

Il materiale di studio proposto è tratto da "Il laboratorio", Bari Laterza 2004

• LA PEDAGOGIA DEI LABORATORI

L'albero degli zoccoli

Premessa

In questa *parte terza* del presente Saggio accenderemo i nostri riflettori sulla **dimensione pedagogica** dei *laboratori*. In particolare, metteremo in vetrina il loro guardaroba educativo, i loro abiti della festa: indossati - sempre - in occasione del debutto dei modelli scolastici più innovativi e avanzati (l'albero degli zoccoli). Tra questi, daremo luce alla *scuola attiva* e alla *scuola a tempo pieno*. La nostra tesi in proposito è che i *laboratori* certificano il "bollino" di qualità della scuola, il suo passaporto di identificazione formativa: ***dimmi che laboratori hai e ti dirò che scuola sei***. Tendenzialmente, i *laboratori* attraversano i sentieri "interdisciplinari", illuminano assi culturali "trasversali": gli uni e gli altri non rintracciabili dentro agli statuti disciplinari canonici, a canne d'organo, dei Programmi scolastici.

Conseguentemente, sono chiamati ad assumere la morfologia di un'aula *a progetto*.

L'obiettivo "interdisciplinare" punta diritto all'acquisizione di competenze *metacognitive* (la capacità di elaborazione, scoperta, metodo) e *fantacognitive* (la capacità di intuizione, invenzione, trasfigurazione).

Se la carta d'identità empirica dei *laboratori* scontorna due sentieri di viaggio (disciplinare e interdisciplinare), la domanda che ci poniamo allora è la seguente. Questa doppia modellistica può, in concreto, vedere la luce nella scuola di casa nostra? Questa, dispone di un volume di spazi extraclasse da intitolare sia ai *laboratori disciplinari* sia ai *laboratori interdisciplinari*? La risposta è purtroppo negativa. La scarsa disponibilità di aule di cui soffre il nostro sistema scolastico (con punte di edilizia fatiscente nel mezzogiorno) si erge da ostacolo quasi insormontabile per l'ipotesi, da noi formulata, della doppia morfologia prossemica dei *laboratori*.

E allora quale risposta strategica possiamo dare a questa carenza endemica di spazi scolastici? A questo ineludibile punto di domanda, rispondiamo che occorre progettare una prossemica "modulare" dei luoghi deputati a *laboratorio*: facendo convivere all'interno dell'ambiente-laboratorio una variegata tipologia di angoli didattici, centri di interesse, aule specializzate, atelier-laboratori multidisciplinari e zone attrezzate all'aperto.

Il *laboratorio* si qualifica, pertanto, come lo spazio di interclasse in grado di aprire le porte della scuola di casa nostra all'ingresso delle *competenze*. Le sole in grado di concorrere al "raffreddamento" della *dispersione scolastica*, che soffre di temperature tuttora bollenti. Siamo infatti tra i Paesi che ancora accusano percentuali inaccettabili di bocciature-abbandoni-uscite precoci dal sistema formativo.

1. Due passi indietro

La **scuola dei laboratori** gode di un ricco album di famiglia, corredato di prestigiose foto-ricordo che documentano la sua genesi (la sua data di nascita è incisa sul portone d'ingresso delle scuole nuove deweyane) e la sua appartenenza ai modelli scolastici più autorevoli e apprezzati in campo internazionale. In altre parole. L'albero degli zoccoli di nome *laboratorio* è nato con il *new deal* nordamericano firmato dagli scolari di J. Dewey (H. Parkhurst, W.H. Kilpatrick, C.W. Washburne), per poi proseguire il suo glorioso viaggio sui trenini scolastici - tra i più ammirati e medagliati - che portavano alla stazione finale dei *laboratori*. Questi convogli dell'innovazione hanno saputo mettere in comunicazione (in rete) le *dimensioni di sviluppo* delle diverse età generazionali (gli stadi socioaffettivi e cognitivi delle singole età evolutive) con gli *oggetti simbolico-culturali* (le strutture della conoscenza umanistica e scientifica, nonché i modelli di vita sociale da questa generati) all'interno di una scuola intesa quale "teatro" privilegiato di mediazione formativa tra la *natura* dell'allievo e la *cultura* della società.

Tra i trenini scolastici che hanno attraversato - scorrendo veloci sui binari dei laboratori - le praterie dell'innovazione scolastica ci piace ricordare la *scuola attiva* (diffusa nella nostra scuola materna ed elementare degli anni sessanta), la *scuola a tempo pieno* (protagonista nella scuola di base degli anni settanta), la *scuola a tempo lungo* (presente soprattutto nella scuola media degli anni ottanta), la *scuola sperimentale* (compagna di viaggio dell'ammodernamento curricolare della scuola secondaria degli anni novanta) e, infine, la *scuola a nuovo indirizzo*: salpata con l'intera sua flotta (del preobbligo, dell'obbligo e del postobbligo) alle soglie del duemila e ancora non approdata sulle sognate spiagge di una *scuola nuova*. Di un'istituzione formativa dove si impara a "sapere" (le conoscenze), a "sapere-fare" (le metaconoscenze, tramite un variato repertorio di *laboratori*) e a "sapere-relazionare" (attraverso molteplici occasioni interattive, ricche di dinamiche di gruppo).

Ciascuno di questi illustri trenini del sistema ferroviario innovativo consegna all'album dei ricordi della scuola di casa nostra (è la sua biografia) una propria declinazione pedagogico-didattica di *laboratorio*.

Nelle prossime righe metteremo alla "moviola" - al rallentatore e in gigantografia - i due modelli scolastici che più di ogni altro hanno acceso disco-verde ai *laboratori*. Questi prestigiosi modelli didattici - ai quali sono stati attribuiti ripetuti Oscar per la loro elevata qualità educativa - portano il nome di **scuola attiva** e di **scuola a tempo pieno**.

(a) **La scuola attiva** mutua a piene mani dall'illustre modellistica postdeweyana che fa capo al *piano Dalton* (H. Parkhurst), al *metodo dei Progetti* (W.H. Kilpatrick) e al *metodo Winnetka* (C.W. Washburne). Può essere archiviata come un modello scolastico "tutto-laboratori". In

questa modellistica il *laboratorio* indossa prevalentemente la veste didattica dell'**atelier** delle attività *espressivo-creative*, proprio per l'esigenza di soddisfare le motivazioni alla fantasia, all'avventura, al movimento, all'esplorazione, alla costruzione, al fare da sé fortemente declassate e mutilate dai modelli scolastici tradizionali: nozionistici, mnemonici, astratti.

Pur restando concettualmente nel solco della modellistica postdeweyana, l'*attivismo* cresciuto all'ombra della nostra scuola (tenuto amorevolmente per mano dal nascente associazionismo laico e cattolico degli insegnanti: Cemea, Mce, Cidi, Aimc, Uciim) ha assunto un'esplicita *declinazione bambinocentrica* generata dalla necessità di scrollarsi di dosso la fallimentare eredità della pedagogia fascista (*adultocentrica*: dogmatica, autoritaria, precettistica).

Per potere definitivamente voltare pagina, la *scuola attiva* cancella dal suo dizionario formativo alcuni degli alfabeti quotidianamente sillabati nella vita della classe "vecchio-stile": il programma, le discipline, la lezione, il libro di testo, i compiti, le interrogazioni. E riscrive il proprio fare-scuola quotidiano nel nome dei bisogni-interessi-attitudini delle sue infanzie e delle sue adolescenze da coltivare negli spazi di interclasse: negli atelier espressivo-creativi.

Questa *declinazione spontaneistica* resterà prigioniera di un'affascinante e utopica congettura pedagogica. Nella scuola attiva è possibile la scommessa piagetiana dell'autoapprendimento, dell'autonoma interiorizzazione delle conoscenze, della libera accumulazione della cultura.

Trainata dalla **diligenza atelieristica**, la *scuola attiva* registra l'indiscutibile pregio di elevare l'allievo a "co-pilota" del proprio viaggio dell'istruzione percorso fondamentalmente sull'autostrada dell'apprendere intuendo-inventando-creando. La sua mission educativa si avvale degli **atelier-laboratori** proprio per potere "dribblare" ogni possibile scivolamento *naturalistico*. Pericolo che il *modello attivistico* evita facendosi punto di congiunzione-incontro tra le *dimensioni di sviluppo* dell'infanzia (le sue "virtualità" affettive, sociali, cognitive) e i sistemi *simbolico-culturali* riconosciuti nelle diverse contrade sociali (i "saperi" legittimati presso le molteplici antropologie nazionali).

All'interno di questo paradigma dialettico della *scuola attiva* (natura-cultura, individualità-socialità, puerocentrismo-eterocentrismo), uno spazio nevralgico è assunto dagli **atelier** quali spazi ricchi di materiali informali e non-strutturati, idonei alle più diverse trasfigurazioni grafiche, musicali, gestuali, motoriche manipolativo-costruttive e altre.

Per quanto concerne la **modellistica atelieristica**, la *scuola attiva* predilige i *centri di interesse* (che mirano a soddisfare i bisogni primari dell'infanzia e dell'adolescenza) e gli *atelier multidisciplinari* (che mirano a stimolare forme di autoapprendimento e di costruzione autonoma delle strutture della conoscenza e dei dispositivi della creatività).

In sintesi, la *scuola attiva* - tramite gli spazi di interclasse - promuove le procedure idonee a dare le ruote ai processi di alfabetizzazione sia *primaria* (le conoscenze di base: le condotte linguistiche, matematiche, scientifiche, ecc.), sia *secondaria* (le metaconoscenze: le capacità di comprensione-applicazione-analisi-sintesi-intuizione-invenzione).

(b) La scuola a tempo pieno mutua a piene mani dalla gloriosa modellistica delle scuole a nuovo indirizzo finanziate dagli enti locali. Questa, è cresciuta all'ombra di robuste querce pedagogiche e didattiche che hanno dato ossigeno alla *pedagogia popolare* degli anni settanta. Ci riferiamo a Francesco De Bartolomeis, Bruno Ciari, Loris Malaguzzi, Fiorenzo Alfieri, Mario Cattaneo, Aureliana Alberici, Katia Franci e altri. Può essere archiviata come un bosco scolastico nel quale i *laboratori* si colorano prevalentemente dei *rami verdi* dell'alfabetizzazione "secondaria": metacognitiva, interdisciplinare, trasversale. La sua esigenza è quella di rifornire gli allievi degli strumenti cognitivi necessari - quali cittadini di una comunità democratica - per comprendere la società e la cultura in cui si trovano a vivere e a partecipare.

Per quanto concerne la **modellistica laboratoriale**, la *scuola a tempo pieno* predilige gli *angoli didattici* per l'alfabetizzazione linguistica e logico-matematica, le *aule specializzate* per l'acquisizione di competenze specifiche nella lettura, nelle lingue straniere e nell'informatica, i *laboratori scientifici* (scienze naturali, fisiche e chimiche, tecnologia), *comunicativi* (fotografia, audiovisivi, massmediali) e le *zone attrezzate all'aperto* (idonee alla pratica di esperienze costruttive, motoriche e ludiche) per l'interiorizzazione di competenze cognitive complessuali e capaci di lunga durata.

I *laboratori* godono di una diffusa cittadinanza nella *scuola a tempo pieno* perché giudicati il controveleno "vincente" nei confronti dell'omologazione delle conoscenze generata dai massmedia e dai personalmedia. Di qui la sua grande attualità formativa, messa peraltro in cassa integrazione dall'attuale Riforma della scuola. Questa liquidazione pedagogica e didattica appare del tutto ingiustificata, proprio perché la *scuola a tempo pieno* ha saputo leggere con sguardo profetico nella sfera di cristallo, ha saputo annusare e intuire il "cambio" che stava investendo la cultura diffusa, di massa. Questo, il suo annuncio futurologico. Alla rete tradizionale dei consumi culturali diffusi (stampa, radio, disco, tv) se ne aggiungerà un'altra (i linguaggi informatici e telematici) dalla penetrante incisività cognitiva dovuta alla natura simbolica e logica dei suoi alfabeti computerizzati. La prossima gigantesca galassia semiotica e logica, galleggiante su onde elettroniche, permetterà di ricevere - al premere dei pulsanti del telecomando e del *mouse* - un'informazione *privatizzata* sul singolo utente.

Questo l'annuncio dei teorici del *tempo pieno*. Nascerà a breve un sistema culturale a *domanda individuale* che festeggerà il trionfo di una civiltà dell'immagine popolata di codici iconici ed elettronici. In questa nuova galassia della cultura diffusa assumerà giocoforza un ruolo nevralgico la *scuola* quale "propulsore" di conoscenza-ricerca-creatività. Soltanto la *scuola* appare in grado di fronteggiare - attraverso l'uso dei *laboratori* - i pericoli sia di una frammentazione policentrica delle agenzie formative (le cui offerte culturali potrebbero accusare coefficienti elevati di incomunicabilità, isolamento, conflittualità), sia di un'omologazione dei consumi materiali e culturali su una stagione d'inizio millennio dove si celebra la globalizzazione liberistica dei mercati economici e dell'assimilazione-interiorizzazione on line delle conoscenze.

Occorre sollecitamente dare le gambe, dunque, ad una *scuola a tempo pieno* corredata diffusamente di *laboratori*. La sola capace di assicurare alle giovani generazioni l'opportunità di disporre precocemente di occhiali cognitivi e di occhiali valoriali tramite i quali potere capire e partecipare - da protagonisti - al proprio romanzo esistenziale e socioculturale di cui è autrice questa società della transizione: complessa e del cambiamento.

La domanda allora è un po' questa. Qual è l'architettura teorica ed empirica di una *scuola a tempo pieno*? Il suo punto di forza pedagogico-didattico sta nel suo paradigma dialettico. E' un modello formativo aperto *al futuro* e, nel contempo, molto rispettoso della *tradizione* pedagogica italiana, riconosciuta quale irrinunciabile serbatoio di idee educative. La scuola che propone è capace di reggere le sfide del cambiamento e della transizione socioculturale, ma a partire dall'*attualizzazione* delle teorie formative elaborate dalla modellistica innovativa di casa nostra (scuola attiva e, per l'appunto, a tempo pieno).

Questi autorevoli modelli pedagogico-didattici hanno avuto l'indubbio merito di avere scolpito - da angolazioni pedagogiche diverse - le *due immagini* di infanzia e di adolescenza scolpite nel tronco dell'albero degli zoccoli della storia della nostra scuola: l'allievo della *creatività* (della scuola attiva) di Dewey e di Piaget e l'allievo *esploratore* (della scuola a tempo pieno) della Montessori e di Bruner. Sono due cartoline storiche scritte nel legno che simboleggiano la presenza forte della grande tradizione educativa negli avamposti della scuola italiana. Nel loro medagliere brillano questi inconfondibili stemmi pedagogico-didattici: l'apertura all'*ambiente* (la scuola si allunga sull'intera rete dei luoghi dell'educazione, naturali e socioculturali, valorizzati quali potenziali aule didattiche decentrate), la *partecipazione-gestione sociale* della comunità (intesa come occasione per tramutare la scuola in casa della cultura), la *ricerca* e il *lavoro di gruppo* (intesi come strategie ineludibili per tramutare la scuola in officina di metodo, in una bottega in cui si impara a imparare), l'interazione *classe-interclasse* (intesa come strategia per introdurre la pratica dell'open classroom: a partire dall'allestimento di atelier, centri di interesse, laboratori).

La bipolarizzazione teorica della *scuola attiva* e della *scuola a tempo pieno* si regge su una contrastiva duplice tesi. La prima (cara alla scuola attiva), scommette tutti i propri gettoni pedagogici su un *laboratorio* declinato marcatamente sull'*allievo* (sulle sue dimensioni di sviluppo e sul suo mondo di cose e di valori), considerato l'ineludibile punto di partenza e di arrivo dei molteplici itinerari alfabetici e relazionali della scuola. La seconda tesi (cara alla scuola a tempo pieno) scommette tutti i propri gettoni pedagogici su un *laboratorio* declinato marcatamente sull'*istruzione* (sui sistemi simbolico-culturali delle discipline e sulla trasversalità delle odierne conoscenze tecnologico-scientifiche e del mondo del lavoro), considerato lo spazio emblematico da attraversare per giungere al traguardo di una scuola antidogmatica e democratica, nella quale si possa cogliere il profumo del ***pensiero plurale***.

2. Il guardaroba pedagogico: cinque abiti da sera

2.1. Il guardaroba

Il **laboratorio** - è la nostra tesi - può positivamente concorrere a far sì che la scuola superi la sua antica visione "totalizzante" (di unica banca di capitalizzazione e di erogazione delle "conoscenze") a favore dell'identità di bottega di metodo, di officina di apprendimento. In questa, si attivano processi di analisi-riflessione-reivenzione dei "saperi" in larga parte raccolti, oggi, *fuori* dalle pareti scolastiche. Compito della scuola - domani - dovrà essere prevalentemente quello di *insegnare ad apprendere* e a *inventare*, e molto meno quello di "informare" (dove appare titanica l'impresa di essere concorrenziali all'alfabetizzazione informatica).

Quindi, l'obiettivo culturale della scuola non dovrà più essere (come nella scuola "tradizionale") l'istruzione materiale (il quanto sapere: i contenuti, le nozioni disciplinari), ma piuttosto l'istruzione formale, metacognitiva (il come sapere: la padronanza delle strutture sintattiche e logiche delle singole materie, la capacità di sapere impostare con chiarezza i problemi della conoscenza, le strategie di scoperta e di metodo, i dispositivi intuitivi e inventivi). A partire da questa finalità formativa, la *scuola dei laboratori* appare la sola in grado di "allenare" l'intelligenza e la creatività, conquistando la finalità deweyana dell'imparare a pensare e a inventare.

Questo prestigioso e affascinante obiettivo educativo - l'autoapprendimento - impegna a scommettere tutte le fiches pedagogiche su tre tavoli *metacognitivi*:

(a) il tavolo dell'*elaborazione-ricostruzione* delle conoscenze, in grado di rilevare, integrare, conservare le conoscenze accumulate con quelle preesistenti nei registri cognitivi dell'allievo;

(b) il tavolo dell'*osservazione-scoperta* diretta dei fatti culturali, il solo in grado di sperimentare un rapporto sempre più stretto (e dialettico) tra il *pensare* e il *fare*, il *sapere ipotizzare* e il *sapere inventare*, insieme;

(c) il tavolo dei *metodi euristici e creativi* popolato di cifre capaci di azzardare e di sperimentare lo *scandalo della fantasia*. Questo, apre i sentieri delle rotture cognitive, delle trasgressioni interpretative, dell'emozione dell'apprendere. Sono sentieri copiosamente cosparsi di dispositivi intuitivi e inventivi, capaci di accendere una conoscenza contrappuntata di fantasia e di immaginazione, libera di incamminarsi in tutte le direzioni accessibili all'alfabetizzazione culturale.

L'interrogativo che ci porremo in questo capitolo è un po' questo. Come si configura la **Pedagogia dei laboratori**? E più in particolare: quali sono gli abiti formativi del guardaroba pedagogico? In questa sede ci limiteremo ad allungare lo sguardo sui cinque scintillanti abiti da sera che documentano i suoi segni di riconoscimento pedagogico. E' un "guardaroba" dove

fanno bella mostra di sé rispettivamente la *veste scientifica*, la *veste motivazionale*, la *veste sperimentale*, la *veste cognitiva* e la *veste investigativa*.

Dunque, l'abbigliamento pedagogico dei *laboratori* espone in vetrina cinque abiti griffati.

2.2. L'abito scientifico

La prima veste a fare bella mostra di sé nel guardaroba pedagogico dei *laboratori* è di **marca scientifica**. L'abito è "griffato" da una boutique di prestigio per qualità della stoffa e per originalità del taglio. Porta questa referenzialità: i *laboratori* fondano la propria logica formale su esplicite cifre "induttive" che affilano il tridente prassi-teoria-prassi. Come dire, i *laboratori* scorrono su questi binari scientifici. Innanzitutto, registrano i fatti formativi che, per gli elevati coefficienti di ripetitività/frequenza, possono sollecitare l'ipotesi di una loro *generalizzazione* formale, di una loro *categorizzazione* concettuale; *successivamente*, costruiscono un modello teorico, una congettura formale, una ipotetica "idea-limite" di natura ermeneutica-investigativa; *infine*, ritornano ai fatti dell'esperienza educativa elevandoli a *banco di prova* (di tenuta-legittimazione oppure di confutazione-falsificazione) del congegno teorico precedentemente formalizzato. In sintesi, la logica formale dei *laboratori* si fonda sull'interazione dialettica tra *azione* e *pensiero*. Nel senso che la tensione al cambiamento (l'azione) assicura alla teoria della didattica (il pensiero) di essere rivolta permanentemente verso gli orizzonti "limite" dell'innovazione-trasformazione dei processi formativi.

In altre parole. Il metodo induttivo che popola i *laboratori* fonda il proprio paradigma interpretativo sul principio che i fatti (le esperienze concrete: manipolative, costruttive, sperimentali) precedono la teoria (che dipende dalla "prassi", dai fatti), dal momento che la generalizzazione-categorizzazione teoretica (il sistema di congetture a-priori) è possibile a partire dai fatti (dall'esperienza, dall'azione, dalla pratica educativa): *a posteriori*.

I *laboratori* prediligono per il loro viaggio formativo questo binario dialettico *azione-pensiero*. A partire dalla valorizzazione del tandem *mano-mente*, l'attività laboratoriale pone le proprie "gambe" nelle esperienze-fatti educativi. Queste, forniscono al sistema di ipotesi (alle congetture a-priori) quelle osservazioni *non deducibili, imprevedibili* (che fanno fare "cilecca" alla teoria). Sono osservazioni irrinunciabili - queste - per un modello scientifico dei *laboratori* che aspiri ad essere epistemologicamente convalidato. Libero ed estraneo da ipoteche e scudi protettivi di natura aprioristica-assiomatica-dogmatica.

Dunque, i *laboratori* dispongono di una specifica logica formale, di un proprio dispositivo interpretativo. E' il primo abito. Tramite il quale mettono definitivamente in un baule quei "calzoni-corti" che hanno simboleggiato a lungo la loro relegazione a mera prassi, a esperienza pratico-operativa, estemporanea ed eclettica. Se i *laboratori* venissero "deteorizzati" resterebbero prigionieri, una volta di più, dei loro storici carcerieri dalla vocazione ascientifica. Anzitutto, sarebbero prigionieri di quell'ideologia che ha loro negato il riconoscimento scientifico, sulla base del falso assioma che i *laboratori* hanno una funzione formativa soltanto

come luogo "spontaneistico-espressivo" deputato esclusivamente a coltivare il talento creativo degli allievi.

Poi, sarebbero prigionieri di un'altra ideologia parimenti ostile a concedere loro un riconoscimento scientifico, sulla base del falso assioma che i *laboratori* non dispongono di gambe teoriche con cui potere camminare per i sentieri dell'autofondazione scientifica, dell'autolegittimazione epistemologica. Questi dispositivi formali non spettano ai *laboratori*, ma ai Programmi scolastici (oggi Indicazioni nazionali) che vanno prevalentemente "cucinati" in classe, tramite il forno a micro-onde della lezione frontale.

Questa doppia delegittimazione scientifica subita dai *laboratori* ha acceso con sempre maggiore frequenza "disco-verde" - questo è il paradosso - all'ingresso nei loro spazi del business dell'industria dei ricettari e dei surgelati didattici. Veri e propri specchietti per le allodole azionati da quel fronte conservatore della scuola furbescamente disponibile ad abbellire la sua facciata esteriore (per esempio, i *laboratori*) pur di lasciare inalterati i suoi dispositivi gerarchici, burocratici, nozionistici.

Deposte in soffitta queste "cianfrusaglie" senza valore (le proposte didattiche di mercato preconfezionate e surgelate), i *laboratori* sono chiamati, pertanto, ad inoltrarsi lungo le frontiere della loro autonoma progettazione e sperimentazione di percorsi di socializzazione e apprendimento sotto la bandiera *prassi-teoria-prassi* quale unico "triangolo" di riconoscimento scientifico.

1.3. L'abito motivazionale

La seconda veste a fare bella mostra di sé nel guardaroba pedagogico dei *laboratori* è di **marca motivazionale**. L'abito è "griffato" da una boutique di prestigio per qualità della stoffa e per originalità del taglio. Porta questa referenzialità: i *laboratori* valorizzano i *bisogni-interessi* del soggetto che apprende, l'allievo.

Come dire, i *laboratori* sono eccellenti "registratori" (sono termometri diagnostici) sia dei *livelli cognitivi* di partenza degli allievi, sia dei *bisogni* e degli *interessi* di cui essi stessi sono portatori (dal loro ambiente di vita e dalle loro antropologie culturali: linguaggi, modi di pensare, valori). Per questo, danno le ruote ai *bisogni-motivazioni* degli allievi che oggi risultano deprivati e marginalizzati nella società dei consumi e della cultura diffusa (dai massmedia e dai personalmedia). Sono *bisogni-motivazioni* ai quali è necessario riconsegnare vitalità e tensione esistenziale se si vuole neutralizzare l'aria irrespirabile delle città di mercato. La cui principale sua vocazione sembra essere quella di far sì che i propri cittadini consumino, e basta.

Tutto questo per dire che occorre scommettere sul bisogno-motivazione della **comunicazione** (contro l'incomunicabilità della società dei consumi), della **socializzazione** (contro l'isolamento), dell'**autonomia** (contro la subalternità), del **movimento** (contro l'immobilità), della **divergenza** (contro il conformismo), della **fantasia** (contro la stereotipia), della **manualità** (contro la fruizione), della **conoscenza** (contro l'omologazione).

Di più. I *laboratori* hanno il merito non solo di risvegliare e rimettere in movimento *motivazioni* tendenzialmente deprivate e rese residuali dalla società dei consumi, ma anche di generare *bisogni* nuovi e originali che si qualificano come veri e propri interessi formativi. In questa direzione, si fanno sede di *produzione di cultura*, perché contesto didattico di informazione-ricerca-creatività.

Sono sei le *motivazioni-interessi* che dovrebbero sempre popolare gli spazi didattici (interni ed esterni) dei *laboratori*. Ci riferiamo alle *motivazioni* (depauperate e deprivate) della comunicazione, della socializzazione, del fare da sé, della costruzione, dell'esplorazione e della fantasia. La nostra tesi è che i *laboratori* devono riconsegnare a questi *bisogni-primari* i loro colori naturali, proprio perché gli spazi di interclasse sono deputati a liberarli e a soddisfarli. Questo, il copione motivazionale che vorremmo recitassero i *laboratori*.

La **comunicazione** trova nei *laboratori* il luogo naturale per dare cittadinanza formativa sia ai linguaggi verbali, sia ai linguaggi non-verbali (gesto, suono, immagine).

La **socializzazione** trova nei *laboratori* l'opportunità di valorizzare i suoi repertori vuoi relazionali (perché promuovono attività individuali, di coppia e di piccolo-medio-grande gruppo), vuoi culturali (perché sono "crocevia" di incontro dei sessi, delle età, delle etnie, dei diversi habitat).

Il **fare da sé** trova nei *laboratori* gli spazi didattici idonei per crescere e affermarsi nella vita dell'allievo, dal momento che i loro ambienti didattici chiedono libertà e autonomia da parte di chi ne è coinvolto emotivamente e cognitivamente.

La **costruzione** trova nei *laboratori* i contesti didattici ideali per farsi ingrediente nevralgico del processo di apprendimento. L'odierna civiltà dell'immagine costringe l'utenza scolastica a vivere ore e ore di fronte alla lampada magica del televisore: in situazione di immobilità, passività, isolamento. La motivazione alla costruzione, alla quale i *laboratori* danno "via-libera", si fa valere da controveleno vincente nei confronti degli odierni alfabeti elettronici: proprio perché postula un apprendimento che si conquista con le mani, con il corpo, con l'osservazione diretta della realtà.

L'**esplorazione** trova nei *laboratori* le sedi cognitivamente attrezzate per dare risposta all'inesauribile voglia di conoscere del soggetto in età evolutiva. I *laboratori* non solo si offrono da ambienti disseminati di apprendimenti elementari (le conoscenze primarie, di base), ma sono soprattutto "teatro" di recita di apprendimenti intermedi e superiori: *convergenti* (il comprendere, l'applicare, il metodo di investigazione, l'analisi e la sintesi) e *divergenti* (l'intuire, l'inventare, il trasfigurare, l'immaginare, il creare).

La **fantasia** trova, infine, nei *laboratori*, il suo "fidanzato" naturale. Nel senso che i loro luoghi didattici dispongono di diffusi propellenti creativi, capaci di mettere in rampa di lancio una fantasia che scorre sì lungo i binari di fuga dalla realtà, ma che è dotata anche delle gambe di "ritorno" nella vita di tutti i giorni: per colorarla di lievità, vitalità, sorriso.

2.4. L'abito sperimentale

La terza veste a fare bella mostra di sé nel guardaroba pedagogico dei *laboratori* è di **marca sperimentale**. L'abito è "griffato" da una boutique di prestigio per qualità della stoffa e per originalità del taglio. Porta questa referenzialità: i *laboratori* proprio per la loro modularità e flessibilità hanno il pregio di introdurre - nella scuola - uno *stile sperimentale*. Questo significa che sanno tenere conto sia delle molteplici "variabili" che costellano e condizionano una *scuola del Progetto* in cammino verso le frontiere del *diritto allo studio* (di ingresso e di successo per tutti gli allievi) e della *qualità dell'istruzione* (di alfabetizzazione primaria e secondaria per l'intera sua utenza), sia dei molteplici modelli di *innovazione didattica* (scuola attiva, a tempo pieno) meritevoli di un'estesa divulgazione in sede nazionale.

Dunque i *laboratori* tirano la volata ad una scuola dalla *vocazione sperimentale*, che mira a prendere risolutamente le distanze dalle prassi del fare/scuola rinchiusa e ibernata in metodi. Lo **stile sperimentale** è "contro" il metodo prefabbricato, surgelato, chiavi-in-mano. Questo, prende le sembianze, infatti, di una vettura didattica rifinita di tutto punto a cui si deve soltanto accendere il motore. E' un veicolo che snatura l'insegnante in un *falso pilota*, al quale si chiede di osservare un "programma-viaggio" deciso da altri. Il *metodo*, quale surgelato didattico, è del tutto *autoreferenziale*. Quindi, indisponibile a qualsivoglia principio di *validazione-legittimazione* (problematica e antidogmatica) dell'esperienza scolastica.

La scuola dei *laboratori* ha il merito di trascendere le pratiche di insegnamento-apprendimento rinchiusa e ibernata in metodi: in didattiche sequenziali alimentate da percorsi e materiali di insegnamento preconfezionati. La sede abituale di applicazione di un metodo è la classe, per via della sua prossemica rituale fatta di banchi individuali, cattedra, lavagna, libri di testo collettivi.

Al contrario, i *laboratori* si presentano fisiologicamente allergici alla camicia di forza del metodo. La loro prossemica (il linguaggio dei loro spazi) espone il volto della modularità e della mobilità, per via degli elevati coefficienti di intercambiabilità degli spazi e delle attrezzature. Per questo, i *laboratori* accendono risolutamente "disco-rosso" a qualsivoglia ipotesi didattica ripetitiva, impacchettata, chiavi in mano. Nel senso che progettano e sperimentano le proprie *unità didattiche* e i propri *progetti didattici* tenendo conto della complessa rete delle "variabili" - di qui il loro *stile sperimentale* - che interagiscono nei processi formativi. A partire da quelle che fanno capo alle ragioni *motivazionali* del soggetto che apprende (i suoi bisogni esistenziali, sociali, valoriali) e alle ragioni *culturali* degli oggetti di conoscenza (gli assi disciplinari: letterari e scientifici, artistici e tecnologici, storici e matematici e la loro tensione e generatività trasversale e interdisciplinare).

In questa prospettiva, lo *stile sperimentale* apre le porte ad un duplice principio metodologico: il criterio di *trasferibilità* e la pratica del *plurale*.

Il criterio di *trasferibilità* risponde a questo interrogativo. In quali condizioni e con quali procedure è possibile trasferire e riprodurre (con modalità non calligrafiche, di mera fotocopia) un modello didattico (teoreticamente fondato) in una *sede diversa* da quella che l'ha partorito? Quali segni "distintivi" deve esporre un'esperienza didattica perché possa presentare la dote (la qualità) della *trasferibilità*? A partire da questa proposizione, il criterio di "trasferibilità" fa tutt'uno con la *cifra della plurilateralità*. Nel senso che l'*attività laboratoriale* si ricopre di cifre "plurali" (quindi, di elevati coefficienti di trasferibilità) proprio perchè dice risolutamente no a modelli operativi (strategie, procedure, pratiche) mutuati da univoche teorie dell'apprendimento (comportamentiste, gestaltiste, cognitiviste, strutturaliste, et. al.). Soltanto la *didattica plurilaterale* che popola i *laboratori* è in grado di tenere conto della "vitalità" e della "generatività" educative presenti nelle diverse teorie dell'apprendimento che postulano il sistematico ricorso ad una metodologia "plurale" nel fare-scuola quotidiano.

Per concludere. La *pratica del plurale*, anche come criterio di "trasferibilità" della didattica cucinata nei *laboratori*, va elevata a categoria di "controllo", teorico-empirico, delle attività formative in essi condotte.

La *pratica del plurale*, dunque, è in stretta equazione con lo *stile sperimentale*. Cioè a dire, con un fare-scuola che traccia i propri percorsi (progetti) di alfabetizzazione-socializzazione a partire dall'ambiente di vita dell'allievo e dalle "variabili" che attraversano e popolano il plesso scolastico: gli stili cognitivi degli allievi, la professionalità dei docenti, la disponibilità degli spazi, le apparecchiature didattiche, la cultura extrascolastica et al.

La *didattica pluralista* dice conseguentemente no a metodologie monoprocedurali, prigioniere di percorsi cognitivi *iperformalizzati* i cui itinerari di istruzione risultano irreggimentati dentro a guard rail rigidi e ingessati. Il metodo assume il volto - in questa accezione monoprocedurale della didattica - di una vettura *chiavi in mano*. Cioè a dire, prende le sembianze di un veicolo che telecomanda all'insegnante il compito di osservare un programma-viaggio progettato e deciso da altri. Con l'infausto risultato di tramutare il docente da architetto a manovale (mero ripetitore-esecutore) dei Programmi scolastici sanciti dal legislatore. Il docente veste i panni del manovale delle conoscenze quando la sua professione viene rimpicciolita nell'immagine ipertrofica del docente "tuttologo", mentre indossa l'abito dell'architetto quando dispone del quadrilatero professionale del sapere, saper-fare, saper-interagire e saper-essere.

2.5. L'abito cognitivo

La quarta veste a fare bella mostra di sé nel guardaroba pedagogico dei *laboratori* è di **marca cognitiva**. L'abito è "griffato" da una boutique di prestigio per qualità della stoffa e per originalità del taglio. Porta questa referenzialità: i *laboratori* sono titolari di un triangolo cognitivo che porta il nome di ri-produzione, ri-costruzione e re-invenzione delle conoscenze.

(a) Il primo lato si chiama *ri-produzione* delle conoscenze. Prende luce quando l'allievo è posto di fronte alla trasmissione-acquisizione degli alfabeti di base (la grammatica delle discipline). Pertanto, fornisce all'allievo il controllo delle condotte linguistiche, matematiche, scientifiche, storiche, artistiche. Sono padronanze monocognitive di uso sociale fondamentali per potere comunicare, osservare, capire.

(b) Il secondo lato si chiama *ri-costruzione* delle conoscenze. Prende luce quando l'allievo intende approfondire le conoscenze acquisite svolgendo "supplementi" di indagine (processi metacognitivi) sui "saperi" raccolti tramite i mediatori didattici tradizionali: la lezione dell'insegnante, il libro di testo, gli esercizi, il software audiovisuale e informatico. Stiamo salendo al piano metacognitivo nel quale si producono indagini conoscitive di secondo grado sul sapere trasmesso. Questo piano ha il merito di fornire le chiavi di apertura-chiusura-riapertura delle conoscenze necessarie per imparare ad imparare, per smontare-riparare-ricostruire le conoscenze dell'istruzione ufficiale.

(c) Infine, il terzo lato si chiama *re-invenzione e trasgressione* delle conoscenze. Prende luce quando l'allievo accende "disco-verde" alle attività di ritrascrizione-trasfigurazione-creazione personale (sulle ali della fantasia e dell'immaginazione) dei materiali cognitivi raccolti ed elaborati durante la fase monocognitiva (riproduttiva) e la fase metacognitiva (ricostruttiva).

I *laboratori* sono la sede didattica più idonea, pertanto, per affilare le lame di questo "triangolo" cognitivo, a partire - ovviamente - dalla seconda e terza lama. Nel senso che nei *laboratori* trovano facilmente ospitalità le *conoscenze* e le *competenze*. Diamo palcoscenico, allora, tanto alle *prime* (che abitualmente popolano la "disciplinarità"), quanto alle *seconde* (che abitualmente popolano l'"interdisciplinarità") perchè cucinano i propri alfabeti cognitivi, per l'appunto, nei *laboratori*.

(1) Le **conoscenze**. - Ci sembra di dovere anzitutto raccomandare alla voce *conoscenze* una duplice identità: monocognitiva e metacognitiva. La scuola è chiamata, in proposito, a mettere progressivamente a disposizione degli allievi gli statuti interi (monocognitivi e metacognitivi) delle discipline.

Vale a dire, (1.1.) i loro *contenuti* e i loro *linguaggi*: dal raggio monocognitivo ed esogeno tendenti al fare e all'uso sociale delle conoscenze; (1.2.) i loro dispositivi metacognitivi ed

endogeni tendenti alla costruzione delle *formae mentis*, di *teste ben fatte*; (1.3.) le loro *vocazioni generative* (i nessi trasversali) che nutrono i processi cognitivi multi-interdisciplinari. Si può affermare, dunque, che le singole materie scolastiche sono chiamate a mettere a disposizione di tutti gli allievi le sei strutture cognitive degli *statuti disciplinari*: gli argomenti essenziali (i "contenuti" di una disciplina), i mediatori culturali (i "linguaggi" di una disciplina), la logica interpretativa (l'"ermeneutica" di una disciplina), i paradigmi investigativi (le metodologie della "ricerca" di una disciplina), i dispositivi generativi (i "nuclei" fondanti e i "nessi" interdisciplinari di una disciplina), i congegni euristici (i potenziali "creativi" e "trasgressivi" di una disciplina).

(2) Le **competenze**. - Questo corredo terminale di un ciclo di istruzione mira ad equipaggiare gli allievi delle padronanze *metodologiche* e *operative* - afferenti all'alfabetizzazione secondaria - in grado di tradursi in unità di conoscenza "capitalizzabili" (esogene): spendibili nel mondo del lavoro, nei percorsi universitari e nella vita socioculturale di questo ventunesimo secolo.

In questa direzione le *competenze cognitive* conteggiabili nella scuola rispondono al nome di *saperi essenziali* (quali conoscenze irrinunciabili di una disciplina), di *nuclei fondanti* (le metodologie ermeneutiche e investigative di una disciplina), di *finalità formative* (i paradigmi di senso e di significato delle discipline che aprono verso opzioni etico-sociali e valoriali ineludibili per la formazione del soggetto-persona).

Si può affermare che i "saperi" trasversali hanno il compito di illuminare a giorno l'*interdisciplinarietà*, intesa quale itinerario alla cultura dotato di una "pluralità" di piste cognitive. Ne citiamo alcune: l'interdipendenza disciplinare, la veicolarità (intesa come scambio reciproco tra discipline), l'interconnessione tra i contenuti, i linguaggi, le ermeneutiche, le metodologie della ricerca.

La *trasversalità dei saperi*, come metodo tendenziale di approccio all'istruzione praticato nei *laboratori*, ha l'indiscutibile merito di impegnare il curricolo scolastico (tramite la programmazione) a farsi percorso fondamentalmente metacognitivo (l'imparare a imparare) e fantacognitivo (l'imparare a inventare), lastricato con i ciottoli che compongono (i contenuti, i linguaggi, le logiche ermeneutiche, investigative ed euristiche) i singoli mosaici disciplinari.

In questa prospettiva, ci sembra di potere sostenere che la *trasversalità delle conoscenze* (intesa come approccio ecosistemico all'istruzione scolastica) va riconosciuta e legittimata non più come l'irriducibile antagonista della disciplinarietà, ma piuttosto come l'altra faccia della luna della conoscenza: interattiva e complementare a quella monodisciplinare.

La *scuola dei laboratori* si fa simbolo, pertanto, di un contesto formativo che abbandona la logica dei *saperi depositari* (nozionistici ed enciclopedici) per viaggiare sui sentieri - certo, scoscesi - dei *saperi euristici* (da problematizzare-investigare-ricostruire continuamente).

Quindi, i *laboratori* come officina di metodo euristico, nei quali quotidianamente si allenano l'intelligenza e la fantasia allo scopo di conquistare il doppio prestigioso traguardo deweyano dell'*imparare a pensare* e dell'*imparare a creare*.

In sintesi. Nei *laboratori* si foggiano allievi "omerici". Qual è la carta d'identità del *piccolo Ulisse* che popola la *scuola dei laboratori*? Questa. Uno scolaro serio, concentrato, impegnato a dilatare i propri orizzonti di conoscenza e a esplorare mondi immaginari, che assapora una scoperta dopo l'altra e che autonomamente sceglie i propri itinerari di conoscenza e di creatività. E' un'infanzia che sa osservare il mondo che la circonda e che sa scrutare e sognare orizzonti lontani. E' un'infanzia che respira a pieni polmoni il mito e la favola, ma che sa anche pensare e congetturare con la propria testa. Sono scolari che non hanno più nulla di *tolemaico* (non sono più soltanto destinatari della trasmissione delle conoscenze), ma hanno tutto di *copernicano*: la libertà della ragione e l'azzardo della fantasia.

2.6. L'abito investigativo

La quinta veste a fare bella mostra di sé nel guardaroba pedagogico dei *laboratori* è di **marca investigativa**. L'abito è "griffato" da una boutique di prestigio per qualità della stoffa e per originalità del taglio. Porta questa referenzialità: i *laboratori* aprono le porte ad una **scuola che fa ricerca**. Quest'ultima sua veste porta stampata a colori vivaci il tandem inquisitivo che percorre gli spazi didattici della scuola: la *micro-ricerca* e la *macro-ricerca*. Entrambe permettono alla scuola di farsi luogo formativo in cui si apprende osservando, esplorando, scoprendo. Per l'appunto, **ricercando**. Nella misura in cui i *laboratori* si fanno officine inquisitive (luogo in cui si fabbricano *macro-ricerche*) possono positivamente agire sulla tradizionale didattica di classe, sottraendola alla dittatura della lezione e aprendola a spazi anche di feconda *micro-ricerca*.

La nostra tesi sui potenziali inquisitivi di una *scuola nuova* è un po' questa. Tenzialmente, la classe è la sede della *micro-ricerca*, l'interclasse (il laboratorio) è la sede della *macro-ricerca*.

Riflettori accesi su questo doppio contesto della *ricerca* nella scuola.

(a) La *micro-ricerca* popola abitualmente la classe. Questa prima modalità investigativa - a raggio cognitivo "breve" - appare la procedura del *fare-ricerca* maggiormente diffusa nella scuola di casa nostra, essendo del tutto compatibile con gli assetti organizzativi comuni a tutte le situazioni scolastiche. Nel senso che il modello della *micro-ricerca* può essere attivato in classe purché l'insegnante sia capace di rendere motivante e attivo l'uso dei tradizionali mediatori culturali della lezione-manuale-lavagna.

Il punto di partenza di questa prima strategia *inquisitiva* è un tema-argomento di una materia curricolare (un'unità didattica o di apprendimento) "trattato" didatticamente in modo che possa trovare sviluppo formativo attraverso il contributo di ampliamento-approfondimento

monocognitivo (con l'integrazione di contenuti e di linguaggi) offerto da discipline affini, per lo più appartenenti alla stessa famiglia (ambito) curricolare.

Per esempio, un tema-argomento di storia indossa la veste della *micro-ricerca* quando riceve contributi integrativi - di conoscenze (fatti, fenomeni, concetti, leggi et al) e di codici simbolici (orali, scritti, gestuali, iconici, informatici et al) - dalla geografia, dall'economia e dagli studi sociali; oppure quando le scienze ricevono analoghi contributi "integrativi" dall'ecologia, dalla matematica e dalla geografia.

(b) La *macro-ricerca* popola abitualmente i *laboratori*. Questa seconda modalità investigativa - a raggio cognitivo "lungo" - rappresenta la procedura del *fare-ricerca* che trova sede nella scuola dei *laboratori*. E' un modo di fare-ricerca che richiede una scuola impegnata a qualificare e a innovare i propri percorsi di insegnamento-apprendimento attraverso l'allestimento di spazi di interclasse (come nel caso della scuola attiva e della scuola a tempo pieno).

Il punto di partenza della *macro-ricerca* può essere un tema/argomento - sia di una materia curricolare (prescritto dal programma scolastico), sia della *cultura extracurricolare* (fuori-programma) - "trattato" didatticamente in modo che possa trovare sviluppo formativo mediante contributi di approfondimento ermeneutico e inquisitivo. Cioè a dire, oltre al contributo *monocognitivo* di altri contenuti e di altri linguaggi, la *macro-ricerca* aggiunge l'apporto *metacognitivo* di più punti di vista interpretativi e investigativi provenienti da altre materie, affini quanto a statuto disciplinare.

Per esempio, un tema-argomento letterario indossa la veste della *macro-ricerca* quando utilizza apparati critici e metodologici (ermeneutici e investigativi) appartenenti agli statuti della storia, della sociologia, dell'arte; oppure quando un tema-argomento extracurricolare, quale la qualità della vita degli *anziani* in città, utilizza apparati logici e metodologici propri degli statuti economici, statistici, geografici e degli studi sociali.

Fare ricerca a scuola nei polivalenti spazi didattici dei *laboratori* significa attivare processi inquisitivi di natura trasversale e interdisciplinare (a raggio-lungo), che si qualificano per il fatto di fruire della compresenza di *più* ambiti disciplinari, di *più* campi formativi (gruppi di discipline affini per statuto cognitivo).

In sintesi. Se la classe è la sede deputata prevalentemente a forme di *ricerca-fredda* (intesa come istruttoria "critica" sulle conoscenze elementari, di base, trasmesse dall'insegnante e dal libro di testo), il *laboratorio* si propone con forza come la sede deputata a forme di *ricerca-calda* (intesa come modalità di investigazione/scoperta che - avvalendosi di fonti dirette, contestuali, inedite - si fa produttrice di *nuove conoscenze*). Quando la *ricerca* si inerpica per i sentieri di una nuova cultura trova quale sua compagna di viaggio la *creatività*: partner seducente per via del suo "zaino" ricolmo di avventura, emozioni, immaginari, azzardi, utopie.

• LA DIDATTICA DEI LABORATORI

La carta d'identità

Premessa

In questa *parte quarta* del presente Saggio accenderemo i nostri riflettori sulla **dimensione didattica** dei laboratori che trova il suo punto di sintesi educativa nell'equazione **stare bene a scuola imparando**.

Nel bosco della didattica dovrebbero svettare due alberi di nome *classe* e *interclasse*. Soprattutto il *secondo* (interclasse), perché la sua ramificazione e fogliazione si offrono da straordinaria risorsa socioaffettiva e cognitiva, trascurata e troppo spesso messa sotto silenzio dalla scuola (a volte forzatamente: basti pensare alla precaria e fatiscente edilizia scolastica del nostro mezzogiorno).

Disco-verde, dunque, al passaggio di una *scuola dei laboratori*, ma a una precisa condizione: che non diventi il killer della classe. Questo per dire che un modello didattico "tutto-laboratori" farebbe scomparire, con la classe, un luogo formativo irrinunciabile per una formazione che mira a ridurre gli scarti-disavanzi culturali che differenziano la propria utenza. La classe, lo si voglia o no, funge ancora da moltiplicatore cognitivo insostituibile per perseguire gli obiettivi dell'*alfabetizzazione primaria*, a partire dalle competenze di base, linguistiche e logico-matematiche.

Questo per dire che non basta la "parola-laboratorio" per incoronare una *scuola nuova*. L'idea/prassi di una *scuola dei laboratori* non può essere fatta circolare come un'etichetta doc stampata su una scatola "vuota", come un titolo roboante e d'effetto, un vocabolo alla moda, un fiore all'occhiello per una scuola che resta poi inalterata nella sua pelle assiomatica ed autoritaria.

Se fatto pedalare con la classe sullo stesso tandem didattico, il *laboratorio* concorre ad attribuire un importante "punto-qualità" alla scuola del ventunesimo secolo. Quello di "allenare" gli apprendimenti superiori convergenti (ineludibili per potere *fare-ricerca*) e divergenti (ineludibili per potere *fare-creatività*). Fare-ricerca e fare-creatività negli spazi scolastici deputati ai *laboratori* significa mettere le ruote e fare scorrere per i sentieri dell'educazione il gusto e il piacere dell'imparare. Cioè a dire, quella vorace e insaziabile *bocca cognitiva* dell'infanzia (e dell'adolescenza) - troppo spesso male alimentata (avvelenata?) dai "saperi" canonici della scuola (con cibi avariati: enciclopedici, astratti, nozionistici) - che ha fame di "discipline" metabolizzabili in *meta* e *fantaconoscenze*. Il nostro cerchio didattico si chiude qui. Dando il titolo ai prossimi paragrafi. A scuola *si va per imparare*: la relazione e la socializzazione non bastano per far sì che la scuola dia senso e significato ai suoi interminabili tempi di frequenza.

I *laboratori* dispongono di una "personale" carta d'identità didattica siglata da cinque segni di riconoscimento che danno volto alla loro morfologia formativa.

1. Primo segno di riconoscimento: la polifunzionalità

Il segno di riconoscimento numero 1 della carta d'identità didattica dei *laboratori* scontorna l'immagine di un **ambiente polivalente**. Sotto questa denominazione i *laboratori* si fanno simbolo di una variata modellistica spaziale. Cioè a dire, ritagliano modelli relazionali e cognitivi diversi in rapporto sia ai gradi scolastici di riferimento, sia alle finalità educative e agli obiettivi formativi che si intendono perseguire.

Questa *parola al maiuscolo* del dizionario della didattica semantizza un assetto "integrato" degli spazi di interclasse. Nel senso che sia gli spazi al coperto sia quelli all'aperto possono essere allestiti al fine di acquisire specifiche competenze relazionali e cognitive. Dunque, occorre promuovere un *rovesciamento prossemico* (un diverso modo di concepire l'uso formativo degli spazi scolastici) della tradizionale architettura organizzativa della scuola (tendenzialmente imprigionata nella burocrazia didattica delle singole classi, governate da insegnanti tutt'fare, per lo più tuttologi). Questo il cambio radicale: occorre mettere le ruote ad una vettura scolastica in grado di fornire a chi la guida (gli allievi: maschi e femmine, piccoli e grandi) elevate cifre di *vita sociale* e di *qualità dell'apprendimento* attraverso un modo *collettivo* di fare cultura che comporti la sua composizione-scomposizione-ricomposizione.

A partire da queste considerazioni metodologiche, suggeriremo nella *parte quinta* del presente Volume (La tipologia dei laboratori) un possibile repertorio di specifici spazi didattici che porremo nell'album di famiglia dei laboratori.

In queste righe, ci limitiamo ad anticipare la check-list delle loro identità formative.

(a) Nella *scuola dell'infanzia* e nel *primo ciclo della scuola primaria* gli spazi-laboratorio di intersezione-interclasse dovrebbero prendere rispettivamente queste denominazioni.

(a1) **Angoli didattici**. Ne illustreremo due: l'angolo dei **linguaggi** e l'angolo **logico-matematico**.

(a2) **Centri di interesse**. Ne illustreremo cinque: il **centro familiare**, il **centro dei mestieri**, il **centro dei negozi**, il **centro della motricità** e il **centro ludoteca**.

(b) Nel triennio conclusivo della *scuola primaria* e nella *scuola secondaria* di primo (scuola media) e di secondo grado (scuola secondaria superiore) gli spazi-laboratorio di interclasse dovrebbero prendere rispettivamente queste denominazioni.

(b1) **Aule specializzate**. Ne illustreremo due: il **laboratorio di lingua straniera** e il **laboratorio informatico**.

(b2) **Atelier-laboratori multidisciplinari**. Illustreremo tre **atelier** (l'*atelier grafico-pittorico*, l'*atelier musicale* e l'*atelier teatrale*) e tre **laboratori** (il laboratorio delle *scienze naturali*, il laboratorio dell'*ambiente* e il laboratorio *che non c'è*).

(c) Un capitolo a parte sarà da noi destinato alla tipologia degli *spazi attrezzati all'aperto* (possibili se le scuole dispongono di cortili, giardini, parchi). In questi territori potrebbero essere allestite e specializzate quattro zone didattiche alle quale attribuire rispettivamente queste denominazioni.

(c1) **La zona delle costruzioni**

(c2) **La zona ricreativa**

(c3) **La zona sportiva**

(c4) **La zona terra di nessuno**

In sintesi. I laboratori espongono un poliedrico repertorio di spazi didatticamente contrassegnati di finalità formative *generali* e di finalità formative *specifiche*.

Sono *generali* le finalità formative che prendono il nome di relazione, progettualità, interdisciplinarietà, ricerca; sono *specifiche* le finalità formative dei laboratori che prendono il nome di **angoli didattici** (per i linguaggi e per la logica-matematica), di **centri di interesse** (per la riabilitazione dei bisogni infantili oggi declassati: la comunicazione, la socializzazione, il movimento, il fare da sé, l'avventura, l'esplorazione, la costruzione e la fantasia), di **aule specializzate** (per l'informatica e la lingua straniera), di **atelier-laboratori multidisciplinari** (sia per le attività grafico-pittoriche, musicali e teatrali, sia per le esperienze scientifiche, di ricerca d'ambiente e informatiche) e di **zone attrezzate all'aperto** (per attività costruttive, sportive, ricreative e di straordinaria avventurosità).

2. Secondo segno di riconoscimento: il plurilinguismo

Il segno di riconoscimento numero 2 della carta d'identità didattica dei laboratori scontorna l'immagine di uno **spazio plurilinguistico** popolato di linguaggi-più. Come dire, indossa un abito di arlecchino che dà colore ad una vetrina che espone un ampio repertorio di forme comunicative: orali, scritte, iconiche, musicali, pittoriche, manipolative, informatiche et al.

E' una veste indossata da una scuola che festeggia due piste comunicative. E chiede ai *laboratori* di danzare il duplice ballo dei linguaggi.

(a) Primo ballo. – In questo primo giro di danza, i *laboratori* hanno il compito di assegnare piena equipollenza e pariteticità all'intera tastiera dei codici di comunicazione. Compito arduo, perché la tradizione scolastica ha ingessato la ricca fenomenologia della *comunicazione* in una sorta di graduatoria tassonomica: dando ingiustificate e illegittime patenti di merito (di serie A, B,C e così via), stilando classifiche ideologiche sui linguaggi. Infatti, nell'*Hit parade* della scuola tradizionale occupano le prime posizioni in classifica la parola *orale* (purchè resti chiusa nella gabbia dell'interrogazione) e la parola *scritta* (purchè resti chiusa nella gabbia del quaderno) A seguire, in ordine di crescente marginalizzazione, il codice *iconico, gestuale, grafico, sonoro, motorico e informatico*.

Dunque, i *laboratori* - in quanto spazi deputati alla danza della *comunicazione* - sono incaricati del difficile compito di tutelare il *set dei linguaggi*, assegnando loro pari dignità di codice (a fronte di una scuola che pratica modalità gerarchiche).

(b) Secondo ballo. – In questo secondo giro di danza, i *laboratori* hanno il compito di dare voce ai linguaggi tradizionalmente underground nella vita della scuola: costretti al silenzio e negati come canali ufficiali di comunicazione. Ci riferiamo soprattutto al linguaggio manipolativo-costruttivo, alla gestualità, alla danza e al gioco.

Se è vero che ogni linguaggio esplica una triplice funzione formativa - comunicativa (è un canale referenziale nel quale scorrono informazioni e conoscenze d'uso sociale), cognitiva (è un canale nel quale scorrono punti di vista, idee e pensieri) e affettiva (è un canale nel quale scorrono sentimenti, immaginari, sogni) - allora i *laboratori* indossano il mantello di "sentinella" a difesa della *pariteticità* e della *presenza* nella scuola dell'intero arcobaleno dei codici della comunicazione.

Dare copione e recita all'intero repertorio dei linguaggi significa mettere nelle mani degli allievi un vasto "alfabetiere". Attraverso il quale alimentare di *discorsi* e di *parole* il loro mondo relazionale, di *idee* e di *concetti* le loro strutture del pensiero (le *formae mentis*) e di *immaginazione* e di *fantasia* il loro universo espressivo e creativo.

L'insieme dei linguaggi che popolano i *laboratori* chiedono una diversa tipologia didattica dei loro spazi. Nel senso che i *laboratori* si fanno simbolo di spazi di interclasse che prendono sagomature diverse (per grandezza, specializzazione, tipologia degli arredi e delle attrezzature didattiche), in funzione delle differenti loro finalità formative. La morfologia dei *laboratori*

presenta variati repertori prossemici (linguaggi degli spazi) che vanno dagli *angoli didattici* (microlaboratori: della lettura, della logica-matematica), ai *centri di interesse* (laboratori strettamente connessi alle motivazioni dell'infanzia : intitolati alla famiglia, ai mestieri, ai negozi, alla motricità e al gioco), agli *atelier-laboratori multidisciplinari* (da una parte, l'atelier grafico-pittorico, musicale e teatrale; dall'altra parte, il laboratorio scientifico, della ricerca d'ambiente e il laboratorio che non c'è) e infine i *laboratori all'aperto* (manipolativo-costruttivo, ricreativo, sportivo e della terra di nessuno).

In sintesi. La **finalità plurilinguistica** del *laboratorio* postula uno "stile" comunicativo, per via delle dense ed elevate *cifre socioaffettive* che mette a disposizione degli allievi che lo frequentano. Innovare la scuola mediante ricche dinamiche comunicative e relazionali significa fornirle di un "controveleno" vincente nei confronti dei lunghi parcheggi davanti al televisore e/o al computer ai quali sono indotti gli allievi a casa: da soli, in compagnia no-stop del bottone del telecomando e del mouse. Questo, per dire che i laboratori possono sterilizzare gli effetti perversi prodotti dai nuovi linguaggi elettronici (informatici, telematici, robotici), proprio perché educano a un modo collettivo di fare cultura: attraverso la discussione-costruzione-verifica collegiale e operativa (con il corpo e con le mani più che con i codici simbolici) dei problemi cognitivi posti dall'insegnamento-apprendimento scolastico.

3. Terzo segno di riconoscimento: l'interdisciplinarietà

Il segno di riconoscimento numero 3 della carta d'identità didattica dei *laboratori* scontorna l'immagine di uno **spazio interdisciplinare**.

Accendiamo allora i riflettori sui paesaggi dell'*interdisciplinarietà*. In particolare, inondiamo di luce i congegni cognitivi *trasversali* attraverso una loro attenta radiografia, un check-up della loro specifica identità didattica.

La domanda è un po' questa. Come si configura lo statuto formativo dell'*interdisciplinarietà*? A partire dalla sua carta d'identità didattica, risulta titolare di due specifici congegni cognitivi: uno generativo e uno euristico.

(a) Il congegno generativo dell'*interdisciplinarietà* funge da propulsore per la "ri-costruzione" e "produzione" delle conoscenze (la disciplinarietà è tendenzialmente "ri-produttiva"), che generano nuovi saperi quando l'allievo è posto in un contesto cognitivo attivo, problematico, inventivo: siamo nei *laboratori* intesi come officine di metodo. Fare indossare alla scuola *l'abito del metodo* significa elevarla a "teatro" di recita di un **pensiero plurale**: popolato da più modalità di approccio ai paradigmi della conoscenza. Come dire, la **mente plurale** pone l'allievo nelle condizioni di potere disporre di più dispositivi di ingresso ai "saperi", a partire dal loro uso critico, problematico e pluralistico. L'*interdisciplinarietà* come officina di metodo è quella preziosa e feconda occasione cognitiva attraverso la quale si possono identificare e padroneggiare i "saperi" canonici dell'istruzione, si possono smontare e rimontare ricostruire le conoscenze acquisite e produrre nuovi *nuclei generativi* (mettendo in crisi, rompendo e aggiustando logicamente le sequenze cognitive) da inquadrare successivamente nei molteplici percorsi curriculari, trasversali e interdisciplinari.

(b) Il congegno euristico dell'*interdisciplinarietà* funge da propulsore per i dispositivi di "re-invenzione" e di rottura cognitiva delle conoscenze (la *disciplinarietà* è tendenzialmente "riproduttiva" e l'*interdisciplinarietà* "produttiva") che generano un campo di diffusa creatività quando lo scolaro è posto in un contesto ricco di sollecitazioni immaginativo-fantastiche ed intuitivo-inventive. E' una scuola che veste i laboratori da botteghe dell'**arte** e della **scienza**. Fare indossare loro questo doppio abito significa mettere nelle mani dell'allievo meccanismi cognitivi (trasfigurativi e "re-inventivi") che lo abilitano a sapere rieditare e ricreare le conoscenze note in conoscenze nuove: inedite, originali, inattuali. L'*interdisciplinarietà* attinge a piene mani dai potenziali della *divergenza* di una disciplina, dai suoi dispositivi di *rottura* e di *corto circuito mentale* che conducono l'intelligenza infantile come adolescenziale lungo gli affascinanti abissi della trasgressione logica e della confutazione metodologica. Nonché all'utilizzo delle condotte monocognitive e delle competenze

metacognitive quali trampolini di lancio per tuffarsi nel mare popolato di mondi esistenziali e scientifici inaccessibili alla logica, al ragionamento, alla congettura formale.

Inoltre, *l'interdisciplinarietà* alimenta le capacità immaginativo-fantastiche come punto di vista *estetico*. Questa affascinante sponda cognitiva si identifica con i potenziali *valori formali* (la qualità delle forme espressive: narrative, poetiche, evocative, simboliche et al.) di cui sono equipaggiati gli assi disciplinari e gli ambiti trasversali.

L'orizzonte estetico - inteso come ricerca e conquista dei punti di originalità, irripetibilità, armonia presenti tanto nella realtà quotidiana (naturale e sociale), quanto nell'universo dell'arte (letteratura, pittura, scultura, musica, cinema) - può essere perseguito nel curriculum interdisciplinare tanto attraverso *l'educazione alla fruizione* (alla comprensione critica, alla percezione formale, al gusto) dei valori qualitativi presenti nelle strutture disciplinari (le conoscenze, i linguaggi, le logiche, le metodologie et al), quanto attraverso *l'educazione alla creazione personale* (alla produzione artistica) di nuove sintesi estetiche tramite la *grammatica della fantasia* presente nell'alfabeto dell'immaginario di cui è lettore e scrittore lo studente.

Per potere interiorizzare e rendere generative le strutture *metacognitive* (in termini di alfabetizzazione secondaria) che disseminano copiosamente gli spazi di interclasse occorre dunque mettere nel forno dei *laboratori* conoscenze e competenze intitolate all'*interdisciplinarietà*. Tutto questo per dire che il *sentiero interdisciplinare* va intitolato all'obiettivo logico-costruttivo della sistematizzazione-ricostruzione-integrazione delle conoscenze. Su questo obiettivo cognitivo si gioca tendenzialmente una doppia partita didattica: quella dell'integrazione dei *saperi longitudinali* (le discipline del curriculum) con i *saperi trasversali* (freschi di giornata: per lo più antropologici e ambientali, quindi di natura *interdisciplinare*) e la partita didattica dell'integrazione dei *metodi di ricerca* con i molteplici dispositivi didattici di approccio all'istruzione scolastica. Disporre di più strategie logico-costruttive significa - per l'allievo e per l'allieva - padroneggiare **più punti di vista** nel percorso di de-costruzione-riparazione-ricostruzione-reivvenzione delle conoscenze scolastiche.

4. Quarto segno di riconoscimento: la progettualità

Il segno di riconoscimento numero 4 della carta d'identità didattica dei *laboratori* scontorna l'immagine di uno **spazio progettuale**. Come dire. La quarta identità dell'interclasse come *scuola dei laboratori* fa tutt'uno con la pratica della programmazione *educativa e didattica*.

(a) La programmazione *educativa* trova nei *laboratori* il luogo deputato allo svolgimento di *progetti di ricerca* deliberati nel collegio dei docenti. In questi trovano un'occasione di incontro e di comune progettazione didattica gli allievi provenienti da classi diverse (parallele o di differente annualità).

(b) La programmazione *didattica*, a sua volta, trova nei *laboratori* il luogo deputato allo svolgimento sia delle *unità didattiche* di classe (se queste richiedono apparecchiature e

materiali specializzati non reperibili nella classe), sia dei *progetti didattici*. Una scuola che non disponesse di spazi-laboratorio sarebbe giocoforza costretta a una programmazione "dimezzata" (dovendo rinunciare a quella *educativa* e dovendo imprigionare nell'aula-classe l'intera programmazione *didattica*). Una programmazione "dimezzata" apre inesorabilmente le porte a percorsi di insegnamento-apprendimento formalistici, sequenziali, riproduttivi.

Il tandem *laboratorio-programmazione* scorre abitualmente lungo le strade del *progetto didattico*.

La sua identità cognitiva richiede una doppia pratica didattica.

Da una parte, una procedura ricca di *cifre metodologiche* volta a problematizzare le strutture cognitive accumulate tramite le *unità didattiche* (o di apprendimento) "cucinate" prevalentemente in classe, nonché volta a costruire e ad utilizzare empiricamente i dispositivi cognitivi idonei a risolvere problemi di conoscenza, sociali e personali.

Dall'altra parte, una procedura ricca di *cifre intuitivo-inventive* volta a sensibilizzare le strutture espressivo-creative delle conoscenze che si risvegliano a contatto con i dispositivi di *rottura* e di *trasgressione logica* già interiorizzate attraverso le *unità didattiche*. Tutto questo per dire che il *progetto didattico* è tendenzialmente un contenitore di *unità didattiche*, tanto che il suo sentiero cognitivo - metodologico ed euristico - può fertilmente equipaggiarsi dei "nuclei" fondanti che geneticamente le popolano. Conseguentemente, la morfologia interdisciplinare del *progetto didattico* postula una rigorosa messa a punto logico-formale. Tramite questa, consegue un fecondo risultato didattico dal momento che la sua metodologia trasversale porta alla messa-in-mora delle logore pratiche *interdisciplinari* che si enunciano come generica sommatoria di discipline *diverse*, come un'ammucchiata di *interconoscenze*.

Il *progetto didattico* brilla nel cielo dei laboratori perché irradia due fasci luce didattica, perché è titolare di due campi di esperienze attraenti e motivanti per gli allievi. In altre parole. Ha il merito di fare scorrere il tandem *laboratorio-programmazione* lungo sentieri lastricati di "attualità" e di "problematicità" cognitive. Gli uni e gli altri calamitano l'interesse degli studenti, sempre pronti a curiosare e a ricercare dentro i problemi del presente storico (attualità cognitiva) e a prendere in considerazione e a decidere tra più punti di vista (problematicità cognitiva). Due, in particolare, sono le calamite.

(1) Prima calamita: l'attualità cognitiva. - Tendenzialmente, gli argomenti cognitivi messi nel mirino della riflessione metodologica e della produzione euristica del *progetto didattico* pescano dentro al mondo del presente-storico (l'"esistenziale" dell'allievo e il "socioculturale" del suo contesto di vita). In particolare, il *progetto didattico* mutua dai "vissuti" di cose e di valori quotidiani della popolazione scolastica: *socioecologici* (problemi afferenti all'ambiente urbano ed extraurbano, alla tutela della città e della natura), *valoriali* (problemi epocali di ineludibile riflessione-solidarietà planetaria: il colonialismo, i focolai bellici, la fame nel mondo, lo sfruttamento, l'emarginazione, il terrorismo, la multiculturalità et al.), *esistenziali* (problemi

relativi al proprio universo di esperienze intrafamigliari, di interazione con i "pari", con l'altro sesso, con il mondo lavoro et al.).

(2) Seconda calamita: *la problematicità cognitiva*. - Tenzialmente, il *progetto didattico* filma con la propria telecamera i percorsi rielaborativo-reinventivi delle conoscenze. Per questo pone a baricentro dell'istruzione la *problematicità* delle conoscenze: sia accumulate in classe (tramite l'insegnamento per unità didattiche o le attività di microricerca), sia incontrate in interclasse (tramite i progetti di laboratorio o di macroricerca). Funge quindi da cellula fotoelettrica, nel senso che opera una sorta di *distillazione critica* (di falsificazione-legittimazione: luce rossa o luce verde) nei confronti dell'istruzione scolastica al fine di cogliere la sua vocazione alla pluralità e alla generatività oppure il suo ingessamento in saperi monisti e dogmatici.

In sintesi. Il *progetto didattico* dispone di una doppia opportunità didattica. Può offrirsi, infatti, da dispositivo metodologico sia per insegnare ad apprendere e per imparare ad imparare (obiettivo *metacognitivo*), sia per insegnare a trasfigurare le conoscenze e a trasgredire i canoni della istruzione ufficiale (obiettivo *fantacognitivo*).

Quindi, lo scopo formativo del *progetto didattico* non può essere l'istruzione "materiale" (il quanto e il cosa imparare: le nozioni, i contenuti e le sintassi disciplinari), che viene spalmata in classe, ma piuttosto l'istruzione "logico-formale", metacognitiva e fantacognitiva (il come e il perché imparare: la capacità ad impostare con rigore argomentativo e interpretativo i problemi della conoscenza, ad elaborare strategie di scoperta e di metodo, ad azzardare ipotesi di soluzioni inedite, inusuali, originali).

5. Quinto segno di riconoscimento: il credito scolastico

Il segno di riconoscimento numero 5 della carta d'identità didattica dei *laboratori* scontorna l'immagine di uno **spazio di accreditamento didattico**. Come dire. Il quinto segno di riconoscimento dell'interclasse come *scuola dei laboratori* fa tutt'uno con la pratica del *credito scolastico*.

Questa *neofita parola* della scuola indossa la doppia veste del "mattone" e della "calce" dell'istruzione in modo che l'allievo, indossandola, possa costruire con le proprie mani la casa dell'apprendimento.

L'anno di nascita del *credito scolastico* è datato 1998 (circolare ministeriale n. 275). Questa, la *patente formativa* che gli viene attribuita. Va considerato credito scolastico "ogni qualificata esperienza culturale, artistica e sportiva, di formazione professionale, di attività lavorativa e di volontariato, debitamente documentata, dalla quale derivino *competenze* coerenti con il tipo di corso frequentato dallo scolaro e dalla scolara". E' una procedura che ha il pregio, tutto formativo, di rendere l'allievo *protagonista* del "romanzo" dell'alfabetizzazione scolastica,

elevandolo a *co-pilota* della vettura formativa. In grado, quindi, di potere azionare da solo le leve della negoziazione curricolare con l'insegnante, a partire dal "contratto" cognitivo.

Il *credito scolastico* è dunque un dispositivo didattico molto attraente, originale e innovativo perchè dà un ruolo attivo all'allievo consegnandogli - da gestire liberamente - una sorta di *patente a punti* utile per la guida della sua vettura formativa.

Tramite questa innovativa forma di accreditamento cognitivo, lo studente può vedersi riconosciuto, con punteggi specifici (sia dai colleghi dei docenti di Istituti diversi, sia dal consiglio di classe di un singolo Istituto), un variato repertorio di competenze acquisite. Citiamo: **(a)** il transito e la validazione reciproca di discipline e di attività seminariali e/o laboratoriali (per esempio, tra Istituti secondari oppure tra diplomi postsecondari e diplomi universitari), **(b)** le attività didattiche svolte *dentro* la scuola (opzionali e/o elettive: di natura complementare e integrativa rispetto al programma ufficiale), **(c)** le esperienze socioculturali svolte *fuori* dalla scuola (lavorative, civili, etico-sociali, artistiche, sportive et al.). Questa triplice casistica del *credito scolastico* può essere validata dai docenti come "equipollente" a unità di apprendimento (disciplinari) della quota *nazionale* del curriculum.

Un *replay* su questa triplice funzione didattica del "credito" allo scopo di approfondire le due facce della sua medaglia formativa. Il *credito scolastico* può essere acceso (e speso) sia dentro alla quota *nazionale* del curriculum (i Programmi), sia dentro alla quota *locale* del curriculum, governata autonomamente dai singoli plessi scolastici. Dentro la quota nazionale prende il nome di *credito didattico*, dentro la quota locale prende il nome di *credito formativo*.

(a) Il *credito didattico* (il suo habitat è nella quota *nazionale* del curriculum) viene abitualmente negoziato dallo studente all'interno delle conoscenze-competenze accumulate durante gli insegnamenti disciplinari, dove campeggia l'apprendere-studiando e la riproduzione-rielaborazione delle conoscenze. Il "portfolio" del *credito didattico* è validabile come forma di accreditamento cognitivo da spendere in comparti scolastici differenti. Per esempio, le singole discipline (o loro strutture interne) possono essere riconosciute con valore di *credito didattico* - quindi, transitabili e spendibili - sia nella scuola di base (primaria e media), sia nelle aree liceali della scuola secondaria (riconoscimento reciproco dei "crediti" tra area umanistica, delle scienze umane, artistica, musicale-coreutica et al.), sia tra il "canale" della formazione professionale e una delle aree liceali citate. Il *credito didattico* (disciplinare) può essere validato per l'intera struttura cognitiva di una materia di insegnamento oppure per alcuni suoi congegni morfologici: per i suoi contenuti, linguaggi, ermeneutiche, metodologie della ricerca, dispositivi euristici.

Il *credito didattico* fonda la propria teoria dell'apprendimento sul principio della possibile *equipollenza* di contenuti ("saperi") differenti. Questo principio cognitivo (il possibile "isomorfismo" di strutture cognitive che appartengono a discipline diverse) è oggi apprezzato come strategia dell'apprendimento assai produttiva per un'utenza scolastica dalle vistose

diversità culturali: una strategia preziosa sia per gli allievi in situazione di handicap, sia per gli allievi provenienti da altre etnie culturali e antropologiche.

Se è vero che la scuola è chiamata non solo a trasmettere cultura ma anche a *ritrovare* cultura (legittimando e valorizzando le culture-altre), appare una sorta di strada obbligata la pratica del "credito" in termini di *contratto cognitivo*. Tramite questo, ai docenti si può chiedere la validazione delle *pariteticità cognitive* esistenti in discipline diverse (iscritte nella quota *nazionale* del curriculum) e in saperi antropologici (iscritti nella quota *locale* del curriculum).

Per esempio, a partire dallo statuto condiviso della *geografia fisica* (scandita per morfologia, orografia, idrografia et al.), la conoscenza antropologica da parte dell'allievo curdo relativa all'idrografia della Turchia va apprezzata (e formalmente legittimata) come "equipollente" alla conoscenza della nostra rete fluviale. Questo significa, anche, allargare il respiro culturale dei saperi canonici della scuola (tendenzialmente eurocentrici) e aprire conseguentemente le porte ad una istruzione delle elevate *cifre multiculturali*.

(b) Il *credito formativo* (il suo habitat è nella quota *locale* del curriculum) viene abitualmente negoziato dallo studente all'interno delle conoscenze di territorio da porre nel Piano dell'offerta formativa. Sono le conoscenze-competenze accumulate nelle aule didattiche decentrate dove campeggia l'apprendere-scoprendo e la manipolazione-costruzione delle conoscenze. Questo "portfolio" del *credito formativo* è validabile come zaino di esperienze svolte fuori dalla scuola (nell'ambiente sociale e naturale). Può essere acceso e speso dall'allievo sia nella scuola di base (primaria e media), sia nelle aree liceali della scuola secondaria, sia nel "canale" della formazione professionale. Sono le abilità-padronanze cognitive raccolte esplorando il *libro di lettura* dell'ambiente e a contatto con esperienze extradisciplinari: attività di lavoro e di volontariato, visite all'estero, ricerche su campo, studi personali et al.

Ancora un replay sul *credito formativo*. Questa seconda identità del credito scolastico (la prima, si è detto, ha nome *credito didattico*) ha il pregio di assicurare motivazione, attualità e flessibilità ai curricoli scolastici tradizionali: per lo più poco attraenti, rivolti al passato nonché rigidi e fiscali. Questi ci sembrano i tre punti-qualità (di natura didattica) da porre sul bavero del *credito formativo*.

(b1) Il *credito formativo* dà protagonismo all'allievo perché lo pone nella condizione di potere attivare i dispositivi del *contratto cognitivo*, della *negoziatura* curricolare.

L'accreditamento-validazione-fiscalizzazione di esperienze sociali e culturali accumulate nel territorio extrascolastico (o all'estero) ha il pregio non solo di rendere l'allievo attore e regista del suo corso degli studi, ma anche di porre la scuola in posizione di ascolto del lontano messaggio pedagogico di John Dewey nel quale il pedagogista statunitense documentava l'efficacia formativa delle *scuole a misura* dell'allievo: il piano Dalton, il metodo dei Progetti, la scuola di Winnetka.

Come dire. Il *credito formativo* funge da dispositivo "vincente" per una scuola che intenda promuovere un modello didattico nel segno e nel nome delle *strategie individualizzate*.

(b2) Il *credito formativo* ha il pregio didattico di legittimare - come *sapere curricolare* - le conoscenze accumulate e interiorizzate nel *fuori-scuola*, dentro alle aule didattiche "decentrate" (sia negli spazi informali, non istituzionali: i luoghi monumentali, paesaggistici, sociali, produttivi et al.; sia negli spazi formalizzati e istituzionali: i laboratori tematizzati o polivalenti, quali i musei, le pinacoteche, i centri ricreativi e sportivi, le biblioteche et al.). Il *credito formativo* accumula, attraverso la *ricerca d'ambiente*, uno straordinario "bottino" didattico (filmati, disegni, elaborati, interviste, questionari, reperti et al.) che può essere fertilmente riversato in uno spazio "specializzato" della scuola che auspichiamo prenda il nome di laboratorio-ambiente.

(b3) Il *credito formativo* ha il pregio didattico di disseminare il proprio percorso cognitivo di molteplici occasioni di *valutazione*: sia *formativa* (in itinere, che si presta a forme diversificate di "autovalutazione"), sia *sommativa* (è il suo riconoscimento come competenza disciplinare, come "sapere" ufficiale). Quest'ultimo, si può controllare attraverso prove di *verifica* sia "aperte" (orali, rapporti scritti, documentazioni tramite filmati, materiali iconici e informatici), sia "chiuse" (test oggettivi di profitto: vero o falso, scelte multiple, corrispondenze, saggi brevi o altro).

• LA TIPOLOGIA DEI LABORATORI

Tanti spazi per dire laboratorio

Premessa

Già abbiamo presentato l'impianto "teorico" (***pedagogico***) ed "empirico" (***didattico***) dei *laboratori*. Inoltre abbiamo anticipato la loro variopinta nomenclatura prossemica: gli ***angoli***, i ***centri***, gli ***atelier*** e le ***zone attrezzate*** all'aperto.

Sul piano "teorico" le finalità formative dei *laboratori* godono di un guardaroba rifornito di cinque abiti da sera: *scientifico, motivazionale, sperimentale, cognitivo e investigativo*.

Sul piano "empirico" gli obiettivi formativi dei *laboratori* ritagliano una carta d'identità corredata di cinque segni di riconoscimento: la *polifunzionalità*, il *plurilinguismo*, l'*interdisciplinarietà*, la *progettualità* e l'*accreditamento didattico*.

In questa *parte quinta* del presente Volume sarà illustrata - anche con il concorso di Tavole illustrative riassuntive - una nostra ipotesi di ***tipologia/morfologia*** dei *laboratori*. Vale a dire, scatteremo l'identikit di ciascuna delle singole facce di questo complesso prisma che esporrà ***19 modi di essere laboratorio***.

1. GLI ANGOLI DIDATTICI

Sul palcoscenico del primo spazio identitario dei *laboratori* daremo copione e voce alla loro versione in **angoli didattici**: da allestire nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo della scuola primaria. L'utenza di riferimento copre, quindi, l'arco temporale 3-8 anni.

Prenderanno la parola sia l'*angolo dei linguaggi*, sia l'*angolo logico-matematico* che potranno essere

allestiti - questa è la loro peculiarità spaziale - tanto all'interno di una *sezione* (scuola dell'infanzia) di

una *classe* (scuola primaria), quanto in uno spazio di "risulta" di *intersezione-interclasse*: atrio, corridoio, sgabuzzino, refettorio et al.

Le Tavole illustrative sia dell'*angolo dei linguaggi* sia dell'*angolo logico-matematico* (**A e B**) sono

precedute da un *Introduzione* intesa a richiamare l'attenzione del mondo dell'educazione - insegnanti e genitori - sull'importanza formativa di questa prima tipologia dei *laboratori* (gli "angoli") chiamati a dare le ruote agli alfabeti della **comunicazione** (i *linguaggi*) e alle strutture della **conoscenza** (la *logica* e la *matematica*) del bambino e della bambina della seconda e della terza infanzia.

Le due Tavole illustrative sono precedute dall'indicazione (**a**) dei *bisogni-motivazioni* che i due "angoli" didattici sono potenzialmente in grado di risvegliare e soddisfare; (**b**) della *posizione di vicinanza* con altri spazi laboratoriali; (**c**) dell'*età* dell'utenza che dovrebbe prevalentemente popolare questi due **angoli didattici**.

1.1. L'ANGOLO DEI LINGUAGGI

1.1.1. Se leggo sogno

Con immutata severità le più autorevoli ricerche internazionali inondano ogni anno il nostro Paese con i rintocchi delle loro campane a morto. Ci rimproverano di scivolare sempre di più verso derive inaccettabili - per una nazione a sviluppo economico avanzato - di analfabetismo diffuso, di illitteratismo di massa. La loro dura bocciatura è rivolta al nostro comportamento schizofrenico al cospetto degli odierni consumi culturali. Siamo tranquillamente nei "play-off", nelle posizioni di testa, quanto a divoratori di cultura massmediologica (sono le conoscenze usa e getta triturate nei canali televisivi, che causano l'ingessamento del nostro pensiero). Ma siamo, di converso, pericolosamente nei "play-out", nelle posizioni di coda, quanto a consumatori di cultura interiorizzata (sono le conoscenze di lunga durata accumulabili con la lettura, che danno vitalità e criticità al nostro pensiero). Questa relegazione non è stata smentita dallo scoop strillato dalla stampa in questi giorni. I nostri quotidiani hanno un po' frettolosamente esultato all'incremento delle vendite di romanzi di questi ultimi anni: ma questa gradevole lievitazione del mercato non sposta purtroppo la nostra posizione nei play-out, dal momento che il boom si riferisce all'esigua striscia dei nostri lettori-forti: il 3% nazionale. Resta dunque una pagella italiana in rosso. Siamo "bulimici", voraci e insaziabili, alla mensa dei maleodoranti piatti televisivi (con un'eccezione di cui siamo fieri: l'età giovanile, che fa maramao ai menù surgelati della lanterna magica); siamo purtroppo "anoressici", disappetenti e schifiltosi, alla mensa della lettura (sull'intero suo repertorio: quotidiani, rotocalchi, enciclopedie, saggi, manuali, romanzi, raccolte di poesie et al.). Dunque, il guardaroba dei consumi culturali dell'età adulta e anziana di casa nostra, dentro il quale campeggia un'unica veste mediatica, ci fa arrossire di vergogna e ci allarma non poco. Soprattutto perché questo abito viene sistematicamente indossato in un palinsesto-tv privo di pluralismo informativo e culturale, palesemente predisposto per il progressivo asservimento della collettività nazionale al suo "pensiero-unico". Ma il nostro rossore e la nostra rabbia si raddoppiano di intensità e di virulenza quando veniamo a conoscenza che i bambini della scuola materna e della scuola elementare sono esposti alla lampada televisiva ben più della nostra popolazione adulta e senile. Con questo tragico spettro: l'ammasso del cervello a tre anni, la precoce consegna della mente e del cuore del bambino-Faust al ghignante Belzebù mediatico. Come dire. L'odierna tv ideologica e tutta-spazzatura si tramuta in una droga letale che spegne - già nella prima infanzia - l'abbagliante luce della fantasia-avventura-immaginazione. Essere riscaldati, fin dalla nascita, da questo raggio luminoso è determinante per il fragile dispositivo della "creatività": irrinunciabile per dare autonomia e libertà alla nostra "scatola-nera". Sì, se leggo sogno.

Come impedire allora questo precoce massacro - di cui conosciamo il mandante e i killer - della "creatività" nelle menti e nel cuore dell'infanzia?

In un modo soltanto. Dando consapevolezza ai genitori che se diventeranno un po' più "lettori" potranno trasmettere ai figli il piacere di leggere. Questa riflessione vorremmo non fosse tacciata di perbenismo e moralismo pedagogico.

Allora diamo voce al capo d'accusa presente negli studi internazionali sulla diffusa anoressia italiana nel consumo del libro. Queste ricerche sostengono - dati statistici alla mano - che il nostro "genitore-bionico"(accanito consumatore della paccottiglia-tv) proprio perché riluttante al libro difficilmente potrà essere un buon mentore, impossibilitato come si trova a contaminare il figlio/a dell'amore per la lettura. In realtà, padri e madri - lettori soprattutto di sms - sono diseducativi su due fronti. Da una parte, perché trasmettono ai figli un morboso attaccamento non solo al video ma anche, e soprattutto, ai videogiochi (favorendo la cyberdipendenza); dall'altra, perché tendono a propagandare un'ideologia mercantile della lettura. Questa. E' un buon libro quello che ti dà "conoscenze" (storiche, geografiche, scientifiche, e altre) funzionali al successo scolastico; è un cattivo libro quello che ti fa perdere tempo prezioso per lo studio. In altre parole, il genitore indisponibile a farsi riscaldare e catturare dalla "lettura-per-la-lettura" - quella disinteressata, di non immediato uso sociale - mette nella mani del figlio/a soltanto testi giudicati "utili" per l'istruzione scolastica (capaci di dare guadagno e premio nella dura competitività che segna la vita tra i banchi). E raramente suggerisce pagine che sappiano aprire le porte al libero amore per la lettura. Con questo fallimentare risultato. Il leggere si tramuta in un penoso dovere, e non in un piacere. Dal genitore teledipendente viene il consiglio (a volte l'imposizione) a leggere conoscenze "utili" alla vita (scolastica e sociale), meglio se si specchiano in narrazioni cosparse di conformismo e di perbenismo morale. Questo stesso genitore difficilmente propone libri non-utili, endogeni, non funzionali a qualcosa d'altro. Penserebbe di agire in maniera "improduttiva" se proponesse pagine capaci di accendere il piacere, la passione e la fatica del leggere. Che sono, si badi bene, i ticket di accesso per entrare in universi "straordinari", nel mondo dei sogni: dove regna l'avventura, l'incanto, il non sense, la lievità, la rottura etica; e non l'informazione, il disincanto, la pesantezza, il perbenismo e il moralismo che ingombrano e frenano gli slanci della vitalità infantile.

A partire dall'ineludibile centralità della **comunicazione** (soprattutto orale e scritta) nella società della globalizzazione della cultura mediatica, l'angolo didattico intitolato ai **linguaggi** ha il compito di ospitare sia materiali *non-strutturati* ("sonori" e "scritti" provenienti dalla vita quotidiana degli allievi, raccolti e catalogati da loro stessi), sia materiali *strutturati* proposti per le attività di "lettura-scrittura" dal mercato editoriale e dall'industria didattica. E' quanto viene suggerito nella Tavola illustrativa A.

A. L'ANGOLO DEI LINGUAGGI

BISOGNI DOMINANTI

- Comunicazione
- Socializzazione
- Fantasia

POSIZIONE

Accanto all'*angolo logico-matematico*. I materiali prodotti in questo angolo possono confluire nel centro dei *negozi* e dei *mestieri*, nonché negli atelier *teatrale* e *musicale*.

ETA'

3-8 anni.

L'ANGOLO DEI LINGUAGGI TAVOLA A

Articolazione degli spazi	Inventario degli strumenti e dei materiali	Possibili attività didattiche
<p>1. Zona del materiale <i>strutturato</i>. Ampio corredo di schede per esercizi di nomenclatura (riconoscimento del nome dell'oggetto), di percezione e di prelettura. Il materiale percettivo è in comune con quello del "dirimpettaio" angolo <i>logico-matematico</i>.</p> <p>2. Zona del materiale <i>non-strutturato</i> (occasionale). Ampia raccolta di <i>testi liberi</i> prodotti dai bambini (ri-scritti dal testo originale dall'insegnante). Cesto delle parole, delle sillabe, dei fonemi. Biblioteca delle frasi "nucleari" estratte dalla conversazione collettiva tra bambini e insegnante. Esercizi di scomposizione e ricomposizione di frasi e di parole.</p> <p>3. Zona delle <i>fiabe</i> e dei <i>racconti</i> (album illustrati, dischi, magnetofono, CD).</p>	<p>A. Batterie di schede funzionali al riconoscimento dell'oggetto, alla costruzione di storie, alla percezione delle forme-grandezze-colori-tessiture e di orientamento spaziale (davanti, dietro, sopra, sotto, destra, sinistra). Esempio, schede di Brauner e di Bray-Clausard. Materiale di prelettura di Doman, Freinet, Montessori, Agazzi.</p> <p>B. Attività di <i>prelettura</i> tramite le frasi "nucleari" colte dai testi liberi. Estrazione della parola "chiave", scomposizione delle frasi e ricomposizione di nuove frasi. Cartelloni, panni magnetici, cartoncini, autoadesivi, cartellini, buste, scatole, tombole, domini, schede, atlanti, cartelloni murali, dèpliant, Cd, cassette.</p> <p>C. Uso della <i>tipografia scolastica</i> (pressa, caratteri tipografici, compositori, rullo) e del limografo. Uso del personal computer. Uso della fotocopiatrice</p> <p>D. Biblioteca del <i>racconto</i> infantile e delle <i>storie</i> inventate dai bambini. Libri,</p>	<p>a. Gioco della lettura di immagini (arricchimento del vocabolario) e primo approccio alla parola scritta.</p> <p>b. Gioco della conversazione collettiva e della costruzione di testi liberi.</p> <p>c. Gioco dell'ascolto-racconto: nell'angolo dei linguaggi c'è un oggetto simbolico (un sasso, una grande conchiglia o simili) che un bambino tiene in mano per chiedere che gli altri ascoltino il suo racconto.</p> <p>d. Gioco del memory. Questo gioco ricalca il memory tradizionali, ma le tessere (costruite dai bambini) riproducono immagini significative tratte dai libri che sono stati letti dagli insegnanti ai bambini.</p> <p>e. Gioco dell'inventastorie. Lo stimolo può essere dato da fogli di carta strappati a caso: i bambini ne scelgono uno e lo trasformano fino a creare un personaggio. Ciascuno presenta ai compagni il proprio personaggio dandogli un nome e descrivendolo. A</p>

	<p>album, nastri magnetici, dischi, sito internet.</p> <p>E. Percorsi di lettura, tramite libri di avventura, in forma di <i>caccia al tesoro</i>.</p>	<p>questo punto si possono formare coppie o terne di bambini che con i loro personaggi inventano una storia.</p> <p>f. Gioco del testo libero: scrittura, disegno, ricerca di immagini da giornali utili all'illustrazione del testo libero. Montaggio e smontaggio di parole e frasi. Riproduzione delle frasi "nucleari" e nuove composizioni linguistiche.</p> <p>g. Gioco della tipografia e/o del personal computer.</p> <p>h. Costruire libri impertinenti. Questo gioco può coinvolgere un'intera classe nella costruzione di libri "pazzi" per gli occhi e per le mani. Sono costruiti con fogli di diversa grammatura, spessore, forma, con particolari disegnati, con vari tipi di carta (velina, rigida, oleata, cartonata).</p> <p>i. Progettare e costruire un libro di lettura. Questo gioco può coinvolgere un'intera classe nella raccolta, selezione di racconti, poesie, filastrocche, proverbi.</p>
--	---	--

1.1.2. Se esploro penso

L'ambiente di vita quotidiana - *naturale* (il ciuffo d'erba: il prato, il bosco, il monte, il fiume, il lago, il mare) e *socioculturale* (il mattone: la città, i beni monumentali e artistici, i servizi sociali e formativi) - rappresenta per l'infanzia come per l'adolescenza una sorta di primo libro di lettura, di primo abecedario-sussidiario.

In particolare, la *full immersion* dell'allievo nell'ambiente "viciniore" alla sua casa e alla sua scuola fa scattare meccanismi cognitivi fondamentali per i suoi percorsi di conoscenza, in quanto *saperi-caldi*: diretti, osservabili, manipolabili, freschi di giornata. In altre parole. L' "immersione" nel mare del *naturale* e del *socioculturale* attiva - quando si osserva e si interpreta questa duplice realtà in movimento - una feconda pioggia di "interrogativi": generati dalle *curiosità* , dai *perché* e dai *dubbi* che inondano la mente del soggetto in età evolutiva. Quindi, il contesto di vita degli allievi stimola la voglia di ricerca e di scoperta autonoma delle conoscenze, che si presentano con il profumo e il sapore del "nuovo", dell' "inedito", dell' "altrove". Per questo l'ambiente sollecita l'infanzia come l'adolescenza *a farsi scout*. Cioè a dire, a diventare "esploratori" di mondi sconosciuti per chi li osserva e li scruta con interesse e attenzione. Questi mondi di vita quotidiana se esplorati fanno pensare. E la mente li trasforma e li reinventa, con l'immaginazione e la fantasia .

Diamo palcoscenico, allora, all'ambiente come aula didattica "decentrata" dalle elevate cifre formali tanto da prendere il volto di un "multiblocco" dotato di una duplice tastiera: *percettiva* e *logico-matematica*.

(a) Anzitutto, l'ambiente come *tastiera percettiva*. - Il suo uso didattico - a partire dall' osservazione delle qualità fenomeniche della realtà *naturale* e *socioculturale* (le grandezze, le forme, i colori, le consistenze, le tessiture, le temperature, le velocità) - stimola le potenzialità cognitive dell'allievo. Il territorio *naturale* e *socioculturale* è diffusamente costellato di queste identità formali, tanto che l'allievo può ricercare e cogliere autonomamente i nessi logici che le interconnettono (le loro somiglianze-analogie-differenze-antinomie). Quindi, come si presentano sia negli ecosistemi dei paesaggi del *naturale*, sia nelle strade, nelle auto, nelle insegne pubblicitarie, nelle case, nei molteplici percorsi del tessuto del *socioculturale*.

Un prolungato e profondo *bagno percettivo* assicura all'allievo un potenziamento delle sue capacità di osservazione e di scoperta. Con ciò contribuendo al superamento della sua prospettiva egocentrica intesa come incapacità di decentrare la propria prospettiva, il proprio angolo di visuale.

(b) Poi, l'ambiente come *tastiera logico-matematica*. - Il suo uso stimola le potenzialità cognitive dell'allievo. Un bosco come una piazza, un fiume come market si

presentano ai suoi occhi come altrettanti *blocchi logici*, come strutture multibase mediante le quali si possono proficuamente svolgere giochi di classificazione-seriazione-combinazione-relazione. Con il vantaggio che, mentre i materiali *strutturati* proposti dall'industria della didattica si consumano rapidamente, da parte loro i materiali didattici *non-strutturati* colti nell'ambiente si consumano in tempi cognitivi lunghi, per via della loro modularità, plasticità, generatività. E per via del loro respiro sociale, che cancella quelle tracce di didatticismo artificiale che il materiale strutturato inevitabilmente accusa.

Un ciuffo d'erba (il paesaggio) e un mattone (la città) sono da apprezzare come doppia quinta didattica costellata di risorse cognitive ed etico-sociali nevralgiche per un allievo che si ponga in modo autonomo e personale di fronte sia ai processi di alfabetizzazione *primaria* (le conoscenze-padronanze cognitive elementari: il leggere, scrivere, far di conto), sia ai processi di alfabetizzazione *secondaria* (le competenze-capacità cognitive superiori: di analisi-sintesi, di induzione-deduzione, di intuizione-invenzione). Gli uni e gli altri ineludibili per potere comprendere i sistemi *simbolico-culturali* e risolvere i problemi *etico-sociali* che attraversano la conoscenza e l'esperienza di vita dell'infanzia come dell'adolescenza.

A partire da questa fondazione pedagogica dell'ambiente *naturale* e *socioculturale*, l'angolo didattico intitolato alla **logico-matematica** ha il compito di ospitare sia materiali *non-strutturati* (fotografici, sonori, grafici, tridimensionali et al), raccolti tramite l'osservazione-ricerca nel proprio contesto territoriale, sia materiali *strutturati* proposti per le attività scolastiche dal mercato dell'industria didattica. E' quanto viene suggerito dalla Tavola illustrativa B.

B. L'ANGOLO LOGICO-MATEMATICO

BISOGNI DOMINANTI

- Esplorazione
- Costruzione
- Fare da sé

POSIZIONE

Accanto all'*angolo dei linguaggi*. I materiali di questo angolo possono confluire nel centro *famigliare*, dei *negozi* e dei *mestieri*.

ETA'

3-8 anni.

L'ANGOLO LOGICO-MATEMATICO TAVOLA B

Articolazione degli spazi	Inventario degli strumenti e dei materiali	Possibili attività didattiche
<p>1. Zona del materiale <i>strutturato</i>. Esercizi di <i>percezione</i> e di avviamento al <i>pensiero logico</i>. Il materiale percettivo è in comune con quello del "dirimpettaio" angolo dei <i>linguaggi</i>.</p> <p>2. Zona del materiale <i>non-strutturato</i> (occasionale) per giochi di <i>percezione</i> e di avviamento al <i>pensiero logico</i>.</p> <p>3. Zona delle <i>scienze</i>. Materiali grezzi o rifiniti per le misurazioni e le prove di intuizione-scoperta.</p> <p>4. Zona dei numeri.</p>	<p>A. Schede per esercizi di riconoscimento delle qualità percettive della realtà: forma, grandezza, posizione, colore, tessitura, temperatura, velocità. Esempio, il materiale montessoriano, le schede del Brauner, i blocchi logici del Dienes.</p> <p>B. Materiali <i>strutturati</i> per esercizi di classificazione e di seriazione, esercizi sugli insiemi e sui sottoinsiemi, sulle relazioni-corrispondenze-invarianze. Esempio, i materiali del Gattegno, del Dienes, l'abaco multibase, i bloccarelli, le schede di Bray-Clausard e del Picard, i numeri in colore del Cuisenaire. Tombole, puzzles, loto, domini, giochi elettrici.</p> <p>C. Materiali <i>non-strutturati</i> (occasionali) per giochi <i>percettivi</i> e <i>logici</i>. Esempio, con cannuce per bolle di sapone; girandole di plastica; piccoli specchi convessi e concavi; pezzi di filo elettrico; campanelli da bicicletta; pezzi di plastica trasparente di vario colore; piselli, lenticchie, fave; ghiaia, sassi, palline di vetro;</p>	<p>a. Giochi a base sensorio-percettiva; di orientamento spazio-temporale; di classificazione (riconoscimento delle uguaglianze-differenze fra oggetti e di raggruppamento); di inclusione (elemento che associa gli oggetti di sottoinsiemi); di invarianza (capacità di conservare le quantità).</p> <p>b. Giochi di costruzione: montaggio e smontaggio di elementi diversi per forma, grandezza, spessore, colore.</p> <p>c. Giochi di analisi degli aspetti fisici della realtà. Scoperta dei rapporti di causa-effetto.</p> <p>d. I materiali e gli strumenti dell'angolo <i>logico-matematico</i> possono corredare i centri di interesse della <i>famiglia</i> (per la parte di coltivazione delle piante e di allevamento di animali), dei <i>negozi</i> (per la parte misurazioni, dosaggi) e dei <i>mestieri</i> (per il collegamento con la bottega del falegname, del meccanico-elettricista e del</p>

	<p>piume, pezzetti di mosaico; pezzi di gomma-piuma, di sughero, di legno; conchiglie e spugne; coperchi vari; scatole contenenti frammenti di metallo di tutti i generi; polistirolo; cesto di vimini; bottoni e tappi; gomitoli di corda sottile e spago grosso; birilli.</p> <p>D. Bilance, stadere, bascule; misurini per liquidi; bottiglie di grandezze diverse; contagocce; bacinelle in plastica; imbuti; cucchiai di diversa grandezza; tubi di gomma trasparenti e flessibili di diverso diametro; scatole di grandezza varia; stampini; contafile; calamite; orologi e cronometri usati; termometri; caleidoscopio; molle di vario genere; carrucole o rocchetti e spago; pompe da bicicletta e camere d'aria; sapone a scaglie; elastici.</p>	<p>ciabattino). Le esperienze prevalenti sono di osservazione, seriazione, classificazione e inclusione.</p> <p>e. Conteggio di oggetti; previsione delle probabilità; utilizzo di strategie; gioco della campana.</p>
--	--	---

2. I CENTRI DI INTERESSE

Sul palcoscenico del secondo spazio identitario dei *laboratori* daremo copione e voce alla loro versione in **centri di interesse**: da allestire nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria.

L'utenza di riferimento copre quindi l'arco temporale 3-11 anni.

Prenderanno la parola, in successione, il *centro familiare* (Tavola **C**), il *centro dei mestieri* (Tavola **D**), il *centro dei negozi* (Tavola **E**), il *centro della motricità* (Tavola **F**) e il *centro ludoteca* (Tavola **G**).

I **centri di interesse** hanno sede in spazi di *intersezione-interclasse* : di "risulta" (atri, corridoi, sgabuzzini) oppure in aule apposite. La loro finalità formativa è quella di risvegliare e di soddisfare le *motivazioni* infantili (comunicazione, socializzazione, esplorazione, costruzione, fantasia, avventura et al) maggiormente depauperate e mutilate nella società dell'informazione mediatica e dei linguaggi elettronici, che costringe le giovani generazioni alla sedentarietà, all'accumulazione di informazioni ripetute e all'interazione massiccia con i codici simbolici.

Le Tavole illustrative dei cinque **centri di interesse** da noi proposti sono precedute dall'indicazione (**a**) dei *bisogni-motivazioni* che questi "centri" potenzialmente sono in grado di scuotere e vitalizzare; (**b**) della *posizione di vicinanza* con altri spazi laboratoriali; (**c**) dell'*età* dell'utenza che dovrebbe prevalentemente popolare i cinque **centri di interesse**.

Le Tavole si presentano in guisa di schede che prendono i contorni di maxicontenitori di *possibili* spazi da allestire, di *possibili* repertori di strumenti e di materiali, di *possibili* attività formative. Va da sé che gli insegnanti prenderanno da questi maxicontenitori alcune "idee" per potere allestire spazi laboratoriali, per scegliere strumenti e materiali nonché per dare finalità e contenuto educativo alle attività didattiche che intendono svolgere. Come dire, ogni Tavola costituisce un "campionario" di offerte-suggerimenti dal quale potere scegliere gli *articoli* (in forma di centri di interesse) che più motivano un determinato plesso scolastico.

C. IL CENTRO FAMIGLIARE

BISOGNI DOMINANTI

- Sessualità
- Esplorazione
- Costruzione

POSIZIONE

Accanto al centro dei *mestieri* e dei *negozi*

ETA'

3-11 anni

CENTRO FAMIGLIARE TAVOLA C

Articolazione degli spazi	Inventario degli strumenti e dei materiali	Possibili attività didattiche
<p>1. Tenda gigante. E' attrezzata per soddisfare il bisogno di cibo, di conversazione e di riposo. Si prevedono queste zone didattiche.</p> <p>1.1. Zona della confezione e della conservazione dei cibi (cucina-soggiorno).</p> <p>1.2. Zona toilette.</p> <p>1.3. Stand di distribuzione di generi alimentari.</p> <p>1.4. Zona del decubito e del sonno (lettini, bambole, armadi, cassetta pronto soccorso).</p> <p>1.5 Zona lavanderia (cesto dei panni da lavare, bacinella, detersivo, stenditoio).</p> <p>1.6 Cantina per imbottigliare e conservare il vino.</p> <p>2. Atelier per la moda femminile e maschile.</p> <p>3. Zona per la custodia di vasi, dell'erbario, dei pesci, dei canarini e pappagalli.</p>	<p>A. Focolare e alari; paiolo e pentolone; stadera, mattarello, tagliere, setaccio, macinino, pistadura, cucchiari e forchettoni in legno; grattugia; piatti e posate, bicchieri, caraffe, bottiglie; vasi di terracotta per farina, pasta, zucchero; ferro da stiro di ghisa o a carbone; secchio, mastello e mestola; lume a petrolio o a carburo; tavolo per il pranzo, sedie, divanetti; scopa e paletta.</p> <p>B. Portacatino e lavabo con brocca; pitale; scaldino; bugie e lumini a olio; materiali semplici di pronto soccorso; specchio, trucchi, sapone, vasca da bagno e/o doccia.</p> <p>C. Vasi con salvia, rosmarino, piante da appartamento; pesci e tartarughe d'acqua, uccelli.</p> <p>D. Gioco delle bambole, attrezzatura da cucina: frigorifero, forno, tavoli, caffettiera, mestola, scolapasta, scolino, bicchieri, piatti, tegamini, pentole, barattoli, tovaglie, tovaglioli, vassoi, liquidi colorati, posate, tazze, scope.</p> <p>E. Generi alimentari (varie specie di vegetali freschi,</p>	<p>a. Imitazione dei modelli familiari. La tenda gigante favorisce le esperienze comunitarie. Gioco dei modelli parentali (giocare a fare le pulizie, a fare il bucato, a stirare, a cucinare, a imbottigliare il vino, a controllare se i bambini hanno fatto i compiti, a rimproverare). Si suggerisce lo scambio dei ruoli e l'inversione dei sessi: le bambine giocano al papà/nonno e i bambini alla mamma/nonna.</p> <p>b. Giochi carichi di sentimenti affettivi: protettivi, oblativi e di custodia.</p> <p>c. Imitazione di modelli di attività sociali di vicinato (il postino, il dottore, la sarta, il negoziante); giochi di compra e vendita assai significativi sul piano intellettuale e sociale.</p> <p>d. Giochi di cucito e taglio. Dal vestito della bambola a quello personale (o per altri).</p> <p>e. Gioco dell'impasto e della cottura dei cibi.</p> <p>f. Gioco del dottore e dell'infermiera.</p>

	<p>frutta, cibi proteici), saponi, fiammiferi .</p> <p>F. Macchine per cucire, spago, forbici, stoffe svariate, manichini.</p>	<p>g. Gioco del racconta-favole e delle fiabe. Un bambino racconta una storia ad altri bambini che fingono di addormentarsi.</p> <p>h. Gioco del riassetto dei capelli e del viso. Cura dell'abbigliamento da parte dei bambini più grandi verso i più piccoli.</p>
--	---	---

D. IL CENTRO DEI MESTIERI

BISOGNI DOMINANTI

- Costruzione
- Comunicazione
- Fare da sè

POSIZIONE

Accanto al centro *famigliare* e al centro dei *negozi*

ETA'

3-11 anni

CENTRO DEI MESTIERI TAVOLA D

Articolazione degli spazi	Inventario degli strumenti e dei materiali	Possibili attività didattiche
<p>1. Bottega dello scultore.</p> <p>2. Bottega del falegname.</p> <p>3. Bottega del sarto.</p> <p>4. Bottega del meccanico-elettricista.</p> <p>5. Bottega del parrucchiere-barbiere.</p> <p>6. Bottega del ciabattino.</p>	<p>A. Tavolo, creta, dash, pongo, spatole varie, ecc.</p> <p>B. Pezzi di legno (di diversa lunghezza, larghezza, spessore, qualità, ecc.) pronti per essere inchiodati, incollati, invitati, ecc. Martelli, tenaglie, pinze, cacciaviti, chiodi, viti, colle.</p> <p>C. Stoffe di tipo diverso, carta da sarta, manichino, metro, forbici, aghi, ditale, bottoni, filo, gessetto, spilli, ganci automatici.</p> <p>D. Pile, lampade tascabili, oggetti fuori uso con motorini elettrici o sistemi elettrici: giradischi, macina-caffè, frullatori, rasoi, trasformatori, vecchie radio.</p> <p>E. Specchio, fermacapelli, spazzole, phon, forbici, asciugacapelli, parrucche, bigodini, pettini, mantelline, lacche, trucchi, smalti, maschere di bellezza, attrezzature per massaggi del viso e del corpo.</p> <p>F. Forme per calzature, carta, cartone, pellame, collanti, forbici, puntatrice. Vecchie scarpe da riparare.</p>	<p>Concetto di lavoro come ideazione e produzione di un "oggetto" nella sua interezza.</p> <p>a. Giochi imitativi del mondo artigianale dove il lavoro non è ancora in frantumi. Presenza di maschi e di femmine nella stessa bottega.</p> <p>b. Giochi a dominanza individuale (scultore, sarto, ciabattino) e sociale (falegname, meccanico-elettricista, parrucchiere-barbiere).</p> <p>c. Giochi volti a produrre oggetti (scultore, falegname, sarto, ciabattino) e giochi sociali e logico-concettuali (parrucchiera-barbiere e meccanico-elettricista).</p>

E. IL CENTRO DEI NEGOZI

BISOGNI DOMINANTI

- Comunicazione
- Esplorazione
- Fare da sè

POSIZIONE

Accanto al centro *famigliare* e possibilmente al centro dei *mestieri*.

ETA'

3-11 anni

CENTRO DEI MESTIERI TAVOLA E

Articolazione degli spazi	Inventario degli strumenti e dei materiali	Possibili attività didattiche
1. Negozio delle granaglie 2. Negozio del fruttivendolo 3. Negozio della drogheria-tabaccheria 4. Negozio del panificio 5. Negozio della cartoleria e del giornalaio.	A. Fagioli, ceci, fave, granturco, noccioline, arachidi, castagne secche, farine varie. Bilancia a due piatti e stadera. Contenitori di dimensioni diverse e sacchi con cartellini indicanti il prodotto. B. Estesa gamma di frutta e di verdure di plastica. C. Zucchero e cacao, sciroppi, sale, sigarette in cioccolato, magnesia effervescente, caffè in grani, aceto. Scatole vuote di detersivi e di prodotti non commestibili. Cartellini sul prodotto. D. Vari tipi di farina, lievito, zucchero, spezie (pepe, zafferano, etc.), forno elettrico. Strumenti di pesaggio: bascule, stadere, bilance di tipo diverso. Contenitori diversi per i travasi. E. Quaderni, matite, colori, gomme; giornalini, album, riviste. Monete di carta e di metallo per le operazioni di compravendita.	a. Gioco imitativo di modelli di vita commerciale di vicinato. b. Gioco della compravendita. c. Gioco del pesaggio, del travaso e dell'assaggio. d. Gioco dell'informazione sui prezzi e del calcolo del costo di ciò che si acquista.

F. IL CENTRO DELLA MOTRICITA'

BISOGNI DOMINANTI

- Comunicazione
- Esplorazione
- Fantasia

POSIZIONE

Accanto al centro della *ludoteca*.

ETA'

3-11 anni

CENTRO DELLA MOTRICITA' TAVOLA F

Articolazione degli spazi	Inventario degli strumenti e dei materiali	Possibili attività didattiche
<p>1. Zona con tappeto per esercizi a corpo libero.</p> <p>2. Zona con attrezzi per attività motoriche.</p> <p>3. Spazio per attività diverse di movimento libero.</p>	<p>A. Tappetini, materassi per la zona protetta di caduta.</p> <p>B. Palloni di varie dimensioni e palle di stoffa. Gessi colorati e strisce adesive per delimitare zone del pavimento o per segnare percorsi. Cesta con foulard, veli, corde, nastri. Magnetofono, musiche riproducenti sonorità della natura, musiche della tradizione locale e di altre culture.</p> <p>C. Ostacoli pieghevoli in plastica alti 10- 20- 30 cm.</p> <p>D. Cerchi e funicelle.</p> <p>E. Coni, birilli, clavette in plastica.</p>	<p>a. L'insegnante sollecita i bambini a scegliere il materiale con cui inventare un gioco.</p> <p>b. Percorso a staffetta: l'insegnante realizza percorsi con slalom, superamento ostacoli, salti tra i cerchi. Gli allievi sono suddivisi in due gruppi: vince la squadra che impiega minor tempo a compiere tutto il percorso.</p> <p>c. Bianco e nero. Gli allievi sono divisi in due gruppi (i bianchi e i neri) e posti al centro del salone su due file, una di fronte all'altra, alla distanza di uno-due metri. Quando l'insegnante chiama i "neri" questi dovranno cercare di prendere i bianchi prima che i compagni dell'altra squadra raggiungano il muro di fondo del proprio campo. Vince la squadra che per prima cattura un numero prestabilito di avversari.</p> <p>d. Una squadra contro tutti. A rotazione una squadra di 3-5 scolari cercherà di catturare gli altri compagni. Per prendere gli avversari basterà toccare con la mano una qualsiasi parte del loro corpo.</p>

		<p>I ragazzi catturati dovranno rimanere fermi sul posto in una posizione particolare, ad esempio a gambe divaricate con le mani ai fianchi. Per essere liberati, e quindi rientrare in gioco, un compagno libero deve passare sotto le gambe. Vince la squadra che per prima cattura un numero prestabilito di avversari.</p>
--	--	--

G. IL CENTRO LUDOTECA

BISOGNI DOMINANTI

- Comunicazione
- Fantasia
- Movimento

POSIZIONE

Separato dagli altri *centri di interesse*. Va posto in uno spazio apposito.

ETA

3-11 anni

CENTRO LUDOTECA TAVOLA G

Articolazione degli spazi	Inventario degli strumenti e dei materiali	Possibili attività didattiche
<p>1. Zona dei macrogiocattoli.</p> <p>2. Zona dei microgiocattoli.</p> <p>3. Zona dell'accovacciato (spazio di nascondimento).</p> <p>4. Zona dei giochi di intelligenza e di azzardo.</p>	<p>A. Meccano gigante (*).</p> <p>B. Grandi pupazzi in gommapiuma o in stoffa; altalene, scivoli, giostre; gomme di auto, camere d'aria, cuscini, grossi dadi, grossi cilindri, grossi blocchi con grossi buchi.</p> <p>C. Microgiocattoli (uso singolo o di coppia) posti in una zona nascosta dalla vista dell'adulto.</p> <p>D. Domino, tombole, carte, lotto, gioco dell'oca.</p>	<p>a. Giochi di scarico dell'aggressività e di larga socializzazione.</p> <p>b. Giochi singoli o di coppia con materiali ludici in una zona in parte sottratta dalla vista dell'adulto: zona dell'accovacciato.</p> <p>c. Giochi in tranquillità di intelligenza e di probabilità.</p>

(*) Il **meccano gigante** potrebbe costituire una sorta di "pivot" (di giocattolo-top) della *ludoteca*. Questo è per lo più costituito da una serie di aste di legno e di metallo di diverse lunghezze, con fori per permetterne una facile unione, viti per fissare le aste, ruote, assi per le ruote e mollette per impedire alle ruote di sfilarsi. Il montaggio è molto facile, ma abbastanza impegnativo tanto da risultare di grande interesse per gli allievi. I materiali sono di due tipi: legno e metallo. La loro finalità è quella di favorire sia l'interiorizzazione di due "qualità" distinte, sia attività di gioco con il carattere della *realtà*. Per esempio, un teatro potrà essere tutto di legno, un treno potrà essere fatto parte di legno e parte di metallo, ma invece la gabbia della tigre sarà tutta di metallo. Le parti di metallo avranno un carattere più preciso e adulto, mentre quelle di legno avranno un tono più infantile, di vero e proprio giocattolo e, inoltre, si presteranno meglio ad essere arricchite con della carta fissata con puntine.

Il **meccano gigante** è costituito da un insieme di materiali studiati per permettere ai ragazzi di costruire strutture meccaniche e architettoniche che possano essere utilizzate come giocattoli di dimensioni reali. Casette nelle quali si possa abitare, teatri nei quali si possa recitare, automobili nelle quali si possa salire. Alcune di queste strutture potranno essere conservate a lungo (casetta, treno), altre potranno costituire degli spunti rapidi e schematici per una drammatizzazione (quattro aste a lavagna e un albero da vela saranno la nave dei pirati).

3. LE AULE SPECIALIZZATE

I Documenti che fanno da cornice alla Riforma della scuola (legge 53/2003) - *Indicazioni nazionali* per i piani personalizzati, *Suggerimenti* pedagogico-didattici e *Profili di uscita* degli studenti dai singoli gradi scolastici - prescrivono alla scuola del duemila l'allestimento di due irrinunciabili *laboratori*: intitolati rispettivamente alla **lingua straniera** (alla padronanza dell'inglese) e all'**informatica** (alla padronanza del computer).

Esprimiamo pieno consenso alla nascita e alla disseminazione in tutte le contrade scolastiche del nostro Paese (a partire dalla scuola primaria) di questo *tandem laboratoriale* a cui attribuiamo il nome di **aule specializzate**. Pur se di capitale importanza per lo *zaino dell'istruzione* posto sulle spalle delle nuove leve scolastiche, le **aule specializzate** si presentano come una versione "minimale" del concetto pedagogico e didattico di *laboratorio*. Nel senso che le loro attività di apprendimento si consumano tutte tramite l'uso di strumenti altamente sofisticati - le apparecchiature a cuffia per la **lingua straniera**, il computer per l'**informatica** - che concedono ben poco alla "laboriosità". Fondata prevalentemente sui *metodi* della sperimentazione, dell'interdisciplinarietà, della ricerca, della progettualità nonché sui *linguaggi* della manipolazione, della costruzione, della gestualità, della socializzazione.

Le **aule specializzate** si presentano così come spazi didattici fissi e permanenti: *predeterminati* quanto a prossemica (la geometria interna è inamovibile), *preconfezionati* (quanto a tipologia delle attrezzature) e *chiavi in mano* (quanto a modalità interattiva tra l'allievo e la strumentazione didattica).

Questa duplice tipologia di **aula specializzata** non esporrà Tavole illustrative quali "maxicontenitori" di una *possibile* articolazione degli spazi, di un *possibile* inventario degli strumenti e dei materiali e di *possibili* attività didattiche.

In questo contesto, ci limitiamo pertanto a portare - attraverso due riflessioni (*Il duemila nel nome della lingua straniera* e *No all'analfabetismo informatico*) - alcune tesi a favore della disseminazione nelle scuole di casa nostra di questa duplice **aula specializzata**.

3.1. Il duemila nel nome della lingua straniera

La pedagogia e la didattica - in quanto sentinelle di difesa dei *linguaggi* oggi depauperati e marginalizzati (in particolare l'oralità e il codice scritto) - hanno il compito di lanciare questo *manifesto-appello* alla scuola e alle altre istituzioni intenzionalmente formative (le agenzie non-formali: la famiglia, gli enti locali, l'associazionismo, le chiese, *et al.*): diamo più tempo, più spazio, più credito culturale

alla *parola* e alla *lettura-scrittura*. A partire dalla scuola diffondiamo e rendiamo endemico questo duplice salutare "morbo": *l'interazione orale* e la *pagina scritta*.

Dunque, un grido d'allarme - forte e a voce alta - rivolto alle coscienze educative di genitori e insegnanti affinché contribuiscano a invertire la linea di tendenza che sembra condurre, senza scampo, al tramonto della parola *parlata* e *scritta*. Entrambe accerchiate, invase e barbaramente sopresse dal moloch insaziabile del *codice mediatico* (iconico ed elettronico, del massmedia e del personalmedia).

A partire da questa consapevolezza, la pedagogia e la didattica hanno il compito di chiamare a raccolta l'intera scuola militante (dell'obbligo e del postobbligo) perché intitoli il duemila ai *codici orali* e *scritti* (a partire da quelli titolari delle ***lingue straniere***), gridando a tutto megafono la loro "centralità" culturale e cognitiva in una scuola che intenda perseguire il duplice regale obiettivo del diritto di tutti all'istruzione e della qualità culturale e della spendibilità sociale delle sue conoscenze.

Il nostro *Manifesto-Appello* dà voce (brevemente) a tre punti di domanda, a tre interrogativi: perché, quando, dove *parlare* e *leggere*, a partire - nella scuola primaria - attraverso l'alfabeto della ***lingua inglese***?

Riflettori puntati, allora, su questo secondo canale che intitola la prima ***aula specializzata***.

(a) ***Perché la lingua straniera***. - Da un lato, perché in una società multiculturale occorre giocoforza padroneggiare una *pluralità* di "codici": da quello manuale-gestuale-sonoro-manipolativo a quello orale-scritto, quest'ultimo meglio se scorre su più binari linguistici. Dall'altro lato, perché ci troviamo ad educare in una età storica egemonizzata dagli alfabeti televisivi. Il *codice orale* e *scritto* (il libro, soprattutto) - per la sua forza comunicativa, cognitiva ed euristica - ha il compito *non* di oscurare il video, ma di evitare che i suoi "alfabeti" (se monopolizzati da oligopoli) si tramutino in codici subcorticali di indottrinamento, manipolazione e omologazione culturale per le giovani generazioni.

(b) ***Quando la lingua straniera***. - Su "quando" iniziare a leggere (e a scrivere) su un alfabeto che non sia della lingua-madre (condividiamo la diffusione di quello ***inglese***) va chiamato sul banco degli imputati il nostro ricorrente *manicheismo pedagogico*. Da una parte, una certa pedagogia di casa nostra (idealistica e postidealistica) da sempre dipinge la precoce iniziazione al *codice scritto* come una sorta di "via-infernale": distruttrice dei paradisi inventivi, fantastici e creativi dell'infanzia. Con il risultato di procrastinarlo il più tardi possibile. Dall'altro lato, la stessa farisaica pedagogia perbenista piange lacrime coccodrillesche sull'odierna *tomba della lettura*, sul progressivo *tramonto del libro* sotto l'incalzare dei linguaggi massmediologici.

Il nostro appello pedagogico batte *strade diverse*: libere da ogni pregiudizio e falsa preclusione nei confronti di qualsivoglia precoce iniziazione al *codice scritto*, nazionale e internazionale.

(c) **Dove la lingua straniera.** - I "luoghi" della lettura (e scrittura) in **lingua straniera** - oltre che in lingua italiana, ovviamente - e devono essere *molteplici*: a casa, a scuola, nel tempo libero e della vacanza. In queste righe, daremo la parola a questo unico interrogativo: come stanno di salute gli alfabeti *scritti* nella scuola?

Questa, la nostra risposta.

La scuola che sta sotto ai nostri occhi, a lungo trascurata dalle politiche governative, è giocoforza *nemica* della lettura, è *contro* la scrittura.

E' una scuola che imprigiona l'allievo nell'aula-classe (anche perché non dispone spesso di biblioteche e di laboratori linguistici) e nell'immobilismo del banco (dove è proibito il piacere del leggere e dello scrivere liberamente) e, perdipiù, costringe a mandare pappagallescamente a memoria *due monoculture* preconfezionate: quella "orale" della lezione e quella "scritta" del libro di testo. Per questo, statene pur certi, la scuola veste ancora mestamente gli abiti (gattopardeschi) di *nemico numero uno* degli alfabeti orali e scritti, tradendo così il suo compito istituzionale di agenzia di alfabetizzazione di massa - anche per le **lingue straniere** - nel nome di una diffusa emancipazione ed autonomia intellettuale delle sue giovani generazioni.

Occorre allora voltare pagina, perché soltanto una *scuola nuova* può trasmettere il gusto dell'oralità e della lettura-scrittura. Il che è possibile a partire da un'agenzia scolastica posta a "crocevia" delle scelte istituzionali e culturali di un Paese moderno.

(a) Anzitutto, nuove opzioni istituzionali significa una scuola garantita da politiche formative capaci di dare le ruote (a1) ad un Piano poliennale di programmazione e sviluppo della *risorsa-scuola* (edilizia, professionalità dei docenti, lotta alla dispersione, servizi sanitari-mensa-trasporto, attrezzature laboratoriali e informatiche et al.) e (a2) a una nuova Legge quadro sull'Autonomia scolastica che sappia dare regole più certe su ciò che spetta al *centro* e ciò che spetta alla *periferia*.

(b) Poi, nuove opzioni culturali significa una scuola garantita da un'altra qualità della didattica: aperta alla molteplicità delle culture nazionali e internazionali, collegialmente progettata dagli insegnanti, disponibile all'integrazione dei bambini portatori di handicap, articolata in percorsi formativi di classe (dove si "cucina" prevalentemente la disciplinarietà e l'individualizzazione dell'insegnamento-apprendimento) e di interclasse (dove si "cucina" prevalentemente l'interdisciplinarietà e la ricerca: tramite gli spazi-laboratorio).

3.2. No all'analfabetismo informatico

Questa nostra età di "transizione" contegga - in quanto stagione di "cambio" - molte cifre di ambiguità e di contraddizione. Di più. È disseminata di *paradossi*: a

partire dall'infanzia, che sta vivendo una stagione di confine dentro la quale consuma, a prezzi assai elevati, il suo "paradosso" esistenziale.

L'album di famiglia dell'infanzia è aperto, oggi, su due gigantografie che illustrano l'ambiguità-contraddizione delle immagini stampate sulle *due facce* della sua medaglia culturale: il bambino e l'adolescente di questo inizio *ventunesimo secolo* e i pari età che popoleranno il *duemila*.

(a) L'infanzia desaparecida. - In questi anni di debutto del ventunesimo secolo si è aperto un appassionato dibattito sull'identità delle giovani generazioni. Soprattutto, la lanterna magica televisiva pare segnare l' "argentinizzazione" dell'infanzia come dell'adolescenza: entrambe sono *desaparecida* perché vengono precocemente gettate tra le onde dell'oceano massmediologico. Un mare artificiale e mercificato, dove bambini e adolescenti sono costretti ad indossare le vesti di un'umanità-spettacolo azionata dalle leve dei consumi "indotti", che rendono consueta e pubblica una loro rappresentazione surrogatoria e falsa.

L'identikit di un bambino e di un adolescente ideologizzati (in quanto *sempre-più* immagine-spettacolo-consumo, e *sempre-meno* presenze consapevoli-partecipate-autentiche nella società) ha favorito la diffusione di una loro identità esistenziale a *una dimensione*: tutta fantasia, spontaneità, immaginazione e niente conoscenza, pensiero e creatività.

(b) Le giovani generazioni ricompaiono in groppa al cavallo elettronico.- Molti segnali fanno presagire che con il duemila rispunterà il "ricciolo" d'oro del bambino e dell'adolescente, perché sembra essere alle porte la loro *ricomparsa cognitiva*. Un evento che si verificherà quando gli allievi potranno scrivere materialmente, con *alfabeti multimediali* (e non "monomediali", responsabili in parte della loro scomparsa), il proprio universo di cose e di valori: quando saranno "produttori" di linguaggi, pensieri, immaginari.

Come dire. L'irruente e spettacolare avvento dei nuovi linguaggi elettronici e computerizzati offrirà per la prima volta all'infanzia come all'adolescenza l'opportunità di esseri "cittadini" della propriastagione storica, "primattori" di questa età del cambiamento. Tanto da ricomparire come *soggetti di cultura*, potendo disporre - senza intermediazioni (senza filtri, manipolazioni o freni a mano dell'adulto) - delle "chiavi" cognitive ineludibili per aprire, domani, il castello (fatato? orcale?) del terzo millennio.

Qui sta il punto-rischio dell'odierna relazione esistenziale e culturale tra mondo delle *infanzie* e mondo dell'*adulto*. Una relazione che corre il pericolo di essere scritta con l'alfabeto della reciproca incomprensione proprio sul *come* prendere in mano il volante delle nuove macchine elettroniche.

Sta dunque per scoccare una rivoluzione culturale per l'infanzia e per l'adolescenza. Sopra i suoi destini e sopra a quelli dell'adulto sembra aprirsi un futuro dall'epocale

scambio delle parti, con relativo ribaltamento dei "ruoli": nel senso che potrebbe essere le infanzie a vestire i panni di *padri degli adulti*. Con il compito di tenere teneramente per mano un adulto (genitore, insegnante) disorientato, impacciato, claudicante al cospetto dei mediatori-elaboratori della cultura elettronica. Di questi ipermedia il bambino come l'adolescente saranno *lettori e scrittori* competenti e insaziabili.

Senza quella mano infantile e adolescenziale, l'adulto *rischia grosso*: di trovarsi, barcollante, sull'orlo di un'età postadulta. Di più. Di dovere sopravvivere in una stagione *fantaumana* responsabile della sua scomparsa. Una stagione che archiverebbe il suo ricordo con un freddo manifesto murale: *l'adulto è desaparecido*.

Le Nuove Tecnologie Informatiche (che sigleremo NTI) appartengono indubbiamente alla famiglia delle *parole nuove* della didattica.

E come ogni parola *bestseller* (sempre più sulla bocca di studenti, insegnanti, genitori) sta subendo l'abituale occupazione da parte di un variopinto esercito: vuoi di *sostenitori*, vuoi di *detrattori* dell'uso, a scuola, di questa strumentazione di accesso alle *conoscenze*.

Da parte nostra, intendiamo esprimere su questo contenzioso metodologico una linea di *pedagogia della ragione*. Il nostro punto di vista è che occorre prendere le distanze da qualsivoglia teoria a priori nei confronti dei *supporter del sì plaudente* (l'informatica va immediatamente introdotta a scuola quale materia d'insegnamento e quale irrinunciabile supporto all'insegnamento), sia dei *profeti del no categorico* (l'informatica a scuola enfatizzerebbe il carico cognitivo, semplificandolo: riducendo le interazioni socioaffettive tra gli allievi e alienando nel contempo, su binari lineari e sequenziali, il loro carico cognitivo).

E' all'interno di questo crocevia problematico che intendiamo fondare i nostri assunti teorici ed empirici. A partire da una duplice consapevolezza.

Prima consapevolezza. La scuola - a partire da quella dell'obbligo - non può rischiare l'*analfabetismo informatico*: pena la sua relegazione a "vagone-lento" dell'odierno convoglio sociale, la cui locomotiva tecnologica-scientifica (l'economia immateriale) va in jet, in astronave.

Seconda consapevolezza. Postulare - anche problematicamente - l'*alfabetizzazione informatica* (pedagogicamente introdotta a scuola sul modello dell'informatica integrata nel curriculum scolastico) è ancora poco. Non basta la "parola": di per sé non costituisce un salvacondotto che legittimi il passaggio ad un modo nuovo e più qualitativo di fare scuola .

Questo per dire che l'*idea/prassi* dell'informatica non va fatta circolare come un'etichetta doc, stampata su una scatola "vuota", come un titolo roboante e di effetto, un vocabolo alla moda, un fiore all'occhiello per una scuola che resta - poi - inalterata nella sua armatura assiomatica e autoritaria.

Si tratta, invece, di andare a frugare dentro alla "scatola" dell'informatica per esporre alla luce del sole le sue indubbe potenzialità didattiche e cognitive.

In questa prospettiva (teorica ed operativa) vanno collocate le NTI, che noi raccomandiamo attraverso questo decalogo. Sono *dieci tesi* che argomentano il potenziale formativo dell'informatica quando viene "integrata" nel curriculum.

- *Prima tesi.* Le NTI qualificano il *curricolo*, valorizzando quei linguaggi e quei processi cognitivi dell'infanzia come dell'adolescenza che vanno dal bisogno di concretezza visiva, di globalità della rappresentazione e di un'intensa sollecitazione percettiva fino alla motivazione per l'elaborazione logica, formale ed estetica.

- *Seconda tesi.* Le NTI qualificano il *curricolo* perché mirano a documentare i livelli (elementari, intermedi, superiori) di acquisizione delle competenze cognitive di base e di sviluppo delle materie scolastiche. In altre parole, documentano la padronanza raggiunta dagli allievi nei vari statuti disciplinari: i linguaggi, i saperi, le logiche formali, i metodi, et al.

- *Terza tesi.* Le NTI qualificano il *curricolo* introducendo la pratica del *laboratorio*, il cui compito, si è detto, è quello di ridimensionare la persistente egemonia dell'aula-classe quale unico contesto di capitalizzazione delle conoscenze (forzatamente di tipo trasmissivo-riproduttivo), e, conseguentemente, di elevare - nel segno della ricerca personale - la *qualità dell'istruzione*.

- *Quarta tesi.* Le NTI qualificano il *curricolo* ridisegnando una nuova "prossemica" (linguaggi dello spazio) nell'aula-classe, tradizionalmente ingessata sulla lezione frontale: con ciò producendo feconde incidenze "secondarie" sulle dinamiche di gruppo, sul rapporto docente-allievi e sul traffico interattivo e motivazionale del gruppo-classe.

- *Quinta tesi.* Le NTI qualificano il *curricolo* riducendo i tempi dell'alfabetizzazione primaria (l'informatica ottimizza temporalmente la padronanza dei "saperi" elementari, delle condotte e degli automatismi cognitivi) per dare maggior respiro pedagogico ai tempi dell'alfabetizzazione secondaria (al metacognitivo: all'imparare ad imparare).

- *Sesta tesi.* Le NTI qualificano il *curricolo* dal momento che impegnano i docenti a lavorare in team e a sperimentare itinerari didattici di natura pluridisciplinare. Il che apre le porte alla pratica del lavoro per *progetti didattici* e, conseguentemente, al ridimensionamento della pratica egemonica della lezione frontale.

- *Settima tesi.* Le NTI qualificano il *curricolo* dando libero accesso al metodo di insegnamento/apprendimento "individualizzato". Una metodologia - questa - abitualmente formalizzata per *unità didattiche* che invita il docente a tenere costantemente conto dei livelli di partenza, dei tempi e dei ritmi di apprendimento e dei modi di conoscenza di ciascun alunno.

- *Ottava tesi.* Le NTI qualificano il *curricolo* contribuendo ad una effettiva integrazione culturale nella vita della classe dell'allievo con particolari difficoltà di apprendimento. Il largo uso della metodologia di insegnamento/apprendimento "individualizzato" permette all'allievo con difficoltà di apprendimento di fruire di tracciati cognitivi siglati da gradualità, sistematicità, cumulatività e di percorsi didattici che vanno dal semplice al complesso, dal noto all'ignoto, dalle competenze elementari a quelle intermedie e superiori.

- *Nona tesi.* Le NTI qualificano il *curricolo* coinvolgendo contestualmente i tre linguaggi cognitivi postulati da J. Bruner: *attivo, iconico, simbolico*. Questo implica il tenere strettamente connessi i momenti del sapere, del comprendere, dell'applicare e del ricostruire le discipline del curricolo.

- *Decima tesi.* Le NTI qualificano il *curricolo* fornendo informazioni preziose all'insegnante sull'intero percorso della *valutazione*: "predittiva", "formativa", "sommativa". In particolare, l'insegnante è messo nelle condizioni di poter disporre dei dati conoscitivi sui livelli di partenza degli allievi (così da mettere in campo adeguate strategie per il "recupero" di quelli in ritardo e con disavanzi cognitivi), nonché di potere misurare, durante lo svolgimento del Programma, i rendimenti acquisiti nei singoli percorsi disciplinari.

4. GLI ATELIER-LABORATORI MULTIDISCIPLINARI

Sul palcoscenico del quarto spazio identitario dei *laboratori* daremo copione e voce alla loro versione in ***atelier-laboratori multidisciplinari***: da allestire nella scuola primaria e secondaria.

L'utenza di riferimento copre, quindi, questo duplice arco temporale: negli ***atelier multidisciplinari*** l'arco 3-18 anni; nei ***laboratori multidisciplinari*** l'arco 6-18 anni.

Prenderanno la parola, in successione, ***tre atelier-multidisciplinari*** e ***tre laboratori multidisciplinari***.

Gli ***atelier*** portano il nome di *grafico-pittorico* (Tavola H), *teatrale* (Tavola I) e *musicale* (Tavola L).

I ***laboratori*** portano il nome di *scientifico* (Tavola M), *ambientale* (Tavola N) e di *laboratorio che non c'è* (Tavola O).

Gli ***atelier-laboratori multidisciplinari*** hanno sede in spazi specifici e autonomi di interclasse, non sempre disponibili (ne siamo consapevoli) nel povero patrimonio dell'edilizia scolastica di casa nostra. Vanno riforniti e apparecchiati di arredi-contenitori nei quali si depositano i prodotti della ricerca interdisciplinare e dei progetti didattici, nonché di una *zona-biblioteca* fornita di materiali multicode (scritti, iconici, tridimensionali) utili per la progettazione di indagini-investigazioni interdisciplinari.

Infine, ci sembra di potere affermare che questo tandem ***atelier-laboratori***, proprio perché cosparso di un denso traffico socioaffettivo, si offre da eccellente "analizzatore" (è una sorta strumento schermografico) dei *bisogni-motivazioni* dell'allievo, proprio perché questi esprimono una forte vocazione all'instabilità-mutamento-convertibilità. Dare presenza e stabilità a questi *bisogni-motivazioni* significa non solo rispondere agli interessi immediati e concreti dell'utenza scolastica, ma anche suggerire e creare *nuovi interessi* e *nuove domande formative*. In questo quadro, gli ***atelier-laboratori multidisciplinari*** si fanno sede di produzione di cultura, in quanto occasione di ricerca-produzione-creatività.

H. L'ATELIER GRAFICO-PITTORICO

BISOGNI DOMINANTI

- Fantasia
- Comunicazione
- Fare da sè

POSIZIONE

Accanto all'atelier *teatrale* e all'atelier *musicale*.

ETA':

3-18 anni

ATELIER GRAFICO-PITTORICO TAVOLA H

Articolazione degli spazi	Inventario degli strumenti e dei materiali	Possibili attività didattiche
<p>1. Zona con grandi cavalletti e con pareti di compensato dove affiggere grandi fogli di carta da pacco come base per la pittura di gruppo.</p> <p>2. Zona con minicavalletti per la pittura individuale o di coppia.</p> <p>3. Zona mobile e spostabile anche all'aperto. L'arredo di tale zona va posto possibilmente accanto ad una grande finestra.</p>	<p>A. Cavalletti: tabelloni grandi (per 4/5 allievi) e piccoli (per 1/2 allievi). Carrello per le vernici oppure sistemazione dei barattoli dei colori a piè del cavalletto.</p> <p>B. Contenitori: vasetti stretti e alti (si secca di meno la vernice), bicchieri in plastica, cestelli porta barattoli in plastica.</p> <p>C. Materiali vari: carta di tutte le misure e spessori, colori a tempera, colori a dita, oli, smalti, gessi policromici, acquerelli, pennarelli, colori a olio, colori vegetali (esempio, the di menta), cere, matite e carboncini.</p> <p>D. Materiali da combinare con i colori: sale grosso e fine, farina, colla, sabbia, scagliuola, riso, tavolette di legno, sassi corda, tessuti.</p>	<p>a. Disegno e pittura puramente fantastico-immaginativi. Proiezione nell'attività grafica dei propri bisogni affettivi e dei conflitti-traumi edipici.</p> <p>b. Disegno e pittura in funzione di attività teatrali (fondali), musicali (pittura dietro lo stimolo musicale), del centro dei mestieri e per l'arredo della sezione-classe.</p> <p>c. Copia dal vero: <i>dentro</i> la scuola (copia di oggetti nella loro sede naturale) e <i>fuori</i> dalla scuola, all'aperto (strutture e piani dell'ambiente).</p> <p>d. Attività di massima comunicazione verbale degli allievi tra loro, nonché tra questi e gli insegnanti.</p>

I. L'ATELIER MUSICALE

BISOGNI DOMINANTI

- Comunicazione
- Costruzione
- Fantasia

POSIZIONE

Accanto all'atelier *grafico-pittorico* e all'atelier *teatrale*.

ETA

3 -18 anni

L'ATELIER MUSICALE TAVOLA I

Articolazione degli spazi	Inventario degli strumenti e dei materiali	Possibili attività didattiche
<p>1. Zona di audizione musicale (giradischi, registratore, Cd).</p> <p>2. Zona di <i>produzione musicale</i> (strumenti a percussione e a fiato per gli allievi; strumenti a corda, pianoforte, fisarmonica, e altri per l'insegnante).</p> <p>3. Zona archivio di frammenti sonori (o di materiali che producono rumore e suoni) raccolti nell'ambiente <i>naturale</i> (prato, bosco, monte, lago, mare) e <i>sociale</i> (la borgata, il quartiere, il comune).</p>	<p>A. Biblioteca discografica (incisa anche su nastro o in elettronico) di canzoni popolari, di canti della montagna, di canzoni per bambini e giovani, di pezzi classici descrittivi.</p> <p>B. Strumenti a percussione: tamburelli, maracas, nacchere, canne di bambù, triangoli, cembali, piatti, grancassa.</p> <p>C. Strumenti a corda: violino, chitarra, mandolino, arpa.</p> <p>D. Strumenti a fiato: tromba, trombone, clarinetto, saxofono, flauto, armonica a bocca, ocarina.</p> <p>E. Strumenti presi dalla vita sociale idonei a fare battere il tempo: cucchiaini, tegami, pentole, coperchi, contenitori di plastica, legni, vasetti con sassi dentro.</p>	<p>a. Gioco del canto e del coro. Riproduzione di brani di ascolto.</p> <p>b. Gioco dell'orchestrina da suonare liberamente oppure da inserire in canovacci teatrali. In forma di banda, in spettacoli popolari collettivi.</p> <p>c. Gioco dell'organizzazione logica dei rumori-sonorità raccolti nell'ambiente.</p>

L. L'ATELIER TEATRALE

BISOGNI DOMINANTI

- Comunicazione
- Socializzazione
- Fantasia

POSIZIONE

Accanto all'atelier *grafico-pittorico* e all'atelier *musicale*.

ETA'

3-18 anni

ATELIER TEATRALE TAVOLA L

Articolazione degli spazi	Inventario degli strumenti e dei materiali	Possibili attività didattiche
<p>1. Zona-guardaroba della vestizione e dei travestimenti. Angolo del trucco.</p> <p>2. Teatro dei burattini.</p> <p>3. Zona con pedana per azioni sceniche.</p>	<p>A. Abiti vari anche di taglia adulta.</p> <p>B. Maglie, cappelli, carta crepa. Scarpe, borse di varia misura e foggia, braccialetti, orecchini, monili.</p> <p>Maschere italiane (Pulcinella, Arlecchino, dott. Balanzone).</p> <p>C. Zona del trucco: rossetti, baffi posticci, parrucche, occhiali, collane.</p> <p>D. Grande specchio rettangolare capace di riflettere l'intero corpo dell'allievo e dell'allieva.</p> <p>E. Burattini e fondali costruiti dagli insegnanti e dagli scolari.</p>	<p>a. Gioco-dramma: libera invenzione scenica di esperienze (conflittuali o meno) vissute dai bimbi (con o senza marionette).</p> <p>b. Teatro dell'arte: testi inventati dai bambini; registrazione delle storie da loro create. Rappresentazione di racconti, fiabe e favole con o senza marionette.</p> <p>Due possibili soluzioni didattiche per il teatro dell'arte:</p> <p>b1. Presentazione scenica di un <i>testo libero</i> degli allievi registrato dagli insegnanti; gli scolari recitano o mimano, mentre sullo sfondo sono proiettate diapositive di loro disegni. Possibile corredo di strumenti musicali.</p> <p>b2. Presentazione scenica di un racconto o di una fiaba recitati dagli allievi in forma libera.</p>

M. IL LABORATORIO SCIENTIFICO

BISOGNI DOMINANTI

- Esplorazione
- Costruzione
- Fare da sé

POSIZIONE

Richiede uno spazio-aula autonomo

ETA'

6-18 anni

LABORATORIO SCIENTIFICO TAVOLA M

Articolazione degli spazi	Inventario degli strumenti e dei materiali	Possibili attività didattiche
1. Spazio per esperienze con i cinque sensi. 2. Spazio coltivazione. 3. Spazio esperimenti.	A. Spezie: pepe, zafferano, cannella, noce moscata, zenzero, peperoncino, cumino, coriandolo. B. Differenti tipi di zucchero (di canna, raffinato, a velo). C. Vasetti, semi, funghi, alghe. D. Casette per sabbia e terra; materiale iperfertile per rapida crescita dei vegetali; annaffiatoi e setacci; sabbia e terriccio con palette. E. Provette; spruzzatori da profumo; lenti; microscopio; solventi; pluviometri; anemometri; termometri.	a. Giochi di riconoscimento con i cinque sensi. b. Coltivazione dei bulbi, dei pomodori, delle piante <i>officinali</i> (origano, rosmarino, salvia, basilico) e <i>idroponiche</i> (piante che vivono nell'acqua). c. Esperimenti: misurare l'acidità del terreno; con sostanze reagenti verificare la quantità di elementi nutritivi presenti nel terreno (azoto, fosforo, potassio); misurare le caratteristiche fisiche del terreno (se sabbioso o argilloso); verificare l'influenza della luce sulla crescita vegetativa delle colture.

N. IL LABORATORIO DELL'AMBIENTE

BISOGNI DOMINANTI

- Esplorazione
- Costruzione
- Avventura

POSIZIONE

Richiede uno spazio-aula autonomo

ETA'

6-18 anni

LABORATORIO DELL'AMBIENTE TAVOLA N

Articolazione degli spazi	Inventario degli strumenti e dei materiali	Possibili attività didattiche
1. Erbario. 2. Zona radici. 3. Zona vegetali. 4. Zona dell'entomologo. 5. Zona archivio reperti del mondo naturale. 6. Zona archivio reperti antropologici.	A. Magnetofono e/o registratore. B. Macchina fotografica. C. Scaffali per raccolta reperti del mondo naturale. D. Scaffali per raccolta reperti del mondo socioculturale. E. Contenitori a tasche trasparenti per diapositive. Diapositive raccolte per tematiche. Filmati di animali, impronte, ecc. Audioregistrazioni di richiami di uccelli e di altri animali.	a. Costruzione dell'album di raccolta di piante, fiori, sassi, acque. b. Museo dei reperti più significativi relativi alla propria città (paese, borgata, quartiere).

O. IL LABORATORIO CHE NON C'È

L'ultimo laboratorio scolastico (al coperto) del nostro repertorio pedagogico si veste dell'immagine di un apparente "non-sense", di uno spazio didattico *che non c'è*.

Stiamo proponendo un laboratorio che "visibilmente" non esiste. È irrintracciabile e inesistente perché non dispone di un ambiente fisico, di apparecchiature e di materiali tangibili.

È un laboratorio *che non c'è* fisicamente perché prende vita soltanto nella "pancia" del computer.

La sua sagomatura e la sua operatività didattiche - che non sono programmate dagli insegnanti (questi si limitano all'assistenza tecnologica) - nascono tramite il libero uso degli alfabeti elettronici.

Il *laboratorio che non c'è* è un "superlaboratorio". Una sorta di mappamondo virtuale i cui continenti prendono il nome dei laboratori già presentati (dagli angoli didattici agli atelier multidisciplinari) e i cui mari prendono il nome delle possibili navigazioni e rotte inventate dagli allievi attraverso i loro immaginari e la loro voglia di avventura e di fantasia.

Nel *laboratorio che non c'è* (informatico) proponiamo tre metafore didattiche virtuali, declinate sulle tre stagioni evolutive già scandite nella precedente fenomenologia: angoli didattici, aule specializzate, centri d'interesse, atelier-laboratori multidisciplinari.

(a) Prima metafora virtuale: il **Castello delle fate**.

È per i bambini della seconda/terza infanzia (3-8 anni). Questi, dispongono di tante stanze virtuali ciascuna delle quali funge da singola "tana" di esperienze, di conoscenze e di creatività.

(b) Seconda metafora virtuale: il **Bastimento Titanic**.

È per i ragazzi della terza/quarta infanzia (8-14 anni). Questi, dispongono di tante cabine virtuali ciascuna delle quali funge da singola "cella" di esperienze, di conoscenze e di creatività.

(c) Terza metafora virtuale: l'**Astronave e la stazione spaziale**.

È per gli adolescenti della quarta/quinta infanzia (11-18 anni). Questi, dispongono di tante postazioni virtuali ciascuna delle quali funge da singolo "sedile" elettronico di esperienze, di conoscenze, di avventura e di creatività.

BISOGNI DOMINANTI

- Esplorazione
- Avventura
- Fantasia

POSIZIONE

Nell'aula specializzata di informatica o in postazioni-macchine nelle singole classi

ETÀ

3-18 anni

IL LABORATORIO CHE NON C'È TAVOLA O

Articolazione degli spazi	Inventario degli strumenti e dei materiali	Possibili attività didattiche
1. <u>Il Castello delle fate</u> 1.1. Angolo dei linguaggi (artistico-espressivo) e del pensiero (logico-matematico) 1.2. Centri di interesse (a) Centro familiare (b) Centro dei mestieri (c) Centro dei negozi (d) Centro della motricità (e) centro ludoteca 2. <u>Il Bastimento Titanic</u> 2.1 Aula specializzata delle lingue straniere 2.2 Gli Atelier multidisciplinari (a) atelier grafico-pittorico (b) atelier musicale (c) atelier teatrale 3. <u>L'Astronave e la stazione spaziale</u> (a) Laboratorio scientifico (b) Laboratorio ambientale (c) Mondo virtuale delle conoscenze, dell'avventura e della creatività	A. Postazione complessa (computer/macchine) con una piattaforma software con programmi per applicazioni diverse: giochi, Paint, Logo. B. Bacheca elettronica per comunicazioni, colloqui con il mondo della scuole e della famiglia C. Password per il Bastimento Titanic e per l'Astronave e la stazione spaziale D. Videocamera digitale, Floppy-disk, cd-rom.	a. Bacheca elettronica per colloquiare con i compagni di classe, con gli insegnanti, con i genitori e altri. b. Diario on line di bordo. Portfolio dei pensieri e delle proprie biografie personali c. Programmi e applicazioni informatiche per dialogare, scrivere, elaborare pensieri, avventure e sogni. d. Conversazione on line privata: scelgo come interlocutore l'adulto genitore o insegnante che voglio. e. Conversazioni on line con i compagni di classe o del tempo libero che voglio. f. Conoscenza e utilizzo di programmi di videoscrittura, di power-point e di e-mail. g. Riconoscimento di messaggi mass-mediali e informatici. h. Invenzione-creazione di slogan, di logo e di ipertesti. i. Analisi di messaggi pubblicitari (spot), di telegiornali e quotidiani, della produzione di differenti siti

(d) Piattaforma spaziale della **cultura**

(d1) Vano di conversazione-discussione per piccoli gruppi e per gruppi numerosi.

(d2) Box per attività espressive a piccoli gruppi.

(d3) Saletta di lettura, attigua alla biblioteca.

(d4) Spazio per proiezioni e spettacoli.

(d5) Angolo di audizione e produzione musicale.

(d6) Cabina di produzione di messaggi

Internet.

I. Costruzione del giornale della classe o della scuola nel sito della scuola.

5. LE ZONE ATTREZZATE ALL'APERTO

Sul palcoscenico del quinto spazio identitario dei *laboratori* daremo copione e voce alla loro versione in **zone attrezzate all'aperto**: da allestire, disponendo degli spazi a cielo scoperto, nella scuola primaria e secondaria.

L'utenza di riferimento copre quindi l'arco temporale 6-18 anni.

Prenderanno la parola, in successione, le **zone attrezzate** denominate delle *costruzioni* (Tavola P), *ricreativa* (Tavola Q), *sportiva* (Tavola R) e *terra di nessuno* (Tavola S). Quest'ultima, può dare ospitalità anche all'utenza della scuola dell'infanzia.

Le politiche scolastiche di casa nostra non hanno mai investito risorse adeguate per assicurare alla scuola una propria "edificio" con **spazi attrezzati all'aperto**. La scarsità e l'inadeguatezza degli spazi destinati alla scolarizzazione di massa sono state soprattutto patite dalla scuola del nostro mezzogiorno. Alloggiato in edifici carenti e inidonei, il sistema formativo delle nostre comunità meridionali non può che respingere come paradossale e provocatoria la proposta di una *scuola dei laboratori*: sia al *coperto* (negli spazi di *interclasse*), sia all'*aperto* (negli spazi del giardino e cortilizi tramutati in zone attrezzate a cielo scoperto per attività di costruttive, ricreative sportive e di altra avventurosità cognitiva e fantastico-immaginativa).

Abbiamo riservato l'ultimo capitolo del romanzo pedagogico-didattico della **scuola dei laboratori** alla tipologia degli spazi all'*aperto* (se esistono, ovviamente: area cortilizia, area a giardino, area a prato) perché valorizzano e ripristinano le *motivazioni infantili* più declassate e mortificate nella città contemporanea: del cemento, della sedentarietà, priva dei valori cromatici che contrassegnano il mondo naturale: colori, grandezze, forme, posizioni, velocità, tessiture, profumi e sapori. In questi potenziali territori didattici, che vorremmo cingessero tutti i plessi scolastici, potrebbero essere allestite **zone specializzate** alle quale noi assegnamo queste denominazioni: *zona delle costruzioni*, *zona ricreativa*, *zona sportiva* e *zona terra di nessuno*.

P. ZONA DELLE COSTRUZIONI

BISOGNI DOMINANTI

- Costruzione
- Esplorazione
- Avventura

POSIZIONE

Accanto allo spazio-zona *ricreativa*

ETA'

6-18 anni

ZONA COSTRUZIONI TAVOLA P

Articolazione degli spazi	Inventario degli strumenti e dei materiali	Possibili attività didattiche
<i>Territorio pianeggiante</i> 1. Laboratorio di falegnameria 2. Laboratorio di meccanica 3. Laboratorio di elettricità 4. Laboratorio edile 5. Laboratorio agricolo	A. Creta, pongo, lego, strutture gonfiabili, puzzle, forbici, cartone, stoffe, polistirolo. B. Legname, chiodi, seghe, colla, martelli. C. Sassi, balle di paglia, bastoni, mattoni anche in legno, tavole, tegole. D. Lastre di metallo, materiali elettrici, lime, seghe. Vecchie strutture meccaniche da smontare e da rimontare. E. Mattoni, cemento, polistirolo, cartone, sassi. F. Semi, radici, piante da innesto, innaffiatoi, termometri.	a. Costruzione di casette con blocchi di legno, scarti di cantiere, lastre di copertura; tende e costruzione di capanne per giocare al proprio covo, alla propria tana e al villaggio. b. Costruzione di strutture per l'allevamento di animali (colombi, scoiattoli, conigli, pulcini). c. Attività di montaggio e smontaggio di strutture meccaniche, impianti elettrici. d. Coltivazione di fiori, piante e prodotti agricoli.

Q. ZONA RICREATIVA

BISOGNI DOMINANTI

- Movimento
- Esplorazione
- Socialità

POSIZIONE

Accanto allo spazio-zona delle *costruzioni*

ETA'

6-18 anni

LA ZONA RICREATIVA TAVOLA Q

Articolazione degli spazi	Inventario degli strumenti e dei materiali	Possibili attività didattiche
<p>Ambiente variato con zone a selciato oppure eterogenee come fondo (cavità, collina ecc.).</p> <p>1. Giostra, altalena, bilico, scivolo</p> <p>2. Pista in cemento</p> <p>3. Tiro a segno</p> <p>4. Arenile, fontana, vasca d'acqua</p> <p>5. Gallerie, cunicoli, strutture concave</p> <p>6. Torre di tronchi, muretti, rete di maglie, scala di corda, tralicci tubolari</p>	<p>A. Altalene, piste per pattinaggio, tronchi di varia misura, pertiche, sbarre, scivoli, muriccioli, bocce, minigolf, gallerie, tralicci, tubolari.</p> <p>B. Scattini, bici, carriole, microvetture, bocce, biglie.</p> <p>C. Arco, balestra e frecce, pistole e carabine, palle di stoffa.</p> <p>D. Stampi, contenitori, pale, rastrelli.</p> <p>E. Gomme, auto, torce.</p> <p>F. Mattoni, cordame, balle di paglia, trucioli.</p>	<p>a. Giochi di ritmo: altalena, pattini, ottovolante.</p> <p>b. Giochi di equilibrio: tronchi, muretti, asse di equilibrio, pattini.</p> <p>c. Giochi dell'arrampicarsi: tralicci, tubolari, pertiche, sbarre.</p> <p>d. Giochi del gettarsi: scivolo, muriccioli, tronchi, suoli in erba, sabbia, trucioli o spugna, plastica.</p> <p>e. Giochi del bersaglio: arco, carabine, bocce, sassi, palle di neve e sabbia, minigolf.</p> <p>f. Giochi esplorativi: galleria in cemento, piste per gare di microvetture, biglie sul cemento, gioco della luna.</p> <p>g. Giochi di costruzione e mitico-fantastici.</p> <p>h. Giochi sociali e di intimità: guardie e ladri, nascondino.</p>

R. ZONA SPORTIVA

BISOGNI DOMINANTI

- Movimento
- Socializzazione
- Aggressività

POSIZIONE

Accanto allo spazio-zona *terra di nessuno*

ETA'

6-18 anni

ZONA SPORTIVA TAVOLA R

Articolazione degli spazi	Inventario degli strumenti e dei materiali	Possibili attività didattiche
<p><i>Territorio variato con zone erbose, in terra battuta, asfaltate, in cemento e acquatiche</i></p> <p>1. Campo di calcio, tennis, basket, pallavolo e pista per l'atletica.</p> <p>2. Zona in cemento per minigolf, kart, hokey.</p> <p>3. Zona idroscalo: per nuoto, pallanuoto, canottaggio.</p> <p>4. Zona con forti dislivelli, in plastica, per sci e alpinismo.</p> <p>5. Zona maneggio per equitazione.</p>	<p>A. Materiali e attrezzi prettamente ginnico-sportivi: palloni per calcio, calcetto, pallavolo, pallacanestro; divise, scarpe, guantoni, mazze da baseball.</p> <p>B. Microvetture</p> <p>C. Microimbarcazioni</p> <p>D. Sci, attrezzatura per cordata.</p> <p>E. Pony e sulky.</p>	<p>a. Gioco del calcio, della pallavolo, della pallacanestro ed attività di atletica leggera (corse, lanci, salti), di nuoto e di maneggio.</p> <p>b. Giochi di acrobazia (arrampicate e scalate) con attrezzi di derivazione non prettamente ginnica.</p> <p>c. Giochi sportivi individuali e a squadre. Alto tasso di competitività e scarso rischio.</p> <p>d. Giochi sportivi individuali. Scarsa competitività e alto rischio.</p>

S. ZONA TERRA DI NESSUNO

BISOGNI DOMINANTI

- Avventura
- Costruzione
- Esplorazione

POSIZIONE

Spazio autonomo nel quale convergono gli allievi provenienti dalle altre *zone attrezzate*

ETA'

3-18 anni

ZONA TERRA DI NESSUNO TAVOLA S

Articolazione degli spazi	Inventario degli strumenti e dei materiali	Possibili attività didattiche
<p><i>Terreno variato ed ondulato, con vegetazione differenziata, alberi arrampicabili, corsi d'acqua, cavità. Strutture funzionali per esperire novità con rischio (avventura) e svolgere attività integranti il reale con il mitico ed il fantastico. Possibilità di movimento su ampi spazi.</i></p> <p>1. Terreno a prato, pianeggiante e con bassa vegetazione.</p> <p>2. Terreno ricco di acqua sotto forma di laghetti, torrenti, fiumi sotterranei.</p>	<p>A. Materiali semplici: acqua, sabbia, fuoco, bastoni, corde, chiodi.</p> <p>B. Materiali strutturati mitico-fantastici: galeone, aeroplano, astronave, veliero, fiacre, tram, diligenza.</p> <p>C. Aquiloni, giochi meccanici, micro-jeep a pedale.</p> <p>D. Canotti, canoe, canne da pesca, cordame con carrucole, attrezzature subacquee.</p>	<p>a. Giochi a squadre di tipo esplorativo-avventuroso: recupero di personaggi storici, mitologici, leggendari.</p> <p>b. Giochi a base fantastica: costruzione di strutture ludiche.</p> <p>c. Giochi esplorativi carichi di rischio.</p> <p>d. Giochi individuali con o senza strumenti ludici: aquilone, razzi, fuochi, giochi meccanici, riproduzione di armi o strumenti bellici.</p> <p>e. Giochi collettivi competitivi a squadre: gli indiani, guardie e ladri, gli esploratori, nascondino ed altri giochi inventati.</p>