

Pedagogia

1

PRIMA EDIZIONE OTTOBRE 2017  
© 2017 NOVALOGOS/ORTICA EDITRICE soc. coop., Aprilia  
[www.novalogos.it](http://www.novalogos.it)  
ISBN 978-88-97339-79-3

ROSA IAQUINTA

# **MONDI DA SCOPRIRE**

ESPERIENZE DI LABORATORIO NELLA SCUOLA

Novalogos

## **VERSO IL DOMANI**

Percorsi di educazione e formazione

---

*Collana diretta da*

Tiziana Iaquina

*Comitato scientifico*

Antonio Cerasa

Helga Fiorani

Daniele Garritano

Rosa Iaquina

Stefano Lentini

Simona Perfetti

Letterio Todaro

Giovanni Trebisacce

## Indice

- 7 *Prefazione*  
Di Tiziana Iaquina
- 11 *Introduzione*
- 13 **Capitolo primo**  
**Dove nasce il laboratorio: brevi linee teoriche**  
Di Tiziana Iaquina
1. Le radici
  2. Le Scuole nuove in Europa
  3. Le Scuole nuove negli Stati Uniti
  4. Le Scuole nuove in Europa dopo il conflitto bellico
  5. Il “dopo Dewey” dei laboratori
- 43 **Capitolo Secondo**  
**I Laboratori oggi**
1. Riferimenti normativi
  2. I laboratori nei progetti PTOF e PON
  3. I laboratori nell’extrascuola
- 59 **Capitolo Terzo**  
**Cooperative Learning e disagio: un’esperienza**
1. Brevi cenni sul Cooperative Learning
  2. Il disagio
  3. Presupposti teorici

4. Descrizione dell'esperienza
5. Destinatari, Obiettivi, Strumenti
6. Metodologia, Macro obiettivi, Fasi di lavoro e Strutturazione dei gruppi
7. Valutazione dell'esperienza
8. Conclusioni e direzione della ricerca

75    Capitolo Quarto

I laboratori: l'esperienza

1. Il "fare come forma di conoscenza"
2. Comunità di pratica: il Liceo Classico "Gicchino da Fiori" di Rende
3. Il lavoro degli studenti

89    Parole chiave e definizioni

91    Bibliografia

## *Prefazione*

La riflessione sul tema dei laboratori, riflessione da sempre molto varia e articolata, si sviluppa intorno a due elementi fondamentali: lo sviluppo della discussione intorno a problemi di diverso carattere, pedagogico, metodologico-didattico, culturale, istituzionale, fortemente interconnessi; la consapevolezza che il tema dei laboratori è ancora oggi innovativo e attuale.

La riflessione relativa alle questioni pedagogiche di fondo, e consolidata nell'ambito di una tradizione che su tale argomento annovera contributi di valore assoluto, costituisce la cornice teorica da cui la prassi quotidiana del fare scuola attinge validità scientifica e coerenza educativa. D'altra parte lo sviluppo e la diffusione dei *laboratori*, se non accompagnati da un adeguato approfondimento del senso e della direzione dell'esperienza, generano equivoci ed ambiguità che, a volte, rischiano di coprire realtà molto diverse e talvolta perfino contraddittorie.

Per questa ragione credo sia utile una riflessione, seppure breve, volta a precisare non solo il significato originario del termine *laboratorio* ma, altresì, il significato che questo assume nel quadro di una teoria didattica che consideri at-

tentamente le dimensioni in cui i *laboratori* si incardinano e da cui acquistano senso e prospettiva pedagogica.

D'altra parte i nodi da chiarire, per evitare distorsioni ed equivoci, includono l'essenza stessa del concetto di *laboratorio* o, per meglio dire, la concezione pedagogico – didattica – metodologica, che sta alla base e che in esso si realizza.

È ancora molto diffusa, in buona parte degli insegnanti, l'opinione, di natura strettamente evolutiva circa il valore e la presenza del *fare* nella scuola. Lo sviluppo cognitivo di ciascun soggetto, per come indicano le teorie organismiche e costruttive dello sviluppo, muovendo dal concreto all'astratto, dall'azione al simbolo, richiede che gli insegnanti, nel processo di apprendimento – insegnamento, tengano in debito conto tale percorso lineare ed, in ragione di questo, elaborino metodologie che ne utilizzino le caratteristiche.

L'iter scolastico di ciascun soggetto, dall'infanzia fino al termine degli studi, si organizza, così, intorno ad occasioni di fattualità che risultano numerose nei primi anni di scuola, scuola dell'infanzia e scuola primaria, per decrescere, gradualmente, a favore dei processi di astrazione, della conquista di un'intellettualità, opposta e dimentica della manualità da cui essa stessa ha tratto origine.

Il simbolo astratto viene opposto, pertanto, all'esperienza concreta, il *fare* come subalterno al *conoscere*.

È questo, sostanzialmente, il dualismo che da sempre abita in buona parte degli insegnanti e che indirizza il processo di istruzione degli allievi. Dualismo che ha generato un incitamento all'operatività del discente che può essere definito "a tempo o ad orologeria". Tale sprone all'operatività, infatti, scompare man mano il discente, entra in possesso di quella maturità che gli consente di formulare processi di astrazione e di simbolizzazione che lo qualificano, finalmente, come intellettualmente maturo.

Le pratiche manuali e operative, da quell'istante in poi, cessano di esistere e di avere validità.

Non è agevole stabilire se, ed in quale misura, il movimento dell'*educazione nuova* e della *scuola attiva* sia stato esente da tale fraintendimento. Di certo Gramsci e, in misura maggiore, Dewey si sono soffermati più volte nei loro studi ad indagare il rapporto intercorrente tra *fare* e *conoscere* funzionalmente all'esperienza dell'allievo. Come, in tempi più recenti, le ricerche di Bruner, Gardner ed Olson indagando lo stretto legame esistente fra strumenti simbolici e strumenti tecnologici, questi ultimi intesi da Bruner come strumenti tipici di una cultura carichi di una consistente forza modellatrice sul pensiero e le capacità cognitive dell'uomo, hanno avvalorato riconfermando l'importanza della manualità.

La manualità ha iniziato pertanto a liberarsi della condizione di vassallaggio nei confronti dell'*intellettualità*, come De Bartolomeis sostiene in particolare nei suoi lavori sui *laboratori* e sulle *attività manuali*.

Al fine di dipanare il groviglio di opinioni e di teorie sul tema dei laboratori, e per riattualizzare e rivitalizzarne il significato, ritengo sia utile delinearne una breve storia. Ricercarne le origini. E questo non soltanto per impadronirci del significato originario del termine ma, bensì, per delinearne i cambiamenti e gli ampliamenti di senso che nel tempo sono sopravvenuti e che continuano ancora oggi a sopravvenire. Andare alle origini del concetto di laboratorio è come entrare in possesso di una bussola capace di indicare la rotta degli sviluppi che lo hanno interessato e, al contempo, darci informazioni sullo stato attuale. Operazione ineludibile perché indispensabile.

Tiziana Iaquina



## *Introduzione*

L'idea di questo volumetto, o meglio quaderno di lavoro, nasce dal desiderio di fornire una testimonianza su alcune esperienze di laboratorio vissute in prima persona. Sul tema dei *laboratori* nella scuola così come, anche se in tono minore, sulla modalità di apprendimento denominata del *cooperative learning*, esiste una ampia letteratura e sperimentazioni che pur se presenti nella scuola tuttavia sembrano avere, da sempre, un carattere di provvisorietà, di episodicità e molto spesso anche di non aderenza al modello originario.

Il presente lavoro, pertanto, lungi da ogni pretesa di esaustività, desidera essere un aiuto ai docenti e agli educatori, ma anche ai dirigenti scolastici, interessati, o meglio ancora interessati, ad esperienze di apprendimento attivo.

Il volume si presenta organizzato in quattro brevi capitoli. Nel primo sono delineate le origini del laboratorio attraverso le teorizzazioni e le sperimentazioni dei fautori dell'educazione nuova e del movimento dell'attivismo.

Nel secondo capitolo si riportano le più recenti possibilità attuative della metodologia dei laboratori in ambito scolastico, in particolare nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) e nei Programmi Operativi Nazionali

(PON), con i riferimenti di legge che lo hanno reso possibile.

Nel terzo e nel quarto capitolo, infine, sono presentate le esperienze che hanno suggerito l'idea di questo lavoro: *Cooperative Learning e disagio* e i *Laboratori del Giocchino da Fiore* di Rende (Cs).

Fornire testimonianze sul “fare scuola” ritengo sia il modo migliore per stimolare al cambiamento e per creare condizioni di maggiore riflessività sui temi dell'apprendimento, e di conseguenza dell'insegnamento, per una professione, quella docente, che, nonostante i tempi complessi e difficili e che possono addirittura apparire “bui”, rimane una professione chiave nella nostra società.

## Capitolo Primo

### Dove nasce il laboratorio: brevi linee teoriche

Di Tiziana Iaquina

#### 1. Le radici

Sin dall'antichità nella mente di maestri e pedagoghi ha albergato la convinzione che chi deve imparare, ovvero il discente, sia una sorta di vaso da riempire, più o meno forzatamente a seconda dei casi, di nozioni preconfezionate, sicure e indiscutibili. La civiltà latina a tal proposito ci ha tramandato la figura del *plagosus Orbilius* che, con metodi certamente poco ortodossi (a suon di nerbate) e pertanto didatticamente discutibili, convinceva i propri allievi a ripetere, mnemonicamente e senza incertezze o errori, le opere dei maestri del tempo. Fin dall'antichità però i sostenitori dell'apprendimento come «vaso da riempire» hanno conosciuto voci di dissenso alla loro tesi da parte di filosofi e pedagogisti: Socrate, Rabelais, Montaigne, Comenio, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, sostenitori, al contrario, della teoria educativa che vede il discente attore della propria educazione, sperimentatore di tutte le capacità possedute, non limitatamente a quelle dell'intelligenza formale e della memoria. Risulta evidente come questi studiosi, con le loro innovative teorie pedagogiche rivoluzionanti il modo stesso di concepire e quindi di attuare il processo educativo, abbiano in un certo senso percorso l'*Attivismo*, ovvero il movimento delle *scuole nuove* (da cui deriva la

metodologia dei *laboratori*), sviluppatosi in Europa e negli Stati Uniti tra la fine dell'800 e la prima metà del '900 e destinato a lasciare un segno profondo sia nella scuola che nella pedagogia<sup>1</sup>.

L'Attivismo ha operato, infatti, un radicale cambiamento di rotta, un vero capovolgimento, nell'educazione poiché ha posto al centro della scena educativa non più il maestro, così come era nella tradizione, bensì il bambino, con i suoi bisogni, i suoi interessi, le sue capacità.

In ambito scolastico la rivoluzione attivistica si è manifestata attraverso la rottura con il passato e con la tradizione, rappresentata da un'istituzione scolastica formalistica, disciplinare e verbalistica, per teorizzare un modello di scuola in cui lo studio potesse essere esperienza, movimento problematico della mente, presa di posizione personale, ricerca. Il movimento attivistico, altresì, ha collegato strettamente la pedagogia alle scienze umane, psicologia e sociologia soprattutto, indicandone contemporaneamente le implicazioni politiche e antropologiche<sup>2</sup>.

Che l'attivismo abbia rappresentato nel panorama pedagogico una rivoluzione è ormai, a più di cento anni dalla sua comparsa, fuori discussione, risulta tuttavia importante precisare che la portata rivoluzionaria del movimento non è da rintracciare o da limitare alla sola nascita del movimento ma, anzi, la spinta novatrice ha assunto maggiore forza e consistenza proprio nel tempo con il progredire della sperimentazione didattica e lo sviluppo della psicologia dell'età evolutiva. Inoltre, l'evoluzione democratica della società ha

---

<sup>1</sup> Cfr. F. Cambi, *Storia della pedagogia*, Editori Laterza, Roma-Bari, 1995.

<sup>2</sup> Cfr. L. Borghi, *Il fondamento dell'educazione attiva*, La Nuova Italia, Firenze, 1952; *L'educazione attiva oggi. Un bilancio critico*, La Nuova Italia, Firenze, 1984.

richiesto, e ancor oggi richiede, sia alla pedagogia che alla didattica continue revisioni e adeguamenti.

Le prime esperienze delle *scuole nuove*, si diffusero principalmente in Europa occidentale e negli Stati Uniti negli ultimi decenni del secolo XX in un clima di ripresa di soggettivismo umanistico evidenziato dal prorompere delle correnti antintellettualistiche e antipositivistiche. È bene precisare che le *scuole nuove* nacquero e si svilupparono all'origine come esperimenti isolati, legati oltre che a condizioni particolari a personalità eccezionali di educatori. Esse tuttavia, proprio per l'interesse che suscitarono nel mondo educativo, avviarono una serie di richieste nel campo dell'istruzione volte a modificare la scuola nel profondo e, quindi, non limitatamente all'aspetto organizzativo ed istituzionale di essa che certamente subiva una trasformazione ma, in modo precipuo, negli ideali formativi e negli obiettivi culturali<sup>3</sup>.

Caratteristica fondamentale delle *scuole nuove* è il richiamo all'attività del fanciullo, il quale, essendo naturalmente attivo, deve poter manifestare liberamente le proprie inclinazioni primarie libero dalle limitazioni imposte dall'educazione familiare e scolastica. La vita della scuola, in ragione di questo, deve essere organizzata in modo confacente ai bisogni dell'immaturo. La scuola deve essere ubicata fuori città e posta in un luogo che favorisca il contatto del fanciullo con l'ambiente circostante a cui egli è spontaneamente interessato e deve essere educato attraverso attività intellettuale e attività pratica. L'avallo dato al primato dell'azione o esplicitamente al primato del lavoro manuale nell'educazione è stato il messaggio di novità che ha caratterizzato tali scuole<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Cfr. R. Cousinet, *L'educazione nuova*, La Nuova Italia, 1953.

<sup>4</sup> Cfr. P. Foulquière, *Les écoles nouvelles*, PUF, Paris, 1948.

## 2. Le scuole nuove in Europa

Le prime esperienze di *scuole nuove* furono realizzate nel 1889 in Inghilterra da Cecil Reddie (1858-1932) che ad Abbotsholme aprì una scuola per ragazzi dagli 11 ai 18 anni, di cui fu direttore fino al 1927. Muovendo un'aspra critica allo «spirito di tradizione e di routine» che caratterizzavano una didattica centrata su programmi astratti e traboccanti di classicismo, destinati a «formare uomini per il passato e non per il presente», Cecil Reddie si propose di conseguire uno sviluppo armonico di tutte le facoltà umane. L'uomo non è pura intelligenza congiunta con un corpo, pertanto, si devono formare in esso: l'energia, la volontà, la forza fisica, l'abilità manuale, l'agilità<sup>5</sup>. La scuola era ubicata in campagna e gli alunni venivano formati attraverso l'esperienza personale, l'osservazione diretta e il lavoro che svolgevano a vantaggio della comunità, ponendo grande attenzione ai rapporti sociali e all'esercizio della libertà nel rispetto delle leggi.

L'esperienza di Reddie fruttificò anche al di fuori di Abbotsholme, precisamente a Bedales nel Sussex, dove Haden Badley, proselito del Reddie, organizzò una scuola fondata sull'autogoverno e sul principio della coeducazione.

In Francia, precisamente in Normandia, l'esperimento della scuola di Reddie diede vita alla *Ecole des Roches* (1899). La scuola voluta da Edmond Demolins (1852-1907) e proseguita da Georges Bertier (1877-1909) aveva al centro un sistema di autogoverno, di mutuo insegnamento e viveva di molteplici forme di collaborazione. La scuola era situata in campagna e quindi distante dall'ambiente costrittivo e artificiale della città, garantiva ai fanciulli che la frequenta-

---

<sup>5</sup> Cfr. F. Cambi, cit.

vano ampia libertà di movimento oltre che la possibilità di abitare in case riprodotte l'ambiente casalingo al fine di mantenere il legame con la vita familiare. L'obiettivo perseguito dalla scuola era quello di provvedere alla formazione globale del fanciullo, una formazione, cioè, comprendente sia la sfera intellettuale, che la sfera fisica, sociale, morale<sup>6</sup>.

Le istanze fondamentali delle *scuole nuove* europee furono recepite anche dalla Spagna dove Andrès Manjon (1846-1923) elabora un modello di educazione popolare cristiana nutrito delle scoperte psico-pedagogiche delle scienze educative e da un'apertura verso la pedagogia laica che caratterizzò l'indirizzo denominato dell'*attivismo cristiano*. Nelle *Scuole dell'Ave Maria* (1888) Manjon si proponeva di liberare dall'ignoranza i fanciulli del popolo stimolando attraverso il gioco e il canto la loro spontaneità a diretto contatto con la natura che fungeva da vera e propria scuola.

Le *scuole nuove* fanno la loro comparsa in Belgio per opera di Ovide Decroly (1871-1932), uno dei teorici dell'attivismo, di professione medico ma interessato ai problemi dell'educazione, si era infatti interessato fin dal 1901 di pedagogia differenziale. I suoi studi riguardavano la psiche infantile degli anormali in ragione di un loro recupero che Decroly riteneva possibile attraverso un insegnamento accurato e prolungato, e avevano dato al medico belga la possibilità di conoscere meglio il fanciullo in generale, al di là di situazioni particolari o delle patologie da cui poteva essere afflitto. La sua *Ecole de l'Ermitage* (1907) divenne uno dei centri più noti di sperimentazione educativa, dove il bambino trovava la possibilità di prepararsi ai problemi sociali e materiali della vita, imparando a pensare e ad agire. Il raggiungimento di tale obiettivo era possibile attraverso la

---

<sup>6</sup> Cfr. M.A. Bloch, *Philosophie de l'éducation nouvelle*, PUF, Paris, 1948.

collaborazione con il maestro in grado di aiutarlo ad elaborare conoscenze, a mettere insieme materiali, a sperimentare e scoprire oggetti, strumenti, idee, esprimersi e comunicare liberamente, non ultimo, ad assumersi responsabilità<sup>7</sup>.

La diffusione delle *scuole nuove* e dell'educazione attiva nell'Europa occidentale trova completamente con l'*Arbeitschule* (1912) o *scuola del lavoro* fondata in Germania da Georg M. Kerschensteiner, la cui formazione deweyana è evidente nel richiamo alla manualità in educazione ritenuta «viva forza umanizzante». Il lavoro, attività fondamentale dell'uomo, doveva essere, a parere del pedagogista, il fulcro dell'attività infantile, un lavoro serio e preciso, svolto in collaborazione con gli altri, dotato di valore produttivo anche se non economico. All'attività manuale veniva riconosciuta non soltanto funzione di orientamento e di formazione professionale ma, anche, un ruolo centrale nell'educazione etica e civile. Gli allievi della *Arbeitschule* dovevano compiere alcune attività: misurare, pesare, controllare lavorando i prodotti con una precisione tale da ottenere al termine dell'attività un prodotto uguale al modello e avente un intrinseco valore spirituale più che commerciale<sup>8</sup>.

In tale concezione il lavoro, però, non è posto come fine a se stesso, ma assolve un compito altamente educativo poiché è organizzato in ragione del raggiungimento di finalità complessive. Per questo le scuole dovevano dotarsi di *laboratori* e officine, così come lo stesso Kerschensteiner attuò a Monaco quando fu incaricato di mettere a punto un'organica riforma delle scuole professionali post-elementari.

---

<sup>7</sup> Cfr. F. De Bartolomeis, *Ovide Decroly*, La Nuova Italia, Firenze, 1953.

<sup>8</sup> Cfr. L. Lumbelli, *Kerschensteiner e il rinnovamento pedagogico tedesco*, La Nuova Italia, Firenze, 1966.

### 3. Le scuole nuove negli Stati Uniti

Il movimento delle *scuole nuove* sin dalla nascita, e lungo tutto il corso del suo svolgimento, è stato accompagnato da un intenso lavoro di teorizzazione mirante ad evidenziare da una parte i fondamenti filosofici e scientifici del movimento rinnovatore, dall'altra gli obiettivi educativi fondanti che esso, contrariamente a ciò che la scuola e la pedagogia tradizionale sostenevano, veniva invece affermando. Il lavoro dei teorici, così come quello svolto operativamente dalle *scuole nuove*, diede così origine al progetto di *educazione attiva* che attirò a sé l'attenzione di insegnanti ed educatori in tutto il mondo. Le prime esperienze di *scuole nuove* rappresentano, pertanto, il germe e il modello di ciò che il ginevrino Pierre Bovet definirà *scuola attiva*<sup>9</sup>.

Gli Stati Uniti, agli slanci di entusiasmo pedagogico e di intuizioni metodologiche degli educatori europei, risposero con l'attenta opera di sistemazione teorica di John Dewey che, certamente, fu il teorico più illustre dell'educazione nuova data la ricchezza ed il rigore filosofico del suo pensiero che allargava il pragmatismo di W. James al campo della logica e dell'educazione, e le approfondite conoscenze in campo psicologico sviluppate partendo dagli insegnamenti di G. Stanley Hall.

Tali basi, sempre intrecciate ed interdipendenti, costituirono l'humus delle esperienze e delle ricerche di Dewey sia come educatore che come studioso<sup>10</sup>.

Partendo dall'assunto che la conoscenza non è pura riproduzione ma modificazione di se stessa mediante il pen-

<sup>9</sup> Cfr. F. De Bartolomeis, *Che cos'è la scuola attiva*, Loescher, Torino, 1953.

<sup>10</sup> Cfr. L. Borghi, *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*, La Nuova Italia, Firenze, 1951.