

DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA
DEI PROCESSI DI SVILUPPO
E SOCIALIZZAZIONE

FACOLTÀ DI MEDICINA
E PSICOLOGIA



SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA

**Dottorato di Ricerca Consortile
in Pedagogia Sperimentale**

TESI DI DOTTORATO

**I laboratori nel curriculum universitario di Scienze
della Formazione Primaria.**

**La didattica laboratoriale nella formazione ini-
ziale delle future maestre di scuola primaria.**

Dottoranda
Federica Gaetano

Tutors
Prof. ssa. Donatella Cesareni
Prof. ssa. Nicoletta Lanciano
Prof. ssa. Patrizia Sposetti

Ciclo XXXIV

Anno Accademico 2020 – 2021

DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA
DEI PROCESSI DI SVILUPPO
E SOCIALIZZAZIONE

FACOLTÀ DI MEDICINA
E PSICOLOGIA



SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA

**Dottorato di Ricerca Consortile
in Pedagogia Sperimentale**

Tesi di Dottorato

Dottoranda
Federica Gaetano

Tutors
Prof. ssa. Donatella Cesareni
Prof. ssa. Nicoletta Lanciano
Prof. ssa. Patrizia Sposetti

XXXIV Ciclo

**I laboratori nel curriculum universitario di Scienze
della Formazione Primaria.
La didattica laboratoriale nella formazione iniziale
delle future maestre di scuola primaria.**

Nuova Cultura Roma

Anno Accademico
2020 – 2021

Composizione grafica a cura dell'Autore

Indice

Premessa	XI
Introduzione e posizionamento	XII
Parte prima – La cornice teorica: storia, identità e stato dell’arte della didattica laboratoriale nella formazione iniziale dell’insegnante di scuola primaria	2
Capitolo primo – La visione storica rispetto alla relazione teoria/pratica e verso la didattica attiva e laboratoriale nella formazione iniziale delle maestre.....	3
1.1 Premessa	3
1.2. Rapporto tra teoria e pratica nei modelli di formazione tra ‘800 e ‘900	7
1.3. L’ Istituto Magistrale	16
1.4. Esperienze marginali di scuola attiva in Italia.....	18
1.5. Soppressione dell’Istituto Magistrale e nascita del CdS di SFP.....	21
1.6. Esperienze didattiche ed educative che manifestano un rapporto privilegiato tra teoria e pratica: Don Milani e la scuola di Barbiana.....	28
1.7. Esperienze formative che manifestano un rapporto privilegiato tra teoria e pratica: il movimento MCE - FIMEM.....	33
1.8. Esperienze formative che manifestano un rapporto privilegiato tra teoria e pratica: la pedagogia scout	37
Capitolo secondo – L’identità dei laboratori nella formazione iniziale delle insegnanti in Italia	41
2.1. Francesco De Bartolomeis padre fondatore dei Laboratori nella formazione iniziale universitaria dei futuri insegnanti	41
2.2. Scuola tradizionale <i>versus</i> Scuola attiva. Significato educativo dell’attività in un dibattito ancora attuale	43
2.3. Importanti rappresentanti della scuola attiva visti da De Bartolomeis seguendo il filo rosso dei Laboratori	45
2.4. Sistema dei laboratori. Per una scuola necessaria e possibile	53
2.4.1. Storia dei laboratori e caratteristiche progettuali del sistema dei laboratori	58
2.4.2. Significati ed elementi caratterizzanti il sistema dei laboratori	61

2.4.3 Transfer dell'esperienza oltre la dicotomia teoria <i>versus</i> pratica	65
2.4.4. La professionalità dell'insegnante nei laboratori	67
2.5. Voci che ampliano il quadro teorico	69
2.5.1. Testimonianze di De Bartolomeis e sue ex studentesse ora insegnanti in pensione	69
2.5.2. Scoprire un mondo nuovo attraverso il percorso formativo dei laboratori	75
2.5.3. Nel laboratorio la pratica parte dalla e torna alla teoria	78
2.5.4. Due ingredienti necessari per i laboratori: spazi idonei e autovalutazione	80
2.5.5. L'Università e la scuola come laboratorio per l'apprendimento	81
2.5.6. Ruolo guida del conduttore dei laboratori	84
2.5.7. Conoscere attraverso il confronto e la relazione con i pari	85
2.5.8. Costruire identità per accedere con un bagaglio attrezzato in Comunità professionali	85
2.5.9 I laboratori disegnano un nuovo paradigma a scuola e fuori ramificandosi in un vero e proprio sistema	89
2.6. Conclusioni	91
Capitolo terzo – I Laboratori di SFP: loro istituzione ed evoluzione all'interno del sistema universitario.....	95
3.1 Un percorso di analisi degli studi sui Laboratori articolato intorno a quattro pietre miliari	95
3.2. A colloquio con due esperte dei Laboratori nel CdS di SFP	108
3.3. La visione complessiva che emerge dalla ricerca nazionale sulla valutazione dei Laboratori di SFP.....	116
3.3.1. I risultati del questionario rivolto ai Presidenti del CdS di SFP	118
3.3.2. La seconda fase della ricerca nazionale sulla valutazione dei Laboratori	122
Parte seconda – Dentro la ricerca	127
Capitolo primo – Storia naturale della ricerca. Percorso della ricerca in riferimento alla metodologia e agli strumenti	128
1.1 Introduzione	128
1.2. Obiettivi della ricerca	129
1.3. Domande della ricerca	130
1.4. Metodologia e struttura dell'indagine	132

1.5. Obiettivi dell'indagine qualitativa	134
1.6. Caratteristiche del campionamento per l'indagine qualitativa	134
1.7. Percorso di costruzione degli strumenti	138
1.7.1. Le interviste	139
1.7.2. Descrizione dell'organizzazione dell'osservazione	143
1.7.3. I focus group	145
1.8. Modalità di analisi e interpretazione dei dati qualitativi	151
1.9. Metodologia e strumenti quantitativi	160
1.9.1. Caratteristiche del campionamento per il questionario	161
1.9.2. Struttura dell'indagine e modalità di somministrazione	162
1.9.3. Percorso di individuazione dello strumento	163
1.9.4. Presentazione del questionario	164
1.9.5. Lievi modifiche operate sul questionario rispetto all'originale	167
1.9.6. Modalità di analisi	169
Capitolo secondo – Lettura e interpretazione dei dati quantitativi desunti dai questionari	171
2.1. Premessa	171
2.2. Scenario demografico degli studenti a cui si è somministrato il questionario sui laboratori	173
2.3. L'impatto del Covid sui laboratori e conseguenti scelte metodologiche.....	177
2.4. Presentazione degli assi del questionario	180
2.4.1. Contenuti.....	181
2.4.2. Collegamenti tra il laboratorio e altre realtà formative	184
2.4.3. Gli apprendimenti percepiti	187
2.4.4. L'organizzazione delle attività	191
2.4.5. I processi attivati negli studenti	195
2.4.6. Ruolo del conduttore	199
2.4.7. Modalità di valutazione	202
2.4.8. Modalità di conduzione, attrezzature e spazi	205
Capitolo terzo – Categorie centrali e proprietà: una teoria sostantiva per i Laboratori nel CdS di SFP	214
3.1. Dalla codifica teorica alle categorie centrali.....	214
3.2. Capovolgendo il paradigma della forma scolastica	223
3.2.1. Sperimentare in prima persona e mettersi in gioco	225
3.2.2. Imparare in modo piacevole facendo.....	229
3.2.3. Fare il laboratorio fuori dall'Università.....	231
3.2.4. Destruire paradigmi.....	232

3.2.5. Didattica laboratoriale novità rispetto al percorso scolastico che deve depositarsi nella formazione delle studentesse per sviluppare nuovi approcci	234
3.2.6. Cambiare con il laboratorio una scuola tradizionale ancora frontale.....	236
3.3. Il lavoro di gruppo come processo formativo trasformativo e generativo	238
3.3.1. Confronto.	245
3.3.2. Imparare a collaborare in gruppo	247
3.3.3. Relazioni: con i compagni, i conduttori e il sapere	248
3.3.4. Tutor guida	252
3.3.5. Sperimentazione diretta di strutture	255
3.3.6. Differenze con il tirocinio e la lezione	257
3.4. Costruire identità e formare contenuti e strumenti per accedere in comunità professionali innovandole	260
3.4.1 Forma mentis e forma corporis: costruire immagini e contenuti professionali	262
3.4.2 Praticare il transfer	266
3.4.3 Formare competenze didattiche	271
3.4.4 Le maestre fanno la differenza come conduttrici di laboratorio	274
3.4.5 Innovare Università e Scuola	279
3.4.6 Organizzazione di ambienti e materiali	281
3.5. La pratica parte dalla e torna alla teoria	285
3.5.1 Integrazione tra contenuti teorici e pratici	288
3.5.2 Laboratorio: la pratica della teoria?	290
3.5.3 Metacognizione attraverso l'imparare facendo	293
3.6. Fondare un circolo virtuoso	295
3.6.1. Superare le resistenze verso la didattica laboratoriale	299
3.6.2. Collegamento del laboratorio con il tirocinio e le lezioni	302
3.6.3. Sperimentare, essere in ricerca	304
3.6.4. Valutazione delle attività del laboratorio e riprogettazione	306
3.6.5. Creare un circolo virtuoso	308
Riflessioni conclusive.....	313
<i>Sezione fotografica</i>	317
<i>Appendici</i>	330
<i>Bibliografia</i>	361

*A Giulio Regeni, rapito il 25 gennaio 2016,
mentre stava realizzando
con impegno e passione la sua ricerca di dottorato;
nei giorni seguenti al rapimento è stato torturato e ucciso.
Per questo crimine sono stati condannati
quattro ufficiali dei Servizi Segreti
egiziani a tutt'oggi impuniti.*

Premessa

«Vi è un'alternativa alla rivoluzione, l'alternativa stoica che fa parte di questa vita. Il suo obiettivo è realizzare in un luogo vicino a noi per un tempo non breve quel che è meglio per un essere umano. Su un piano pratico questo significa andare a trovare le fessure dove l'agire individuale e l'amore per il sapere possano venire realizzati oggi nella vita di ciascuno di noi.»
(Crawford, 2010, pag. 206)

Perché dedicare tre anni di dottorato allo studio e alla riflessione sulla didattica laboratoriale e i contesti dei laboratori all'interno dei CdS di SFP?

Come maestra di sostegno nei miei undici anni di insegnamento, in sette diversi Istituti Comprensivi in contesti periferici e disagiati romani, ho lavorato in numerose classi in cui ho avuto quotidianamente modo di osservare e riflettere su quanto la didattica tradizionale, caratterizzata dal paradigma *frontalità - trasmissività - individualismo e simultaneità*, possa costituire un forte ostacolo verso l'inclusività degli alunni e allo stesso modo di verificare quanto un loro coinvolgimento attivo nel processo di apprendimento inneschi dinamiche di sviluppo positive per l'individuo e il gruppo¹.

Ho ricoperto in questi anni anche il ruolo di tutor in percorsi di formazione rivolti agli insegnanti e mi sono resa conto di quanto forte sia il bisogno formativo rispetto ad un altro modo di fare scuola e che a volte, anche dietro ad una forte resistenza al cambiamento da parte dei docenti, si nasconda una grande insoddisfazione rispetto alla propria pratica didattica, unita alla consapevolezza di non saper organizzare e condurre in modo diverso la lezione.

Pensando alla scuola primaria di oggi ed alla sua classe docente siamo di fronte ad uno scenario in cui è la didattica tradizionale, con un modello prettamente trasmissivo, ad imperare, riducendo molto spesso gli alunni in uditori, esecutori di consegne scritte e ripetitori di nozioni a richiesta, allontanando così dalla quotidianità d'aula qualsiasi spazio in

¹ Nella mia pratica professionale ho tenuto ogni anno scolastico un diario che registrava quotidianamente la modalità di conduzione della didattica e il comportamento messo in atto dagli studenti in relazione alla modalità scelta, strumento che ha aiutato ad analizzare e orientare le attività didattico educative del team docente; anche su tali dati si basano le osservazioni sopra riportate.

cui sperimentare, scoprire, interagire, lavorare in gruppo, ecc. (Tardif e Leonard 2004, Hattie 2009, Altet 2012).

Tale modello di scuola, strettamente connesso alla trasmissione dei contenuti in una situazione tradizionale, vede l'insegnante come erogatore di conoscenza e gli alunni come destinatari passivi e dipendenti, rischiando sempre più di far divenire la scuola, oltre che poco interessante, selettiva, poco inclusiva, lontana dai reali bisogni di apprendimento dei bambini: «Il modello trasmissivo lineare, che significativamente segna l'incontro con la conoscenza di ogni bambino e bambina, è stato criticato da più parti come inadeguato a rispondere alle domande e ai problemi che si dibattono oggi nella scuola, non ultimo per l'ansia dovuta al sentimento di inadeguatezza in cui gli insegnanti si vedono costretti. "Il modello della dipendenza" non regge la prova dei fatti anche perché sono radicalmente mutate le condizioni interne e strutturali che caratterizzavano il rapporto "accondiscendente" tra discenti e docenti» (Formenti, Gamelli, 1998 pag. 21).

Ma nonostante si sia sottolineata una imprescindibile necessità verso il cambiamento (Bruner 1996, Massa 1997) il modello pedagogico nella scuola primaria continua ad essere perlopiù di tipo tradizionale, per dirla con le parole di Bruner, il docente onnisciente in un regime di trasmissione a senso unico non sviluppa competenze ed ignora l'intersoggettività della classe.

Un sapere volto alla pratica didattica attiva e laboratoriale per diventare accessibile e far parte della valigetta degli attrezzi del futuro docente deve essere una competenza esplorata e metabolizzata dall'insegnante in divenire nel corso della sua formazione iniziale, i laboratori sono il mezzo migliore per assolvere a tale compito.

Lo scopo di questa tesi di dottorato è quello di riflettere sull'esigenza di offrire una reale opportunità di apprendimento della didattica laboratoriale nei percorsi della formazione iniziale per l'insegnamento primario. A tal proposito è apparso indispensabile approfondire la conoscenza su come, le studentesse e gli studenti, futuri insegnanti di scuola primaria in Italia, possano apprendere i metodi attivi di insegnamento e nello specifico la didattica laboratoriale, competenza chiave per la professionalità docente nel XXI secolo (Niemi, 2014).

Nell'ambito della formazione iniziale, sono stati individuati come contesti significativi di indagine i Laboratori del Corso di Studi di Scienze della Formazione Primaria, dispositivi educativi a frequenza obbligatoria tesi alla costruzione del sapere insegnante anche attraverso la sperimentazione controllata della pratica didattica.

Chiarendo il mio posizionamento, consapevole del mio doppio ruolo di insegnante e ricercatrice, ho cercato di valorizzare questa doppia esperienza nella convinzione che la ricerca educativa può e, secondo me, deve offrire il suo contributo privilegiando ricerche che abbiano reali ricadute nei contesti scolastici operando cambiamenti e promuovendo paradigmi educativi innovativi, in questo ambito in particolar modo volti alla valorizzazione dell'esperienza e dello stretto nesso esistente tra teoria e pratica. L'intento etico che guida questo lavoro è quindi quello di rivolgere attraverso la ricerca accademica ogni sforzo necessario affinché possa essere implementata la costruzione della competenza nella didattica laboratoriale nell'ambito della formazione iniziale degli insegnanti.

La mia esperienza nel contesto scolastico influenza il mio sguardo come dottoranda e sulla base di tale premessa l'interesse stesso verso la presente ricerca nasce come detto dal mio lavoro come insegnante di sostegno nella scuola primaria, dalla pratica scolastica quotidiana e dalla forte motivazione personale, conseguentemente maturata, verso l'utilizzo della didattica laboratoriale, approccio didattico ancora molto lontano dalle nostre aule scolastiche. In contrapposizione l'approccio "frontale" riferito alle situazioni di apprendimento evoca nella mia mente infinite scene collezionate nella esperienza pedagogica itinerante, propria della maestra di sostegno, in cui ho potuto osservare quotidianamente per diversi anni in diverse scuole, ripetersi uguale il consueto canovaccio della trasmissività associato al copione della passività di moltissimi studenti, di cui non dimentico i volti, gli sguardi annoiati e a volte disperati. Voglio esplicitare che in questo lavoro di analisi in primis ci sono loro, i bambini, i miei alunni, corpi e menti con cui una maestra ha costantemente a che fare, c'è il loro diritto ad una scuola in cui apprendere e crescere liberamente e in modo equilibrato, immagine che mi ha accompagnato costantemente. Tra i miei alunni in modo esemplificativo voglio ricordare due situazioni che con urgenza facevano emergere interrogativi sul percorso didattico che avrei dovuto intraprendere: il tormento di Luca figlio di padre violento che chiede continuamente di andare in bagno a lavarsi le mani e cerca in tutti i modi, in un estenuante corpo a corpo con se stesso, di non far emergere la sua brillante intelligenza sottraendosi alle richieste di contenuti da recitare a memoria; oppure l'amara ironia di Antonella bambina nomade che ha imparato a ricopiare perfettamente dalla lavagna, come un'abile amanuense, vergando pagine e pagine scritte senza saper decodificare un solo segno grafico, assecondando sorridente il ritmo della lezione dell'insegnante di turno senza causare interruzioni: il loro dolore mi ha guidato, prima a scuo-

la nel cercare degli approcci laboratoriali con cui insegnare e consentire loro di apprendere, e in questo lavoro nell'analisi che ho condotto.

Sorge quindi impellente la necessità di una scuola che consenta il passaggio dei luoghi dell'istruzione da *auditorium - scriptorium a laboratorium*, (De Mauro, 2016).

Una scuola allo stesso tempo capace di recuperare una grande storia pedagogica, che ha sperimentato in passato, attraverso esperienze di educazione attiva che sono rimaste episodiche, le competenze necessarie a rendere il sapere un percorso di scoperta sperimentale per gli alunni della scuola primaria e non mortificare e frustrare il loro desiderio di conoscenza ma nutrirlo e accrescerlo.

Questo cambiamento *a valle* nella didattica della scuola primaria può essere solo il risultato di un processo innescato *a monte* nella formazione di approcci e tecniche di insegnamento negli insegnanti.

Un sapere volto alla pratica didattica attiva e laboratoriale per diventare accessibile e far parte della valigetta degli attrezzi del futuro docente deve necessariamente essere una competenza esplorata e metabolizzata dall'insegnante in divenire, nel corso della sua formazione iniziale. Chi all'Università studia come si insegna e si apprende in modo efficace deve poter avere occasioni in cui essere esposto in prima persona, come discente, a situazioni formative innovative e a riflettere criticamente sui modelli pedagogici e didattici.

Come ampiamente dimostrato tra i fattori scolastici che influenzano l'apprendimento la qualità degli insegnanti è quello principale (OECD 2005). L'esperienza finlandese ha riflettuto a lungo su questo fattore chiave: «Teacher education is a key element for changing society towards a learning society. In Finnish society we will keep teacher education at a very high-level, because we realize how educating new teachers impacts society. The social cohesion of students is emphasized in teacher education: they have usually a lot of group work, pair works and cooperative tasks in their education.» (Niemi, Toom & Kallioniemi, 2012, pag. 278)

Il modello di insegnamento - apprendimento previsto dalla didattica laboratoriale coinvolge processi di apprendimento esperienziale, riflessivo e trasformativo.

Esperienziale nella lunga scia tracciata da Dewey prima e Kolb poi, dove l'apprendimento passa attraverso l'esperienza ed è costruito nell'interazione; riflessiva (Altet, 2017 Shon 1993) per un percorso sempre più consapevole e centrato sulle reali necessità del discente; infine, trasformativa perché rivolto ad adulti, per la grande maggioranza gio-

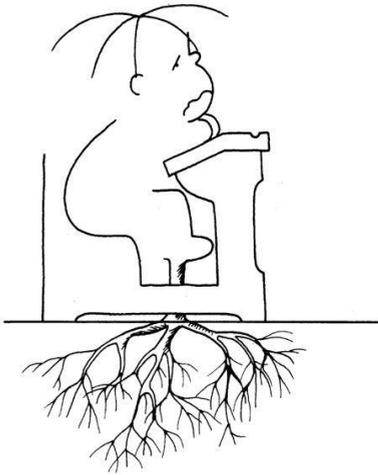
vani, che modificano i propri punti di vista e i propri ruoli ridefinendo prospettive e paradigmi nelle loro vite (Mezirow, 2000).

La didattica laboratoriale può rivestire un ruolo fondamentale aiutando l'Università a divenire anche una comunità di pratica (Wenger, 2006) consentendo di formare competenze di didattica attiva nelle future maestre e maestri funzionali anche a connettere i contenuti accademici con le reali esigenze dei contesti scolastici.

La pedagogia del laboratorio si lega inscindibilmente ad un progetto educativo con notevoli conseguenze sul piano etico e politico che ha a cuore la mobilitazione degli individui che apprendono per consentirgli di afferrare le dimensioni più profonde e autentiche dei saperi. Il percorso formativo delle future maestre e maestri appartiene a loro e vi faranno ritorno innumerevoli volte nella loro vita professionale se è stato vissuto in modo partecipato

e consapevole.

La comunità di apprendimento universitaria può fare molto affinché le future maestre e maestri possano divenire artigiani fecondi interpretando in modo personale e creativo il proprio ruolo docente.



DEMASIADO TIEMPO SENTADOS... LOS PELIGROS DE LA JORNADA ESCOLAR

Vignetta di Francesco Tonucci incontrato nell'ambito degli incontri previsti dal Laboratorio di Misure in Geometria dell'Università Sapienza di Roma e affissa sulla porta dello studio della Docente di Pratica didattica dell'Università di Malaga (Spagna)

Introduzione

“Secondo me la cosa più importante del laboratorio è che noi ci poniamo come se fossimo gli alunni in questo momento. Quindi noi facciamo quello che in un futuro noi vorremmo proporre agli alunni, quindi siamo noi che lo facciamo adesso, creiamo, lavoriamo, ci sporchiamo le mani proprio”

(Studentessa 2 Focus Group svolto nel CdS di SFP Università di Padova, gennaio 2020)

La mia tesi di dottorato ha definito come tema d'indagine l'apprendimento/insegnamento della didattica laboratoriale nella formazione iniziale dei futuri maestri, individuando come significativo l'ambiente dei Laboratori che, nell'impianto tripartito tra insegnamenti, laboratori e tirocinio del Corso di Studi di Scienze della Formazione Primaria, appare essere quello in cui emerge maggiormente la dimensione pratico-esperienziale e senso percettiva propria della didattica laboratoriale e che per esplicito mandato istituzionale si pone l'obiettivo della trasmissione dei metodi attivi di insegnamento – apprendimento ai futuri maestri.

Questa ricerca sulla didattica laboratoriale erogata nell'ambiente dei Laboratori nel CdS di SFP ha applicato in primis su se stessa il metodo laboratoriale partendo dalla teoria, passando alla pratica, attraverso la ricerca sul campo, e dopo varie riflessioni tornando alla teoria, facendo un nuovo approfondimento che la ricerca empirica aveva indicato e cioè, come vedremo nei prossimi capitoli, contestualizzando l'oggetto di ricerca nelle dimensioni storiche e identitarie e successivamente evidenziando relazioni significative attraverso l'individuazione di Categorie centrali basata soprattutto sui dati qualitativi costituiti dalle testimonianze raccolte.

In tutti questi passaggi è stata data grande importanza alle fonti e alla documentazione applicando con rigore il metodo di ricerca scelto, ritenendolo il più adatto, seguendo un principio di isomorfismo, a trattare il tema prescelto.

Il primo approfondimento bibliografico e la successiva cornice teorica avevano passato in rassegna i diversi contributi e le teorie pedagogiche che si collegavano al focus di questo lavoro, in un elenco argomentato ma non del tutto funzionale per essere successivamente utilizzato come grimaldello per poter analizzare la cultura della didattica laboratoriale

nella formazione iniziale delle maestre e dei maestri. Nonostante fossi consapevole che non vi potesse essere un punto di arrivo dove essere veramente competente sul tema così da ritenermene soddisfatta, la svolta, rispetto all'infinita e poco risolutiva ricerca di una cornice teorica, è venuta lontano dai miei cari libri e nel vivo della ricerca sul campo. Infatti, dopo essermi immersa nella parte empirica di questo lavoro, guidata dalla *Grounded theory*, ho avvertito la necessità di rivedere e modificare l'impianto teorico per farne una cartina di tornasole capace di gettare luce e porsi come solido riferimento alla pratica della ricerca in una circolarità più efficace e in un'interdipendenza generativa che potesse utilizzare i dati raccolti e riorientare e produrre da essi nuovi elementi teorici.

Per fondare epistemologicamente la ricerca sulla didattica laboratoriale nella formazione iniziale è stato quindi necessario offrire una cornice che è emersa progressivamente dialogando tra teoria e pratica. Il frutto di questo lavoro è visibile sia nella prima parte della tesi che nella seconda. Nella prima parte, nei primi due capitoli, si individuano e vengono approfondite come dimensioni significative quelle della storia e dell'identità cercando nel terzo di fare il punto sullo stato dell'arte delle ricerche sul tema dei laboratori, dalla loro istituzione nel sistema di formazione universitario ad oggi.

La rassegna storica, necessaria per comprendere le origini e le radici profonde di questo dispositivo educativo, ha individuato all'interno del contesto italiano, una cornice degli studi e delle esperienze pedagogiche rispetto alla relazione teoria pratica e poi ai laboratori nella formazione iniziale degli insegnanti. Partendo da questa cornice storica si è passati all'analisi dell'identità dei laboratori riconoscendo Francesco De Bartolomeis come loro padre fondatore, vero precursore, all'interno di un contesto universitario, di un "Sistema di laboratori" per i futuri insegnanti, fonte e motore di ispirazione verso una scuola attiva, in aperto contrasto con il modello formativo fortemente tradizionale allora vigente. Con lo spirito di individuare una sorta di "mito di fondazione" per i laboratori e un ancoraggio forte per questo dispositivo educativo che sovverte la lezione tradizionale, è stato rivisitato il suo contributo attraverso l'analisi degli scritti pedagogici riferiti alla didattica attiva e ai Laboratori stessi, tratti dalla sua imponente produzione. Grande importanza hanno avuto come fonti alcune testimonianze da me personalmente raccolte di sue ex allieve e dello stesso De Bartolomeis nel momento in cui scrivo 104enne, con il quale ho avuto l'onore di dialogare in questi anni di dottorato.

Nel terzo capitolo della prima parte è stato approfondito il dispositivo didattico educativo dei laboratori, parte integrante a frequenza obbligatoria, dell'offerta del curriculum del CdS in SFP, riservando un'attenzione particolare agli studi a essi dedicati nel corso della loro evoluzione tra il primo e il secondo Ordinamento del CdS, individuando le tappe miliari di questo percorso di riflessione. L'ultima di queste tappe, dei cui esiti si dà conto sempre nel terzo capitolo, è costituita dalla Ricerca nazionale sulla valutazione dei Laboratori.

Connettersi a reti di ricerca sul tema indagato, precedenti, ma anche contemporanee alla mia e come in questo caso prendervi parte, ha dato alla dimensione della ricerca un respiro e uno spessore che altrimenti non avrebbe avuto e per questo voglio esprimere una sincera gratitudine; gratitudine che estendo a tutte le persone che hanno dialogato, a diversi livelli, con questa ricerca ponendosi come nodi significativi di una trama che ha costituito un riferimento essenziale nel mio percorso.

La seconda parte della tesi intitolata "Dentro la ricerca" ha l'obiettivo di narrare la parte empirica del lavoro. La ricerca - partita con un'indagine pilota realizzata osservando un laboratorio afferente al CdS di SFP dell'Università Sapienza di Roma, Ateneo di riferimento per la sottoscritta in qualità di dottoranda - ha successivamente individuato come studi di caso in 3 diversi Atenei² 6 realtà laboratoriali. La costruzione del corpus dei dati ha utilizzato diverse tipologie di testimoni privilegiati (studenti, docenti, tutor, Presidenti dei CdS) senza nessuna pretesa di una rappresentatività statistica.

Il primo capitolo della seconda parte è dedicato alla metodologia e spiega come per rispondere alla domanda di ricerca che è alla base di questo lavoro, cioè - come i futuri maestri possano apprendere la didattica laboratoriale nella formazione iniziale - mi sia avvalsa di una metodologia mista quali - quantitativa elaborando e individuando strumenti ascrivibili ai due diversi approcci: quelli qualitativi costruiti ad hoc (note di campo, schede dati, griglia di osservazione, domande per interviste e per focus group e documentazione fotografica.); quelli quantitativi sotto forma di questionario ripreso da Restiglian (Restiglian 2008 con lievi adattamenti funzionali alla mia indagine).

Pur valorizzando la complementarietà degli approcci metodologici si evidenzia come la scelta prevalentemente qualitativa e l'utilizzo della Grounded theory abbia consentito di costruire una conoscenza situata e contestualizzata e allo stesso tempo di fare un affondo di maggiore pro-

² Università Aldo Moro di Bari, Università Sapienza di Roma, Università degli studi di Padova

fondità necessario per studiare fenomeni così complessi e offrendo un archivio di testimonianze utile per individuare le Categorie centrali e le loro proprietà.

La scelta della GTC sottolinea l'intimo legame tra ricerca teorica e ricerca empirica; questo aspetto si è coniugato fin da principio alla struttura epistemologica di questo lavoro saldamente ancorato sui dati raccolti e l'esperienza vissuta. Il forte radicamento dei dati raccolti rispetto alla dimensione e alla realtà dei Laboratori è ciò che allo stesso tempo mi ha guidato nell'intento di produrre una teoria con una potenziale valenza pratico – operativa.

Nella GTC il posizionamento stesso del ricercatore rispetto al processo di ricerca non è considerato come esterno in una presunta neutra oggettività, ma visto come profondamente immerso in esso nella consapevolezza di avere uno sguardo sulla ricerca frutto delle esperienze maturate rispetto ad essa.

Il trattamento dei dati provenienti dai 439 questionari per le analisi statistiche è avvenuto con l'ausilio del software di analisi SPSS, le domande a risposta aperta dei questionari, le 17 interviste e i 3 Focus Group, fedelmente trascritti sono stati analizzati invece mediante analisi "carta-matita" e poi con i software Atlas.ti 9 e Vosviewer che si ispirano ai principi della Grounded Theory costruttivista.

L'obiettivo principale del secondo capitolo è quello di restituire, partendo dallo scenario demografico del campione, un'immagine circostanziata delle realtà laboratoriali osservate valorizzando le risposte dei questionari e l'osservazione diretta di questi contesti didattico – educativi. Tutto ciò spero possa consentire al lettore un viaggio attraverso i dati registrati che offra una riflessione circostanziata su alcuni aspetti specifici.

Infine, nel terzo capitolo si sono esplorate le Categorie centrali illustrando il percorso che ha portato alla loro individuazione e analizzando i significati soggiacenti ad ognuna fornendo diversi esempi tratti dai materiali della ricerca

Il viaggio esplorativo condotto sul dispositivo didattico educativo del laboratorio nel CdS di SFP e sulle attività di didattica laboratoriale implementate in esso, si è snodato lungo un percorso lungo, articolato e complesso che ha portato alla elaborazione di una teoria emergente, supportata dalle Categorie centrali individuate.

Il mio intento è stato quello di offrire alla comunità scientifica questo materiale per farne un'azione migliorativa rispetto al sistema dei laboratori nel CdS di SFP, con una auspicata ricaduta positiva sulla formazione iniziale delle future maestre.

Nel corso dell'esposizione si incontreranno modalità narrative proprie della Grounded Theory e del metodo etnografico assumendo a tratti approcci quasi diaristici insoliti per la saggistica scientifica consueta.

Si vuole qui chiarire che lungi dall'esser frutto di una certa naïveté sono state consapevolmente usate proprio perché più confacenti all'esposizione di una ricerca che ha per oggetto le modalità e gli strumenti laboratoriali, quasi a mostrare che anche questo lavoro si è sviluppato con l'avventuroso, ma coerente percorso di un impegno laboratoriale.

Parte prima

LA CORNICE TEORICA: STORIA, IDENTITÀ E STATO DELL'ARTE
DELLA DIDATTICA LABORATORIALE NELLA FORMAZIONE INI-
ZIALE DELL'INSEGNANTE DI SCUOLA PRIMARIA

Capitolo primo

La visione storica rispetto alla relazione teoria/pratica e verso la didattica attiva e laboratoriale nella formazione iniziale delle maestre

1.1 Premessa per uno sguardo diacronico sul rapporto fra teoria e pratica nella formazione iniziale delle maestre

In Italia la tradizione della scuola attiva è sempre stata minoritaria e ha prevalso come modello egemone una pedagogia di tipo tradizionale, «a tutt'oggi il progressismo pedagogico ha vinto sul terreno delle idee ma ha perso nel campo delle riforme politiche e delle pratiche educative» (Bottero 2021, pag. 23)

Si pone quindi in modo sempre più urgente il tema di una profonda riformulazione della “forma scolastica” (Vincent, 2020) e con essa la necessità di una scuola nuova in grado di accogliere positivamente le sfide del terzo millennio cercando nuove forme di insegnamento e di apprendimento (Niemi, 2014).

Per un reale processo innovativo, fondato sulla centralità dell'apprendimento e realmente consolidato nelle istituzioni educative e nei docenti, è necessario un cambiamento culturale che rinnovi e sostenga una nuova professionalità sia all'interno dei contesti universitari che di quelli scolastici (Felisatti Serbati 2019)

Gli studi sulla *teacher education* ci dicono che essa non può essere incentrata solo sulla trasmissione di saperi teorici, la professione insegnante va costruita tenendo in grande considerazione la costituzione di un *habitus* (Bourdieu, 1972; Pellerey, 1997, Altet, 2017) che interiorizzi e stabilizzi schemi di pensiero e azione instaurando una forte dialettica tra teoria e pratica e orientandosi verso una didattica attiva e laboratoriale privilegiando la formazione *experienced based* che consenta di apprendere dalla pratica, strada questa già ampiamente percorsa in contesti formativi europei ed extraeuropei (Reggio, 2014, Coryell 2019).

La pedagogia idealistica gentiliana che aveva profondamente ispirato la formulazione degli istituti magistrali è oggi superata dalla formazione universitaria e dall'approccio costruttivista che parte dalla centralità e dalla mobilitazione dell'allievo e trova la sua applicazione nella formazione di un sapere insegnante all'interno di un percorso professionalizzante. Ciò ha portato ad offrire a chi studia all'Università, accanto alla

teoria su come si insegna e si apprende in modo efficace, la possibilità di beneficiare, attraverso l'azione controllata della pratica didattica, di occasioni, in cui essere esposto in prima persona, come discente, a situazioni formative innovative e a riflettere criticamente sperimentando modelli pedagogici e didattici, per definire la propria identità futura di maestra/o.

Il percorso universitario rivolto ai futuri maestri è l'elemento fondante per la costruzione dell'identità professionale e del bagaglio di competenze del futuro docente e in esso "La costruzione di competenze è inseparabile dalla formazione di schemi di mobilitazione intenzionale di conoscenze in tempo reale messe al servizio di un'azione efficace. Gli schemi si costruiscono a seguito di allenamento, di esperienze rinnovate, ridondanti e strutturanti insieme allenamento tanto più efficace quanto più viene associato ad un atteggiamento di riflessione "(Perrenoud 2003, pag 11)

La ricerca sulla formazione iniziale rispetto alle competenze professionali pratiche dei futuri insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria ha evidenziato come «Appare assai rilevante l'imprinting della prima formazione ricevuta dallo studente futuro insegnante su un processo che ha un inizio precoce. Non è ininfluente se il modello di formazione universitaria e di *induction* ricevuti siano ancorati ad un'alternanza tra teoria e pratica o a una matrice soltanto *research – led* ovvero trasmissiva» (Perla, 2018, pag. 33).

Necessario considerare a questo proposito anche il contributo di Massimo Baldacci e il richiamo all'isomorfismo tra le categorie logiche dell'apprendimento e quelle dell'insegnamento. Importante perché richiede che si formuli un principio metodologico generale di coerenza tra «il livello d'apprendimento che si intende promuovere e il tipo di insegnamento da utilizzare.» (Baldacci, 2006, pag. 88). Paradigma assunto in alcuni contesti accademici stimolando gli studenti a riconoscere le loro rappresentazioni e i loro stereotipi verso l'insegnamento, e sviluppando così una consapevolezza sempre più esperta su come scegliere in aula strategie, metodologie e strumenti didattici nel costante confronto con la documentazione di buone pratiche di maestri (Nigris 2010).

In questo scenario la presenza dei Laboratori come componente a frequenza obbligatoria all'interno del curriculum di SFP è legata ad una forte volontà, di innovazione e superamento di un modello di scuola trasmissivo che fin dall'inizio li ha resi lo spazio educativo che per sua natura forma verso una nuova dialettica tra sapere e saper fare. (Damiano 1998, Dalle Fratte 1998)

Questa mia ricerca si è proposta come obiettivo quello di approfondire in un'ottica integrata il contributo dei Laboratori nella qualificazione professionale all'interno della formazione iniziale, la loro generatività per la costituzione di un ruolo docente e infine la ricaduta sull'idea stessa di scuola nella quale è auspicabile che la didattica laboratoriale costituisca sempre più un'esperienza centrale di insegnamento/apprendimento.

Essenziali quindi gli approfondimenti di natura storica, normativa e teorica finalizzati a rinvenire l'identità e il progetto educativo sotteso ai Laboratori.

La rassegna storica, necessaria per comprendere le origini e le radici profonde di questo dispositivo educativo, ha individuato una cornice degli studi e delle esperienze pedagogiche all'interno del contesto italiano rispetto alla relazione teoria pratica e poi ai laboratori nella formazione iniziale degli insegnanti. In questa cornice si è riconosciuto Francesco De Bartolomeis, come precursore, all'interno di un contesto universitario, di un "Sistema di laboratori" per i futuri insegnanti, fonte e motore di ispirazione verso una scuola attiva, in aperto contrasto con il modello formativo fortemente tradizionale a lui contemporaneo.

Il rigoroso pedagogista riteneva allora «assurdo voler ricavare da una preparazione magistrale che ignora i metodi attivi una pratica educativa capace di ispirarsi ad essi» (De Bartolomeis, 1953 e 1978) da questa consapevolezza è nata nella seconda metà degli anni '70 del secolo scorso l'esperienza torinese dei laboratori per gli insegnanti che frequentavano Magistero.

La storia dei laboratori per i maestri nei percorsi di istruzione formale successivamente si affianca all'istituzione del CdL in SFP sin dall'origine. L'istituzione nel 1998 (DM 153/1998) del Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria ha sancito definitivamente infatti, che anche per insegnare nella scuola di base è necessaria una formazione accademica e ciò ha posto l'Università di fronte alla sfida e alla responsabilità di articolare un percorso formativo per esercitare la funzione docente.

Quello che si è andato definendo tra la prima e la seconda edizione del Corso di Laurea, quadriennale il primo, quinquennale il secondo con sedi definite a livello centrale e numero programmato, è un percorso professionalizzante che propone un curriculum integrato tra lezioni, laboratori e tirocinio.

Nell'elaborazione del curriculum accademico, sin dalla sua istituzione, è stato privilegiato un modello che formasse e abilitasse alla professione

insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria cercando di garantire loro il raggiungimento di una sintesi tra il dominio teorico e quello pratico. (Galliani 2005)

In questa prospettiva accanto alle lezioni sugli insegnamenti disciplinari, hanno assunto una importanza particolare i laboratori pedagogico – didattici normati e rinnovati nella loro configurazione dal DM 249/2010.

I laboratori sono un *unicum* di Scienze della Formazione Primaria e, come cita la normativa che li prevede, sono “volti a far sperimentare agli studenti in prima persona la trasposizione pratica di quanto appreso in aula.”

Particolare attenzione è stata perciò rivolta, in questo lavoro, agli studi su valore e identità del Laboratorio nei contesti formativi universitari per le professioni educative (Dalle Fratte, 1998; Galliani & Felisatti, 2001; Nigris 2004, Laneve 2005, Frabboni, 2005; Paparella & Perrucca 2006; Agrati 2008, Restiglian, 2010; Zecca, 2016; Kanizsa, 2017), richiamo indispensabile sia da un punto di vista teorico che metodologico.

Per esplorare e rinvenire l'identità più profonda e la cornice epistemologica nella quale i Laboratori sono nati si sono considerate le idee guida che hanno successivamente indirizzato il corpo accademico e scolastico verso la realizzazione dei percorsi laboratoriali in diversi atenei; tali principi costituiscono un patrimonio centrale che ispira e forma un'intera comunità professionale di futuri maestri.

La fondazione di questi dispositivi educativi è partita dalla riflessione su come insegnare ad insegnare, realizzando una messa in pratica continua di modalità didattiche attive e centrate sull'allievo. Tra le sue funzioni, centrale è stato «Far lavorare in gruppo su tematiche legate alla trasposizione didattica di tematiche generali o legate alle competenze professionali» (Kanizsa, 2017, pag. 10) facendo sperimentare agli studenti l'esperienza di partecipare a modalità di insegnamento non trasmissive e frontali, ma capaci di utilizzare la didattica laboratoriale in modo da porsi poi come riferimento prezioso nel momento del loro inserimento nel mondo della scuola.

Un assunto acquisito di cui questa realtà educativa si fa testimone è che il sapere pratico si costruisce nella pratica e l'insegnare a fare scuola deve essere centrato sulle pratiche, non solo sulle lezioni trasmissive e simultanee, orientando i futuri insegnanti verso una conoscenza intesa non come oggetto da trasferire ma come qualcosa che si co-costruisce (Merieu 2015).

«Il laboratorio come dispositivo pedagogico – didattico si configura come luogo privilegiato di formazione del sapere pratico epistemologicamente legittimato. Il laboratorio nella formazione universitaria rappresenterebbe quel luogo fisico e mentale che consente un graduale inserimento nelle culture scientifiche e la familiarizzazione con le pratiche e i concetti di uno specifico ambito lavorativo» (Zecca 2017)

Ampio spazio di riflessione è stato dedicato anche agli aspetti organizzativi che riflettono la complessità sottesa ai contenuti e agli obiettivi dei laboratori e tra questi un ruolo centrale occupa la figura del conduttore: un professionista, declinato a seconda dei diversi contesti accademici in una varietà che va dallo stesso insegnante della disciplina, al tutor, al supervisore, all'esperto, al ricercatore, come emerso nell'indagine attraverso i dati offerti dai Presidenti dei CdL di SFP. Tra i diversi profili di conduttore, molto importante è stato soffermarsi sulla dimensione dei tutor, insegnanti distaccati a tempo pieno o part time dall'insegnamento nella scuola, il cui lavoro ha caratterizzato la storia dei laboratori in molti atenei divenendone la colonna portante e costituendo una solida comunità di pratica disponibile ad includere i nuovi futuri insegnanti.

La figura del tutor - insegnante d'infanzia o più spesso di primaria "in prestito" all'Università per un periodo del suo percorso lavorativo - ha bene esercitato questa doppia valenza di figura ponte tra scuola e Università, svolgendo quel ruolo di esperto della pratica nei contesti dell'alta formazione, consentendo, laddove si è potuto anche grazie alle risorse a disposizione, di operare verso una valorizzazione e un riconoscimento di questa figura sui generis cercando di garantire un livello alto di professionalizzazione.

1.2 Rapporto tra teoria e pratica nei modelli di formazione tra '800 e '900

In questo capitolo ci occuperemo dei modelli di formazione che nella storia recente in Italia hanno ricevuto generazioni di maestre e di cui si sono fatte a loro volta portavoce replicando nella professione i metodi e gli approcci vissuti da studentesse; in special modo ripercorreremo, all'interno della tradizione pedagogico – didattica, il filo rosso che intreccia teoria e pratica, offrendo al quadro epistemologico della ricerca un affondo storico.

Dal legame teoria -pratica provengono sia una forma mentis che una raffigurazione personale e sociale della professione di insegnante della

scuola primaria. Nella nostra tradizione tale relazione ha quasi sempre finito per divenire una vera e propria dicotomia e ciò ha prodotto un'impasse difficile da superare nonostante le attuali nuove proposte formative, evolute, riformulate e molto diverse da quelle del passato, ma comunque da esso ineluttabilmente influenzate. I processi di cambiamento in atto sono legati, infatti, a eventi storici che hanno indirizzato le politiche formative e le istituzioni scolastiche e universitarie nel recente passato. Necessario quindi questo approfondimento diacronico nella convinzione che la didattica laboratoriale si leghi e si radichi in processi ben più ampi che affondano le loro radici nella storia che ha definito il rapporto tra teoria e pratica nell'educazione all'interno di una cultura della scuola e della formazione.

«In realtà, la concezione della figura dell'insegnante segue tutte le complesse vicende che hanno segnato la scuola italiana dall'Unità ad oggi, riflettendone non solo i problemi, ma soprattutto le incertezze e le controversie rispetto ad alcuni caratteri fondamentali dell'educazione che si doveva offrire alle giovani generazioni.» (Cappa Niceforo, Palomba, 2013, pag.141)

Questo tema risulta ancor più centrale in quanto tocca una relazione che è stata spesso sofferta ed osteggiata nonostante il processo educativo preveda una continua interazione tra esperienza e riflessione, in vista della costituzione di un sapere pratico finalizzato alla progettazione di interventi volti ad affrontare la realtà scolastica presente e le problematiche che ne emergono, perché è chiaro che «Il rapporto fra teoria e prassi costituisce il cuore dei processi di formazione iniziale dei maestri» (Scaglia, 2021)

La crisi del Positivismo e l'avvio della stagione dell'educazione nuova vedono l'avanzata di una nuova epistemologia pedagogica e di prassi educative innovative, chiamate a riequilibrare il rapporto fra teoria e prassi, in armonica risposta alla «rivoluzione copernicana» del puero-centrismo, alla centralità riconosciuta all'«imparare facendo» e ai caratteri peculiari della psicologia infantile (Chiosso, 2012).

L'apprendimento passivo di contenuti in un setting scolastico transmissivo, frontale e unidirezionale che privilegia il canale verbale dell'insegnante e quello uditivo dell'allievo perennemente seduto, viene sempre più messo in discussione dalle proposte delle Scuole Nuove e di John Dewey loro padre fondatore con l'affermazione della centralità del laboratorio in un percorso attivo e creativo verso la conoscenza, sperimentato fin dal 1896 con la fondazione di una scuola elementare da lui definita come - *an experimental station in education*- dove attraverso

l'esperienza, l'educazione diventa un processo di vita e non una preparazione ad un vivere futuro, creando un forte nesso tra scuola primaria e università, in cui quest'ultima deve «mettere a disposizione della scuola primaria tutte le sue risorse contribuendo allo sviluppo di materie e metodi» (Dewey, 1963).

Nel contesto europeo le avanguardie educative si esprimono attraverso le diverse esperienze del movimento de *l'Education Nouvelle* e della Scuola attiva sostenendo sempre più un intreccio significativo e indissolubile tra teoria e pratica connesso all'apprendimento per scoperta, alle attività da proporre in stretto collegamento con gli interessi dello studente, favorendo la socializzazione e il lavoro di gruppo in una via verso la conoscenza che pone l'accento sulle situazioni problema, il *project method* e l'esperienza senso-percettiva e pratico operativa. Con Célestin Freinet la pedagogia cooperativa, attraverso materiali e tecniche, costruisce un sistema di pratiche coerenti che si pongono ancora oggi come alternativa alla forma scolastica (Bottero 2021).

Nonostante le teorie pedagogiche e le diversificate esperienze tracciate nel solco della scuola attiva secondo Jean Houssaye, il «progressismo pedagogico» ha vinto sul terreno delle idee ma ha perso nel campo delle riforme politiche e delle pratiche educative (Houssaye 2014). Va quindi sottolineato che il modello pedagogico anche nella scuola primaria continua ad essere in maggioranza di tipo tradizionale (Tardif e Leonard 2004, Hattie 2009, Altet 2012).

La dialettica teoria pratica segna le varie esperienze formative rivolte alle insegnanti, all'interno della Scuola Normale prima, nella formulazione di Lombardo Radice all'interno della riforma Gentile poi. Da questa impostazione deriva l'istituzione dell'Istituto Magistrale che si allontana dalla proposta "Washbourne" all'indomani della liberazione fascista nel meridione d'Italia.

Il disegno della scuola primaria nasce come intimamente legato ad un progetto rivolto a educare le classi subalterne dove la formazione prevista per i maestri è di "serie B" non diversamente dalla stessa scuola che deve insegnare a scrivere e far di conto per fornire una base necessaria per il popolo, dove dare i primi rudimenti della lingua italiana e allo stesso tempo consentire l'avvicinamento alla cultura e alla cittadinanza italiana.

Nell'800 la formazione iniziale degli insegnanti di scuola elementare era affidata alla Scuola Normale dove, anche per effetto del positivismo, in questa visione vi era una circolarità tra saperi pratici e teorici.

La Scuola Normale istituita con la legge Casati del 1859, legge da alcuni definita come “l’atto ufficiale di nascita della scuola italiana” (Inzerillo, 1974), rappresenta un tentativo di rendere statale e laica la scuola in una situazione in cui più della metà dei maestri erano ancora ecclesiastici e si dividevano tra insegnanti titolari, reggenti e incaricati. Queste qualifiche ancora oggi designano diversi rapporti di lavoro nel complesso sistema di reclutamento degli insegnanti incidendo negativamente sulla loro preparazione e dignità. La Scuola Normale, nella strada incerta e contraddittoria che detta le regole per diventare insegnanti, (Magni, 2019), in una società segnata dall’analfabetismo di massa, è ben lungi dall’essere una vera scuola superiore e offre una preparazione generica e i primi rudimenti del sapere in un contesto in cui la pedagogia è concepita come metodica dove vige il modello del mutuo insegnamento facendo i ragazzi più grandi da monitori verso quelli più piccoli, sicché alcuni di questi allievi vengono poi effettivamente avviati con questa modalità al mestiere d’insegnante. Francesco De Sanctis inserì in questo disegno l’Istituto superiore di magistero femminile collocato a livello parauniversitario come bacino di formazione delle introvabili professoresses per la Scuola Normale che prese a funzionare dal 1880 con sede a Roma e a Firenze.

Fare la maestra a fine ottocento, inizio novecento significava esercitare uno dei primi mestieri accessibili alle donne che consentiva il passaggio da una condizione operaio – contadina ad una piccolo borghese – impiegatizia, assumendo tratti di emancipazione sociale ma allo stesso tempo di grande sacrificio. Abbiamo il racconto di diverse esperienze in cui emergono le ristrettezze economiche e le vessazioni, spesso anche sessuali, affrontate da maestre in molti casi lontane dal proprio luogo di origine, sotto la continua minaccia del licenziamento, sottopagate anche rispetto ai colleghi uomini e ancora prive del diritto di voto (De Amicis, 1920).

In questo scenario è la corrente dei “realisti” a spingere affinché all’interno della Scuola Normale fossero inserite materie legate al contesto socioeconomico come l’agronomia. All’opposto gli “idealisti” propendevano per un approccio filosofico che allontanasse pedagogia, psicologia e didattica dall’insegnamento. Questi ultimi prevalsero con la successiva eliminazione della Scuola Normale e la nascita dell’Istituto magistrale unitario che sostituiva il triennio della Normale con un quadriennio superiore dove venne fatto spazio a discipline come latino, filosofia e pedagogia unificate, ma impartite in forma semplificata e fram-

mentaria, facendo rimpiangere l'approccio più pratico dell'insegnamento normalistico.

All'inizio del '900 il modello di insegnamento mutuato dalle scuole dei gesuiti, diretto, simultaneo e trasmissivo in cui l'insegnante è una sorta di sacerdote laico che forma i futuri cittadini, ha quindi sostituito il modello della Scuola Normale, e Gentile negli anni 20 del '900, attraverso la Riforma cui ha dato il nome, ha consolidato questo passaggio traghettando la formazione iniziale verso l'Istituto Magistrale dove ci si occupa dell'insegnamento privilegiandone la dimensione teorica. Nell'idea gentiliana di formazione degli insegnanti basta conoscere una materia per insegnarla, non vengono considerati gli interessi e le capacità dell'allievo né tantomeno l'utilizzo di metodi di apprendimento. Gentile, infatti, dispregiava ogni formazione pratica e in particolare la metodica per l'insegnante, dando luogo a quel pregiudizio anti - pedagogico didattico che ancora persiste nella nostra cultura.

Gentile respinge le moderne acquisizioni della pedagogia e per lui l'educazione è la comunione di due spiriti -Giuseppe Lombardo Radice dirà due anime - del maestro e dell'educando, la pedagogia è vista come teoria dell'autoformazione dello spirito, una filosofia dell'educazione dove gli aspetti metodologici e didattici divenivano irrilevanti e il primato spettava ai sistemi di pensiero non certo alle procedure, alle tecniche, ai contesti o ai giovani da educare.

«Insomma gli aspetti sociali, materiali, e perché no, politici dell'educazione perdevano qualsiasi significato e rilievo storiografico» (Betti, 2009, pag. 16.) Anche al di fuori della tradizione idealistica era stata tracciata una strada maestra, che perdurò a lungo, che definì la storia della pedagogia come la successione astratta delle sole idee.

Lombardo Radice si occupò della scuola elementare all'interno della Riforma Gentile, da una parte allineandosi alla prospettiva gentiliana e dall'altra influenzato dalle Scuole Nuove e attive inserendo il disegno libero, il canto e altre attività espressive nei programmi per le elementari. Nelle sue Lezioni di didattica si fa spazio una scuola idealmente più attiva, vicina ai reali bisogni della "scolaresca", arrivando ad osare scrivendo che il maestro deve essere un ricercatore curioso, ma rimanendo comunque confinato nei limiti dell'idealismo in cui tratteggia un insegnante che si forma da solo a divenire maestro, con l'ausilio di una maggiore cultura inserita nella scuola magistrale; cultura che deve rimanere "non professionale" (Lombardo Radice, 1929 pp5), lontana da quelle che definisce, svilendole, "formule" per esprimere il distacco dalla necessità dell'impiego di metodi pedagogici.

A questa prima riformulazione dei contenuti della formazione, in cui rimane inaccessibile una possibilità di sperimentazione didattica, segue la scuola fascista che educa all'amore verso Dio, il re, il duce e la patria attraverso raccontini ed esempi pratici volta a formare Balilla e Piccole italiane, indottrinando in primis il maestro elementare rendendolo funzionale ad una scuola non ispirata né alla pedagogia né all'etica astratta, ma forgiata dalla politica totalitaria fascista.

Per un inizio di cambiamento bisognerà aspettare la caduta del fascismo e Carleton Washbourne, commissario del governo alleato per l'istruzione, che con un approccio deweyano riformerà nel 1945 la scuola elementare epurando programmi e testi dall'ideologia fascista e facendo proposte concrete in vista di una formazione insegnante con una diversa dialettica tra teoria e pratica. Ogni cambiamento trovò una forte remora nel non aver considerato la tradizione religiosa italiana radicata nelle istituzioni e negli insegnanti. Washbourne occupandosi anche del tema della preparazione dei maestri espone la necessità di riformare l'Istituto magistrale nella durata, nelle materie e nei programmi suggerendo nell'ultimo biennio moderne forme di preparazione professionale come il tirocinio, valorizzando l'importanza che il maestro apprendesse la padronanza di un metodo didattico. Gli avanzati "Programmi di studio per le scuole elementari", sostenuti dai "Consigli per la modernizzazione della scuola elementare" di Gino Ferretti, non incisero però nella scuola reale che continuava nelle sue pratiche didattiche tradizionali, liberate dalle costrizioni del regime fascista, ma ugualmente retrograde, dogmatiche e clericali. I manuali di pedagogia previsti per la formazione dei futuri maestri continuarono a circolare immutati nella sostanza anche se leggermente "defascistizzati" nel contenuto. (Betti, 2009, pag 19,) e conservarono inalterato l'imprinting teorico e teoristico.

Nel 1956 Ernesto Codignola riconosce come un errore della riforma Gentile quello di aver concepito l'Istituto magistrale come una specie di Liceo minore mettendo in luce come nel passaggio dalla Scuola Normale al Magistrale si era considerata solo la preparazione umanistica e teorica a discapito dei problemi concreti che la scuola pone e dell'esigenza che un futuro maestro facesse i conti in prima persona con essi, guidato dall'esperienza di maestri più esperti in un contesto di tirocinio che avrebbe consentito l'acquisizione di una preparazione specifica per il mestiere d'insegnante.

Guido Gonnella nel 46 aveva ratificato con il Decreto DM 8/11/1946 l'indagine da lui commissionata suggerendo linee di riforma, poi mai seguite fino in fondo, nella pratica normativa e istituzionale disatten-

dendo chi avrebbe voluto innovarla più radicalmente e rivedendo sì i programmi del Magistrale con la reintroduzione della psicologia, ma di fatto ponendo molti freni e giungendo a diversi compromessi di fronte all'ipotesi di una scuola più democratica e d'avanguardia.

Nel 1955 il curriculum della scuola elementare viene riformato con l'approvazione dei "Programmi didattici per la scuola Primaria" di Giuseppe Rufo Ermini (DPR n. 503 del 1955) frutto da una parte di una forte matrice cattolica e dall'altra di una filosofia dell'educazione che si riconosce in Jaques Maritain, che vede il bambino incapace di un apprendimento sistematico ma pervaso da intuizione, fantasia e sentimento.

L'abilitazione all'insegnamento nasce con la legge 1440 del 15 dicembre 1955, separandola dall'insegnamento come «mezzo di garanzia posto dallo Stato per garantire a tutti i cittadini il possesso da parte di coloro che vogliono intraprendere determinate professioni aventi un particolare valore sociale, dei requisiti minimi di capacità scientifica tecnica ed operativa» (Magni, pag 74) che portava nel caso delle maestre al rilascio delle patenti a volte aggirate con le "abilitazioni didattiche" emanate da altri Organismi.

Lucio Mario Luzzatto nel 1963 nella relazione conclusiva della Commissione parlamentare di indagine sulla scuola enuncia al primo punto l'esigenza di interventi relativi all'università, mirando specificamente ed esplicitamente a un suo ruolo nella formazione degli insegnanti.

Gli stimoli verso l'applicazione di nuovi modelli metodologici non traggono spunto dagli studi magistrali, ancorati fortemente alla tradizione e fortemente condizionati dagli indirizzi confessionali che ricordiamo gestivano la maggior parte degli Istituti Magistrali; semmai la vivacità intorno a temi e strategie pedagogiche emergono da altri tipi di esperienze come riviste, attività di movimenti e associazioni, esperienze didattiche di maestri sperimentatori (Zecca, 2012).

Benché vi siano questi spazi di rinnovamento e ricerca verso le innovazioni, la loro non istituzionalità li confina continuamente ad essere esperienze di nicchia soggette a forti polemiche di benpensanti e non solo, creando una precarietà di fondo che accompagna l'idea di laboratorialità e di pratica del sapere didattico relegata ad esperienze frammentarie, deprivata di ogni forza propositiva; ciò ha dato spazio libero all'impiego oggi preponderante di approcci fortemente tradizionali.

Non sono pochi gli insegnanti politicamente connotati a sinistra che vogliono sperimentare la scuola attiva e che vengono regolarmente regarduiti dalla dirigenza degli alti vertici dell'allora Ministero della Pubblica Istruzione o dai vertici politici che neanche a sinistra vedono di

buon occhio questi modelli pedagogici che si allontanano dalla tradizione, come nel caso di Bruno Ciari (bacchettato anche da Lucio Lombardo Radice) e poi Gianni Rodari o Alberto Manzi per citare solo i più illustri. Ma è soprattutto grazie al loro impegno sociale ed educativo che nel 1971 con la legge 820 si giunge alla scuola sperimentale a tempo pieno e successivamente nel 1977 con la legge 517 vengono introdotte altre novità, come l'inserimento dei bambini con disabilità, il superamento della valutazione in decimali (poi reintrodotta e solo recentemente nel 2020 soppressa nuovamente), novità tutte che molto peso hanno sul filo rosso che stiamo ripercorrendo, del rapporto teoria pratica all'interno della formazione e della scuola. Ma queste innovazioni legislative non venivano accompagnate da una adeguata politica di formazione per gli insegnanti, anzi con gli anni '80 a livello accademico e del dibattito pubblicistico prevale un modello iper cognitivistico che si traduce in curricula prestabiliti, strumenti standardizzati, apprendimenti di contenuti rigidi e formali.

L'insegnante tipo viene non a caso definita "vestale della classe media" nel celebre titolo di un testo che raccoglieva i risultati di una indagine sociologica che si soffermava sugli atteggiamenti degli insegnanti rispetto all'innovazione, mettendone in luce le resistenze (Barbagli, Dei, 1972), resistenze peraltro confermate anche da indagini più recenti dove, a fronte di un'apertura dichiarata all'innovazione, si riscontra una molto maggior resistenza a ogni nuova applicazione pratica (Vannini, 2012).

Notevole in questo senso il contributo dei pedagogisti che, come quelli della scuola romana, seppero collocarsi fuori da un'idea accademica per la formazione degli insegnanti che sa molto poco di scuola e ne è completamente scollata, e quindi difficilmente darà nel suo imprinting elementi utili alla professione.

Aldo Visalberghi intervenne a proposito della formazione degli insegnanti denunciandone il grave ritardo e definendola come una vera e propria emergenza in educazione. Egli tratteggiò delle ipotesi per l'impianto formativo e considerò migliori quelle che prevedevano attività che coinvolgevano innovazione, sperimentazione e ricerca, quelle cioè in cui i futuri insegnanti erano essi stessi coinvolti attivamente. Sugerì inoltre la prospettiva, assolutamente nuova allora, che gli insegnanti nella formazione iniziale fossero messi a contatto con gli insegnanti in servizio sostenendo che entrambi avrebbero beneficiato di questo tipo di formazione. (Visalberghi, 1980): «Future teachers and teachers already on the job, under the guidance of expert personnel, are able to derive the maximum reciprocal benefit from joint activities, especially if they are

linked to innovational experiences, concrete experiments and research.» (Visalberghi, 1980, pag. 53)

Maria Corda Costa raccolse la documentazione del gruppo ministeriale di docenti universitari italiani che portò alla definizione delle linee guida per il nascente Corso di laurea di scienze della formazione di cui daremo conto nel prossimo paragrafo. Infine, Clotilde Pontecorvo individuò con grande lungimiranza i problemi e le priorità nella formazione dei formatori degli insegnanti animando un interessantissimo dibattito i cui nodi concettuali ancor oggi rimangono di grande attualità.

Individuò già allora con chiarezza tra le figure dei formatori di insegnanti i tutors «cioè i formatori per la pratica dell'insegnamento con la funzione di guidare la formazione pratica dell'insegnante (che dovrà avere una parte importante e riconosciuta)» (Pontecorvo, 1984, pag. 72). Selezionati secondo le innovazioni pedagogiche, didattiche e di ricerca a cui avevano partecipato, per la capacità di «stabilire un legame significativo con la *scuola* e di saper guidare di conseguenza la formazione pratica degli allievi maestri» facendo così in modo da non perpetuare vecchie pratiche e *routines* cristallizzate (Pontecorvo, idem). Nella piramide della formazione colloca al vertice i professori universitari di pedagogia e psicologia, ma sottolineando con grande preoccupazione che molto spesso non sanno essere specialisti in questo tipo di formazione, infatti utilizzano « la *lezione* come forma didattica prevalente che con il suo tono obiettivo finalizzato alla comunicazione di fatti prescrive un atteggiamento passivo negli studenti e non può sviluppare negli studenti abilità e competenze specialmente se questi deve diventare un futuro insegnante».

Auspitava, inoltre, un training pedagogico per tutti i docenti universitari in cui avessero esperienza di diverse metodologie e approcci e che «Dovrebbero divenire consapevoli del fatto che i *metodi* e i *modi* con cui si insegna una certa materia hanno una grande influenza su ciò che in realtà si impara. Questo è particolarmente importante per i futuri insegnanti che tenderanno a riprodurre nel loro futuro insegnamento metodi e contenuti di quanto hanno essi stessi appreso: per essi è particolarmente importante che ci sia piena *coerenza* tra il modo usato per insegnare loro e i modi in cui ci si aspetta che essi agiscano una volta divenuti insegnanti» (Pontecorvo, 1984, pag. 70). A completamento del percorso propose che il periodo di *induction* del nuovo insegnante divenisse parte integrante del sistema di formazione e fonte privilegiata di *feedback* rispetto alla formazione iniziale

Non mancò infine di aprire un dibattito sull'importanza che per la didattica universitaria ci si rendesse conto che è fondamentale analizzare

le concezioni mentali che gli allievi adulti scolarizzati hanno dei fenomeni e delle discipline perché non diventino ostacoli epistemologici che producano resistenza verso una concezione attiva dell'insegnamento – apprendimento, ed è con fervore che sottolineò come gli specialisti delle discipline debbano rendersi conto della responsabilità che hanno nel determinare l'atteggiamento fondamentale del futuro insegnante nel suo ruolo di trasmettitore di conoscenze e si augurava che la ricerca interdisciplinare potesse definire pratiche didattiche nuove.

1.3 L' Istituto Magistrale

Fino alla fine degli anni '90 del secolo scorso per le maestre era previsto un percorso formativo abilitante di quattro anni erogato dall'Istituto Magistrale che prevedeva alcune materie di indirizzo pedagogico e psicologico; per non escludere questi studenti dal poter accedere ad una Facoltà universitaria venne istituito nel 1970 un Corso integrativo di un anno superato il quale si poteva accedere al CdL in Pedagogia di Magistero. Tale misura, nata per essere transitoria, durò in realtà trent'anni ignorando che fin dal 1974 vi era un Decreto (Decreto del Presidente Repubblica 31 maggio 1974, n. 417, Norme sullo stato giuridico del personale docente, direttivo ed ispettivo della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica dello Stato.) che prevedeva per l'insegnamento di tutti i livelli scolastici una formazione universitaria. Sicuramente alcuni articoli di questo nuovo stato giuridico fanno riferimento ad una nuova concezione di insegnamento -apprendimento dove la scuola elementare si fa carico di nuove modalità esperienziali in una concezione di didattica più attiva in cui trovano spazio il lato emotivo, espressivo e creativo del bambino

All'interno del Magistrale per la pratica didattica viene svolto un tirocinio nelle scuole, dove però è largamente praticato un insegnamento di tipo tradizionale e, tranne rari casi in cui professori di tirocinio cercano di organizzare vere esperienze formative per i futuri maestri, determinano perlopiù situazioni passive di osservazione di modelli trasmissivi.

La professione rimane di scarsa attrattiva e di monopolio femminile come è confermato in modo incontrovertibile dal fatto che nel 1975 le maestre rappresentavano l'82% del corpo magistrale mentre nella scuola media e superiore non superavano il 56,2% (Santoni Rugiu, 2006).

Nel 1984 fu istituito dall'allora ministro della Pubblica Istruzione un gruppo di studio costituito da professori universitari di molti atenei ita-

liani con lo scopo di studiare i problemi concernenti la formazione iniziale degli insegnanti, poiché si era reso necessario fare il punto sull'iter che l'università andava percorrendo nella prospettiva dell'innovazione delle sue più classiche strategie per la formazione degli insegnanti e sulle prospettive reali di sviluppo. Nei documenti allora prodotti si fa strada l'ipotesi di «un corso di laurea di quattro anni che formi competenze estese sia teoriche che operative» (Corda Costa, 1988, pag. 121). Il gruppo di studio si impegnò ad elaborare indicazioni e proposte anche sui "laboratori didattici" individuando per essi tre traguardi di ricerca considerati nelle loro finalità scientifiche e nella loro localizzazione universitaria:

- 1) Ricerca didattica fondamentale per i contenuti riferibili alla disciplina a tutti i livelli;
- 2) Ricerca di laboratorio per ideare e sperimentare tecniche e strategie euristiche da introdurre nella prassi didattica;
- 3) Ricerca per la progettazione didattica per preparare i docenti alla presa di coscienza dell'intero processo formativo

Vediamo quindi in nuce l'ipotesi di azione sui laboratori che poi prenderà corpo all'interno del corso di laurea, costituendoli fin dall'inizio come punto nodale nella relazione tra teoria e pratica.

Nel 1985 il curriculum della scuola elementare viene riformato. La premessa con cui viene introdotto contiene una sorta di precetti sul dover essere e il dover operare, trattati ad un livello astratto guardandosi bene dal dare istruzioni più concrete per guidare gli insegnanti a mettere in atto i programmi didattici, «lo stampo è quello cognitivista e del *mastery learning* di Bloom.» (Zecca, 2012, pag. 13). La carenza è sempre sugli aspetti operativi pur in una visione moderna e prospettica ma che lascia ai maestri l'individuazione delle modalità di rinnovamento metodologico e didattico. Viene, con l'organizzazione modulare della scuola primaria, comunque messo fine alla presenza del maestro tuttologo dopo un ventennio della sperimentazione della scuola a tempo pieno caratterizzata dalla compresenza docente, con in alcuni casi attività laboratoriali e di recupero

La legge 5 giugno 1990 n. 148 approvò il nuovo ordinamento realizzando per la scuola elementare le istanze implicite dei programmi del 1985 che prevedevano la ripartizione delle competenze fra gli insegnanti, anche se ricorrendo a criteri casuali o comunque a qualifiche non riconosciute anche qui nell'incongruenza di riconoscere da una parte agli insegnanti compiti nuovi e gravosi e dall'altra di non fornire loro competenze per affrontare il fare scuola quotidiano (Ruggiu, 2006).

1.4. Esperienze marginali di scuola attiva in Italia

Nella scuola italiana l'esperienza deweyana e della scuola attiva in genere, come riferito prima, è stata sempre marginale e molto spesso ignorata e rimossa. Ripercorrerla qui brevemente è d'obbligo per testimoniare un'esperienza internazionale che ha comunque giocato un ruolo importante nello scenario educativo italiano, soprattutto in riferimento alla dialettica teoria pratica proprio perché in questi approcci innovativi viene sostenuto il primato dell'azione e del fare nella prassi educativo didattica e coerentemente vengono proposti nuovi modelli per la formazione degli insegnanti. In più va detto che, se da una parte diversi pedagogisti dell'ambiente accademico e alcune case editrici come La Nuova Scuola si sono fatti promotori di indagini e traduzioni dei principali testi dei protagonisti del rinnovamento educativo, ben altra fortuna hanno trovato nel mondo scolastico che è rimasto ad esse molto più impermeabile, e le frammentate esperienze scolastiche ispirate a questi modelli sono state spesso osteggiate e malviste dall'ambiente scolastico stesso.

La traccia che comunque hanno lasciato gli autori dell'Educazione Nuova a livello accademico è d'indubbia solidità, ma fatica a tutt'oggi a tradursi in pratiche didattiche laboratoriali da condividere con le future maestre, spesso rimane confinata nelle lezioni teoriche dove tali riferimenti finiscono per essere trasmessi in modo piuttosto convenzionale. Per fare solo un esempio, non appena si parla di Dewey lo si connette al concetto del *learning by doing*, ma non emerge con altrettanta forza il richiamo alle pratiche didattiche permeate dall'ampiezza e corposità della cultura pedagogica da lui introdotta, attestandosi spesso ad un livello molto riduttivo e stereotipato. Ciò fa sì che queste figure invece di giocare un ruolo di primo piano nel rinnovamento pedagogico rimangano poco più che richiami simbolici e luoghi comuni culturali.

Va qui accennato il breve antefatto della paternità del termine "scuola attiva" chiarendo che Pierre Bovet fu il primo ad utilizzare con intenzionalità e convinzione pedagogica il termine di *écoles active* riferendosi nel 1919 all'opera e al pensiero di Maurilio Salvioni nella rivista "*L'Intermédiaire des Educateurs*" indicando quindi che fin dall'inizio tali pratiche erano conosciute e sperimentate in Italia

Salvioni (1879 – 1933) è un maestro milanese che fa parte a pieno titolo del rinnovamento pedagogico italiano di primo novecento essendo promotore di metodi attivi nell'insegnamento nella scuola primaria. Nel 1921 fonda in provincia di Varese "La scuola di educazione dell'attività

spontanea" ed è autore di una raccolta intitolata *Un ventennio di scuola attiva* (Salvoni, 1927) che documenta la sua poco nota attività.

Adolphe Férrière, organizzatore del Congresso a Calais, di cui ricorre proprio nel 2021 il centenario, dove fu fondata la *Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle*, designa con il termine educazione nuova "la corrente di rinnovamento educativo e di riforma pedagogica diffusasi tra la fine dell'ottocento e la prima metà del novecento che condurrà all'istituzione di veri e propri "laboratori di pedagogia pratica" (D'Aprile, 2010, pag. 105).

I dati raccolti attraverso lavori di spoglio dei documenti del Fondo Adolphe Férrière evidenziano come dal primo ventennio del novecento vi siano state in Italia molteplici forme di innovazione e di riforma dei metodi educativi e di insegnamento che conducono a figure di maestri poco noti ma che documentano una stagione di sperimentalismo e rinnovamento pedagogico. Questo movimento benché non si esprima secondo una linea programmatica ma in forme isolate, è mosso da esigenze di riforma sociale confermando un processo di riforma dell'istituzione scolare dal basso. Le grandi acquisizioni del panorama pedagogico internazionale, come la scuola concepita come laboratorio di attività pratica, mantengono in Italia una fisionomia peculiare e «a tutt'oggi non è stata avviata una lettura sistematica del contributo di tante figure di maestri e di educatori che, spesso lontani dai circuiti accademici, hanno operato "sottovoce", senza ottenere visibilità storica, pur rappresentando un importante tratto nel profilo nazionale del movimento di rinnovamento pedagogico» (D'Aprile, 2010, pag. 120).

I principi della scuola attiva vengono raccolti da Edouard Claparède all'interno della sua teoria espressa nella legge del bisogno o dell'interesse di cui il gioco è l'elemento fondamentale, capace di scardinare quel muro che c'è tra scuola e vita. Solo risvegliando nel bambino un interesse e supportando le azioni volte al soddisfacimento di questo bisogno si possono perseguire gli scopi di una scuola attiva che si ponga il proposito non solo di fare delle attività ma di individuare per ciascun compito un atteggiamento attivo, superando la mera esecuzione. All'insegnante il compito di saper suscitare interesse e curiosità verso quelle attività, partendo dal punto di vista degli allievi e progettando un percorso di apprendimento costruttivo nella profonda considerazione del gruppo di alunni che si ha di fronte e di ciò che si pensa più importante essi conoscano.

Per Jean Piaget, allievo di Claparède, il rapporto tra apprendimento ed esperienza si esprime nel rapporto tra individuo e ambiente, fra men-

te e ambiente. L'esperienza fenomenica, il rapporto con gli oggetti, l'esplorazione della realtà che circonda il bambino, costituiscono i principali elementi di un apprendimento che attiva l'allievo e la sua capacità di astrarre partendo da esperienze tangibili e promuovendo conoscenze superiori. L'attività scientifica di Piaget si fonda sull'osservazione del bambino, metodo di indagine a cui si rifà anche la Montessori di cui viceversa, rispetto ai maestri attivi su cui è calato l'oblio, possiamo avere numerosi documenti che ne attestano l'opera.

L'opera di rinnovamento in Italia incontra notevoli ostacoli dopo gli anni '20 del secolo scorso, dovuti al clima storico e politico che con la riforma Gentile e il fascismo ha determinato il ritorno della pedagogia verso una tendenza liberal – conservatrice, (Chiosso, 1998) proponendo un progetto filosofico egemonico e nazionalista ostile allo sperimentalismo.

Giuseppe Lombardo Radice pur essendo considerato da Férrière come uno dei pionieri dell'Educazione Nuova negli anni '30 dovette interrompere la pubblicazione della sua rivista che era un importante spazio di studio dell'educazione nuova, rassegnandosi alle restrizioni del regime fascista.

In questo intreccio tra teoria pedagogica e pratica didattica è significativo ricordare che i contributi più importanti verso un'azione didattica laboratoriale sono stati ad opera di alcuni grandi insegnanti di cui sarebbe impossibile fare un elenco anche solo parziale, che si sono ispirati ai 30 punti della scuola nuova di Férrière. Punti che secondo Houssaye sono ancora estremamente attuali per rinnovare la prassi didattico educativa: «Guardando attentamente i trenta punti che definiscono l'Educazione Nuova, secondo Férrière, possiamo affermare che se sono stati solo parzialmente applicati ieri, oggi non lo sono per niente. Non perché superati ma perché tutt'ora questo programma non è stato realizzato sia nella forma che presentava nel '900, né in quella che potrebbe avere oggi. L'Educazione Nuova resta ancora una prospettiva d'avvenire oppure ha perso completamente il treno della storia? Una cosa è sicura: paragonati alla scuola attuale, i principi dell'Educazione Nuova sono in anticipo, alimentano tuttora quelle che chiamiamo innovazioni» (Houssaye, 2014, pag. 18).

Seppur isolate e spesso di breve durata queste proposte educative innovative oggi come ieri rivoluzionano l'approccio rivolto al bambino, l'ambiente educativo e l'educatore all'insegna della didattica attiva e laboratoriale.

1.5 Soppressione dell'Istituto Magistrale e nascita del CdS di SFP

De Bartolomeis oltre che precursore e padre fondatore dei laboratori come dispositivo didattico educativo nella formazione iniziale, tema che approfondiremo nel secondo capitolo, fu pioniere anche della richiesta di un percorso universitario per i maestri che partisse dalla rivisitazione dell'organizzazione dell'allora Istituto Magistrale e delineando la formazione accademica in un percorso legato alle Scienze Pedagogiche e non alla Facoltà di Magistero, rafforzando in quest'ottica le «funzioni degli Istituti di Pedagogia in maniera da renderli quasi il primo nucleo della futura Facoltà di Scienze Pedagogiche» (De Bartolomeis, 1963 riedito 2021, pp 24). Luoghi formativi deputati per eccellenza alla missione di uscire dalla pedagogia conformistica, avviandosi decisamente sulla via della sperimentazione, non lasciando la possibilità che anche i metodi nuovi vengano trasmessi collettivamente ad una platea passiva di studenti futuri insegnanti utilizzando il vecchio metodo, quello cioè di cui si fa più esperienza durante tutto il corso degli studi perpetuando «la routine del metodo tradizionale» (De Bartolomeis, 1963 riedito 2021, pp 50).

Egli è ben consapevole che la prerogativa creativa del processo educativo implica, più del metodo tradizionale, il più approfondito tirocinio metodologico attraverso lo studio, la preparazione e la riflessione.

De Bartolomeis afferma, infatti, che è giusto mettere l'accento sulla pratica ma che questa ha bisogno di essere preceduta dalla conoscenza teorica dei metodi già sperimentati e che deve trattarsi di pratica guidata, una sorta di "iniziazione" da parte di docenti esperti verso coloro che si affacciano alla comunità professionale degli insegnanti per farne parte (De Bartolomeis, 1963 riedito 2021, pp 96). Infatti, è solo attraverso un'esercitazione pratica che si arriva al possesso di una tecnica con la giusta padronanza per poterla usare nelle classi dove si insegnerà. Ed è difficile raggiungere un risultato di questo tipo attraverso le lezioni frontali sui metodi attivi o il tirocinio in «classi nell'enorme maggioranza di tipo tradizionale» (De Bartolomeis 2001, pp 77), la padronanza della didattica laboratoriale/attiva si può raggiungere solo attraverso una pratica all'inizio «guidata da una persona già esperta che si comporterà verso l'allievo -insegnante come l'insegnante deve comportarsi con i suoi allievi» (De Bartolomeis, 2021, pp 77).

Attesa dal 1971 la legge 341 del 19/11/1990 dal titolo *Riforma degli ordinamenti didattici universitari* delinea il quadro del nuovo ordinamento didattico universitario sancendo la nascita di uno specifico CdL articola-

to in due indirizzi, uno per la scuola dell'infanzia e l'altro per la scuola primaria per il conseguimento inizialmente della sola formazione professionale e poi successivamente (nel 2003 in seguito ad una precisazione ministeriale) anche dell'abilitazione professionale congiuntamente al titolo di studio. Il corso di laurea prevedeva un primo biennio comune e un secondo biennio differenziato a seconda dei due indirizzi nei quali si articolava: uno per la scuola materna e l'altro per la scuola elementare. La scelta per uno dei due indirizzi era compiuta dallo studente alla fine del secondo anno di corso ed era data la possibilità ai laureati in un indirizzo di acquisire anche la laurea nell'altro, integrando la propria formazione con non più di due semestri di studio. I contenuti e l'organizzazione delle attività teoriche – pratiche assumono fin nel testo di legge un ruolo di primo piano, la qual cosa ha suscitato sin da subito numerose discussioni a causa del pregiudizio profondamente radicato nell'Università di non occuparsi degli aspetti professionalizzanti del mestiere del maestro (Santoni Rugiu, 2006). Il curriculum incentrato sia sul sapere che sul saper fare (tralasciando perlopiù il saper essere) pone l'Università di fronte alla responsabilità e alla sfida di dare diritto di cittadinanza anche negli Atenei alla formazione didattica. Il dibattito allora non poté che scatenare riserve e resistenze riassunte da Franco Erdas nel suo lavoro, in cui descrive (Erdas, 1991) una situazione di stallo dell'università, chiusa in una forma di ricerca che difficilmente si incontra con la scuola e gli insegnanti e con quelle che sono le necessità della pratica educativa, come traspare anche dalla relazione Mencarelli che fa riferimento alla necessità per i futuri insegnanti di essere preparati rispetto sia ai contenuti sia alle strategie e ai modi di insegnare, (Mencarelli, 1983).

In Europa solamente Italia, Spagna e Albania hanno mantenuto la formazione dei maestri a livello non universitario, al cospetto di Paesi che come gli Stati Uniti già negli anni '30 del '900 avevano chiuso le Normal Schools per far posto ai Teachers Colleges, oppure che, come la Francia, hanno conservato le Scuole Normali fino al 1991 estendendole però a livello universitario e sostituendole poi con gli IUFM, alla cui progettazione ha dato il suo contributo anche Philippe Merieu, costituendo una sorta di Istituti superiori parauniversitari in cui insegnano sullo stesso livello professori universitari e maestri distaccati in un Politecnico della didattica che offre una preparazione pedagogica teorico - pratica.

Dopo settantacinque anni l'Istituto Magistrale (350 istituti privati gestiti da ordini ecclesiastici femminili e 191 pubblici) viene quindi sop-

presso per far posto ad un CdL con un mandato che sarebbe andato oltre ai saperi fondanti le discipline per comprendere anche “un’iniziazione pratica alla professione prescelta, mirata all’acquisizione degli abiti mentali e comportamentali nonché delle conoscenze operative peculiari” (Santoni Rugiu, 2006, pp 193), investendo l’Università del compito di occuparsi non solo di saperi teorici ma anche degli aspetti fortemente pratici da cui la realtà del mestiere di insegnante è caratterizzata.

L’accesso al CdL è regolamentato con un numero di posti definito e sedi universitarie limitate a livello regionale, riconoscendo un principio di valutazione regionale delle risorse di anno in anno necessarie come corpo docente, e dovrebbe coniugare lo studio formale delle discipline insieme all’imparare facendo e all’imparare ragionato, che contraddistinguono il tirocinio e il laboratorio, questi ultimi svolti sotto la guida di insegnanti di primaria qualificati detti tutor.

Nel contempo anche le forme di reclutamento del personale docente si modificano gradualmente consentendo l’accesso nelle scuole agli insegnanti neo formati all’indomani della laurea abilitante.

Se oggi la formazione universitaria delle maestre sembra un fatto compiuto, dobbiamo ricordarci che porta con sé tutto il peso di un percorso particolarmente difficoltoso che lentamente e a piccoli passi ha portato all’approvazione di una legge che prevedeva la laurea per le insegnanti della scuola dell’infanzia ed elementare scandito da tappe che nel 1990, con la ricordata legge 341, e poi nel 1998 hanno portato alla soppressione dell’Istituto magistrale e all’avvio del CdL in SFP.

Non è quindi da meravigliarsi che oggi all’interno delle scuole primarie convivano docenti che hanno ricevuto formazioni molto diverse con relazioni ambivalenti a volte connotate da reciproche incomprensioni e rivalità (Galliani, Felisatti, 2005) e soprattutto con approcci molto diversi rispetto alla didattica attiva e laboratoriale.

Il nuovo corso di laurea per la formazione primaria è stato tra i primi a esplicitarsi come corso per una specifica professione spostando i luoghi, che erano solitamente fuori dalle università, dove ricevere un’iniziazione pratica e l’acquisizione di abiti mentali, comportamentali e operativi del mestiere. All’interno di questo percorso già dalla sua progettazione “molto spazio sarebbe stato lasciato all’imparare facendo o al fare ragionato tipici del tirocinio e del laboratorio” (Santoni Rugiu, 2006, pag 196) per una dotazione di crediti non inferiore al 20% sul totale, sotto la guida di insegnanti primari qualificati che avrebbero accompagnato l’esperienza teorico – pratica entrando a far parte anche nella valutazione finale dell’esame di laurea.

Il successivo Decreto Legislativo 17 ottobre 2005, n 227 titolato "Definizione delle norme generali in materia di formazione degli insegnanti ai fini dell'accesso all'insegnamento, a norma dell'articolo 5 della legge 28 marzo 2003, n. 53" definisce finalità e percorsi della formazione iniziale dei docenti.

Prima finalità ad essere indicata è quella che sottolinea un concetto costruttivista dell'educazione in una prospettiva di rottura e innovazione rispetto al passato:

I docenti delle varie comunità di apprendimento sono i protagonisti, insieme agli alunni, del processo educativo e svolgono un ruolo attivo nel cambiamento del sistema di istruzione e formazione.

Nel tracciare il percorso formativo previsto è interessante osservare il compito di verifica che secondo il legislatore i laboratori dovrebbero svolgere, nella consapevolezza che è proprio questo l'ambito dove emerge attivamente il profilo della futura maestra come emerge nel punto c dell'articolo 2 che di seguito riporto:

c) le correlate attività didattiche, comprensive di laboratori e attività di tirocinio, del corso di laurea o di diploma, anche con funzione di verifica delle attitudini relazionali, comunicative e organizzative proprie della funzione docente.

Al centro di Ateneo sono affidati compiti per garantire che la formazione in campo professionale sia integrata e coerente con il profilo formativo e professionale richiesto tra cui, come riporta la lettera c dell'articolo 7:

c) organizzare in maniera unitaria e integrata alle lezioni teoriche i laboratori professionali, i tirocini e le esercitazioni ad essi connesse;

Rispetto alla prima edizione del corso di laurea normato dal D.M. MURST 26 maggio 1998 il legislatore è poi intervenuto con Il D. M. 249/2010 portando da quattro a cinque gli anni di corso sanando così l'atipica situazione, rispetto a quasi tutti gli altri percorsi d'istruzione superiore, della laurea a ciclo unico di quattro anni in scienze della formazione primaria pensata quasi dieci anni prima. Nello stesso dispositivo di legge, entrato in vigore dall'anno accademico 2011 -2012, vengono rivisti e aumentandone il numero, i laboratori, che nel precedente CdL occupavano l'area 3 delle quattro aree previste (area 1 formazione per la funzione docente; area 2 – contenuti dell'insegnamento primario; area 4 – tirocinio), Questi ultimi vengono legati strettamente alle discipline e ora costituiscono parte dell'esame e dei CFU corrispondenti, il che potrebbe divenire potenzialmente un vantaggio per l'integrazione sistematica e continua dei due elementi teorico e pratico.

L'orientamento che si è andato configurando dopo questa prima fase di sperimentazione del CdL, è stato quello di privilegiare un curriculum per competenze in grado di prefigurare la professionalità futura. Il percorso formativo per costruirla si è avvalso dell'esperienza dei punti deboli del sistema, come la resistenza dei docenti a lavorare tra di loro e a interfacciarsi con figure nuove come i tutor, provenienti dal mondo della scuola. Si è cercato, anche seguendo indicazioni europee, «di superare modelli tradizionali di curricula centrati sulle discipline accademiche» (Galliani, 2005), quasi sempre disconnesse dai temi centrali per l'insegnamento e l'apprendimento, nella consapevolezza che il curriculum è determinante nel disegnare schemi di pensiero e di azione nella professionalità docente e che qualsiasi progresso può avvenire solo nell'intreccio e ricomposizione tra saperi pratici e teorici.

Grande enfasi fu posta sulle attività del laboratorio e del tirocinio, a cui erano dedicati rispettivamente almeno il 10% e almeno il 20% dei CFU complessivi del corso, orientando la percezione dello studente verso quella proficua circolarità tra i saperi e la loro concreta attuazione e sperimentazione così preziosa nell'ambito delle scienze dell'educazione.

Il D M 249/2010 determina i significati essenziali del laboratorio nei suoi articoli e nello specifico nel comma 10, dove le lettere c e d così recitano:

c) insegnamenti di didattiche disciplinari che, anche in un contesto di laboratorio, sono svolti stabilendo una stretta relazione tra l'approccio disciplinare e l'approccio didattico;

d) laboratori pedagogico-didattici indirizzati alla rielaborazione e al confronto delle pratiche educative e delle esperienze di tirocinio.

All'interno dello stesso contesto legislativo nella tabella 1 l'articolo 6 prevede che:

«In coerenza con gli obiettivi indicati il corso di laurea magistrale prevede accanto alla maggioranza delle discipline uno o più laboratori pedagogico didattici volti a far sperimentare agli studenti in prima persona la trasposizione pratica di quanto appreso in aula».

Gli obiettivi legati al laboratorio a cui si richiama sono quelli elencati nello stesso articolo dal punto c al punto f. Faccio solo un particolare riferimento a quelli enunciati nel punto d dove con evidenza si esplicita che i laureati devono "essere in grado di scegliere e utilizzare di volta in volta gli strumenti più adeguati al percorso previsto (lezione frontale, discussione, simulazione, cooperazione, mutuo aiuto, lavoro di gruppo, nuove tecnologie)".

Il citato decreto 249/2010 richiede quindi che vengano organizzati appositi laboratori disciplinari e pedagogici-didattici. Alla conduzione dei laboratori, che dovrebbero operare come veri e propri luoghi di apprendimento pratico della didattica d'aula, sono designati gli insegnanti della disciplina e i tutor configurando una situazione a macchia di leopardo negli atenei italiani.

Il successivo Decreto ministeriale 4 aprile 2011 n 139 Attuazione DM 10 /9/2010 n 249 recante regolamento concernente formazione iniziale degli insegnanti detta le modalità di applicazione della legge.

La vita dei laboratori all'interno dei CdS non si risolve con l'approvazione di una legge, di un decreto o il richiamo ad alcuni articoli, è altresì necessario che l'innovazione sia garantita da un disegno organico, innanzitutto legislativo, che sancisca la legittimità della didattica laboratoriale nelle università e nelle scuole e ne consenta l'implementazione. A questo proposito importanti sono anche i richiami contenuti nelle Indicazioni Nazionali per la scuola primaria³, che per fare solo un cenno esemplificativo tra i tanti, nel paragrafo dedicato agli ambienti di apprendimento, tra i principi metodologici per un'efficace azione formativa dichiara:

«Realizzare attività didattiche in forma di laboratorio, per favorire l'operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa. Il laboratorio, se ben organizzato, è la modalità di lavoro che meglio incoraggia la ricerca e la progettualità, coinvolge gli alunni nel pensare, realizzare, valutare attività vissute in modo condiviso e partecipato con altri, e può essere attivata sia nei diversi spazi e occasioni interni alla scuola sia valorizzando il territorio come risorsa per l'apprendimento».

È un punto questo da non sottovalutare, ma da considerare con rigore, perché avere contezza di questi e altri riferimenti normativi consente di formare l'insegnante verso una professionalità consapevole dei margini reali delle sue legittime azioni "laboratoriali" che si possano esprimere ad esempio coerentemente alle aperture delle Indicazioni Nazionali, ma entro i limiti posti dalla legge 81 sulla sicurezza nei luoghi di lavoro.

Allo stesso tempo va sottolineato che l'università deve tenere più in generale grande considerazione della specificità delle scuole come contesti di cultura organizzativa da conoscere profondamente nei loro

³ Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del Decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89

aspetti storici, normativi, culturali, organizzativi ed educativi divenendo partecipe di quella narrazione e facendosi carico dei complessi bisogni formativi che presentano ed è quindi in questi delicati sistemi che la didattica attiva e laboratoriale si deve declinare.

L'università fa ancora difficoltà ad accettare il fare scuola, il fare educativo, come fenomeno articolato e complesso che va studiato e migliorato in costante collaborazione con chi lavora sul campo. Succede anche che le accademie si trincerino sotto nuove forme di dogmatismo e di ortodossia che, dietro parole accattivanti, riproducono di fatto un metodo trasmissivo rinnovato (Bottero, 2021).

Interessanti quindi le proposte che rivalutano l'azione all'interno del sapere insegnante ma non ascrivendo all'Università la capacità di dettare il sapere pratico attraverso modelli sistemici dell'azione didattica dove i modelli didattici vengono elaborati e calati dall'alto e non si costruiscono e sperimentano nella loro efficacia con chi li applica.

Permane in generale un grave ritardo culturale della didattica universitaria ad intraprendere le strade dell'innovazione (Galliani, in Felisatti, Serbati, 2017), ritardo ancor più grave se consideriamo che viene riferito al corso di studi che forma alla professione tutte le docenti di scuola primaria. Essa si incentra ancora sull'uso monocorde della comunicazione didattica caratterizzata dagli aspetti verbalistico – nozionistici che massimizzano la lezione a discapito di altre forme di mediazione cognitiva come il laboratorio. Anche i contributi elaborati dal Laboratorio Le CoSe dell'Università di Verona sottolineano quanto sia fondamentale questo approccio formativo e in un recente testo (Mortari, Silva, 2020) sottolineano, nell'analisi del sistema di formazione e reclutamento degli insegnanti, la mancanza di connessione tra la formazione disciplinare e quella pedagogico didattica evidenziando come sia importante investire principalmente in due aree, quelle delle competenze riflessive e di ricerca. Nei laboratori di pratica riflessiva si acquisisce una capacità integrata: «The reflective competencies are what allows each teacher to cover the gap between theory and practise because it allows him/her to see the experience in a deeper way transforming it into experiential knowledge» (Mortari, Silva, 2020 pag. 126). Tale conoscenza permetterà agli insegnanti di non essere meri esecutori ma costruttori di cultura a partire dai contesti professionali in cui saranno immersi.

È quindi a monte, nel contesto universitario, come più volte verrà argomentato nel corso di questo lavoro, che deve essere erogata una formazione che insegni a riflettere, a usare il metodo critico, condividendolo in un'ottica di valorizzazione e di riconoscimento di pratiche didatti-

che efficaci, espandendo le competenze professionali delle future insegnanti in modelli perseguibili non più rigidamente trasmissivi erogati all'interno dell'aula tradizionale.

1.6 Esperienze didattiche ed educative che manifestano un rapporto privilegiato tra teoria e pratica: Don Milani e la scuola di Barbiana

Voglio qui parlare di alcune esperienze molto diverse tra di loro che hanno fortemente influenzato la pedagogia del 900 e che non potrei omettere in un percorso di approfondimento che voglia ripercorrere il rapporto tra teoria e pratica nella formazione in un'ottica orientata al fare laboratoriale.

Logicamente ve ne sono molte altre che andrebbero ricordate, ma credo che almeno da queste tre non ci si possa esimere in quanto rappresenterebbero degli incontri, con un grande significato simbolico, all'interno della formazione iniziale capaci di far avvicinare la futura maestra ad una forma mentis maggiormente contaminata dalla pratica e contraria all'educazione trasmissiva, dove l'educatore è guida e facilitatore di un processo inclusivo e partecipato.

Spiegando meglio questa scelta, bisogna partire dal fatto che questi esempi riconoscono la dimensione politica della pedagogia, dimensione sempre irrinunciabile, ma che in modi diversi la costruzione della persona in tutte le sue potenzialità viene da queste esperienze rimessa al centro dell'educazione, nella consapevolezza che bisogna incidere su essa per cambiare la società. «La politica è sortirne tutti insieme» sosteneva Don Milani che «comprende che la scuola può essere una via d'uscita se i maestri cessano di farne un mattatoio di intelligenze» (Ferrarotti, 1992, pag 15).

In tutte queste esperienze l'educazione dell'individuo non è mai disgiunta dalla costruzione positiva delle sue relazioni interindividuali e quindi dalla costruzione di una comunità.

Anche dal punto di vista dei contenuti sono diversi i nodi cruciali che accomunano queste esperienze, tra cui: il non seguire la logica del programma ma quella del progetto e della problematicizzazione; il creare spazi di sperimentazione e dialogo volti alla creazione di prodotti comuni; il fare educazione dentro e fuori dalla scuola in setting che sovvertono la classe organizzata con le fila dei banchi, ma individua setting all'interno o all'esterno che consentono di praticare una didattica inclusiva attiva e laboratoriale.

Vi è poi nel ricordare questa esperienza un significato più personale riferito al percorso che, come ricercatrice, ho potuto fare in questo dottorato e a cui voglio dare senso con un breve riferimento così valorizzandolo:

Don Milani appartiene profondamente alla mia formazione, l'incontro da liceale con *Lettera a una professoressa* ha cambiato la mia vita e ha messo i primi semi perché diventassi un'insegnante attiva e inclusiva, o almeno un'insegnante che si pone questi obiettivi.

L'MCE è stato parte del percorso di dottorato. Per approfondire le esperienze di didattica laboratoriale per gli insegnanti da esso erogate, ho intervistato persone appartenenti a questa organizzazione e ho frequentato i "Cantieri per la formazione" che si sono svolti a Chieti nel luglio 2019.

Infine, dal tema dello scoutismo è partito il mio primo progetto per la ricerca di dottorato, poi superato ma non rimosso, rispetto all'importanza che questa esperienza ha nell'indicarci strade formative in cui teoria e pratica per educatori e giovani siano vissute senza dannose separazioni.

Anche l'approccio metodologico scelto, la Grounded Theory, mi ha insegnato la serendipità e cioè la scoperta di cose impreviste che ci portano doni inaspettati. In questo accidentato cammino laboratoriale sta a noi ricostituire mosaici coerenti anche con tessere a volte inizialmente percepite solo come inutili o addirittura dolorose.

Aglieri in un suo recente testo (Aglieri, 2020) su alcune importanti figure, tra cui Don Milani, sostiene che formarsi attraverso di esse avrebbe un grande significato, per prendere da esemplari narrazioni pedagogiche del passato un valido messaggio per innovare la didattica oggi e mutuare valide pratiche che potrebbero essere esercitate nella formazione degli insegnanti e transitare poi nella loro azione didattica.

Condivido pienamente il concetto che la formazione pedagogico didattica possa influenzare in senso trasformativo le maestre in formazione e fondare le convinzioni essenziali per il mestiere di insegnante (Aglieri, 2020 a). Con piena adesione a questo principio nel capitolo successivo mi soffermerò sul senso della figura di De Bartolomeis per la didattica dei laboratori.

Per dirla con le parole di Aglieri «è ai grandi educatori e innovatori del passato che dobbiamo guardare, non solo per valutare e sperimentare soluzioni, ma anche e soprattutto per raccogliere un'intenzionalità pedagogica e una progettualità – per noi sempre segnali di professionalità- che oggi troppo spesso risultano smarrite.» (Ibidem)

L'esperienza pedagogica italiana più dissonante, che ha avuto più eco anche all'estero, è senz'altro quella di Don Milani, vera spina nel fianco della forma scolastica tradizionale, che a Barbiana ha costituito una scuola come luogo di emancipazione culturale delle classi subalterne e ha con i suoi ragazzi scritto e indirizzato alla professoressa, rappresentante di tutta la scuola italiana, la lettera -invettiva a cui si sono ispirate generazioni di studenti nella loro contestazione verso i modelli di scuola tradizionali. La professoressa del caso boccia uno degli allievi di Don Milani che si presenta da privatista all'esame di abilitazione magistrale non essendo degno di farsi carico dell'istruzione primaria, agli occhi della benpensante docente, e di far parte della categoria dei maestri. Ripercorro brevemente la vicenda di Don Milani perché è nelle pieghe della sua vita e delle sue pratiche che può essere capito il suo messaggio più profondo. Il priore di Barbiana dedica infatti la sua vita alla missione di educare nel senso più pieno e totalizzante

Lorenzo Milani nasce a Firenze nel 1923. La famiglia è agiata e appartiene all'élite culturale italiana. Lo stile di vita della famiglia ovatta gli echi di un'Italia repressa dall'ascesa del fascismo. Lorenzo è uno spirito indipendente, educato alla libertà di pensiero. La sua esperienza scolastica non lo ha mai fatto essere uno studente brillante (fu anche rimandato al liceo in italiano) e ha lasciato ricordi amari, le sue considerazioni sulla scuola forgeranno i suoi approcci futuri alla didattica in cui annota come durante l'interrogazione la classe sia immersa nell'ozio e nel terrore e ancora in *L'obbedienza non è più una virtù* ricorda che nella scuola fascista «Ci presentavano l'Impero come una gloria della Patria! Avevo 13 anni. Mi par oggi. Saltavo di gioia per l'Impero. I nostri maestri s'erano dimenticati di dirci che gli etiopi erano migliori di noi. Che andavamo a bruciare le loro capanne con dentro le loro donne e i loro bambini mentre loro non ci avevano fatto nulla.»

Trova che l'aspetto più sconcertante della scuola pubblica sia quello d'essere fine a se stessa, completamente autoreferenziale, alimentandosi di voti, interrogazioni, pagelle e diplomi ma non sapendo trasmettere il piacere di imparare e di dare qualcosa di veramente utile per la vita (Don Milani, 1967 pag. 24 e 29)

Finito il liceo si rifiuta di andare all'università ed esprime il desiderio di imparare a dipingere. Ma nel 1943 la famiglia si trasferisce di nuovo a Firenze a causa della guerra, è in questo stesso anno che Lorenzo incontra Don Bensi e si converte. La famiglia è agnostica, ma appoggia completamente la scelta di Lorenzo, che entra in seminario. Una scelta non facile, qualche mese dopo scrive alla madre: «Cara Mamma, mi dispiace

tu senta il peso della mancanza di libertà. Ma non ci pensare che io non me ne sento punto. Quando uno regala la sua libertà è più libero di uno che è costretto a tenercela» (Milani, Comparetti, 1973, pag 27). Nel 1947 riceve gli ordini, ma la sua indipendenza e la sua sincerità lo rendono agli occhi delle gerarchie ecclesiastiche un sacerdote pericoloso. Viene così destinato a una parrocchia marginale, quella di San Donato di Calenzano. Qui è parroco Don Pugi che lo accoglie a braccia aperte. Gli anni del seminario lo hanno portato ad una visione della chiesa schierata senza condizioni a favore dei poveri. E qui, a San Donato, Don Milani apre la sua prima scuola. "Chiamo uomo chi è padrone della sua lingua." Tutti si devono appropriare della parola e la scuola è lo strumento per emancipare gli ultimi dal loro stato di subalterni nei confronti di ricchi, padroni e borghesi. In questa scuola don Milani insegna a pensare, parlare, e scrivere a dei ragazzi che vengono da un ambiente operaio e contadino. La sua scuola è aperta a tutti: credenti e non credenti, militanti di partiti e non. L'Italia degli anni 50 è un'Italia divisa tra la chiesa e lo spettro del comunismo, così il prete di Calenzano, che toglie il crocefisso dalla classe per rispettare chi non crede in Dio, viene etichettato come rosso e comunista. I parrocchiani più integralisti e la piccola borghesia iniziano i loro attacchi contro don Lorenzo e, nonostante la grande partecipazione di tutta la comunità alla scuola, la Curia decide di allontanare Don Lorenzo. I motivi sono anche politici, in occasione delle elezioni amministrative del 1951, Don Lorenzo invita i propri parrocchiani a riflettere sul voto. Alla morte di don Pugi sopravviene il trasferimento in una parrocchia sperduta tra le montagne, che deve essere chiusa perché i parrocchiani sono troppo pochi. Don Lorenzo ci arriva nel dicembre 1954. È Sant'Andrea di Barbiana.

Schierato dalla parte del popolo, Don Lorenzo Milani vuole donare al suo popolo la libertà e questa libertà passa dalla possibilità di esprimersi. Secondo il suo insegnamento la conoscenza è l'unico modo per formare le coscienze. Don Milani è un uomo che ha precorso i tempi, una coscienza umana libera che ha messo la sua vita al servizio degli ultimi: i contadini e gli operai. Un uomo che ha parlato a tutti.

La militanza di Don Milani si esprime attraverso le sue battaglie, oltre che quella per l'educazione è importante ricordare quella per gli obiettori di coscienza che gli portò una denuncia e un processo. Come è importante ricordare il suo primo libro che viene pubblicato nel 1958: *Esperienze Pastorali* in cui Don Milani ridefinisce il sacerdozio attraverso il suo incontro con gli ultimi. La missione del parroco è quella di fare istruzione. Il libro viene ritirato dal commercio e considerato sovversivo.

Arrivato a Barbiana Don Lorenzo sistema la canonica e presto avvia una nuova scuola serale, che diventa una scuola a tutti gli effetti libera e laica, qui arrivano i ragazzi che l'istruzione di stato emargina e respinge: i figli della montagna e della povertà. La piccola canonica si trasforma in un laboratorio di idee e di conoscenza. I ragazzi che la frequentano sono prima pochi poi diventano quaranta, arrivando dalle colline circostanti; qui imparano le lingue e vengono mandati all'estero a lavorare e studiare, Ma Barbiana diventa molto più di una scuola, diventa una comunità educante in cui si acquisisce senso critico, la lingua italiana e quelle straniere, la capacità di usare le mani. Don Lorenzo vuole che i suoi ragazzi imparino a pensare, non li vuole sottomessi, ma ribelli di fronte alle ingiustizie. Nasce così *Lettera a una professoressa*. Il libro comincia così: "Cara signora, lei di me non ricorderà nemmeno il nome. Ne ha bocciati tanti. Io invece ho ripensato spesso a lei, ai suoi colleghi, a quell'istituzione che chiamate scuola, ai ragazzi che «respingete». Ci respingete nei campi e nelle fabbriche e ci dimenticate." La scuola pubblica "è un ospedale che cura i sani e respinge i malati, soffoca la volontà di sapere e continua a perdere i suoi ragazzi, non a caso quelli più poveri. Diventa uno strumento di differenziazione sempre più irrimediabile". A Barbiana chi è definito dalla scuola dello Stato lento e svogliato trova il suo spazio, qui nessuno è negato per gli studi. Nella scuola si conferma la selezione di classe e questa selezione è per Don Milani un peccato contro Dio e contro gli uomini. Il libro esce nel 1967, una denuncia forte a tutto il sistema scolastico italiano. Don Lorenzo è oramai malato da tempo, fa appena in tempo a vedere il libro pubblicato a cui tiene moltissimo, muore un mese dopo, a 44 anni.

Per chi voglia ancor oggi visitare Barbiana può vedere «La canonica era il luogo dove in inverno Don Milani faceva lezione. Ci sono ancora le mappe geografiche che usava, e gli attrezzi costruiti dai ragazzi: gli sci e l'astrolabio. Su una porta è appeso il cartello con la famosa scritta I CARE: Mi sta a cuore. Il contrario del motto fascista ME NE FREGO. All'esterno un pergolato dove Don Milani faceva lezione in estate e una piccola piscina costruita perché i ragazzi imparassero a nuotare. Accanto a questi luoghi, una chiesetta spoglia con le vetrate colorate dipinte dai ragazzi e un mosaico frutto di un lavoro collettivo. Avrebbe dovuto rappresentare un giovane monaco, ma alla fine si decise di nascondere la faccia dietro un libro e di chiamarlo Santo Scolaro» (Strizzi, 2021).

E ancora: «Devo tutto quello che so ai giovani operai e contadini cui ho fatto scuola. Quello che loro credevano di stare imparando da me, son io che l'ho imparato da loro. Io ho insegnato loro soltanto a espri-

mersi mentre loro mi hanno insegnato a vivere.» Riconoscere la portata pedagogica e perciò formativa ed educativa dell'incontro con chi ha più bisogno di scuola in quanto portatore di subalternità può ridefinire il senso stesso dell'essere insegnante e essere umano e «la grande metafora di *Lettera a una professoressa* ci può far luce per capire questo futuro» (Balducci, 1995) sicuramente in modo molto più pregnante di quel professore universitario ricordato da Don Milani in *Lettera a una professoressa* che «parlava senza guardarci, chi insegna pedagogia all'università i ragazzi non ha bisogno di guardarli, li sa tutti a mente come noi si sa le tabelline»

Don Milani è stato e rimane un personaggio scomodo per tutti: per la Chiesa, per la borghesia benpensante e per i falsi rivoluzionari. (Gennari, 2008)

1.7. Esperienze formative che manifestano un rapporto privilegiato tra teoria e pratica: il movimento MCE – FIMEM

Niente come l'esperienza del movimento MCE FINEM evidenzia come nella scuola i veri cambiamenti si sono operati partendo dal basso, nel vivo delle pratiche delle maestre e dei maestri che le hanno sperimentate con coraggio ed entusiasmo con i loro allievi.

Per incidere e farsi portatori di innovazione bisogna lavorare a stretto contatto con il campo, in una dialettica continua che riversi sulla pratica gli strumenti congegnati per rendere attiva e laboratoriale la didattica e ritorni alla riflessione dopo il loro utilizzo.

La conoscenza del movimento e dei suoi protagonisti può essere un utile elemento di guida per chi si avvicina alla professione e voglia farsi interprete di metodologie operative con dispositivi laboratoriali in una condivisione circolare dei saperi. Come sostiene Laporta (Laporta, 1964), pioniere dell'MCE, la pratica didattica legata alle tecniche di Freinet mette insieme un'educazione fondata sui problemi quotidiani della scuola e la cultura pedagogica contemporanea, sviluppando insieme l'innovazione didattica.

In Italia la storia dei "maestri della pedagogia popolare" inizia nel 1950, partendo dalle tecniche Freinet e così incidendo in direzione laica e cooperativa nella scuola di base.

La pedagogia cooperativa di Célestin Freinet fa proprie le finalità di socializzazione ed emancipazione e cerca di farle vivere nell'attività quotidiana proponendo strumenti e situazioni. Fa volentieri riferimento a

conoscenze sullo sviluppo del ragazzo ma non trascura affatto il ruolo dell'insegnante a cui spetta garantire la coerenza tra tutte le attività, finalizzare l'insieme dei dispositivi e dei rituali utilizzati a scuola costruendo un ambiente stimolante e strutturante » (Merieu, 2019, pag 157).

Per ricostruire l'itinerario pedagogico – culturale del Movimento (Rizzi, 2017) bisogna ripercorrere l'esperienza e la vita stessa di Freinet il quale si avvicinò nel 1923 ai maggiori esponenti delle "Scuole Nuove" ma poi se ne discostò in quanto la sua pedagogia doveva trovare modi e tecniche per funzionare con i figli delle classi subalterne. Nel 1957 costituì in un incontro internazionale la FINEM (Fédération Internationale des Movements d'École Moderne) la cui Vicepresidenza era costituita dall'italiano Tamagnini, la belga Lucienne Balesse e lo svizzero Maurice Perrrenoud. Nel 1968 viene organizzata la prima RIDEF e cioè il primo incontro internazionale degli educatori Freinet che avrà prima cadenza annuale e successivamente biennale e fino ad oggi costituisce un incontro per i docenti di tutto il mondo che oltre a valicare i confini geografici superano la storica separazione e incomunicabilità tra docenti di istruzione primaria, secondaria e universitaria.

La fondazione della pedagogia Freinet in Italia avviene in una scuola che, pur liberata dal regime fascista, assume un forte impianto conservatore e cattolico che continua a dar vita ad uno stile trasmissivo, autoritario, discriminante e selettivo. Giuseppe Tamagnini nel 1950 alla ricerca di pratiche didattico operative non tradizionali contatta Freinet attratto dal suo attivismo didattico cooperativo. Fondamentale sottolineare che lo fa spinto dalla necessità di presentare alle sue studentesse dell'Istituto magistrale, come incaricato di esercitazioni didattiche a Fano (PS), delle pratiche scolastiche che mostrassero una rottura con il modello egemone di una scuola passiva e trasmissiva. Fu da questo incontro unito alla collaborazione di una maestra, Anna Marcucci Fantini, che si aprì un varco per iniziare a progettare nella scuola elementare un diverso processo di insegnamento – apprendimento fondato sulla partecipazione attiva dei bambini al lavoro didattico. Fu così che nel 1951 nacque la (Cooperativa della Tipografia a Scuola" (CTS) cioè l'associazione italiana della pedagogia freinetiana che si è fatta spazio grazie all'opera di educazione cooperativa di insegnanti coraggiosi spesso osteggiati e non apprezzati dall'ambiente scolastico in cui operavano, che non ne comprendeva il valore ma li viveva solo come sovversivi. Essi furono paradossalmente incompresi anche dal partito comunista, che relegava il loro operato alla dimensione della sovrastruttura e quindi li riteneva non significativi, come sarebbero state piuttosto drastiche riforme di scuola e società.

L'innovazione iniziava comunque a farsi strada attraverso la tecnica del metodo naturale di Freinet del *tatonnement expérimental* e cioè nell'attività di scoperta, nel procedere per tentativi ed errori, nella pratica di documentazione e in tutte le iniziative volte a rendere attiva e cooperativa la vita della classe.

Nel 1958 superata la dimensione della Cooperativa della Tipografia a Scuola viene imboccata la strada dell'associazione pedagogica dando vita al Movimento di Cooperazione educativa presieduto da Tamagnini. Il primo articolo dello statuto del Movimento dichiara di perseguire il rinnovamento della vita scolastica italiana come contributo di fondo allo sviluppo democratico. Tamagnini e Ciari attraverso le loro iniziative e pubblicazioni (Tamagnini, 1965, Ciari, 1961) definiscono l'identità didattico pedagogica dell'MCE, attribuendo molta importanza all'apprendere facendo e ad un agire riflessivo all'interno di un rapporto concreto con il contesto operativo in una classe che diventa una comunità educativa operante e cooperativa, dove "Nelle situazioni più significative l'aula viene ad assumere l'aspetto di un laboratorio artigianale strutturato" (Rizzi, 2017, pag. 48). Successivamente purtroppo, il movimento nella migliore delle tradizioni italiane viene indebolito da correnti interne tra freinetiani e strutturalisti, andando in una direzione che sviluppava le attività dei gruppi nazionali di studio e sperimentazione su temi specifici come la lingua, la matematica, l'educazione corporea ecc. In questo contesto nasce lo strumento formativo del "laboratorio adulto" esperienza di trasformazione dove "il docente mette alla prova se stesso nel processo di apprendimento senza separazioni e da questa immersione ed autoverifica (psico – corporea/emotiva prima ancora che psico – cognitiva) individuale e collettiva nasce la riflessione personale e la rielaborazione professionale e una diversa considerazione della relazione educativa." (Rizzi, 2017, pag. 66). Sono esperienze estremamente interessanti che più di un CdS di SFP ha suggerito e inquadrato come laboratori da svolgere esternamente all'ateneo, in special modo nel primo Ordinamento del CdS. All'interno di questi laboratori vengono sperimentate, e anche inventate, nuove tecniche per un apprendimento insegnamento più efficace. Più in generale, rispetto alla formazione, dagli anni'80 il MCE riconosciuto dall'allora Ministero della Pubblica Istruzione fornisce molti corsi che registrano una buona adesione tra gli insegnanti in servizio. Tali corsi, però, hanno vissuto vicende alterne negli anni tra tagli costanti ai bilanci degli Istituti scolastici e le diverse normative sul diritto/dovere della formazione per gli insegnanti.

Tra le esperienze di formazione più significative rivolte agli insegnanti vi sono i “Cantieri per la formazione” - a cui ho partecipato nell’edizione 2019 nella convinzione che è molto difficile e poco fruttuoso capire dai libri esperienze educative attive che vanno innanzi tutto sperimentate su se stessi. I Cantieri, nel tentativo di fare della scuola un laboratorio sociale attraverso esperienze laboratoriali presentate ogni anno in una diversa località italiana, offrono un’occasione di incontro sulla necessità del fare e saper fare insieme per individuare competenze e pratiche da perseguire sul terreno professionale come insegnanti e su quello scolastico per gli studenti. La portata politica del movimento non è ancora estinta e si rinnova nella pedagogia Freinet nel segno dell’uguaglianza delle opportunità operando in sintonia con la FINEM e concretizzandosi nell’incontro e nella collaborazione professionale di base tra gli insegnanti. Il fine perseguito è una preparazione per un insegnamento apprendimento democratico, attivo, partecipativo, laico indicando nella cooperazione di marca freinetiana un approccio fondante per la scuola primaria. Anche oggi in tempi di crisi dell’associazionismo le associazioni degli insegnanti (su cui torneremo nell’ultimo capitolo di questo lavoro a proposito di una proprietà di una Categoria centrale) rappresentano un’avanguardia dell’innovazione e possono generare alleanze significative con le università e porsi come interlocutori significativi dei territori in cui si radicano nel campo della formazione e della ricerca, promuovendo esperienze ad alto livello di didattica laboratoriale.

Allo stesso modo anche la pedagogia cooperativa di Freinet è un’esperienza le cui pratiche non hanno esaurito la loro portata innovativa e sono ancora attuali per la scuola d’oggi.

Ciò dipende anche dalla scelta di non brevettare le pratiche ma di indicare piste di lavoro che possano essere ampliate e riviste da altri insegnanti (Bottero, 2021). La classe cooperativa è un vero laboratorio di apprendimenti contestualizzati, duttili e conquistati come risposte a domande che sorgono dagli studenti, dove si esercita la cittadinanza democratica attraverso situazioni attive di apprendimento orientate da «un materiale ideato per promuovere l’esperienza del “fare” laboratoriale in forma cooperativa» (Bottero, 2021, pag. 93).

1.8. Esperienze formative che manifestano un rapporto privilegiato tra teoria e pratica: la pedagogia scout

In questa breve rassegna di alcune pratiche che rivisitano teoria e pratica nell’educazione e si pongono nei confronti della scuola come validi

spunti pedagogici e nella formazione iniziale delle maestre come esempi di educazione attiva e laboratoriale, non poteva mancare lo scautismo, il cui stesso termine si associa come significato all'arte dell'esplorazione.

Lo scautismo è esempio di educazione attiva in quanto richiede al ragazzo di collaborare attivamente alla sua educazione, dà molta importanza al contatto diretto con la natura, campo sconfinato di ricerca e osservazione, propone al posto del nozionismo, la ricerca e l'esplorazione personale attraverso l'esperienza concreta e il lavoro tecnico e produttivo svolto sia individualmente che in gruppo.

Baden Powell poneva tra i punti fondamentali dello scautismo lo sviluppo delle abilità manuali accanto all'esigenza di un'educazione integrale di bambini e ragazzi. Tale esigenza nacque proprio dalla constatazione di quanto l'istruzione scolastica mirasse solo a stipare i cervelli di conoscenze teoriche che anche nel migliore dei casi portava gli studenti a non formare né personalità né carattere, rendendoli privi di iniziativa e di capacità di cavarsela da soli. Un'educazione troppo intellettuale conduce ad un astratto intellettualismo che irrigidisce e soffoca la forma mentis e non lascia spazio all'intuizione. L'istruzione non tiene nel dovuto conto le esigenze e le caratteristiche del ragazzo e si affida ad un apprendimento mnemonico creando spesso vissuti di grande insoddisfazione. Lo scautismo prende quindi avvio proprio dall'intento di offrire ai giovani, fuori da un rapporto educativo oppressivo, ma in un contesto di libertà e democrazia, lo sviluppo dello spirito critico. Vivere la vita più pienamente e non passivamente può consentire agli individui di dare alla società quanto è pienamente nelle loro possibilità.

B. P. (come in genere viene chiamato Baden Powell all'interno del Movimento) rivendica l'importanza del lavoro manuale e condanna il disprezzo che la scuola tradizionale gli riserva «Come se formarsi significasse non lavorare, e lavorare rinunciare a formarsi. Mentre il lavoro rappresenta una delle principali potenzialità che l'educazione dovrebbe sviluppare, e che invece generalmente resta ridotto a spicciolo tecnicismo» (Baden Powell, 2011, pag. 35) Lavoro manuale e tecnico tanto più fondamentale per ragazzi abituati ad un'educazione teorica e astratta che sta gravemente riducendo le capacità psico – motorie di base e la motricità fine.

Uno dei principi educativi su cui si basa il metodo scout è quello di mettersi dal punto di vista del ragazzo per consentire all'educatore di fondare la sua azione educativa nel riconoscimento delle esigenze e degli interessi dell'educando, prime tra tutte quella dell'azione, del movimento e del bisogno di autonomia. Nel *Libro dei Capi* Baden Powell so-

stiene che gli educatori debbano spogliarsi della propria mentalità e gusti per comprendere quelli del ragazzo. A chi gli chiedeva come rinnovare la proposta scout B. P. rispondeva con il famoso *ask the boy chiedilo al ragazzo!*

La proposta metodologica è scandita da fasi, riti di passaggio e molti momenti con un forte significato simbolico che accompagnano la crescita del ragazzo, come le prove richieste per le tappe della progressione personale e i brevetti di specialità. Tali passaggi vengono documentati e testimoniati dalle insegne che vengono rilasciate dai capi e che decoreranno la camicia e il fazzoletto della divisa scout.

L'educazione ai valori segue di pari passo le varie tappe del percorso scout iniziando già dagli otto anni di età con l'adesione da parte dello scout al motto di - fare del suo meglio - e l'ideale di servizio verso il prossimo connota tutto lo scautismo

In *Scouting for boys* Baden Powell presenta uno strumento di lavoro con indicazioni e soluzioni pratiche per una proposta educativa rivolta alla fascia di età dai 12 ai 17 anni.

Per i ragazzi più grandi vengono proposte esperienze e riflessioni che riguardano vari aspetti della persona, quelli che qui ci interessa sottolineare, seguendo il filo rosso scelto, sono la creatività intesa come capacità di esplorare e progettare e il lavoro manuale per educare alla competenza.

Fin dal principio del percorso grande importanza è affidata all'imparare facendo, ciò viene perseguito per esempio per mezzo dell'educazione sensoriale e varie attività specifiche sono volte all'esercizio dei vari organi di senso. Vi è poi l'osservazione, insegnata come una vera e propria tecnica, che conduce al ragionamento induttivo e cioè la capacità di collegare i vari dati dell'esperienza sensoriale attraverso la scoperta dei rapporti che esistono tra di loro.

Molto interessante per questa ricerca è l'esempio offerto dalla scuola dei capi «Tra un campo scuola e la scuola vi è la stessa differenza che esiste tra l'udire un racconto e viverlo; fra ascoltare un'esperienza e farla; fra guardare la fotografia di un bosco e l'averlo attraversato» (Bertolini, Branzini, 2011, pag 138) che avviene utilizzando per gli adulti le stesse proposte metodologiche e didattiche che vengono offerte ai ragazzi. Viene fondato il concetto che la formazione per gli educatori è innanzi tutto fare ciò che poi si farà fare ai ragazzi e la propria capacità di insegnare non può essere scissa dall'aver sperimentato su se stessi le metodologie e gli approcci che si intendono applicare. A Gilwell fu organizzato nel 1919 il primo corso per capi scout in cui ogni tema proposto

veniva trattato in sessioni, attività pratiche e giochi. Da questa esperienza fu poi articolata la formazione dei capi attraverso tre fasi: lettura dei manuali, partecipazione al campo scuola, (che potremmo intendere come un grande laboratorio) e tirocinio con la branca prescelta. Tra questi momenti il campo scuola è il luogo privilegiato e insostituibile per imparare a divenire capo, così come il laboratorio nella formazione iniziale delle maestre è un momento importante per imparare ad essere insegnanti. Le insegne di Gilwell hanno sempre ricoperto una grande importanza e vengono indossate con orgoglio da coloro che ovunque nel mondo abbiano partecipato ad un corso capi Gilwell autorizzato.

Il gioco di gruppo come scuola del cittadino ha un'enorme importanza nella formazione primaria e a questo proposito Visalberghi «Questo potrà sembrare un po' ingenuo ma l'idea è fondamentale, cioè quella naturale socialità aggregativa dei giovani va utilizzata e indirizzata, anziché lasciare che cresca in modo contrapposto ai valori della società» (Visalberghi, 1987, pag. 87).

Il gioco scout è molto serio e va sperimentato direttamente come scuola di responsabilità e autonomia e pone il suo accento sull'evangelico *estote parati*, inteso nel senso più ampio possibile, secondo quanto indicava Baden Powell, con un grande attenzione all'aspetto civico e all'impegno sociale vissuti all'interno di un'organizzazione che mira a formare cittadini di tutti il mondo.

Il merito se non vogliamo dire l'intuizione geniale di B. P. è stato di aver valorizzato le sue esperienze di gestione del personale volontario di guerra traducendole, depurate dagli aspetti militari, in modalità di educazione della gioventù. Il metodo che ne è derivato si poggia su poche indicazioni di massima: *l'estote parati* di cui si è già detto, l'impegno di lasciare il mondo meglio di come si è trovato – impegno esternato con una promessa – e infine lo spirito di servizio a favore degli altri.

Tali valori sono stati supportati dall'utilizzazione simbolica e affabulatoria di due testi della letteratura inglese: Il libro della giungla e Kim, ambedue di Kipling. L'idea però vincente fu quella di far crescere e formare la personalità dei giovani liberamente dal basso o per meglio dire dal campo, ciò inteso in senso lato ma anche in senso letterale. La vita al campo fu la base dell'elaborazione del metodo e del sistema dei campi scuola piramidale con al vertice Gilwell ha fatto sì che pur essendo estremamente libera la formazione degli individui, ma in particolare dei capi e quindi degli educatori volontari abbia mantenuto l'impronta unitaria. Lo scautismo, fondato più di cento anni fa è un organismo del tutto volontario e libero che è stato capace di autorigenerarsi adattandosi

alle modificazioni della società, espandendosi in tutto il mondo, superando tutte le barriere nazionali, religiose e di genere, mantenendo però lo spirito originario. Tutti i tentativi di clonarlo in ambito totalitario sono falliti proprio per mancanza di libertà e per l'incomprensione della vera essenza del metodo che si fonda sul libero apporto dei soggetti implicati.

In conclusione tutte e tre queste esperienze condividono lo stesso aspetto, cioè se non la necessità, l'opportunità che gli educatori abbiano sperimentato essi stessi il metodo per la sua natura laboratoriale.

Solo la pratica può supportare e fondare la teoria in un circolo virtuoso.

Capitolo secondo

L'identità dei laboratori nella formazione iniziale universitaria delle/degli insegnanti in Italia

2.1. Francesco De Bartolomeis padre fondatore dei Laboratori nella formazione iniziale universitaria dei futuri insegnanti

Il riferimento a De Bartolomeis⁴, in una ricerca che voglia occuparsi di didattica laboratoriale per i futuri maestri, è senz'altro un passo obbligato. Sicuramente si tratta di un contributo imprescindibile per la formazione iniziale e in generale in favore di un'evoluzione degli studi sulla pedagogia attiva.

Quello che ho tentato di fare, nel respiro di questo spazio di approfondimento, è stato di non riferirmi a De Bartolomeis solo come ad un richiamo bibliografico, seppur importante da elencare o citare, ma di entrare nel vivo del messaggio di quello che si potrebbe arrivare a definire come la figura di riferimento dei Laboratori come dispositivo didattico educativo all'interno dell'Università, rivolto soprattutto ad insegnanti e in stretta connessione con il mondo della scuola.

Credo che il tributo e il riconoscimento dovuti al grande pedagogista in questo campo debbano essere enormi e che il percorso di ricerca sulla didattica laboratoriale debba passare attraverso la valorizzazione dell'azione pedagogica da lui esercitata in questo ambito.

Tale figura in un contesto italiano ha la potenzialità di ancorare nettamente l'identità e la storia dei laboratori come segmento della formazione per le professioni educative.

L'esperienza maturata da De Bartolomeis in questo ambito ha segnato la vicenda dell'Università di Torino e in modo ancor più profondo e

⁴ Francesco De Bartolomeis ha compiuto nel gennaio 2022 104 anni, è Professore emerito dell'Università di Torino, pedagogista e storico e critico d'arte, accademico ad honorem dell'Accademia Albertina di Torino. Assistente di ruolo nel 1950, incaricato dell'insegnamento di pedagogia nelle università di Pisa e di Firenze dal 1953 al 1955. Dal 1956 al 1989 è titolare della cattedra di pedagogia della Facoltà di Magistero dell'Università di Torino. È stato Direttore della scuola di specializzazione post-laurea in pedagogia, psicologia e psicopedagogia e Direttore della Scuola di Perfezionamento postlaurea di Scienze dell'educazione (De Bartolomeis, 2021).

indelebile gli studenti che in essa si sono formati; merita quindi un'adeguata riflessione nell'ambito di questo lavoro.

De Bartolomeis ha storicamente segnato la pedagogia italiana, scritto pagine illuminanti che hanno profondamente inciso nel panorama educativo, specialmente torinese, concependo i laboratori come modello non solo "scuola - centrico" ma come "sistema formativo allargato" capace di ridisegnare il territorio come ambiente educante.

L'esempio, le teorie e le azioni pedagogiche di De Bartolomeis hanno ancora molto da dirci nel contesto specifico del "sistema" interessato (e su questo si veda anche Magatti 1991), e conferma ne è la ripubblicazione negli ultimi tre anni di due suoi testi (De Bartolomeis, 2019 e 2021) di cui parlerò più ampiamente in seguito.

Il mio contributo vuole ripercorrere la strada da lui tracciata, strada non molto battuta, che non ha generato su larga scala quei cambiamenti nella didattica che lui auspicava offrendo altri setting, altre circolazioni del sapere e altri ruoli, sia per gli insegnanti che per gli allievi, facendo divenire entrambi reali produttori e rielaboratori di conoscenze.

Creare questo spazio di approfondimento non significa trascurare gli altri riferimenti nazionali e internazionali che hanno forti legami con la didattica attiva e il movimento delle Scuole Nuove, come ampiamente presentato nel primo capitolo, ma focalizzare l'attenzione sul pioniere italiano dei laboratori nella formazione iniziale universitaria degli insegnanti, la cui proposta è da considerare talmente significativa da porsi in tutta evidenza come centrale.

L'inquadramento teorico della didattica laboratoriale ne uscirà rafforzato nell'ambito di questo lavoro e al di fuori di esso mi auguro possa avere una duplice ricaduta che rappresenti un forte valore aggiunto: da una parte stimolare gli studenti futuri insegnanti ad acquisire questa consapevolezza e avere accesso ai testi di De Bartolomeis nel corso della loro formazione, e dall'altra rafforzare la storia e l'identità di uno degli ambienti educativi da loro frequentati e cioè i laboratori pedagogico didattici del corso di studi di Scienze della Formazione Primaria, come avrò modo di illustrare meglio nell'ultimo paragrafo di questo capitolo.

Il messaggio di De Bartolomeis potrebbe risultare datato nel momento in cui il suo esempio di fare scuola e fare formazione all'università divenissero prassi accettate e condivise, ma fino a quando la lezione, fondata su un modello didattico teorico e frontale continuerà ad imperare con il suo quasi assoluto monopolio, la sua attualità sarà enorme.

Nei paragrafi successivi prendo in considerazione alcuni suoi scritti pedagogici, tratti dalla sua imponente produzione, riferiti alla didattica

attiva, ad alcuni rappresentanti della Scuola Nuova, ai Laboratori mentre nell'ultima parte analizzo alcune testimonianze di sue ex allieve e dello stesso De Bartolomeis che ringrazio infinitamente. Nonostante la diversità delle fonti (testi e testimonianze), credo che queste possano ben integrarsi in uno scenario teorico che ha avuto esso stesso bisogno di essere ricostruito empiricamente, come il riferimento metodologico scelto (la Grounded Theory) propone.

2.2. Scuola tradizionale *versus* Scuola attiva. Significato educativo dell'attività in un dibattito ancora attuale.

Francesco De Bartolomeis, nella sua *Introduzione alla didattica della scuola attiva* (De Bartolomeis, 1953), racconta come un incontro tra insegnanti che si reputavano sperimentatori di metodi attivi si fosse tramutato in una rassegna esemplare dei fraintendimenti sulla scuola attiva, in quanto "il fanciullo" non emergeva mai con il ruolo di vero e proprio protagonista e che, sotto mentite spoglie e corredata da qualche gioco educativo, dominava pur sempre la lezione oggettiva cioè il suo spirito positivista, ponendo solo parzialmente in crisi "i metodi verbalistici... ma non penetrando nel carattere creativo dell'attività del fanciullo" (De Bartolomeis, F. 1953 pag. 4).

La scuola attiva si può definire tale quando al suo interno l'allievo è presente nell'apprendimento con la sua personalità, quando utilizza strumenti e materiali provando la gioia della scoperta e del conseguimento di risultati; l'attività non occupa un posto marginale o ricreativo, ma canalizza le energie interiori per esprimerle con un carattere creativo stimolando allo stesso tempo spirito di iniziativa e responsabilità.

Allo stesso tempo l'attività non può avere carattere eccezionale nella vita scolastica, altrimenti diviene per gli alunni solo motivo di svago.

La lettura del suo testo è di una sconcertante attualità, viene infatti descritta una scuola in cui parla soprattutto l'insegnante, gli allievi solo se interrogati, «Immobilità e silenzio sono i loro stati normali» (De Bartolomeis, 1953 pag. 6).

De Bartolomeis avverte la necessità che una teoria sperimentale dell'intelligenza sia la base per la trasformazione del curriculum e dei metodi di insegnamento che portino gli stessi insegnanti ad essere in grado di assecondare lo sviluppo degli allievi.

L'errato presupposto di un'intelligenza generale, oltre a trascurare gli interessi e le attitudini individuali, porta l'insegnante verso la trasmissione dei contenuti logico formali, la pura sorveglianza ai fini di una di-

sciplina passiva e orienta il curriculum esclusivamente verso alcune attività, pretendendo di allenare solo queste con metodi tradizionali.

Viceversa, la scuola attiva dimostra interesse per l'allievo e predispone un ambiente favorevole dove possa manifestarsi, anche nello studio. Le materie di studio non sono specializzazioni e campi separati ma forme e articolazioni della conoscenza dove può evolversi il complessivo sviluppo dell'allievo.

Bisogna tener conto che l'intelligenza è attiva e non confinarla entro quelle forme che la tradizione pedagogica considera rappresentative per eccellenza, dove prevalgono i metodi di insegnamento basati sul canale verbale del docente e quello uditivo – ricettivo dell'allievo.

Egli osserva che anche nella scuola elementare vige l'isolamento del sapere, il non impiego dei metodi attivi, lo scarso rilievo dato allo sviluppo emotivo e alla socializzazione, considerazioni che purtroppo a distanza di anni rimangono essenzialmente ancor oggi condivisibili.

Sembra che l'educatore trascuri l'evoluzione qualitativa degli allievi volendo a tutti i costi riconoscere un'intelligenza adulta in piccolo e evitando qualsiasi attività senso motoria, che invece dovrebbe essere la base per qualsiasi apprendimento, dando ampio spazio alle attività costruttive e pratiche e predisponendo ambienti stimolanti e socializzanti.

La varietà dei contenuti sarebbe insufficiente se non fosse accompagnata dall'uso del metodo attivo orientato in senso sociale. Il trasferimento del sapere dipende dall'elemento di formazione umana contenuto in ogni genuina esperienza. Nella scuola attiva il potere di trasferimento è massimo perché è nella ricerca, nell'osservazione, nell'esperienza, nella costruzione, nella discussione, nella collaborazione sociale che si forma quella duttilità di capacità mentali, inventiva e iniziativa che aprono la personalità a nuove acquisizioni.

Di fronte all'accusa di essere scuola di lavoro positivista e anticulturale risponde affermando che l'unica cultura possibile è quella che può nutrire la personalità e non sovrapporsi ad essa come qualcosa di estraneo. Non si pone in una dialettica dicotomica - lavoro versus studio - ma sostiene che non può esserci apprendimento dove non ci sia risposta a stimoli, partecipazione e produzione.

A modificarsi non è solo il modo di stare a scuola dell'allievo quanto quello dell'insegnante che non comunica solo pedissequamente estratti dalla sua cultura ma si coinvolge in maniera costruttiva, partecipativa ed inventiva in un'esperienza culturale e umana, svolgendo un lavoro emozionante ma allo stesso tempo scomodo, nel senso che non permette il pigro rifugio nel manuale di riferimento.

Gli elementi di novità rispetto alla scuola passiva sono sia una diversa comprensione dell'argomento di studio, che necessariamente passi attraverso l'esperienza, sia il rapporto umano e sociale tra gli studenti e con l'insegnante, senza più porre l'allievo in un rapporto di subordinazione, ma operando un capovolgimento che lo porta ad essere il centro del processo di apprendimento, sviluppando la sua "personalità in espansione".

Altro importante elemento di questo approccio pedagogico è la socializzazione, combinata all'individualizzazione.

La scuola attiva sottrae infatti l'allievo all'isolamento individualistico determinato dalla lezione collettiva, regno dei lavori individuali, senza che però portino il segno della individualità degli studenti.

Ciò che la didattica attiva e laboratoriale stimola è che la scuola va arricchita al suo interno di contenuti, metodologie, modelli gestionali e organizzativi; allo stesso tempo è necessario uscire dalla scuola per conoscere la realtà esterna nei suoi molteplici e complessi aspetti; ricordiamo, che De Bartolomeis ha scritto nel 1983 il libro *Fare scuola fuori dalla scuola*, riedito nel 2018 vista la sua grande attualità, che ha ormai sdoganato l'esterno come campo di ricerche con effetti sia sulle metodologie di apprendimento, sia sullo sviluppo della conoscenza, sia sulla socializzazione. La realizzazione di una struttura a laboratori e le esperienze fuori dalla scuola sono due aspetti della stessa realtà educativa.

2.3 Importanti rappresentanti della scuola attiva visti da De Bartolomeis seguendo il filo rosso dei Laboratori

Ripercorrere, attraverso la lettura e l'analisi dei testi di De Bartolomeis, i contributi di alcuni dei rappresentanti della Scuola Attiva significa far luce sia sul pensiero del pedagogo torinese che sui pedagogisti che di volta in volta esamina con grande spirito di analisi.

Il presente paragrafo non ha la pretesa di esaustività nel fare un'analisi approfondita della grande produzione dei testi di ricerca pubblicati negli anni da De Bartolomeis su diversi importanti pedagogisti, ma si pone l'obiettivo di considerare alcuni di loro che sembrano essere particolarmente significativi nel percorso di indagine riferito alla didattica laboratoriale.

De Bartolomeis fa un'importante opera di revisione e studio dei grandi pedagogisti, selezionando coloro che si posizionano a stretto contatto con i problemi educativi considerandoli dal punto di vista non della scienza dell'educazione ma della pratica dell'educazione.

Egli parte dall'esigenza di giungere ad una chiarezza terminologica nell'ampio, ma ancora non concluso, dibattito tra scuola tradizionale e scuola nuova.

Il suo rigore scientifico lo porta, innanzi tutto, a offrire un grande contributo nel definire temi e modalità di ricerca per una disciplina scientifica, che nel momento in cui scriveva doveva ancora trovare autonomia dalla filosofia e identità e dignità rispetto alla sociologia e psicologia.

Molto interessante da questo punto di vista è la visione anticipatrice con cui descrive la disciplina pedagogica e ne delinea percorsi, metodologie e influenze con altre discipline (soprattutto la psicologia e la sociologia), confidando in una visione di una teoria generale dell'educazione nell'ottica di una profonda collaborazione.

Il suo sforzo personale per ascrivere la pedagogia con pari dignità tra le scienze lo ha portato in diversi contesti, ma in particolare con gli insegnanti, ad asserire a gran voce che le ricerche educative a tutti i livelli debbano sviluppare un'attitudine scientifica.

Ciò che De Bartolomeis cerca di fare già in *La pedagogia come scienza* (De Bartolomeis, F. 1953) è di dare una chiara connotazione a termini che vengono spesso usati in modo confuso e indistinto come educazione nuova e scuola attiva, tendenza che perdura purtroppo, senza distinguere i contesti storici a cui questi termini sono collegati e le pratiche educative ad essi connesse.

Sicuramente riconosce Dewey come capostipite della scuola attiva e antesignano della centralità del laboratorio come esperienza necessaria in un percorso attivo e creativo verso la conoscenza. Dichiara infatti che «Si tratta di dare un'interpretazione storica a quel concetto di "laboratorio" a cui egli si richiama costantemente per indicare la necessità di trovare sperimentalmente e non affidandosi alla tradizione o al puro ragionamento le soluzioni interessanti l'educazione» (De Bartolomeis 1953a, pag. 81).

Studia Dewey in modo approfondito ed esaustivo leggendone tutti i testi in inglese perché non ancora tradotti,⁵ perché per lui rappresenta «il più saldo punto di attacco di quel filone dell'Educazione Nuova che è la scuola attiva» (De Bartolomeis 1953a, pag. 131). Si unisce a Dewey nella

⁵ Tale approfondimento su Dewey di taglio pedagogico scientifico nel contesto italiano è stato riconosciuto anche nell'articolo: Cambi, F. (2016). John Dewey in Italia. *L'operazione de La Nuova Italia Editrice: tra traduzione, interpretazione e diffusione*, *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(2), 89-99

rigorosa analisi delle caratteristiche dell'educazione tradizionale, sottolineando che essa si connota per porre lo sforzo a base dell'apprendimento rivolgendo solamente ai dati tutta la sua attenzione, mentre Dewey sostiene che l'interesse del fanciullo non è suscitato dai dati bensì dai problemi che abbiano senso per la crescita dell'allievo, uscendo dalla logica del timore o speranza della ricompensa. L'educazione ispirata al principio dello sforzo fallisce proprio perché non ha a cuore quello che è umanamente e moralmente l'individuo nel suo percorso formativo, ma solo ai suoi risultati esteriori favorendone un suo sdoppiamento. Solo l'interesse è in grado di riportare il processo di apprendimento dall'esterno all'interno creando un nuovo nesso tra interesse, azione e impegno dell'allievo. Il pragmatismo di Dewey è quindi per lui intriso di una forte accentuazione etica. Ma quella che si profila non è certamente un'educazione in balia degli interessi degli alunni, piuttosto una interpretazione, che il vero educatore sa fare, canalizzando quegli interessi che permettono di accedere a nuove esperienze. Quindi gli interessi sia come punto di partenza che come mediatori per le possibilità che racchiudono e per gli scopi ideali a cui portano.

Questa teoria degli interessi come motivazione intrinseca e motore per l'apprendimento costituisce un allargamento di orizzonte soprattutto perché basa l'educazione come partecipazione dall'interno e non come pressione dall'esterno, e allo stesso tempo non ha nulla a che fare con un individualismo puerocentrico.

La dimensione sociale è fondamentale e la cultura si alimenta delle esperienze che in un ambiente sociale possono nascere, che poi spetta all'insegnante rendere il più favorevoli possibile dal punto di vista educativo. La scuola attuale - dice Dewey in *L'école et l'enfant* - fa un'opera di Sisifo tenendo lontano lo studente dalla vita sociale e creando ambienti artefatti e avulsi dalla realtà. Per questo secondo lui il materiale utilizzato a scuola deve essere reale, diretto e immediato il più possibile. Sempre in questo contesto Dewey, sottolinea De Bartolomeis, asserisce che ogni metodo che fa appello ai poteri attivi dell'allievo, alle sue capacità costruttive, produttive e creative deve farlo in unione tra vita morale e intellettuale dell'allievo mentre queste resteranno separate nella scuola finché l'insegnamento sarà distinto dall'attività pratica. Riconosce inoltre a Dewey, senza ombra di dubbio, il merito di aver sottolineato che le innovazioni educative prendano ispirazione dall'esperienza.

Fin dal gennaio 1896 Dewey, in relazione alla sua attività di professore di pedagogia presso l'Università di Chicago, fonda una scuola elementare da lui definita come - *an experimental station in education*- i suoi

scritti su questa scuola sono documenti didattici di grande valore, lontani da qualsiasi lessico formale e accademico.

De Bartolomeis sposa il concetto che la scuola deve essere alla testa e non alla coda delle trasformazioni sociali e allo stesso tempo che vi sia la necessità che l'educazione fornisca ai ragazzi attività ed esperienze, che il lavoro diventi metodo di vita e l'attività manuale costituisca forma e motivazione sociale dell'apprendimento.

Secondo entrambi la scuola è purtroppo dominata dalla concezione medioevale del pensiero e si rivolge perciò prevalentemente alla parte intellettuale dell'individuo.

La rivoluzione copernicana dell'educazione si opera su un piano sociale, inserendola a pieno in un contesto di vita e su un piano individuale, rendendo l'allievo protagonista assoluto del processo educativo. Lo stesso concetto di attività va inteso in questo senso, cioè nell'attività come potenzialità liberatrice rispetto all'evoluzione della personalità, attraverso la funzione creativa e il suo valore di scoperta.

In una sua conversazione pubblicata nel 1959 dal titolo *Waste in education* Dewey accusa l'intero sistema di istruzione - dalla scuola dell'infanzia all'Università - di uno sperpero di vita umana perché non ha un percorso allineato allo sviluppo dell'allievo, non utilizzando risorse, esperienze a lui propri.

Il *problem method* ossia il carattere euristico dell'apprendimento è un altro aspetto importante legato all'apprendimento che lui definisce venti anni prima del suo allievo Kilpatrick con il *project method*. Nella pedagogia di De Bartolomeis questo metodo sarà fatto proprio caratterizzando la metodologia didattica dei laboratori con i "problemi a dimensione reale"; il sistema dei laboratori è per lui un tentativo di mettere a punto le relazioni tra la metodologia della ricerca e lo spazio socio educativo che dovrebbero costituire un passo avanti rispetto all'attivismo di ispirazione deweyana.

Nel 1953 De Bartolomeis pubblica un testo su Ovide Decroly⁶ per presentare quello che considera uno dei maggiori esponenti del nuovo indirizzo educativo nella prefazione afferma che il testo è rivolto a insegnanti vecchi e nuovi, considerati sempre primi tra i suoi lettori, e che il contributo è rivolto soprattutto a rafforzare una preparazione pedagogica.

⁶ Si vuole specificare che questo testo e il successivo fanno parte della biblioteca Emma Castelnuovo dell'MCE di Roma, si ringrazia per il prestito e il privilegio di aver potuto leggere testi che sono passati tra le mani della grande insegnante e ne riportano sottolineature, note e appunti vergati a mano.

ca, ad orientare in mezzo a concetti e problemi essenziali in campo educativo, ad affrontare criticamente le difficoltà, sviluppando allo stesso tempo un'attitudine positiva verso queste (De Bartolomeis, 1953 c).

Il percorso di questo grande pedagogista belga è segnato dal considerare come questione principale gli studenti allora definiti "anormali" (oggi alunni con disabilità o anche in alcuni contesti d'uso, diversabilità), e caratterizzato da un profondo rigore scientifico, da una forte militanza verso la promozione di una scuola attiva che realizzi i diritti degli allievi. Non è un caso che gli elementi innovatori per operare in una scuola rinnovata partano da un'analisi di quella che potrebbe essere una scuola più efficace per gli studenti con disabilità, percorso battuto infatti da molti pedagogisti che, prendendo spunto da un modello di scuola rivolto ad alunni con disabilità, hanno poi ampliato le loro proposte definendo delle linee guida per una scuola migliore per tutti gli alunni.

Nel capitolo che De Bartolomeis intitola *Il fallimento dell'educazione tradizionale* presenta questo autore dicendo che a lui non può essere ascritto un metodo, perché già di per sé relegare una proposta ad un metodo significa non riconoscerne la natura evolutiva e dinamica che si evolve con il progredire delle esperienze scientifiche e nel corso della pratica educativa. Emerge con chiarezza una sua critica al voler, come nel caso del metodo Montessori e Cousinet, imprigionare in un metodo un indirizzo educativo con il rischio che cristallizzandosi perda la sua forza, svuotandosi di significato.

Decroly considera il metodo e i programmi delle scuole belghe e li critica profondamente denunciando che la scuola rispetto alle facoltà ricettive, si avvale solo della via uditiva, escludendo altri livelli sensoriali come la vista e "il senso motore" che vengono mortificati nonostante siano quelli di cui più si ha bisogno per acquisire le nozioni indispensabili sul mondo esterno.

Avendo messo a tacere il corpo, tralasciando questo aspetto così importante nell'esperienza conoscitiva di bambini e ragazzi, ne consegue che nella scuola non si sviluppano neanche le stesse facoltà di elaborazione e la capacità di critica che conducono verso la realizzazione di lavori spontanei e originali.

De Bartolomeis, partendo dall'analisi di Decroly, asserisce che la scuola sedentaria e passiva colpisce a morte le facoltà attive e prosegue affermando che quello che il ragazzo non conquista attraverso l'esperienza individuale non lo apprende certamente nemmeno per la via teorica.

Il canale uditivo e la via teorica rimangono fino al giorno d'oggi le maggiori vie adottate nella trasmissione scolastica delle conoscenze nel sistema di istruzione italiano, anche nella scuola primaria.

Per quanto riguarda i contenuti di apprendimento l'accento viene messo sulle attività da proporre in stretto collegamento con la vita dello studente che devono caratterizzare il gioco, l'attività manuale, l'osservazione, l'esperimento, il disegno e il movimento. Dunque preparazione alla vita attraverso la vita di deweyana memoria.

Dello stesso anno, il 1953, la pubblicazione del testo "Maria Montessori e la pedagogia scientifica" (De Bartolomeis, 1953 c). Anche qui, nella trattazione di questa grande pedagogista emergono le riflessioni di De Bartolomeis sulle innovazioni educative nel panorama pedagogico a lui contemporaneo ed emerge con forza il suo pensiero educativo sugli aspetti del processo formativo più pratici e legati all'esperienza.

In questo contesto ribadisce con forza che la scuola intellettualistica e sedentaria, in contrasto con le teorie pedagogiche, ignora l'allievo e la sua centralità nel processo educativo, pur però muovendo qualche critica verso la Montessori che riguardano proprio il concetto di laboratorialità.

Nell'opera della Montessori chiarimento teorico e coscienza della necessità di un'effettiva trasformazione della scuola si uniscono e si esprimono attraverso il suo metodo. A differenza di Decroly la sua proposta si basa su un'educazione sensoriale a base analitica e non globale, proponendo infatti all'allievo esercizi che fissano l'attenzione su elementi isolati accompagnati da una richiesta verso una forte obbedienza che segna il rapporto alunno – insegnante.

De Bartolomeis è critico rispetto alla portata rivoluzionaria del metodo montessoriano e nel sottolinearne comunque alcuni meriti, emerge quello che pensa essere il vero contributo di questa pedagogista: "La scienza dell'educazione ha come suo laboratorio principale la scuola e come sperimentatori, accanto agli specialisti gli stessi insegnanti" pag. 14. Coglie allo stesso tempo l'occasione di esprimere anche una forte critica verso la psicologia solo misuratrice, evidenziando che i test psicologici introdotti nella scuola elementare non sono riusciti ad influire nella pratica e nei metodi della scuola stessa.

Per la Montessori la pedagogia scientifica è una forma di educazione con un materiale selezionato, un ordine fissato e un numero chiuso di esercizi di vita pratica basato sul principio che le radici delle attività superiori vanno cercate nelle funzioni sensoriali e muscolari, condividendo con altri rappresentanti della scuola attiva che un'educazione sedentaria

e intellettualistica è l'esatto contrario di ciò che la natura del bambino richiede. Per realizzare questo la Montessori accoglie sia esercizi di vita pratica legati alle funzioni quotidiane, sia esercizi con materiale sensoriale che il bambino può ripetere finché non si è impossessato di un determinato movimento o sensazione mettendosi in rapporto con se stesso e realizzando l'autoeducazione. Sono i bambini stessi a scegliere l'attività, guidati dal loro bisogno intimo e dal loro grado di maturazione. De Bartolomeis commenta che il far vedere le cose, presentando i materiali e il loro corretto utilizzo, non differisce molto dal descriverle non rendendo comunque l'allievo protagonista del suo studio.

Altro elemento da cui prende le distanze è che la Montessori non si serve di situazione concrete e reali per l'allenamento senso motorio, ma scompone la molteplicità dell'esperienza prevedendo una sorta di tirocinio con esercizi su materiali in cui una singola attività viene estrapolata ed esercitata, precisando che l'allievo ha sì la possibilità di scegliere il materiale ma non ha la possibilità di usarlo per finalità diverse da quelle previste.

La limitazione rispetto ad un percorso personale e creativo emerge anche nel campo artistico (va detto che De Bartolomeis è sia storico dell'arte che pittore) dove la Montessori dà grande importanza alla copia e alla decorazione e non al disegno libero negandogli lo status di linguaggio dell'interiorità del bambino, diventando un fatto tecnico, meccanico e non espressivo, volto alla perfezione del gesto e dell'esecuzione.

De Bartolomeis finisce nel vedere nel metodo una componente di povertà sociale e affettiva che coincide con una povertà di elementi attivi. Asserisce che i punti più felici della sua opera sono quelli in cui il metodo detta meno legge agli insegnanti e ai bambini dove la Montessori "ci fa sentire il bambino protagonista dell'educazione" ed estende il suo metodo fino ad affermare che "parte dai neonati e raggiunge i dottori universitari" (Formazione dell'uomo 6) Riconosce anche alla Montessori nei suoi ultimi scritti un distanziamento dalla dogmaticità del metodo a beneficio del bambino.

Ma cosa fondamentale allontana la Montessori dall'essere annoverata a tutti gli effetti tra i rappresentanti di un'educazione attiva e nuova per De Bartolomeis? Egli sposa la critica che le aveva mosso Dewey e cioè che «Il primo contatto con qualsiasi nuovo materiale deve essere del tipo del *trial and error*: prova ed errore. Un individuo deve realmente provare, nel giuoco o nel lavoro a fare qualcosa con il materiale esercitando la propria qualità impulsiva, e quindi notare l'interazione tra la sua energia e il materiale impiegato. È quello che avviene quando

un bambino cominci a fare costruzioni con blocchi, o quando uno scienziato nel suo laboratorio comincia a fare esperimenti con oggetti nuovi» *Democracy and education* (Dewey 2016 pag. 80).

Il timore verso il materiale grezzo, verso il suo utilizzo originale, verso un'esperienza autentica di scoperta, in una parola il rifuggire dal laboratorio nel metodo montessoriano fanno di questa grande pedagoga un'esponente autorevole ma lontana dall'aver rovesciato quel banco di scuola che tanto criticava, sostituendolo con un metodo che tende alla rigidità e con un materiale che è precocemente astratto, simbolico, decontestualizzato e impone un unico preciso utilizzo. Anche Claparède contestava questo aspetto alla Montessori e cioè quello dell'esercitazione fine a se stessa estraniando il bambino dalle occasioni per un suo sviluppo naturale.

Poca dinamicità e apertura caratterizzano quello che comunque rimane un contributo fondamentale per la pedagogia italiana e non solo.

Concludendo non posso evitare di notare che l'analisi del nostro pedagogo fa luce anche sulla mia esperienza personale, e qui aggiungo come fonte la mia soggettività di ricercatrice; ho infatti lavorato in una scuola elementare ad indirizzo montessoriano di grande e lunga tradizione dove ancora insegnava musica, pur essendo molto anziana, una allieva di Maria Montessori (maestra Pini). Questo elemento della ripetizione dell'esercizio meccanico avulso dal suo contesto e da un'esperienza più viva che lo comprenda e allo stesso tempo la richiesta di grande obbedienza al maestro rivolta all'allievo, sono cose che ho potuto osservare quotidianamente nei due anni che ho lavorato in quel contesto scolastico, così come l'irrigidimento in un metodo e l'impossibilità quindi di aggiungere altri elementi perché non appartenenti al verbo originale montessoriano⁷.

2.4 Sistema dei laboratori. Per una scuola necessaria e possibile

La volontà di comunicare la sua ricerca e il suo grande lavoro di approfondimento scientifico portano De Bartolomeis a pubblicare nel 1978⁸

⁷ Ho lavorato come insegnante di sostegno nel Circolo Didattico Montessori Santa Maria Goretti di Roma dall' a. s. 2011 - 2012 all'a. s. 2012 - 2013

⁸ Si vuole precisare che il reperimento di tale testo nell'intero sistema bibliotecario della città di Roma non ha portato al rinvenimento di una copia e che è stato quindi necessario ricorrere ad un prestito interbibliotecario a pagamento in un'altra regione.

dopo un paio di articoli il suo testo "Il sistema dei laboratori", dove ravvede subito la difficoltà di parlare dei laboratori, quando per capirli davvero andrebbero praticati!

Piera Carbone, ex studentessa dei laboratori, così scrive nella rivista *École*: «Già negli anni Settanta cambia per noi studenti la percezione dell'insegnamento di pedagogia all'Università di Torino costituendo nella sede di via Maria Vittoria laboratori dove inizia una pratica pedagogica volta all'acquisizione di un metodo attivo del conoscere.» (Carbone, 2006, pag. 47)

Per De Bartolomeis il suo lavoro di sperimentazione con i laboratori di via Maria Vittoria non riguardava solo l'università ma doveva portare una carica innovativa in tutto il sistema scolastico. Andava proprio concepita come una sperimentazione volta a individuare strategie di avvio del sistema dei laboratori nella scuola ordinaria.

Egli parte da una forte consapevolezza, misurata anche attraverso la sua esperienza personale, affrontando grandi difficoltà nello sperimentare all'Università innovazioni veramente profonde.

De Bartolomeis è un pedagogista militante che sente fortemente "l'obbligo" di applicare questa nuova metodologia agli altri gradi di istruzione, non per trapianto globale, ma con interventi mirati che puntino a innescare reali mutamenti che devono essere consolidati dalle politiche scolastiche.

Affermava infatti, esplicitando il grande intreccio che deve esserci tra scuola e università, che: «Il mio lavoro a livello universitario è strettamente collegato alla necessità di avviare consistenti innovazioni nella scuola di ogni ordine e grado. Certo non confido in un trasferimento facile e automatico, e perciò la collaborazione con gli insegnanti delle varie scuole è non solo un obbligo per un pedagogista che compie un lavoro sociale ma anche una condizione indispensabile per il precisarsi della nuova metodologia.» (De Bartolomeis, 1953d, pag. 13)

Il grande valore di questo pedagogista come riferimento teorico è del tutto evidente anche in riferimento alla sua idea di formazione iniziale.

Sa bene infatti che il sistema dei laboratori richiede insegnanti completamente diversi da quelli disponibili nella scuola e che per innescare reali processi di cambiamento nell'attività didattica è necessario partire da un'analisi del fabbisogno formativo, considerando che gli insegnanti debbono formarsi su attività di ricerca e lavori di gruppo per poter promuovere a scuola ciò che per primi essi stessi debbono essere in grado di fare. Oltre all'impreparazione degli insegnanti ravvede anche l'impreparazione del sistema formativo universitario.

«In fondo gli insegnanti quando dichiarano il loro scetticismo per i metodi della scuola attiva hanno ragione. Ma hanno ragione in un senso del tutto particolare, in quanto confermano inconsapevolmente come sia assurdo voler ricavare da una preparazione magistrale che ignora i metodi attivi una pratica educativa capace di ispirarsi ad essi” (De Bartolomeis, 1953d pag. 269)

Nel capitolo 7 del testo *Il sistema dei laboratori* dedicato a “Sistema dei laboratori e formazione/aggiornamento degli insegnanti” (sperimentato da lui all’Istituto di Pedagogia di Magistero) afferma che l’istituzione dei laboratori mira a conseguire lo scopo che gli studenti, che sono insegnanti o si preparano ad esserlo, (ricordiamo in anni in cui la frequenza di una facoltà non era titolo di accesso per l’insegnamento elementare) debbano partire da esperienze formative che abbiano un collegamento con attività manuali e pratiche prima di ipotizzare le esperienze di laboratorio da proporre ai bambini.

La scuola come tempio per i contenuti del sapere viene problematizzata dal sistema laboratoriale individuando altri stimoli, altri spazi, altre cose da fare e da vedere, altri strumenti.

Suo proposito è quello di scardinare un percorso di apprendimento incentrato sulla lettura di testi, in posizione frontale, in cui anche la discussione o la costruzione e l’utilizzo di questionari nel migliore dei casi, non portava però a reale impiego di capacità, all’evoluzione di nuovi comportamenti, né alla cura delle relazioni. Ciò rendeva praticamente impossibile sia avere iniziativa che assumere il controllo dell’attività.

Proprio per rivoltare questo stato di cose introduce i laboratori, locali attrezzati e disponibili per attività manuali, operazioni assolutamente incompatibili con gli intoccabili locali universitari dove il gruppo è spesso “una massa umiliata o distratta” (De Bartolomeis, F. 1953a pag.72)

Di fronte agli iscritti che seguono i corsi di pedagogia costituiti per la maggior parte da insegnanti della scuola elementare, De Bartolomeis afferma: «Un principio di sconcertante banalità balza subito agli occhi nell’iniziativa da cui è nato il sistema dei laboratori per le attività sperimentali dell’istituto di pedagogia: per insegnare qualcosa (ma più propriamente si tratta di mettere gli allievi in condizioni di apprendere e di produrre) bisogna averne fatto personale esperienza. (De Bartolomeis, 1953a, pag.73)

Ma abbiamo ormai imparato che questo grande pedagogista non sa essere banale e va letto e analizzato con profonda attenzione per poter trarre tutto il frutto del suo insegnamento attraverso le sue illuminanti riflessioni. Egli spiega infatti i motivi che adducono a fare ciò: per insegnare la ricerca il docente deve averla prima condotta sperimentalmen-

te, per dare posto alla creatività deve aver fatto esperienze creative, per curare rapporti interpersonali deve aver lavorato in gruppo, tutto ciò senza tralasciare l'importanza delle caratteristiche dell'ambiente di lavoro che si lega alle abilità dell'insegnante.

La sua azione e riflessione educativa ci indicano una strada maestra che ci impone di uscire dalla falsa concezione che per "diventare degli esperti di insegnamento bisogna occuparsi degli altri" (De Bartolomeis, F. 1953 pag.73), perché gli studenti che sono o saranno insegnanti debbono innanzi tutto occuparsi di se stessi, sviluppando in loro quelle capacità che dovrebbero essere implicate nelle attività educative con gli altri. Aprendo una breve parentesi, gli insegnanti italiani, già definiti da Barbagli e Dei le vestali della classe media, (Barbagli, Dei, 1972) da recenti ricerche oltre che essere socialmente ed economicamente non riconosciuti, hanno una vita culturale spesso angusta (Argentin, 2018). Le conseguenze non sono di poco conto. Nei corsi sulla sicurezza, di cui una parte è obbligatoriamente orientata alla prevenzione del burn out nella classe insegnante, particolarmente esposta a questo problema, più volte frequentati anche dalla sottoscritta, viene enfatizzato come il non avere nessun hobby, interesse, attività esterna all'insegnamento, porti a vivere questo mestiere in modo meccanico e usurante.

Aver concentrato le proprie attenzioni su una formazione iniziale basata sul provare le proprie capacità e chiarire la propria identità riuscendo a collaborare con gli altri delinea un percorso di costruzione di raffinate competenze per un buon insegnante che De Bartolomeis ha molto chiare e che a tutt'oggi molti percorsi accademici rivolti a futuri insegnanti stanno cercando come perseguire. Egli ribadisce con forza che un interesse precoce per l'altro è falso, in quanto può essere solo un approdo maturo, e che i futuri insegnanti «hanno tutto il diritto di ricevere una formazione non bloccata precocemente su compiti professionali» (De Bartolomeis, 1976a, pag. 75) La concezione che ha del percorso culturale educativo e didattico per i futuri insegnanti ha ancora la sua portata "rivoluzionaria"; ne è un esempio il confronto di questi contenuti con il testo finlandese sulla scuola the *Miracle of education*⁹ in cui si parla della formazione *pre - service* dei futuri insegnanti come un ambito che deve tenere conto del dominio cognitivo allo stesso modo di quello spirituale e affettivo, con l'obiettivo di ricercare il benessere e promuovere lo

⁹ H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (Eds.), *The Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*, 55–66. © 2012 Sense Publishers.

sviluppo personale e la crescita dell'individuo utilizzando la conoscenza in modo creativo. Una formazione avulsa da questi principi non innesca nessuna estensione psicopedagogica e didattica nell'applicazione educativa nella scuola, se non viene esplorata prima questa prassi attraverso l'impegno personale del futuro insegnante in un processo autentico di produzione culturale.

È una formazione che modifica il ruolo stesso dell'insegnante, docente che non si caratterizza più per i contenuti particolari della sua materia; gli ambiti delle discipline si allargano non per giungere ad un'interdisciplinarietà, ma per superare definitivamente gli steccati tra le discipline e privilegiare le attività. Oggi i più avanzati sistemi educativi lavorano per temi trasversali sostituendo la classica ripartizione tra materie come argomentato nel testo già citato (i cui riferimenti si trovano nella nota n.6).

Il laboratorio rivisita la stessa concezione della disciplina scolastica e questo modo nuovo di fare scuola si collega con le aree più avanzate della cultura e non si sovrappone alla cultura degli studenti, ma si apre a nuovi contenuti rendendo la scuola più capace di offrire strumenti di analisi e valutazione di ciò che accade in un mondo così complesso come quello di oggi, senza tenerlo forzatamente fuori dalla porta dell'aula chiusa in un artificioso microcosmo.

La cultura stessa è viva solo se proiettata nel futuro senza dimenticare il passato, i problemi da affrontare sono davanti a noi, l'insegnante deve fornire strumenti che saranno utili nel futuro dei suoi allievi e la formazione iniziale ne deve tenere conto, come diceva John Dewey, «If we teach today's students as we taught yesterday's, we rob them of tomorrow.» (Dewey, 1944, pag.167) È questo il senso dell'innovazione e della pedagogia che valorizza il ruolo dei futuri insegnanti come riellaboratori critici e costruttori di cultura.

Ma come si motiva la fondazione di un sistema così articolato? Non è certo la smania di cambiamento ad animare il grande pedagogista, ma la riprovata inefficacia di un sistema scolastico che lascia sul campo stuoli di vittime e cioè studenti "specialmente delle classi inferiori" le cui riserve di talento vengono sprecate, mortificando «le potenzialità di iniziativa culturale, di produzione creativa, di padronanza di procedure, di socializzazione che sono sottoutilizzate incanalate in direzioni frustranti e costrette a confrontarsi con compiti scoraggianti» (De Bartolomeis, 1978, pag. 61). Tale sistema ha prodotto diversi effetti collaterali legati a questo modo di erogazione della cultura e a questo tipo di didattica,

come la competitività, l'ansia e l'inadeguatezza di fronte al compito e i meccanismi di difesa.

La realtà dei laboratori si fonda su un discorso completamente diverso: fare esperienze creative, cercare di comprendere i meccanismi soggiacenti a tali esperienze, scoprire con l'aiuto di un esperto materiali, strumenti e procedimenti.

Il sistema dei laboratori esige che per poter comprendere i processi culturali si debbano prima fare personali esperienze creative, manipolando e rigenerando quegli stessi processi.

Il paragrafo (De Bartolomeis, 1978, p 111) non a caso intitolato *Nei laboratori è obiettivamente impossibile esercitare il ruolo tradizionale dell'insegnante* afferma che la competenza professionale è importante, ma essa è fatta di conoscenze, abilità e comportamenti che non fanno parte di nessun piano di formazione degli insegnanti". Le competenze dell'insegnante cambiano e da erogatore di nozioni egli diviene un mediatore capace di mettere conoscenze e abilità al servizio degli studenti. Il "professionista riflessivo"¹⁰ è per De Bartolomeis un ricercatore che aiuta a indicare la via da percorrere per ricercare insieme come gruppo di apprendimento.

Come è impossibile esercitare il ruolo tradizionale dell'insegnante non è neanche possibile esercitare il ruolo tradizionale di allievo e ciò vale indistintamente per tutti gli allievi, con grande beneficio per l'inclusione degli studenti con disabilità nel sistema formativo.

In una memoria che mi ha inviato nell'estate 2020 il Professor De Bartolomeis ripercorre le vicende del suo sistema dei laboratori mettendo in chiaro come "Nei laboratori cambia radicalmente la condizione di studente, non ascoltatore di lezioni ma ricercatore in gruppo". A dimostrazione di questa affermazione e di come essa valga per tutti gli studenti, normodotati e non, racconta il percorso di inserimento e lavoro all'interno dei laboratori di due ragazze non vedenti che sarebbero rimaste assolutamente invisibili in una situazione formativa convenzionale e che invece in quell'ambito sono diventate attive protagoniste del loro percorso educativo producendo un proficuo scambio con importanti ricadute sugli altri studenti. Nella mia modesta e limitata esperienza come insegnante di sostegno non posso che sottoscrivere e sottolineare l'importanza di queste parole riportando alla mente le innumerevoli volte in cui la didattica laboratoriale ha riscritto giornate didattiche conse-

¹⁰ Schön D.A. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Edizioni Dedalo.

gnate alla muta invisibilità per bambini con disabilità e /o difficoltà di apprendimento che seguivo.

Lo stesso De Bartolomeis riconosce che l'esperienza dei laboratori nasce dalla feconda didattica speciale per gli studenti con disabilità. Nella scuola di oggi molte esperienze di didattica laboratoriale scaturite dalla buona volontà degli insegnanti, e non ancora messe a sistema portano a scoprire quanto queste proposte rafforzino le capacità di apprendimento a tutti i livelli degli allievi coinvolti¹¹.

2.4.1 Storia dei laboratori e caratteristiche progettuali del sistema dei laboratori

L'Università di Torino nel 1972 ristruttura e realizza una "estensione extramoenia dell'istituto di pedagogia" nell'appartamento di Via Maria Vittoria. De Bartolomeis aveva già iniziato nel 1946 a Firenze in modo molto modesto, e comunque embrionale, questa grande innovazione già sperimentando attività, usando materiali di ogni tipo per la ricerca lasciando all'università solo parole e libri. «I laboratori superavano la tradizionale lezione accademica costituendo un autentico luogo di formazione alla pratica educativa per generazioni di futuri insegnanti.»¹²

Anticipando il filone di studi che intreccia architettura e pedagogia unite nell'intento di realizzare nuovi spazi di apprendimento, come largamente presente oggi in contesti nordeuropei, De Bartolomeis è anche qui pioniere nel progettare e ristrutturare secondo precise finalità educative i locali di Via Maria Vittoria 13, per complessivi 260 m2 prima di collocarvi i laboratori.

Nella memoria da lui inviata nell'agosto 2020, come nel suo libro *Il sistema dei laboratori*, elenca e codifica una serie di regole:

1. Gli allievi avevano il diritto di fare ricerche così come l'insegnante stabilendo il medesimo diritto per entrambi di cercare la conoscenza.
2. «Anche la struttura a laboratori più avanzata per spazi, metodi, strumenti non ha autosufficienza». Il rapporto con la realtà esterna e la sua componente produttiva e professionale è infatti insostituibile e amplia la vitalità dei laboratori stessi dove

¹¹ Gli insegnanti di sostegno sono tra i maggiori lettori e sostenitori delle pubblicazioni dei testi di didattica laboratoriale della casa editrice Erickson

¹² E. Bottero Prefazione in F. De Bartolomeis, *Fare scuola fuori dalla scuola*, Aracne Roma 2018

trovano spazio i suoi «problemi a dimensione reale, una sorta di ossessione da cui per fortuna sono ancora dominato.» Attitudine che a 102 anni dichiara di non aver perso!

3. «La ricerca era mescolata a ordinarie esigenze di vita» questo a riprova che la vita e la scuola non solo comunicano tra di loro, ma sono profondamente intersecate una sull'altra. Ciò che accade oggi invece molto spesso a scuola è di separare drasticamente la vita dalla realtà, mantenendo un distacco e una lontananza che spesso rende il sapere un'esperienza astratta senza appigli con il contesto in cui i bambini vivono.
4. Nelle aule dei laboratori trova spazio il - progettare e elaborare- mentre gli ambienti esterni sono più idonei «per appropriarsi di conoscenze con l'osservazione sul campo». Gli studenti dei laboratori si trovano impegnati in un reale processo di produzione culturale in cui si è sollecitati a progettare, scegliere strumenti e procedimenti e a valutare risultati.
5. Ultimo elemento in questo elenco, la necessità di rivolgersi a consulenti esterni per avere la possibilità di approfondire ambiti che non si conoscono e per i quali è giusto poter chiedere, aprendo le porte dell'aula ad esperti competenti.

Il sistema dei laboratori è una realizzazione piccola e parziale che fa parte di un più ampio progetto educativo riconducibile all'*antipedagogia*, termine coniato nel 1967, il cui significato preponderante è connesso con l'obiettivo di rinnovamento sociale e politico della funzione educativa, in una posizione autonoma e critica rispetto al potere, il cui manifesto programmatico afferma che: «Il carattere produttivo e creativo dell'apprendimento, il rapporto con le realtà esterne, la conoscenza del mondo degli studenti nei mutamenti sociali e culturali hanno nuovi strumenti ma continuano a essere la salda base del rinnovamento.» Ricerca e struttura dei laboratori costituiscono il principio organizzativo della scuola rinnovata.

L'esperienza e i dati della sperimentazione sul campo dei laboratori universitari debbono servire ad un'estensione del sistema dei laboratori nelle scuole, affidata all'istituto educativo nel suo insieme e non a singoli insegnanti. Ma il sistema dei laboratori nella mente del suo ideatore oltrepassa i confini della stessa scuola, vedendo i laboratori come nodi di una rete estesa. Egli non pensa solo a come fondare scuole nuove in cui sia centrale la laboratorialità, ma ad organizzare città in ascolto dei bisogni dei propri cittadini attraverso una reale costruzione di una rete di laboratori che faccia dei contesti urbani dei sistemi educanti, e questo,

per quanto riguarda la città di Torino, come ampiamente ribadito nelle interviste raccolte, sembra aver portato a realizzare esperienze significative.

Vediamo quindi come sia articolata la sua proposta, che dal primo livello legato alla formazione universitaria porta a una realizzazione dei laboratori nei luoghi di lavoro dei futuri insegnanti, e ad un secondo livello che si spinge oltre, disseminando i laboratori secondo un ambizioso progetto che vuole fondare città dove *l'homo faber* può trovare punti di riferimento significativi per apprendere a qualsiasi età nella sua normale attività.

A questo proposito interessante il testo pubblicato da un gruppo di insegnanti dei laboratori disseminati nella città di Torino che hanno fatto proprio l'insegnamento ricevuto da De Bartolomeis: , *Da bambino scolaro a bambino cittadino. I laboratori territoriali dal 1985 al 1990* (Cumino, Cortese, 1992).

Nel testo *Il sistema dei laboratori* De Bartolomeis cerca di dare una scrupolosissima e articolata descrizione di quelle che sono le attività, le attrezzature necessarie e l'organizzazione dei laboratori per offrire più elementi conoscitivi possibili della sua fondata e solida esperienza, non certo per replicarla *tout court*, ma per condividere le sue potenzialità replicabili. La metodologia dei laboratori non può avere carattere normativo, né consentire di applicare il già compiuto e noto; non è una generalizzazione formativa, ma assume tratti e caratteristiche differenti a seconda dei gradi scolastici e di coloro che vivono tale esperienza. Il sistema sperimentato ha messo a disposizione esperti, spazi, materiali, attrezzature e metodologie favorendo attività per individui e gruppi di costruzione di concetti, scoperte, spiegazioni, collegamenti cognitivi, rapporti sociali, decisioni, operazioni tecnologiche, ecc.

Essendo i laboratori orientati alla progettazione di un prodotto De Bartolomeis nota come è il produrre che insegna a progettare e non viceversa, sviluppando una grande gratificazione negli studenti per i diversi risultati positivi collegati a questo percorso tra cui la capacità di stabilire rapporti e di comunicare. Il metodo dei laboratori lega l'apprendimento all'attività e ai prodotti che essa vuole conseguire, individuando per ogni diversa situazione gli strumenti didattici idonei.

A dimostrazione dell'attualità di questa fondamentale visione del processo educativo vale la pena citare il modello dell'apprendimento

trialogico finlandese¹³, e se compare Gramsci tra i teorici a cui questo modello si ispira, a pieno titolo potrebbe comparire De Bartolomeis. Gli obiettivi vengono certificati dai prodotti stessi che il processo del laboratorio crea, tale tangibilità è un elemento fondamentale ancor più se pensiamo alla scuola primaria dove l'ancoramento dei contenuti ad un oggetto prodotto dalla classe diventa inscindibile dal contenuto teorico a cui è collegato e porta con sé una forte valenza simbolica. Il percorso educativo trialogico teorizzato da Hakkareinen nel 2005 (Cesareni, Ligorio e Sansone, 2019) ha una fortissima inconsapevole affinità con il percorso indicato da De Bartolomeis: privilegia la conoscenza come costruzione collaborativa mediata da artefatti culturali e sociali e ancorata ad attività pratiche.

2.4.2 Significati ed elementi caratterizzanti il sistema dei laboratori

La concezione pedagogica di De Bartolomeis si amplia ad una visione che investe di sé tutta la società umana e ambisce ad una sorta di rivoluzione che dai processi educativi modificherebbe l'uomo e la sua organizzazione sociale. La visione pedagogica di De Bartolomeis non è "scuolacentrica" ma è una chiave per destrutturare in tutta la società paradigmi trasmissivi attraverso i quali il sapere è stato rinchiuso in angusti recinti, creando rigidi steccati tra la pratica e la teoria che si riverberano, a diversi livelli, in vari contesti sociali, depauperando l'uomo della sua capacità di creare cultura attraverso esperienze autentiche sperimentate in prima persona, in grado di generare nuovi significati.

Qui ci si vuole limitare più modestamente a rilevare la fecondità di un approccio all'educazione che si fondi sul sistema dei laboratori. In quest'ottica è fondamentale esaminare il lavoro di ridefinizione di tutta la strumentazione lessicale e concettuale in uso nella prassi pedagogica.

De Bartolomeis in un suo lavoro sottolinea come «L'uso generico, avventato e indiscriminato del termine avrebbe dovuto consigliarmi di lasciarlo da parte. Ma ritengo che sia più utile togliere dagli equivoci un termine di uso corrente che usarne uno nuovo.» (De Bartolomeis, 1978, pag. 13). A conferma del difficile uso del termine "laboratori" che non rimanda a un chiaro e indubbio significato, quanto piuttosto ad una rete semantica complessa e articolata.

¹³ Cesareni D., Ligorio B., Sansone N., (2019) Fare e collaborare. L'approccio trialogico nella didattica, Milano, Franco Angeli

Voglio sottolineare a questo proposito che la scelta di occuparmi di “didattica laboratoriale” all’interno della didattica attiva, così nominandola, è stata dettata sia dal fatto che la ricerca approfondiva la didattica erogata all’interno dei Laboratori di SFP, sia dall’uso di tale termine in ambito scolastico, in quanto facente parte da molti anni di un lessico utilizzato e compreso, sicuramente ascrivibile nel vocabolario ad alto uso nella comunità professionale degli insegnanti (De Mauro, 1980); tale termine risulta senz’altro più noto ad un pubblico di insegnanti di scuola dell’infanzia e primaria che nel contesto accademico.

Ribadisco anche in questa sede che, a partire dal lessico usato, la mia debba essere una ricerca svolta da un insegnante rivolta soprattutto a beneficio dei futuri insegnanti. Finalità della mia ricerca è contribuire ad orientare un percorso universitario verso il conferimento alla “didattica laboratoriale” da una parte di ancoraggi rigorosi e scientifici e dall’altra di nuovi impulsi e sperimentazioni.

Ciò produrrebbe un reciproco vantaggio per entrambe le realtà formative, vista la centralità della didattica laboratoriale per una reale innovazione della didattica; ciò comporta sia un approfondimento scientifico che un impulso nell’utilizzo di tale metodologia prima nella formazione iniziale e poi nell’esercizio effettivo del mestiere di insegnante, processo che Baldacci ha definito *isomorfismo*¹⁴.

A proposito di questa positiva circolarità degli apprendimenti l’incontestabile verità che De Bartolomeis asserisce, che è l’idea guida del mio lavoro è che «Posso assicurare che gli insegnanti che imparano a fare bene una cosa nei laboratori riescono a esportarla, sia pure in mezzo a difficoltà, fuori dei laboratori, nel loro luogo di lavoro.» (De Bartolomeis, 1976b, pag. 45).

Lui come docente e fautore di questo sistema dei laboratori esprime ponderatamente questo giudizio, cogliendolo nella scrupolosa osservazione della sua esperienza. Percorso che viene confermato e appare evidente dopo aver intervistato alcune sue ex allieve che di quell’esperienza hanno fatto un approccio sia per la vita lavorativa come insegnanti che per il loro modo di apprendere a livello personale e di cui parlerò nel penultimo paragrafo.

Ma cosa connota davvero il termine *laboratori* e con esso la *didattica laboratoriale*? Uno spazio attrezzato? La produzione di un manufatto? Il lavorare per progetti? L’intraprendere un percorso di conoscenza costi-

¹⁴ Baldacci Massimo, *Curricolo e competenze*, Milano, Mondadori Education, 2010

tuito da domande e non da contenuti da assimilare? Tutto questo ma anche oltre...

La sua concezione del laboratorio lo porta a dire che «In fondo il vero laboratorio è la mente dell'uomo a patto che non si trascurino le condizioni e le mediazioni che modificano radicalmente il lavoro culturale.» (De Bartolomeis, 1978, pag. 52). Quindi se è vero che spesso i laboratori si associano a spazi attrezzati è ancora più vero che non è lo spazio a definire un laboratorio come tale, ma il modo di approcciarsi alla conoscenza come elemento da costruire, scoprire e condividere e non un contenuto da trasmettere nelle teste degli alunni.

Quello che gli sta più a cuore è che gli studenti si trovino in spazi che prevedano rapporti e comportamenti diversi da quelli convenzionali in uso durante la lezione frontale: comportamenti per insegnanti e studenti legati all'interesse personale e all'uso individuale di lezioni simultanee e trasmissive con aule arredate con file di banchi concepiti per ascoltare.

Il metodo didattico che propone l'apprendimento collettivo secondo De Bartolomeis ha scarsissima efficacia educativa perché trascura le differenze individuali in fatto di ritmo e livello di apprendimento e costringe gli studenti in stato di passività con il rischio di affidarsi principalmente alla comunicazione verbale, riversando le informazioni dall'insegnante allo studente ed esponendole così al fenomeno della perdita e della deformazione, conseguenza di un apprendimento maturato non attraverso un'esperienza significativa per conquistare i saperi, ma in un'asettica trasposizione (De Bartolomeis, 1976a).

La relazione è un aspetto fondante del sistema dei laboratori, la circolarità che si crea tra docenti e discenti e tra questi ultimi innesca una virtuosa energia che consente di prendere iniziative, avere rapporti fluidi e riversare tutto questo sul modo di condurre e organizzare le ricerche. Sono i comportamenti che vengono generati nella realtà laboratoriale ad essere completamente diversi, essi sono profondamente legati alle situazioni e attività che determinano relazioni fluide e continue tra compagni di laboratorio e con gli insegnanti su un piano di riconoscimento reciproco di ruoli come ricercatori di conoscenza. L'osservazione di questo positivo scambio è qualcosa che colpisce profondamente De Bartolomeis, il quale per favorire questi ruoli e queste relazioni vorrebbe aumentare il peso sociale dei laboratori e del suo transfer anche ad altre situazioni; ed è proprio per questo che auspica che i laboratori abbiano sempre più collegamenti significativi con l'esterno.

Il laboratorio non è quindi un luogo fisico, ma un luogo sociale e culturale nel senso che indirizza un preciso approccio alla conoscenza dove

affronta problemi di varia natura privilegiando la ricerca e valorizzando le relazioni. Con l'attività dei laboratori si cerca di intervenire sugli *habitus* dei futuri insegnanti unendo alla preparazione teorica dei profondi cambiamenti nelle pratiche mettendo in discussione il tradizionale sistema di trasmissione della conoscenza.

Il sistema dei laboratori non è un meccanismo compiuto e non modificabile ma è una complessa realtà formativa, con una vita sperimentale aperta e mutevole; tutto ciò consente a questo dispositivo di accogliere e progredire a seconda delle necessità, dei soggetti coinvolti e delle attività che vi si svolgono. «I laboratori sono luoghi fisici e sociali attrezzati che agiscono come condizionatori e mediatori delle attività. Essi sono istituzionalmente avversi alla lezione, allo studio libresco, al distacco dalle cose e dai problemi, ai rapporti formali tra docenti e studenti, a norme disciplinari estrinseche» (De Bartolomeis, 1978, pag. 47). L'attività in essi non dipende in modo prevalente dall'intervento del docente visto in un ruolo di catalizzatore, ma ha un suo senso più profondo che rende gli allievi capaci di lavorare anche in sua assenza e per il soddisfacimento di interessi culturali che hanno radici in forti motivazione intrinseche e non per la vana ricerca del consenso del docente e magari del bel voto da portare a casa. Ma in quali termini si parla di sistema? Da una parte perché banalmente sono interdisciplinari e collegati l'uno all'altro, dall'altra meno banalmente perché non si può in anticipo prevedere di quali laboratori ha bisogno una specifica ricerca; l'attività di ricerca non è imprigionata in un singolo spazio specializzato di laboratorio ma portata al bisogno ad uscire fuori da esso a seconda delle specifiche richieste che la ricerca pone.

2.4.3 Transfer dell'esperienza oltre la dicotomia teoria versus pratica

De Bartolomeis ravvisa che il teorizzare, operando un'attribuzione di significato è elemento indispensabile ed è lo stesso processo della didattica dei laboratori che lo presuppone come naturale completamento; il vincolo pratica - teoria lo porta a sottolineare come non ci sia pratica senza teoria. Non si tratta di una semplice riflessione sulla pratica, ma di una teorizzazione che faccia parte integrante dell'attività e sia allo stesso tempo un ampliamento dell'esperienza. Non può emergere automaticamente la teoria dalla pratica e viceversa, ma è proprio la pratica il terreno di formazione della teoria. Ci si pone al di fuori della classica dicotomia tra pratica e teoria tanto tipica del mondo culturale italiano e così fortemente connaturata al mondo scolastico, anche in virtù

dell'applicazione della Riforma Gentile che gettò le basi del processo di istruzione scolastica abolendo tutti i lavori pratici.

Per entrare nel mondo stesso dei laboratori De Bartolomeis compie dei passi e chiede ai suoi studenti di farli con lui, primi tra i quali il non sentire estranee e in opposizione teoria e pratica, l'impegnarsi personalmente nel lavoro che produce teoria, conseguire un uso degli strumenti teorici come utili a trattare nuovi problemi. «Legata all'attività la teoria perde il carattere di cosa compiuta a cui i fenomeni particolari debbano servilmente confrontarsi per essere validati o no» (De Bartolomeis, 1953d, pag. 225).

Una diversa articolazione didattica dei contenuti rende più democratico l'accesso al sapere che si riflette nello sviluppo dell'esperienza che porta alla teorizzazione e richiede creatività per avvicinarsi agli strumenti della teorizzazione, che devono essere accessibili a tutti. Spesso la teorizzazione è delegata esclusivamente all'insegnante che ne è depositario, viceversa gli strumenti della teorizzazione non debbono essere preclusi agli allievi per ingerirla come fatto dato, ma essi debbono poterla sperimentare nell'attività e poi sistematizzare nella teoria quanto prodotto dall'esperienza. «La teorizzazione perde il carattere di privilegio intellettuale e apre gli individui a sviluppi a cui hanno diritto» (De Bartolomeis, 1953d, pag. 260). Il percorso parte dalla considerazione di problemi, definiti anche come problemi sociali a dimensione reale, a cui segue la progettazione di osservazioni e operazioni da cui emergono le individuazioni di proprietà che portano alla teorizzazione.

I laboratori consentono di imparare a far bene una cosa passando per la pratica del fare che si completa e si raggiunge solo quando vi è il controllo teorico dell'attività, non per applicarla ripetitivamente ma come conquista di un connubio tra competenza e disposizione per il nuovo. L'interesse per le cose che si ignorano viene anteposto all'insegnamento delle cose che si conoscono ed è la stessa metodologia dei laboratori che porta a cimentarsi continuamente con ciò che non si conosce e non si sa fare.

A riprova di questo principio De Bartolomeis analizza un episodio di una sua studentessa che aveva lasciato l'esperienza dei laboratori confinata all'ambito formativo universitario, senza contagiare nessun altro ambito della sua vita, ciò la porta ad affermare che era stata solo sfiorata da quest'esperienza e che per poter essere più incisiva nella sua vita ed esercitare un ruolo di transfer, avrebbe dovuto esserci un lavoro di esplicitazione sui significati delle finalità formative dei laboratori. Ma è proprio qui che avviene il salto e lo sviluppo culturale e cioè quando il

lavoro svolto nei laboratori prosegue verso attività in forme nuove e per obiettivi nuovi. Se gli aspetti di elaborazione non vengono curati, l'effetto è che si lasciano intatti i quadri teorici precedenti limitando l'esperienza stessa. Così «il transfer è molto debole se non si curano i rinforzi» (De Bartolomeis, 1976a, pag.97), è fondamentale per questo sia l'attività di teorizzazione che l'utilizzo di questa in altre nuove esperienze, affinché si realizzi un vero e duraturo cambio di paradigma e cioè che aldilà della singola esperienza si realizzi un diverso modo di pensare, di affrontare problemi, di fare scelte; per questo sono necessari collegamenti di tipo sistemico che ampliano e rinforzano.

Emerge da queste riflessioni una vera e propria definizione dei laboratori che parte da un rapporto tra la teoria e pratica ancora oggi non acquisito:

«In base al principio della collocazione sistemica, i laboratori si configurano non come luoghi di applicazione di teorie assunte quali punti di partenza ma come luoghi organizzati per la teorizzazione» (De Bartolomeis, 1978, pag. 265). Per giungere alla meta è necessario avviare un processo costituito da mediazioni di rilevanza crescente per cui dalla fase descrittiva si scoprono connessioni, si generalizzi e infine si comprendano a fondo le implicazioni dell'operare sperimentale e dei suoi risultati. Connessa alla portata innovatrice dei laboratori nel sistema di istruzione c'è l'esigenza di spezzare l'utilizzo conservatore delle competenze in favore della ricomposizione del processo dell'esperienza reso accessibile a tutti. È fondamentale che l'accesso democratico alla ricerca scientifica debba poter rientrare nella formazione di tutti gli studenti, così come va riconosciuto che tutte le questioni conoscitive e i problemi ad esse connessi, anche i più limitati, per essere rigorosamente trattati, hanno bisogno di un procedimento anche teorico volto alla sistematizzazione.

Ciò che anima davvero la proposta e la rende fortemente innovativa a quarantadue anni dalla pubblicazione del libro non è l'innovazione tecnico – didattica ma la ricomposizione dell'esperienza, esperienza che parte da un ambiente laboratoriale che sollecita a progettare, stimola a scegliere strumenti e procedimenti, a valutare risultati, a collaborare.

Non si tratta di ridursi ad una mera applicazione del metodo ma «Subordinatamente all'appoggio dell'istituzione e di una politica socio-culturale complessivamente nuova bisogna arricchire la competenza didattica» anche in questo caso De Bartolomeis ci sorprende con la sua attualità e la sua attenta analisi anticipando l'uso del termine "competenza" oggi spesso molto abusato (De Bartolomeis, 1976a, pag. 50).

2.4.4 La professionalità dell'insegnante nei laboratori

L'insegnante opera una profonda trasformazione del suo ruolo tradizionale non essendo più depositario e trasmettitore di nozioni ma la struttura stessa dei laboratori richiede che egli sia piuttosto un organizzatore di cultura, di comportamenti e di rapporti che lascino spazio all'iniziativa degli studenti, al lavoro di gruppo e alla ricerca sul campo.

La materia non è incardinata in un asse disciplinare avulso dal resto del sapere e scollegato dal mondo ma richiede di essere problematizzata, di divenire un campo di ricerca ricco di connessioni (De Bartolomeis, 1976a, pag. 111) che vanno aldilà dello spazio scolastico e si estendono nella società reale.

Non vi è un confinamento angusto nella materia di cui si è vestali o sacerdoti che, riversando le loro conoscenze, "iniziano" altri adepti a far parte del Sapere, ma i docenti si avvicinano allo studente con obiettivi che vanno aldilà della misurazione dell'apprendimento di una certa quantità di nozioni, divenendo. «uno dei loro compiti essenziali quello di coordinare le parti teoriche e le esercitazioni pratiche di laboratorio» (De Bartolomeis, 1978, pag. 54).

La professionalità docente include i modi di azione e i processi educativi che nella loro concretezza caratterizzano lo spazio educativo dei laboratori dettando precise linee di sviluppo della competenza didattica.

Questa contaminazione tra pratica e teoria, nel disegno formativo di De Bartolomeis i futuri insegnanti la vivono sin dai loro percorsi nella formazione iniziale, venendo coinvolti in reali percorsi di ricerca e non consumando passivamente lezioni cattedratiche.

L'insegnante deve divenire consapevole del metodo che vuole utilizzare, metodo che nel caso della didattica laboratoriale non è avulso da una competenza di tecniche e strumenti che portano ad una efficace azione didattica. Quello che constata De Bartolomeis è una generale impreparazione sui metodi della scuola attiva, impreparazione che purtroppo perdura tutt'oggi (Bottero, 2021). La professionalità docente nei laboratori non può nascondersi dietro la rigida applicazione di schemi di procedimenti didattici. Lo scopo del metodo è quello di consentire sia all'insegnante che all'allievo di fare esperienze di alto significato umano. Sta qui la vera "banale" rivoluzione del grande pedagogista: gli insegnanti e gli allievi si servono entrambi del metodo educativo, se esso è creativo genererà la possibilità di canalizzare "le capacità inventive dell'insegnante" e "il più alto grado possibile delle attitudini" dell'allievo (De Bartolomeis, 2021, pp 28).

I due percorsi non possono essere in contraddizione se l'attività dell'insegnante stimola quella dell'allievo. Il percorso tracciato dall'educazione in azione è fondato sulla conoscenza raggiunta attraverso situazioni problematiche e tiene conto dell'iniziativa dello studente per individuare soluzioni e giungere allo stesso tempo ad uno sviluppo personale e ad una trasformazione culturale. Tutto ciò è difficilmente conseguibile nella routine spiegazione, interrogazione e assegnazione del compito. La scuola dei laboratori non elimina la "bella lezione" e l'insegnamento collettivo del tutto, ma ne limita fortemente la portata e gli assegna un compito nuovo. Funzioni e ruoli che cambiano, come quelli dell'insegnante, non più depositario e amministratore della cultura, e dell'allievo, liberato da una condizione di obbedienza e sottomissione. Ma questa prerogativa creativa del processo educativo implica il più accurato tirocinio metodologico che si pone come fine ultimo l'applicazione autonoma del metodo da parte degli allievi veri protagonisti del processo educativo, che dominando attivamente il metodo si aprono a nuove esperienze formative.

Come evidenziato nei precedenti paragrafi per giungere a ciò non si tratta di instradare i futuri maestri in una preparazione professionale prematura, ma di procedere affiancando nella preparazione la conoscenza della psicologia dell'età evolutiva, la conoscenza dei metodi della scuola attiva e la possibilità di operare verso una sperimentazione didattica in un primo tempo guidata e poi svolta in forme sempre più autonome. La pratica del metodo laboratoriale si apprende solo utilizzandola in prima persona e facendola precedere da conoscenze teoriche anche se rimane comunque difficile spiegare a parole in cosa consista il carattere attivizzante del metodo.

Nel testo recentemente riedito *I metodi della pedagogia contemporanea*¹⁵ De Bartolomeis sottolinea come non sia possibile affidare al metodo una parte «subordinata e ancillare» (De Bartolomeis, 2021, pag. 12) che vincolerebbe per sempre ad una guida dall'alto; un metodo attivo è invece denso di contenuto e non può essere ridotto a mero strumento perché il docente esprima a pieno la sua professionalità.

¹⁵ De Bartolomeis Francesco, *I metodi nella pedagogia contemporanea*, Ivrea, Edizioni Gessetti Colorati, 2021 a cura di Enrico Bottero con la collaborazione di Federica Gaetano. La prima edizione del testo era del 1963, la mia collaborazione al progetto editoriale per la riedizione è stata per me una grande opportunità che mi ha consentito una lettura immersiva e il confronto con un gruppo di lavoro che ringrazio anche in questa sede.

2.5 Voci che ampliano il quadro teorico

2.5.1 Testimonianze di De Bartolomeis e sue ex studentesse ora insegnanti in pensione

Il lavoro di dottorato ha toccato per me i momenti più alti del suo valore quando mi ha portato al confronto diretto con coloro i quali sono stati individuati come testimoni privilegiati nell'ambito della ricerca. L'incontro tra le domande che avevo formulato ad hoc per ognuno di loro e le risposte e il dialogo che ne è emerso, sono per me il frutto più prezioso e originale di questo lavoro, che spero di essere in grado di restituire raccontandolo dopo averlo analizzato con il supporto della Grounded Theory costruttivista (CGT).

Una delle domande fondamentali che la CGT indica nei repertori per analizzare le testimonianze raccolte (Charmaz, 2014) è appunto quella di capire quali significati i protagonisti attribuiscono al processo considerato, facendo particolare attenzione a ciò che viene enfatizzato e a ciò che viene tralasciato. La mia sensibilità di ricercatrice - maestra e antropologa - mi ha fatto sostare a lungo sulla riflessione su ciò che veniva omissso, e dopo aver analizzato le interviste svolte ai Presidenti dei CdS mi sono accorta che non trovavano esplicito riferimento nelle loro parole una storia e un'identità dei Laboratori prima dell'istituzione del CdS in SFP; questo ha generato nuove domande di ricerca che volevano indagare quale fosse stata all'interno dell'Università un'esperienza fondante, un mito di fondazione direbbero gli antropologi, per i laboratori per i futuri insegnanti nella formazione iniziale prima dell'istituzione di SFP, nella convinzione di rafforzare e ancorare così la visione dei Laboratori ad una storia e un'identità più salda.

Può con questo spirito risultare interessante ripercorrere attraverso le testimonianze raccolte l'indicazione dell'importanza di De Bartolomeis nell'ambito di questa ricerca, da me purtroppo non conosciuto prima.

In occasione di un'intervista svolta dalla sottoscritta nel gennaio 2020 ad una docente del Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli studi Aldo Moro di Bari, la professoressa Loredana Perla, è emerso e divenuto chiaro il ruolo e il peso della figura di De Bartolomeis:

<<È importante toccare innanzi tutto il livello ordinamentale, perché la conquista dell'integrazione curricolare del laboratorio è una conquista che si deve alla pedagogia che è stata il motore di questa innovazione.

Il laboratorio, un po' come con il tirocinio, condivide una storia complessa e articolata dal punto di vista epistemico, una storia che ha sempre guardato all'attività laboratoriale e all'attività del tirocinio come ad un'attività di spessore epistemico inferiore rispetto a quella dell'insegnamento teorico, teoretico. Ed è stato innanzi tutto il sapere pedagogico, penso all'opera straordinaria che è stata fatta in questo senso da De Bartolomeis, ad aver invece rifondato epistemologicamente la formazione del futuro insegnante sulla base di una pariteticità epistemologica del laboratorio con l'insegnamento. Per cui il laboratorio non è l'applicazione di una teoresi, ma è teoria in atto, è una teoria della pratica, è una coniugazione virtuosa del sapere esplicito, della "didattica del chiaro", se vogliamo usare un gergo di settore, con tutti gli elementi impliciti che sono nel fare, che sono nell'agire, per cui l'agire è una teoria incarnata che può essere visibilizzata attraverso l'attività del laboratorio. E questa è una conquista dal punto di vista dei saperi che noi ascriviamo moltissimo alla pedagogia, sono i saperi pedagogici che hanno permesso di mettere a fuoco questo nesso ricorsivo tra teoria e pratica e soprattutto la pariteticità epistemologica che mette il laboratorio in una condizione assolutamente paritaria sul piano della formatività e dello sviluppo delle competenze rispetto all'insegnamento.>> (PSFPUB)

La chiarezza con cui ascrive a De Bartolomeis questo nesso inestricabile tra attività di laboratorio e teoria e la loro fittizia scissione, così come il forte riconoscimento esplicitato rispetto al ruolo giocato a questo proposito dalla sistematizzazione da lui operata all'interno di una scienza pedagogica, non lasciano margini di dubbio e sono stati per me l'indicazione di una pista da seguire e approfondire.

Il secondo riferimento a De Bartolomeis è emerso nel corso di un colloquio con il Professor Bottero, con il suggerimento, poi seguito e fatto mio, di intervistarlo e di intervistare alcune sue ex allieve¹⁶

Nel corso del mese di agosto del 2020 ho inviato infatti delle e-mail con una traccia per una breve intervista a cui De Bartolomeis con mio

¹⁶ Si coglie l'occasione per ringraziare il Professor Enrico Bottero per i colloqui intercorsi, fonte di grande stimolo e illuminazioni pedagogiche e per le indicazioni grazie alle quali sono riuscita a reperire le ex studentesse che logicamente ringrazio infinitamente per la disponibilità espressa nel farsi intervistare.

grande stupore e gioia ha risposto, nonostante: «Tenga conto che siamo in agosto e io ho 102 anni.» (I.D.B.1)

Questa ricapitolazione dei miei “passi di avvicinamento” al grande pedagogista ha lo scopo di far emergere come quanto detto in questa sede non possa separare come fonte i suoi scritti, le risposte da lui ricevute alle domande che gli ho posto, le voci ascoltate sul vissuto autobiografico dell'apprendimento nei Laboratori da parte delle sue ex allieve ora insegnanti in pensione, i riferimenti a lui rivolti da altri pedagogisti contattati.

Non è possibile in questa sede parlare di De Bartolomeis privilegiando alcune fonti ritenendole formalmente più credibili rispetto ad altre, credo che i suoi testi si completino con le testimonianze raccolte e viceversa.

Ho potuto intervistare tra settembre e ottobre 2020 tre ex studentesse che hanno vissuto l'esperienza formativa dei Laboratori all'interno dell'Istituto di Pedagogia della facoltà di Magistero di Torino. Due di loro sono state intervistate telefonicamente con la registrazione integrale dell'intervista e la sua fedele trascrizione, la terza ha preferito rispondere per iscritto alla scaletta di domande che le ho inviato.

Tutte hanno svolto come professione le insegnanti con gruppi di apprendimento composti da bambini e o da insegnanti.

Raccogliere il vissuto, seppur molto lontano (parliamo del decennio 1975 - 1985) di questa esperienza, con persone che hanno concluso il proprio percorso lavorativo, da una parte ha fatto riemergere ricordi a volte offuscati di una memoria che, vista la distanza temporale, non può sicuramente essere circostanziata nei particolari. D'altra parte, in modo senz'altro più significativo, tali voci mature sono state in grado di fare un bilancio di quell'esperienza e di dare conto di quali echi quella vicenda avesse avuto nel proprio vissuto personale e professionale ripercorrendo tutte le traiettorie generate dall'esperienza dei laboratori ed espresse nel corso di una vita intera. O per dirla con le parole di una di loro «Io ora sono in pensione, io forse parlo anche col senno di una persona che ha avuto tantissime esperienze a livello professionale.»

La griglia delle domande è stata formulata con l'obiettivo di ripercorrere l'esperienza, raccogliere e analizzare informazioni su diversi obiettivi, alcuni dei quali già precedentemente approfonditi nella ricerca e utilizzati con altri testimoni privilegiati come vedremo nei capitoli successivi in cui la ricerca empirica verrà presentata.

Nell'analisi del corpus dei dati, ricavato dalle trascrizioni integrali delle interviste, si sono individuati segmenti testuali che sono stati codi-

ficati e considerati significativi che hanno dato vita a delle categorie che sono state utili successivamente anche per l'analisi delle altre testimonianze (interviste, focus group e risposte aperte questionari) e hanno contribuito all'emersione delle *core categories*

Dei sottobiettivi più specifici, che avevano guidato la costruzione delle domande stesse vengono nella tabella sottostante organizzati in modo da ricollegarsi ai nuclei tematici in essi contenuti e alle domande formulate per raccogliere informazioni su di essi nel corso dell'intervista intensiva.

Tali obiettivi conoscitivi sottoelencati hanno svolto un ruolo guida nei passaggi legati alla formulazione e all'utilizzo dello strumento dell'intervista, ma allo stesso tempo hanno consentito di analizzare i dati raccolti in modo aperto lasciando ampia libertà all'analisi, all'individuazione di codici e alla categorizzazione attraverso l'etichettatura dei contenuti interni delle interviste:

Questi gli obiettivi conoscitivi, per una maggiore conoscenza dei quali, si voleva attraverso le interviste acquisire elementi

1. Vissuto e percezione dell'esperienza culturale nel percorso formativo dei laboratori
2. Funzionamento, gestione organizzativa e valutazione
3. Funzione del laboratorio nell'intreccio tra teoria e pratica
4. Percezione sugli apprendimenti recepiti nel laboratorio.
5. Percezione delle relazioni all'interno del laboratorio e di se stesso come studente
6. Ruolo della didattica laboratoriale nel passaggio dalla formazione iniziale alla professione
7. Elementi innovativi e proposte di miglioramento da trasmettere alle successive generazioni di futuri insegnanti in formazione per l'implementazione della didattica laboratoriale nei diversi ambiti formativi scuola/università.

Questo ultimo punto, che nell'ipotesi iniziale rimaneva confinato in un ambito scolastico rivolto alle future generazioni di insegnanti, ho riscontrato, dopo una prima intervista ad una ex allieva di De Bartolomeis, non essere rispondente a quello che emergeva nel corso dell'intervista, in quanto il mondo universitario appare alle intervistate come molto lontano e il passaggio di conoscenze tra una generazione di insegnanti e le successive è purtroppo visto come un'esperienza non percorribile. Ciò che è emerso con enfasi dalle loro parole è stata invece la volontà di replicare quest'esperienza anche al di fuori della scuola e questo ha dato vita a progetti interessanti che hanno segnato la storia so-

ziale della città di Torino e che ho creduto necessario raccogliere e analizzare.

Per cui il tema è stato così riarticolato:

7. Elementi innovativi e proposte di miglioramento da trasmettere alle successive generazioni di futuri insegnanti in formazione per l'implementazione della didattica laboratoriale nei diversi ambiti formativi scuola/università e nel sistema educativo territoriale - urbano.

I nuclei testuali sostanzialmente corrispondono con le tematiche affrontate durante le interviste ma rispetto alle quali si è proceduto con grande flessibilità seguendo i riferimenti offerti dalla persona intervistata e cercando di approfondirli; nessuna intervista ha potuto essere, neanche minimamente, simile ad un'altra nella conduzione e per fare solo un esempio riferito ad una delle tre ex allieve, neanche lo stesso incipit è stato uguale in quanto quest'ultima ha voluto partire citando un articolo da lei scritto su De Bartolomeis (che poi ho avuto il piacere di leggere) ed ognuna di esse come sempre succede ha creato una relazione unica.

Obiettivi	Nuclei tematici	Domande
Conoscere il vissuto e la percezione dell'esperienza culturale del percorso formativo dei laboratori	Informazioni sui laboratori frequentati all'interno delle attività previste dal corso di Pedagogia della facoltà di Magistero su: contenuti, metodologie, personaggi coinvolti, differenze con le esperienze formative pregresse nella scuola di secondo grado e di altri corsi frequentati all'Università.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cosa caratterizzava la didattica dei laboratori? 2. Nella sua carriera scolastica pregressa c'era stato qualcosa di simile? 3. Cosa li rendeva diversi dagli altri corsi frequentati all'Università?
Funzione del laboratorio nell'intreccio tra teoria e pratica	Aspetti che rivelano l'intreccio tra teoria e pratica collegamenti tra i laboratori e il corso, ricadute delle attività dei laboratori nella sistematizzazione e teorizzazione degli apprendimenti.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quanto contava la parte pratica/attiva dei laboratori frequentati? 2. Vi era un'integrazione tra teoria e pratica?
Funzionamento, gestione organizzativa e valutazione	Aspetti organizzativi e valutativi della realtà formativa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Come si sceglievano i laboratori da frequentare?

Obiettivi	Nuclei tematici	Domande
	dei laboratori	<ol style="list-style-type: none"> 2. Quante ore duravano? 3. Veniva valutato quanto appreso nei laboratori? 4. Quali erano i punti di forza e di criticità del laboratorio?
Percezione sugli apprendimenti recepiti nel laboratorio	Processi apprenditivi attivati negli studenti	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cosa ha imparato nei laboratori? 2. Per capire il senso profondo della didattica dei Laboratori, potrebbe raccontarmi un episodio che ritiene particolarmente significativo? 3. Cosa richiedeva allo studente il laboratorio di De Bartolomeis? 4. Nella sua esperienza che cos'è la didattica laboratoriale?
Percezione delle relazioni all'interno del laboratorio e di se stesso come studente/essa	Ruolo del docente nel laboratorio e del gruppo di apprendimento, processi attivati nella conduzione del laboratorio da parte del docente, rapporti con i colleghi e auto percezione	<p>All'interno delle attività previste dai laboratori qual era il rapporto con i docenti? E con i colleghi? Come percepiva il suo ruolo di studente/essa nei laboratori?</p>
Individuare elementi significativi nel passaggio dalla formazione iniziale alla professione	Ruolo della didattica laboratoriale nel passaggio dalla formazione iniziale alla professione	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nel laboratorio avete ricevuto indicazioni di metodo e strategie didattiche che ha replicato una volta insegnante? 2. Come insegnante ha avuto modo di utilizzare la didattica laboratoriale?
Individuare elementi innovativi dei laboratori	Modalità e approcci innovativi da trasmettere: - alle successive generazioni di futuri insegnanti in for-	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quali sono secondo lei le condizioni che rendono o renderebbero oggi i laboratori efficaci rispetto

Obiettivi	Nuclei tematici	Domande
	mazione - alla rete educativa della città	all'apprendimento della didattica laboratoriale per i futuri maestri? 2. Come la pedagogia di De Bartolomeis ha contagiato altri luoghi formativi?

L'analisi dei contenuti testuali delle interviste riporterà ampi stralci delle interviste selezionati secondo le Categorie individuate rispettando la fedeltà del parlato e tracciando possibili interpretazioni analitiche.

2.5.2 Scoprire un mondo nuovo attraverso il percorso formativo dei laboratori

Raccogliere informazioni sui laboratori frequentati all'interno delle attività previste dal corso di Pedagogia della facoltà di Magistero significava innanzi tutto capire su quali esperienze pregresse essa si poggiava; se nelle scuole secondarie frequentate, in questo caso per tutte l'Istituto Magistrale, avessero già conosciuto qualcosa di simile. Partire dal vissuto formativo precedente all'Università è stato nel corso delle interviste il primo passo per accedere alle loro storie di apprendimento e poter capire dove e come l'esperienza dei laboratori si collocava¹⁷.

Vediamo come in poche parole emerge con forza sia l'assoluta novità di quanto si è vissuto, sia come quella esperienza laboratoriale rimanesse confinata come assoluta novità anche rispetto a tutti gli altri corsi erogati all'Università:

«Stavo pensando alle superiori, no, in attività di laboratorio, no, nonostante il Gramsci fosse una scuola, il vecchio istituto magistrale trasformatosi in Gramsci grazie agli allievi. No, non avevamo attività di laboratorio, avevamo le discipline fatte in modo molto classico, per me è stato il primo, i primi laboratori, poi c'erano con altri docenti dei seminari, ma diverso. Cioè non è che usavi le mani proprio per capirci, nei seminari usavi la parola, usavi l'intelletto, lì usavi proprio le mani, cioè

¹⁷ Demetrio D., (2003), *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Laterza, Bari

sempre mirato poi a che questa esperienza venisse portata nelle scuole.” (EADB1)¹⁸

Anche un'altra ex studentessa ricorda l'esperienza quasi di spaesamento, ma di attrazione allo stesso tempo, provata nel primo contatto con i laboratori:

«Io avevo fatto l'Istituto magistrale in una scuola parificata, cioè, diciamo proprio era un capovolgimento.» (EADB2)

E ancora sono i luoghi fisici anche a segnare il passaggio da un luogo dove la formazione viene trasmessa in modo tradizionale (Palazzo Nuovo) e un altro dove hanno sede i laboratori:

«Comunque era una cosa nuova il poter uscire da Palazzo Nuovo che già allora non è che fosse un palazzo così bello e andare in un altro posto a sperimentare era interessante un po' per tutti. Almeno io adesso ho questo ricordo. Io preferivo uscire da Palazzo Nuovo, preferivo uscire sì, dalla lezione classica, non mi piaceva.» (EADB1)

Una ex studentessa che aveva frequentato i laboratori di fotografia, così si esprime a questo proposito, collegando l'esperienza alla imprevedibile possibilità di accedere non solo ad una diversa modalità di apprendimento, ma di conoscere tecniche e poter utilizzare strumenti altrimenti non usufruibili, poter trovare uno spazio dove avere il diritto e il lusso di esplorare senza essere precocemente avviati ad una formazione specialistica sui contenuti da riversare nelle menti passivamente:

«...non ce n'erano centri di questo genere in quegli anni a Torino, soprattutto riservato agli studenti; poi tra l'altro io frequentavo una facoltà che era Magistero, che era una facoltà che la maggior parte eravamo lavoratori. Era una facoltà che mi dava la possibilità di poter lavorare. Perché di fatto io lavoravo. Mi occupavo di questo inserimento di non vedenti in più facevo l'Università, e quello è stato una novità, poi eravamo tutti abbastanza non dico poveri, però eravamo studenti e quindi questo fatto di poter usare una camera oscura, poter sperimentare delle cose, era sì una novità per quegli anni lì.» (EADB1)

«Questa apertura appunto, l'istituzione di questi laboratori certamente li rendeva diversi dagli altri insegnamenti, io mi ricordo didattica, fare didattica a livello universitario una noia dover imparare proprio le tecniche, invece poter fare i laboratori dove tu, si individuava appunto, Io per esempio avevo fatto fotografia, poi pittura e quindi diciamo c'erano

¹⁸ Per i significati attribuiti alle sigle si veda nel Capitolo I della seconda parte che riporta tutte le sigle con cui i testimoni privilegiati sono stati designati.

dei materiali, c'era uno spazio dove potevi, ecco sperimentare proprio.» (EADB2)

Dopo aver rivelato quanto quell'esperienza irrompesse con tutta la sua carica innovativa rispetto alle esperienze formative pregresse nella scuola di secondo grado e a quelle parallele in altri corsi dell'Università, passo successivo è stato quello di acquisire più informazioni possibili rispetto alla didattica dei laboratori sviscerando contenuti e metodologie. Si rileva come significativo e ricorrente in tutte le persone intervistate l'elemento della sperimentazione, della socializzazione nel gruppo di lavoro, della didattica per problemi, del porre l'allievo in modo attivo e calarlo nella veste di ricercatore a tutti gli effetti, ruolo che viene molto apprezzato. Poche efficaci parole ci trasmettono gli elementi principali che De Bartolomeis nei suoi testi dice essere i più importanti dell'esperienza dei Laboratori.

«Entrare nei laboratori di Via Maria Vittoria voleva dire far lezione in modo completamente diverso.

Si sperimentava in prima persona, in modo attivo, altro elemento era la socializzazione del gruppo di lavoro, con scambio di esperienze che portavano ad una crescita del gruppo all'interno del laboratorio.

Nei laboratori da me frequentati, se non ricordo male, il gruppo sceglieva le tematiche da affrontare, si decideva la linea, si parlava con il docente e poi si svisceravano tutte le problematiche e si affrontavano gli argomenti sotto tutti i punti di vista attraverso una metodologia di ricerca, legata all'argomento individuato.» (EADB3)

«Secondo me la cosa fondamentale è stata quella di trovarsi una didattica completamente diversa da quella tradizionale, la cosa vincente è il coinvolgimento degli studenti. Non semplici uditori, ma parte attiva del processo a cui si stava lavorando. Forse la cosa negativa, ma necessaria, i tempi lunghi della ricerca. Ma elemento fondamentale per poter sviscerare tutti i problemi» (EADB3)

Nella ulteriore domanda che ponevo se «Nella sua carriera scolastica pregressa c'era stato qualcosa di simile?» Consideravo l'analisi di De Bartolomeis nell'osservare il fatto che gli studenti arrivano all'Università «in uno stato di privazione di esperienze per loro fondamentali e hanno quasi la certezza che queste esperienze continueranno a restare chiuse per loro, (IDB1). Nella maggior parte dei casi su queste basi l'università inserisce una formazione professionale estraniante in preparazione di un lavoro estraniante e mai come nella professione insegnante sarebbe invece necessario poter frequentare situazioni formative significative volte a costruire un'identità professionale e personale solida. Non ambienti

neutri pensati come auditorium (De Mauro, 2016) ma spazi che stimolano dove “è vietato non toccare!” come sottolinea con forza nelle sue parole una delle ex allieve.

Il laboratorio era uno spazio ricco e stimolante, dove bisognava toccare, provare, sperimentare.

«Una delle regole era: “si può e si deve toccare”. Il lavoro di ogni singolo contribuiva alla realizzazione del lavoro di tutti, come in un puzzle, arrivando alla creazione di un'altra cosa.» (EADB3)

De Bartolomeis dice che «per quel pezzettino di università in cui mi è possibile avere un relativo controllo mi adopero perché gli studenti/insegnanti in primo luogo vengano iniziati ad attività che li impegnino al loro livello -affinché - si sviluppi un interesse per se stessi” (De Bartolomeis, 1976a, pag. 32).

2.5.3 *Nel laboratorio la pratica parte dalla e torna alla teoria*

È questo un aspetto centrale per capire l'innovatività dei laboratori e della proposta formativa per i futuri maestri; con questo proposito ho cercato di rinvenire, nelle interviste condotte, gli aspetti che rivelano l'intreccio tra teoria e pratica, i collegamenti tra i laboratori e il corso e le ricadute delle attività dei laboratori nella sistematizzazione e teorizzazione degli apprendimenti.

Come affrontato nel paragrafo 2.4.3 di questo capitolo il paradigma di De Bartolomeis non scindeva il momento pratico da quello teorico, ma li affrontava in una compenetrazione dei due elementi necessari e indispensabili l'uno all'altro. Il modello teoria – pratica – teoria intendeva formare docenti nuovi in grado di riportare questa impostazione anche con i loro allievi, una volta insegnanti. Quello che si è tentato di analizzare nelle interviste è come questo approccio concretamente avvenisse e che vissuto aveva generato nelle ex allieve:

«Proprio apprendere.. apprendere la prassi da riportare poi per chi insegnava» (EADB1)

«Cioè, nel senso che le lezioni che faceva De Bartolomeis poi venivano integrate anche dai laboratori, erano parte integrante, secondo me non potevi astenerti dal non andare al laboratorio... all'università durante la lezione citava molto i laboratori, le attività di laboratorio, l'attività creativa, l'attività manipolativa” (EADB1)

«La formazione è importante, una formazione che unisca teoria e pratica. Cioè veramente quando esci dall'istituto magistrale, io mi ricordo quando sono uscita dall'istituto magistrale sapevo pochissimo, niente,

quindi mi sono iscritta all'università. Era un mio desiderio. L'Università mi ha aiutato in questo senso, un po' a capire, mi ha aperto un po' verso l'altro, verso la diversità.» (EADB1)

«..perché poi si dice facciamo teoria, facciamo pratica, ma tra le due diciamo c'è intreccio non si può dire prima facciamo la teoria.» (EADB2)

E ancora una testimonianza per sottolineare che non ci può essere pratica senza teoria e teoria senza pratica:

«Dopo aver appreso la teoria diventava fondamentale come quasi il "creare un'altra cosa". Certo la teoria veniva usata come base di partenza per la ricerca e per affrontare le varie attività del gruppo. » (EADB2)

Non è la pratica ad evolvere naturalmente verso la teorizzazione tantopiù c'è da tenere conto che nelle esperienze di laboratorio il numero delle variabili rispetto ad una lezione cattedratica sono decisamente maggiori; se è vero che comprendere davvero un'attività significa entrare in un rapporto operativo e concreto con la conoscenza è d'altra parte vero che non basta fare pratica per costruire teorizzazioni valide.

A proposito di questo inestricabile nesso Lewin affermava già nel 1945 che la teoria senza pratica è sterile e la pratica senza teoria è cieca (Lewin, 1945).

Anche lo stesso Dewey più volte nello spiegare la sua pedagogia del laboratorio non scinde i due momenti fondando un approccio pragmatista in cui le teorie sono innanzitutto strumenti utili.

2.5.4 Due ingredienti necessari per i laboratori: spazi idonei e autovalutazione

Nella descrizione del funzionamento degli aspetti organizzativi e valutativi della realtà formativa dei laboratori un elemento fondamentale e caratterizzante è lo spazio dove si svolgevano che rende possibile altri setting e altre produzioni e circolazioni del sapere:

«I laboratori erano caratterizzati da spazi ampi per potersi ritrovare e spazi ben attrezzati con materiali e strumenti diversi per poter far ricerca, in ogni direzione.» (EADB3)

Le attività basate sull'esperienza mirano a far acquisire agli studenti un metodo che loro sono portati, una volta acquisito, a svolgere autonomamente, come afferma Bottero «Il sistema dei laboratori fu impor-

tante non tanto e non solo per i contenuti trattati ma soprattutto per il modo in cui venivano affrontati»¹⁹

«Dopo un primo momento di socializzazione, dopo aver focalizzato le problematiche, attraverso la ricerca, dopo aver considerato il problema sotto diversi punti di vista occorre passare alla soluzione dei problemi e delle criticità che erano emerse.» (EADB3)

«Mi sono iscritta nel '74, diciamo dal secondo anno, ho fatto due esami con lui dove accanto appunto ai suoi libri chiaramente poi c'era proprio l'attività pratica nei suoi laboratori.» (EADB2)

L'importanza data ai laboratori nel corso di Pedagogia si riflette anche nello spazio che trova nella valutazione,

Alla domanda se la valutazione fosse su entrambe le parti, una ex allieva risponde con sicurezza: "Sì teorica e di pratica.»

Una valutazione completamente diversa da quella che dimostra di aver introiettato fatti e informazioni, l'apprendimento viene valutato in relazione alla crescita dell'allievo attraverso una valutazione formativa in itinere:

«Chiaramente la valutazione c'era sempre in ogni passaggio. Per poter proseguire c'è un momento in cui bisogna appunto fermarsi per valutare quello che hai fatto e devi andare avanti.» (EADB2)

«Ogni percorso ha un suo obiettivo e devi arrivare almeno a un meta obiettivo anche se ti sposti.»

Passaggio fondamentale verso l'autonomia che rafforza la motivazione intrinseca degli studenti è l'autovalutazione degli apprendimenti:

Certo ci sono delle fasi che bisogna rispettare, capire che certi momenti sono necessari, l'autovalutazione e la valutazione ci vuole sì." (EADB2)

«Veniva valutato il lavoro e come si era affrontato. Il gruppo stesso verificava il proprio operato e poi veniva presentato al docente.» (EADB3)

2.5.5 L'Università e la scuola come laboratorio per l'apprendimento

Questa parte rappresenta sicuramente una delle più importanti e significative tra quelle raccolte. Il mio intento era quello di analizzare quali fossero stati i processi apprenditivi attivati nelle studentesse del labo-

¹⁹E. Bottero Prefazione in F. De Bartolomeis, *Fare scuola fuori dalla scuola*, Aracne Roma 2018

ratorio che intervistavo e capire in che modo l'apprendimento fosse il risultato di un processo di ricerca attiva.

Ciò che è emerso da questa finestra sull'apprendimento è che questo processo si snoda lungo tappe che ne segnano l'assoluta peculiarità rispetto al percorso di apprendimento che connota la scuola tradizionale e il suo sistema di "istruzione":

Primo passo è la conoscenza di se stessi esplicitando e divenendo consapevoli di interessi e capacità personali, passo indispensabile prima del confronto con gli altri. La scuola si interessa delle personalità degli allievi esclusivamente di fronte alla scelta della scuola secondaria con un orientamento ancorato a principi educativi e didattici arcaici, ignorando spesso che in tutto il corso degli studi il primo apprendimento siamo noi stessi:

«..è molto importante conoscersi, conoscere le proprie capacità per poter chiaramente poi confrontarsi con gli altri.» (EADB2)

«La sua Partecipazione Attiva chiaramente, la sua esperienza, il suo punto di vista nel senso che c'era un coinvolgimento esperienziale proprio quindi del fare, con le tue mani, con la tua testa, c'era un bel coinvolgimento nella conoscenza.» (EADB2)

Secondo passo lo stimolo a considerare l'oggetto di studio da tutte le angolazioni e all'apertura verso punti di vista altrui facendo dell'esperienza laboratoriale una palestra su se stessi:

«..questo invitarci ad affrontare le cose capite a non fermarsi sulle cose ovvie ma di andare avanti. Di cambiare i nostri punti di vista, di vedere un po' da altre prospettive le problematiche.» (EADB2)

«Una cosa fondamentale; non fermarsi mai alla prima impressione. Essere curiosa e voler affrontare le cose guardandole da diversi punti di vista ed alcune volte possono sembrare cose diverse o si arriva a conclusioni inaspettate.

E se questo è fatto in gruppo sicuramente, con l'apporto di tutte le persone, il problema o la tematica affrontata viene raggiunta con una completezza maggiore.» (EADB3)

Il laboratorio determina un'altra socialità che valorizza il gruppo come base di lavoro verso la conoscenza, nessuna traccia dell'erogazione individuale e frontale di nozioni, ma una nuova circolarità del sapere tra menti attive; da qui nascono il rispetto e la curiosità, elementi senza i quali si può rimanere seduti accanto al proprio compagno di banco per anni senza sapere nulla di lui/lei. Questo processo è fortemente dinamico, così come in evoluzione continua è il patrimonio culturale a cui ci ri-

feriamo, non certo un numero di nozioni rigidamente fissate da memorizzare e rigurgitare a richiesta²⁰.

«Quindi ti aprivi a un mondo nuovo a una socialità nuova. Chiaramente era una socialità nuova quella lì con altri studenti, magari c'erano anche insegnanti che facevano le loro esperienze didattiche nelle scuole e venivano lì a fare esperienza diretta su sé stessi. Quindi come dire questi sono i punti di forza: tu devi fare tu le tue esperienze, le tue esperienze saranno quelle sulle quali tu cammini. Sono i punti di forza, come valori che in un laboratorio si deve praticare: il rispetto, l'apertura, la curiosità, che la conoscenza si modifica, non stereotiparsi, non chiudersi in modelli che ti portano come un irrigidimento anche nei rapporti. E quindi devi mantenerti aperto cambiare, essere capace di cambiare i tuoi punti di vista, accogliere i pareri anche degli altri, le soluzioni che apportano gli altri perché la diversità è la nostra ricchezza.» (EADB2)

«A tenermi sempre aperta, curiosa. Che è importante fare l'esperienza anche con gli altri, ecco il lavoro di gruppo è molto importante.» (EADB2)

Come abbiamo visto nei paragrafi precedenti la didattica laboratoriale di De Bartolomeis era orientata al prodotto, un prodotto che dovesse essere innanzi tutto originale, creativo, risultato di un percorso ricco e condiviso di apprendimento che non veniva poi misurato secondo canoni stereotipati di gradevolezza.

«Quello dell'apertura, secondo me è molto importante. Il fatto che il prodotto non deve essere bello ma è il prodotto, il prodotto che noi abbiamo realizzato sul quale andiamo a crescere, andiamo a scoprire perché è stato realizzato in quel modo, non c'è come dire un termine di confronto sul quale appunto ti devi misurare ma è quell'esperienza e su quell'esperienza tu cresci e fai le tue conquiste ti esprimi. Ecco questo è l'importante: dare la possibilità di esprimersi.» (EADB2)

Il laboratorio fa provare emozioni, mette in gioco lo studente, passa attraverso il coinvolgimento di mente e corpo nell'atto conoscitivo

«Poi c'è il piacere del manipolare, di scoprire cose diverse, cose nuove che ci può dare questo materiale. Un apprendimento deve darti anche il piacere, nel nostro campo c'è anche il discorso della bellezza» (EADB2).

«Sperimentavi perché poi di fatto la scuola doveva diventare un laboratorio dell'imparare, ma non l'imparare solo ma imparare anche con le mani, a fare.» (EADB1)

²⁰ Lorenzoni F., *I bambini pensano grande. Cronaca di un'avventura pedagogica*, Palermo, Sellerio, 2014.

Non si può ridurre il laboratorio alla sola tecnica che ha permesso di acquisire; una ex studentessa del laboratorio di fotografia pur avendo fatto la sua stessa tesi sulla fotografia e essendosi profondamente appassionata allo sviluppo delle foto, così si esprime:

«perché l'inserimento allora era un laboratorio. Ciò forse la scuola è un laboratorio. Questo sì più che dire ho imparato a fare le foto, no, Ho imparato un metodo a livello psicologico, cioè questa apertura, allo sperimentare, all'esperienza, alla comunicazione questo sì.» (EADB1)

L'insegnamento ricevuto nel laboratorio ha portato queste ex studentesse a selezionare nel corso della loro vita le esperienze di apprendimento da ricevere privilegiando il dispositivo laboratoriale:

«Io lo vivo così il laboratorio, ancora oggi.» (EADB1)

«Dove non è che ascolti il docente che ti dice tutte le tecniche di scrittura, ma sperimenti sul momento lo scrivere. È vero, che succede, che poi vai a toccare emozioni, piangi, ridi però è mettersi in gioco. Il laboratorio ti mette tanto in gioco io trovo.» (EADB1)

Il laboratorio non può essere ridotto a tecnica ma richiede rigore scientifico e non fa dell'esperienza un fatto episodico e di svago, ma un luogo di impegno e serietà per conseguire gli apprendimenti.

«Secondo me una certa serietà e io trovavo anche una certa severità, cioè non era una cosa ludica, non era un passatempo, qui si viene per imparare una tecnica, che all'inizio l'avevo vissuta un po' male, ero giovane...quindi siamo seri, qui si viene e si lavora... e lì ho ritrovato questa serietà che non trovavo in alcuni seminari.... ho ritrovato un rigore scientifico... la ricerca richiede rigore se fatta bene... De Bartolomeis mi ha insegnato un certo rigore» (EADB1)

2.5.6 Ruolo guida del conduttore dei laboratori

Fondamentale per l'analisi dei laboratori è conoscere le relazioni e la socializzazione che al loro interno erano realizzabili. Vediamo attraverso le testimonianze come un nuovo paradigma di rapporti tra docente e studenti veniva veicolato:

A proposito del rapporto con i docenti così si esprime una ex allieva «Buono perché potevi chiedere di tutto» (EADB1)

«Non è facile chiaramente però se c'è una guida, c'è una guida che sa intervenire per farti avanzare nella ricerca.» (EADB2)

È una figura di docente guida che però non si sostituisce allo studente ma lo pungola. La guida del pedagogo è costante, da De Bartolomeis stesso definita "a volte sgarbata" perché l'obiettivo è relativizzare il già

conseguito portando con accanimento gli studenti a confrontarsi con la realtà a questo proposito così viene ricordato:

«L'intervento del docente contribuiva, all'interno dei gruppi, ad accentuare le problematiche latenti, creando anche momentanei disorientamenti. Invito continuo all'attività di ricerca.» (EADB3)

L'insegnante: «Ti dava gli elementi di conoscenza. Non era un controllo, nel senso, magari un controllo a livello metodologico, ma non nei contenuti. Come portare avanti no, certe conoscenze, come poterle applicare, controllo nel senso come guida e tu come alunno imparare a utilizzare quei passaggi metodologici che ti servono per poter attuare una pratica educativa, quindi diciamo interveniva là dove bisognava sbrogliare qualcosa, nei momenti di difficoltà avendo competenze di carattere metodologico, di carattere teorico, è necessaria la figura dell'insegnante, ci vuole, ci vuole una figura capace di dirigere, di indirizzare il percorso.» (EADB2)

Questa funzione di guida e di mediazione con gli apprendimenti rinforza il ruolo attivo dello studente e con esso la percezione di essere importanti per lo scopo di apprendimento che si intende raggiungere e il carico di responsabilità che ne consegue (Scuola di Barbiana, 1971). Il fatto che la formazione avvenga nei laboratori ha come caratteristica principale la connotazione sociale in cui i rapporti sono fluidi e motivati sia con i docenti che tra studenti e così si realizza "un transfer positivo reciproco".

«Il docente aveva una funzione di guida nel gruppo di lavoro all'interno dei seminari. Ogni partecipante portava le proprie conoscenze ed era elemento attivo per tutte le fasi del lavoro di gruppo.» (EADB3)

«Il docente era guida interattiva, elemento di stimolo, accentuando le problematiche e focalizzando i problemi. Tutti erano parte attiva, ogni partecipante era invitato a esprimere dubbi e fare proposte. Ci sentivamo una forza, sembrava di poter veramente essere un elemento fondamentale ed importante per la buona riuscita della ricerca dell'argomento affrontato dal gruppo. Si lavorava con molta responsabilità e rispetto verso tutti i componenti del gruppo.» (EADB3)

«...poi il professore c'era comunque, era presente entrava e vedeva insomma c'erano dei nodi e tu ti rivolgevi a lui e quindi faceva proseguire la ricerca e quindi certamente erano diversi dagli altri corsi perché facevi proprio delle esperienze anche se non le avevi mai fatte, era proprio un'occasione per mettersi alla prova e come dire imparare su di sé proprio, per poi chiaramente fare tu delle tue proposte.» (EADB2)

2.5.7. Conoscere attraverso il confronto e la relazioni con i pari

Con i compagni di laboratorio nascevano confronti e dibattiti vivaci e anche rapporti di amicizia, alcuni dei quali a tanti anni di distanza durano ancora.

«..un ottimo rapporto con i compagni di laboratorio, particolarmente divertente rispetto alla lezione classica era una cosa nuova.» (EADB1)

Il ruolo di docenti e studenti è intimamente connesso con le dinamiche che si generano in una dinamica di lavoro di gruppo in una situazione che consente di poter, una volta acquisiti gli strumenti, prendere l'iniziativa ed essere protagonista nella conduzione della ricerca.

«Ricordo le discussioni a volte anche molto accese, sembrava di non andare da nessuna parte, poi all'improvviso qualcuno o il docente spostava il problema da un altro punto di vista e tutto prendeva una piega diversa e si ripartiva.» (EADB3)

2.5.8 Costruire identità per accedere con un bagaglio attrezzato in Comunità professionali

L'esperienza di laboratorio si rivela doppiamente utile di fronte a situazioni particolarmente difficili dalle quali sarebbe impensabile uscire per mezzo di una lezione cattedratica, cioè le problematiche legate alle periferie e all'inserimento dei disabili che portano alla luce quanto appreso in continuità tra formazione iniziale e l'esercizio di insegnamento, donando una professionalità a cui attingere e dalla quale sentirsi "fortificati":

«Mi sono accorta che non sono impreparata, non ero impreparata di fronte anche alle situazioni più difficili che sono le periferie, che può essere un handicap; l'Università e forse alcuni esami mi sono serviti per questo, a fortificarmi e forse anche De Bartolomeis fortifica le persone. Un po' la formazione, perché poi uno non parla mai degli studi universitari in questo senso qua, parla come una cosa che bisogna fare, ma non come una formazione anche di vita, anche di vita professionale.» (EADB1)

Non è solo il metodo acquisito a diventare un approccio verso la realtà lavorativa ma anche gli stessi contenuti hanno valore e consentono di replicare a scuola nuove situazioni di apprendimento:

«...nella metodologia proprio, nel senso proprio, l'operatività del laboratorio stesso è chiaramente la base della mia attività veramente.» (EADB2)

Il laboratorio nasce dalla didattica speciale e ad essa ritorna con successo passando per esperienze nuove di fare scuola:

«Per me era congeniale il laboratorio. Perché nel laboratorio potevo comunque coinvolgere il bambino che aveva dei problemi e un piccolo gruppo classe. Quindi c'era proprio questa mia predisposizione a dire mi si apre questo mondo del fare dove posso far rientrare anche chi non ha difficoltà.» (EADB1)

«Forse mi ha aiutato tanto anche nell'inserimento dei non vedenti, nell'inserimento dell'handicap mi ha aiutato. Come erano quegli anni dell'inserimento, era come dire anche l'inserimento è un laboratorio.» (EADB1)

«E poi soprattutto avendo a che fare con non vedenti, con bambini piccoli non vedenti, mi ha dato poi le basi per poter affrontare questo lavoro, perché la manipolazione è importantissima, per chi non vede, o è ipovedente.» (EADB1)

«Cioè questo mi viene in mente, come il laboratorio mi ha permesso a volte anche di valorizzare un handicappato. È come se ti creassi un bagaglio e lo tieni lì, non è che improvvisi, impari una tecnica, attingi, impari una tecnica e la fai utilizzare.» (EADB1)

Nella consapevolezza che l'innovazione necessaria e indispensabile nelle nostre scuole può passare solo attraverso la sperimentazione:

«Se non proviamo a sperimentare non cambiamo niente». (EADB1)

«E riportavi un po' quest'esperienza, erano proprio gli anni di – più sperimentiamo e più capiamo come va il mondo- e soprattutto la scuola.» (EADB1)

Il transfer tra la formazione ricevuta e quella che si intende offrire è vissuto come una traduzione naturale:

«...poi dopo uno nel lavoro deve poi chiaramente tradurre nel lavoro questi valori, queste indicazioni.» (EADB2)

Per una delle ex studentesse vi è stata addirittura la prosecuzione tra la formazione iniziale ricevuta all'Università e la formazione in ingresso ricevuta proprio da un Professore che collaborava con De Bartolomeis, cioè la realizzazione di quello che sembra essere un perfetto sistema per avere una reale ricaduta nei luoghi di lavoro di quanto di innovativo è stato trasmesso all'università come argomentato in più sedi ancora oggi. (Nigris, 2021, Niemi 2014)

«è continuata questa disponibilità dell'Università ma c'è stata anche una richiesta nostra di formazione quindi diciamo che abbiamo avuto l'opportunità di essere seguiti da questo Professore Simondo, anche lui ha rotto dei modelli un po' statici sulla ceramica, chiaramente. Dei modi nuovi per affrontare le tematiche e un linguaggio proprio della ceramica la tridimensionalità come queste tematiche, il colore, la serialità.» (EADB2)

Assumere la didattica laboratoriale come forma mentis è qualcosa che coinvolge sia il corpo che la psiche:

«La mia professione è stata proprio il laboratorio sia fisicamente che proprio come dire mentalmente.» (EADB2)

Riporto qui due stralci più ampi dalle interviste per poter illustrare questo impiego di competenze acquisite nell'esercizio del proprio lavoro anche in esperienze che valorizzavano al massimo i laboratori e cioè i laboratori territoriali di Torino aperti alle scuole, avamposti di ciò che per De Bartolomeis è fare pedagogia. Cruciale il passaggio dalle esperienze di laboratorio all'utilizzazione di queste esperienze per modificare il lavoro educativo a scuola con mutamenti che incidono su tutto il processo educativo.

«Volevo aggiungere che questa formazione sociale di De Bartolomeis si riflette anche nella pratica dei laboratori, del laboratorio come luogo di lavoro, lui ha avuto anche delle esperienze come consulente dell'Olivetti. Nell'impostazione di una scuola aperta e nella concezione di una scuola aperta che non è sufficiente a se stessa ma deve per forza aprirsi e quindi questa richiesta, questa considerazione lo porta a far vedere alla scuola che nel territorio ci sono delle opportunità che bisogna cogliere, sia come in realtà educative varie, ma anche come luoghi di lavoro dove fare conoscenza proprio della realtà produttiva.» (EADB2)

«Ho avuto la fortuna di partecipare alla conduzione nel 1985 di uno dei laboratori della città di Torino per la scuola dell'infanzia, il laboratorio Immagine 2.

Con le mie due colleghe abbiamo cercato di riproporre quella che era la metodologia dei laboratori proposta dal Professor De Bartolomeis e dal Professor Simondo. Abbiamo creato un ambiente esteticamente piacevole ed accogliente, ricco di stimoli legati all'immagine, tanti giochi e materiali da toccare, curiosare e provare. La nostra metodologia prevedeva appunto una fase iniziale dove si provava, si sperimentava, si trovavano soluzioni e poi se noi adulti avevamo guidato bene il gruppo, si arrivava ad un prodotto che era la risultante di tanti piccoli elementi di

ognuno. Il lavoro dei singoli bambini si trasformava in un'altra cosa, per diventare ad esempio un piccolo film.

Forse non si poteva, nei nostri laboratori avere tempi lunghi, come quelli che una vera ricerca richiede, ma si dava alle insegnanti la possibilità di provare con i loro bambini ad avere un approccio diverso, improntato sulla curiosità, sullo sviluppo della creatività, partendo da un ambiente ricco di stimoli e di materiali. Provando, giocando si sperimentava, chiaramente si programmavano attività diverse partendo dalle capacità dei bambini. Ogni gruppo aveva le proposte adeguate all'età e alle capacità dei bambini.» (EADB3)

«dopo un primo momento di esplorazione e sperimentazione si passa alla fase di realizzazione che può esserci o anche non esserci, la cosa più importante era il piacere dell'esperienza e l'aver conosciuto e provato materiali o strumenti inconsueti.» (EADB3)

Tutto ciò non ha portato a trasferire uno stereotipato modello ma ha formato competenze nelle insegnanti per realizzare di volta in volta nuove realtà di laboratorio:

«No ricette, anche perché ogni gruppo di lavoro ha molte variabili. Come ho detto abbiamo cercato, nel nostro lavoro, di ricreare ambienti stimolanti con molti materiali a disposizione, dove erano presenti i tempi della conoscenza, della sperimentazione e poi la realizzazione. Ho cercato di utilizzare la didattica della ricerca attraverso la sperimentazione, cercando di essere guida del gruppo attenta ed ascoltare e raccogliere quelli che erano gli stimoli e i suggerimenti che arrivavano dal gruppo che seguivo.» (EADB3)

Perché unico vero centro dell'apprendimento è lo studente sia a scuola che all'università e se non ne ha fatto personalmente esperienza, il futuro insegnante non potrà gestire il processo conoscitivo necessario per risolvere un problema scientifico o espressivo:

«È comunque una procedura aperta alle sensibilità dei bambini, far scaturire da loro proprio la loro personale interpretazione, un'esperienza personale.» (EADB2)

«...sempre più apertura, attenzione ai bambini, attenzione proprio al percorso che i bambini facevano.» (EADB2)

2.5.9. I laboratori disegnano un nuovo paradigma a scuola e fuori ramificandosi in un vero e proprio sistema

In questa ultima parte il mio intento era quello di mettere in luce gli elementi innovativi dell'esperienza formativa dei laboratori e quali di

essi era stato possibile trasmettere. Inizialmente avevo pensato in modo senz'altro riduttivo ad una trasmissione rivolta alle generazioni dei futuri insegnanti, ma conoscendo meglio la realtà torinese è emerso con chiarezza che vi era un ambito molto importante a cui prima De Bartolomeis e poi le insegnanti con lui formate si rivolgevano per disseminare i contenuti della sperimentazione dei laboratori: la città.

Vediamo, nelle loro testimonianze, come queste modalità e approcci innovativi abbiano segnato sia il concetto stesso di pedagogia di cui un'intera generazione di insegnanti formati si è fatta carico, che la rete educativa della città.

«...tra l'altro quelli erano gli anni in cui a Torino c'era una giunta rossa, questo modo di fare pedagogia è stato recepito comunque dalla parte politica e si sono cominciati a pensare a fare dei laboratori, i laboratori attuali, ma anche di allora, questi laboratori venivano fatti alcuni nella scuola e altri fuori dalla scuola, nascono proprio da questa metodologia.» (EADB1)

«Perché infatti hanno iniziato ad esserci i primi laboratori che prima erano all'interno della scuola, però poi pian piano si sono creati dei laboratori sul territorio... che vivono ancora oggi si chiama Torino Iter» (EADB1)

«E questo laboratorio teatrale è nato molto sull'input di quello che era a Torino "pedagogia"...» (EADB1)

Ciò che cercava di costruire era un sistema formativo allargato per garantire il diritto all'educazione come bene collettivo.

«Dopo il Comune di Torino ha valorizzato questi laboratori, li ha riorganizzati, gli ha dato proprio una bella importanza facendoli diventare dei centri di cultura.» (EADB2)

«Aveva fatta propria questa impostazione di De Bartolomeis (N.d.T. si riferisce alla città di Torino), perché sì lui voleva che nella scuola si realizzasse questo sistema dei laboratori, poi anche lui ha visto che non bastava la scuola. Il modello scuola- centrico non era sufficiente, ma bisognava tenere conto della realtà in cui le scuole sono inserite, e da dove le scuole prendono poi le energie e comunque possano trovare occasioni di cultura, di conoscenza e di esperienza.» (EADB2)

Il sistema dei laboratori trova una chiave di lettura importante in questa proposta rivolta al mondo culturale nel suo complesso:

«Secondo me è anche una chiave un po' di lettura del sistema laboratori, che non è una cosa, una proposta chiusa, la scuola, l'educazione, ma è una proposta che coinvolge tutte le forze sociali educative, produttive, perché la cultura è tutto, c'è una varietà di espressioni.» (EADB2)

Alla mia richiesta in conclusione dell'intervista di proposte volte a migliorare la formazione laboratoriale dei futuri maestri, sono emerse idee chiare sulle priorità che riflettono un'idea di cura e di relazione molto forte per creare in questi futuri insegnanti dei saperi teorici pratici solidi per affrontare un mestiere e un mondo del lavoro così complesso con un occhio a 360 gradi sulla formazione.

«Io farei dei laboratori per esempio di lettura per i bambini, farei il corso di dizione per insegnanti, fossi un docente dell'università farei lavorare tantissimo le insegnanti tantissimo sulla voce e anche sulla dizione perché serve tantissimo, tantissimo a modulare la tua voce, a non stancare la voce perché per gli insegnanti alla fine queste corde vocali sono un disastro, le insegnanti dovrebbero fare un corso sulla voce, su come modulare la voce, come non affaticare la voce. Quanto una voce può arrivare all'ultimo del banco che poi è un discorso di respiro.» (EADB1)

«Lavorare sulle emozioni dei bambini, che poi non è altro che lavorare sulle emozioni degli insegnanti sulle paure che abbiamo, quindi un laboratorio di scrittura è un laboratorio sulle emozioni, come quello della lettura, farei queste cose per chi va poi a insegnare.» (EADB1)

«Bisogna prepararli, prepararli bene perché è un mondo particolarmente interessante, ma anche un mondo veramente difficile quello dei bambini oggi. I maestri vanno preparati ad affrontare questo, non sono preparati a questo mondo interculturale, per esempio farei un laboratorio sull' Intercultura, su come l'altro non deve spaventare.» (EADB2)

2.6 Conclusioni

Il contributo del pensiero pedagogico di De Bartolomeis è sicuramente molto importante e non va confinato né nella didattica, né in un sistema scuola centrico, ma si tratta di una pedagogia anzi di un'antipedagogia che agisce in un ampio scenario sociale che va dalla realtà produttiva (si pensi all'illuminante collaborazione del pedagogista con la fabbrica Olivetti) al suo impegno militante speso fino ad oggi nei contesti educativi più diversi.

La centralità dell'esperienza del laboratorio nella scuola nuova di De Bartolomeis è poi strettamente legata a questo percorso di approfondimento. Entrare nel vivo di questo contributo e "attraversarlo" è fondamentale per rinvenire le stesse basi teoriche da cui questa ricerca prende origine.

Altri elementi che fanno di lui un assoluto precursore e innovatore sono il non perdere mai di vista l'applicazione pratica dell'insegnamento, non come ricetta pronta in risposta alla domanda dell'insegnante sul "Che cosa devo fare?" ma come proposta di mutamento della politica scolastica e delle istituzioni, nella profonda convinzione che nessuna innovazione passa per singoli insegnanti o per i piccoli gruppi. Questa verità credo che debba essere fortemente sottolineata e tenuta presente; nel mio piccolo operato di insegnante tante volte mi è risultata evidente, perché l'innovazione non può trovare il suo palcoscenico dietro la porta di una singola aula scolastica, ma piuttosto irradiarsi in un concatenarsi di nodi in reti il più estese possibili, che dialoghino e si espandano continuamente per sperimentare e farsi portatrici di modelli pedagogici nuovi che superino definitivamente «l'avvilente e confusionaria distinzione tra teoria e pratica» (De Bartolomeis 1953b, pag. 28).

Questo grande pedagogista si pone al di sopra di questa dicotomia, così tenacemente legata al mondo culturale italiano, e il contesto dei laboratori di Via Maria Vittoria diviene luogo di lavoro per lui «teorico e astratto» perché la ricerca e la produzione che in essi si fanno vanno ben oltre ad un fare senza testa e a un praticismo angusto.

Si fa un gran parlare di innovazione: nelle ricerche educative, nei piani di offerta formativa delle scuole, nei linguaggi istituzionali delle politiche rivolte alla scuola ed è incredibile di fronte a tanto parlare a che distanza si collochi la realtà delle nostre aule scolastiche. A questo si aggiunge, come fatto ormai noto, che se un genitore cerca una scuola innovativa si rivolgerà nella maggior parte dei casi nel settore privato dove stanno proliferando offerte di tutti i tipi ben confezionate e piene di termini che fanno da esca²¹.

Questo non significa che sia tutto da buttare e che gli insegnanti non siano disposti a lavorare per il cambiamento, ma sono certamente disposti a farlo in un sistema che esca dal burocratismo vuoto e paralizzante con pretese di controllo e che in molti contesti scolastici ben si coniuga al forte scoraggiamento verso qualsiasi trasformazione. De Bartolomeis vede tutto ciò in modo molto chiaro e anticipatorio, consapevole anche con la sua proposta di non poter sfuggire "al destino di un lavoro pio-

²¹ BOTTERO E., Prefazione all'edizione italiana In Meirieu, M. *Pedagogia. Dai luoghi comuni ai concetti chiave*. A cura di E. Bottero, Canterano (RM), Aracne Editrice, 2018

nieristico". Il sistema dei laboratori ha una portata vasta e svolge sì un'attività sperimentale su un'area circoscritta ma in "vista di una applicazione generalizzata" profondamente convinto che sia una risposta valida in forme differenziate nei diversi cicli scolastici ad un'esigenza di mutamento del lavoro educativo che va oltre i singoli obiettivi didattici.

Egli confidava nel passaggio dalla scuola tradizionale alla scuola attiva come di una trasformazione che sarebbe avvenuta per gradi, considerando quasi come naturali le contestazioni, le negazioni e i "travestimenti di essa" che la scuola attiva avrebbe subito.

Emerge con forza una cornice culturale ed epistemologica che bisogna riferire a quegli anni senza tralasciare il peso dell'esperienza di De Bartolomeis con il partito comunista e la sua visione militante della scuola e dell'insegnante nella società, così come l'idea di lavoro, produzione collegata a tutti gli ambiti sociali, il tutto sempre nell'individuazione chiara di ogni istituzione e con l'illuminazione di un punto di vista originale e fuori dal coro come il suo.

Per una lettura approfondita di De Bartolomeis va affrontata anche la questione del suo posizionamento politico rispetto alla sua proposta dei laboratori: la cornice di lotta politica in cui è inserito il pedagogo è senz'altro di matrice marxista ma è il primo lui stesso a non confinare la sua proposta in una disputa politica, rispetto alla quale preferisce parlare non ascrivendo il sistema dei laboratori a metodo programmatico di una educazione marxista volta alla produzione, ma asserendo con fermezza che "Invece c'è un lavoro nuovo da fare: lavoro di analisi, di progettazione, di organizzazione, di lotta". Emerge in tutta la sua forza il pedagogo militante, il cui spirito l'ha portato nel corso della sua vita a scegliere e portare avanti battaglie in nome di una scuola e un'Università rinnovata. Non dimentichiamo che nel 1969 con la pubblicazione de *La ricerca come antipedagogia*, che ebbe incredibile circolazione, «denunciò, l'ambiguità della pedagogia che in nome di una presunta neutralità, era invece di fatto subalterna agli equilibri di potere e sociali. La pratica della ricerca avrebbe potuto assicurare alla pedagogia una visione critica, progressista integrandone gli aspetti per così dire "tecnici" (didattici) con le finalità politiche» come scrive Chiosso (Chiosso, 2020, pag. 32) Queste convinzioni l'hanno portato a non perdere occasioni per polemizzare apertamente con la pedagogia accademica che conserva secondo lui un carattere provinciale ed edificatorio e con la stessa sinistra di cui fa parte, rispetto all'arretratezza sociale dei suoi programmi di politica scolastica

Il carattere produttivo e creativo dell'apprendimento, il rapporto con le realtà esterne, la conoscenza del mondo per gli studenti rispetto ai mutamenti sociali e culturali hanno nuovi strumenti e attraverso i laboratori continuano a essere i principi base del suo rinnovamento.

Il ruolo dei laboratori rimane centrale rispetto all'inserimento dei disabili e delle esperienze di lavoro di gruppo

L'obiettivo è che la scuola sia sentita come luogo in cui si fanno esperienze positive di rapporti e si possano sviluppare iniziative nell'assoluta certezza che non si può puntare unicamente sullo sviluppo dei poteri logico formali, ma ricomporre il processo di apprendimento e di produzione affinché siano veramente determinanti il modo e il contenuto di ciò che si apprende e si produce, e con essi il significato complessivo dell'esperienza.

Desidero in ultimo ribadire che la rivisitazione del contributo pedagogico di De Bartolomeis trova il mio pieno consenso rispetto a una visione che non venga confinata alla scuola ma trovi sua espressione in un più ampio cambiamento culturale; ciò che però in questa sede ho voluto focalizzare è l'importanza di formare un maestro e una maestra che abbiano una formazione basata sui principi laboratoriali da lui analizzati e sperimentati, come ampiamente visto in questo capitolo, che se favoriti e implementati nel sistema universitario potrebbero avere reali ricadute su tutta la società.

Concludendo questo capitolo con le parole di De Bartolomeis, a cui sono ampiamente ricorso per spiegare il suo pensiero nel corso di tutto il capitolo, parole che sanno guardare avanti nella sua instancabile capacità di vedere oltre leggendo la realtà educativa sulle spalle dei laboratori, luogo di ricerca e attività produttiva:

«I laboratori sono nati sul campo, nel vivo delle attività educative. Erano queste che ponevano problemi molto concreti. Il laboratorio è il luogo di ricerca capace di documentare i suoi risultati. Sono importanti i mezzi e i procedimenti. L'informatica offre nuove possibilità che non escludono la ricerca sul campo per raggiungere quelli che definisco "problemi a dimensione reale". È inutile dire che la preparazione didattica, senza abbandonare il metodo della ricerca e i riferimenti ai laboratori, richiede esperienze nelle scuole con una adeguata guida.» (D.B. 2020)

Come dice Tomasini (Tomasini, 2021) «Credere che sia possibile reinventare una nuova pedagogia per questi tempi complicati dimenticando la storia dell'educazione – che a volte si è incrociata con la storia della scuola – è una scelta vanitosa o imprudente, perché la cultura professionale non può nascere dal nulla». La formazione degli insegnanti non

può fare a meno delle idee, degli ideali e come sostiene Tommasini anche delle utopie dove c'è molto da conoscere e da attingere per innovare la scuola e l'Università o come dice Merieu «Se non si ritorna al “progetto di insegnare” e al “dovere di educare” di cui la letteratura pedagogica mette in evidenza l'importanza e la difficoltà non c'è una vera costruzione di identità professionale. Senza memoria non c'è futuro» (Merieu 2019 pag. 274)

Capitolo terzo

I Laboratori di SFP: loro istituzione ed evoluzione all'interno del CdS di SFP

3.1. Un percorso di analisi degli studi sui Laboratori articolato intorno a quattro pietre miliari

La laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della formazione primaria, al pari delle lauree magistrali in giurisprudenza o medicina, permette di conquistare un mestiere dopo un percorso universitario di cinque anni prevedendo, congiuntamente al titolo di laurea, l'abilitazione come insegnante di scuola dell'infanzia e scuola primaria.

Nel primo capitolo, ripercorrendo diacronicamente la relazione tra teoria e pratica nella formazione iniziale, abbiamo visto il lungo percorso che ha portato all'obbligatorietà di una formazione universitaria per le maestre e lo spazio che al suo interno occupano i Laboratori. Nel secondo capitolo abbiamo rivisitato, attraverso l'esperienza di De Bartolomeis, l'identità del laboratorio nella formazione iniziale per gli insegnanti.

In questo capitolo approfondiremo il dispositivo didattico educativo dei laboratori, parte integrante dell'offerta del curriculum del CdS in SFP a frequenza obbligatoria, riservando un'attenzione particolare agli studi a essi dedicati dalla loro istituzione ad oggi.

Rispetto alla formazione iniziale delle insegnanti del passato l'introduzione dei laboratori consente di avere un luogo dedicato che consente alle studentesse di partire dall'azione per poi riflettere su di essa pervenendo ad una didattica più consapevole, in grado di offrire strumenti di analisi per le situazioni di insegnamento - apprendimento in modo da approdare più attrezzate ad una trasposizione didattica contestualizzata. I laboratori si presentano come esercitazioni pratiche che offrono alle studentesse l'occasione di riflettere sulla possibilità di usare come future insegnanti un metodo empirico per la presentazione delle diverse discipline ai bambini, affrontando concretamente il problema di trasporre a scuola quanto imparato all'università, applicando un percorso a spirale che congiunga tra loro teoria, azione, riflessione sull'azione e trasposizione.

Credo che sia fondamentale per l'inquadramento dei laboratori pedagogico - didattici di SFP e la loro evoluzione all'interno del sistema

universitario partire dagli studi di settore che sono stati prodotti, senza farne una rassegna completa in questo spazio, ma con lo scopo di individuare un filo rosso necessario e da tenere in grande considerazione per le riflessioni che seguiranno.

Cercando di ricostruire una cornice bibliografia di riferimento, dopo aver molto letto, studiato e ricercato empiricamente sul tema, vedo ora con maggiore chiarezza che vi sono stati, senza nulla togliere ad altri meritevoli contributi, dall'istituzione del CdS di SFP ad oggi, con un focus incentrato sui laboratori, quattro grandi momenti di riflessione e confronto a livello nazionale in occasione di quattro convegni i cui lavori sono successivamente confluiti per i primi tre in altrettante pubblicazioni e per il quarto hanno dato vita ad un gruppo di ricerca sui laboratori; tali occasioni costituiscono dei punti topici di riferimento per fare il punto su questo tema e rendono possibile ricostruire un percorso di analisi attraverso queste pietre miliari che hanno accompagnato e monitorato la breve vita di questo dispositivo educativo all'interno del CdS, esse rispecchiano quattro diverse fasi che possono così essere riassunte: "La promessa dei laboratori nella formazione iniziale", "Il monitoraggio dei laboratori nel vecchio ordinamento", "La sperimentazione tra vecchio e nuovo ordinamento" e infine "La necessità della valutazione delle esperienze di laboratorio". Le occasioni più significative che hanno dato luogo all'attivazione delle quattro fasi sono:

- il primo convegno nel 1997 alla vigilia dell'istituzione del corso di Laurea, dal titolo "Il tirocinio e il laboratorio nella formazione universitaria dell'insegnante. Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria" tenutosi a Trento che ha prodotto la pubblicazione del testo *La scuola e l'università nella formazione primaria degli insegnanti: il tirocinio e il laboratorio* a cura di Gino Dalle Fratte.
- Il secondo convegno a dieci anni dall'istituzione del corso di laurea, dal titolo "10 anni dell'Università dei maestri" tenutosi a Milano i cui atti hanno dato vita al libro intitolato come il convegno, a cura di Silvia Kanizsa e Maura Gelati.
- Il terzo convegno, tenutosi nel 2016 a Milano, dal titolo "Oltre il fare" i cui atti hanno dato vita al libro intitolato come il convegno, a cura di Silvia Kanizsa.
- Ed infine il quarto convegno che si è svolto a Bari nel 2017, organizzato dalla Sird, dal titolo "La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche" i cui lavori hanno portato alla richiesta da parte del Coordinamento Nazionale dei Presiden-

ti dei CdS di SFP di una ricerca che ha portato alla costituzione nel 2018 del "Gruppo di ricerca nazionale per la valutazione dei laboratori", che ha coinvolto diverse Università soprattutto del nord Italia sotto il coordinamento dell'Università degli studi di Padova e a cui dal 2018 ho avuto la possibilità di partecipare.

Il primo convegno costituisce una riflessione tempestiva e stupisce oggi leggere con quanta lucidità si procedesse agli albori di quella che sarebbe stata l'esperienza del nuovo corso di laurea, e quanta consapevolezza vi fosse già sulle potenzialità e i limiti dell'inserimento dei laboratori nel corso stesso. A conferma di ciò riporto le parole di Anzellotti, membro del gruppo designato dal Rettore dell'Università di Trento rispetto alle iniziative per la formazione degli insegnanti²², che definisce il laboratorio uno dei momenti più qualificanti e ricchi di potenzialità innovative:

«Io credo che questi percorsi, oltre a produrre con il tempo nuove generazioni di insegnanti professionalmente più preparati, contengano la possibilità di innescare *immediatamente* e poi di sostenere un ampio processo di cambiamento nel sistema educativo. Questo grazie soprattutto ad alcuni elementi: il primo di questi elementi è proprio il tirocinio; il secondo è il carattere costitutivamente interdisciplinare delle nuove iniziative che si esplica in particolare nel laboratorio» (Anzellotti, 1998, pag. 193)

Ancora più avanti nella stessa pagina si prospetta con chiarezza il ruolo e l'obiettivo dei laboratori, compiendone un battesimo con questa promessa: «Questa nuova prassi di integrazione delle conoscenze e delle competenze nell'operare quotidiano dell'insegnante costituirà un nuovo sapere relativo all'apprendimento, alla didattica, all'educazione. Un'occasione importante per arrivare a questo sarà data proprio dall'organizzazione dei laboratori, nei quali si troveranno ad agire contemporaneamente presenti docenti ed esperti di diversa estrazione. In questi laboratori si dovrebbe venire a svolgere quell'attività primaria dell'università che è la costruzione del sapere e la sua trasmissione» (Ibidem pag 194)

²² Ricordiamo che in quel momento una riforma attesa da anni aveva creato forti aspettative e prevedeva al suo interno anche le Scuole di Specializzazione per gli insegnanti di scuola secondaria che ebbe poi breve vita, travolta anch'essa dalle rocambolesche imprese che costellano il sistema di formazione e reclutamento degli insegnanti in Italia.

Damiano, in questo stesso documento, definisce la conoscenza del laboratorio esplicita, costituita in vista e a seguito dell'azione; sotto il profilo socio – culturale considera l'inserimento del laboratorio come orientato al processo di professionalizzazione degli insegnanti e si chiede «...se, come e fino a che punto è possibile attivare una formazione autenticamente "professionale" da parte delle università?» (Damiano, 1998 pag. 169). Conducendo un'analisi sulla formazione degli insegnanti in diversi Paesi dice che a prevalere è il modello "giustapposto" ovvero quello che fa seguire in successione ad una componente di tipo disciplinare una seconda di tipo pedagogico; sottolinea che, invece, la ricerca sulla formazione degli insegnanti ha mostrato l'infondatezza di questo paradigma, in quanto la competenza didattica non è una mera applicazione delle conoscenze psico pedagogiche ai contenuti disciplinari, ed è proprio in questo ambito che il laboratorio può divenire «una cerniera capace di saldare i tempi della preparazione "formale" e della preparazione "pratica" attraverso l'analisi, la progettazione e la riflessione sull'insegnamento azione» (Damiano, 1998 pag. 173), dove gli attori coinvolti in questo processo siano l'università in *partenariato significativo* con scuola e insegnanti-esperti costituendo uno spazio distinto e connesso per entrambi. Nel suo lavoro individua con chiarezza tre modelli di laboratorio, ma afferma che è anche possibile tracciare, componendo le loro caratteristiche, un modello integrato articolato e complesso. A ciascuno dei modelli individuati associa delle tecniche di formalizzazione dell'esperienza augurandosi che disciplinisti e pedagogisti diventino due comunità di studiosi che si completino nella reciproca maggiore frequentazione.

Sempre in questo ambito, Paparella puntualizza la natura polisemica del termine laboratorio e riconosce che «L'esperienza in atto non giova a orientare coloro che si apprestano a realizzare laboratori didattici da incardinare nell'impianto curricolare dei nuovi Corsi di laurea per la formazione primaria» (Paparella, 1998, pag. 150). La sua riflessione considera il laboratorio luogo del fare e dell'apprendere operando, valorizzando l'utilità di un luogo dove si trovano e utilizzano strumenti direttamente connessi alla futura professione delineando dei modelli e delle finalità principali per il laboratorio; di fronte ad un'identità ancora incerta individua quattro esigenze: quella di riunificare il momento dell'operare e del progettare, quella di assicurare momenti di verifica e autoverifica, quella di permettere la costruzione e la sperimentazione di modelli formativi e infine quella di connotarsi come struttura polifunzionale con la convinzione che «il laboratorio può diventare la migliore

delle strutture che si può mettere a disposizione dell'aggiornamento in servizio, a vantaggio degli insegnanti», sottolineandone le potenzialità, anche successivamente all'uscita dal corso di laurea, come luogo principale dove sostenere e veicolare sperimentazione e innovazione.

La seconda riflessione sulla didattica attiva e le metodologie innovative all'interno del CdS di SFP si è svolta a 10 anni dalla creazione del Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria ed è avvenuta sotto la regia dell'Università di Milano Bicocca nel 2009 con il Convegno dal titolo "10 anni dell'Università dei maestri" i cui atti hanno dato vita ad un libro a cura di Silvia Kanizsa e Maura Gelati (Kanizsa e Gelati, 2010)

In quella sede di confronto e approfondimento sono emerse molti contributi interessanti sull'esperienza della formazione delle maestre di scuola dell'infanzia e primaria e si sono avute le prime riflessioni dopo i primi dieci anni di vita del laboratorio nel CdL sul ruolo che specificamente occupa nel percorso della formazione iniziale per le future maestre.

Da una parte è subito emerso che i laboratori pedagogico – didattici costituivano l'elemento di mediazione tra lezioni e tirocinio e al contempo destava preoccupazione il dover prevedere una ingente quantità di risorse, se dovevano davvero offrire un servizio che fosse di qualità.

Dall'altra è subito venuto a galla il paradigma che, se si vuole trasferire una didattica di tipo attivo e centrata sull'allievo, bisogna essere coerenti a questo mandato nella didattica universitaria in primis e «..bisogna dare l'esempio e far vedere che è possibile rendere attiva anche un'aula di 200 persone» (Kanizsa, 2010, pag. 13), con l'inevitabile conseguenza che un tale percorso presupponga una classe docente universitaria pronta a mettersi in gioco sperimentando sul piano didattico.

Nella sua riflessione sul CdS Nigris²³ osserva che una parte importante del percorso all'Università di Milano Bicocca è quella che è stata definita come la "didattica della didattica", dove obiettivi sono stati quelli di trasferire metodologie che incoraggiassero gli studenti a prendere coscienza delle loro rappresentazioni e dei loro stereotipi riguardo all'insegnamento, così come a sviluppare una consapevolezza sempre più esperta su come scegliere in aula strategie, metodologie e strumenti didattici nel costante confronto con la documentazione di buone pratiche di maestri.

²³ Che ho avuto anche il piacere di intervistare personalmente e alle cui parole tornerò nei capitoli seguenti

Anche nell'esperienza didattica dell'Università degli studi di Urbino, Baldacci afferma (in Kanizsa e Gelati, 2010, pag. 35) che i laboratori hanno lo scopo di fondere conoscenze dichiarative e procedurali trasformandole in competenze intelligenti dotate di un profilo riflessivo. Considera inoltre i laboratori come un luogo privilegiato in cui si impara a far divenire operative le conoscenze teoriche e a promuovere una competenza metacognitiva che consenta di imparare ad apprendere dall'esperienza.

Il modello di insegnante che emerge dall'impianto della legge istitutiva (che poi verrà conservato anche nel secondo Decreto) è quello di un insegnante attento alla dimensione concreta della professione, lontano da astrattezze accademiche, come osserva Cardarello e conferma la multiforme attenzione che l'Università di Modena e Reggio Emilia ha avuto nell'individuare contesti dove trovare connessioni tra teoria e pratica per poterle raccordare. Aggiungendo che «...se e in quanto la formazione universitaria intende accostare gli studenti alla pratica didattica e professionale e dunque fornire esperienze concrete e scongiurare i rischi della mera teorizzazione, tanto più le esperienze concrete saranno specifiche e dunque anche contenute sul piano quantitativo.» (Cardarello, 2010, pag. 41) Facendo emergere l'importante tema del transfer dei modelli educativi/formativi a cui si è stati esposti come studenti durante la formazione iniziale, e la loro generatività nella pratica didattica come insegnanti.

Valori indiscutibili dei contesti di apprendimento laboratoriali sono le strategie attive a cui fanno ricorso, tanto più importanti se messe in relazione alle indagini condotte sugli insegnanti recentemente laureati alle loro prime esperienze di docenza (Antonietti et al. 2007). Da queste indagini emerge che a fronte di una valutazione straordinariamente positiva sui laboratori, almeno un terzo degli intervistati esprime incertezza sulle strategie didattiche e sulla propria capacità di fronteggiare l'esperienza pratica.

Laneve (Laneve, 2010) afferma come il futuro maestro debba essere un soggetto epistemico in grado di imparare saperi professionali partendo dalla pratica, come luogo dal quale scaturiscono nuove conoscenze e nuovi saperi che devono essere considerati e formalizzati, sintetizzando l'esperienza dell'Università di Bari e il suo modello formativo (non a caso poi individuata tra gli studi di caso) di una professionalità integrata di insegnante come pratico riflessivo, per il quale i laboratori sono i luoghi di congiunzione tra esperienza, ricerca e formazione riva-

lutando la pratica come luogo in cui si produce la conoscenza educativa implicita.

Proseguendo nella ricognizione di contributi importanti sulla didattica laboratoriale e la formazione universitaria esposti in questo contesto, Chiara Gemma dell'Università di Bari accenna alla prospettiva che l'offerta laboratoriale consenta di far accreditare anche esperienze esterne se coerenti (almeno nella prima fase del Corso di laurea). Il laboratorio emerge come luogo in cui si apprende come pensare l'insegnamento a cosa è, come si fa e come si può fare. Il laboratorio è la via per apprendere come saper osservare, saper riflettere, far diventare la pratica un sapere costruendo competenze di analisi delle pratiche e di analisi riflessiva.

Al convegno a 10 anni dall'esperienza dopo l'istituzione del CdS di SFP, è seguito nel 2016 il convegno "Oltre il fare", sempre sotto la regia dell'Università Milano Bicocca, con la finalità di raccogliere esperienze, riflessioni e ricerche dei diversi atenei rispetto all'evoluzione dal 1998 al 2016 dei modelli organizzativi e pedagogici dei laboratori. In questa sede il focus sono stati proprio i laboratori nella formazione degli insegnanti.

Kanizsa, nella sua illuminante analisi, afferma che i laboratori sono un *unicum* del CdS di SFP i cui temi centrali sono il gruppo, il conduttore e la relazione docente- discente e che nel nuovo ordinamento hanno uno spazio significativo che li ha definiti nel numero di 23 laboratori²⁴.

Affinché non sia snaturato il lavoro di attivazione e ricerca, aspetti fondamentali sono il numero di partecipanti e il numero di ore con inoltre una problematica che emerge è la mancata differenziazione tra laboratori per futuri maestri della scuola dell'infanzia e quelli per la scuola primaria, come nel vecchio ordinamento.

Affinché un laboratorio sia funzionale alla preparazione professionale degli insegnanti debbono esserci forti connessioni tra laboratori, insegnamenti disciplinari e tirocinio, così come debbono essere evidenti i modelli di insegnamento/apprendimento sottesi alle attività laboratoriali e le relazioni tra insegnamento laboratoriale e le indicazioni nazionali.

Attraverso la pratica laboratoriale si deve offrire alla futura maestra la tangibile possibilità di appropriarsi delle leggi fondanti di una disciplina, senza trascurare i fondamentali aspetti organizzativi e gestionali

²⁴ Ripartiti nei cinque anni di cui quindici disciplinari a cui si aggiungono tre di tecnologia e cinque di inglese. Anche se questo numero può leggermente variare a seconda del piano laboratori del singolo Ateneo.

che sottendono problematiche più generali sul senso e il significato della presenza dei laboratori nelle formazione iniziale degli insegnanti.

In questa sede ha portato il suo notevole contributo anche Zecca,²⁵ facendo una rassegna sullo sviluppo degli studi sul laboratorio nel corso di questo decennio, proprio perché protagonisti di quell'interesse dovuto all'innovazione che i laboratori rappresentano per la didattica universitaria. Gli scopi del suo lavoro sono due, da una parte delineare un'identità istituzionale, culturale e pedagogica specifica dei laboratori all'interno del curriculum complessivo, dall'altra valutarne l'efficacia in relazione agli obiettivi formativi previsti.

Zecca parte dal dato di fatto che, seppur nelle diverse realizzazioni, i laboratori si differenziano da lezioni e tirocinio per i metodi didattici utilizzati e i processi di insegnamento - apprendimento attivati negli studenti, e si interroga sul loro ruolo trovando una risposta nella visione dei laboratori come luogo dove si acquisiscono competenze gestionali nel riconoscimento dell'importanza del lavoro comune, partendo dalla valorizzazione della potenzialità dei singoli, ma allo stesso tempo anche come spazi dove sperimentare contenuti e modalità di conduzione che possono essere riversati tali e quali nel contesto scolastico.

Con un ricco apparato di riferimenti bibliografici cerca di definire il Laboratorio universitario come luogo fisico e mentale che consente un graduale inserimento nelle culture scientifiche e la familiarizzazione con le pratiche e i concetti di uno specifico ambito lavorativo, fungendo da cerniera tra la preparazione formale e quella pratica. In questo contesto è molto interessante individuare i modelli organizzativi pedagogici dei laboratori, considerando gli studi sulla valutazione della didattica universitaria all'interno della quale si è sviluppata la ricerca sui laboratori. La finalità dello studio è duplice, da una parte comprendere le pratiche di laboratorio può aiutare ad identificare possibili indicatori di qualità, costruendoli in modo multi prospettico con il coinvolgimento degli studenti, e dall'altra dal confronto delle percezioni di docenti e studenti può emergere la possibilità di tracciare piste per azioni di miglioramento. Gli studi analizzati in questa rassegna da Zecca sono quello di Baldassarre De Gregorio (2006) sui laboratori autobiografici dell'Università di Bari, che hanno reso possibile grazie ai vissuti degli studenti di risemantizzare l'idea stessa di laboratorio; lo studio di Grange dell'Università della Val d'Aosta (2006), focalizzato sul modo in cui la

²⁵ Anche lei personalmente intervistata, alle cui parole rilasciate nell'intervista torneremo nel successivo paragrafo.

competenza si origina valorizzando le dimensioni processuali dell'apprendimento, la dimensione educativa e promuovendo consapevolezza. Inoltre individua categorie per esprimere la rilevanza del laboratorio attraverso l'utilizzo di un questionario per la rilevazione di atteggiamenti sul laboratorio.

Terzo studio è quello di Restiglian sull'esperienza dei laboratori nel contesto universitario padovano, dove l'analisi dei dati ha portato all'identificazione di quattro modelli che ruotano intorno a tre nuclei concettuali: il nesso tra saperi teorici e saperi pratici, l'apprendimento esperienziale in setting di gruppo e i processi di transfer dai luoghi della formazione universitaria ai luoghi della pratica professionale. Infine il quarto studio è quello svolto dalla stessa Zecca nell'Università di Milano Bicocca, che si concentra su come la formazione laboratoriale produca un'evoluzione che riguarda sia la dimensione dell'essere che del sé professionale.

Franca Zuccoli parte dalla radice etimologica del termine laboratorio dal latino *laborare*, luogo di lavoro che intrattiene un rapporto di circolarità con la teoria, ma inquadra le origini del laboratorio all'interno di una prospettiva più prettamente pedagogica, ponendo in primo piano i pedagogisti che hanno fatto di questa modalità operativa un aspetto fondante del loro pensiero didattico e i maestri famosi che hanno operato all'insegna di una didattica attiva e partecipata.

«Di queste esperienze generative i laboratori realizzati nelle università portano, oltre la volontà di valorizzare e incrementare un lascito, la scelta di individuare cardini con cui confrontarsi: l'oggettualità, la spazialità, la problematicità e l'elaborazione – ricostruzione. » (Zuccoli, 2017, pag. 72).

Riconosce che la differenza tra vecchio e nuovo ordinamento in tema di laboratori è stata quella di ancorare fortemente i laboratori all'offerta formativa del corso, non disperdendo più il loro ruolo in tematiche tra le più variegate.

Per costruire un docente curioso e preparato è fondamentale l'aspetto pratico del fare, coniugato al sapere teorico riflessivo dove caratteristiche irrinunciabili sono quelle di mettersi alla prova personalmente e in gruppo e realizzare piccole azioni pratiche.

Giuseppe Malpeli parte dall'esperienza dei laboratori di matematica come luogo fisico, diverso dalla classe, composto dall'insieme di attività volte alla costruzione di significati degli oggetti matematici, che coinvolge persone, strutture e idee e che prende origine dalla bottega rinasci-

mentale dove gli apprendisti imparavano facendo e vedendo fare, comunicando tra loro e con gli esperti.

Sottolinea, inoltre, che nonostante il laboratorio sia ormai entrato nel lessico comune e goda degli apprezzamenti a livello istituzionale, la sua diffusione nelle scuole è ancora molto limitata.

Ciò fa sì che gli studenti spesso entrino all'università con una visione astratta e statica della matematica [e anche degli altri saperi aggiungerei io] con preconcetti e atteggiamenti negativi. Lezioni frontali e “dorsali” hanno contribuito infatti a demotivare, e creare ansia verso la matematica rendendola lontana dalla realtà.

È necessario elaborare proposte nuove per la formazione iniziale individuando in primo luogo i processi su di sé e in secondo luogo strategie didattiche ad essi collegate in un rapporto dialettico tra i bisogni dello studente e quelli del futuro insegnante.

Gambini e Giordano sostengono che l'idea fondante dei laboratori è che gli insegnanti possano accompagnare i loro allievi in un percorso di conoscenza corretto nei contenuti, significativo e motivante che può avvenire solo se hanno vissuto in prima persona ed esplorato contenuti e pratiche da diversi punti di vista: cognitivo, emotivo, sociale, riflessivo e metacognitivo.

Allenarsi a ripetere le cose scritte nel sussidiario, cosa molto frequente nelle nostre scuole primarie, non corrisponde ad averle capite; è molto importante oggi recuperare esperienze dirette con la natura, dedicare spazi all'ascolto e alla discussione tra pari, sostenere le attività sensoriali, nella consapevolezza che l'attività sperimentale è il cuore stesso dell'insegnamento e il punto di partenza per l'elaborazione di nozioni.

I laboratori debbono essere costruiti per insegnare e per imparare a insegnare; altro aspetto significativo della loro analisi è che viene messa in evidenza la problematica dei conduttori e della perdita che c'è stata nel CdS nel momento in cui solo i laureati hanno avuto accesso al ruolo di conduttore nei laboratori, togliendo la possibilità a molti insegnanti di scuola primaria di accedervi ricoprendo la figura di tutor.

Cronologicamente, l'ultimo punto topico di questo cammino di approfondimento è stato, successivamente al Convegno Sird intitolato “La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche”, la richiesta da parte del Coordinamento Nazionale dei Presidenti dei CdS di SFP di una ricerca che ha dato vita nel 2018 alla costituzione del “Gruppo di ricerca nazionale per la valutazione dei laboratori” che ha coinvolto diverse Università soprattutto del nord Italia, sotto il coordinamento dell'Università degli studi di Padova gli esiti di questa ricerca sono

esposti nel terzo paragrafo di questo capitolo. Il dibattito e il confronto tra i protagonisti di questo convegno, a quasi vent'anni dall'istituzione del CdS, poneva al centro del suo programma la qualità della professionalità degli insegnanti e le modalità per riconoscerla e promuoverla, la formazione iniziale come primo step della professionalità docente e i dispositivi e le modalità di formazione per promuovere lo sviluppo professionale del docente; da questo contesto scaturì la decisione di fare sul tirocinio e il laboratorio due approfondimenti specifici affidati a due gruppi di ricerca. Quello sui laboratori, coordinato dall'Università di Padova riporta l'esperienza accumulata negli anni dall'ateneo sul tema dei laboratori a partire da Luciano Galliani che con le sue due edizioni dei testi *Maestri all'Università* (Galliani, 2001 e 2005) ha offerto un grande contributo in questo percorso, e più recentemente con Felisatti (che ha coordinato il gruppo di ricerca) che si è occupato di questo tema nei suoi lavori, prima nel testo *La formazione nell'impatto con la professione*, rilevando la percezione dei neo occupati intervistando un campione composto da 39 neo laureati i quali esprimono una valutazione positiva o molto positiva sul percorso svolto. Il tirocinio viene considerata l'esperienza formativa più importante ma anche i laboratori vengono molto apprezzati in quanto quei saperi «ti aiutano a realizzare proposte subito operative» (Galliani, Felisatti, 2005, pag 146). Le dimensioni del tirocinio e del laboratorio sembrano ricoprire un ruolo di valore elevato nell'indicare orientamenti e prospettive utili alla rielaborazione della propria immagine di professionista, sia nel produrre competenze pratiche e linee di intervento in risposta a esigenze e situazioni reali di ordine didattico e organizzativo. Solo una piccola parte pensa che la formazione iniziale sia stata poco adeguata per una differenza riscontrata tra modalità pratiche e modalità teoriche di affrontare un problema e solo una piccolissima parte pensa che la formazione iniziale sia troppo teorica per essere riconvertita nella complessità e dinamicità della dimensioni contestuali della scuola.

Altro testo di Felisatti di notevole interesse è *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria* (Felisatti, 2019), dove sostiene che non è ancora sufficientemente condiviso che la didattica di qualità è quella che mobilita tutte le risorse in campo, ed è centrata sull'apprendimento, orientata alle competenze, proposta per problemi, coinvolge le comunità ed è condotta in partnership attiva con gli studenti.

La revisione della pratica didattica può avvenire solo a partire da una riflessione profonda che investa sia la qualificazione professionale che il ruolo del docente

Non è data innovazione reale e apprendimento generativo e non solo adattivo senza un cambiamento culturale dei modelli mentali consolidati sia nei soggetti che nelle organizzazioni. Bisogna apprendere a valutare le pratiche didattiche con un approccio pragmatista; il focus della valutazione educativa si sposta dal paradigma positivista, con il controllo dei risultati delle azioni formative, rispetto agli obiettivi, al paradigma pragmatista del controllo della gestione delle procedure della qualità, verso l'osservazione e l'analisi esplorativa di ciò che accade durante le azioni formative come nel paradigma costruttivista dove il modello è quello processuale con le sue caratteristiche di continuità, ricorsività, creatività, progressività, collaboratività e negoziabilità (Guba e Lincoln 1989). Individuando come motore organizzativo degli apprendimenti individuali e collettivi e della qualità dei contesti organizzativi le funzioni cognitive e metacognitive interne al processo di formazione.

In coerenza con le linee dell'ENQA, l'High Level Group on the Modernisation of Higher Education, nel report per l'European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions (Felisatti, Serbati, 2019), propone una serie di raccomandazioni rivolte alle istituzioni accademiche per rispondere agli obiettivi di Europa 2020.

Nella sua analisi del processo di cambiamento della formazione del docente, tratteggia come inizialmente fosse tutta centrata su modelli trasmissivi di sviluppo istruzionale collegati al behaviorismo e alle logiche dell'istruzione programmata, e poi procede negli anni 80 verso il riconoscimento di spazi di professionalità più ampi (tutoring, mentoring) che si accompagnano in modo particolare alle necessarie qualificazioni tecnologiche di sempre maggiore importanza nell'attività di insegnamento. Nel decennio successivo si riconosce l'importanza della professionalità docente collegata alle modificazioni in atto nell'università e in particolare si manifestano concezioni che confermano la centralità dell'apprendimento rispetto all'insegnamento. Si fa largo l'idea di un soggetto-persona dotato di conoscenze pregresse, motivazioni, esperienze personali ed esigenze di cambiamento continuo da considerare adeguatamente.

È negli ultimi anni che trovano maggiore applicazione le prospettive orientate all'abbandono dei modelli trasmissivi e l'affermazione prevalente di una cultura professionale in grado di accogliere nella pratica un

pensiero nuovo concernente il rapporto fra insegnamento e apprendimento. Si abbracciano le logiche del costruttivismo e del costruzionismo, alla cui base sta la visione reticolare, la elaborazione sociale della conoscenza e il riconoscimento dell'implicazione attiva dell'allievo quale protagonista del proprio sapere. Il docente realizza il suo compito attraverso pratiche di mediazione cognitiva e didattica, è riconosciuto come un professionista riflessivo (Schön, 1999), un esperto che opera attraverso processi di metacognizione all'interno di comunità professionali e di apprendimento (Wenger, 1998; Brown, 1997)

Dopo questo excursus non esaustivo, che si è snodato attraverso vari punti di vista sul laboratorio contestualizzandoli, ritengo che i laboratori a tutt'oggi rappresentino una sfida per il CdS di SFP a partire dalla loro complessa e articolata organizzazione, che vale la pena percorrere se si vuole che gli insegnanti formati divengano veri moltiplicatori di didattica laboratoriale. Una delle strade ancora da seguire e progettare è quella indicata da Nigris che, per sostenere i neolaureati nell'impatto con la professione e affinché i contenuti innovativi non si disperdano, propone terreni di partenariato tra scuola e università anche all'indomani dall'uscita dal CdS magistrale. Tale continuità di rapporti è tesa a sostenere nel percorso di *induction* le giovani maestre in una solida alleanza che consolidi il loro mandato sulle didattiche attive come recentemente sostenuto ad un convegno nell'aprile 2021.²⁶

Sempre in quest'ottica di una rassegna dei contributi emergenti, un'esperienza laboratoriale originale e una riflessione importante sulle possibili collaborazioni nella formazione iniziale tra scuola e università vengono da Luigina Mortari e Roberta Silva che raccontano come

«.. nel 2014 è nato, presso il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Verona, il "Laboratorio Le CoSe" (Learning Community Service), composto da un team accademico multi-professionale diretto dalla stessa Luigina Mortari. Esso ha dato il via a un percorso di SL (Service Learning) che vuole coniugare tre esigenze: la concretizzazione di una *teacher education* che integri sapere teorico e sapere pratico; la necessità di supportare le scuole nelle sfide che esse si trovano a gestire; la nascita di una relazione tra Università e territorio retta dalla volontà ispirata all'etica del servizio» (Mortari, Silva, 2020, pag 87) e ancora: « ..quello che ci preme evidenziare, sia pure in modo sintetico, è come gli studenti coinvolti nel percorso di SL abbiano

²⁶ Seminario Anfis "Percorsi per diventare insegnanti: la situazione in Italia e in Europa" 29 aprile 2021

identificato nella loro partecipazione al programma la radice di importanti cambiamenti riguardanti la sfera professionale, ovvero l'acquisizione di competenze pedagogico-didattiche, di competenze riflessive e di competenze di ricerca e la capacità di vedere il proprio lavoro di insegnante all'interno di un framework ispirato al servizio» (Ibidem, pag. 89) . Nell'anno accademico e scolastico 2021 – 2022 sono previsti degli incontri laboratoriali tematici promossi da questo gruppo di ricerca e rivolti a future maestre e a maestre in servizio ai quali parteciperò prima come dottoranda (sarà l'ultima delle mie missioni di ricerca) e poi come maestra non appena a gennaio 2022 tornerò in servizio, sperando di portare l'intera mia esperienza maturata in questo percorso di dottorato.

In questo ambito la ricerca didattica in collaborazione con le istituzioni scolastiche può mettersi al servizio come sapere utile per il concreto miglioramento delle pratiche di insegnamento apprendimento per formare insegnanti padroni di metodi di insegnamento laboratoriali ed esperti capaci, attraverso un processo educativo attivo, di non perpetuare le disuguaglianze sociali e culturali e di confrontarsi positivamente con studenti diversi per stili di apprendimento e capacità.

3.2...A colloquio con due esperte dei Laboratori nel CdS di SFP

Nel mio percorso di ricerca ho cercato di rendere sempre presente il dialogo tra le fonti e l'oggetto vivo e tangibile dei miei studi; in più, l'aver usato lo strumento della Grounded theory unito alla mia formazione da antropologa, mi ha portato a individuare, attraverso campionamenti mirati, dei testimoni privilegiati, e a ricercare un contatto diretto per dialogare di persona con loro, considerando come fonte a tutti gli effetti il loro parlato trascritto fedelmente. Ciò è stato possibile con De Bartolomeis, come abbiamo visto nel secondo capitolo e anche con Luisa Zecca ed Emilia Restiglian che hanno molto cortesemente accettato il mio invito a svolgere un'intervista in profondità.

Queste ultime sono state due occasioni molto istruttive, di cui riporto ampi stralci connotati dall'iniziale di chi ha prodotto tali testimonianze; in questo caso rese esplicite; tali testimonianze mi hanno suggerito delle idee guida su come impostare e svolgere il mio lavoro, anche nella considerazione che il campionamento ragionato a scelta mirata era ricaduto su due esperte da cui imprescindibilmente dovevo partire per iniziare una tesi di dottorato, dopo aver preso visione dei loro lavori, sempre svolti nell'ambito delle riflessioni che un percorso di dottorato consente,

nelle loro rispettive università di appartenenza: Milano Bicocca e Padova. Quello che ho percepito era che dovevo recuperare il testimone come nelle staffette di corsa per proseguire poi io quel tratto che avrei potuto percorrere in continuità e valorizzazione del frutto del loro impegno nella ricerca.

Le loro tesi sono nate per un'esplicita commissione da parte dei Dipartimenti, che volevano approfondire il tema dei Laboratori; il mio lavoro, pur non nascendo da una commissione esplicita, è stato svolto con l'intento di svolgere un servizio auspicabilmente utile al miglioramento dei laboratori nella formazione iniziale delle future maestre.

L'intervista in ambedue i casi si apriva con questa presentazione e questa richiesta che riporto:

I.: «Questa intervista e il desiderio di incontrarti nasce dalla tua grande competenza nell'ambito della didattica laboratoriale, dai libri che hai scritto, dai tuoi lavori di ricerca che mi sono molto piaciuti e a cui mi sono appassionata. Sono infatti molto importanti per questo ambito di ricerca e questa è un'introduzione obbligatoria. Volevo ripercorrere il tuo lavoro sui laboratori e far emergere il loro ruolo peculiare all'interno dell'offerta formativa complessiva nel corso di studi di Scienze della Formazione Primaria e in questa università.»

Comincerò riportando il risultato dell'intervista a Zecca che così descrive la sua ricerca nell'Università di Milano Bicocca:

Z.: «Poi quando io ho fatto la mia ricerca sui laboratori intervistando tutti i docenti responsabili, intervistando gli studenti intervistando i conduttori, erano emersi tre grandi tipologie di laboratorio: uno orientato proprio all'autobiografia professionale cioè dei laboratori che qualche modo incidessero sulla costruzione dell'identità professionale, soprattutto quelli di pedagogia del corpo e quelli sulla comunicazione, dei laboratori che un altro tema era dei laboratori che facevano capire dei concetti per esempio quelli scientifici, per cui uno facendo laboratorio, finalmente comprendeva alcuni concetti portanti di una disciplina e l'altro erano dei laboratori che invece gli studenti chiamavano per avere degli spunti per..Erano i laboratori, che insegnavano a progettare e quindi in quel caso il laboratorio diventava un'occasione per capire come poi poter andare in classe durante il tirocinio, ad esempio e sperimentare. »

Uno dei codici emersi nell'analisi delle interviste è quello della differenza tra vecchio e nuovo ordinamento:

Z.: «Quindi nel vecchio ordinamento erano solo 12 ed era un'area a sé stante, c'era l'area degli insegnamenti, l'area dei laboratori. Che infatti da un punto di vista organizzativo qui in Bicocca era gestito all'interno

dell'ufficio tirocini si chiamava ufficio tirocini e laboratori, poi noi avevamo due dirigenti che ci hanno dato una mano e quindi erano un'area a sé stante»

Zecca sottolinea che se pure nel vecchio ordinamento i laboratori erano meno numerosi e non ben connessi alle discipline lasciavano più ore a disposizione e davano la possibilità di fare esperienza di conduzione e perciò riconosce quanto segue:

Z.: «Secondo me c'è stato un impoverimento, oggi dal punto di vista culturale, qui da noi aveva funzionato molto bene perché esistevano dei docenti referenti d'area che coordinavano dei gruppi e quando c'erano facevano veramente un bel lavoro erano una ricchezza, perché avevi tanta diversità nelle competenze.»

Ma allo stesso tempo individua le potenzialità del nuovo ordinamento nella maggiore omogeneità dell'offerta formativa:

Z.: «Però è vero che sono aumentati è aumentato il numero, è molto più alto essendo integrativo dell'insegnamento, ovviamente con il docente responsabile dell'insegnamento, tendenzialmente più che altro tutti fanno le stesse cose, che da un lato ti garantisce che sia identica l'offerta formativa mentre effettivamente allora non era identica.»

Un tema molto forte che ha contraddistinto un altro codice è quello del collegamento tra laboratorio e tirocinio per sperimentare quanto simulato arrivando a dire che diverse studentesse:

Z.: «Allora poi ci dicevano che noi gli abbiamo messo appunto sulle spalle una responsabilità troppo grande che era quella di cambiare la scuola italiana e noi dicevamo -vabbè voi sarete le future generazioni, per cui qualcosa da qualche parte bisognerà pure iniziare!»

Attraverso la domanda che riporto volevo che emergesse il focus centrale dei laboratori e la loro potenza generativa:

I.: Quindi considerando l'esperienza del CdS tra vecchio ordinamento e nuovo ordinamento, visto l'approfondimento fatto attraverso i tuoi studi. Che cosa può caratterizzare un laboratorio che aiuti la studentessa ad assumere una volta insegnante un habitus rivolto all'insegnamento pratico, operativo, esperienziale, che privilegi metodologie attive? »

Z.: «Secondo me è una caratteristica di fondo è che l'esperienza diciamo l'azione, il fare dentro laboratorio sia riflettuta. Cioè se non c'è una riflessione a posteriori, sicuramente qualche consapevolezza e anche concettualizzazione di quella, dell'esperienza fatta avverrà, però noi non ne sappiamo niente rimane il famoso sapere tacito, e sapere implicito degli insegnanti e se non emerge non viene appunto formalizzato concettualizzato.. »

E ancora sempre in risposta alla mia domanda emerge l'indicazione di valorizzare il rapporto teoria e pratica partendo dall'individuo e solo dopo, semmai, metterlo in relazione con le teorie pedagogiche.

Z.: «... Il concetto era tu fai e prova a riflettere. Quindi secondo me questo tema del pensare prima e dopo a quello che hai fatto. -Cosa ho fatto come e perché, che cosa ne sapevo prima-. Ecco contraddistingue il laboratorio con gli adulti nella formazione professionale rivolta ai futuri insegnanti, poi si può arrivare anche a livello del rapporto con le teorie della ricerca pedagogico-didattica.»

Il tutto svolto secondo un'idea precisa di insegnante che sappia nutrire e coltivare attitudini verso cui la formazione iniziale può effettivamente intradarlo.

Z.: «questa capacità di interrogarsi sulla propria esperienza che poi ti dovrebbero restare come attitudine all'interrogarti quando insegni come attitudine al porsi delle domande e al problematizzare le situazioni perché nella nostra idea ovviamente tutto questo ha origine in una certa idea di insegnante c'è l'assunto che noi definiamo un insegnante che noi vediamo come ricercatore e riflessivo»

A questo proposito Merieu mette bene in luce come quando l'insegnante pratica con gli allievi la problematizzazione e un accompagnamento esigente, offre strumenti per imparare a concettualizzare, a costruire modelli, a comprendere un contesto, a collocarsi nella storia e accedere a saperi elaborati (Merieu, 2019)

Altri temi molto interessanti che emergono sono l'analisi del rapporto stretto tra pensiero e azione, l'applicazione di schemi mentali che sopraggiungono nel momento dell'azione e la difficoltà del transfer anche messa in luce da Zecca attraverso la sua esperienza come tutor che ha filmato in classe delle studentesse che sperimentavano quanto fatto precedentemente in laboratorio pur nella consapevolezza che:

Z.: «Poi è ovvio che quello che metterà in campo non sarà mai la stessa cosa, quindi non si può pensare che tu formi l'insegnante come se fosse un robot con una serie di algoritmi, per altro anche un robot si modifica a seconda del contesto in cui si inserisce, per cui figurarsi un insegnante!»

Altro contributo fondamentale è l'aver indicato degli orizzonti di ricerca centrali sul tema dei laboratori, che magari qualcun'altro potrà approfondire continuando a riflettere e a ricercare sulla stessa strada, e tornando alla metafora di prima, portando "il testimone" più avanti nella corsa:

Z.: «cioè possiamo preparare i nostri studenti a fare dei laboratori eccezionali qui in Bicocca. Ma se poi i laboratori non si fanno nelle scuole, è inutile che parliamo di laboratori che non sono laboratori, quando sono in laboratorio è la didattica laboratoriale in aula. Quindi questo è un altro filone di ricerca importantissimo che sta più sul livello istituzionale organizzativo e cioè andiamo a capire quali sono le condizioni che consentono a una scuola di praticare didattica laboratoriale, questo tipo di domanda è una domanda che non può non prevedere l'implicazione e il coinvolgimento dei dirigenti didattici quindi poi dell'organizzazione della scuola.»

Trova perciò necessario un altro livello del problema e ravvede nel ruolo dei dirigenti scolastici e nella collaborazione stretta tra scuola e università due punti nodali della questione.

Conclude l'intervista con un'argomentazione che condivido pienamente, essendo stata per me la spinta ad iniziare questo percorso, avendo visto a scuola nell'esercizio reale della professione che senza la didattica laboratoriale si escludono dal processo di apprendimento molti bambini:

Z.: «Se tu non hai costruito, anche in maniera laboratoriale, perdi metà dei bambini perché non tutti i bambini hanno questa forte logica deduttiva per cui riescono poi facilmente a fare il trasferimento di un concetto, se tu non hai consolidato non raggiungi, No non si raggiunge quindi il tema è molto più, secondo me è molto più spinoso di quello che sembra. Cioè non è un tema solo di teoria pedagogica.»

Altrettanto importante è stata l'intervista con Restiglian che ha sottolineato come sia diversificata a livello nazionale la realtà dei laboratori e quanto il contesto patavino abbia sin da subito avuto un'idea chiara da mettere in campo e sulla quale lavorare collegialmente con docenti e tutor (insegnanti distaccati all'università):

R.: «Quindi c'era un'idea forte e quell'idea è stata portata avanti mettendo insieme: insegnamenti, laboratori e tirocinio, quindi è nata così e si è cercato fin da subito, a parte i docenti.»

Un'idea che ha richiesto una grande organizzazione e compattezza:

R.: «Comunque sono nati così sono nati già, cioè sono stati pensati fin da subito appiccicati, attaccati, arroccati, agli insegnamenti quindi non sono mai stati una cosa staccata a Padova, e mai sono state riconosciute ore di laboratorio esterne.»

Nella realtà patavina anche il passaggio dal vecchio al nuovo ordinamento è stato indolore confermando i principi che erano sottesi al precedente "piano laboratori":

R.: «Informalmente passare dai 4 ai 5 anni non ha costituito assolutamente problema. Abbiamo soltanto articolato meglio i laboratori. Basta. Non abbiamo fatto altro perché il *modus operandi* è rimasto assolutamente quello cioè di una reale integrazione.»

Esprime una profonda convinzione nella laboratorialità che è sentita come uno snodo fondamentale:

R.: « Io penso però che ci sia un punto. Come dire uno snodo che è fondamentale da riprendere che dovrebbe illuminare il nostro lavoro come quello di ogni insegnante che è quello del rendere lo studente attivo, cioè il concetto di laboratorio il concetto di mettere lo studente al centro, cercare di fare in modo che questo accada dovrebbe influenzare il nostro lavoro di docenti in qualunque momento della nostra didattica.»

Una mia ulteriore domanda e la risposta data sono utili a chiarire e per così dire ad aprire una finestra sul senso del mio lavoro sicché possa aiutarne la comprensione.

I: «Ritieni che la formazione iniziale degli insegnanti, quindi quella universitaria, dia loro una preparazione sufficiente per consentirgli poi di applicare una didattica laboratoriale in classe?»

R.: «Io penso che l'Università dia molto e che poi nel momento in cui esce come dire lo studente non sempre trovi un contesto dove poter spendersi e spendere quello che ha imparato e spendere se stesso.....Quindi cioè sì, l'università prepara, non prepara tutto, secondo me lo studente deve entrare un po' più a testa bassa a scuola, secondo me. E poi al momento giusto alzarla e alzare il tiro.....Però sì secondo me l'università prepara, molte volte più di quello che la scuola fa, tanto che ci dicono - Voi non avete idea di cosa ci sta a scuola!-... »

Restiglian porta l'attenzione su alcuni importanti nodi problematici, come la separazione tra la formazione iniziale e quella continua e la separazione tra il Ministero che si occupa dell'istruzione e il Ministero che si occupa dell'università:

La prospettiva proposta anche qui è quella di un circolo virtuoso che colleghi laboratori, discipline e tirocinio:

R.: «Questa è la prima cosa, quindi non solo laboratori disciplinari ma utilizzare delle ore di tirocinio indiretto anche per fare dei laboratori, quindi per costruire maggiori agganci con la componente universitaria disciplinare. Che vuol dire magari anche che i tutor di tirocinio delle scuole devono venire all'università e lavorare, magari in equipe con i docenti, quindi sparo, quindi maggiore, diciamo interazione, tra proprio insegnamenti, laboratorio e tirocinio.»

Pur avendo considerato che sta diventando sempre più difficile collocare le studentesse nelle scuole dove svolgere il tirocinio, ritiene che frequentare anche fisicamente i luoghi della scuola e dell'università per facilitare e consolidare gli scambi e il partenariato è l'unica via da seguire:

R.: «..quindi è già difficile metterli a fare tirocinio (le studentesse), tirare fuori anche gli insegnanti per farli venire all'università, magari fare qualcosa insieme, è molto, è molto difficile, quindi questa è una cosa però che riguarda tutti i corsi di studio per cui maggiore interazione con le scuole e un'altra cosa che si potrebbe fare, io faccio poco, è frequentare le scuole dove i ragazzi stanno facendo il tirocinio.... ecco diciamo in generale fare entrare un po' di più la scuola nell'università e un po' di più l'università nella scuola. Facendo ricerche insieme»

Riporto la conclusione dell'intervista, per me uno dei momenti più belli tra quelli vissuti nell'ambito della ricerca, nata quasi per caso dalla presenza di una laureanda nella stessa stanza dove si svolgeva l'intervista, facendo anche in questa occasione prendere all'interazione dialogica la piega che la situazione e le parole dell'intervistato offrono:

I.: «La mia intervista sarebbe conclusa, ma utilizzando la presenza della studentessa del quinto anno qui presente vi faccio una domanda a specchio: cosa richiede il laboratorio all'insegnante che lo conduce e l'altra cosa richiede il laboratorio alla studentessa che lo frequenta?»

R.: «Allora. Il laboratorio richiede al conduttore la capacità di entrare in sintonia con il gruppo. Che vuol dire adottare un atteggiamento e un comportamento che vuol dire scelta di parole, che vuol dire modalità di proposta dei materiali, che vuol dire modalità di presentazione dei contenuti, modalità di presentazione delle modalità di valutazione, che deve far scattare in qualche modo una sorta di legame provvisorio perché io devo entrare in sintonia in 12 ore con un gruppo di 30 o anche più studenti, per cui devo avere competenze relazionali. Devo sviluppare empatia, per quanto possibile, non devo risultare simpatico, ma devo allestire un ambiente di apprendimento nel quale lo studente si possa sentire libero di poter esprimere ciò che pensa, senza naturalmente arrivare a cose estreme, però quindi un ambiente che permetta come dire di massimizzare ciò che mi posso portare a casa, perché io devo dare loro un contenuto, ma devo dare anche a loro una forma e un modo di lavorare e quindi loro si devono portare a casa anche questo. Si devono portare a casa un modo di lavorare, si devono portare a casa una teoria, se vuoi si devono portare a casa alcuni nomi, perché se vorranno approfondire quella cosa nella loro tesi o nel loro tirocinio, devono poter avere anche un supporto bibliografico e devo quindi spendermi con tutti quelli ag-

gettivi che si usano quando si parla dell'insegnante di una scuola delle competenze, quindi la guida, il facilitatore. Vabbè il regista a qualcuno piace, a qualcuno meno, a Malaguzzi piaceva poi a qualcun altro no, perché il regista sta un po' in un angolo, quindi non entra tanto dentro. Poi vabbè, dipende anche dai tipi di laboratorio naturalmente, quindi ecco diciamo un insegnante che mette da parte la questione della sola trasmissione informazioni perché qualche volta nei nostri laboratori soprattutto per gli studenti che non sono venuti a lezione perché non sono obbligatorie si rende necessario, comunque un momento di recupero di informazioni teoriche proprio per facilitare il tutto, però deve essere prevalentemente un fare pratico dello studente. Ecco un'altra cosa è che tutti devono partecipare. Cioè per me il laboratorio è un momento in cui non si nasconde nessuno, ecco vengono valorizzati anche se 12 ore valorizzare non lo so però almeno devono poter partecipare a qualche cosa, quindi vuol dire i gruppi non devono essere molto numerosi, sarà più difficile, faccio una cosa in meno però i gruppi sono da 4, 5 non sono da 8, 9. Perché allora lì sì che ci si nasconde.»

I.: «Grazie e adesso lo chiedo a te (rivolta alla studentessa)»

S.: «Io penso che la prospettiva dello studente completi assolutamente la prospettiva del docente. Perché lo studente nell'ambito del laboratorio deve aver voglia di mettersi in gioco prima di tutto perché si esce proprio dalla zona di comfort, che è quella dell'aula grande a cui siamo abituati noi perché siamo in 200 a volte meno comunque insomma quello sarebbe il numero totale degli studenti che frequentano e appunto uscire da questo contesto di aula dove effettivamente siamo abituati a lezioni di tipo frontale: si ascolta e si prendono appunti, in situazioni molto più piccole perché i gruppi di laboratorio generalmente sono un totale di 30 studenti e a propria volta le attività richiedono di organizzarsi in gruppi ancora più piccoli appunto 4, 5 studenti, che non sono molto spesso i compagni di lezione, perché c'è un fatto legato all'iscrizione perché noi ci iscriviamo in Moodle in un tempo molto breve. Insomma, c'è una casella è un periodo di tempo entro cui possiamo iscriverci e ovviamente aspiriamo ad iscriverci a un gruppo sulla base dei giorni e degli orari che meglio si conciliano con i nostri impegni, però molto spesso le nostre preferenze non sono le stesse del nostro compagno di banco. Quindi questo contesto di laboratorio ci permette appunto di relazionarsi, di costruire relazioni con i nostri compagni, principalmente che sono delle relazioni preziose visto che un domani saremo comunque tutti colleghi e di lavorare assieme e poi appunto dipende molto dal laboratorio, dalla tematica, dall'insegnamento, però generalmente appunto sono dei con-

testi attivi che proprio ti obbligano ad uscire dalla tua zona di comfort, a lavorare insieme, a produrre qualcosa di pratico, perché quello che produciamo o nelle ore di laboratorio o comunque a casa perché poi molto spesso dobbiamo anche trovarci per completare i lavori e consegnarli, che molto spesso sono i lavori sui quali veniamo poi valutati e quindi di fatto lavorare assieme, per produrre qualcosa di concreto. »

E ancora rivolta alla studentessa raccogliendo con un veloce brainstorming l'idea principale collegata ai laboratori, cosa che ho fatto con tutte le studentesse con le quali ho avuto il piacere di parlare.

I.: «Benissimo. Se tu dovessi dire il laboratorio è.....aggiungere una parola così senza pensarci troppo....»

S.: «Io penso che sia la pratica della teoria.»

3.3. La visione complessiva che emerge dalla “Ricerca nazionale sulla valutazione dei Laboratori di SFP”:

Scopo di questo paragrafo è dare conto dell'esperienza di ricerca a cui ho avuto l'opportunità di partecipare dal primo anno di dottorato seguendo e dando il mio contributo alle attività di ricerca realizzate dal “Gruppo di ricerca nazionale per la valutazione dei laboratori”, istituito dal Coordinamento Nazionale dei Presidenti dei CdS di SFP. L'ideazione del progetto è nata, come detto sopra, in seno al Convegno della SIRD tenutosi a Bari nel 2017; nel 2018 vi è stata l'attivazione del gruppo di ricerca che ha coinvolto diverse Università, soprattutto del nord Italia, sotto il coordinamento dell'Università degli studi di Padova.

Gli obiettivi principali erano quelli di avere una fotografia della situazione esistente in ogni Ateneo in merito all'organizzazione dei laboratori e di formulare un questionario nazionale di valutazione dei laboratori stessi ad uso dei singoli CdS di SFP.

Il progetto prevedeva quindi due fasi di ricerca, la prima che voleva occuparsi più a livello nazionale di far emergere la situazione esistente sui laboratori e la seconda più incentrata sulla costruzione di uno strumento utile come modalità di valutazione delle singole esperienze laboratoriali.

Entrambe le fasi di ricerca si sono avvalse come strumento di indagine di un questionario: il primo rivolto ai Presidenti dei CdS di SFP, il secondo alle studentesse del CdS di SFP.

Non ho personalmente partecipato alla fase di stesura del questionario rivolto ai Presidenti di CdS di SFP, perché cronologicamente precedente alla mia entrata nel gruppo di ricerca; ho viceversa partecipato,

dalla prima riunione nel novembre 2019, all'analisi dei dati raccolti attraverso la somministrazione del primo questionario, alla formulazione del secondo, alle due somministrazioni e all'analisi dei dati del pre - test, alla stesura definitiva del questionario, alla presentazione di un report finale di ricerca in una seduta del Coordinamento Nazionale dei Presidenti dei CdS di SFP e alla stesura di un articolo²⁷ in una rivista di fascia A per mettere a disposizione della comunità scientifica gli esiti di ricerca raggiunti .

La partecipazione su due binari paralleli alle due esperienze di ricerca, quella personale per il dottorato e quella nazionale qui descritta, entrambe sui temi del laboratorio, è stata un grande arricchimento personale per lo sviluppo delle mie competenze da "maestra ricercatrice"; in più l'aver svolto parte della ricerca di dottorato nell'Ateneo patavino, che coordinava il gruppo nazionale, mi ha permesso di conoscere meglio questa realtà e di immergermi in un contesto molto ricco e stimolante. La metodologia utilizzata nel gruppo di ricerca di confronto ed elaborazione condivisa tra tutti i componenti ha consentito di svolgere delle giornate di lavoro in piena armonia, mettendo a frutto un clima che si è giovato di un grande scambio di idee tra membri con esperienze e ruoli professionali molto diversi. Non mi dilungherò su quest'aspetto, ma seguire un percorso di ricerca di un gruppo di Università sullo stesso tema della mia ricerca dottorale ha costituito un elemento di grande crescita, di cui sono grata avendo avuto la possibilità di condividere la comparazione delle diverse esperienze, la continua riflessione interna, le analisi dei diversi scenari laboratoriali, i contributi teorici che ognuno ha portato; perché, come ha detto Emilia Restiglian nel corso della giornata di lavoro del 19 novembre 2019, « Il laboratorio tocca la stessa epistemologia delle diverse discipline» e l'aver vissuto questa opportunità senza dubbio ha profondamente "toccato" anche il mio pensiero su questi temi.

La prima fase dell'indagine riferita alle caratteristiche dei laboratori erogati nell'anno 2018/19²⁸ rivolta a tutti i Presidenti dei CdS in SFP italiani, condotta nel mese di giugno 2019, ha ottenuto 22 compilazioni, ab-

²⁷ Ettore Felisatti, Emilia Restiglian, Evelina Scaglia, Franca Zuccoli, Federica Gaetano, Roberta Bonelli, La progettazione del Questionario di Valutazione dei Laboratori (QVL) del Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, in «*Excellence and Innovation in Learning and Teaching*», (ISSNe 2499-507X), a. 2021, n. 1.

²⁸ Sulla numerosità degli iscritti a SFP ho svolto su commissione del gruppo di ricerca un approfondimento i cui dati desunti dai siti dei singoli Atenei riporto negli allegati con il numero degli studenti attribuiti per Decreto Miur ai CdS di SFP e le eventuali variazioni nel corso degli ultimi cinque anni.

bastanza ben distribuite tra Atenei di diverse dimensioni del nord, centro, sud ed isole.

Ho personalmente assistito alla compilazione del questionario da parte del Presidente del CdS di SFP di Roma La Sapienza Pof. Pietro Lucisano che successivamente si è fatto promotore della mia partecipazione all'interno del gruppo di ricerca.

Il questionario, composto da domande a risposta aperta e chiusa di cui nessuna obbligatoria, si apre con la richiesta di alcuni dati di contesto e poi si divide in tre sezioni:

la prima sezione riguarda i laboratori di inglese e tecnologie con la compilazione di una tabella;

la seconda sezione riguarda i laboratori ordinamentali di base e caratterizzanti previsti dal DM 249/2010 con la possibilità di compilare fino a tre tabelle per ogni laboratorio;

la terza sezione riguarda altre tipologie di laboratori eventualmente presenti nel CdS e non previsti dal DM.

I risultati sono stati trattati in forma anonima

3.3.1. I risultati del questionario rivolto ai Presidenti del CdS di SFP

Per quanto riguarda la prima sezione, la fotografia che emerge dai dati sul laboratorio di inglese indica che la maggior parte degli Atenei dividono il laboratorio in più annualità, distribuendolo durante il percorso quinquennale di SFP rispettando la normativa vigente.

Per 17 Atenei su 22 i laboratori non sono legati a nessun insegnamento; questo per me è un elemento su cui riflettere e che potrebbe denunciare ancora una volta la mancanza di forti collegamenti dei laboratori con altri insegnamenti, mentre sicuramente una maggiore interdisciplinarietà, che appartiene alla natura stessa del laboratorio, e circolarità di esperienze formative tra insegnamenti e i dispositivi didattici educativi dei laboratori sarebbe di grande giovamento reciproco.

Per quanto riguarda la numerosità delle studentesse partecipanti nei laboratori, 10 rispondenti non offrono indicazioni su questo argomento che è un tasto dolente per i laboratori e il loro reale funzionamento. I gruppi, infatti, sono spesso troppo numerosi per poter instaurare al loro interno una appropriata dimensione laboratoriale in termini di scambi ed efficacia. Comunque, più della metà dei rispondenti non indica un numero massimo di iscritti.

Anche per le ore erogate si è riscontrata una grande varietà che va da 20 a più di 120 ore. Per approfondire l'aspetto della obbligatorietà, che è prevista in tutti gli Atenei ad eccezione di quattro, e inoltre per l'individuazione dell'anno di erogazione del laboratorio, su commissione del gruppo ho fatto una ricerca sui curricula universitari basata sui dati desumibili dai siti degli Atenei che è visibile negli allegati. La ricerca ha riguardato sia i laboratori di inglese che quelli di tecnologia, i primi erogati per la maggior parte degli Atenei in tutte le annualità della laurea magistrale, i secondi invece più frequentemente erogati in una massimo due annualità del CdS, ma per un esame più attento, con la specifica delle Università, si rimanda ai dati consultabili nella tabella negli allegati.

Il laboratorio di tecnologie didattiche risulta erogato per un solo anno in 17 casi. I restanti lo propongono comunque solo per due annualità, non si tratta quindi di un laboratorio proposto in diverse annualità nel corso della laurea magistrale come per quello di inglese. Altra differenza è che per 8 Atenei è collegato ad altri insegnamenti di area pedagogica. Comunque, quasi la metà indica la fascia tra 21 e 40 ore.

Nella seconda sezione del questionario, che consentiva ad ogni compilatore di avere a disposizione tre tabelle, sono state ricevute 62 descrizioni di laboratori ordinamentali collegati agli insegnamenti previsti dal DM 249; ne esce un quadro variegato in cui sono stati descritti laboratori afferenti a tutti gli ambiti presenti, come quello letterario, artistico, musicale, pedagogico, didattico metodologico, legato all'inclusione, geografico, matematico ecc.. La maggior parte riguarda laboratori erogati nel primo e secondo anno, in misura minore nel terzo e quarto e nessuno nel quinto. L'82% dei laboratori consegue l'attribuzione di un CFU, aspetto questo su cui riflettere se davvero accanto all'obbligatorietà della frequenza dei laboratori non vada ripensata un'attribuzione maggiore di CFU per una valutazione che tenga maggiormente conto e consideri a pieno il valore dei laboratori.

Il 50% dei 62 laboratori analizzati è collegato a insegnamenti di ambito pedagogico-didattico. Vi sono però anche laboratori collegati a insegnamenti afferenti ad altri settori disciplinari, come quelli di ambito scientifico, geografico o artistico. Per quanto riguarda il numero medio di studenti per laboratorio la fascia maggiormente indicata è quella che va dai 21 ai 40 e per il numero massimo di studenti per laboratorio per ben 21 laboratori non è indicato e sono nel 90% dei casi a frequenza obbligatoria.

Per quanto riguarda l'iscrizione ai laboratori e la collocazione temporale dell'erogazione, è emerso che per la maggior parte avviene tramite il sito web e per una parte ad inizio anno con la presentazione delle attività accademiche, in 12 casi su 21 l'iscrizione avviene d'ufficio, e solo in 7 Atenei lo studente può modificarla; viceversa per il periodo d'erogazione nella maggioranza dei casi (16 su 22 rispondenti), i laboratori si svolgono durante i periodi di lezione in giornate dedicate. La percentuale di ore di assenza consentita varia molto da Ateneo ad Ateneo e solo un piccolo gruppo di 8 Atenei indica che è possibile assentarsi tra il 20 e il 30% delle ore, con diversissime modalità di recupero dell'orario delle assenze per motivi diversi come Erasmus, maternità, o lavoro.

Per quanto riguarda il coordinamento generale per il funzionamento dei laboratori 13 casi su 22 ne fanno menzione, In alcuni casi è il Presidente del CdS che si occupa del Coordinamento mentre più raramente è un gruppo di docenti coadiuvato da tutor o da docenti conduttori. Per quanto riguarda la coordinazione dei conduttori del singolo laboratorio nella quasi totalità dei casi è il docente della disciplina ad occuparsene.

Anche sulle diverse possibili figure che conducono i laboratori emerge una rappresentazione disomogenea del CdS che si differenzia molto secondo le realtà territoriali. La maggior parte indica il docente universitario titolare dell'insegnamento, più rare altre figure come il docente universitario strutturato, non titolare dell'insegnamento, i Tutor Coordinatori e/o organizzatori; più presenti invece gli esperti esterni provenienti dalla scuola/territorio.

Per quanto riguarda la selezione dei conduttori, la maggior parte degli Atenei utilizza un bando competitivo, ma è anche presente l'attribuzione diretta a tutor e docenti. Solo per una minima parte delle Università rispondenti esiste una formazione rivolta ai conduttori, condotta nella maggior parte dei casi dal docente dell'insegnamento.

Rispetto alle metodologie privilegiate dal laboratorio, domanda per gli scopi della mia ricerca molto interessante, vengono indicati compiti di realtà, metodologie collaborative, metodologie attive individuali ed esercitazioni pratiche senza che nessuna emerga chiaramente sulle altre.

Per quanto riguarda i luoghi dove i laboratori si svolgono, le aule con sedie fisse o mobili sono i luoghi maggiormente utilizzati.

Nella maggior parte degli Atenei lo studente ottiene una valutazione dei suoi crediti di laboratorio quasi sempre semplicemente con una approvazione o mancata approvazione, inoltre, in quasi tutti gli Atenei esiste uno strumento predisposto per valutare la soddisfazione e il gradi-

mento degli studenti in riferimento al laboratorio attraverso l'autovalutazione o la valutazione tra pari.

Per affrontare in modo efficace le necessità di studenti con bisogni educativi speciali alcuni Atenei fanno riferimento al "Servizio di Ateneo per l'inclusione"

Sui punti di forza percepiti all'interno del proprio CdS di SFP vengono indicate diverse risposte così riassumibili:

- Professionalità delle figure coinvolte (tutor, docenti, esperti)
- Laboratori organizzati in modo sistematico, integrato e in sinergia con altre discipline
- Metodologie didattiche
- Carattere pratico / produzione di artefatti
- Collegamento con professione/scuola/territorio
- Il coinvolgimento attivo delle studentesse
- La grande frequenza e partecipazione

Per quanto riguarda invece i punti di debolezza dei laboratori vengono indicati:

- Spazi e materiali a disposizione
- Problemi organizzativi
- Gruppi troppo numerosi
- Scarso coordinamento
- Orari
- Difficoltà nella progettazione
- Problemi legati alla gestione e relazione con personale docente o tutor

Le domande aperte poste alla conclusione della seconda sezione del questionario offrivano la possibilità di indicare se vi fosse qualche specificità da evidenziare rispetto ai laboratori attuati nel Corso di studio presieduto, le risposte nella loro eterogeneità esprimono punti di vista molto interessanti di cui do un elenco esaustivo:

- avere una buona integrazione del laboratorio col tirocinio
- la presenza di personale preparato ed esperto, e la relazione che si instaura con gli studenti
- la specificità delle metodologie utilizzate,
- la collaborazione con il territorio e il mondo della scuola
- la buona organizzazione nel suo complesso
- l'applicazione pratica e i prodotti del laboratorio

Un'altra domanda aperta riguardava gli aspetti che si sarebbero voluti migliorare o implementare; diverse anche qui le risposte, che elenco:

- La difficoltà di svolgere i laboratori negli spazi che l'Università può offrire.
- La necessità di avere maggiori risorse in termini sia di materiale che di figure.
- La necessità di implementare le attività di documentazione, monitoraggio, valutazione, autovalutazione e di coordinamento.
- L'esigenza di migliorare gli aspetti organizzativi.
- La valorizzazione dell'applicazione pratica di quanto appreso.

La terza ed ultima sezione consentiva l'opportunità di esprimersi rispetto alle caratteristiche di eventuali laboratori non previsti dal DM 249/2010 ma per la quasi totalità dei casi tranne due non ci sono laboratori non previsti dal DM 249.

3.3.2. La seconda fase della ricerca nazionale sulla valutazione dei Laboratori

Dopo aver ottenuto questa fotografia della situazione esistente concernente i laboratori nei CdS di SFP e averla a lungo analizzata e discussa è iniziata la seconda fase della ricerca che, tenendo conto dei dati e dei temi scaturiti dal primo questionario, mirava all'elaborazione di uno strumento finalizzato alla valutazione dei singoli laboratori ad uso degli Atenei.

Tale percorso ha comportato prioritariamente una ricognizione della letteratura esistente, dove per rinvenire l'identità e il progetto educativo sotteso ai Laboratori, particolare attenzione è stata rivolta dal gruppo di ricerca agli studi sul valore del Laboratorio nei contesti formativi universitari per le professioni educative (Dalle Fratte, 1998; Galliani & Felisatti, 2001; Nigris 2004, Laneve 2005, Frabboni, 2005; Paparella & Perrucca 2006; Agrati 2008, Zaniello 2008, Fioretti 2010, Restiglian, 2010; Zecca, 2016; Kanizsa, 2017), revisione indispensabile sia da un punto di vista epistemologico che metodologico in vista della costruzione del questionario di valutazione rivolto agli studenti, che sarebbe divenuto il frutto dell'indagine.

È d'uopo qui sottolineare che l'elaborazione ha potuto giovare di uno strumento preesistente e cioè il questionario per gli studenti ideato e utilizzato per rilevare e conoscere la realtà dei laboratori nel contesto pata-

vino dalla Professoressa Emilia Restiglian, inserito nel suo testo del 2008 *La pratica nella formazione alle professioni educative. I laboratori nei curricula universitari*. Inoltre, già nei mesi precedenti, dopo averne richiesto il permesso all'autrice, avevo avuto la possibilità di somministrarlo negli Atenei di Bari e Padova a 265 studentesse; è stato quindi per me doppiamente utile riflettere su uno strumento che avevo selezionato e appena somministrato, e partendo da quelle analisi, partecipare al percorso di rielaborazione e modifica all'interno del gruppo di ricerca nazionale.

Tale strumento è stato rielaborato dal gruppo di ricerca in diverse occasioni in cui si è riunito, prima in presenza e poi a distanza.

Nel febbraio e nel marzo del 2020 si è proceduto al primo *try out* in sei atenei (io l'ho somministrato ad alcune studentesse del CdS di SFP di Roma La Sapienza) per rilevare le osservazioni delle studentesse su: aspetti positivi, critici, spunti di miglioramento relativi allo strumento e alla sua struttura (domande poco chiare, consigli ecc.).

Dopo l'impatto della pandemia il gruppo ha previsto un secondo *try out* nel gennaio del 2021: in sette atenei (io l'ho somministrato ad alcune studentesse del CdS di SFP di Roma La Sapienza e di Roma Tre) per formulare la versione definitiva del questionario alla luce delle osservazioni delle studentesse. Sono emerse osservazioni utili che hanno aiutato a capire la percezione dello strumento da parte delle studentesse e a rendere più chiare alcune domande e ad inserirne o toglierne altre.

È emerso così ad esempio il suggerimento di inserire, nella specifica delle caratteristiche del compilatore, la voce "studente con riconoscimento da carriera pregressa" suggerimento che è stato accolto perché effettivamente costituiscono una parte importante della platea complessiva delle iscritte a SFP.

Da queste osservazioni è ancora emerso che il questionario ha il pregio di permettere di riflettere sui vari aspetti del laboratorio, e che quindi è uno strumento di miglioramento che ha consentito alle studentesse di potersi esprimere e è stato da loro apprezzato in quanto chiaro, semplice e completo.

Molto importante è stato, sempre alla luce delle loro osservazioni, apportare le modifiche che hanno considerato le diverse modalità didattiche utilizzate in seguito alla pandemia.

Il questionario costruito dopo e grazie a questo percorso è composto da una parte introduttiva e cinque sezioni tematiche:

O. Dati relativi all'Ateneo e al laboratorio;

Sezione 1: Descrizione del laboratorio

Sezione 2: Caratteristiche dello studente compilatore

Sezione 3: Caratteristiche del laboratorio

Sezione 4: Modalità di valutazione e soddisfazione

Sezione conclusiva: Aspetti positivi, criticità e proposte.

La sezione introduttiva dopo la presentazione dello scopo della ricerca richiede i dati relativi all'Ateneo, al laboratorio e allo studente compilatore; la parte successiva è riferita alle caratteristiche del laboratorio, che presenta 48 item basati su scale auto ancoranti divisi in 6 batterie che riguardano:

- I contenuti del laboratorio
- i collegamenti che l'esperienza di laboratorio ha permesso
- le proposte e le finalità del laboratorio
- l'organizzazione delle attività del laboratorio
- gli apprendimenti percepiti dagli studenti
- l'utilizzo di diverse pratiche didattiche nella conduzione del laboratorio e il ruolo del conduttore del laboratorio

Seguono 4 domande ad alternativa di risposta che riguardano le diverse modalità con cui i laboratori sono stati condotti a causa della pandemia (in presenza, a distanza, blended e didattica duale) e l'utilizzo dei diversi ambienti, procedure e strumenti on – line.

La quarta sezione prevede degli item riferiti alla modalità di valutazione e soddisfazione:

- Le modalità e gli strumenti di valutazione previste dal docente
- Le modalità di valutazione previste per gli studenti
- La soddisfazione percepita (esprimibile in una scala da 1 a 10)

Conclude la quinta sezione con gli aspetti positivi, le criticità e la richiesta di proposte (2 domande a risposta aperta) su:

- Aspetti positivi e criticità (con la possibilità di indicarne massimo 3 per ogni aspetto)
- Proposte.

Tale strumento, elaborato con viva passione dai partecipanti al gruppo di ricerca che hanno tenuto conto delle puntuali osservazioni emerse dalle studentesse, può divenire uno strumento a servizio degli Atenei e offrire indicazioni utili e importanti sui laboratori in essi erogati. È un questionario che si adatta ad ogni proposta laboratoriale e prevede come momento migliore per la somministrazione quello della conclusione del laboratorio, e inoltre risulta di facile somministrazione in modalità on line (Moduli Google)

L'utilizzo del questionario può essere sia locale da parte di un CdS in autonomia, con funzione comparativo-valutativa interna sui laboratori erogati oppure, e senz'altro è questa una prospettiva più ambiziosa, ave-

re un utilizzo nazionale da parte di più CdS, con funzione comparativo-valutativa dei risultati emersi dai CdS coinvolti

Durante la presentazione al Coordinamento Nazionale dei Presidenti dei CdS di SFP nel marzo 2021 è stata auspicata dall'equipe che ha svolto questo progetto la costituzione di un gruppo di ricerca per l'individuazione di modalità di negoziazione e sviluppo della rilevazione proprio per valorizzare lo strumento e incrementare le sue possibili ricadute positive e migliorare l'esperienza laboratoriale nella formazione iniziale delle future insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria; con lo stesso spirito la sottoscritta lo ha presentato all'interno del proprio Consiglio dottorale nel quale sono presenti sia il Preside che diversi docenti del CdS di SFP; e anche questo stesso lavoro di tesi vuole contribuire a rendere noto uno strumento di valutazione che ha fatto una lunga strada di ascolto e condivisione prima di definire indicatori attendibili, sperando che, secondo l'intento di chi ha partecipato a questo percorso, possa raggiungere anche chi lo potrà utilizzare adottandolo come strumento valido per monitorare e valutare i laboratori appropriandosene, contestualizzandolo e ritenendolo attendibile per farne un uso operativo. Ci si potrebbe così avvalere di tutto il percorso svolto dal gruppo di ricerca nazionale sulla valutazione dei Laboratori che, come abbiamo visto in questo paragrafo, è partito da una riflessione profonda sul concetto stesso di Laboratorio, ha poi continuato ad animare tale dibattito in diverse fasi nel tavolo di confronto tra i rappresentanti delle Università partecipanti, e ha infine analizzato in un'ottica integrata il contributo dei Laboratori nella qualificazione professionale all'interno della formazione iniziale, approfondendo la loro generatività per la costituzione di un ruolo docente e contemplandone la ricaduta sull'idea stessa di scuola nella quale si auspica che la didattica laboratoriale costituirà sempre più un'esperienza centrale di insegnamento/apprendimento.

Parte seconda
DENTRO LA RICERCA

Capitolo primo

Storia naturale della ricerca

Percorso della ricerca in riferimento alla metodologia e agli strumenti

1.1 Introduzione

Questa ricerca ha definito come tema d'indagine l'apprendimento/insegnamento²⁹ della didattica laboratoriale nella formazione iniziale dei futuri maestri, individuando come significativo l'ambiente dei Laboratori che, nell'impianto tripartito tra insegnamenti, laboratori e tirocinio del Corso di Studi (d'ora in avanti CdS) di Scienze della Formazione Primaria, appare essere quello in cui emerge maggiormente la dimensione pratico -esperienziale e senso percettiva propria della didattica laboratoriale e che per esplicito mandato istituzionale si pone l'obiettivo della trasmissione dei metodi attivi di insegnamento – apprendimento nei futuri maestri.

La didattica laboratoriale è un metodo che caratterizza molte esperienze all'interno dei Laboratori erogati a SFP. La natura specifica di questo metodo pone un tema chiaro connesso all'apprendimento di un *habitus* rispetto alla pratica didattica in contesti controllati e orientati al trasferimento di expertise professionale nei futuri maestri, ma accanto ad esso si prospettano altri temi che ancora pongono molti interrogativi aperti fortemente legati a dimensioni in cui la conoscenza si costruisce avvalendosi dell'insostituibile supporto della pratica e dell'esperienza, spesso agite all'interno di gruppi di lavoro. L'urgenza e la centralità di questi temi è documentata sia da diverse pubblicazioni, alcune delle quali fanno parte della bibliografia di questo lavoro, che dal fermento che negli ultimi anni vi è stato intorno a questi studi, oggetto di ricerche e convegni³⁰

²⁹ Come affrontato nel capitolo su De Bartolomeis questa metodologia non consente di separare il momento dell'insegnamento da quello dell'apprendimento perché rende attivi ed inscindibili entrambi caratterizzando i due processi con un unico metodo

³⁰ Si richiamano solo alcuni Convegni sul tema tra i numerosi a cui ho partecipato negli ultimi tre anni: *Fare e collaborare: l'approccio triadologico dell'apprendimento*, Roma 5/5/2019; *VII Congresso del Collaborative Knowledge Building Group Padova* 18 –

L'interesse però a farne il focus della presente ricerca prende vita soprattutto da un problema socioeducativo percepito come estremamente rilevante da diversi componenti di Scuola e Università: insegnanti che si interrogano quotidianamente sui limiti di un insegnamento trasmissivo propinato a studenti passivi e rassegnati in una noiosa e ripetitiva frontalità. L'intento è quello di offrire una teoria Grounded utile per conoscere più a fondo la didattica laboratoriale con l'ambizione di poter fornire un riferimento per le linee programmatiche e di intervento che incentivino la formazione nella pratica didattica laboratoriale ad uso di coloro che si occupano a vari livelli e con diversi ruoli delle programmazioni formative negli Atenei e a beneficio dei futuri maestri e dei loro futuri allievi.

1.2 Obiettivi della ricerca

Il progetto di indagine parte dalla considerazione che l'Università italiana da più di 20 anni con il Corso di studi in Scienze della Formazione Primaria (d'ora in avanti SFP) forma e abilita alla professione insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria cercando di garantire il raggiungimento di una sintesi tra il dominio teorico e quello pratico. In questo senso accanto alle lezioni sugli insegnamenti disciplinari assumono una importanza particolare i laboratori pedagogico – didattici normati dal DM 249/2010.

I laboratori sono un *unicum* di Scienze della Formazione Primaria e come detta la normativa che li prevede sono "volti a far sperimentare agli studenti in prima persona la trasposizione pratica di quanto appreso in aula".

Quello che si è andato definendo tra la prima e la seconda edizione del Corso di Laurea è un percorso professionalizzante che propone un curriculum integrato tra lezioni, laboratori e tirocinio.

In questa articolazione sono proprio i laboratori, la cui frequenza è obbligatoria, che dovrebbero consentire allo studente di: sperimentare nuove metodologie di insegnamento/apprendimento, applicare praticamente i saperi acquisiti nei corsi, elaborare materiali didattici, costruire

strumenti, sviluppare la capacità riflessiva, critica e collaborativa attraverso lavori e discussioni in gruppo

I laboratori sono quindi contesti complessi tesi alla costruzione del “sapere insegnante” anche attraverso la sperimentazione controllata della pratica didattica all’interno di un percorso professionalizzante.

Partendo da questa cornice il presente lavoro si è posto i seguenti obiettivi di ricerca:

- Ricostruire un quadro epistemologico di riferimenti teorici internazionali e nazionali valorizzando alcuni esempi della tradizione educativo-pedagogica italiana nella didattica laboratoriale.
- Offrire una visione generale dei vari aspetti dei laboratori esistenti: normativi, strutturali, dinamici, organizzativi e procedurali.
- Realizzare una ricerca empirica che tesaurizzi le considerazioni, i pareri, le valutazioni dei Presidenti di Corso di Laurea, dei conduttori/docenti e degli studenti sulle esperienze di laboratorio realizzate e sul contributo che la didattica laboratoriale può offrire nella formazione iniziale.
- Produrre una teoria sostantiva utilizzando la Grounded theory costruttivista (d’ora in avanti GTC) riferita ai Laboratori nel CdS di SFP.

Congiungendo tensione etica e spirito di ricerca mi sono proposta, l’intento di raggiungere questi obiettivi nella convinzione che in un contesto educativo universitario risulterebbe particolarmente importante comprendere meglio le dinamiche legate ai processi di insegnamento – apprendimento e fornire successivamente elementi utili nell’orientare e facilitare una solida formazione nella didattica laboratoriale.

1.3 Domande della ricerca

In un percorso di ricerca che segua la metodologia della Grounded theory le domande di ricerca si generano ed emergono dal percorso stesso di raccolta e analisi dei dati e naturalmente a queste domande, generate dai dati, ne conseguono altre che danno impulso a nuove direzioni di indagine che richiedono ulteriori raccolte e analisi dei dati in un iter di ricerca che si conclude nel momento in cui si ritiene di aver saturato le categorie emergenti e quindi di possedere gli elementi necessari e sufficienti per sviluppare una teoria. Le domande, quindi, non presuppongono ipotesi da verificare, ma diventano grimaldelli per indagare e porsi in ascolto delle diverse voci e documenti raccolti, in questo caso sulla

realtà e il rilievo dei Laboratori nei CdS di SFP, per poi sviluppare una teoria emergente.

Prima che le domande di ricerca emergessero in modo chiaro vi è stata una fase precedente in cui il tema dei laboratori e dell'acquisizione delle competenze pratiche per il mestiere di insegnante di scuola primaria era comunque al centro dei propositi di questa ricerca come "concetto centrale", ma ancora non declinato chiaramente e la cui definizione non era scaturita da un percorso di ricerca. L'intenzione di conoscere meglio il mondo che si intendeva indagare e la volontà di circoscrivere il tema d'indagine hanno portato nel primo anno di dottorato all'osservazione del corso e del laboratorio di Misure in geometria condotto dalla Professoressa Nicoletta Lanciano e a sperimentare in esso un percorso autobiografico - riflessivo con gli studenti frequentanti iscritti al secondo anno del CdS SFP dell'Università "Sapienza" di Roma

Tale "partecipazione osservante", esercitata in questo contesto di apprendimento, ha costituito una prima palestra per il percorso sperimentale che si intendeva portare avanti, producendo numerose osservazioni e materiali interessanti su cui lavorare e che ho potuto utilizzare successivamente. Analizzare con le studentesse il ruolo fondamentale che le pre-concezioni maturate durante la personale esperienza da discenti giocano sul processo di insegnamento apprendimento e accrescere, grazie al dialogo generato da delle domande stimolo, una consapevolezza riflessiva sui modi in cui si formano schemi e routine del ruolo dell'insegnante ha portato ad a far emergere le rappresentazioni introiettate rispetto alla pratica didattica, che se non portate alla luce, avrebbero rischiato di divenire mappe guida dell'azione didattica dell'insegnante.

Questo percorso, unitamente all'approfondimento sulla letteratura esistente in materia, ha portato a definire all'inizio del secondo anno di dottorato le domande elencate qui di seguito, tali interrogativi non vogliono porsi come definitivi, ma costituiscono una traccia utile fondante di questo specifico percorso di ricerca, caratterizzato fin da subito da un interscambio continuo tra approfondimenti teorici, esperienze pratiche di ricerca e analisi dei dati emersi.

- Quale formazione nella didattica laboratoriale viene offerta ai futuri insegnanti di scuola primaria nei Laboratori previsti dal CdS di SFP?
- Cosa si intende per didattica laboratoriale in generale e nella formazione iniziale nel CdS di SFP?
- Che rappresentazioni e immagini dei laboratori hanno Presidenti, docenti e studenti – futuri maestri del CdS di SFP?

Come verrà ampiamente illustrato in seguito il processo di indagine, dopo azioni di campionamento, raccolta dati e loro analisi, è giunto a porsi ulteriori interrogativi che di volta in volta verranno resi espliciti.

1.4 Metodologia e struttura dell'indagine

L'approccio teorico della CGT mi è parso il più adatto per cercare di raggiungere gli scopi conoscitivi di questa ricerca in un dialogo continuo con i diversi contributi teorici che hanno portato alla costruzione degli strumenti e guidato le analisi sui dati, giungendo a costruire un impianto che aiutasse a pensare, sempre partendo dalle analisi sui dati raccolti, per rispondere alla sfida della complessità dei problemi che la didattica laboratoriale pone e giungere a sviluppare una teoria

«Theory emerges from researchers' analysis of the interplay between informants descriptions of their first-hand experiences and the informants' interpretations of the meaning of these experiences. » (Charmaz, 2003, pag. 91)

La GTC sottolinea l'intimo legame tra ricerca teorica e ricerca empirica congiungendole; questo aspetto si è coniugato fin da principio alla struttura epistemologica di questo lavoro saldamente ancorato sui dati raccolti e l'esperienza vissuta. Il forte radicamento dei dati raccolti rispetto alla dimensione e alla realtà dei Laboratori è ciò che allo stesso tempo mi ha guidato nell'intento di produrre una teoria con una valenza pratico – operativa, non a caso a questo proposito Charmaz scrive «Many contemporary scholars see the two aspects of grounded theory – its research methodology and its theory generative impulse – as inescapably linked» (Charmaz, 2014, pag. 52)

Il posizionamento stesso del ricercatore rispetto al processo di ricerca non è considerato come esterno in una presunta neutra oggettività, ma visto come profondamente immerso in esso nella consapevolezza di avere uno sguardo sulla ricerca situato e frutto delle esperienze maturate rispetto ad essa, secondo quanto è descritto da Charmaz:

«True to my epistemological position, I did not stand outside the studied process but was an integral part of it. I was part of the 17 concepts that I constructed. Yet interaction built the foundation for their construction » (Charmaz, Bryant, 2007, pag. 23).

Nella ricerca - partita con un'indagine pilota osservando un laboratorio afferente al CdS di SFP dell'Università Sapienza di Roma, Ateneo di riferimento per la sottoscritta in qualità di dottoranda - sono state suc-

cessivamente individuate come studi di caso in 3 diversi Atenei³¹ 6 realtà laboratoriali e si è proceduto nella costruzione del corpus dei dati utilizzando diversi strumenti e considerando diverse tipologie di testimoni privilegiati senza nessuna pretesa di una rappresentatività statistica.

Nella fase empirica della ricerca ci si è avvalsi di una metodologia mista quali - quantitativa elaborando e individuando strumenti ascrivibili ai due diversi approcci:

- quelli qualitativi costruiti ad hoc (note di campo, schede dati, griglia di osservazione, domande per interviste e per focus group e documentazione fotografica.),
- quelli quantitativi sotto forma di questionario ripreso - con lievi adattamenti funzionali alla mia indagine - da Restiglian (Restiglian 2008).

L'indagine si è posta dunque sui binari della metodologia mista, come dice Alivernini, "La ricerca con metodi misti (MMR) sull'apprendimento combina approcci quantitativi e qualitativi per fornire un quadro più ampio del fenomeno studiato e/o corroborare i risultati" (Alivernini, 2012, pp 2282 traduzione mia). La scelta che si è operata infatti è stata quella di utilizzare tipi di ricerca "chiusi" e "aperti", considerandoli come diversi e complementari e non in opposizione tra di loro, unendo i risultati in un unico quadro interpretativo. Quando possibile si sono privilegiate infatti forme di comunicabilità tra i due approcci nel rispetto delle due metodologie; Ciò ha sortito l'effetto di rinforzare l'una e l'altra metodologia dal momento che i dati qualitativi e quantitativi sono stati raccolti nello stesso momento e questo ha reso possibile procedere durante tutto l'iter della ricerca beneficiando della triangolazione tra questi dati percependo una complementarietà tra essi che ha favorito lo sviluppo del lavoro teorico prodotto.

Si è cercato in altri termini di far emergere una migliore conoscenza della didattica laboratoriale all'interno degli ambiti didattico - educativi deputati all'insegnamento - apprendimento di questa metodologia, i cosiddetti Laboratori, privilegiando l'approccio della Grounded theory per la raccolta, il trattamento e l'analisi basata sui dati qualitativi che si è scelto di raccogliere attraverso gli strumenti sopra citati. Per quanto riguarda invece i dati quantitativi, raccolti attraverso i questionari, l'esame statistico delle risposte fornite alle domande chiuse è stato svolto attraverso il sistema di trattamento dei dati statistici SPSS che sempre

³¹ Università Aldo Moro di Bari, Università Sapienza di Roma, Università degli studi di Padova

con l'ausilio di paradigmi teorici desunti dalla letteratura di riferimento hanno supportato le analisi prodotte. Lo stesso questionario utilizzato ha prodotto sia dati quantitativi che qualitativi avendo al suo interno due domande aperte le cui risposte hanno costituito una parte fondamentale nel corpus dei dati qualitativi acquisiti. Come detto sopra i due approcci non hanno viaggiato su due binari paralleli e reciprocamente inaffidenti ma si sono confrontati e arricchiti in uno scambio non sempre facile ma costante.

1.5 Obiettivi dell'indagine qualitativa

La domanda di ricerca che è alla base di questo lavoro e cioè - come i futuri maestri possano apprendere la didattica laboratoriale nella formazione iniziale -presupponeva attraverso l'indagine qualitativa di raccogliere dati su una gamma più ristretta di temi rispetto ai questionari ma allo stesso tempo facendo un affondo di maggiore profondità necessario per studiare fenomeni così complessi

L'indagine qualitativa è stata scelta come approccio irrinunciabile che potesse aggiungere profondità di analisi all'interpretazione dei risultati quantitativi ottenuti attraverso i questionari ai fini della rilevazione delle rappresentazioni e delle immagini dei laboratori negli studenti, nei Presidenti di CdS in SFP e nei conduttori dei Laboratori.

Tale approccio si è rivelato particolarmente appropriato per indagare alcuni ambiti, ne riporto alcuni a titolo esemplificativo:

1. il percorso storico – culturale del Corso di Laurea rispetto al Laboratorio nella visione dei Presidenti del CdL di SFP;
2. gli approfondimenti mirati sulle rappresentazioni e le immagini dei laboratori che avevano gli studenti;
3. la valutazione di metodi, contenuti e approcci alla didattica da parte dei conduttori;
4. Il confronto tra le modalità di conduzione dei laboratori percepite dagli studenti e quelle percepite dai docenti;
5. I processi attivati dagli studenti in termini di riflessività personale sulle esperienze di laboratorio realizzate;

1.6 Caratteristiche del campionamento per l'indagine qualitativa

Il campionamento è il problema principale di tutti i tipi di ricerca (Becker, 1998), questa indagine nello specifico ha richiesto un campionamento teorico e a scelta ragionata che ha guidato le scelte operate

progressivamente con l'evolvere della ricerca stessa. Il campionamento teorico rappresenta un elemento caratterizzante della CGT, il campione infatti non viene deciso a priori, ma i soggetti vengono individuati in itinere sulla base delle indicazioni derivanti dal processo stesso di analisi e dalla sensibilità teorica del ricercatore; il suo scopo è quello di individuare dati che permettano di sviluppare ed ampliare le categorie (Bianchi 2019). Ricapitolò le fasi principali di questo procedimento:

Per indagare il dispositivo didattico educativo dei Laboratori a SFP si è scelto di osservare un Laboratorio come approfondimento oggetto di uno studio pilota, facendo un intervento sulle biografie di apprendimento dei partecipanti rispetto ai saperi pratici, cuore del contenuto dei laboratori.

Una volta condotto lo studio pilota si è operata la scelta ragionata che i laboratori andavano compresi e analizzati a partire da un'osservazione immersiva nei contesti accademici in cui si svolgevano; tale considerazione ha portato a poter inserire nel piano della ricerca empirica l'osservazione nel corso del loro svolgimento delle attività proposte agli studenti e alle studentesse di due Laboratori per ogni Ateneo preso in considerazione nel corso di tutta la durata degli incontri di laboratorio con l'intento di spingere l'indagine in profondità nelle singole realtà e non in estensione (Trincherò, 2002).

Considerato che sarebbe stato possibile studiare in profondità un numero limitato di esempi attraverso l'osservazione (Silverman, 2002), si è deciso quindi di comprendere oltre a quello osservato nello studio pilota, altri esempi di Laboratorio sia all'interno dello stesso Ateneo che di altri Atenei circoscrivendo la scelta a due laboratori per ognuno dei tre Atenei individuati.

Come già indicato sopra sono stati quindi selezionati tre Atenei ritenuti particolarmente rilevanti rispetto alla domanda di ricerca, definibili quindi come *universi teoricamente significativi* (Mason, 1996, Silverman, 2002). La scelta partita dall'Università di appartenenza (La Sapienza), contesto giovane e in formazione rispetto ad un CdS solo recentemente istituito, - dall'anno accademico 2016 - 2017 - è poi ricaduta su contesti accademici di città - una al nord (Padova) e l'altra al sud (Bari) - con CdS aperti sin dall'istituzione di Scienze di Formazione Primaria (dall'anno accademico 1998 -1999) e ricche di consolidate tradizioni rispetto ai laboratori, anche se con due storie molto diverse.

In questi contesti accademici per quanto riguarda le interviste in profondità e i focus group nel campionamento sono stati individuati come attori sociali principali coinvolti nell'esperienza dei laboratori due ordini di soggetti: in primis gli studenti e le studentesse che li frequentavano

che sarebbero stati osservati, poi sarebbe stato proposto loro di compilare i questionari e infine di partecipare con un piccolo gruppo ad un focus group. In seconda istanza i conduttori, nelle figure dei tutor e dei docenti che hanno fatto da guida.

Allo stesso tempo, per analizzare il dispositivo didattico educativo dei Laboratori e calarsi nei contesti da osservare era indispensabile acquisire la concreta possibilità di procedere contattando i Presidenti di ciascun CdS di SFP, che sono stati quindi compresi nella fase iniziale del campionamento. Per valorizzare al massimo questa occasione, si è deciso di fare di questi incontri non un semplice passaggio obbligato per “conquistare” il permesso di accesso al campo, ma di creare una reale relazione dialogica volta ad approfondire la dinamica storica e istituzionale dei laboratori con le figure che ne gestiscono l’organizzazione e la programmazione ed hanno una visione ampia, che restituisce la prospettiva storica del singolo Ateneo sui laboratori.

Da queste prime 3 interviste è poi nata nel campionamento teorico l’esigenza di far progredire ed approfondire le categorie (individuate dalle analisi dei dialoghi con i Presidenti dei CdS) ed è emersa l’opportunità di confrontarsi con la Coordinatrice al momento dell’intervista, di tutti i CdS di SFP, orientando e confrontando a livello nazionale le indicazioni emerse dalla raccolta dei dati in itinere e far loro acquisire maggiore rilevanza teorica.

Il processo di campionamento quindi, dopo una prima scelta ragionata e teorica che ha individuato queste piste, misurate su tre contesti territoriali diversi con pregnanti caratteristiche specifiche, si è concentrato su una successiva fase di selezione rivolta ai laboratori oggetto di osservazione in tali realtà accademiche, ai cui studenti sarebbe poi stato proposto di partecipare con un piccolo gruppo ad un focus group.

L’individuazione e la scelta dei laboratori da osservare, per l’intera durata del loro svolgimento è stata guidata dalle singole realtà universitarie incontrate.

Ciò è avvenuto diversamente a seconda dei contesti accademici per motivi che possono essere così riassunti: sia per le indicazioni selettive ricevute dai Presidenti dei Corsi di Studio, sia perché guidata da ragioni di contingenza temporale rispetto alla possibilità di presenza della sottoscritta in qualità di osservatrice, che per limitata disponibilità ad essere osservati dei docenti dei laboratori.

Se da una parte questo ha contrastato un criterio fondato sulla scelta ponderata del ricercatore rispetto alla tipologia dei laboratori e dei loro frequentanti, dall’altra è stata registrata come una informazione che, assieme ad altre, caratterizza, fortemente questo “campo” dove ho scelto di indirizzare la mia analisi. Questo dato è infatti confluito con altri che

hanno portato a considerare l'Università come un campo di indagine con un accesso, dove per diversi motivi non è sempre possibile ricevere un feedback rispetto ad un tentativo di comunicazione, penso ad esempio all'enorme quantità di approcci comunicativi dei quali solo una minima parte è andata a buon fine ottenendo una reciprocità comunicativa.

Nonostante ciò, ritengo di aver potuto comunque osservare diversi tipi di laboratorio e di conduzione che hanno offerto un ampio ventaglio di opportunità e di contesti per i dati raccolti e le analisi che ne sono seguite.

Una volta "ammessa" nei contesti che ho potuto osservare, i rapporti con i docenti e i tutor conduttori dei laboratori sono stati molto sereni, collaborativi e cordiali e hanno permesso una mia collocazione all'interno del setting, ma che comunque ha consentito una efficace osservazione non partecipante.

La scelta di prendere avvio dalle realtà esistenti ha consentito, attraverso lo studio di sei diversi casi di laboratorio, di verificare quali Categorie centrali sarebbero emerse dall'analisi dei dati giovando del confronto tra contesti diversi, considerando le differenti voci dei soggetti individuati sulle caratteristiche di laboratori di diverso tipo, facendo un lavoro rigoroso di analisi riga per riga delle trascrizioni effettuate, volto ad individuare i codici che raccoglievano maggiori occorrenze e conoscere gli aspetti più rilevanti in quella classe di eventi, riferiti alla dimensione formativa dei Laboratori attraverso la costituzione delle categorie

La pandemia e la conseguente diversa modulazione della didattica hanno portato a una nuova scelta ragionata. Seguendo il principio della GTC di prendere atto dei dati e delle situazioni emerse nella ricerca al fine di elaborare decisioni che partano da esse. Si è deciso per 2 casi di osservare l'edizione dello stesso laboratorio per 2 anni di seguito e in un caso per 3 con il proposito di rilevare i cambiamenti prodotti dal passaggio dalla didattica in presenza a quella online.

La scelta operata dei laboratori da osservare, per l'intera durata del loro svolgimento, è stata guidata con modalità diverse dalle singole realtà universitarie.

Il campionamento, processo non rettilineo e programmabile per intero a priori nella CGT, ha considerato altre tipologie di testimoni privilegiati per rispondere alle esigenze che via via il processo di analisi ha richiesto. Per consolidare la cornice teorica, oltre che fare il punto sulla letteratura esistente che via via si è consultata accompagnando il percorso empirico della ricerca, si è voluto operare un ulteriore affondo di tipo qualitativo contattando le due autrici di tesi di dottorato e di pubblicazioni sui laboratori nella formazione iniziale per le professioni educative

e in particolar modo tra queste per la professione docente, prima con una interlocuzione attraverso scambi di messaggi di posta elettronica e poi direttamente in presenza facendo due interviste in profondità nei contesti accademici dove oggi insegnano.

Con l'avanzare del processo di analisi, in considerazione delle osservazioni emerse e dopo il confronto con diverse figure di riferimento sui contenuti delle interviste svolte, si è ritenuto opportuno, per meglio definire l'identità e la storia dei laboratori nella formazione iniziale degli insegnanti, dopo aver studiato molti dei suoi testi, contattare e intervistare il grande pedagogista Francesco De Bartolomeis come già detto nel secondo capitolo. Anche questo ulteriore passo ha portato con sé nuove indicazioni e ha suggerito come opportuno, per saturare l'area da indagare, focalizzandosi sulle categorie individuate in questo contesto, intervistare alcune delle sue ex allieve per capire come gli elementi di innovatività che il laboratorio e la didattica laboratoriale suggerivano avessero orientato e indirizzato il loro percorso lavorativo da insegnanti. Dopo una non facile ricerca sono state reperite tre ex allieve di De Bartolomeis insegnanti in pensione che hanno offerto la loro cortese disponibilità ad essere intervistate.

Tale campionamento teorico a scelta ragionata (Strati, 2009), non significativo da un punto di vista probabilistico -statistico, ha seguito non i criteri dell'ampiezza o rappresentatività del campione, ma piuttosto della rilevanza rispetto alle piste di indagine orientate dalla codifica e analisi dei dati raccolti. Questo approccio proprio della ricerca qualitativa nella Grounded theory costruttivista, fa sì che "La direzione del campionamento teorico non è lineare: il ricercatore orienta l'estensione del campione verso quei "territori concettuali" che mostrano carenze teoriche" (Bianchi, 2019). Tale impostazione ha determinato la profondità con cui sarebbe stato esaminato lo scenario educativo selezionato e i suoi attori in un processo controllato dalla teoria emergente, dall'analisi dei dati e dai successivi ragionamenti della ricercatrice, corroborati a volte da autorevoli confronti, senza che per questo la ricercatrice fosse meno responsabile delle scelte operate.

1.7 Percorso di costruzione degli strumenti

Non è stato semplice individuare gli strumenti più adatti per cogliere gli aspetti e le dinamiche complessive dell'azione didattico – apprenditiva nei laboratori; diversi sono stati gli elementi che hanno portato alla loro elaborazione e scelta.

Il primo e fondamentale passo, imprescindibile ai fini della costruzione degli strumenti, è stata la revisione di quelli utilizzati nelle ricerche precedenti (Dalle Fratte, 1998; Galliani & Felisatti, 2001; Nigris 2004, Laneve 2005, Frabboni, 2005; Baldassarre, Di Gregorio 2006, Paparella & Perrucca 2006; Agrati 2008, Restiglian, 2010; Zecca, 2016; Kanizsa, 2017).

Il secondo passo ha comportato l'analisi delle storie di apprendimento delle competenze pratiche come sono emerse nel corso dell'intervento autobiografico svolto durante il primo laboratorio osservato all'Università di Roma Sapienza. Tale primo risultato ha influenzato la costruzione degli strumenti qualitativi formulati successivamente

Il terzo passo, infine, è consistito nell'elaborazione delle indicazioni ricevute nel corso delle due interviste (narrative semi-strutturate non direttive) dalle autrici di due testi frutto di ricerche di dottorato sul tema indagato³². Le interviste, della durata di un'ora e mezza ciascuna, si sono svolte all'interno delle Università di Padova e Milano, dove attualmente sono docenti. Questo passaggio si è dimostrato molto utile per fare il punto sul tema dei Laboratori sia rispetto ai risultati della loro ricerca che agli strumenti utilizzati per ottenerli, facendo luce sugli ambiti ancora non approfonditi e potenzialmente interessanti nell'analisi di questo dispositivo didattico – educativo.

1.7.1 Le interviste

Le interviste cercando di approfondire il punto di vista di ciascun partecipante alla ricerca hanno avuto come obiettivo principale quello di raccogliere le conoscenze, i comportamenti, le emozioni, gli atteggiamenti e le opinioni dei diversi testimoni privilegiati sul tema dell'apprendimento/insegnamento della didattica laboratoriale all'interno dei Laboratori nel CdS di SFP.

I dialoghi che si sono prodotti, alcuni previsti fin dall'inizio nel piano di rilevazione della ricerca, altri invece individuati successivamente per aggiungere punti di vista ritenuti interessanti ai fini della ricerca, esplorando la prospettiva specifica di ciascun soggetto intervistato hanno prodotto una notevole ricchezza di dati e un approfondimento delle conoscenze.

³² Fondamentale è stato il confronto e la realizzazione delle interviste a: Luisa Zecca (Università di Milano Bicocca) Emilia Restiglian (Università di Padova). Di Emilia Restiglian come già riportato nel paragrafo 3.3.2 ho anche utilizzato il questionario che ho poi somministrato agli studenti nei laboratori osservati.

Sempre nella cornice della CGT ma anche valorizzando una formazione personale di tipo etnografico e pedagogico, per le interviste si è scelto un approccio semi strutturato (Kanizsa 2013, Mortari 2011), usando la tecnica del colloquio non direttivo (Lumbelli, 1981) che ha previsto una traccia articolata con domande aperte su argomenti da affrontare nel corso dell'intervista senza per questo dover seguire un ordine di presentazione rigido, ma comunque in un percorso molto ragionato e pianificato.

Condurre le interviste ha richiesto una preparazione ad hoc, differenziata secondo le tipologie di intervistati inoltre laddove possibile, si è dedicata particolare attenzione nell'approfondire la conoscenza della persona intervistata (specialmente nel caso dei Presidenti di CdS) per poter giungere al momento dell'intervista con maggiore consapevolezza e poter sia cogliere i riferimenti fatti esplicitamente o implicitamente dall'intervistato, che ricollegarsi al suo "pensiero".

La presentazione iniziale del progetto di ricerca e mia personale ha teso a rendere trasparente e comprensibili gli obiettivi e nella maggior parte dei casi a motivare gli intervistati ad offrire attraverso il proprio punto di vista il loro pensiero sul tema indagato. Il tema dei laboratori è risultato particolarmente caro soprattutto alle studentesse ed è percepito come una priorità nell'ambito della formazione ricevuta e non a caso ha sempre generato dialoghi caratterizzati dal grande desiderio di raccontarsi manifestando empatia e piacere di poter esprimere la propria opinione

Ho cercato di condurre l'intervista praticando un ascolto attivo, curioso, empatico, non giudicante quella che Rogers definisce *accettazione positiva incondizionata* volto ad una comunicazione proattiva, lasciando dire all'interlocutore ciò che riteneva necessario e cogliendo attivamente il contenuto degli interventi, effettuando rilanci finalizzati a dettagliare le considerazioni espresse, non tralasciando di trattare tutte le aree tematiche precedentemente individuate.

Ciò ha prodotto momenti autentici di interazione in cui, entrando in sintonia con l'intervistato, si è stabilita una relazione feconda che ha consentito di esplorare la storia e la cultura della didattica laboratoriale nella percezione dei diversi testimoni (Chirban, 1996).

Le interviste si sono svolte in presenza "faccia a faccia" per la grande maggioranza (12 su 17) mentre alcune di esse (4 su 17) si sono svolte telefonicamente con collegamento video a causa della pandemia (un'unica intervista è stata svolta direttamente per iscritto). Tutte le interviste sono state registrate.

La trascrizione dell'intervista ha osservato la massima fedeltà e aderenza possibile con il parlato, annotando anche gli elementi para verbali e non verbali.

La costruzione delle tracce dell'intervista ha richiesto l'individuazione di aree tematiche differenziate secondo la tipologia di riferimento dei testimoni privilegiati le cui "voci" hanno costituito la fonte principale di questo lavoro e le cui analisi saranno affrontate nei capitoli successivi.

A tal fine sono stati focalizzati dei sotto obiettivi specifici differenziati secondo la tipologia dei partecipanti alla ricerca che hanno guidato la costruzione delle domande stesse, domande che come vengono definite dalla Mortari, (Mortari 2011) si proponevano di essere il più possibile cacciate rispetto alle tematiche che volevano indagare per fare delle interviste delle situazioni fervide e costruttive.

Non tutte le domande presenti nelle scalette costruite (visibili in appendice) sono state formulate ad ognuno dei testimoni privilegiati intervistati; ma fondamentalmente il canovaccio di riferimento si è snodato attraverso una serie di interrogativi predefiniti ma flessibili e suscettibili di modifiche a seconda dei contenuti esposti dall'intervistato.

Si è utilizzata la tecnica del rispecchiamento ricapitolativo riassumendo il senso delle affermazioni dell'intervistato, a volte per permettere un ampliamento del concetto esposto, altre per chiedere conferma su quanto capito consentendo all'interlocutore di dire ciò che riteneva necessario effettuando rilanci finalizzati a dettagliare le informazioni. Unitamente a questa è stata usata la tecnica del probing riassumendo con questo termine "tutti quegli accorgimenti che permettono di verificare, precisare e accrescere le informazioni raccolte in un'intervista" (Lucisano, Salerno, 2002)

Tra gli strumenti metodologici ispiratori e guida nella costruzione della traccia, grande importanza ha avuto "l'intervista di esplicitazione" di Vermersch (Vermersch, 2005) che si applica soprattutto nei contesti formativi dove il sistema delle informazioni satelliti dell'azione vissuta è molto spesso implicito e dato per scontato (Sclavi, 2003). Non è stato infatti semplice ricostruire la "recente" storia dei laboratori nei singoli Atenei e individuare le rappresentazioni che su questo dispositivo educativo si giocavano, perché vissute ad un livello molto implicito in cui la comunicazione avviene tra addetti ai lavori e partecipanti, con diversi ruoli, ad una stessa comunità di pratiche (Lave e Wenger, 1991) e che quindi spesso interpretano in modo condiviso la realtà lasciando pochi appigli rispetto ad una comprensione ampia senza margini di dubbio per coloro che non vi appartengono. Considerando questo nelle interviste

ste è stato importante partire dalla consapevolezza dei propri limiti conoscitivi per non equivocare i significati dell'intervista e ricostruirli correttamente.

Quello che ho cercato di costruire è stato uno strumento che mirasse all'obiettivo della verbalizzazione dell'azione implicita, cercando di evidenziare ad esempio nel caso dei Presidenti di CdS di SFP i ragionamenti effettivamente posti in essere nelle varie decisioni prese rispetto ai Laboratori nel corso degli anni, di identificare gli scopi realmente perseguiti dopo aver adottato queste decisioni e di reperire i saperi teorici effettivamente ispiratori della pratica laboratoriale.

Nella costruzione della scaletta per l'intervista e nella sua stessa conduzione si è cercato di stimolare gli intervistati a far emergere il "sapere di sfondo" (Trincherò, 2002) favorendo un'attività metacognitiva sui vari aspetti legati al tema oggetto dell'indagine.

Per far ciò molto utili si sono rivelati sia i rilanci su aspetti a me poco chiari, che le domande volte a cogliere i vari aspetti della realizzazione e delle attività di uno spazio d'apprendimento che hanno consentito una mia comprensione più profonda delle singole realtà laboratoriali.

Essendo nell'intervista in profondità a tema l'elemento diacronico molto importante, ho ritenuto essenziale inserire domande che approfondivano il legame della persona con la didattica laboratoriale non solo nel presente ma anche nel passato, chiedendo ad esempio alle studentesse se nel percorso scolastico precedente alla frequenza universitaria vi fosse stata un'esperienza di didattica laboratoriale, nesso fondamentale per capire se questi apprendimenti si possano consolidare su esperienze e conoscenze pregresse del metodo o invece risultino una assoluta novità. Nel caso dei Presidenti di CdS lo stimolo diacronico, come accennato sopra è stato invece mirato a raccogliere la "breve" storia dei Laboratori in quello specifico Ateneo da un punto di vista più storico – istituzionale.

Laddove si è realizzata una situazione di dialogo particolarmente aperta, raggiungendo la massima disponibilità dell'interlocutore, si è registrata l'esplicitazione che quello fosse stato un momento gradito anche a loro stessi per fare il punto sui Laboratori. Questo sicuramente a livello personale è stato vissuto come un momento gratificante, caratterizzato da manifestazioni di intensa partecipazione da parte dell'intervistato, frutto di interazioni ricche di emozioni e sentimenti da entrambe le parti.

Le interviste insieme con i focus group sono state le azioni della ricerca dove esprimere maggiormente la propria passione ed entusiasmo guidati dall'interesse conoscitivo (e affettivo) maturato negli anni di lavoro come maestra verso questo tema di ricerca già espresse nel para-

grafo sul mio posizionamento come ricercatrice nella premessa di questo lavoro.

Ho sempre dimostrato grande rispetto e gratitudine a chi si è reso disponibile a svolgere l'intervista osservando al massimo la puntualità negli appuntamenti fissati secondo la disponibilità dell'intervistato e ascoltando per tutto il corso dell'intervista con vivo interesse ciò che aveva da dirmi in risposta alle mie domande stimolo; questa logicamente è la mia percezione ma ciò non esclude che si possa aver commesso degli errori o meglio delle sottovalutazioni nella conduzione dell'intervista.

1.7.2 Descrizione dell'organizzazione dell'osservazione

L'osservazione accanto alle interviste e ai focus group ha rappresentato un livello di raccolta di dati qualitativi che sono poi stati analizzati e interpretati. Il suo carattere sistematico ne fa un'azione di ricerca che se regolata da procedure osservative rigorose dovrebbe garantire la validità dei dati. La personale esperienza come insegnante fa sì che rispetto a questo strumento vi sia un forte allenamento maturato quotidianamente nella vita scolastica ricorrendo molto a questa pratica per acquisire dati utili ai fini dell'analisi delle interazioni e lasciandone traccia su griglie appositamente costruite compilate a fine di ogni giornata scolastica. Come antropologa dal mio primo giorno di lavoro a scuola ho esercitato consapevolmente quella che Clemente ha definito una "partecipazione osservante" (Clemente, 2013) che allenata costantemente nel corso della mia vita lavorativa da insegnante ha consentito di maturare una predisposizione naturale, affinata da studi antropologici, nel cogliere caratteristiche e aspetti delle situazioni educative.

Grazie a questo bagaglio la metodologia etnografica dell'osservazione è stata inclusa fin dall'inizio della progettazione nel disegno di ricerca per poter perseguire l'obiettivo della comprensione e della descrizione della realtà didattica educativa dei laboratori a SFP fornendo quelle che Geertz definisce "descrizioni dense" (Geertz, 1973). L'osservazione si è svolta quindi in ambiente naturale e ha avuto un carattere strutturato, sistematico e intensivo che ha accompagnato lo svolgimento dei Laboratori per tutto l'arco della loro durata nella diversità delle ore previste per ciascuno. Si è praticata in questo caso però un'osservazione non partecipante non prendendo parte in modo diretto alle attività del Laboratorio e rimanendo come osservatrice esterna alla realtà studiata, sperimentando una posizione da ricercatrice spettatrice, situazione ben diversa rispetto a quella vissuta quotidianamente come "ricercatrice maestra" descritta sopra.

Una volta reso possibile “l’accesso al campo”, pur se in una postura da osservatrice non partecipante, sono profondamente consapevole che “Le relazioni e i sistemi di reciproco riconoscimento che continuamente si attivano fanno sì che ogni campo tenda ad aprirsi all’incontro e allo scontro con l’altro” (Simonicca, 2011, pag. 118). L’esperienza di osservazione dei laboratori si è svolta quindi all’insegna di una grande discrezione per diminuire al massimo l’impatto della presenza dell’osservatrice nel laboratorio, con il fine di intervenire il meno possibile sulle dinamiche osservate. Sappiamo, in virtù di una ricchissima bibliografia a riguardo, (cito solo in modo esemplificativo Piasere, 2002), che l’inserimento di un qualsiasi elemento condiziona la situazione osservata, tenendo conto di ciò ho operato in modo che la mia presenza in questi contesti potesse per quanto possibile, seguire delle norme di riserbo e assoluta discrezione cercando di attutire al massimo gli effetti della mia presenza e allo stesso tempo cercando di registrare tutti gli elementi emersi utili ai fini della ricerca.

A questo riguardo da parte dei tutor o dei docenti che li conducevano vi è stata trasversalmente accoglienza e accettazione rispetto all’essere osservati durante la conduzione del Laboratorio, cosa peraltro esplicitamente chiesta e oggetto di precedenti incontri e accordi.

Essendo il tipo di osservazione una scelta palese e avendo chiesto il consenso rispetto all’essere osservati sia ai conduttori che agli studenti che frequentavano i laboratori ho da loro ricevuto un’accettazione della mia presenza e per quanto mi è parso di poter cogliere in alcune situazioni, operata in modo talmente discreto da divenire una presenza totalmente dimenticata nel corso del Laboratorio (a volte esplicitato con frasi come “Ah mi ero dimenticato che ci fossi anche tu!”); cosa peraltro avvenuta in modo più spiegabile anche nel corso dei due laboratori osservati che hanno dovuto, a seguito della pandemia, fare ricorso alla didattica a distanza. Su richiesta esplicita gli studenti hanno acconsentito a farsi fotografare e in alcuni casi si sono resi disponibili per i focus group. Tutti, a dimostrazione di questo clima collaborativo, hanno compilato con cura e attenzione il questionario loro somministrato.

Non è sempre stato facile individuare nel vivo dell’osservazione i segmenti unitari di eventi significativi rispetto al tema d’indagine scelto ma il vivere in modo immersivo la situazione che si voleva studiare è stato utile su più livelli rispetto alla ricerca stessa e ha consentito una maggiore conoscenza di un ambito che va capito a partire dalla visione delle attività che si sviluppano nella sua realizzazione e che senza questa condizione non offrirebbero a pieno la comprensione dell’aspetto pratico dei Laboratori.

Gli strumenti utilizzati dal protocollo osservativo definito sono stati:

- le griglie di osservazione espresse attraverso tabelle composte da una parte più chiusa volta a registrare i comportamenti cognitivi e relazionali degli allievi ed una più aperta di carattere narrativo in cui far emergere consapevolmente anche aspetti soggettivi,
- altro strumento di rapida compilazione in vivo durante l'osservazione erano le check list con elenchi di comportamento che venivano rilevati attraverso un veloce sbarramento di simboli (Domenici, Lucisano, Biasi, 2017).

Tali strumenti sono stati costruiti a partire dalla revisione di molti strumenti presenti in letteratura utilizzati perlopiù in ambito scolastico e non universitario (tra i tanti FIAC Flanders interaction analysis categories system 1960, Salerni 1997, Cesareni 2020) calibrati in seguito mediante l'osservazione del primo laboratorio pilota verificando un nesso tra gli indicatori scelti e i fattori rilevanti nell'indagine (Trincherò, 2002). Tutti questi strumenti che hanno subito una seconda revisione per consentire il loro utilizzo nella didattica online a seguito dell'interruzione delle attività in presenza dovuto alla pandemia.

1.7.3. I focus group

I passi che hanno preceduto i focus group per la preparazione di un momento così cruciale e delicato sono stati i seguenti:

- individuare e circoscrivere gli obiettivi conoscitivi dei focus group;
- inquadrare lo schema dell'intervista focalizzando domande il più possibile collegate agli obiettivi individuati;
- formulare le domande più adatte per cogliere gli aspetti e le dinamiche complessive dell'azione didattica – apprenditiva;
- ricalibrare dopo ogni focus group le domande in vista del successivo.

Il piccolo gruppo che si è costituito e reso disponibile all'intervista focalizzata proveniva in due Atenei (Padova e Bari) dal gruppo più allargato che aveva frequentato il laboratorio osservato; nel caso invece dell'Università Sapienza si è svolto a ridosso della somministrazione del questionario per la "ricerca nazionale sulla Valutazione dei Laboratori a SFP" (vedi capitolo 3) in occasione dei pre test che sono stati effettuati negli atenei delle diverse città italiane di provenienza da parte dei componenti del gruppo di ricerca; quindi comunque a seguito di una situazione esplicita di riflessione sul tema dei laboratori che ha funzionato da stimolo e ha predisposto il gruppo al confronto successivo.

Tutte le situazioni sono state in presenza. Un successivo invito rivolto alle studentesse/i della Sapienza a partecipare al focus group dopo

l'osservazione di due laboratori a distanza non ha registrato nessuna adesione e quindi non è stato possibile svolgerlo.

La selezione dei partecipanti al focus group è avvenuta in base all'appartenenza al CdS di SFP, nei due casi di Padova e Bari ha coinciso anche con la frequenza ad un laboratorio osservato dalla sottoscritta diversamente è il caso del terzo gruppo che comunque è costituito da persone che avevano frequentato i laboratori essendo questi ambiti didattici a frequenza obbligatoria e quindi si è trattato sempre di un gruppo naturale e particolarmente affiatato essendo compagni di corso già noti l'uno all'altro. Tutti i gruppi erano omogenei (Acocella, Cataldi 2021) in quanto composti da persone aventi più o meno la stessa età, iscritti in maggioranza allo stesso anno di corso e soprattutto avendo tutti frequentato lo stesso laboratorio. In tutti i casi la composizione del gruppo, dalle 4 alle 6 persone, e la dinamica interna tra colleghi di Università favorendo la circolazione e lo scambio di idee ha consentito di trattare con maggiore profondità le variabili rilevanti ai fini della ricerca.

Purtroppo, non ho avuto la possibilità di avere un osservatore esterno che sicuramente avrebbe facilitato la registrazione dei dati. Sarebbe stato infatti più opportuno che tutte le energie fossero al servizio dell'interazione per stimolare la conversazione, rilanciarla, sostenerla e facilitarla.

Si è trattato in tutti e tre i casi di gruppi naturali in cui la comunicazione tra nodi di una stessa rete in un piano di simmetria ha funzionato in modo molto fluido. Nell'ultima domanda a chiusura di ognuno dei focus group ho svolto un veloce brainstorming tra i partecipanti che si è poi rilevato particolarmente utile nella fase di categorizzazione dei contenuti.

La chiusura sia delle interviste che dei focus group dava facoltativamente la possibilità sia di aggiungere propri argomenti che di fare domande, stimolo sempre apprezzato e ritenuto utile sia come conclusione del dialogo che come modalità di congedo.

L'impianto della ricerca aveva programmato attraverso i focus group di rilevare le rappresentazioni intersoggettive su:

- il vissuto e la percezione dell'esperienza culturale del percorso formativo dei laboratori;
- la funzione del laboratorio nell'intreccio tra teoria e pratica
- i punti di forza e di debolezza rispetto a: funzionamento, gestione, organizzazione e valutazione
- la percezione degli apprendimenti recepiti nel laboratorio
- la percezione delle relazioni all'interno del laboratorio e di se stesso come studente/essa

- gli elementi significativi nel passaggio dalla formazione iniziale alla professione
- gli elementi innovativi dei laboratori
- il significato emergente associato all'esperienza dei laboratori

Con queste finalità esplicative -verificative (Acocella, Cataldi 2021) è stato costruito lo strumento utilizzato per raccogliere le voci delle studentesse nei 3 focus group

La costruzione della traccia non strutturata e focalizzata sull'apprendimento della didattica laboratoriale nei Laboratori a SFP ha richiesto particolare attenzione, era infatti, oltre che un livello di analisi cruciale, allo stesso tempo anche la mia principale occasione per raccogliere dal vivo e in una situazione dialogante, le voci delle studentesse e degli studenti. Costituiva quindi un momento delicato in cui attraverso domande stimolo adeguate mettere a frutto una comunicazione e un ascolto attivi che mi avrebbero anche consentito di aggiungere elementi che avrebbero valorizzato la conoscenza profonda già intercorsa con il gruppo degli studenti durante l'osservazione del Laboratorio in quella comunità accademica.

Per concordare gli appuntamenti per i focus group si è offerta la massima disponibilità personale considerando, che per queste studentesse molto assorbite dalle richieste universitarie non era facile ritagliare più di un'ora nella propria agenda già densa di impegni³³.

Non tutte le domande presenti nella scaletta sotto riportata nella tabella 1 sono state formulate sempre in tutti i focus group; ma fondamentalmente il canovaccio di riferimento si è snodato attraverso una serie di interrogativi predefiniti riportati nella traccia all'interno di uno strumento considerato flessibile sempre suscettibile di modifiche a seconda dei contenuti esposti dalle intervistate nella continua tensione nel cogliere e valorizzare gli interventi e provando sempre a ricollegarsi a quanto emerso. Nella tabella 1 vengono esposti gli obiettivi e i nuclei tematici che hanno guidato la costruzione delle domande stesse, tale tabella vorrebbe restituire, esemplificandolo, anche l'iter del ragionamento che ha portato alla creazione dello strumento.

Nella conduzione del focus group la presentazione iniziale personale e del progetto di ricerca ha reso trasparenti e comprensibili gli obiettivi e

³³ Voglio anche in questa sede ringraziare le studentesse per aver comunque trovato la possibilità di incontrarmi spesso a ridosso della frequenza dei laboratori allungando la loro permanenza dopo molte ore passate nelle aule universitarie ed allo stesso tempo esprimere comprensione verso coloro che non hanno espresso questa disponibilità.

nella maggior parte dei casi motivato le studentesse ad offrire con molta generosità il proprio punto di vista sul tema indagato funzionando da vero motore per l'avvio dell'interazione e rendendo i partecipanti al focus group consapevoli di essere i veri esperti sul tema.

Per permettere un ampliamento del concetto esposto e un confronto tra i partecipanti, si è sempre tentato di coinvolgere tutte le studentesse presenti e di farle interagire tra di loro, invitando anche le più timide, pur senza esercitare una vera pressione, ma comunicando un senso di reale interessamento verso tutti i punti di vista delle persone coinvolte nel focus group sulle questioni sollevate.

Tra gli strumenti metodologici ispiratori e guida nella costruzione della scaletta, grande importanza hanno avuto l'intervista di esplicitazione di Vermersch, (Vermersch 2005) e le tracce usate da Demetrio (Demetrio 2003) e Gamelli (Formenti, Gamelli, 1998) che si applicano soprattutto nelle interviste autobiografiche nei contesti formativi. Gli scopi erano di cercare di evidenziare i ragionamenti effettivamente posti in essere nelle varie percezioni rispetto ai Laboratori, di identificare le funzioni principali che i Laboratori svolgono nella formazione di queste future giovani maestre e maestri e infine di reperire gli intrecci tra i saperi teorici e la pratica laboratoriale.

Per far ciò molto utili si sono rivelate le situazioni comunicative di grande intensità e coinvolgimento vissute durante il focus group che hanno gettato luce sui vari livelli di percezione rispetto allo spazio d'apprendimento del laboratorio e hanno consentito allo stesso tempo una mia comprensione più profonda delle singole realtà. Come indica Charmaz è centrale focalizzare l'attenzione del ricercatore su che cosa viene enfatizzato e sottolineato nell'esposizione essendo ai fini dell'analisi importante cogliere: «three criteria of a theme: recurrence (the concept appears across informants' accounts), repetition (some and perhaps many individual informants mention the concept more than once), and forcefulness (informants state the concept in a way that emphasizes its importance to their understanding of the phenomenon under study).» (Charmaz 2014, pag. 23)

In tutte e tre i focus group nelle diverse sedi dei tre Atenei si è realizzata una situazione di dialogo particolarmente viva e dinamica con l'esplicitazione da parte delle studentesse di considerazioni come quella che voglio qui sottolineare, e cioè che il focus group fosse stato un momento gradito anche a loro stesse per fare il punto sui Laboratori e avere uno spazio di espressione del loro pensiero in cui essere protagoniste su questi ambienti di apprendimento particolarmente graditi. Vi sono state due occasioni che si pongono a cavallo tra l'intervista e il focus group che voglio segnalare: la prima riguarda l'ultima parte dell'intervista ad

Emilia Restiglian docente dell'Ateneo di Padova esperta sul tema dei Laboratori e una studentessa laureanda di SFP e l'altra, sempre nello stesso Ateneo, tra una tutor conduttrice di uno dei Laboratori che avevo osservato e la Coordinatrice dei laboratori. Entrambe situazioni dense dalle quali sono stati colti molti dati utili ai fini della saturazione delle categorie

Attribuisco molto significato alla raccolta di testimonianze e alla relazione che si instaura nel momento in cui si verifica un'intervista in profondità o un focus group, per entrambi l'interlocuzione sulla propria storia biografica di formazione pedagogica intorno ai temi della didattica laboratoriale ha consentito nell'esperienza diretta della ricerca empirica di far emergere un processo riflessivo e uno spazio di autocognizione (Demetrio, 1996) nel caso dei focus group amplificato dalle relazioni tra i componenti, che ha consentito di raccogliere dati molto significativi le cui analisi illustrerò nello specifico nei prossimi capitoli.

Instaurare una relazione dialogante con i partecipanti alla ricerca, coerentemente con i principi della GTC, ha privilegiato una lettura che partisse "dal basso" nell'ascolto attivo (Bourdieu, 2003) e generativo di teorie interpretative sviscerando la potenzialità delle parole dette in quella precisa situazione sociale.

Sicuramente è da annoverare tra i momenti più gratificanti e coinvolgenti del lavoro di ricerca, che ha reso possibile la conclusione dei focus group con manifestazioni di intensa comunicazione sia da parte mia che da parte delle intervistate/i partecipanti alla ricerca.

Tabella 1 degli obiettivi, nuclei tematici e domande del Focus Group

Obiettivi	Nuclei tematici	Domande
Conoscere il vissuto e la percezione dell'esperienza culturale del percorso formativo dei laboratori	Informazioni sui laboratori all'interno delle attività a frequenza obbligatoria previste dal corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria su: contenuti, metodologie, differenze con le esperienze formative pregresse e parallele.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cosa caratterizza la didattica dei laboratori? 2. Nella vostra carriera scolastica pregressa c'era stato qualcosa di simile? 3. Cosa li rende diversi dai corsi e dal tirocinio?
Funzione del laboratorio nell'intreccio tra teoria e pratica	Aspetti che rivelano l'intreccio tra teoria e pratica collegamenti tra i laboratori e il corso, ricadute delle attività dei laboratori nella sistematizzazione dei contenuti teorici.	<ol style="list-style-type: none"> 3. Quanto conta la parte pratica/attiva dei laboratori frequentati? 4. Vi è un'integrazione tra teoria e pratica? 5. Qual è il rapporto tra i laboratori il corso e il tirocinio?

Obiettivi	Nuclei tematici	Domande
Punti di forza e di debolezza rispetto a: funzionamento, gestione, organizzazione e valutazione	Aspetti organizzativi e valutativi della realtà formativa dei laboratori	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quali sono i punti di forza e di criticità del laboratorio? 2. Viene valutato quanto appreso nei laboratori?
Percezione sugli apprendimenti recepiti nel laboratorio	Processi apprenditivi attivati negli studenti	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cosa avete imparato nei laboratori? 2. Cosa richiede allo studente il laboratorio? 3. Durante il tirocinio avete avuto modo di realizzare interventi utilizzando la didattica laboratoriale? 4. Esprimete ciascuno con una breve frase o un verbo: "Laboratorio è....."
Percezione delle relazioni all'interno del laboratorio e di se stesso come studente/essa	Ruolo del docente o del tutor nel laboratorio, processi attivati nella conduzione del laboratorio da parte del docente/tutor, rapporti all'interno del gruppo di apprendimento, con i colleghi e auto percezione	<ol style="list-style-type: none"> 1. All'interno delle attività previste dai laboratori qual è il rapporto con i docenti? 2. E con i colleghi? 3. Come percepite il vostro ruolo di studente/essa nei laboratori?
Individuare elementi significativi nel passaggio dalla formazione iniziale alla professione	Ruolo della didattica laboratoriale nel passaggio dalla formazione iniziale alla professione	<ol style="list-style-type: none"> 3. Nel laboratorio avete ricevuto indicazioni di metodo e strategie didattiche che replicherete una volta insegnanti? 4. Pensate di utilizzare la didattica laboratoriale in aula?
Individuare elementi innovativi dei laboratori	Modalità e approcci innovativi da veicolare nella professione per le successive generazioni di futuri insegnanti in formazione	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quali sono secondo voi le condizioni che rendono o renderebbero i laboratori efficaci rispetto all'apprendimento della didattica laboratoriale per i futuri maestri?

Infine, un esempio diretto della viva dinamica dialogica che il focus group può creare colta nel momento conclusivo dell'interazione, in occasione dell'ultima domanda prima di congedarmi nel focus group svolto nell'Ateneo di Padova:

Intervistatrice: C'è qualcosa che volete aggiungere?

M.: Vorrei aggiungere che la cosa bella è che saremo tutte quante colleghe, perché è bello che io so che la mia amica pensa la scuola come la penso io, cioè io lo dico spesso alle mie amiche, faremo la rivoluzione della scuola, perché bisogna farla e secondo me le nostre comp.. (non termina la parola n.d.t.). Noi la faremo.

L.: Speriamo!

S.: Nel senso, noi ce lo auguriamo...

Ridono in gruppo

C.: E c'è proprio voglia di cambiare e anche voglia di cambiare quello che vediamo anche con il nostro tirocinio diretto che è una scuola vecchia.

A.: di altri tempi...

(dal Focus Group SFP Università di Padova)

1.8 Modalità di analisi e interpretazione dei dati qualitativi

I dati qualitativi raccolti e prodotti consistono nelle trascrizioni delle interviste e dei focus group, nelle note di osservazione, alle risposte aperte dei questionari e infine nella documentazione fotografica.

Mentre per le interviste e i focus group i dati prodotti si riferiscono ad una situazione intensiva pensata per raccogliere informazioni e percezioni a seguito di stimoli molto dialogici e non preventivamente strutturati, le voci offerte nelle risposte aperte del questionario si riferiscono a due richieste molto strutturate sui punti di forza e di criticità dei laboratori. Con questa modalità si sono potuti raccogliere dati qualitativi provenienti da 8 diverse realtà laboratoriali per un totale di più di 400 questionari che hanno costituito una parte importante del Corpus dei dati e dall'analisi dei quali sono emerse molte categorie significative ai fini della formulazione della teoria. Credo valga la pena soffermarsi brevemente sulla percezione del questionario distribuito e sull'insolita attenta compilazione avvenuta, forse dovuta al fatto che il questionario arrivava a conclusione di un percorso di osservazione e di mia tacita ma continuativa presenza che sottolineava quanta valenza attribuisse alla registrazione di quanto accadeva in questo dispositivo didattico educativo, nel momento della conclusione del Laboratorio osservato e in particolare, nel momento della consegna del questionario, mi sono sempre raccomandata sull'importanza di compilare la parte delle domande aperte con particolare cura e attenzione e ho sempre espresso un particolare interesse per le osservazioni che sarebbero potute emergere sottolineando che sarebbero state utilizzate per capire meglio la realtà dei laboratori

con un fine migliorativo rispetto alle successive edizioni, ciò credo abbia portato a consentire che questo strumento fosse vissuto come una opportunità di far sentire la propria voce spingendo ad una riflessione maggiormente approfondita nell'elaborazione delle risposte.

I dati qualitativi nel loro complesso come precedentemente esplicitato sono stati prodotti all'interno dei contesti laboratoriali osservati nei tre Atenei, o altrimenti in sedi scelte dagli intervistati (mi riferisco in particolare ai docenti alcuni dei quali intervistati online o in sedi esterne all'università). Essi costituiscono un corpus che per quanto riguarda i focus group e le interviste è formato dalle trascrizioni integrali e fedeli del parlato, per quanto riguarda il questionario, dai contributi scritti dagli studenti e infine per le schede, dalle note di osservazione redatte e dalle fotografie da me scattate.

Una volta costituito il corpus dei dati “non c'è modo di abbreviare la fase di un'attenta e ripetuta lettura” (Serranò, Fasulo, 2013) operando una prima analisi “carta e matita” poi supportata da una seconda fase con l'ausilio di un software per la gestione e la consultazione integrata dei dati.

Gli individui coinvolti sono stati sempre informati di tutte le procedure e hanno concesso l'autorizzazione a utilizzare le loro testimonianze sui temi della ricerca. Le studentesse hanno avuto la garanzia del loro anonimato.

Le modalità esposte sono state scelte e decise dopo essere state oggetto di ripetute e profonde riflessioni sia da parte della ricercatrice sia a seguito delle occasioni di dialogo con i referenti individuati, nella convinzione che nella ricerca non vi sia nessuna neutralità ma che “La consapevolezza della posizione del ricercatore – la riflessività (...) costituisce la chiave delle metodologie qualitative» (Mantovani, 1998 pag. 26). Si è inoltre tenuto conto che l'interpretazione della ricerca ha una inevitabile relazione sia con lo specifico ambito in cui si svolge, che assegna un valore situato, sia con il campo di indagine che diviene un universo di senso. Così, ad esempio, in questa ricerca si situa in una particolare comunità accademica colta in quel preciso momento della sua attività didattico- educativa, sia del ricercatore che deve essere consapevole del peso della propria storia autobiografica e dei suoi interessi nell'orientamento dei diversi aspetti della ricerca.

La trascrizione dei focus group ha comportato la riduzione di una comunicazione complessa che avviene su più piani comunicativi (linguistico, paralinguistico, prossemico, cinesico, socioculturale).

La consapevolezza che fossero ambiti particolarmente ricchi di informazioni molto complesse e inoltre per tutto ciò che si è evidenziato sopra

dell'opportunità di incrementare il tasso di rigorosità dell'analisi mi ha spinto ad acquistare ed utilizzare un software di analisi testuale (Atlas.ti9 che si ispira alla CGT) che mi ha coadiuvato nell'analisi qualitativa dei dati offrendo un supporto valido e utile, accompagnando il ricercatore dalla raccolta dei dati alla generazione di ipotesi di ricerca. Le co-occorrenze dei codici ottenuti tramite il software Atlas ti sono stati successivamente visualizzati su una mappa utilizzando il software VOSviewer, in cui i termini sono stati posizionati in uno spazio bidimensionale. Nelle mappe sono state mostrate solo le parole chiave con il maggior peso, a loro volta la posizione di ciascun termine nelle mappe è stata effettuata applicando la cosiddetta tecnica di Visualization of Similarities (VOS) (Van Eck; Walkman, 2009). La tecnica VOS consente di eseguire diversi algoritmi di clustering (Waltman; Van Eck; Noyons, 2010) per posizionare e classificare le parole chiave in gruppi simili, paragonabili a gruppi tematici.

L'algoritmo di *clustering* VOSviewer include diversi parametri di risoluzione, a seconda del valore fornito per configurarlo. Sono state eseguite diverse prove introducendo diversi valori nel parametro, si è deciso un valore di 10 per ottenere cluster tematici omogenei. Si è inoltre ritenuto che la dimensione minima dei cluster non fosse inferiore a 10 parole chiave, garantendo così una serie di gruppi tematici con un minimo di coerenza. Tale analisi è stata molto utile per confrontare le Categorie centrali emerse con i gruppi tematici prodotti dal software in base ai codici immessi trovando un riscontro interessante e puntuale.

Un aspetto centrale per la ricerca e per le analisi successive è il ruolo attivo e costruttivo sia del ricercatore che di tutti i partecipanti alla ricerca

Tale precisazione mette in primo piano gli strumenti di ricerca nel processo scientifico (ricordiamo quelli qualitativi costruiti anche grazie all'intervento biografico e quindi partendo dai partecipanti) e riporta la questione alla centralità della costruzione dei dati dove è compito del ricercatore fare in modo che si costituisca un corpus di dati che rifletta il ruolo attivo dei soggetti coinvolti cercando di valorizzare al massimo le loro voci.

Lo scopo è stato quello di ricostruire attraverso il parlato dei vari testimoni le diverse percezioni, i punti di vista, le informazioni e le posizioni rispetto al Laboratorio. Le testimonianze rappresentano quindi casi unici che disegnano tipologie specifiche per ogni tematica indagata (Benvenuto, 2015) Il valore unico e irripetibile assegnato ad ogni testimone ha consentito un lavoro in profondità su ogni singola trascrizione ma non ha impedito allo stesso tempo anche un lavoro trasversale tra le

testimonianze facendone un uso induttivo dove ricavare le categorie di analisi direttamente dalle testimonianze e non viceversa farle rientrare in un sistema predefinito di categorie decise a priori.

Infatti, nell'analisi del corpus dei dati ricavato dalle trascrizioni integrali delle interviste si sono individuati dei nuclei testuali contrassegnati prima da etichette e poi da categorie, considerati significativi rispetto agli obiettivi della ricerca.

Il processo di codifica e analisi dei dati testuali come è proprio nella Grounded theory si ispira ad un processo sistematico di astrazione teorica, conservando le caratteristiche di un sapere procedurale artigianale. (Tarozzi, 2010) e prevede tre fasi:

1. aperta, dove si esplorano analiticamente i dati aprendoli in tutte le direzioni di senso possibili indagando puntualmente e meticolosamente ogni porzione di testo di cui sono costituiti assegnando le prime etichette concettuali contrassegnate operativamente con evidenziatori e note delle etichette sul margine della pagina e in una seconda fase attraverso il software Atlas.ti⁹ che ha richiesto una rilettura integrale di tutto il corpus dei dati dove le etichette vengono assegnate nel margine destro della schermata come visibile nell'immagine 1. Per la codifica e le assegnazioni di codici spesso si è ricorsi alla tecnica "in vivo" che usa le stesse espressioni dei testimoni intervistati a volte molto efficaci e dense di significato.

Un esempio del processo di codifica viene anche riportato nella tabella 1 così come rielaborato grazie al software Atlas.ti

2. focalizzata dove si analizzano elementi concettuali comuni sottesi a porzioni più ampie di testo, si organizzano e sintetizzano i dati abbozzando le categorie e organizzandole in macrocategorie. Tale fase evidenzia le reti di relazioni in cui le categorie sono inserite passando dalla codifica iniziale con l'etichetta concettuale con l'assegnazione al testo di etichette, all'organizzazione tematica per categorie.

Un esempio del processo di creazione delle categorie viene riportato nella immagine 2.

3. Momento della costruzione della teoria. La terza fase prevede che le categorie vengano integrate all'interno di una teoria. Diventa fondamentale individuare le *core categories* che quindi assumono il peso di Categorie centrali oggetto dei capitoli successivi; Palestra per l'individuazione delle suddette è stata anche la riflessione, ad esempio, sui significati attribuiti dalle studentesse al laboratorio come visibile nella immagine 3.

La progressiva codifica dei dati empirici e la successiva concettualizzazione hanno portato a ragionare sui dati in modo sempre più profon-

do arrivando ad indicare ulteriori piste di ricerca necessarie per rispondere alla domanda chiave che si è proposta e cioè conoscere come i futuri maestri apprendono la didattica laboratoriale all'interno della formazione iniziale nonché alle domande formulate successivamente.

Immagine 1

Esempio di Coding con l'ausilio di Atlas.ti9

Prima fase: aperta, dove si esplorano analiticamente i dati aprendoli in tutte le direzioni di senso possibili esplorazione del maggior numero di possibilità speculative originate dai dati in questo ambito l'attribuzione di un'etichetta può avvenire facendo riferimento a costrutti mutuati dalla letteratura o utilizzando termini «in vivo» (Glaser, 1992)

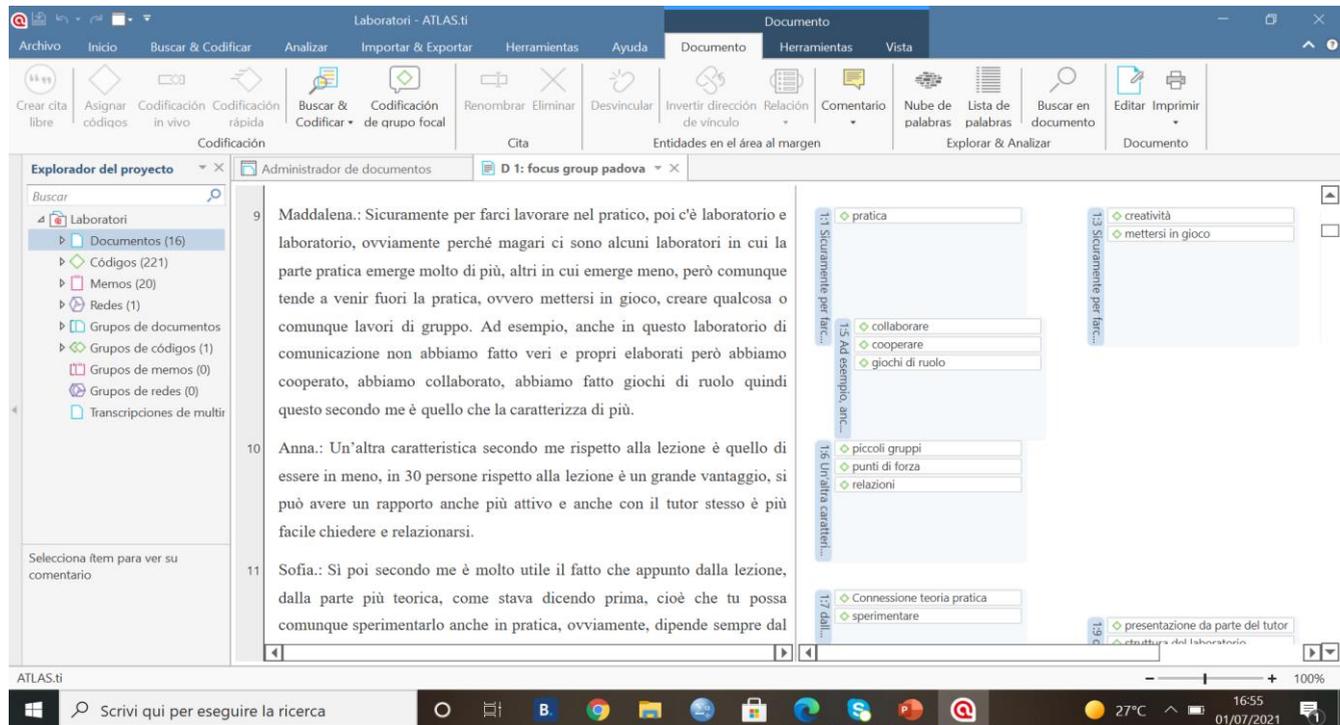


Tabella 1 - I significati del Laboratorio

PARTI DI TESTO ESTRATTE DALLE TESTIMONIANZE	PRIMI CODICI ASSEGNATI
<p>Facilitare e coinvolgere l'entrata di ogni singolo membro della comunità laboratoriale (dalle risposte aperte dei questionari)</p> <p>La possibilità di sperimentare e toccare con mano, attraverso elaborati la quotidianità della vita scolastica (dalle risposte aperte dei questionari)</p> <p>Sara: Innanzi tutto una didattica del fare perché ci si mette in gioco in prima persona è una occasione per capire concretamente far propri maggiormente quei contenuti teorici che vengono espressi durante la lezione, quindi almeno in teoria dovrebbe essere così. L' esperienza in prima persona, l'esperienza pratica il fatto del fare, di agire, quello secondo me è una caratteristica del laboratorio (Bari focus group)</p>	<p>SPERIMENTARE SIMULARE COINVOLGIMENTO IMPARARE FACENDO PARTECIPARE METTERSI IN GIOCO/ CAMPO DI PROVA/ DINAMICITA' ATTIVO/ ESSERE PROTAGONISTI ESPERIENZA DIDATTICA DEL FARE/PRATICA</p>

Immagine 2

Esempio di generazione di Gruppi di Codici e Categorie

Seconda fase: focalizzata dove si analizzano elementi concettuali comuni sottesi a porzioni più ampie di testo, si organizzano e sintetizzano i dati abbozzando le categorie e organizzandole in macro-categorie. Tale fase evidenzia le reti di relazioni in cui le categorie sono inserite passando dalla codifica iniziale con l'etichetta concettuale con l'assegnazione al testo di etichette all'organizzazione tematica per categorie.

The screenshot shows the 'Administrador de códigos' application window. The interface includes a menu bar, a toolbar with various actions like 'Crear grupo', 'Eliminar', and 'Administrar', and a main workspace. The workspace is divided into several panes:

- Explorador del proyecto:** Shows a tree view of the project structure, including folders like 'Laboratori', 'Códigos (241)', and 'Memos (23)'.
- Administrador de grupos de códigos:** A table listing code groups with columns for 'Nombre', 'Enraizamiento', 'Densidad', and 'Grupos'.
- Administrador de códigos:** A table listing individual code items with columns for 'Nombre', 'Enraizamiento', 'Densidad', and 'Grupos'.
- Comentario:** A text area for adding comments to the selected item.

The 'Administrador de grupos de códigos' table contains the following data:

Nombre	Enraizamiento	Densidad	Grupos
Círculo virtuoso (3)			
Cosa è per te il laboratorio? (13)			
Punti critici laboratori (18)			
Significati del laboratorio (4)			

The 'Administrador de códigos' table contains the following data:

Nombre	Enraizamiento	Densidad	Grupos
spazi non adeguati	29	0	[Punti critici laboratori]
Criticità non avere spazi adeguati per L...	1	0	[Punti critici laboratori]
spazi ampi e adeguati	1	0	
spazi del laboratori	1	0	
problemii connessi agli spazi	1	0	[Punti critici laboratori]
spazi che non limitano l'azione	1	0	

The status bar at the bottom indicates '241 códigos' and '6 códigos filtrados'. The Windows taskbar at the very bottom shows the system tray with the date '13/07/2021' and time '12:40'.

Immagine 3

Significati attribuiti dalle studentesse al Laboratorio



In questo procedere fondamentale è stato il ruolo dei memo che hanno accompagnato costantemente soprattutto le prime due fasi sopra illustrate, i memo sono annotazioni teoriche che vengono sviluppate durante tutto il processo della ricerca, sono speculativi e riflettono la natura dinamica e processuale della metodologia della CGT e costituiscono una grande opportunità di crescita per la ricerca aiutando il ricercatore ad entrare in dialogo con i dati, anche i Memo vengono previsti nel software Atlas.ti che supporta nella catalogazione e reperimento.

Due esempi di memo vengono di seguito riportati³⁴, (immagine 4) il primo generato all'interno della cornice di osservazione nell'Ateneo di Padova all'indomani del focus group, in cui è evidente anche lo stupore provato nell'incontro con un gruppo di studentesse così preparato, affiatato e vivace. Il secondo invece esprime un livello di riflessione più avanzato, corroborato dalla raccolta di dati di diversa origine (studentesse, esperte dei laboratori, conduttori, Presidenti di Cdl di SFP, De Bartolomeis e le sue ex allieve) che contribuiscono a maturare degli sguardi in grado di cogliere meglio la complessità della realtà studiata:

Memo Padova gennaio 2020 Una nuova comunità professionale

- *C'è un grande livello di preparazione, di motivazione, di sentirsi parte di una comunità professionale, anche questo senso di appartenenza mi colpisce molto e credo che sia un elemento fortissimo per sentirsi portatori di un modo nuovo di fare scuola, perché bisogna essere molto convinti poi di quello che si farà, perché si avranno tante resistenze. Ci saranno resistenze da parte di colleghi con altre impostazioni, di genitori che sono abituati a un modello di scuola di altro genere. Quindi bisognerà proprio che quel background di formazione sia solido perché perduri all'impatto con la realtà scolastica...*

Memo Roma febbraio 2021 Luoghi di costruzione dell'identità professionale

- *Per gli studenti i laboratori sono degli spazi potenzialmente innovativi, si differenziano dagli insegnamenti perché non trasmettono nozioni già note dal professore al futuro insegnante in una catena che si perpetuerà passando a lui il testimone della trasmissività, si differenziano anche dal tirocinio perché non sono il prendere parte a delle situazioni scolastiche dal vivo come osservatori o svolgendo una piccola attività in contesti già organizzati, ma viceversa sono luoghi di costruzione dell'identità professionale che valorizzano l'individuo che farà il maestro/a attribuendo al contesto formativo un significato nuovo che non tende a perpetuare un insegnamento ma a crearlo nella condivisione con il gruppo di lavoro e con la*

³⁴ Utilizzerò sempre il corsivo per i Memo in modo da renderli meglio distinguibili e leggibili nel testo.

Percorso della ricerca in riferimento alla metodologia e agli strumenti

guida del conduttore, facendo di queste situazioni dei concentrati di contenuti potenzialmente innovativi, in cui se ben utilizzati, si favoriscono l'espressione, l'iniziativa, la formazione di competenze professionali pratiche sempre in collegamento con la teoria e maturate nella socializzazione del lavoro in un contesto protetto quale l'Università che consente una riflessione e sancisce una formalità a questo mandato.

Ho utilizzato sia il metodo etnografico che la CGT considerando utile la complementarità tra i due approcci, il primo volto a narrare le caratteristiche anche quelle tacite e implicite di un contesto educativo e la seconda ad analizzare i processi sottesi a ciò che affermano i partecipanti di quel contesto educativo. Quindi sia come si insegna e impara la didattica laboratoriale all'interno dei laboratori di SFP ma anche cosa accade e quali processi si verificano in questo dispositivo educativo tutto ciò con l'obiettivo di costruire una teoria complessiva potenzialmente utile per chi si occupa di formazione iniziale dei futuri maestri e maestre.

1.9. Metodologia e strumenti quantitativi

Nell'indagine micro sui tre studi di caso sono state individuate tre realtà laboratoriali di diversi Atenei uno del nord, uno del centro e uno del sud d'Italia (Padova, Roma, Bari), come si è detto prima senza nessuna pretesa di rappresentatività statistica.

I motivi che hanno condotto alla scelta del questionario sono sottesi agli obiettivi della ricerca e concorrono attivamente al raggiungimento della finalità di una comprensione approfondita della realtà educativa dei Laboratori che possa generare nuovi elementi di conoscenza su come i futuri maestri apprendano la didattica laboratoriale all'interno di questi dispositivi educativi. Elenco gli obiettivi principali:

- Raccogliere il numero maggiore di elementi utili volti a definire un quadro complesso come quello dei laboratori.
- Indagare la percezione degli studenti rispetto ai laboratori, raccogliendo informazioni, opinioni, atteggiamenti raggiungendo velocemente tutti gli studenti frequentanti lo stesso dispositivo.
- Poter disporre di dati da elaborare statisticamente rispetto ad alcuni aspetti del laboratorio che maggiormente si prestano ad analisi più categoriali e descrittive.
- Poter porre le stesse domande ad un gruppo di studenti nella medesima condizione e cioè quella di aver appena concluso la frequentazione di un laboratorio di SFP.
- Interrogare un numero ampio di studenti che altrimenti non sarebbe stato possibile raggiungere con una modalità alternativa e comple-

mentare a quella dei focus group e delle interviste ottenendo così dati diversificati ad alta e bassa strutturazione con possibilità di analisi statistica ed ermeneutica.

- Dare risalto alle voci dei testimoni privilegiati individuati, veri esperti del tema e cioè coloro che hanno frequentato i laboratori e che rispondendo accuratamente al questionario hanno offerto elementi utili alla conoscenza del problema oggetto dell'indagine.
- Produrre dati il più possibile validi, attendibili e non soggetti a distorsioni nell'uso della metodologia mista quali – quantitativa.

1.9.1. Caratteristiche del campionamento per il questionario

Si vogliono qui ripercorrere e descrivere i vari aspetti che hanno caratterizzato il questionario come strumento di indagine quantitativa: dal campionamento alle modalità di somministrazione, agli obiettivi, all'individuazione dello strumento, alla sua presentazione contenutistica, alle modificazioni su di esso apportate e infine alle modalità di analisi.

Come già detto per la ricerca empirica si è operato un campionamento non probabilistico e quindi non volto a garantire la rappresentatività dell'universo indagato, ma guidato dall'intento di sviluppare approfondimenti mirati connessi al processo di analisi.

La ricerca empirica ha richiesto infatti di poter osservare nel corso del suo svolgimento e raggiungere attraverso il questionario gli studenti e le studentesse di due Laboratori in ogni Ateneo con l'intento di fare un'indagine in profondità nelle singole realtà.

Come detto, sia nei laboratori in presenza, prima della pandemia di Covid - 19, che in quelli con la didattica a distanza, gli studenti frequentanti sono stati informati dello scopo della ricerca, dei contenuti del questionario e del tempo necessario stimato per la compilazione; è stato inoltre assicurato il totale anonimato in merito alla loro valutazione rispetto al laboratorio frequentato. I campi delle domande del questionario on line erano obbligatori, cosa che logicamente non è potuta avvenire per quelli cartacei per i quali nell'ambito della spiegazione per l'utilizzo dello strumento si è raccomandata a voce la compilazione dell'intero questionario, cosa avvenuta nella stragrande maggioranza dei casi a testimonianza della coerenza e densità delle risposte date e la numerosità e utilizzabilità dello strumento somministrato.

1.9.2. Struttura dell'indagine e modalità di somministrazione

I dati raccolti provengono dai questionari cartacei ed elettronici compilati dalle studentesse e dagli studenti di SFP degli Atenei di Padova, Roma e Bari alla conclusione dei laboratori osservati dalla sottoscritta nel corso del primo e secondo semestre dell'A. A. 2019 – 2020.

I due laboratori osservati presso l'Università Aldo Moro di Bari sono stati:

1. Educazione musicale
2. Elementi di botanica ambientale applicata

I due laboratori osservati presso L'Università degli studi di Padova sono stati:

1. Dalla comprensione alla produzione del testo espositivo e sviluppo delle abilità di studio
2. Comunicazione e mediazione didattica in contesti cooperativi

In totale i questionari cartacei raccolti sono stati 265.

A questi questionari si sono aggiunti 100 questionari elettronici compilati alla conclusione dei due laboratori on line osservati nel secondo semestre dell'A. A. 2019 – 2020 del CdS di SFP dell'Università La Sapienza:

1. Laboratorio di tecnologie didattiche
2. Laboratorio misure in geometria (già osservato una prima volta nel secondo semestre dell'A. A. 2018 – 2019)

Per monitorare questa modalità insolita di erogare il Laboratorio e far emergere il parere degli studenti si è deciso di osservare e somministrare i questionari nei Laboratori con didattica a distanza, in seguito al campionamento teorico emerso dall'analisi della mutata situazione dovuta alla pandemia per verificare negli stessi laboratori precedentemente osservati, come il nuovo scenario imposto dalla pandemia avesse consentito agli studenti di mediare le attività pratiche e la socializzazione, proprie di questo dispositivo educativo e come avesse influito nella partecipazione e nello svolgimento dei Laboratori

Ciò è stato possibile nella sola Università Sapienza, con la collaborazione delle docenti universitarie conduttrici dei laboratori osservati on line nel secondo semestre dell'anno accademico 2019 – 2020, di somministrare anche nell'anno accademico 2020 – 2021 il questionario e poter registrare su un nuovo gruppo di studenti del secondo anno del CdS di SFP le percezioni sui laboratori frequentati per poter monitorare l'andamento di una nuova modalità di erogazione della didattica assolutamente nuova rispetto agli anni precedenti dove erano svolti senza eccezioni in presenza.

Ai questionari sopra elencati si sono quindi aggiunti 74 questionari elettronici compilati alla conclusione dei due laboratori on line già osservati nel precedente anno accademico e osservati nuovamente nel secondo semestre dell’A. A. 2020 – 2021 del CdS di SFP dell’Università La Sapienza:

1. Laboratorio di tecnologie didattiche
2. Laboratorio misure in geometria (una prima volta nel secondo semestre dell’A. A. 2018 – 2019 e una seconda nell’A. A. 2019 – 2020)

Va precisato che sia la compilazione cartacea che quella on line è avvenuta con una modalità di somministrazione uniforme e cioè sempre (anche nel secondo caso con la didattica a distanza) sotto la mia guida seppur filtrata dai dispositivi digitali; per omogeneità si è ritenuto opportuno lasciare uno spazio di tempo alla conclusione dei laboratori dove spiegare, somministrare e attendere in diretta la compilazione e il successivo invio, ciò ha evitato che il semplice invio del questionario elettronico alle e - mail degli studenti producesse scarsissimi risultati rispetto alla numerosità delle risposte, come avvenuto in altre occasioni per altre ricerche.

Il momento di conclusione del laboratorio è stato individuato come quello maggiormente proficuo per somministrare il questionario e per registrare “a caldo” le loro opinioni e impressioni su di esso.

Questi dati sono confluiti in un unico dataset con la possibilità di aggregarli in modo da ottenere nuove variabili e possibilità di riflessioni e approfondimenti sui Laboratori come dispositivo didattico sia all’interno delle singole Università che considerando i dati nel loro insieme.

1.9.3. Percorso di individuazione dello strumento

Come detto in sede di presentazione degli strumenti di indagine il primo passo del percorso di individuazione dello strumento quantitativo da utilizzare nella ricerca è stata la ricognizione della letteratura esistente. Si è cercato quindi di scandagliare un panorama vasto ma non infinito, essendo la realtà dei laboratori nel CdS di SFP un *unicum* della formazione iniziale italiana dei futuri maestri (Kanizsa, 2016). In questo ambito è comunque risultato proficuo il confronto con altri strumenti per avviarsi nella definizione di quello che sembrava al meglio poter rispondere agli scopi della ricerca.

A questo proposito si sono trovati molto ricchi di spunti gli strumenti per valutare o monitorare i laboratori usati in precedenti ricerche volte a

indagare e conoscere la realtà di queste pratiche educative (Baldassarre, Di Gregorio 2006; Dalle Fratte 1998, Grange 2006, Paparella 2006, Perucca 2005, Zecca 2016, Zuccoli 2017) Sono strumenti che in modo differente cercano di rilevare diverse categorie riferite ai Laboratori facendo emergere:

- nel caso degli studenti la loro voce sul grado di soddisfazione e di percezione rispetto ad alcuni aspetti particolarmente apprezzati e ritenuti significativi per il valore formativo dei Laboratori (Grange, 2006, Zuccoli, 2017);
- nel caso dei docenti su una serie di dimensioni relative alla funzionalità del laboratorio (Paparella 2006).
- nel caso, infine, di strumenti rivolti a Presidenti e Presidi dei CdS per far emergere il livello politico – istituzionale del ruolo dei laboratori nel curriculum universitario (Restiglian, 2008). La revisione di tali elementi ha anche contribuito nella fase qualitativa della ricerca offrendo indicazioni per formulare alcune domande utilizzate nell'intervista.

1.9.4. Presentazione del questionario

Il questionario selezionato e poi somministrato è uno strumento preesistente già utilizzato per studiare e conoscere la realtà dei laboratori nel contesto patavino dalla professoressa Emilia Restiglian nell'ambito della sua ricerca di dottorato riportata nel testo *La pratica nella formazione alle professioni educative. I laboratori nei curricula universitari*, Pensa, Lecce, 2008

Nello specifico questo questionario è nato come strumento utile a conseguire lo scopo di esplorare nell'Ateneo patavino i laboratori nelle Facoltà orientate a formare professioni educative. Tale strumento è basato sulla teoria secondo cui esistono quattro ambiti di qualificazione delle dimensioni laboratoriali che identificano quattro diversi modelli di identità laboratoriali caratterizzate dalle loro funzioni: laboratorio disciplinare; laboratorio sperimentale; laboratorio formativo e laboratorio operativo come anche i Tirocini individuati nel lavoro di Paparella del 2006. La ricerca assunto questo quadro concettuale di riferimento lo ha successivamente rivisto e ampliato studiando il contesto patavino arrivando ad identificare quattro modelli caratterizzati dai processi attivati dal laboratorio negli studenti:

1. laboratorio applicativo ed operativo,
2. laboratorio per lo sviluppo personale e professionale,
3. laboratorio per l'elaborazione e la costruzione dei saperi,

4. laboratorio per la ricerca e la sperimentazione.

Per verificare questi modelli o, come nelle parole della ricercatrice, far emergere “differenze o sostanziali somiglianze rispetto alle caratteristiche strutturali, organizzative e procedurali definite dai modelli descritti” (Restiglian 2008) è nata l’esigenza di costruire questo strumento esplorativo somministrato nell’ a. a. 2005 – 2006.

Si è ritenuto importante ai fini dell’utilizzo del questionario intervistare la sua autrice e approfondire il processo di genesi dello strumento nato da una dialettica e un confronto serrato tra i due insegnanti universitari, allora tutor di laboratorio la prima e docente il secondo, i quali hanno utilizzato in modo complementare le loro diverse prospettive costruendo un questionario in grado di rilevare molti dati significativi per una sua valutazione approfondita.

Allo strumento originale, vista la specificità della ricerca sono state apportate delle lievi integrazioni che spiegherò nel merito nel successivo paragrafo. Ciò sicuramente non si caratterizza come una fase di costruzione ma di “adattamento” del questionario sia per aggiornarlo cronologicamente rispetto al momento attuale che per gli specifici scopi della ricerca.

Lo strumento nella forma finale contiene 17 domande a risposta chiusa e 2 a risposta aperta, le domande a risposta chiusa presentano diverse modalità di risposta: batterie di domande con l’utilizzo di scale Likert, domande a scelta multipla o domande dicotomiche Sì/No.

(la struttura completa del questionario è visibile nell’appendice del capitolo)

Considerando anche queste lievi variazioni il questionario si presenta come di seguito descritto:

Il questionario cartaceo ed elettronico strutturato e autosomministrato è articolato nelle seguenti parti:

- messaggio di richiesta di collaborazione con la chiarificazione dello scopo della ricerca e l’assicurazione dell’anonimato:
 - Sezione A introduttiva
 - Dati relativi al laboratorio articolata in tre domande:
 - la denominazione del laboratorio,
 - la durata in ore
 - le ore frequentate sul totale
 - Sezione B dedicata a raccogliere alcuni dati caratterizzanti dello studente compilatore con richiesta di specificare
 - l’anno di nascita
 - il genere,

- **Sezione C**

Sempre con l'intento di acquisire dati utili rispetto alle caratteristiche dello studente, nella sezione C viene richiesto

- l'anno di iscrizione in cui si trova lo studente
- la situazione esami
- la situazione occupazionale.

Fin qui sono raccolte le variabili di sfondo che contraddistinguono il o la rispondente al questionario ma non sono frutto di riflessioni su aspetti del tema indagato.

Sezione tematica E finalizzata a registrare le percezioni degli studenti sul laboratorio frequentato modulandole in diversi aspetti che risultano centrali per una sua valutazione.

Presenta 72 item basati su scale auto ancoranti divisi in 10 batterie con l'utilizzo di scale Likert a 5 gradazioni di giudizio per la risposta che può andare da un minimo di "Per niente d'accordo" ad un massimo di "Del tutto d'accordo". Argomenti trattati sono:

- Le caratteristiche del laboratorio:

Nella prima parte:

- i contenuti del laboratorio E1 (articolata in 8 item)
- i collegamenti che l'esperienza di laboratorio ha permesso E2 (articolata in 5 item)
- gli apprendimenti percepiti E3 (articolata in 11 item)
- l'organizzazione delle attività E4 (articolata in 5 item)
- i processi attivati negli studenti, E5 (articolata in 10 item)
- la previsione di spendibilità della competenza laboratoriale con una domanda E5bis con possibilità di risposta Sì/No/Forse
- il ruolo del conduttore E6 (articolata in 7 item)
- le modalità di valutazione E7 (articolata in 8 item)

Nella seconda parte, con l'utilizzo di scale Likert a cinque gradazioni di frequenza per la risposta che può andare da un minimo di "Mai" a un massimo di "Sempre", analizza maggiormente gli aspetti organizzativi per descrivere l'esperienza laboratoriale secondo i seguenti temi:

- le modalità di conduzione del tutor o del docente E8 (articolata in 11 item)
- le attrezzature utilizzate e gli spazi dove si è svolto il laboratorio E9 (articolata in 7 item)
- gli spazi in cui si è svolto il laboratorio E10 con una singola batteria ad alternativa di risposta (articolata in 7 item)

con la possibilità se necessaria di apportare aggiunte libere.

La terza parte riguarda specificatamente gli aspetti riferiti alla valutazione

- gli strumenti della valutazione E11 con una singola batteria ad alternativa di risposta (articolata in 6 item) con la possibilità se necessaria di apportare aggiunte libere.

L'ultima e quarta parte presenta due domande a risposta aperta offrendo l'occasione allo studente di esprimersi liberamente su alcuni temi che per lui risultano centrali rispetto a:

- aspetti apprezzati del laboratorio
- aspetti critici del laboratorio

1.9.5. Lievi modifiche operate sul questionario rispetto all'originale

Sono state apportate delle lievi integrazioni sullo strumento che segnalano qui di seguito spiegando sinteticamente la ratio che mi ha spinto a farlo:

- Nella sezione A che raccoglie i dati relativi al laboratorio inserendo un item (A3) rispetto alla quantità di ore frequentate sul totale delle ore complessive del laboratorio;
- Nella sezione C sul curriculum scolastico dello studente, adattandolo da strumento rivolto a studenti di diversi corsi di laurea riferiti alle professioni educative, a strumento esclusivamente rivolto a studenti di SFP e chiedendo quindi di indicare l'anno di iscrizione (C1);
- Nella sezione E
 - aggiungendo sulle caratteristiche del laboratorio un item "L'insegnamento a cui il laboratorio è legato" (E.2.1) all'interno della domanda E2 "Il laboratorio ha permesso esperienze di collegamento con:" Tale aggiunta si spiega con il fatto che con il passaggio dal vecchio al nuovo ordinamento, il laboratorio non è più un'area autonoma tra lezioni e tirocinio, ma un dispositivo educativo legato ad un insegnamento specifico.
 - aumentando di 2 item sempre nella sezione E riferita alle caratteristiche del laboratorio le risposte alla domanda E5 "Il laboratorio ha sollecitato:" valorizzando la parte del lavoro di gruppo, attiva e operativa del laboratorio inserendo l'item E.5.7 "La disponibilità al confronto e allo scambio" e E.5.10. "La motivazione ad insegnare in modo attivo e operativo";

- inserendo una domanda (E.5bis) sempre nella sezione E riferita alle caratteristiche del laboratorio, in particolare sulle sollecitazioni che ha stimolato sull'utilizzo della didattica laboratoriale nella futura professione: "Pensi che potrai utilizzare la didattica laboratoriale una volta diventato maestro/a?" A tale domanda è possibile rispondere con sì, no e non so;
- aumentando di 1 item le opzioni di risposta della domanda E8 "Indica per favore in quale grado da 1 (mai) a 5 (sempre) sono state utilizzate le seguenti forme di conduzione del laboratorio" con l'opzione di risposta (E.8.) "esercitazioni pratiche" essendo una modalità di azione laboratoriale possibile che non era prevista.
- inserendo una domanda (E.10) specifica sugli ambienti fisici, (successiva alla domanda E9 che si occupa di approfondire le attrezzature utilizzate nel laboratorio) che chiede allo studente: "Indica per favore in quali spazi si è svolto il laboratorio", che al suo interno prevede 7 possibili risposte, consentendo di poterne scegliere più d'una e di inserire aggiunte libere:
 - Aula con arredi (tavoli e sedie) fissati al pavimento
 - Aula con arredi (tavoli e sedie) non fissati al pavimento
 - Laboratorio scientifico
 - Biblioteca
 - Luoghi esterni all'edificio universitario Specifica
 - Altro

Tale integrazione è dovuta alla particolare importanza che si attribuisce all'ambiente in cui le attività laboratoriali si svolgono e alle possibilità organizzative e di articolazione che questi spazi consentono che influenzano profondamente le attività stesse.

Si precisa che questo stesso questionario è stato selezionato come base di partenza per costruire uno strumento volto a sondare le sollecitazioni degli studenti rispetto al laboratorio nella ricerca nazionale sulla valutazione dei Laboratori coordinata dal Professor Felisatti. Anche in questo caso si è leggermente modificato lo strumento ad opera del gruppo di ricerca di cui sono una componente, alcune delle variazioni coincidono con queste sopra presentate (in nota durante la nostra ultima riunione in presenza a Padova il 10 febbraio 2021 successivamente alla mia somministrazione avvenuta da 7 al 20 gennaio). Cronologicamente la selezione dello strumento da parte mia e la conseguente riflessione, modificazione e utilizzo era avvenuta antecedentemente a quella poi succeduta nell'ambito della ricerca nazionale (Felisatti et al. 2021).

1.9.6. Modalità di analisi

Il trattamento dei dati provenienti dai 439 questionari per le analisi statistiche è avvenuto con l'ausilio del software di analisi SPSS, per i questionari cartacei a seguito di una lunga e laboriosa immissione manuale dei dati in Excel, per i questionari elettronici in modo molto più agevole essendoci la possibilità direttamente nei moduli Google di trasferire i dati in Excel e poi riversarli in SPSS.

Per le domande a risposta chiusa sono presentate le distribuzioni di frequenza delle risposte.

Le domande a risposta aperta sono state analizzate invece con l'approccio qualitativo della Grounded Theory prima mediante analisi "carta-matita" e poi con il software Atlas.ti⁹

Le risposte fanno riferimento come precedentemente accennato ai tre Atenei presi in considerazione sempre per quanto riguarda il CdS di SFP con particolare riferimento ai laboratori in esse erogati in cui, a conclusione della frequenza era seguita la compilazione del questionario.

Laddove possibile si sono anche sviluppate riflessioni specifiche cercando termini comparativi essendo "la tecnica comparativa alla base del procedere scientifico" (Silverman, 2002, pp 133) ad esempio nell'Ateneo Sapienza di Roma come detto in precedenza tra i dati delle diverse annualità dei laboratori in presenza e online osservati.

Capitolo secondo

Lettura e interpretazione dei dati quantitativi desunti dai questionari

2.1. Premessa

L'analisi dei risultati dei dati quantitativi dei questionari somministrati corrispondono come unità di analisi e di rilevazione ai questionari compilati dai frequentanti di sei dei laboratori osservati nella ricerca all'interno dei tre Atenei del CdS di SFP: due laboratori nell'Università Aldo Moro di Bari, due laboratori nell'Università degli studi di Padova e infine due laboratori nell'Università Sapienza di Roma

I dati si riferiscono quindi a sei laboratori selezionati dalla totalità dei dati raccolti negli otto laboratori oggetto della ricerca empirica a cui è stato somministrato il questionario tra gli anni accademici 2019 – 2020 e 2020 – 2021, le motivazioni della scelta di prenderne in considerazione sei e non otto dipende dalla necessità di dare un'omogeneità al numero dei laboratori osservati per Ateneo che corrispondeva a due; viceversa la decisione di ampliare il campione dell'Università Sapienza di Roma è dipesa dai cambiamenti che l'evento pandemico ha causato che hanno richiesto un'osservazione nei due anni accademici investiti da questo fattore fortemente dirimpente, motivazioni che sono esposte più approfonditamente nella seconda parte di questo paragrafo.

Il campione dei questionari di questi sei laboratori consiste in $N = 349$ questionari compilati da studentesse di cui 309 nell'anno accademico 2019 – 2020 e 40 nell'anno accademico 2020 – 2021.

Si sono calcolate, con il programma SPSS le analisi statistiche e cioè l'analisi fattoriale, le medie e la deviazione standard relative ad ogni item di ogni batteria del questionario.

Pur utilizzando questi dati congiuntamente a quelli qualitativi nelle analisi illustrate nei capitoli successivi si è ritenuto opportuno dedicare un capitolo esclusivamente ai dati quantitativi estratti dalla somministrazione dei questionari al fine di restituire una descrizione particolareggiata dei dati ottenuti riassunti nelle tabelle e illustrati nei paragrafi di questo capitolo dove ciascun item è stato analizzato quindi secondo i valori riferiti alla media e alla deviazione standard. In questo approfondimento analitico verranno considerati i 6 laboratori sempre distinti nelle tabelle per ogni singolo laboratorio come di seguito specificato.

È stata svolta anche un'analisi fattoriale sulle batterie riferite alle sette scale che il questionario presenta dando come risultato una evidenza plurifattoriale nella terza e settima scala di seguito illustrate, le altre invece sono risultate mono fattoriali.

Perseguendo l'obiettivo di un'analisi più approfondita per mettere a fuoco le dinamiche dei rapporti diretti e indiretti e raggiungere i significati più profondi soggiacenti alle risposte date, sono stati eseguiti diversi confronti prendendo in esame la durata del laboratorio, la numerosità del gruppo frequentante, le percezioni delle studentesse e degli studenti rispetto agli elementi costitutivi di forza e di criticità del laboratorio come sono emerse nelle risposte aperte dello strumento. Infine un ulteriore confronto è stato condotto per mezzo dei dati estrapolati dalle griglie compilate attraverso l'osservazione diretta del laboratorio,

I dati vengono analizzati nel loro insieme quando non presentano discostamenti nelle medie interne esprimendo quindi omogeneità e simmetria tra le medie registrate nei diversi laboratori. Diversamente si è proceduto a una presentazione tesa a evidenziare caratteristiche specifiche riferite ai singoli laboratori quando giustificato da un significativo disallineamento dei dati emersi dall'esame di un particolare laboratorio rispetto agli altri. Tale disallineamento viene definito quando tra il primo e l'ultimo laboratorio la differenza tra le medie è maggiore di una deviazione standard calcolata nel campione totale

L'obiettivo principale di questo capitolo è dunque di restituire, partendo dallo scenario demografico del campione, un'immagine circostanziata delle realtà laboratoriali osservate valorizzando le risposte dei questionari e l'osservazione diretta di questi contesti didattico – educativi. Tutto ciò potrebbe consentire al lettore un viaggio attraverso i dati registrati che consenta una riflessione circostanziata su alcuni aspetti specifici.

I laboratori, gli Atenei in cui sono stati svolti e gli strumenti utilizzati per esaminarli sono esposti nella tabella sottostante (tavola 1)

Tavola 1 - Scenario degli Atenei e dei laboratori osservati

Università	Università Aldo Moro di Bari	Università degli studi di Padova	Università Sapienza di Roma
Laboratorio osservato e analizzato con i seguenti strumenti: questionari, focus	<ol style="list-style-type: none"> 1. Educazione musicale 2. Elementi di botanica ambientale applicata 	<ol style="list-style-type: none"> 3. Dalla comprensione alla produzione del testo espositivo e sviluppo delle abilità di studio 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Laboratorio di tecnologie didattiche 2. Laboratorio misure in geometria

group, griglie di osservazione, documentazione fotografica		4. Comunicazione e mediazione didattica in contesti cooperativi	
--	--	---	--

2.2 Scenario demografico degli studenti a cui si è somministrato il questionario sui laboratori

Per quanto riguarda lo scenario demografico degli studenti a cui si è somministrato il questionario sui laboratori (tabella 1) il campione è composto in schiacciante maggioranza da studentesse (97%) essendo la professione e il CdS caratterizzato da una massiccia presenza femminile che riflette abbastanza bene il dato nazionale che, considerando come fonte Almalaurea con riferimento ai laureati in SFP nel Rapporto 2021 riferito ai laureati nel 2020 sono 95,8% le donne e 4,2% gli uomini. Per quanto riguarda l'età (tabella 2) è così distribuita: 235 persone fino a 24 anni che rappresentano il gruppo principale formato dalle studentesse regolarmente iscritte al CdS successivamente al conseguimento del diploma nella scuola secondaria. Al gruppo principale si aggiungono tre altri gruppi così costituiti: 57 studentesse tra i 24 e i 29 anni, 46 tra i 30 e i 40 e 9 sopra i 40 anni. Questi ultimi tre gruppi ben rappresentano una parte significativa degli iscritti a SFP costituita da persone che si iscrivono al CdS dopo aver conseguito una prima laurea spesso ad indirizzo educativo oppure dopo aver iniziato ad approcciarsi a professioni di indirizzo educativo – scolastico. Sempre riferendosi ai dati Almalaurea è interessante notare che solo il 65,3% degli iscritti a SFP ha, all'atto dell'immatricolazione un'età regolare o è un anno in ritardo, mentre per ben il 34,7% si rilevano due o più anni di ritardo. Questo vuol dire che per una buona fetta di studentesse di SFP la formazione iniziale non sempre coincide con l'uscita dalla scuola secondaria di secondo grado e spesso neanche con l'inizio del percorso formativo e/o professionale avendo già acquisito al momento dell'immatricolazione altre esperienze formative e lavorative.

Tabella 1 - Genere dei frequentanti i laboratori

Genere	Frequenza	Percentuale
Uomini	10	2,9
Donne	339	97,1
Totale	349	100,0

Tabella 2 - Classi di età dei frequentanti i laboratori

Età	Frequenza	Percentuale
Sopra i 40	9,00	3%
Tra 30 e 40	46,00	13%
Da 24 a 29	57,00	16%
Minore di 24	235,00	68%
Totale	347,00	100%

L'anno di iscrizione al CdS, (tabella 3) che ricordiamo è stata una domanda inserita ex novo rispetto allo strumento originale, dà origine a quattro schiere così costituite per la metà da studentesse del terzo anno, per circa il 30% da quelle iscritte al secondo anno, per quasi il 20% dalle frequentanti del quarto e in una percentuale minima che non raggiunge l'1% dalle iscritte al quinto anno. Anche in questo caso, come per il genere e l'età, il campione risulta coerente e rappresentativo rispetto alla popolazione complessiva delle studentesse che seguono i Laboratori a SFP essendo infatti i laboratori perlopiù concentrati nel secondo e terzo anno nell'ambito dei 5 anni del corso magistrale.

Tabella 3 – Distribuzione dei frequentanti i laboratori per anno di iscrizione

Anno di iscrizione	Frequenza	Percentuale
Secondo anno	102	29,2
Terzo anno	175	50,1
Quarto anno	69	19,8
Quinto anno	3	,9
Totale	349	100,0

La situazione degli esami sostenuti (tabella 4) è per la stragrande maggioranza (90,8%) dichiarata come in regola e solo una piccola percentuale di circa il 9,2% dichiara di non avere una situazione regolare.

Tabella 4 - Situazione esami frequentanti laboratori

Situazione esami	Frequenza	Percentuale
Regolare	317	90,8
Non regolare	32	9,2
Totale	349	100,0

Per quanto riguarda la situazione occupazionale (tabella 5) il campione si suddivide abbastanza equamente tra il 41,3% di studenti a tempo pieno e il 43% di studenti con lavori occasionali. Coloro che invece lavorano regolarmente nel campo della formazione/educazione/animazione rappresentano circa il 10% suddiviso in due parti più o meno uguali tra lavoratori a tempo pieno e part time. Gli studenti che dichiarano di avere un'occupazione in altri settori sono infine circa il 5%

Gli studenti lavoratori sono più concentrati nell'Università di Padova.

Dal Rapporto 2020 sulla condizione dei laureati in SFP di Almalaurea (Almalaurea, Rapporto 2020) vediamo che ad un anno dalla laurea più dell'80% risulta occupato." Le performance occupazionali sono determinate, in particolare, dai laureati che proseguono il lavoro iniziato prima del conseguimento del titolo universitario, ai quali si associano frequentemente esiti occupazionali migliori. Più nel dettaglio, il tasso di occupazione e l'efficacia del titolo sono già apprezzabilmente elevati per i neo-laureati e tendono a migliorare ulteriormente tra uno, tre e cinque anni dal titolo." A cinque anni dal titolo il 96% risulta occupato confermando lo sbocco lavorativo che la natura del CdS in esame garantisce e che significativamente molte di queste studentesse incontrano prima del conseguimento della laurea.

Tabella 5 - Situazione occupazionale dei frequentanti i laboratori

Situazione occupazionale	Frequenza	Percentuale
No, sono studente a tempo pieno	144	41,3
Sì, lavori occasionali (baby-sitter, centri estivi, pizzeria)	152	43,6
Sì, studente/lavoratore a tempo pieno nel campo della formazione/educazione/animazione	15	4,3
Sì, studente/lavoratore part-time nel campo della formazione/educazione/animazione	18	5,2
Sì, studente/lavoratore a tempo pieno in altro campo diverso dal precedente	8	2,3
Sì, studente/lavoratore part-time in altro campo diverso dal precedente	12	3,4
Totale	349	100,0

Come dati di contesto che hanno caratterizzato lo scenario indagato nelle tabelle vengono di seguito evidenziate la numerosità del gruppo

osservato che ha frequentato il laboratorio (tabella 6) e la durata in ore del laboratorio (tabella 7), portando alla luce come sia previsto un accesso numericamente molto diverso a seconda delle singole Accademie, che varia in questo caso da un minimo di 24 frequentanti ad un massimo di 145. Questo dato, che risulta molto significativo, va correlato con le soglie di accesso stabilite dai singoli Atenei per i Laboratori, imputabili soprattutto alle diverse scelte organizzative che i Presidenti dei diversi CdS hanno chiarito come conseguenti alle risorse di cui l'Ateneo può disporre. Logicamente il funzionamento e le attività di un Laboratorio sono influenzate anche dalla numerosità dei suoi componenti per quanto riguarda i discenti e l'osservazione ha fatto emergere elementi che dal solo questionario non sarebbe stato possibile notare e che i due strumenti (il questionario e l'osservazione) correlati hanno invece fruttuosamente rilevato. Tra questi elementi emergono le considerazioni delle studentesse sulla numerosità dei partecipanti, raccolte attraverso le informazioni offerte nelle risposte aperte e nelle risposte chiuse al questionario e confermate dalle griglie di osservazione. Per fare solo un rapido cenno ad un dato che può sorprendere è che le studentesse pur preferendo piccoli gruppi non si sono espresse negativamente rispetto al laboratorio frequentato insieme a molte persone in quanto nella loro percezione è risultato ben gestito e organizzato, garantendo la possibilità di lavorare ugualmente in piccoli gruppi.

Tabella 6 - Suddivisione del campione per laboratorio

Laboratorio	Frequenza	Percentuale
Comunicazione e mediazione didattica	31	8,9
Educazione musicale	65	18,6
Elementi di Botanica Applicata	145	41,5
Laboratorio Tecnologie didattiche	44	12,6
Laboratorio misure in geometria 2021	40	11,5
Linguistica e letteratura italiana	24	6,9
Totale	349	100,0

Per la durata in ore dei laboratori (tabella 7) cinque laboratori su sei corrispondono ad una durata di 10 o 12 ore. Solo il laboratorio di Tecnologie didattiche ha la durata di 36 ore essendo uno dei laboratori previsti per l'acquisizione delle competenze di base insieme al laboratorio di inglese.

Tabella 7 - Durata in ore dei laboratori

Laboratorio	Durata in ore	Frequenza	Percentuale
Elementi di Botanica Applicata Educazione musicale	10	210	60,2
Comunicazione e mediazione didattica Laboratorio misure in geometria 2021 Linguistica e letteratura italiana	12	95	27,2
Laboratorio Tecnologie didattiche	36	44	12,6
	Totale	349	100,0

2.3 L'impatto del Covid sui laboratori e conseguenti scelte metodologiche

Dei sei laboratori osservati e alle cui studentesse sono stati somministrati i questionari quattro si sono svolti in presenza e due con didattica a distanza (tabella 8). I primi quattro laboratori osservati nel primo semestre dell'anno accademico 2019 – 2020 si sono infatti svolti regolarmente in presenza nelle Università di Bari e Padova. L'osservazione e la rilevazione programmata dei due laboratori nell'Università Sapienza di Roma svolta nel secondo semestre dello stesso anno accademico ha invece dovuto fare i conti con la nuova organizzazione delle attività didattiche che la pandemia ha imposto e si sono quindi svolti interamente a distanza. L'evento pandemico del cosiddetto Covid 19 impone una riflessione sulla diversa modalità di frequenza che si è resa necessaria come strategia alternativa per non aumentare la possibilità di contagio rispetto alla presenza fisica di più persone concentrate negli stessi spazi. L'Università, infatti, come tutte le altre istituzioni formative, negli anni accademici 2019 – 2020 e 2020 -2021, come esito alle restrizioni imposte ha programmato lo svolgimento delle attività didattiche con modalità a distanza. Questo evento gravissimo ha avuto profonde ripercussioni nel mondo dell'istruzione a tutti i livelli e tantopiù nell'ambito dei laboratori a frequenza obbligatoria di SFP non è certamente da sottovalutare la possibilità sottratta agli studenti di vivere l'esperienza del laboratorio essendone fisicamente partecipi in presenza. Il nuovo scenario che si è imposto ha costretto gli studenti a mediare le attività e la socializzazione, propria di questo dispositivo educativo, attraverso l'ausilio dei dispositivi digitali che hanno reso comunque possibile la partecipazione e lo svolgimento dei Laboratori. Ciò ha naturalmente anche modificato il disegno di questa ricerca nella direzione di una flessibilità che a fronte

delle difficoltà intercorse ha rimodulato le azioni previste consentendo comunque l'osservazione e la somministrazione del questionario in modo conseguente ai profondi cambiamenti e rendendoli strumenti validi anche in questa nuova situazione. Tutto ciò ha richiesto un ulteriore impegno nella ricerca empirica e ha reso necessario riprogrammare le azioni di ricerca portando l'osservazione e la somministrazione dei questionari in due edizioni degli stessi laboratori affinché si saturassero le categorie emerse.

Per monitorare questa modalità insolita di erogazione del Laboratorio e far emergere il parere degli studenti si è deciso infatti di osservare e somministrare i questionari nei Laboratori con didattica a distanza, tale scelta è maturata in seguito al campionamento teorico emerso dall'analisi della mutata situazione dovuta alla pandemia con l'obiettivo di verificare negli stessi laboratori precedentemente osservati, come il nuovo scenario imposto dalla pandemia avesse consentito agli studenti di mediare le attività pratiche e la socializzazione, proprie di questo dispositivo educativo, e come avesse influito nella partecipazione e nello svolgimento dei Laboratori.

Nella sola Università Sapienza, con la collaborazione delle docenti universitarie conduttrici dei laboratori osservati on line nel secondo semestre dell'anno accademico 2019 – 2020, si è condivisa la decisione di somministrare anche nell'anno accademico 2020 – 2021 il questionario e poter registrare su un nuovo gruppo di studenti del secondo anno del CdS di SFP le percezioni sui laboratori frequentati per poter monitorare l'andamento di una nuova modalità di erogazione della didattica, assolutamente insolita rispetto agli anni precedenti quando erano svolti senza eccezioni in presenza.

L'evento pandemico ha logicamente colto di sorpresa e richiesto grandi cambiamenti ai singoli insegnamenti in vista di una proposta didattica che si è modulata in modo completamente diverso. Alcuni insegnamenti si sono trovati meno sfavoriti rispetto ad altri come ad esempio il laboratorio di tecnologie didattiche, sia per i contenuti vicini alle tecnologie che sono oggetto del corso, sia per la modalità blended con cui veniva erogato il laboratorio già precedentemente all'inizio della pandemia, consentendo di avviare subito, senza grandi trasformazioni, la didattica a distanza. All'opposto, il laboratorio di Misure in geometria ha subito grandi ripercussioni in seguito alla nuova modalità di erogazione della didattica dovendo profondamente riformulare le attività principalmente basate sull'esperienza realizzata in presenza. A tal proposito in un'intervista la docente afferma: "Il Laboratorio di Misure in

geometria è stato, fino al 2018-2019, un laboratorio di sperimentazione di uso didattico di spazi fuori dall'aula, in città e in natura, anche in orari inusuali. Nel 2019-20 ho rimandato alla fine del corso gli incontri di Laboratorio nella speranza di poter tornare in presenza, ma questo non è stato possibile, per cui lo ho dovuto trasformare in attività guidate e attività suggerite da svolgere individualmente, da remoto. Nel 2020-21, poiché sapevo dall'inizio del corso che anche il Laboratorio sarebbe stato online, lo ho modificato grazie anche alle mie nuove competenze sull'uso del digitale acquisite nel frattempo. Ciononostante, ritengo che in particolare per il Laboratorio l'offerta formativa sia stata meno incisiva rispetto a quella inizialmente progettata. Inoltre, dato il carattere esperienziale e ricco di aspetti pratici dell'intero Modulo di Misure in geometria, nel quale è dato molto peso alle dinamiche relazionali anche dei piccoli gruppi di pari, può essere risultata meno evidente la specificità del Laboratorio rispetto al resto del percorso, gestiti peraltro dalla stessa persona.”

Valutato quindi questo aspetto, si è ritenuto utile selezionare ai fini delle analisi i dati dei questionari del laboratorio di Misure in geometria dell'anno accademico 2020 – 2021, per il laboratorio di tecnologie didattiche invece di considerare quello dell'anno accademico 2019 – 2020.

I dati sui due anni accademici sono stati comunque oggetto di riflessioni comparative tra due gruppi di studentesse del secondo anno del CdS di SFP e questo allo stesso tempo ha consentito di orientarsi verso una direzione che considera fondamentale il feedback delle studentesse sulle attività didattiche sperimentate. Lo strumento del questionario, infatti, si è rivelato utile oltre che per la ricerca anche a essere utilizzato con finalità valutative nonché di orientamento rispetto alla programmazione delle attività successive.

Tabella 8 - Modalità frequenza dei frequentanti dei laboratori

Modalità Frequenza	Frequenza	Percentuale
In presenza	265	75,9
A distanza	84	24,1
Totale	349	100,0

2.4 Presentazione degli assi del questionario

Le domande poste nel questionario riportano nella prima parte affermazioni riferite agli aspetti più importanti e significativi che caratterizzano l'esperienza laboratoriale. Alle studentesse viene richiesto di esprimere opinioni misurabili scegliendo tra le posizioni dove il rispondente può collocare la sua risposta in una gradazione da 1 a 5 secondo il suo grado di accordo (1 = per niente d'accordo, 2 = poco d'accordo, 3 = né in accordo né in disaccordo, 4 = molto d'accordo, 5 = del tutto d'accordo) offrendo così al ricercatore la possibilità di conoscere le convinzioni che le studentesse si sono formate sulle varie dimensioni del laboratorio

Nella seconda parte del questionario viene esplorata la percezione che le studentesse si sono formate rispetto al grado di utilizzo di strumenti o procedure nel laboratorio e il rispondente può collocare la sua risposta in una gradazione da 1 a 5 (1 = mai, 2 = quasi mai, 3 = né mai né sempre, 4 = quasi sempre, 5 = sempre).

I dati sono stati raccolti su sei dei laboratori considerati sopra riportati nella tabella 7 (N = 349)

Questa seconda parte del questionario è costruita intorno ai seguenti assi:

- i contenuti del laboratorio E1 (articolata in 8 item)
- i collegamenti che l'esperienza di laboratorio ha permesso E2 (articolata in 5 item)
- gli apprendimenti percepiti E3 (articolata in 11 item)
- l'organizzazione delle attività E4 (articolata in 5 item)
- i processi attivati negli studenti, E5 (articolata in 10 item più una domanda E5bis)
- il ruolo del conduttore E6 (articolata in 7 item)
- le modalità di valutazione E7 (articolata in 8 item)
- le modalità di conduzione del tutor o del docente E8 (articolata in 11 item)
- le attrezzature utilizzate e gli spazi dove si è svolto il laboratorio E9 (articolata in 7 item)
- gli spazi in cui si è svolto il laboratorio
- aspetti positivi ed aspetti critici del laboratorio

I primi 7 di questi assi costituiscono delle scale individuate e descritte dall'autrice del questionario nel corso della sua ricerca di dottorato³⁵; "L'ispezione delle matrici di correlazione delle batterie 1-7 ha permesso la costruzione di misure sintetiche o "scale" ottenute come media degli item che le compongono." (Restiglian, pp171) Tali scale sono state confermate nel corso della presente ricerca dalla correlazione positiva delle variabili delle singole scale eseguite con l'analisi fattoriale e dal valore registrato nell'alfa di Cronbach.

Qui di seguito descrivo le dimensioni indagate che caratterizzano le scale successivamente illustrate nelle tabelle

2.4.1 *Contenuti*

La prima scala sui contenuti appresi nel laboratorio attraverso la domanda "Il laboratorio ha proposto" nei primi items rileva le percezioni rispetto all'acquisizione, integrazione, applicazione ed elaborazione dei saperi sia teorici che pratici (ad esempio l'applicazione pratica di modelli teorici) nonché lo sviluppo, la sperimentazione e la costruzione condivisa di conoscenze (per esempio lo sviluppo di percorsi di lavoro).

La tabella 9 presenta le medie e le deviazioni standard ottenute da ogni singolo item della prima batteria. L'alfa di Cronbach registrata era $\alpha = .84$.

In generale vediamo come le risposte offerte ai vari items si attestino su punteggi medio – alti considerando che il valore 3 costituisce la linea di demarcazione tra percezioni positive e negative.

Individuando gli items che esprimono i valori più alti, gli studenti sostengono che le proposte dei laboratori seguiti hanno consentito loro, con una media che va da 4 a 4,4 di applicare praticamente modelli teorici (1c), di incrementare la conoscenza di nuovi strumenti e tecniche (1d) con una oscillazione interna che va da 3,9 a 4,5 e di sperimentare la costruzione condivisa e sociale delle conoscenze, con una media che va da 4,1 a 4,4 (1h).

Sempre con un punteggio alto (da 3,7 a 4,4) vi è l'elaborazione di contenuti pratici (1e) e con valori che si attestano dal 3,8 al 4,2 lo sviluppo di percorsi di lavoro (1f), vi è poi sullo stesso range di valori di medie regi-

³⁵ I cui risultati sono esposti nel testo RESTIGLIAN EMILIA, *La pratica nella formazione alle professioni educative. I laboratori nei curricoli universitari*. Lecce, Pensa Multimedia 2008

strate l'item 1a con l'acquisizione di contenuti teorici disciplinari (da 3,4 a 4,2).

Le proposte dei laboratori osservati hanno invece favorito meno, rispetto ai precedenti item, ma comunque registrando valori tra il 3 e il 4, l'integrazione di saperi teorici derivanti da più discipline (1b) riportando punteggi tra 3,4 e 4,2 e la sperimentazione di vissuti e/o esperienze di ordine personale con un valore da 2,8 a 4,2 registrando, solamente in questo item, (1g) un significativo discostamento interno nelle risposte che appaiono più eterogenee segnalando un'asimmetria tra i laboratori (ricordiamo considerata quando vi è tra il primo e l'ultimo laboratorio differenza maggiore di una deviazione standard calcolata nel campione totale).

Interpretando questi risultati l'applicazione pratica di modelli teorici raggiunge nella percezione dichiarata dalle studentesse un valore molto alto facendo del laboratorio un luogo dove coniugare teoria e pratica proponendo al futuro insegnante una reale e concreta traduzione pratica degli assunti teorici delle discipline

Altro aspetto su cui riflettere è quello del laboratorio come spazio dove venire a contatto con nuovi strumenti e tecniche sottolineando sempre la parte pratica e operativa di questo contesto educativo volto a rafforzare la cassetta degli attrezzi del futuro docente da un punto di vista tecnico – professionale.

Le medie alte osservate sull'aspetto sociale e condiviso della costruzione delle conoscenze premiano questo spazio nella sua dinamica relazionale, che è il cuore stesso dei laboratori, dove la rielaborazione dei costrutti emerge da una dialettica fondata su un impianto gruppale in cui le studentesse - future insegnanti si confrontano e dialogano perseguendo un obiettivo comune che, nelle diverse proposte dei laboratori, le porterà verso l'elaborazione di un prodotto unico frutto degli scambi intercorsi tra di loro.

L'elaborazione di contenuti pratici registra un'attestazione indiscussa su un piano formativo che privilegia il trattamento e lo sviluppo degli aspetti pratici del mestiere mostrando di essere una finestra aperta sulla sua concretezza con aspetti dedicati alla materialità e alle tecniche della professione.

Tabella 9 - Contenuti

Item Il laboratorio ha proposto	Laboratori												tutti I Laboratori	
	Comunicazione e mediazione didattica in contesti cooperativi		Educazione musicale		Elementi di Botanica Applicata		Lab Misure in geometria 2021		Lab Tecnologie didattiche 2020		Linguistica e letteratura italiana			
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1a L'acquisizione di contenuti teorici disciplinari	4,0	0,8	4,2	0,9	4,0	0,9	3,45	1,085	3,8	0,6	3,9	0,7	3,95	,908
1b L'integrazione di saperi teorici derivanti da più discipline	3,7	0,8	3,4	1,1	3,4	1,1	3,63	0,925	3,4	0,8	3,3	1,0	3,44	1,010
1c L'applicazione pratica di modelli teorici	4,4	0,8	4,3	1,0	4,2	0,9	4,20	0,911	4,0	0,8	4,0	1,0	4,18	,889
1d La conoscenza di nuovi strumenti e tecniche	4,5	0,8	4,4	0,9	3,9	1,0	4,03	0,947	4,4	0,8	4,1	0,8	4,14	,968
1e L'elaborazione di contenuti pratici	3,7	1,1	4,0	1,1	3,9	1,0	4,20	0,853	4,4	0,6	4,4	0,6	4,05	,957
1f Lo sviluppo di percorsi di lavoro	3,8	0,9	4,0	1,1	3,8	0,9	3,85	0,975	4,2	0,7	3,9	0,7	3,88	,925
1g La sperimentazione di vissuti e/o esperienze di ordine personale	3,6	0,9	3,5	1,2	3,8	1,0	4,20	0,823	3,5	1,0	2,8	0,9	3,65	1,054
1h La costruzione condivisa e sociale delle conoscenze	4,4	0,7	4,2	1,1	4,1	0,9	4,48	0,640	4,2	0,7	4,3	0,7	4,23	,876

2.4.2 *Collegamenti tra il laboratorio e altre realtà formative*

La seconda scala indaga la percezione sui collegamenti che l'esperienza di laboratorio ha consentito attraverso la domanda "Il laboratorio ha permesso esperienze in collegamento con" nel primo item rivela le percezioni rispetto al collegamento con la disciplina a cui il laboratorio è legato per poi indagare altri tipi di collegamento con le attività di tirocinio o altre realtà professionali, oppure individuare dei legami con altri insegnamenti e altri laboratori. L'alfa di Cronbach registrata era $\alpha = .75$ considerando tutti e 5 gli item, togliendo invece dalla batteria l'item inserito dalla sottoscritta l'alfa di Cronbach aumenta raggiungendo il punteggio di $\alpha = .80$, infatti in sede di analisi fattoriale ci si è resi conto che questo item rendeva poco chiara la distribuzione dei fattori sugli item e quindi si è proceduto a fare entrambi gli approfondimenti sia sui 5 item che sui 4 una volta verificato che il primo item rendeva meno stabile la struttura fattoriale e quindi è stato tolto. La tabella 10 presenta gli indici di posizione e di variabilità relativi agli item che la compongono.

La domanda iniziale (2a) che appunto era stata inserita ex novo per questa ricerca ha invece dal punto di vista del dato informazioni interessanti da darci infatti rappresenta l'unica eccezione in senso positivo rispetto ai punteggi ottenuti dagli altri item perché attesta con un valore decisamente alto di 4,3 come media per tutti i laboratori un legame molto significativo del laboratorio al corso e alla disciplina a cui è legato, con una significativa oscillazione interna rispetto ai laboratori che varia da 4,8 a 4,1. Sappiamo come detto già nel capitolo metodologia e strumenti che nel passaggio dal vecchio al nuovo ordinamento, il laboratorio non è più un'area autonoma tra lezioni e tirocinio, ma un dispositivo educativo legato ad un insegnamento specifico e ciò ha portato al conseguente logico inserimento dell'item non previsto nella precedente stesura riferita al vecchio ordinamento.

Seguono senza discostamenti degni di nota i collegamenti percepiti con altre realtà esterne (2b e 2c) e i successivi due item che riguardano i collegamenti con altri laboratori o altri corsi (2d e 2e).

In generale invece vediamo come le risposte offerte ai vari items della batteria, (con una deviazione standard (tra 1 e 1,2) che denota disomogeneità tra i giudizi forniti), si attestano su punteggi medio - bassi da 2,8 a 3,3, infatti i collegamenti percepiti tra il laboratorio e le attività di tirocinio si attestano al 3,2 tranne per quanto riguarda un laboratorio (4,1) la

spiegazione di questo discostamento potrebbe essere ritrovata nel fatto che il tipo di laboratorio stesso offriva per i suoi contenuti una pronta utilizzazione nei contesti di tirocinio aldilà di una connessione istituzionale divenendo perciò parte dell'expertise della tirocinante in quanto si trattava di un laboratorio sulla comunicazione.

Questa percezione dell'esperienza dei laboratori radicata solo nel corso a cui fa riferimento non è certamente un elemento di forza rispetto al posizionamento del laboratorio nell'esperienza complessiva della formazione iniziale in quanto non viene legata né a un mondo professionale né ad altri assi della formazione ricevuta che siano connessi al tirocinio, ad altri laboratori o ad altri insegnamenti. L'assenza di collegamenti tra i laboratori e il tirocinio porta a considerare questo come un anello debole di un insegnamento pratico metodologico che non potrebbe che rafforzarsi in una sua espansione in altri contesti di esperienza sempre sotto la guida e la mediazione dell'Università. Una pratica diviene parte di un habitus se esposta e testata anche al difuori del laboratorio in cui si è appresa e si consolida come competenza solo nell'allargamento degli ambiti in cui venire esposta per iniziativa stessa e controllo autonomo ad opera del futuro docente. Pensare in modo laboratoriale solo all'interno del laboratorio può essere un'esperienza interessante ma destinata a rimanere episodica e frammentaria, essa diviene realmente costruttiva se viene esportata a partire dalla studentessa/e in un contesto nuovo in cui sappia farsi portatrice della didattica laboratoriale. Alcune iniziative universitarie a SFP si stanno orientando a valorizzare questa tendenza (una su tutte, per esempio, le iniziative formative dell'Ateneo Unimore) che messa in atto creerebbe un circolo davvero virtuoso tra lezioni, laboratorio e tirocinio.

Tabella 10 - Collegamenti

Item Il laboratorio ha permesso esperienze in collegamento con:	Laboratori												tutti I Laboratori	
	Comunicazione e mediazione didattica in contesti cooperativi		Educazione musicale		Elementi di Botanica Applicata		Lab Misure in geometria 2021		Lab Tecnologie didattiche 2020		Linguistica e letteratura italiana			
	M	SD	M	SD	M	SD			M	SD	M	SD	M	SD
2a L'insegnamento a cui il laboratorio è legato	4,8	0,4	4,5	1,0	4,4	0,9	4,1	0,9	4,2	0,8	4,5	0,7	4,4	0,9
2b Le attività di tirocinio/stage	4,1	0,8	3,8	1,1	3,1	1,2	2,8	1,1	2,9	1,0	3,0	1,2	3,2	1,2
2c Le realtà professionali esterne all'università	3,3	1,2	3,4	1,1	3,5	1,1	3,4	1,1	3,2	1,1	3,4	1,1	3,4	1,1
2d Altri insegnamenti curricolari	3,4	0,9	3,1	1,1	3,0	1,1	3,5	0,9	3,0	1,0	3,2	1,0	3,1	1,1
2e Altri laboratori	3,1	1,2	2,7	1,1	2,7	1,2	3,2	1,1	2,9	1,1	2,5	1,0	2,8	1,2

2.4.3. *Gli apprendimenti percepiti*

La terza scala è rivolta ad indagare gli apprendimenti percepiti attraverso la domanda "Il laboratorio mi ha consentito di" rileva nei suoi items le percezioni rispetto ai diversi obiettivi di apprendimento che per i frequentanti del laboratorio sembrano prevalere. Questa batteria presenta 11 items con alcune parole chiave ricorrenti volte a mettere sotto una lente di ingrandimento tutti i possibili apprendimenti recepiti nel laboratorio. L'alfa di Cronbach registrata era $\alpha = .91$. Sui criteri utilizzati per l'analisi fattoriale Fields fa notare che:

Not all factors are retained in an analysis, and there is debate over the criterion used to decide whether a factor is statistically important. I mentioned above that eigenvalues associated with a variate indicate the substantive importance of that factor

Thus, you retain (or extract) only factors to the left of the point of inflexion (and do not include the factor at the point of inflexion itself).⁴ With a sample of more than 200 participants, the scree plot provides a fairly reliable criterion for factor selection (Fields, 2000, pag 639)

Dall'analisi fattoriale esposta nella tabella 12 (effettuata su tutte le scale ma con dati da sottoporre all'attenzione, perché non mono fattoriali, solo su 2 scale tra cui questa) emergono tre fattori che raggruppano gli items così:

il primo raggruppamento riguarda quelle che ho definito le integrazioni dei saperi: l'apprendere a integrare conoscenze teoriche con un valore corrispondente a 4, l'apprendere a integrare conoscenze teoriche e pratiche con 4,1 l'apprendere a integrare conoscenze teoriche e pratiche e professionali con 4, l'apprendere a integrare conoscenze pratiche e professionali con 3,9 e lo sviluppare capacità riflessive e di autoanalisi che ben chiude questo gruppo con 3,8 e una significativa presenza della necessità di un professionista riflessivo per correlare questi ambiti del sapere. Come vediamo tutti valori alti che sottolineano quanto i laboratori siano percepiti come i dispositivi educativi dove in più di altri si realizza l'incontro tra saperi dichiarativi e procedurali rappresentato da questi punteggi significativi che denotano una forte consapevolezza sul valore del laboratorio come fondante per un nuovo paradigma tra teoria e pratica.

Il secondo gruppo rappresenta quella che ho definito come consapevolezza personale e professionale ben rappresentato dai 3 items:

l'acquisire consapevolezza relativamente alle future scelte professionali con 3,6, l'acquisire consapevolezza relative alla propria identità personale con 3,4 e il crescere sul piano personale con 3,7. Tutti valori che si attestano al disopra della linea di demarcazione che è 3 tra valori positivi e valori negativi non coinvolgendo l'esperienza del laboratorio con decisione nella futura professione né nell'ambito di una precisa caratterizzazione sul tipo di insegnante che si desidera essere anche se ne ammette l'importanza a livello personale.

Il terzo gruppo è più riferito alle competenze didattiche riunite dai 3 items apprendere a progettare ricerche/interventi con 3,6, apprendere a documentare esperienze e risultati con 3,8 e apprendere a valutare criticamente esperienze e risultati con 3,7. Progettare, documentare e valutare sono infatti tre aspetti diversi delle competenze richieste al docente nelle quali il laboratorio sa dare un discreto contributo.

Tabella 11 - Apprendimenti percepiti

Item Il laboratorio mi ha consentito di:	Laboratori												tutti I Laboratori	
	Comunicazione e mediazione didattica in contesti cooperativi		Educazione musicale		Elementi di Botanica Applicata		Lab Misure in geometria 2021		Lab Tecnologie didattiche 2020		Linguistica e letteratura italiana			
	M	SD	M	SD	M	SD			M	SD	M	SD	M	SD
3a Apprendere a progettare ricerche/interventi	3,4	0,7	3,8	1,2	3,8	0,9	4,0	0,9	3,9	0,9	3,2	1,1	3,8	1,0
3b Apprendere a documentare esperienze e risultati	3,2	0,9	3,9	1,0	4,0	0,9	4,2	0,9	3,7	1,0	2,9	1,0	3,8	1,0
3c Apprendere a valutare criticamente esperienze e risultati	3,5	1,0	3,8	1,0	3,8	0,9	4,1	0,8	3,8	0,9	3,2	1,0	3,8	1,0
3d Apprendere a integrare conoscenze teoriche	4,0	0,9	4,3	0,9	4,2	0,8	3,7	1,0	3,5	1,0	4,0	0,6	4,0	0,9
3e Apprendere a integrare conoscenze teoriche e pratiche	4,3	0,7	4,5	0,8	4,2	0,8	4,1	0,8	3,8	1,0	4,0	0,7	4,2	0,8
3f Apprendere a integrare conoscenze teoriche, pratiche e professionali	4,2	0,8	4,4	0,8	4,1	0,9	3,8	1,0	3,7	1,0	3,9	0,8	4,0	0,9
3g Apprendere a integrare conoscenze pratiche e pro-	4,1	0,8	4,2	0,8	3,9	1,0	4,0	0,7	3,8	1,0	3,8	0,7	4,0	0,9

Item Il laboratorio mi ha consentito di:	Laboratori												tutti I Laboratori	
	Comunicazione e mediazione didattica in contesti cooperativi		Educazione musicale		Elementi di Botanica Applicata		Lab Misure in geometria 2021		Lab Tecnologie didattiche 2020		Linguistica e letteratura italiana			
	M	SD	M	SD	M	SD			M	SD	M	SD	M	SD
professionali.														
3h Sviluppare capacità autoriflessive e di autoanalisi	3,9	0,9	3,8	1,1	3,8	1,0	3,8	0,9	3,8	1,1	3,8	0,8	3,8	1,0
3i Acquisire consapevolezze relativamente alle future scelte professionali	4,1	0,8	3,8	1,1	3,5	1,0	3,9	0,9	3,8	1,0	3,3	1,3	3,7	1,0
3l Acquisire consapevolezze relative alla propria identità personale	3,9	0,8	3,7	1,1	3,3	1,2	3,5	1,1	3,5	1,0	2,8	1,1	3,4	1,1
3m Crescere sul piano personale	4,2	0,8	3,9	1,1	3,7	1,1	3,7	1,2	4,0	0,8	3,2	1,2	3,8	1,1

Tabella 12 - Esiti dell'analisi fattoriale

Matrice dei fattori			
Il laboratorio mi ha consentito di:	Fattore		
	1	2	3
3a Apprendere a progettare ricerche/interventi	,770		
3b Apprendere a documentare esperienze e risultati	,765	-,336	
3c Apprendere a valutare criticamente esperienze e risultati	,756	-,400	
3d Apprendere a integrare conoscenze teoriche	,740	-,413	
3e Apprendere a integrare conoscenze teoriche e pratiche	,730		,372
3f Apprendere a integrare conoscenze teoriche, pratiche e professionali	,680		,505
3g Apprendere a integrare conoscenze pratiche e professionali.	,679	,533	
3h Sviluppare capacità autoriflessive e di autoanalisi	,678		
3i Acquisire consapevolezza relativamente alle future scelte professionali	,641	,465	
3l Acquisire consapevolezza relative alla propria identità personale	,629		,355
3m Crescere sul piano personale	,625	,437	

Metodo di estrazione: Fattorizzazione dell'asse principale.

a. 3 fattori estratti. 12 iterazioni richieste.

2.4.4. *L'organizzazione delle attività*

La quarta scala sull'organizzazione delle attività nel laboratorio (tabella 13) attraverso la domanda "Il laboratorio ha sviluppato" nei primi items rileva le percezioni rispetto all'organizzazione di fasi di lavoro coerenti e di attività con tempi adeguati, poi si occupa di esperienze in spazi idonei e di proposte e itinerari di lavoro condivisi con gli studenti. L'alfa di Cronbach registrata era $\alpha = .84$. Emerge per l'item 4a una differenziazione tra 5 laboratori che sono sulle stesse medie di punteggio e un sesto che invece se ne allontana e in questo senso la varianza tra i gruppi è senz'altro significativa attestandosi i primi 5 su valori che coincidono o superano il 4 e il sesto su 3,4.

Gli aspetti organizzativi si riferiscono alle singole realtà dei laboratori e degli Atenei considerati esaminando anche fattori come lo spazio e il

tempo la cui modulazione è fondamentale al fine della buona riuscita dei laboratori.

Le fasi di lavoro sono state percepite come decisamente coerenti per 5 laboratori su 6 registrando un punteggio alto che si distribuisce tra 4 e 4,3 (4a), in modo altrettanto positivo si esprimono i punteggi riferiti alle attività organizzate con tempi adeguati e sufficienti (4b) con una oscillazione interna che va da 3,8 a 4,1 in 5 laboratori, con un solo laboratorio che presenta un punteggio medio di 3,28.

Sullo spazio emergono le problematiche maggiori rispetto ai laboratori, aspetto cruciale che è stato approfondito all'interno del questionario anche da una batteria successiva ad esso esclusivamente dedicata, inserita ex novo per questa ricerca, vista la centralità del tema che solleva, fondandosi la didattica laboratoriale su un setting che muta radicalmente anche dal punto di vista prossemico la forma scolastica (Houssaye, 2014) e la possibilità di movimento dei partecipanti. Si registrano qui elementi che oltre che nella percezione degli studenti sono strettamente legati all'osservazione condotta dalla sottoscritta e documentata dalle griglie compilate e dalle fotografie in cui i lavori di gruppo sono spesso organizzati in spazi totalmente inadeguati ad accoglierli, dove per consentire la possibilità di confronto e lo spazio necessario per lavorare con materiali di diverso tipo sono a volte utilizzati atri e corridoi in quanto l'aula tradizionale spesso con banchi e sedie fissate al pavimento non lo consente, come avremo modo di approfondire meglio successivamente in altre sedi basate sui dati delle analisi qualitative. In questo item consideriamo i soli laboratori in presenza (4) escludendo quelli a distanza il cui fattore spaziale è logicamente di altro ordine svolgendosi le attività didattiche online e dovendo riferire gli spazi a spazi digitali per le attività e i gruppi di lavoro.

Laddove i lavori di gruppo si sono svolti in aule pensate per la classica lezione frontale o in aule destinate ad attività informatiche il punteggio registrato nell'item 4c va da 2 a 2,9 bocciando la possibilità per questi spazi di offrire una flessibilità che ne consenta lo sviluppo laboratoriale. Negli spazi aperti il punteggio registrato è stato di 4 premiando questa possibilità di "fare scuola fuori dalla scuola" (De Bartolomeis 2019) al di là delle difficoltà che comunque appaiono sormontabili a fronte degli stimoli che un ambiente naturale può offrire, come accaduto per il laboratorio di Botanica Applicata organizzato all'interno dell'Orto botanico universitario. Infine, registra un punteggio positivo la possibilità di svolgerli, benché in grandi gruppi, ma in aule magne allestite per lo scopo, sgombrate di tutti gli arredi e allestite con sedie in circolo in piccoli

gruppi, aule che proprio per l'ampiezza degli spazi messi a disposizione hanno consentito anche l'utilizzo di strumenti musicali e l'esecuzione di danze all'interno del laboratorio.

La conduzione flessibile degli itinerari (4d) è stata percepita con un grado di accordo registrato nella scala da 1 a 5 con una articolazione interna che va da 3,8 a 4,2 che segue la stessa linea d'onda dell'item successivo (4e) che riguarda la condivisione con gli studenti degli itinerari di lavoro, items che mettono in evidenza una relazione circolare tra docente e discenti in grado di gestire anche i contenuti collegialmente non affidandone la regia esclusiva al docente, le medie registrate vanno da 3,6 a 4,2 esprimendo quindi un alto grado di apprezzamento della possibilità di avere come studentesse un ruolo più attivo e propositivo valorizzato e dinamizzato dalla metodologia laboratoriale.

Tabella 13 - Organizzazione

Item Il laboratorio ha sviluppato:	Laboratori												tutti I Laboratori	
	Comunicazione e mediazione didattica in contesti cooperativi		Educazione musicale		Elementi di Botanica Applicata		Lab Misure in geometria 2021		Lab Tecnologie didattiche 2020		Linguistica e letteratura italiana			
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	Media	Deviazione std.
4a Fasi di lavoro coerenti fra loro	4,00	,86	4,27	,93	3,95	1,06	3,40	,84	4,14	,85	4,29	,75	4,00	,98
4b Attività organizzate con tempi adeguati e sufficienti	4,06	,68	4,11	1,01	3,88	1,05	3,28	,99	3,80	1,11	4,13	,61	3,88	1,02
4c Esperienze e attività in spazi idonei	2,03	,87	3,97	1,19	4,12	,93	3,48	,88	4,23	,74	2,88	,95	3,76	1,15
4d Proposte condotte in modo flessibile	4,00	,63	4,17	1,02	3,97	,87	3,30	,88	3,84	,81	4,00	,88	3,92	,90
4e Itinerari di lavoro condivisi con gli studenti	3,58	1,03	4,11	1,04	4,11	,95	3,88	,88	4,23	,96	4,08	,78	4,05	,96

2.4.5. *I processi attivati negli studenti*

La quinta scala sui processi attivati (tabella 14) negli studenti durante il laboratorio attraverso la domanda “Il laboratorio ha sollecitato” articolata in 10 items, rileva le percezioni rispetto a sfere fondamentali della partecipazione, della motivazione e degli atteggiamenti la cui conoscenza ci è possibile esclusivamente attraverso il feedback delle studentesse e che riguardano aspetti difficili da indagare e sui quali si giocano livelli di trasferimento di competenze attraverso un transfer con le dinamiche sperimentate nei laboratori. La varianza interna ai gruppi è molto bassa. L’alfa di Cronbach registrata è $\alpha = .91$.

Da un’analisi dei vari items emerge con forza con una media di punteggi registrata altissima la capacità di lavorare in gruppo (item 5d da 4,5 a 4,8), e la disponibilità al confronto e allo scambio (item 5g da 4,1 a 4,8), aree di competenze che le studentesse – insegnanti vedono fortemente rafforzate dall’esperienza dei laboratori e che non possono essere disgiunte da una attribuzione positiva in vista dei compiti professionali cui andranno incontro e che richiederanno senza dubbio una propensione a lavorare in equipe e a porsi in modo aperto di fronte al confronto e allo scambio, attività quotidiane necessarie nell’esercizio del mestiere di insegnante.

Altro processo che gli studenti vedono evolvere con forza in loro stessi e attribuiscono all’esperienza dei laboratori riguarda un item (5l) aggiunto nel questionario e centrale per questa ricerca e cioè la motivazione ad insegnare in modo attivo ed operativo che caratterizza fortemente la modalità propria della metodologia laboratoriale, questo item presenta una flessione interna tra le medie che va da 4,3 a 4,8

Seguono la motivazione ad apprendere, (item 4e da 3,8 a 4,5), il coinvolgimento nella costruzione dei saperi (item 4h da 3,9 a 4,4), la rielaborazione delle esperienze (item 4f da 3,7 per L1 a 4,2) e un atteggiamento metacognitivo nei confronti dei contenuti proposti (item 4b da 3,7 a 4,1). In un nuovo rapporto con le conoscenze i cui ingredienti principali sono il coinvolgimento e la rielaborazione di esperienze che portano ad aumentare la motivazione ad apprendere e far proprie non semplici nozioni, ma pratiche che richiedono una messa in gioco della studentessa e una sua mobilitazione che vada oltre la semplice ricezione passiva e la successiva ripetizione di contenuti informativi e presumono una presa in carico di percorsi altri per giungere alla conoscenza attraversandola e divenendone parte.

L'atteggiamento critico nei confronti dei contenuti proposti (item 5a) allineato con un andamento omogeneo tra i laboratori con valori nelle medie registrate che vanno da 3,6 a 4 esprime la rilevanza dell'attivazione prodotta dal laboratorio anche nei confronti di contenuti molto spesso problematizzati e proposti all'esame delle varie opinioni delle studentesse.

L'orientamento alla ricerca è l'item (5i) che ha registrato maggiore varianza interna in questa batteria con un'oscillazione che va da 3,3 a 4,2: alcuni laboratori hanno quindi suscitato negli studenti una maggiore propensione verso la ricerca come Elementi di Botanica (4,2), Tecnologie didattiche (3,9) ed Educazione musicale (3,8).

Tabella 14 - Processi attivati negli studenti

Items Il laboratorio ha sollecitato:	Laboratori												Tutti Laboratori	
	Comunicazione e mediazione didattica in contesti cooperativi		Educazione musicale		Elementi di Botanica Applicata		Lab Misure in geometria 2021		Lab Tecnologie didattiche 2020		Linguistica e letteratura italiana			
	M	SD	M	SD	M	SD			M	SD	M	SD	M	SD
5a Un atteggiamento critico nei confronti dei contenuti proposti	3,7	0,8	4,0	0,9	3,9	0,9	3,9	0,8	3,9	0,9	3,6	1,0	3,9	0,9
5b Un atteggiamento metacognitivo nei confronti dei contenuti proposti	3,8	0,7	4,1	0,7	4,0	0,9	3,8	0,8	4,0	0,8	3,9	0,8	3,9	0,8
5c La partecipazione individuale alle attività proposte	4,1	0,9	4,1	1,0	3,9	1,0	3,8	0,8	3,9	0,9	3,5	1,1	3,9	1,0
5d La capacità di lavorare in gruppo	4,7	0,5	4,5	0,9	4,5	0,7	4,5	0,5	4,6	0,8	4,7	0,5	4,5	0,7
5e La motivazione ad apprendere	4,2	0,7	4,5	0,9	4,2	0,8	3,8	1,1	4,0	0,8	3,8	1,1	4,2	0,9
5f La rielaborazione delle esperienze	4,2	0,7	4,2	0,8	4,0	0,9	4,1	0,7	4,0	0,9	3,7	0,9	4,1	0,8
5g La disponibilità al confronto e allo scambio	4,8	0,4	4,3	0,9	4,3	0,8	4,2	0,8	4,5	0,7	4,7	0,5	4,4	0,8

Items Il laboratorio ha sollecitato:	Laboratori												Tutti Laboratori	
	Comunicazione e mediazione didattica in contesti cooperativi		Educazione musicale		Elementi di Botanica Applicata		Lab Misure in geometria 2021		Lab Tecnologie didattiche 2020		Linguistica e letteratura italiana			
	M	SD	M	SD	M	SD			M	SD	M	SD	M	SD
5h Il coinvolgimento nella costruzione dei saperi	4,4	0,7	4,3	1,0	4,1	0,9	4,0	0,9	4,3	0,9	4,2	0,7	4,2	0,9
5i L'orientamento alla ricerca	3,3	0,8	3,8	1,0	4,2	0,9	3,8	1,0	3,9	1,0	3,3	1,0	3,9	1,0
5l La motivazione ad insegnare in modo attivo e operativo	4,8	0,6	4,6	0,8	4,3	0,9	4,4	0,7	4,5	0,8	4,3	0,7	4,5	0,8

A conclusione di questa batteria ho inserito una domanda (5 bis) che chiedeva alle studentesse in modo diretto "Pensi che potrai utilizzare la didattica laboratoriale una volta diventata maestra?" Le opzioni di risposta erano sì - no -non so. i cui risultati sono illustrati nella tabella 14 bis. Credo che sia importante sottolineare in questa sede, correlando al dato quantitativo l'interpretazione qualitativa, che ciò che emerge, -ed è quasi un plebiscito- è che per il 94% sia stato espresso al momento della frequenza della formazione iniziale un orientamento verso l'utilizzo di questa metodologia. Ciò che ci preme sottolineare è che in primis la didattica laboratoriale dovrà fare i conti con la realtà lavorativa e verso la quale solo una solida preparazione in quest'ambito potrà garantire un utilizzo o almeno un tentativo in questo senso; infatti solo chi è "attrezzato" riuscirà a realizzare questo proposito superando resistenze inevitabili cui andrà incontro nel contesto scolastico. Naturalmente, chi non potrà dimostrare una forte preparazione dovrà, nonostante le aspirazioni personali, adeguarsi ad una diffusa e accettata frontalità in un modello didattico tradizionale. Sarebbe molto interessante verificare, e spero si possa fare davvero, se "la promessa dei laboratori" potrà essere mantenuta ad esempio a 5 anni dalla professione e quali fattori si rivelino comunque determinanti.

Tabella 14 bis Utilizzo didattica laboratoriale nella professione

Utilizzo didattica laboratoriale nella professione	Frequenza	Percentuale
Si	328	94,0
No	2	0,6
Non so	17	4,9

2.4.6. Ruolo del conduttore

La sesta scala sul ruolo del conduttore nel laboratorio (tabella 15) attraverso la domanda "Nel laboratorio il tutor, conduttore, docente..." rivela le percezioni rispetto alla figura del conduttore nel laboratorio chiedendo nei primi items quanto abbia trasmesso informazioni e condotto in prima persona i processi o piuttosto abbia moderato discussioni, facilitato e stimolato apprendimenti accompagnando lo studente e orientando le attività.

L'alfa di Cronbach registrata era $\alpha = .90$

La trasmissione delle informazioni (item 6a da 3,8 a 4,6) appare essere la funzione principale insieme all'orientamento delle attività (item 6e come il precedente da 3,7 a 4,6) e sempre con medie molte alte, dal 4 in su per l'item 6g, l'aver stimolato processi di apprendimento. Le risposte a questi tre items ci indicano che è in questa circolarità che va intesa la trasmissione delle informazioni, non come veicolazione passiva di contenuti, ma in una prospettiva orientata all'azione che suscita interesse, motivazione e coinvolgimento attivo rispetto agli apprendimenti.

Risulta in modo molto evidente dalle medie registrate che il conduttore ha moderato discussioni (item 4c da 3,7 a 4,4) e ha facilitato apprendimenti (item 6d da 3,7 a 4,5) proprio perseguendo l'intento sopra delineato.

In modo diverso a seconda dei laboratori ha condotto i processi (item 4b da 3,7 a 4,7). Ad esempio, l'educazione musicale ha costituito un caso difforme che ha visto il conduttore impegnato in canti e danze registrando le medie più alte (4,7).

Ha infine accompagnato in modo diverso le studentesse nel loro processo di crescita e maturazione (item 6f da 3,3 a 4,4)

Interpretando queste risposte vediamo emergere - quasi per tutti i laboratori osservati - un docente dei laboratori percepito come molto vicino e coinvolto nelle attività da svolgere con gli studenti considerato come guida, stimolatore, accompagnatore, facilitatore, moderatore e conduttore di pratiche.

Tabella 15 - Ruolo del conduttore

Items Nel laboratorio il tutor/conduttore/docente:	Laboratori												Tutti Laboratori	
	Comunicazione e mediazione didattica in contesti cooperativi		Educazione musicale		Elementi di Botanica Applicata		Lab Misure in geometria 2021		Lab Tecnologie didattiche 2020		Linguistica e letteratura italiana			
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
6a Ha trasmesso informazioni	4,1	0,6	4,6	0,7	4,1	1,0	3,7	0,8	4,2	0,7	4,4	0,7	4,2	0,9
6b Ha condotto in prima persona i processi	3,8	0,7	4,7	0,7	3,8	1,2	3,7	1,0	3,9	0,9	4,1	0,7	4,0	1,0
6c Ha moderato discussioni e relazioni	4,2	0,8	4,4	0,9	3,9	1,0	3,8	0,7	3,9	0,8	4,1	0,9	4,0	0,9
6d Ha facilitato apprendimenti	4,4	0,8	4,5	0,9	3,9	1,1	3,5	1,1	4,2	0,8	4,3	0,8	4,1	1,0
6e Ha orientato le attività	4,5	0,6	4,6	0,7	4,1	1,0	3,8	1,0	4,4	0,5	4,3	0,8	4,3	0,9
6f Ha accompagnato lo studente nel suo processo di crescita e maturazione	4,0	0,8	4,4	0,7	4,0	0,9	3,3	1,1	4,2	0,8	3,8	1,0	4,0	0,9
6g Ha stimolato processi di apprendimento	4,2	0,7	4,4	0,9	4,2	0,9	3,7	1,2	4,2	0,8	4,0	0,8	4,2	0,9

2.4.7. *Modalità di valutazione*

La settima scala sulle modalità di valutazione nel laboratorio (tabella 16) attraverso la domanda “la valutazione del laboratorio” intendeva indagare le percezioni rispetto alla valutazione del processo, del prodotto, dei lavori individuali o di gruppo e del coinvolgimento delle studentesse nella valutazione. L’alfa di Cronbach registrata era $\alpha = .71$.

Questa scala insieme alla terza ha generato nell’analisi fattoriale la presenza di più fattori, sono infatti risultati da questi approfondimenti due fattori che correlano gli items tra di loro assemblandoli, individuando da una parte un piccolo gruppo di items rispetto alla valutazione secondo la richiesta di considerazione del processo (da 2,6 a 3,1) unendolo all’item successivo che considerava solo il prodotto (da 1,4 a 2,6) che ci porta a riflettere sull’approccio formativo e sommativo della valutazione. svolta nella ricerca a Padova dall’autrice del questionario Emilia Restiglian aveva prodotto lo stesso tipo di separazione tra fattore e anche lì i “I primi due item (7a-ha considerato solo il processo e 7b-ha considerato solo il prodotto) sono correlati positivamente tra di loro ma negativamente con 7c (ha considerato in modo integrato sia il processo che il prodotto e quindi non potevano essere analizzati congiuntamente in quanto il terzo di fatto esclude i primi due” Restiglian 2008, pag. 122) Anche qui si è verificata la stessa situazione con il terzo che assegnava come ambiti importanti per la valutazione viceversa l’esamina di entrambi: processo e prodotto (da 4,5 a 3,5). Risulta evidente dalle medie negative registrati dai primi due e dai punteggi medio-alti registrati dal terzo item che viceversa la valutazione nei laboratori non può scindere il processo dal prodotto ma debba considerarli entrambi non essendo possibile dividere nella didattica laboratoriale i due aspetti del lavoro

Altro fattore è stato invece quello riferito a pluralità di forme di valutazione che ci indicano maggiormente il livello di coinvolgimento degli studenti sia relativamente ai lavori da loro prodotti che alla loro partecipazione anche nei processi valutativi

Si è quindi registrato se la valutazione ha tenuto conto dei lavori del singolo studente (da 2,2 a 3,5) e se ha tenuto conto dei lavori di gruppo degli studenti (da 4,5 a 4) indicando con certezza che il laboratorio è sempre legato ad esperienze di gruppo che ne definiscono la fisionomia ascrivendo il laboratorio in una dimensione in cui la conoscenza viene raggiunta attraverso e grazie al gruppo.

La partecipazione degli studenti ai processi valutativi è percepita in genere come medio - bassa ed ha registrato i seguenti valori:

- ha richiesto il giudizio degli studenti sulle attività svolte (da 2,9 a 3,8)
- ha proposto l'autovalutazione degli apprendimenti da parte degli studenti (da 3,8 a 2,2)
- ha contemplato la valutazione del tutor da parte degli studenti (da 3,5 a 2,3)

Vediamo un minore allineamento delle medie rispetto ad altre batterie. I dati che emergono dalle griglie di osservazione rilevano che solo nel caso del Laboratorio di Tecnologie didattiche (3,8 L1) era prevista una forma di valutazione tra i gruppi che ha interagito significativamente con il percorso del laboratorio modificando e influenzando i prodotti dei gruppi in base alle osservazioni strutturate emerse tra pari.

Tabella 16 - Valutazione

Items La valutazione del laboratorio:	Laboratori												Tutti Laboratori	
	Comunicazione e mediazione didattica in contesti cooperativi		Educazione musicale		Elementi di Botanica Applicata		Lab Misure in geometria 2021		Lab Tecnologie didattiche 2020		Linguistica e letteratura italiana			
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
7a Ha considerato solo il processo	3,1	1,5	2,6	1,2	2,8	1,3	2,8	0,8	2,6	1,0	2,4	1,0	2,7	1,2
7b Ha considerato solo il prodotto	1,4	0,6	2,5	1,2	2,6	1,3	2,7	0,8	2,2	1,0	2,2	1,0	2,4	1,2
7c Ha considerato in modo integrato sia il processo che il prodotto	3,5	1,5	4,3	0,9	4,2	0,9	3,9	0,6	4,3	0,7	4,5	0,6	4,2	1,0
7d Ha tenuto conto dei lavori del singolo studente	2,2	1,2	3,5	1,2	3,5	1,3	3,3	1,0	3,0	0,9	2,3	1,1	3,2	1,3
7e Ha tenuto conto dei lavori di gruppo degli studenti	4,1	1,2	4,0	1,2	4,2	1,0	3,9	0,9	4,5	0,6	4,5	0,8	4,2	1,0
7f Ha richiesto il giudizio degli studenti sulle attività svolte	3,5	1,1	3,4	1,1	3,7	1,1	3,8	0,9	3,8	1,0	2,9	1,2	3,6	1,1
7g Ha proposto l'autovalutazione degli apprendimenti da parte degli studenti .	2,2	1,1	3,4	1,1	3,4	1,2	3,3	1,0	3,8	0,9	2,5	1,3	3,3	1,2
7h Ha contemplato la valutazione del tutor da parte dello studente	2,3	1,3	3,2	1,2	3,5	1,2	3,0	1,0	3,3	1,0	2,6	1,4	3,2	1,2

Tabella 17 - Esiti dell'analisi fattoriale

Matrice dei fattori		
La valutazione del laboratorio:	Fattore	
	1	2
7a Ha considerato solo il processo	,751	
7b Ha considerato solo il prodotto	,724	
7c Ha considerato in modo integrato sia il processo che il prodotto	,615	
7d Ha tenuto conto dei lavori del singolo studente	,574	
7e Ha tenuto conto dei lavori di gruppo degli studenti	,441	-,330
7f Ha richiesto il giudizio degli studenti sulle attività svolte	,426	
7g Ha proposto l'autovalutazione degli apprendimenti da parte degli studenti .		,744
7h Ha contemplato la valutazione del tutor da parte dello studente		,652

Metodo di estrazione: Fattorizzazione dell'asse principale.

a. 2 fattori estratti. 21 iterazioni richieste.

2.4.8. Modalità di conduzione, attrezzature e spazi

Nella seconda parte del questionario le batterie presenti sono associate a degli assi che descrivono i seguenti ambiti:

- le modalità di conduzione del tutor o del docente
- le attrezzature utilizzate e gli spazi dove si è svolto il laboratorio
- gli spazi in cui si è svolto il laboratorio attraverso la domanda "Indica per favore in quali spazi si è svolto il laboratorio (possibili più risposte)"

Attraverso la domanda "Indica per favore in quale grado da 1 (mai) a 5 (sempre) sono state utilizzate le seguenti forme di conduzione del laboratorio" si vuole rilevare la modalità di conduzione del tutor o del docente e quali tecniche sono state utilizzate nel laboratorio in un'articolazione di 11 diverse modalità tra le quali per esempio se si è ricorsi alle lezioni frontali oppure alle esercitazioni pratiche (item aggiunto per questa ricerca) o a forme di gestione delle attività basate su costruzioni di prodotti individuali o di gruppo.

Vediamo più nello specifico che nei 6 laboratori considerati

- si è ricorsi molto poco alla lezione frontale (8a) con un'articolazione interna delle medie che vanno da 2,3 a 3,2

- si sono utilizzate esperienze o storie di vita (8b) in genere abbastanza poco con un'articolazione interna delle medie che vanno da 2,3 a 3,6
- si è ricorsi poco anche agli studi di caso (8c) sempre con la stessa articolazione interna delle medie che vanno da 2,3 a 3.

Per quanto riguarda invece la simulazione e i giochi di ruolo abbiamo una diversificazione interna che va da 2,2 a 4,5 dove i laboratori di Comunicazione e mediazione didattica in contesti cooperativi insieme con quello di Educazione musicale si differenziano da tutti gli altri registrando le medie più alte per essere ricorsi a questa tecnica aspetto confermato anche nelle griglie di osservazione.

Per quanto riguarda la ricerca o la ricerca azione (8e) le medie si attestano da 2,7 a 3,8 non indicando una particolare predilezione per questa specifica tecnica il cui maggior punteggio è stato registrato nel Laboratorio di Elementi di Botanica applicata dove si è svolta una ricerca di varie specie di piante che i gruppi di lavoro conducevano con il fine di dover individuare attraverso una attenta perlustrazione degli spazi del giardino botanico che ospitava il laboratorio stesso.

Senza dubbio la discussione e il confronto nel e tra i gruppi (8f) è la modalità principe dei laboratori che si stacca nettamente da tutte le altre indicando questa dinamica dialogica come il cuore stesso dei laboratori, come osserva Merieu la discussione ha un carattere straordinariamente formativo che permette di giungere alla disciplina del pensiero e di fare l'esperienza di un'interazione con l'altro che contribuisca alla costruzione del tema dibattuto (Merieu, 2019) registrando delle medie molto alte che vanno da 3,9 a 4,8. L'osservazione e l'intervista (8g) non fanno invece parte delle tecniche più utilizzate (item 8g da 2,2 a 3,7), seguono poi le esercitazioni pratiche con una media rilevata da 3,8 a 4,6 che indica un ricorso importante verso questa modalità osservata trasversalmente in tutti i laboratori prima della somministrazione e per questo motivo aggiunta come item nel questionario.

L'item successivo (8i) riguarda la sperimentazione scientifica da 2 a 3,9, Infine gli ultimi due item sono sulla costruzione di prodotti, ; i prodotti individuali generalmente non sono richiesti (item 10l da 1,7 a 4), tranne nel caso del Laboratorio di Misure in geometria, dove gli elaborati individuali vengono assegnati nell'ambito dei lavori previsti, maggiore invece è la costruzione di prodotti di gruppo (item 10m da 3,2 a 4,7) che vengono realizzati in tutti i laboratori osservati e intorno ai quali ruotano le attività divenendo la dinamica centrale e l'anima stessa della didattica laboratoriale.

Dopo questa ricognizione delle medie item per item vediamo come gli item che hanno registrato una media più alta sono quelli che prediligono le strutture di gruppo, e le attività ad esso connesse come le discussioni, il confronto e la creazione di prodotti. Questo dato va a corroborare il grande apprezzamento espresso dalle studentesse verso la scoperta e l'allenamento al lavoro di gruppo, dinamica a loro estranea negli altri ambienti di apprendimento, sia nelle lezioni che nel tirocinio diretto, si tratta di attività molto diverse, la prima sostanzialmente passiva e la seconda decisamente attiva ma entrambe a stampo prettamente individuale.

Tabella 18 - Modalità di conduzione del docente

Items	Laboratori												Tutti Laboratori	
	Comunicazione e mediazione didattica in contesti cooperativi		Educazione musicale		Elementi di Botanica Applicata		Lab Misure in geometria 2021		Lab Tecnologie didattiche 2020		Linguistica e letteratura italiana			
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Lezioni frontali	2,32	0,60	3,22	1,41	2,81	1,33	2,70	1,26	3,11	1,08	3,09	0,95	2,89	1,25
Esperienze e/o storie di vita	3,32	0,75	3,19	1,15	2,87	1,17	3,65	0,92	2,52	0,85	2,30	0,93	2,98	1,11
Studio di caso	2,55	1,09	2,65	1,21	3,06	1,14	3,08	1,05	2,52	0,90	2,32	1,09	2,82	1,13
Simulazione e/o giochi di ruolo	4,52	0,57	4,20	0,91	2,43	1,28	3,50	0,93	2,95	1,36	2,21	1,06	3,12	1,39
Ricerca e/o ricerca azione	3,06	1,26	3,63	1,03	3,85	1,02	3,65	0,98	3,39	1,13	2,70	1,18	3,58	1,11
Discussione e confronto in gruppo e/o intergruppo	4,81	0,48	3,98	0,92	4,06	0,91	4,55	0,50	4,39	0,69	4,58	0,58	4,25	0,83
Osservazione e/o intervista	3,06	0,93	3,25	1,15	3,77	1,11	3,63	0,84	2,45	1,07	2,29	1,16	3,32	1,19
Esercitazioni pratiche	4,03	1,05	4,69	0,56	4,20	0,84	4,23	0,83	3,86	0,95	4,00	1,18	4,22	0,89
Sperimentazione scientifica	2,06	0,96	3,10	1,23	3,96	0,98	3,43	1,13	2,84	1,01	2,04	1,04	3,29	1,25
Costruzione di prodotti individuali	1,71	1,13	3,02	1,33	3,49	1,48	4,00	1,01	3,27	1,19	2,96	1,37	3,23	1,44
Costruzione di prodotti di gruppo	3,29	1,47	3,77	1,26	4,56	0,69	4,55	0,55	4,70	0,63	4,71	0,46	4,33	0,99

Le attrezzature utilizzate e gli spazi dove si è svolto il laboratorio (tabella 19) sono indagati attraverso la domanda "Indica per favore in quale grado da 1 (mai) a 5 (sempre) sono state utilizzate le seguenti attrezzature nel laboratorio" Si registra l'esclusione della lavagna luminosa (item 9a da 1,1 a 2,9) e dei materiali e degli strumenti per esperimenti (item 9g da 1,1,a 2,1) un basso utilizzo di televisione e videocamera e di film e immagini (9b e 9f) e viceversa un utilizzo frequente di computer e altre tecnologie informatiche e telematiche (item 9c da 2,4 a 4,7), di colori, strumenti e altri materiali (item 9d da 1,5,a 4,5) dove su tutti emerge il dato del laboratorio di Educazione musicale dove è stato fatto utilizzare alle studentesse tutto lo strumentario Orff con grande piacere e apprezzamento da parte dei frequentanti. Infine, vi è anche l'utilizzo di testi e materiali scritti (item 9e da 3 a 4) previsti e utilizzati in tutti i laboratori.

Tabella 19 - Attrezzature utilizzate e spazi dove si è svolto il laboratorio

Items	Laboratori												Tutti Laboratori	
	Comunicazione e mediazione didattica in contesti cooperativi		Educazione musicale		Elementi di Botanica Applicata		Lab Misure in geometria 2021		Lab Tecnologie didattiche 2020		Linguistica e letteratura italiana			
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Lavagna luminosa	2,9	1,1	2,6	1,4	2,3	1,6	1,1	0,4	1,3	0,7	1,9	1,5	2,1	1,4
Televisione, videocamera	1,5	0,8	1,8	1,2	1,6	1,1	3,2	1,8	3,0	1,7	1,0	0,2	2,0	1,4
Computer, Internet, chat, forum ecc	3,1	1,1	3,3	1,4	3,2	1,5	4,7	0,8	4,8	0,5	2,5	1,5	3,5	1,5
Colori, attrezzi ginnici, strumentini musicali e altri	1,7	1,0	4,6	0,7	2,3	1,5	2,8	1,4	1,5	1,0	3,5	1,3	2,7	1,6
Testi, materiali scritti e documentazione	3,5	0,9	3,5	1,3	3,5	1,2	3,5	1,0	3,0	1,3	4,0	1,1	3,5	1,2
Film, immagini e/o altre fonti iconografiche	2,6	1,2	3,4	1,4	3,4	1,5	3,1	1,2	3,5	1,3	1,3	0,8	3,2	1,5
Materiali e strumenti per esperimenti	1,1	0,3	2,1	1,5	2,2	1,5	1,5	1,1	1,3	0,9	1,2	0,8	1,8	1,3

Infine per gli spazi dove si svolgeva il laboratorio illustrati nella tabella 20 (domanda a risposta multipla con particolare attenzione per i laboratori svolti in presenza nel primo semestre dell'anno accademico 2019 – 2020) attraverso la domanda "Indica per favore in quali spazi si è svolto il laboratorio" con la possibilità di indicare più risposte emerge che le aule con arredi fissati al pavimento (tavoli e sedie) sono quelle utilizzate da due laboratori su quattro, tale condizione è quella che nella percezione delle studentesse penalizza maggiormente questo dispositivo educativo come viene sottolineato in tutte le sedi in cui hanno potuto prendere parola sia nei focus group che nelle risposte aperte dei questionari dove è indicato come aspetto critico. Uno degli item indicava gli spazi esterni all'Università che sono stati utilizzati solo da un laboratorio su 4, voglio precisare, che se non vi fosse stata la sospensione delle attività in presenza sicuramente i laboratori sarebbero stati 2, avendo come consuetudine il laboratorio di Misure in geometria quella di utilizzare sia luoghi della città che biblioteche. Come è possibile desumere valorizzando i dati tratti dall'osservazione svolta nella seconda sessione dell'A. A. 2018 – 2019 durante lo studio pilota descritto nel capitolo metodologico.

Tabella 20 - Spazi dove si sono svolti i laboratori

	Frequenza	Percentuale
Aula con Arredi fissati	129	23%
Aula con arredi non fissati	190	35%
Laboratorio scientifico	14	3%
Biblioteca	4	1%
Luoghi esterni all'università	127	23%
DAD	85	15%
Totale	549	100%

La terza parte riguarda specificatamente gli aspetti riferiti alla valutazione (tabella 21) considerando gli strumenti della valutazione attraverso la domanda "La valutazione ha contemplato/contemplerà l'utilizzo di..."

Tabella 21 - Strumenti di valutazione

Strumenti di valutazione	Frequenza	Percentuale
La valutazione con schede di valutazione/valutazione	78	22,3
La valutazione con questionari	156	44,7
La valutazione con elaborati individuali	92	26,4
La valutazione con elaborati di gruppo	268	76,8
La valutazione con colloquio orale	189	54,2

La quarta e ultima parte che presenta le due domande a risposta aperta ha offerto l'occasione alle studentesse di esprimersi liberamente su alcuni temi che per loro risultano centrali rispetto a:

- aspetti apprezzati del laboratorio attraverso la domanda “
- aspetti critici del laboratorio attraverso la domanda “

Le risposte date sono state analizzate nell'ambito dell'analisi qualitativa all'interno del corpus esaminato con il software Atlas. Ti e la metodologia propria della CGT. Emerge con forza come il questionario sia stato vissuto come uno strumento atto all'approfondimento che se da una parte rileva opinioni che i soggetti esprimono dall'altra innesca un processo riflessivo sull'ambito indagato potenziando la possibilità di espressione delle voci delle studentesse. Le domande aperte se da un lato offrono dati non già strutturati in partenza, dall'altro hanno il vantaggio di essere particolarmente ricche per la comprensione del fenomeno indagato e di dare voce direttamente ai suoi protagonisti senza utilizzare filtri decodificati di risposte con alternative prefissate ma di far emergere codici e categorie dai protagonisti della ricerca. Un vantaggio aggiuntivo deriva dall'aver collocato tali domande aperte nel questionario perché ha consentito di raggiungere tutte le studentesse cosa che altrimenti non sarebbe stata possibile.

Il principale messaggio delle risposte aperte corroborate dalle analisi che sono state esposte in questo capitolo è che la didattica laboratoriale è una parte fortemente necessaria per la professione insegnante, molto apprezzata e percepita come veramente importante all'interno del percorso previsto nella formazione iniziale degli insegnanti.

Diverse citazioni tratte dalle risposte aperte dei questionari esposte nei capitoli dedicati all'analisi qualitativa e i dati quantitativi sopra riportati ben riassumono alcuni elementi peculiari che fanno della didattica laboratoriale una parte importante degli studi dei futuri maestri.

Il fabbisogno formativo che ne emerge è una preparazione culturale maggiormente impregnata di esperienze di didattica laboratoriale che li metta in grado davvero di usare questi metodi con i loro studenti in aula.

La didattica laboratoriale pur avendo una lunga storia alle spalle sembra ancora carente di realizzazioni ed esperienze sul campo significative e di sistema tali che soddisfino quella che rimane un'esigenza più che mai avvertita (Niemi, 2012).

Capitolo terzo

Categorie centrali e proprietà: una teoria sostantiva per i Laboratori nel CdS di SFP

3.1. Dalla codifica teorica alle Categorie centrali

In questo capitolo si esploreranno le Categorie centrali illustrando il percorso che ha portato alla loro individuazione e analizzando i significati soggiacenti ad ognuna esponendo diversi esempi tratti dai materiali della ricerca.

Il viaggio esplorativo condotto sul dispositivo didattico educativo del laboratorio nel CdS di SFP e sulle attività di didattica laboratoriale implementate in esso si è snodato lungo un percorso lungo, articolato e complesso che ha portato all'elaborazione di una teoria emergente, supportata dalle Categorie centrali individuate. Nella prima fase di individuazione dei codici, per non rinunciare alla complessità e alla ricchezza che i contenuti delle testimonianze portavano sono arrivata ad individuare un numero altissimo di codici (addirittura 287!), codici che, solo dopo varie elaborazioni e confronti, si sono ridotti a 134 e successivamente hanno portato, attraverso l'individuazione di nessi e relazioni, a gruppi di codici, gruppi di categorie e alle *core categories*.

Sono stata, negli anni accademici 2019 – 2020 e 2020 -2021, in compagnia dei dati via via prodotti tornando continuamente a loro nei momenti più impensabili, ho continuato a visitarli e rivisarli con il rischio di torturarli e torturarmi con questo lavoro, ma tutto ciò poco a poco, dopo essere stato a lungo covato, è maturato, sfociando in un'urgenza di scrivere. Quello che ho tentato di fare in questa sede è comunicarli in una veste che non li renda più solo un personale patrimonio privato, ma una teoria definita e supportata dalle Categorie centrali individuate grazie alla codifica teorica che si fonda sulle riflessioni basate sull'archivio di testimonianze prodotto. che ora vorrei divenisse pubblico con questa tesi, valorizzando le voci dei testimoni privilegiati che descrivono i loro vissuti rispetto al Laboratorio e alla didattica laboratoriale. Il mio intento è quello di offrire alla comunità scientifica questo materiale per farne un'azione migliorativa rispetto al sistema dei laboratori nel CdS di SFP, con una auspicata ricaduta positiva sulla formazione iniziale delle future maestre.

Tutto questo lavoro si è svolto nell’ottica artigianale della laboratorialità utilizzando strumenti che hanno coadiuvato fin dall’inizio il processo interpretativo sui dati:

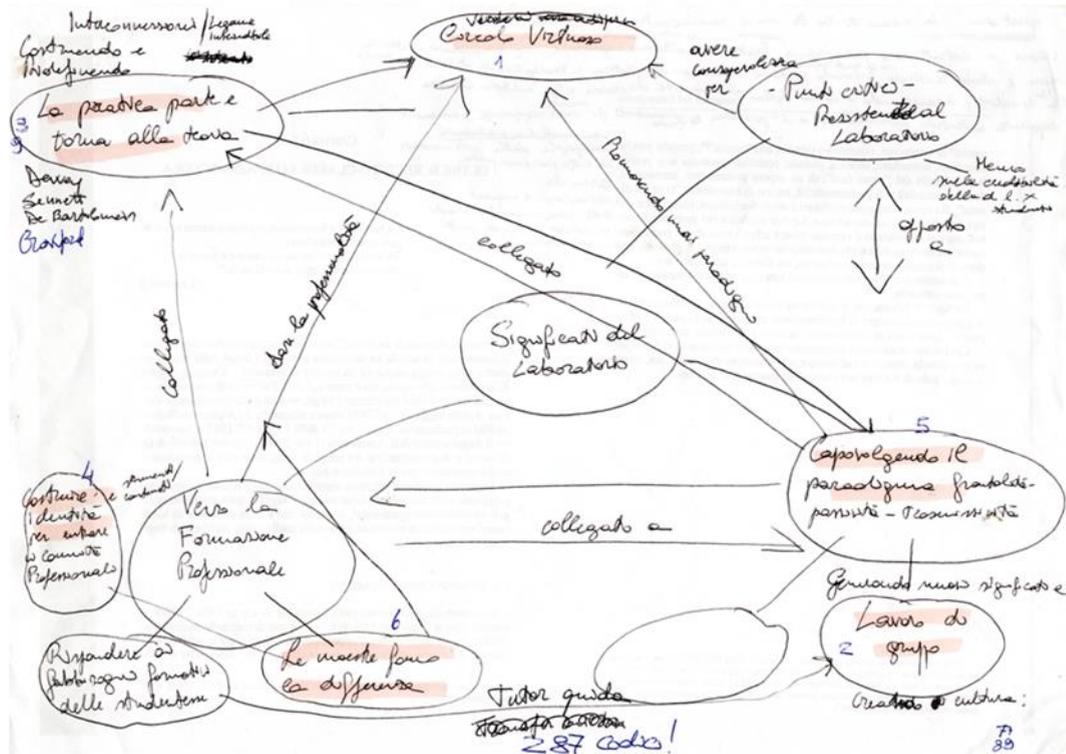
- le mappe mentali mi hanno offerto un supporto visivo su cui ragionare, e di cui riporto uno dei primi esempi nella figura 1, rivelatesi molto utili per analizzare le categorie che emergevano e i nessi e le relazioni tra esse.
- i Memo hanno avuto un grande ruolo, sia quelli operativi che quelli codificanti che infine quelli analitici (Mills Birks, 2014), come annotazioni teoriche sviluppate durante tutto il processo che danno un valido aiuto nella configurazione delle categorie.

Molto utile in questo approccio è stato rianalizzare le interviste svolte e già analizzate con nuovi filtri che la codifica teorica sempre più avanzata offriva grazie ai dati raccolti dopo i campionamenti teorici di secondo e terzo livello, ricercati per saturare le categorie emerse. Per entrare davvero nei contenuti più profondi della narrazione sui laboratori è stato necessario attraversare e riattraversare l’archivio di fonti prodotto fino a connettermi a queste esperienze per me maestre e generatrici di forti suggestioni e idee guida.

Fondamentale per la revisione delle codifiche e l’individuazione di nuclei teorici forti è stata la mia partecipazione nel luglio 2021 alla International Summer School on Qualitative Research 2021: Grounded Theory organizzata dall’Institute of Educational Research e dall’Education Academy dell’Università di Vytautas Magnus di Kaunas in Lituania, il cui docente è stato Anthony Bryant della Leeds Beckett University, uno dei maggiori esperti viventi della GT. Tale corso estivo, a cui hanno partecipato dottorandi di tutto il mondo, ha consentito, oltre che un aggiornamento sui temi della GT, la possibilità di partecipare a sessioni pratiche dove poter revisionare le codifiche teoriche; in particolare l’allenamento al ragionamento abduttivo, (Charmaz, 2014) caratteristico della GT, mi ha permesso di fare un lavoro da *detective* sui dati raccolti e di tornarci dopo questa esperienza con uno spirito di analisi più evoluto. Come spiega questo stralcio tratto dai materiali di studio condivisi dalla scuola estiva:

«Thinking like a detective will encourage you to continuously analyse any problem until the time is right to start fixing it. When done correctly, over time, your patient approach will also build your trustworthiness and integrity.» (Fahsing 2019, pag 12)

Figura 1 – Mappa



Prima della Summer School avevo strutturato il sistema di categorie secondo i gruppi di testimoni privilegiati, avevo quindi considerato alcune categorie che venivano espresse in tre diversi capitoli: le voci degli studenti, quelle dei docenti e quelle dei Presidenti dei CdS. Dopo l'esperienza della Summer School e il confronto diretto con Anthony Bryant, ho integrato tra loro le categorie provenienti da diverse fonti includendo i memo nelle categorie pertinenti. Tale concettualizzazione è stata il frutto di approfondite analisi basate e radicate sui dati che una incessante triangolazione tra l'analisi delle testimonianze, la lettura di riferimento e il continuo dialogo tra le fonti mediate dalla sensibilità teorica del ricercatore ha reso possibile, portando ad un processo di astrazione complesso.

Una parte importante del lavoro, che mi ha consentito di gestire questo sistema interpretativo così articolato è stato possibile solo avvalendomi del software Atlas.ti che mi ha dato la possibilità di lavorare sulle testimonianze in modo molto più efficace e produttivo. Nella figura 2 riporto un esempio di codifica, nella figura 3 un esempio di generazione di gruppi di codici e categorie.

Figura 2

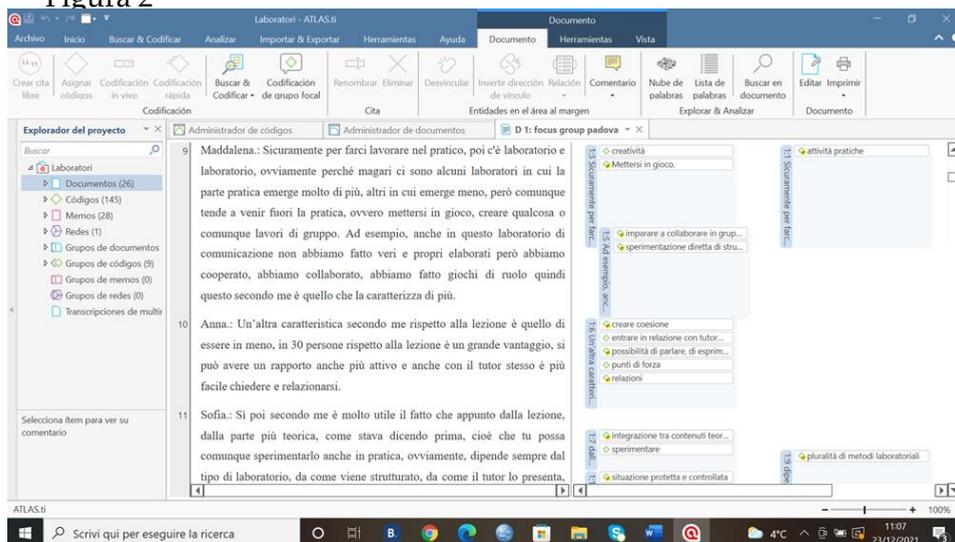
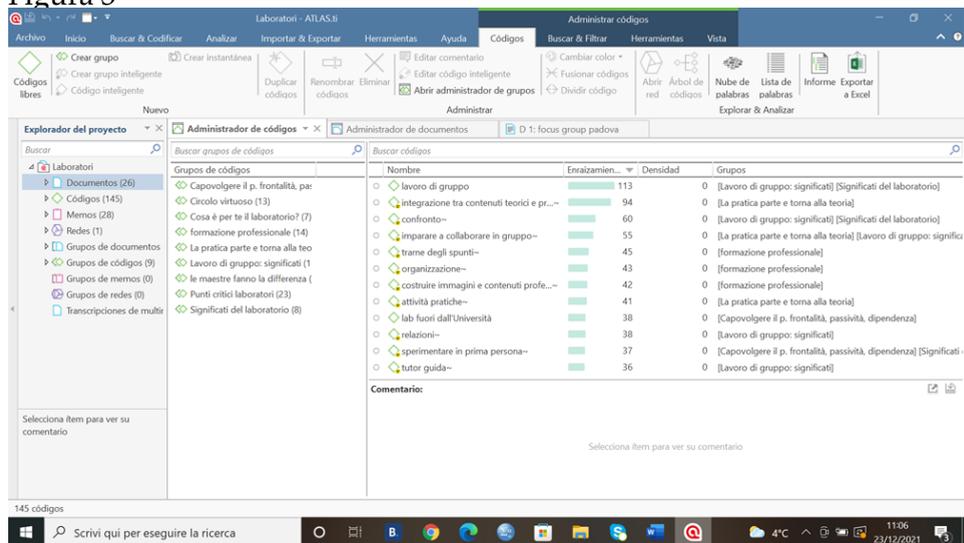


Figura 3



Infine, un altro elemento utile ed interessante di confronto è stato il software VOSviewer che offre funzionalità di text mining che possono essere utilizzate per costruire e visualizzare reti di co-occorrenza di termini importanti estratti da un corpus di codifiche teoriche elaborato dal materiale qualitativo.

Anche qui è il lavoro del ricercatore ad essere quello fondamentale, compito del software è quello di generare una mappa in base ai codici elaborati immessi, seguendo le indicazioni rispetto al numero di relazioni che sono state scelte. Nella visualizzazione riportata in figura 4 ho scelto il numero di 25 relazioni.

Dopo questo lungo percorso che, dalla codifica aperta, seguendo varie fasi della ricerca, mi ha portato alla formulazione di Categorie centrali, ho elaborato cinque Categorie centrali che vengono esposte nella tabella 1 congiuntamente alle rispettive proprietà individuate. Le proprietà sono ordinate secondo significati che corrispondono ai gruppi di codici codificati che avevo generato dai dati. Per ogni categoria riporterò un esempio di generazione di gruppi di codici, scegliendo una delle proprietà e indicando i codici di cui è frutto per dare maggiori elementi che possano, anche se solo parzialmente, far seguire le tracce del mio percorso di ricerca.

Tabella 1

Categoria centrale	Proprietà
Capovolgendo il paradigma della forma scolastica (frontalità, passività, trasmissività, individualismo insegnamento simultaneo e collettivo)	1. Sperimentare in prima persona e mettersi in gioco
	2. Imparare in modo piacevole facendo
	3. Fare il laboratorio fuori dall'Università
	4. Destruire paradigmi
	5. Didattica laboratoriale novità rispetto al percorso scolastico che deve depositarsi nella formazione della studentessa per sviluppare nuovi approcci
Il Lavoro di gruppo come processo formativo trasformativo e generativo	1. Confronto
	2. Imparare a collaborare in gruppo
	3. Relazioni: con i compagni, i conduttori e il sapere
	4. Tutor guida
	5. Sperimentazione diretta di strutture e attività utili da adattare e riproporre
	6. Differenze con il tirocinio e la lezione
Costruire identità e formare contenuti e strumenti per accedere nelle Comunità Professionali Scolastiche innovandole	1. Forma mentis e forma corporis: costruire immagini e contenuti professionali
	2. Praticare il transfer: energie per la trasposizione generate in una situazione protetta e controllata dove non divenire ripetitori di modelli ma comprendere come essere creatori di cultura
	3. Formare competenze didattiche: allenarsi alla complessità utilizzando strategie e

Categoria centrale	Proprietà
	strumenti operativi
	4. Le maestre conduttrici fanno la differenza nelle esperienze laboratoriali
	5. Innovare Università e Scuola
	6. Organizzazione di ambienti e materiali
La pratica parte dalla e torna alla teoria	1. Integrazione tra contenuti teorici e pratici
	2. Laboratorio: la pratica della teoria?
	3. Metacognizione attraverso l'imparare facendo
Fondare un Circolo Virtuoso	1. Superare le resistenze verso la didattica laboratoriale
	2. Collegamento del laboratorio con il tirocinio e le lezioni
	3. Sperimentare, essere in ricerca
	4. Valutazione delle attività del laboratorio e riprogettazione
	5. Creare un circolo virtuoso

Nei paragrafi che seguono le cinque Categorie centrali vengono descritte nel loro complesso e per ogni singola proprietà in cui si articolano. Per ogni proprietà sono riportate le testimonianze ritenute più pertinenti che rappresentano una minima parte di quelle raccolte e costituiscono la mole più importante di dati di riferimento per i ragionamenti che seguiranno e senza le quali questo lavoro non esisterebbe. Le interpretazioni e le riflessioni da esse prodotte sono state correlate quando possibile anche ai dati quantitativi emersi dai questionari, individuando in riferimento alle Categorie centrali gli item presenti pertinenti.

Di seguito definisco i partecipanti del campione per facilitare la lettura delle sigle poste in calce alle testimonianze riportate:

Elenco partecipanti al campione della ricerca:

Per ogni testimone privilegiato viene indicato il ruolo, l'Istituzione universitaria di appartenenza e il tipo di fonte che nel caso delle studentesse si articola tra Focus group, interviste e le risposte aperte dei questionari, viceversa nel caso dei Presidenti e di docenti e tutor conduttori di CdS di SFP non è indicato perché si è sempre e solo trattato di interviste.

Presidenti di CdS di SFP

(PCdSUP) Presidente CdS di SFP Università di Padova

(PCdSUB) Presidente CdS di SFP Università di Bari (in questo caso docente che ne fa le veci)

(PCdSURS) Presidente CdS di SFP Università Sapienza di Roma

(PCdSUMB) Presidente CdS di SFP Università Milano Bicocca

Docenti e tutor conduttrici del CdS di SFP

(TCLUMB) Tutor conduttrice laboratori Università Milano Bicocca (un'intervistata)

(TCLUP) Tutor conduttrice laboratori Università Padova (due interviste singole e un'intervista svolta insieme a due tutor)

(DCLUP) Docente conduttrice laboratori Università Sapienza di Roma (due docenti intervistate)

(DCLUB) Docente conduttrice/ore laboratori Università di Bari (due docenti intervistati)

Studentesse del CdS di SFP

(FGSUB) Focus Group studentesse Università di Bari (5 partecipanti)

(FGSUP) Focus Group studentesse Università di Padova (5 partecipanti)

(FGSURS) Focus Group studentesse Università di Roma Sapienza (4 partecipanti)

(ISUP) Intervista studentessa Università di Padova (2 interviste)

(ISURS) Intervista studentessa Università di Roma Sapienza (10 interviste)

(QSUB) Questionario studentesse Università di Bari (210 questionari)

(QSUP) Questionario studentesse Università di Padova (55 questionari)

(QSUB) Questionario studentesse Università di Roma Sapienza (84 questionari)

Infine, la sottoscritta nel ruolo di intervistatrice è contraddistinta da una semplice I.:

3.2 Capovolgendo il paradigma della forma scolastica (frontalità, passività, trasmissività, individualismo, insegnamento simultaneo e collettivo)

Le testimonianze raccolte dalle studentesse e da alcuni tra i docenti e i Presidenti di CdS intervistati guardano ai laboratori come risorsa principale di cambiamento atta a modificare la forma scolastica (Vincent, 2008) e a destrutturare il paradigma -frontalità passività trasmissività individualismo- che è proprio della forma scolastica.

La didattica laboratoriale come strumento di apprendimento significativo può infatti profondamente incidere sulle pratiche didattiche scrivendo nuove pagine nei percorsi scolastici della scuola primaria e ancorarsi nelle identità di maestre artigiane e inclusive; a questo proposito riporto alcune frasi tratte dal lavoro di Wenger in riferimento agli apprendimenti significativi nelle comunità di pratica:

«Questo apprendimento ha a che fare con lo sviluppo delle nostre pratiche e con la nostra capacità di negoziare il significato. Non consiste solo nell'acquisizione di ricordi, abitudini e competenze, ma anche nella formazione di un'identità. La nostra esperienza e la nostra appartenenza ci informano a vicenda, ci attirano a vicenda. Nel contribuire a fare della pratica quello che è, creiamo delle modalità di partecipazione a quella pratica» (Wenger, 2006, pag. 113)

Categoria centrale	Proprietà
Capovolgendo il paradigma della forma scolastica (frontalità, passività, trasmissività, individualismo insegnamento simultaneo e collettivo)	1. Sperimentare in prima persona e mettersi in gioco
	2. Imparare in modo piacevole facendo
	3. Fare il laboratorio fuori dall'Università
	4. Destruire paradigmi
	5. Didattica laboratoriale novità rispetto al percorso scolastico che deve depositarsi nella formazione delle studentesse per sviluppare nuovi approcci
	6. Cambiare con il laboratorio una scuola tradizionale ancora frontale

Le proprietà individuate nella Categoria centrale "Capovolgendo il paradigma della forma scolastica frontalità, passività, trasmissività, individualismo insegnamento simultaneo e collettivo" sono secondo i gruppi di codici generati a cui le testimonianze raccolte mi hanno porta-

to: sperimentare in prima persona e mettersi in gioco, imparare in modo piacevole facendo, fare il laboratorio fuori dall'Università, destrutturare paradigmi, didattica laboratoriale novità rispetto al percorso scolastico che deve depositarsi per sviluppare nuovi approcci, cambiare con il laboratorio una scuola tradizionale ancora frontale.

Ognuno di questi significati è stato scelto dopo un lavoro di selezione tra codici divenendo quello di riferimento per un piccolo gruppo di codici affini, come per esempio nel caso di "sperimentare in prima persona e mettersi in gioco" di cui darò conto per rendere più tangibile quanto il lavoro qualitativo, con la metodologia della CGT, richiede una lunga fase di "ruminamento" e riflessione sulle codifiche, che fa parte del percorso impegnativo e non rettilineo che dai codici iniziali porterà poi nella fase conclusiva alla teoria sostantiva basata sulle Categorie centrali.

La proprietà del lavoro di gruppo indicata come "sperimentare in prima persona e mettersi in gioco" è frutto di un raggruppamento tra codici, alcuni definiti dalla ricercatrice utilizzando le stesse parole dei testimoni privilegiati con la tecnica *in vivo*, che son stati indicati come:

1. Essere protagonisti
2. Imparato a provare in prima persona
3. L'esperienza in prima persona
4. Imparato a mettermi in gioco
5. Farci vivere le esperienze

Non si vuole qui fare una completa anatomia della ricerca dissezionandone parti, ma guardare questo passaggio attraverso una lente di ingrandimento può dare un'idea delle diverse fasi di lavoro che sono dietro alla creazione di ogni gruppo di categorie, fasi intimamente legate alla interpretazione dei contenuti che nell'analisi qualitativa richiedono tempi di elaborazione dei dati molto articolati.

3.2.1 *Sperimentare in prima persona e mettersi in gioco*

L'esperienza provata in prima persona attraverso il coinvolgimento diretto di una postura mentale e fisica consente al laboratorio di far sperimentare alle studentesse di SFP un modo di fare scuola completamente diverso che solo nella sua esplorazione diretta diventa accessibile e comprensibile.

«Il laboratorio, anche a me hanno aiutato molto a concretizzare ogni cosa a cui penso perché tu puoi fare cose tanto belle ok però poi le metti giù, però dopo le devi provare in prima persona è lì che ti accorgi dei limiti delle, delle cose che hai sbagliato, delle criticità e in particolar mo-

do io, cioè mi sono resa conto dell'importanza di quello che facciamo» (FGSUP)

Solo il passaggio nella pratica, concretizzando, consente di scoprire limiti, criticità e punti di forza. L'aver sperimentato su se stessi dà la possibilità di poter provare a propria volta a realizzare in classe come insegnante nuovi approcci.

«Per dire lavorando il docente che l'ha condotto con noi ci ha insegnato direttamente operando proprio attraverso di noi come poter operare in classe rispetto all'inclusione. L'abbiamo sperimentato proprio su di noi, no con delle discussioni con delle situazioni difficili che però poi a nostra volta ci posso provare in classe. Quindi questo lo trovo molto utile.» (ISUP1)

Il coinvolgimento in ciò che si studia apre alla sperimentazione ad un livello che le studentesse percepiscono, nei casi in cui funziona, di alto profilo offrendo un nuovo senso ai contenuti appresi. Nella bottega didattica non si consuma sapere ma lo si elabora e lo si negozia fondando la loro attività su un reciproco coinvolgimento.

Le parole “prima persona” e “sperimentare” ricorrono moltissime volte nelle testimonianze delle studentesse che apprezzano oltremodo l'opportunità di essere messe in situazione, seppur controllata, l'essere protagoniste, esercitandosi e manipolando a seconda delle attività proposte. Il laboratorio diviene un campo dove provare a percorrere attraverso l'esperienza esempi concreti della professionalità docente, come percepiamo anche nelle parole di due Presidenti di due CdS di SFP:

«Gli studenti chiedono che il laboratorio sia pratico. Questa è la prima cosa che chiedono e in questo siamo molto d'accordo. L'impegno diretto è l'elemento centrale su cui si chiede agli studenti di essere presenti, attivi, quindi implicarsi personalmente, perché un laboratorio ha senso e ha valore solamente se lo studente diventa il centro del processo di apprendimento, devono essere *learned centered* e quindi è quanto mai necessario che lo studente entri in questa logica, bisogna dire che gli studenti si dispongono positivamente, soprattutto se hanno un tutor che dà loro feed back corretti, che siano in grado anche però di trasferire ciò che apprendono all'interno del laboratorio, da un lato per una maggiore comprensione di quelle che sono le teorie, dall'altro lato per lo sviluppo professionale, bisogna dire che sono molti gli studenti che rivedono le teorie proprio grazie all'esperienza dei laboratori, cioè percepiscono qual è il valore del lavoro d'aula, proprio grazie al fatto che riescono a concretizzarlo e a tradurlo e quindi agli studenti si chiede soprattutto questa

implicazione diretta, credo e questa capacità di essere orientati al corso di laurea e alla professione» (PCdSUP)

« Mi ricordo che c'era una definizione, una affermazione che faceva la Mantovani, la Mantovani diceva - Noi dobbiamo fare coi nostri studenti quello che vorremmo che loro facessero coi bambini.- E se si facesse già solo questo, avremmo degli insegnanti diversi e quindi siccome noi coi bambini, volevamo che i bambini fossero coinvolti, protagonisti, che co-progettassero, che l'insegnante li osservasse, li ascoltasse e li coinvolgesse in esperienze di senso con una finalità ben precisa, noi questo abbiamo provato a fare...» (PCdSUMB)

Che espresso in altre parole potrebbe ritrovarsi in quanto detto nel brano riportato sotto dove è visibile l'interazione tra la mia domanda e la risposta da parte di due studentesse partecipanti ad un Focus Group.

I.: E cosa rende e caratterizza i laboratori a SFP, cosa li rende diversi dal corso e dal tirocinio, qual è proprio la peculiarità del laboratorio?

Studentessa 1.: «Secondo me la cosa più importante del laboratorio è che noi ci poniamo come se fossimo gli alunni in questo momento. Quindi noi facciamo quello che in un futuro noi vorremmo proporre agli alunni; quindi, siamo noi che lo facciamo adesso, creiamo, lavoriamo, ci sporchiamo le mani proprio.»

Studentessa 5: «Forse anche ritornare anche un po' bambini, perché appunto nei laboratori come diceva anche S. ci sporchiamo le mani, facciamo anche i lavoretti (sorride ironicamente).» (FGSUP)

Anche le parole di due conduttori di laboratorio sottolineano quanto la partecipazione attiva sia prerequisito fondamentale per giungere ad una conoscenza aldilà di falsi saperi appresi meccanicamente e mnemonicamente in precedenza e che questa sollecitazione richieda alla studentessa una messa in gioco molto più forte rispetto alla lezione tradizionale.

«La priorità è far fare loro esperienza, in modo che loro imparino, effettivamente un contenuto attraverso una modalità laboratoriale e io ho portato avanti, per esempio sotto forma, appunto di questa modalità più legata alla propria esperienza in particolare un laboratorio sulle frazioni, quindi facendo sperimentare ai ragazzi diverse situazioni, soprattutto per andare un po' a scardinare i misconcetti collegati alle frazioni» (CLUMB)

«Durante il laboratorio sono necessariamente loro gli attori principali, quindi devono per forza impegnarsi, attivarsi, adoperarsi per portare avanti il laboratorio, quindi per arrivare poi al risultato che hai visto ha il laboratorio stesso. Tant'è che anche oggi ad un certo punto ho visto

che dopo un paio d'ore ho visto che tanti si sono fermati sui muretti hanno cominciato a scrivere - Ma quello non l'ho trovato, l'ho trovato Effettivamente ho spronato a cercare ulteriormente perché è chiaro che la felce non l'hai trovata nelle prime due ore ma se rimani seduta non la troverai più. Quindi siccome il tempo c'è, lo studente spesso non è abituato ad essere parte attiva a questo livello. Sì, comunque, magari anche durante la lezione vi è un certo dibattito ma poi finisce comunque lì, magari è anche più una questione volontaria, del singolo. Nel senso che il docente pone delle domande delle questioni, chi vuole risponde, chi vuole interviene, non è un interrogatorio. Mentre durante il laboratorio ogni singolo è effettivamente chiamato a svolgere l'attività e quindi a essere attivo e propositivo.» (DCLUB)

Questa postura attiva e propositiva dopo anni di una scuola passiva, trasmissiva e di offerta della risposta esatta nel momento in cui si viene interrogati, appare come qualcosa di drasticamente nuovo e l'adesione a questa proposta, anche se desiderata, non è banale; la sperimentazione in prima persona richiede una fatica che esprime anch'essa purtroppo il danno ricevuto da generazioni di studenti; riporto la domanda che ponevo in ogni intervista e una risposta di una Presidente di CdS che focalizza bene questo aspetto.

«E cosa richiede allo studente di Scienze della Formazione Primaria il laboratorio?»

«Chiede innanzitutto una disponibilità al protagonismo che lo studente di solito non ha, lo studente va molto sollecitato contrariamente a quel che si pensi, lo studente universitario conserva una postura molto simile a quella dei suoi antenati pre – sessantottini. Il '68 non ha cambiato niente, purtroppo da questo punto di vista, nel senso che il modello implicito, ovviamente parlo di modello implicito, continua a permanere aldilà dei modelli espliciti che abbiamo invece ben formalizzato noi teorici. Ma quando passiamo nella pratica lo studente sempre va sollecitato, va tirato dentro l'agone nella sfida con se stesso; per cui lo studente dovrebbe avere questa postura di apertura di mettersi in gioco.» (PCdSUB)

E in questa danza tra le parti interagenti nel processo che il laboratorio mette in atto, ecco le parole, sintetiche ma efficaci, di una studentessa che indica la condizione necessaria per il funzionamento stesso dei Laboratori:

«Funzionano quando ci coinvolgono in prima persona, quando si dà un senso a ciò che si studia.» (FGSUB)

Per strutturare un approccio laboratoriale che le studentesse porteranno con sé nella loro vita professionale vi è la necessità di sperimen-

tarlo in prima persona costruendo gradualmente un nuovo paradigma di insegnamento – apprendimento dove il discente è spronato a mettersi in gioco. Un gioco fuori dai classici schemi consolidati della lezione tradizionale che nella sua mancanza di dinamicità il più delle volte conferma anche sul piano delle valutazioni degli apprendimenti sempre gli stessi esiti che spesso incatenano gli studenti in livelli di rendimento e di valutazione che tendono a cristallizzarsi.

«Nel momento in cui pre confezioni la tua lezione e la proponi così un bambino non può esserne interessato è logico. Andremo semplicemente a replicare quello che è già stato fatto nel passato, ovvero i bravi vanno avanti, i somari devono rimanere somari, è tristissimo. Il momento del laboratorio che mette un po' tutti in una situazione nuova perché nessun bambino alla fine sa bene cosa vuole raggiungere l'insegnante, nessun bambino ha mai provato quella cosa, quello li mette tutti in gioco.

Quindi alla fine tutti devono imparare qualcosa, tutti devono ascoltare per capire e tutti possono essere uguali in quel momento. Senza, senza il laboratorio diventa veramente difficile anche pensare, secondo me oggi una didattica e soprattutto perché oggi i bambini non hanno bisogno di noi per imparare le cose.» (FGSURS)

3.2.2 *Imparare in modo piacevole facendo*

«Apprendere è il motore della pratica e la pratica è la storia di quell'apprendimento» (Wenger, 2006, pag. 113) Le comunità di pratica sono strettamente legate ai cicli di apprendimento che si realizzano in quello specifico processo nel nostro caso molto legato anche a tempi e luoghi definiti all'interno dei Laboratori a SFP.

Ma come è percepito questo apprendimento legato alla pratica?

«Sicuramente è la simulazione che ci permette di entrare in contatto con la realtà. Quindi fare tutto ciò che abbiamo noi studiato metterlo in pratica e magari far sì che anche ciò che abbiamo studiato rimanga più impresso.» (FGSURS)

L'importanza di esempi pratici, di vivere le esperienze, di mettere in pratica nella dimensione del fare, consente che questo bagaglio diventi la base del proprio percorso da insegnanti e l'apprendere dall'esperienza fa sì che si conosca un'altra qualità dell'apprendimento, che si giunga ad una conoscenza in modo nuovo e autentico in una dimensione di piacevolezza dell'imparare.

La formazione iniziale che avvii ai valori del sapere pratico dà alla studentessa una cornice entro cui costruire la propria professionalità depositando e sedimentando le esperienze acquisendo la consapevolezza che la didattica laboratoriale è un linguaggio che va praticato.

«Con la didattica laboratoriale» dice una conduttrice di un laboratorio «Le studentesse si incuriosiscono è molto coinvolgente, divertente e anche sorprendente, loro arrivano dopo 8 anni di vuoto» (CLUBM)

Il vuoto è riferito a ciò che è avvenuto, soprattutto nella formazione della scuola superiore di primo e secondo grado, non avendo potuto avere un benché minimo contatto tra il fare e il sapere, percorrendo solo i terreni dell'astrazione concettuale e del sapere nozionistico trasmesso per via orale o scritta. Insieme al laboratorio, a farsi strada è il piacere dell'imparare che viene collegato al fare, all'osservazione, alla ricerca, alla scoperta, al provare emozioni come la curiosità, l'interesse, la motivazione, alla possibilità di lasciarsi interrogare come stimolo e grimaldello verso la conoscenza. Le studentesse parlano di attività piacevoli, divertenti, i loro volti sono sorridenti ed emozionati nel ricordo di un'esperienza che le ha attraversate congiungendo teoria e pratica e fissando così in modo molto più duraturo quell'apprendimento che le ha portate a scoprire in primis qualcosa in più su se stesse nel momento in cui si sono misurate veramente con un contenuto d'apprendimento; il brivido dell'autonomia del sapere dopo una scoperta è qualcosa che un'insegnante attivo conosce bene ma che emoziona ogni volta che accade e se ne è partecipi.

Molte testimonianze scritte nella risposta aperta del questionario su cosa era stato maggiormente apprezzato del laboratorio frequentato ci ricordano che ogni acquisizione di conoscenza ha una dimensione ludica che va recuperata nel setting didattico, per troppo tempo concentrato sugli aspetti repressivi e di sacrificio del percorso cognitivo (Bottero, 2021). Un apprendimento legato ad una dimensione di piacere mobilita l'attenzione e il contenuto rimane maggiormente impresso.

«Ritengo che il laboratorio sia stato utile a livello pratico, ho imparato come si può impostare lo studio in classe con i bambini. Lavorare in gruppo può essere stimolante e le attività di disegni e di creazione dei cartelloni ha reso l'attività più piacevole e divertente.» (QSUP11)

«Ho particolarmente apprezzato la capacità del docente di catturare l'attenzione degli studenti e di rendere piacevole l'incontro.» (QSUB121) Già Claparède prima di Piaget vede nel gioco qualcosa di essenziale e connesso al processo di apprendimento, componente essenziale che «Secondo la Scuola attiva, questo può costituire il punto di unione della

scuola con la vita; il ponte levatoio grazie al quale la vita potrà penetrare nella fortezza scolastica, da cui torri e muraglie sembravano separarla per sempre» (Nigris, 2015, pag. 55)

Vediamo quindi come il piacere sia legato alle dimensioni del corpo e del gioco che hanno finalmente nel laboratorio cittadinanza dopo essere state troppo a lungo estromesse e viste con diffidenza da una scuola tradizionale che trasmette conoscenze che riguardano un corpo e una mente resi da subito oggetti dove «...occorre ritrovare il modo di mettere in scena il corpo e la mente viventi, soggettivi.» (Formenti, Gamelli, 1998, pag 99)

Riporto un Memo titolato laboratorio come spazio democratico di inclusione dell'apprendere del novembre 2020:

Il laboratorio rende tutti uguali non cavalcando il solito canale uditivo verbale della lezione frontale che premia solo una tipologia di alunni, esce completamente fuori dalla logica della risposta esatta, favorendo la sensorialità, il corpo e producendo il piacere dell'imparare.

3.2.3 Fare il laboratorio fuori dall'Università

Fare scuola fuori dalla scuola (nome che riprendo dal titolo del testo di De Bartolomeis, 2018) è un altro elemento dirompente che si contrappone alla lezione tradizionale e che apre la mente a nuovi incontri con la conoscenza. Tra i laboratori osservati molto apprezzata è stata la scelta di svolgerlo nell'orto botanico universitario operata da quello di Elementi di botanica, questo luogo è stato per le studentesse ricchissimo di stimoli e come testimoniano le fotografie (alcune di esse riportate nell'appendice fotografica) e le testimonianze, ha favorito gli aspetti della scoperta, del lavoro di gruppo e della motivazione.

«Ho apprezzato l'innovatività dell'esperienza dell'orto botanico che ci ha permesso di attivarci attraverso il contatto diretto con l'argomento oggetto di studio. Quindi ci ha permesso di rendere pratica la teoria studiata durante il corso» (QSUB 35)

«L'esperienza all'orto botanico è stata una tra le più belle svolte nei laboratori, in quanto ci ha dato la possibilità di poter osservare, identificare e classificare dal vivo le piante studiate. Inoltre, il lavoro di gruppo stimola il pensiero flessibile e arricchisce ciascun membro» (QSUB 14)

Anche il laboratorio di Misure in geometria osservato nell'anno accademico 2018 – 2019 si è sempre svolto dedicando la maggior parte degli incontri laboratoriali allo svolgimento delle attività in ampi spazi all'aperto, ma a causa della pandemia logicamente negli ultimi due anni

accademici sono state fatte altre scelte, ho potuto personalmente registrare in veste di osservatrice durante lo studio pilota, come l'interazione con gli spazi esterni e lo stare all'aria aperta attivasse nelle studentesse la conoscenza dello spazio e del sapere geometrico; attraverso le esperienze che il corpo sperimenta si apprende la geometria in modo più efficace e si sviluppa un "senso dello spazio" nello sguardo sul mondo (Lanciano, 1998). Come esplicitato nelle parole della stessa docente conduttrice del laboratorio:

« Allora io penso che invece proprio rispetto alla matematica che rischia di essere tanto ingessata e tanto a senso unico, affermativa, lineare, sicura di sé e separata o con questi compiti di realtà fasulli, invece il fatto di andare nella natura, o all'aperto in luoghi dove ci sono delle cose costruite, da leggere, dove ci sono delle opportunità diverse e appunto integrate che richiamano tante discipline, perché poi possiamo entrare nei dettagli di qualcosa e quindi mostrare che la città può essere un luogo educativo; cioè lo spazio fuori della scuola può essere un luogo educativo, mi sembra un esempio fondamentale e siccome penso che l'esempio valga più delle parole, io potrei raccontarlo ovviamente o far vedere fotografie di altri, però penso che anche dai riscontri che ho dalle scritture delle ragazze, direi che questa è una delle cose più forti che posso offrire.» (DCLURS)

Nel secondo semestre dell'a. a. 2019 – 2020 per via della pandemia la docente ha suggerito delle uscite in piccoli gruppi che sono state apprezzate come le parole di questa studentessa testimoniano:

«Ho apprezzato il modo in cui abbiamo affrontato gli argomenti: dapprima teoricamente poi il tutto applicato in una dimostrazione pratica che poteva essere svolta da parte del professore/essa con la richiesta del nostro intervento oppure svolto direttamente da noi in gruppo con l'aiuto del docente. Vi erano riferimenti scolastici sulla didattica, riportando esperienze e ragionamenti. Ho apprezzato le uscite anche se alcune un po' complicate per chi non abita a Roma» (QSURS 10)

I laboratori considerano il territorio come agente educante e il processo di insegnamento- apprendimento non deve rimanere confinato all'interno delle aule scolastiche, questo apre a scenari più ampi, aiuta a fare scuola ed educazione in situazioni più stimolanti e reali, il sistema dei laboratori si estende al territorio extrascolastico come sua naturale propaggine.

3.2.4 *Destrutturare paradigmi*

La destrutturazione del paradigma su cui si è arroccata da secoli la scuola trasmissiva non è un processo semplice, ma, credo e spero, inesorabile. Una Presidente di un CdS di SFP ne individua la parabola discendente a cominciare dalla nuova strutturazione del Corso stesso e in una diversa capacità di dialogo tra la didattica che in esso si è fatta strada e le discipline.

«Molti pregiudizi di casta, molti codici hanno cominciato a mutare grazie all'esperienza ordinamentale di SFP, per cui questo corso è un patrimonio dal punto di vista non solamente della formazione dell'insegnante ma proprio dal punto di vista culturale perché ha messo insieme docenti di provenienze diverse e ha scardinato dei pregiudizi che esistevano soprattutto da parte disciplinare nei confronti della pedagogia e che sono stati superati largamente per cui oggi un disciplinarista non si azzarderebbe a parlare male del laboratorio come luogo di apprendimento, anche se siamo ancora lontani da un approdo di convinzioni teoriche, ma in questi ultimi 20 anni si è fatto tantissimo e tanti pregiudizi cominciano a cadere e il laboratorio si configura sempre di più come un luogo di intelligenza al lavoro, non come luogo che rinviene il suo significato solo nell'etimo, nel *labor*, il lavoro che è prodotto nel laboratorio, è frutto di una grande teoria che c'è in pratica, tanta riflessività, c'è una competenza che si costruisce e che permette quel protagonismo dello studente a cui noi didatti siamo molto legati perché è chiaro che il laboratorio è un mediatore di grandissimo spessore per la centralità che dà all'azione dello studente e quindi è una grande conquista che ci onora e chiede un lavoro ulteriore perché quanto capitalizzato possa essere ulteriormente sviluppato anche nella direzione della ricerca tra didatti e disciplinaristi insieme, perché riuscire a fare ricerca insieme laddove fino a ieri c'erano steccati che impedivano di parlarsi tra pedagogisti e disciplinaristi, adesso invece c'è un territorio in comune anche dal punto di vista scientifico. » (PCdSUB)

Il Laboratorio come ambiente educativo irrinunciabile ha creato un esempio importante all'interno dei CdS ad indirizzo educativo e non solo, e questa strada recente, frutto di una forte volontà di innovazione, ha innescato un processo senza ritorno verso una scuola sempre meno trasmissiva e frontale.

Anche le studentesse, nonostante la lezione frontale garantisca una *comfort zone* nota e rassicurante, sanno che lo spiazzamento e la destrutturazione dei paradigmi e l'offerta di nuovi modelli di apprendimento

possono costituire significative e più efficaci opportunità di apprendimento evidenti in questa testimonianza in cui riporto la mia domanda e la risposta della studentessa:

I.: «Tra lezioni, laboratori e tirocinio quali situazioni di apprendimento senti più vicine al tuo modo di imparare?»

«Sicuramente le lezioni sono le situazioni di apprendimento che sento più vicine al mio modo d'apprendere a causa di un'abitudine che si è consolidata nel corso degli anni. Sin dai tempi della scuola primaria ho "imparato ad imparare" ascoltando ed osservando le mie insegnanti, per questo motivo mi sento maggiormente a mio agio in un contesto di lezione tradizionale. Ritengo però, che senza uscire dalla propria comfort zone non si possa mai veramente imparare a fondo, per cui credo che le situazioni che più mi prendono alla sprovvista o mi pongono di fronte a questioni nuove siano in realtà le più proficue.» (ISURS4)

3.2.5 Didattica laboratoriale novità rispetto al percorso scolastico che deve depositarsi nella formazione delle studentesse per sviluppare nuovi approcci

La didattica laboratoriale non ha caratterizzato in nessun modo il percorso scolastico precedente delle ragazze raggiunte attraverso le interviste, i focus group o i questionari, essendo praticamente inesistente nell'approccio didattico che hanno vissuto. Sono studentesse che hanno ricevuto un insegnamento molto trasmissivo e quindi diviene centrale riflettere sul fatto che il percorso universitario è l'elemento fondante per la costruzione dell'identità professionale e del bagaglio di competenze acquisito dal futuro docente la cui costituzione è inseparabile dalla formazione di «schemi di mobilitazione intenzionale di conoscenze in tempo reale messe al servizio di un'azione efficace»; schemi che vanno allenati da esperienze ripetute unite ad «un atteggiamento di riflessione » (Perrenoud 2003, pag. 11)

La ricerca sulla formazione iniziale rispetto alle competenze professionali pratiche dei futuri insegnanti ha messo in rilievo come, da una parte sia centrale che «il modello di formazione universitaria e di *induction* ricevuti siano ancorati ad un'alternanza tra teoria e pratica» (Perla, 2018, pag. 33) e dall'altra sia rispettato un principio metodologico generale di isomorfismo che prevede che vi sia coerenza tra «il livello d'apprendimento che si intende promuovere e il tipo di insegnamento da utilizzare.» (Baldacci, 2006, pag. 88). Motivo per cui non possono es-

sere sufficienti esperienze frammentarie e disorganiche ma la pedagogia del laboratorio deve divenire centrale nella proposta formativa e visitata da tutte le angolazioni possibili triangolando tra il laboratorio, il tirocinio e le lezioni; scardinare un modello introiettato profondamente richiede un processo di innovazione che ha bisogno di tempi ed energie. Come sottolineato da questo frammento dell'intervista ad una Presidente del CdS di SFP:

«Mi rendo conto, lo so, lo so, io sono stata insegnante, sono entrata molto presto nella scuola, quindi conosco benissimo la scuola e tutti i gradi scuola. 'E necessario che ci sia il tempo che faccia il suo lavoro, di sedimentazione, quello che noi non dobbiamo fare è scardinare ciò che capitalizziamo, mi spaventano molto io dico le regressioni politiche dei modelli, per esempio mi ha turbato molto il passaggio dalla SISS al TFA, è chiaro che c'è stato un grande, un grande depauperamento del modello iniziale che era stato molto ben studiato, molto ben costruito, aveva solo bisogno di tempo per andare a regime; non si è avuta la pazienza e diciamo così, per aggregare i consensi si riducono le esperienze formative, non è quella la strada io sarei molto impaurita da un ipotesi di uno scardinamento della struttura di formazione primaria di cui si sente parlare, o di un F24 ridotto a unica opportunità di formazione per i docenti di scuola secondaria. Cioè tutto quello che è un passo regressivo rispetto a quello che abbiamo ottenuto fino ad oggi con fatica, lo leggo male perché appunto nell'entrata in regime di certi processi, far diventare cultura condivisa l'innovazione pedagogica, questo richiede anni di lavoro. Non è che da un giorno all'altro riesci ad entrare e a scardinare un modello introiettato profondamente, però è che chiaro che dobbiamo volgere in questa direzione» (PCdSUB)

Perché il laboratorio lasci un segno e possa cambiare una scuola trasmissiva e frontale bisogna programmare azioni integrate con una forte alleanza tra le varie figure che si prendono cura della formazione iniziale delle future maestre, consentendo così all'approccio laboratoriale di sedimentarsi e divenire ricchezza.

La studentessa deve poter ricevere una proposta organica che rafforzi l'elemento laboratoriale e non ricevere una delega implicita dovendo fare lei stessa un lavoro di sintesi e di elezione di un elemento innovativo di cui farsi promotrice in solitudine senza un "mandato" condiviso che sia espressione di una cultura di cui tutto il CdS di SFP vuole farsi portavoce in collegamento profondo con la scuola. Questa connessione ben si evidenzia nelle parole di una tutor conduttrice di laboratorio che vede

affiorare nel tirocinio le proposte del laboratorio sotto il monitoraggio dell'insegnante mentore che a scuola segue le tirocinanti

«No, perché magari l'insegnante mentore appartiene sempre allo stesso gruppo disciplinare per cui è ovvio che alcuni non vengono battuti però quando il ragazzo progetta un intervento di sviluppo delle abilità sociali piuttosto che di cittadinanza attiva, cioè argomenti trasversali. Allora vedi che vengono menzionati anche laboratori di tipologia diversa e quindi vuol dire che il laboratorio è veramente è realmente un'esperienza che lascia il segno. Io la vedo così.» (TCLUP)

3.2.6 *Cambiare con il laboratorio una scuola tradizionale ancora frontale*

Vediamo quindi come sia complesso modificare la forma scolastica e come questo percorso per funzionare abbia bisogno di una ricaduta effettiva che dia spazio e voce all'apprendimento/insegnamento laboratoriale, passaggio chiave verso il cambiamento; tutto ciò richiede una grande serietà e un grande rigore per effettivamente perseguire l'obiettivo sperato, altrimenti rimarrebbe solo utopistico cambiare la scuola ed estremamente frustrante per le studentesse testare in ambienti lavorativi come neofite competenze laboratoriali non solide. A questi elementi si aggiunge che l'Università e la Scuola, se vogliono riuscire nell'intento, debbono intrecciare una grande collaborazione che consenta di scommettere effettivamente sulle figure delle studentesse neolaureate o in formazione come agenti di cambiamento e innovazione resistendo alla tentazione di congregarle in un sistema che le conformi al modello tradizionale.

A questo proposito è molto interessante leggere una testimonianza raccolta di un Presidente di un CdS di SFP:

«Però l'esperienza laboratoriale è legata nella scuola, è legata a tantissimi altri fattori che non possono essere determinati unicamente da quella che è l'attività della formazione iniziale, cioè la questione della laboratorialità nella scuola è una questione che vede un investimento in termini di *vision* della scuola stessa, di un lavoro fra pari che si realizza nella scuola, spesso ci sono studenti preparati che entrano in contesti che non sono in grado di accogliere quello che gli studenti sanno fare e inibiscono anche, bisogna dire che altre esperienze invece danno estremo valore a quello che gli studenti hanno, quindi il contesto è una dimensione su cui bisogna lavorare molto, in particolare la dirigenza che abbia la capacità di percepire quali sono i trend che l'innovazione didattica, educativa

realizza in vista dell'innovazione delle pratiche e delle azioni e poi c'è un bisogno di costruzione di comunità, cioè un docente da solo può fare sicuramente bene all'interno della sua aula, ma non è mai innovazione, quella che un docente singolo fa nella sua aula. L'innovazione è quando un'organizzazione struttura e permette e valorizza quella che è un'esperienza che viene riportata di anno in anno perché diventa parte della cultura. Io credo che i nostri studenti abbiano in effetti le condizioni di base per poter lavorare bene e implementare livelli di laboratorialità. Ovviamente manca tutto il versante istituzionale della scuola.» (PCdSUP)

Nelle parole di una studentessa è molto evidente come la possibilità di rilanciare e di realizzare per quanto riguarda la didattica laboratoriale abbia fondamentale bisogno dell'elemento scuola per realizzarsi:

«Dipende come ti vede il tutor. Cioè, nel senso ad esempio la mia tutor, ma ho sentito anche altri, vede il tirocinante come un'opportunità, quindi un'opportunità di portare qualcosa di nuovo alla classe e alla scuola, quindi in quel caso lì è logico che sei molto libero, quindi puoi portare veramente quello che hai imparato fino adesso; tante altre purtroppo, magari vedono più resistenza da parte della tutor o del tutor e quindi ovviamente si fa un po' più di fatica, ma è normale nel senso. Bisogna vedere come è abituata e come vieni vista all'interno della scuola in cui sei ospitata. Perché appunto sei sempre un ospite, quindi anche lì devi un attimo calibrare il proprio intervento in base a come si viene recepiti.» (FGSUP)

In un focus group organizzato in un Ateneo che lavora molto sulle metodologie attive percependo da parte delle studentesse una mission professionale molto intensa sulla didattica laboratoriale ho concluso in questo modo.

«I.: Io quello che ho trovato qui e che voglio comunque restituirvi è un grande livello di preparazione, di motivazione di sentirsi parte di una comunità professionale, anche questo senso di appartenenza mi colpisce molto e credo che sia un elemento fortissimo poi per sentirvi portatrici di un modo nuovo di fare scuola, perché bisogna essere molto convinti poi di quello che si farà, perché si avranno tante resistenze vuoi non vuoi, no? Ci saranno resistenze da parte di colleghi con altre impostazioni, di genitori che sono abituati a un modello di scuola di altro genere. Quindi bisognerà proprio che quel *background* di formazione sia solido. Avete qualcosa da aggiungere?»

Studentessa 1: «Vorrei aggiungere che la cosa bella è che saremo tutte quante colleghe, perché è bello che io so che la mia amica pensa la scuola come la penso io, cioè io lo dico spesso alle mie amiche, faremo la rivo-

luzione della scuola, perché bisogna farla e secondo me le nostre comp.. (non termina la parola). Noi la faremo.»

Studentessa 2: «Speriamo!»

Studentessa 3: «Nel senso, noi ce lo auguriamo.»

Ridono in gruppo

Studentessa 1: «Parlando appunto anche in questi contesti della nostra idea di scuola vedo molto, che abbiamo, la pensiamo allo stesso modo. »

Studentessa 4: «Quello sì»

Studentessa 1: «E c'è proprio voglia di cambiare e anche voglia di cambiare quello che vediamo anche con il nostro tirocinio diretto che è una scuola vecchia.»

Studentessa 4: «Di altri tempi...» (FGSUP)

Questa mission con tratti così eroici e rivoluzionari, per avere una possibilità di riuscita ha bisogno di essere riconosciuta e di trovare una militanza condivisa in un corpo accademico e scolastico coeso che condivide tali valori. Per capire quanto sia forte l'ostacolo del superamento dell'attuale forma scolastica Merieu nel suo testo *Pensare e realizzare la classe* fa un'analisi approfondita delle radici storiche che hanno creato la configurazione della classe come la conosciamo affermando che trae origine dal pulpito ecclesiastico da dove il sacerdote si rivolgeva ai fedeli per diffondere il verbo e fa uso di uno stesso manuale per tutti "Semplificando, si potrebbe dire che il manuale scolastico è organizzato secondo una logica 'cattolica', quella della mediazione sistematica tra il soggetto e la verità grazie all'autorità del sacerdote" (Merieu, 2019 pag. 30) Egli ravvede anche alcune influenze che provengono dal taylorismo dove ciascuno è chiamato a svolgere un compito nel modo più efficace possibile. E più avanti scrive. "Non è solo un luogo funzionale e strutturato per facilitare l'organizzazione e la messa in moto di un certo numero di conoscenze, è anche una specie di chiesa laica in cui il principio di verità s'incarna in una struttura che rende possibile la trascendenza del sapere." (Merieu, 2019 pag. 32). Proprio per questa trascendenza la classe diviene un luogo separato e distante dalla vita reale.

Questa Categoria centrale articolata nelle sei proprietà sopraelencate è fortemente collegata alla successiva Categoria centrale "Il Lavoro di gruppo come processo formativo trasformativo e generativo" in quanto elemento metodologico formativo fondamentale per capovolgere paradigmi e generare nuovi significati.

3.3 Il lavoro di gruppo come processo formativo trasformativo e generativo

La seconda delle *Core categories* è quella riferita al lavoro di gruppo, è questo un nodo centrale che emerge in modo visivamente molto evidente anche nella mappa generata dalle relazioni fra codici con il sistema VOSviewer, software che esplora generando mappe concettuali e proponendo dei cluster frutto delle elaborazioni in virtù delle relazioni fra codici attraverso analisi di co-occorrenza (vedi figura 4 a pag. 220).

È bene specificare che questa categoria emerge con forza dall'analisi del corpus dei dati e si ascrive senza margini di dubbio come Categoria centrale nei laboratori perché reclamata a gran voce dalle studentesse, configurandosi come un processo formativo trasformativo e generativo urgente e necessario.

Ciò è emerso molto presto nella ricerca empirica ed è tracciato da questo breve Memo intitolato "lavoro di gruppo" del giugno 2019:

La percezione dell'esperienza della partecipazione alle attività del lavoro di gruppo appare essere una Categoria centrale per le studentesse che sottolineano come la conoscenza sia raggiunta attraverso la cooperazione e la condivisione di una proposta unica.

La stessa centralità che questa categoria occupa per le studentesse non trova riscontro, se non marginalmente, nelle testimonianze dei docenti e dei Presidenti di CdS contattati.

Se infatti per le studentesse - non c'è laboratorio senza lavoro di gruppo- lo stesso non può dirsi per chi organizza programma, coordina e conduce i Laboratori, con alcune va detto eccezioni come questa di una Presidente di un CdS di SFP «La sfida educativa che il laboratorio consente di abbracciare è quella dell'apprendere insieme, del riuscire a costruire insieme ad altri un prodotto che è figlio di un'intelligenza collettiva, è figlio anche di una capacità di relazione, del lavoro d'equipe che è un insegnamento enorme che non solo il futuro insegnante, ma proprio il cittadino dovrebbe poi maturare alla fine di un percorso come questo. Capire che chi gioca da solo perde sempre, io uso spessissimo questa massima che esprime bene lo stile col quale uno studente dovrebbe poi mettersi in gioco nel suo percorso di formazione; pensare che se si gioca da solo, nella competizione da soli, non è chi vince che è il più bravo...» (PCdSUB)

L'esperienza cruciale, che è associata con maggiore frequenza ai laboratori dalle studentesse intervistate-sia nei focus group che individual-

mente nonché attraverso i questionari- è individuata inequivocabilmente nel lavoro di gruppo.

L'enfasi e il gradimento con cui le studentesse parlano dei lavori di gruppo non può che essere sottolineato dalla ricercatrice che lo raccoglie e ne nota la portata formativa e politica.

È questo, infatti, un aspetto su cui riflettere e da porre in evidenza per sollecitare l'attenzione delle figure con funzioni organizzative e gestionali degli Atenei sicché considerino sempre più come bisogno formativo fondamentale e necessario per queste studentesse il passaggio attraverso l'esperienza del lavoro di gruppo affinché possano ricevere sollecitazioni sempre più efficaci in percorsi laboratoriali che se ne facciano carico.

Il laboratorio passa quindi per il lavoro di gruppo e attraverso questa dimensione acquisisce una sua configurazione che viene vista dalle studentesse con grande apprezzamento e urgenza. Esso risponde ad un fabbisogno formativo molto consapevole che fa da subito invocare questa metodologia come necessaria nella formazione iniziale, vista anche come prerequisito di ingresso per acquisire competenze indispensabili per la futura realtà lavorativa. Certamente quello che si configura non è un lavoro di gruppo improvvisato, ma una modalità di lavoro che affinché ne venga riconosciuto il valore sia strutturato con regole precise e distinzione di ruoli. In questo senso l'intento valutativo di queste studentesse è molto chiaro ed esigente perché, come spesso è affiorato nelle interviste, la loro sete di lavorare in gruppo non si placa con una semplice consegna lanciata casualmente da un conduttore di laboratorio che poi non segua il percorso di lavoro dei gruppi; per soddisfare la loro domanda di formazione si deve realizzare un percorso complesso e articolato che abbia fasi coerenti e sviluppi, strategie di ricerca in cui le studentesse possano ritrovare una tangibile crescita per se stesse e per il loro ruolo professionale.

Allo stesso tempo proprio per le motivazioni sopra esposte l'aver vissuto diverse esperienze laboratoriali che abbiano utilizzato il lavoro di gruppo fa percepire alle studentesse un maggior senso di autoconsiderazione ed autoefficacia in termini di capacità e autostima rispetto ai futuri compiti professionali e una maggiore solidità rispetto alla propria figura di docente in formazione.

I limiti che le studentesse intravedono in alcune situazioni che utilizzano i lavori di gruppo sono ben evidenziati da Bottero che in un suo recente testo (Bottero, 2021) passa in rassegna vari approcci e ne individua i potenziali rischi. Se da una parte nel lavoro di gruppo secondo Cousinet "l'organizzazione didattica dovrebbe fondarsi sul bisogno degli

alunni di giocare e lavorare insieme ma anche sulla capacità dell'insegnante di predisporre l'ambiente adatto per rispondervi" (Bottero, 2021, pag. 37), che va ricollegata al suo pensiero, espresso nella celebre frase in cui sosteneva che bisognava che l'insegnante smettesse di insegnare perché gli alunni potessero cominciare ad apprendere. Tale sistema però rischia di sottovalutare l'importanza di regole chiare e dando molta fiducia alla libera organizzazione degli studenti porta alla "scandalosa conclusione" che il funzionamento naturale del gruppo è in contrasto con un'autentica pedagogia del gruppo.

Anche il *cooperative learning*, di stampo statunitense, con le sue rigorose regole che dovrebbero rafforzare la responsabilità del gruppo, corre però il rischio di esasperare il suo aspetto competitivo che potrebbe molto facilmente minare le relazioni interne e il clima del gruppo.

Sulla rotazione delle responsabilità e la cooperazione nei gruppi sia Makarenko (Makarenko, 2009) che Freinet (Freinet, 2002) hanno portato i loro illuminanti contributi soffermandosi su quanto l'investitura da parte del gruppo di una responsabilità a livello individuale, ma finalizzata a perseguire un bene collettivo, sia la palestra migliore per prepararsi alla democrazia come cittadini consapevoli.

La ricerca europea sull'apprendimento cooperativo ha privilegiato come forme i gruppi di livello per disciplina che all'interno contengono studenti aventi più o meno le stesse necessità di apprendimento ma anche qui il rischio è dietro l'angolo e cioè che i gruppi si cristallizzino nel tempo impedendo la dinamicità, per tali motivi diversi pedagogisti si sono espressi in favore dei "gruppi di bisogno" più flessibili, temporanei e occasionali che non sostituiscono il gruppo classe che rimane comunque luogo significativo di relazioni e apprendimento, né altre modalità di lavoro previste dall'organizzazione abituale. Merieu sottolinea la maggiore utilità del gruppo di bisogno sul gruppo di livello soprattutto perché nel primo si fissano gli obiettivi e si organizza l'attività in vista degli obiettivi assegnati, aggiunge, Il fatto che le persone si organizzino nei gruppi in funzione degli obiettivi che desiderano raggiungere ha un effetto mobilitante (Merieu, 2019). Merieu afferma la banale, ma sostanziale verità, che nonostante tutti i Ministri dell'istruzione abbiano detto che -la formazione iniziale è la madre di tutte le riforme- poi non si sono adoperati per realizzare quanto detto; il grande pedagogista francese ravvede come lacuna centrale nella formazione iniziale che "Gli studenti e i tirocinanti fanno poca esperienza di lavori di gruppo anche se per gli insegnanti in servizio gli obblighi in questo campo non sono mai stati così stringenti" (Merieu, 2019 pag 272). Il lavoro di gruppo può divenire

la chiave per una scuola inclusiva, prerogativa non della scuola in se stessa, che mette insieme fisicamente le persone in un contesto istituzionale preesistente, ma è bensì compito delle attività che in quel luogo vengono proposte e realizzate con questo fine. Il gruppo di apprendimento permette sia la realizzazione di un compito che l'acquisizione da parte del gruppo di conoscenze precise, garantendo che ciascuno possa dare un contributo al progetto comune attraverso una rete di comunicazione omogenea: «che ciascuno abbia qualcosa da portare agli altri e che il lavoro collettivo non si possa realizzare correttamente senza il coinvolgimento di tutti, che il funzionamento del gruppo sia pensato in modo che nessuno possa prendere il potere in modo indebito o che nessuno sia emarginato o relegato a un ruolo marginale di puro esecutore.» (Merieu, 2019, pag. 149)

Nel lavoro di gruppo vi sono tutti e tre gli ingredienti che Merieu ravvede essere come i fondamentali per la scuola e il sapere e cioè la capacità di pensare, cosa che avviene attraverso il confronto e la partecipazione attiva alle diverse fasi di lavoro; la capacità di preparare i capolavori, cosa che si realizza perseguendo una progettualità comune a cui ognuno offre il suo contributo migliore; e l'apprendimento della cooperazione, che le studentesse partecipanti alla ricerca individuano come prerogativa fondamentale -dopo tanti anni di scuola trasmissiva e frontale alle spalle- per alfabetizzarsi a nuove regole di trasmissione e creazione della cultura e farsene portatrici esse stesse come insegnanti a scuola dopo averla esplorata e sperimentata in prima persona all'Università. Costruire nuovi ruoli come insegnante non più depositario e trasmettitore di nozioni, ma guida e organizzatore di cultura, di comportamenti e di rapporti in modo da lasciare spazio all'iniziativa degli studenti, al lavoro di gruppo e alla ricerca sul campo, richiede forti competenze in grado di rendere possibile questa nuova sfida per gli educatori.

Il ruolo di docenti e studenti è intimamente connesso con le dinamiche che si generano nel lavoro di gruppo, situazione che consente di poter, una volta acquisiti gli strumenti, prendere l'iniziativa e dare ad ognuno la possibilità di essere protagonista nella conduzione della ricerca.

Ricordiamo, come già visto ampiamente nel secondo capitolo della prima parte di questo lavoro, come secondo De Bartolomeis l'insegnante nei laboratori opera una profonda trasformazione del suo ruolo tradizionale;

De Bartolomeis, affermando che “Il ruolo dei laboratori rimane centrale rispetto alle esperienze di lavoro di gruppo” coglie appieno il vincolo che unisce indissolubilmente laboratori, lavoro di gruppo e studentesse e se ne fa portavoce nei suoi scritti ma anche abile organizzatore nelle esperienze dei lavori di gruppo dell’Università di Torino.

Le proprietà di questa categoria sono state riassunte nella tabella ordinandole secondo i significati che vengono nominati con maggiore frequenza dalle studentesse e i rispettivi codici che hanno generato.

Categoria centrale	Proprietà
Il Lavoro di gruppo come processo formativo trasformativo e generativo	1. Confronto
	2. Imparare a collaborare in gruppo
	3. Relazioni: con i compagni, i conduttori e il sapere
	4. Tutor guida
	5. Sperimentazione diretta di strutture e attività utili da adattare e riproporre
	6. Differenze con il tirocinio e la lezione

Le azioni che il lavoro di gruppo privilegia e consente sono secondo le studentesse: confrontarsi, imparare a collaborare in gruppo, intrecciare relazioni significative, l’essere guidati da un tutor, conoscersi, avere la possibilità di parlare e di esprimersi, sperimentare strutture, creare coesione, lavorare su aspetti psicologici e comunicativi personali, soppesare le differenze con il tirocinio

Ognuno di questi significati è stato scelto dopo un lavoro di selezione tra codici divenendo quello di riferimento per un piccolo gruppo di codici affini, come per esempio nel caso del “Confronto” di cui voglio dare conto per rendere più tangibile quanto il lavoro qualitativo, con la metodologia della CGT, richiede una lunga fase di “ruminamento” e riflessione sui codici, che fa parte del percorso impegnativo e non rettilineo che dalle etichette iniziali porterà poi nella fase conclusiva alla teoria basata sulle Categorie centrali.

La proprietà del lavoro di gruppo indicata come “Confronto” è frutto di un raggruppamento tra codici, alcuni definiti dalla ricercatrice utilizzando le stesse parole in questo caso delle studentesse con la tecnica *in vivo*, che son stati indicati come:

1. scambio di opinioni,
2. ascoltare idee ed esperienze tra pari,
3. imparare a discutere insieme,

4. imparare ad accettare le opinioni diverse,
5. più spunti più idee,
6. ascolto attivo,
7. confronto sulle questioni pratiche.

Le analisi e i vari ragionamenti che hanno condotto a questa categoria centrale sono stati correlati anche ai dati quantitativi emersi dai questionari dove in questo caso in riferimento al lavoro di gruppo sono presenti 6 item, di seguito riportati e consultabili anche nel questionario inserito tra gli allegati:

- 1.h La costruzione condivisa e sociale delle conoscenze
- 5.d La capacità di lavorare in gruppo
- 5.g La disponibilità al confronto e allo scambio
- 7.e Ha tenuto conto dei lavori di gruppo degli studenti
- 8.f Discussione e confronto in gruppo e/o in intergruppo
- 8.m Costruzione di prodotti di gruppo

Questi item sono stati analizzati con il calcolo della R di Pearson evidenziando correlazioni molto significative ($P < .001$), la correlazione maggiore è emersa tra due item che si riferiscono alla prerogativa del laboratorio di sollecitare la capacità di lavorare in gruppo (5d) e la disponibilità al confronto e allo scambio (5g) trovando conferma anche qui delle potenzialità riconosciute al laboratorio dalle studentesse di rafforzare queste competenze chiave in un processo di apprendimento/insegnamento attivo e laboratoriale orientato al potenziamento dell'individuo e al "fare cultura insieme".

Come fonte da cui raccogliere e triangolare dati anche le griglie di osservazione e le fotografie scattate sono un patrimonio prezioso; il lavoro di gruppo è un elemento fortemente dirompente e contrastante per un'organizzazione spaziale pensata per accogliere corpi inerti e passivi contenuti in sedie spesso fissate al pavimento; la portata innovativa del lavoro di gruppo stravolge questi spazi conferendogli nuovi significati, così vediamo nelle fotografie pavimenti che accolgono studentesse e consentono una circolarità che l'aula con la disposizione dei banchi "a pullman" non permette, corpi che prendono la parola nell'utilizzo di materiali, nel contatto con le compagne di laboratorio che fanno strada ad una nuova dialettica dove la relazione entra in gioco e diviene elemento che supporta il processo di apprendimento in una costruzione condivisa e sociale delle conoscenze. La potenza iconografica di queste immagini è evidente e commentata nelle rispettive didascalie che rappresentano anch'esse dei contenuti codificati, riporto anche la vignetta di Tonucci che a questo concetto spaziale e logistico si ricollega. La con-

ferma di tale limite, osservato direttamente in tutte le università considerate dalla ricerca empirica, viene dalle risposte aperte dei questionari riferite agli aspetti critici dei laboratori dove emerge con forza come primo punto obbligato dei laboratori la questione degli spazi nei lavori di gruppo, spazi che inibiscono l'azione e l'iniziativa. Più di ogni altra cosa è l'aula tradizionale con la sua disposizione obbligata a rimandare ad una didattica tradizionale incompatibile con i laboratori, le studentesse esprimono un forte disappunto rispetto agli spazi che ospitano i laboratori inadatti per le attività che vi si svolgono e castranti rispetto a relazioni e dinamiche che al loro interno si sviluppano.

«Gli spazi non sono in alcun modo adatti per la realizzazione del laboratorio. Abbiamo necessità di spostare banchi e sedie, e solo nelle aule in cui è possibile farlo lo spazio è comunque ridotto.» (QSUP 19)

«Sicuramente gli spazi, ambienti dove si è svolto non hanno facilitato la comunicazione: tavoli, sedie fissate orientati alla lavagna si sono rivelati poco pratici al fine di comunicare con l'intero gruppo» (QSUP 14)

O ancora in queste testimonianze tratte da due Focus group

«Molte volte ci propongono di fare dei laboratori in gruppo in aule che magari non permettono il lavoro di gruppo, i banchi sono fissi, le sedie sono fisse quindi di conseguenza si hanno dei problemi.» (FGSUB)

O ancora in questa testimonianza tratta da un altro Focus group

«Io sono intanto frequentante quindi non lavoro questo è il mio punto di vista. Secondo me allora bisognerebbe intanto trovare gli spazi adeguati. Perché tutte le aule che ci danno ogni volta non sono mai adeguate perché noi dobbiamo proprio lavorare (con la voce e i gesti sottolinea la parola lavorare), quindi tagliare, pitturare e muoverci (anche altre dicono muoverci) e ovviamente le aule a disposizione sono queste, quindi non ci possiamo fare tanto.» (FGSUP)

3.3.1 *Confronto*

L'aspetto relazionale e sociale dei laboratori è il cuore della laboratorialità su cui poggiano le dinamiche di gruppo: entrare in contatto autentico con i colleghi, ascoltare le loro idee, esprimere le proprie e confrontarsi è qualcosa che costituisce una vera comunità educante come si spera avverrà nelle classi dove andranno ad insegnare. Il lavoro di gruppo nel laboratorio crea comunità e le dinamiche di apprendimento sono molto legate al gruppo che consente l'alternarsi di fasi di iniziativa

a quelle di confronto offrendo a tutti la possibilità di partecipare in fasi diverse del lavoro:

«È un laboratorio in cui tu puoi avere un ruolo sia attivo, perché proponi tu le tue idee, sia passivo nel senso che stai nell'ascolto, un ascolto passivo, ma utile perché comunque puoi imparare sentendo, confrontandoti con gli altri» (FGSUP)

Il confronto e lo scambio hanno una ricaduta positiva sull'autostima rafforzata da esperienze positive che consentono una maggiore creatività rispetto a quella che da soli si potrebbe avere come emerge in queste testimonianze di alcuni focus group:

«Il rafforzamento, e comunque l'autostima professionale che ovviamente magari potrebbe crescere, appunto perché sia un'esperienza in classe ben riuscita e appunto anche le idee creative che ho avuto insieme ai miei compagni, colleghi è stata appunto molto efficace, efficiente e anche apprezzata.» (FGSUS)

I compagni di corso tante volte incontrati diventano finalmente individui con cui confrontarsi e scambiare punti di vista.

«Naturalmente la lezione, la lezione frontale quindi non è possibile parlare molto, durante i laboratori magari si sta anche con persone con cui non si sta a lezione solitamente e si hanno anche più spunti, più idee da vissuti diversi.» (FGSUP)

Incontro con i compagni che rende più ricca l'interazione didattica come ben esposto in questa testimonianza che illustra la differenza tra trasmissione e confronto.

«Sì, indubbiamente c'è più possibilità di dialogare, di confrontarsi proprio perché il più delle volte sono laboratori che comportano un'attività di gruppo e quindi inevitabilmente si viene a contatto con gli altri si parla, quindi sì la relazione forse è diversa che magari uno nella lezione frontale sta lì a pensare a concentrarsi solo sulla spiegazione, sui contenuti teorici, ma non si confronta con gli altri appunto. Quindi questa è la differenza c'è proprio l'occasione che si crea per poter entrare in relazione con gli altri.» (FGSUB)

E ancora:

«Dell'esperienza diretta e il fatto di lavorare in gruppo, quindi di non chiudersi in un proprio mondo ma di aprirsi agli altri» (QSUP)

«Ho apprezzato l'attività di gruppo e di confronto in quanto ha favorito l'originalità del compito assegnato ed anche la conoscenza tra noi studenti» (QSUP)

«Indubbiamente c'è più possibilità di dialogare, di confrontarsi proprio...» (FGSUB)

3.3.2 *Imparare a collaborare in gruppo*

Imparare a collaborare in gruppo è una proprietà che emerge con forza dalle testimonianze delle studentesse che la vedono come propedeutica rispetto alle competenze che a loro verranno richieste nel futuro lavorativo come docenti nell'equipe pedagogico didattica di classe. In una dimensione costruttivista del sapere è fondamentale esplorare i territori della conoscenza in una dinamica condivisa e sociale e non individuale che preveda che il sapere sia raggiunto attraverso la cooperazione e la condivisione in un progetto corale come emerge in queste testimonianze raccolte in focus group e interviste alle studentesse.

«E questa è una grande opportunità secondo me di questo corso di Laurea perché non è solo appunto vado a lezione e basta chiuso lì, ma capisci già comunque come collaborare con dei colleghi che poi è quello che appunto bisognerà fare, quindi lavorare in gruppo e lavorare anche in gruppi, appunto per potersi conoscere è fondamentale.» (FGSUP)

«Sicuramente per farci lavorare nel pratico, poi c'è laboratorio e laboratorio, ovviamente perché magari ci sono alcuni laboratori in cui la parte pratica emerge molto di più, altri in cui emerge meno, però comunque tende a venir fuori la pratica, ovvero mettersi in gioco, creare qualcosa o comunque lavori di gruppo. Ad esempio, anche in questo laboratorio di comunicazione non abbiamo fatto veri e propri elaborati però abbiamo cooperato, abbiamo collaborato, abbiamo fatto giochi di ruolo quindi questo secondo me è quello che la caratterizza di più» (ISP1)

L'abilità di saper collaborare in gruppo è sentita in questa testimonianza come difficile da conquistare e ciò rende ancora più evidente l'utilità di poterla allenare nei laboratori come in questo stralcio di questa testimonianza raccolta in un Focus group:

«A me invece fa molto riflettere invece sulla collaborazione del gruppo...Che devo ancora imparare. (Tutto il gruppo ride) Allora quando noi ci troviamo nel piccolo gruppo a lavorare, magari con persone che conosciamo può essere anche più facile, a volte. Però il fatto appunto di discutere, di creare qualcosa, di accettare le opinioni diverse. Di poi realizzare qualcosa che piaccia a tutti, che vada bene per tutti è impegnativo e sicuramente di grande aiuto perché poi sarà da far fare a scuola, (continua a voce più bassa) però sì per me è ancora molto difficile.» (FGSUP)

La didattica universitaria, in questo modo, può agire sull'area di sviluppo potenziale e prossimale (Dixon Krauss, 2020) facendo un lavoro metariflessivo molto utile per le studentesse che assumono una nuova

consapevolezza della distanza di ciò che l'allievo sa fare da solo, da ciò che sa fare con gli altri, divenendo una palestra di buone prassi di condivisione e di potenziamento delle capacità del singolo nel momento della collaborazione con il gruppo.

Creare coesione, motivazione, interesse, coinvolgimento sono caratteristiche fondamentali del lavoro di gruppo come sottolineano queste testimonianze tratte dalle risposte aperte dei questionari e dai Focus group.

«Ogni laboratorio crea una coesione nel gruppo che altrimenti, poiché molto grande, non avrebbe la possibilità di interagire con tutti.» (QSUP 18)

«Con i colleghi mi sono trovato molto bene. Poi appunto venivo da un percorso di business marketing un po' di team working lo conosco e anche lì ho cercato di capire quali fossero le potenziali per ciascuno di noi e ci siamo divisi i compiti, però abbiamo partecipato tutti a tutto, insomma fatto insieme e quindi con i colleghi è stato un lavoro tranquillo anche emozionante, nel senso che comunque ci ho messo tante aspettative in questo piccolo laboratorio e alla fine siamo stati molto soddisfatti si è creato un gruppo e magari potrebbe continuare a lavorare insieme per altre idee ci siamo detti questo alla fine. » (FGSURS)

«Innanzitutto si crea uno spirito di gruppo molto stretto nel dover realizzare nel dover scoprire qualcosa di nuovo la professoressa è un po' come una regina nascosta, ci dà gli stimoli giusti per poi fare da soli e quindi il lavoro è cioè il lavoro cognitivo è più forte che faccio io rispetto a quello di ascoltare una lezione, per me è così.» (FGSURS)

La creazione di "un senso stretto di gruppo" facilita gli apprendimenti e la loro significatività

3.3.3 Relazioni con i compagni, i conduttori e il sapere

Nel laboratorio si privilegia l'interazione sociale fra i soggetti coinvolti e il lavoro di gruppo apre ad una nuova possibilità di avere relazioni, sono quelle che si sviluppano con i compagni, con i docenti conduttori del laboratorio e con il sapere stesso.

Con i compagni di corso attraverso il lavoro di gruppo si sviluppano relazioni significative mediate dal perseguire uno scopo comune, evidenti in questa testimonianza tratta da quel terzo delle risposte aperte dei questionari in cui tra gli aspetti apprezzati del laboratorio comparivano gli "aspetti relazionali"»:

«È stato utile per aumentare le capacità relazionali tra il gruppo, ci ha permesso anche di dividerci i compiti, così da essere più pratici ed efficienti. Inoltre ha dato la possibilità a noi studenti di conoscere nuove informazioni e accrescere il nostro bagaglio culturale» (QSURS 29)

Molto interessante anche questo stralcio dell'intervista svolta con una studentessa individuata dopo un campionamento teorico mirato essendo non frequentante e già laureata in altro CdS.

«Insomma. Guarda, devo dire che generalmente almeno nella mia esperienza personale, ho trovato dei buoni, dei buoni scambi. Generalmente, sono quasi tutti i laboratori anche con persone che non conoscevo perché io sono venuta qui ma non conoscevo, non avevo amiche, amici che si sono iscritti vicino a me, però ho sempre trovato molta disponibilità, c'è stato qualche caso ma sono isolati, insomma in cui magari c'è stato un comportamento meno adeguato anche negli impegni che erano stati presi rispetto al laboratorio, però globalmente devo dire che è un'esperienza positiva. Insomma nonostante nel mio caso specifico abbiamo anche età diverse ma non ho trovato difficoltà assolutamente nello scambio» (ISUP2)

Riporto la domanda che ero solita porre nel corso del focus group e alcune risposte datemi in occasione di uno di essi:

I.: «E il rapporto invece tra di voi come è nel laboratorio rispetto alla lezione?»

Studentessa 2.: «Secondo me già essendo al terzo anno bene o male avendo già fatto molti laboratori.... Con molti ragazzi, con molte ragazze ci siamo già visti e abbiamo già lavorato assieme, quindi quando ci danno da fare dei lavori di gruppo riusciamo velocemente a trovarci e ad organizzarci. Naturalmente la lezione, la lezione frontale quindi non è possibile parlare molto, durante i laboratori magari si sta anche con persone con cui non si sta a lezione solitamente e si hanno anche più spunti, più idee da vissuti diversi.»

Studentessa 1 «Io condivido pienamente appunto. Secondo me nel laboratorio. Comunque sono 30 persone è ovvio che per forza ti incontri e ti conosci e avendo tanti laboratori, poi comunque conoscere un po' tutti alla fine, cioè, penso che alla fine del quinto anno più o meno ci saremo visti tutti, avremmo lavorato tutti insieme. E questa è una grande opportunità secondo me di questo corso di laurea perché non è solo appunto vado a lezione e basta chiuso lì, ma capisci già comunque come collaborare con dei colleghi che poi è quello che appunto bisognerà fare, quindi lavorare in gruppo e lavorare anche in gruppi, appunto per potersi conoscere è fondamentale.»

Studentessa 4 «Io volevo dire praticamente la stessa cosa e comunque si crea un rapporto molto aperto, cioè, ci si conosce proprio non solo a livello di futuri insegnanti, ma proprio a livello di persone.» (FGSUP)

Nella triade - insegnante, alunno, sapere - va a costituirsi quell'intreccio di relazioni che è stato analizzato come un vero sistema per capire la natura del metodo adottato attraverso il diverso ruolo agito da ognuno dei tre elementi verso gli altri due. Nell'esempio prima offerto da Vial e poi riportato da Bottero (Vial, 1982) (Bottero, 2021) si distingue tra metodi trasmissivi e metodi attivi, il discrimine fondamentale è la relazione che consegue alla scelta del modo di insegnamento, dove nel caso si aderisca ai metodi trasmissivi il ruolo agito dall'insegnante è forte, quello dello studente passivo e il sapere viene trasmesso per essere acquisito e utilizzato. Nei metodi attivi viceversa lo studente è attore consapevole del proprio percorso educativo e l'insegnante è facilitatore e guida attiva e riduce la sua azione a beneficio dello studente che è più autonomo nella costruzione del sapere. Nell'analisi che ne fa Houssaye (Houssaye, 1992) questa triade è rappresentata in un triangolo con il professore, il sapere e l'allievo che occupano i tre vertici. Egli osserva che trovare il paradigma permette di giocare meglio al gioco della pedagogia capendo il modello che si è applicato e le regole stabilite dai giocatori nel processo. Distingue tre processi: l'insegnare, il formare e l'apprendere che prevedono una relazione privilegiata tra due poli e lasciano fuori il terzo che occupa una posizione marginale. Nel processo *Insegnare*, quello che più caratterizza la nostra scuola, il professore e il sapere sono i due soggetti, il "morto" è lo studente annullato nella sua posizione di ascoltatore compiacente che cerca il riconoscimento del professore. Viceversa, nel processo *Imparare* la relazione è tra il sapere e lo studente, l'insegnante non è più la personificazione del sapere ma è organizzatore di situazioni di apprendimento e deve saper accettare di essere il "morto", se non lo accetta rischia di diventare "il folle" nel momento in cui rivendica il vecchio ruolo di unico erogatore riconosciuto di contenuti in quanto convinto di intrattenere con il sapere un rapporto esclusivo.

Se ci occupiamo di pedagogie attive gli studenti svilupperanno tra di loro rapporti stretti e coinvolgenti nel tentativo di appropriarsi del sapere come gruppo.

A proposito del rapporto che si instaura con il docente nel Laboratorio riporto la mia domanda e una risposta in uno stralcio di un Focus Group.

I.: «È già emerso prima, ma volevo tornarci, qual è il rapporto che si instaura con il docente nel laboratorio?»

Studentessa 3.: «Più diretto forse, essendo un gruppo più ristretto si ha più la possibilità di dialogare con il tutor di laboratorio e anche c'è più uno scambio più... Non dico alla pari perché comunque c'è una differenza, però più libero che magari alle lezioni che siamo 150, 200 persone e anche l'ambiente essendo più controllato, più ristretto c'è più comunicazione.» (FGSUP)

La relazione è molto legata alla metodologia del lavoro di gruppo ed emerge anche da questa analisi rispetto a due esperienze di laboratorio lontane dalle aspettative delle studentesse:

«Io ho avuto un'esperienza con un docente universitario che ha tenuto il laboratorio e parere personale è stata la peggiore esperienza che io abbia avuto durante questi tre anni di laboratori, è un peccato perché rispetto ad altre ragazze che magari avevano fatto lo stesso laboratorio con tutor diversi che mi hanno detto -È stato bellissimo, ci hanno fatto fare tantissime cose interessanti elaborati, progetto- Noi invece abbiamo avuto un incontro, i primi due sono stati semplicemente di lezione frontale (sottolinea con la voce questa parola) in cui noi non abbiamo partecipato per niente e l'ultima invece è stata un po' una condivisione di un elaborato che ci ha dato da fare per casa, per casa (sottolinea di nuovo ripetendo e accompagnando da un gesto comunicando non verbalmente un forte dissenso rispetto alla scelta operata dal docente) e la comunicazione tra docente e studente per quanto mi riguarda è stata pari a zero e professionalmente parlando, io non mi sono arricchita ecco ed è un peccato.» (FGSUP)

«Anche se una volta mi è capitato, una volta di assistere a un laboratorio che praticamente era frontale cosa che diciamo non ha permesso, cioè non era un laboratorio, era un altro tipo di lezione, solo che era obbligatorio rispetto alle altre lezioni.» (FGSUB)

Terzo elemento della relazione è il sapere raggiunto in un percorso autonomo e consapevole, conquistato scoprendo il piacere della scoperta, sul quale più volte torneremo in questa analisi, in un rapporto nuovo con l'errore e con il corpo:

«Il fatto di mettersi in gioco, anche sbagliando, la co-costruzione della conoscenza, la manipolazione che davvero porta all'intuizione.» (QSURS 50)

Un buon atto didattico non deve far altro che accompagnare il processo verso l'intuizione e il pensiero produttivo.

Nel nuovo rapporto con il sapere emerge dai dati raccolti la possibilità di poter prendere la parola al di fuori dello schema vissuto nel percorso scolastico precedente, in cui si parlava solo se interrogati, che è vissuto come una enorme ricchezza. Quello che dovrebbe essere un diritto inalienabile di ogni studentessa è visto come una situazione rara e preziosa, si parla in termini di una libertà “data” addirittura “concessa” a sottolineare quanto non faccia parte delle esperienze collegate all’apprendimento e il modello tradizionale sia presente e pregnante. La comunicazione prende vita su più canali e non si è solo ascoltatori passivi, grandi orecchie alla mercè di un verboso insegnante, ma anche voci che prendono la parola e aggiungono significati personali alla ricerca di concetti che non vengono travasati e per i quali vale la pena mettersi in gioco superando resistenza e timidezza.

«La libertà di espressione che ci è stata concessa e il continuo confronto con i colleghi. La possibilità che ci è stata data di fare prima delle nostre ipotesi su alcuni fenomeni (la luna, le ombre) e poi discuterne insieme per arrivare ad una teoria» (QSURS 50)

«Solitamente faccio un po’ di fatica a dire la mia in un grande gruppo, ma questa volta l’ho trovato più semplice grazie al clima che si era creato!» (QSUB 71)

3.3.4 *Tutor guida*

Il ruolo del docente nella scuola attiva richiede un ruolo meno preponderante ma non meno impegnativo, anzi nei metodi attivi è auspicabile che vi sia un contatto con il discente e un coinvolgimento del docente con ciò che insegna facendo in modo che lo studente non sia dipendente da questa figura e diventi il vero agente responsabile del suo percorso di apprendimento, dove l’allievo è più costruttore e non soggetto della trasmissione delle conoscenze.

Quando il docente è percepito come coinvolto nella regia delle attività questo fa da grande sprone alla mobilitazione stessa dell’allievo la relazione si accende nel momento in cui il gruppo, dalle piccole dimensioni, si sente guidato da un insegnante che si interessi alla coordinazione delle attività e che non si ponga in una situazione di retroguardia una volta lanciata la consegna rimanendo spettatore durante la sua esecuzione, ma possa ad esempio su richiesta offrire un feedback, monitorare l’andamento e rilanciare stimoli a seconda delle fasi di lavoro che i gruppi propongono. Provare la sensazione di essere in ricerca sullo stes-

so tema studente e insegnanti modifica come abbiamo visto sopra la relazione e qui voglio soffermarmi sul senso di questo nuovo ruolo del docente non scontato per tutti i conduttori universitari dei laboratori che le studentesse di questo Focus group così commentano:

«Io aggiungo un'altra criticità, secondo me i Laboratori dovrebbero essere strutturati tutti quanti allo stesso modo per ogni gruppo, il problema è la formazione dei tutor che dovrebbe essere appunto uguale o comunque simile, ognuno ha il suo stile ecc. quindi però dovrebbero comunque avere di base delle attività da fare obbligatorie magari solo aggiungere delle cose personali va bene, però così ognuno riceve le stesse opportunità...»

Una linea comune appunto come avevo detto anche prima è il fatto di quanto il tutor segue il gruppo. Cioè è fondamentale che il tutor segua il gruppo, nel senso non è che deve fare tutto il tutor. Anzi. Perché se fa tutto il tutor perché allora torniamo ancora alla lezione frontale non ha senso. Però quando un tutor lascia le persone divise in gruppi a arrangiarsi diciamo, non ha assolutamente senso; cioè né per noi, né per lui, né senso proprio. Sembra quasi una perdita di tempo, almeno che poi non ci sia una riflessione insieme quindi che abbia, cioè che venga dato un senso a questo. Altrimenti ...» (FGSUP)

Le relazioni con il docente possono essere di tipo diverso in stretta connessione con il tipo di attività che sono state previste, il ruolo del conduttore può quindi essere quello di guida o di mediatore o di confronto a seconda della modalità di gestione delle attività programmate come analizzato in questa intervista da una studentessa:

«Con alcuni docenti c'è stato un rapporto più intenso. Se vuoi, nel senso che c'è stato più dialogo più scambio. Ma questo per la modalità con la quale hanno impostato il laboratorio, altri laboratori che ho fatto anche di recente che avevano comunque dei docenti disponibili, ma per il modo in cui è stato impostato il laboratorio c'è stato meno scambio, c'è stata data diciamo così una consegna, c'è stata spiegata all'inizio del laboratorio, poi in realtà siamo stati lì fisicamente divisi a gruppi abbiamo lavorato sui nostri temi, il docente è rimasto lì disponibile a darci indicazioni se ci servivano, però lui era lì e noi abbiamo lavorato a gruppi. Dopo di che alla fine abbiamo esposto ognuno il proprio lavoro in questo caso qui nel laboratorio. non si è avuto un grande rapporto con il docente. Cioè ci sono stati laboratori molto più dinamici in cui il docente continuava a fare domande, a richiedere risposte a far confronti a far cambiare continuamente i gruppi, per cui questi laboratori qui ovviamente. hai un rapporto molto, molto più intenso» (ISUP2)

Anche un'altra testimonianza codificata espone bene come la comunicazione, la relazione e il ruolo del conduttore/tutor di laboratorio siano tra di loro collegati.

«Secondo me questa comunicazione è favorita quando il tutor è presente nel laboratorio nel senso che lo guida, nel momento in cui invece, può succedere altre volte, è successo in alcuni laboratori, che magari il tutor lascia completamente la guida a noi nei piccoli gruppi, questo sì, ok, può essere utile. Però appunto a volte può anche portare a non creare nessun rapporto. Nel senso che siamo noi nei nostri piccoli gruppi e possiamo arrivare fino ad un certo punto perché comunque non abbiamo le conoscenze comunque l'esperienza del tutor e quindi magari in quei casi questa comunicazione viene a mancare. » (FGSUP)

Continuando nell'esplorazione di queste dinamiche di relazione vediamo in questi focus group come il docente sia in un rapporto non più di potere ma di guida e facilitatore:

«Nel laboratorio di educazione all'immagine appunto il docente è sempre molto disponibile, molto aperto, ha avuto anche un un approccio, diciamo anche scherzoso e verso la materia, ci metteva a proprio agio anche per esporre delle idee e quindi ci ha resi... Sì, diciamo partecipanti attivi di questa attività e quindi anche senza aver paura di proporre alcune idee o difficoltà che magari sulla quale eravamo tutti d'accordo, vogliamo fare questa cosa, però ci vuole troppo tempo e appunto lui semplificava o comunque ci proponeva delle soluzioni eventuali e quindi il rapporto con il professore è stato molto molto, buono molto. » (FGSUS)

«Come relazione c'è più comunicazione, gli si possono fare più domande, ovviamente nel fare queste attività sorgono dei dubbi in primis deve dare delle indicazioni però oltre quello, se c'è un dubbio, una qualsiasi richiesta si va sempre dal professore, quindi si rende disponibile per questo tipo di compito. » (FGSUB)

Riprendendo le parole di De Bartolomeis è evidente quanto il ruolo del docente guida, stimolatore e mediatore delle attività di gruppo renda gli allievi veri protagonisti:

«Il lavoro di gruppo è possibile se l'insegnante ne ha direttamente sperimentato il valore educativo e se ne conosce le modalità e i procedimenti, ossia se lo possiede come metodo; ma quando il gruppo funziona vuol dire non che viene applicato il metodo dell'insegnante ma piuttosto che gli allievi sono protagonisti di esperienze educative» (Dall'intervista a De Bartolomeis).

Il lavoro di gruppo è un metodo che con le medesime regole appartiene sia a studenti che a docenti.

Disporre di un metodo è un vantaggio sia per l'insegnante che per l'allievo che lo farà proprio. Il modello della didattica frontale trasmissiva affronta separatamente le questioni dell'insegnamento e dell'apprendimento, ciò non è possibile con la didattica laboratoriale che propone un unico metodo per insegnante e allievo che si sviluppa dalle competenze del docente che fa il laboratorio e che le sollecita negli studenti

Aglieri riflette più in generale sul fatto che la stessa formazione dovrebbe essere sempre «con gli insegnanti, perché formare, come educare, come insegnare, è sempre un fatto di collaborazione di incontro libero di intelletti in cui il formatore deve tutelare la parità valoriale pur non dimenticando l'impegno all'autorità responsabile e orientativa.» (Aglieri, 2020, pag. 21)

3.3.5 *Sperimentazione diretta di strutture*

Il vero modo di capire i metodi, le tecniche, gli strumenti da utilizzare è quello di sperimentarli e simularli direttamente in prima persona. Emergono molti apprezzamenti dai questionari rispetto alla sperimentazione ad esempio con i giochi di ruolo e in generale di quelle che ho definito strutture perché variano dai metodi agli strumenti alle tecniche da utilizzare in classe.

La pratica si insegna con la pratica e questo aspetto si configura come la vera peculiarità del laboratorio. Come si evince in questa testimonianza:

«Innanzitutto una didattica del fare perché ci si mette in gioco in prima persona è una occasione per capire concretamente far propri maggiormente quei contenuti teorici che vengono espressi durante la lezione. L'esperienza in prima persona, l'esperienza pratica il fatto del fare, di agire, quello secondo me è una caratteristica del laboratorio. » (FGSUB)

Le riflessioni sulle esperienze di formazione negative o non rispondenti a quelli che si percepiscono essere i fabbisogni formativi principali sono importanti per farci capire come il laboratorio potrebbe offrire delle basi solide di competenze necessarie all'insegnamento tutto ciò è espresso in modo evidente in questa testimonianza di una studentessa al quarto anno che si esprime con amarezza rispetto al percorso svolto.

«Diciamo i corsi in cui è previsto la presenza di un laboratorio è sempre molto lasciato all'iniziativa individuale anche dal punto di vista della didattica, raramente, se non veramente durante 1 o 2 corsi non ci sono state insegnate delle teorie didattiche specifiche e c'è stato mostrato come attuarle questo non è mai successo, il laboratorio era più laboratorio diretto a noi come - Ok il nostro corso tratta di questi argomenti dobbiamo occupare le ore del laboratorio in queste ore approfondiamo dei temi trattati. - Più che non un vero e proprio laboratorio.» (FGSUS)

Perdendo l'occasione che il CdS di SFP può invece offrire attraverso un corso magistrale di 5 anni come colto da questa studentessa:

«Ma mi vengono in mente delle cose anche molto pratiche. Fammi vedere che cosa posso fare in classe con i ragazzi, ovviamente ad un livello alto perché siamo dentro ad un'università e quindi è giusto che i livelli siano alti anche se poi fuori magari devi abbassarli, però vedere qual è la massima potenzialità per poi poterla portare nella classe. Laboratorio mi fa pensare a questo.

Laboratorio mi fa pensare a questo la sperimentazione insomma no? Ad alti livelli di quello che poi puoi fare nella classe» (ISUP1)

Ogni cosa vissuta nel laboratorio diventa un pezzo della cassetta degli attrezzi personale del docente, nel laboratorio si va con questa consapevolezza sulla pratica che favorisce la sperimentazione di strutture, procedimenti, tecniche e approcci alla didattica.

«La possibilità di interagire positivamente in piccoli gruppi per la sperimentazione diretta di strutture cooperative.» (QSUP 20)

«Ho apprezzato la possibilità di conoscere nuove metodologie, ricerche, attività, strumenti, intuizioni che potrò analizzare, migliorare e approfondire per il mio futuro da insegnante» (QSUB 49)

Le testimonianze di questi Presidenti di due CdS di SFP arricchiscono questo concetto:

« Ma fondamentalmente è la competenza di saper tradurre le teorie in azioni professionali e il laboratorio è un luogo di mediazione, fondamentalmente; cioè un luogo dove lo studente si appropria di tecniche, di metodologia eccetera in una situazione che è in un certo qual senso simulata, perché generalmente nei laboratori non si hanno esperienze dirette con il mondo della scuola, ma sono ambienti protetti che permettono quindi allo studente, non solo di sperimentare se pure in termini limitati perché quando siamo in una simulazione non abbiamo le interazioni e la ricchezza delle dinamiche che si realizzano poi nei contesti reali, però questo permette allo studente di sviluppare le procedure, di riflettere ulteriormente su quelle che sono le modalità per la propria azio-

ne o per l'eventuale utilizzo di questo elemento oggetto del laboratorio.
» (PCdSUP)

«Cioè in pratica vengono tradotte le dimensioni teoriche dell'insegnamento in pratiche che possono essere utilizzate all'interno del lavoro didattico dagli studenti direttamente, quindi volte a fornirgli strumenti per la loro attività. E soprattutto una dimensione critica nell'utilizzo di questi strumenti.» (PCdSURS)

Gardner riprende la distinzione cognitivista tra conoscenze dichiarative e conoscenze procedurali. Le diverse intelligenze non sono che un "insieme di procedimenti di *Know how* per fare cose" (Gardner, 2013, pag. 88) quindi di conoscenze procedurali. Questa tesi viene articolata riprendendo alcuni aspetti dell'attivismo e dell'educazione progressiva di Dewey.

Il punto centrale è la nozione di comprensione. Comprendere per Gardner è saper applicare concetti e principi a questioni o problemi nuovi; il problema della didattica è come giungere a tale competenza. Ciò che è interessante è come questo obiettivo formativo viene declinato sul terreno pedagogico didattico.

3.3.6 *Differenze con il tirocinio e la lezione*

Il laboratorio viene riconosciuto in una posizione assolutamente distinta dalle lezioni e dal tirocinio, l'identità che ne emerge e che ho cercato di esplorare in questo lavoro, è logicamente più forte negli Atenei con una storia rispetto ai Laboratori più lunga e articolata rispetto agli Atenei in cui il CdS di SFP è stato da poco aperto. Tali profili identitari più che comunicarsi da un CdS all'altro nell'ambito di SFP con un passaggio di esperienze che potrebbe risultare prezioso, sembrano per lo più più assumere la cultura e tradizione dei Corsi di laurea pedagogici localmente preesistenti al CdS stesso.

Le studentesse vivono l'innovatività e l'aspetto dirompente dei Laboratori che spesso affiora nel confronto con gli altri ambienti educativi, soprattutto la lezione ma anche il tirocinio, delineando un'immagine e una percezione che via via maturano nell'esperienza della formazione iniziale universitaria anche in contrapposizione all'esperienza formativa precedente o di altri CdS frequentati. Qui di seguito vengono documentati alcuni elementi caratterizzanti che emergono da questi stralci di focus group.

Differenza rispetto al tirocinio:

«Il fatto che comunque diciamo il fatto che lavori molto in gruppo anche rispetto al tirocinio, cioè di solito noi abbiamo sempre lavorato in gruppo.» (FGSUB)

Differenza con il curriculum scolastico precedente che ha propugnato il modello della lezione frontale:

«Il fatto di lavorare in gruppo che.... fino alle elementari si faceva poi si riportava a tutta la classe il lavoro fatto, poi dalle medie, superiori si perdeva ed era solo lezione frontale, in questo modo durante i laboratori con gli elaborati che dobbiamo portare alla fine di queste 12 ore, ti fanno veramente capire come lavorare assieme possa comunque portare a qualcosa anche in maniera più divertente, più facile che rispetto magari una lezione frontale.» (FGSUP)

Differenza con la lezione:

Studentessa 2: «Un'altra caratteristica secondo me rispetto alla lezione è quello di essere in meno, in 30 persone rispetto alla lezione è un grande vantaggio, si può avere un rapporto anche più attivo e anche con il tutor stesso è più facile chiedere e relazionarsi. »

Studentessa 4: «Sì poi secondo me è molto utile il fatto che appunto dalla lezione, dalla parte più teorica, come stava dicendo prima, cioè che tu possa comunque sperimentarlo anche in pratica, ovviamente, dipende sempre dal tipo di laboratorio, da come viene strutturato, da come il tutor lo presenta, però il fatto di poter comunque vivere all'interno dell'Università, sia la parte più teorica che la parte più pratica dell'insegnamento oltre che vabbè tutta la parte del tirocinio è estremamente utile.» (FGSUP)

La valorizzazione del Laboratorio è vista nella sua funzione di attivatore consapevole di pratiche dove anche i contenuti teorici acquisiscono un nuovo spessore rispetto alla lezione, viene rilevata una sostanziale differenza anche con il tirocinio, contesto dove non è più possibile simulare in un contesto protetto che accoglie e ragiona sull'errore, ma che comunque costituisce già un primo banco di prova reale in aula con gli alunni.

Ancora differenze con la lezione e il tirocinio:

«La metodologia già è diversa perché una lezione in classe, ci si aspetta la lezione frontale o comunque attività di scrittura, di lettura. Qui invece c'è proprio il lavorare per perseguire uno scopo per realizzare qualcosa un elaborato; quindi, già il fatto di lavorare tutti con un obiettivo ti fa rielaborare al meglio quei contenuti che magari sfuggirebbero durante la lezione.» (FGSUB)

È il laboratorio a far capire davvero come praticare l'essere insegnante a differenza della lezione che a volte descrivendo in astratto le caratteristiche del buon insegnante non fa che ingigantire nelle studentesse le ansie di prestazione sviluppando un senso di inadeguatezza che il laboratorio fa superare con una immersione nella dinamica del fare come viene illustrato con grande incisività da queste testimonianze tratte dai focus group:

«Secondo me, nel senso che poi dipende sempre dal laboratorio e secondo me dipende tantissimo dal tutor, perché appunto se il tutor comunque conosce quello che sta presentando in maniera più pratica ti sta riproponendo i concetti che ti sono stati proposti a lezione e appunto tante volte io magari vado a lezione e mi propongono appunto la didattica, una didattica attiva e comunque l'inclusione che sembrano dei concetti molto astratti anche molto difficili in situazione a volte da applicare. Nel senso che come futura insegnante vedere l'ideale di insegnante che mi viene proposto, a volte mi spaventa quasi dico - Non sarò mai all'altezza! - Invece arrivare appunto al laboratorio e comunque in maniera pratica, vivere quello che si è fatto a livello teorico, ti mette già più, cioè ti tranquillizza, nel senso ti dici ok no vabbè, riesco a farcela ci sono moltissime possibilità di pratica di tutto quello che ho imparato a livello unicamente teorico e quindi questo serve moltissimo. Cioè anche solo nel tirocinio, ma ovviamente anche poi nella parte professionale.» (FGSUP)

«Ovviamente il fatto che è diciamo più attivo. Vabbè anche nel tirocinio è attivo, però comunque magari rispetto al tirocinio, capisci subito cosa apprendi rispetto al tirocinio comunque magari situazioni che vivi non ne capisci subito il valore didattico, diciamo così, per il laboratorio è esplicitato.» (FGSUB)

«Per me sono molto diversi, io parlo dell'esperienza di geometria. Innanzitutto si crea uno spirito di gruppo molto stretto nel dover realizzare nel dover scoprire qualcosa di nuovo la professoressa è un po' come una regia nascosta, ci dà gli stimoli giusti per poi fare da soli e quindi il lavoro è cioè il lavoro cognitivo è più forte che faccio io rispetto a quello di ascoltare una lezione, per me è così.» (FGSUS)

Molto interessante nel paragone con altri CdS frequentati la "paura del Laboratorio" che esprime una profonda interiorizzazione del modello egemonico della lezione frontale e trasmissiva che crea un assoggettamento che offre una zona di confort dalla quale si uscirà solo nel momento della valutazione:

« Forse perché mi rifaccio alla mia personale esperienza perché ha influito tanto e poi anche il percorso che c'è dopo il liceo ho conseguito la laurea presso la Facoltà di Lettere sempre qua (intende nella stessa Università) e aldilà che era a numero aperto eravamo tantissimi e spesso si seguivano le lezioni fuori la porta addirittura per quello quindi sostenere un esame così; mi sto relazionando in un mondo totalmente opposto per questo, quindi forse ho ancora paura del laboratorio per questo. » (FGSUS)

Che si collega ad altre paure provate nel percorso formativo dalla stessa studentessa intervistata in un focus group

«In quel contesto all'inizio avevo proprio paura, paura perché appunto un tempo quando tutte le mattine si andava a scuola, si andava in classe, c'era sempre la paura di essere giudicata per quello, quindi a volte sono cose che anche ho scritto in quel gruppo si studiava tutto a memoria tutto quanto punto per punto precisissimo. Però solamente per la paura che poi dopo si era impreparati e si era giudicati. Invece in questo gruppo non ho avuto paura di dire come la pensavo veramente.» (FGSUS)

3.4 Costruire identità e formare contenuti e strumenti per accedere in comunità professionali innovandole

Per questa categoria mi sono avvalsa del lavoro di Wenger, nello specifico del suo testo sulle Comunità di pratica, dove chiarisce bene che la pratica non esiste in astratto e individua tre caratteristiche in cui le dimensioni della pratica costituiscono una caratteristica aggregante di una comunità che di seguito elenco declinate sul tema esaminato; prima tra esse è l'impegno reciproco in questo caso di conduttori di laboratorio e studenti che stipulano un patto reciproco di impegno organizzato intorno ai compiti da svolgere, seconda caratteristica è la negoziazione di un'impresa comune che si riflette nelle relazioni che si creano tra i partecipanti anche di responsabilizzazione che fanno parte integrante della pratica ed è il risultato di un processo collettivo definito che appartiene in senso profondo ai partecipanti. In questo senso le Comunità accademiche che ho analizzato come osservatrice sono non anonime realizzazioni di CdS in risposta ad un mandato esterno istituzionale, ma sono un concentrato di elementi storici, sociali e culturali che quelle specifiche realtà hanno espresso come risposta a quel mandato realizzando una creazione collettiva specifica e locale di quel CdS di SFP. Come terza ca-

ratteristica vi è lo sviluppo di un repertorio condiviso, che ha prodotto routine, parole, strumenti, modi di operare, gesti, simboli, stili e azioni che sono entrati a far parte di quella specifica pratica. Da questo punto di vista per me come ricercatrice e osservatrice questa terza caratteristica è molto chiara in alcune Università e ambigua in altre e non lo evidenzio come punto di forza o di debolezza ma come dato di realtà.

Il repertorio crea gli stili di appartenenza ad una comunità e le loro identità di membri e in questo snodo la veste dell'insegnante -con distacco parziale o totale dalla scuola e assunto come tutor all'Università coinvolto in alcuni Atenei come conduttore di laboratorio- esercita un grande ruolo come figura ponte tra due Comunità di pratica, la Scuola e l'Università, costituendo un repertorio che parte dalla Scuola, viene condiviso nell'Università e poi verrà nuovamente riversato, se questo processo funziona, di nuovo nella Scuola. Sempre insita in questo snodo la potenzialità innovatrice della didattica laboratoriale perché veicolo di contenuti e strumenti che se riescono a mantenere la promessa che hanno in nuce rinnovano e rinegoziano i repertori nella direzione di una scuola attiva.

Categoria centrale	Proprietà
Costruire identità e formare contenuti e strumenti per accedere nelle Comunità Professionali Scolastiche innovandole	1. Forma mentis e forma corporis: costruire immagini e contenuti professionali
	2. Praticare il transfer: energie per la trasposizione generate in una situazione protetta e controllata dove non divenire ripetitori di modelli ma comprendere come essere creatori di cultura
	3. Formare competenze didattiche: allenarsi alla complessità utilizzando strategie e strumenti operativi
	4. Le maestre conduttrici fanno la differenza nelle esperienze laboratoriali
	5. Innovare Università e Scuola
	6. Organizzazione di ambienti e materiali

Le proprietà che questa Categoria centrale privilegia e consente sono: forma mentis e forma corporis: costruire immagini e contenuti professionali; praticare il transfer: energie per la trasposizione generate in una situazione protetta e controllata dove non divenire ripetitori di modelli ma comprendere come essere creatori di cultura; formare competenze

didattiche: allenarsi alla complessità utilizzando strategie e strumenti operativi; le maestre conduttrici fanno la differenza nelle esperienze laboratoriali; innovare Università e Scuola e Organizzazione di ambienti e materiali.

Ognuno di questi significati è stato scelto dopo un lavoro di selezione tra codici divenendo quello di riferimento per un piccolo gruppo di codici affini, come per esempio nel caso di “Forma mentis e forma corporis: costruire immagini e contenuti professionali” di cui voglio dare conto per rendere più tracciabile il lavoro qualitativo adottando la metodologia della CGT nello sviluppo di un processo interpretativo articolato e complesso orientato dalla sensibilità e la capacità di analisi del ricercatore.

Questo gruppo di codici deriva dal raggruppamento dei seguenti codici:

1. Collegamento con la professione
2. Immaginare come riutilizzare
3. “Le proietto a quando un domani magari potrò farle io”
4. “Quello che loro sperimentano si può fare in classe”
5. Duplice vantaggio
6. Sapere come insegnare
7. Far tesoro del laboratorio
8. Far tesoro della pratica

La posizione dei laboratori consente all’interno degli Atenei di coltivare dei luoghi vocati alla didattica laboratoriale e in questo senso fortemente innovativi rispetto ad un’impostazione didattica perlopiù tradizionale nella quale sono immersi gli ambienti delle lezioni e quello dei tirocini perché legati ad un ambiente scolastico dove la tirocinante può raramente assistere ad una didattica innovativa o proporre iniziative, per il monte ore che riguardano il suo intervento, che possano realmente costituire un elemento innovativo radicandosi nelle strategie delle azioni didattiche della classe in cui è accolta.

3.4.1 Forma mentis e forma corporis: costruire immagini e contenuti professionali

Una delle proprietà più evidenti e ricorrenti in questa Categoria centrale è riferita alla costruzione di un habitus professionale che pian piano la studentessa struttura.

Il collegamento con la professione si costruisce strada facendo nel percorso formativo magistrale e il laboratorio ha una funzione centrale in questo senso dando concretamente alla studentessa la possibilità di immaginare come riutilizzare quanto sperimentato nel laboratorio che subitaneamente si proietta verso un domani lavorativo in cui le studentesse affermano -saranno loro a farlo-. È proprio il dispositivo educativo dei Laboratori a dare evidenti metodi e strumenti su quello che le studentesse chiedono con vivo interesse e cioè il sapere come insegnare, che viene loro offerto attraverso esempi pratici che possono, dopo averli praticati da studentesse essere proposti nella futura veste di insegnanti, cioè come dice con convinzione una tutor conduttrice di laboratorio «Quello che loro sperimentano si può fare in classe» (TLUMB)

Il laboratorio crea l'habitus in modo più incisivo rispetto ad altri ambienti educativi anche perché si rivolge alla persona nella sua interezza non facendo rigide separazioni tra intelletto e azione, già Piaget aveva individuato nei suoi studi un'intelligenza operativa che agisce attraverso schemi dinamici che diventano determinanti per la comprensione e nell'insegnare una pratica (Morselli, 1989).

Abituarsi a schemi comportamentali che consentano di interpretare la realtà in modo corretto, una realtà nella quale si è spesso costretti dagli eventi ad agire sotto pressione in situazioni di emergenza, significa costruire una competenza chiave per la futura maestra.

Le studentesse quando parlano del loro futuro lavorativo immaginandolo sono emozionate fanno emergere sentimenti forti con le espressioni del viso e degli occhi, l'enfasi con cui sottolineano le loro parole. Cosa succede quando ci si immagina proiettandosi in un domani? Richard Sennet afferma che l'intelligenza tecnica si sviluppa attraverso le facoltà dell'immaginazione ponendo l'accento sulla conoscenza acquisita nel corpo attraverso il contatto sensoriale e il movimento analizzando il linguaggio che cerca di dirigere e di guidare l'abilità corporea affermando che tale linguaggio è più efficace. quando mostra in modo immaginativo, come si fa una certa cosa. Credo sia proprio questa la potenza del laboratorio quando lascia e permette alle studentesse di prefigurare nella loro mente quando diverranno maestre acquisendo una forma mentis insieme e grazie ad una forma corporis sperimentando in un ambiente protetto e controllato quei piccoli gesti quotidiani della didattica laboratoriale che si sommano fino a formare una pratica. Sennet parla di un vero e proprio processo di anticipazione corporea che quando si raggiunge permette di essere sempre un passo più avanti della situazione

che si sta vivendo che può diventare uno stato mentale permanente (Sennet, 2008).

E ancora: «Mi rendo conto che l'idea di pensare l'esperienza in termini di tecnica possa generare perplessità, ma ciò che siamo discende direttamente da ciò che il nostro corpo sa fare. Le conseguenze sociali sono integrate nella struttura e nel funzionamento del corpo» (Sennet, 2008, 275).

Riporto a tal proposito questo Memo intitolato “Laboratorio luogo dove allenarsi alla complessità” del marzo 2021

Il Laboratorio è percepito come un luogo dove prepararsi ad affrontare una situazione complessa, in cui le future maestre dovranno, come Perrenoud ha definito “agire nell'urgenza, decidere nell'incertezza” (Perrenoud, 1997) la sua forza è quella di costituirsi come quella che ho definito una “risorsa salvagente” di cui le allieve di De Bartolomeis intervistate (vedi capitolo 2 prima parte) hanno parlato nelle loro interviste e cioè come un sostegno continuo a cui loro hanno potuto fare ricorso per lavorare nelle situazioni più difficili, nelle periferie, con la disabilità e che hanno percepito come un reale e valido supporto, vera risorsa dalla parte delle maestre. Anche le studentesse percepiscono, e lo esplicano nei Focus Group, la realtà di una scuola molto complessa in cui il ricorso al metodo e ad una pratica teorica salda appare come una risorsa indispensabile a cui affidarsi nell'incertezza e nella complessità.

Gary Klein si è occupato dell'atteggiamento mentale di chi prende decisioni in ambienti dinamici e incerti in cui il ritmo delle azioni da compiere è molto incalzante, non vi è un modo univoco per prendere decisioni «Le persone con un'esperienza maggiore imparano a percepire fenomeni che sono invisibili ai principianti, per esempio a intuire da pochi elementi le caratteristiche di una situazione tipo. Questa dimensione inespresa della conoscenza pone dei limiti alla possibilità di ridurre un lavoro ad un insieme di regole. Non è solamente l'azione del pompiere ad essere intrinsecamente in situ (come farebbe notare l'economista Alan Blinder) anche il suo sapere si manifesta in luoghi particolari: luoghi dove vi è un incendio.» (Crawford, 2010)

Anche il laboratorio è un luogo particolare, è il luogo del sapere pratico che si costruisce nella pratica. L'esperienza è piena di cultura e di storia è punto di partenza, mezzo e fine dell'educazione (Bottero, 2021)

Come evidenza bene questa testimonianza che si concentra proprio su una delle pratiche, quella che riguarda gli aspetti comunicativi centrali nel mestiere d'insegnante:

«Perché la pratica ha bisogno di una revisione costante e minuziosa, minuziosa, tu devi imparare ad entrare in classe paradossalmente in

modo autorevole, come postura, come sguardo, come pragmatica. Ha bisogno di esercizio. Quindi io avrei potuto lavorare 4 ore solo su questo allora, se tu mi dici, lo sapranno riutilizzare in classe? Non lo so, chi l'ha, chi ha colto il senso e continuerà a riproporsi questi, questi spunti nelle prossime, migliorerà facendo tesoro anche dello spunto, chi è in difficoltà e che magari avrebbe più proprio bisogno di una ricostruzione rispetto agli stili comunicativi, io sto parlando proprio di questi che sono secondo me quelli più difficili perché non vengono insegnati e non li puoi solo descriverli, devi sperimentare, perché partono da te, tu comunichi te stesso c'è tutto un lavoro sulla personalità che se non fanno qui fanno fatica a fare dopo.» (TLUMB)

Ricorre con grande frequenza, nelle testimonianze delle studentesse in tutti e tre gli Atenei, la parola "spunto" che appunto manifesta questa possibilità di acquisire elementi utili da riprendere per poi interpretarli e svilupparli in modo personale a seconda della propria identità professionale.

«Io magari anche se non le ritrovo nella pratica a scuola nel momento in cui facciamo certe pratiche nel laboratorio, le proietto a quando un domani magari potrò farle io e pensare questa magari mi potrebbe essere utile in questo, in questo insegnamento, con questa tipologia di bambini, oppure posso adattarla per questi bambini. Quindi è bello comunque, avere un riscontro, anche solo immaginare nella nostra mente al momento di come poter riutilizzare quello che ci stanno insegnando. Perché comunque ci danno tantissimi spunti, tantissimi strumenti utili secondo me da questo punto di vista durante i laboratori proprio.» (FGSUP)

«Secondo me abbiamo avuto tanti spunti. Come dicevo anche prima comunque io mi proietto quando facciamo il laboratorio a quello che potrei fare, potrei prendere spunto da quello che abbiamo fatto qui per un domani. Perché anche il laboratorio che abbiamo fatto oggi, con questa serie di giochi è stato molto bello, secondo me avere una panoramica così globale, delle varie attività che si possono proporre ai bambini tanto all'infanzia quanto alla primaria. Quindi io faccio tesoro di quello che si fa qua assolutamente.» (FGSUP)

«È importante comunque comprendere come applicare i contenuti che ci vengono trasmessi appunto con i bambini o comunque anche se non ci viene mostrato come applicarli, comunque possiamo trarne degli spunti, come adesso, da questo laboratorio (N.d.T. riferito al laboratorio di botanica) e quindi comunque il professore ha predisposto l'attività

adeguata alla nostra fascia d'età. Però noi la possiamo rimodulare per i bambini, comunque è un grande spunto.» (FGSUB)

Lo “spunto” può davvero essere un seme generativo di esempi di didattica laboratoriale e può essere dato in una situazione di massima concentrazione proprio perché non si è distratti dal dover agire repentinamente in una situazione scolastica effettiva, come nel tirocinio, ma ci si può rilassare immergendosi in un clima di apprendimento per prove ed errori che consente la possibilità di riflettere e favorisce la sensazione di avere un tempo dedicato alla comprensione in uno spazio protetto, da sembrare quasi intimo nelle parole di questa studentessa partecipante a un focus group:

«Se c'è una vera peculiarità del laboratorio, forse è che sei in una situazione protetta e controllata e seguita e quindi ti dà veramente la possibilità, non solo di mettere in pratica appunto come stavo dicendo prima, ma anche quindi sperimentare per prima te, ma anche di ragionare, di riflettere su quello che stai facendo, così da fare un lavoro anche cognitivo e metacognitivo di quello che sta succedendo e quindi quello che fai in una situazione, appunto che è estremamente protetta, perché siamo all'interno dell'Università, siamo tra di noi, in un gruppo piccolo con un tutor che ci segue.» (FGSUP)

Le studentesse entrano nel campo della scuola attraverso le pratiche in un contesto simulato ma con conduttrici che fanno parte del mondo della Scuola e forniscono loro un'impressione di come opera una comunità educante realizzando un incontro intergenerazionale autentico tra neofite e membri anziani della stessa comunità in un contesto micro. Potrei traslare in questo campo il concetto che è stato definito come “partecipazione periferica legittimata” (Lave e Wenger, 1991) individuato nel processo con cui i neoassunti con una responsabilità limitata vengono integrati nelle comunità di pratica coinvolti da esperti «La sfida sembrerebbe consiste nel ripensare l'azione, in modo tale che la struttura e il processo, la rappresentazione mentale e l'esecuzione competente si compenetrino profondamente» (Lave, Wenger 2006 pag. 11)

3.4.2 Praticare il transfer: energie per la trasposizione generate in una situazione protetta e controllata dove non divenire ripetitori di modelli ma comprendere come essere creatori di cultura

Laneve analizza nel suo lavoro (Laneve, 2005) sotto il profilo pedagogico il modo e il luogo dove trasmettere il patrimonio culturale considerando il destinatario come un elaboratore attivo e costruttivo e non un

mero recettore opponendo ad una conoscenza costruita una conoscenza accumulativa e sommativa, in tal senso esamina il modo e luogo della trasmissione definendo che "Il luogo dell'apprendimento è nella costruzione dell'itinerario e non nella statica copia mimetica" (Laneve, 2005 pag. 8)

La scuola si è molto adoperata per l'insegnamento dei saperi dichiarativi, del sapere che cosa, fa invece poco per le conoscenze procedurali il saper fare, ma ogni sapere è anche tecnica e questa va acquisita, valorizzata e quindi insegnata.

Applicare il transfer significa apprendere un contenuto e poterlo replicare altrove sapendolo interpretare e non facendone una meccanica ripetizione.

Si riconosce oggi generalmente che alla base del fenomeno del cosiddetto transfer c'è la presenza di elementi comuni ossia che la possibilità di trasferimento di abilità e dei dati da un'esperienza ad un'altra dipende dall'esistenza di elementi comuni ad ambedue le esperienze.

La scuola tradizionale si accontenta troppo spesso delle risposte corrette senza alcuna attenzione alla capacità di transfer reale.

Per poter essere efficace i contenuti si devono poter radicare nelle competenze della futura maestra e costituire un elemento fondamentale della sua cassetta degli attrezzi

Per funzionare la proposta di una didattica laboratoriale deve essere condivisa dal gruppo docente universitario e portata avanti in modo compatto. Se la proposta istituzionale è debole questo viene percepito dagli studenti che non ricevendo una formazione di base su questo la recepiscono come positiva ma non percorribile nella realtà perché anche all'interno della formazione iniziale non lo era. Se rimane una proposta episodica, frammentaria, legata ad uno o due insegnamenti non costituirà un elemento importante della formazione acquisita ma una stravaganza di qualche professore "alternativo".

La proposta innovativa richiede forza e sicurezza nel momento della proposizione agli studenti, altrimenti si carica di ambivalenza e sottolinea un mondo ideale di scuola distaccato da un mondo reale in cui le resistenze che sono ben conosciute (per esperienze personali maturate al di là del percorso accademico) prevalgono.

La strada indicata dai laboratori è quella che molte studentesse con le quali ho parlato vorrebbero percorrere dedicandoci più tempo

«Simulare un po' di più quello che poi tu andrai a fare nella tua vita personale di insegnante potrebbe essere utilissimo!» (FGSURS)

Gli spunti divengono nelle parole di questa studentessa sassi che possono far frutto, aggiungo io che creano cerchi concentrici sempre più larghi e risuonano nella loro formazione.

«Anche perché dodici ore sicuramente non sono tante per coprire tutto, però comunque in questi dodici ore vengono proprio dati degli spunti, quindi è logico che poi una persona prende da quello che ha fatto e approfondisce, quindi secondo me è estremamente utile; penso sia uno dei tanti scopi del laboratorio, c'è quello poi, quello di utilizzare quello che è stato fatto appunto approfondendo. Quindi qua vengono lanciati dei sassi sta a noi raccogliarli e farne frutto.» (FGSUP)

Alla domanda che ho posto nei Focus Group e anche nel questionario ricevendo in questo ultimo caso ben il 94% di sì, se pensano di utilizzare la didattica laboratoriale una volta maestre, una di loro risponde:

«Assolutamente. Soprattutto nel momento in cui questo corso di laurea ci abilita. Noi usciamo che sicuramente avremo una vita per fare esperienza ma è positivo se noi arriviamo in classe avendo già un piccolo bagaglio e sapendo cosa aspettarci e come muoverci. Io posso anche pensare che tutti i corsi mi diano qualcosa di base e poi io devo metterlo a frutto, però avere diciamo una parte, per esempio, non sapere soltanto ora, esco fresca dall'esame di storia, non sapere solo la storia greca, ma sapere anche in parte come potrei insegnarla. Sicuramente è un vantaggio e non solo per me, ma più che altro per la classe a cui mi troverò ad insegnare.» (FGSUS)

«Ci sono alcune discipline che non possono proprio esimersi dalla didattica laboratoriale ad esempio la stessa geografia o la matematica. Ci sono cose di cui c'è bisogno concretamente di fare no? Imparare a contare. E quindi i numeri, il valore posizionale delle cifre e si fanno contare proprio degli oggetti concreti, perché se lo spiego in maniera astratta i bambini, soprattutto hanno bisogno di apprendere dal vicino dalla loro esperienza diretta e quindi lo replicherò, lo metterò in pratica nella mia vita, quando si spera sarò insegnante!» (FGSUB)

«Anche perché con la nascita delle competenze, della progettazione per competenze non si può fare altrimenti. I laboratori sono essenziali.» (FGSUB)

«Assolutamente. Una delle cose che si possono cogliere anche dai pochi momenti laboratorio che abbiamo avuto è che sono momenti formativi e che danno la possibilità al bambino di far venire fuori quello che lui dentro già ha. Nel momento in cui preconfezioni la tua lezione e la proponi così un bambino non può esserne interessato è logico. Andremo semplice a replicare quello che è già stato fatto nel passato, ovvero i bra-

vi vanno avanti, i somari devono rimanere somari è tristissimo. Il momento del laboratorio che mette un po' tutti in una situazione nuova perché nessun bambino alla fine sa bene cosa vuole raggiungere l'insegnante, nessun bambino ha mai provato quella cosa, quello li mette tutti in gioco.» (FGSUS)

Trovo di particolare interesse ed esemplificativa, di una conoscenza profonda della realtà scolastica, questa testimonianza raccolta in un focus group che dallo spunto passa alla capacità di *problem solving* abilità indispensabile in contesti spesso carenti di risorse e materiali. Lo spunto fu dato da una mia domanda rivolta direttamente ad una studentessa partecipante al focus group che era l'unica iscritta all'ultimo anno della laurea magistrale e dalla quale volevo sollecitare degli elementi di riflessione sviluppati grazie alla sua posizione di universitaria alla conclusione del percorso di studi, utili anche per animare la discussione con le colleghe più giovani.

I.: «E tu cosa hai imparato in cinque anni di laboratori di SFP, la prima cosa che ti viene in mente?»

Studentessa 4: «Ad arrangiarmi! Lo so fa schifo detta così però è proprio il discorso di trovare delle soluzioni a delle difficoltà, a dei problemi che emergono facendo ricorso comunque agli insegnamenti di quelle discipline, mi è stato utile.» (FGSUB)

Fondamentale in questo contesto è l'esempio che una maestra conduttrice di laboratori all'Università vuole il più possibile rendere evidenti presentando esperienze reali già percorse e quindi ripercorribili.

«Io punto molto l'accento sul discorso della progettazione perché dalla, da quell'esperienza allora io poi come posso fare per progettare? Che cosa progetto per i bambini? Quindi diciamo che queste due caratteristiche del laboratorio del secondo anno e del quarto anno sono condivise da tutti i conduttori di laboratori, poi ognuno di noi ha un grande libertà sia rispetto ai contenuti, sia rispetto alle, alla scansione dell'attività, è chiaro che essendo un laboratorio per cui bisogna evitare più possibile di fare insomma lezione frontale, ma nessuno lo fa, al limite si fa un racconto di un'esperienza, proprio magari l'unico momento più frontale può essere il racconto di un'esperienza vissuta in classe che è un aspetto che comunque ultimamente faccio vedere più che altro per far passare un po' l'idea che quello che che loro sperimentano si può fare in una classe, ci sono insegnanti che l'hanno fatto.» (TCLUMB)

Un punto nodale del transfer è quello di indicare agli studenti non la via per divenire ripetitori di modelli ma per comprendere come essere creatori di cultura

A questo proposito riporto un Memo intitolato “C’è didattica laboratoriale se non trasmetto modelli ma la capacità di essere creatori di cultura” datato ottobre 2020

Da più parti (studentesse, conduttori di laboratorio e presidenti de CdS) ho percepito la preoccupazione verso il rischio che la didattica laboratoriale diventi una formula da trasferire attraverso attività congegnate e preconfezionate non considerando:

- *la realtà della scuola*
- *la creatività personale dell’insegnante che la proporrà*
- *il gruppo che si ha davanti*
- *la realtà attuale offrendo proposte datate e non più attuali*

Se non si considerano questi aspetti la proposta rimane debole se vuole davvero perseguire il fine di seminare laboratorialità e non quello di trasferire modelli. La forza o la debolezza della proposta laboratoriale sono anche connesse al suo peso all’interno della proposta formativa complessiva, chiaramente se fosse più ampia e contaminasse più ambienti di insegnamento/apprendimento sarebbe più efficace.

Memo sviluppato grazie anche a testimonianze come questa di un’insegnante prestata all’Università nel ruolo di conduttrice di laboratori.

«L’optimum sarebbe quello di modificare proprio l’impianto delle lezioni, cioè in università si dovrebbe insegnare in modo laboratoriale cosa impossibile per setting e numeri. Però se vogliamo davvero rendere come, come dire, far depositare l’approccio laboratoriale, farlo sperimentare, farlo diventare repertorio con tutto ciò che repertorio rappresenta. Quindi come dire... Proprio diventare parte del modus operandi, consolidare tutto ciò che si fa per poter riproporre nello stesso modo dovrebbe essere la didattica che diventa laboratoriale per questo corso in particolare a scuola.» (TCLUP)

Non è l’esercizio meccanico ciò di cui c’è bisogno o la ripetizione di strutture e forme sostituendo il contatto diretto con la realtà ma l’elaborazione di proposte sempre diverse e appropriate alle diverse realtà scolastiche incontrate. La vera conoscenza secondo Dewey si raggiunge con l’azione orientata ad uno scopo che non può quindi essere racchiusa in proposte preconfezionate. (Morselli, 1989)

Ancora sul ruolo della creatività come ingrediente fondamentale del laboratorio e come motore della motivazione torna questa testimonianza di una tutor resa esplicitamente dopo aver svolto un laboratorio, di cui sono stata osservatrice, particolarmente creativo e ricco di iniziative pre-

se da parte delle studentesse in seguito agli stimoli offerti dall'insegnante conduttrice:

«Nel senso come hai visto c'è la parte cooperativa, la parte dialogica - maieutica e la parte riflessiva. C'è anche la parte se vuoi simulativa. In parte, quindi i metodi sono diversi, come pure gli approcci. Diciamo che un elemento per me fondamentale, è quello della motivazione intrinseca alla partecipazione. Quindi poiché io ritengo che quando uno sta bene ed è creativo si automotiva c'è sempre qualcosa che dia spazio a elementi di creatività, di solito di coppia o di gruppo, ma ci dev'essere una dimensione relazionale, affettiva, ma anche creativa»

3.4.3 Formare competenze didattiche: allenarsi alla complessità utilizzando strategie e strumenti operativi

Il laboratorio è visto come una forma di allenamento per formare le competenze didattiche della futura maestra, una di queste è quella necessaria per affrontare il lavoro di équipe che caratterizza la scuola, così infatti coglie con chiarezza il nodo del problema questa studentessa intervistata.

«Riesci a cogliere le dinamiche anche il ragionamento che fanno gli altri che fai tu e secondo me questo è davvero utile, anche perché poi quando vai a lavorare a scuola il lavoro che fai è un lavoro d'equipe dove ti devi continuamente confrontare. Quindi se lo fai anche qui. Tu ti alleni, se qui non lo fai, quando vai fuori, cioè non è così semplice.» (SUP1)

I saperi sono collegati in modo stringente alle competenze e ad un saper fare a cui verranno chiamate come si evince dalle parole di una studentessa che così si è espressa in un Focus Group

«Sono principalmente sempre collegati ovviamente o anche se erano specifici della disciplina erano collegati a ciò che noi faremo.» (FGSUB)

Ciò che si sperimenta in prima persona esponendosi direttamente alla prova lascia un'orma indelebile come sottolinea una studentessa in un'intervista:

«Ci ha insegnato direttamente operando proprio attraverso di noi come poter operare in classe rispetto all'inclusione. L'abbiamo sperimentato proprio su di noi.» (ISUP2)

E ancora la testimonianza di questa studentessa che riconsidera la propria programmazione dei tempi di un'attività didattica dopo averla simulata:

«Intanto capire quanto sia importante programmare e rispettare soprattutto essere sicuri della propria divisione dei tempi per poi riuscire a portarla a termine; non avevo messo in conto che ci potesse essere addirittura una profondità maggiore rispetto a quella programmata, e quindi insomma una rivalutazione del contesto classe, è una valutazione in positivo di questa cosa. Questo è quello che ho imparato.» (FGSUS)

Lo sprone esercitato dai laboratori a sperimentare in prima persona porta le studentesse ad imparare ad esprimersi superando resistenze e timidezze costruendo una competenza comunicativa come nelle parole di questa studentessa

«Io a mettermi in gioco sicuramente e anche a parlare di fronte alle persone che magari è una cosa che mi ha sempre messo abbastanza in soggezione.» (FGSUP)

Credo sia importante far emergere a proposito di saperi e competenze per la scuola un altro aspetto che rilevano i codici desunti dalle testimonianze, sono quelli riferiti alla *preparazione pedagogica dei conduttori di laboratorio* che sembra essere un nodo centrale in questo scenario dove si avverte a vari livelli nelle testimonianze una scarsa e differenziata preparazione sulla didattica laboratoriale che rende diverse le proposte e alcune meno salde di altre.

Questo è un problema sollevato sia dalle studentesse che dai docenti stessi che si trovano in alcuni casi a disagio nel fare i laboratori percependo una lacuna pedagogico didattica e una difficoltà a formare competenze che in primis loro stessi sentono di non possedere.

«Allora sicuramente un punto di forza è quella appunto di dare una, una preparazione di base, dare un orizzonte su quelle che sono le varie metodologie le varie teorie questo sicuramente; offre tantissimi spunti e nel mio caso, almeno mi stimola anche a ricercarne di miei poi, tante volte magari arriviamo in classe a parlare di qualcosa che si vede nelle scuole in cui siamo a fare tirocinio e quello è poi un arricchire un bagaglio di competenze. Un punto critico, probabilmente è che spesso sono gestiti in modo un po' sconclusionato, molte volte il fatto che i professori non hanno una preparazione pedagogica emerge ed è penso questo il punto più problematico, è questo che li rende in certi corsi, non così, non così utili, non così spendibili.» (FGSUS)

Non vi è una richiesta esplicita e specifica da parte del CdS di SFP che i docenti siano preparati sulla didattica e sui metodi di insegnamento e questo sposta in molti casi i contenuti del corso spesso su aspetti teorici, a questo proposito così si esprimono Cappa, Niceforo e Palomba: «Tali insegnamenti sono spesso assai simili a quelli già sostenuti durante gli

studi universitari, con scarsa attenzione per le modalità di gestione didattica dei contenuti disciplinari. Considerazioni analoghe valgono, in taluni casi, anche per i corsi dell'area trasversale, malgrado la normativa vigente prescriba che gli insegnamenti siano "svolti stabilendo una stretta relazione tra l'approccio disciplinare e l'approccio didattico". Il fenomeno riguarda soprattutto i docenti universitari che hanno avuto scarsi o nessun contatto con il mondo della scuola, essendosi dedicati alla ricerca e alla carriera universitaria subito dopo la laurea. In questi casi una più stretta collaborazione con docenti scolastici esperti sembra poter correggere gli eccessi di "accademismo", ma non sempre questa collaborazione viene cercata o offerta» (Cappa, Niceforo e Palomba, 2013, pag. 158)

La preparazione pedagogica non può essere demandata ad un interesse o ad un'iniziativa personale del docente e dovrebbe essere un'attenzione di sistema che definisce approcci comuni e guida linee operative dei laboratori.

Molto interessante e pertinente questa analisi che fa un docente, che è anche conduttore di Laboratorio, contestualizzando a livello europeo la complessità del tema della preparazione didattica dei docenti:

«In realtà in Italia a differenza di altri paesi dell'Europa Centrale a Scienza della Formazione Primaria Botanica la fa qualcuno che si è laureato in Scienze Naturali, Scienze Biologiche senza studiare nella maggior parte dei casi gli aspetti relativi alla didattica; che poi ha fatto un dottorato in tutti ambiti di ricerca e che quindi ha una mentalità da ricercatore di botanica, quindi un ricercatore botanico che può andar bene per l'insegnamento di scienze naturali, scienze biologiche, bisogna adattarsi per Scienze della formazione perché è una mentalità diversa uno si deve immedesimare in quel lavoro dovranno fare gli studenti che è molto diverso da quello che è invece il percorso che uno ha seguito per lo studio, durante lo studio che ha fatto. A Bressanone dove c'è il CdS di SFP per esempio cercano qualcuno, perché loro sono più abituati all'ambiente *mittle* europeo, che invece faccia didattica e abbia studiato didattica delle scienze. In genere non solo botanica ma didattica delle scienze in generale, perché per esempio in Austria, Germania, Inghilterra ci sono dei corsi che ti preparano a fare la didattica come per esempio ne esistono in Italia, didattica della fisica, così...Quindi non è facile.» (DCLUB)

Alcune testimonianze delle studentesse di uno degli Atenei che finora non si sono potuti avvalere della figura delle conduttrici maestre affermano che la maggior parte dei loro insegnanti docenti universitari non

sono mai entrati in una scuola elementare e la conoscono solo tramite l'esperienza dei figli

«Sì è a fortuna, demandato all'iniziativa personale lui è un insegnante molto appassionato dell'insegnamento e quindi trovava le strategie e l'ha insegnate a noi, ma la maggior parte dei nostri professori non sono mai entrati nella scuola elementare, no anzi, dicono No beh, perché mio figlio però non possono basare la loro esperienza sui loro figli, quindi la scuola conosciuta da genitori, non dall'interno, e noi cosa impariamo?» (FGURS)

A questo corrispondono anche le testimonianze di alcuni docenti consapevoli di questa lacuna sulla didattica della disciplina da loro insegnata che reclamano una formazione specifica che vada oltre i saperi da trasmettere e si occupi delle pratiche didattiche

Le studentesse esprimono un'urgenza con la quale percepiscono la necessità di ricevere dai laboratori un contributo pratico e professionale decisivo rispetto alla loro preparazione e chiedono quindi docenti preparati in tal senso. Un'eccezione che emerge dai dati raccolti è rappresentata dalle maestre distaccate all'Università essendo molto apprezzata e riconosciuta la loro pratica didattica, ho ritenuto opportuno, vista la centralità di questa figura come anello di collegamento tra scuola e Università, dedicare una proprietà a sé nell'ambito di questa Categoria centrale.

3.4.4 Le maestre fanno la differenza come conduttrici di laboratorio

L'apprendimento e le conoscenze sono non nella testa dei membri più esperti ma nella struttura e nel funzionamento sociale e sono quindi fortemente situate, nel laboratorio l'apprendimento è sempre situato e le maestre a contratto prestate all'università a cavallo tra i due ambienti lavorativi (la scuola e l'università) sono l'anello di congiunzione tra queste due comunità di pratica favorendo l'inclusione dei nuovi membri in quello che da antropologa ho visto come una sorta di vero e proprio rito iniziatico di passaggio

Una delle proprietà fondamentali di questa categoria è quella "Le maestre fanno la differenza" dove emerge come profondamente significativo il ruolo della maestra con un incarico a tempo pieno o parziale presso l'Università con compiti di conduttrice di laboratorio. Tale figura dovrebbe essere sempre presente nel CdS di SFP, ma alcuni Atenei di più recente istituzione hanno delle difficoltà sulla copertura di questa

figura come riportato nelle interviste svolte ai Presidenti del CdS. Le insegnanti distaccate ricoprono oltre a quello di conduttrici di laboratori anche altri ruoli, molto spesso in riferimento ai tirocini, ciò consente loro nella maggior parte dei casi di conoscere meglio le studentesse avendo la possibilità di incontrarle in contesti diversi come conferma questa testimonianza di una tutor di laboratorio:

«È sempre per quel discorso della, delle tre facce del tutor, docente, e docente di laboratorio, hai la possibilità appunto di fare riferimento anche ad altri contesti in cui li conosci, li vedi, in questo facilita un po'.» (TCLUP)

Tale presenza ha una forte significatività ed è diversamente distribuita a seconda dei contesti accademici ed è stato molto istruttivo osservarla sia negli Atenei in cui svolge compiti di conduzione dei laboratori, in altri dove si occupa solo dei tirocini e infine dove essa ancora non è presente per motivi legati o a mancanza di risorse o a diversa organizzazione interna. In questa ricerca è emersa una raffigurazione a macchia di leopardo del CdS ed è un elemento che può generare grandi diversità tra Atenei in cui le conduttrici maestre sono una solida e difesa realtà e Atenei che ne sono completamente sprovvisti nonostante le abbiano richieste e abbiano svolto concorsi per selezionarle

Nell'Ateneo di Padova la presenza di maestre – tutor costituisce dalla sua fondazione un elemento imprescindibile del CdS che ne ha valorizzato negli anni il ruolo e curato la formazione giungendo ad una sinergia tra docenti universitari, che svolgono compiti di didattica nei corsi disciplinari, e tutor che svolgono laboratori ad essi collegati. Questa complessa organizzazione costituisce il biglietto da visita dell'Ateneo ed è fortemente valorizzata da tutte le figure istituzionali del CdS stesso e apprezzata dalle studentesse che ne riconoscono il valore.

Ciò ha richiesto e richiede tutt'oggi un grande lavoro che così viene descritto nell'intervista svolta al Presidente del CdS

«Qui ci sono, al docente, al tutor, all'esperto, qui ci si sono delle competenze che in alcuni casi devono essere costruite, credo la prima competenza sia quella di lavorare sul modello di mediazione formativa, cioè di capire come realizzare il laboratorio e il contrasto che ha questo ruolo è soprattutto con l'insegnamento perché il primo problema che si pongono i tutor è di essere in un luogo dove si insegna ok? Il che non è assolutamente così, sia all'interno di un luogo, sia all'interno di un luogo in cui la formazione ripeto è di ordine pratico, operativo e quindi il lavoro di messa in campo di quelle che sono le risorse degli studenti è il primo lavoro da fare sul piano proprio dell'azione didattico-formativa; devono

avere delle competenze di organizzazione, di organizzazione del laboratorio, secondo le sequenze che sono state progettate quindi devono avere anche la capacità di interpretare al meglio quelli che sono i processi preventivati all'interno del laboratorio, devono avere competenze disciplinari, perché è quanto mai utile necessario che si avvalgano di quelle che sono le conoscenze della disciplina, a loro caldegiamo sempre il fatto che possano seguire gli insegnamenti dei docenti, cosa non sempre facile o semplice soprattutto se lavorano nella scuola, devono avere compiti di valutazione, perché valutare un laboratorio non è così immediato, spesso il team di lavoro dei laboratori elabora anche prove di valutazione, strumenti che possano o in termini di feed back o di valutazione sommativa arrivare a dare evidenza di quello che gli studenti hanno acquisito, l'uso delle strumentazioni eccetera. Cioè in fondo queste sono mi pare le questioni su cui i tutor devono prepararsi.» (PCdSUP)

Anche nell'Ateneo di Milano Bicocca vi è una forte presenza di insegnanti di scuola primaria che conducono laboratori e in questo contesto, individuato dopo un campionamento teorico a scelta ragionata, ho intervistato una conduttrice-maestra con alle spalle un'esperienza ventennale che ha cominciato la sua carriera professionale all'indomani dall'uscita dal CdS stesso provando l'esperienza di «Essere quasi un pari o comunque raggiungibile sia rispetto alle conoscenze che in alcuni casi come età» (TCLUMB). Aspetti che rafforzano gli elementi di *modeling* che la tutor offre alle studentesse, con la possibilità di specchiarsi concretamente nella figura di docente di scuola primaria- prestata all'Università- che si ha di fronte e che viene percepita come figura più credibile rispetto ad un docente accademico che non vive la quotidianità scolastica, cosa di cui è ben consapevole la stessa tutor intervistata che così si esprime a questo proposito rispetto ad un'autorevolezza conquistata "sul campo" e messa a disposizione delle studentesse in formazione:

«Far vedere che alcune esperienze ci sono, che non sono soltanto nei libri, nella teoria o magari nelle parole di un docente universitario che comunque quella esperienza non ce l'ha, perché il docente universitario in classe non è mai entrato e non si è mai scontrato magari con quello che ti lancia la borraccia in testa, no? Per cui ci sono dei problemi reali da gestire, anche insomma quando si hanno le migliori intenzioni. Però secondo me ecco favorire questo scambio, questa relazione, soprattutto con gli insegnanti che sono, che vivono quell'esperienza, penso che sia molto significativa per i ragazzi.» (TCLUMB)

Nell'esperienza di Milano Bicocca i laboratori hanno lavorato nella dimensione operativa, in quella dialogica e in quella riflessiva nella stretta connessione che c'è tra laboratori e competenza realizzando delle esperienze di apprendistato cognitivo pratico. Il laboratorio è visto come una situazione di accompagnamento non tanto attraverso l'insegnamento diretto quanto attraverso la predisposizione delle situazioni che rendono significative le pratiche che vengono sollecitate.

È stata svolta un'indagine sul gradimento da parte degli studenti dei laboratori con approfondimenti specifici sugli aspetti organizzativi, il clima, i collegamenti con corsi e tirocinio, l'efficacia e la valutazione (Kanizsa, 2010, pag. 115 e seguenti).

Questo ruolo autorevole e di cerniera tra scuola e università svolto dalle maestre conduttrici e tutor è confermato da molte testimonianze delle studentesse nel Focus Group organizzato nell'Università dove sono presenti:

«Perché si è entrati in classe si è dovuta gestire una classe, si è stati alle prese con problemi reali» (FGSUP)

«Un altro aspetto è che comunque che di solito sono, sono anche insegnanti di scuola primaria e quindi secondo me non è detto che i professori universitari non lo sono, tendenzialmente non lo sono stati e quindi questo ci avvicina di più, hanno più esperienza questo gruppo in questo campo, è più facile chiedere consiglio e riceverne.»(FGSUP)

«Forse il tutor, avere un docente della scuola primaria o della scuola dell'infanzia è più cioè, ti mette più in situazione. Nel senso che porta una didattica molto più attiva rispetto, magari a un insegnante universitario che alla fine all'università siamo in 200 persone è logico che sono più abituati a fare lezione frontale, invece un tutor comunque di una, di una scuola primaria o di una scuola, dell'infanzia, cioè cerca di attivarti nell'apprendimento e secondo me è fondamentale, soprattutto per noi che poi andremo a lavorare con una didattica che è estremamente attiva» (FGSUP)

«La cosa che l'insegnante ti dà nel momento in cui è tuo tutor è proprio la professionalità. Nel senso che può condividere con te esperienze che lui ha veramente, ha realmente vissuto, provato, sentito e per me questo è fondamentale, anche perché lo rende molto più credibile.» (FGSUP)

La grande ricchezza del modello padovano è resa da Restiglian che nel suo testo sui laboratori (Restiglian, 2008) si sofferma anche sull'importanza del ruolo dei conduttori per la gran parte supervisorii prestati dalla scuola all'università. Vedendo il laboratorio come luogo di

apprendimento attivo in cui il soggetto apprende sotto la guida di una persona esperta molto diverso da quello della lezione frontale nell'aula, vera e propria "mappa" attiva e riflessiva in quanto atteggiamento mentale nel farsi concreto della pratica educativa.

La tutor di laboratorio (o definita in altre sedi maestra conduttrice di laboratorio) rappresenta una figura ponte tra Scuola e Università e favorisce la percezione di un dialogo e una continuità possibile tra i due mondi che significa allo stesso tempo far spazio ad un diverso modo di pensare:

«Aprire la pista verso un'idea di scuola in cui bisogna essere aperti a più strade a più modi di pensare, antitesi dell'accademico per eccellenza sede del sapere.» (TCLUMB)

Per aprirsi alla didattica laboratoriale è fondamentale che le studentesse abbiano un po' uno spiazzamento iniziale rispetto a quello che è un approccio che hanno consolidato dentro di loro vivendo la loro vita scolastica precedente all'interno di un modello scolastico tradizionale in cui spesso vi è un unico modo di affrontare un argomento e di risolverlo in modo "corretto"; il laboratorio viceversa apre a una forma di accoglienza verso altri modi di pensare come quello ad esempio di lavorare sull'errore, non come allontanamento dal modo giusto di introiettare conoscenze, ma come pista da seguire per capire come il bambino pensa.

Il superamento della didattica *bancaria* che premia le risposte corrette apre la strada ad apprendimenti diversi che per radicarsi nella studentessa hanno bisogno di avere un forte nesso con le sue precedenti esperienze che in un processo di continuità ricevono qualcosa da quelle che l'hanno preceduta e modificano la qualità di quelle che seguiranno orientandosi verso un setting didattico non più incentrato solo sul piano del mentale e dello sviluppo della sintassi logica dei linguaggi e passando per gli insegnamenti di Dewey. Il metodo principale di riferimento è quello scientifico inteso come indagine fondata sul dubbio e sulla verifica degli errori. Anche per Gardner è questa la direzione da seguire attraverso la pratica di esperienze cruciali le uniche atte a mettere in dubbio le concezioni intuitive, l'unica che permetta di padroneggiare le conoscenze esperte e di andare oltre il compromesso delle risposte corrette. Ciò non vuol dire assolutamente appiattirsi sulla logica del saper fare in un'ottica utilitaristica o di mercato ma giungere ad una conoscenza più matura intrecciata con la vita e con il pensiero dell'allievo.

Le studentesse trovano con le tutor una relazione più semplice e diretta, riescono a fare domande e appianare dei dubbi, apprezzano la possibilità di non avere a che fare con l'ideale astratto idealizzato pre-

sentato nelle lezioni teoriche, ma si sentono più rilassate e adeguate nel proiettarsi in un futuro lavorativo con il quale cominciano a familiarizzare a partire da dei percorsi laboratoriali realizzabili.

Le parole tratte dal testo di Crawford ci offrono un contributo sull'importanza di avere modelli concreti e credibili. «Nel processo di apprendimento del mestiere questo scopo specifico prende il suo posto all'interno di un quadro più vasto che viene emergendo, il quadro di che cosa vuol dire essere un bravo idraulico o un buon meccanico [o un buon insegnante aggiungerei io]. Di solito c'è un uomo in carne ed ossa che impersona questo ideale, qualcuno da emulare. L'aspetto di gradualità insito nel concetto di rivelazione ha un effetto energizzante che ti fa desiderare di essere competente: vedi chiaro nelle cose del mondo, e questo è elettrizzante. La sensazione che i tuoi giudizi siano sempre più appropriati fa parte dell'esperienza di pienezza dell'impegno in quel che fai; è come se ti unissi a un mondo indipendente da te grazie all'aiuto di qualcuno che ti cammina avanti di qualche passo.» (Crawford, 2010 pag. 203)

3.4.5 Innovare Università e Scuola

C'è bisogno di avere quadri di pensiero che aiutino la didattica a dare un senso al suo agire in un continuo interscambio dal basso e dall'alto. Uno nei luoghi dell'esperienza didattica tra esperienza, riflessione e ritorno all'esperienza, uno negli atenei in cui orientarne lo sviluppo sempre con uno sguardo attento ai luoghi dell'esperienza.

In questa ricerca sono molti gli elementi innovativi individuati nei laboratori tali da far convogliare in una proprietà il laboratorio come fattore di innovazione con una ricaduta positiva su entrambe le realtà educative: l'Università e la Scuola

Dai dati raccolti e dai contesti analizzati emerge come proprio il laboratorio possa farsi carico di costruire modalità e approcci innovativi da veicolare nella professione per le successive generazioni di futuri insegnanti in formazione;

Sono molti gli elementi raccolti nei focus group e nelle risposte aperte dei questionari che mi hanno orientata in tal senso e riporto a questo proposito queste testimonianze raccolte in due focus group:

Studentessa 4: «Parlando appunto anche in questi contesti della nostra idea di scuola vedo molto, che abbiamo, la pensiamo allo stesso modo.»

Studentessa 2: «Quello sì»

Prosegue Studentessa 4: «E c'è proprio voglia di cambiare e anche voglia di cambiare quello che vediamo anche con il nostro tirocinio diretto che è una scuola vecchia» (FGSUP)

La possibilità di avere una formazione nei laboratori è strettamente connessa a quella di portare innovazione nella scuola nelle parole di una studentessa intervistata:

«Lavorare proprio nella realtà dei fatti, su quello che ci serve quando poi andiamo fuori da qui. ovviamente ad alti livelli perché è anche vero che fuori dobbiamo portare un po' di innovazione. Io su questo ce l'hanno detto alcuni docenti che ho incontrato fino adesso e sono pienamente d'accordo che non dobbiamo sederci andare fuori a portare le solite cose che fan tutti perché è più facile, più difficile portare l'innovazione. Ma dobbiamo anche spingere, guardare un po' nel futuro, sennò non saremmo qua dentro a studiare. Io credo non servirebbe...» (SUP1)

L'università risponde alle aspettative delle studentesse quando consente di poter usufruire di una formazione qualificata per poter raggiungere le competenze richieste dal mestiere di insegnante interpretandole in modo innovativo:

«Fammi vedere che cosa posso fare in classe con i ragazzi, ovviamente ad un livello alto perché siamo dentro ad un'università e quindi è giusto che i livelli siano alti anche se poi fuori magari devi abbassarli, però vedere qual è la massima potenzialità per poi poterla portare nella classe. Laboratorio mi fa pensare a questo.» (SUP1)

Questo che segue è un Memo scritto a ridosso della mia partecipazione alla *Summer School* sulla metodologia della Grounded Theory frequentato a luglio 2021 e intitolato "Portata innovativa dei laboratori":

Per gli studenti i laboratori sono degli spazi potenzialmente innovativi, si differenziano dagli insegnamenti perché non trasmettono nozioni già note dal professore al futuro insegnante in una catena che si perpetuerà passando a lui il testimone della trasmissività, si differenziano anche dal tirocinio perché non sono il prendere parte a delle situazioni scolastiche dal vivo come osservatori o svolgendo una piccola attività in contesti già organizzati e spesso non modificabili, ma viceversa sono luoghi di costruzione dell'identità professionale che valorizzano l'individuo che farà il maestro/a attribuendo al contesto formativo un significato nuovo che non tende a perpetuare un insegnamento ma a crearlo nella condivisione del gruppo di lavoro facendo di queste situazioni dei concentrati di contenuti potenzialmente innovativi, in cui se ben utilizzati, si favorisce l'espressione, l'iniziativa, la formazione di competenze professionali pratiche e di

socializzazione, del lavoro in un contesto protetto quale l'Università che consente una riflessione e sancisce una formalità a questo mandato

Il laboratorio ha quindi un mandato innovativo quando rivede la tradizionale figura di insegnante come trasmettitore di conoscenze e dà un'investitura per innescare processi trasformativi nell'identità insegnante come creatore di conoscenza in un contesto attivo e dinamico per gli allievi e non di travasatore di nozioni per una classe passiva di ascoltatori.

Sempre più i bambini non hanno bisogno di noi insegnanti per imparare le cose semmai di una guida per divenire anche loro rielaboratori e costruttori di cultura per comprendere ad un livello più profondo il sapere attraverso l'esperienza, non di recepire nozioni, per questo c'è un'offerta sconfinata anche attraverso i supporti tecnologici.

3.4.6 Organizzazione e ambiente

Moltissime testimonianze fanno cenno agli aspetti organizzativi sottolineando quanto questo sia un aspetto centrale nella predisposizione di uno spazio e di un tempo scolastici.

La strategia laboratoriale non può improvvisarsi, molto più che una lezione tradizionale, infatti, richiede cura e attenzione prima durante e dopo essere entrati in aula come insegnanti. Nella classe laboratorio la mobilitazione dell'allievo sotto la guida dell'insegnante significa sperimentare la pratica laboratoriale immergendosi in un contesto di ricerca e acquisire così un abito mentale che consenta un apprendimento più significativo nel congiungimento di azione e teoria.

L'organizzazione della didattica nel laboratorio riguarda la flessibilità, l'offerta di strumenti anche tecnologici, prevede un arredamento e una gestione del tempo adeguati.

Sicuramente la prassi laboratoriale risulta estremamente complessa e articolata nelle dimensioni organizzative cosa che spesso scoraggia gli insegnanti che si affacciano alla ricerca di altri processi educativi ripiegando nuovamente su orizzonti meno dispendiosi dove applicare procedure fisse in automatismi dai procedimenti ben noti assegnando compiti simili in maniera sincrona. Non si intende in nessun modo colpevolizzare l'insegnante ma evidenziare che per fare didattica attiva e laboratoriale bisogna ripensare l'organizzazione del lavoro e che questo è un grande impegno di cui si deve far carico tutto il sistema di istruzione e non singoli ed isolati insegnanti volenterosi. Partendo dalla consapevolezza che gli insegnanti che organizzano il loro lavoro e quello degli studenti in una classe davvero laboratoriale saranno gli uni e gli altri in un

nuovo patto di corresponsabilità a farsene carico. A questo proposito Freinet sottolinea come il consiglio di classe debba essere il luogo deputato all'organizzazione del lavoro.

«Ma il concetto di organizzazione non è centrale in educazione. Forse è ormai necessario misurare fino a qual punto l'incontro tra ciascun alunno e il sapere dipenda dall'organizzazione del lavoro» (Perrenoud, 2003, pag. 115)

Nella scuola elementare si tratta di lavorare con materiali adatti a stimolare le varie intelligenze e le loro combinazioni, e quindi emerge di nuovo l'ombra di Dewey e la sua concezione del pensiero "come organizzazione di spazi e attività".

Nella progettazione di un percorso educativo il che cosa e il come occupano una parte molto importante, anche la mia attenzione come docente sono anni che si incentra su questi due aspetti sia in fase di progettazione delle unità di apprendimento che poi di osservazione a posteriori quando le annoto nel mio diario di bordo. Il processo è circolare e non deduttivo. È fondamentale essere ben consapevoli delle conoscenze su cui si vuole agire ben sapendo che è nel come, nella viva relazione didattica, che il che cosa potrà trovare un senso attraverso un'attenta organizzazione.

All'interno del CdS di SFP i Laboratori richiedono un impianto organizzativo enorme, motivo per cui vi è anche una grande differenza tra gli Atenei anche perché prima che un sistema di questo tipo vada a regime è necessario un lavoro continuativo di molti anni. Tutto ciò viene espresso e sottolineato da queste testimonianze:

«In generale, in realtà mi spiace essere ripetitiva, però l'ho detto già è quello dell'esperienza diretta e il fatto di lavorare in gruppo, quindi di non chiudersi in un proprio mondo, ma anche aprirsi agli altri; punti di debolezza che comunque un laboratorio richiede una certa predisposizione, quindi nel momento in cui un'organizzazione e tutta una preparazione del setting viene a mancare il laboratorio può fallire.» (FGSUB)

«Del laboratorio frequentato ho apprezzato molto il fatto che ci fosse all'inizio di ogni incontro una parte teorica in cui veniva spiegata non solo la teoria ma anche quello che si sarebbe fatto successivamente.

Un altro fattore molto apprezzato è stato il fatto che si procedesse a "step" ed alla fine d'ogni parte ci fosse un momento di confronto collettivo.» (QSUP 13)

«Ho molto apprezzato la praticità di questo laboratorio, il poter mettersi in gioco e l'aver potuto riflettere su quanto siano importanti in que-

sta disciplina, così come in altre, gli aspetti relazionali ed organizzativi.» (QSUB 49)

«Questo laboratorio è stato ben organizzato dalla docente che ha offerto tutti gli strumenti necessari per approfondire e mettere in pratica i contenuti teorici» (QSURS 19)

«Il laboratorio è stato organizzato perfettamente e ciò ha permesso a noi studenti di apprendere mediante la pratica. Abbiamo sperimentato le nostre conoscenze e lavorato in gruppo» (QSUP 22)

«L'organizzazione è enorme sui laboratori perché abbiamo 170 laboratori che mettiamo in piedi ogni anno. Tutti organizzati con gruppi di 7-8 10 gruppi per ogni laboratorio. Quindi è un lavoro veramente enorme, qui mettiamo in gioco quelle che sono le disponibilità dei tutor organizzatori e dei docenti che coordinano e del Presidente del corso di studi in particolare.» (PCdSUP)

A questo proposito molto interessanti le risposte offerte durante questa intervista condotta a due tutor conduttrici di laboratorio:

B «Noi abbiamo una rete per cui nessuno è mai da solo ci facciamo tutti no, *scaffolding* a vicenda, siamo tutti uniti, interconnessi, per cui quello che manca a uno, ce l'ha altro a diversi livelli. »

A.: «Questa è una grande risorsa per chi, è talmente complessa l'organizzazione che se non c'è questa ci telefoniamo la domenica sera. (Ridono)»

B.: «Però anche c'è questa comunità che si crea, in cui il laboratorio diventa. Cioè come dire, ecco l'altra cosa è: quali sono le condizioni perché un laboratorio possa attivarsi? È quello che la comunità si metta a disposizione. Che vuol dire risolvere tutti i problemi logistici perché ogni laboratorio ha poi delle richieste logistiche forti spesso e quindi c'è tutto il discorso organizzativo che è molto impegnativo, molto impegnativo, però fatto in senso di comunità, si cerca di dare una mano, se tu non puoi anche questo, secondo me è un ingrediente, che è poi quello che dovrebbe esserci a scuola la comunità scolastica che diventa una comunità facilitante e allora anche agli studenti viene data l'idea che l'importante è davvero risolvere il problema e facilitarsi nell'attività e non vedere chi arriva prima, chi fa laboratorio migliore, chi ha i giorni migliori, chi ha le ore migliori per poterlo fare, perché l'obiettivo è che tutti sentano di poterlo fare al meglio»(TCLUP)

Una dinamica laboratoriale richiede che l'insegnante stia nel posto giusto al momento giusto e sarà sicuramente molta pratica ad indirizzare gli insegnanti su questo obiettivo ma ricevere nella formazione inizia-

le questo chiaro input verso le competenze organizzative è fondamentale:

«Ho apprezzato l'organizzazione del corso, perché le fasi della lezione erano sempre ben scandite» (QSUB 62)

«Io porto domani lo strumentario Orff neanche tutto perché veramente sarebbe un trasloco pesante, occorrerebbe questo spazio anche come dicevo sgombro per il movimento corporeo domani abbiamo una sala in cui per fortuna lo spazio è grande e le sedie sono mobili e le metteremo in cerchio sfrutteremo lo spazio che si verrà a creare questo è il tipo di attività che si svolgeranno» (DCLUB1)

Anche i laboratori che si servono di supporti digitali hanno una mole di lavoro organizzativo da prevedere molto onerosa:

«La preparazione richiede molto lavoro, poiché devo allestire gli spazi di lavoro collaborativo online degli studenti in gruppo, preparare i fogli di lavoro collaborativo per tutte le attività (presentazioni, sintesi collaborative, favole ipermediali, progetto di lavoro finale) che gli studenti svolgeranno in gruppi di otto» (DCLURS2)

Una organizzazione ben riuscita porta come in questa testimonianza a risultati apprezzati:

«Ho molto apprezzato l'organizzazione proposta dalla professoressa per ogni lavoro settimanale, e la nostra suddivisione in ruoli. Questo ha permesso a tutti di sentirsi partecipi e importanti per le attività svolte.» (QSURS 31)

Queste parole fanno riflettere e pensare che gli allievi vogliono essere attivi e coinvolti in compiti che li portino ad acquisire le conoscenze obiettivo di ogni specifico percorso e quanto spesso il tempo passato dagli studenti in classe sia un tempo d'inattività «Non necessariamente perché si rifiutano di lavorare ma perché sono in "disoccupazione tecnica" in attesa di un'informazione, di una conferma, di un suggerimento o di un segno d'interesse.» (Perrenoud, 2018, pag. 30) Ma sarà nella competenza dell'insegnante «concepire e distribuire i compiti che mobilitano gli alunni e li porranno di fronte ad ostacoli che essi avranno voglia di superare, non di schivare.» (Perrenoud, 2018, pag.34)

Guidare e accompagnare un processo di apprendimento fanno parte di quegli elementi che avvicinano senza dubbio l'insegnamento più ad un'arte e che richiedono una grossa dose di preparazione unita ad una grande sensibilità verso gli equilibri che continuamente si costruiscono e ricostruiscono in un sistema classe.

3.5 La pratica parte dalla e torna alla teoria

Importante per far emergere questa Categoria centrale è stato tornare a cosa dice la normativa sui Laboratori incrociando gli elementi normativi con i dati raccolti e la letteratura di riferimento

La normativa dice che “In coerenza con gli obiettivi indicati il Corso di laurea magistrale prevede accanto alla maggioranza delle discipline uno o più laboratori pedagogico – didattici volti a far sperimentare agli studenti in prima persona la trasposizione pratica di quanto appreso in aula..” (Tabella 1 D.M. 249/2010)

Una definizione che riassume il significato attribuito dai Presidenti dei CdL di SFP è quella di Felisatti che dice che «Il contesto laboratoriale si qualifica come dimensione pratico-esperienziale e riflessiva di mediazione. Esso si colloca fra il capitale teorico-prospettico degli insegnamenti e quello promozionale e orientativo, peculiare dell’agire pre-professionale del tirocinio» (Felisatti, 2021)

Altra definizione che trovo illuminante che emerge nella ricerca rispetto ai Laboratori e alla didattica laboratoriale è quella di Zecca che definisce il laboratorio come il «Luogo privilegiato di formazione del sapere pratico epistemologicamente legittimato» (Zecca, 2017)

Da questa ricerca è emerso che i laboratori costituiscono dei contesti controllati e orientati alla costruzione di expertises professionali e all’apprendimento di un habitus rispetto alla pratica didattica nei futuri maestri in spazi in cui la conoscenza si sperimenta principalmente attraverso l’esperienza senso percettiva e pratico operativa unite alla teoria e alla riflessione spesso agite all’interno di gruppi di lavoro. Ma cosa c’è in quel nesso così forte e stringente tra pratica e teoria di cui i Laboratori si fanno portavoce? Sono luoghi di “trasposizione pratica” di apprendimenti teorici recepiti altrove, oppure sono essi stessi momenti didattico-educativi in cui teoria e pratica si intersecano al punto da divenire inseparabili?

Esplorare il rapporto teoria pratica nel laboratorio era uno degli obiettivi della ricerca, ero partita pensando ad un concetto di collegamento e di integrazione tra questi elementi che mi sembrava avanzato rispetto ai contesti didattici tradizionali che avevo in mente, ciò che emerge da questa Categoria centrale, e che anche io ho appreso dopo averla configurata, è invece che quando il laboratorio funziona si opera una vera fusione tra i due aspetti che non si esplicano in una doppia fase ma procedono secondo una circolarità in tre fasi per cui si parte e torna

alla teoria passando per la pratica sicché non si ha più alcuna distinzione tra esse.

Il laboratorio si è presentato più volte come elemento di mediazione tra teoria e pratica rendendo indispensabili e inscindibili entrambi i momenti

La didattica laboratoriale predilige la dialettica tra azione, pensiero, conoscenza, ricerca, in un percorso che va dalla progettazione all'operazione con la consapevolezza che «Ogni sapere è anche tecnica, e tale dimensione tecnica dei saperi va conosciuta, valorizzata, acquisita epperciò insegnata» (Laneve, 2005 pag. 10)

Il laboratorio si configura come struttura specifica quando si legittimano sia la teoria che la pratica come fonti di conoscenza.

Con il concetto di competenze si supera la tradizionale separazione tra sapere e saper fare, le competenze si configurano come strutture mentali capaci di trasferire la loro valenza in diversi campi, generando così dinamicamente anche una spirale dove si generano altre conoscenze e competenze

«Si tratta di passare da una pianificazione curricolare basata sulle esigenze di trasmissione dei saperi disciplinari ad una centrata sulle dinamiche di apprendimento degli alunni sulle cosiddette competenze esigibili» (Laneve, 2005, pag. 38)

L'ambizione è quella di allargare l'idea di comprensione che la nostra cultura ha separato in campi non comunicanti tra loro e spesso avversari operando una rigida separazione anche tra campi disciplinari.

Moltissimi sono i contributi che analizzano il rapporto tra teoria e pratica, tra questi Gardner analizza come la comprensione non significhi padronanza dei concetti o un sapere puramente esecutivo ma «introiettare le capacità proprie dei maestri in un certo campo e le operazioni che essi fanno mettere in atto al suo interno» (H Gardner 2002, pag. 249)

Riecheggiano le classiche posizioni di Dewey «I concetti cominciano con l'esperienza e divengono più definiti con l'uso» (J Dewey, 1961, p. 238) e ancora «i concetti sono generali in ragione del loro uso e della loro applicazione, non in ragione dei loro ingredienti» (idem). Emerge un'idea in cui pratico e teorico si congiungono e si intrecciano in un unico circolo vitale. Gardner nel suo lavoro pensa all'artigiano greco uomo delle tecniche che aveva a che fare con il produrre e il progettare e auspica che un sapere simile non solo teorico, sia sviluppato nelle scuole. Da tutto ciò derivano anche aspetti di metodo, come l'opzione rispetto ad un setting didattico che recuperi l'apprendimento in situazione con la guida di un adulto esperto cioè il laboratorio.

“Il pensiero nasce e si sviluppa nell’azione.” È questa la lezione che ci consegna il pragmatismo deweyano «Dove ogni essere umano possiede entrambe le capacità (pratiche e intellettuali) e ogni individuo può divenire più efficiente e felice se ambedue i poteri sono sviluppati in intime e facili interazioni reciproche. Altrimenti astratto diventa sinonimo di accademico e di pedante.» (Dewey, 1961, pag.119) Sennet ha approfondito il tema analizzando cosa succede quando viene introdotta una separazione tra mano e testa, tra tecnica e scienza, tra arte e mestiere mostrando come in questo caso sia la mente a soffrirne e intelligenza e capacità espressiva ne vengano entrambe compromesse. (Sennet, 2008)

Categoria Centrale	Proprietà
La pratica parte dalla e torna alla teoria	1. Integrazione tra contenuti teorici e pratici
	2. Laboratorio: la pratica della teoria?
	3. Metacognizione attraverso l’imparare facendo

Le proprietà che la Categoria *La pratica parte dalla e torna alla teoria* sono secondo le codifiche elaborate sulla base delle testimonianze raccolte: Integrazione tra contenuti teorici e pratici, Laboratorio: la pratica della teoria, Metacognizione attraverso l’imparare facendo

Ognuno di questi significati è stato scelto dopo un lavoro di selezione tra codici divenendo quello di riferimento per un piccolo gruppo di codici affini, come per esempio nel caso del “Integrazione tra contenuti teorici e pratici” di cui voglio dare conto per rendere più tangibile quanto il lavoro qualitativo, con la metodologia della CGT, richieda una lunga fase di riflessione sui codici, che fa parte del percorso impegnativo e non rettilineo che dalle etichette iniziali porterà poi nella fase conclusiva alla teoria basata sulle Categorie centrali.

La proprietà del lavoro di gruppo indicata come “Integrazione tra contenuti teorici e pratici” è frutto di un raggruppamento tra codici, alcuni definiti dalla ricercatrice utilizzando la tecnica *in vivo*, che sono stati indicati come:

1. Collegamento con la parte teorica disciplinare
2. Connessione teoria pratica
3. Trasportare nella pratica in modo chiaro e efficace la teoria
4. “Vivere in pratica quello che si è fatto a livello teorico”
5. Trovare un riscontro reale concreto
6. Imparato a concretizzare

3.5.1 *Integrazione tra contenuti teorici e pratici*

Nella ricerca empirica il nesso teoria pratica ricorre continuamente facendo del Laboratorio il fulcro per eccellenza di questa relazione dialettica, molte volte è emerso senza una stimolazione diretta da parte mia in risposta a domande generali, altre come risposta alla domanda specifica che ponevo su quale integrazione vi era sia tra teoria e pratica nel laboratorio sia espressa in diversi modi a seconda della sequenza dialogica che si veniva a creare nell'ambito dell'intervista. Come riporto in diversi stralci dai focus group, interviste e risposte aperte dei questionari

I.: «Allora io ero interessata a capire che cosa caratterizza la didattica laboratoriale nella vostra esperienza universitaria»

Studentessa 3: «Innanzitutto una didattica del fare perché ci si mette in gioco in prima persona è una occasione per capire concretamente far propri maggiormente quei contenuti teorici che vengono espressi durante la lezione.» (FGSUB)

Questo incontro tra teoria e pratica è vissuto come un "connubio"

«Le metodologie applicate che ci hanno permesso di metterci in gioco e di lavorare assieme in modo attivo e partecipativo. Sono state lezioni date da un connubio di pratica e teoria, entrambe molto utili.» (QSUB 31)

«Ho apprezzato il collegamento stretto con la parte teorica e la riflessione svolta su ciò che può tradursi in pratica educativa e didattica da effettuare a scuola con i bambini». (QSUP 8)

«La praticità e la capacità del docente di mettere insieme la teoria nella pratica.» (QSURS 21)

«Ho apprezzato l'aver potuto mettere in pratica quanto studiato, tramite l'esperienza diretta sul campo.» (QSUB 17)

«Quello che più ho apprezzato del laboratorio frequentato è stato l'aver concretamente messo in pratica le conoscenze acquisite durante il corso e l'aver sperimentato sul campo lavorando in gruppo» (QSUP 15)

«Ho apprezzato la pratica e la possibilità di utilizzare il sapere teorico» (QSUB 33)

«È stata un'esperienza nuova ma molto interessante. Siamo passati da "nozioni" a "nozioni verificate". Passare dalla teoria alla pratica ha sicuramente rafforzato le conoscenze» (QSUB 7)

«La voglia di trasmettere esperienza, di far legare il reale al concreto attraverso esperienze pratiche.» (QSUB 44)

«Il laboratorio frequentato è stato molto utile perché mi ha permesso di vedere dal vivo quanto affrontato a lezione e, grazie alla ricerca effet-

tuata, ho potuto utilizzare le conoscenze apprese a lezione in un contesto reale» (QSUB 63)

Lo stesso rapporto emerge anche nelle parole di Presidenti del CdS

«la questione di fondo è veramente la competenza di riuscire ad appropriarsi in forma pratico-operativa di quelle che sono le traduzioni delle teorie» (PCdSUP)

«Intanto quello che penso sia molto importante sia un ambiente un ambiente inclusivo in classe dove noi stessi impariamo, quindi dei professori che siano disponibili, ma non disponibili a livello di tempo semplicemente disponibili a chiarimenti o che comunque si pongano nella nostra ottica, appunto, poi dei laboratori che effettivamente possano essere spendibili a livello professionale, quindi laboratori, per esempio è capitato che ci fossero delle specie di esoneri con delle presentazioni e in quel caso non si parlava effettivamente di un laboratorio; semplicemente appunto io credo che in classe ci sia bisogno anche a lezione all'Università di un ambiente inclusivo nel quale il professore sia orientato sia verso la parte teorica che verso la parte pratica tutto qua.» (FGSUS)

La significatività del rapporto teoria - pratica emerge anche quando viene segnalata la sua assenza. Uno degli aspetti problematici del laboratorio emerso parlando con le studentesse è a volte la non autosufficienza del laboratorio dalle lezioni del corso. Le lezioni sono a frequenza facoltativa al contrario dei laboratori che sono a frequenza obbligatoria e può capitare che la sola frequenza del laboratorio non fornisca tutti gli elementi teorici di cui la pratica di laboratorio ha bisogno, per approfondire questo tema dopo un campionamento teorico a scelta ragionata ho intervistato una studentessa non frequentante come documenta questa testimonianza:

«Allora in alcuni casi se il laboratorio si basa sul corso, che uno avrebbe dovuto seguire, per esempio, sulle cose che magari avrebbe dovuto studiare non sempre ha un riscontro positivo nella pratica, perché c'è anche chi non segue un corso, tipo me, io non riesco a seguire seguo qualche cosa, ma non seguo tutto e quindi se tu non hai seguito il corso. Ti mancano delle nozioni, non riesci a lavorare in maniera adeguata No? al laboratorio e questo è un motivo importante.» (ISUP1)

Il laboratorio ha bisogno di teoria e la pratica non può concepirsi separata da una sistematizzazione teorica degli apprendimenti come sottolineano queste parole perché funzioni c'è bisogno di programmare i contenuti e l'articolazione affinché sia un percorso compiuto ed autonomo...

«Se invece l'insegnante che lo conduce comunque ti dà un filo conduttore perché alterna un po' di teoria e un po' di pratica, oppure parte dalla pratica per poi fare un sunto e portarti un po' di teoria è molto più semplice seguire laboratorio avendo anche un buon risultato da portarsi a casa anche per noi come conoscenza non semplicemente perché hai i crediti sul libretto. Ecco» (ISUP1)

Non è facile trovare un equilibrio ma nelle parole della studentessa questa è la formula perfetta per trovarlo:

«Ecco in questo questo laboratorio qui, secondo me c'è molto equilibrio perché c'è appunto una parte di teoria che si alterna a una parte di pratica si lavora in gruppo si lavora anche un po' individualmente e c'è un dialogo un po' costante, diciamo lungo tutto il laboratorio....»

È questo un tema centrale su cui lavorare per le figure istituzionali accademiche che si occupano dei Laboratori affinché questi siano autonomi dalle lezioni e abbiano al loro interno quella circolarità tra teoria e pratica di cui hanno bisogno per poter funzionare davvero.

3.5.2 *Laboratorio: la pratica della teoria?*

Mi sono chiesta molte volte come e con quale potenza i modelli educativi riemergono, cambiano e influenzano le pratiche educative e ancora come restino radicati oppure si evolvano nella reale adesione ad altri modelli educativi di cui il Laboratorio si fa portavoce.

In questo senso può essere esemplificativo vedere come un'impostazione di un CdS che parte dall'alto attraverso un Presidente di un CdS di SFP si riverberi ad un altro livello nelle percezioni delle studentesse dello stesso Ateneo

Riporto la mia domanda e la risposta tratte dall'intervista:

I.: «: Se dovesse definire proprio delle competenze che si vogliono formare attraverso i laboratori.. »

Presidente CdS «Io continuo ad avere delle grandi perplessità sul concetto di competenza, perché ritengo che le competenze reali si formano nell'esercizio, in situazioni reali e che richiedano un'applicazione prolungata. Cosa che non può avvenire durante la didattica universitaria e ancora ritengo non possa avvenire durante l'attività di tirocinio, sia pure facendo i nostri ragazzi un'esperienza di tirocinio abbastanza consistente. Io ritengo che quello che noi possiamo formare all'interno di un corso di studi sono conoscenze, abilità e atteggiamenti in particolare un atteggiamento scientifico nell'affrontare problemi concreti. Il fatto di in-

tegrare nella formazione l'aspetto pratico e l'aspetto teorico è comunque un'integrazione di queste dimensioni; non mi aspetto che possa uscire da un corso di laurea di Scienze della Formazione Primaria un insegnante competente. Ritengo che si possa considerare un insegnante competente dopo che ha svolto almeno 5 anni di attività didattica reale all'interno della scuola e tra l'altro l'impressione che anche la declinazione della competenza sia una questione piuttosto complessa e che immaginare che sia facile definirla e misurarla sia abbastanza illusorio.» (PCdSURS)

Questa invece la mia domanda posta alle studentesse nel Focus Group e le loro risposte che vorrei idealmente far dialogare in queste pagine:

«Secondo voi è importante questo elemento di integrazione tra la teoria e la pratica nella formazione iniziale che ricevete?»

Studentessa 3.: «Assolutamente. Soprattutto nel momento in cui questo corso di laurea ci abilita. Noi usciamo che sicuramente avremo una vita per fare esperienza ma è positivo se noi arriviamo in classe avendo già un piccolo bagaglio e sapendo cosa aspettarci e come muoverci. Io posso anche pensare che tutti i corsi mi diano qualcosa di base e poi io devo metterlo a frutto, però avere diciamo una parte, per esempio, non sapere soltanto ora, esco fresca dall'esame di storia, non sapere solo la storia greca, ma sapere anche in parte come potrei insegnarla. Sicuramente è un vantaggio e non solo per me, ma più che altro per la classe a cui mi troverò ad insegnare.»

Studentessa 1 «Sì, in generale è una cosa che è molto carente nel nostro corso: l'aspetto pratico di come si insegna tutto quello che noi vediamo sul libro in teoria, non c'è, tranne pochissimi casi non c'è. Quindi per questo io mi ributto sempre sull'esperienza scolastica, perché io ho fatto tesoro lì della pratica (si riferisce alla sua esperienza lavorativa come insegnante [n.d.t.], non qui purtroppo.» (FGSUS)

Studentessa 3 «Perché a livello di insegnamento è stato eccezionale. È mancata la parte pratica e anche in questo caso io posso anche pensare: - è vero devo fare tanta esperienza, devo entrare prima a scuola prima di capire cosa devo portarci in una classe, però anche da questo punto di vista dico. Allora il laboratorio a cosa serve inserire questo numero di ore in più?»

Studentessa 2 «Dovrebbe esserci perché è previsto ma non c'è e noi ci troviamo poi ad improvvisare in questo ambito, la preparazione teorica ok perfetta, ma l'applicazione pratica in classe noi ci troviamo a dover

improvvisare o a fare ricorso non so a Internet a esperienze di altri insegnanti, non siamo preparati per questo.» (FGSUS)

I.: «E quanto conta la parte attiva, pratica dei laboratori?»

Studentessa 1 «Conta molto, tantissimo, ovviamente. Anzi, appunto, vorrei che ci fossero ancora di più, appunto dà comunque una prospettiva e comunque interrompe quella teoricità che a volte può anche diciamo stancare lo studente. Nel senso che tanti esami e tanta teoria devono essere secondo me intervallati da momenti che ci rindirizzano verso un obiettivo che poi comunque è lontano ma vicino insomma.» (FGSUS)

Questa relazione così complessa nei Laboratori della pratica nella teoria rielaborata all'interno degli specifici contesti accademici è emersa con vari significati, come in questo caso di opportunità:

«Che è stato fatto poi? È stato fatto uno sforzo di dialettizzazione con i saperi disciplinari, l'altro grande approdo dal punto di vista epistemologico dello sviluppo del sapere laboratoriale credo che vada collocato in questa grande opportunità che è stata data ai saperi disciplinari di dialettizzarsi con i saperi pedagogici attraverso il laboratorio.» (PCdSUB)

Oppure come in questa intervista a tre svolta con due insegnanti tutor conduttrici come elemento fondante della trasposizione didattica

I.: «Però non è un caso che venga presa da voi "maestre" la trasposizione didattica e e che abbia questa potenza generatrice... »

G.: «È frutto, però di un accordo sinergico tra i tutor e il docente. Quando ci si mette a tavolino per coordinare non è semplice, ma piuttosto complesso, bisogna anche approfondire eventuali tematiche, perché ovviamente il docente conosce molto bene, ma noi che dobbiamo zampettare in vari, in vari laboratori, abbiamo questa difficoltà contingente che non riusciamo ovviamente ad approfondire come un docente sa, però a noi viene richiesto un lavoro diverso che è quello di trovare delle strategie per operare la cosiddetta trasposizione, quindi quello insomma, in compagnia, in squadra e questa è una grande forza, riusciamo a fare, ma ritorno a dire che è caratteristico del nostro dell'impianto patavino perché avendo i tre assi formativi si è sempre lavorato in questo modo per noi, sarebbe come posso dire...»

A.: «Ci impoverirebbe toglierlo» (ITCLUP)

O ancora nelle parole di questa docente conduttrice di laboratorio si esprime come connessione tra "libro" e "realtà"

«Però questo esplorare, connettere cose che si sono studiate con cose che si vedono per davvero, quindi non solo quelle che stanno scritte nel

libro, che appartengono alle discipline, ma che appartengono alla realtà in un senso più ampio. Questo mi sembra uno scopo forte.» (IDCLURS)

Connessione che nelle parole di quest'altra docente conduttrice di laboratorio si esprime con la necessità di tener duro per farla vivere alle studentesse

«Molti studenti mi chiedono di sostituire il laboratorio con dei testi da studiare. Io sono un pochino rigida su questo. Non è una disciplina che si può ridurre allo studio solo sui testi, che si può ancorare allo studio del manuale. Certo però qualcuno ha capito questo e rimanda questo esame magari all'anno successivo perché viene a frequentare il laboratorio. Mi dispiace perché il contatto con questi studenti, purtroppo viene sempre a posteriori poi cioè ma mi sto battendo perché questa disciplina abbia una sua dignità una sua specificità, la musica è un linguaggio che va praticato, sono un pochino rigida perché anche se uno lavora mi dico ma possibile che non si riesce a trovare 7 ore di pomeriggio di mattina io poi distribuisco la presenza, perché ritengo che l'aspetto laboratoriale non è un optional, è fondamentale non solo per questa disciplina ma per tutte.» (IDCLUB)

3.5.3 *Metacognizione attraverso l'imparare facendo*

Il formarsi all'essere insegnanti si costruisce nel laboratorio che fa entrare in situazione (Perrenoud, 2018) in modo protetto e controllato dove è consentito misurarsi con la realtà immaginata per prove ed errori e allo stesso tempo fare riflessione su ciò che si fa.

Il laboratorio è percepito come utile per la professione anche perché con il laboratorio è possibile nel senso di consentita, stimolata e favorita la riflessione.

Il pensiero diviene strumento di azione sulla realtà e si esprime nel laboratorio che in sintesi può essere definito come «Cerniera capace di saldare i tempi della preparazione formale e della preparazione pratica attraverso l'analisi, la progettazione e la riflessione sull'insegnamento – azione» (Damiano, 1998)

La conoscenza è esplicitata in vista dell'azione e a seguito dell'azione come riflessione

Dopo un esame attento delle testimonianze codificate con il codice "lavorare su me stessa" penso una parte importante spetti anche al lavoro metacognitivo delle studentesse, in quanto emerge un lavoro riflessivo importante, che sviluppa una crescita personale, favorito da un dialogo e confronto interno che le dinamiche del laboratorio e del lavoro di

gruppo generano e che fanno intimamente parte degli aspetti del rapporto tra teoria e pratica nel laboratorio.

La lezione frontale non mobilita il futuro docente con un'esperienza totalizzante, tende invece a dare informazioni da inglobare. Il Laboratorio fa formazione non informazione, non indottrina ma coinvolge in attività che mettono in moto atteggiamenti e valori delle studentesse. Crawford scrive che il proprio lavoro deve sostenere anche l'essere umano che lo compie, quando questo non succede si deve separare il lavoro dal resto della vita e abbandonare ogni senso etico allontanandosi da un ordine morale intellegibile in cui azione e sentimento siano collegati (Crawford, 2010).

In questo, come Amy Gilbert suggerisce, aiuta la saggezza pratica che implica la piena capacità di valutare le caratteristiche morali salienti di ogni situazione in cui ci troviamo a confrontarci. La nostra consapevolezza ci permette di reagire ad esse in modo adeguato (Gilbert, 2008).

Il lavoro con se stesse viene nominato, raccontato come in questi stralci che riporto:

«Io cioè, penso di avere imparato, comunque sto imparando appunto a riflettere su ogni azione didattica che viene fatta, nel senso che ogni azione, cioè ogni cosa che tu porti in classe ha comunque, deve avere un senso, deve avere un contesto, deve essere presa da un contesto molto più ampio. Quindi non si possono fare azioni sconnesse che non hanno alcun senso e secondo me appunto il laboratorio ti aiuta tanto proprio a riflettere sulla tua figura di insegnante, quindi però anche come persona.» (FGSUP)

«Ho molto apprezzato la presenza dell'aspetto metacognitivo di questo laboratorio. Ritengo sia stato molto utile il lavoro svolto per diventare più consapevoli sul proprio operato, riflettere e trovare criticità da migliorare. La presentazione di strategie, e strumenti operativi e le effettive sperimentazioni, hanno stimolato in me un desiderio di continuare ed utilizzarli per comprenderli meglio e farli diventare un valido strumento di lavoro professionale» (QSUP 44)

O ancora in questa testimonianza raccolta dall'unico studente maschio presente nei focus group organizzati:

«Allora dall'esterno l'ho percepita come diciamo un livello successivo dello studente, uno studente che si mette in gioco e che appunto, che timidamente non è più solo uno studente ma si mette in gioco tramite esperienze in prima persona, quindi espressamente appunto spesso ci si pone verso una timidezza. È come se preventivamente noi pensiamo di non poter fare delle cose e invece in questo caso mi ha reso cosciente di

essere in grado di proporre delle attività a delle classi o di essere creativo e di avere delle idee valide, appunto anche tramite poi coi professori e con i feedback che ho ricevuto» (FGSUS)

La bottega è lo spazio didattico in cui può costruirsi una conoscenza anche personale (Dallari, 2020) e nel quale si dà avvio a quelle che saranno le caratteristiche del professionista riflessivo (Schon, 1993)

La metariflessione esercitata nel laboratorio opera un passaggio fondamentale per lo studente, da spettatore passivo protetto dalla sua sfera privata, all'assunzione di responsabilità nel momento del coinvolgimento attivo, preparandolo ad un ruolo pubblico, quale quello di insegnante, che implica un impegno attivo. Crawford ci ricorda che "*idios* significa in greco privato *idiotes* persona nel suo aspetto privato in contrapposizione con la persona pubblica" e che l'interiorizzare il funzionamento di qualcosa perché oggetto delle proprie cure appassionate e attivarsi su esse, significa cominciare a collocarsi nella veste pubblica professionale.

Esercitare una postura riflessiva significa divenire un insegnante consapevole che eserciterà un ruolo politico non un colletto bianco degradato ad individuo spersonalizzato ingranaggio funzionale ad un ordine globale con il suo personale bagaglio di conoscenze ingessate che non si capisce a quale domanda possano rispondere, ma sono saperi in pillole con un'attenzione esasperata sui contenuti a danno dell'acquisizione dei processi; a questo proposito ho ascoltato Merieu in un convegno (Convegno Sird 7/2019) esprimersi con parole illuminanti "sull'insegnante proletario" funzionale al meccanismo burocratico scolastico dove «la macchina scuola imponga procedure sempre più standardizzate in nome dell'obbligo dei risultati, della lealtà istituzionale e della verità scientifica» (Merieu, 2019, pag. 137).

3.6 Fondare un circolo virtuoso

Questa categoria non vuole essere un banale spot di buone pratiche, ma il lasciar traccia e poter condividere alcuni elementi che sono affiorati nella ricerca come dimensioni situate e storicamente circoscritte che hanno delle ricadute positive nella formazione iniziale delle studentesse e che potrebbero essere ispirazioni utili per un sistema dei laboratori sempre più efficiente e funzionale alla crescita formativa e umana delle future maestre valorizzando l'impegno e la determinazione di coloro che si adoperano a diversi livelli a diffondere una didattica laboratoriale all'Università come a Scuola.

Partendo dalla letteratura emerge dall'indagine svolta nell'Università di Padova che il laboratorio è di qualità quando (Kanizsa, 2010):

- è progettato da una équipe di lavoro appositamente predisposta;
- è condotto da un tutor professionalmente competente e formato specificatamente al compito
- prevede condizioni di accesso, processi imperniati all'operatività, metodologie attive di conduzione, verifica e precisi criteri di valutazione.

“Oltre che consentire il superamento della gerarchia tradizionale dei saperi (dichiarativi, metodologici ed operativi) che distinguono il sapere dall'agire, il laboratorio può giungere a modificare la qualità degli apprendimenti e dei curricoli predisponendo strategie e ambienti finalizzati al coinvolgimento degli studenti a livello cognitivo, emotivo, operativo, sociale e professionale e orientati alla concezione reticolare della conoscenza” (Restiglian, 2010, pag.110)

Riporto un Memo intitolato “Creare un circolo virtuoso” datato giugno 2021

È molto importante che il laboratorio sia legato alla teoria e al tirocinio producendo una circolarità virtuosa che dall'una vada all'altra trovando contaminazioni e sconfinamenti, separare rigidamente i tre ambiti significa creare barriere percettive tra pratica e teoria e lasciare la responsabilità di questa sintesi alla studentessa.

È necessario lavorare quantomeno affinché il laboratorio divenga un nodo cruciale di una triangolazione nella proposta formativa se non è possibile come auspicato che la didattica laboratoriale permei tutti gli ambienti didattico educativi in una vera virtuosa circolarità che superi la triangolazione.

Uno dei punti di forza è la progettazione dei contenuti del laboratorio in base all'analisi del corso a cui è collegato e la successiva programmazione dei punti che si dovrebbero trattare nel laboratorio per colmare lacune affiorate nel corso. Ciò implica una grande interconnessione tra corso e laboratorio, tra docenti e conduttori di laboratorio negli Atenei in cui queste figure sono separate, ma è proprio in questi ultimi che ho potuto osservare questo grande elemento di condivisione e valutazione del corso collegato alla progettazione del laboratorio.

Le figure delle maestre conduttrici hanno una marcia in più per il trasferimento del *know how* e in alcune realtà accademiche è emerso dall'osservazione sul campo come interagissero con le studentesse in modo molto significativo, riportando nel laboratorio una conoscenza maturata anche in altri ambiti, soprattutto nel tirocinio, come è evidente da questo stralcio di un'intervista ad un'insegnante conduttrice di laboratorio:

I.: «Che cosa conosci nel Laboratorio del singolo studente? »

A.: «Del singolo studente molto poco, molto poco perché quelle quattro ore non riusciamo a conoscerli, probabilmente avendone 12 a 3 moduli si riesce a conoscere qualcosa di più, però sono sempre tanti per conoscere individualmente, cioè avremmo bisogno di seguire lo stesso gruppo per più laboratori. Forse...»

I.: «Però io ti ho sentita per esempio chiamarli con i loro nomi... »

«Per quel discorso della, delle tre facce del tutor, docente, e docente di laboratorio, hai la possibilità appunto di fare riferimento anche ad altri contesti in cui li conosci, li vedi, in questo facilita un po'...» (TCLUP)

Il laboratorio potrebbe fortemente giovare di questa circolarità e anche la valutazione del laboratorio sarebbe più efficace se avvenisse in realtà nel tirocinio per capire quanto loro applichino e come di quanto appreso nei laboratori.

Il laboratorio assume questa circolarità quando permea una realtà educante a 360 gradi, addirittura se diventa esempio ad un contesto urbano come si è sviluppato in passato a Torino grazie a De Bartolomeis, e diviene molto interessante questa dimensione allargata politica e cittadina che dall'università si vuole comunicare alle scuole, ma non solo anche proprio a tutto il tessuto sociale.

La formazione iniziale è «l'occasione principale per preparare ad una professionalità docente capace di governare un pensare pedagogico e una pratica didattica più consapevoli, mettendo così all'angolo ogni pericolo di ridurre la formazione ad un problema politico, contrattuale, sindacale, o economico» (Scaglia, 2021, pag. 31)

Si crea un'attitudine radicata verso il laboratorio dove si sceglie, si opera e si vuole imparare con questa modalità

In un memo intitolato "Gli obiettivi del laboratorio" così scrivevo nel dicembre 2020:

Entrare in connessione con le studentesse in formazione crea anche un circolo virtuoso tra conduttore e futura maestra con una possibile ricaduta nelle classi dove la maestra insegnerà.

Altro obiettivo è quello che l'elemento laboratoriale contagi il più possibile il mondo accademico fino a costruire una rete tra università, studenti, ricerca, maestri e associazioni che porti il mondo della scuola e il mondo dell'Università a comunicare in modo aperto e flessibile nell'intento di lavorare per un forte impegno istituzionale che crei un vero e proprio sistema dei laboratori

Mai dimenticare l'obiettivo dell'Imparare facendo

Usare il corpo in un mondo digitalizzato dove la scuola ti può offrire un'opportunità che in altri contesti non puoi più trovare

In poche parole diventa un mondo educativo più interessante!

Categoria Centrale	Proprietà
Fondare un Circolo Virtuoso	1. Superare le resistenze verso la didattica laboratoriale
	2. Collegamento del laboratorio con il tirocinio e le lezioni
	3. Sperimentare, essere in ricerca
	4. Valutazione delle attività del laboratorio e riprogettazione
	5. Creare un circolo virtuoso

Le proprietà che la Categoria Fondare un Circolo Virtuoso sono secondo le codifiche elaborate sulla base delle testimonianze raccolte: Superare le resistenze verso la didattica laboratoriale, Collegamento del laboratorio con il tirocinio e le lezioni, Sperimentare, essere in ricerca, Valutazione delle attività del laboratorio e riprogettazione, Creare un circolo virtuoso.

Ognuno di questi significati è stato scelto dopo un lavoro di selezione tra codici divenendo quello di riferimento per un piccolo gruppo di codici affini, come per esempio nel caso del “Creare un circolo virtuoso” di cui voglio dare conto per rendere più tangibile quanto il lavoro qualitativo, con la metodologia della CGT, richieda una lunga fase di riflessione sui codici, che fa parte del percorso impegnativo e non rettilineo che dalle etichette iniziali porterà poi nella fase conclusiva alla teoria basata sulle Categorie centrali.

La proprietà del lavoro di gruppo indicata come “Creare un circolo virtuoso” è frutto di un raggruppamento tra codici, alcuni definiti dalla ricercatrice utilizzando la tecnica *in vivo*, che sono stati indicati come:

- se ti vedono come un'opportunità puoi provare quello che hai imparato nei laboratori
- calibrare l'intervento secondo come si viene percepiti
- buone prassi

3.6.1...Superare le resistenze verso la didattica laboratoriale

Primo passo è quello di superare quelle resistenze che allontanano e negano il significato dei Laboratori che nelle testimonianze più volte ricorrono. Prima tra queste il setting non adeguato che emerge in numerosis-

sime risposte aperte dei questionari rispetto alla richiesta di indicare i punti critici del Laboratorio:

«Le aule utilizzate per lo svolgimento del laboratorio non erano ottimali per il lavoro di gruppo: banchi e sedie fissate al pavimento o sedie con piccoli tavolini che non permettevano grande mobilità e articolazione.» (QSUP 27)

«Per ogni laboratorio svolto, mi dispiace sempre che le aule a disposizione non consentono di creare un setting adeguato alla pratica laboratoriale.» (QSUB 77)

«Setting non adatto alla pratica laboratoriale» (QSUP25)

Ho osservato personalmente i Laboratori e questo dato trova conferma in tutte e tre le Università i cui luoghi sono pensati e fatti solo per ascoltare, purtroppo ancora attuali le parole di Dewey

«Lo stesso arredo scolastico è fatto per ascoltare, tutto attesta dipendenza di una mente ad un'altra mente, le aule scolastiche suggeriscono un modo di trattare gli studenti in massa come aggregato di unità, soggetti di un trattamento passivo. Molto si può dire della scuola ma sicuramente non è il posto dove egli viva, rivoluzione al pari di quella copernicana che sposta gli strumenti dell'educazione intorno al fanciullo» (Dewey, 1899, pag.24)

Per il resto sono molti i modi in cui può ancora serpeggiare un modello tradizionale di fare formazione quello più ricorrente è l'ostinazione a fare la lezione frontale, erogando informazioni e non facendo formazione anche quando si vogliono trasmettere metodologie attive. Come dice De Bartolomeis a proposito dei futuri maestri nel sistema di formazione iniziale a lui contemporaneo:

«Può darsi anche che nell'Istituto Magistrale si sia sentito parlare di metodo globale, di metodo dei centri di interesse, di metodo dei progetti, del lavoro di gruppo, ecc., ma resta il fatto che se n'è solo sentito parlare. Cioè mentre si esponevano metodi che mettono decisamente in crisi l'insegnamento collettivo e il verbalismo proprio perché venivano soltanto esposti si confermava l'ossequio all'insegnamento collettivo e al verbalismo. I nuovi metodi non penetravano veramente nella nostra preparazione, non ci consentivano di organizzare in modo diverso il nostro lavoro di apprendimento. Conseguenza inevitabile: noi abbiamo appreso non i metodi della scuola attiva perché di questi al più ci veniva fatto soltanto una spiegazione sommaria ma il metodo con cui sia la pedagogia sia le altre materie ci venivano insegnate, ossia il metodo dell'insegnamento collettivo che ci manipolava dall'esterno e che non ci lasciava alcuna iniziativa. È come dire che siamo venuti in contatto con i

nuovi metodi attraverso il vecchio metodo» (De Bartolomeis, 2021, pag 41)

E ancora De Bartolomeis

«Se sono i metodi attivi che ci interessano, dobbiamo affermare decisamente che altra via non c'è per apprenderli che quella attiva» (De Bartolomeis, 2021 pag. 42)

E non come indica questa studentessa in un Focus Group con preoccupazione e delusione: «Io posso basarmi sulle pochissime cose che posso aver reperito personalmente non credo, perché vedo soprattutto, cioè percepisco di avere una diciamo mancanza nell'attuazione pratica delle teorie che imparo, per me un laboratorio sarebbe importante mi fornisse dei dati empirici, delle abilità di base, diciamo riguardo a ciascuna materia mi viene insegnata, a ciascun insegnamento; nel momento in cui diventa solo un approfondimento, almeno personalmente lo vivo come un "approfondimento" e potrei farlo tranquillamente a casa...» (FGSUS)

Baldacci individua un principio fondamentale quello di isomorfismo "Ciò implica l'isomorfismo tra le categorie logiche dell'apprendimento e quelle dell'insegnamento. Questa ipotesi è importante perché in base ad essa si può formulare un principio metodologico generale di coerenza tra il livello d'apprendimento che si intende promuovere e il tipo di insegnamento da utilizzare." (Baldacci, 2006, pag. 88) Per costruire competenze nella didattica laboratoriale bisogna saper veicolare le competenze e come ricorda Bottero nel processo di insegnamento apprendimento se si parla di competenze e quindi di nuclei fondanti si sceglie una prospettiva dinamica e generativa in cui il termine competenza, dall'inglese *competence*, ha assunto tanta importanza da essere posto dal legislatore per definire gli obiettivi generali dell'apprendimento del curriculum. Competenza è in primo luogo, un saper fare, un saper utilizzare le conoscenze acquisite, non solo capacità di utilizzare competenze ma anche disposizione a saperle utilizzare, competenze trasversali e metacognitive (Bottero, 2021) ciò che Pellerrey aveva definito come l'essere in grado di mobilitare e cambiare le risorse interne possedute per far fronte ad una classe o tipologia di situazioni formative in maniera valida e produttiva (Pellerrey 1996). Le competenze dell'insegnante si riverseranno sulla costruzione di ambienti e condizioni in cui l'allievo possa e voglia apprendere secondo un progetto educativo di sviluppo condiviso (Galliani, 2005).

Una lezione cattedratica sulle metodologie attive è una contraddizione in atto e produce frustrazione e senso di inadeguatezza nelle studentesse come sottolineato da questa testimonianza:

«Secondo me, nel senso che poi dipende sempre dal laboratorio e secondo me dipende tantissimo dal tutor, perché appunto se il tutor comunque conosce quello che sta presentando in maniera più pratica ti sta riproponendo i concetti che ti sono stati proposti a lezione e appunto tante volte io magari vado a lezione e mi propongono appunto la didattica, una didattica attiva e comunque l'inclusione che sembrano dei concetti molto astratti anche molto difficili in situazione a volte da applicare. Nel senso che come futura insegnante vedere l'ideale di insegnante che mi viene proposto, a volte mi spaventa quasi dico -! Non sarò mai all'altezza- Invece arrivare appunto al laboratorio e comunque in maniera pratica, vivere quello che si è fatto a livello teorico, ti mette già più, cioè ti tranquillizza, nel senso ti dici ok no vabbè, riesco a farcela ci sono moltissime possibilità di pratica di tutto quello che ho imparato a livello unicamente teorico e quindi questo serve moltissimo. Cioè anche solo nel tirocinio, ma ovviamente anche poi nella parte professionale.» (FGSUP)

Allo stesso tempo è molto importante che il docente universitario sia a conoscenza della quotidianità scolastica, delle normative e dei regolamenti altrimenti dei buoni propositi non si possono tradurre in pratiche didattiche e rimangono solo vagheggiamenti senza fondamento. Bisogna avere contezza profonda della realtà scolastica ed esprimere con rigore questi contenuti per poter attrezzare davvero le future maestre con competenze solide su percorsi nuovi.

Elemento che ben affiora nella testimonianza di questa studentessa in questo Focus Group

Studentessa 2 «Questo professore c'era la possibilità di poter inserire una propria modalità di realizzare anche creativamente il laboratorio, senza basarsi troppo sugli spazi perché comunque adesso parlando nel concreto, ci sono delle difficoltà a scuola: ci sono scuole più virtuose e scuole meno, però se io, se il mio modello, se la mia base, se quello su cui baso le mie lezioni è un po' così avulso dalla realtà, mi sarà molto difficile poi entrare in classe e riuscire ad attuare quello che voglio. Come laboratorio ideale se io ho già diciamo la mente aperta sul fatto che non c'è un solo modo, ma tanti mi vengono proposti, quel laboratorio a me rimane.» (FGSUS)

All'interno dello stesso Focus Group un'altra studentessa

Studentessa 1 «Io, per esempio rispetto, era un corso diviso in tre insegnamenti, un altro professore, invece ho trovato che fosse assolutamente centrato, riusciva in questo caso, senza per esempio pretendere di avere troppi spazi riuscendo a rendersi conto anche degli impedimenti,

magari che ci possono essere dal punto di vista strutturale. Ah ok - Questo è il mio insegnamento-. Questo è quello che i bambini hanno da imparare e per arrivare a farglielo imparare in un modo che sia piacevole e che sia spendibile abbiamo tanti metodi che possiamo usare anche in classe, anche se non abbiamo spazio, un laboratorio di questo tipo è stato quello che forse mi è rimasto di più.

E poi le conseguenze della digitalizzazione che non si sanno bene come gestire anche da un punto di vista è super positivo che il bambino arrivi che sa le sillabe, magari, dall'altro il fatto che non sappia usare il suo corpo è un limite enorme, quindi pensare che il laboratorio è un modo per farli, per farli esprimere anche a livello fisico, invece di rimanere solo tutti sviluppati in qualcosa che tocco con un dito, è il valore aggiunto che deve dare la scuola è che non possono prendere altrove.» (FGSUS)

Riemergono con forza temi forti strettamente connessi alle resistenze che il laboratorio crea come l'imparare facendo, l'usare il corpo in un mondo digitalizzato dove la scuola può offrire un'opportunità che in altri contesti non è più possibile trovare

3.6.2...Collegamento del laboratorio con il tirocinio e le lezioni

Come detto prima a proposito della Categoria "Capovolgendo il paradigma della forma scolastica-frontalità, passività, trasmissività, individualismo, insegnamento simultaneo e collettivo-" è necessario superare la separazione tra i diversi momenti educativi anche rafforzando i collegamenti tra le figure che li conducono non costituendo un triangolo lezioni – laboratori - tirocinio i cui vertici siano separati ma viceversa un sistema di scambi continui che possono consolidare le loro relazioni. Il rischio è quello di lasciare alla studentessa la responsabilità di fare questa sintesi ma ciò è ingiusto e controproducente, se si vuole davvero che la professionalità insegnante che forma il CdS di SFP sia volta verso l'innovazione.

Un primo passo nella giusta direzione è stato fatto nel passaggio dal primo al secondo ordinamento come mette in luce nell'intervista la Coordinatrice dei CdS di SFP:

«Nuovo ordinamento: allora intanto i laboratori erano troppo pochi, erano a sé stanti, quindi rischiavano di scollarsi dai corsi e quindi il fatto che nel nuovo ordinamento i laboratori fossero legati ad un singolo cor-

so ha reso i docenti più responsabili dei laboratori e in qualche modo i conduttori di laboratorio avevano qualcuno a cui rendere conto e il docente è diventato un vero coordinatore dei laboratori quindi questa è la prima cosa» (PCdSUMB)

Bisogna proseguire su questa strada rendendo fluidi e armonici i passaggi e dando la possibilità di sperimentare negli ambiti di tirocinio le esperienze laboratoriali come si sono già configurate.

«Molte volte nella mia esperienza di tirocinio rivedo e ritrovo pratiche, esperienze che ho vissuto nel laboratorio e quindi qui dico veramente allora sì mi servono, sono utili e poi li ritrovo nella pratica a scuola» (FGSUP)

I.: «Vi chiedo ma allora riuscite a farle lo stesso le proposte laboratoriali, nel tirocinio diretto nonostante poi troviate dei contesti ancora molto ancorati ad un altro tipo di didattica?»

Studentessa1: «Beh adesso abbiamo l'intervento e io ad esempio ho in programma di usare la didattica laboratoriale durante il mio intervento»

I.: «Quindi avete comunque margine di...»

Studentessa 1: «Oddio durante il primo semestre noi abbiamo fondamentalmente osservazione quindi non puoi fare didattica, però nel secondo semestre abbiamo 15 ore di intervento in cui teniamo noi lezione con i bambini dell'infanzia, della primaria in base a dove si è e lì siamo noi che scegliamo cosa fare.» (FGSUP)

Altre volte non è possibile questa circolarità tra laboratorio e tirocinio come sottolineato da queste docenti perché il laboratorio è proposto troppo presto rispetto alla loro possibilità di avere iniziative progettuali nel tirocinio:

I.: «Come, se c'è, una situazione in cui gli studenti possono applicare quanto hanno sperimentato? Quanto appreso nel tuo corso, hai avuto non so dei riscontri attraverso il tirocinio...»

Professoressa: «Questa è un'altra delle cose che manca, tutto quello che manca ci sono diciamo dei motivi molto seri per cui manca, però io effettivamente sento molto la mancanza del fatto che avendo dei corsi, il corso di matematica nel primo e secondo anno, nel momento in cui il tirocinio diventa più propositivo, ma diventa forse un po' più esperto, cioè terzo, quarto, quinto, anno e noi questi studenti non li vediamo più, non abbiamo più occasioni per incontrarli» (DCLURS)

Un ulteriore motivo come sostiene quest'altra docente è che la loro disciplina è tra le cenerentole tra quelle scolastiche come spesso le educazioni musicali, motorie e artistiche rischiano di essere nella scuola:

I.: «E come e quando gli studenti possono sperimentare quanto appreso nel laboratorio?»

Professoressa: «Eh...questo mi auguro che loro poi nel tirocinio, essendo questo il primo semestre, loro svolgono l'attività di tirocinio ho cercato anche contatti con i tutor coordinatori. Loro trovano anche qualche difficoltà nella scuola perché purtroppo questo è un circolo vizioso perché poi nella scuola non ci sono molti docenti propongono attività musicali strutturate perché la musica si è presente ma nelle occasioni delle festività come momento di fine anno per le feste ma non c'è la programmazione sistematica» (DCLUB)

3.6.3 Sperimentare, essere in ricerca

L'essere in ricerca è una dimensione che caratterizza fortemente il laboratorio come abbiamo avuto modo di vedere in questo capitolo in più forme, l'aspetto che qui si vuole sottolineare è quello riferito ad una abitudine alla ricerca che l'ambiente universitario è sicuramente il più idoneo ad offrire e che può contaminare la scuola e divenire un humus costante per le future insegnanti che potranno avvantaggiarsene nella professione. Questo lungo stralcio che riporto è di una maestra conduttrice di laboratori che individua in modo illuminante l'essere in ricerca e intravede anche nella sua aula di laboratorio una circolarità per tornare al suo fare scuola giovandosi del confronto e del punto di vista delle studentesse. Viene esplicitato anche molto bene il nesso tra documentazione e ricerca e tra ricerca ed appartenenza ad associazioni:

«Secondo me è proprio il discorso di condividere, perché poi tutta questa parte anche di condivisione della propria esperienza e quindi di riflessione perché chiaramente se condivido rifletto, deve trovare spazio, si documenta perché si condivide, altrimenti non si documenta perché io devo tenere un diario di bordo se poi non lo legge nessuno, lo leggo solo io o ho una fortissima motivazione, oppure non lo si fa più, magari si fa i primi giorni oppure quando si hanno delle difficoltà, ma poi non diventa un modo di lavorare. Invece se io scrivo il mio diario o sbobino le mie discussioni perché poi ho un gruppo dove riporto quello che è emerso diventa sicuramente più motivante da una parte documentare, quindi riflettere di più e poi questo crea tutta una circolarità perché quello che magari faccio io magari poi viene fatto anche da altri, oppure quello che fanno altri io lo rifaccio in classe, trovo le differenze, insomma si crea tutto questo circolo virtuoso che permette di essere in ricerca perché a

scuola purtroppo no, poi magari in alcune scuole c'è, ma purtroppo a scuola non si è in ricerca.»

I.: «Già! A conclusione di questa intervista che mi ha fatto tantissimo piacere proprio fare e ascoltarti, c'è qualcosa che tu indipendentemente dalle domande che ti ho fatto, ti è venuto in mente, cioè vorresti aggiungere vorresti dire una qualsiasi cosa in più su questo argomento...»

«Forse legato all'esperienza di questi ultimi due anni di laboratorio, dove ho riportato proprio l'esperienza la mia esperienza di insegnante che diciamo che fa ricerca chiaramente tra virgolette con, con l'MCE, questa circolarità insomma che c'è tra l'esperienza di ricerca del conduttore, gli studenti che partecipano al laboratorio, l'università. E appunto in questo caso l'MCE penso che sia veramente un aspetto molto interessante che permetta di far fare esperienza agli studenti però nello stesso tempo anche di, come dicevo prima di far vedere che alcune esperienze ci sono che non sono soltanto nei libri nella teoria o magari nelle parole di un docente universitario che comunque quella esperienza non ce l'ha, perché il docente universitario in classe non è mai entrato e non si è mai scontrato magari con quello che ti lancia la borraccia in testa, no? Per cui ci sono dei problemi reali da gestire anche insomma quando si hanno le migliori intenzioni. Però secondo me. ecco favorire questo scambio, questa relazione, soprattutto con gli insegnanti che sono, che vivono quell'esperienza, penso che sia molto significativa per i ragazzi. Però ci deve essere appunto una circolarità perché poi quello che portano loro può avere anche delle ricadute, anche sul mio lavoro, quindi sembra interessante anche per me, insomma lavorare, vedere quale visione hanno gli studenti di alcuni prodotti dei miei alunni, per esempio o delle osservazioni che fanno su una discussione che faccio vedere tramite un video a volte mi analizzano in maniera proprio molto, cioè senza filtri giustamente. Quindi quello che dicono. poi ha anche una ricaduta su quello che faccio in classe questo mi interessa!» (TCLUMB)

«Allora le attività sono fondamentalmente quelle che caratterizzano la didattica laboratoriale. Quindi da lavoro in piccolo gruppo, simulazioni, analisi di caso, esperienze estemporanee, manipolazione di materiali, tutti i laboratori scientifici vengono fatti o all'aperto o in laboratori scientifici. Noi abbiamo il laboratorio di biologia, di fisica, per la didattica, abbiamo la vasca tattile, vanno al parco, vanno al museo, cioè possono essere condotti sia internamente che in loco dove esistono contesti stimolanti, piuttosto che attività di scrittura collettiva, scrittura individuale, riflessione, autobiografia, cioè tutte le diverse tipologie di attività laboratoriale a seconda del laboratorio.

Cioè il laboratorio di letto scrittura fundamentalmente sono o esperienze di scrittura o ecco analisi di caso o analisi e questo è l'altro fulcro del nostro CdL di documentazioni didattiche. Noi abbiamo qua una scuola di ricerca proprio di cui Barbara (si riferisce alla persona che prima mi ha presentato) è una rappresentante, sulla documentazione didattica come materiale di ricerca, primo, ma anche come materiale di riflessione barra ricerca- formazione con gli insegnanti» (PCdSUMB)

3.6.4 Valutazione delle attività del laboratorio e riprogettazione

Questa proprietà indica un elemento importante per costituire un circolo virtuoso, quello di saper valutare le esperienze laboratoriali e riprogettare i percorsi in base ai fattori che emergono. In questa testimonianza di un Presidente di CdS importante anche l'attenzione verso le professionalità tutor e docenti universitari che fanno questo con una cura speciale verso i nuovi inseriti nell'organico.

«Sul piano operativo, abbiamo i tutor organizzatori che recuperano le esperienze pregresse dell'anno precedente in modo particolare. Quindi potrebbe anche magari sentire direttamente loro, ma in linea di massima possiamo dire che l'esperienza dell'anno precedente è la base per il lavoro dell'anno successivo e quindi si arriva solamente a costruire dei perfezionamenti per quanto riguarda l'impianto che rimane fundamentalmente lo stesso. Il grosso lavoro effettivamente è quello soprattutto nel momento in cui arrivano i nuovi, perché come tutor abbiamo ricambi continui, vedere di seguire l'inserimento di questi nuovi all'interno dell'organizzazione, valorizzando quelle che sono le loro disponibilità e le loro competenze perché è determinante fare in modo che le persone che entrano in questa nuova esperienza, sappiamo che gli insegnanti che entrano nel mondo universitario sono un po' lontani da questo mondo e quindi bisogna lavorare molto per metterli a loro agio e quindi sfruttare le loro potenzialità, i loro bisogni anche sul piano di investimento professionale è determinante, poi ovviamente il collegamento va con il docente che ha la responsabilità nel laboratorio ed è un lavoro a livello direi di peer mentoring o tutoring, che i colleghi tutor fanno rispetto ai nuovi arrivati (PCdSUP).

L'abitudine alla valutazione crea un occhio vigile durante lo svolgimento delle attività e così vediamo come commenta subito dopo aver condotto il laboratorio, a cui ero stata presente come osservatrice,

un'insegnante conduttrice già pensando alla prossima situazione laboratoriale

«Faccio io un po' un diario di bordo per raccogliere alcune cose, per esempio oggi sulla "struttura line" è venuto fuori che l'attività sull'assertività così impostata aveva avuto una buona percentuale di studenti che non l'avevano ritrovata utile, questo io me lo segnerò perché evidentemente è qualcosa sulla quale dobbiamo, devo fare una riprogettazione. Mentre tutti hanno dato dei *feedback* molto significativi. Nel senso che hanno peso, con dati forti sul fatto che abbia funzionato questo input, l'inizio, la fase iniziale un po' destrutturante, poi bisogna capire se si può riproporre.»

E ancora dialogando con la stessa conduttrice:

I.: «Punti di forza e punti di debolezza del laboratorio mi sembra che siano emersi ti viene in mente qualcos'altro a proposito? »

Tutor.: «Punto di debolezza per me è che avrei avuto bisogno nella progettazione... Siamo stati abbastanza autonomi e forse non l'ho chiesto e avrei potuto farlo. Eh, quindi non è colpa di nessuno, ma una condivisione più serrata sulle attività da proporre per quanto riguarda il mio modulo, perché secondo me un'interfaccia con qualcuno che si occupi di psicologia di comunicazione, mi avrebbe fatto, cioè perché mi sento io, ma questo è un problema mio.

Nel senso che mi sono resa conto di avere più bisogno di più formazione. Anche se io ho fatto delle cose per conto mio, ma magari un confronto su questo all'interno del corso di studi poteva essere utile. Cioè la progettazione dell'attività quando poi l'hai pensata. Secondo me dovrebbe essere triangolata in modo molto serrato, perché il rischio è che ti dicano che va bene, perché il rischio se no è che devono metterci la testa anche a pensare se la tua progettazione va bene, però la ricchezza, il valore aggiunto che possiamo dare dipende anche dalla ricchezza di input che riceviamo da colleghi competenti. Quindi se dovessi esprimere un desiderio, sarebbe un bisogno, sarebbe quello di confrontarmi su quello che ho fatto con qualcuno che lo sa fare. Potrebbe darmi dei suggerimenti in più per renderlo migliore.» (TCLUP)

Credo valga proprio la pena di sottolineare quanto rigore e quanto impegno richieda la didattica laboratoriale e quanti docenti abbiano intrapreso con passione questa sfida.

A proposito di valutazione è d'obbligo riportare che secondo le testimonianze delle studentesse per aumentare il peso dei laboratori nel curriculum oltre alla obbligatorietà della frequenza sarebbe auspicabile un maggior riconoscimento in termini di CFU attribuiti al laboratorio.

3.6.5 Creare un circolo virtuoso

Arrivare alla conclusione di questa ultima proprietà di questa ultima categoria è per me giungere ad un traguardo che ho visto molte volte come irraggiungibile e ha anche il senso di un commiato ottimista: definire questa proprietà come un obiettivo a cui tendere nella speranza che davvero si compia.

La formazione iniziale universitaria è un primo approdo importante per la costruzione dell'habitus professionale dell'insegnante ma è fondamentale che si creino altri approdi significativi che nutrano la possibilità di imparare e migliorarsi per l'intero arco della sua vita lavorativa, anche in altri contesti come quello finlandese dove è su questo obiettivo che si stanno concentrando le politiche educative: «The future aim is to build a personal continuum to all teachers that cover all the phases: pre-service TE, induction and mentoring of new teachers and inservice training» (Niemi, Toom, Kallioniemi, 2012, pag. 277).

Bottero così scrive a proposito della circolarità tra educatori e ricercatori che poi vuol dire anche tra esperienza e teoria e tra scuola ed Università:

«Una teoria che funziona non è semplicemente quella che si impone nella società ma che trova prima di tutto ampio consenso tra educatori e insegnanti che l'hanno concretizzata, documentando le esperienze, discutendo gli esiti tra di loro e con i ricercatori, correggendo e sviluppando il tutto. In breve, una teoria sottoposta ad una validazione dalla comunità degli esperti (pedagogisti ed educatori) attraverso un richiamo continuo tra esperienza e riflessione sulla stessa. In questo contesto ha una sua funzione anche la prova empirica (quantitativa e qualitativa) all'interno di un processo più ampio di tipo ermeneutico. In questo senso, anche in educazione la comprensione si configura come il momento non metodico che precede, accompagna e ingloba la spiegazione (Ricoeur, 1987). L'una rimanda all'altra e viceversa al fine di costruire teorie valide e attendibili» (Bottero, 2021, pag. 40).

In questo armonico equilibrio il Laboratorio emerge ancora una volta come una grande risorsa e a questo proposito riporto un Memo intitolato "Il laboratorio è un grandissimo mediatore" datato ottobre 2020:

Il laboratorio si pone tra insegnamenti e tirocinio avvicinando gli studenti tra loro e con il conduttore.

Media tra i componenti al setting rafforzando le relazioni.

Media tra l'università e la professione facilitando la costituzione di un immaginario più articolato e una competenza più forte di metodi, strumenti e strategie costruendo un habitus più solido per approdare al mestiere.

Media tra teoria e pratica rendendo indispensabili entrambi i momenti

Le parole di questo Presidente di CdS ci fanno capire bene come la circolarità tra gli ambienti unita alla potenzialità della figura del tutor - insegnante distaccato presso l'università - possa essere una scelta vincente:

«Quindi la scelta che abbiamo fatto è cercare fundamentalmente che le figure che sviluppano un ambiente possono entrare e interagire con gli altri ambienti che fanno parte del curriculum, e i tutor, a quei tempi supervisor di tirocinio a tempo parziale e a tempo pieno, ci sono sembrati le figure che potevano, se fossimo riusciti ad integrarle nella logica dell'università, le figure che maggiormente avrebbero potuto tenere un rapporto, da un lato all'interno del curriculum, dall'altro lato nella prospettiva professionale; perché è determinante che un corso formativo abbia questa faccia con cui interagisce sistematicamente che è quella della professione. Il tirocinio quindi aveva questo senso e i laboratori erano il contesto in cui il corso di insegnamento poteva sviluppare procedure, tecniche, ambienti che potessero concretizzare maggiormente le teorie e con l'utilizzo, soprattutto dei tutor, queste esperienze, teoriche - pratiche potessero essere riportate all'interno del tirocinio. La scelta centrale e fondamentale direi, è quella appunto di poter sfruttare al massimo i tutor che erano distaccati, part-time o a tempo pieno, nel tirocinio e l'altra scelta fondamentale, è che siano i docenti responsabili di ogni laboratorio collegato all'insegnamento con un compito che doveva essere quello di formare i tutor, essendo consapevoli che le dimensioni della disciplina non sono dimensioni alla portata degli insegnanti» (PCdSUP)

È ciò che si augura anche questo Presidente di CdS purtroppo ancora non confortato dalla realtà di potersene avvalere perché questo Ateneo al momento della ricerca è ancora sprovvisto delle figure dei tutor:

«Trovare percorsi per integrare gli insegnanti con esperienza di insegnanti all'interno del sistema di ricerca, perché anche lì il sistema di ricerca, poi rischia di vedere le cose un po' troppo da distante e questo si può fare soltanto immaginando che questi famosi insegnanti tirocinanti di supporto al tirocinio vengano effettivamente dati in una misura adeguata e per un tempo tale da maturare le competenze che consentano poi di formare un corpo docenti all'altezza degli obiettivi che gli viene chiesto di raggiungere.» (PCdSURS)

Altro elemento fondamentale perché non si disperda tanto lavoro svolto nell'Università in un'ottica laboratoriale è quello di creare un legame forte con la Scuola che possa sedimentare e promuovere quell'approccio, come rispondendo alla mia domanda sottolineano esemplarmente le parole di questa Presidente di CdS

I.: «Le faccio questa domanda visto che lei mi sta dando questi stimoli: ritiene che la formazione iniziale degli insegnanti dia loro una preparazione sufficiente per consentire poi di applicare a loro volta la didattica laboratoriale?»

«Allora io credo che il percorso di SFP sia un percorso brillante per far assaggiare allo studente che cosa significa apprendere a partire dalla pratica perché il laboratorio è questo, una grande occasione di apprendimento a partire dalla pratica. Non è sufficiente perché nella facciamo così, nella modellizzazione che ho disegnato in questi anni di lavoro, mi sono convinta di una cosa, che la formazione iniziale è un gradino. Ma la formazione in servizio è il fondamento e il consolidamento anche della propria professionalità. Una formazione iniziale che dia l'imprinting è necessaria e SFP riesce a dare l'imprinting, ma se lei mi chiede è sufficiente per formare l'habitus io le rispondo no, non è sufficiente, non è sufficiente perché non dobbiamo dimenticare che l'esperienza pratica che lo studente universitario svolge nel corso di Scienze della Formazione Primaria è un'esperienza di formazione iniziale e un'esperienza pre – professionale. L'ingresso poi nell'aula, nel mondo del lavoro, che è esperienza professionale, codificata anche attraverso un contratto e quindi anche un rapporto di lavoro; lì abbiamo poi una verifica quotidiana che quell'assaggio possa poi trasformarsi in qualcosa di più, di più sostanzioso, di più metabolizzato da parte dello studente, per cui la formazione in servizio che in Italia chiede ancora di essere disegnata sul piano della teoresi, noi qui a Bari abbiamo, abbiamo congedato un modello che si chiama Didasco, di formazione in servizio che è quello là (N. d. T. indica un libro collocato nella libreria a lato della scrivania).

Nella formazione in servizio si ha tutto un lavoro ulteriore di professionalizzazione che è diverso dall'avvio alla professione, che comunque ci deve essere nel percorso universitario, perché comunque lo studente universitario deve chiaramente fare un'esperienza pre – professionale, la fa nel tirocinio, la fa nel laboratorio.

Ma nella formazione in servizio ovviamente struttura un suo stile e chiede chiaramente un rinforzo, una conferma, un approfondimento, che solo un modello ad hoc riesce a promuovere. Ecco Didasco per esempio è un modello di formazione in servizio che dovrebbe accompa-

gnare poi il lavoro dell'insegnante, spesso questo lavoro non c'è, perché è stata reintegrato l'obbligo di formazione in servizio solo con la 107 come lei sa, prima, era solo diciamo così un dovere, un dovere - diritto dell'insegnante ma non c'era un obbligo e per fortuna la 107 ha reintegrato questo obbligo perché dal punto di vista didattico mi risulta inconcepibile una, una professionalizzazione che sia svincolata dal momento teorico dell'aggiornamento, dello studio, dell'otium intellettuale, per cui questa ricorsività, di cui le parlavo all'inizio fra teoria e pratica che così bene il Curricolo di SFP garantisce, dovrebbe essere conservata pari pari tra teoria e pratica nella formazione in servizio, altrimenti il rischio è un appiattimento sul mero registro delle esecutività che nuoce poi al docente. Non dimentichiamo che la configurazione della docenza così come è stata messa a fuoco da Dewey è quella di un intellettuale, non solo docente, il docente è un intellettuale, il docente dovrebbe conservare, rinforzare questo suo tratto attraverso una connessione costante del lavoro con la riflessione sul lavoro, sulle prassi.» (PCdSUB)

Un collegamento forte Scuola Università durante e dopo la formazione iniziale sembra quindi essere un passaggio chiave. Non due ambiti separati focalizzati ognuno su una visione endogena della propria azione ma con un atteggiamento di apertura verso l'esterno che li solleciti a consolidare ponti e alleanze per costruire un apparato integrato che prenda in carico il percorso formativo e professionale dei nuovi insegnanti.

Altro punto sicuramente non esaustivo di questa rassegna è quello di utilizzare al meglio lo strumento del Coordinamento Nazionale dei CdS di SFP come reale terreno di scambio di buone prassi e di risorse per dare ai CdS pari risorse in termini di opportunità riversando esperienze di più lunga data in Atenei più giovani rispetto all'istituzione del CdS, divenendo un terreno di confronto anche con quello che fuori dall'Italia si muove come patrimonio sulla formazione iniziale delle future maestre.

Riporto le parole della Coordinatrice dei CdS di SFP

«Fare un Coordinamento Nazionale, il coordinamento nazionale è stato, è iniziato in maniera più o meno informale, quando c'era ancora la professoressa Mantovani e si è istituito in senso più formale con la professoressa Kanizsa, quindi diciamo che questo ha dato un respiro subito internazionale, nazionale e extra scuola, nel senso riduttivo del termine, cioè superare l'idea di scuola in senso riduttivo.» (PCdSUMB)

E siccome l'ultima parola è bene lasciarla alle future maestre concludo con la risposta sintetica che mi è stata offerta dalle studentesse nei focus group alla mia domanda perché ci illuminino con delle idee guida

nella progettazione dei percorsi didattici laboratoriali all'interno dei laboratori nel CdS di SFP

I.: Un'ultima domanda in cui vi chiedo un verbo, una parola che vi venga in mente: laboratorio è...? La prima cosa che vi viene spontaneamente di pensare...

Mettersi in gioco.

Sperimentazione

Creatività

Crescita

Lavorare con le mani

Stare più insieme

Esperienza.

Attività, azione

Progresso!

Esperimento!

Agire, innovare, innovarsi

Interesse

Motivazione

Il laboratorio è fare

La pratica della teoria.

Riflessioni conclusive

Non mi riconosco in un sapere che non sia condiviso, in una classe in cui alcuni bambini siano esclusi dalla possibilità di imparare, in una speculazione che non sia etica e politica

A conclusione di questo lavoro vivo la metamorfosi del tornare insegnante di sostegno nella scuola primaria, dopo tre anni di vita da dottoranda, con essa lascio la postura assunta come ricercatrice dell'osservazione non partecipante per riprendere i panni della partecipazione osservante (Clemente 1997) come maestra, e da questa prospettiva voglio iniziare questa conclusione.

Dopo aver chiesto un trasferimento dalla periferia romana a quella trentina, mi trovo ad insegnare in due seconde elementari, i miei alunni si chiamano Hargun, Aisha, Stanislav, Ali, Ramadan, Belkisa, Gino, Chanel, Eva.... Su 17 bambini, in entrambe le classi, solo 5 sono italiani, gli altri indiani, pakistani, marocchini, albanesi, kossovari, colombiani e ucraini. I bambini dietro le loro mascherine sono molto silenziosi e composti in un continuo procedere per consegne e loro esecuzioni; i gruppi classe per la maggior parte seguono il ritmo di lavoro molto intenso dell'insegnante, ed io in questo insegnamento trasmissivo simultaneo e collettivo cerco di capire quale è il posto che come insegnante di sostegno sia previsto per me; è facile individuarlo: nell'insegnamento di tipo tradizionale è accanto al bambino con disabilità e agli altri con bisogni educativi speciali cercando con un immenso sforzo di slabbrare la loro area prossimale di apprendimento fino a consentirgli, appoggiandosi a me, di raggiungere almeno nella forma e per brevi tratti, il gruppo classe.

Dopo una settimana dal mio arrivo una delle due classi, a causa del Covid, finisce in DAD, non sono abituata a questa modalità didattica e nel trovarmici inizio come in classe salutando e chiedendo ai bambini come stanno, mentre mi rispondono interviene una mamma italiana che con tono imperioso mi dice: «Maestra deve dire ai bambini di chiudere l'audio altrimenti si sentono tutte le loro voci!» dimostrandomi che tale modello pedagogico è condiviso anche dai genitori.

Il 20 gennaio sono andata a mensa, senza classe al seguito perché in didattica a distanza, e ho parlato con una giovane collega napoletana, le ho chiesto con curiosità del suo percorso formativo e alla domanda sui Laboratori mi ha risposto che nell'Università da lei frequentata erano

come lezioni frontali con l'unica differenza di essere a frequenza obbligatoria. Mi dice che quando è arrivata a scuola era completamente spiazzata e che l'unica cosa utile da questo punto di vista è stata l'esperienza fatta con l'Erasmus in Austria, dove aveva avuto l'opportunità di sperimentare la pratica didattica e di rifletterci poi con il tutor che le avevano assegnato. Le ho espresso la mia comprensione e, grazie a questo dottorato, le ho detto che proprio quel giorno Francesco De Bartolomeis compiva 104 anni e che il suo esempio aveva aperto in Italia la strada dei Laboratori nella formazione iniziale per gli insegnanti e che anche se non molto percorsa, ora toccava a noi proseguirla.

Sempre in quei giorni di gennaio 2022 inizio un corso di sci d'alpinismo e alla prima lezione ci dicono che è molto importante assumere un comportamento che tenga conto di alcune regole e procedure perché proprio quando vivremo situazioni difficili quell'habitus interiorizzato ci aiuterà ad affrontarle.

Ecco che subito la metafora dello sci d'alpinismo mi offre uno spunto importante e attraverso questa provo a comunicare ancora un'ultima volta il mio semplice messaggio da maestra dottoranda ai CdS di SFP.

Nel contesto scolastico le giovani maestre e maestri incontreranno situazioni molto complesse, come quella che ho descritto sopra, offrire loro nella formazione iniziale strumenti e tecniche per applicare una metodologia attiva e partecipata, propria della didattica laboratoriale, diventa indispensabile se il nostro obiettivo è quello di realizzare un percorso di apprendimento reale in modo inclusivo e democratico. Ognuna di queste studentesse e studenti non riceverà dall'Università un prontuario sulle tecniche, ma avrà sperimentato su se stessa/o nei Laboratori centinaia di potenziali vie d'ascesa alla stessa montagna. Ciò che davvero conta è la possibilità di esplorare e di avere guide, docenti e tutor conduttori dei Laboratori, che quelle difficoltà le hanno affrontate e le conoscono molto bene sapendo creare uno spazio dove prendersi cura dei futuri docenti, consentendo ad ognuna/o, attraverso la riflessione e la collaborazione, di individuare creativamente la propria via d'ascesa.

La ricerca empirica esposta nella seconda parte di questo lavoro vuole proporre una teoria fondata per l'apprendimento della didattica laboratoriale all'interno della formazione iniziale per le future maestre e maestri della scuola primaria in Italia che illustro attraverso il percorso che si snoda nelle cinque categorie e nelle loro proprietà esposte nel capitolo tre e che qui riassumo sinteticamente nel minor numero di parole possibili:

Il Laboratorio è un potente mezzo per capovolgere il paradigma della forma scolastica (frontalità, passività, trasmissività, individualismo, insegnamento simultaneo e collettivo); la pedagogia in esso praticata del lavoro di gruppo innesca un processo formativo trasformativo e generativo che ha una formidabile ricaduta nel costruire identità e formare contenuti e strumenti per accedere nelle Comunità Professionali Scolastiche innovandole. Il progetto formativo sperimentato nel Laboratorio fa sì che la pratica parta dalla e torni alla teoria gettando le basi per costruire un circolo virtuoso nei CdS di SFP il cui perno e motore all'Università come a Scuola sono i Laboratori.

Se il percorso scelto a volte può apparire inutilmente ridondante esso si è rivelato necessario per convalidare e legittimare la rivendicazione di un posto primario alla modalità laboratoriale e ai Laboratori nella formazione iniziale delle insegnanti della scuola primaria, che, per quanto parte organica dell'offerta formativa, di fatto non ricoprono ancora il ruolo determinante e preminente che meritano.

Come capita a me in qualità di maestra di sentire quello che sta dietro ai lavori dei miei alunni, aldilà degli errori ortografici e della forma più o meno rigorosa dei loro testi, è che dietro quei lavori ci siano loro, le loro vite: paure, fragilità e passioni, allo stesso modo mi auguro che si senta che dietro questo lavoro c'è stata tanta passione e impegno che continuerò ad avere anche dopo la fine di questa tesi per perseguire il medesimo importante obiettivo: diffondere e praticare la didattica laboratoriale. Ci sono state tante fasi che hanno contraddistinto il mio processo di ricerca che serberò per sempre nei miei ricordi, per elencarne solo due c'è stata quella in cui ho osservato 5 laboratori in presenza (e in seguito 3 a distanza) in 3 diverse Università italiane, per la loro intera durata, facendo interviste e focus group nonché quella a Malaga in Spagna dove nel corso dell'osservazione del laboratorio di Pratica didattica è sopraggiunta la pandemia che mi ha costretto ad una rocambolesca ritirata resa molto difficile perché tutti i voli diretti erano stati sospesi.



Poster affisso sulla porta dell'aula riservata alle tutor dei Laboratori del CdS di SFP dell'Università di Padova

A volte mi sono sentita paralizzata, banale, ingenua, incapace di stare al passo con i tempi, poi pian piano ho cominciato ad avere fiducia nel processo di ricerca e nel metodo della CGT e mi sono detta spiegherò quello che ho capito sull'argomento dopo aver fatto il viaggio che mi è stato possibile all'interno di questo tema. Il mio approfondimento lascia aperta, a chi aggiungerà nuove evidenze e conoscenze, questa pista di lavoro sull'argomento al fine di dargli tutta l'importanza che merita. Anche qui adottando la metodologia del laboratorio, per prove ed errori, in una continua crescita comunitaria del sapere.

Sezione fotografica

In questa sezione si vogliono presentare, solo a titolo esemplificativo, alcune fotografie tratte dal piccolo archivio fotografico prodotto nel corso delle osservazioni realizzate nei diversi contesti accademici corredate da alcune note tratte dalle griglie di osservazione. Tali immagini commentate costituiscono parte integrante del corpus dei dati raccolti e suggeriscono, a volte meglio delle sole parole, quanto nei Laboratori siano importanti la dimensione del corpo, dello spazio, della collaborazione del lavoro di gruppo, della manualità, della esplorazione di modelli didattici e della sperimentazione di attività in ambienti interni o esterni alle aule universitarie.

Molto interessante anche la rappresentazione che emerge del ruolo del conduttore del Laboratorio e delle relazioni tra le studentesse e gli studenti che partecipano alle attività proposte. Infine, elemento che più di ogni altro connota la didattica laboratoriale, il livello di interazione tra teoria e pratica nelle diverse proposte laboratoriali.

Vengono riportate le foto relative ai Laboratori che si sono osservati e svolti in presenza.



Foto 1 - CdS di SFP Università di Bari, Laboratorio di Educazione Musicale. Prof.ssa Lamanna

Presentazione dello strumentario Orff e successiva sperimentazione personale degli oggetti musicali proposti.

La docente, in piedi al centro della grande sala le studentesse sono sedute su sedie disposte ad ovale, dispone gli strumenti in fila e invita a pensare quali siano simili ai suoni prodotti dal corpo.

Presenta i singoli strumenti ponendo domande per guidarli alla scoperta dello strumento.

Li invita a prenderli.

Fa provare i singoli strumenti e dà indicazioni su come suonarli rispetto alla postura del corpo, all'impugnatura e al tocco.

Li invita a iniziare un dialogo tra gli strumenti "a parlare" e chiede agli studenti cosa secondo loro si sono detti.

Fa provare alcuni strumenti evidenziando le potenzialità didattiche dello strumentario Orff. Invita all'improvvisazione aggiungendo indicazioni ed elementi.

Successivamente (vedi foto 2) invita gli studenti che hanno lo strumento a prendere i compagni senza strumento e a condurli ad occhi chiusi e al battito di mani si scambiano i ruoli, invitandoli prima a muoversi a coppie in silenzio facendo portare lo strumento al compagno con gli occhi chiusi e poi a suonare mentre si muovono.



Foto 2 - CdS di SFP Università di Bari, Laboratorio di Educazione Musicale.

In piedi in cerchio, muovendosi a coppie nello spazio dell'aula per eseguire attività con l'utilizzo dello strumentario Orff.



Foto 3 - CdS di SFP Università di Bari, Laboratorio di Educazione Musicale.

Attività di gruppo con utilizzo della voce e del corpo. La docente si pone come modello eseguendo prima lei tutte le azioni e le attività nelle quali vuole coinvolgerli. Esprime piacere e approvazione nell'ascoltare le proposte musicali degli studenti.



Foto 4 - CdS di SFP Università di Padova Laboratorio Dalla comprensione alla produzione del testo espositivo allo sviluppo delle abilità di studio Tutor Micheletti

I gruppi, sempre gli stessi dal primo al terzo incontro, iniziano il lavoro come negli altri incontri con grande impegno, serietà, motivazione, attenzione e concretezza.

Discutono al loro interno dei tempi verbali utilizzati, della scelta delle parole, della punteggiatura, fanno correzioni alla prima stesura nella rilettura del testo del riassunto, discutono molto al loro interno sui temi della mappa mentale.

L'insegnante passa tra i gruppi e risponde alle loro domande o fa brevi interventi dando suggerimenti e chiarificazioni sui lavori che stanno svolgendo. Nessuno studente ha comportamenti di distrazione o disinteressamento.

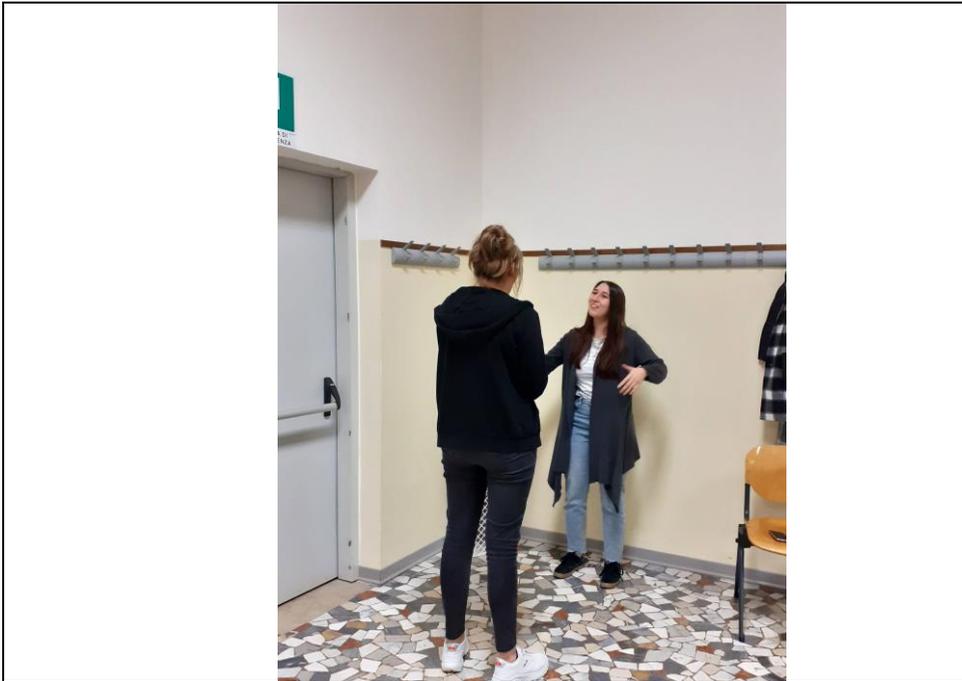


Foto 5 - CdS di SFP Università di Padova Laboratorio di Comunicazione e mediazione didattica in contesti cooperativi Tutor Azzolin

Fanno un'attività di comunicazione a coppie che viene filmata dopo la quale la Tutor propone una riflessione di cui riporto l'interazione osservata

Tutor -C'è qualcuno che ha scoperto in questo gioco qualcosa di nuovo e ha voglia di dividerlo? -

Una studentessa risponde - Riguardando il video mi sono accorta che sgrano gli occhi quando voglio dire qualcosa a cui tengo e che questa cosa già me la hanno detta in molti.

Mi chiedo perché? Forse è una richiesta di feedback e di empatia.

Tutor guida la comunicazione tra le due studentesse, che si conoscono, e chiede:

Tutor - Cosa sarebbe più interessante fare? -

La studentessa esplicita la sua modalità di comunicazione e mette a fuoco il perché apra gli occhi.

Giunge da sola, rispondendo alle domande di sollecitazione, alla conclusione che, facendo presente a parole il suo bisogno, forse sarebbe più facile per non mettere in difficoltà l'altro anche perché dice: - sento di aver bisogno di quello che mi dice la mia amica-. Conclude osservando:

-Essere consapevoli dei meccanismi che mettiamo in atto mi fa capire meglio la mia comunicazione e quella degli altri.



Foto 6 - CdS di SFP Università di Padova Laboratorio di Comunicazione e mediazione didattica in contesti cooperativi Tutor Azzolin.

Grande aula da 70 posti con lavagna e cattedra su piano rialzato proiettore a lato della cattedra e schermo lim. Sedie e banchi fissati al pavimento su 5 file. La Tutor propone il secondo gioco sulla comunicazione schiena contro schiena (che svolgono in questa e anche nelle altre aule seduti per terra), fanno un disegno dando le indicazioni a turno una all'altra con la consegna: «Potete usare il verbale e il paraverbale. Avete 10 minuti». Le studentesse si seggono a terra oppure sulle sedie in questa e in un'altra aula ed eseguono il gioco con grande attenzione, una coppia conclude il lavoro e al vedere i due disegni molto diversi tra loro scoppia in una grande risata. Comportamento che si ripete per tutte le coppie formate.

Alla conclusione la Tutor chiede - Che cosa avete notato nella comunicazione senza il non verbale?- Segue la riflessione delle studentesse.



Foto 7 - CdS di SFP Università di Padova Laboratorio Dalla comprensione alla produzione del testo espositivo allo sviluppo delle abilità di studio Tutor Micheletti

Il secondo incontro di laboratorio si svolge in un edificio diverso dell'Università rispetto al primo, posto in Via Obizzi in un'aula di informatica con banchi fissati al pavimento e sedie mobili, computer posti sopra i tavoli con monitor molto grandi. Cattedra e Lim. L'interazione che il Laboratorio prevede diventa molto più complicata e le studentesse fanno di tutto per aggirare questo ostacolo ma lo spazio in questo setting appare molto costretto per via del fatto che le attività del laboratorio si svolgono in un'aula informatica e nei lavori di gruppo, benché il gruppo sia composto da 4 persone e solo in un caso da 5, le persone poste ai due estremi del banco faticano un pochino a seguire ed intervenire. Nello scrivere i cartelloni alcuni si alzano e rimangono in piedi per essere più vicini tra di loro e al cartellone



Foto 8 - CdS di SFP Università di Padova Laboratorio di Comunicazione e mediazione didattica in contesti cooperativi Tutor Chiarello

Prosemeica. Uso dello spazio personale e sociale: si muovono nell'aula per disporsi in modo diverso da quello per cui l'aula è pensata, esprimendo consuetudine nell'utilizzarlo in modo diverso e trovare soluzioni nello spazio a seconda delle attività proposte per i lavori di gruppo; sono a loro agio ed eseguono le attività anche in assenza dell'insegnante. Utilizzano anche i corridoi e gli atri antistanti l'aula quando si dividono in gruppi.



Foto 9 - CdS di SFP Università di Padova Laboratorio Dalla comprensione alla produzione del testo espositivo allo sviluppo delle abilità di studio Tutor Micheletti
Realizzazione di un cartellone. Scene/Storyboard/Eventi/Parti descrittive/Stati interni dei personaggi saranno le colonne da riempire nel cartellone.

La Tutor distribuisce la storia ai gruppi dando un foglio a ciascuno studente. Dà tre quarti d'ora con l'indicazione di gestirsi autonomamente la pausa.

Gli studenti si confrontano sulle scelte, sull'individuazione delle sequenze,

I gruppi nel corso del lavoro vengono interpellati sull'individuazione delle sequenze, si esprimono e si confrontano, questo dà vita a dei veri dibattiti in cui portano diversi punti di vista. Sembra di assistere ad una sorta di vera anatomia del testo in cui viene affrontato ad un livello di analisi e comprensione molto profonda. L'insegnante guida la discussione e dà indicazioni su eventuali strategie che potrebbero utilizzare.

Si riuniscono poi in plenaria per esporre i loro lavori.



Foto 10 - Università Aldo Moro di Bari Campus Universitario Via Orabona Orto Botanico Laboratorio di Elementi di botanica ambientale applicata Prof. Wagenzommer

Le studentesse nei gruppi utilizzano un tono di voce basso e parlano confrontandosi continuamente sul lavoro da svolgere

Clima del Laboratorio percepito nell'osservazione: positivo, collaborativo, curioso, allegro, di curiosità e disponibilità verso l'esplorazione e scoperta sia delle piante che dello spazio dell'orto botanico.



Foto 11 - Università Aldo Moro di Bari Campus Universitario Via Orabona Orto Botanico Laboratorio di Elementi di botanica ambientale applicata Prof. Wagenzommer

Il docente spiega che si dovranno suddividere in gruppi da 4 e svolgere nell'arco della mattinata sotto il suo monitoraggio e supervisione i lavori assegnati. Ragionando con calma sulle diverse consegne.

Monitora girando tra i gruppi il loro lavoro rimanendo a disposizione per qualsiasi richiesta.

Alla conclusione del lavoro i gruppi relazionano con il professore e insieme fanno una revisione delle piante individuate facendo un giro dell'orto botanico in corrispondenza delle piante individuate.

Organizzazione dei tempi: scansione ordinata e successiva delle diverse attività Benvenuto/ Presentazione del lavoro da svolgere/ Richiesta della suddivisione in gruppi da 4/ Distribuzione della consegna articolata in diversi punti in un foglio e della mappa dell'orto botanico. Vengono date indicazioni su come svolgere le stesse attività con i bambini a scuola spiegando l'utilizzo e l'obiettivo.

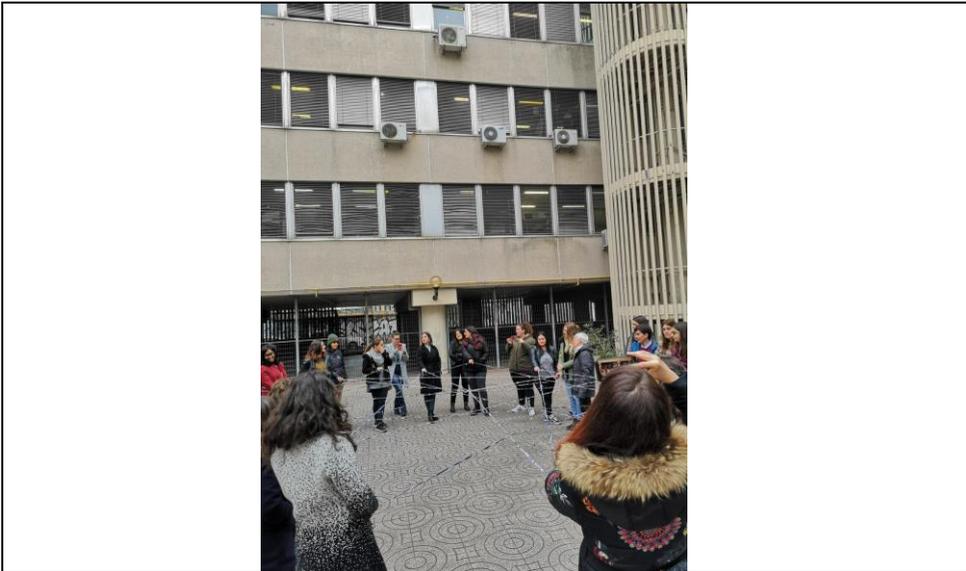


Foto 12 - Università Sapienza di Roma Via dei Marsi Laboratorio di Misure in Geometria Prof.ssa Lanciano Attività di didattica laboratoriale all'interno del corso osservato. Le studentesse attraverso l'utilizzo del filo di lana che tra loro viene tirato vengono invitate a riflettere

Lo spazio è ampio e libero, all'aperto. È un'attività proposta all'inizio del corso. Viene usata una "palla", in questo caso un gomitolo di tessuto, per realizzare una ragnatela. Le studentesse disposte in cerchio si passano il gomitolo in maniera casuale, facendo incroci e reggendo il filo in mano. Ogni persona, infatti, prima di lanciare la palla ad un altro compagno, mantiene un lembo del filo: si inizia a tessere una vera e propria ragnatela. Arrivati all'ultimo componente, il gomitolo viene rinviato alla persona che lo ha lanciato per prima. In questo modo la ragnatela realizzata si chiude. La composizione è alzata in alto con tutte le braccia per poterla guardare da sotto, poi appoggiata a terra ed è possibile soffermarsi a guardare e a ragionare su ciò che è stato costruito. Le studentesse osservano attentamente ed esprimono le proprie osservazioni.

La riflessione viene fatta sulle figure che si sono formate tramite le intersezioni del filo con i diversi lanci. Quanti triangoli ci sono, grandi piccoli, uno dentro l'altro, e quante linee parallele o perpendicolari? Ci sono angoli retti? Quanti angoli ottusi? Una domanda ne provoca una nuova.

Dal punto di vista didattico viene data l'indicazione che è importante partire da attività che coinvolgano tutti, anche di tipo ludico, che portino a qualcosa di inatteso e di bello per, poi, arrivare alla realizzazione di osservazioni e riflessioni più tecniche e teoriche. In questo modo è possibile osservare come da una scelta casuale dei gesti dei componenti del primo cerchio è possibile realizzare qualcosa di particolare, unico e assai difficile da ripetere in maniera identica.



Foto 13 - Università Sapienza di Roma Via dei Marsi Laboratorio di Misure in Geometria Prof.ssa Lanciano

Attività di didattica laboratoriale all'interno del corso osservato.

Appendici

- Questionario studenti (Restiglian 2008, con lievi adattamenti funzionali alla mia indagine)
- Scalette interviste:
 - Traccia di intervista per Presidenti dei Corsi di Studio di SFP
 - Traccia di Intervista ai docenti/conduuttori dei Laboratori dei Corsi di Studio di SFP
 - Domande stimolo per il Focus Group con le studentesse e gli studenti dei Corsi di Studio di SFP
- Tabella 1 Numero studenti assegnati ai CdS di SFP delle Università partecipanti alla Ricerca nazionale sulla valutazione dei laboratori coordinata dall'Università degli studi di Padova e commissionata dal Coordinamento nazionale dei CdS di SFP dall'A.A. 2016 – 2017 all' A.A. 2019 – 2020
- Tabella 2 Laboratori di tecnologie e inglese previsti dal dm 249/2010 attraverso l'analisi dei curricoli dai siti istituzionali dei Corsi di Studio di SFP

Questionario studenti*

Chiediamo la tua preziosa collaborazione nel compilare il questionario qui di seguito presentato. Esso è parte di una ricerca condotta sulle attività di laboratorio nel Corso di Laurea di Scienze della Formazione Primaria. Garantiamo che le risposte da te fornite rimarranno assolutamente anonime e verranno utilizzate esclusivamente per elaborazioni statistiche. Ti ringraziamo per la cortesia.

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSci9eCHJnSQO3-532_UE43BfvOBXP-NFj7yjonWVouBwaU57g/viewform

A- Laboratorio di _____ Durata__ ore
di cui frequentate __ ore

<p>B- Dati personali</p> <p>1. Anno di nascita _____</p> <p>2. Sesso M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/></p> <p>C- Curriculum scolastico</p> <p>1. A quale anno sei iscritto?</p> <p><input type="checkbox"/> Primo anno</p> <p><input type="checkbox"/> Secondo anno</p> <p><input type="checkbox"/> Terzo anno</p> <p><input type="checkbox"/> Quarto anno</p> <p><input type="checkbox"/> Quinto anno</p> <p>2. Situazione esami</p> <p><input type="checkbox"/> Regolare/Quasi regolare</p> <p><input type="checkbox"/> Non regolare</p>	<p>D- Situazione occupazionale</p> <p>1. Hai un'occupazione?</p> <p><input type="checkbox"/> No, sono studente a tempo pieno</p> <p><input type="checkbox"/> Sì, lavori occasionali (baby sitter, centri estivi, pizzeria...)</p> <p><input type="checkbox"/> Sì, studente/lavoratore a tempo pieno nel campo della formazione/educazione/animazione</p> <p><input type="checkbox"/> Sì, studente/lavoratore part-time nel campo della formazione/ educazione/ animazione</p> <p><input type="checkbox"/> Sì, studente/lavoratore a tempo pieno in altro campo diverso dal precedente</p> <p><input type="checkbox"/> Sì, studente/lavoratore part-time in altro campo diverso dal precedente</p>
--	--

E- I laboratori. Parte Prima

Indica per favore il grado di accordo rispetto alle seguenti affermazioni mediante una valutazione da 1 (per niente d'accordo) a 5 (completamente d'accordo)

1) Il laboratorio ha proposto:

	Per niente d'accordo				Del tutto d'accordo
L'acquisizione di contenuti teorici disciplinari	<input type="checkbox"/>				
L'integrazione di saperi teorici derivanti da più discipline	<input type="checkbox"/>				
L'applicazione pratica di modelli teorici	<input type="checkbox"/>				
La conoscenza di nuovi strumenti e tecniche (per l'analisi, per la progettazione...)	<input type="checkbox"/>				
L'elaborazione di contenuti pratici (schede di lavoro, procedure, materiali...)	<input type="checkbox"/>				
Lo sviluppo di percorsi di lavoro (per la soluzione di problemi, per la didattica...)	<input type="checkbox"/>				
La sperimentazione di vissuti e/o esperienze di ordine personale	<input type="checkbox"/>				
La costruzione condivisa e sociale delle conoscenze	<input type="checkbox"/>				

2) Il laboratorio ha permesso esperienze in collegamento con:

	Per niente d'accordo				Del tutto d'accordo
L'insegnamento a cui il laboratorio è legato	<input type="checkbox"/>				
Le attività di tirocinio/stage	<input type="checkbox"/>				
Le realtà professionali esterne all'università	<input type="checkbox"/>				
Altri insegnamenti curriculari (corsi)	<input type="checkbox"/>				
Altri laboratori	<input type="checkbox"/>				

3) Il laboratorio mi ha consentito di:

	Per niente d'accordo				Del tutto d'accordo
Apprendere a progettare ricerche/interventi	<input type="checkbox"/>				
Apprendere a documentare esperienze e risultati	<input type="checkbox"/>				
Apprendere a valutare criticamente esperienze e risultati	<input type="checkbox"/>				
Apprendere a integrare conoscenze teoriche	<input type="checkbox"/>				
Apprendere a integrare conoscenze teoriche e pratiche	<input type="checkbox"/>				

Apprendere a integrare conoscenze teoriche, pratiche e professionali	<input type="checkbox"/>				
Apprendere a integrare conoscenze pratiche e professionali	<input type="checkbox"/>				
Sviluppare capacità autoriflessive e di autoanalisi	<input type="checkbox"/>				
Acquisire consapevolezza relativamente alle future scelte professionali	<input type="checkbox"/>				
Acquisire consapevolezza relative alla propria identità personale	<input type="checkbox"/>				
Crescere sul piano personale	<input type="checkbox"/>				

4) Il laboratorio ha sviluppato:

	Per niente d'accordo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Del tutto d'accordo
Fasi di lavoro coerenti fra loro	<input type="checkbox"/>				
Attività organizzate con tempi adeguati e sufficienti	<input type="checkbox"/>				
Esperienze e attività in spazi idonei	<input type="checkbox"/>				
Proposte condotte in modo flessibile	<input type="checkbox"/>				
Itinerari di lavoro condivisi con gli studenti	<input type="checkbox"/>				

5) Il laboratorio ha sollecitato:

	Per niente d'accordo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Del tutto d'accordo
Un atteggiamento critico nei confronti dei contenuti proposti	<input type="checkbox"/>				
Un atteggiamento metacognitivo nei confronti dei contenuti proposti	<input type="checkbox"/>				
La partecipazione individuale alle attività proposte	<input type="checkbox"/>				
La capacità di lavorare in gruppo	<input type="checkbox"/>				
La motivazione ad apprendere	<input type="checkbox"/>				
La rielaborazione delle esperienze	<input type="checkbox"/>				
La disponibilità al confronto e allo scambio	<input type="checkbox"/>				
Il coinvolgimento nella costruzione dei saperi	<input type="checkbox"/>				
L'orientamento alla ricerca	<input type="checkbox"/>				
La motivazione ad insegnare in modo attivo e operativo	<input type="checkbox"/>				

5 bis) Penso che utilizzerò la didattica laboratoriale una volta diventato maestro/a

Ⓢ Si Ⓣ No Ⓤ Non so

6) Nel laboratorio il tutor/conduuttore/docente:

	Per niente d'accordo				Del tutto d'accordo
Ha trasmesso informazioni	<input type="checkbox"/>				
Ha condotto in prima persona i processi	<input type="checkbox"/>				
Ha moderato discussioni e relazioni	<input type="checkbox"/>				
Ha facilitato apprendimenti	<input type="checkbox"/>				
Ha orientato le attività	<input type="checkbox"/>				
Ha accompagnato lo studente nel suo processo di crescita e maturazione	<input type="checkbox"/>				
Ha stimolato processi di apprendimento	<input type="checkbox"/>				

7) La valutazione del laboratorio:

	Per niente d'accordo				Del tutto d'accordo
Ha considerato solo il processo	<input type="checkbox"/>				
Ha considerato solo il prodotto	<input type="checkbox"/>				
Ha considerato in modo integrato sia il processo che il prodotto	<input type="checkbox"/>				
Ha tenuto conto dei lavori del singolo studente	<input type="checkbox"/>				
Ha tenuto conto dei lavori di gruppo degli studenti	<input type="checkbox"/>				
Ha richiesto il giudizio degli studenti sulle attività svolte	<input type="checkbox"/>				
Ha proposto l'autovalutazione degli apprendimenti da parte degli studenti	<input type="checkbox"/>				
Ha contemplato la valutazione del tutor da parte dello studente	<input type="checkbox"/>				

E- I laboratori. Parte Seconda

8) Indica per favore in quale grado da 1 (mai) a 5 (sempre) sono state utilizzate le seguenti forme di conduzione del laboratorio

	Mai				Sempre
Lezioni frontali	<input type="checkbox"/>				
Esperienze e/o storie di vita	<input type="checkbox"/>				
Studio di caso	<input type="checkbox"/>				
Simulazione e/o giochi di ruolo	<input type="checkbox"/>				
Ricerca e/o ricerca-azione	<input type="checkbox"/>				
Discussione e confronto in gruppo e/o in intergruppo	<input type="checkbox"/>				
Osservazione e/o intervista	<input type="checkbox"/>				
Esercitazioni pratiche	<input type="checkbox"/>				
Sperimentazione scientifica	<input type="checkbox"/>				
Costruzione di prodotti individuali (elaborati, materiali...)	<input type="checkbox"/>				
Costruzione di prodotti di gruppo (elaborati, materiali...)					

9) Indica per favore in quale grado da 1 (mai) a 5 (sempre) sono state utilizzate le seguenti attrezzature nel laboratorio

	Mai				Sempre
Lavagna luminosa	<input type="checkbox"/>				
Televisione, videocamera...	<input type="checkbox"/>				
Computer, Internet, chat, forum e altre tecnologie informatiche e telematiche	<input type="checkbox"/>				
Colori, attrezzi ginnici, strumentini musicali e altri materiali per attività espressive	<input type="checkbox"/>				
Testi, materiali scritti e documentazione	<input type="checkbox"/>				
Film, immagini e/o altri fonti iconografiche	<input type="checkbox"/>				
Materiali e strumenti per esperimenti scientifici (microscopio, vetrini...)	<input type="checkbox"/>				

10) Indica per favore in quali spazi si è svolto il laboratorio (possibili più risposte)

Aula con arredi (tavoli e sedie) fissati al pavimento	<input type="checkbox"/>
Aula con arredi (tavoli e sedie) non fissati al pavimento	<input type="checkbox"/>
Laboratorio scientifico	<input type="checkbox"/>
Biblioteca	<input type="checkbox"/>
Luoghi esterni all'edificio universitario Specifica _____	<input type="checkbox"/>
Altro Specifica _____	<input type="checkbox"/>

E- I laboratori. Parte Terza

11) La valutazione ha contemplato/contemplerà l'utilizzo di:

Schede di valutazione/autovalutazione

Questionari

Elaborati individuali

Elaborati di gruppo

Colloquio orale

Altro (specificare)

E- I laboratori. Parte Quarta

Che cosa hai apprezzato in particolare del laboratorio frequentato (aspetti cognitivi, organizzativi, relazionali...)?

Aspetti critici che vuoi far presenti rispetto al laboratorio frequentato

Grazie per la collaborazione

1 - Per niente d'accordo

2 - Poco d'accordo

3 - Né d'accordo né in disaccordo

4 - Molto d'accordo

5 - Completamente d'accordo

*Per gentile concessione della Prof.ssa Emilia Restiglian, versione "Questionario studenti" al quale sono state apportate minime modifiche di cui ci si assume la completa responsabilità. Cfr E. Restiglian, La pratica nella formazione alle professioni educative. I laboratori nei curricula universitari. Pensa, Lecce 2008

Traccia di intervista per Presidenti dei Corsi di Studio di SFP

1. Qual è il progetto formativo dei laboratori?
2. Quale il suo significato peculiare all'interno dell'offerta formativa complessiva?
3. Quale valutazione darebbe rispetto all'esperienza dei laboratori maturata sinora da questa CdS?
4. Che collegamento ha il laboratorio con l'insegnamento a cui è collegato?
5. Come vengono organizzati?
6. Che tipo di attività si svolgono?
7. Cosa richiede il laboratorio all'insegnante che lo conduce?
8. Cosa richiede il laboratorio agli studenti?
9. Quali competenze si vogliono formare?
10. Punti di forza/Punti di debolezza
11. Ritiene che la formazione iniziale degli insegnanti dia loro una preparazione sufficiente per consentire di applicare la didattica laboratoriale?
12. In che modo la formazione iniziale universitaria rivolta ai futuri insegnanti potrebbe sostenere l'espansione dell'apprendimento/ insegnamento laboratoriale nelle scuole?

Traccia di Intervista ai docenti/conduuttori dei Laboratori dei Corsi di Studio di SFP

1. Qual è il progetto formativo dei laboratori?
2. Quale il suo significato peculiare all'interno dell'offerta formativa complessiva?
3. Quale valutazione darebbe rispetto all'esperienza dei laboratori maturata sinora da questo CdS?
4. Che collegamento ha il laboratorio con l'insegnamento a cui è collegato?
5. Come vengono organizzati? Ci sono delle condizioni anche logistiche per poter organizzare un laboratorio?
6. Ci sono delle fasi progettuali di preparazione?
7. Che tipo di attività si svolgono? Mi fa un esempio di come allestisce un laboratorio?
8. Cosa richiede il laboratorio all'insegnante che lo conduce?
9. Il suo approccio rispetto alla didattica nel laboratorio è riconducibile ad una precisa teoria/ metodologia?
10. Cosa richiede il laboratorio agli studenti?
11. Che ruolo hanno gli studenti nel laboratorio?
12. Che cosa conosce dei suoi studenti attraverso i laboratori?
13. Come e quando gli studenti sperimentano quanto appreso?
14. Quali competenze si vogliono formare?
15. Come vengono valutate?
16. Punti di forza/Punti di debolezza

17. C'è un resoconto efficace e soprattutto generativo di quello che ha funzionato e di ciò che non ha funzionato?
18. Si raccoglie una documentazione del laboratorio? E se sì quella documentazione è stata trasformata in una pubblicazione o in qualcosa che abbia avuto una circolazione di tipo scientifico?
19. Che peculiarità contraddistinguono in genere la conduzione del laboratorio da parte di un docente di scuola infanzia/primaria? E quella di un docente accademico?
20. Ritiene che la formazione iniziale degli insegnanti dia loro una preparazione sufficiente per consentirgli poi di applicare una didattica di tipo laboratoriale?
21. Cosa può caratterizzare un laboratorio che aiuti lo studente ad assumere un *habitus* rivolto ad un insegnamento pratico, operativo, esperienziale che privilegi metodologie attive?
22. In che modo la formazione iniziale universitaria rivolta ai futuri insegnanti potrebbe sostenere l'espansione dell'apprendimento/ insegnamento laboratoriale nelle scuole?

Domande stimolo per i Focus Group con le studentesse e gli studenti dei Corsi di Studio di SFP

1. Cosa caratterizza la didattica dei laboratori?
2. Nella vostra carriera scolastica pregressa c'era qualcosa di simile?
3. Cosa li rende diversi dai corsi? E dal tirocinio?
4. Qual è il rapporto con i docenti? E con i colleghi?
5. Come percepite il vostro ruolo di studente nei laboratori?
6. Quanto conta la parte pratica/attiva dei laboratori frequentati?
7. Vi è un'integrazione tra teoria e pratica?
8. Cosa avete imparato nei laboratori?
9. Durante il tirocinio avete avuto modo di realizzare interventi utilizzando la didattica laboratoriale?
10. Quali sono i punti di forza e di criticità del laboratorio?
11. Qual è il rapporto tra i laboratori, corso e tirocinio?
12. Quali sono le condizioni che rendono o renderebbero i laboratori efficaci rispetto all'apprendimento della didattica laboratoriale?
13. Nel laboratorio hai ricevuto indicazioni di metodo e strategie didattiche che pensi replicherai una volta insegnante?
14. Esprimete ciascuno in una breve frase o un verbo: "Laboratorio è....."

Tabella 1 - Numero studenti assegnati ai CdS di SFP delle Università partecipanti alla Ricerca nazionale sulla valutazione dei laboratori coordinata dall'Università degli studi di Padova e commissionata dal Coordinamento nazionale dei CdS di SFP dall'A.A. 2016 – 2017 all' A.A. 2019 – 2020.

Regione	Università	Numero studenti attribuiti per decreto MIUR	Variazioni negli ultimi cinque anni
Valle D'Aosta	Università della Valle d'Aosta	A.A. 2019 - 2020 totali 25 A.A. 2018 – 2019 totali 25 A.A. 2017 – 2018 totali 26 A.A. 2016 – 2017 totali 25	-1 posto + 1 posto
Lombardia	Università Cattolica del Sacro Cuore - Milano	A.A. 2019 - 2020 totali 447 A.A. 2018 – 2019 totali 447 A.A. 2017 – 2018 totali 453 A.A. 2016 – 2017 totali 450 A.A. 2015 – 2016 totali 450	-6 posti + 3 posti
	Università degli studi di Bergamo	A.A. 2019 - 2020 totali 160 A.A. 2018 – 2019 totali 160 A.A. 2017 – 2018 totali 115 A.A. 2016 – 2017 totali 95	a.a. 2019 – 2020 + 20 (DM n. 465 del 11/06/2019) + 45 posti + 20 posti
Trentino Alto Adige	Libera Università di Bolzano	A.A. 2019 - 2020 totali 275 A.A. 2018 – 2019 totali 275 A.A. 2017 – 2018 totali 275 A.A. 2016 – 2017 totali 245 A.A. 2015 – 2016 totali 200	+ 30 posti + 45 posti
Veneto	Università di Verona	A.A. 2019 - 2020 totali 100	

Regione	Università	Numero studenti attribuiti per decreto MIUR	Variazioni negli ultimi cinque anni
		A.A. 2018 – 2019 totali 100 A.A. 2017 – 2018 totali 100	
	Università di Padova	A.A. 2019 - 2020 totali 200 A.A. 2018 – 2019 totali 200 A.A. 2017 – 2018 totali 200 A.A. 2016 – 2017 totali 300 A.A. 2015 – 2016 totali 300	a.a. 2019 – 2020 + 50 (DM n. 465 del 11/06/2019) -100 posti
Friuli Venezia Giulia	Università di Udine	A.A. 2019 - 2020 totali 150 A.A. 2018 – 2019 totali 150 A.A. 2017 – 2018 totali 152 A.A. 2016 – 2017 totali 150 A.A. 2015 – 2016 totali 120	a.a. 2019 – 2020 + 10 (DM n. 465 del 11/06/2019) + 2 posti + 30 posti
Liguria	Università degli studi di Genova	A.A. 2019 - 2020 totali 100 A.A. 2018 – 2019 totali 100 A.A. 2017 – 2018 totali 100 A.A. 2016 – 2017 totali 100 A.A. 2015 – 2016 totali 100	
Emilia Romagna	Università di Bologna	A.A. 2019 - 2020 totali 290 A.A. 2018 – 2019 totali 290 A.A. 2017 – 2018 totali 300 A.A. 2016 – 2017 totali 300 A.A. 2015 – 2016 totali 300	- 10 posti

Regione	Università	Numero studenti attribuiti per decreto MIUR	Variazioni negli ultimi cinque anni
	Università degli studi di Modena e Reggio Emilia	A.A. 2019 - 2020 totali 150 A.A. 2018 - 2019 totali 150 A.A. 2017 - 2018 totali 155 A.A. 2016 - 2017 totali 150 A.A. 2015 - 2016 totali 150	-5 posti + 5 posti
Toscana	Università di Pisa	A.A. 2019 - 2020 totali 53 A.A. 2018 - 2019 (anno di apertura CdS) totali 53	a.a. 2019 - 2020 + 10 posti(DM n. 465 del 11/06/2019)
Umbria	Università degli studi di Perugia	A.A. 2019 - 2020 totali 140 A.A. 2018 - 2019 totali 140 A.A. 2017 - 2018 totali 147 A.A. 2016 - 2017 totali 140 A.A. 2015 - 2016 totali 140	-7 posti + 7 posti
Marche	Università di Macerata - Unimc	A.A. 2019 - 2020 totali 235 A.A. 2018 - 2019 totali 235 A.A. 2017 - 2018 totali 235 A.A. 2016 - 2017 totali 230 A.A. 2015 - 2016 totali 130	+ 5 posti + 100 posti
	Università di Urbino	A.A. 2019 - 2020 totali 230 A.A. 2018 - 2019 totali 230 A.A. 2017 - 2018 totali 230 A.A. 2016 - 2017 totali 230	

Regione	Università	Numero studenti attribuiti per decreto MIUR	Variazioni negli ultimi cinque anni
		A.A. 2015 – 2016 totali 230	
Lazio	Università Roma Tre	A.A. 2019 - 2020 totali 300 A.A. 2018 – 2019 totali 300 A.A. 2017 – 2018 totali 300 A.A. 2016 – 2017 totali 300 A.A. 2015 – 2016 totali 300	
	Università La Sapienza - Roma	A.A. 2019 - 2020 totali 85 A.A. 2018 – 2019 totali 85 A.A. 2017 – 2018 totali 90 A.A. 2015 – 2016 totali 90	-5 posti
	Università Europea di Roma	A.A. 2019 - 2020 totali 120 A.A. 2018 – 2019 totali 120 A.A. 2017 – 2018 totali 120 A.A. 2015 – 2016 totali 100	a.a. 2019 – 2020 + 40 (DM n. 465 del 11/06/2019) + 20 posti
Abruzzo	Università degli studi dell'Aquila	A.A. 2019 - 2020 totali 250 A.A. 2018 – 2019 totali 250 A.A. 2017 – 2018 totali 250 A.A. 2016 – 2017 totali 250 A.A. 2015 – 2016 totali 250	
Campania	Università degli studi di Salerno	A.A. 2019 - 2020 totali 260 A.A. 2018 – 2019 totali 260 A.A. 2017 – 2018 totali 260 A.A. 2016 – 2017 totali 230	a.a. 2019 – 2020 + 20 (DM n. 465 del 11/06/2019) + 30 posti

Regione	Università	Numero studenti attribuiti per decreto MIUR	Variazioni negli ultimi cinque anni
		A.A. 2015 – 2016 totali 230	
Puglia	Unisalento	A.A. 2019 - 2020 totali 78 A.A. 2018 – 2019 totali 78 A.A. 2017 – 2018 totali 78 A.A. 2016 – 2017 totali 70 A.A. 2015 – 2016 totali 70	+ 8 posti
Calabria	Università della Calabria	A.A. 2019 - 2020 totali 220 A.A. 2018 – 2019 totali 220 A.A. 2017 – 2018 totali 220 A.A. 2016 – 2017 totali 205 A.A. 2015 – 2016 totali 95	a.a. 2019 – 2020 + 20 (DM n. 465 del 11/06/2019) + 5 posti + 110 posti
Sicilia	Università degli studi di Palermo	A.A. 2019 - 2020 totali 309 A.A. 2019 - 2020 totali 309 A.A. 2017 – 2018 totali 309 A.A. 2016 – 2017 totali 297 A.A. 2015 – 2016 totali 297	+ 12 posti
	Università degli studi Enna Kore	A.A. 2019 - 2020 totali 263 A.A. 2018 – 2019 totali 263 A.A. 2017 – 2018 totali 268 A.A. 2016 – 2017 totali 263 A.A. 2015 – 2016 totali 263	-5 posti + 5 posti

Tabella 2 - Laboratori di tecnologie e inglese previsti dal DM 249/2010 attraverso l'analisi dei curricula dai siti istituzionali dei corsi di studio di SFP

Laboratorio Tecnologie per la didattica

Regione	Università	Ambito	CFU	Ore	Obbligatorietà	Frequenza obbligatoria	Anno	Note
Valle D'Aosta	Valle d'Aosta	Laboratorio di tecnologie didattiche	3	45	Si	Si	V	<p>“Il corso di laurea magistrale prevede l’obbligo di frequenza per almeno 2/3 dei corsi accademici e 2/3 per i laboratori, fermo restando l’indiscusso valore aggiunto connesso alla partecipazione completa alle lezioni, al rapporto diretto con il docente e alla partecipazione alle attività pratiche di formazione. In caso di mancato assolvimento dell’obbligo di frequenza, non è possibile acquisire i relativi crediti formativi. Per i soli insegnamenti, eventuali assenze giustificate, superiori a 1/3 delle ore previste, potranno essere recuperate attraverso un lavoro integrativo da concordare con il docente, previa autorizzazione della Commissione Didattica. Le attività formative di stage e tirocinio si adempiono con l’assolvimento dell’intero monte ore previsto.”</p>

Regione	Università	Ambito	CFU	Ore	Obbligatorietà	Frequenza obbligatoria	Anno	Note
								All'interno delle schede dei singoli laboratori viene indicata invece la non obbligatorietà.
Lombardia	Università Cattolica del Sacro Cuore Milano	Tecnologie dell'istruzione	3	20	Si	Si	IV	La frequenza del Laboratorio è obbligatoria ed è oggetto di puntuale verifica, ad esempio mediante appello nominale e raccolta delle firme dei presenti. È tollerata l'assenza fino ad un massimo del 25% dell'impegno orario richiesto. Il superamento del limite di tolleranza impone la frequenza, ex novo, del Laboratorio stesso, giacché le ore in precedenza frequentate non vengono considerate.
	Università degli studi di Bergamo	Laboratorio di tecnologie didattiche	3		Si	Si	IV	https://lm-sfp.unibg.it/sites/cl33/files/avvisi/sfp_19-19_per_publicazione_2.pdf Non si evince dai documenti trovati il monte ore previsto probabilmente perché non ancora attivato.
Trentino Alto Adige	Libera Università di Bolzano	Laboratorio di tecnologie didattiche con particolare focus sull'area	3		Si		V	Non si evince dai documenti trovati il monte ore previsto e la obbligatorietà di frequenza.

Regione	Università	Ambito	CFU	Ore	Obbligatorietà	Frequenza obbligatoria	Anno	Note
		musico-estetica						
Veneto	Padova	Laboratorio di tecnologie didattiche	3	22	Si	No	I	Allegato 2 SFP quadro B1 (IA1870, ordinamento 2017) DM270 Classe LM-85 bis Coorte 2019
	Università di Verona	Laboratorio di tecnologie didattiche	3		Si		V	Non si evince dai documenti trovati se la frequenza sia obbligatoria.
Friuli Venezia Giulia	Udine	Laboratorio di tecnologie didattiche	1	10	Si		I	Non si evince dai documenti trovati se la frequenza sia obbligatoria
			3	30	Si		IV	
Liguria	Università degli studi di Genova	Laboratorio di tecnologie didattiche	3	48	Si	Si	IV	La frequenza è tassativamente obbligatoria almeno per l'80% delle ore.
Emilia Romagna	Università di Bologna	Laboratorio di tecnologie didattiche	3	24	Si	Si	IV	Solo per gravi e giustificati motivi saranno consentite assenze per un massimo di 6 ore (25% del totale).
	Università degli studi di Modena e Reggio	Laboratorio di tecnologie didattiche	3		Si		V	Non si evince dai documenti trovati se la frequenza sia obbligatoria
		Metodologie	9		Si		V	

Regione	Università	Ambito	CFU	Ore	Obbligatorietà	Frequenza obbligatoria	Anno	Note
	Emilia	del lavoro di gruppo e + tecnologie didattiche						
Toscana	Pisa	Laboratorio di tecnologie didattiche	3	72	Si	Si	I	
Umbria	Perugia	Laboratorio di tecnologie didattiche	2 1		Si		III V	Non si evince dai documenti trovati il monte ore previsto. Non si evince dai documenti trovati se la frequenza sia obbligatoria.
Marche	Università di Macerata - Unimc	Laboratorio di tecnologie didattiche	3	30	Si	Si	III	Per le attività laboratoriali, anche per quelle comprese negli insegnamenti previsti da piano di studio, e per le attività di tirocinio è previsto un OBBLIGO DI FREQUENZA, pari al 70% del monte ore; tale percentuale può essere eccezionalmente abbassata fino al limite del 50% per gravi e motivate ragioni di salute debitamente certificate; in questo caso i docenti potranno assegnare allo studente, che non abbia completato il monte orario, un eventuale carico didattico supplementare.

Regione	Università	Ambito	CFU	Ore	Obbligatorietà	Frequenza obbligatoria	Anno	Note
								Gli studenti potranno sostenere gli esami degli insegnamenti che prevedano anche attività laboratoriali solo dopo aver acquisito con profitto la frequenza di queste ultime.
	Università di Urbino	Laboratorio di tecnologie didattiche	3	36	Si		III	Non si evince dai documenti trovati se la frequenza sia obbligatoria.
Lazio	Roma Tre	Laboratorio di tecnologie didattiche	3	24	Si	No	II	
	La Sapienza	Laboratorio di tecnologie didattiche	3	36	Si	No	II	
	Università Europea di Roma	Laboratorio di tecnologie didattiche Didactic technology Laboratorio di tecnologie didattiche II	2 2 2	14 21 14	Si	Si	III IV V	

Regione	Università	Ambito	CFU	Ore	Obbligatorietà	Frequenza obbligatoria	Anno	Note
Abruzzo	Università degli studi dell'Aquila	Laboratorio di tecnologie didattiche	3	36	Si	Si	V	
Campania	Università degli studi di Salerno	Didattica generale e tecnologie didattiche	3	36	Si	Si	I	Il piano di studi, oltre agli insegnamenti curriculari, prevede in particolare: laboratori pedagogici-didattici (frequenza obbligatoria); laboratori d'inglese (L-LIN/12) suddivisi in 5 anni per l'acquisizione del livello B2 (frequenza obbligatoria).
		Laboratorio di tecnologie didattiche	3	45	Si		IV	
Puglia	Unisalento	Laboratorio di tecnologie didattiche	4	40	Si	No	III	Per gli studenti frequentanti è previsto un progetto didattico. Studenti non frequentanti esame orale sui testi e contestuale discussione di un'idea progettuale di applicazione delle tecnologie in contesto educativo
Calabria	Università della Calabria	Laboratorio di tecnologie didattiche	3		Si		I	Non si evince dai documenti trovati se la frequenza sia obbligatoria e il monte ore previsto.
Sicilia	Università degli studi di Palermo	Tecnol. didat. per la scuola primaria e dell'infanzia e	7	56 (Didattica)	Si	No	I	

Regione	Università	Ambito	CFU	Ore	Obbligatorietà	Frequenza obbligatoria	Anno	Note
		laboratorio Laboratorio di tecnologie didattiche per la primaria e per l'infanzia	3	assistita) 48		Si	II	
	Enna Kore	Laboratorio di tecnologie didattiche	1 3	10 30	Si	Si	II	

Laboratorio Lingua Inglese

Regione	Università	Ambito	CFU	Ore	Obbligatorietà	Frequenza obbligatoria	Anno	Note
Valle D'Aosta	Valle d'Aosta	Laboratorio di Francese	4	60	Si	Si	I	"Il corso di laurea magistrale prevede l'obbligo di frequenza per almeno 2/3 dei corsi accademici e 2/3 per i laboratori, fermo restando l'indiscusso valore aggiunto connesso alla partecipazione completa alle lezioni, al rapporto diretto con il docente e alla partecipazione alle attività pratiche di for-
		Laboratorio di lingua inglese	2	30			I	
			2	30			II	
			2	30			III	
		Laboratorio di didattica della	2	30			IV	
			2	30		V		

Regione	Università	Ambito	CFU	Ore	Obbligatorietà	Frequenza obbligatoria	Anno	Note
		lingua inglese						<p>mazione. In caso di mancato assolvimento dell'obbligo di frequenza, non è possibile acquisire i relativi crediti formativi. Per i soli insegnamenti, eventuali assenze giustificate, superiori a 1/3 delle ore previste, potranno essere recuperate attraverso un lavoro integrativo da concordare con il docente, previa autorizzazione della Commissione Didattica. Le attività formative di stage e tirocinio si adempiono con l'assolvimento dell'intero monte ore previsto."</p> <p>All'interno delle schede dei singoli laboratori viene indicata invece la non obbligatorietà.</p>
Lombardia	Università Cattolica del Sacro Cuore Milano	Laboratorio di lingua inglese	4 2 2 1 1	60 20 20	Si	Si	I II III IV V	<p>La frequenza del Laboratorio è obbligatoria ed è oggetto di puntuale verifica, ad esempio mediante appello nominale e raccolta delle firme dei presenti.</p> <p>È tollerata l'assenza fino ad un massimo del 25% dell'impegno orario richiesto. Il superamento del limite di tolleranza impone la frequenza, ex novo, del Laboratorio stesso, giacché le ore in precedenza frequentate non</p>

Regione	Università	Ambito	CFU	Ore	Obbligatorietà	Frequenza obbligatoria	Anno	Note
								vengono considerate.
	Università degli studi di Bergamo	Laboratorio di lingua inglese	3 2 2 2 1	45 12 12 12	Si	No	I II III IV V	https://www.unibg.it/ugov/degrecourse/30325 Nel piano di studi viene indicata l'obbligatorietà per la frequenza dei laboratori, all'interno delle schede dei singoli laboratori viene indicata invece la non obbligatorietà.
Trentino Alto Adige	Libera Università di Bolzano	English Language Teaching	4 6	80 120	Si		IV V	Sezione italiana. Al quarto anno sono divisi in 2 laboratori di inglese, al quinto anno in tre laboratori di inglese.
Veneto	Padova	Laboratorio di lingua inglese	2 2 2 2 2	50 50 24 24 15	Si Si Si Si Si	No No No No No	I II III IV V	Allegato 2 SFP quadro B1 (IA1870, ordinamento 2017) DM270 Classe LM-85 bis Coorte 2019
	Università di Verona	Laboratorio di lingua inglese per la professionalità do-	2 2		Si		I II	Non si evince dai documenti trovati se la frequenza sia obbligatoria né il monte ore previsto.

Regione	Università	Ambito	CFU	Ore	Obbligatorietà	Frequenza obbligatoria	Anno	Note
		cente Laboratorio lingua inglese B2	4				III	
		Laboratorio di didattica della lingua inglese I	2				IV	
		Laboratorio di didattica della lingua inglese II	2				V	
Friuli Venezia Giulia	Udine	Laboratorio di lingua inglese	2 2 3 2 1	20 20 30 20 10	Si		I II III IV V	Non si evince dai documenti trovati se la frequenza sia obbligatoria.
Liguria	Università degli studi di Genova	Laboratorio di lingua inglese	2 2 2 2 2	32 32 32 32 32	Si	Si	I II III IV V	La frequenza è tassativamente obbligatoria almeno per l'80% delle ore.

Regione	Università	Ambito	CFU	Ore	Obbligatorietà	Frequenza obbligatoria	Anno	Note
Emilia Romagna	Università di Bologna	Laboratorio di lingua inglese	2	20	Si	Si	I	Calcolo del monte ore previsto desunto dal calendario del laboratorio dove pubblicato
			2	32			II	
			2	32			III	
			2	32			IV	
			2				V	
	Università degli studi di Modena e Reggio Emilia	Laboratorio di lingua inglese	3	32	Si		I	Il monte ore è stato reperito solo per il secondo e terzo anno. Non si evince dai documenti trovati se la frequenza sia obbligatoria.
			2				II	
			2				III	
			2				IV	
			1				V	
Toscana	Pisa	Laboratorio di lingua inglese	2		Si		I	Non viene trovata la scheda del laboratorio con il numero di ore. Non si evince dai documenti trovati se la frequenza sia obbligatoria.
			2				II	
			2				III	
			2				IV	
			2				V	
Umbria	Perugia	Laboratorio di lingua inglese	2		Si		I	Non viene trovata la scheda del laboratorio con il numero di ore. Non si evince dai documenti trovati se la frequenza sia obbligatoria.
			3				II	
			3				III	
Marche	Università di Ma-	Laboratorio di lingua inglese	2		Si	Si	I	Per le attività laboratoriali, anche per quelle comprese negli insegnamenti previsti da
			2				II	

Regione	Università	Ambito	CFU	Ore	Obbligatorietà	Frequenza obbligatoria	Anno	Note
	cerata - Unimc		2 2 2				III IV V	piano di studio, e per le attività di tirocinio è previsto un OBBLIGO DI FREQUENZA, pari al 70% del monte ore; tale percentuale può essere eccezionalmente abbassata fino al limite del 50% per gravi e motivate ragioni di salute debitamente certificate; in questo caso i docenti potranno assegnare allo studente, che non abbia completato il monte orario, un eventuale carico didattico supplementare. Gli studenti potranno sostenere gli esami degli insegnamenti che prevedano anche attività laboratoriali solo dopo aver acquisito con profitto la frequenza di queste ultime.
	Università di Urbino	Laboratorio di lingua inglese	2 2 2 2 2	24 24 24 24 24	Si		I II III IV V	Non si evince dai documenti trovati se la frequenza sia obbligatoria.
Lazio	Roma Tre	Laboratorio di lingua inglese	2 2 2 2	16 16 16 16	Si		I II III IV	Non si evince dai documenti trovati se la frequenza sia obbligatoria.

Regione	Università	Ambito	CFU	Ore	Obbligatorietà	Frequenza obbligatoria	Anno	Note
			2	16			V	
	La Sapienza Roma	Laboratorio di lingua inglese	2	24	Si		I II III IV V	Non si evince dai documenti trovati se la frequenza sia obbligatoria.
	Università Europea di Roma	Laboratorio di lingua inglese	2	14	Si	Si	I II III IV V	
Abruzzo	Università degli studi dell'Aquila	Laboratorio di lingua inglese	2	24	Si	Si	I II III IV V	
Campania	Università degli studi di Salerno	Laboratorio di lingua inglese	1	15	Si	Si	I	Il piano di studi, oltre agli insegnamenti curriculari, prevede in particolare: laboratori pedagogici-didattici (frequenza obbligatoria); laboratori d'inglese (L-LIN/12) suddivisi in 5 anni per l'acquisizione del livello B2 (frequenza obbligatoria);
			2	30	Si		II	
			2	30	Si		III	
			3	45	Si		IV	
			2	30	Si		V	

Regione	Università	Ambito	CFU	Ore	Obbligatorietà	Frequenza obbligatoria	Anno	Note
Puglia	Unisalento	Laboratorio di lingua inglese	5	50	Si		II	Non si evince dai documenti trovati se la frequenza sia obbligatoria.
			5	50	Si		III	
Calabria	Università della Calabria	Laboratorio di lingua inglese	2	28	Si		I	Non si evince dai documenti trovati se la frequenza sia obbligatoria.
			2	28			II	
			2	14			III	
			2	14			IV	
			2	11			V	
Sicilia	Università degli studi di Palermo	Laboratorio di lingua inglese	2	40	Si		I	Non si evince dai documenti trovati se la frequenza sia obbligatoria.
			3	60			III	
			3	60			IV	
			2	32			V	
			2					
	Enna Kore	Laboratorio di lingua inglese	2		Si		I	Non viene trovata la scheda del laboratorio con il numero di ore.
			2				II	
			2				III	
		Laboratorio di didattica della lingua inglese	2				IV	Non si evince dai documenti trovati se la frequenza sia obbligatoria.
			2				V	

Bibliografia

- ACOCELLA IVANA, CATALDI SILVIA, *Using Focus groups. Theory, Methodology, Practice*, London, Sage, 2021.
- AGLIERI MICHELE, *La formazione degli insegnanti e con gli insegnanti. Contesti, scenari, percorsi, messaggi*, Lecce-Rovato, Pensa Multimedia, 2020.
- AGLIERI MICHELE, *A scuola dai maestri: la pedagogia di Dolci, Freire, Manzi e Don Milani*, Milano, Franco Angeli, 2020.
- AGRATI LAURA, *Alla conquista del sapere pratico. Il laboratorio nella formazione degli insegnanti*, Roma, Carocci, 2008.
- ALDI GINO, BELVEDERE GAIA, COCCAGNA ANTONELLA, LOCATELLI LORENZO, PAVONE SABINO, *Un'altra scuola è possibile. Le grandi pedagogie olistiche di Rousseau, Froebel, Pestalozzi, Montessori, Steiner, Sai Baba, Malaguzzi, Milani, Lodi, Krishnamurti, Gardner, Aldi*, Milano, Enea, 2013.
- ANCESCHI ALESSANDRA, SCAGLIONI RICCARDO, *Formazione iniziale degli insegnanti in Italia: tra passato e futuro. L'esperienza SSIS raccontata dai suoi protagonisti*, Napoli, Liguori, 2010.
- ANTONIETTI MAJA, et al., *I giovani maestri dell'Università di Modena e Reggio Emilia tra curriculum e occupazione*, in «Generazioni», 2007, n. 10, pp. 145-171.
- ALTET MARGUERITE, CHARLIER EVELINE, PAQUAY LEOPOLDE, PERRENOUD PHILIPPE, *Formare gli insegnanti professionisti*, Roma, Armando Editore, 2006.
- ALTET MARGUERITE, *L'analisi del processo di insegnamento/apprendimento: un collegamento fra ricerca e formazione mediante il metodo di Analisi delle Pratiche*, in KANIZSA SILVIA, *Oltre il fare. I laboratori nella formazione degli insegnanti*, Parma, Edizioni Junior, 2017.
- ALVARADO VICTORIA, *Las escuelas como territorios de paz*, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2012.
- ARGENTIN GIANLUCA, *Gli insegnanti nella scuola italiana*, Bologna, Il Mulino, 2018.
- ARGYRIS CHRIS, *Reasoning, learning, and action: Individual and organizational*, San Francisco, Jossey-Bass, 1982.
- ATKINSON ROBERT, *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Milano, Cortina Raffaello, 2002.
- BADEN POWELL ROBERT, *Scouting for boys*, Martino Publishing, Mansfield Center, 2010.
- BALDACCI MASSIMO, *Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie didattiche*, Roma, Carocci, 2006.
- BALDACCI MASSIMO, *Curriculum e competenze*, Milano, Mondadori Education, 2010.

BALDASSARRE MICHELE, DI GREGORIO L., *L'identità del laboratorio nel vissuto degli studenti. Studio di caso*, in Paparella N., Perucca A. (a cura di), «Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria», vol. II, Roma, Armando Editore, 2006, pp. 103-152.

BALDASSARRE MICHELE, *Imparare a insegnare. La pratica riflessiva nella professione docente*, Roma, Carocci, 2009.

BALLANTI FONTANA GRAZIELLA, TOMMASSUCCI LUCIANA, *Discorso e azione nella pedagogia scientifica. Analisi e programmazione per un'educazione individualizzata*, Firenze, Giunti Lisciani Editori, 1981.

BARBAGLI MARZIO, DEI MARCELLO, *Le vestali della classe media*, Bologna, Il Mulino, 1972.

BATINI FEDERICO, *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e life skills*, Firenze, Giunti Scuola, 2018.

BENVENUTO GUIDO, *Stili e metodi della ricerca educativa*, Roma, Carocci Editore, 2015.

BERTAGNA GIUSEPPE, *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Roma, Edizioni Studium, 2018.

BIANCHI LAVINIA, *Un piano d'azione per la ricerca qualitativa. Epistemologia della complessità e Grounded Theory costruttivista*, Milano, Franco Angeli, 2019.

BERTOLINI PIERO, PRANZINI VITTORIO, *Pedagogia scout. Attualità educativa dello scautismo*, Roma, Edizioni scout Fiordaliso, 2001.

BONANNO EMILIANA, *La formazione di base, trasversale e disciplinare nel curriculum: la percezione degli studenti*, in Galliani L., Felisatti E. (a cura di), *Maestri all'Università. Modello empirico e qualità della formazione iniziale degli insegnanti: il caso di Padova*, Lecce, Pensa Multimedia, 2005.

BOTTERO ENRICO, *Il sapere didattico. Forme, genesi, direzioni*, Bologna, CLUEB, 2003.

BOTTERO ENRICO, *Il metodo di insegnamento. I problemi della didattica nella scuola di base*, Milano, Franco Angeli, 2014.

BOTTERO ENRICO, Prefazione all'edizione italiana in Meirieu, M. *Pedagogia. Dai luoghi comuni ai concetti chiave*, A cura di Bottero E., Canterano (RM), Aracne Editrice, 2018.

BOTTERO ENRICO, *Neuroscienze e pedagogia Opportunità e rischi di un rapporto necessario*, in «Professione Pedagogista», n. 55, maggio 2020.

BOTTERO ENRICO, *Pedagogia Cooperativa. Le pratiche Freinet per la scuola d'oggi*, Roma, Armando Editore, 2021.

BORDIEU PIERRE, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Geneve, Droz, 1972.

BORDIEU PIERRE, *Participant Objectivation*, in J. Roy Anthropology Institute, 9, (2), 2003, pp. 281 – 294.

BRYANT ANTHONY, *The varieties of grounded theory*, London, Sage Swift, 2019.

BRUNER JEROME, *Processo educativo*, Roma, Armando Editore, 1999.

BRUNER JEROME, *La cultura dell'educazione*, Bergamo, Feltrinelli Editore, 1996.

CACCIAMANI STEFANO, *Psicologia per l'insegnamento*, Roma, Carocci, 2002.

- CAMBI FRANCO, *L'autobiografia: come metodo formativo*, Roma – Bari, Laterza, 2005.
- CAMBI FRANCO, *John Dewey in Italia. L'operazione de La Nuova Italia Editrice: tra traduzione, interpretazione e diffusione*, in «Espacio, Tiempo y Educación», a. 2016, n. 3, (2), pp. 89-99.
- CAPPA CARLO, NICEFORO ORAZIO, PALOMBA DONATELLA, *La formazione iniziale degli insegnanti in Italia*, in «Revista Española de Educación Comparada», 22 (2013), pp. 139-163.
- CARBONE PIERA, *Francesco De Bartolomeis, la tridimensionalità nell'arte contemporanea*, in «École» 4/2006.
- CARTER STACY, LITTLE MILES, *Justifying Knowledge, Justifying Method, Taking Action: Epistemologies, Methodologies, and Methods in Qualitative Research*, in «Qualitative Health Research», Volume 17, Number 10, December 2007, pp. 1316-1328.
- CARDARELLO ROBERTA, *Il corso di laurea dei maestri tra scuola ideale e scuola reale*, in Kanizsa S., Gelati M., (cura di). *10 anni dell'Università dei maestri*, Parma, Junior, pp. 38-49, 2010.
- CASTOLDI MARIO, *Segnali di qualità, valutare con gli indicatori nella scuola*, Brescia, La Scuola, 1998.
- CASTOLDI MARIO, TODESCHINI PIERGIORGIO, GARDANI PIETRO, *Il mentore. Manuale di tirocinio per insegnanti in formazione*, Milano, Franco Angeli, 2007.
- CASTOLDI MARIO, *Valutare le competenze*, Roma, Carocci, 2009.
- CASTOLDI, MARIO, *Valutare e certificare le competenze*, Roma, Carocci Editore, 2016.
- CECCHINATO GRAZIANO, PAPA ROMANA, *Flipped Classroom. Un nuovo modo di insegnare e apprendere*, Novara, De Agostini, 2016.
- CEDERNA GIULIO, (a cura di) Save the Children, *Atlante dell'infanzia a rischio, lettera alla scuola*, Torino, Enciclopedia Italiana, 2017.
- CESARENI DONATELLA, LIGORIO MARIA BEATRICE, SANSONE NADIA, *Fare e collaborare. L'approccio dialogico nella didattica*, Milano, Franco Angeli, 2019.
- CHIOSSO GIORGIO, *Novecento pedagogico. Profilo delle teorie educative contemporanee*, Brescia, La Scuola, 2012.
- CHIOSSO GIORGIO, *Dalla metodica alla scienza dell'educazione: 150 anni di insegnamenti pedagogici nell'Università di Torino*, Torino, Edizioni Tirrenia Stampatori, 1998.
- CHIOSSO GIORGIO, *Il sessantotto in Italia: antiautoritarismo, utopia e rottura della tradizione*, in «Nuova Secondaria», a. 2020, n. 8, anno XXXVII.
- CHARMAZ KATHY, *Grounded theory*, in Smith J. A. (a cura di), *Qualitative psychology. A practical guide to research methods*, London, Sage, 2003, pp. 81 – 110.
- CHARMAZ KATHY, *Grounded theory in the 21st century: A qualitative method for advancing social justice research*, in «Handbook of qualitative research», 3rd

- ed., N.K. Denzin, Y.E. Lincoln (Eds.), Thousand Oaks, California, Sage, 2005, pp. 507-535.
- CHARMAZ KATHY, BRYANT ANTHONY, *The Sage book of Grounded Theory*, London, Sage, 2007.
- CHARMAZ KATHY, *Constructing Grounded Theory*, London, Sage Publication, 2014.
- CHARMAZ KATHY, *With Constructivist Grounded Theory You Can't Hide: Social Justice Research and Critical Inquiry in the Public Sphere*, in «Qualitative inquiry», 1 12 2019, pp. 1 – 12.
- CHAMBERLAIN-SALAUN JENNIFER, MILLS JANE, USHER KIM, *Linking Symbolic Interactionism and Grounded Theory Methods in a Research Design: From Corbin and Strauss' Assumptions to Action*, in «Sage Open» 6-9, 2013, pp. 1 -10.
- CHIOSSO GIORGIO, *Verso un nuovo modello scolastico: il caso dell'Italia*, in F. Gobbo (Ed.), *Le scuole degli altri. Le riforme scolastiche nell'Europa che cambia*, Torino, SEI, 2006.
- CHIRBAN JOHN, *Interviewing in depth: the interactive-relational approach*, California, Sage Publications, 1996.
- CIAPPEI CRISTIANO, CINQUE MARIA, *Soft Skills per il governo dell'agire*, Fondazione Rui, Milano, Franco Angeli, 2014.
- CIARI BRUNO, *Le nuove tecniche didattiche*, Roma, Editori Riuniti, 1961.
- CLEMENTE PIETRO, SOBRERO ALBERTO MARIA, *Persone dall'Africa*, Roma, Cisu, 1998.
- CLEMENTE PIETRO, *Le storie degli altri. Gli antropologi e le storie di vita*, Lucca, Pacini, 2013.
- COCEVER EMANUELA, CHIANTERA ANGELA, *Scrivere l'esperienza in educazione*, Bologna, CLUEB, 1996.
- COOPER JEWELL, *Strengthening the case for community-based learning*, in «Journal of Teacher Education», 58 (3), 2007, pp 245–255.
- CORDA COSTA MARIA, *La formazione degli insegnanti: definizione e analisi comparativa del problema, formulazione di ipotesi di azione, sperimentazione e ricerca*, Roma, NIS, 1988.
- CORRADINI LUCIANO, *Educare nella scuola*, Brescia, Editrice La Scuola, 1983.
- CORYEL JOELLEN, *Learning to teach: Adult learning theory and methodologies for creating effective learning environments and promoting students' active learning*, in Felisatti Ettore, Serbati Anna, *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*, Milano, Franco Angeli, 2017.
- COOK SATHER ALISON, GRION VALENTINA, *Student voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*, Milano, Guerini Scientifica, 2013.
- CRAWFORD MATTEW, *Il lavoro manuale come medicina dell'anima. Perché tornare a riparare le cose da sé può renderci felici*, Milano, Mondadori, 2010.

- CUMINO GIOVANNA, CORTESE MARISA, *Da bambino scolaro a bambino cittadino. I laboratori territoriali dal 1985 al 1990*, Torino, Assessorato all'Istruzione, 1992.
- D'APRILE GABRIELLA, *Adolphe Ferrière e les oubliés della scuola attiva in Italia*, Pisa, Edizioni ETS, 2010.
- DALLARI MARCO, *La dimensione estetica della paideia*, Trento, Erickson, 2020.
- DALLE FRATTE GINO (a cura di), *La Scuola e l'Università nella formazione primaria degli insegnanti. Il Tirocinio e il Laboratorio*, Milano, Franco Angeli, 1998.
- DAMIANO ELIO, *Tra il dire e il fare. Modelli di laboratorio nell'esperienza e nella ricerca internazionale*, in DALLE FRATTE GINO (a cura di), *La Scuola e l'Università nella formazione primaria degli insegnanti. Il Tirocinio e il Laboratorio*, Milano, Franco Angeli, 1998.
- DARLING-HAMMOND LINDA, OAKES JEANNIE, *Preparing teachers for deeper learning*, Cambridge (MA), Harvard Education Press, 2021.
- DE AMICIS EDMONDO, *Romanzo di un maestro*, Milano, Treves, 1920.
- DE BARTOLOMEIS FRANCESCO, *Introduzione alla didattica della scuola attiva*, Firenze, La Nuova Italia, 1953a.
- DE BARTOLOMEIS FRANCESCO, *Ovide Decroly*, Firenze, La Nuova Italia, 1953b.
- DE BARTOLOMEIS FRANCESCO, *Maria Montessori e la pedagogia scientifica*, Firenze, La Nuova Italia, 1953c.
- DE BARTOLOMEIS FRANCESCO, *La pedagogia come scienza*, Firenze, La Nuova Italia, 1953d.
- DE BARTOLOMEIS FRANCESCO, *La professionalità sociale dell'insegnante. Formazione, aggiornamento, ambiente di lavoro*, Milano, Feltrinelli, 1976.
- DE BARTOLOMEIS FRANCESCO, *Cos'è la scuola attiva. Il futuro dell'educazione*, Torino, Loescher, 1976b.
- DE BARTOLOMEIS FRANCESCO, *Sistema dei laboratori. Per una scuola nuova, necessaria e possibile*, Milano, Feltrinelli, 1978.
- DE BARTOLOMEIS FRANCESCO, *Fare scuola fuori dalla scuola*, Roma, Aracne, 2018.
- DE BARTOLOMEIS FRANCESCO, *I metodi nella pedagogia contemporanea*, Ivrea, Edizioni Gessetti Colorati, 2021.
- DELLA SALA SERGIO (a cura di), *Le neuroscienze a scuola, il brutto, il buono e il cattivo*, Firenze, Giunti, 2016.
- DE LANDSHEERE GILBERT, *Introduzione alla ricerca in educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1973.
- DE MAURO TULLIO, *Vocabolario di base della lingua italiana*, in *Guida all'uso delle parole*, n. 3 dei «Libri di base», 1ª edizione, Roma, Editori Riuniti, 1980, pagine 149-183.
- DE MAURO TULLIO, introduzione a Cecchinato Graziano, Papa Romina, *Flipped Classroom. Un nuovo modo di insegnare e apprendere*, Novara, De Agostini, 2016.

- DEMETRIO DUCCIO, *Pedagogia della memoria. Per sé stessi con gli altri*, Roma, Meltemi, 1993.
- DEMETRIO DUCCIO, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1995.
- DEMETRIO DUCCIO, *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Bari, Laterza, 2003.
- DEWEY JOHN, *Scuola e società*, Firenze, La Nuova Italia, 1949.
- DEWEY JOHN, *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia, 1961.
- DEWEY JOHN, *Esperienza ed educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1963.
- DEWEY JOHN, *Il mio credo pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1964.
- DEWEY JOHN, *The sources of a science of education*, New York, Horace Liveright, 1929.
- DEWEY JOHN, *Democracy and education*, New York, The Macmillan Company, 1916.
- DIXON KRAUSS, *Vygotskij e la classe. Potenziale di sviluppo e mediazione*, Trento, Edizioni Erickson, 2020.
- DON MILANI E LA SCUOLA DI BARBIANA, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967.
- ERDAS FRANCO E., *Didattica e formazione. La professionalità docente come progetto*, Roma, Armando Editore, 1991.
- FAHSING IVAR, ASK KARL, *The Routledge International Handbook of Legal and Investigative Psychology*, 1st.edition, London, Routledge, 2019.
- FELISATTI ETTORE, TONEGATO PIERO, *Il laboratorio di Microteaching nel Tirocinio OnLine per la formazione iniziale degli insegnanti*, in «Form@ re-Open Journal per la formazione in rete», 12(79), 2012, pp. 64-70.
- FELISATTI ETTORE, SERBATI ANNA, *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*, Milano, Franco Angeli, 2017.
- ETTORE FELISATTI, EMILIA RESTIGLIAN, EVELINA SCAGLIA, FRANCA ZUCCOLI, FEDERICA GAETANO, ROBERTA BONELLI, *La progettazione del Questionario di Valutazione dei Laboratori (QVL) del Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria*, in «Excellence and Innovation in Learning and Teaching», (ISSNe 2499-507X), a. 2021, n. 1.
- FIORETTI SILVIA, *Laboratorio e competenze. Basi pedagogiche e metodologie didattiche*, Milano, Franco Angeli, 2010.
- FORMENTI LAURA, GAMELLI IVANO, *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1998.
- FRABBONI FRANCO. *Il Laboratorio*, Roma – Bari, Laterza, 2004.
- FRIGERIO ALESSANDRA, *I laboratori didattici nel Corso di Laurea di Formazione Primaria, Università Milano Bicocca*, in Kanizsa S., Gelati M., (a cura di), *10 anni dell'Università dei maestri*, Parma, Junior, 2010, pp. 111-122.
- FIELD ANDY, *Discovering statistics using SPSS*, London, Sage Publication, 2000.
- FREINET CÉLESTIN, *La scuola del fare*, a cura di Roberto Eynard, Bergamo, Junior, 2002.

- GALLIANI LUCIANO, FELISATTI ETTORE, (a cura di), *Maestri all'Università*, Lecce, Pensa Multimedia, 2001.
- GALLIANI LUCIANO, FELISATTI ETTORE, (a cura di), *Maestri all'Università. Curricolo, tirocinio e professione. 2° Rapporto di ricerca sul caso di Padova*, Lecce, Pensa Multimedia, 2005.
- GARDNER HOWARD, *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Milano, Feltrinelli, 2002.
- GARDNER HOWARD, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli, 2013.
- GARCIA CASTANO JAVIER, *Diversidad cultural y migraciones*, Granada, Comares, 2013.
- GENTILE MAURIZIO, CHIAPPELLI TIZIANA, *Intercultura e inclusione. Il cooperative learning nella classe plurilingue*, Milano, La Melagrana, Franco Angeli, 2016.
- GILBERT AMY, *Vigilance and virtue: in search of practical wisdom*, in «Culture» 2.2, Fall 2008, 6-9.
- GENNARI MARIO, a cura di, *L'apocalisse di Don Milani*, Milano, Libri Scheiwiller, 2008.
- GEERTZ CLIFFORD, *Interpretazione di culture*, Bologna, Il Mulino, 1973.
- GOLEMAN DANIEL, SENGE PETER, *A scuola di futuro*, Milano, BUR Rizzoli, 2014.
- GOUSSOUT ALAIN, *L'educazione nuova per una scuola inclusiva*, Foggia, Edizioni del Rosone, 2014.
- GRANGE TERESA, *Il laboratorio come luogo di costruzione di competenze*, in Paparella N., Perucca A., *Le attività di laboratorio e Tirocinio nella formazione degli insegnanti*, Vol. 2, Roma, Armando, 2006, pp. 69-102.
- GRIFFIN, PATRICK, CARE ESTHER, *Assessment and teaching of 21st century skills. Methods and approach*, Dordrecht, Springer, 2015.
- HATTIE JOHN, *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence – based*, Trento, Erickson, 2016.
- HOUSSAYE JEAN, *Le triangle pedagogique*, Berna, Peter Lang, 1992.
- HOUSSAYE JEAN, *La Pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie*, Paris, Fabert, 2014a.
- HOUSSAYE JEAN, *Presentazione al testo di Goussout Alain, L'educazione nuova per una scuola inclusiva*, Foggia, Edizioni del Rosone, 2014b.
- HOUSSAYE JEAN, intervento al convegno Sird, novembre 2021.
- Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, *Annali della pubblica istruzione*. LXXXVIII Numero speciale Firenze, Le Monnier, 2012.
- IAVARONE MARIA LUISA, LO PRESTI FRACESCO, *Apprendere la didattica*, Lecce, Pensa Multimedia, 2015.
- IZZO DOMENICO, *Manuale di pedagogia sociale*, Bologna, CLUEB, 1997.

- KANEKLIN CESARE, SCARATTI GIUSEPPE, *Formazione e narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento personale e organizzativo*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000.
- KANIZSA SILVIA, *Laboratori e tirocinio nella formazione universitaria degli insegnanti*, in Nigris, (a cura di), pp. 63-87.
- KANIZSA SILVIA, GELATI MAURA, (a cura di) *10 anni dell'Università dei maestri*, Parma, Junior, 2010.
- KANIZSA SILVIA, *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*, Roma, Carocci Editore, 2013.
- KANIZSA SILVIA, *Oltre il fare. I laboratori nella formazione degli insegnanti*, Parma, Edizioni Junior, 2017.
- KIRSCHNER PAUL ARTHUR, MEESTER M.A.M., *The laboratory in higher science education: problems, premises and objectives, in higher education*, 17 (1), 1988, pp. 81-98.
- KORTHAGEN FRED, *Two modes of reflection*, in «Teaching and Teacher Education», 9(3), 1993, pp. 317-326.
- KUNDERA MILAN, *L'insostenibile leggerezza dell'essere*, Milano, Adelphi, 1985.
- LAENG MAURO, *Pedagogia Sperimentale*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- LAENG MAURIZIO, *Nuovi lineamenti di pedagogia*, Brescia, Editrice La Scuola, 1992.
- LANCIANO NICOLETTA, *Strumenti per i giardini del cielo*, Roma, Junior, 2009
- LANEVE COSIMO, *Insegnare nel laboratorio. Linee pedagogiche e tratti organizzativi*, Brescia, La Scuola, 2005.
- LANEVE COSIMO, *Scrittura e pratica educativa*, Trento, Erickson, 2009.
- LAPORTA RAFFAELE, *Sulla cooperazione educativa*, in «Cooperazione educativa», a. XIII, n. 1, gennaio 1964, pp. 27-28.
- LAVE JEAN, WENGER ETIENNE, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Trento, Erickson, 2006.
- LEWIN KURT, GRABBE PAUL, *Conduct, Knowledge, and Acceptance of New Values*, in «Journal of Social Issues», 1, 1945, pp 53-64.
- LICHTNER MAURIZIO, *Prime parole*, Roma, Meltemi, 1999.
- LUCISANO PIETRO, SALERNI ANNA, *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Roma, Carocci Editore, 2002.
- MAKARENKO ANTON SEMENOVIC, *La pedagogia scolastica sovietica*, Roma, Armando Editore, 2009.
- MAKARENKO ANTON SEMENOVIC, *Poema pedagogico*, Milano, Pigreco Edizioni, 2021.
- MAGATTI MAURO, *Forme della comparazione e teoria sociale*, in «Studi di Sociologia», a. 1991, n. 2. pp143 - 158.
- MAGNI FRANCESCO, *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia: percorso storico e prospettive pedagogiche*, Roma, Studium Edizioni, 2019.
- MAGNOLER PATRIZIA, *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*, Lecce, Pensa Multimedia, 2012.

- MANTOVANI SUSANNA, *La ricerca sul campo in educazione: i metodi qualitativi*, Milano, Bruno Mondadori, 1998.
- MARGIOTTA UMBERTO, *La formazione iniziale degli insegnanti secondari. Per un curriculum integrato a struttura di laboratori*, in «Formazione & Insegnamento» Anno XV, n. 3, 2017.
- MARTINI MARIO, *Lavorare per competenze: progettazione, valutazione e certificazione*, Novara, De Agostini, 2017.
- MEIRIEU PHILIPPE, *Pedagogia: il dovere di resistere*, Foggia, Edizioni del Rosone, 2013.
- MEIRIEU PHILIPPE, *Fare la scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*, Milano, Franco Angeli, 2015.
- MEIRIEU PHILIPPE, *Pedagogia. Dai luoghi comuni ai concetti chiave*, a cura di E. Bottero Canterano (RM), Aracne Editrice, 2018.
- MEIRIEU PHILIPPE, *Pensare e realizzare la classe*, articolo disponibile in www.enricobottero.com.
- MEIRIEU PHILIPPE, *Una scuola per l'emancipazione*, Roma, Armando Editore, 2019.
- MENCARELLI MARIO, *Sulla formazione universitaria degli insegnanti*, Relazione Mencarelli - Notiziario UMI, ottobre 1983.
- METCALF KIM, HAMMER RONEN, KAHLICH PAMELA, *Alternatives to field-bases experiences: the comparative effects of on campus laboratories, in teaching and teacher education*, 12(3), 1996, pp. 271-283.
- MEZIROW JACK, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2003.
- MILANI LORENZO, a cura di Alice Milani Comparetti, *Lettere alla mamma. 1943 - 1967*, Milano, Mondadori Editore, 1973.
- MILLS JANE, BIRKS MELANIE, *Qualitative methodology. A practical guide*, London, Sage, 2014.
- MONTESSORI MARIA, *Educare alla libertà*, Milano, Oscar Mondadori, 2008.
- MORIN EDGAR, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000.
- MORIN EDGAR, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina, 1999.
- MORSELLI GRAZIELLA, *Dewey, Piaget, Husserl: un confronto*, Firenze, La Nuova Italia, 1989.
- MORTARI LUIGINA, *Ricerzare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Roma, Carocci, 2011.
- MORTARI LUIGINA, ROBERTA SILVA, ANGELICA ZANOTTI, *Quando il Service Learning pone la ricerca educativa a servizio della formazione docente e dell'innovazione didattica: il "caso" Resolving Robots*, in «Ricercazione» in giugno 2020, Vol. 12, n. 1.

- MORTARI LUIGINA, SILVA ROBERTA, *Teacher education in Italy*, in Pushpanadham K. (a cura di), *Teacher Education in the Global Era*, Singapore, Springer Nature, 2020.
- NIEMI HANNELE & TOOM AULI & KALLIONIEMI ARTO, *The Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*, Rotterdam, Sense Publishers, 2012.
- NIEMI HANNELE & NEVGI ANNE, *Research studies and active learning promoting professional competences in Finnish teacher education* in «Teaching and Teacher Education» 43, 2014, pp. 131-142.
- NIGRIS ELISABETTA (a cura di), *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Roma, Carocci, 2004.
- NIGRIS ELISABETTA, NEGRI SILVIA, ZUCCOLI FRANCA (a cura di), *Esperienza e didattica. Le metodologie attive*, Roma, Carocci Editore, 2007.
- ONG WALTER, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Bologna, Il Mulino, 1986.
- ORBETTI DANIELA, SAFINA ROSSELLA, STACCIOLI GIANFRANCO, *Raccontarsi a scuola*, Roma, Eurolit, 2005.
- PAPARELLA NICOLA, PERRUCCA ANGELA, *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria Vol II*, Roma, Armando Editore, 2006.
- PIASERE LEONARDO, *L'etnografo imperfetto. Esperienza e cognizione in antropologia*, Roma – Bari, Laterza, 2002.
- PENTIMALLI BARBARA, GOBBO, F. E GOMES, A.M. (a cura di) (2003), *Etnografia nei contesti educativi*; Simonicca, A. (a cura di) (2011), *Antropologia dei mondi della scuola*; Gobbo, F. e Simonicca, A. (a cura di) (2014), *Etnografia e Intercultura*, in «Scuola democratica» 2016, Fascicolo 1, gennaio-aprile 2016, pp 260 – 282.
- PELLERAY MICHELE, *Questionario sulle strategie di apprendimento*, Roma, Libreria Ateneo Salesiano, 1996.
- PELLERAY MICHELE, *Metodi didattici*, in PELLEZO J. M. NANNI C., MALIZIA G., *Dizionario di scienze dell'educazione*, Elle Di Ci -LAS – SEI, 1997, pp. 684 – 686.
- PERLA LOREDANA, *Metodi per la formazione*, Bari, Progedit, 2012 .
- PERLA LOREDANA & MARTINI BERTA, (a cura di), *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione*. Milano, Franco Angeli, 2019.
- PERLA LOREDANA, *Per un modello Self – Study del tirocinio di Scienze della formazione Primaria a ciclo unico: prodromi di una didattica dell'accompagnamento*, in «Formazione, Lavoro, Persona», Anno V n. 15 pag 33 – 44.
- PERRENOUD PHILIPPE, *Einsegner: agir dance l'urgence, decider dans l'incertitude*, Paris, ESF, 1997.
- PERRENOUD PHILIPPE, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Roma, Anicia, 2003.
- PERRENOUD PHILIPPE, *Quando la scuola ritiene di preparare alla vita*, Roma, Anicia, 2017.

- PERRENOUD PHILIPPE, *Per una scuola giusta ed efficace. L'organizzazione dell'insegnamento chiave di ogni pedagogia*, Roma, Anicia, 2018.
- PERUCCA ANGELA (a cura di), *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria. Identità istituzionale, modello organizzativo, indicatori di qualità*, vol.I, Roma, Armando, 2005.
- PONTECORVO CLOTILDE, *Problemi e priorità nella formazione dei formatori*, in «Scuola e città», vol. 2 1984, pp 70 – 74.
- PONTECORVO CLOTILDE, FATAI ANTONELLA, STANCANELLI AMELIA, *È tempo di cambiare*, Edizioni Valore Italiano, 2016.
- PREST MICHELA, *Parole chiave - Futuro - Indicazioni per una didattica attiva e partecipata*, in CEDERNA GIULIO, (a cura di) *Save the Children, Atlante dell'infanzia a rischio, lettera alla scuola*, Torino, Enciclopedia Italiana, 2017.
- REGGIO PIERGIORGIO, *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*, Roma, Carocci, 2010.
- RESTIGLIAN EMILIA, *La pratica nella formazione alle professioni educative. I laboratori nei curricula universitari*, Lecce, Pensa Multimedia 2008.
- RESTIGLIAN EMILIA, *Modelli e buone pratiche di laboratorio nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria di Padova*, in KANIZSA SILVIA., GELATI MAURA., (a cura di) *10 anni dell'Università dei maestri*, Parma, Junior, 2010.
- RIZZI RINALDO, *Pedagogia popolare. Da Célestin Freinet al MCE – FINEM*, Foggia, Edizioni del Rosone, 2017.
- SALERNI ANNA, *La disciplina a scuola*, Roma, Carocci, 2005.
- SALVONI MAURILIO, *Un ventennio di "Scuola Attiva"*, Roma, Associazione per il mezzogiorno Editrice, 1927.
- SANDERS, D. P., & MC CUTCHEON, G. *The development of practical theories of teaching*, in «Journal of Curriculum and Supervision», 2(1), 1986, pp. 50–67.
- SANTONI RUGIU ANTONIO, *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, Roma, Carocci Editore, 2006.
- SAUNDERS BENJAMIN, JULIUS SIM, TOM KINGSTONE, SHULA BAKER1, JACKIE WATERFIELD, BERNADETTE BARTLAM, HEATHER BURROUGHS, CLARE JINKS, *Saturation in qualitative research: exploring its conceptualization and operationalization*, in «Springer», 9, 2017.
- SENNET RICHARD, *L'uomo artigiano*, Milano, Feltrinelli, 2008.
- SERBATI ANNA, FELISATTI ETTORE, DA RE LORENZA, TABACCO ELISA, *La qualificazione didattica dei docenti universitari. L'esperienza pilota del Politecnico di Torino*, in «Form@re», a. 2018, vol. 18, n. 1, pp. 39-52.
- SCAGLIA EVELINA, *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, Roma, Edizioni Studium, 2021.
- SCLAVI MARIANELLA, *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Milano, Mondadori, 2003.
- SCUOLA DI BARBIANA, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1971.

- SERRANO' FRANCESCO FASULO ALESSANDRA, *L'intervista come conversazione. Preparazione, conduzione e analisi del colloquio di ricerca*. Roma, Carocci, 2013.
- SHÖN DONALD A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Edizioni Dedalo, 1993.
- SIBILIO MAURIZIO, *Il laboratorio come percorso formativo. Itinerari laboratoriali per la formazione degli insegnanti di scuola primaria*, Napoli, Ellissi, 2002.
- SILVA ROBERTA, *Il service learning come incubatore per l'innovazione didattica*, in «Quaderni di pedagogia della scuola», 2022, n 1, pp 69 – 79.
- SILVA ROBERTA, BOMBIERI ROSA, *An Integrative Review On Social Emotional Learning (Sel) Programs As A Tool To Support Primary School Teachers*, in Proceedings of EDULEARN21 Conference 5th-6th July 2021, pp. 7264 – 7273, SBN: 978-84-09-31267-2.
- SILVERMAN DAVID, *Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*, London, Sage, 1993.
- SILVERMAN DAVID, *Come fare ricerca qualitativa*, Roma, Carocci, 2002.
- SILVERMAN DAVID, *How was it for you? The Interview Society and the irresistible rise of the (poorly analyzed) interview*, in «Qualitative Research» 2017, Vol. 17(2), pp. 144–158.
- SIMONICCA ALESSANDRO, (a cura di), *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche*, Roma, CISU, 2011.
- SMORTI ANDREA, *Il pensiero narrativo*, Firenze, Giunti, 1994.
- SPOSETTI PATRIZIA, *Le scritture professionali in educazione. Teorie, modelli, pratiche*, Roma, Edizioni Nuova Cultura, 2017.
- SPOSETTI PATRIZIA, SZPUNAR GIORDANA, *Professione educativa e documentazione. L'educatore che scrive: Un professionista riflessivo nel contesto della pratica*, Bergamo, Edizioni Junior, 2018.
- TAMAGNINI GIUSEPPE, (a cura di), *Didattica operativa. Le tecniche Freinet in Italia*, Frontale, Movimento di Cooperazione Educativa, 1965.
- TAROZZI MASSIMILIANO, *Translating and Doing Grounded Theory Methodology. Intercultural Mediation as an Analytic Resource*, in «Forum: Qualitative Social Research», 14, No. 2, Art. 6, May 2013.
- TAROZZI MASSIMILIANO, *Che cos'è la Grounded theory*, Carocci, Roma, 2016.
- TOMASINI ADOLFO, in <https://adolfotomasini.ch/wordpress/?p=5411>, 2021.
- TRINCHERO ROBERTO, *Manuale di ricerca educativa*, Milano, Franco Angeli, 2002.
- VERMERSCH PIERRE, *Descrivere il lavoro. Nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicitazione*, Roma, Carocci Editore, 2005.
- VERTECCHI BENEDETTO, *Introduzione alla ricerca didattica*, Firenze, La Nuova Italia, 1991.
- VICENTE TERESA, *Antropologias en transformacion sentidos, compromisos y utopia*, Valencia, Centre d'estudis i d'investigació, 2017.

- VINCENT GUY, *L'école primaire française: étude sociologique*, Lyon, Edition de la Maison des Sciences de l'Homme, 1980.
- VINCENT GUY, *La socialisation démocratique contre la forme scolaire*, in «Éducationet francophonie», 36, (2), 2008, pp 47 – 62.
- VYGOTSKIJ LEV SEMENOVIC, *Psicologia pedagogica. Manuale di psicologia applicata all'insegnamento e all'educazione*, Gardolo, (TN), Erickson, 1991.
- VISALBERGHI ALDO, *John Dewey*, Firenze, La Nuova Italia, 1961.
- VISALBERGHI ALDO, *Structural problems in teacher training*, in «Western European Education» anno 1980, v. 12 f. 1 pp 45 – 61.
- VISALBERGHI ALDO, *Pedagogia e scienza dell'educazione*, Milano, Arnoldo Mondadori Editore, 1986.
- WENGER ETIENNE, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2006.
- ZANNIELLO GIUSEPPE, *La formazione universitaria degli insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia. L'integrazione del sapere, del saper essere e del saper fare*, Roma, Armando Editore, 2008.
- ZECCA LUISA, *Tra 'teorie' e 'pratiche': studio di caso sui Laboratori di Scienze della Formazione Primaria all'Università di Milano Bicocca*, *Giornale italiano della Ricerca Educativa*, anno VII, numero 13, dicembre 2014.
- ZECCA LUISA, *Didattica laboratoriale e formazione. Bambini e insegnanti in ricerca*. Milano, Franco Angeli, 2016.
- ZECCA LUISA, *Quale laboratorio: modelli e metodologie in Kanizsa, S. Oltre il fare. I laboratori nella formazione degli insegnanti*, Parma, Edizioni Junior, 2017.
- ZUCCHERMAGLIO CRISTINA, *Le pratiche dell'insegnare e l'apprendimento degli insegnanti*, in C. Pontecorvo, (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Bologna, Il Mulino, 1999.

Finito di stampare nel mese di maggio 2022
presso il Centro Stampa, Roma