

Rubrica - L'esperto risponde - La dimensione laboratoriale

RUBRICA

L'esperto risponde - La dimensione laboratoriale

In questa sezione riportiamo alcuni quesiti a cui il prof. Cuomo ha risposto attraverso il forum del sito <http://pianetadown.org> o attraverso lettere (cfr. "La lettera come strumento di lavoro" n. 1/2007).

"Rubrica" vuole essere uno spazio virtuale, un luogo in cui insegnanti, genitori, operatori,, possono scrivere per raccontare esperienze, perplessità, richiedere consigli e pareri a cui il prof. Cuomo risponderà.

La sezione è libera e aperta a tutti coloro che vorranno richiedere consigli, consulenze o semplicemente raccontare episodi di vita ed esperienze vissute relative all'emozione di conoscere e al desiderio di esistere.

Per mandare materiale o chiedere informazioni clicca
 \n [QUI](#)

^

^

{youtube}pNucfrXtq10{/youtube}

^

^

^

Gentilissima famiglia è!.,

^

in relazione all'è™incontro del dicembre 2004 in è!., invio alcuni punti chiave emersi dal confronto.

Marco va molto volentieri a scuola, è motivato ed interessato. Il gruppo classe ha una buona integrazione: è un bel gruppo.

Marco è uno tra i primi a prendere il pulmino, va a scuola con molta gioia.

Il desiderio di Marco rivela sicuramente che il contesto classe è un contesto che produce uno stato di benessere e penso che sicuramente tale contesto influenzerà in positivo anche l'è™apprendere. Il bambino vuol fare tutto ciò che fanno i suoi compagni e ci propone una sua attenzione ad osservare ed a imitare. L'imitazione è un riferimento molto importante, per apprendere bisognerà utilizzare tale propensione facendo per attenzione che l'è™apprendere non sia solo un imitare a livello comportamentale ma che sia un apprendere i contenuti.

L'imitare deve divenire un'occasione straordinaria per Marco per apprendere e per apprendere imitando bisogna vedere il fare, il trasformare, l'agire. A tale proposito i contesti educativo-didattici più idonei sono da ritrovarsi negli orientamenti pedagogico-didattici attivi, globali, nel lavoro di gruppo, in una dimensione didattica laboratoriale.

Il laboratorio è una dimensione, un orientamento educativo-didattico, propone delle atmosfere e dei processi. Pertanto il laboratorio non è un determinato luogo fisico, non denota un certo tipo di attività ma uno stile educativo-didattico attivo rivolto a fornire ai partecipanti, in special modo a bambini dei primi anni della scuola elementare, l'esperienza dei processi, dei percorsi per acquisire abilità e contenuti.

La dimensione laboratorio, pur avendo un progetto di base, propone un'attenzione alle occasioni, agli eventi, circostanze, atmosfere, ambienti che possono produrre l'emozione ed il desiderio di conoscere.

La dimensione laboratoriale non vuole rapidamente e/o direttamente puntare all'obiettivo (contenuto didattico) per raggiungerlo (come una traiettoria di uno sparo di fucile) ma vuol gustare e produrre atmosfere preparatorie, antecedenti al fine per cui si sta insieme, vuol determinare condizioni contestuali e relazionali forti sul piano affettivo ed emozionale sulle quali fondare il percorso operativo e di riflessione. Le atmosfere, i contesti, le situazioni, l'ambiente, l'attenzione alle relazioni sono il presupposto per incontrare i contenuti spinti dal desiderio, dall'intrigante curiosità, dall'emozione di conoscere.

In tale dimensione distinguere il momento del gioco da quello dell'apprendere-studio è difficile, pertanto le richieste di Marco di avere momenti di gioco libero penso che assumeranno un altro senso.

L'incontro con gli altri, con gli oggetti, gli spazi vuol essere non meramente un incontro tecnico per acquisire abilità ma anche un'occasione per star bene, per scoprire - anche nella fatica che i percorsi di conoscenza spesso esigono - il piacere del movimento, del fare, dello stancarsi, del vedere, del toccare, dell'osservare, del riflettere, del fermarsi per riposare, del guardare l'altro fare, aspettando che il desiderio mi conquisti, mi avvolga, mi invada. Un essere attivi anche attendendo che l'altro venga a me, che mi cerchi, che mi implichì, che dimostri il suo desiderio di me, il piacere della mia presenza.

La dimensione laboratoriale è rivolta a solleticare quelle attività che hanno la finalità di mettere alla prova l'altro, l'adulto, l'insegnante, i genitori attraverso una indifferenza, forse una oppositività, che nasconde la richiesta di essere implicati, che nasconde richieste di forti, esplicite, inequivocabili dimostrazioni di essere desiderati. Dove lo scappar via non significa solo "non voglio stare qui" ma può significare "seguimi, per incontrarci in un luogo diverso da questo, in una situazione che mi dà sicurezza".

Il luogo laboratorio non va solo occupato, ma guadagnato, conquistato, investito affettivamente; gli spazi vanno percorsi per divenire spazi in cui io sono passato lasciando i segni della mia presenza, della mia esistenza.

Gli oggetti, nella dimensione laboratoriale, possono perdere le loro funzioni per divenire altro, per divenire simboli. Gli oggetti vanno toccati, manipolati al di là della loro funzione, per poterli sentire in qualche modo dentro di me, per divenire un mio prolungamento; un prolungamento che inizialmente non necessariamente deve avere una funzione strumentale razionale, e che può divenire un mediatore per entrare in relazione con l'altro:

- Una fune tenuta alle estremità da due bambini perde la sua funzione di fune per trasmettere un messaggio che sta nel tirare e nell'allentare, in un rapporto comunicativo tonico che avvicina ed allontana, che ci fa sentire l'altro senza toccarlo.
- Un grande foglio di carta da pacchi può assumere la funzione di divenire la mia casa, il mio rifugio, il mio spazio di sicurezza, il grande foglio diviene il mio involucro dove mi sento sicuro e dove gli altri devono chiedere il permesso a me per poter entrare.
- Le impronte, le macchie su di un grande foglio di carta da pacchi possono offrire la scoperta delle grandezze, delle lunghezze, di nuove forme e colori, proporre la scoperta dell'ordine e del disordine e queste scoperte, questa ricerca può portare a riflettere sulle grandezze del mio corpo, dei miei pensieri, del mio ordine interno rispetto a quello esterno, ed i segni che lascio con il mio movimento, con il movimento della mia mano, del mio corpo possono essere le occasioni per far scoprire i segni della mia presenza.

Proprio perché Marco si è venuto a trovare in un ambiente scolastico in cui sta bene, vorrei fornire alcuni riferimenti che nelle nostre ricerche hanno caratterizzato quei contesti positivi e quelle metodologie adeguate al potenziamento cognitivo di bambini con analoghe problematiche di Marco.

Alcune attenzioni e riferimenti metodologici che bisognerà avere nel progettare ambienti didattici in particolare per Marco, si possono ritrovare nella lettera precedente in cui sottolineavo la necessità che il bambino ha di apprendere in situazioni complesse e non di riduzioni, che invece possono determinare il rischio di far perdere di senso quanto si sta facendo, ciò che si sta dicendo. Per tale motivo per il bambino è necessario utilizzare metodologie globali ed attività che abbiano sempre un chiaro senso. Sono da eliminare tutte quelle attività ripetitive, monotone e senza finalità.

Altra attenzione che bisognerà tenere è quella di far riflettere, Marco a casa ed il gruppo dei bambini a scuola, sulle regole in quanto queste sottolineano la sistematicità dell'esperienza, del proprio agire nella relazione, della variabilità dei comportamenti in relazione ai contesti, alle situazioni.

Uno dei problemi che bisogna affrontare subito e specialmente in questo momento di disponibilità ad apprendere di Marco, è quello delle regole: il bambino deve incominciare ad agire in modo da rispettare le regole di comportamento nel gruppo, nelle diverse situazioni e contesti, con coetanei, adulti, amici, parenti. Deve cominciare a comprendere che è diverso il comportamento da tenere con un amico, con un coetaneo, da un comportamento con un adulto; adulto che può essere il papà o la mamma, gli zii o un estraneo. Diverso può essere il comportamento nella propria casa, in quella degli altri, al ristorante, in chiesa, in stazione...

Un errore in cui possiamo incorrere consiste nel credere che le regole siano conosciute dal bambino (diamo per scontato

che le convenzioni sociali facciano già parte delle sue conoscenze quasi in modo "naturale"), il nostro comportamento con tali presupposti propone: "... non lo devi dire, non lo devi fare, mi raccomando ... questa volta sei stato bravo ...". Non lo devi dire ...; lo puoi fare ... molte volte non fanno riferimento ad un processo di informazione, non sono comunicati al bambino i perché e le conseguenze, al contrario sia nell'ambito familiare che scolastico, risulta necessario informare i bambini sulle regole comportamentali che la nostra cultura possiede.

Le regole di comportamento non sono soltanto un riferimento astratto di "buona educazione", ma essendo delle convenzioni socioculturali, vanno insegnate come si insegnano i contenuti: storia, geografia, matematica ...; le "buone maniere" non sono riferimenti astratti o moralisticheggianti, ma fanno riferimento alla capacità di osservare, di comprendere, di mettere a confronto, rivelano competenze comunicative, relazionali, logiche...

Risulta importante concordare in famiglia, tra parenti e amici, con la scuola, un progetto educativo che con le regole di "buona educazione" proponga un vero e proprio percorso culturale e di conoscenza.

Per i bambini trovarsi di fronte ad un coerente contesto che rispetta le regole, significa comprendere che tale rispetto non è il risultato arbitrario del comando dei genitori o degli insegnanti, dell'adulto, ma avendone avuta la spiegazione, ne comprendono la ragione e, ciò che è importante, osservano che tutti, adulti o bambini, genitori o insegnanti, parenti ... rispettano le regole.

L'opporsi alle regole non scompare con la conoscenza del perché vi sono, ma la trasgressione a queste assume un altro significato, il rimprovero fa riferimento a ragioni a cui riferirsi, in tal modo il processo educativo acquista un senso culturale e non di punizione e di premio.

Pertanto l'itinerario delle regole va concordato e rispettato in modo agito ed evidente da tutti (non vi possono essere "raccomandati" che possono trasgredire).

Le regole vanno "legate" alle responsabilità per avere senso e poter essere verificate, responsabilità a casa (tenere la propria roba in ordine, al posto concordato, lavarsi i denti ... nei tempi concordati, guardare la TV quando si è deciso, aiutare a ricordare cose da acquistare di uso comune: pane, latte ...); responsabilità a scuola (portare i compiti svolti, la cartella in ordine, aiutare nella distribuzione dei fogli, delle matite ...).

Le responsabilità rimandano ad altre competenze, a riferimenti strumentali per orientarsi, per sapere chiaramente quando, dove ed in che modo agire per essere nelle regole concordate.

Le regole ci propongono un agire, un riflettere, un osservare in modo globale, contestuale e ci permettono di comprendere il quadro del sistema in cui viviamo.

Il calendario, l'orologio, il denaro divengono apprendimenti che risultano complementari per "essere nelle regole".

Le attività ludiche divengono un "laboratorio" per l'acquisizione di regole e si scopre che se non ci sono le regole non ci si diverte.

La regola deve essere vissuta come uno strumento facilitante il raggiungimento degli obiettivi.

Attività che propongono l'apprendimento di regole possono essere la danza (che implica la capacità di controllare il proprio corpo, con simmetrie anche rispetto agli altri, in una dimensione altamente culturale e di comunicazione), la musica, il partecipare ad un coro (che propone una educazione fonica in un ambito non terapeutico), l'equitazione (il rapporto con il cavallo propone un dover entrare in comunicazione con lui, ciò che è possibile se si seguono delle precise regole).

Per lo sviluppo delle competenze linguistiche (a tal proposito il partecipare ad un gruppo musicale-coro, propone un controllare il proprio apparato fonico), di osservazione, di competenze organizzative nel pensare, nel ricordare, si potrebbero leggere con il bambino delle brevi fiabe, registrarle, in modo che autonomamente il bambino, da solo o invogliato, possa guardare le illustrazioni e seguire la favola ascoltandola al registratore.

Analogamente si possono commentare dei percorsi fotografici di esperienze fatte insieme, organizzare in un album l'uscita ai giardini, scrivendo delle didascalie brevi dei vari episodi accaduti (al laghetto, alla giostra, al bar ...), analogamente alle fiabe si potrebbero registrare insieme i commenti per poi riascoltarli.

Album con percorsi (di cosa si ha bisogno e cosa si deve fare per: lavarsi i denti, andare a scuola, a cinema, a comprare un gelato ...; cosa bisogna ricordarsi quando si esce di casa: spegnere le luci, controllare il gas, se abbiamo preso le chiavi ...), sono utili per verificare in anticipo i percorsi, in modo da organizzarsi (secondo le regole) in modo adeguato, per non correre il rischio di non poter realizzare quanto si desidera.

A livello cognitivo l'anticipare propone una organizzazione mentale capace di immaginare prima, di poter prevedere quanto avverrà dopo, propone anche il tener conto di imprevisti e di eventuali errori, l'anticipare propone un pensiero produttivo, una disciplina organizzativa che permette di valutare un progetto, anche questa operazione rientra nel scoprire l'utilizzo delle regole.

Questo è il momento di lavorare in casa e a scuola molto sulle regole in quanto Marco deve sempre più diventare attore, protagonista, decidendo, conoscendo le regole, cosa fare, quando fare, perché fare e non fare.

Le regole gli dovrebbero offrire la possibilità di sistemare in una chiara architettura le esperienze e le conoscenze che sta acquisendo e che dovrà acquisire.

La conoscenza delle regole porta a comprendere i significati dei contesti attraverso la loro organizzazione, porta a comprendere i significati degli eventi, delle situazioni la loro coerenza o incoerenza, porta a comprendere le contraddizioni, le conseguenze, le correlazioni, le ricorsività e i ruoli delle persone.

Le decisioni, chi decide, quando, cosa, divengono una proposta educativa attiva quando si includono i bambini nel processo di comprensione e istituzione delle regole: il dire no, il sì, divengono in tale dimensione una

competenza nel discriminare, nel confrontare, nello scegliere un nuovo modo di entrare in relazione con il contesto, con gli altri, in modo attivo, partecipando alle decisioni, comprendendole in quanto se ne conoscono i processi che le hanno stabilite (si sono vissute le situazioni, gli accadimenti).

In tale dimensione attiva, lo stare nelle regole non significa il passivo e lâ€™accondiscendente ubbidire ma comprendere lâ€™organizzazione nella sua complessitÃ potendo agire in questa intenzionalmente per produrre quegli adattamenti utili a determinare sempre nuovi equilibri affettivi, relazionali, operativi.

La comprensione delle regole porta a prevedere risposte adeguate, congruenti alle situazioni sia per la consapevolezza degli eventi paralleli-simultanei che per la loro correlazione con quelli precedenti in quanto questi possono influenzare le possibili successive conseguenze. Il fare per, il pensare per, propone un anticipare in una sorta di simulazione mentale le possibili conseguenze del mio comportamento, sollecitando la mente a formulare ipotesi, previsioni, a pronosticare, ad anticipare le possibili conseguenze.

Le regole quindi divengono riferimenti su cui orientare il pensiero ed in questo atto di orientamento, in questo ritornar sopra dando il tempo e le occasioni di stabilire piÃ¹ interconnessioni alle esperienze, si scoprono le strutture dei significati della comunicazione, dei linguaggi. In tale dimensione la parola viene ancorata alle strutture comunicative e si propone in un ordine del discorso, perdendo man mano la mera funzione fonatoria che viene sempre piÃ¹ coniugata a quella interattiva del dialogo, della conversazione, dellâ€™interloquire, del ragionare.

Colgo lâ€™occasione per augurare insieme alla dott.ssa De Pellegrin felici prossime festivitÃ .

Bologna, 23 dicembre 2004

Nicola Cuomo

Ã

Cinzia De Pellegrin

Ã
Ã