

## **Il laboratorio nella Scuola dell'Infanzia: un luogo per fare e per riflettere.**

La didattica laboratoriale è un argomento di gran moda in questo periodo. Ne parlano tutti: i ministri la invocano, i dirigenti la esigono, gli insegnanti la inseriscono nei loro piani di lavoro. Sembra che possa rappresentare la panacea ai mali della scuola, risolvere i problemi di apprendimento, motivare allo studio, risollevarne i punteggi dei nostri allievi nelle classifiche internazionali. Così si chiedono finanziamenti per allestire laboratori di vario genere: linguistici, scientifici, teatrali, espressivi...

### **Didattica laboratoriale versus didattica tradizionale**

Ma la didattica laboratoriale cos'è? Il laboratorio è soltanto un luogo fisico, più o meno attrezzato? Quali differenze ci sono con la didattica tradizionale? Nella Scuola dell'Infanzia possono sembrare domande scontate, inutili. Da sempre si lavora nei laboratori, si allestiscono atelier e angoli strutturati; da sempre i bambini lavorano con le cose, le toccano, le trasformano.

Tuttavia, io credo che una riflessione sia necessaria anche nella nostra scuola per evitare che consuetudini consolidate assumano la forma dell'abitudine togliendo significato e consapevolezza a ciò che si fa.

Dal momento in cui si è introdotta, all'interno del dibattito pedagogico, la questione dei laboratori, è passata, in maniera quasi automatica, una concezione che contrappone drasticamente una didattica considerata "vecchia" (quella tradizionale, appunto) ad una più "moderna" (quella per laboratori). La prima è caratterizzata da una modalità di tipo trasmissivo, in cui l'insegnante spiega e l'allievo impara; la verifica dell'avvenuto apprendimento si sostanzia nella ripetizione verbale o scritta del concetto presentato e/o nella sua applicazione per la risoluzione di esercizi. La didattica laboratoriale si connota, nell'immaginario collettivo, per la sua capacità di coinvolgimento, di suscitare interesse e motivazione. Insomma: passività contro attività, ascolto contro azione, noia contro divertimento.

Tuttavia, a ben guardare, i due approcci hanno un elemento in comune (almeno nelle loro applicazioni meno attente e più superficiali). In entrambi i casi manca l'elemento fondante di qualsiasi apprendimento reale: il pensiero, la riflessività, la consapevolezza. La didattica tradizionale si basa su un sapere legato al ricordare e al saper riferire; nella didattica laboratoriale, troppo spesso, il fare è necessario e sufficiente. Da una parte si insegnano regole generali che poi ciascuno dovrebbe saper applicare (il fare senza fare); dall'altra si fa senza imparare, senza trarre conclusioni, senza porre la dovuta attenzione alla generalizzazione e alla creazione di modelli interpretativi.

## **Perché c'è bisogno del laboratorio**

Il laboratorio prende le mosse dal fare dei bambini. In questo particolare momento storico se ne sente fortemente il bisogno; la sensazione di una deprivazione in questo senso, è sentita in maniera generalizzata tra gli operatori del settore. Quali sono i motivi, le cause che hanno portato a questa situazione? Innanzi tutto motivi di ordine culturale dovuti alla scarsa conoscenza/consapevolezza delle “vere” esigenze dei bambini, a vantaggio quelle attività che fanno più “tendenza”: inglese, computer, sport... Poi ci sono motivi socio-ambientali derivanti dai pericoli oggettivi presenti nell'ambiente: inquinamento, scarsa pulizia e sicurezza degli spazi pubblici... Infine, per motivi socio-economici che hanno portato, all'interno del tessuto urbano, ad una rarefazione delle botteghe artigiane, che sono state, da sempre, i “siti” deputati all'uso delle mani e produttori di materiali di scarto così ambiti dai bambini, per le loro valenze percettive ricche di informazioni e di possibilità espressivo-creative.

(foto 1: visita al mulino)

L'osservazione dei bambini nei diversi momenti della giornata ci mostra in tutta evidenza le conseguenze derivanti da questa nuova realtà, in termini di atteggiamenti e di approccio alle esperienze. Quali sono queste caratteristiche?

Innanzitutto l'estrema difficoltà a soffermarsi sulle cose. I bambini sono abituati (a volte forzati) a passare da una cosa all'altra in maniera sempre più veloce e frenetica (a casa, ma, talvolta, anche a scuola). Così non sono più capaci di organizzare il loro tempo e vengono presi dall'ansia del “Cosa facciamo dopo?”. Questo li porta ad affrontare i compiti che li attendono con grande superficialità, sempre proiettati verso la prossima novità che li aspetta. Collegato a questo aspetto c'è quello della facilità nel fare le cose. Siccome bisogna andare di fretta tutto deve essere facile, sbrigativo. Non si può perdere tempo ad allacciarsi le scarpe e così si fabbricano e si acquistano scarpe senza lacci. Ma in questa rincorsa alla facilitazione della vita, i bambini hanno solo da perdere. Perché, come ci insegnano i grandi psicologi del novecento (da Piaget in poi), i bambini di questa età imparano solo **facendo** (Pensiero operatorio). È legandosi i lacci delle scarpe o abbottonandosi la giacca che ciascuno di noi ha interiorizzato giorno dopo giorno, in maniera del tutto inconsapevole, ma non per questo meno efficace, i concetti di dentro/fuori, sopra/sotto. È così che abbiamo imparato a confrontare quantità e qualità, a contare, a costruire quelle competenze che poi la scuola ha affinato e convogliato nei linguaggi specifici legati alle diverse discipline. Per questo è importante rivalutare il ruolo cognitivo del fare: di un fare concreto, legato a materiali, strumenti, gesti veri, non simulati, non virtuali. Proprio in un momento come questo in cui tutto sembra finto e anche gli adulti fanno

fatica a distinguere la realtà dal reality, è importante riportare i bambini alla concretezza delle cose, al fare con perizia, con pazienza, con costanza.

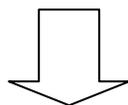
La scuola risponde a questa sfida se si mette in gioco proponendo percorsi all'interno dei quali gli obiettivi didattici si saldano strettamente a quelli di tipo formativo, in una prospettiva che rivaluta fortemente il legame con il territorio.

(foto 2: uscita sul greto del fiume. Foto 2 bis: rielaborazione grafica e verbale dell'uscita al fiume.

Foto 3: visita alla cava per l'estrazione del marmo giallo)

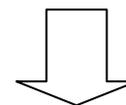
## Finalità del progetto

### Obiettivi educativi

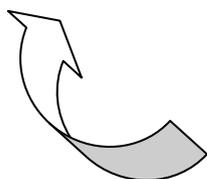


- Capire che anche i prodotti più semplici sono il frutto di un lavoro lungo e spesso faticoso dell'uomo
- Imparare da chi sa fare e può insegnarci
- Comprendere la necessità di esercitarsi per ottenere risultati soddisfacenti
- Affrontare le difficoltà con pazienza e spirito costruttivo senza lasciarsi scoraggiare alla prima difficoltà
- Giudicare oggettivamente il proprio lavoro e individuare le modalità utili a migliorarlo
- Apprezzare i propri progressi e trovare gratificazione dal proprio lavoro

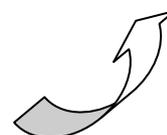
### Obiettivi didattici



- Capacità di osservare: cogliere e organizzare informazioni ricavate dall'ambiente;
- Superamento delle resistenze all'utilizzo di materiali e/o alla manipolazione di oggetti, alla partecipazione ad esperienze;
- Capacità di manipolare: ricercare ed individuare materiali e strumenti necessari per realizzare esperienze; comprendere le modalità attraverso le quali è possibile entrare in contatto con oggetti, sostanze, esseri viventi, senza che questo rappresenti un pericolo per noi o per le 'cose' osservate.
- Capacità di mettere in relazione, di ordinare e fare corrispondenze: nella conduzione di un'esperienza individuare le relazioni, i nessi logici, le tappe evolutive,
- Potenziamento e sviluppo del patrimonio lessicale allargandolo con la padronanza di aree settoriali di vocabolario;
- Capacità di spiegare gli eventi e di argomentare in modo logico.



**Collegamento con il territorio**



## **Il ruolo del “fare”**

Dal momento in cui iniziano a muoversi, i bambini sono assillati dal comando: “Non toccare!”. Loro, naturalmente, cercano di eludere il divieto e adoperano le mani per esplorare. Perché i bambini, (tutti i bambini) sono “progettati” per conoscere attraverso i recettori sensoriali, che rappresentano i canali attraverso cui entrano in contatto con l’ambiente. È a questo punto che interviene (che deve intervenire) la scuola. Perché solo la scuola può consentire, agevolare, promuovere, il passaggio dall’esplorazione non finalizzata, all’uso delle mani per fare, nella sua accezione più completa: capire, imparare, conoscere.

Questo è (o dovrebbe essere) il senso, il significato, del fare concreto dei bambini. I bambini toccano, manipolano, entrano in contatto diretto con le cose in maniera del tutto spontanea. Nel consentire loro di esercitare questa prerogativa la scuola non può vantare nessun merito. Ma questo è sufficiente perché i bambini siano condotti verso traguardi di autonomia e apprendimento? Il laboratorio deve essere inteso come il luogo del fare o è qualcosa di più? Sì, perché io credo che il fare dal solo non basti.

L’attività concreta deve essere interpretata come contesto in cui l’azione stimola il pensiero, come strumento per la riflessione, come terreno di esercizio per porsi problemi e cercare soluzioni. E a loro volta, i problemi e le soluzioni, pur nascendo dall’operatività, devono indurre alla generalizzazione e all’astrazione, devono travalicare “il qui e ora” per andare a costituire quel bagaglio di competenze che può consentire nuove acquisizioni.

Il fare per il fare, per il prodotto, per l’addestramento, lascia il posto al fare per pensare, per imparare, per scoprire.

(Foto 4: costruzione del museo dei sassi, in sezione. Foto 5: macinare il granturco. Verbalizzazione dell’esperienza: *i semi del granturco. Abbiamo messo i semi dentro al macinino e s’è girato. Era duro perché c’erano i chicchiri. Il macinino li rompeva in pezzetti piccoli, sempre più piccoli. Alla fine è uscita la farina gialla*)

Il piegare le mani in gesti e movimenti inusuali, prima molto difficili, poi sempre più dominabili fino quasi a diventare automatici, “costringe” la mente a pensare a ciò che sta facendo e questo consente di acquisire consapevolezza del proprio operare e a cercare soluzioni sempre più funzionali, a riconoscere strategie che testimoniano (che sono espressione e al contempo costruiscono e consolidano) il proprio modo di imparare, il proprio stile cognitivo, il proprio approccio alla conoscenza.

In fondo la scuola non ha il compito di formare tessitori, fornai, agricoltori, scienziati, musicisti.... La scuola ha un compito diverso, ben più importante: quello di utilizzare le esperienze (la semina, la

tessitura...) e le discipline (la scienza, la musica, la letteratura...) per formare le persone, per aiutarle a vivere meglio, per fornire gli strumenti che le mettano in condizione di imparare ad imparare in tutto l'arco della vita. La scuola deve educare quel pensiero, lo deve rendere sempre più consapevole, sempre più libero e svincolato dalla situazione. Ma questo tipo di operazione mentale non è spontanea, né tanto meno automatica. Non si attiva semplicemente "per contatto" con esperienze, materiali, oggetti. Il nostro lavoro consiste, dunque, nel creare ambienti che sostengano l'apprendimento, nello scegliere contenuti concettualmente dominabili in relazione alla fascia di età cui si rivolgono, nell'approntare e proporre strumenti (anche questi sia di tipo operativo, sia concettuale) che stimolino, nei bambini, quella riflessività che rappresenta la condizione per passare dal fare al saper fare.

(foto 6: definizione delle caratteristiche dei sassi: *giallo e brillante; giallo non brillante; brillante ma non giallo; né brillante né giallo, ma grigio*)

Il filosofo Wittgenstein diceva: "La mia mano sa più della mia mente". Di sicuro la mia mano è fondamentale, ma è nella mia mente che si formano concetti, categorie, strategie di azione. Perché questo passaggio si realizzi esiste però, una condizione imprescindibile: la scuola deve assumere la responsabilità di proporre (di costruire, se ce n'è bisogno) "esperienze di apprendimento mediato" (Boscolo). Di cosa si tratta? I bambini partecipano ad un'esperienza diretta, ma senza la mediazione culturale dell'adulto, difficilmente questa partecipazione sarà in grado di produrre apprendimento. D'altra parte non tutti gli interventi hanno lo stesso valore e la stessa efficacia in termini di produttività. Perché l'intervento sia efficace deve rispondere a tre criteri: deve essere intenzionale, non affidato al caso, all'estemporaneità, all'occasione. Deve avere il carattere della trascendenza, ovvero non puntare ad un risultato (che spesso si traduce in un prodotto) immediato, ma va considerato come il mezzo più idoneo per raggiungere un obiettivo più generale, che appunto lo trascende. Infine deve trattarsi di un'esperienza significativa per chi la vive: gli oggetti, le esperienze non sono neutrali, devono avere un significato educativo e motivazionale. La qualità dei processi non può essere separata dai contenuti: dipende in larga misura dalla loro scelta.

### **Le fasi del lavoro**

Ma quali sono i momenti significativi della didattica di tipo laboratoriale? Quali tappe e scansioni segue un lavoro di questo tipo? Io ho trovato una descrizione che mi sembra particolarmente efficace nell'introduzione ad un romanzo: *Dona Flor e i suoi due mariti*, di Jorge Amado. La protagonista scrive una lettera all'autore e racconta come ha imparato a fare una torta: "*La torta che faccio non segue una ricetta vera e propria. Ho avuto spiegazioni da Dona Alda e ho imparato a forza di farla e di rompermici la testa fino a riuscire a metterla a punto (Non è forse amando che*

*ho imparato ad amare, non è forse vivendo che ho imparato a vivere?)”*. Quando non sappiamo fare una cosa, possiamo chiedere spiegazioni a qualcuno più esperto di noi. Imparare da chi sa fare rappresenta una grande risorsa. In un paese come il nostro, così ricco di tradizioni artigianali e artistiche, non utilizzarla a fini didattici è quasi un delitto. Questa fase è abbastanza semplice: i bambini sono abituati a guardare. Credono, anzi, che sia sufficiente osservare una cosa o un gesto per poterlo ripetere facilmente. Rimangono malissimo, quando, provando direttamente, si accorgono di non essere capaci e abbandonano immediatamente il lavoro. Sembrano dire: “Se non ci riesco, non mi interessa”. L’interesse (a volte si tratta di un vero e proprio entusiasmo) finisce istantaneamente, così come era cominciato. Per questo è importante scegliere attività che siano realmente “fattibili” dai bambini. A questo punto, il nostro compito è quello di semplificare il lavoro e sostenere la motivazione, stimolando i bambini a riprovare da soli. Perché è solo “rompendocisi la testa”, mettendosi in gioco direttamente, cercando soluzioni adatte (magari provvisorie), che si verifica un apprendimento reale, stabile, duraturo, trasferibile in contesti diversi da quelli nei quali è maturato.

(foto 7: La nonna di un bambino ci mostra come si fa a filare la lana. Foto 8: riflessione sull’esperienza della filatura. *È la lana pulita e lavata. Si tira con le mani per allargarla. Va tirata piano, altrimenti si rompe e il filo non viene. Bisogna fare piano; ci vuole di fare piano. Deve diventare come una ragnatela: trasparente. Poi si fa il filo “vero”. Si deve avvolgere in due: uno da una parte e uno dall’altra, finché non diventa fine. Poi si piega e si lega. Ora non si spezza più, neanche se si tira forte. È diventato resistente*)

Così, quel “rompersi la testa” assume un significato particolarmente produttivo dal punto di vista educativo: sta ad indicare che si deve provare a fare, che si deve osservare da chi è più capace, ma che poi bisogna pensare a ciò che si sta facendo per cercare una propria via. Alcuni bambini sono capaci di compiere queste operazioni da soli; per altri, invece, c’è bisogno di un aiuto. Per tutti, comunque, l’opportunità di riflettere attraverso la sperimentazione di canali espressivi e linguaggi quanto più possibile diversificati, rappresenta un’occasione per sistematizzare e riorganizzare conoscenze acquisite e interiorizzate in modo casuale, caotico e confuso e per allargare, arricchire e approfondire il proprio modo di imparare.

Paola Conti  
CIDI Firenze