

Linee guida per l'implementazione dell'idea Laboratori del Sapere



VERSIONE 1.0 [2022]

per Indire, a cura di

**Alessandra Anichini
Rudi Bartolini
Rachele Borgi
Loredana Camizzi
Francesca De Santis
Serena Goracci
Francesca Pestellini**

per le scuole, casi di studio a cura di

Francesca Cinelli (IC "Scarperia-San Piero", Scarperia e San Piero, FI)

Chiara Morozzi, Barbara Scarpelli (IC "Barberino di Mugello", Barberino di Mugello, FI)

Rosita Alaia (IC "Grosseto 1 - Alberto Manzi", Grosseto)

Romina Bertuzzi ("IC di Cadeo e Pontenure", Roveleto di Cadeo, PC)

Elena Iannacci ("IC Govone", Govone, CN)

Maria Rosaria Santo (IIS "Anna Maria Enriques Agnoletti", Sesto Fiorentino, FI)

Daniela Romanelli (Liceo Classico "Vincenzo Monti", Cesena, FC)



Il gruppo di lavoro di ricercatori, dirigenti scolastici e docenti è stato supportato da Carlo Fiorentini e Maria Piscitelli

Copyright © INDIRE 2022. Tutti i diritti riservati.

“Avanguardie educative”. Linee guida per l’implementazione dell’idea “Laboratori del Sapere”

versione 1.0 [2022] - ISBN 979-12-80706-32-4

Il progetto editoriale e la redazione di queste *Linee guida* sono stati realizzati da INDIRE con i fondi del progetto “Processi di innovazione organizzativa e metodologica - Avanguardie educative”, Codice progetto: 10.2.7.A1-FSEPON-INDIRE-2017-1, del Programma Operativo Nazionale plurifondo “Per la Scuola - Competenze e ambienti per l’apprendimento”, FSE/FESR-2014IT05M2OP001 - Asse I “Istruzione” - OS/RA 10.2 - “Miglioramento delle competenze chiave degli allievi”.

Editor

Gabriele D’Anna

Avvertenze

Questo è un documento di lavoro interno condiviso tra il gruppo dei ricercatori e dei collaboratori tecnici di ricerca di INDIRE e i docenti e i dirigenti scolastici delle scuole coinvolte nel percorso di ricerca-azione afferente l’idea “Laboratori del Sapere”; è il frutto di un lavoro aperto a ulteriori sviluppi e arricchimenti del quale verranno fornite nel tempo versioni successive che tengono conto dell’evoluzione (anche in contesti diversi) dell’idea in oggetto.

Il documento è stato chiuso in redazione il 31 dicembre 2022; ove nel corso della trattazione si fa riferimento allo stato dell’arte attuale, questo rimanda alla stessa data, così come alla stessa data i QRCode e gli URL riportati (anche quelli associati a “parole calde”) sono risultati attivi e rispondenti al contenuto indicato.

Nomi di progetti, prodotti, marchi e programmi citati nel testo sono di proprietà delle rispettive società o istituzioni anche se non seguiti dai simboli ©, ® o ™. Per i prodotti in commercio la loro menzione non è da intendersi né come scelta di merito né come invito al loro utilizzo.



Avanguardie educative

ae@indire.it

Come citare questo documento

Anichini, A., Bartolini, R., Borgi, R., Camizzi, L., De Santis, F., Goracci, S., Pestellini, F. et al. (a cura di), *“Avanguardie educative”. Linee guida per l’implementazione dell’idea “Laboratori del Sapere”*, versione 1.0 [2022], INDIRE, Firenze, 2022.

INDIRE

via Michelangelo Buonarroti, 10 - 50122 Firenze (Italia)

indire.it - info@indire.it

Indice

Introduzione 4

Premessa 6

1. La cornice teorica 10

1.1. I “Laboratori del Sapere Scientifico” 10

1.2. L'approccio 11

1.2.1. L'approccio fenomenologico-induttivo (operativo): il laboratorio della mente 11

1.2.2. Costruire percorsi significativi 13

1.2.3. Concettualizzazione e dimensione linguistica 14

1.2.4. Documentare l'apprendimento 14

1.2.5. Le cinque fasi 15

2. Prospettive disciplinari e trasversali 16

2.1. L'idea “Laboratori del Sapere” e la didattica dell'Italiano 16

2.1. Le competenze di cittadinanza 17

3. Dalla teoria alla pratica: azioni e accorgimenti 18

3.1. Partire da un percorso epistemologicamente fondato 18

3.2. Portare avanti un lavoro scandito da cinque fasi 19

3.2.1. Osservazione 19

3.2.2. Verbalizzazione scritta individuale 21

3.2.3. Discussione collettiva 22

3.2.4. Concettualizzazione e produzione individuale 24

3.2.5. Produzione condivisa 25

3.2.6. Dalla produzione condivisa alla condivisione del prodotto:
verso una possibile sesta fase 25

4. Documentare il percorso Laboratori del Sapere 26

5. Punti di forza 28

5.1. Coinvolgimento degli studenti 28

5.2. Metodo induttivo 29

- 5.3. Inclusione 29
- 5.4. Attenzione al linguaggio 30
- 5.5. Sviluppo professionale 30
- 5.6. Dar fiducia agli studenti 31
- 5.7. Confrontarsi con i colleghi 31
- 5.8. Percorsi e curriculum 31
- 5.9. Documentare e riflettere 32

6. È importante sapere che... 32

7. Alcuni percorsi realizzati dalle scuole 34

Scuola dell'infanzia

Il granturco 34

IC "Barberino di Mugello", Barberino di Mugello (Firenze)

Scuola primaria

Piccoli misteri quotidiani 35

IC "Scarperia-San Piero", Scarperia e San Piero (Firenze)

IC "Barberino di Mugello", Barberino di Mugello (Firenze)

Scuola secondaria di primo grado

Che Forza! 36

IC "Grosseto 1 - Alberto Manzi", Grosseto

Divieti e comandi per un mondo di... diritti 36

"IC di Cadeo e Pontenure", Roveleto di Cadeo, Piacenza

Comandi e divieti: cosa, come e perché 37

"IC Govone", Govone (Cuneo)

Scuola secondaria di secondo grado

Le soluzioni 38

IIS "Anna Maria Enriques Agnoletti", Sesto Fiorentino (Firenze)

"I sette messaggeri", dal testo 'elastico' al testo 'rigido' matematico 39

Liceo Classico "Vincenzo Monti", Cesena (Forlì-Cesena)

Bibliografia e risorse disponibili online

Bibliografia 41

Risorse disponibili online 42

Introduzione

“Avanguardie educative” è un Movimento dal basso aperto a tutte le scuole italiane. Il Movimento è nato nell’ottobre 2014 dall’iniziativa di 22 scuole fondatrici che, oggi, insieme alle scuole polo regionali, alle scuole capofila delle cosiddette “idee” e al grande numero delle scuole adottanti una o più idee, sperimentano in Italia processi di trasformazione e innovazione.

INDIRE è promotore del Movimento: sostiene le scuole nel loro cammino di autonomia ed ha attivato una linea di ricerca specifica i cui risultati sono rappresentati anche dalla realizzazione e dall’aggiornamento nel tempo di queste *Linee guida*.

“Laboratori del Sapere” è una delle idee raccolte nella “Galleria delle idee per l’innovazione” volte a promuovere la trasformazione del modello tradizionale di fare scuola; gli “orizzonti di riferimento” del Manifesto del Movimento ai quali si richiama quest’idea sono il n. 1 - [Trasformare il modello trasmissivo della scuola](#) e il n. 5 - [Riconnettere i saperi della scuola e i saperi della società della conoscenza](#).

“Laboratori del Sapere” nasce dalla collaborazione tra INDIRE (nello specifico le sue strutture di ricerca 1¹, 2² e 7³) e i “Laboratori del Sapere Scientifico”, nati in Regione Toscana nel 2010 in collaborazione con il mondo dell’Università, della ricerca e delle associazioni professionali dei docenti – d’intesa con l’USR – allo scopo di costituire nelle scuole toscane di ogni ordine e grado, a partire dall’infanzia, gruppi permanenti di ricerca/innovazione nell’ambito dell’educazione matematico-scientifica e tecnologica.

Le presenti *Linee guida* contengono indicazioni utili per i dirigenti scolastici e i docenti che desiderano introdurre l’idea nelle loro scuole e nelle loro classi. Il documento presenta aspetti positivi ed eventuali criticità, consigli operativi e puntuali descrizioni dei processi organizzativi, gestionali e didattici sulla base di esperienze concretamente vissute durante due anni di sperimentazione dell’idea che ha visto i docenti partecipare attivamente al lavoro di ricerca; il Diario di bordo che ognuno di loro ha redatto durante la sperimentazione rappresenta una delle fonti principali di analisi, assieme alle riflessioni raccolte durante i numerosi incontri online che si sono svolti. Ogni Diario rappresenta un testo prezioso in cui cogliere non solo la ricchezza della pratica educativa dei percorsi attuati ma anche le considerazioni dei docenti, le loro argomentazioni e i dubbi, le difficoltà incontrate e le soddisfazioni per i risultati raggiunti. Con il tempo vorremmo rendere pubblico questo immane lavoro; al momento le presenti *Linee guida* dispongono di una prima selezione dei diari di bordo, come stimolo concreto, come esempio per le attività che i docenti vorranno allestire con le loro classi.

In appendice alle presenti *Linee guida* sono indicate alcune risorse per approfondire i contenuti trattati che consistono in una bibliografia di riferimento e da una selezione di materiali disponibili online.

Il documento costituisce un contributo per la messa in atto di metodologie didattiche e processi organizzativi che vanno nella direzione di una scuola che cambia in linea con le esigenze di una società della conoscenza in continuo divenire. È progressivamente aggiornato con il contributo delle scuole che aderiscono al Movimento, nell’ottica di diffondere il più possibile i processi d’innovazione nella scuola italiana, anche in situazioni di didattica digitale integrata.

¹ Struttura 1 - Didattica laboratoriale e innovazione del curriculum - Area linguistico-umanistica.

² Struttura 2 - Didattica laboratoriale e innovazione del curriculum nell’area scientifica (STEM).

³ Struttura 7 - Innovazione metodologica e organizzativa nel modello scolastico.

Per la redazione delle presenti *Linee guida* il gruppo di ricerca INDIRE si è avvalso di:

- analisi della letteratura di riferimento;
- conversazioni con esperti disciplinari (si vedano, più avanti, note 5 e 6);
- visite di osservazione presso alcune delle scuole coinvolte;
- analisi delle registrazioni degli incontri effettuati nei due anni di sperimentazione (incontri in plenaria, per gruppi disciplinari e gruppi del medesimo ordine di scuola);
- analisi delle progettazioni effettuate da ogni docente partecipante alla sperimentazione (secondo uno specifico format fornito dal citato gruppo di ricerca);
- analisi dei diari di bordo redatti da ogni docente partecipante alla sperimentazione (secondo le modalità indicate dal suddetto gruppo di ricerca);
- incontri dei ricercatori e collaboratori tecnici di ricerca INDIRE con i dirigenti delle scuole coinvolte.

Materiali di studio per approfondimenti, informazioni su eventi e iniziative in programma, risorse utilizzabili per l'implementazione dell'idea "Laboratori del Sapere" sono disponibili nella pagina raggiungibile tramite QR code qui a fianco.



Premessa

Queste *Linee guida* sono il frutto di un percorso di ricerca-azione intrapreso nell'anno scolastico 2020-2021 e proseguito in quello successivo. Oggetto di tale percorso sono l'analisi, lo studio, la sperimentazione e la documentazione della metodologia LSS ("Laboratori del Sapere Scientifico" – una rete di scuole attiva dal 2010⁴ in Toscana) applicata alle discipline Scienze e Italiano sui due cicli scolastici (per il secondo ciclo limitatamente al primo biennio). Sono due gli aspetti fondamentali che hanno orientato la ricerca: 1) l'innovazione metodologica, secondo i parametri di LSS e 2) la revisione del curriculum, nella direzione di un'essenzializzazione dei contenuti, intesa come individuazione di nuclei fondanti e concetti chiave delle discipline in oggetto, oltre che come attenzione alla gradualità necessaria al progresso degli apprendimenti degli studenti. A ciò si uniscono l'interesse verso gli aspetti trasversali alle discipline – in linea con quell'idea di trasversalità che non si esaurisce nella messa a punto di percorsi interdisciplinari ma lavora per individuare i tratti comuni e fondanti delle discipline stesse – e l'attenzione alla lingua e al linguaggio (oltre gli aspetti specifici ed epistemologicamente caratterizzanti).

Lo stretto legame fra impianto metodologico e revisione del curriculum è garantito dallo sviluppo di percorsi didattici esemplari che tengono insieme questi aspetti e che rappresentano il punto di arrivo dell'intero processo.

Gruppo di lavoro

La ricerca, di tipo partecipato e collaborativo, ha coinvolto tre distinte linee di ricerca all'interno di INDIRE: la *Struttura 7*, a cui fa capo il Movimento "Avanguardie educative", avente come obiettivo principale quello di intercettare e disseminare l'innovazione didattica a partire dall'esperienza delle scuole; la *Struttura 2* che si occupa di didattica laboratoriale e innovazione curricolare nelle discipline dell'area matematico-scientifica e riflette da anni sulla metodologia laboratoriale come pure sulla verticalizzazione ed essenzializzazione del curriculum; la *Struttura 1*, dedicata alla ricerca nell'ambito linguistico e umanistico, che lavora da tempo alla revisione della didattica della grammatica proponendo la sperimentazione della grammatica valenziale come modello innovativo. Le suddette strutture hanno lavorato a stretto contatto con le scuole e sotto la supervisione di due esperti disciplinari: Carlo Fiorentini⁵ per le Scienze e Maria Piscitelli⁶ per l'Italiano. Durante il primo anno di sperimentazione sono state coinvolte 9 scuole, tra cui 5 già appartenenti alla rete LSS e 4 individuate tra le aderenti al Movimento "Avanguardie educative". Nell'anno scolastico 2020-2021 il gruppo di lavoro è così composto:

⁴ <http://www311.regione.toscana.it/lr04/web/lss>

⁵ Carlo Fiorentini, laureato in Chimica e Pedagogia, è stato docente di Chimica nella scuola secondaria superiore. È presidente del CIDI (Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti) di Firenze e membro della segreteria nazionale della stessa associazione e del comitato tecnico scientifico LSS. Svolge da molti anni attività di ricerca, di sperimentazione e di formazione in servizio sul curriculum verticale delle scienze sperimentali, coordinando molti gruppi di docenti nei vari livelli scolastici.

⁶ Maria Piscitelli, laureata in Lingue, Lettere e Pedagogia, è stata docente nella scuola secondaria superiore e successivamente distaccata all'IRRE Toscana. È vicepresidente del CIDI (Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti) di Firenze e membro del comitato tecnico scientifico LSS. Esperta di educazione linguistica integrata, di educazione letteraria e valutazione, svolge da molti anni attività di consulenza, ricerca, sperimentazione e formazione sul curriculum verticale di educazione linguistica.

- ricercatori e collaboratori tecnici di ricerca delle 3 strutture citate. Il loro ruolo è quello di promuovere e coordinare le attività di ricerca, coadiuvare la scrittura del quadro teorico, mettere a disposizione metodologie e strumenti per l'analisi dei casi e supportare la documentazione dei percorsi didattici. Si tratta di [Alessandra Anichini](#), [Rudi Bartolini](#), [Rachele Borge](#), [Loredana Camizzi](#), [Francesca De Santis](#), [Serena Goracci](#), [Maria Guida](#), [Carlo Mariani](#), [Francesca Pestellini](#);
- esperti disciplinari ai quali spetta il compito di supervisionare la coerenza con l'approccio LSS coadiuvando la scrittura del quadro teorico e garantendo la validità didattico-disciplinare dei percorsi sperimentati e documentati. Oltre a ciò gli esperti hanno un ruolo fondamentale per la formazione iniziale del gruppo di lavoro sui temi più specificamente metodologici e disciplinari. Gli esperti sono, come detto in presenza, Carlo Fiorentini e Maria Piscitelli (rispettivamente di ambito scientifico-matematico e linguistico-letterario, per LSS e CIDI);
- docenti di 5 scuole, già appartenenti a LSS e già scuole capofila di "Avanguardie educative":
 - Marilyn Barraco, Cristina Ciappelli, Marta Ciappelli, Francesca Cinelli, Anna Maria Dallai, Elena Faddouelle, Lucrezia Fontana, Giulia Paoletti, Raffaella Petti, Lavinia Spinelli ([IC "Scarperia-San Piero"](#), Scarperia e San Piero, Firenze);
 - Elisa Bressan, Elisa Galanti, Domenica Iannotta, Antonella Martinucci, Chiara Morozzi, Beatrice Petrucci, Barbara Scarpelli, Elena Torricelli ([IC "Barberino di Mugello"](#), Barberino di Mugello, Firenze);
 - Rosita Alaia, Raffaella Citro, Tiziana De Rosa, Federica Guidoni, Carmela Maestrini, Chiara Pantalei ([IC "Grosseto 1 - Alberto Manzi"](#), Grosseto);
 - Maria Chiara Colao, Paola Falsini, Valentina Firenzuoli, Chiara Giannotti, Roberta Gomez, Maria Rosaria Santo ([IIS "Anna Maria Enriques Agnoletti"](#), Sesto Fiorentino, Firenze);
 - Gianluca Casa, Claudia Dalle Mura, Gloria Larini, Francesca Sboarina ([Liceo Scientifico Statale "Enrico Fermi"](#), Cecina, Livorno).

Tra i partecipanti figurano docenti che già conoscono e praticano il metodo LSS in ambito scientifico-matematico e docenti di area linguistico-umanistica tra i quali alcuni che avevano già provato ad applicare i parametri LSS nel proprio contesto disciplinare di riferimento; il loro ruolo è stato quello di sperimentare e documentare i percorsi proposti dagli esperti, oltre che partecipare alle attività di formazione e ricerca, collaborare con i colleghi e con i ricercatori;

- docenti di 4 scuole capofila di "Avanguardie educative":
 - Loredana Alloesio, Elena Iannacci, Albertina Lano, Silvana Sacchetto (["IC Govone"](#), Govone, Cuneo);
 - Anna Pina Giancane, Pietro Manca, Maria Rosaria Monteduro, Silvia Scandura ([IC "Giovanni Falcone"](#), Copertino, Lecce);
 - Angelo De Falco, Mario Di Fonza, Annamaria Esposito, Antonella Rea, Daniela Rea ([ISIS "Europa"](#), Pomigliano d'Arco, Napoli);
 - William Costantini, Rita Neri, Daniela Romanelli ([Liceo Classico "Vincenzo Monti"](#), Cesena, Forlì-Cesena);

- dirigenti scolastici delle scuole coinvolte, che hanno tra i loro compiti quelli di: rendere partecipi e motivare i docenti; facilitare l'attuazione dei processi; supervisionare le attività di sperimentazione; esplicitare le condizioni organizzative per la sostenibilità della metodologia. Si tratta di Maria Cristina Alocci (IC "Grosseto 1 - Alberto Manzi", Grosseto), Silvia Baldaccini (IIS "Anna Maria Enriques Agnoletti", Sesto Fiorentino, Firenze), Gabriella Benzi ("IC Govone", Govone, Cuneo), Simonetta Bini (Liceo Classico "Vincenzo Monti", Cesena, Forlì-Cesena), Ornella Castellano (IC "Giovanni Falcone", Copertino, Lecce), Rosanna Genni (ISIS "Europa", Pomigliano d'Arco, Napoli), Meri Nanni (IC "Scarperia-San Piero", Scarperia e San Piero, Firenze), Alessandra Pascotto (IC "Barberino di Mugello", Barberino di Mugello, Firenze), Tania Pascucci (Liceo Scientifico Statale "Enrico Fermi", Cecina, Livorno);
- gli studenti, ovviamente, attori principali del percorso di ricerca.

Il secondo anno ha visto la partecipazione delle stesse 9 scuole alle quali se ne sono aggiunte altre 7 (elencate qui di seguito) individuate tra le adottanti (3 di queste già di "Avanguardie educative" mentre 4 non avevano mai partecipato a nessun progetto INDIRE). Le 7 nuove scuole per l'anno scolastico 2021-2022 sono:

- IC "Bruno da Osimo", Osimo, Ancona;
- "IC di Cadeo e Pontenure", Roveleto di Cadeo, Piacenza;
- IC "Montecastrilli", Montecastrilli, Terni;
- Convitto Nazionale "Giovanni Falcone", sede di Ustica, Palermo;
- IC "Santa Chiara-Pascoli-Altamura", Foggia;
- IIS "Il Pontormo", Empoli, Firenze;
- IC "Vivaldi", Catanzaro Lido, Catanzaro.

Il gruppo di lavoro si è così allargato fino a coinvolgere, oltre ai ricercatori e ai collaboratori tecnici di ricerca, agli esperti, ai dirigenti scolastici e ai docenti del primo anno che hanno desiderato proseguire il percorso, un gruppo cospicuo di insegnanti delle nuove scuole. Inoltre, in linea con l'approccio di peer-coaching adottato da "Avanguardie educative", alcuni docenti esperti hanno svolto attività di tutoraggio accompagnando i colleghi nella realizzazione del loro percorso di sperimentazione.

Nell'anno scolastico 2021-2022 il gruppo di lavoro è quindi così composto:

- ricercatori e collaboratori tecnici di ricerca delle strutture di ricerca 1, 2 e 7 di INDIRE. Si tratta di Alessandra Anichini, Rudi Bartolini, Rachele Borgi, Loredana Camizzi, Francesca De Santis, Serena Goracci, Jessica Niewint, Francesca Pestellini;
- esperti disciplinari, nelle già citate figure di Carlo Fiorentini e Maria Piscitelli (rispettivamente di ambito scientifico-matematico e linguistico-letterario, per LSS e CIDI);
- docenti delle 9 scuole già coinvolte nel percorso di ricerca-azione (ossia dall'anno scolastico 2020-2021):
 - Cristina Ciappelli, Marta Ciappelli, Francesca Cinelli, Anna Maria Dallai, Elena Facdouelle, Lucrezia Fontana, Giulia Paoletti (IC "Scarperia-San Piero", Scarperia e San Piero, Firenze);

- Elisa Galanti, Domenica Iannotta, Antonella Martinucci, Chiara Morozzi, Barbara Scarpelli, Elena Torricelli (IC ["Barberino di Mugello"](#), Barberino di Mugello, Firenze);
- Rosita Alaia, Teresa De Sena, Federica Guidoni, Chiara Pantalei (IC ["Grosseto 1 - Alberto Manzi"](#), Grosseto);
- Maria Chiara Colao, Paola Falsini, Roberta Gomez, Maria Rosaria Santo (IIS ["Anna Maria Enriques Agnoletti"](#), Sesto Fiorentino, Firenze);
- Alessio Barbensi, Gloria Larini, Patrizia Pilegi, Sonia Santucci, Federica Sarri, Francesca Sboarina, Barbara Sorce (Liceo Scientifico Statale ["Enrico Fermi"](#), Cecina, Livorno);
- Silvia Aimo, Loredana Alloesio, Federica Ferrero, Elena Iannacci, Albertina Lano, Elisabetta Passarella, Rosarina Prestigiacomo, Silvana Sacchetto, Elisabetta Scanavino, Lidia Ruella (IC ["Govone"](#), Govone, Cuneo);
- Vanessa Annoscia, Marina Carrozzo, Daniela Iaconisi, Anna Rita Perrone, Giovanna Sebaste (IC ["Giovanni Falcone"](#), Copertino, Lecce);
- Angelo De Falco, Antonella Rea, Daniela Rea; (ISIS ["Europa"](#), Pomigliano d'Arco, Napoli);
- Silvia Mignatti, Rita Neri, Daniela Romanelli, Anna Sarubbo (Liceo Classico ["Vincenzo Monti"](#), Cesena, Forlì-Cesena);
- dirigenti scolastici: Silvia Baldaccini (IIS ["Anna Maria Enriques Agnoletti"](#), Sesto Fiorentino, Firenze), Gabriella Benzi (IC ["Govone"](#), Govone, Cuneo), Barbara Bernardini (IC ["Grosseto 1 - Alberto Manzi"](#), Grosseto), Simonetta Bini (Liceo Classico ["Vincenzo Monti"](#), Cesena, Forlì-Cesena), Ornella Castellano (IC ["Giovanni Falcone"](#), Copertino, Lecce), Rosanna Genni (ISIS ["Europa"](#), Pomigliano d'Arco, Napoli), Meri Nanni (IC ["Scarperia-San Piero"](#), Scarperia e San Piero, Firenze), Alessandra Pascotto (IC ["Barberino di Mugello"](#), Barberino di Mugello, Firenze), Tania Pascucci (Liceo Scientifico Statale ["Enrico Fermi"](#), Cecina, Livorno);
- docenti delle 7 nuove scuole:
 - Silvia Bolognini, Laura Campanari, Catia Curina, Nicoletta Fontanella, Luca Giaccaglia, Giovanna Paccazzocco, Alessia Politi, Cinzia Principi, Maria Maddalena Ricciardi (IC ["Bruno da Osimo"](#), Osimo, Ancona);
 - Serena Bersani, Marzia Berti, Romina Bertuzzi, Alessandra Morsia, Daniela Porro, Silvia Riboni, Paola Vadrucchi, Maria Giuseppina Vallisa (IC ["di Cadeo e Pontenure"](#), Roveleto di Cadeo, Piacenza);
 - Maria Grazia Maggio, Martina Maiorana, Marilena Orlando, Carmela Pedalino, Maria Ivana Sortino, Simona Spinelli (Convitto Nazionale ["Giovanni Falcone"](#), sede di Ustica, Palermo);
 - Antonia Burchia, Francesca Miretto, Antonietta Moscatelli, Cristina Oddi (IC ["Montecastrilli"](#), Montecastrilli, Terni);
 - Tiziana Ariemma, Roberta Foglio, Alessandro Galano, Maria Rosaria Longo, Alessia Paragone, Cinzia Pugliese, Matteo Renzulli, Concetta Talamo, Maria Letizia Tummolo, Maria Villani (IC ["Santa Chiara-Pascoli-Altamura"](#), Foggia);
 - Gianluca Casa (IIS ["Il Pontormo"](#), Empoli, Firenze);

- Francesca Fiorentino (IC “Vivaldi”, Catanzaro Lido, Catanzaro);
- dirigenti scolastici: Stefania Cornacchia (IC “Montecastrilli”), Antonietta Maria Crea (IC “Vivaldi”, Catanzaro Lido, Catanzaro), Concetta Giannino (Convitto Nazionale “Giovanni Falcone”, sede di Ustica, Palermo), Mariolina Goduto (IC “Santa Chiara-Pascoli-Altamura”, Foggia), Mario Mattioli (IC “Bruno da Osimo”, Osimo, Ancona), Leonardo Mucaria (“IC di Cadeo e Pontenure”, Roveleto di Cadeo, Piacenza), Filomena Palmesano (IIS “Il Pontorno”, Empoli, Firenze).

1. La cornice teorica

1.1. I “Laboratori del Sapere Scientifico”

L’idea “Laboratori del Sapere” nasce dall’incontro tra INDIRE e la rete dei “Laboratori del Sapere Scientifico” (LSS), un’esperienza di innovazione didattica incentrata sulla didattica laboratoriale nell’area delle STEM.

L’attività di LSS è stata promossa dalla Regione Toscana fin dal 2010 in collaborazione con il mondo dell’Università, della ricerca e delle associazioni professionali dei docenti, d’intesa con l’Ufficio Scolastico Regionale della Toscana, allo scopo di costituire, nelle scuole toscane di ogni ordine e grado, gruppi permanenti di ricerca/innovazione nell’ambito dell’educazione matematico-scientifica e tecnologica. L’effettiva costituzione della rete di scuole toscane è avvenuta nel 2014 e da quel momento le scuole sono state impegnate nella formazione, sperimentazione, documentazione e disseminazione del modello LSS. Nel corso degli anni la rete si è allargata fino a comprendere oltre 90 scuole disseminate in tutta la regione. Con il passare del tempo, inoltre, i processi di innovazione attivati, in particolare in alcuni istituti comprensivi, si sono consolidati e strutturati producendo un cambiamento sostanziale nell’approccio alla didattica delle Scienze (con un impatto, in alcuni casi, sull’insegnamento anche di discipline non STEM, in particolare l’Italiano) e portando a una riprogettazione dei percorsi curriculari che, in alcuni casi, hanno fatto emergere proposte di un curriculum verticale d’Istituto.

L’approccio metodologico proposto si pone l’obiettivo di superare il modello puramente trasmissivo dell’insegnamento delle STEM, in cui l’apprendimento si produrrebbe come acquisizione di conoscenze precostituite (generalmente quelle del libro di testo). Ad esso contrappone l’idea di un apprendimento significativo, promosso attraverso percorsi in cui gli studenti, a partire da esperienze o situazioni problematiche ben selezionate dal docente, siano attivamente coinvolti in processi di *osservazione-problemizzazione-formulazione di ipotesi-verifica-generalizzazione*. La conoscenza è così costruita dal docente insieme al gruppo degli studenti, nel contesto specifico della classe.

Sono tre gli elementi chiave che caratterizzano la metodologia LSS⁷ (d’ora in poi definiti “parametri”):

1. *approccio fenomenologico-induttivo* (o fenomenologico-operativo) ai contenuti (né libresco, né sistematico-deduttivo), attraverso il quale si ricostruisce con gli studenti il percorso cognitivo che ha portato all’acquisizione dei saperi e alla padronanza delle abilità;

⁷ La formulazione dei tre parametri è ripresa da una presentazione dell’approccio LSS elaborata da Carlo Fiorentini.

2. *percorsi curricolari* basati su esperienze (non su una successione casuale di esperimenti), attività e problemi individuati nell'ambito di contenuti epistemologicamente fondanti della disciplina. Ciò si realizza nella progettazione di percorsi operativi concreti che individuano le attività da svolgere con i ragazzi, le domande da rivolgere loro, la scelta e la costruzione dei materiali didattici più opportuni;
3. *presenza di elementi di concettualizzazione e teorizzazione* per sollecitare nei ragazzi atteggiamenti di problematizzazione dei fenomeni osservati che conducano alla formulazione di ipotesi e alla successiva concettualizzazione.

All'interno dei LSS l'attività promossa nelle classi viene documentata secondo linee guida comuni e, successivamente, validata da un comitato scientifico – secondo i tre parametri sopra elencati – per essere poi condivisa in un'apposita piattaforma online⁸. Questo lavoro continuo e ben documentato nel tempo ha permesso alla rete di scuole di allargarsi e di condividere non solo l'approccio ma anche piste di lavoro comuni, attività di ricerca e di formazione oltre che spunti per la costruzione di un curriculum verticale per la scuola del primo ciclo e per la scuola secondaria di secondo grado limitatamente al primo biennio.

1.2. L'approccio

Se dovessimo sintetizzare in un'affermazione la proposta “Laboratori del Sapere” potremmo dire che essa si rifà ad un'idea di apprendimento che scaturisce nella e dalla riflessione epistemologica oltretutto da un contesto esperienziale o problematico. Un'idea di apprendimento mutuata dalla ricerca sulla didattica laboratoriale condotta in ambito scientifico. Tale affermazione necessita di alcune precisazioni importanti che caratterizzano la metodologia, differenziandola da altri approcci, e che ne fanno una proposta completa e valida anche per ambiti non scientifici.

1.2.1. L'approccio fenomenologico-induttivo (operativo): il laboratorio della mente

L'insegnamento di tipo esclusivamente trasmissivo è già stato ampiamente messo in discussione dalla ricerca didattica nonché dalla normativa vigente (v. *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*). D'altra parte, la didattica laboratoriale stenta a trovare spazio e continuità nella pratica dei docenti di tutti gli ambiti disciplinari. La proposta dei “Laboratori del Sapere” attribuisce grande importanza all'esperienza, al “contatto diretto con le cose”⁹, come momento iniziale del processo di apprendimento, ma si discosta dallo *sperimentalismo ingenuo* in quanto l'attività concreta, sperimentale, non viene intesa come fine a sé stessa, bensì come momento cui deve seguire la

⁸ <http://www311.regione.toscana.it/lr04/web/lss/rete-lss>

⁹ C. Fiorentini, *Rinnovare l'insegnamento delle scienze. Aspetti storici, epistemologici, psicologici, pedagogici e didattici*, Aracne, Roma, 2018, p. 204.

necessaria riflessione e poi formalizzazione e concettualizzazione (con un'attenzione particolare alla dimensione *linguistica*), in un'ottica di "laboratorio della mente"¹⁰, ben presente anche nelle indicazioni ministeriali¹¹ per tutti gli ambiti disciplinari. In particolare, nella scuola del primo ciclo, come fino al primo biennio della scuola secondaria di secondo grado, è importante affidarsi ad un approccio fenomenologico per superare il carattere enciclopedico-nozionistico della conoscenza e favorire contemporaneamente lo sviluppo di quelle competenze trasversali alle discipline, considerate punto di arrivo di ogni processo di formazione.

Così come per le Scienze, anche per l'Italiano, se si abitua lo studente a 'far esperienza' della lingua, a osservare come essa *si comporta* in situazioni d'uso e nei relativi testi, stimolandolo a interrogarsi su di essa, egli arriva a rilevarne le caratteristiche, mettendo in moto operazioni complesse su un materiale familiare e apparentemente semplice; vedendo la lingua *in azione*, nella concretezza dei testi, riesce a coglierne i vari aspetti, a commentarli, spiegarli e a capirne il funzionamento complessivo.

Il ricorso all'approccio fenomenologico-induttivo o fenomenologico-operativo è particolarmente funzionale nella scuola di base, dove è importante che "gli alunni, prima di comprendere i fenomeni (scientifici, linguistici...), ne facciano esperienza in situazioni concrete, esplorandoli e ragionando su di essi"¹².

Per quanto riguarda la fascia dei bambini più piccoli, possiamo riprendere ancora una volta le parole di Carlo Fiorentini riportate nel suo già citato volume: "La riflessione sulle esperienze attraverso la descrizione, la rappresentazione e la riorganizzazione con criteri diversi, diventa la struttura metodologica di riferimento per la progettazione in questo campo di esperienza. In principio c'è l'esperienza, potremmo dire. Un'esperienza fatta di partecipazione concreta, diretta, coinvolgente, esperita nella maniera più completa possibile. [...] Ma grazie a questo lavoro di tipo preliminare è possibile andare oltre, introducendo elementi di concettualizzazione, stimolando il passaggio graduale e progressivo dal piano percettivo a quello operativo, dal concreto all'astratto, al segno al simbolo. Perché solo attraverso questo passaggio le interazioni dei bambini con la realtà diventano sempre più significative e producono concreti contenuti di conoscenza"¹³.

L'approccio vale in generale anche per la secondaria, pur con le dovute specificità. Se è vero che per il secondo ciclo l'obiettivo importante, in ambito scientifico – ma ugualmente applicabile a diversi aspetti dell'Italiano – è la "comprensione di alcune grandi teorie e leggi", queste possono essere comprese con un "approccio problematico e critico".

"Per un non esperto, il significato di un concetto non è ricavabile da relazioni logiche all'interno di un'organizzazione deduttiva, a partire da concetti e teorie ancora più generali, di cui sfugge a maggior ragione il significato. È fondamentale l'utilizzo della riflessione storico-epistemologica". I ragazzi sono guidati cioè a interrogarsi costantemente sul valore delle conoscenze, formulando la domanda di base *Come siamo giunti a sapere questo?*, un quesito che è garanzia di un corretto approccio all'idea di verità scientifica. Nell'ambito della lingua italiana l'indagine osservativa e riflessiva dei fenomeni linguistici e dei funzionamenti dei testi costituisce la componente principale della costruzione della conoscenza; senza di essa

¹⁰ "Imparare in senso rigoroso, non significa imparare cose, ma i *significati* delle cose, e questo processo implica l'uso di segni o del linguaggio nel suo senso generico" (Dewey [1961], riportato nel volume di Carlo Fiorentini a pag. 205).

¹¹ Si veda la revisione del 2012 alle *Indicazioni nazionali per il curriculum del primo ciclo* menzionata da Carlo Fiorentini nell'opera di cui è autore (qui già citata).

¹² Fiorentini, *op. cit.*, p. 201.

¹³ Fiorentini, *op. cit.*, p. 260.

non si costruisce un *corpus* linguistico codificato. Dall'indagine riflessiva dei fenomeni linguistici, della tessitura dei testi e dell'organizzazione logica e retorica delle varie parti, affioreranno le costanti linguistico-testuali su cui riflettere, seguendo uno spirito euristico. Se i giovani studiano la grammatica o le grammatiche soltanto nelle loro leggi, esse rimangono un edificio astratto, un affascinante campo speculativo per menti già formate, per 'chi sa' (specialisti), estranee ai più e distanti dai livelli di comprensione di molta popolazione scolastica.

1.2.2. Costruire percorsi significativi

L'approccio metodologico proposto non si adatta a qualsiasi contenuto. Per questo motivo, un tassello importante della cornice teorica della proposta riguarda la scelta degli argomenti e la progettazione di percorsi individuati nell'ambito di contenuti epistemologicamente fondanti la disciplina. Se l'approccio fenomenologico rimanda ad una precisa metodologia didattica, la scelta dei contenuti da trattare attiene piuttosto all'ambito epistemologico, nonché alle logiche dello sviluppo graduale e progressivo dell'apprendimento.

La scelta dei contenuti deve essere oculata e deve limitarsi a quelli essenziali della disciplina, compatibili con un insegnamento che ha bisogno di tempi lunghi. Nella scelta dei contenuti è importante, quindi, tenere in considerazione "l'accessibilità cognitiva e l'importanza culturale-disciplinare delle problematiche individuate"¹⁴.

Ad esempio, per costruire un'ipotesi di curriculum verticale delle Scienze basato sugli esperimenti è indispensabile un'analisi fondata sul piano epistemologico e psicologico dei concetti scientifici, per individuare le relazioni che li strutturano e, conseguentemente, i concetti e gli esperimenti adeguati alle varie età: "I concetti scientifici sono tra loro stratificati e anche quelli apparentemente più elementari non sono sullo stesso livello. È quindi sul piano pedagogico fondamentale l'individuazione di gerarchie e di connessioni tra concetti: per avere accesso ai significati e non alle mere formulazioni verbali è fondamentale la ricostruzione della trama, delle relazioni fra concetti"¹⁵. E ancora: "è insostenibile dal punto di vista pedagogico l'insegnamento della maggior parte dei concetti scientifici prima che si sia realizzato un adeguato consolidamento delle strutture cognitive dello studente, finché, cioè, lo studente non abbia effettuato un lungo percorso educativo che l'abbia portato ad acquisire consapevolezza, riflessione e razionalità intorno a problematiche e fenomenologie connesse, o simili sul piano cognitivo, all'esperienza quotidiana"¹⁶.

La concettualizzazione e lo sviluppo di competenze specifiche e trasversali sono possibili attraverso attività esperienziali connesse (cioè con *percorsi*) e non con attività atomiche. Per Lev Semënovič Vygotskij, il concetto legato a un determinato fenomeno consiste nell'individuazione di tutta la varietà dei legami e dei rapporti che determinano il suo posto nel mondo e il legame con la restante realtà. Conseguentemente la comprensione profonda può essere realizzata se la problematica, individuata come adatta ad una certa età, viene affrontata all'interno di percorsi significativi, caratterizzati da varie esperienze, che si propongono di comprendere la varietà dei legami e dei rapporti del fenomeno indagato con la realtà più strettamente ad esso connessa.

¹⁴ Fiorentini, *op. cit.*, p. 276.

¹⁵ Fiorentini, *op. cit.*, p. 197.

¹⁶ Fiorentini, *op. cit.*, p. 196.

La costruzione di percorsi significativi realizza la complessità nella pratica perché le varie dimensioni del percorso (disciplinare, epistemologica, didattica, psicologica, pedagogica) si fondono in un tutto armonico, motivante per lo studente e significativo per lo sviluppo delle competenze. Tutto ciò è possibile se è già *in fieri* nella proposta iniziale, ma si realizza poi soltanto per mezzo di progressivi aggiustamenti e raffinamenti, conseguenti a tanti anni di sperimentazioni riflessive. Il perfezionamento di questi percorsi non ha, in certo senso, mai fine.

1.2.3. Concettualizzazione e dimensione linguistica

Si è già detto come questo approccio si discosti dallo sperimentalismo ingenuo per il fatto che dà un grande valore non tanto all'esperienza in sé, quanto alla riflessione che, in varie forme, scaturisce intorno ad essa. Per questo motivo, nello svolgere le attività con gli studenti, molto tempo deve essere dedicato alla riflessione individuale e collettiva successiva ai momenti di osservazione e sperimentazione, alla rielaborazione attraverso la scrittura, il disegno (per i più piccoli) e alla discussione e al dialogo nei momenti di condivisione: "la dimensione linguistica assume [...] un ruolo centrale, non evidentemente come attività estemporanea dettata da esigenze aprioristiche, ma come strumento fondamentale per il bambino per dare significato al mondo che sta osservando"¹⁷.

L'insegnamento può essere efficace se ogni studente è attivo nella costruzione della conoscenza all'interno della dimensione sociale, nel contesto della classe. Per tale motivo il linguaggio acquisisce qui un grande significato come "realizzazione del pensiero" (Vygotskij, 2008). Un linguaggio che è prima strumento di rappresentazione soggettiva dei fenomeni, atto a descrivere e a chiarire i fenomeni stessi nella mente dell'osservatore/scrivente, e poi diviene strumento di confronto e di scambio nella comunità classe, unita nella ricerca di un affinamento e di un rigore terminologico e concettuale.

1.2.4. Documentare l'apprendimento

Elemento chiave di questo approccio è la documentazione costante dei percorsi di apprendimento, che accompagna ogni fase dell'attività e che si realizza, infine, con una produzione testuale che rappresenta il punto di arrivo dei percorsi individuali e di gruppo. La documentazione, spesso a cura dei docenti, prevede la collaborazione fattiva degli studenti, chiamati così a realizzare i loro testi di studio, frutto di una rielaborazione personale e collaborativa nello stesso tempo. Il quaderno personale, come il diario della classe, diventa oggetto di lavoro, ma anche testo di studio da consultare all'occorrenza, un libro di testo a tutti gli effetti. Il ricorso ai libri di testo tradizionali (o a trattazioni specifiche) viene, spesso, escluso dal percorso se non in forma estemporanea, per eventuali approfondimenti.

La documentazione che attribuisce al linguaggio alfabetico un ruolo sostanziale si avvale anche di forme di scrittura più complesse, fa uso di immagini e schemi, di video e altre tipologie di rappresentazione che possano favorire l'esplicitazione e la chiarificazione dei fenomeni osservati, nonché le conclusioni a cui il gruppo classe è giunto.

¹⁷ Fiorentini, *op. cit.*, p. 206.

1.2.5. Le cinque fasi

L'impostazione fenomenologico-operativa proposta può essere articolata in attività basate su cicli di 5 fasi (pensate per i percorsi di Scienze ma applicabili con opportuni adattamenti anche ad altre discipline) che non rappresentano un vincolo metodologico bensì un orientamento per l'azione didattica dei docenti; un'azione che tende a combinare approccio scientifico e approccio narrativo, riconoscendo, anzi, a quest'ultimo un ruolo chiave nella costruzione della conoscenza.

1. La prima fase, quella di **osservazione**, comune a quasi tutti gli approcci di didattica laboratoriale in ambito scientifico, trae spunto dalle indicazioni di studiosi come John Dewey e Jean Piaget, ponendo l'esperienza diretta con le cose (siano esse fenomeni, problemi, eventi, testi, ecc.) al centro del processo di apprendimento. Un'esperienza da intendersi operativa nella misura in cui coinvolge non esclusivamente gli aspetti di manipolazione diretta di cose e fenomeni, ma chiama in causa la partecipazione attiva degli studenti stessi nella costruzione della conoscenza, in termini cognitivi.
2. La seconda fase, quella della **verbalizzazione scritta individuale**, prevede una prima rappresentazione dei fenomeni osservati da parte del singolo studente. Una rappresentazione soggettiva, quindi, che, sulla scorta del pensiero di Vygotskij, tende ad assegnare al linguaggio scritto il ruolo di strumento chiave per avviare una riflessione sui fenomeni osservati. È infatti attraverso la scrittura che si avvia il processo di analisi e comprensione che pone ogni studente in contatto con i contenuti osservati.
3. La terza fase, quella della **discussione collettiva**, rappresenta un momento significativo: consente di aprire quel confronto tra i soggetti necessario a proseguire il cammino riflessivo già avviato. Anche in questa fase il ruolo del linguaggio risulta centrale, questa volta come strumento di confronto con il docente e con i pari e con un'attenzione particolare alla costruzione di un linguaggio specifico e al rigore logico.
4. La quarta fase, quella dell'**affinamento della concettualizzazione**, è di nuovo un momento che coinvolge il soggetto in solitudine, chiamato a rivedere il proprio pensiero, la propria interpretazione, alla luce del confronto avuto con i compagni e il docente.
5. La quinta e ultima fase, quella della **produzione condivisa**, raccoglie e infine sistematizza il percorso compiuto, a documentazione dell'intero processo, come atto necessario per la realizzazione di un prodotto finale (che può essere un testo, una tabella, una definizione, ecc.) in cui si esplicitino le conoscenze raggiunte, oltre alle tappe che hanno condotto alla loro definizione. Il 'quaderno', risultato di un'attività articolata e complessa è il 'libro di testo' a tutti gli effetti, secondo una nuova accezione di studio come rielaborazione attiva dei contenuti.

Le cinque fasi – pur articolabili in maniera diversa e ripetuta all'interno dei vari percorsi – restituiscono la complessità di un processo che individua nel tempo lento della rielaborazione la chiave essenziale per l'approccio alla conoscenza da parte dei ragazzi. Procedere senza fretta e soprattutto senza saltare passaggi chiave nel processo di costruzione delle conoscenze risulta determinante per lo sviluppo di un sapere significativo e durevole.

Il tempo della rielaborazione richiede dunque la scelta, da parte dei docenti, di ridurre significativamente i contenuti del curriculum, selezionando quei nuclei fondanti della disciplina che rappresentano i saperi essenziali, base di ogni ulteriore progresso conoscitivo.

2. Prospettive disciplinari e trasversali

2.1. L'idea “Laboratori del Sapere” e la didattica dell'Italiano

Partendo dalla cornice sopra sintetizzata – che fa riferimento ad un impianto teorico già ampiamente formalizzato per l'ambito scientifico –, l'idea “Laboratori del Sapere” consiste nell'applicare tale impianto anche alle discipline non scientifiche, ricavandone un approccio che, con le dovute differenze, possa essere esteso all'Italiano e in futuro anche ad altri ambiti disciplinari.

Per l'Italiano, il primo ambito che è stato esplorato in quest'ottica, vi è un'ampia consonanza con l'impostazione di gran parte dei documenti italiani ed europei. Nell'introduzione all'Italiano delle [Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione](#), a pagina 28 del documento ministeriale, si precisa che la cura costante rivolta alla progressiva padronanza della disciplina implica che “l'apprendimento della lingua italiana avvenga a partire dalle competenze linguistiche e comunicative che gli allievi hanno già maturato nell'idioma nativo e guardi al loro sviluppo in funzione non solo del miglior rendimento scolastico, ma come componente essenziale delle abilità per la vita”.

Nell'esperienza di molti bambini e ragazzi l'Italiano rappresenta una seconda lingua poiché l'apprendimento della lingua avviene oggi in uno spazio antropologico caratterizzato da una varietà di elementi: la persistenza, anche se quanto mai ineguale e diversificata, della dialettologia; la ricchezza e la varietà delle lingue minoritarie; la compresenza di più lingue da tutto il mondo; la presenza infine dell'italiano parlato e scritto con livelli assai diversi di padronanza e con marcate varianti regionali.

Con questa precisazione appare ancor più indispensabile il far fare ai giovani esperienza di lingua e di quei linguaggi radicati in realtà sociali e conoscitive a loro accessibili, soprattutto nella scuola di base. E questo non soltanto perché tali realtà rappresentano il mondo vivo e autentico dello studente, al quale è costantemente esposto e con il quale è sempre in contatto, ma soprattutto perché rappresenta il terreno fertile in cui crescere, imparare a interagire con gli altri, acquisire conoscenze, sviluppando via via le capacità (cognitive, linguistiche, sociali, ecc.) necessarie a una piena integrazione sociale e culturale.

In termini didattici ciò comporta prestare prioritariamente attenzione alla dimensione pragmatica e sociale del linguaggio, agli usi funzionali della lingua che saranno gradualmente arricchiti con una varietà di altri usi (euristici, cognitivi, espressivi, simbolici, creativi, argomentativi) e testi.

La costruzione della competenza (conoscenza, abilità, atteggiamenti) si attiva sulla lingua che i giovani usano quando parlano e scrivono, su quella orale e scritta praticata in una varietà di ambienti e di testi (letterari e no), dove lo studio degli elementi principali della comunicazione, delle caratteristiche della testualità (orale e scritta) e dei tratti più specificamente morfosintattici è finalizzato soprattutto a capire come e perché si parla e si scrive in un determinato modo, come si ragiona e si interpreta un testo e tanti altri testi e in che cosa si distinguono tra loro testi e linguaggi: “il linguaggio non si apprende in astratto: è necessario imparare ad usarlo”, sostiene Jerome S. Bruner¹⁸.

All'interno di quest'ottica fenomenologico-induttiva si realizza lo sviluppo integrato delle abilità linguistiche, da curare in un'ampia gamma di testi. Ad una pedagogia ‘motivata’ sulle varietà dello scritto occorre affiancare un'educazione all'oralità (primaria e secondaria) che, recuperando tutti i linguaggi non verbali, offra la possibilità di conquistare l'intera varietà di usi (sociali, conoscitivi) della lingua orale e valorizzi tutto ciò che vi è di comunicativo nella nostra tradizione storica e culturale.

¹⁸ J.S. Bruner, *Alla ricerca della mente. Autobiografia intellettuale*, Armando Editore, Roma, 1984.

In detta impostazione il potenziamento o rafforzamento delle abilità si accompagna a momenti di riflessione sulla varietà degli usi della lingua e sui funzionamenti dei testi in vista dello sviluppo di capacità metacognitive e metalinguistiche sempre più complesse (categorizzare, connettere, analizzare, indurre e dedurre, ecc.), utilizzando di fatto un metodo scientifico.

La competenza grammaticale non si attiva tramite l'assimilazione di tante nozioni, da decifrare in frasi, talvolta in disuso e di dubbia interpretazione. Ha bisogno di oggetti linguistici reali ed educativi, legati agli usi e ai testi, che li incarnano, essenzialmente scritti, via via più articolati; affrontati con una pedagogia dinamica, attiva e interattiva, non esecutiva dove, come sostiene Maria Luisa Altieri Biagi, il “fare esercizio di lingua in tutte le sue forme sia accessibile all'alunno e correlato alla sua intenzionalità”¹⁹.

Nel quadro delineato l'educazione letteraria si connota, in piena sintonia con l'educazione linguistica, fin dalla scuola dell'infanzia, come pratica ricettiva e produttiva di testi a forte valenza rappresentativa e simbolica. Con questo tipo di intreccio, esercitato tramite incontri e passaggi dagli usi funzionali della lingua a quelli poetici e narrativi o viceversa, si aiuta il lettore non soltanto a leggere e a capire ma soprattutto a interpretare, rendendolo capace di cogliere, dei testi letti, la ricchezza e la polivalenza dei significati in essi racchiusa.

Grazie ad un insieme di esperienze estetiche e contatti frequenti con il mondo immaginario, lo studente diventa fruitore sempre più ‘attento’ e sempre più produttore ‘attivo’ di testi, pervenendo a coglierli in maniera via via più autonoma, per poi collocarli, dietro la guida del docente, in una varietà di contesti culturali, antichi e moderni. Come infatti sostiene Adriano Colombo, “un fitto dialogo tra questi due settori dell'insegnamento (educazione linguistica e letteraria) è opportuno mantenerlo, anche nel biennio della scuola secondaria superiore, pur conservando alla lingua e alla letteratura forme di autonomia, poiché se è pur vero che la letteratura non si riduce a puro ‘oggetto linguistico’, in quanto è educazione dell'immaginario, sperimentazione di mondi possibili e impossibili, fatto estetico, ‘ammobiliamento dell'interiorità’, è altrettanto vero che la lingua non si identifica soltanto con quella letteraria”²⁰.

2.2. Le competenze di cittadinanza

Al di là dell'applicazione nelle varie discipline, le proposte culturali e metodologiche avanzate possono effettivamente contribuire allo sviluppo delle competenze trasversali di cittadinanza; lo possono fare perché le conoscenze disciplinari, in particolare nel primo ciclo, sono quelle acquisibili per mezzo di metodologie laboratoriali che fanno perno, oltre che sull'esperienza, sulla costruzione sociale e collettiva della conoscenza e sull'attività riflessiva e cognitiva di ciascun giovane. La proposta metodologico-relazionale prospettata permette infatti di affrontare costantemente e in profondità alcuni aspetti essenziali per la formazione democratica, quali, innanzitutto, il riconoscimento della pari dignità di ciascun studente nel processo di costruzione della conoscenza, a cui in modo più analitico seguono: 1) l'apertura mentale; 2) il coinvolgimento emotivo; 3) il valore del confronto e del dialogo; 4) l'assunzione di atteggiamenti non dogmatici e rigidi; 5) l'attribuzione di importanza alle ipotesi provvisorie, agli errori; 6) l'imparare a cooperare nella costruzione delle conoscenze; 7) l'adeguatezza cognitiva del materiale oggetto di studio; 8)

¹⁹ M.L. Altieri Biagi (a cura di), *La programmazione verticale. Continuità dell'educazione linguistica dalla scuola primaria alla scuola superiore*, La Nuova Italia, Firenze, 1994.

²⁰ A. Colombo (a cura di), *La letteratura per unità didattiche. Proposte e metodi per l'educazione letteraria*, La Nuova Italia, Firenze, 1996.

la capacità di valutare il grado di certezza che si può attribuire ad affermazioni fatte; 9) lo sviluppo dell'autodisciplina.

3. Dalla teoria alla pratica: azioni e accorgimenti

Nel corso dell'anno scolastico 2020-2021, le 9 scuole coinvolte nella ricerca hanno sperimentato alcuni percorsi didattici di scienze e di lingua italiana ed hanno riflettuto insieme a ricercatori ed esperti disciplinari sull'impianto metodologico affinando le premesse teoriche, punto di partenza delle attività.

Si riporta qui di seguito la sintesi di un anno di confronto sugli aspetti metodologici più salienti dell'approccio Laboratori del Sapere (LS), una sintesi che, contemplando anche la diretta testimonianza dei docenti (riportata in corsivo), consente di disegnare con maggior precisione le azioni da intraprendere e gli accorgimenti di cui tenere conto nel momento dell'adozione dell'idea.

3.1. Partire da un percorso epistemologicamente fondato

Alla base del lavoro di LS vi è la scelta, da parte del docente, di un percorso didattico disciplinare (individuato tra quelli proposti dagli esperti disciplinari, quindi già validato) che il docente stesso si impegna a sperimentare con la propria classe. Detto percorso costituisce il punto di partenza di una progettazione (redatta dal docente) che, tenendo conto del contesto, prevede correzioni di tiro, tagli e aggiunte, in linea con il progredire delle attività. Partendo quindi da un percorso dato, puntualmente descritto, si avvia un processo che si configura come un'operazione di riscrittura del percorso stesso, in base ad una personalizzazione e contestualizzazione che tuttavia mantenga fermo il rispetto dei parametri e delle fasi di lavoro previste da LS.

Una docente sostiene:

«Ogni volta, in ogni proposta, i bambini mostrano interesse e ci sollecitano, così continuamente rimoduliamo le nostre progettazioni: è una ricerca costante anche da parte nostra (scuola dell'infanzia).»

I percorsi da scegliere, a disposizione dei docenti, sono a loro volta il frutto della sperimentazione di colleghi operata nel corso degli anni, validata da esperti disciplinari. Si tratta di esempi ai quali ispirarsi per progettazioni che se ne discostino in corso d'opera, mantenendo tuttavia intatta la loro significatività. Un percorso LS risulta significativo quando:

1. opera un nesso tra il quotidiano vissuto al di fuori della scuola e la scuola stessa, si mostra aderente all'esperienza degli studenti. Parte da ciò che bambini e ragazzi 'portano a scuola', dalla loro lingua, dalle loro esperienze;
2. presenta una scansione in fasi che, con la loro ricorsività, garantiscono la gradualità e il rispetto di un tempo lento dell'insegnamento, secondo i ritmi formativi di tutti gli studenti;
3. denota un rigore epistemologico nella scelta degli argomenti affrontati, rivela attenzione nei confronti dei nuclei fondanti di una disciplina e in relazione agli obiettivi chiave previsti dai documenti ministeriali (*Indicazioni nazionali, Linee guida, ecc.*);

4. riconosce allo studente un ruolo attivo nel processo di costruzione della conoscenza;
5. stabilisce un rapporto dinamico tra saperi e soggettività, tra rigore epistemologico e adeguatezza all'età e alle capacità degli studenti;
6. conferisce importanza al linguaggio e alla rappresentazione in genere. La scrittura alfabetica è, infatti, solo una delle forme di rappresentazione a cui ricorrere per le operazioni di verbalizzazione e concettualizzazione previste;
7. stabilisce una relazione tra immediatezza dell'esperienza e complessità degli approfondimenti, prevedendo affondi significativi nell'esplorazione dei temi curricolari;
8. acquisisce validità nella misura in cui stabilisce un rapporto dinamico tra la progettazione e la rimodulazione che, attraverso l'osservazione dei ragazzi e i loro feedback, viene effettuata. Implica a questo modo un costante atteggiamento di ricerca da parte del docente, disposto a cambiamenti in corso d'opera.

☞ *La significatività dei percorsi si collega al rigore epistemologico (con un'attenzione ai nuclei fondanti di una disciplina) e all'adeguatezza all'età e allo sviluppo degli alunni [...]. La significatività è legata al rapporto dinamico tra saperi e soggettività (scuola secondaria di secondo grado).*

3.2. Portare avanti un lavoro scandito da cinque fasi

La metodologia LS è stata definita dai docenti “un sistema a scatole cinesi” per significare come le fasi indicate non rappresentino momenti unici e irripetibili, ma vengano riproposte in più tempi all'interno del percorso di apprendimento, con una ricorsività che caratterizza l'intero impianto. Inoltre, il metodo non può essere applicato a tutti gli argomenti affrontati nel corso dell'anno, ma solo ad alcuni nodi nevralgici della disciplina, particolarmente significativi sul piano epistemologico. Le fasi, come già detto, non costituiscono un riferimento rigido a cui attenersi in maniera puntuale e la loro successione si definisce in base ai diversi contesti e alle esigenze emerse dall'attività di classe. Ciò è stato particolarmente evidente nel momento in cui la metodologia LS è stata applicata all'ambito Italiano con le dovute correzioni di tiro che la natura specifica della disciplina ha richiesto. Ciò detto, alcune costanti raccolte tra i due ambiti disciplinari e tra i diversi ordini di scuola hanno consentito di approfondire il significato di ognuna delle cinque fasi.

3.2.1. Osservazione

L'approccio fenomenologico caratterizza la metodologia LS; per questo motivo l'osservazione è un'attività fondamentale, punto di avvio di ogni percorso di lavoro proposto. Osservare significa partire dalla realtà, dall'esperienza degli studenti, cercando così di motivarli, di suscitare il loro interesse.

Osservare significa imparare a guardare. Grazie alla ricorsività delle fasi, la metodologia LS consente di far maturare negli studenti atteggiamenti che si consolideranno nel tempo, facilitando la costruzione di alcuni *habitus*, tra i quali l'abitudine ad osservare rappresenta una delle attitudini più importanti.

☞ *L'osservazione per un ragazzo è fondamentale, gli consente di costruirsi un habitus, un modo d'essere, di vedere la realtà, importante non solo nei percorsi scientifici, ma in tutti i campi disciplinari e anche non disciplinari (scuola secondaria di primo grado).*

Il momento dell'osservazione è segnato da un'attenzione costante alla verbalizzazione, che si realizza tramite la sollecitazione continua degli studenti a raccontare, ad esprimere ciò che osservano. Il ruolo del docente è fondamentale, nella misura in cui dosa sapientemente 'presenza' e 'assenza', stimolo e invisibilità. È un insegnante che sa porsi in seconda fila pur mantenendo un ruolo attivo.

☞ *Noi docenti diventiamo quasi trasparenti quando si avvia una conversazione, quando li vediamo spontaneamente intervenire, correggersi, arricchirsi l'uno con l'altro; il processo di osservazione di quello che uno dice, come lo dice e dove vuole arrivare diventa patrimonio comune, e la docente, molto spesso, è lì, attiva ma quasi spettatrice (scuola secondaria di secondo grado).*

☞ *È importante guidare l'osservazione per far cogliere dettagli, ma senza essere troppo orientativi (scuola primaria).*

Quella proposta agli studenti è un'osservazione partecipata perché ha avvio da una domanda specifica, da una sollecitazione del docente e va a coinvolgere in maniera piena lo studente come parte attiva dell'esplorazione e nel tentativo di costruire conoscenza.

☞ *Osservazione partecipata vuol dire che quelle che proponiamo non sono osservazioni sterili fini a sé stesse, ma coinvolgono tutto il processo di apprendimento. Vuol dire che lo studente entra nella situazione da protagonista con tutti i suoi sensi, e la domanda specifica sull'osservazione gli permette di osservare cercando di dare un senso a quello che vede perché è chiamato a dare un senso, a descrivere, a ipotizzare, a cercare di dare una spiegazione (scuola secondaria di primo grado).*

È anche un'osservazione che potremmo definire "controllata" perché mira al raggiungimento di alcuni obiettivi che sono già definiti dal docente e sono legati ai nuclei fondanti della disciplina.

☞ *Osservazione controllata dal punto di vista epistemologico. È osservazione scelta in modo adeguato, è il punto di partenza per far sì che gli alunni, poi, concettualizzino. È importante il percorso che segue l'osservazione che deve mettere ogni alunno in condizione di effettuare tentativi di comprensione (scuola primaria).*

☞ *Nella lingua è così, c'è bisogno di una guida, perché l'occhio vede quello che comprende (scuola secondaria di primo grado).*

Oggetto dell'osservazione è un fenomeno che per le Scienze è più facile identificare e definire. Per l'Italiano esso rappresenta la lingua stessa in tutte le sue manifestazioni. Si tratta, cioè, di osservare la lingua nel suo uso comune e letterario.

☞ *Noi lavoriamo sul loro pezzettino scritto, spesso lavoriamo su una frase o due frasi che loro hanno prodotto. Una mattinata la dedichiamo a vedere cosa non ha funzionato in quel pezzettino, che cosa si può scoprire su quel pezzettino, come si può migliorare. Impariamo a fare operazioni*

complesse su cose semplici. Spesso a scuola si danno testi complessi, molto lunghi, molto articolati, dove c'è tanta roba che poi per forza sfugge e non raggiunge tutti; se invece un loro pezzettino o anche una semplice frase, anche presa da un libro, la osservo, la smonto e cerco di capire lì la lingua, raggiungo competenze più alte partendo da una cosa semplice (scuola primaria).

L'osservazione è legata alla dimensione sensoriale, con un dominio della vista per quanto riguarda l'osservazione scientifica, dell'udito per ciò che riguarda l'esplorazione linguistica.

L'osservazione approfondita che viene proposta da LS si pone obiettivi trasversali significativi. Per le Scienze contribuisce a *“rendere il familiare un po' meno familiare”* allo scopo di scardinare preconetti, sconvolgere il senso comune, che spesso si fa interprete dei fenomeni, e favorire una visione prospettica e complessa della realtà. Per l'Italiano osservare a fondo la lingua, orale e scritta, nelle sue forme semplici e quotidiane oltre che letterarie, significa mettere in atto uno scavo alla ricerca delle strutture profonde; restituire quindi complessità a ciò che è apparentemente facile, scontato.

Così come gli studenti, anche i docenti osservano e imparano a guardare. L'attenzione, il tempo lento dell'osservazione così come quello della revisione delle verbalizzazioni individuali, sono un modo per comprendere meglio gli studenti.

💬 *Bisogna ritornarci sopra i loro scritti diverse volte per poterli capire e poi ne discutiamo insieme. Ecco, c'è anche questa dimensione del prendersi cura di tutti i bambini: è vero che loro costruiscono, ma l'insegnante si prende cura di tutte le loro argomentazioni fin dal primo momento di osservazione e di riflessione (scuola primaria).*

3.2.2. Verbalizzazione scritta individuale

💬 *Il far osservazione sull'agito attraverso una verbalizzazione individuale permette al bambino di iniziare a scrivere la sua acerba ma importante conoscenza (scuola primaria).*

Tra le fasi ricorsive, la verbalizzazione individuale è senza dubbio un momento assai significativo che ha funzioni molteplici sia per gli studenti che per i docenti.

Per prima cosa aiuta gli studenti a capire su cosa focalizzare la propria attenzione nel momento dell'osservazione.

💬 *Riflessione e verbalizzazione individuale consentono agli alunni di 'tirare fuori' ciò che fa parte della loro esperienza quotidiana e da questa apprendere concetti fondamentali della materia (scuola primaria).*

Sul piano cognitivo la verbalizzazione individuale aiuta a 'dar struttura' al pensiero, poiché la scrittura, così come qualsiasi altra forma di rappresentazione, rende visibili e più chiari concetti e tentativi di spiegazione. A tal proposito risulta fondamentale la chiarezza e la significatività della domanda che il docente pone agli studenti durante la fase di osservazione, domanda che guida l'osservazione e anche la risposta avanzata dallo studente.

La verbalizzazione individuale è la fase che consente un primo passaggio dalla soggettivazione alla oggettivazione, momento fondamentale per la costruzione della conoscenza. Aiuta a far scaturire il seme dei concetti, a costruire la conoscenza a partire dalle conoscenze pregresse degli studenti.

Implica il coinvolgimento di tutti gli studenti nei passaggi ritenuti cruciali, come strumento utile per ag-ganciare l'attenzione e alimentare il desiderio di condivisione e di chiarimento tra pari.

Rappresenta anche un momento di introspezione, di libertà dalla paura di sbagliare. In Italiano in parti-colare diviene momento chiave di espressione individuale, quando, ad esempio, di fronte a un frammento poetico o ad un testo letterario in genere diviene strumento per esplicitare le proprie emozioni.

Per i docenti la verbalizzazione individuale ha la funzione di aiutare a 'vedere il pensiero' di ogni studente (🗨️ *Siamo la mano dei bambini;* 🗨️ *Gustiamo i loro quaderni*). Se nelle classi inferiori la trascrizione delle parole dei bambini è momento essenziale per ascoltare e comprendere i loro pensieri, questo vale anche per ogni altro ordine di scuola, dove prendersi un tempo lento per leggere le osservazioni degli studenti analizzando le loro verbalizzazioni rappresenta per i docenti un'occasione per comprendere, per avviare una valutazione di tipo formativo ed è anche una grande opportunità di crescita professionale (🗨️ *Impa-riamo a vedere al di là*).

🗨️ *Attraverso questa fase è possibile 'vedere' il pensiero dei bambini. Noi diventiamo la loro mano [...]. La voglia di portare i quaderni a casa e osservare con calma le scritture, i disegni [...] per osservare il bambino, gustarli [...]. Vedo la crescita di ognuno (scuola dell'infanzia).*

Attraverso la lettura attenta delle verbalizzazioni degli studenti il docente raccoglie elementi di cono-scenza utili a ricalibrare l'attività didattica, cogliendo le difficoltà o le conquiste avvenute.

I docenti possono attuare, inoltre, una didattica inclusiva nel momento in cui ogni studente è messo in grado di esprimere la propria idea.

Si rilevano l'importanza e la potenzialità degli strumenti digitali che agevolano le operazioni di scrittura e riscrittura *in progress* delle osservazioni e aprono possibilità inedite allo scambio e al confronto.

3.2.3. Discussione collettiva

I momenti di discussione collettiva, di interazione verbale, di dialogo, sono ricorrenti in tutti i percorsi proposti nei momenti iniziali, per far emergere le prime idee dei ragazzi, così come nelle tappe succes-sive, in alcuni snodi importanti dello sviluppo delle attività. La discussione collettiva è un momento pre-zioso per lo sviluppo non solo dell'apprendimento di tipo disciplinare, ma anche di competenze di tipo trasversale, come ad esempio quelle di cittadinanza, di uso della lingua e del pensiero critico. In questa fase ci si mette in gioco nell'ascolto dell'opinione altrui, si rispetta il turno di parola, ci si sforza di capire altri punti di vista, si scoprono aspetti e prospettive non considerate, ci si apre parlando delle proprie emozioni e si comunicano interpretazioni personali, si cambia opinione oppure si difende la propria, si scopre che la soluzione trovata è risultato di un processo complesso che prevede una mediazione.

Tuttavia, perché questi momenti siano significativi per tutti è importante che la gestione da parte del docente sia ben modulata. Vi sono infatti condizioni che, con eguale importanza, contribuiscono alla

buona riuscita di questi momenti: innanzitutto il coinvolgimento e la motivazione, che rimandano sia ad aspetti relazionali come di scelta del contenuto:

☞ *La discussione diventa efficace quando TUTTI i bambini hanno la possibilità di intervenire ascoltando gli altri e arricchendo le proprie idee e i propri pensieri grazie agli interventi dei compagni (scuola primaria).*

☞ *Altro punto fondamentale è l'“argomento”... Molto spesso uno studente non interviene perché non ha nulla da dire, non riesce a formulare il discorso perché non ha elementi su cui intervenire. È importante la scelta dell'argomento e anche il porlo in maniera graduale (scuola secondaria di secondo grado).*

☞ *La discussione si rende significativa ed efficace quando la motivazione all'intervento è forte e coinvolgente, oltre che alla tematica oggetto di discussione; questo fa sì che tutti chiedano la parola e siano disposti a co-costruire significati, opinioni, ipotesi (scuola secondaria di secondo grado).*

Perché sia motivante e produttiva la discussione collettiva deve seguire il momento di riflessione e verbalizzazione individuale in cui ciascun ragazzo, per proprio conto, esplicita il proprio pensiero (possibilmente per iscritto) su un'esperienza fatta, un fenomeno osservato, un testo letto, un problema analizzato. Far scaturire la discussione solo dopo che ognuno ha esplicitato la propria personale idea, possibilmente verbalizzandola per iscritto, permette al docente di organizzare la discussione tenendo veramente conto del pensiero di partenza di ciascun ragazzo.

☞ *La discussione ha valore in queste 5 fasi perché prima c'è stato da parte del bambino già un inizio di costruzione che può essere una costruzione iniziale, acerba, però ha già lavorato su quel piano [...]; i bambini partecipano perché hanno già vissuto, in prima persona hanno già risposto quindi prendono tantissime cose dagli altri. Infatti in questo momento della discussione molti tornano sulla riflessione individuale e cambiano, aggiustano, aggiungono qualcosa rispetto a quello che avevano scritto; quindi è un momento importantissimo da gestire con attenzione ma è importante solo perché c'è già stata da parte del bambino una costruzione della sua conoscenza, una risposta a quella domanda, oppure un confronto o aver visto l'esperienza e raccontarla, c'è già stato il lavoro di riflessione da parte del bambino (scuola primaria).*

In base al momento e allo scopo specifico di quella discussione (se collocata in una fase iniziale oppure se in uno step concettualmente più significativo) il docente, avendo un'idea di tutti gli interventi deciderà se riprendere nella discussione solo quelli più significativi oppure tutti quanti, raggruppando quelli simili.

☞ *È importante valutare se prendere tutte le risposte, prenderne alcune, scriverle alla LIM e poi integrarle, oppure prendere tutte le risposte e metterle in una tabella (scuola primaria).*

Nel caso in cui si sia in un momento particolarmente delicato del percorso è importante che il docente si prenda il tempo necessario per analizzare con cura tutte le risposte o facendole leggere direttamente in classe oppure – se particolarmente complesse – portandosele a casa e proponendo la discussione nella lezione successiva.

💬 *Per me è fondamentale aver letto accuratamente i lavori dei bambini, aver le idee chiare (scuola secondaria di primo grado).*

Il ruolo di regia del docente è fondamentale nel facilitare la partecipazione di tutti e, al tempo stesso, nel condurre pian piano verso l'obiettivo prefissato. Fare la domanda giusta, rendere più partecipati questi momenti, essere guida ma non giudice, trovare equilibrio nei turni di parola, dare valore ad alcuni interventi perché più funzionali, non censurare troppo gli interventi meno produttivi, dare il giusto feedback, sono tutti aspetti a cui deve fare attenzione il docente che conduce la discussione.

💬 *È importante dare spazio a tutti e riuscire a cogliere più elementi possibile (scuola dell'infanzia).*

💬 *Gli studenti continuano a riflettere, a pensare, a cambiare la loro opinione iniziale sentendo l'opinione degli altri; diciamo che l'insegnante è la guida ma è guida che dà spazio ai singoli studenti; si cerca di arrivare alle definizioni condivise sulla base di quello che gli studenti hanno detto (scuola secondaria di secondo grado).*

Anche con i ragazzi più grandi il ruolo di regia attenta ma discreta del docente, che lascia liberi ma dà al contempo i giusti feedback, è centrale:

💬 *L'intervento dei docenti deve servire a gestire la rotta e a reindirizzarla se prende una strada sbagliata (scuola secondaria di secondo grado).*

💬 *L'insegnante deve avere il quadro completo della situazione e deve sapere quali sono i punti essenziali a cui si deve arrivare, ma nelle risposte gli studenti devono essere assolutamente liberi (scuola secondaria di secondo grado).*

3.2.4. Concettualizzazione e produzione individuale

È il momento in cui occorre riordinare le idee, rivedere la propria opinione o interpretazione in base alla discussione e all'osservazione dei fenomeni. In questa fase avviene spesso che gli studenti cambino idea. Nella fattispecie questa specifica fase costituisce un'occasione metacognitiva fondamentale che aiuta gli studenti a riflettere su come il loro pensiero sia modificato dopo il confronto con gli altri.

💬 *Càpita spesso che il testo sia diverso da quello che mi hanno scritto all'inizio, l'importante è che rimangano entrambe le frasi perché deve rimanere la costruzione del concetto che abbiamo fatto assieme (scuola secondaria di secondo grado).*

La concettualizzazione è più rigorosa rispetto alla fase di verbalizzazione individuale ma è pur sempre autonoma. È la fase in cui è importante curare gli aspetti relazionali e nella quale il docente deve fare in modo che ogni contributo sia valorizzato.

Del resto, gli studenti non sono mai separabili dalla classe; comunicano sempre tra loro e la produzione è raramente esclusivamente individuale.

Questa fase rappresenta per il docente un momento di verifica dell'efficacia del lavoro svolto. È una fase delicata perché è in qualche modo la 'resa dei conti' da entrambe le parti. Misura quanto sia stato efficace il lavoro svolto e fornisce indicazioni circa eventuali rettifiche da mettere in atto.

☞ In questa fase è necessario curare particolarmente gli aspetti relazionali, dando giusta visibilità anche alle interpretazioni più semplici offerte dagli alunni. Una strategia potrebbe essere quella di leggere comunque ogni contributo degli alunni e prendere da ognuno di essi un elemento anche minimo per costruire la concettualizzazione condivisa. Anche nella realizzazione di elaborati personali degli alunni può essere utile il lavoro in gruppi eterogenei per dare ad ognuno la possibilità di esprimersi (scuola secondaria di primo grado).

3.2.5. Produzione condivisa

È la fase in cui si fa chiaro il rapporto tra riflessioni del singolo e sintesi collettiva. Un momento di negoziazione che rappresenta il punto cruciale per la crescita di competenze disciplinari, ma anche di cittadinanza. È la fase in cui più difficile si fa il ruolo del docente che deve essere bravo a mediare tra quello che i singoli ragazzi hanno appreso e la necessità di produrre una sintesi delle conoscenze, senza disperdersi e senza rinunciare al focus disciplinare. È il momento in cui si assiste all'effetto positivo del lavoro di gruppo, soprattutto se si è tenuto conto di tutti i contributi, senza tralasciarne nessuno. Spesso il docente può ricorrere ad una fase intermedia in cui si producono verbalizzazioni di gruppo.

☞ In questa fase la criticità che più spesso incontro è quella di cercare di dare spazio a tutti gli studenti ma nello stesso tempo arginare gli interventi all'interno di una cornice che non ci faccia deviare dal focus [...]. Mediare quanto appreso dai singoli ragazzi è un momento di ulteriore sistematizzazione delle conoscenze [...]. Lavorare in gruppo genera positività [...]. Aspetto da curare: tenere conto di TUTTI i contributi, non tralasciandone nessuno (scuola secondaria di secondo grado).

È questo anche il momento in cui emerge chiaro il rapporto tra conoscenza costruita in classe e libro di testo; molte volte si cerca di arrivare ad un risultato uniforme, correndo un grande rischio: bisogna valorizzare sempre i processi di creazione del singolo senza cedere ad una naturale tendenza a ricondurre tutto alle frasi del libro di testo, attuando forzature.

È importante che il prodotto finale non sia una sintesi istantanea; ad esso deve essere dedicato un tempo adeguato per rivedere tutto con attenzione prima di restituire agli studenti.

La produzione condivisa è il punto di partenza per un processo di apprendimento successivo, secondo un'idea di apprendimento mai chiuso una volta per tutte e quindi sempre aperto a ulteriori sviluppi. Utili anche in questo caso si rivelano gli strumenti digitali che rendono più agile il lavoro di revisione e di pubblicazione dei testi.

La sintesi collettiva serve come traccia chiara per tutti e diventa il documento di studio, una sorta di libro autoprodotta.

☞ Alla fine il docente quasi sente il dovere di fare il confronto rispetto alla conoscenza codificata per cui potremmo tendere un po' più verso la solita frase detta dal libro rispetto a una cosa genuina che è emersa dal gruppo, oppure volerla fare per forza rientrare in quello schema. A volte

può essere superfluo, però il docente per questa sua abitudine storica punta verso quella direzione. Quindi bisogna stare attenti ad evitare che ciò accada (scuola secondaria di secondo grado).

3.2.6. Dalla produzione condivisa alla condivisione del prodotto: verso una possibile sesta fase

La sintesi collettiva serve come traccia chiara per tutti, anche per interiorizzare alcuni aspetti affrontati. È pensata anche come documento di studio. È il libro autoprodotta. La sesta fase, che non è stata ancora formalizzata dall'approccio, è tuttavia già insita nel lavoro di LS e avvicina questa metodologia ad un'altra idea di "Avanguardie educative": **"Integrazione CDD/Libri di testo"**. L'autoproduzione di libri di testo (o di porzioni di esso) rappresenta infatti l'esito naturale delle fasi di lavoro proposte da LS, orientate alla costruzione di un prodotto finale risultato dell'intero percorso compiuto.

4. Documentare il percorso Laboratori del Sapere

La documentazione ha accompagnato tutto il lavoro dei docenti, dalla prima fase di ri-progettazione e pianificazione alla messa in atto nelle classi, quando il Diario di bordo del docente ha raccolto sia la narrazione a caldo dell'attività di docenti e studenti sia la riflessione su di essa.

La compilazione del Diario richiede un lavoro continuo e sistematico prima, durante e dopo l'azione in aula. In particolare, per documentare in maniera ricca e fedele l'azione in aula è necessaria una registrazione in tempo quasi-reale degli eventi accaduti, del feedback e degli interventi dei ragazzi: il docente scrive le sue note durante la lezione, scatta foto, (video-)registra le discussioni, fotografa le verbalizzazioni più significative degli studenti, gli appunti presi alla lavagna. Tenendo conto della documentazione così raccolta, dei suoi ricordi e della sua percezione, il docente costruisce una narrazione che, benché sempre soggettiva, si arricchisce della voce degli studenti, anche di quelli con maggiore difficoltà, degli imprevisti dovuti al contesto e di quella complessità multidimensionale che emerge solo durante la messa in atto di una pratica didattica. La documentazione ha un doppio obiettivo: serve in prima istanza a tenere traccia del percorso in vista della produzione condivisa e serve anche al docente come momento di riflessione e rettifica di eventuali problematiche, per riorientare il percorso e comprendere come valorizzare al meglio quanto acquisito dagli studenti. Ovviamente un tale lavoro non può essere fatto per tutte le attività proposte, ma solo per quelle ritenute cruciali e salienti.

Se una prima narrazione dev'essere eseguita a caldo per non perdere dettagli importanti è poi necessaria una ri-scrittura 'a freddo', quando si sono potuti analizzare tutti i documenti raccolti e le produzioni dei ragazzi, i loro riscontri, i processi messi in atto o ciò che non ha funzionato.

Per il Diario di bordo è stata proposta una struttura che fosse in grado di raccogliere la narrazione dell'esperienza *in itinere* e al contempo le riflessioni sul percorso e sui processi di apprendimento. Tale narrazione 'multilivello' ha permesso al docente di riflettere sulla propria azione, di discuterne con i colleghi e con gli esperti e, all'occorrenza, di rivedere il piano di lavoro sulla base del feedback dei ragazzi.

Una docente della scuola primaria racconta:

💬 *Ci accorgiamo anche di noi stesse, perché ti accorgi come hai risposto, se sei stata tempestiva, se la tua risposta è stata adeguata, meno adeguata e perciò c'è tutto un lavoro dietro che lì a caldo con tanti bambini davanti a volte non ci si fa a cogliere.*

Una docente di Italiano della scuola secondaria di secondo grado, vedendo il Diario della collega di Scienze, dice che “là dentro c'è scritto tutto”,...

💬 *... le previsioni del docente e lo scontro con la realtà, il feedback durante e dopo la lezione, gli esperimenti in sé e come questi vengono presentati a scuola e anche, parallelamente, il feedback dei ragazzi che è un tutt'uno con la sperimentazione, perché sono loro che fanno la scuola.*

Un docente di Italiano afferma che il Diario gli permette di registrare le emozioni degli studenti:

💬 *Ho dato molto più spazio alle emozioni... quello che ho sottolineato è la sorpresa, l'emozione di chi in un verso poetico ha riconosciuto un pezzetto della sua esperienza.*

Difficile, ma importante, è documentare i momenti di discussione collettiva in cui emergono e si confrontano i pensieri degli studenti e si può cogliere il processo di apprendimento che si sviluppa. Riconoscendo l'importanza di questi momenti per tenere conto veramente del pensiero di tutti i ragazzi, i docenti ricorrono a varie strategie di registrazione degli interventi: dal fotografare le frasi scritte dagli studenti alle registrazioni audio, successivamente sbobinate, alla presa di appunti di ciascun intervento.

Una docente di Scienze alla scuola primaria sottolinea l'importanza di annotare le parole dei bambini per poter...

💬 *... 'far da specchio' e restituire correttamente quello che ogni bambino ha detto.*

Una docente di Fisica alla scuola secondaria di secondo grado annota:

💬 *Ho fatto riportare a caldo le frasi dei ragazzi direttamente su Google Classroom, un blog improvvisato; quello che facevano oralmente lo facevo trascrivere [...]. Ho caricato le frasi da Google Classroom al Diario di bordo [...]: serve molto perché quando si lavora a freddo, rivedere senza altri filtri il parlato dei ragazzi, rileggerlo, è illuminante, anzi a volte mi vado a riguardare il Diario di bordo e dico 'ah, c'è anche quest'altra cosa che posso notare.*

Nella complessità e ricchezza del lavoro di documentazione emerge chiaramente – soprattutto nei livelli più alti – il supporto che può provenire da un uso attento e funzionale delle tecnologie e dei linguaggi multimediali. In particolare nella scuola secondaria, dove nell'anno della sperimentazione molte delle attività sono state svolte secondo alcune modalità della DDI (didattica digitale integrata), i docenti hanno messo in evidenza il ruolo fondamentale delle piattaforme online per la raccolta della documentazione: la possibilità di vedere in sincrono e in maniera sinottica le documentazioni dei ragazzi ha permesso di monitorare il processo di lavoro e di apprendimento, con maggiore ordine, sistematicità e immediatezza.

La documentazione del docente e quella degli studenti si mescola, divenendo ‘racconto a più voci’, una documentazione completa, utile per la riflessione e la restituzione dentro e fuori l'aula.

💬 *Per quanto riguarda la verbalizzazione individuale che facevo su post-it e che poi commentavamo, adesso con questa nuova metodica [l'uso delle piattaforme online, ndr] è estremamente più veloce e più efficace [...]; la domanda si fa su Google Classroom e io ricopio le risposte sul*

padlet, le organizzo e poi il tutto viene condiviso anche su Google Classroom. Praticamente c'è una documentazione completa e ogni studente ha accesso a tutta la documentazione ed è una cosa che è utile per loro e per l'insegnante che deve poi documentare il percorso (scuola secondaria di secondo grado).

💬 *Ci sono tutte queste nuove risorse [le piattaforme online, ndr] che ci siamo trovate a disposizione e abbiamo scoperto che costituiscono un archivio di tutto quello che gli studenti hanno fatto a casa... è tutto materiale che rimane documentato (scuola secondaria di secondo grado).*

In definitiva, emerge l'idea di una documentazione che, pur tenendo conto della successione dei fatti, non si limita ad essere mera 'narrazione cronologica' ma si propone anche come scelta significativa di ciò che è accaduto, dei momenti 'forti' dal punto di vista dei processi e degli apprendimenti. Di tali momenti occorre riportare quanto più possibile (eventi, interventi, criticità, riflessioni, ecc.) così che altri possano comprenderne i processi messi in atto e quindi possano 'riprodurli' nel proprio contesto.

In conclusione, sono tre aspetti gli della pratica didattica che emergono dalla documentazione: 1) il processo, 2) i prodotti dei ragazzi e 3) la riflessione del docente sia *in itinere* (in quanto lo aiuta a riadattare lo step successivo sulla base di quanto avvenuto) sia *ex post*.

5. Punti di forza

Quelle che seguono sono considerazioni frutto della riflessione maturata dai docenti durante il secondo anno di sperimentazione, considerazioni dalle quali emergono i principali punti di forza dell'approccio LS.

5.1. Coinvolgimento degli studenti

Il primo tratto distintivo segnalato dai docenti è senza dubbio l'interesse suscitato negli studenti; l'attenzione alle loro riflessioni, l'ascolto delle loro ipotesi e delle loro osservazioni coinvolgono i giovani e stimolano l'interesse.

💬 *Le individualità sono state valorizzate in modo davvero pregnante e i singoli bambini si sono sentiti i veri protagonisti del loro percorso di apprendimento (scuola dell'infanzia).*

Si sottolinea, inoltre, come questo approccio promuova la progressiva autonomia degli studenti:

💬 *I percorsi hanno stimolato il protagonismo dei bambini promuovendo l'autoattivazione, l'autonomia. Per lo svolgimento delle attività l'utilizzo degli spazi aperti ha costituito una grande risorsa. [...] Quanto pianificato è stato regolarmente realizzato e gli obiettivi prefissati sono stati raggiunti da tutti gli alunni (scuola dell'infanzia).*

Ciò si verifica alla scuola dell'infanzia così come pure negli altri gradi scolastici coinvolti:

💬 *È una metodologia tesa a valorizzare il potenziale di apprendimento di ciascun alunno e a favorire la sua autonomia (scuola secondaria di secondo grado).*

5.2. Metodo induttivo

Curiosità e partecipazione sono elementi salienti del metodo induttivo:

☞ *Superando il modello trasmissivo del sapere, il metodo induttivo consente di partire dal vissuto degli studenti, di dar peso alle loro esperienze perché solo da questo si può arrivare a un apprendimento autentico (scuola secondaria di secondo grado).*

Partire dall'esperienza significa attivare processi autentici di costruzione della conoscenza:

☞ *Gli alunni sono stati costruttori del loro sapere e non ricettori passivi di nozioni trasmesse dal docente o perché frutto della loro mera acquisizione dai libri di testo, ma hanno acquisito il metodo scientifico e sono pervenuti all'utilizzo del linguaggio e della terminologia specifica della disciplina (scuola primaria).*

Quelle che vengono proposte non sono esperienze estemporanee, ma strutturate, predisposte in maniera sapiente dal docente:

☞ *Le attività laboratoriali effettuate hanno stimolato la curiosità e la motivazione degli alunni, hanno permesso di trasformare esperienze concrete in apprendimenti significativi favorendo la costruzione graduale di concetti e l'acquisizione di competenze (scuola primaria).*

Sono esperienze che ripropongono il metodo scientifico anche quando ad esser trattati sono contenuti di tipo linguistico:

☞ *Il percorso è stato stimolante per i bambini; ha favorito e stimolato l'osservazione, la formulazione di ipotesi, l'esperienza manipolativa, la verifica delle ipotesi fatte. In altri termini, ha permesso l'utilizzo e una prima comprensione del 'metodo scientifico' con materiali semplici e quotidiani (scuola dell'infanzia).*

Sono esperienze costruite in maniera tale da tener conto della gradualità degli apprendimenti, evitando salti cognitivi che ostacolerebbero la comprensione. Molti docenti sottolineano la necessaria ☞ *gradualità delle attività svolte in base alla complessità (scuola primaria).*

5.3. Inclusione

Questo modo di procedere risulta particolarmente efficace nel caso di studenti con difficoltà di apprendimento:

☞ *La costruzione di concetti partendo dall'esperienza e dalla riflessione individuale è stata di fondamentale importanza, soprattutto per gli alunni più deboli (scuola primaria).*

L'approccio si rivela quindi inclusivo e sembra produrre buoni risultati con studenti che non parlano ancora bene la lingua o hanno bisogno di tempi di comprensione più distesi.

5.4. Attenzione al linguaggio

Un elemento di rilievo, sottolineato dai docenti, è legato all'attenzione nei confronti del linguaggio come strumento di concettualizzazione. La fase di verbalizzazione individuale è molto apprezzata dai docenti che riconoscono alla scrittura un doppio valore:

💬 *La scrittura dà la possibilità di esprimersi sia per seguire un ragionamento sia per portare fuori le proprie emozioni, il dialogo e il confronto consente l'arricchimento e l'acquisizione di saperi (scuola secondaria di secondo grado).*

I percorsi consentono di prodursi nella scrittura e permettono il...

💬 *... consolidamento dell'abilità di scrittura attraverso l'uso di un Diario di bordo personale in cui ognuno ha progettato, annotato e scritto le proprie idee a partire dai contenuti proposti (scuola primaria).*

Per i percorsi di Italiano, l'approccio ai testi e la riflessione su di essi risulta di grande stimolo per gli studenti:

💬 *Alla fine di questo percorso posso dire che l'aspetto più significativo che LS ha messo in evidenza è la possibilità offerta ai ragazzi di raccontarsi, di raccontare una parte di sé attraverso la lettura dei testi, di una poesia o di una pagina di diario; ciò ha spinto i protagonisti a superare le iniziali difficoltà e a rivelare un mondo fatto di emozioni e di confronto che ha arricchito il percorso. La libertà espressiva, a mio avviso, ha rappresentato un altro punto di forza di LS, mi riferisco in particolar modo alla possibilità di utilizzare immagini, disegni, diari, appunti, video, slide (scuola secondaria di secondo grado).*

Se la scrittura individuale è un momento fondamentale di espressione, la scrittura collettiva (fase successiva di LS) rappresenta un momento chiave di negoziazione e di riflessione sulla lingua. Vale fino dai gradi inferiori:

💬 *Il momento della realizzazione del cartellone collettivo ha rafforzato la già forte convinzione di come il momento assembleare rappresenti un prezioso strumento di condivisione dei saperi tra pari (peer to peer). L'acquisizione di nuove conoscenze attraverso l'ascolto dei compagni risulta più coinvolgente (scuola dell'infanzia).*

5.5. Sviluppo professionale

Intraprendere i percorsi proposti dai LS, significa per molti docenti mettere in discussione il proprio operato:

💬 *Dal mio punto di vista, aver dovuto rivedere l'impostazione metodologica, ripensarla continuamente, rinnovandola, è stato uno stimolo continuo alla ricerca, stimolo implementato dai feedback positivi degli alunni che, sempre più incuriositi e coinvolti, mi davano la conferma che ciò che si stava sperimentando era ottimo per la ricaduta sull'apprendimento tanto che sull'insegnamento (scuola primaria).*

☞ *Per quanto mi riguarda, è stata molto produttiva l'impostazione data, una vera avanguardia, perché l'azione didattica si è proprio presentata come un continuo laboratorio, una continua sperimentazione dove gli alunni e gli insegnanti si sono messi in gioco" (scuola primaria).*

☞ *Credo che questo tipo di percorso mi abbia aiutato a mettere in evidenza i miei 'limiti metodologici'. Sono sicura che iniziare un percorso di questo tipo dalla classe prima sia estremamente formativo per i bambini e forse anche più graduale. I miei ragazzi si sono trovati a dover lavorare in un modo 'insolito', ribaltando l'andamento usuale delle lezioni: loro che spiegano ed io che aspetto. Le prime esperienze sono servite a prenderci mano e, come sempre, i ragazzi hanno mostrato la loro grande resilienza (scuola primaria).*

☞ *Credo che quest'attività mi abbia permesso di lavorare necessariamente sulle mie competenze nel costruire un ambiente di apprendimento stimolante per gli studenti. Molto probabilmente non sono riuscito a coinvolgere il 100% della classe, ma di sicuro mi ha portato a mettere in discussione i miei approcci alla materia (scuola secondaria di primo grado).*

5.6. Dar fiducia agli studenti

Di questa revisione delle pratiche è elemento significativo una crescente fiducia negli studenti, nella loro capacità di 'produrre pensiero' e conoscenza.

☞ *Ho quindi imparato ad aspettare, a dar tempo e fiducia ai miei ragazzi. Ed è stato un punto di svolta fondamentale, perché come 'effetto collaterale' ho ottenuto una grande voglia di fare e di misurarsi (scuola primaria).*

5.7. Confrontarsi con i colleghi

Questa modalità di lavoro presuppone la condivisione con i colleghi di una metodologia che deve divenire parte sostanziale delle attività quotidiane.

☞ *Per le docenti è un'occasione di arricchimento professionale, di apprendimento di nuove metodologie e strategie spendibili nella pratica didattica quotidiana; è stato altresì un momento di scambio e confronto con altre realtà scolastiche (scuola dell'infanzia).*

☞ *La condivisione è stata un aspetto importantissimo anche tra noi docenti in quanto ha consentito di confrontarsi e prendere spunto dalle osservazioni espresse in merito ai percorsi attuati (scuola secondaria di secondo grado).*

5.8. Percorsi e curriculum

Per rendere significativi i percorsi proposti da LS è necessario che essi non siano pensati e recepiti come progetti da portare avanti *una tantum*, come parentesi nelle attività ordinarie. È necessario bensì che il modo di lavorare, di proporre i contenuti, sia strettamente connesso alla didattica curricolare:

☞ *Siamo riusciti a collegare questo progetto con gli altri realizzati quest'anno, essendo il percorso fortemente interdisciplinare, facendo sì che l'attività progettuale e quella curricolare non si svolgessero su binari paralleli ma fossero la stessa cosa. Per questo motivo non solo non ho trovato difficile la sua realizzazione ma l'ho trovata molto motivante ed appagante (scuola primaria).*

In questo senso la progettazione puntuale dell'attività diventa fondamentale:

☞ *Ha sicuramente comportato da parte mia una pianificazione capillare delle attività, soprattutto iniziale, avvalendomi anche dell'ausilio della scienza, per toccare con mano l'approccio laboratoriale concreto che avrei voluto perseguire. Tale approccio è stato anche per me molto motivante perché mi ha portato a rivalutare il mio metodo di insegnamento e la mia capacità di motivare i ragazzi al compito. Anche per me si è trattato, come per i ragazzi, di un momento di riflessione metacognitiva sul mio metodo di lavoro (scuola secondaria di secondo grado).*

5.9. Documentare e riflettere

Ancora una volta l'attenzione alla documentazione delle attività svolte e dei percorsi appare ai docenti come attività fondamentale per riflettere sulle pratiche e per ri-orientarle:

☞ *Il Diario di bordo, oltre a costituire una modalità di documentazione, mi ha permesso di entrare in relazione con il mio agire didattico, di ripensare e riflettere per orientare il percorso formativo (scuola secondaria di secondo grado).*

☞ *Tra i punti di forza della sperimentazione realizzata in classe ho trovato fondamentale la documentazione in itinere che mi ha permesso di raccogliere non solo tutte le attività svolte dagli alunni, ma anche il loro punto di vista. Grazie a questa documentazione ho riflettuto e rifletto sull'impatto dell'azione didattica e della proposta innovativa sul gruppo classe (scuola secondaria di secondo grado).*

☞ *La nostra visione di scuola e di bambino è sempre andata in questa direzione ma riuscivamo a prevedere solo momenti a piccolo gruppo. Aderendo alla sperimentazione abbiamo piacevolmente scoperto che organizzarsi non è poi così impossibile. [...] Per la compilazione del Diario di bordo, non ancora ultimato perché il lavoro sta proseguendo e terminerà proprio con la fine della scuola, abbiamo dovuto ritagliarci ulteriori momenti di confronto che ci hanno permesso di dare significato al fare dei bambini in maniera più approfondita; inoltre, rileggendo con una certa cadenza l'operato dei singoli, abbiamo constatato che questo approccio ci ha portato ad una conoscenza più approfondita dei bambini stessi (osservazione degli atteggiamenti, degli approcci con i materiali, del linguaggio, ecc.) (scuola dell'infanzia).*

6. È importante sapere che...

La metodologia LS implica una profonda riflessione sul ripensamento e sull'essenzializzazione del curriculum e quindi la disponibilità da parte dei docenti a privilegiare l'approfondimento di alcuni temi anziché

la trattazione di tutti gli argomenti proposti dal libro di testo. Nella progettazione dei percorsi, che dovranno affrontare i nodi nevralgici della disciplina, sarà necessario prevedere tempi lunghi e distesi per la realizzazione di ciascuna fase, al fine di consentire al docente di compiere una regolare riflessione in azione e di apportare gli aggiustamenti *in itinere* che potrebbero rendersi necessari per non lasciare indietro nessuno e garantire un ambiente di apprendimento inclusivo.

Senza dubbio tempi lunghi devono essere dedicati alla discussione, fase decisiva all'interno del percorso, fase in cui è importante curare gli aspetti relazionali, motivazionali ed emotivi e che contribuisce allo sviluppo delle competenze trasversali. La discussione è efficace se riesce a coinvolgere tutti gli studenti ed è propedeutica alla concettualizzazione ed alla fase finale della produzione condivisa, in cui il docente svolge il delicato compito di fare una sintesi tra le conoscenze costruite in classe e il contributo dei singoli.

Si intuisce come, all'interno di questo impianto, la condivisione della metodologia tra i docenti della classe o dello stesso dipartimento diventi un elemento chiave. Durante la sperimentazione è stata sottolineata in più occasioni l'importanza del confronto, della discussione, dello scambio di pratiche e della condivisione di materiali, anche in risposta all'esigenza, segnalata da alcuni docenti, di utilizzare strumenti condivisi per la valutazione delle competenze.

In tale ottica la spinta del Dirigente scolastico è fondamentale. Il Dirigente motiva e coinvolge il Collegio dei Docenti evidenziando le opportunità offerte dalla metodologia; propone e incentiva attività di formazione, stimola i docenti a lavorare in gruppo e infine supporta la realizzazione delle attività laboratoriali attraverso un'adeguata organizzazione del tempo e degli ambienti che, ove necessario, faciliti la compresenza. Infatti, sebbene l'applicazione della metodologia LS non richieda una riorganizzazione radicale del tempo e dello spazio, le pratiche organizzative e gestionali giocano un ruolo importante a sostegno dell'implementazione dell'idea "Laboratori del Sapere". L'introduzione di metodologie didattiche attive prevede la revisione del setting tradizionale di apprendimento in un'ottica di integrazione di attività diversificate (in aula o in altri ambienti scolastici). È auspicabile avere a disposizione ambienti con spazi distinti, arredi flessibili e modulari che possano prevedere e ospitare anche attività per classi aperte.

Il ricorso a metodologie come il *flipped learning*, il *debate* o a quelle che prevedono l'integrazione di contenuti didattici digitali con il libro di testo può risultare utile nella realizzazione dei percorsi; gli ambienti di apprendimento online possono infatti supportare efficacemente le attività didattiche – anche nella cosiddetta "didattica a distanza" (DAD) – non da ultimo per la raccolta della documentazione.

Come abbiamo visto, la documentazione dei percorsi di apprendimento – che accompagna ogni fase dell'attività – costituisce infatti un altro elemento chiave della metodologia LS. Considerata da molti docenti particolarmente faticosa, impegnativa e difficile da gestire, la documentazione è da intendersi limitata ai momenti significativi dal punto di vista dei processi e degli apprendimenti; non già una narrazione cronologica di tutte le attività svolte in aula, ma piuttosto una scelta mirata di azioni, eventi, attività, criticità e riflessioni dei docenti e dei ragazzi, che realizza una duplice funzione: da un lato è propedeutica all'implementazione e alla riproduzione dell'idea "Laboratori del Sapere" in contesti diversi e dall'altro permette al docente di diventare a sua volta osservatore, di riflettere sui processi e sugli apprendimenti e quindi di operare una regolazione continua dell'azione; il Diario di bordo e i quaderni gli consentono di ripercorrere la lezione, di vedere il modo in cui i suoi giovani apprendono. Si viene quindi a creare una collaborazione tra i docenti e gli studenti, in cui questi ultimi partecipano in vario modo all'attività di do-

cumentazione. In particolare, nella secondaria di primo e di secondo grado, la documentazione partecipata, ottenuta con un uso ragionato e consapevole delle tecnologie e dei linguaggi multimediali, nella DAD come in aula, acquisisce per gli studenti valenza anche formativa.

7. Alcuni percorsi realizzati dalle scuole

In questo paragrafo sono riportati gli abstract relativi a sette percorsi realizzati in classe. I rispettivi diari di bordo sono disponibili online (collegati alle presenti *Linee guida* e raggiungibili tramite il simbolo )

Scuola dell'infanzia

Il granturco

Scienze - sezione '5 anni' - a.s. 2020-2021

Barbara Scarpelli ► IC "Barberino di Mugello", Barberino di Mugello, Firenze

La metodologia delle 5 fasi [v. sottopar. 1.2.5], assegna al docente il ruolo di regista mettendo lo studente al centro dell'azione didattica, rendendolo protagonista e valorizzando le sue osservazioni, idee, riflessioni individuali e collettive. In questo percorso i bambini esplorano, sperimentano, riflettono, condividono e negoziano simboli per giungere ad una "costruzione significativa" del proprio sapere.

I bambini avranno la possibilità di incontrare la natura in modo significativo e rassicurante. Partendo dall'osservazione diretta, smontando e ricostruendo individueranno, riconosceranno e nomineranno qualità e proprietà. Gli elementi osservati saranno riprodotti individualmente attraverso attività grafico-pittoriche e verbalizzazioni. I bambini rielaboreranno l'esperienza e la condivideranno attraverso il linguaggio e la negoziazione di simboli, interiorizzando competenze al fine di promuovere tutti quei processi e abilità operative necessarie a trasformare le azioni in strutture cognitive.

Saranno individuate e riconosciute le caratteristiche del granturco (composizione della pannocchia, caratteristiche percettive degli elementi), con la produzione di elaborati individuali e collettivi frutto della collaborazione e mediazione di tutto il gruppo classe.

Il Diario di bordo del percorso è consultabile qui



Piccoli misteri quotidiani

Lingua italiana - classi quinte, sezz. C - a.s. 2020-2021

Francesca Cinelli ► IC "Scarperia-San Piero", Scarperia e San Piero, Firenze

Chiara Morozzi ► IC "Barberino di Mugello", Barberino di Mugello, Firenze

Piccoli misteri quotidiani è il segmento iniziale di una prima parte del percorso annuale *Enigma e mistero fra finzione e realtà* avente come obiettivo quello di lavorare su alcune importanti forme del discorso, quali la narrazione e l'argomentazione, viste nei testi di riferimento (orali e scritti). In particolare l'argomentazione viene esplorata non tanto tramite l'analisi della strutturazione compiuta dell'argomentare (cioè nel passare da una tesi confutata a una tesi proposta in un testo scritto) quanto piuttosto mediante la ricerca di tutti quegli elementi vicini all'argomentare presenti nella narrazione (esemplificazioni, didascalie, controversie, enigmi, dubbi, ecc.) e soprattutto in certi generi della narrativa (giallo, horror, fantastico).

Nel segmento proposto si intende operare secondo un principio di gradualità e di crescente difficoltà sì da condurre il bambino, soprattutto per l'argomentazione (seconda parte), all'appropriazione dei diversi passaggi dell'argomentare (tesi, antitesi, sintesi).

In questo specifico segmento, propedeutico a quelli successivi, si parte dedicando una sezione specifica alla dimensione linguistica, in particolare all'imparare a scrivere, sfruttando una tematica avvincente e motivante, quale quella del mistero che conduce il bambino ad interrogarsi su fatti singolari di vita, che il più delle volte passano inosservati ma che generano sconcerto o timore. Questa tematica, ricca di implicazioni esistenziali e culturali, che investono interamente la persona nell'acquisizione delle conoscenze, consente di lavorare agevolmente sul mistero 'fantastico' che permea sia la sfera fantastica ed emotiva del bambino sia le diverse forme del linguaggio presenti nei testi letterari proposti. Nel nostro caso si privilegia soprattutto l'imparare a scrivere, poiché scrivere è un processo complesso che mette in gioco conoscenze e abilità quali il leggere, il parlare e il saper utilizzare tecniche differenti di scrittura; per attivare tale processo bisogna nutrirlo di letture, di affinamenti della parola e di integrazioni con la stessa lingua orale, sostenendolo con varie attività: pratiche di imitazione, manipolazione, rielaborazione, riscrittura e revisione dei testi. Ruotando intorno ai piccoli misteri della vita quotidiana è possibile, difatti, avviare una varietà di operazioni di scrittura sostenute da letture 'colte' e finalizzate alla scoperta e all'approfondimento dell'indagine attivata. È a queste letture che i bambini si ispirano nello scrivere; ne riprendono parti che costituiscono dei puzzle linguistici da rielaborare e risistemare in contesti diversi e via via in un vero e proprio mosaico narrativo. Il coinvolgimento emotivo, dato dall'interesse ad esplorare i piccoli misteri quotidiani, supporta le azioni messe in campo, motivando i bambini in questa ricerca della parola, ricerca tesa a 'dar forma all'informe' con la guida del docente.

Il Diario di bordo del percorso è consultabile qui



Scuola secondaria di primo grado

Che Forza!

Scienze - classe seconda, sez. D - a.s. 2020-2021

Rosita Alaia ► IC "Grosseto 1 - Alberto Manzi", Grosseto

Il percorso proposto vuole essere un primo approccio al problema delle forze e alla loro misurazione e si pone lo scopo di familiarizzare lo studente con i procedimenti e le definizioni operative di grandezze e fenomeni fisici. Per fare ciò il giovane diventa parte attiva di questo processo, non nel senso che esegue degli esperimenti già preconfezionati all'interno dei quali si trovano forniti materiali, procedimenti e risultati da verificare, ma nel senso di una partecipazione attiva ad un percorso che lo porta a sviluppare un'idea coerente di forza e di misurazione della forza. Per far ciò vengono considerate anche le conoscenze di senso comune che possiedono i ragazzi, frutto dell'esperienza quotidiana e che altrimenti difficilmente possono essere superate a favore di conoscenze scientificamente fondate. Il percorso – come detto, primo approccio alla misurazione della forza – verte principalmente sul problema della deformazione e su quelli della forza peso e dell'equilibrio. I concetti vengono costruiti dopo le note fasi di osservazione, riflessione, verbalizzazione scritta individuale e discussione collettiva, per poi arrivare alle conclusioni, condivise da tutti.

Il Diario di bordo del percorso è consultabile qui



Scuola secondaria di primo grado

Divieti e comandi per un mondo di... diritti

Italiano - classe seconda, sez. B - a.s. 2021-2022

Romina Bertuzzi ► "IC di Cadeo e Pontenure", Roveleto di Cadeo, Piacenza

L'obiettivo del percorso proposto consiste nel dare agli studenti strumenti e sollecitazioni continui per co-costruire la conoscenza: le riflessioni sulla regolazione interpersonale, sulle regole di comportamento da rispettare e sui valori fondamentali per ogni persona (quali i concetti di libertà, uguaglianza, giustizia, ecc.) consentono di lavorare non solo su argomenti di educazione civica (e ad altri a questi trasversali) ma anche di affrontare i contenuti di Italiano, che si sono scelti di sviluppare in una classe seconda, con un approccio coinvolgente e motivante.

Le attività progettate mirano ad avvicinare gli studenti a diverse forme testuali, a diverse situazioni comunicative per analizzarne i tratti linguistici, gli scopi e le intenzioni comunicative; una varietà di proposte didattiche permette agli studenti di lavorare individualmente ma anche (e soprattutto) in forme cooperative, con momenti importanti di revisione del proprio operato e di successiva condivisione con l'intera classe di ciò che si è realizzato o su cui si è riflettuto. Fondamentale diventa la fase di rielaborazione in testo scritto o in forme

grafiche e digitali. Le varie proposte operative prendono avvio dal vissuto degli studenti o traggono ispirazione spunto da aspetti legati alla quotidianità: infatti è 'attualizzando' i contenuti delle proposte che i ragazzi riescono a sentirsi maggiormente coinvolti nello svolgimento delle attività loro richieste. Tutto ciò nell'ottica di promuovere un apprendimento significativo che, come noto, si sostanzia tramite l'uso di una varietà di metodologie e strategie didattiche tali da mettere in luce le potenzialità di ogni giovane (un tipo di apprendimento che però richiede tempo per essere acquisito). Gli studenti diventano così soggetti attivi e il docente guida e monitora il processo di apprendimento dei singoli.

Il Diario di bordo del percorso è consultabile qui



Scuola secondaria di primo grado

Comandi e divieti: cosa, come e perché

Italiano - classi seconde, sezz. A, B e C - a.s. 2020-2021

Elena Iannacci ► "IC Govone", Govone, Cuneo

Il percorso intende affrontare alcuni aspetti della regolazione interpersonale, nella dimensione del discorso sia orale che scritto. La classe si concentrerà sui messaggi regolativi per comprenderne le caratteristiche al fine di individuare ciò che sottende questi testi. L'argomento assume particolare rilevanza sia per il momento storico che stiamo vivendo (il riferimento rimanda alla situazione di emergenza sanitaria, la quale impone numerosi "comandi e divieti") sia per la vita degli studenti, i quali sono spesso costretti a misurarsi in famiglia e a scuola con questo tipo di messaggi, in particolar modo durante la fase adolescenziale. Gli studenti assumono un ruolo attivo durante lo svolgimento delle attività che stimolano riflessioni sulla lingua a partire da osservazioni personali. Dopo l'analisi delle peculiarità linguistiche di "comandi e divieti", gli studenti potranno interiorizzare quanto appreso riflettendo sulla situazione comunicativa contenente messaggi che invitano qualcuno a realizzare qualcosa. La riflessione implicherà anche un piccolo confronto con le lingue straniere studiate (Inglese e Francese) e con la musica. A conclusione del percorso la classe costruirà una presentazione condivisa per raccogliere le fasi del lavoro e riflettere sul processo che è stato messo in pratica, esprimendo opinioni personali sulle attività proposte, argomentando con motivazioni approfondite.

Il Diario di bordo del percorso è consultabile qui



Le soluzioni

Chimica - classe prima, sezz. B e C - a.s. 2020-2021

Maria Rosaria Santo ► IIS “Anna Maria Enriques Agnoletti”, Sesto Fiorentino, Firenze

L'esperienza qui descritta ha rappresentato per i ragazzi il primo percorso laboratoriale con cui si è iniziato lo studio della Chimica. Esso doveva gettare le basi per una comprensione di alcuni fenomeni naturali fondamentali attraverso l'osservazione e la descrizione accurata degli stessi, sotto la guida del docente. Principale obiettivo di apprendimento erano le definizioni operative di sostanza pura e di trasformazione chimica. La definizione operativa di soluzione è uno dei nodi concettuali alla base dello studio della Chimica. Lo svolgimento del percorso ha permesso ai ragazzi di superare l'idea di senso comune e, quindi, la costruzione di un concetto più rigoroso attraverso il lavoro condiviso con i pari e con il docente.

Fasi del percorso

Il percorso si snoda attraverso alcune importanti fasi: si parte da semplici attività sperimentali che gli studenti svolgono in gruppo con lo scopo di esplorare il fenomeno osservato per trovare importanti elementi interpretativi del fenomeno stesso.

Si parte dal riconoscimento di sostanze bianche di uso comune che appaiono molto simili fra loro e che risultano molto difficili da riconoscere; questo pone gli studenti di fronte al problema di individuare strategie utili per la loro analisi e caratterizzazione. Vengono proposte prove empiriche per giungere ad operare una prima classificazione sulla base delle osservazioni effettuate e a differenziare le sostanze solubili in acqua da quelle insolubili.

Si procede poi al confronto di una serie di miscele preparate dagli studenti, basandosi ancora una volta su criteri empirici quali il colore, la trasparenza, la limpidezza, la presenza o l'assenza di un residuo sul fondo; si costruisce così una prima definizione operativa di sostanza solubile e si avvia anche un'indagine sui termini del lessico specifico della disciplina.

Partendo poi dalla constatazione che apparentemente un soluto che si solubilizza all'interno di una soluzione scompare, l'indagine punta alla formulazione di ipotesi su che fine abbia fatto la sostanza che non è più visibile in acqua; anche in questo caso partendo dall'osservazione del fenomeno, si chiede agli studenti di formulare una propria ipotesi (verbalizzazione individuale). La discussione delle varie ipotesi condurrà a comprendere che le sostanze sono ancora presenti in soluzione anche se scomparse. Si giunge così ad una prima interpretazione atomistica molto semplice basata sugli strumenti che gli studenti possiedono all'inizio della classe prima.

L'approfondimento del significato del termine “sciogliersi”, in contesti diversi quali la fusione dello stagno e del ghiaccio e la caramellizzazione dello zucchero, permette di esplorare la differenza fra le trasformazioni chimiche e le trasformazioni fisiche.

Infine, lavorando con sostanze diverse e a differenti temperature si punta ad approfondire il concetto di solubilità che dipende sia dal tipo di sostanza indagata sia dalla temperatura alla quale la solubilizzazione viene condotta.

Un ruolo importante è svolto dal Diario di bordo di laboratorio, in cui ciascun ragazzo annota il lavoro svolto in aula, oltre alle proprie osservazioni, ipotesi, riflessioni.

Il Diario, che prima dell'introduzione della cosiddetta "didattica a distanza" esisteva solo in formato cartaceo, è strumento accessibile online; sostituisce il libro di testo e la fase di rielaborazione diventa il momento più importante dello studio svolto a casa.

Il Diario di bordo del percorso è consultabile qui



Scuola secondaria di secondo grado

"I sette messaggeri", dal testo 'elastico' al testo 'rigido' matematico

Italiano - classe prima, sez. C - a.s. 2020-2021

Daniela Romanelli ► [Liceo Classico "Vincenzo Monti", Cesena, Forlì-Cesena](#)

L'esperienza è stata realizzata basandosi su un percorso ideato e messo in pratica dalle docenti Valentina Firenzuoli (Italiano e Latino) e Daniela De Luca (Italiano) in una classe prima dell'IIS "Anna Maria Enriques Agnoletti" di Sesto Fiorentino, comune della città metropolitana di Firenze ([il percorso originario è documentato nella "Biblioteca dell'Innovazione" di INDIRE](#)).

L'esperienza – riadattata per essere realizzata in una classe prima di un Liceo Classico – si prefigge di guidare gli studenti alla scoperta della coesione morfosintattica e semantica oltreché della coerenza logica di un testo narrativo attraverso la lettura de "I sette messaggeri" (racconto breve di Dino Buzzati facente parte della raccolta omonima del 1942, poi confluita nell'antologia "La boutique del mistero" edita da Mondadori nel 1968).

Attraverso un processo che parte da un approccio diretto al testo e da una prima comprensione globale, si propone un'analisi a più livelli e strati delle scelte linguistiche (lessicali, morfologiche e sintattiche) di Buzzati in relazione all'"elasticità" del testo letterario, anche nel confronto con un testo 'rigido' come un testo scientifico. Solo alla fine si presenteranno i cardini della classificazione dei testi in termini di 'rigidità'/'elasticità' secondo il quadro di analisi valenziale proposto da Francesco Sabatini, per un confronto con le osservazioni emerse dal processo di analisi effettuato direttamente dagli studenti. Il percorso si conclude con un'attività di scrittura creativa in cui sono gli stessi studenti a produrre un racconto con argomento matematico (come quello dei "sette messaggeri") che però mantenga quei tratti linguistici propri di un testo letterario.

L'attività va incontro a un'esigenza riscontrata fin dalle prove comuni di ingresso e dalle prime verifiche: condurre i ragazzi a riflettere sui fenomeni linguistici visti all'interno di un dato sistema per comprenderne in profondità le funzionalità così da saperle poi sfruttare in fase di produzione. Si è inteso pertanto scardinare la vecchia abitudine di imparare regole e/o nomenclature grammaticali poiché ritenuta prassi priva di reali ricadute sulle competenze trasversali alle diverse discipline in materia di analisi e produzione testuale. Il metodo scientifico, che prevede l'osservazione dei fenomeni – e, una volta compresi, la loro manipolazione e riproducibilità –, si è dimostrato efficace in quanto ha 'costretto' la classe a prendere atto che padroneggiare gli strumenti dell'analisi anche morfosintattica (troppo spesso vista come avulsa poi dalla pratica linguistica) costituisce base imprescindibile per una lettura più consapevole.

Infine, la laboratorialità non può che realizzarsi attraverso modalità di lavoro collaborative: solo dal confronto e dalla condivisione può nascere un sapere significativo nell'ottica di imparare a "identificare problemi e argomentare le proprie tesi, valutando criticamente i diversi punti di vista e individuando possibili soluzioni" (dal PTOF d'Istituto).

Il percorso è stato realizzato a distanza durante l'anno scolastico 2020-2021 con *Google Classroom*.

Il Diario di bordo del percorso è consultabile qui



Bibliografia e risorse disponibili online

Le seguenti fonti, così come quelle riportate per eventuali approfondimenti, e le risorse disponibili online elencate in calce rappresentano solo una selezione di quelle su cui lavora costantemente la community di “Avanguardie educative” (e che, in ragione di ciò, ne garantisce il puntuale aggiornamento).

Bibliografia

Altieri Biagi, M.L., *Grammatica sì, ma quale?*, in B. Benedetti, M. Piscitelli, T. Bassi, P. Vannini (a cura di), *Diritti di cittadinanza e competenze linguistiche*, Assessorato all'Educazione, Firenze, 2010.

Altieri Biagi, M.L. (a cura di), *La programmazione verticale. Continuità dell'educazione linguistica dalla scuola primaria alla scuola superiore*, La Nuova Italia, Firenze, 1994.

Bruner, J.S., *Alla ricerca della mente. Autobiografia intellettuale*. Armando Editore, Roma, 1984.

Colombo, A. (a cura di), *La letteratura per unità didattiche. Proposte e metodi per l'educazione letteraria*, La Nuova Italia, Firenze, 1996.

De Mauro, T., *Indirizzi per l'attuazione del curricolo. Italiano*, in G. Cerini, I. Fiorin, *I curricoli della scuola di base. Testi e commenti*, Tecnodid, Napoli, 2001.

de Saussure, F., *Écrits de linguistique générale*, Gallimard, Parigi, 2002.

Dewey, J., *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1961.

Fiorentini, C., *Rinnovare l'insegnamento delle scienze. Aspetti storici, epistemologici, psicologici, pedagogici e didattici*, Aracne, Roma, 2018.

Ministero della Pubblica Istruzione, *I contenuti essenziali per la formazione di base. I contenuti irrinunciabili*, Le Monnier, Firenze, 1998.

Morin, E., *I sette saperi fondamentali all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2001.

Morin, E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000.

Piscitelli, M., *Quando “la grammatica è una canzone dolce”.... Per una grammatica educativa*, in “Lend, Lingua e nuova didattica”, n. 1, febbraio 2012, pp. 19-31.

Piscitelli, M., *Raccontare la letteratura nello scenario della complessità*, in F. Cambi e M. Piscitelli (a cura di), *Complessità e narrazione. Paradigmi di trasversalità nell'insegnamento*, Armando Editore, Roma, 2005.

Piscitelli, M., *Una sfida impossibile?*, in "Italiano & Oltre", n. 2, anno 1999, pp. 87-93.

Sabatini, F., Camodeca, C., *Grammatica valenziale e tipi di testo*, Carocci editore, Roma, 2022.

Vygotskij, L.S., *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Roma-Bari, 2008.

Vygotskij, L.S., *Fondamenti di difettologia*, Bulzoni Editore, Roma, 1986.

Risorse disponibili online

L'idea "Laboratori del Sapere" ha un suo spazio dedicato nel sito "Avanguardie educative". In tale spazio sono disponibili materiali di studio per approfondimenti, informazioni su eventi e iniziative in programma, strumenti utilizzabili per l'implementazione dell'idea.

Qui di seguito il link per accedervi.

<https://bit.ly/3EEemDDI>

Registrazione della presentazione dell'idea avvenuta in occasione della "Summer School di Avanguardie educative"

L'idea "Laboratori del Sapere" è stata presentata in seno alla "Summer School di Avanguardie educative", evento che ha avuto luogo online dall'8 all'11 settembre 2021 nel quale sono state illustrate, attraverso seminari e workshop (distribuiti in quattro distinti panel tematici) esperienze di innovazione nell'ambito di pratiche e metodologie didattiche digitali o ibride, di studio e analisi di spazi e tempi più flessibili, messe in pratica dal Movimento.

La presentazione dell'idea "Laboratori del Sapere" è avvenuta l'8 settembre in occasione dell'apertura dei lavori della "Summer School", apertura in sessione plenaria a cura della dirigente INDIRE Elisabetta Mughini all'interno del panel "Ripensamento del curriculum: dall'essenzializzazione alla didattica interdisciplinare, transdisciplinare e per fenomeni".

Introduce l'idea Alessandra Anichini per INDIRE e raccontano le esperienze dell'approccio Laboratori del Sapere: Silvia Baldaccini (Dirigente scolastico dell'IIS "Anna Maria Enriques Agnoletti" di Sesto Fiorentino, Firenze), Elena Iannacci (docente dell'IC Govone di Govone, Cuneo), Chiara Morozzi e Barbara Scarpelli (docenti dell'IC "Barberino di Mugello", Barberino di Mugello, Firenze).

Durata: 1h 06' 33" (a partire da 28' 11")

<https://bit.ly/3TWvXrT>

Registrazioni dei webinar tenuti in seno all'iniziativa "Formarsi e confrontarsi con le Avanguardie educative"

L'idea "Laboratori del Sapere" è stata oggetto di quattro webinar tenutisi a settembre e ottobre 2022 nell'ambito di "Formarsi e confrontarsi con le Avanguardie educative", iniziativa pensata da INDIRE costituita da un ciclo di incontri online per le scuole di ogni ordine e grado nata con l'obiettivo di promuovere

la trasformazione dal basso per mezzo di metodologie didattiche e organizzative innovative. Gli incontri di “Formarsi e confrontarsi con le Avanguardie educative” vertono sulle “idee” del Movimento e affrontano tematiche a loro trasversali.

Qui di seguito le informazioni sui quattro webinar con i link alle relative registrazioni.

Teoria e pratica dei Laboratori del Sapere

Durata: 1h 25' 29"

Nel webinar (tenutosi il 19 settembre 2022) sono messe in luce le peculiarità dell’approccio Laboratori del Sapere, prime tra tutte: dar risalto all’esperienza di ogni studente (base di ogni apprendimento autentico); favorire in classe discussioni e confronti orientati all’acquisizione dei saperi; insegnare ai giovani a ‘vedere’ e analizzare fenomeni offrendo a ciascuno di loro la possibilità di confrontarsi con linguaggi plurimi per esprimersi liberamente sui temi disciplinari oggetto di studio.

Intervengono: Alessandra Anichini e Serena Goracci per INDIRE e gli esperti disciplinari Carlo Fiorentini e Maria Piscitelli.

<https://bit.ly/3VhcVh6>

I Laboratori del Sapere e l’Italiano

Durata: 1h 24' 31"

Nel webinar (tenutosi il 26 settembre 2022) sono descritte le fasi relative alla progettazione di alcuni percorsi didattici afferenti l’Italiano con puntuali riflessioni sulla didattica della Lingua in ordini di scuola diversi (dalla primaria alla secondaria di secondo grado) e sono esplicitati quegli elementi di trasversalità che caratterizzano l’approccio Laboratori del Sapere.

Intervengono: Maria Piscitelli (esperta disciplinare), Chiara Morozzi per la scuola primaria dell’IC “Barberino di Mugello” (Barberino di Mugello, Firenze), Romina Bertuzzi per l’IC di Cadeo e Pontenure” (Roveleto di Cadeo, Piacenza) e Angelo De Falco per l’ISIS “Europa” (Pomigliano d’Arco, Napoli).

<https://bit.ly/3TUzfqY>

I Laboratori del Sapere e le Scienze

Durata: 1h 32' 19"

Nel webinar (tenutosi il 3 ottobre 2022) sono presentati alcuni percorsi sviluppati dalle scuole della rete “Laboratori del Sapere Scientifico” e ci si sofferma sull’importante rapporto fra laboratorialità e sviluppo del curriculum di Scienze. Le cinque docenti che partecipano al webinar (dalla scuola dell’infanzia alla secondaria di secondo grado), grazie alla loro esperienza maturata ‘sul campo’, illustrano come e perché l’approccio Laboratori del Sapere fornisce spunti e strumenti per lavorare sia su metodi e strategie per una didattica attiva sia per lo sviluppo di percorsi di apprendimento significativi in ambito scientifico.

Intervengono: Carlo Fiorentini (esperto disciplinare), Barbara Scarpelli per la scuola dell’infanzia dell’IC “Barberino di Mugello” (Barberino di Mugello, Firenze), Chiara Pantalei e Federica Guidoni per la scuola primaria dell’IC “Grosseto 1 - Alberto Manzi” (Grosseto), Elena Facdouelle per la scuola secondaria di primo grado dell’IC “Scarperia-San Piero” (Scarperia e San Piero, Firenze) e Paola Falsini per l’IIS “Anna Maria Enriques Agnoletti” (Sesto Fiorentino, Firenze).

<https://bit.ly/3U2GTo7>

La documentazione per l'apprendimento e per il miglioramento delle pratiche

Durata: 1h 28' 47"

Nel webinar (tenutosi il 10 ottobre 2022) sono motivate le ragioni per cui la documentazione di pratiche detiene un ruolo centrale nell'approccio Laboratori del Sapere; è spiegato perché e in quale misura essa si rivela strategia di riflessione sia sull'agire didattico (lato docente) sia come strumento di rappresentazione della conoscenza (lato studente); sono evidenziati i *perché* la pratica del documentare è utile ai fini della progettazione di percorsi che siano alla base della costruzione del curriculum di Istituto.

Intervengono: Rachele Borgi, Loredana Camizzi e Serena Goracci per INDIRE, Elisa Galanti e Antonella Martinucci per l'IC "Barberino di Mugello" (Barberino di Mugello, Firenze) e Francesca Sboarina per il Liceo Scientifico Statale "Enrico Fermi" (Cecina, Livorno).

<https://bit.ly/3GDzU1K>

Video

I Laboratori del Sapere

Durata: 11' 11"

Nel video sono spiegate le ragioni per le quali l'idea "Laboratori del Sapere" è implementabile in ogni contesto didattico. Le motivazioni che inducono a sperimentare l'idea nascono dalla volontà di portare nella scuola l'approccio laboratoriale applicandolo ad ogni ambito disciplinare, grazie allo sviluppo di percorsi didattici esemplari che – attraverso un'adeguata organizzazione del tempo e degli ambienti – coniugano attenzione ai saperi e motivazione degli studenti.

Intervengono Alessandra Anichini, Loredana Camizzi e Serena Goracci per INDIRE, Anna Maria Dallai e Lucrezia Fontana per l'IC "Scarperia-San Piero" (Scarperia e San Piero, Firenze), Barbara Scarpelli e Chiara Morozzi per l'IC "Barberino di Mugello" (Barberino di Mugello, Firenze), Silvia Baldaccini per l'IIS "Anna Maria Enriques Agnoletti" (Sesto Fiorentino, Firenze) ed Elena Iannacci per l'IC Govone (Govone, Cuneo).

Il video è una delle risorse presenti nella "Biblioteca dell'Innovazione", ambiente online sviluppato da INDIRE (in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione e del Merito) pensato per far scoprire e proporre esperienze, idee e attività funzionali al rinnovamento del modello scolastico.

<https://bit.ly/3EWikF5>