

# Tra 'teorie' e 'pratiche': studio di caso sui Laboratori di Scienze della Formazione Primaria all'Università di Milano Bicocca

Luisa Zecca - Università di Milano Bicocca - luisa.zecca@unimib.it

## Between theories and practices: study case about on-campus laboratories (LPD pedagogical-didactical laboratories) in Primary Teacher Education Program at Milano – Bicocca University

Il contributo presenta uno studio empirico qualitativo realizzato a Scienze della Formazione Primaria presso Milano Bicocca allo scopo di verificare l'efficacia dei laboratori, capirne in profondità le metodologie, evidenziare punti di forza e criticità dal punto di vista di studenti e docenti. I fattori che determinano la qualità del laboratorio sono apprendere dall'esperienza, la riflessione sulla pratica e lo stile di conduzione dei docenti. Le criticità emergono dal confronto con la scuola 'reale' percepita come molto distante da quella conosciuta in Università e in cui la didattica laboratoriale è poco diffusa. Questa discrasia invita a intraprendere nuove strade di ricerca sulla formazione dei conduttori e su dispositivi formativi che connettono la ricerca alle pratiche didattiche scolastiche.

**Parole chiave:** Formazione insegnanti, Didattica laboratoriale, Laboratorio, Tirocinio, Scuola Primaria e Scuola Infanzia, Studio di caso

This paper present an empirical study to verify the effectiveness of on-campus laboratories (LPD pedagogical-didactical laboratories) of Primary Education Teacher Program at Milano-Bicocca University. The aim of the research is to verify the effectiveness and fully understand their methodology, highlighting strengths and weaknesses from the student's and professor's points of view. Determinants of laboratories quality are experiential learning, reflection on practices, and professors management style. Critical issues emerge in comparison with the 'real' school: the real school is completely different from the ideal one. The real school seldom teaches through laboratory where small cooperating groups learn by researching. These issues open up new paths of research on LPD education leaders and on training devices aimed at better connecting schools and Universities.

**Keywords:** Teacher Education, Laboratory, Practicum, Primary school, Case study

215

ricerche

# Tra 'teorie' e 'pratiche': studio di caso sui Laboratori di Scienze della Formazione Primaria all'Università di Milano Bicocca

## Premessa

Il curriculum per competenze di Scienze della Formazione Primaria supera la storica contrapposizione tra conoscenze disciplinari e competenze professionali proponendo un curriculum integrato tra Corsi, Laboratori e Tirocinio (Galliani, 2001; Baldacci, 2010). Il forte nesso tra saperi teorici e pratica professionale è internazionalmente ritenuto fattore cardine della qualità nella formazione degli insegnanti (Eurydice, 2006), in particolare le competenze didattiche rappresenterebbero il "vettore professionale" (Galliani, 2001) delle competenze disciplinari. Da questa prospettiva la formazione ai saperi scientifici va declinata in funzione delle trasposizioni didattiche nei diversi ordini di scuola secondo criteri organizzativi e tecniche di mediazione possibili all'interno del sistema scolastico. I Laboratori, pur nelle diverse concettualizzazioni e molteplicità di modelli realizzati negli atenei italiani in questi 15 anni, sono dispositivi formativi di congiunzione tra corsi e tirocinio in grado di integrare saperi e di promuovere competenze metodologiche. Nel corso di questo decennio la ricerca valutativa sui Laboratori ha avuto un notevole sviluppo in ambito nazionale; tra le ragioni di tale interesse è da sottolineare l'innovazione che rappresentano nella didattica universitaria. Due sono gli scopi di questo filone di ricerca: il primo è quello di delinearne un'identità pedagogica culturale specifica all'interno del curriculum complessivo; il secondo è quello di valutarne l'efficacia in relazione agli obiettivi formativi previsti (Dalle Fratte, 1998; Galliani, Felisatti, 2001; Nigris, 2004; Perucca, 2005; Galliani, 2005; Paparella, 2006; Zanniello, 2008; Agrati, 2008; Kanizsa, Gelati, 2010). Lo studio di caso svolto presso Bicocca si colloca in quest'area d'indagine e ha lo scopo di individuare categorie descrittive dei processi formativi attivati.



216

## 1. Connettere teorie e pratiche: un paradigma della professionalità insegnante

Più di una decina d'anni fa l'Educational Researcher pubblica un importante articolo di Korthagen e Kessels (1999) *Linking Theory and Practice: changing the pedagogy of teacher education* in cui, prendendo in esame i programmi di formazione per insegnanti più diffusi in area anglosassone e statunitense si evidenzia quale principale criticità il passaggio dalla formazione universitaria all'ingresso a scuola dei neo-insegnanti. La letteratura nomina tale fenomeno "shock da realtà" per definire il processo per cui i neo-insegnanti, una volta sul campo, dimenticano le conoscenze apprese durante l'esperienza formativa universitaria. Specialmente durante il primo anno di servizio le concezioni e le teorie più accreditate non emergono nelle pratiche, ma vengono *washed up* a causa della difficoltà ad integrare le dimensioni di teoria e pratica, fenomeno detto "transfer problem". Durante il primo anno d'insegnamento si assisterebbe ad un graduale adattamento e modellamento su pratiche didattiche tipiche dello specifico contesto scolastico in cui si è inseriti. Le cause che spiegano il problema sono:

- il ruolo fondamentale che giocano le pre-concezioni sul processo di insegnamento apprendimento maturate durante la personale esperienza da studenti e allievi. Si tratta di rappresentazioni difficilmente modificabili che rimangono mappe guida dell'azione nella pratica didattica;
- il *feed-forward problem*, ossia la resistenza ad esporsi a determinati apprendimenti in fase di formazione iniziale, per poi lamentarne, una volta in servizio, una scarsa promozione in fase formativa. Tale processo è dovuto al fatto che, durante gli anni di formazione, gli studenti non percepiscono nelle teorie apprese un supporto cognitivo ed emotivo funzionale alla soluzione di problemi incontrati nella pratica professionale;
- la difficoltà nel prendere decisioni efficaci in situazione. La pratica dell'educazione implica infatti azioni e decisioni che gli insegnanti prendono molto velocemente, così come rapida e immediata è l'interpretazione di quanto sta accadendo nella situazione specifica. La conoscenza che guida l'agire è molto differente dalla conoscenza astratta e generale presentata durante la fase di formazione iniziale.

Vengono tratteggiate dunque le linee di un nuovo paradigma nella formazione insegnante in cui la centralità della 'phronesis' (Damiano, 2013) e la consapevolezza riflessiva si accostano all'analisi del comportamento e dell'azione, interrogando i modi in cui si formano schemi e routine del sapere insegnante.

Una situazione immediata d'insegnamento può essere considerata come un'unità di percezione, interpretazione e azione, che non ha una natura esclusivamente razionale e non è necessariamente consapevole. Korthagen definisce *gestalt* tale unità dinamica e olistica costituita da sentimenti, valori, pre-concezioni che origina teorie 'locali' soggettive. La difficoltà nella formazione degli insegnanti consisterebbe dunque in quella che Shön chiama *reframing* (Shön, 1993) ossia ristrutturazione di teorie soggettive esito dell'incontro tra rappresentazioni e significati preesistenti e le conoscenze che si formano durante le prime esperienze di pratica di tirocinio. Un modello analogo è proposto da Altet (2010) per cui la professionalizzazione è un processo di razionalizzazione dei saperi messi in atto a partire da pratiche efficaci agite in situazione. L'insegnante professionista non solo risponde in modo adeguato al contesto, ma sa rendere conto delle conoscenze che utilizza e sa tradurre in sapere la propria pratica. Il sapere pratico sarebbe dunque il risultato di una personale formalizzazione dell'esperienza originata dalla riflessione in-azione, fondata su conoscenze esplicite e su cognizioni tacite che emergono attraverso la riflessione sull'azione (Shön, 2006). I saperi della pratica vengono definiti saperi-strumenti e implicano la capacità di analizzare una situazione complessa, meta-competenza di base per il futuro insegnante. La 'ragione pedagogica' segue dunque un doppio movimento 'teorizzare la conoscenza pratica' e 'praticalizzare la conoscenza teorica' (Magnoler, 2012). Da qui ha origine la proposta di individuare spazi 'terzi' e 'integrativi' (Zeichner, 2010) in cui le esperienze rappresentino paradigmaticamente la coerenza tra approcci teorici e pratiche professionali come dimostrato negli studi sugli *on-campus Laboratories* (Metcalf, Hammer, Kahlich, 1996) in area statunitense e sugli *Atelier de formation* in area francese e canadese (Altet, 2010; Lafortune, 2006).

La domanda chiave è: qual è la natura della conoscenza rilevante per la pratica? Formare insegnanti consapevoli del proprio agire e delle proprie rappresentazioni richiede modalità formative e di ricerca che chiamino in causa in prima persona i soggetti coinvolti, assumendo un habitus alla ricerca (Perrenoud, 1999; Nigris, 2004; Rossi, 2011). I Laboratori Pedagogico-didattici sono dispositivi formativi



istituiti a questo scopo, progettati per sollecitare l'emersione e l'assunzione di consapevolezza delle rappresentazioni intorno ad oggetti disciplinari e metodologie didattiche da parte dei futuri insegnanti mettendo gli studenti in condizioni di immaginare e/o fare esperienza di altri approcci alla didattica curricolare e trasversale ai saperi, modificando le proprie prospettive di significato (Mezirow, 2003).

## 2. Modelli di Laboratorio negli atenei italiani

I Laboratori sono stati concepiti come cerniera capace di saldare i tempi della preparazione 'formale' e della preparazione 'pratica' attraverso analisi, progettazione e meta riflessione (Damiano 1998, p. 173) o come «luogo/struttura di operazionalizzazione del nesso teoria-pratica-teoria» (Perrucca, 2005, p. 89). L'esperienza nazionale ha dato luogo a modelli empirici plurimi (Galliani, 2001; Kanizsa, Gelati, 2010) realizzati secondo quattro tipologie organizzative e pedagogiche (Agrati, 2008): il laboratorio mono-disciplinare, il laboratorio interdisciplinare, laboratori didattici di area e laboratori di tirocinio; laboratori di scienze dell'educazione, di didattica disciplinare e laboratorio pedagogico-didattico integrativo. Finalità dei laboratori possono essere l'acquisizione di conoscenze disciplinari e per la trasposizione didattica oppure la formazione di competenze nella progettazione e nella ricerca didattica; si configurano inoltre secondo una gradualità di partecipazione ad una comunità di apprendimento e di promozione della creatività degli studenti: da seminari monografici del corso, all'insegnamento di strategie applicative, alla ricerca-azione (Restiglian, 2010; Grange, 2006; Gemma, 2010).

Da un punto di vista metodologico si possono distinguere:

- il laboratorio clinico-riflessivo focalizzato sulla formazione del sé professionale. Le tecniche utilizzate sono la scrittura clinica, il colloquio in profondità, la narrazione, il teatro. A questo approccio si riferiscono anche i Laboratori di Pratica Riflessiva (LPR) (Mortari, 2009) finalizzati a favorire l'esplicitazione dei processi cognitivi, che generano il sapere pratico e le teorie dell'azione elaborate. Il laboratorio sollecita alcune capacità: sapere osservare e descrivere le pratiche, sapere riconoscere le teorie implicite nelle pratiche, risalire alle precomprensioni, individuare le convinzioni, analizzare le routine e riflettere sui *bumpy moment*;
- il *Microteaching*, pratica formativa nata negli anni '60 nei programmi statunitensi prevede la progettazione e la simulazione, con allievi o nel gruppo dei pari, di situazioni didattiche videoregistrate e sottoposte ad un esame analitico per la riprogettazione dell'intervento, di una nuova simulazione e di nuovo all'analisi in gruppo. Lo scopo è quello di favorire la capacità di osservazione e analisi dei comportamenti e, dei feedback comunicativi, concentrandosi su alcune dimensioni dell'esperienza. Da un approccio comportamentista il *Microteaching* si è evoluto verso lo studio del 'Pensiero dell'insegnante' e della riflessività sollecitando la descrizione, l'analisi e il pensiero critico (Felisatti, Tonegato, 2012);
- il laboratorio di ricerca azione o ricerca collaborativa (Magnoler, 2012), che vede la collaborazione tra i futuri insegnanti e insegnanti esperti nei porsi domande sulle pratiche e progettare interventi innovativi o risolutivi di situazioni vissute come problematiche. In questo caso sono predisposte esperienze che prevedono la contaminazione di metodi e strumenti e la presenza di un ricercatore-formatore, che garantisce il coordinamento del gruppo e il rigore metodologico.



Ricerche valutative sul curriculum universitario (Antonietti et al., 2007; Vannini, Mantovani, 2007; Frigerio, 2010) evidenziano dati contrastanti sull'efficacia dei laboratori: tali dispositivi vengono percepiti 'utili' se forniscono strumenti funzionali all'insegnamento nella 'scuola reale' Cardarelo (2010), ma rimangono in ombra quali ne siano gli obiettivi e le competenze specifiche maturate durante il percorso universitario «occorre procedere nelle ricerche, anche solo per dettagliarne le tipologie ed afferrarne la tipicità» (Cardarelo, 2010, p. 47).

### 3. La ricerca: finalità e metodologia dell'indagine

L'indagine condotta presso l'università di Milano Bicocca (a.a. 2012 -2013) è un *intrinsic case study* (Stake, 1995) volto a conoscere le caratteristiche dei LPD così come sono stati concepiti nel primo Ordinamento di Scienze della Formazione Primaria allo scopo di acquisirne un'adeguata comprensione funzionale ad accompagnare la transizione al nuovo statuto ordinamentale.

Tre sono gli obiettivi: conoscere se esistono diverse tipologie di Laboratorio, conoscere quale sia il progetto formativo dal punto di vista dei docenti responsabili scientifici e verificarne le condizioni di efficacia dal punto di vista degli studenti.

Il confronto tra la percezione dei docenti e quella degli studenti risponde all'esigenza di offrire una visione multiprospettica del fenomeno indagato.

Lo studio si è svolto in 2 fasi:

- I fase: rilevazione delle rappresentazioni dei docenti sulle teorie didattiche di sfondo, sulle finalità e sulle metodologie dei laboratori;
- II fase: rilevazione delle rappresentazioni degli ex-studenti sull'efficacia formativa e sulle competenze acquisite nei laboratori.

#### 3.1 I soggetti

I soggetti coinvolti complessivamente sono:

- 12 docenti rappresentativi della totalità dei docenti Referenti di Laboratorio delle diverse aree disciplinari (psico-pedagogica, matematico-scientifica, storico-geografica, motoria-artistica-musicale); di questi 7 ricoprono l'incarico di referenti dall'avvio del corso di laurea, 5 da almeno 6 anni;
- 24 ex-studenti (laureandi, neo-laureati, insegnanti ex-studenti) che costituiscono un gruppo eterogeneo rappresentativo dei differenti indirizzi del corso: abilitazione all'insegnamento nella Scuola dell'Infanzia, abilitazione all'insegnamento nella Scuola Primaria con Major Scientifico o con Major Linguistico.

Per tutti gli studenti del vecchio ordinamento è prevista la frequenza a 12 Laboratori afferenti alle 4 aree disciplinari sopra citate, ma il numero e la tipologia dei Laboratori varia in riferimento all'indirizzo specifico scelto.

Il campione di ex-studenti è stato costruito in modo da rappresentare la pluralità dei percorsi formativi svolti; il metodo seguito è quello del *purposive sampling* (Silverman, 2002) che prevede criteri di messa a punto di un campione sulla base di proprietà discriminanti di cui i soggetti possiedono uno stato particolare.

I nominativi sono stati estratti in modo casuale dagli elenchi in possesso presso il Corso di laurea seguendo questi criteri:



- insegnare da almeno 6 anni nella Scuola dell'infanzia (4 ex-studenti insegnanti) e nella Scuola Primaria (4 ex-studenti insegnanti. Di questi 2 hanno seguito il Major Scientifico, 2 il Major Linguistico);
- avere appena concluso il percorso universitario per l'abilitazione all'insegnamento nella Scuola dell'Infanzia (8 ex-studenti neolaureati e laureandi);
- avere appena concluso il percorso universitario per l'abilitazione all'insegnamento nella Scuola Primaria (8 ex-studenti neolaureati e laureandi); di questi 4 hanno seguito il Major Scientifico e 4 il Major Linguistico);

Gli scopi e la metodologia della ricerca sono stati dichiarati al primo contatto diretto telefonico o via email allo scopo di verificare la disponibilità al coinvolgimento.

### 3.2 *Gli strumenti*



Lo strumento messo a punto in entrambe le fasi è l'intervista semi-strutturata non direttiva (Kanizsa, 1995; Tusini, 2006) che consente l'accesso alle conoscenze e ai vissuti soggettivi; tale strumento è utilizzato negli studi di caso volti a conoscere l'evoluzione e ad orientare la progettazione e la valutazione di progetti formativi (Merriam, 2001).

Le interviste sono state realizzate in Università secondo la modalità 'faccia a faccia' seguendo una traccia tematica comune per le due tipologie di soggetti (docenti ed ex-studenti) con domande declinate in modo specifico. Le domande della traccia sono aperte e rivolte a tutti gli intervistati anche se il momento in cui sono state poste ha variato lasciando libertà di affrontare i temi posti nella sequenza più coerente al personale ragionamento. Le interviste sono state registrate e condotte in modo non direttivo dando luogo a colloqui in profondità della durata media di circa un'ora e mezza ciascuna.

Il metodo di analisi seguito s'ispira alla Grounded Theory costruttivista (Charmaz, 2014), le interviste sono state integralmente trascritte e analizzate con Nvivo10. L'analisi testuale è condotta da una coppia di ricercatori a garanzia del controllo intersoggettivo e ha seguito varie fasi di codifica: aperta per brevi paragrafi, di *labeling*, focalizzata, assiale, e in ultimo la codifica teorica che identifica *core categories* sovraordinate e le relazioni reciproche tra categorie. Si tratta di un percorso di letture ricorsive all'interno di ogni testo e tra testi che attraverso un'operazione di confronto consentono l'individuazione di concetti ricorrenti nel discorso sia relativi ai temi della traccia, sia di temi 'emergenti'.

## 4. Il Laboratorio come modello metodologico nella formazione degli insegnanti: il punto di vista dei docenti

I LPD di Bicocca dal punto di vista dei docenti sono dispositivi 'ponte' e integrativi degli insegnamenti di scienze dell'educazione e delle discipline caratterizzanti, oggetto del curriculum scolastico nelle scuole dell'infanzia e primarie. I docenti referenti d'area hanno il compito di scegliere i conduttori e di coordinarli condividendone le linee metodologiche e progettuali di fondo. Il conduttore dovrebbe avere una tripla competenza: disciplinare, della didattica della disciplina stessa, e una competenza alla formazione esperienziale rivolta di gruppi di adulti.

I Laboratori di area psicopedagogica, del primo e secondo anno di corso, sono strettamente funzionali alle attività di Tirocinio e finalizzati all'acquisizione di strumenti per imparare ad osservare al fine di 'allenare' lo sguardo, la capacità di ascolto in situazione, l'analisi dinamiche della comunicazione in classe.

“Hai imparato che per svolgere una buona osservazione servono alcuni requisiti, alcune condizioni, oggettive e soggettive [...]. L'osservazione è un campo straordinario da questo punto di vista perché quando tu parli di osservazione la risposta dell'insegnante “eh ma cavoli non serve tutti i giorni” no? Classico. Quindi quello di avere un modello di riferimento rispetto a come si può usare potrebbe essere utile non tanto per giudicare quello che vedi, ma per lo meno per far sorgere delle domande e quindi avviare un'interlocuzione.” (R1)

Tutti i laboratori sono descritti come uno spazio in cui agli studenti è chiesto di “mettersi in gioco” (R5, R7, R11) e di “mettersi alla prova” (R3) perché l'esperienza sia significativa e produca cambiamento. Una messa in gioco di sé che coinvolge dimensioni emotive e cognitive dentro ad una cornice 'protetta' e artificiale. Nei LPD gli studenti sperimentandosi hanno modo di conoscere e comprendere intuizioni, precomprensioni o teorie implicite e di decostruirle (Kanizsa, 2004). L'attivazione degli studenti in proposte paradigmatiche ed esemplificatrici delle diverse aree aprono la possibilità del cambiamento contribuendo alla costruzione dei significati di quanto accade, allargando la propria comprensione delle azioni e delle idee personali e del gruppo.

“Operatività, dialogicità e riflessività sono delle dimensioni che devono intrecciare ogni approccio disciplinare, che si tratti di storia, che si tratti di fisica, che si tratti di area psicopedagogica.” (R1)

“Imparare facendo non è fare comunque qualcosa, ma imparare facendo presuppone un bel po' di fasi. [...] Bisogna fare attenzione che appunto non è il fare per fare sostanzialmente.” (R12)

“(Il laboratorio) è il luogo del pensare facendo [...], il lavoro è prevalentemente pratico esperienziale [...] ma il laboratorio è un luogo dove soprattutto si pensa e si discute [...] non c'è una domanda prima, c'è solo l'allenamento a fare delle cose e a ragionare sui dati raccolti.” (R9)

Tutti i referenti riconoscono un ruolo importante al processo di riflessione di cui si rilevano tre tipologie:

- riflessione profonda su di sé, sulla propria comunicazione, sul proprio corpo, sui propri processi mentali di ragionamento (R 5, R 7, R4, R11, R12);
- riflessione sui contenuti dell'esperienza, sul metodo, sulle ragioni di una proposta, sui materiali utilizzati (R1, R2, R6), su cosa si potrebbe fare e come a scuola (R8), su come portare i bambini a riflettere sui propri processi d'apprendimento (R2);
- riflessione sui cambiamenti attivati dall'esperienza (R2, R5, R6, R7,).

I docenti condividono un approccio socio-costruttivista all'apprendimento-insegnamento e criticano una didattica prevalentemente trasmissiva. Quale immagine d'insegnante sottende il laboratorio? Un insegnante sensibile, in ascolto, 'che dispone di un corpo vivo' (R5), che sfida con problemi intelligenti e difficili, che offre strumenti per ragionare e che insegna a fare e a farsi domande.



“Come insegnante io devo creare le condizioni perché si faccia un’esperienza tale per cui tu possa arrivare a raggiungere l’apprendimento con le tue modalità coi tuoi adattamenti coi tuoi aggiustamenti.” (R5)

“La domanda da fare al bambino è sempre ‘Perché hai fatto così? Cosa stai cercando di fare?’ Non: ‘Fai così perché io ti dico di fare così, perché sono la maestra e so bene le cose, ma cerca di ragionare, cerca di costruire.’ Io dovrei riuscire a dargli gli strumenti per analizzare un problema, prima di applicare delle formule.” (R11)

Nelle interviste rileviamo una pluralità di strumenti utilizzati: le autobiografie formative, le discussioni, il lavoro di gruppo, i giochi, le simulazioni di progettazione didattica, il microteaching, l’analisi di casi, i compiti autentici, il role playing. I luoghi in cui le proposte laboratoriali si svolgono sono: l’aula, i laboratori di educazione corporea e di area scientifica, spazi laboratoriali presenti sul territorio, in particolare nei musei e il territorio stesso. Il Laboratorio in sintesi ‘mette in scena’ un approccio metodologico caratterizzato da alcune centralità tra cui: l’indagine intorno a contenuti, concetti, correlati a campi d’esperienza o ambiti disciplinari, la relazione di dialogo tra allievi e insegnanti, l’interazione tra allievi, ed è contemporaneamente ‘modello’ pedagogico-didattico auspicato, desiderato e immaginato dai docenti per la formazione dei bambini. In Laboratorio gli studenti sperimenterebbero una metodologia su di sé per imparare la metodologia stessa. Il modello prevede gradualità sia all’interno di un singolo percorso che negli anni: da proposte di marcato taglio autobiografico a proposte via via più connesse e relative a pratiche scolastiche da analizzare e/o da progettare. Quali sono dunque le finalità dell’approccio laboratoriale nella formazione dei maestri? Quali i cambiamenti e gli apprendimenti auspicati, quali le aspettative verso gli studenti? Si rilevano due tipi di finalità:

- promuovere un cambiamento, una riflessione su di sé;
- promuovere un cambiamento di prospettiva sulle discipline e la loro didattica.

I laboratori di educazione corporea e in parte quelli musicali orientati all’approccio musico-terapeutico (R7) e quelli artistici sono volti a integrare il codice della parola con altri linguaggi, quelli del corpo, del movimento, dei gesti. La formazione laboratoriale è intesa come esperienza in sé completa, radicalmente autobiografica, che se mai prende voce con la narrazione fondata sulla memoria esperienziale. È l’agire attento, l’attenzione al proprio corpo in movimento, che qui produce cambiamento perché coinvolge emotivamente in modo profondo. La maggior parte dei LPD sono invece finalizzati a promuovere un ‘cambio di prospettiva’ sulla disciplina e sulla didattica della stessa.

“Io cerco molto di lavorare proprio sul cambio del punto di vista, perché è importante per i futuri insegnanti, perché se il futuro insegnante trasmette un’idea della matematica troppo diciamo noiosa così per semplificare, ma spesso anche sbagliata. Spesso la lotta con gli studenti è: ‘io ti do il problema’ e loro mi dicono: ‘mi dica qual è la formula da applicare’; allora riuscire a convincerli [...] che la formula è il punto di arrivo e riuscire a ragionare su come ci si arriva, [...] quale strada posso usare ragionando.” (R11)

“Se tu sperimenti una cosa da fare in classe, sperimenti come ti trovi a farla e cerchi di immaginarti; non è la costruzione di un modulo didattico, cosa che non m’interessa affatto. Il laboratorio ti fa sperimentare una cosa che puoi fare coi bambini rendendoti conto che può essere utile e interessante e bella.” (R3)



## 5. Valenza formativa dei laboratori e condizioni di efficacia: il punto di vista degli studenti

Il Laboratorio fa accedere all'idea d'insegnante, di bambini e di scuola che ha in mente l'università e a cui prepara i futuri insegnanti; gli studenti riconoscono un modello metodologico che emerge dalla riflessione sulla propria esperienza inizialmente sperimentando un nuovo modo di essere studenti universitari, lontano dalla loro rappresentazione.

“In generale sono stati interessanti per cominciare ad entrare nella realtà del pensiero che c'era dietro alla facoltà.” (SPL2)

“Imparare a vivere ed esperire una modalità; le lezioni frontali, va be', si fanno normalmente in università mentre con il laboratorio si entra in contatto con una modalità diversa.” (SIA4)

La comprensione delle connessioni tra corsi-laboratori-tirocinio matura durante tutto il percorso universitario, ma appare in modo evidente durante le prime esperienze a scuola.

“Sicuramente il Laboratorio dava anche spunti pratici che nei tirocini potevano essere attuati. Però è stato interessante un po' anche il contrario. Il terzo e quarto anno quando c'era alle spalle un'esperienza da parte degli studenti, il momento del laboratorio diventava un momento in cui si ripensava a esperienze che abbiamo vissuto in prima persona.” (IP4)

“Attraverso la frequenza ai LPD è cambiato lo studio in università, cioè non era più un insieme di teorie da imparare, ma ho iniziato a vederle come se si muovessero.” (SPA2)

“La cosa fondamentale è che [i laboratori] ti spingono a farti domande [...] prenditi un momento, fermati e chiediti perché stai facendo questa cosa, come la stai facendo, è giusto che tu la stia facendo così? Quindi di riflettere su quello che si fa, cioè su cosa non fare o fare.” (SPL2)

Il laboratorio, nella sua vitalità materiale fa 'muovere' le teorie nell'incontro con le pratiche generando un cambiamento di prospettiva e offrendosi come guida metodologica che modifica il personale rapporto con la 'materia' e la didattica. Fattore determinante è la qualità dei contenuti della proposta in particolare quando concetti o ragionamenti sono resi visibili e tangibili dal riferimento alla quotidianità dell'esperienza; gli strumenti concettuali della disciplina e i suoi metodi d'indagine tornano ad avvicinarsi intrecciarsi al mondo dei saperi e dei vissuti di adulti e bambini, al loro modo di ragionare. Appare evidente il nesso tra LPD e Tirocinio, luogo in cui potersi sperimentare nelle pratiche apprese in laboratorio: centrale è la dimensione della strumentalità e della 'praticabilità' considerata in modo unanime criterio di qualità di un LPD. I laboratori di area psicopedagogica sono fondamentali per acquisire competenze ritenute indispensabili nei primi ingressi a scuola.

“Quello che è stato fondamentale nel mio tirocinio sono stati i laboratori nell'area pedagogica. Il fatto che questi laboratori ti offrano la possibilità di riflettere sull'approccio in modo tale che tu poi hai gli strumenti per poter ragionare e quindi progettare.” (SPA3)



Le esperienze di Laboratorio contribuiscono a sviluppare schemi di possibili pratiche, repertori di attività e percorsi potenzialmente sperimentabili con i bambini. Si tratta di spunti da rielaborare adattandoli al contesto.

“Credo di aver acquisito alcuni spunti, che potrebbero essere portati a scuola, degli spunti non tanto perché li riporti tali e quali, nel senso che bisogna sempre adattarli ai bambini.” (SPA1)

“Li prendevamo un po' come gli spunti della cassetta degli attrezzi da poter poi applicare utilizzare durante il tirocinio o la vita futura comunque momenti preziosi (IP5).

Sperimentarsi facilita nella comprensione di nuclei concettuali disciplinari e nel contempo nell'acquisire conoscenze metodologiche, in particolare sulle metodologie attive che in fase riflessiva vengono formalizzate e costruiscono saperi sufficientemente generalizzati da potere essere utilizzata in una gamma di situazioni analoghe. In quanto luoghi di congiunzione tra saperi pedagogico-didattici e saperi scientifico-artistici, anche per gli studenti, come per i referenti, la 'praticità' delle teorie è caratterizzata da due direttrici:



- 'toccare concetti' e contenuti disciplinari facendone esperienza;
- sperimentare situazioni didattiche in previsione del tirocinio e dell'attività professionale.

Gli studenti fanno inoltre una prima distinzione tra LPD 'teorici', poco efficaci, in opposizione a quelli 'pratici'; tale distinzione viene ricondotta unicamente alle strategie didattiche e allo stile di conduzione del docente responsabile del clima dell'aula. Quelli 'pratici' vengono ricordati più frequentemente e rimangono in mente in modo vivido, sono in particolare laboratori intensivi condotti fuori dall'aula universitaria: una visita a una scuola, un'esperienza sul territorio, in un museo o di partecipazione ad eventi culturali della città. I laboratori 'teorici' sono molto simili a lezioni o a seminari.

“I 'veri' laboratori hanno poca parte teorica e tanta parte pratica di sperimentazione; tutti mi hanno permesso di arricchire un po' il mio bagaglio che era solo teorico. La vera pratica l'ho fatta nei laboratori.” (SPL1)

Le condizioni di un laboratorio efficace si riassumono in: ruolo di facilitazione del conduttore, attivazione degli studenti, alternarsi di azione e riflessione, lavoro di gruppo.

“..Quando hai davanti una persona che persino dal rapporto con te studente, che non sei niente, riesce a trovare anche dell'utile per lui, cioè a imparare da questo. [...] Ci sono dei laboratori che quando finiscono tu senti di essere stato una persona per quel conduttore, e ci sono altri laboratori che finiscono e dici: va beh, io la traccia che ho lasciato è nulla [...] ero uno studente dei tanti!” (SPL2)

Lo stile di conduzione, i metodi d'insegnamento proposti, la modalità gestione delle relazioni individuali e con il gruppo, la chiarezza dei compiti e delle consegne, l'articolazione e strutturazione del percorso sono indicatori che disegnano diverse immagini di insegnanti secondo il criterio della coerenza al modello socio-co-

struttivista auspicato (Nigris, 2004). Inoltre, il fare si alterna ed integra con la riflessione focalizzata su diversi oggetti di analisi: i contenuti, l'esperienza nella sua dimensione logica e processuale (cosa abbiamo fatto e come), i propri processi cognitivi, emotivi e di apprendimento. La riflessione è continua e di gruppo, accompagna l'intero percorso e promuove consapevolezza dei cambiamenti che man mano gli studenti vanno maturando.

“Cos'hai percepito? Quali sono stati i pensieri che via via ti sono venuti alla mente? Quindi una riflessione sui processi che avevi messo in atto mentre facevi quella cosa. Anche sulle idee che via via sono cambiate, perché la percezione ti faceva cambiare nella testa i tuoi preconcetti.” (SIL3)

“Riflessioni che avevano prima di tutto l'obiettivo di farci capire come ci eravamo sentiti noi a realizzare quell'esperienza, quali erano state le difficoltà che avevamo incontrato [...] quindi un lavoro prima su noi stessi e su come avevamo vissuto l'esperienza appunto su gli aspetti positivi e negativi e poi un traslare quella che potrebbe essere un'esperienza così al contesto scuola coi bambini insomma.” (IP4)

Il fatto che il gruppo si 'crei' è percepito come un fattore determinante del buon esito di un laboratorio. La capacità di confrontarsi, di modificare le proprie idee, di contribuire ad un progetto condiviso è ritenuta componente essenziale. Il lavoro di gruppo viene analizzato da tre prospettive: la responsabilità, che pertiene alla capacità di concepire se stessi come persone in relazione agli altri, la crescita psicologica personale, soprattutto dal punto di vista della capacità di gestire le proprie emozioni, la competenza professionale intesa come capacità di lavorare in gruppo:

“il confronto nel gruppo, il lavoro con altri insegnanti, il confronto tra due persone che pensano cose in maniera completamente diversa e quindi devono per forza lavorare insieme, punto. Quello lo scopri solo nei laboratori non nel tirocinio”. (IP2)

I LPD rappresentano quindi un modello o esempi 'paradigmatici' e possono generare conoscenze trasversali elaborando le implicazioni operative e utilizzando "tipologie di ragionamento" (Cardarello, 2010) sperimentate direttamente. La didattica laboratoriale viene compresa e spesso interiorizzata come modello, chiave di lettura delle pratiche e schema di riferimento per la propria azione in tirocinio o nelle prime esperienze di lavoro. Essere riusciti ad agire pratiche analoghe o uno stesso approccio sperimentato in laboratorio dà agli studenti la misura delle competenze acquisite e mostra loro che un approccio laboratoriale con i bambini è possibile. Tuttavia, dall'incontro con la scuola emergono dubbi sulla validità dell'approccio: la scuola reale sembra loro ancora troppo distante dal modello ideale e la didattica laboratoriale poco diffusa. Nel confronto con le scuole gli studenti vivono lo spiazzamento di non ritrovare il modello auspicato e problematizzano il modello stesso. Gli studenti percepiscono di essere investiti del compito di rinnovamento della scuola ed esprimono vissuti sia di fiducia nei loro confronti: "hanno fiducia in noi e credono molto in quello che fanno e questo nei laboratori si vede molto (SIA4)", sia di disagio:

“Secondo me il problema è la necessità di rinnovo della scuola [...] uno studente al quale viene affidata questa necessità di rinnovo [...] viene affidata in modo veramente insistente, purtroppo questa voglia di innovazione dopo un po' la perde [...] non è che si perda la voglia...solo che bisogna un attimo rivedere...” (SIL2)



“Un’insegnante con i superpoteri [...] sinceramente io sperimentando adesso il mondo del lavoro è molto difficile fare quello che ci insegnano nei corsi e nei laboratori, cioè nel senso che l’insegnante dovrebbe essere attenta ai bisogni di tutti i bambini ma io dico quando hai davanti 26 bambini come fai?” (SIA2)

I fattori di criticità sono la difficoltà di riuscire a lavorare in piccoli gruppi, l’organizzazione scolastica della scuola primaria, frammentata in discipline e senza tempi per la progettazione condivisa e una diversa cultura pedagogica tra insegnanti. Emerge dagli ex studenti che oggi insegnano la capacità di problematizzare e contestualizzare l’approccio capendo quando possa essere funzionale nella facilitazione degli apprendimenti e quando invece pratiche più tradizionali diventano necessarie.

“È difficile (fare laboratorio) se tu sei in un team e arrivi e sei con un’insegnante che ha 54 anni e sono 40 anni che insegna con le fotocopie, quell’altra che detta tutto e li tiene seduti, li seda e poi ci sei tu che sei abituata a lavorare in un altro modo, che sei stata formata per lavorare in un altro modo e che cerchi di alternare un po’ diverse metodologie, diversi momenti proprio per non appiattare. Poi in realtà passano 5 anni e fai italiano e sei nel team con una ragazza laureata in Bicocca per cui ti guardi e ti capisci.” (IP5)



## Conclusioni

I Laboratori Pedagogico Didattici, per come si sono delineati nello studio condotto in Bicocca, confermano che un approccio basato sull’apprendimento esperienziale e riflessivo genera connessioni tra i saperi pratici e metodologici che si vanno formando, in particolare quelli ‘per’ le pratiche e può generare apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003). Dal punto di vista dei docenti, tra le ragioni che renderebbero plausibile la ‘trasferibilità’ del metodo una volta divenuti insegnanti, vi sono la possibilità di sperimentarsi e riflettere sui propri processi pervenendo a prime formalizzazioni e generalizzazioni dell’esperienza. Partendo dal presupposto che peculiarità del Laboratorio è l’apprendimento di un approccio didattico da praticare a scuola emergono chiaramente la rilevanza del tema in termini di competenze professionali e le criticità dell’approccio sperimentato finora. Se la competenza è intesa come abilità di impiegare conoscenze nell’interazione con fenomeni extra accademici e in contesti nuovi e diversi da quelli della loro acquisizione (Le Boterf, 2008), l’estraneità delle conoscenze al contesto d’uso e il fatto che non siano integrate con le cognizioni pragmatiche dei contesti che le regolano, potrebbero non facilitare il transfer. Agli studenti al termine del loro percorso universitario appare chiaro a quale modello di didattica auspicata e immagine ‘ideale’ d’insegnante s’ispiri l’approccio laboratoriale, hanno ormai schemi di lettura dai contorni piuttosto chiari e la comprensione delle sue potenzialità per i bambini. Un approccio, per altro, che vede frequentemente la loro adesione entusiasta poiché riconoscono la sua praticabilità durante il Tirocinio. Con i primi ingressi a scuola invece emergono dubbi e il modello viene problematizzato. Le pratiche migliori, che richiamano l’immagine di un insegnante socio-costruttivista e ricercatore riflessivo, implementate nei laboratori, in esperienze di Tirocinio e in qualche occasione di supplenza, sono nella percezione della maggior parte degli studenti e degli ex studenti ben poco diffuse nelle scuole, soprattutto primarie. Le reazioni a questa scoperta sono di diverso tipo: di

forte critica alla didattica tradizionale e alla scuola attuale, ma contemporaneamente di dubbio sulla validità del modello appreso su di sé, come effettivamente in grado di praticare quel 'modello' nella scuola reale.

A quali prospettive tali conoscenze orientano l'indagine futura alla luce del nuovo scenario istituzionale? Il nuovo ordinamento ha ribadito la centralità dei Laboratori aumentandone in misura notevole il numero, la durata e le tipologie e rimarcando la necessità della 'trasposizione' pratica di quanto appreso in aula. Contemporaneamente ha segnato un ripensamento del modello organizzativo e pedagogico nel rapporto tra saperi disciplinari e didattiche delle discipline, tra saperi psicopedagogici e discipline curricolari; i Laboratori sono infatti ora concepiti come attività integrative dei corsi e non costituiscono più un'area a se stante. Questo aspetto può rappresentare un miglioramento in virtù di una maggior coerenza tra corsi e laboratori e di una maggior connessione tra ricerca didattica e saperi sulle pratiche (Altet, 2010). Al contempo si evidenziano i rischi di una maggior frammentazione e di una trasformazione metodologica verso modelli affini alle esercitazioni o a seminari d'approfondimento tematici sia a discapito degli approcci laboratoriali già validati nella ricerca, sia 'piegando' la formazione degli insegnanti, oggi comune a chi sceglie l'indirizzo di scuola dell'infanzia e di scuola primaria, a precoci pratiche di insegnamento dei saperi formalizzati. Da qui la necessità di mettere a tema la formazione dei conduttori di laboratorio.

Inoltre, se i Laboratori intendono continuare a proporsi come luoghi di formazione che connettono saperi metodologici con pratiche professionali, emerge la necessità di individuare modelli che pongano al centro una nuova collaborazione tra ricercatori universitari delle diverse aree disciplinari da un lato, conduttori di laboratori (docenti universitari, formatori, tutor, insegnanti esperti) e insegnanti dall'altro. I neo-insegnanti della scuola primaria pare siano disposti a 'gettare la spugna' di fronte a bambini demotivati, oppure si rivelano poco convinti della possibilità di mettere in pratica metodologie valide per tutti. La scuola reale sembra loro ancora troppo distante dal modello ideale, come confermano altre ricerche sul tema. La collaborazione tra ricercatori e insegnanti esperti, tra università e scuola sarebbe dunque condizione necessaria per la possibilità di realizzare un progetto di responsabilità comune proseguendo nella sfida ormai più che decennale di avvicinare il luogo della ricerca pedagogico-didattica e della formazione alla pratica della professione insegnante, ai luoghi della professione agita, un incontro rimasto disatteso per molti anni. In questa logica la formazione iniziale e la formazione permanente, connettendosi in modo strutturale, (Cochran Smith, Lytle, 2009) potrebbero trovare anche nei Laboratori spazi di ricerca-formazione condivisa, capaci di restituire la complessità della professione e dei contesti in cui l'educazione si fa e supportando l'incontro e i passaggi tra generazioni d'insegnanti.



## Riferimenti bibliografici

- Antonietti M., et al. (2007). *I giovani maestri dell'Università di Modena e Reggio Emilia tra curriculum e occupazione*, in "GENERAZIONI", n. 10 - pp. 145-171.
- Agrati L. (2008). *Alla conquista del sapere pratico. Il laboratorio nella formazione degli insegnanti*, Roma, Carocci.
- Altet M. (2010), *La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM: d'une opposition à uné nécessaire articulation*, in "Education Sciences&Society", Anno 1, N. 1, Roma, Armando Editore, pp. 117-141.

- Baldacci M. (2010). *Curricolo e competenze*, Milano, Mondadori Education.
- Cardarello R. (2010), *Il corso di laurea dei maestri tra scuola ideale e scuola reale*, in Kanizsa S., Gelati M., (a cura di). *10 anni dell'Università dei maestri*, Parma, Junior, pp. 38-49.
- Charmaz K. (2014). *Constructing grounded theory*, London, Sage.
- Cochran-Smith M. Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
- Dalle Fratte G. (a cura di) (1998). *La Scuola e l'Università nella formazione primaria degli insegnanti. Il Tirocinio e il Laboratorio*, Milano, Franco Angeli.
- Damiano E. (1998). *Tra il dire e il fare. Modelli di laboratorio nell'esperienza e nella ricerca internazionale*, in Dalle Fratte G. (a cura di). *La Scuola e l'Università nella formazione primaria degli insegnanti. Il Tirocinio e il Laboratorio*, Milano, Franco Angeli, pp. 167-187
- Damiano E. (a cura di) (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Milano, Franco Angeli.
- Eurydice 2006. *L'assicurazione di qualità nella formazione degli insegnanti in Europa* [http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read\\_cnt&id\\_cnt=1836](http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=1836)
- Felisatti E., Tonegato P. (2012). *Il laboratorio di Microteaching nel Tirocinio OnLine per la formazione iniziale degli insegnanti*, Form@ re-Open Journal per la formazione in rete, 12(79), pp. 64-70.
- Frigerio A. (2010). *I laboratori didattici nel Corso di Laurea di Formazione Primaria, Università Milano Bicocca*, in Kanizsa S., Gelati M., (a cura di). *10 anni dell'Università dei maestri*, Parma, Junior, pp. 111-122.
- Galliani L. (2001), *Un curriculum universitario di qualità per un insegnante di qualità*, in Galliani L., Felisatti E. (a cura di). *Maestri all'Università. Modello empirico e qualità della formazione iniziale degli insegnanti: il caso di Padova*, Lecce, *Pensa Multimedia*, pp. 17-50.
- Galliani L. (2005). *Curricolo, tirocinio e professione: per un modello di formazione degli insegnanti basato sulle competenze*, in Galliani L., Felisatti E. (a cura di). *Maestri all'Università. Curriculum, tirocinio e professione. 2° Rapporto di Ricerca sul caso di Padova*, Lecce, *Pensa Multimedia*
- Galliani L., Felisatti E. (a cura di) (2001). *Maestri all'Università. Modello empirico e qualità della formazione iniziale degli insegnanti: il caso di Padova*, Lecce, *Pensa Multimedia*.
- Gemma C. (2010) "Dalla conoscenza al sapere insegnare: il laboratorio abilitativo" in Kanizsa S., Gelati M. (2010) *10 anni dell'Università dei maestri*, Junior – Spaggiari, Parma Kanizsa S. (2004). *Laboratori e tirocinio nella formazione universitaria degli insegnanti*, in Nigris E. (a cura di). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Carocci, Roma, pp. 63-87.
- Grange (2006) "Il laboratorio come luogo di costruzione di competenze..." in Paparella N., Perucca A. (a cura di) (2005) *Le attività di laboratorio e Tirocinio nella formazione degli insegnanti Vol.II*, Armando, Roma
- Kanizsa S., Gelati M., (a cura di) (2010). *10 anni dell'Università dei maestri*, Parma, Junior.
- Kanizsa S. (2004). *Laboratori e tirocinio nella formazione universitaria degli insegnanti*, in Nigris E. (a cura di). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Carocci, Roma, pp. 63-87.
- Korthagen F.A., Kessels J.P. (1999). *Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education*, in "Educational researcher", 28(4), pp. 4-17.
- Lafortune L. (2006). *Accompagnement-recherche-formation d'un changement en è education: un processus exigeant une démarque de pratique rélexive*, in "For-

- mation et pratiques d'enseignement en questions", N.5, pp. 187-202.
- Le Boterf G. (2008), *Costruire le competenze individuali e collettive*, Napoli, Guida.
- Magnoler P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*, Lecce, Pensa MultiMedia.
- Metcalf K.K., Hammer R., Kahlich, P.A. (1996). *Alternatives to field-based experiences: The comparative effects of on-campus laboratories*, in "Teaching and Teacher Education", 12(3), pp. 271-283.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Mortari L. (2009). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*, Roma, Carocci.
- Nigris E. (a cura di) (2004a). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Roma, Carocci
- Perucca A. (a cura di) (2005), *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria. Identità istituzionale, modello organizzativo, indicatori di qualità*, Vol. I, Roma Armando Editore.
- Paparella N. (a cura di) (2006). *Le attività di laboratorio e tirocinio nella formazione universitaria. Indagini e strumenti*, Vol. II, Roma, Armando Editore.
- Perrenoud Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Invitation au voyage, Paris, ESF.
- Restiglian E. (2010) "Modelli e buone pratiche di laboratorio nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria di Padova" in Kanizsa S., Gelati M. (2010) *10 anni dell'Università dei maestri*, Junior Rossi P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*, Milano, Franco Angeli.
- Shön D.A. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Edizioni Dedalo.
- Shön D.A. (2006), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Milano, Franco Angeli.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*, London, Sage.
- Tusini S. (2006). *La ricerca come relazione. L'intervista nelle scienze sociali*, (Vol. 9). Milano, Franco Angeli.
- Zanniello G. (2008). *La formazione universitaria degli insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia. L'integrazione del sapere, del saper essere e del saper fare*, Roma, Armando Editore.
- Zeichner K. (2010). *Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education*, in "Journal of teacher education", 61(1-2), pp. 89-99.



