

a cura di  
**Elena Mignosi**

---

*Postfazione di Epifania Giambalvo*

# **Formare in laboratorio Nuovi percorsi universitari per le professioni educative**

Innovare la didattica  
universitaria vuol dire  
proporre esperienze complessive in cui  
rapporti, ruoli, dimensioni personali, temi  
variano in modo radicale, e “provare” a far  
apprendere competenze altrimenti non previste  
nella pedagogia accademica.

**Egle Becchi** *Condizionamenti educativi*

---

**FrancoAngeli**

a cura di  
**Elena Mignosi**

---

*Postfazione di Epifania Giambalvo*

**Formare  
in laboratorio**  
Nuovi percorsi  
universitari  
per le professioni  
educative

**Egle Becchi**    *Condizionamenti educativi*

---

**FrancoAngeli**

# Indice

<b>Prefazione</b> , di <i>Patrizia Lendinara</i>	pag. 9
<b>1. I laboratori universitari nei corsi di laurea per educatori: un'esperienza e le sue ragioni</b> , di <i>Elena Mignosi</i>	» 11
1. Il laboratorio educativo e la sua vicenda	» 12
2. Presupposti teorico-metodologici	» 17
2.1. Il ruolo del conduttore esperto	» 33
3. Come formare gli educatori?	» 36
4. Un'esperienza nella Facoltà di Scienze della Formazione di Palermo	» 42
4.1. Modalità di lavoro del gruppo di esperti	» 45
4.2. La Present-Azione finale	» 47
4.3. La valutazione dei laboratori	» 50

## Laboratori: percorsi e valutazioni

<b>1. "Le parole del corpo": la danza-movimentoterapia nella formazione</b> , di <i>Tiziana Fornaciari e Adriana Spatafora</i>	» 63
1. Il corpo e la danza-movimentoterapia	» 64
2. Il progetto laboratoriale	» 68
3. Il percorso esperienziale	» 70
4. La valutazione dell'esperienza	» 73
<b>2. "Il colore del gesto": due itinerari tra gesto pittorico e gesto teatrale</b> , di <i>Salvatore Giambertone</i>	» 81
1. La persona e il gruppo	» 82
1.1. Attività sui quattro elementi	» 84

Copyright © 2007 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy

Ristampa						Anno						
0	1	2	3	4	5	6	2007	2008	2009	2010	2011	2012

È vietata la riproduzione, anche parziale, effettuata a qualsiasi titolo, eccetto quella ad uso personale. Quest'ultima è consentita nel limite massimo del 15% delle pagine dell'opera, anche se effettuata in più volte, e alla condizione che vengano pagati i compensi stabiliti dall'art. 2 della legge vigente.

Ogni fotocopia che eviti l'acquisto di un libro è illecita ed è severamente punita.

Chiunque fotocopie un libro, chi mette a disposizione i mezzi per farlo, chi comunque favorisce questa pratica commette un reato e opera ai danni della cultura.

Stampa: Tipomozza, via Merano 18, Milano.

1.2. La voce degli studenti	pag. 86
2. Esperienza e professione	» 93
2.1. La voce degli studenti	» 94
3. Il laboratorio come modello	» 95
3.1. Le attività espressive	» 97
3.1.1. Le attività relative al laboratorio grafico-pittorico	» 99
3.1.2. Le attività relative al laboratorio teatrale	» 101
4. Le competenze progettuali	» 104
5. Le valutazioni finali	» 105
5.1. Le risposte al questionario	» 106
5.2. I risultati delle <i>rating scale</i>	» 113
<b>3. "Quando i tamburi parlano": il laboratorio musicale per l'integrazione interculturale, di Daniele Schimmenti</b>	» 121
1. Tamburi parlanti	» 122
2. Il laboratorio e la tribù	» 125
3. Parole e musica: le tematiche e le metodologie	» 128
4. "Parole chiave", le parole sono chiavi...	» 134
5. Conclusioni e valutazioni	» 141
<b>4. "Segni, ritmo, emozioni... poesia": un laboratorio sulla Lingua Italiana dei Segni e la sua cultura, di Rosaria e Vincenza Giuranna</b>	» 148
1. Il percorso del laboratorio	» 150
1.1. Usare gli occhi per ascoltare: un itinerario nella LIS	» 152
1.2. I lavori di gruppo degli studenti	» 158
2. Iconicità e arbitrarietà dei Segni	» 159
3. Poesia e teatro in LIS: una testimonianza	» 161
3.1. L'esperienza poetica	» 161
3.2. L'esperienza teatrale	» 164
4. La valutazione dell'esperienza	» 168
4.1. Le risposte alle domande aperte	» 170
Allegato - Nuovo alfabeto manuale	» 175
<b>5. "I Segni e la voce": interpretare un laboratorio in LIS, di Monique Thomas ed Egisto Zanca</b>	» 177
<b>6. Il "mandala" dell'educazione: creare con la sabbia, di Giovanna Perricone e Letizia Nicolini</b>	» 180
1. La metodica "Creare con la sabbia": un modello di intervento per la promozione dello sviluppo	» 183
1.1. Definizione e descrizione del protocollo d'intervento della metodica	» 187

1.2. Il percorso attraverso cui si articola la metodica	pag. 189
1.3. Il "Creare con la sabbia" come arte-terapia: uno strumento di mediazione interculturale	» 193
2. Il laboratorio "Creare con la sabbia" come esperienza di innovazione didattica	» 196
2.1. Il percorso esperienziale	» 197
2.1.1. Le monografie	» 199
2.1.2. Le "biografie personali"	» 202
3. La valutazione	» 209
4. Considerazioni conclusive	» 211
<b>7. Un "Caleidoscopio" per i genitori: tecniche di osservazione e sostegno alla genitorialità, di Concetta Polizzi</b>	» 216
1. L'educatore e il sostegno alla genitorialità	» 220
2. Quale modello laboratoriale?	» 221
3. Il percorso del laboratorio	» 223
3.1. Alcuni concetti chiave sul tema della genitorialità	» 223
3.1.1. La competenza genitoriale	» 225
3.2. Un modello teorico-operativo sulla relazione di aiuto con il genitore in difficoltà	» 228
3.3. Metodologie e tecniche nel sostegno alla genitorialità	» 232
3.3.1. La micro-intervista	» 233
3.3.2. Il <i>Focus Group</i> Narrativo	» 234
3.3.3. L'osservazione per il sostegno alla genitorialità	» 235
4. A laboratorio concluso, alcuni dati della valutazione	» 237
Allegato - <i>Q-Sort</i> costruito dagli studenti sul legame di attaccamento genitore/bambino	» 241
<b>8. Per una educazione alla fruizione estetica. Postfazione, di Epifania Giambalvo</b>	» 247
<b>Gli Autori</b>	» 254

# 1. I laboratori universitari nei corsi di laurea per educatori: un'esperienza e le sue ragioni

di *Elena Mignosi*

*Attraverso l'esperienza artistica possiamo sperare di restare in contatto col nostro Sé primitivo da cui provengono i sentimenti più intensi ed anche sensazioni estremamente acute. Saremmo davvero poveri se fossimo solo sani*

D.W. Winnicott (1958)

Il termine "laboratorio" (dal Latino medioevale *laboratorium*, a sua volta dal latino classico *laborare*) viene definito dai principali dizionari italiani<sup>1</sup> come "locale o insieme di locali forniti di attrezzature per ricerche ed esperienze scientifiche" o, in seconda istanza, come "officina annessa ad un negozio in cui si realizzano manufatti". Si fa riferimento quindi ad uno spazio ma anche al tipo di attività destinata a quello spazio (ricercare, fare esperienze scientifiche, creare e costruire artigianalmente...)

Dal punto di vista pedagogico l'attenzione è stata "storicamente" focalizzata sul piano *metodologico* (si parla di "didattica laboratoriale") e su scelte di organizzazione e di conduzione delle attività che, all'interno del processo di insegnamento e di apprendimento, pongono l'accento sul coinvolgimento attivo di chi apprende e sulla interazione tra pari. Negli anni Sessanta e Settanta in particolare, il forte bisogno di rinnovamento della società e delle metodologie di istruzione tradizionali (che venivano accusate di perpetuare il sistema sociale), ha portato ad una notevole diffusione della "didattica laboratoriale" nella scuola di base, in quanto modalità privilegiata per ridimensionare i rapporti di potere all'interno delle istituzioni scolastiche, per rendere gli alunni protagonisti e favorire la loro cooperazione, per far fronte in modo efficace alle disuguaglianze sociali, ai bisogni di tutti ed alle diversità di ciascuno<sup>2</sup>.

Nello stesso periodo e nel decennio successivo, le scienze cognitive e le ricerche sui processi di apprendimento e di sviluppo da un lato, e dall'altro la diffusione della prospettiva psicoanalitica e psicosociologica in ambito forma-

1. Sono stati consultati i dizionari: Battaglia, Garzanti, Treccani, Utet, Zingarelli.

2. Per quanto riguarda l'Italia, si vedano in particolare le idee e le esperienze promosse dal Movimento di Cooperazione Educativa (il MCE, nato nel 1951 sulla scia del pensiero pedagogico e sociale di Célestin ed Elise Freinet e collegato alla *Federation internationale de l'Ecole Moderne*) e dagli educatori, soprattutto insegnanti di scuola elementare, che vi hanno attivamente preso parte nei decenni successivi, attuando e promuovendo innovazioni "dal basso" (cfr. Ciari, 1972; Lodi, 1970, 1982; MCE, 1979).

tivo, hanno posto l'accento sull'attività costruttiva del soggetto, sulla funzione strutturante dei contesti sociali e culturali, sul valore dell'esperienza e della dimensione emotiva ed affettiva, sulle dinamiche di gruppo nei contesti educativi e di lavoro e sul ruolo del gruppo nei processi di costruzione della conoscenza. Ciò ha fornito una maggiore chiarezza sulle matrici teoriche relative ai percorsi educativi nei laboratori ed una conferma della loro efficacia.

## 1. Il laboratorio educativo e la sua vicenda

Mi sembra opportuno spendere qualche parola per meglio presentare la nostra esperienza inquadrando brevemente il costruito che la definisce nelle accezioni che il laboratorio ha assunto in tempi lunghi nella pratica formativa. Non si tratta infatti di un'esperienza diffusasi di recente, ma se ne possono trovare modelli e realizzazioni plurimi e antichi, di cui due risultano con forza particolare: quello della pedagogia di bottega<sup>3</sup> e quello della scuola-laboratorio come l'ha intesa Dewey. Nella pedagogia di bottega il ragazzo (ma anche la bambina e sovente in età precoce) venivano accolti nella famiglia e nel luogo di lavoro – appunto il laboratorio – dove l'artigiano provetto, il “mastro”, e degli apprendisti di competenza diversa, convivevano, producevano e istruivano i più giovani e meno abili, in un itinerario progressivamente più perfezionato sul piano del lavoro e raffinato a livello didattico. In tale esperienza il fare produttivo si alternava a verifiche anche istituzionali di varia natura, nelle quali la gara e la dimostrazione pubblica di quanto era stato fatto avevano grande importanza, e che culminava nella realizzazione finale del capolavoro, in cui il percorso formativo dell'artigiano trovava la sua autenticazione.

Brani non irrilevanti di questo modo educativo sono rintracciabili chiaramente ancor oggi in alcuni contesti di lavoro artigiano (sartoria, legatoria, falegnameria...). Nel laboratorio in cui ci si prepara a diventare artigiano, il soggetto lavora con altri, la socializzazione è dimensione irrinunciabile della sua formazione, il gesto è al centro del processo formativo. Altri tratti (per buona parte da individuare, ricostruire, valutare nel loro significato pedagogico oltre che produttivo) trapelano qua e là lungo la storia secolare della bottega artigiana e delle sue modalità formative, mostrando il definirsi di un paradigma di laboratorio che resiste ancor oggi nella pratica educativa.

Un altro modello di laboratorio ha le sue origini nel “luogo” sperimentale che lo scienziato istituisce come occasione e spazio di verifica delle ipotesi interpretative di fenomeni di varia natura (fisici o antropici), luogo che viene

3. Sulla pedagogia della bottega esiste una letteratura assai scarsa. Per un quadro generale si può, al proposito, consultare il saggio puntuale anche se non recente di C. Pancera “L'infanzia laboriosa: il rapporto mastro-apprendista”, in Becchi E., a cura di, 1979, pp. 77-113.

allestito depurando il più possibile il contesto da variabili non controllabili, attrezzandolo di strumenti di indagine, consentendo insomma il riprodursi, al suo interno, di brani essenziali del fenomeno sotto esame.

Una traduzione in chiave educativa, tanto celebre quanto libera, di questo modello è la scuola elementare annessa alla fine dell'Ottocento all'Università di Chicago, di cui parla John Dewey in *Scuola e società* (1899). Nel presentare l'esperienza di questa che egli chiama anche “scuola sperimentale” (ivi, p. 133) Dewey l'assimila ad un laboratorio scientifico:

soltanto una finalità scientifica, paragonabile ad altri laboratori scientifici, può offrire una ragione valida al mantenimento di una scuola elementare da parte di un'università. Questa scuola è un laboratorio di psicologia applicata: cioè essa è un posto per lo studio della mente come si manifesta e si sviluppa nel fanciullo e per la ricerca dei materiali e dei mezzi più idonei per adattare e promuovere le condizioni dello sviluppo normale (ivi, p. 70).

Non si tratta di una scuola modello che voglia “dimostrare una specie di idea o dottrina” (*ibid.*) né, in quanto luogo pedagogico, di un contesto artificiale, bensì di una realtà dove si possono

creare le condizioni che permettano e incoraggino la libertà di investigazione e che offrano garanzie che importanti fatti non vengano sottratti alla ricerca, condizioni che consentiranno di mettere in atto la pratica educativa indicata dall'indagine sinceramente e senza deformazioni e soppressioni derivanti da un'indebita dipendenza dalla tradizione o da concetti preformati. In questo senso tale scuola sarebbe una stazione pedagogica sperimentale (ivi, p. 71).

In esperienze educative scaglionate lungo i secoli che ci separano dalla loro messa a punto in tempi diversi, questi due modelli hanno lasciato tracce più o meno visibili. I laboratori della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Palermo, di cui si parla in questo volume, non corrispondono a nessuno di tali modelli – quello della bottega e quello deweyano – o meglio, li riprendono selettivamente entrambi.

Per quanto attiene al modello della bottega anche nel caso palermitano si tratta di esperienze dove il fare è al centro degli intrecci didattici e formativi, dove si apprende agendo, si descrive e commenta quanto si è fatto, si celebra il proprio fare in un momento corale conclusivo (la Present-Azione), ma non si impara né ci si esercita per produrre bene e a breve scadenza, bensì per meglio rifinire una professionalità – quella dell'educatore – che nel nostro sociale non ha a tutt'oggi né una definizione esaustiva e convincente, né un mercato del lavoro accogliente e in progresso.

Anche con il modello deweyano sussistono alcune differenze di fondo; anzitutto gli “educandi” sono degli adulti che altrove (in corsi e seminari e talora anche in esperienze di tirocinio) apprendono un sapere che dovrebbero utilizzare nella loro professione post laurea. Ma soprattutto, più che di idee messe in pratica, si tratta di offerte, di competenze giocate per costruire una

figura pedagogica, quella dell'educatore, che richiede apporti variegati per realizzare una sua cultura specifica. Ancora: non si tratta di quote extracurricolari di una trasmissione culturale organizzata in sequenze lunghe, ma di episodi – certo non brevissimi – in cui l'apprendimento si viene costituendo e, come nella scuola descritta da Dewey, il fare intelligente, “lo sviluppo della capacità e dell'intelligenza sociale” (1899, p. 12) costituiscono la base dell'esperienza. Non basta (e in questo credo che siamo andati oltre il Dewey di *Scuola e società*): a conclusione di ogni laboratorio ci sono state riflessioni, valutazioni, non ultima una “rappresentazione” di quanto è stato fatto. Laddove il filosofo americano parlava della scuola come luogo di “prova di idee” (ivi, p. 77) di cui però non esplicitava la verifica<sup>4</sup>, nell'esperienza palermitana la valutazione c'è stata e si è espressa come autovalutazione in termini qualitativi e quantitativi di ciò che si è realizzato. Sono stati gli studenti stessi, gruppo per gruppo, e sulla base di strumenti in parte messi a punto all'interno dell'esperienza, a riflettere sul loro prodotto, a individuare i vantaggi culturali ed emozionali che hanno tratto dalla loro partecipazione al laboratorio e – anche questa è una verifica – a mostrare pubblicamente quanto hanno fatto.

Una serie di riflessioni approfondite e dettagliate sulle teorie scientifiche che li informano e sulla realtà specifica dei laboratori palermitani consentirà di rilevarne meglio il senso e la peculiarità.

Anzitutto va detto che l'Università in questo complesso lavoro di traduzione in termini laboratoriali della prassi formativa che è avvenuta soprattutto nella scuola primaria (ma anche nei conservatori di musica e nelle accademie di belle arti e in molti casi di formazione sul lavoro) è restata al margine<sup>5</sup>, anche se sporadicamente nella realtà accademica italiana si sa di attivazione di laboratori, che però sono rimasti irrelati tra di loro e di cui pochi sono stati pubblicizzati in forma scritta<sup>6</sup>. Ma ancor più raramente si sono precisate le plurime pregiudiziali, soprattutto psicodinamiche e psicosociali, che investono i processi di apprendimento.

Pur essendo dal punto di vista organizzativo, come già rilevavano negli anni Settanta Arfelli Galli e Zuczkowsky (1979), una istituzione dove quotidianamente si realizzano i problemi tipici delle situazioni intragruppo e inter-

4. “L'esperienza fatta finora nella scuola indica, anche se non dimostra, i probabili risultati relativi ai mezzi educativi più adatti a stimolare e guidare la psicologia infantile che Dewey è venuto delinendo” (ivi, p. 85).

5. È da rilevare in proposito che, nate per rispondere ad esigenze di professionalizzazione del futuro personale docente, anche le Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS), pur rappresentando una forte innovazione per l'attenzione alla didattica disciplinare e all'area psicopedagogica, per ragioni che non possono essere trattate in questa sede, non sembrano aver risposto adeguatamente ai bisogni per i quali erano state pensate. Fa riflettere anche il fatto che, istituite con la legge 341 del 1990, sono state attivate, tramite un decreto attuativo, soltanto nel 1999 e che da diverso tempo, ormai, si parla di una loro “trasformazione”.

6. Cito il più recente Gemma, 2006.

gruppo, e potendo quindi essere utilizzata elettivamente anche come luogo di formazione attraverso le tecniche del gruppo eterocentrato, l'Università continua da un lato a mantenere, per lo più, una relazione docente-studente connotata da eccessiva passività, dall'altro ad intendere l'apprendimento come un'attività puramente cognitiva, ove il docente dà informazioni che lo studente riceve ed eventualmente rielabora<sup>7</sup>. Dal punto di vista metodologico si utilizza infatti principalmente il “metodo espositivo”, il più tradizionale e antico dei metodi di formazione (tanto che il concetto si identifica col concetto stesso di insegnamento). Esso viene definito come il metodo attraverso il quale si trasmette un certo sapere mediante l'esposizione; è quindi un metodo centrato sullo scarto da un modello: il docente possiede un certo sapere, un modello, e lo trasmette come contenuto informativo ad altri. La trasmissione del sapere implica una informazione di ritorno del discente su ciò che ha appreso (verifica e valutazione tramite una prova orale o scritta sulle conoscenze acquisite).

Le aree di apprendimento sono però molteplici e coinvolgono non soltanto le conoscenze, ma anche le capacità e gli atteggiamenti. Le *conoscenze* riguardano il “sapere” tecnico e scientifico, le *capacità* la soluzione di problemi operativi, gli *atteggiamenti* il modo di porsi di fronte a persone e situazioni. Ogni area richiede modi diversi di affrontare il problema didattico: la “lezione” (che si può definire come un “discorso formale o metodico a fini didattici, su un determinato argomento”), risulta efficace soprattutto quando contenuti e obiettivi didattici concernono le “conoscenze”, risulta invece poco funzionale per ciò che riguarda “capacità” e “atteggiamenti” (Muti, 1990)<sup>8</sup>.

Nella prospettiva della formazione del soggetto, l'apprendimento non si riduce ad un'attività puramente cognitiva di trasmissione e ricezione di informazioni, ma comporta il recupero dell'esperienza individuale e collettiva, della sfera emozionale e degli elementi affettivi e relazionali (Vigna, 2002). Notano Quaglini e Carozzi che

nella formazione c'è un nodo inestricabile tra conoscenza e cambiamento, dove la cono-

7. Arfelli Galli e Zuczkowsky quasi un trentennio fa, rilevando che “il presupposto teorico della formazione è che le conoscenze sulla relazione passano dal grado di ‘competenza ingenua’ a quello di ‘riflessione scientifica’ quando si verificano intersoggettivamente le ipotesi fornite dai propri vissuti” (1979, p. 161), sostenevano che per superare le storiche difficoltà accademiche, sono possibili due soluzioni non escludenti: attribuire agli studenti ruoli professionali esterni all'Università e/o sperimentare momenti relazionali eterogenei all'interno dell'organizzazione universitaria stessa. Se è possibile affermare che oggi, laddove vi sia una organizzazione adeguata, la relazione “professionale” con l'esterno viene attuata attraverso esperienze di tirocinio durante il curriculum formativo, risultano invece carenti e non sistematicamente strutturate le possibilità interne di sperimentazione di “momenti relazionali eterogenei”.

8. Si tratta comunque di un'area complessa e problematica: dal punto di vista del soggetto che apprende non vi può essere un confine netto e marcato tra i tre “piani di apprendimento”; non è infatti pensabile escludere il piano cognitivo da quello emotivo o ottenere un miglioramento delle conoscenze che non stimoli alcun cambiamento di atteggiamenti (Bruner, 1986; 1996).

scienza *per sé* è tanto più efficace quanto più è al tempo stesso conoscenza *di sé*, dove cioè la trasmissione del sapere è tanto più autentica quanto più è al tempo stesso elaborazione dell'esperienza (1995, p. 50).

La necessità di ripensare ai curricula e alle metodologie didattiche all'interno dell'Università è diventata ancora più urgente in seguito alla riforma che ha istituito nel 2000 l'autonomia universitaria rispetto ai curricula formativi, la didattica modulare e la suddivisione dei corsi di laurea in base al "modello 3 + 2": lauree di primo livello a durata triennale, e lauree specialistiche conseguibili attraverso un biennio successivo<sup>9</sup>.

La riforma ha comportato una vera e propria rivoluzione strutturale all'interno degli Atenei italiani e delle singole Facoltà, in cui si è assistito ad una moltiplicazione e differenziazione dell'offerta formativa e ad un conseguente aumento degli studenti iscritti. A tutto ciò non è corrisposto un adeguato investimento finanziario da parte del Governo (con un mancato aumento del numero dei docenti, del personale non docente, degli spazi, delle attrezzature, ecc.), né sono state supportate occasioni sistematiche di confronto e di riflessione ai fini di un ripensamento condiviso e di un coordinamento sul territorio nazionale, relativamente ai curricula e alla didattica, in funzione dei nuovi corsi di laurea che hanno tra le proprie finalità (almeno a livello teorico) quella di offrire una maggiore formazione professionale per una maggiore connessione con il mondo del lavoro<sup>10</sup>. Il risultato è che, nella sostanza, "l'epistemologia della formazione universitaria" è rimasta pressoché invariata e le modifiche apportate sia a livello di contenuti disciplinari, sia a livello metodologico, sia a livello organizzativo e strutturale, risultano in linea di massima inadeguate<sup>11</sup>.

L'istituzione di "laboratori" all'interno dei curricula universitari, pur non rappresentando la soluzione ai numerosi e complessi problemi a cui si è accennato, costituisce a mio avviso una possibile strada per sperimentare percorsi didattici innovativi che non solo rispondano maggiormente alle esigenze formative degli studenti, ma che contribuiscano anche a introdurre nel mondo

9. Si fa riferimento al D.L. n. 509 del 3-11-1999 del ministro Zecchino, pubblicato sulla G.U., n. 2 del 4 gennaio 2000.

Nella sostanza le linee principali della riforma universitaria sono rimaste invariate nella successiva legislatura, pur essendo state apportate dal successivo ministro Moratti alcune modifiche.

10. Naturalmente ciò ha a che fare con le risorse finanziarie – perché richiede progettualità, tempo ed energie – ma anche con l'attuale organizzazione dell'Università e con i sistemi di reclutamento delle risorse umane...

11. La frammentazione e la moltiplicazione delle discipline senza un'adeguata ristrutturazione organizzativa e metodologica hanno come conseguenza un impoverimento delle conoscenze degli studenti accanto ad una persistente assenza di apprendimenti sia sul piano personale sia su quello delle capacità professionali. Ciò fa rimpiangere a molti il vecchio assetto universitario in cui, almeno, vi era una organicità nei corsi di studio e la possibilità di conseguire conoscenze più approfondite e articolate.

accademico cambiamenti metodologici e organizzativi. Come sottolineano Quaglini e Carozzi (1995), il ritrovare più precisi collegamenti tra i vari piani di apprendimento, il rendere permeabili i rispettivi confini, non può che tradursi, in ultima analisi, in una formazione più vicina a coloro ai quali si indirizza, risultando quindi maggiormente efficace.

## 2. Presupposti teorico-metodologici

Inizio col presentare schematicamente alcune premesse che verranno sviluppate ed argomentate in seguito.

*La formazione attraverso i laboratori pone particolare attenzione a:*

- la dimensione esperienziale;
- la dimensione processuale;
- la "problematizzazione";
- la connessione tra teoria ed esperienza;
- la riflessione sull'esperienza e gli apprendimenti a partire dall'esperienza;
- la riflessione su se stessi;
- le capacità osservative e auto-osservative;
- la comunicazione interpersonale;
- la dimensione non verbale;
- la dimensione metaforica e quella immaginativa (piano analogico);
- i processi creativi;
- il gruppo di lavoro e le dinamiche di gruppo;
- gli aspetti emotivi, affettivi, relazionali;
- i legami tra i membri del gruppo e tra questi e il conduttore;
- le modalità di conduzione.

Sulla base di quanto enunciato, la "prospettiva laboratoriale" all'interno dei percorsi formativi è, a mio avviso, riconducibile a tre principali aree teoriche e di ricerca, che hanno tra loro numerosi punti di contatto: la psicologia genetica (e la sua matrice sociocostruttivista), la pedagogia attiva e la psicologia sociale (che ha fatto propria, in alcuni suoi filoni, la prospettiva psicoanalitica, soprattutto per quanto riguarda le dinamiche di gruppo). Tracerò quindi, brevemente, alcuni tra i principali assunti di questi approcci scientifici, diversificandoli anche al loro interno, alla ricerca di interconnessioni reciproche e collegamenti con i processi di formazione attivati dalle esperienze laboratoriali.

La psicologia genetica di matrice piagetiana e la derivata teoria cognitivo-costruttivista considera il soggetto attivo e in grado di rappresentarsi l'ambiente piuttosto che, semplicemente, di reagire ad esso. La realtà non è quindi considerata come "esterna", unica ed oggettivamente data ma, al contrario, essa è ricorsivamente connessa all'osservatore: è quest'ultimo che introduce



ordine e regolarità nella realtà. Ciò significa che nessuna osservazione può considerarsi "obiettiva", nel senso di "indipendente dall'osservatore", ma che ogni osservazione e descrizione è *autoreferenziale*, cioè riflette sempre l'ordinamento della realtà del sistema conoscitivo che la formula<sup>12</sup>. Ne deriva un diverso rapporto sia con la conoscenza, sia con gli oggetti/soggetti del conoscere. L'attenzione si centra, infatti, sui "processi" piuttosto che sui "contenuti" del sapere e la possibilità di costruire ed organizzare l'esperienza è vincolata all'operazione stessa di costruire ed organizzare<sup>13</sup>. Tale prospettiva viene arricchita dall'approccio socio-costruttivista<sup>14</sup> che pone l'accento sul fatto che gli esseri umani non possono esplicitare la propria attività costruttiva *in solitudine*, indipendentemente da una dimensione sociale e culturale;

(...) anche il richiamo alla comune struttura biologica propria della specie umana ha bisogno di essere integrato con la presa in carico dei modi in cui la costruzione individuale si basa molto parzialmente sull'esperienza diretta e solitaria degli eventi ed è invece determinata da ciò che fanno e dicono gli altri, anche attraverso le forme organizzate della cultura (Pontecorvo, 1993, p. 4).

#### Il costruttivismo sociale

(...) presuppone che l'individuo presenti una chiusura organizzativa soltanto parziale, e che quindi costrutti, schemi e categorie siano passibili di subire modificazioni nel corso della interazione sociale; inoltre suppone che le stesse strutture cognitive che rendono parzialmente chiuso il sistema, consentendogli così di "creare" e non semplicemente riflettere la realtà, siano per lo meno in parte costruite nell'interazione fra individui e gruppi (Ugazio, 1998, p. 44)<sup>15</sup>.

12. Come sottolinea Morin (1983, p. 184) "l'osservatore fa parte anche della definizione del sistema osservato, e il sistema osservato fa parte anche dell'intelletto e della cultura dell'osservatore del sistema; si crea, in e tramite una tale interrelazione una nuova totalità sistemica che comprende l'uno e l'altro". Si potrebbe quindi dire con Ceruti (1986) che il "mondo" è il risultato di una negoziazione tra *partners* di un dialogo (cfr. anche Maturana e Varela, 1980).

13. "Dal momento che è la mente stessa a costruire, di volta in volta, teorie scientifiche, spiegazioni storiche e interpretazioni metaforiche dell'esperienza mediante specifiche forme di costruzione del mondo, la vecchia discussione si è spostata dal piano dei *prodotti* della ricerca scientifica e umanistica, a quello dei *processi* della ricerca stessa" (Bruner, 1986, p. 56).

14. La prospettiva sociocostruttivista ha le sue origini nel pensiero di J. Piaget (1937, 1967), integrato con l'epistemologia della complessità (Ceruti, 1986; Morin, 1977, 1982, 1986; Maturana e Varela, 1980) e con le ricerche condotte nell'ambito della psicologia sociale (a partire da Lewin e Mead), della riflessione di Vygotskij e della scuola sovietica e della psicologia sociale dello sviluppo di stampo neopiagetiano (Doise e Mugny, 1981; Mugny, Carugati, 1987, 1988). Si veda in proposito anche il volume a cura di Ugazio, 1988.

15. Viene quindi ipotizzato un co-adattamento tra struttura biologica e struttura sociale, un "gioco dialettico" tra natura, cultura e storia. Come sottolinea Pontecorvo (1993, p. 1) "Il funzionamento individuale è parte di un più ampio funzionamento sociale che è 'situato' in uno specifico contesto definito anche dalla presenza di altri, ed è 'distribuito' non solo fra i soggetti partecipanti alla situazione, ma anche fra gli artefatti cognitivi e tecnologici di cui ciascuno si serve".

Risulta evidente che quanto finora affermato ha profonde ripercussioni sulla concezione dell'apprendimento ed ha quindi delle "conseguenze" sul piano pedagogico poiché, secondo questa prospettiva, chi è deputato ad insegnare qualcosa (sia ai soggetti in età dello sviluppo che agli adulti)<sup>16</sup>, svolge un ruolo di mediazione culturale ma anche di stimolo alla "creazione di cultura" ed ha la funzione di attivare sia capacità di apprendere ad apprendere (cfr. Bateson, 1979; Sclavi, 2003), sia capacità "critiche" ed autoriflessive<sup>17</sup>.

A questo fine, la dimensione del "laboratorio" costituisce un contesto di apprendimento privilegiato poiché i soggetti che ne fanno parte hanno la possibilità di partecipare attivamente alla costruzione delle proprie conoscenze (anche attraverso l'interazione tra loro e la condivisione di esperienze), di "mettersi in gioco" e di conseguire apprendimenti significativi anche sul piano della conoscenza di sé<sup>18</sup>.

Per quanto attiene alla prospettiva pedagogica, lo stretto rapporto tra teoria e prassi, il valore dell'esperienza, del pensiero riflessivo e della consapevolezza ad esso collegata sono da rintracciare principalmente nella pedagogia attivistica statunitense ed in particolare nell'opera di J. Dewey.

Secondo angolature diverse, ma trasversalmente in tutta la sua opera, Dewey sottolinea infatti la necessità del confronto continuo del pensiero con l'esperienza e interpreta la facoltà di ragionare come uno "strumento" per elaborare l'esperienza: il soggetto è un protagonista attivo che usa la ragione, indagando, per colmare gli squilibri tra sé e l'ambiente circostante a partire dai propri bisogni<sup>19</sup>. Ma l'uomo apprende nel confronto con l'ambiente e con altri uomini soltanto quando intende le esperienze come problemi da affrontare ed elabora tentativi di soluzione, quando ha quindi anche la possibilità di *porsi domande*, di *riflettere* e di attuare una *continuità* nell'esperienza, tale da consentire una connessione tra gli apprendimenti (Dewey, 1933; 1938). In questo senso, l'esperienza che porta ad una effettiva crescita del soggetto non

16. A proposito delle analogie tra le modalità di apprendimento dei soggetti in età dello sviluppo e degli adulti, si veda anche Munari, 1993.

17. Bruner (1986, p. 158) nota che "Il linguaggio dell'educazione (...) non può essere il cosiddetto linguaggio incontaminato dei fatti e dell'oggettività". Esso deve esprimere una posizione e sollecitare la contrapposizione; e in questo processo deve fare spazio alla riflessione, alla metaconoscenza"; e ribadisce anche qualche pagina oltre: "Il linguaggio dell'educazione è il linguaggio della creazione di cultura, non solo dell'acquisizione o del consumo di conoscenze" (*ibidem*, p. 163).

18. Riguardo alle modalità di conduzione di un laboratorio, si vedrà meglio in seguito qual è il ruolo del formatore-esperto all'interno di tale contesto (paragrafo 1.2.1).

19. "(...) Il pensiero non è un separato processo mentale: è una faccenda che riguarda il modo in cui una gran quantità di fatti osservati e suggeriti nel corso dell'esperienza viene impiegata, il modo in cui essi concorrono insieme e sono fatti concorrere assieme, il modo in cui sono trattati. Di conseguenza tutte le materie, gli argomenti, le questioni sono intellettuali non per se stessi, ma in ragione del ruolo che, nella vita di una determinata persona, viene fatto loro giocare nella direzione del 'pensiero'" (Dewey, 1933, p. 113).