

Nel ricchissimo affresco che la protagonista viene qui a rappresentare emerge con forza la volontà di problematizzare se stessa, assumendo l'autobiografia ora come «divertimento» ora come «terapia», ora come «genere» ora come «stile», in relazione ad un percorso che annoda i «ricordi», sollecita le «emozioni» e interpreta i «sentimenti» che hanno connotato gli eventi vissuti «in prima persona», oltre i vincoli del sociale e del politico, per incardinarli «nella consapevolezza dello scarto che sussiste fra il vivere e la coscienza del vivere» (p. 75). In tal senso quelli che con eccessiva modestia l'Autrice chiama «frammenti autobiografici» corrispondono ad un «viaggio della memoria» che coinvolge l'individualità, la singolarità e l'irripetibilità della protagonista rispetto ai «molti altri» (compresi quelli interiori) in cui si è «imbattuta» lungo il corso della sua esistenza. Ma questa autobiografia non è un fatto/frutto narcisistico: essa diviene – «fra riso e pianto» – il racconto di una testimonianza «in presa diretta» che segue un'antichissima arte – l'arte dell'«ereditarietà» (si pensi ai genitori, ai maestri, ai parenti, agli amici, ecc.) – che ci appartiene da secoli come una faccenda legata al rispecchiamento dell'«identità», sempre orientata, nella sua mutevolezza, *à la recherche* dei nostri trascorsi.

Nel discorso autobiografico – che resta un *récit* – vi è un effetto «spersonalizzante» (quello «sdoppiamento della personalità» a cui la protagonista si riferisce sagacemente) che implica – tra soggetto e oggetto – una decostruzione, uno spostamento e una ri-problematizzazione del sé. L'autobiografia mette in campo uno studio di sé e un'appropriazione del *plot* complesso dell'esistenza; di conseguenza è un invito ad «esercitare il pensiero», sviluppando il piacere dell'interrogazione, della sfida, della (auto)riflessione, del dubbio, dell'analisi e dell'interpretazione. Infatti, come ci mostra il presente volume, il testo autobiografico può essere inteso nella sua funzione di strumento per la costruzione/elaborazione dell'identità: da un lato come formalizzazione del proprio *vissuto*, dall'altro come base di raccolta e di organizzazione per la costruzione letteraria dell'*immagine* di sé. Di fronte ad una «molteplicità dell'io» (si pensi alla *lectio* pirandelliana a cui l'Autrice guarda con costante attenzione) per Fanny Giambalvo la sua autobiografica rappresenta uno strumento funzionale alla ricostruzione della sua vicenda umana che in queste pagine, come nella sua vita, emerge con energia e autenticità e si dispone con intelligenza e umorismo, lucidità e ironia.

Alessandro Mariani

ELENA MIGNOSI (a cura di), *Formare in laboratorio*, Milano, Franco Angeli, 2007.

Chiunque abbia una qualche esperienza in proposito sa che l'insegnamento è una di quelle professioni che non è per nulla facile imparare ad esercitare. Il sapere dell'insegnante non è esclusivamente teorico ma è fatto anche di competenze e *habitus*.

Il libro, a cura di Elena Mignosi, *Formare in laboratorio*, costituisce un tentativo di colmare lo stacco tra «sapere» e «saper fare» attraverso il resoconto ragionato di alcune esperienze paradigmatiche di «laboratorio» nell'ambito della formazione universitaria delle professioni educative. Si tratta di un libro che, al di là della sua veste immediata di resoconto e documentazione di esperienze concretamente realizzate, si presta a molteplici piani di lettura, ciascuno dei quali propone una serie di questioni rilevanti nell'ambito di quella che si può chiamare «formazione dei formatori». Ciò che tenterò di fare, con questa presentazione, sarà un'opera di «sottolineatura» ed «evidenziazione» di temi cruciali che le esperienze presentate e il loro commento consentono di porre sul tappeto fornendo di volta in volta spunti significativi di soluzione.

Uno dei temi di fondo riguarda la necessità di individuare, nella didattica universitaria, in particolare in quella rivolta alla formazione degli insegnanti, formule innovative di trasmissione culturale in grado non tanto di trasmettere specifiche conoscenze quanto di formare degli atteggiamenti, delle competenze, degli *habitus*. La risposta che il libro suggerisce è che la formula del «laboratorio» e la metodologia della «didattica laboratoriale» possano costituire, in questa prospettiva, un interessante banco di prova che vale la pena di sperimentare e su cui è opportuno riflettere. Non solo. La scelta della formula «laboratoriale», che contraddistingue le esperienze che vengono presentate e discusse nel testo, non costituisce soltanto una scelta di campo nell'ambito della didattica universitaria relativa alla formazione delle professioni educative ma costituisce essa stesso oggetto privilegiato di riflessione: che cosa sia un «laboratorio», che cosa lo differenzi da altre pratiche didattiche, quali ne siano i tratti definienti o essenziali, da che cosa derivi il suo valore e il suo significato formativo sono tutte questioni che attraversano i diversi contributi del volume, e che, più in particolare, vengono affrontati nella articolata introduzione che presenta e argomenta le ragioni teoriche delle esperienze resocontate. I due aspetti risultano infatti intrecciati: il valore dell'esperienza laboratoriale nella formazione universitaria degli educatori dipende dal modo con cui tale esperienza viene concepita e intesa. «Laboratorio» è infatti uno di quei termini del lessico pedagogico che ha un'escursione tanto ampia da riferirsi a «oggetti» molto diversi tra loro.

Lo sottolinea Elena Mignosi nell'introduzione quando espone i tratti salienti del modello di laboratorio, di cui le esperienze presentate costituiscono esempi, per analogia o differenza rispetto ad altri modelli. I laboratori della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Palermo si ispirano sia al modello della «bottega artigiana», sia a quello, proposto da Dewey, di scuola-laboratorio (J. Dewey, 1899, *Scuola e società*, trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1987), ma anche se ne differenziano. Si differenziano dalla «bottega artigiana» poiché non hanno come obiettivo la realizzazione di prodotti finiti; si differenziano dalla scuola-laboratorio in quanto non si propongono come situazioni appositamente allestite per verificare la plausibilità di idee pedagogiche ma come situazioni di apprendimento la cui ricchezza e fruttuosità va stimata ed eventualmente modellizzata «a posteriori». Ma soprattutto si differenziano da un modello di insegnamento-apprendimento secondo cui il sapere professionale si costruisce applicando ai casi contingenti teorie e modelli educativi aprioristicamente assunti. Se ne differenziano soprattutto perché finalizzati alla costruzione di un'identità professionale che si realizza sperimentando in prima persona situazioni educative e riflettendo poi su di esse per distillarne il senso.

Ma vediamo più da vicino la pluralità di significati cui le esperienze resocontate rimandano.

Il termine «laboratorio» si riferisce in prima istanza al fatto che nei laboratori «si lavora», che vi sono «attività in corso», che chi vi partecipa è chiamato a un fare concreto. La didattica tramite i laboratori è in questa accezione l'opposto della modalità tradizionale di insegnamento-apprendimento che assegna il primato alla parola del docente, parola che gli studenti sono tenuti ad ascoltare, comprendere e poi restituire nella maniera il più possibile simile al modello presentato. Retrostante a questa impostazione c'è l'idea che il «fare concreto» sia più motivante, più produttivo dal punto di vista dell'apprendimento, più significativo dal punto di vista sociale perché richiede un impegno attivo, maggiore autodeterminazione, perché consente di verificare coi propri occhi, e non esclusivamente con quelli del formatore, gli esiti del lavoro svolto, perché, nella maggior parte dei casi, richiede una condivisione. In questa prospettiva il laboratorio ben si sposa con un'idea di «formazione attiva» e di un apprendimento «centrato sull'allievo» anziché sull'inse-

gnante. Ma vi è di più. Il testo suggerisce che concepire l'apprendimento come «pratica di un'attività» non solo enfatizza l'agentività dell'apprendista ma sottolinea l'importanza della formazione di capacità e di atteggiamenti come ingredienti fondamentali di una competenza professionale. Capacità, atteggiamenti, *savoir faire* si acquisiscono infatti attraverso la partecipazione attiva a pratiche condivise con individui esperti piuttosto che attraverso la mera acquisizione di nozioni e tecniche.

Nell'accezione palermitana «laboratorio» assume un ulteriore significato. Il laboratorio è visto come il luogo dell'innovazione, soprattutto della didattica universitaria che è ancora per lo più ancorata a pratiche molto tradizionali, spesso inadeguate. Da questo punto di vista il laboratorio si configura come una sorta di «porto franco» in cui è concesso di uscire dagli schemi abitudinari, provare un nuovo modo di relazionarsi agli studenti, saggiare nuove modalità di trasmissione culturale. Reciprocamente anche per gli studenti il laboratorio si configura come un luogo e un tempo in cui è possibile fare nuove esperienze, inseguire interessi, esprimersi senza l'imbarazzo e i vincoli, spesso piuttosto rigidi, del lavoro accademico in aula.

Il laboratorio è inoltre concepito come un luogo nel quale il processo è, se non più importante, almeno di pari importanza al prodotto. Una didattica troppo focalizzata sui «risultati» corre il rischio di non considerare una legge fondamentale dell'apprendimento, e cioè che il modo con cui gli apprendimenti vengono veicolati e trasmessi produce anch'esso un apprendimento. E questo secondo apprendimento – Bateson lo chiama apprendimento di second'ordine – è forse più importante, più significativo e duraturo del primo, perché riguarda l'atteggiamento verso l'apprendere più che i contenuti. Il laboratorio è il luogo in cui l'apprendere ad apprendere è più importante dei contenuti, in cui si impara un metodo di lavoro. Da qui la conseguenza che il «processo» non sia solo un elemento strumentale per arrivare al risultato ma un aspetto di grande rilevanza e che merita un'attenzione particolare. Fare esperienza di questo può indurre il futuro educatore a una maggiore consapevolezza circa l'importanza che, per qualsiasi tipo di apprendimento, ha il cammino attraverso il quale si giunge a specifici apprendimenti.

Di più. Il termine laboratorio rinvia al carattere di unicità dei manufatti che vi si producono. Diversamente che in fabbrica, nel «laboratorio artigiano» si sfornano prodotti mai del tutto uguali, lievemente diversi uno dall'altro, non stereotipati, non in serie. Tenendo presente questa analogia potremmo dire che la formazione laboratoriale presta attenzione al singolo partecipante, si aspetta e promuove un lavoro «personale», pone le condizioni perché ciascuno possa esprimere il suo stile, le sue doti, le sue peculiarità. Nella accezione di laboratorio proprio della Facoltà di Scienze della formazione dell'Università di Palermo l'attenzione a questo aspetto induce a sottolineare quella dimensione soggettiva e emotiva dell'apprendimento che appare per lo più trascurata soprattutto nell'Università ma, più in generale, in qualsiasi esperienza scolastica.

Nella formula laboratoriale proposta nel volume è inoltre particolarmente sottolineata l'idea del «problema da risolvere» e della «ricerca» di soluzioni insito nella formula laboratoriale in particolare in relazione alla formazione degli educatori che sono chiamati a far fronte a situazioni complesse, spesso imprevedibili, e a cui è richiesto un impegno progettuale che fa seguito alla capacità di problematizzare l'esperienza educativa.

La dimensione di ricerca e di innovazione che può essere attribuita al «laboratorio» fa sì che il percorso di insegnamento/apprendimento che vi si realizza non possa essere un percorso lineare. Si faranno dei tentativi, si ragionerà se sono stati produttivi, si deciderà se introdurre modifiche o innovazioni, si ripartirà magari da capo, si incontreranno problemi imprevisti, se ne tenterà la soluzione, e così via. Il percorso non solo sarà tortuoso ma anche ricorsivo. Richiederà momenti di sosta

per riflettere, per ripensare, per valutare, per decidere. Anche in questa prospettiva l'esperienza del laboratorio, essendo simile a quella cui l'educatore si troverà di fronte nelle concrete situazioni formative, costituirà uno stimolo a riflettere sul tipo di problematiche che si affacciano in tali situazioni.

Ancora. Assumendo a prototipo del laboratorio la «bottega artigiana», il «laboratorio» appare come il luogo di un lavoro condiviso tra individui più o meno esperti che cooperano, ciascuno con la propria capacità per giungere a un fine comune. In questo fare condiviso il meno esperto impara dal più esperto attraverso l'osservazione, l'esempio; l'apprendimento non risulta essere allora una trasmissione di conoscenze ma un apprendistato dove la dimensione sociale – la relazione tra maestro e apprendista e tra apprendisti – risulta fondamentale. Anche rispetto a questa dimensione i laboratori palermitani mostrano l'importanza della dimensione «gruppo» nell'esperienza formativa, mostrano cioè che il fare esperienza di essere un «gruppo di lavoro», il fare esperienza dell'interdipendenza, costituisce un altro importante elemento di riflessione sulle condizioni di base dell'apprendimento.

Una vera e propria «pedagogia» mi pare dunque che «retroscia» al modello laboratoriale prospettato, una pedagogia che crede nella problematicità dell'esperienza e dà valore alla ricerca; che considera l'apprendimento un atto creativo, uno scambio dall'esito non scontato; che promuove l'intersoggettività e l'interdipendenza; che presta attenzione ai processi oltre che ai risultati; che vede nella diversità una risorsa disdegnando l'uniformità e l'omologazione. L'esposizione a una tale pedagogia, percepita come fruttuosa nell'esperienza del laboratorio, costituirebbe la modalità attraverso cui i novizi, cioè i «futuri educatori», ne potrebbero «imparare» sia i presupposti che le possibili modalità di realizzazione. Il conduttore del laboratorio diventa il modello di docente cui il futuro educatore può ispirarsi e l'attività di laboratorio il prototipo dell'esperienza educativa da proporre successivamente nelle concrete situazioni educative.

Una pedagogia anche per via dell'invito alla riflessione sull'esperienza che accompagna ciascuna delle esperienze di laboratorio presentate. Tale invito, in linea con le considerazioni più recenti relative alla professione educativa, evita il rischio di concepire la didattica laboratoriale come fondata esclusivamente su una «pedagogia dell'esempio», una pedagogia informale nel quale l'apprendimento viene acquisito tramite l'osservazione di «buoni» modelli senza il ricorso ad uno scambio riflessivo. Il formatore nelle esperienze presentate, si configura invece come il partner di una esperienza tutoriale (D. Wood, J.S. Bruner, G. Ross, 1976, *Il ruolo del tutoring nel problem solving*, trad. it. in M. Cesa Bianchi, A. Antonietti (a cura di), Bruner, Milano, Franco Angeli, 2000) concepita proprio come una mediazione riflessiva che ha come punto di partenza il lavoro che ciascun membro del gruppo compie «su di sé» e che lo attrezza a valutare le proprie capacità e potenzialità. Al di là, dunque della specificità dei contenuti dei diversi «laboratori» presentati – che vanno dalla danza-movimento terapia al gesto pittorico e teatrale, dalla musica per l'integrazione culturale alla Lingua italiana dei Segni e la sua cultura, dal creare con la sabbia alla relazione di aiuto nei confronti della genitorialità – e del loro interesse intrinseco, il tipo di formazione cui l'esperienza si ispira privilegia quello che, con Dewey (1938, *Esperienza e educazione*, trad. it. Firenze, La Nuova Italia, 1972) e Bion (1965, *Apprendere dall'esperienza*, trad. it. Roma, Armando, 1972), potremmo chiamare un autentico apprendere dall'esperienza inteso come vivere un'esperienza, riflettervi assumendone consapevolezza, costituirla a modello di future esperienze formative da realizzare con spirito creativo nell'ambito della propria professione.

Egle Becchi