



DI ORIENTAMENTO

QUADERNI



REGIONE AUTONOMA
FRIULI VENEZIA GIULIA

Direzione centrale istruzione,
cultura, sport e pace
Servizio istruzione e orientamento

Periodico semestrale
II semestre - Novembre 2005
Anno XIV - N. 27

ORIENTAMENTO E SCUOLA

Benessere
a scuola



Didattica
laboratoriale



L'orientamento
in prospettiva interculturale



Un sistema di rete
per l'orientamento

SPAZIO APERTO

Intervista a
Claudio Naranjo

INFORMA

LIBRI

27



Orientamento e Scuola

Spazio Aperto

Informa

Libri

Centro Risorse

Allegato

IN QUESTO NUMERO

EDITORIALE	Redazione	3
Il benessere a scuola	F. Tessaro	4
La didattica laboratoriale al servizio dell'orientamento	C. Berto	12
L'orientamento in prospettiva interculturale	F. Sesti	18
Un sistema di rete per l'orientamento	L. Clama, D. De Carolis A. Ferrari	22
Orientamento e empowerment	F. Batini	30
Centra la scelta. Un questionario di autovalutazione on-line	G. Gulli, S. Pozzi	36
Transazione post-diploma. I ragazzi come si orientano?	S. Mosco	46
I fattori decisionali nell'orientamento	F. Ometto	56
Intervista a Claudio Naranjo	E. Damianis	62
Il Libretto formativo del cittadino	A. Rocchi	68
Il manager didattico (intervista a C. Nonnis)	S. Vizin	72
La scuola dei tutori (intervista al Tutore dei minori del FVG)	L. D'Orlando	74
Lo staff del dirigente (C. Berto)	S. Gazzola (a cura di)	76
Professione orientamento (L. Evangelista)	R. Tami (a cura di)	78
Riparte il Progetto Ri.T.M.O.		
Centri dedicati		



IL BENESSERE A SCUOLA QUANDO IL SOGGETTO È RESPONSABILE DEL PROPRIO APPRENDIMENTO

Fiorino Tessaro

Il benessere è una condizione di equilibrio dinamico tra la tensione allo sviluppo, al cambiamento, al miglioramento per un verso, e il bisogno di certezze, di sicurezza, di affermazione, di identità dall'altro. Nel paradigma della complessità che caratterizza tutta la società contemporanea, il benessere è una categoria estremamente fluida, è in disequilibrio continuo, appena lo si immagina non esiste più

PREMESSA

Apprendere è cambiare. Il cambiamento è crisi, dissonanza, diversità. È sufficiente pensare all'apprendimento adulto per comprendere quanto sia faticoso studiare, imparare, cambiare, assumere e integrare nuove conoscenze. In prospettiva pedagogica il benessere non è semplice assenza o riduzione del disagio, ma è presa in carico, da parte dell'allievo, del suo percorso formativo, comprendendo il disagio e la sofferenza, l'impegno e la frustrazione che ogni trasformazione porta con sé. Il benessere a scuola si fonda sulla costruzione di situazioni formative ecologiche, nella corresponsabilità di allievi e insegnanti dello sviluppo di sempre nuovi equilibri cognitivi, vissuti e condivisi.

Il benessere viene qui interpretato come *condizione di equilibrio dinamico* tra la tensione allo sviluppo, al cambiamento, al miglioramento



Virgilio Tramontin, Cividale del Friuli, acquaforte.

per un verso, e il bisogno di certezze, di sicurezza, di affermazione, di identità dall'altro. In ambito scolastico, il docente è facilitatore dell'apprendimento: predispone

contesti, relazioni e ambienti in cui ogni allievo sente, ed è consapevole, di vivere un'esperienza "sua", importante e significativa per lui. Il benessere scolastico,

Orientamento e scuola

pertanto, è dato dalla modulazione dei processi di insegnamento (quelli dell'insegnante) con i processi dell'apprendimento (quelli dell'allievo) nell'azione formativa e nella relazione tra insegnanti e studenti.

L'insegnante predispone situazioni che favoriscono lo star bene dell'allievo a) con la disciplina che porta all'allievo, b) con il modo con cui avvicina la conoscenza all'allievo, c) con la promozione di sistemi relazionali tra gli allievi. Quest'ultimo, *l'approccio relazionale*, è ampiamente frequentato, in particolare nella scuola primaria; il primo, *l'approccio epistemologico*, merita un approfondimento a sé da sviluppare in un altro articolo; in questa sede affrontiamo la *via metodologica* al benessere formativo.

I *metodi didattici* sono *modalità procedurali e processuali* attivate dal docente, che facilitano l'acquisizione significativa, stabile e fruibile di ciò che si offre con l'azione di insegnamento. L'insegnamento è una proposta complessa, organizzata e vissuta, di contenuti e di metodi, di valori e di strategie, di visioni del mondo e di tecniche operative. In tale proposta il metodo si configura come *l'itinerario*, la *procedura* messa a punto e organizzata dall'insegnante. L'itinerario si trasforma in *percorso da seguire*, in *processo* reale e vissuto, al fine di ottenere risultati validi e affidabili nello studio dell'allievo e nell'azione didattica.

Il metodo è ricerca e mediazione, nella coniugazione e nell'interconnessione tra:

la determinazione del *profilo d'ingresso* degli allievi e del *potenziale d'apprendimento diagnosticato*;
la definizione del *profilo formativo in uscita* (fissando gli obiettivi nelle so-

glie di competenze/padronanze attese, conclusive o in itinere);
la selezione dei *saperi disciplinari*, intesi come *mediatori scientifici e culturali*.¹

Naturalmente *non è possibile giungere alla elaborazione di un metodo se non si sa dove si vuole arrivare* (obiettivi) e, qualora si intendesse impostare un metodo valido e efficace, occorrerebbe considerare attentamente sia la *struttura conoscitiva dell'allievo* (stili di apprendimento) sia quella propria del *contenuto da apprendere* (struttura epistemologica della disciplina). Di conseguenza non è possibile affermare in astratto l'esistenza di un metodo migliore di altri: solo nella mediazione tra le *formae mentis* degli studenti e le *disciplinae mentis* dei saperi un metodo potrà risultare adeguato, appropriato, opportuno o conveniente.²

DAI PRINCIPI DI METODO UNA LEZIONE DI BENESSERE SCOLASTICO

Ecco alcuni tra i più importanti principi di metodo che facilitano la promozione del potenziale di sviluppo formativo dell'allievo:

il gusto del sapere: soltanto l'insegnante che vive il "sapore profondo" della sua disciplina, lo sa "gustare" traendone emozioni intellettuali, può partecipare e condividere con gli studenti questa esperienza. *Il docente deve lasciar trasparire l'amore per ciò che insegna e nel volerlo insegnare.* Non basta il piacere di insegnare, deve piacere ciò che si insegna. Lo studente non deve essere

catturato dall'imbonitore, deve rimanere affascinato dagli oggetti e dai processi di ricerca della disciplina, deve imparare ad apprezzare nuovi modi di osservare, di leggere e di interpretare il mondo;

la significatività: l'azione didattica deve garantire il *collegamento*, nel senso e nel significato, delle nuove conoscenze con quelle già possedute dall'allievo; questo collegamento deve essere riconosciuto dallo studente, altrimenti non c'è significatività e lo studente respinge, rifiuta la novità per lui senza senso; *lo studente possiede saperi suoi, sistemi di conoscenze e di organizzazioni delle conoscenze che fanno parte della sua vita:* se l'insegnante opera ignorando i saperi dell'allievo, per un verso svaluta la persona e per l'altro perde un'ottima possibilità per facilitare sia l'insegnamento che l'apprendimento;

la motivazione: l'intervento per esser efficace deve promuovere tutti quei fattori che possono determinare e stimolare l'attività del soggetto. La spinta all'apprendimento è risultante da fattori di personalità, di contesto e di relazione. Dal punto di vista formativo *le frammentate e contraddittorie motivazioni adolescenziali devono diventare terreno di analisi metacognitiva e di ricerca condivisa*³;

la direzione: l'itinerario indicato dagli insegnanti serve per orientare l'apprendimento verso gli obiettivi prefissati. L'insegnamento è efficace se l'itinerario è costruito insieme, con lo studente, se è *personalizzato*, o almeno *negoziato*. La costruzione partecipata del curriculum dà senso all'azione didattica; lo studente non potrà più chiedere "perché devo studiare questo?!": il percorso e la direzione sono stati decisi insieme;



IL BENESSERE A SCUOLA

la continuità: il curriculum vissuto dallo studente deve lasciar trasparire l'unitarietà nelle progressioni *diacroniche* (tra segmenti formativi in successione) e *sincroniche* (trasversali alle diverse discipline, e connessi con offerte formative diverse);

la ricorsività: l'apprendimento si ottiene ritornando più volte sull'oggetto di studio; la ricorsività dell'insegnamento serve a facilitare apprendimenti *estensivi* (con connessioni orizzontali, per ampliare il campo di analisi e le possibilità d'uso) e *intensivi* (con connessioni verticali, per andare in profondità in un argomento): l'estensione attraverso processi di *transfer* e di *generalizzazione*⁵, l'intensione nell'analisi e nell'approfondimento delle conoscenze e delle competenze;

l'integrazione: l'azione didattica deve favorire il processo formativo mediante l'integrazione *interna*, tra le discipline, superando l'eccessiva segmentazione, e l'integrazione *esterna*, nel coordinamento delle diverse proposte formative, anche provenienti dal territorio, funzionali al successo formativo; l'allievo vive molteplici realtà formative, spesso talmente isolate da non percepirne le connessioni; alcune esperienze sono gratificanti altre deludenti: *l'integrazione facilita l'apprendimento nelle situazioni meno felici*;

l'organizzazione: l'intervento didattico organizzato non comprende solo la strutturazione dei saperi; l'insegnante deve anche *pianificare e gestire in modo funzionale le attività, i tempi, gli spazi e le risorse* a disposizione; lo studente apprende dall'organizzazione: se l'insegnante affronta e completa un argomento importante negli ultimi dieci mi-

nuti della lezione, per l'allievo tale argomento non sarà affatto importante;

la stabilizzazione: l'azione dell'insegnante, se per un verso punta allo sviluppo di apprendimenti autonomi e originali, dall'altra deve assicurare regole e procedure costanti, stabili (punti fermi, che potranno essere modificati qualora non risultassero più validi e pertinenti); *la divergenza adolescenziale è una ricchezza da educare con il pensiero, la riflessione, la discussione; l'incertezza non deve diventare uno stato dell'io, ma va indirizzata alla definizione della complessità e dei problemi*;

il consolidamento: conseguente alla stabilizzazione, il principio metodologico del consolidamento punta a valorizzare e a sostenere ciò che l'allievo va apprendendo, ampliando le situazioni, incrementando i contesti d'uso, riorganizzando gli ambienti formativi; l'enorme quantità informativa, interna ed esterna alla scuola, richiede filtri epistemologici nella selezione dei saperi e contestualizzazioni di senso per lo studente;

la trasferibilità: la proposta didattica deve sollecitare il *transfer* delle conoscenze e delle competenze, con la loro *traslazione* da un sistema a un altro (da un argomento ad un altro, da una disciplina ad un'altra, dal sistema scolastico alla vita reale, da un sistema di codici ad un altro, da un sistema di padronanza ad un altro).

"Maestri si diviene non si nasce" l'insegnante oggi è un "facilitatore dell'apprendimentoesperto e competente ricercatore delle strategie più adatte per rapportarsi con l'allievo valutando nel suo complesso in itinere, tutti gli aspetti e le tappe del processo di ap-

prendimento che con lui ha cercato di avviare."⁶

LA DIDATTICA LABORATORIALE, DOVE INSEGNANTE E ALLIEVI APPRENDONO INSIEME

Uno studente ben difficilmente si annoia in laboratorio. L'allievo in aula può essere coinvolto con modalità partecipative e dialogiche, ma non basta! Anche una lezione tradizionale può essere svolta con tali modalità.

Per puntare al benessere è necessario che l'allievo "crei" il suo sapere. Perciò la metodologia più attenta è la didattica laboratoriale: il laboratorio rende possibili i processi della ricerca/riscoperta, organizzando attività educative e didattiche in cui lo studente domina il *senso* del suo apprendimento. Nel laboratorio l'insegnante predispone contesti operativi e comunicativo-relazionali; attiva le condizioni che consentono ai singoli allievi di riscoprire, reinventare, ricostruire i concetti, nel rispetto dei livelli di sviluppo e di apprendimento, degli stili e dei ritmi personali.

E ciò non può essere effettuato attraverso la lezione collettiva, ma attraverso la costituzione di gruppi che operino in *laboratori di apprendimento* per rielaborare i contenuti disciplinari, per promuovere progetti trasversali, per sperimentare il valore e la validità della conoscenza. Il laboratorio è un ambiente in cui si realizza un rovesciamento della prospettiva didattica: l'obiettivo non è quanto si deve conoscere in

Orientamento e scuola

ordine alle discipline teoriche, ma in che modo le discipline possono costruire la competenza nell'allievo, in che modo esse possono cercare di riempire lo spazio tra il mondo dei problemi vissuti e quello della riflessione.

Il laboratorio è allora un luogo di costruzione della conoscenza: affini-

ché i contenuti e le procedure proposti non si sovrappongano semplicemente alle conoscenze già possedute, ma interagiscano con queste permettendo una loro ristrutturazione attraverso nuovi e più ricchi modi di connessione ed organizzazione, è necessario trovare efficaci collegamenti tra contenuti dell'in-

segnamento e le esperienze diversificate degli allievi.

Nel laboratorio la novità non è disturbante, ma avventura conoscitiva: l'insegnante e l'allievo si costituiscono entrambi come viaggiatori, in cui la scommessa è il percorso formativo (metafora dell'esplorazione di Bateson⁷, 1977). Il laboratorio didattico è il luogo più indicato per intraprendere un'avventura conoscitiva.

L'avventura non è solo emozione ma anche riflessione, metacognizione: il laboratorio didattico mira ad un processo di apprendimento che non incide solamente sulle abilità di base o acquisite, ma anche sulle modalità della loro comprensione ed utilizzazione. Infatti, l'approccio metacognitivo è una modalità di intervento polivalente e trasversale all'interno del processo di apprendimento.

Luogo di approccio cooperativo, il laboratorio è l'ambiente in cui si concretizza un nuovo modello di insegnamento/apprendimento fondato sulle interazioni fra gli attori del processo formativo. Apprendere insieme significa costruire un benessere collettivo. In laboratorio l'enfasi va posta sul rapporto tra esperienza individuale e ricostruzione culturale affinché le teorie servano per rispondere ai perché diventando significative e motivanti, per tutti e per ciascuno.

Nella scuola il laboratorio è senza dubbio un "ambiente"⁸, ma è soprattutto uno "spazio mentale attrezzato", un modo di interagire con la realtà per comprenderla e/o per cambiarla. Il termine laboratorio va inteso in senso estensivo, come qualsiasi spazio, fisico, operativo e concettuale, opportunamente adattato ed equipaggiato per lo svolgimento di una specifica attività formativa.



Virgilio Tramontin, *Dalla finestra*, acquaforte.



IL BENESSERE A SCUOLA

Dal punto di vista logistico il laboratorio della scuola secondaria dovrebbe essere un locale a sé stante, appositamente costruito e corredato per produrre apprendimenti specialistici.⁹ Dal punto di vista formativo, il laboratorio si caratterizza per l'oggetto della sua azione, vale a dire per l'attività che vi si svolge, che investe il soggetto operante.¹⁰ Con il lavoro in laboratorio lo studente *domina il senso* del suo apprendimento, perché produce, perché opera concretamente, perché "facendo" sa dove vuole arrivare e perché.

L'EPISTEMOLOGIA OPERATIVA: IL BENESSERE DALLA PADRONANZA

Prendiamo da A. Munari (1994) l'invito a promuovere laboratori di *epistemologia operativa per conoscere attraverso l'azione, la produzione, l'interazione con il sapere*. Dai fondamenti dell'epistemologia operativa ritroviamo un allievo responsabile, padrone dei propri saperi. Ecco, in conclusione, le caratteristiche salienti.

L'attività proposta, nel laboratorio formativo, si deve prestare ad una manipolazione concreta. Un'attività puramente verbale, senza il passaggio al trattamento reale, non è sufficiente. Quando si parla si sottintendono cose date per scontate, che così non sono quando si tenta di tradurle in attività tangibili.

L'attività deve implicare le operazioni cruciali. In una sessione di laboratorio non è possibile fare di tutto: è necessario focalizzarsi su alcune operazioni principali. È indispensabile che il docente sappia con

precisione lo sviluppo della procedura che intende centrare, anche se non è detto che di questo siano consapevoli gli studenti. Costoro accetteranno di fare ciò che viene chiesto loro e, solo alla conclusione, in gruppo, si discuterà sulle azioni compiute e sul risultato ottenuto.

L'attività non deve avere una soluzione unica. Questa affermazione può risultare sconcertante per coloro che considerano il laboratorio come il luogo dell'esercitazione meccanica, dell'addestramento concreto, dei passi obbligati. Ma non è questo il laboratorio inteso come "spazio mentale attrezzato", che richiede non una risposta giusta, un'unica soluzione, ma più risposte e più soluzioni, tutte a vario titolo plausibili.

Le attività devono provocare uno "spiazzamento" cognitivo. L'esperienza di laboratorio deve produrre *dissonanza* tra ciò che l'allievo conosceva e ciò che va apprendendo mediante il lavoro. Deve indurre una maggiore motivazione negli studenti e mantenere costante il desiderio di scoprire qualcosa di nuovo. Le applicazioni automatiche irrigidiscono il pensiero e rendono difficile la consapevolezza delle diversità dei contesti e dei processi.

L'attività si deve situare ad una giusta distanza dalle competenze possedute. Le abilità richieste nelle attività laboratoriali non possono collocarsi eccessivamente distanti¹¹ dalle competenze possedute dall'allievo, altrimenti costui utilizzerrebbe soltanto un approccio per *tentativi ed errori*. Per altro verso, le attività non possono neppure identificarsi con le competenze possedute dell'allievo, che si troverebbe costretto a svolgere un esercizio, e

non a ricercare le soluzioni ad un problema.

Le attività devono comportare diversi livelli di interpretazione. Imparare in laboratorio significa apprendere metodi che possono essere variamente applicati in diverse situazioni; perciò un metodo diventa suscettibile di interpretazioni diverse secondo l'angolo visuale adottato. Il gruppo di studenti in laboratorio viene chiamato a proporre, condividere e sperimentare i diversi punti di vista.

Le attività devono possedere valenze metaforiche. L'attività laboratoriale non richiede soltanto competenze di tipo esecutivo, così come non produce soltanto apprendimenti di tipo operatorio-concreto. Operare in laboratorio significa fare riferimento (ripensare) ad esperienze lontane ed eterogenee, e contemporaneamente costruire, su quel pensiero, nuove esperienze.

Le attività devono coinvolgere il rapporto che ciascuno ha con il sapere. Nel laboratorio l'azione e la riflessione si ritrovano intrecciati nella costruzione del sapere individuale, attraverso continui processi retroattivi e proattivi. In tal modo il laboratorio supera la perenne divisione tra teoria e pratica, tra principi e applicazioni, individuando il *sapere come conoscenza in azione*.

UNA RIFLESSIONE PER CONTINUARE IL VIAGGIO

Nel paradigma della complessità che caratterizza tutta la società contemporanea, il benessere è una categoria estremamente fluida, è in disequilibrio continuo, appena lo si immagina non esiste più. È



Orientamento e scuola

come il passaggio a nord-ovest di M. Serres, che mette in comunicazione l'Atlantico con il Pacifico: "Si apre, si chiude, si torce, attraverso l'immenso arcipelago artico frattale, lungo un dedalo follemente complicato di golfi e canali, di bacini e stretti, tra il territorio di Baffin e la terra di Banks. Distribuzione aleatoria e forti vincoli regolari, il disordine e le leggi. Lo imboccate allo stretto di Davis, finisce nel mare di Beaufort. Da là, percorrete il nord dell'Alaska verso le Aleutine. Liberazione, vi affacciate sul nome della pace".

Il benessere nel percorso formativo è una scommessa: "gli itinerari labirintici che il viaggiatore è costretto a percorrere stanno a indicare che il passaggio stesso non è tracciato una volta per tutte, che esso, appunto, si apre e si chiude in una fluttuazione imprevedibile, in una distribuzione di probabilità ... Dipende dallo stile del tentativo la sua riuscita o il suo fallimento, così come lo stesso tentativo fa parte della geografia mutevole del percorso: è il viaggiatore che determina il passaggio dal possibile al reale, nell'uno o nell'altro senso; può aprire uno spiraglio là dove l'icefield appare impenetrabile, o chiudere, con la sua presenza, un varco tra i ghiacci che l'oscillazione aleatoria del caso ha scoperto".

"Per la natura stessa delle cose, un esploratore non può mai sapere che cosa stia esplorando finché l'esplorazione non sia stata compiuta. Egli non ha in tasca una guida che gli indichi le chiese da visitare o gli alberghi dove pernottare; ha solo l'ambigua tradizione di altri che l'hanno preceduto su quella strada".¹²

Ma l'allievo non è un esploratore solitario. Scopre e costruisce i suoi saperi in ambienti di relazioni. Condivide, media e negozia la costruzione di nuovi significati. In questo

ambiente ogni studente, ogni docente, ogni disciplina, tutto si intreccia in un benessere che è insieme di tutti e di ciascuno; dove ciascuno è portatore di una propria specificità, di proprie aspettative, di propri sistemi simbolici e rappresentativi, di proprie visioni del mondo, di proprie interpretazioni proprio come ogni filo nella trama di un tessuto.

NOTE

1) Ogni disciplina si presenta con valenze metodologiche plurali, sia nel suo farsi come disciplina accademica, sia nel suo proporsi come disciplina-insegnamento. La mediazione scientifica e culturale comporta la ricerca dei metodi e delle tecniche che accomunano (o per lo meno, avvicinano) i "modi" dell'apprendere dell'allievo con i "modi" del sapere della disciplina.

2) "Il metodo diventa veramente il procedimento che garantisce la razionalità del lavoro didattico, ma non esaurisce più il lavoro didattico. Esso è uno strumento indispensabile ma non unico della didattica; soprattutto non è elaborato una volta per tutte, ma è soggetto a variazioni, a cambiamenti, a trasformazione, in funzione della sua applicazione guidata dai principi della didattica come scienza." (T. Tomasi, *Il metodo nella storia dell'educazione*, Torino, Loescher, 1985, p. 27)

3) "Perché devo studiare 'sta roba?" Una domanda di questo tipo (implicita o esplicita che sia) deve sempre essere risolta. Con gli adolescenti la soluzione non sta nell'offrire loro soluzioni preconfezionate, né dettate dal dogmatismo programmatico ("Sta scritto nei pro-

grammi ..., Devi saperlo per l'esame ..."), né dettate dalla nostra esperienza e dal nostro buon senso ("Ti servirà quando dovrai imparare ..., Io l'ho trovato molto utile. ...). L'adolescente deve capire per accettare, deve riconoscersi nell'idea del gruppo (ricerca condivisa) e, in ultima istanza, deve rispondere autonomamente ai suoi "perché" con la riflessione consapevole (*analisi metacognitiva*).

4) Il principio della continuità riguarda la successione degli apprendimenti, secondo il senso attribuito dallo studente (e non quello dell'insegnante) a tale successione; il docente sa che cosa insegnare prima e che cosa insegnare dopo (*diacronia*), è l'allievo che spesso non ne capisce il senso e assimila la successione (nel migliore dei casi) come logica di causa-effetto. Più difficile, dal punto di vista metodologico, è la gestione della *sincronia*: lo studente (come ogni essere umano) vive la propria vita secondo unitarietà di senso (e "i semi della conoscenza che copiosamente versiamo" cadono di volta in volta in terreni molto diversi); è difficile (se non impossibile) riuscire a governare le diversità contingenti dell'adolescente; possono invece essere governate le dissonanze di senso che l'organizzazione scolastica provoca. Per es.: le prime due ore sono di lettere (lezione e interrogazione di letteratura), la terza di fisica (laboratorio); oppure, le prime due ore sono di matematica (compito in classe), la terza di storia: all'avvio della terza ora quanto tempo ci vuole agli studenti per abbandonare il "senso" delle prime due ore ed entrare in quello dell'ora successiva? Quanto influisce la coesistenza di emozioni e processi

IL BENESSERE A SCUOLA



Virgilio Tramontin, *Paesaggio*, acquaforte.

mentali diversi e confliggenti? Quale potrebbe essere un'organizzazione modulare che riduce l'inutile dispendio di risorse nell'insegnante e di talenti nell'allievo?

5) Margiotta U. (a cura di), *Riforma del curricolo e formazione dei talenti*, Armando, Roma 1977

6) Tomasi T., *Il metodo nella storia dell'educazione*, Torino, Loescher, 1985, p. 30

7) Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1977, p. 20

8) Tra le diverse tipologie presenti nelle scuole, sono noti i *laboratori linguistici*, i *laboratori informatici* e quelli *multimediali*. In ambito scientifico, tecnico e professionale

sono presenti i diversi *laboratori specialistici* (di chimica, fisica, macchine utensili, ...), quelli di *ricerca* e quelli *sperimentali*. Negli indirizzi artistici, umanistici e sociali sono laboratori gli *atelier artistici*, *teatrali* e *musicali*. Ovviamente ogni disciplina può essere insegnata secondo metodologie laboratoriali e l'ambiente in cui si svolge l'azione formativa è fondamentale: provare una scena teatrale in classe o su un palcoscenico è completamente diverso dal punto di vista dei processi formativi implicati; una reazione chimica può essere descritta in aula dal docente, può essere simulata con un

software in laboratorio di informatica, può essere "realizzata" in un laboratorio di chimica: sono tre ambienti didattici che attivano e producono tre diversi tipi di apprendimento. Si può pensare anche ad un laboratorio linguistico-letterario, ad uno storico, e così via. In questo modo ogni disciplina potrebbe essere dotata di un proprio laboratorio: nelle istituzioni scolastiche di altri Paesi in cui si spostano gli studenti da un'aula all'altra (e non gli insegnanti, come avviene da noi), la didattica più facilmente "si lascia organizzare" secondo metodologie laboratoriali.

Orientamento e scuola

9) Se nella scuola di base il laboratorio può anche avvalersi di strumenti e materiali "poveri", nella secondaria la povertà strumentale è portatrice di angustie concettuali. Talvolta, a causa della scarsità dei finanziamenti o di risorse esperte, il laboratorio viene inteso non come lavoro produttivo, ancorché protetto, ma come simulazione concettuale di tale lavoro. Queste rappresentazioni, che spesso non si avvalgono di spazi appositamente attrezzati, sono concettualmente metacognitive: non si rifanno al metodo operativo, ma lo oltrepassano presupponendo la sua marginalità intellettuale. Detto in termini più concreti: esiste (nella scuola) un diffuso primato della parola sull'azione e questo, se è appropriato quando si perseguono competenze verbali e linguistiche, è fuori luogo quando la competenza richiesta è spiccatamente operativa; se voglio che lo studente impari a fare qualcosa devo vederlo all'opera. Se invece di osservarlo mentre sta facendo, gli chiedo di dirmi "come farebbe per ..." non controllo la sua competenza operativa, ma la sua rappresentazione metacognitiva. Quest'ultima è importantissima dopo che l'allievo ha svolto l'azione, e serve per pensare sull'azione, per costruire i concetti, per personalizzarli e consolidarli. Con gli studenti che presentano difficoltà comunicative il laboratorio ("operativo") è imprescindibile come metodologia d'avvio; solo successivamente si potrà proseguire con processi di "verbalizzazione", confronto e ragionamento (coniugando azione e riflessione).

10) Nel laboratorio, come con gli altri metodi "coinvolgenti" il soggetto

agisce, è attivo. L'essere attivo del soggetto si può esplicitare in molti modi e ai due estremi ritroviamo due tipologie: l'attività riproduttiva e quella produttiva; è attivo l'allievo che copia, che ripercorre la procedura richiesta, che riproduce ciò che ha studiato; è attivo l'allievo che inventa, che ipotizza nuove strategie risolutive, che produce qualcosa ex novo. Nel laboratorio si opera su entrambi i piani: ma lo scopo formativo del laboratorio è quello di produrre pensiero a partire dall'azione e non è mai meramente applicativo (ossia riproduttivo).

11) Il significato della giusta distanza si rifà al principio di Vygotskij della zona di sviluppo prossimale.

12) M. Serres, *Passaggio a Nord-Ovest*, in Minichiello G., *Il doppio pensiero*, Morano, Napoli 1994, p. 109

nei luoghi dell'educazione, Raffaello Cortina, Milano 1998.

Margiotta U. (a cura di), *Riforma del curriculum e formazione dei talenti*, Armando, Roma 1977.

Minichiello G., *Il doppio pensiero*, Morano, Napoli 1994.

Mortari L., *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Firenze 2002.

Munari A, Fabbri D, *Apprendere nelle organizzazioni. Proposte per la crescita cognitiva in età adulta*, Milano, 1994.

Negri S. C. *Il lavoro di gruppo nella didattica*, Carocci, Roma 2005.

Piaget J. *Che cos'è la psicologia*, Milano, 2000.

Tomasi T., *Il metodo nella storia dell'educazione*, Loescher, Torino 1985.

Varela F.J., Thompson E., Rosch E., *La via di mezzo della conoscenza*. Feltrinelli, Milano 1992.

Vygotskij L., *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Bari 1990.

BIBLIOGRAFIA

Andolfi M., Forghieri Manicardi P., *Adolescenti tra scuola e famiglia. Verso un apprendimento condiviso*, Raffaello Cortina, Milano 2002.

Antonietti A., Cantoia M., *La mente che impara. Percorsi metacognitivi di apprendimento*, La Nuova Italia, RCS, Milano 2000.

Bruera R., *La didattica come scienza cognitiva*, La Scuola, Brescia 1998.

Bruner J., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano, 1997.

De Mennato P., *Il sapere personale. Un'epistemologia della professione docente*, Guerini, Milano 2003.

Fabbri D., Munari A., *Strategie del sapere. Verso una psicologia culturale*, Guerini, Milano, 2005.

Formenti L., Gamelli I., *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé*

Fiorino Tessaro

Professore Associato di Didattica generale e Pedagogia Speciale
Università Ca' Foscari di Venezia