



La progettazione innovativa nell'educazione museale

Irene Di Ruscio

Progetto finanziato nell'ambito del Programma per la Cooperazione Transfrontaliera Italia - Slovenia 2007-2013, dal Fondo europeo di sviluppo regionale e dai fondi nazionali



Ministero dell'Economia e delle Finanze



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA GOSPODARSKI
RAZVOJ IN TEHNOLOGIJO



La progettazione innovativa nell'educazione museale

Irene Di Ruscio

OpenMuseums - “Musei sloveni e italiani in rete: valorizzazione ed innovazione tecnologica nei musei delle città d’arte dell’Alto Adriatico”, finanziato nell’ambito del programma europeo per la cooperazione

transfrontaliera Italia-Slovenia 2007-2013, è volto a migliorare, riqualificare e promuovere, con tecniche innovative, il patrimonio storico-culturale di cui i musei rappresentano i principali custodi.

I musei sono da sempre impegnati nella conservazione, nella ricerca, in attività espositive ed educative ma nel corso del tempo, il loro ruolo culturale scientifico li ha portati ad ampliare e diversificare le attività per far fronte a una serie di responsabilità relative all’ampliamento dei patrimoni culturali, materiali e immateriali ed alla loro diffusione. Il progetto intende qualificare e promuovere i musei dell’area italo-slovena migliorando gli standard di qualità al fine di aumentarne l’attrattività e l’appeal per diversificare il target e favorire la fruizione e l’incremento dei visitatori.

Irene Di Ruscio - Storica dell'arte e museologa, lavora nel settore dei beni culturali e dei musei dal 1995. È titolare di uno studio professionale che svolge attività tecnico scientifica per soprintendenze, fondazioni bancarie, enti ecclesiastici, centri di documentazione regionali, enti locali e privati, e di project management culturale nella valorizzazione di musei e patrimonio storico artistico. Ha ideato e realizzato numerosi progetti di valorizzazione di musei di enti locali, abbazie, centri storici, patrimonio artistico diffuso, basati sulla centralità dei servizi educativi e studiati sfruttando le potenzialità di una progettazione educativa a carattere innovativo rivolta a differenti tipologie di pubblico. Dal 2009 è docente a contratto di "Didattica innovativa dell'arte e dei musei" presso i Corsi di laurea in Beni Culturali della Facoltà di Lettere dell'Università degli Studi G. D'Annunzio di Chieti e svolge attività di formazione professionale per laureati. Socio ordinario di ICOM Italia, da diversi anni partecipa ai lavori della commissione tematica nazionale 'Educazione e mediazione'.

Autore · **Irene Di Ruscio** per incarico della **Provincia di Ferrara**

Traduzioni: **Verto Group s.r.l., Perugia**

Grafica e stampa · **Tiburtini s.r.l, Roma**

Tiratura · **570 copie**

Luogo e data di stampa · **Roma, novembre 2013**

Pubblicazione finanziata nell'ambito del Programma per la Cooperazione Transfrontaliera Italia-Slovenia 2007-2013, dal Fondo europeo di sviluppo regionale e dai fondi nazionali.

Il contenuto della presente pubblicazione non rispecchia necessariamente le posizioni ufficiali dell’Unione europea. La responsabilità del contenuto della presente pubblicazione appartiene all’autore.

edizione e-book

ISBN 979-12-200-6900-7

INDICE FORMULARIO

Introduzione <i>Nuovi orizzonti per la didattica nei musei</i>	p. 3
- il ruolo chiave del personale educativo,	p. 10
- collaborazioni interistituzionali (scuola/museo),	p. 12
- il museo deve avere un pacchetto di proposte proprie,	p. 14
<i>Progettare per educare nei musei. Indirizzi e raccomandazioni circa metodologie e strumenti</i>	p. 15
- la progettazione,	p. 15
- qualità e valutazione,	p. 16
- l'approccio attivo e laboratoriale,	p. 21
- l'attenzione al singolo,	p. 23
- l'interazione,	p. 23
- l'importanza dell'aspetto emotivo,	p. 25
- fruizione individuale o di gruppo?	p. 26
- sviluppare le competenze,	p. 26
- l'apprendimento mediato dalle emozioni e la conoscenza guadagnata attraverso l'esperienza diretta,	p. 27
- la dimensione relazionale dell'apprendimento: apprendere insieme; lavoro cooperativo per piccoli gruppi,	p. 28
- il gioco didattico,	p. 29
- il ruolo dello spazio (spazi per la didattica o didattica negli spazi espositivi?),	p. 34
- la 'dimensione corporea' dell'apprendimento,	p. 35
- i materiali didattici e di allestimento,	p. 37
- i tempi,	p. 38
- le tecnologie,	p. 39
- il 'sistema delle regole',	p. 41
- coerenza, rigore e metodo,	p. 41
- lessici specialistici,	p. 42
- il format per gli studenti universitari,	p. 43
<i>Progettare cosa</i>	p. 45
<i>Progettare per chi</i>	p. 48

<i>Come progettare per innovare</i>	p.52
- gli obiettivi didattici e formativi,	p. 54
- educare negli spazi espositivi: gli spazi adatti ai laboratori del formulario,	p. 58
- strategie volte a sollecitare l'apprendimento,	p. 60
- i tempi,	p. 62
- il lavoro di gruppo,	p. 63
- materiali didattici e di allestimento,	p. 67
- la conduzione,	p. 71
- l'azione valutativa,	p. 74
- la 'verifica interna',	p. 77
 <i>Progettare con ... il gioco, la narrazione, le nuove tecnologie</i>	 p. 79
- il gioco didattico,	p. 79
- la narrazione,	p. 84
- le nuove tecnologie efficaci nella didattica di gruppo,	p. 88
 <i>Schema operativo di progettazione</i>	 p. 98
Format generico (azioni comuni)	p. 105
Format n. 1 - scuola primaria, classi 1 ^a - 2 ^a - 3 ^a	p. 112
Format n. 2 - scuola primaria, 4 ^a - 5 ^a	p. 122
Format n. 3 - scuola secondaria di primo grado	p. 132
Format n. 4 - scuola secondaria di secondo grado	p. 140
Format n. 5 - studenti universitari	p. 148
Bibliografia di riferimento	p. 158
Documenti richiamati nel testo	p. 162
Risorse online richiamate nel testo	p. 163
Appendice	p. 164

Introduzione

Nuovi orizzonti per la didattica nei musei

Che la didattica museale debba mettere al centro il destinatario della proposta didattico - educativa e che debba farlo in maniera da consentirgli una interazione positiva col museo è aspetto oramai ampiamente condiviso. La questione da discutere è piuttosto inerente le modalità e gli strumenti attraverso i quali ciò sia *possibile con successo*.

Ferma restando la necessità di adottare una molteplicità di approcci e modalità operative perché la proposta risulti efficace, l'obiettivo del progetto Openmuseums è quello di offrire agli educatori dei vari musei uno strumento di progettazione unitario a cui ricorrere per programmare le proprie azioni formative, al fine di generare una progettazione condivisa nell'ambito della rete di musei che si intende creare.

E' chiaro che questi strumenti per essere utili devono avere due caratteristiche fondamentali: da una parte una solidità di impostazione metodologica ed operativa tale da costituire effettivamente una guida nella progettazione, dall'altra l'elasticità del modello nei termini della sua applicabilità ovvero la possibilità di applicazione a realtà specifiche molto diverse (talvolta anche culturalmente, se si fa riferimento ai musei italiani e sloveni partecipanti al progetto).

Fare in modo che le due esigenze, per loro natura tendenzialmente in contrasto, vadano a confluire verso un unico obiettivo, non è certamente cosa semplice. Rappresenta piuttosto una grande scommessa!

Basti pensare che neanche la Fondazione Guggenheim, come risulta da una pubblicazione fresca di stampa,¹ icona mondiale (anche discussa) del franchising museale, ha in realtà un

¹ S. Maffucci, *Global Guggenheim. La proposta educativa dei musei in franchising*, Natyvi Edizioni, Marino (Roma) 2012. La problematica di realtà molto diverse dal punto di vista culturale, perché estremamente distanti geograficamente, si pone solo in parte all'interno del progetto Openmuseums, che agisce su un'area, quella dell'Alto Adriatico, tutto sommato omogenea, fatte salve le differenze linguistiche tra Italia e Slovenia. La difficoltà è rappresentata piuttosto dal coinvolgimento di 11 realtà museali autonome, non legate tra loro da un rapporto formale come quello esistente tra i Guggenheim, sedi distaccate di un'unica Fondazione, con una direzione centrale e una mission condivisa, anche sotto il profilo educativo. Il testo racconta di una politica educativa coordinata da una

‘modello’ unico di didattica museale, ma deve fare i conti con le specifiche realtà delle sue sedi, geograficamente e culturalmente molto distanti.

L’idea che emerge da tale pubblicazione, oltre alla concezione dell’impossibilità di pensare una didattica comunque e dovunque applicabile sulla base di un format prestabilito ed immutabile, è che la progettazione per più luoghi e musei debba avere una *cabina di regia unitaria* in dialogo con *gli attori locali*.

Anche alla luce di ciò, ci si sente di suggerire che a questa prima fase progettuale, faccia seguito un’auspicabile fase di training, in cui un tutor segua l’adattamento alle situazioni specifiche e l’applicazione concreta nei vari musei della rete, del formulario e soprattutto di quelli che, nella progettazione generale di Openmuseums, si è voluto chiamare ‘format’. Un comune coordinamento nella fase di traduzione di formulario e format in concreti laboratori e percorsi

direzione centrale forte, molto caratterizzata dall’impronta personale della responsabile del Dipartimento educativo (Kim Kanatany, alla quale il testo riconosce di aver impresso con la propria attività una vera e propria svolta), che ne detta le linee generali nonché gli adattamenti locali, in collaborazione con i dipartimenti dei musei nel *“costante tentativo di cercare il confronto e dialogo tra i vari musei per fare in modo di creare un indispensabile clima di collaborazione in una rete di istituzioni collegate e, nel caso specifico del Dipartimento educativo, nell’uniformare a livello contenutistico e metodologico ogni progetto destinato a questa o alle altre sedi. La responsabile ha infatti evidenziato come ogni proposta, anche se ideata dal Dipartimento del museo di New York, lasci dei margini operativi agli altri musei riconoscendo loro un’autonomia di intervento ed adattamento dei contenuti alle esigenze locali.”* (p. 189). A livello organizzativo dunque i singoli dipartimenti godono di una parziale autonomia nell’applicazione delle indicazioni che vengono date a livello centrale dalla sede di New York, le quali però, dalla lettura dell’intero testo non sembrano essere riconducibili a un vero e proprio modello o strumento di progettazione comune, applicato poi nelle singole realtà, quanto piuttosto a specifiche progettazioni, magari collegate alle mostre, che vengono proposte dal centro alle ‘periferie’ o al generico riferimento ad una politica educativa unitaria, ispirata al costruttivismo e per lo più basata sull’uso dello strumento dell’*inquiry* (cfr. pp. 86-87, 93; si veda anche nel presente formulario a p. 24). Dalla ricerca risultano essere *“inquiry-based”* seriamente e dichiaratamente solo le attività proposte a New York e Bilbao, parzialmente e senza una sistematicità quelle di Venezia, per nulla quelle di Berlino dove - dice la Maffucci - la didattica è piuttosto legata alla personale esperienza pregressa della responsabile del dipartimento educativo. C’è poi un programma formativo per gli operatori di tutte le sedi, che si svolge in quella newyorkese e che garantisce una certa uniformità di impostazione. Emerge da questo testo quanta importanza abbia l’educazione anche per un colosso come la Fondazione Guggenheim e come l’educazione possa essere l’*“ancora di salvataggio”* da una deriva che spesso vuole i musei produttori di risorse economiche prima che di cultura. Forse questo rappresenta il dato di maggior interesse, un segnale che fa sperare in una nuova centralità dell’educazione al patrimonio, intesa come strumento di sviluppo culturale della società rispetto a impostazioni che fanno corrispondere attività e servizi proposti ai pubblici ad esigenze prevalentemente ‘commerciali’.

permetterebbe ai musei di conseguire migliori risultati nell'applicazione al proprio specifico del modello condiviso.

C'è poi un altro aspetto di novità del progetto ed è quello di proporsi l'obiettivo di una didattica non soltanto condivisa nel metodo e negli strumenti, ma anche *innovativa ed accattivante*.

Non si può negare che esista un elemento di perplessità circa la possibilità di definire esattamente cosa sia l'innovazione nella didattica museale, perplessità che deriva dall'oggettiva difficoltà ad avere un quadro preciso di cosa oggi si faccia. Il panorama delle attività messe in atto dai musei italiani è in continua evoluzione, dunque non istantaneamente fotografabile, e presenta una varietà e quantità di proposte non 'censite' tale da rendere difficile avere un'idea esatta di cosa rappresenti lo stato attuale e, conseguentemente, cosa possa rappresentare una innovazione.

Numerosissime sono le pubblicazioni circa progetti svolti ovunque, molto più numerosi sono i progetti non pubblicati affatto, anche perché nei musei l'attività didattica è forse quella che più richiede tempi di lavoro lunghi per la progettazione e realizzazione, dilatati in continuità temporale (di mese in mese, di anno in anno, di progetto in progetto) e che pretendono molteplici attenzioni ed energie, che spesso rendono impossibile ricavare il tempo necessario a elaborare una pubblicazione del lavoro fatto.

Mancano anche modelli teorici di riferimento squisitamente dedicati alla didattica museale, laddove invece la scuola usufruisce di un'ampia letteratura che offre ai docenti la possibilità di scegliere quello che ritengono più consono alle proprie corde, potendo definire in base ad esso il proprio stile di insegnamento. Nei musei questo non esiste ancora, né è proponibile trasferire in blocco metodologie e tecniche in uso nella scuola senza almeno un filtro, perché, come ricordano in molti, *il museo non è la scuola né deve diventarlo*. Le due istituzioni hanno finalità differenti e non sarebbe bene per nessuna delle due che vi fosse sovrapposizione di ruoli.

A fronte di questa mancanza di indicazioni specifiche, chi lavora nel settore e legge almeno una parte della vastissima letteratura disponibile, consulta i siti web dei musei (preziosissimo

strumento di conoscenza delle iniziative in corso) e gira i musei osservando quanto vi si proponga, riesce a farsi l'idea che vi sia un'attività 'standard', costantemente riproposta nei musei di qualsiasi genere (dallo storico-artistico allo scientifico, al demotnoantropologico, etc.), la quale prevede una visita delle sale con una differente articolazione o livelli di qualità legati essenzialmente alla sensibilità e preparazione di chi la conduce, e un successivo momento, più o meno lungo, più o meno articolato, di laboratorio didattico, generalmente di tipo manipolativo, all'interno di un'aula didattica distinta dagli spazi museali, oppure proiezioni di filmati o immagini legate alle tematiche afferenti alle collezioni. Spesso, questa proiezione anticipa il laboratorio e/o sostituisce la visita guidata.

Avendo questo studio tra gli obiettivi quello di innovare la didattica nei musei della rete, non è sufficiente replicare il citato modello declinandolo a seconda delle collezioni.

Va poi evitato un altro rischio, quello della confusione di piani che non è infrequente verificare nei musei, tra 'didattica', 'divulgazione' e 'puro intrattenimento', verso il quale dobbiamo purtroppo rilevare un frequente ed eccessivo scivolamento. Come scrive Anna Maria Visser *"... la didattica dei beni culturali non può confondersi con la 'divulgazione' che pure estremamente importante ha essenzialmente compiti informativi e non formativi. [...] Nella pratica operativa delle istituzioni e della scuola spesso c'è confusione e sovrapposizione fra le due attività, in molti casi prodotti e materiali definiti didattici sono invece semplicemente informativi e divulgativi. I due piani operativi sono contigui e possono o debbono intrecciarsi nella strategia comunicativa generale, a condizione di non ritenere di aver esaurito l'attività didattica ed educativa attraverso l'azione divulgativa, la quale contribuisce certamente a trasmettere le conoscenze, a valorizzare il significato dei beni culturali, a suscitare il godimento estetico, ma non genera percorsi di apprendimento e non ha necessità di verifiche."*²

² A. M. Visser Travagli, *Le professioni della didattica museale e la gestione del servizio educativo*, in L. Zerbini, a cura di, *La didattica museale*, Aracne editrice, Roma 2006, pp. 13-68, a p. 19, dove peraltro cita in proposito I. Mattozzi, *La didattica dei beni culturali: alla ricerca di una definizione*, in M. Cisotto Nalon, a cura di, *Il museo come laboratorio per la scuola. Per una didattica dell'arte*, terza giornata di studio sulla Didattica Museale, Padova – Accademia Galileiana, 12 novembre 1999, Il Poligrafico ed., Padova 2000, p. 17.

A rimarcare tali differenze, vale la pena di riportare in questa sede, la tabella elaborata da Ivo Mattozzi,³ peraltro riportata dalla stessa Visser a seguire il testo citato.

	Didattica dei Beni culturali	Divulgazione
Scopi	Costruzione di conoscenze Formazione del pensiero estetico, storico-artistico, scientifico, etnologico... costruzione del significato dei beni culturali Fruizione gratuita	Trasmissione di conoscenze Valorizzazione del significato dei beni culturali Godimento estemporaneo
Obiettivi	Precisa definizione e proporzione degli obiettivi	Indeterminatezza degli obiettivi
Organizzazione di attività	Percorsi di apprendimento	Percorsi di fruizione
Strumenti di comunicazione	materiali strutturati	Prevalentemente discorso (orale o scritto)
Attività dei fruitori	Mobilizzazione di operazioni cognitive e di operatività	Ascolto o lettura
Esiti attesi	Conoscenze sistemiche, modelli di processi di costruzione della conoscenza e competenze trasferibili	Conoscenze rapsodiche
Controlli degli apprendimenti	Molteplici e importanti ai fini della regolazione del processo di insegnamento e apprendimento	Non pertinenti e non previsti
Attività propedeutiche	Strutturate e importanti. Da svolgere a scuola oppure nelle aule didattiche del museo	Non richieste
Organizzazione temporale	Tempo lungo strutturato in sequenze di attività diverse	Tempo limitato e compatto della visita
Rapporto con scuola	Strutturato	Occasionale
Rapporto con i testi del sapere esperto	Trasposizione didattica	Riduzione, parafrasi, integrazione

³ Ibidem, p. 36.

La tabella visualizza in maniera efficace molteplici differenze esistenti tra i due schemi di comunicazione, i quali peraltro nascono con finalità differenti. Dunque, non stupisce che debbano fare ricorso a modalità operative diverse e implicare, di conseguenza, risultati differenti.⁴

Il punto è che, se la confusione di questi piani permane, ciò è spesso dovuto al fatto che, come si accennava, in molti musei ritenendo di fare didattica si continuano ad usare invece schemi propri dell'intrattenimento ludico, oppure strumenti non strutturati e facenti ricorso essenzialmente alle modalità dell'ascolto e della lettura, che giustamente Mattozzi elenca nella colonna della pura divulgazione. Questo è il primo problema da affrontare.

Occorre dunque un duplice sforzo, di 'ri-definizione' del campo didattico – educativo liberandolo di quanto ad esso non appartiene, da una parte, e di progettazione capace di rinnovare l'attuale panorama della didattica museale, dall'altra.

Innanzitutto, per *innovare*, è chiaro, è necessario un consistente investimento in termini di tempo, di risorse (umane e magari anche economiche) e di competenze nella progettazione.

Essenziale è considerare che l'innovazione della didattica museale non può che passare attraverso il rinnovamento di *metodi, processi, procedure, modelli educativi e di apprendimento*.

Innovazione è concepire diversamente il ruolo del museo in relazione all'apprendimento e allo sviluppo di competenze (oltre che conoscenze), è studiare modi e strumenti alternativi di coinvolgimento del pubblico, è rispondere alle esigenze formative mettendo in campo modalità operative differenti dal consueto, dal tradizionale.

La chiave sta nel concepire il pubblico del museo in genere o in maniera più specifica il destinatario delle proposte didattico - educative del museo, come protagonista del proprio apprendimento e non come un semplice destinatario di informazioni, nozioni, conoscenze né un soggetto che passivamente assuma contenuti relativi al museo.

⁴ Si veda nel testo di questo formulario a p. 41 e nello "Schema operativo di progettazione" a p. 98, il richiamo alla necessità di tre caratteristiche nella progettazione: coerenza, rigore e metodo. Sono queste caratteristiche a fare la differenza sostanziale tra un intervento didattico ed un'attività divulgativa o di intrattenimento.

Il pubblico del museo è un soggetto attivo, partecipe, che desidera interagire col museo, con i suoi spazi, con le sue opere, che intende la propria fruizione in maniera positiva e attiva e che, inoltre, è portatore di un proprio vissuto e di una propria cultura personale.

All'interno di un rinnovato quadro metodologico e di approcci più 'freschi' trovano spazio numerosi strumenti, che andremo ad indagare e proporre proprio in questo formulario. Tra questi strumenti si collocano le nuove tecnologie, verso le quali i musei di oggi sono sempre più orientati. Tuttavia, siamo coscienti che innovazione non è solo utilizzare, quale che ne sia l'uso, le nuove tecnologie. Anzi. Si può innovare anche senza fare uso alcuno di tecnologie, così come (al contrario) si possono usare le tecnologie senza innovare affatto le tradizionali modalità trasmissive del sapere.

Consapevole di questi aspetti e della necessità di far sì che le proposte dei musei siano allettanti per il visitatore come sopra descritto, nel formulario proposto chi scrive si ispira a metodologie di approccio didattico a carattere attivo e di impronta sostanzialmente costruttivista,⁵ capaci davvero di attivare la costruzione di competenze e non la semplice trasmissione di nozioni o conoscenze e di porre l'accento sul destinatario dell'azione educativa invece che su chi se ne fa promotore (museo e suoi operatori), poiché lo si ritiene il modello pedagogico più adatto a corrispondere alle osservazioni fatte in questa sede.

Il modello di un museo che comunica i propri contenuti sì con correttezza scientifica, ma in maniera distaccata, formale, frontale è datato. Altrettanto datato è il modello di un museo che propone se stesso in maniera identica ad ogni tipo di pubblico: il pubblico del museo è una *fattispecie multiforme*, che impone di adottare modalità di approccio diverse, metodi e strumenti di 'trasmissione dei saperi' specifici, strategie di comunicazione differenti per ciascuna 'tipologia' (se pure di tipologia si possa parlare!).

⁵ Con un rimando sia al "costruttivismo cognitivo" di matrice piagetiana, sia a quello "sociale" di derivazione vygotskiana. Come si noterà l'interesse non è rivolto ad una trasmissione di nozioni e conoscenze valide per se stesse, quanto invece alla costruzione di un apprendimento consapevole, mirato all'acquisizione di abilità cognitive e meta-cognitive relative al metodo con cui si apprende, alla flessibilità, al riutilizzo in autonomia delle strategie di pensiero assunte come proprie, alla capacità del destinatario dell'apprendimento di inserire dinamicamente i contenuti appresi in una rete di conoscenze più ampia, in mappe concettuali di propria costruzione, tenendo altresì conto delle interazioni che si instaurano nell'apprendimento tra fattori diversi (emotivi, percettivi, cognitivi, relazionali, etc.).

In via teorica quanto appena detto gode di una vasta approvazione ed è dichiarato in numerose occasioni e pubblicazioni da molti, se non tutti coloro che lavorano nel settore della didattica museale. Eppure, all'atto pratico, la didattica museale in Italia è ancora legata - si diceva sopra - ad alcuni 'modelli base', costantemente riproposti con maggiore o minore efficacia a seconda della personale preparazione e abilità dell'educatore o dell'operatore museale, il quale riveste un ruolo di fondamentale importanza.

Questo è uno degli aspetti che meritano particolare attenzione. Nell'era della tecnologia, anche volendo innovare attraverso l'introduzione di nuove tecnologie – cosa che riteniamo auspicabile – la mediazione dell'operatore museale resta determinante rispetto al risultato finale. La didattica museale e conseguentemente gli esiti delle proposte educative, sono fortemente legati alla/e personalità, sensibilità, preparazione di chi si occupa di idearle, progettarle e condurle (se più di una, dipende dalle caratteristiche di ciascuna di esse per la parte di coinvolgimento che ciascuno ha nell'azione educativa).

il ruolo chiave del personale educativo

Il primo argomento all'attenzione dei musei è dunque quello di selezionare educatori e operatori con preparazione specialistica rispetto alle collezioni del museo e competenze in campo didattico - pedagogico, nonché doti innate per la comunicazione educativa.⁶

Qualsiasi progettazione educativa non può che partire da uno studio accurato e puntuale delle collezioni e dei contenuti relativi al museo, che non può essere approssimato e superficiale, ma al contrario deve essere accompagnato da una analisi approfondita delle problematiche ad essi connesse. È sostanzialmente questo l'aspetto che determina la necessità che a lavorare nel campo della progettazione didattico - educativa siano impegnate persone con un livello di istruzione postuniversitario nelle materie afferenti alle collezioni.

⁶ Nell'ultimo decennio numerosi sono stati i contributi alla definizione dei profili professionali del settore museale, tra cui quelli del responsabile dei servizi educativi e degli operatori museali. Oltre al già citato A.M. Visser, *Le professioni ...*, cit., pp. 42-44, si richiama essenzialmente la *Carta nazionale delle professioni museali* redatta da ICOM – Italia nel 2005 e pubblicata sul sito www.icom-italia.org. Per una bibliografia di riferimento, anche per quanto attiene alle tematiche della pedagogia del patrimonio e della progettazione, si rimanda alla bibliografia ragionata a cura di Silvia Mascheroni al link <http://www.irre.toscana.it/scuolaebeniculturali/INTEGRAZIONE/strumenti/bibliografia.htm>.

I contenuti scientifici disciplinari devono poi essere tradotti in obiettivi didattici chiari e in processi di apprendimento efficaci. Ciò determina che le medesime persone debbano essere anche dotate di una buona formazione ed esperienza in campo pedagogico ed educativo. Entrambe le componenti sono necessarie a garantire, da una parte, la scientificità dei contenuti elaborati e un quadro di rimandi dalle collezioni alle tematiche disciplinari sufficientemente ampio e ben articolato, dall'altra l'utilizzo di strategie e strumenti metodologici appropriati ai fini dell'efficacia didattica delle attività proposte.

Riguardo alla conduzione delle attività progettate, invece, una formazione di tipo universitario, sempre relativa al settore specifico, sarà sufficiente a garantire la padronanza del percorso (sul quale andrà comunque predisposto un modulo di formazione mirato da parte di chi ha progettato il laboratorio o percorso didattico a cui le attività si riferiscono) e la possibilità di spaziare con i riferimenti, specialmente nell'eventualità che vengano richiesti chiarimenti o approfondimenti da parte dell'utenza; dovranno poi essere molto forti le capacità, abilità e competenze comunicative e didattiche.

Non va trascurato il beneficio in termini economici che una oculata scelta del personale educativo può comportare. Il settore educativo, come si sa, determina anch'esso delle spese e le sue azioni vanno pianificate in termini di previsioni di bilancio non meno che le altre attività del museo. Tuttavia, diversamente da quanto si possa credere, le attività educative possono essere svolte anche con risorse piuttosto ridotte ottenendo risultati ugualmente eccellenti, proprio perché il loro esito dipende in massima parte dalle competenze e capacità di chi le progetta e organizza e di chi poi le conduce. Dunque, aver operato una selezione opportuna di questo personale in base alla qualificazione, garantisce di poter disporre di persone in grado di fare proposte molto qualificate e qualificanti il museo anche con un budget modesto, perché giocate quasi interamente sulle capacità didattiche e comunicative di cui sono dotate.

Sempre a proposito di personale educativo, elemento fondamentale di innovazione ancora per nulla o quasi sfruttato benché teoricamente sollecitato, resta quello di integrare queste professionalità educative all'interno dei processi di programmazione di tutte le attività proprie del museo, incluse l'organizzazione e allestimento delle collezioni permanenti e le mostre

temporanee, e di ideazione delle più diverse iniziative promosse dall'istituzione. Pochi i musei che già dimostrano effettiva attenzione a questo aspetto (tra cui il MAR, Museo d'Arte della città di Ravenna), che si pone come una delle frontiere da varcare assolutamente per una migliore progettazione educativa ed una più efficace comunicazione museale.

È paradossale a pensarci quanta importanza negli ultimi decenni sia stata data alla capacità del museo di comunicare se stesso e i propri contenuti all'esterno e a quanto, al contrario, la didattica museale, nelle cui mani è la gran parte della comunicazione museale nel senso più nobile del termine, continui ad essere considerata un'attività ancillare, che va svolta al pari di un qualsiasi altro servizio al pubblico (alla stregua del bookshop o del ristorante), peraltro spesso con non soddisfatte ambizioni di guadagno economico. Sfugge ancora ai più come invece questo settore, particolarmente per i musei medio - piccoli e per quelli che sono al di fuori dei grandi circuiti turistici, rappresenti la principale forza attrattiva.⁷

Si sollecita perciò ad una maggiore attenzione verso la comunicazione educativa, destinando ad essa maggiori risorse, maggiore attenzione al personale che vi è dedicato (in termini di selezione, formazione e aggiornamento), maggiore coinvolgimento e integrazione di personale e funzioni educative nella pianificazione delle strategie e nella programmazione delle attività museali: dai restauri alle mostre, ogni tema della vita del museo ha bisogno di essere trasmesso adeguatamente.

collaborazioni interistituzionali (scuola/museo)

In tema di progettazione educativa, va osservato anche un altro aspetto, quello relativo alle collaborazioni interistituzionali finalizzate alla co-progettazione. I migliori musei in Italia dimostrano di aver saputo costruire una rete di collaborazioni con enti e istituzioni culturali e formative territoriali che consente loro non solo una 'presenza' locale, ma soprattutto uno scambio di idee e opinioni circa le necessità formative che dal territorio provengono, dando ad esse una risposta condivisa.

⁷ I. Di Ruscio, *Da Cenerentola a fattore trainante ... la didattica, o meglio l'educazione, nei musei*, in "CulturAbruzzo", Edizioni Carsa, anno I, n. 0, dicembre 2004, pp. 53-54.

In questo quadro fondamentali sono le collaborazioni scuola/museo, incentivate a livello statale dall'istituzione della "Commissione di studio per la didattica e il territorio" nel 1995 e dall'Accordo quadro firmato tra il Ministero per i Beni e le Attività Culturali e il Ministero dell'Istruzione il 20 marzo del 1998 col quale si posero le basi per una progettazione congiunta delle attività educative, annuale o pluriennale, tra le istituzioni scolastiche e quelle culturali, sollecitata per i musei statali anche dall'individuazione di una figura addetta all'interno delle Soprintendenze.

Conseguenze positive di questi provvedimenti sono state un crescente dialogo tra le istituzioni e un numero sempre maggiore di progetti nei quali i musei (non solo quelli statali) coinvolgono gli insegnanti nella progettazione educativa di percorsi della durata variabile, spesso di più mesi o interi anni scolastici.

Laddove la collaborazione è ben gestita, le attività sono davvero condivise e ciascuna parte contribuisce con le proprie specifiche competenze⁸, altrove (purtroppo spesso) la progettazione finisce per ricadere sui soli insegnanti che non hanno ovviamente una preparazione specifica circa i contenuti del museo, oppure (meno spesso) sui soli educatori museali, che al contrario degli insegnanti sono magari fortemente competenti nella materia specifica, ma non hanno formazione ed esperienza pedagogica e didattica.

Molti di questi progetti si costruiscono di fatto in classe e/o al museo, direttamente con gli studenti e questo ha un aspetto molto positivo dal punto di vista del loro coinvolgimento in un apprendimento partecipato e consapevole. D'altro canto, esiste un rischio forte che queste co-

⁸ Come raccomandato in A. NUZZACI, *Musei, fruizioni, competenze: per una progettazione e valutazione dei servizi e dei prodotti didattico-museali*, in A. NUZZACI, a cura di, *Il museo come luogo di apprendimento*, Lecce 2008, sezione I, pp. 27-69: "... Non si vuole qui sottolineare il mero valore della collaborazione tra le istituzioni, quanto di spiegare che le logiche 'partenariali' vanno al di là dei 'buoni rapporti' tra di esse introducendo l'idea di una co-educazione culturale favorevole alla crescita di tutti i partecipanti, i quali sono chiamati a condividere una 'visione educativa comune' connotata da una partecipazione dinamica tra i diversi attori (educatori, allievi, insegnanti, ecc.). Così il partenariato diventa strumento innovativo per il rinnovamento delle pratiche professionali di educatori e formatori innestandosi su un' 'esperienza sociale' complessa che mette in gioco azioni di co-progettazione e di co-programmazione culturale rette dalla condivisione di obiettivi, scelte metodologiche e strumenti come risultato della messa in comune tra soggetti di competenze diverse" (p. 36).

progettazioni si risolvano nel duplicare 'la scuola nel museo', col risultato di rendere scarsamente appetibile il museo, trasformato in un'aula scolastica.

il museo deve avere un 'pacchetto' di proposte proprie

Per evitare questo rischio è più che opportuno che il museo disponga di un 'pacchetto' di proposte del tutto proprie che costituiscano l'offerta educativa per così dire 'tutta del' museo, caratterizzante il museo e utile anche a differenziarlo nelle proposte dagli altri. Il museo in questo modo offre alla fruizione, anche breve, anche 'estemporanea', da parte delle scuole e/o di altri pubblici proposte costruite in maniera mirata sulla conoscenza delle proprie collezioni, che facciano uso dei propri spazi, che abbiano tempi prestabiliti, che abbiano obiettivi di specifico interesse per il museo, che facciano uso del proprio personale educativo, sia esso interno o esterno. È su questa tipologia di proposta che ci si concentra in questo formulario e negli allegati 'format', tentando di proporre un modello di progettazione di riferimento.

Ad oggi *non esiste un 'modello' di progettazione unico a cui fare riferimento* per elaborare proposte di laboratori o itinerari rivolti alla conoscenza dei musei e disponibili all'uso degli educatori e operatori dei servizi educativi di diversi musei. Quella di Openmuseums si configura come un'opportunità unica, davvero una scommessa dal grande valore innovativo. Cercare di individuare le modalità attraverso le quali si possano in qualche modo rappresentare, riconducendoli ad un modello di riferimento, i processi di progettazione educativa, lasciando però al contempo lo spazio all'adattamento alle situazioni specifiche, agli argomenti specialistici legati alle singole tipologie di musei e di collezioni, è una frontiera finora inesplorata che rappresenta un passo in avanti nella direzione dell'innovazione della didattica museale.

Seguono, dunque, indirizzi e raccomandazioni generali articolati sulla base di un'attenta selezione delle metodologie didattiche, delle strategie e strumenti educativi ritenuti capaci di rinnovare le proposte, con riferimenti alla bibliografia esistente e ad alcune buone prassi. Si delineano poi i tratti originali propri della progettazione dei laboratori di questo formulario, dettagliandone metodo, strategie e strumenti efficaci e innovativi. Si precisano le modalità e procedure operative da adottare nella progettazione e si propongono un format generico e cinque specifici, uno per ciascuna fascia di età. In appendice, un esempio di applicazione dei format.

Progettare per educare nei musei. Indirizzi e raccomandazioni circa metodologie e strumenti.

La funzione educativa e didattica del museo si esplica con efficacia se non improvvisata, se programmata nel dettaglio, se progettata tenendo conto di una molteplicità di aspetti.

la progettazione

Definire la progettazione non è semplice: potremmo dire che si tratta di un processo costituito dall'insieme delle azioni volte a studiare e porre in essere le modalità più opportune per comunicare i contenuti specifici di un museo ai diversi target di pubblico, attraverso attività, iniziative e servizi efficaci dal punto di vista di una fruizione consapevole e di un coinvolgimento anche emotivo dell'utente.

La progettazione implica tempi di riflessione e studio, di pianificazione delle azioni, di verifica degli esiti conseguiti. E' un'operazione complessa che tiene conto di una quantità di fattori che la condizionano e determinano (le collezioni e i contenuti ad esse legati; i destinatari; gli spazi e il loro allestimento, ...) o che ne costituiscono l'oggetto (i tempi, i materiali, la conduzione, di nuovo le collezioni ...).

Ciascuno di questi aspetti merita particolare attenzione e tutti insieme vanno relazionati così da comporre un'azione mirata e di successo.

A decretare il *successo* o meno di un progetto sono almeno due attori: il museo stesso, attraverso un processo critico di autovalutazione, ed il destinatario della proposta, che andrà interpellato, prima nella direzione di una opportuna pre-progettazione, poi nel senso di una verifica di gradimento. I servizi educativi, analogamente a quanto avviene per gli altri settori di attività del museo, infatti, sono tenuti a conseguire apprezzabili livelli di qualità e a verificarli costantemente, soprattutto in vista delle successive progettazioni.

Se però per quasi tutti gli altri settori del museo, le questioni legate agli *standard di qualità e alla valutazione*⁹ presentano elementi di oggettività e misurabilità più evidenti, l'educazione e l'apprendimento, oltre ad essere suscettibili di una sostanziale diversità 'definitoria'¹⁰ da parte

⁹ Circa gli standard si fa ovviamente riferimento all'Ambito VII del D. M. 10 maggio 2001 "Atto di indirizzo sui criteri tecnico scientifici e sugli standard di funzionamento e sviluppo dei musei" (art. 150 co. 6 D. L. 112/98). Nell'atto di indirizzo i servizi educativi non godono di una trattazione specifica e di una considerazione pari al riconoscimento della funzione sociale ed educativa propria del museo. Si deve piuttosto ad alcune regioni (principalmente Emilia Romagna, Lombardia, Piemonte) l'articolazione di sistemi di valutazione della qualità e di accreditamento dei musei, delle quali è parte anche una riflessione sull'educazione. Per il tema della qualità nei servizi educativi è fondamentale, anche per le indicazioni su come creare un clima esterno al museo che induca le persone a frequentarlo: M. Sani, A. Trombini, a cura di, *La qualità nella pratica educativa al museo*, collana "ER musei e territorio - Materiali e ricerche" dell'Istituto per i beni artistici culturali e naturali della Regione Emilia Romagna, Editrice Compositori, Bologna 2003. Circa la valutazione e le difficoltà in termini di oggettiva applicazione, tema ancora ampiamente dibattuto e per il quale è frequente il ricorso ai modelli anglosassoni, nonchè l'indicazione di *buone prassi* si rimanda a: A. Bortolotti, M. Calidoni, S. Mascheroni, I. Mattozzi, *Per l'educazione al patrimonio culturale 22 tesi*, Franco Angeli, Milano 2008, pp. 140-142 ("tesi 21 - Documentare, monitorare, verificare, valutare") e pp. 174-176 (bibliografia relativa alla tesi 21); S. Calcagnini, M. G. Diani, S. Mascheroni, a cura di, *Musei e servizi educativi in Lombardia*, Sistema Standard Qualità – Regione Lombardia, Museo Nazionale della Scienza e della Tecnologia "Leonardo da Vinci", Milano 2004; E. Hooper-Greenhill, *Museums and Education. Purpose, pedagogy, performance*, Routledge 2007; A. Nuzzaci, *Il museo come ...*, cit.; B. Vertecchi, *È possibile misurare gli effetti della didattica museale?*, in E. Nardi, a cura di, *Musei e pubblico. Un rapporto educativo*, Franco Angeli, Milano 2004, pp. 145-152; M. Turci, *Interrogarsi – Interrogare. Qualità e politiche per il pubblico*, in A. Bollo, a cura di, *I pubblici dei musei. Conoscenza e politiche*, Franco Angeli, Milano 2008, pp. 41-60, in particolare p. 56 "Benchmark 4 – Opportunità di apprendimento e divertimento" dove viene riportata la lista di controllo estratta dal questionario di autovalutazione per i musei del Cultural Heritage National Training Organisation (Gran Bretagna).

¹⁰ Vale la pena di citare l'intero passo di Alba Trombini in *Primo passo: definire il campo*, in M. Sani, A. Trombini, *La qualità ...*, cit., p. 14: "Che cosa è esattamente la didattica museale? Delinearne con precisione il campo non è cosa semplice. La prima difficoltà è data dalla mancanza di una definizione unica e condivisa, perfino fra gli addetti ai lavori. Di volta in volta sentiamo parlare di servizio educativo, didattica museale, offerta formativa, mediazione culturale, istruzione formale e informale: non riusciamo però a capire se si tratta di ambiti differenti con nomi simili o di attività identiche a cui vengono date definizioni diverse. Ancora non esistono, a livello istituzionale e accademico, modelli o principi unanimemente condivisi a cui riferirsi nello svolgimento di questa attività, diversamente da ciò che succede nel campo della conservazione o della tutela. Con la definizione e l'applicazione degli Standard di qualità nei musei ad opera delle Regioni, però, si sta cercando di colmare questo vuoto e di stabilire anche per la didattica, nel rispetto della libertà individuale di sperimentazione e progettazione, un modus operandi riconoscibile da tutti i musei. Cosa possiamo fare noi in questo contesto, già da ora, per creare un terreno comune in cui si possa parlare la stessa lingua? Innanzitutto dovremmo essere molto chiari nel definire strategie, termini e ambiti di competenza di tutte le attività che rendono il museo luogo di apprendimento. Una soluzione potrebbe essere di adottare la definizione di 'educazione museale' – così come è prassi in molti paesi europei – intendendo con tale termine l'insieme di attività (dalla sperimentazione alla programmazione, dalla riflessione teorica all'autovalutazione) mediante le quali si esprime la funzione educativa del museo. Cercare un'omogeneità anche nel linguaggio, in un'ottica di interazione e scambio di esperienze fra nazioni diverse, porterebbe sicuramente notevoli vantaggi."

degli stessi addetti ai lavori, risultano assolutamente assai difficili da valutare, soprattutto perché alla capacità di determinare apprendimento non è applicabile un sistema di valutazione quantitativo. Tantomeno se il nostro obiettivo è quello, assolutamente condivisibile, enunciato ovunque da Sue Wilkinson (MLA, Museums, Libraries and Archives Council): *“Museums, archives and libraries are in a unique position to bring people in touch with new experiences and perspectives, which can radically change their lives.”*¹¹ Come si può misurare questo cambiamento?

Certamente, un’indagine quantitativa può offrire alcuni elementi di valutazione a fronte, ad esempio, dell’introduzione di nuove proposte facenti riferimento all’uso di una nuova metodologia. Nel caso del progetto Openmuseums, sarà certamente opportuno condurre un’indagine di tale tipo dopo l’introduzione di attività progettate secondo il presente formulario. Il numero di adesioni registrate alle nuove attività rispetto alle tradizionali può fornire dati di interesse, purché l’indagine sia preceduta da un periodo sufficientemente lungo di presentazione e rodaggio dei nuovi programmi, assicurandosi che coloro che conoscevano le precedenti proposte abbiano avuto modo di partecipare alle nuove e dunque di operare un confronto.

Questo tipo di valutazione offre degli elementi relativi al gradimento, ma non è sufficiente a dire se le nuove proposte conseguano meglio delle precedenti l’obiettivo di stimolare e produrre

¹¹ Oltre che nel sito <http://www.inspiringlearningforall.gov.uk> è citato in A. Coles, *Museum Learning: Not instrumental enough?* in K. Bellamy, C. Oppenheim, *Learning to Live. Museums, young people and education*, Institute for Public Policy Research and National Museum Directors' Conference, London 2009, pp. 91-102, a p. 91. La definizione di apprendimento che viene data sul sito è la seguente: “Learning is a process of active engagement with experience. It is what people do when they want to make sense of the world. It may involve the development or deepening of skills, knowledge, understanding, awareness, values, ideas and feelings, or an increase in the capacity to reflect. Effective learning leads to change, development and the desire to learn more.” Tale definizione, come dichiarato a p. 7, costituisce il punto di partenza anche del volume: *What did you learn at the museum today? Second Study, Evaluation of the outcome and impact of learning through implementation of Education Delivery Plans across nine Regional Hubs (2005)*, University of Leicester, Research Centre for Museums and Galleries, Museums Libraries and Archives Council, Leicester 2006. Nel corso della ricerca a cui è dedicato questo volume, sono state individuate cinque categorie generiche in cui sono stati raggruppati i “learning outcomes”: 1- Knowledge and Understanding; 2 - Skills; 3 - Attitudes and Values; 4 - Enjoyment, Inspiration, Creativity; 5 - Action, Behaviour, Progression. Sulla base di queste categorie vengono dati suggerimenti circa la composizione degli strumenti di valutazione e l’interpretazione dei dati risultanti.

nuovo apprendimento e in che misura.¹² Allo scopo specifico andranno messi a punto più strumenti, articolando la valutazione sulla base dell'incrocio dei dati provenienti da ciascuno degli attori (nel caso delle scuole: educatori e operatori museali - sulla base dell'osservazione diretta delle reazioni dell'utenza -, docenti, alunni), cercando di dare agli strumenti da utilizzare un'impronta contenutistica e scientifica, che includa anche le emozioni, ma come una delle variabili e non il criterio principe.

Si deve poi riflettere sul fatto che non tutti apprendono nella stessa maniera e misura. In proposito, ci si sente di sottoscrivere in pieno l'affermazione di Lucio Cottini, laddove scrive: *“Con l'espressione 'successo formativo' si definisce l'esito di un processo virtuoso di insegnamento – apprendimento. Si può parlare di successo formativo per un allievo se questi è riuscito a valorizzare in pieno le proprie potenzialità, se ha, per così dire, espresso il meglio di se stesso. [...] Non per tutti il livello del successo formativo deve essere il medesimo, l'importante è che tutti siano guidati a dare il meglio delle proprie effettive capacità ...”*.¹³ Se questo è vero per la scuola, a maggior ragione lo è per il museo e per gli scopi sociali ed educativi che esso si propone.

Risulta dunque del tutto inidoneo pensare di valutare il 'successo formativo' di un'azione educativa museale tramite la somministrazione di questionari di uscita 'a mo' di scuola'.

Per questo nella parte specifica dedicata al “Come progettare”, si tornerà sull'argomento sottolineando l'opportunità di studiare sistemi di valutazione qualitativa sufficientemente

¹² Soprattutto, come scrive Vertecchi, andrebbe definita un'unità di misura appropriata e definito *“che cosa la misura misura”* (B. Vertecchi, *È possibile misurare ...*, cit., p. 149). L'autore fa notare come spesso la questione sia stata risolta enfatizzando le componenti affettive, col risultato di ottenere i risultati più graditi per chi li raccoglie: *“... a certe domande non si può che rispondere nel modo atteso, dal momento che una risposta diversa segnerebbe una rottura nei confronti dei valori sociali accettati. Come si fa a pensare che un visitatore di museo dichiari il proprio disinteresse nei confronti di quanto ha visto o la propria estraneità culturale verso l'esperienza effettuata?”*. Ne consegue un'innegabile difficoltà di interpretazione oggettiva del dato risultante da simili indagini. Nella medesima sede Vertecchi propone di tornare ad una impostazione di ricerca sperimentale 'classica', centrata sul tempo, nella quale tentare di misurare, ponendole in una dimensione diacronica e considerandole come variabili determinate dall'esperienza museale (in senso generale, non riferita ad un museo in particolare): 1) le modifiche del profilo culturale del visitatore; 2) l'effetto di rafforzamento delle competenze; 3) il consolidamento delle competenze; 4) la dimensione affettiva.

¹³ L. Cottini, a cura di, *Progettare la didattica: modelli a confronto*, Carocci Faber, Roma 2008, prima ristampa 2011, pp. 91-92; analogamente anche in S. Wilkinson (si veda nota 15 a pagina 19).

articolati. Si avvanzerà anche qualche proposta e si suggerirà, in particolare, il ricorso ad uno strumento che si ritiene appropriato e fondamentale per la verifica in itinere dell'apprendimento, ovvero quello di *una verifica interna al laboratorio stesso*,¹⁴ la quale implica un'analisi dei processi attraverso i quali le attività educative vengono pianificate e richiede una programmazione in sede di progettazione.¹⁵ In questa fase era opportuno puntualizzare semplicemente come la verifica sia parte integrante del processo di progettazione.

¹⁴ Tale strumento appare già in uso nei "laboratori cognitivi o di apprendimento" descritti in I. Di Ruscio, *Per una didattica innovativa dell'arte. Il progetto 'Giochiamo la città'. Percorsi didattici nel patrimonio artistico di Chieti*, Édicola Editore, Chieti 2006. Nati tra il 1999 e il 2005 all'interno del Museo d'Arte Costantino Barbella di Chieti (civico - provinciale) e poi trasferiti su scala cittadina, questi laboratori sono progettati sulla base di una metodologia didattica messa a punto e sperimentata al museo e caratterizzata dal contatto diretto con l'opera d'arte (dunque dall'uso degli spazi espositivi del museo e poi dei luoghi d'arte sul territorio ... chiese, palazzi, abbazie), dalla scientificità dei contenuti storico-artistici proposti e dall'uso del gioco didattico. Obiettivo comune a tutte le proposte contenute nella pubblicazione è quello di trasmettere conoscenze proprie del settore storico-artistico attraverso l'operatività, il gioco e la sperimentazione, puntando ad una formazione complessiva della persona e ad una esperienza dell'arte e dei musei che modifichi positivamente la comune concezione del museo e l'approccio, determinando l'acquisizione di competenze e l'elaborazione di proprie modalità di apprendimento, applicabili alle successive esperienze. Benché lo strumento della verifica lì non sia ancora evidenziato come "verifica interna", sia nella trattazione generale a p. 6 sia dalla lettura delle sequenze di attività proposte nei laboratori (particolarmente in quello sull'iconografia profana, alle pp. 14-15), appare evidente come la concatenazione di attività consequenziali (di gioco e sperimentali), si basi sul principio di conseguire obiettivi didattici ciascuno dei quali è raggiungibile a partire dalla verifica di acquisizione di contenuti, conoscenze, abilità previste nella precedente. Anche la parte creativa, di manipolazione finale, è descritta come momento di verifica finale e rielaborazione personale dei significati appresi durante un percorso articolato e strutturato.

¹⁵ Una posizione analoga circa la necessità di mettere a punto strumenti di verifica integrati ai processi propri dei musei piuttosto che di indagine a posteriori pare di riscontrare in S. Wilkinson, *L'elaborazione di standards per la didattica museale*, in "SOLO VISITATORI? Programmi Educativi nei Musei Europei", Rapporto del gruppo di lavoro TRANSSNAZIONALITA' SU MISURA Adapt II Fase Regiones BIS PROGETTO CU.L.TUR.A. (Cultura, Lavoro, Turismo, Arte), marzo 2000, p. 30 (disponibile on line al link http://online.abc.regione.emilia-romagna.it/l/libri/pdf/solo_visitatori/libro.PDF), laddove scrive che piuttosto che verificare l'apprendimento, aspetto assai difficilmente valutabile in ragione della quantità di variabili che esso implica (le pre-conoscenze dell'utente, le sue esperienze e sensibilità, diverse per ciascuno, il fatto che l'esperienza del museo genera cambiamenti nella persona a distanza anche di molto tempo e dunque non risulta immediatamente percettibile), varrebbe la pena di concentrarsi sull'analisi del processo di progettazione, così da studiare procedure riconosciute, il cui risultato non può che coincidere con il superamento di qualsiasi prova prevista da un programma di valutazione. "... Data, dunque, la diversità degli utenti, le esperienze e le esigenze di apprendimento richiedono la fissazione di standards che siano quanto più ampi possibile e che forniscano un metodo valido per la misurazione del successo, compito certamente non facile. Una soluzione potrebbe dunque consistere nel valutare i processi che devono essere attuati dai musei (consultazione, ricerca sui visitatori, collaborazione, progetti pilota, valutazione, ecc.) nell'elaborazione e nell'erogazione di servizi didattici piuttosto che il livello o il tipo di servizi offerti."

Benché l'attività educativa dei musei si rivolga nella maggioranza dei casi alle scuole, diversamente dall'istituzione scolastica (si diceva in premessa) i musei non possiedono indirizzi di progettazione unitari e condivisi, al di là di indicazioni di massima su come si possa stilare un progetto didattico – educativo.¹⁶

La scuola è regolata da precise norme in materia di programmazione e progettazione e gode del beneficio di aver assistito al configurarsi di diversi modelli: per obiettivi, per concetti, per sfondi integratori, per progetti, per competenze. Ciascun modello trova fondamento in teorie pedagogiche di riferimento e può essere utilizzato da solo o integrato con altri nella veste di una programmazione personalizzata o individualizzata, dimensione questa ideale per il conseguimento di obiettivi perfettamente aderenti ai bisogni formativi e alle caratteristiche di ciascun discente.¹⁷

Il museo non è la scuola e neanche deve esserlo. I fini delle due istituzioni sono differenti e anche tempi e modalità di contatto con l'utenza sono diversi.

La scuola ha come scopo l'istruzione e come tale il suo approccio fa riferimento ad un ambito di apprendimento formale (che conduce al conseguimento di una qualifica); il museo ha come scopo l'educazione al patrimonio e il godimento estetico (aspetto questo forse nei tempi moderni un po' trascurato) e il suo approccio rimanda ad un apprendimento di tipo informale, che

¹⁶ In proposito, si segnalano: G. Massone, *I servizi educativi del museo: proposte progettuali*, in C. De Carli, a cura di, *Education through Art*, Mazzotta Editore, Milano 2003, pp. 87-97 (alle pp. 92-94 è proposta una tabella, la quale ripercorre le fasi di lavoro e le azioni da svolgere per stilare un progetto a carattere educativo, ma non definisce un modello di laboratorio specifico o un formulario di progettazione); L. Cataldo, M. Paraventi, *Il museo oggi. Linee guida per una museologia contemporanea*, Hoepli, Milano 2007, parte IV, pp. 232-237, dove Lucia Cataldo ha raccolto a titolo esemplificativo della progettazione didattica museale schede descrittive di alcune delle attività promosse da istituzioni museali italiane.

¹⁷ A. Armone, M. Di Mauro, *Progettare a scuola: strumenti di programmazione delle attività educative*, Carocci Faber, Roma 2006; P. Becherini, *Insegnare oggi: manuale di base*, La Nuova Italia, Milano 2005; F. Cambi, *Saperi e competenze*, GLF editori Laterza, Roma 2004; D. Capperucci, *Dalla programmazione educativa e didattica alla progettazione curricolare: modelli teorici e proposte operative per la scuola delle competenze*, Franco Angeli, Milano 2008; M. Castoldi, M. Martini, *Verso le competenze: una bussola per la scuola. Un percorso di ricerca*, Franco Angeli, Milano 2011; M. Castoldi, M. Martini, *Verso le competenze: una bussola per la scuola. Progetti didattici e strumenti valutativi*, Franco Angeli, Milano 2011; L. Cottini, *Progettare la didattica ...*, cit.

avviene talvolta anche in maniera inconsapevole, non intenzionale, ed è proprio degli ambiti familiare, sociale, civico.¹⁸

Diverso è anche il tempo di contatto tra scuola/alunno e tra museo/pubblico: a scuola si sta ogni giorno per 200 giorni circa l'anno, al museo si sta assai meno e con un contatto non continuativo. Oltre alle differenti finalità e contenuti questo implica dover adottare differenti strategie didattico educative. Certamente, questo andrà fatto non ignorando, anzi tenendo in alta considerazione quelli che sono i programmi scolastici in ciascuna fascia di età, particolarmente per l'area disciplinare di riferimento. Le attività proposte nel museo infatti, devono creare significativi agganci con gli argomenti studiati a scuola, evitando accuratamente di duplicarne la trattazione e piuttosto offrendo la possibilità di un loro approfondimento nella dimensione specifica legata alle collezioni del museo.

È anche assai opportuno che il museo solleciti una lettura degli argomenti in chiave il più possibile interdisciplinare, educando gli studenti all'utilizzo delle fonti, alla loro lettura interpretativa, alla curiosità e capacità di ricerca, così da utilizzare l'educazione al patrimonio come un momento di crescita culturale globale della personalità.

l'approccio attivo e laboratoriale

Certamente il museo, luogo in cui l'utente non è 'obbligato' ad andare, diversamente dalla scuola per cui esiste un obbligo formativo, è incentivato ad attivare strategie didattiche ed educative che coinvolgano l'utente e lo inducano ad andarvi la prima volta e possibilmente a tornarvi. Negli ultimi decenni anche la scuola si è posta nuovi obiettivi nella direzione di una consapevolezza degli studenti rispetto al proprio apprendimento e del loro coinvolgimento attivo, riconoscendo alla didattica attiva e laboratoriale la capacità di creare nuove interazioni

¹⁸ Per le definizioni di apprendimento formale e informale (oltre a continuo e non-formale) si rimanda a K. Gibbs, M. Sani, J. Thompson, *Musei e apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Un manuale europeo*, Edisai, Ferrara 2007, pp. 8-9. Disponibile anche on line: http://www.ibc.regione.emilia-romagna.it/wcm/ibc/menu/attivita/07formaz/formdidat1/didamus/par1/materiali/par1/llml_ita.pdf.

docente/discente, un nuovo coinvolgimento dell'alunno e conseguenti vantaggi nell'apprendimento.¹⁹

*“Nello spazio del laboratorio [ndr - dove ‘spazio’ vogliamo intenderlo non solo e non tanto in senso fisico, ma come ‘situazione di laboratorio’] si può ambientare e realizzare la mediazione didattica più efficace alla personalizzazione dei percorsi di studio per ciascun alunno, finalizzati all’apprendimento di competenze pesanti. La didattica laboratoriale rappresenta la soluzione ottimale in cui coniugare sapere e saper fare, per concretizzare la dimensione formativa ed educativa dell’apprendimento: cosciente delle sue competenze, il ragazzo prende atto delle sue capacità e sviluppa progetti di vita individuale e collettiva adeguati al suo essere e alle sue attitudini.”*²⁰

Se la scelta di utilizzare metodologie di approccio attive nella scuola deve fare i conti con programmi di studio, dinamiche e tempi propri dell’istituzione scolastica e dunque risulta opzionale e legata alla formazione e predilezione o meno del docente per tale tipo di approccio, per i musei la *didattica attiva e il laboratorio come luogo in cui “coniugare sapere e saper fare”* dovrebbe essere un *‘must’*.

Le *metodologie didattiche attive* diversamente da quelle tradizionali implicano un rovesciamento di prospettiva di grande interesse per i musei. Da una relazione che vede al centro il docente o l’educatore museale impegnato nel trasmettere contenuti ad un altro soggetto che si configura come un *destinatario* tutto sommato passivo dell’azione educativa (sia esso l’alunno o l’utente/visitatore), ad una al cui centro è posto quest’ultimo, il quale diviene protagonista dell’azione educativa. Nulla può garantire maggior coinvolgimento e, conseguentemente, un maggior successo formativo.

Bisogna però stare attenti a non confondere la didattica attiva e laboratoriale con un *“generico attivismo”* o con il *“fare tanto per fare”*: *“Il ‘fare’ che genera apprendimento non è mai*

¹⁹ E. Nigris, S. C. Negri, F. Zuccoli, a cura di, *Esperienza e didattica. Le metodologie attive*, Carocci Editore, Roma 2007.

²⁰ G. Sandrone Boscarino, *La didattica laboratoriale*, “Scuola & Didattica”, inserto al n. 9 del 15 gennaio 2004, pp. 49-58, a p. 50.

*separato dal sapere e le due intelligenze, quella della mano e quella della mente, si muovono integrandosi, interagendo e potenziandosi a vicenda”.*²¹

Sulla scia di esperienze già sperimentate,²² nel formulario si estenderà l'applicazione, da considerarsi ancora innovativa, della didattica laboratoriale all'apprendimento di concetti e non solo di pratiche manipolative o tecniche (per le quali potremmo parlare meglio di *'atelier'*). Se questo modo di lavorare diverso dal consueto, grazie al formulario potrà essere sperimentato in più musei, rappresenterà un momento di crescita comune che ne amplificherà le caratteristiche innovative.

l'attenzione al singolo

L'approccio didattico attivo implica concentrarsi sul destinatario dell'azione e dedicare una particolare attenzione ad esso sia come gruppo (la classe, la famiglia, il gruppo di visitatori), sia come singolo individuo. In fase di progettazione, dunque, si raccomanda l'attenzione ad una accurata valutazione delle modalità e strategie comunicative in relazione ai momenti di comunicazione rivolti al gruppo nel suo insieme e a quelli indirizzati al singolo individuo. L'attenzione si esplica ad esempio nel predisporre un numero di materiali sufficiente per tutti, nell'allestire gli spazi in modo utile a che tutti vedano e/o agiscano agevolmente in relazione alle consegne date, nel prevedere una modalità operativa alternativa per singoli portatori di particolari difficoltà motorie o di percezione o di comprensione, e via dicendo.

l'interazione

In un approccio attivo fondamentale è che la comunicazione sia a due vie, ovvero che lo schema di comunicazione non sia a senso unico

educatore/ operatore museale ⇨ utente/visitatore

²¹ Ibidem, p. 52.

²² L'idea di applicare la formula del laboratorio a quanto in realtà non si fa, quanto piuttosto si comprende, si studia, si osserva, si visita etc. è alla base della metodologia didattica descritta in I. Di Ruscio, *Per una didattica innovativa ...*, cit., di cui anche ai *"laboratori cognitivi o di apprendimento"* descritti in http://www.irenediruscio.it/lab_cognitivi/. Si rinvia anche a quanto detto oltre (nota 41 alle pp. 36-37).

educatore/ operatore museale  utente/visitatore

laddove i feedback da parte del destinatario dell'azione educativa vengano colti e rielaborati dall'educatore/operatore con conseguente adattamento dello schema o procedura previsti alla situazione posta all'attenzione. Solo così un approccio potrà essere veramente interattivo.

A tal proposito in anni recenti sono stati pubblicati diversi interventi su come si possa rendere 'attiva' la tradizionale visita guidata, nel tentativo di 'svecchiare' il modello del *monologo* tenuto dalla guida ai visitatori.²³ L'idea è quella di passare da una comunicazione di tipo rigorosamente frontale ad una impostata sull'uso di domande 'aperte' ovvero che richiedono all'utente di esprimersi con una risposta più articolata di un semplice 'sì' o 'no'. In sostanza si tratta del modello alla base di gran parte delle proposte educative del già citato Guggenheim, il quale utilizza la tecnica della *inquiry*, intesa come "l'intervento di un insegnante o un educatore con osservazioni e domande a risposta aperta riguardo un'opera e la conseguente conversazione che ne scaturisce all'interno del gruppo."²⁴

Certamente rispetto ad un monologo questo rappresenta già un passo in avanti. Tuttavia, si ritiene che per quanto si vogliano applicare gli accorgimenti suggeriti dalla bibliografia in questione, la visita guidata resti una forma di comunicazione didattica legata ad uno schema prevalentemente trasmissivo e non interattivo o attivo, adatto solo ad un certo tipo di pubblico. Gli esperti, gli adulti con una formazione culturale di base sufficientemente alta, i turisti che in poco tempo hanno necessità di assumere una quantità di informazioni sul luogo che stanno visitando ricorreranno naturalmente alla visita guidata e, se fatta bene, lo troveranno uno strumento adatto alle proprie esigenze.

²³ M. Xanthoudaki, *La visita guidata nei musei: da monologo a metodologia di apprendimento*, "Nuova Museologia", Milano, n. 2/2001, pp. 10-13; D. ISAIA, *La visita guidata: modelli, varianti e criticità*, "Nuova Museologia", Milano, n. 13/2005, pp. 25-27. Disponibili on line rispettivamente: <http://www.nuovamuseologia.org/n2/art5.pdf>; <http://www.nuovamuseologia.org/n3/art9.pdf>.

²⁴ S. Maffucci, *Global Guggenheim ...*, cit., pp. 93-94, passim; si veda anche R. Shulman Herz, *Looking at Art in the classroom. Art Investigation from the Guggenheim Museum*, Teachers College Press, New York 2010, p. 12.

Si dubita invece fortemente che una visita guidata per quanto ben progettata, molto articolata e vivacemente condotta possa rappresentare realmente quell'esperienza unica e irripetibile che ci si auspica possa essere la visita al museo e che in un bel passo del suo articolo sulla rivista "Nuova Museologia", Maria Teresa Balboni Brizza una decina di anni fa descriveva così: *"Il museo è una forma complessa perché – si cita – in ognuna delle sue sale convivono passato e futuro, in un intreccio di piani temporali diversi: spazio e tempo originari delle opere d'arte, della loro vicenda collezionistica; spazio e tempo dei successivi allestimenti, di eventuali costruzioni e ricostruzioni; spazio e tempo attuali, di ciascuno di noi che, trovandosi davanti a un oggetto, a un dipinto, continua a provare sentimenti contrastanti: emozione o noia, curiosità o estraneità. [...] Il lavoro della guida, che affianca in vario modo i visitatori, non è solo quello di fornire informazioni ma di accompagnare in un'avventura ben più significativa. Una brava guida non fa lezione di storia dell'arte, accompagna in questa terra di sogni. Offre, o almeno tenta di offrire un'esperienza memorabile: qualcosa che resterà nel ricordo."*²⁵

Il passo sollecita l'attenzione da una parte verso la complessità dell'esperienza nel museo, la cui lettura è articolata su più piani, non solo la visione delle opere, ma la percezione di spazi e tempi diversi; dall'altra, verso gli aspetti emotivi ed esperienziali: la visita al museo come un'esperienza che tocca non solo l'intelletto ma anche i sentimenti. Questo è fondamentale: l'esperienza al museo per essere riuscita e rimanere nella memoria deve colpire e affascinare.

Non è un caso che tante energie vengano spese nell'allestire gli spazi in maniera da essere non solo funzionali, ma evocativi e da sollecitare più facoltà percettive oltre alla vista (udito, tatto, olfatto, addirittura il gusto) magari con l'ausilio di percorsi tematici appositamente progettati.

Il punto è questo: una visita guidata, progettata e condotta nel migliore dei modi possibili, è in grado di conseguire questi obiettivi? Può essere, da sola, un'esperienza davvero memorabile? Non le manca qualcosa? E, rispetto alla visita individuale in uno spazio allestito con le accortezze

²⁵ M. T. Balboni Brizza, *Il museo come forma complessa*, "Nuova Museologia", Milano, n. 3/2001, pp. 18-20, a p. 19, disponibile online: <http://nuovamuseologia.org/n3/n3.pdf>.

appena sopra descritte, non va addirittura ad introdurre elementi in contrasto con gli obiettivi dell'allestimento?

fruizione individuale o di gruppo?

La fruizione di gruppo è sempre inevitabilmente diversa da quella individuale: l'essere gruppo modifica la percezione degli spazi, la visibilità delle opere, la possibilità di godere appieno delle sollecitazioni rivolte agli altri sensi. La fruizione di gruppo richiede l'attivazione di altre strategie e la progettazione di approcci innovativi. L'impressione che la visita guidata risulti un modello oramai del tutto superato è nettissima.

Di certo, non si intende abolirla. Resta uno strumento veloce per trasmettere informazioni e conoscenze riguardo al museo a gruppi di visitatori (adulti) e turisti, come si diceva, già precostituiti o formati al momento. Non si ritiene però abbia una particolare validità ed efficacia didattica rispetto alle nuove esigenze del museo e della scuola che entra nel museo. Ciò non deve scoraggiare o far sentire inadeguati coloro che praticano ancora la visita guidata come strumento principale di relazione col pubblico scolastico, deve invece incentivare a studiare forme più moderne, idonee ed accattivanti.

sviluppare le competenze

Come ulteriore spunto di riflessione, torniamo al mondo della scuola: *“Nella prospettiva di un cambiamento migliorativo, pensiamo che il concetto di competenza, assunto in un’accezione ampia che recepisca la pluralità dei fattori (cognitivi, emotivo-affettivi, relazionali, volitivo-motivazionali, meta cognitivi, ...) implicati dall’apprendimento e la loro reciproca interazione, possa mettere a disposizione una bussola per orientare le scelte. In particolare serve un quadro di riferimento teorico generale che non riduca l’apprendimento a semplice processo di ricezione e riproduzione delle conoscenze e delle abilità trasmesse dall’insegnante, ma che lo consideri un’azione complessa che richiede all’allievo consapevolezza del senso del percorso proposto dall’insegnante, dei traguardi ai quali mira, che implica attivazione delle sue mappe cognitive, comprensione profonda degli argomenti affrontati, disposizione all’applicazione, alla trasformazione degli apprendimenti acquisiti/costruiti e all’elaborazione di nuove conoscenze e abilità in forma contestualizzata, gestione delle proprie emozioni, orientamento della volontà,*

capacità di riflessione ed autoregolazione dei processi e dei risultati; nel contempo anche l'insegnamento va ridefinito in modo che sia finalizzato a stimolare/supportare ogni singolo allievo - ... - in modo che possa sviluppare al massimo grado i propri talenti individuali; ...".²⁶

Niente risulta più vero per una esperienza didattica - educativa al museo.

È sulle competenze che si deve puntare, intese nel senso esteso di cui al passo citato ovvero basate su una *"pluralità dei fattori (cognitivi, emotivo-affettivi, relazionali, volitivo-motivazionali, meta cognitivi, ...)"*: dunque sia le competenze pregresse dell'individuo, sia quelle nuove, da generare attraverso *l'esperienza al museo*, la quale deve rappresentare non solo un momento informativo, di visita e di trasmissione di contenuti, ma soprattutto un'esperienza appassionante di crescita personale e culturale. Il vissuto delle persone, in termini di esperienze, conoscenze, competenze, emozioni, non va ignorato, rappresenta anzi un punto di partenza fondamentale per elaborare nuovi apprendimenti.

l'apprendimento mediato da curiosità ed emozioni;
la conoscenza guadagnata attraverso l'esperienza diretta

La letteratura pedagogica insegna che un apprendimento mediato dalle *emozioni*, determinato dalla capacità di generare *curiosità* (John Dewey) e dalla costruzione personale di significati attraverso la sperimentazione pratica (lo sperimentalismo alla John Locke) e un coinvolgimento attivo e diretto, è un apprendimento più efficace e più duraturo.²⁷ Inoltre,

²⁶ M. Castoldi – M. Martini, *Verso le competenze: una bussola ...*, cit., p. 9.

²⁷ Oltre ai citati Dewey e Locke, vanno menzionati in proposito anche Vigotsky e Piaget, peraltro già citati più sopra. Un quadro sintetico delle teorie dell'apprendimento rilette e applicate ai musei è in K. Gibbs, M. Sani, J. Thompson, *Musei e apprendimento ...*, cit., pp. 19-35. Si ritiene opportuno e pratico rimandare a questo testo e alla bibliografia ivi presente proprio per lo sforzo prezioso che vi è stato fatto in termini di sintesi e di applicazione ai musei. Analogamente, per le teorie applicate al patrimonio culturale come strumento per l'acquisizione di competenze chiave per l'apprendimento permanente così come codificate dalla Commissione Europea, si rimanda a J. Van Lakerveld, I. Gussen, a cura di, *Aqueduct. Acquisire competenze chiave attraverso l'educazione al patrimonio culturale*, trad. it. E. Tonini, Bilzen 2011, esito finale di un progetto europeo di cui sono riportati i progetti pilota condotti nei paesi partner oltre a 31 buone pratiche. Tra le metodologie di apprendimento selezionate in relazione alle competenze e al carattere attivo, vi si esprime una preferenza per l'approccio 'Storyline' (narrativo), "identificato come quello che riunisce nel modo migliore tutti i requisiti di educazione al patrimonio orientati all'acquisizione di competenze" (ibidem, p. 9). Ai fini delle questioni poste in questo formulario si segnala anche S. Bodo, a cura di, *Il museo relazionale. Riflessioni ed esperienze europee*, Ed. Fondazione G. Agnelli, Torino 2003.

l'apprendimento al museo dovrebbe qualificarsi, per risultare efficace, come un'occasione di sviluppare competenza nella lettura degli oggetti esposti e del museo come istituzione, utile a costituire un bagaglio di metodo che l'utente possa attivare ogni qualvolta si recherà nuovamente in un museo.²⁸

In tal senso, il ricorso ad una formula mista tra il riferimento all'esperienza dei musei della scienza degli anni Settanta e all'approccio attivo-sperimentale proprio in generale della didattica scientifica (da una parte) e l'inquadramento nell'ambito delle teorie costruttiviste (dall'altra) sembra essere il più adatto alla progettazione di laboratori, percorsi e attività didattico – educative in ambiente museale, atte a conseguire gli obiettivi di una crescita personale, emotiva e culturale, complessa e articolata, che metta l'individuo in condizione di relazionarsi con il museo e i suoi contenuti, le proprie conoscenze pregresse, i propri interessi e abilità e gli altri, in una prospettiva di sviluppo globale della personalità.

la dimensione relazionale dell'apprendimento:
apprendere insieme, lavoro cooperativo per piccoli gruppi

Si è introdotto qui un nuovo elemento, molto spesso trascurato: l'esperienza del museo come esperienza di socializzazione. *“Nell'azione educativa la dimensione relazionale costituisce una componente strettamente associata a quella didattica”*²⁹, sulla quale vale la pena di fare leva.

In proposito, non sono da sottovalutare le potenzialità del lavoro di gruppo (in piccoli gruppi di 3-4 unità), che applicato al museo consente il conseguimento di due obiettivi: 1) nei termini sopra indicati, di crescita personale nella capacità relazionale, in quanto le nuove conoscenze apprese vengono costruite insieme con gli altri e con loro condivise; 2) consentire una migliore organizzazione delle attività per i gruppi/classe in particolare e i gruppi numerosi in generale, azzerando o limitando al massimo la minore efficacia determinata dalle modalità di fruizione collettiva di cui si diceva sopra.

²⁸ Si ricordi lo *scaffolding* teorizzato negli anni Settanta da Jerome Bruner insieme con David Wood e Gail Ross partendo dalle idee vigotskiane, per cui l'educatore (o il genitore) funge da supporto nella costruzione di una 'impalcatura' che serve a supportare la crescita dell'allievo (figlio), finché non sia in grado di 'stare in piedi da solo', offrendo supporto all'acquisizione delle competenze necessarie ad eseguire uno o più 'compiti'.

²⁹ M. Castoldi, M. Martini, *Verso le competenze: una bussola ...*, cit., p. 54.

La scelta di operare utilizzando la suddivisione in gruppi, facilita l'instaurarsi di dinamiche relazionali e collaborative che alleggeriscono il processo di apprendimento, un po' perché nel gruppo ci si aiuta, un po' perché non ci si sente soli di fronte ad una esperienza formativa magari nuova e sconosciuta, un altro po' perché il lavoro fatto insieme risulta sempre più piacevole e ricco di risvolti amichevoli e sociali.

il gioco didattico

Attivo, interattivo, coinvolgente, attraente, da 'fare insieme ad altri', non imposto ma scelto ... cosa c'è che corrisponda a tale definizione se non il gioco?!?

Fin dalla più tenera età il gioco è uno strumento 'naturale' di conoscenza del mondo circostante, un mezzo per imparare ad interagire col mondo e a relazionarsi con gli altri. In un approccio didattico attivo di certo non può mancare la dimensione del gioco.

Il gioco in sé ha un *appeal* fortissimo, specialmente presso i giovanissimi, perché è divertente e *sembra* non richiedere particolare impegno. Il gioco è uno strumento che *sa essere educativo*, naturalmente se ben utilizzato. Molti quando sentono parlare di *gioco* tendono a sottovalutarne le potenzialità didattiche e 'snobbano' proposte che ne facciano uso come se fossero attività di seconda scelta. In proposito, va detto che esistono *giochi* e *giochi (o giochetti)*. Il gioco non è sempre educativo, quando è privo di contenuti ed è mal utilizzato diviene maldestro, se non addirittura pericoloso e controproducente.

Vale la pena dunque di soffermarsi sulle qualità dello strumento e su come debba essere utilizzato perché si trasformi in un preziosissimo alleato della progettazione educativa efficace.

Per essere utile ed opportuno il gioco deve soprattutto *avere senso*, avere una struttura e che sia logica e consequenziale, non essere scontato e facile né troppo difficile e incomprensibile, avere regole (poche, chiare e rispettabili). Soprattutto non deve essere utilizzato come una semplice forma di intrattenimento, ma in tutta la sua dignità di strumento utile al passaggio di conoscenze e, soprattutto, di costruzione di competenze. In questo il gioco è in grado di operare effetti addirittura 'magici', soprattutto quando è capace di sfruttare tutte le dinamiche che sopra abbiamo citato: creare curiosità, coinvolgere l'emotività, creare relazioni interpersonali, richiedere

un atteggiamento attivo e attivare la dimensione del 'fare', determinare interazione ... il gioco richiede movimento del corpo e attivazione dell'intelletto per il conseguimento degli obiettivi. Sulle relazioni tra corpo e apprendimento torneremo tra breve.

Interessa qui anche aggiungere, che è grazie al gioco, spesso, se si riesce ad attivare l'attenzione di bambini e ragazzi che a scuola risultano quasi o del tutto apatici. Nell'esperienza di chi scrive è capitato numerose volte che in attività di tipo sperimentale basate sul gioco al museo, abbiano dimostrato difficoltà i cosiddetti 'alunni – modello' e siano invece risultati i primi, più veloci, più attenti, più reattivi, proprio gli studenti definiti dai docenti (nella migliore delle ipotesi) disinteressati, privi di qualsiasi motivazione, incapaci all'ascolto e poco produttivi. Questo perché il gioco mette in moto dinamiche diverse da quelle in uso a scuola: da una parte, può 'spiazzare' gli studenti abituati all'ascolto e alla lettura, nonché ad un'impostazione tradizionale dell'apprendimento, dall'altra può favorire l'interesse e spesso addirittura il protagonismo di bambini e ragazzi che favoriscono modalità di apprendimento differenti e che magari nell'apprendimento di tipo formale incontrano difficoltà. Questa, se ben utilizzata, diviene una risorsa preziosissima per l'intera classe, perché 'riattiva' membri del gruppo normalmente inattivi, i quali di frequente rappresentano anche gli elementi di disturbo della classe.

Sul gioco e le potenzialità pedagogiche di questo strumento e particolarmente sulla sua importanza nella crescita dell'individuo, soprattutto nell'infanzia, è stato scritto moltissimo.³⁰

³⁰ Non è pensabile riportare qui la letteratura pedagogica in materia. Ci limiteremo a indicare alcuni testi, rimandando alle relative bibliografie, che possono costituire un riferimento in relazione a questo formulario, perché contengono suggerimenti sull'uso del gioco in ambito didattico: R. Quaglia, L. E. Prino, E. Scavo, a cura di, *Il gioco nella didattica. Un approccio ludico per la scuola dell'infanzia e primaria*, "Guide per l'educazione", Edizioni Erickson, Gardolo (TN) 2009 (dove di particolare interesse risultano i capitoli I, II e V: C. Coggi, P. Ricchiardi, *Gioco e potenziamento cognitivo in contesti deprivati*, pp. 13-47; R. Quaglia, *Giocare un'esigenza della mente*, pp. 49-60; M. Martinelli, *Il ruolo del gioco nell'integrazione degli allievi diversamente abili*, pp. 91-105); S. C. Negri, *Imparare giocando. Ruoli, apprendimento e didattica*, in E. Nigris, S. C. Negri, F. Zuccoli, *Esperienza e didattica ...*, cit., pp. 249-302 (anche se incentrato per lo più sui giochi di ruolo, contiene considerazioni di carattere generale fondamentali per il gioco didattico); R. Cera, *Pedagogia del gioco e dell'apprendimento. Riflessioni teoriche sulla dimensione educativa del gioco*, "Scienze della Formazione", Franco Angeli, Roma 2009 (soprattutto su ruoli e funzioni del gioco in relazione a differenti contesti). Una casistica piuttosto ampia di giochi di vario tipo, dai tradizionali a quelli utilizzabili a scuola, fino agli antichi, utile soprattutto perché accompagnata da una lettura interpretativa delle funzioni che attivano è in G. Staccioli, *Culture in gioco. Attività ludiche per l'apprendimento*, Carocci Faber, Roma 2004, 1^a ristampa 2008, utilizzabile anche per

Riguardo all'uso del gioco nei musei, invece, non sembra ancora esistere una letteratura specifica. Esistono studi, il cui titolo lascerebbe pensare si trattasse del nostro argomento, concentrati invece sull'esame di documenti, tradizioni e delle rappresentazioni pittoriche date dagli artisti dei secoli passati dei giochi in voga nei diversi periodi storici.³¹ Del gioco nel museo come auspicabile strumento dell'ambito didattico si parla unicamente con riferimento all'*edutainment* e all'uso del gioco 'tecnologico'³² oppure ai musei didattici o cosiddetti "musei per bambini" o "musei dei ragazzi", i quali sono istituzioni speciali progettate per fare esperienza della realtà quotidiana attraverso il gioco utilizzato come strumento di conoscenza (come, ad esempio, la Città della Scienza di Napoli o Explora – Il museo dei bambini di Roma)³³. In quest'ultimo caso il gioco viene sfruttato come forma opportuna di stimolazione intellettuale e cognitiva, ma non siamo all'interno di un museo nel senso tradizionale del termine, ovvero con collezioni storiche, artistiche, archeologiche, etc.

Laddove nei materiali che promuovono le varie proposte didattiche dei musei 'tradizionali' il riferimento al gioco è presente, per lo più rimanda ad attività genericamente ludico-ricreative, utili a soddisfare l'esigenza di intrattenere e divertire un pubblico di bambini all'interno del museo, con attività creative o manipolative, quasi sempre non strutturate didatticamente all'interno di un percorso organico, oppure come riproposizione degli antichi ludi o giochi o ancora come realizzazione manuale di antichi giocattoli o di strumenti di lavoro.

lavorare su strutture di gioco già conosciute dal destinatario 'riempiendole' di nuovi significati e usi, sfruttando così il riferimento alle esperienze pregresse.

³¹ *Da Roma per gioco. Giochi e giocattoli nell'antica Roma*, guida breve alla mostra Torino - Museo di Antichità 10 marzo – 7 maggio 2000, Electa, Martellago (Venezia) 2000; F. Rossi, a cura di, *Musei per giocare. Atti del ciclo di conferenze*, Sistema Museale del Lago di Bolsena, Valentano 2006.

³² P. Valentino, L. Delli Quadri, a cura di, *Cultura in Gioco. Le nuove frontiere dei musei, didattica e industria culturale nell'era dell'interattività*, Giunti, Firenze 2004. Il testo presenta il rapporto dell'Associazione Civita sull'*edutainment*, neologismo americano nato dalla fusione di education-apprendimento e entertainment-svago per indicare alcuni prodotti specifici delle nuove tecnologie, che realizzavano l'accostamento dei due termini e che sul rapporto gioco/nuove tecnologie/apprendimento si sofferma.

³³ A. Casalino, *Musei per bambini. L'occhio ha saltato il muro?*, Pendragon, Bologna 2002. Qui c'è un'interessantissima trattazione delle teorie dell'apprendimento ad introdurre le più significative esperienze dei musei per bambini e ragazzi in Europa e in Italia.

È anche assai frequente una sovrapposizione e talvolta confusione di piani tra manualità e manipolazione, creatività, gioco, come se realizzare qualcosa sviluppando capacità manipolative o la creatività attraverso l'uso, ad esempio, di materiali di riciclo coincidesse del tutto col concetto di gioco, di cui evidentemente si considera il solo aspetto legato allo svago o all'operatività. A proposito della manipolazione, va detto anche che la preziosissima attività di Bruno Munari è stata troppo spesso malamente imitata, sino quasi a svuotarla di significato. Non era certo intenzione di Munari proporre una manipolazione fine a se stessa, era invece suo espresso desiderio quello di trasmettere accuratamente e con modalità giocose le tecniche ceramiche, di cui in quanto artista era egregio conoscitore. Il suo modo di fare didattico però associava al 'fare' della manipolazione, funzioni, conoscenze, regole, una gradualità operativa, l'uso della parola utilizzata per descrivere i processi e uno specifico tecnico che era strettamente collegato alla produzione della ceramica artistica.³⁴ Quanti laboratori e quanti servizi educativi, oggi, dichiarano di ispirarsi al metodo munariano, ma in realtà ne hanno mutuato soltanto l'aspetto puramente esteriore, legato al fare qualcosa con le mani, senza più alcun requisito di carattere tecnico né una progettualità didattica?

Altrettanto comunemente viene usato il termine gioco per indicare percorsi di narrazione che teatralizzano storie, racconti, personaggi ... strumento assai opportuno da utilizzare al museo, ma diverso dal gioco.³⁵ Fanno in parte eccezione i musei scientifici o naturalistici, i quali per loro stessa natura e per tradizione (vedi i già citati Musei della Scienza degli anni Settanta) sono maggiormente portati all'utilizzo della sperimentazione attiva e pratica di strumenti scientifici e di osservazione e talora non disdegnano la formula del gioco all'interno della quale fanno peraltro rientrare gli 'esperimenti'. Anche qui, però, se vogliamo il gioco è sostanzialmente coincidente con

³⁴ G. C. Boiani, D. Valli, a cura di, *Munari. Arte come didattica*, Atti del Convegno di studi, Faenza Museo Internazionale delle Ceramiche 17 aprile 1999, Centro Di, Firenze 2000.

³⁵ Per rendersene conto, basta fare una breve indagine sul web e dare uno sguardo alle proposte didattiche di musei e associazioni di settore, spesso molto allettanti e certamente formative, ma non fondate sul gioco nel senso puro del termine. I percorsi di narrazione ad esempio, a meno che non prevedano al loro interno un gioco di ruoli con un certo costruito (ovvero non il semplice 'abbigliarsi per somigliare a ...'), per quanto emotivamente coinvolgenti si fondano tuttavia sull'ascolto e la visione ovvero modalità trasmissive sostanzialmente tradizionali e 'passive'. A titolo puramente esemplificativo, citiamo il sito <http://www.ragazzialmuseo.it/giocare-al-museo> in cui vengono descritti i percorsi di narrazione proposti al Palazzo Farnese di Piacenza, che devono essere di indubbio interesse e bellezza, ma sono riportati sotto il titolo "*Giocare al Museo*". La proposta nel sito stesso viene definita così "*Giocare al Museo è una formula di visita guidata 'animata'*".

la 'simulazione della realtà'³⁶ oppure con la sperimentazione di strumenti. È una forma di gioco, certamente, ed implica l'acquisizione di conoscenze e magari di competenze, ma non necessariamente presenta tutta la complessità strutturale propria del gioco inteso in senso stretto.

Dunque, sembra che del gioco venga colto ed utilizzato un solo aspetto per volta, generalmente quello di finzione (o imitativo) o di ruolo, oppure quello creativo e del 'fare manipolativo', che come si è detto risultano le due modalità prevalentemente (se non unicamente) utilizzate. Scarsamente considerata è invece l'opportunità da parte di chi fa educazione e didattica di progettare e realizzare 'ad hoc' giochi complessi che alla sollecitazione derivante dal divertimento, associno contenuti e modalità operative capaci di far acquisire conoscenze e saperi specifici, metodi interpretativi e competenze nell' 'uso' del museo e delle opere od oggetti che vi sono esposti e includa il trasferimento di competenze relazionali e trasversali. Si fatica cioè a considerare le enormi potenzialità del gioco non solo nel rendere piacevole l'accostamento al museo (quest'uso, si è detto, è oramai diffuso), ma nel facilitare la trasmissione di contenuti anche complessi e di natura teorica afferenti alle varie discipline specialistiche (come per esempio la storia dell'arte)³⁷ e non solo di natura 'tecnica' (ad esempio: imparare come si fa un affresco o un mosaico). Eppure si tratta di uno strumento davvero straordinario di apprendimento non solo dell'oggetto dell'apprendimento stesso, ma di un modo di imparare al museo che sarà una chiave, un metodo utile da applicare a tutte le future esperienze, nei musei e fuori.

³⁶ Piace in proposito citare il Forte di Bard in Val d'Aosta dove vengono proposte "Le Alpi dei ragazzi", descritte così sul sito <http://www.fortedibard.it/news/didattica-al-forte-bard-le-novit%C3%A0-2012-2013>: "Le Alpi dei Ragazzi è uno spazio ludico educativo, destinato ai giovani e alle famiglie con l'obiettivo di avvicinarli a una pratica responsabile dell'alpinismo, attraverso un'esperienza di gioco che unisce la scoperta di un'attività sconosciuta alla stragrande maggioranza dei ragazzi e l'acquisizione di modelli di comportamento adeguati all'ambiente alpino, non solo d'alta quota. La salita al Monte Bianco viene simulata in tutte le sue fasi."

³⁷ "L'obiettivo non è quello di intrattenere i ragazzi e farli divertire, si tratta invece di trasmettere loro conoscenze spesso difficili e complesse, rendendole appetibili e di accesso immediato, quasi spontaneo, così che la loro esperienza al museo o in un luogo d'arte sia indimenticabile, sia dal punto di vista emotivo che da quello cognitivo." (I. Di Ruscio, *Per una didattica innovativa ...*, cit., p. 7). Della struttura dei laboratori proposti nella citata pubblicazione si è detto nella nota 14.

Un altro aspetto da non trascurare è la relazione esistente tra l'apprendimento e gli spazi in cui esso avviene.³⁸ Si dice sempre che un ambiente pulito, confortevole e piacevole facilita lo svolgimento della pratica lavorativa o di studio.

Nell'ambiente museale il ruolo dello spazio è senza dubbio esaltato rispetto a qualsiasi altro luogo. Ci si attende sempre e comunque uno spazio qualificato, con caratteristiche architettoniche di rilievo, con un allestimento che faciliti la visita e la comprensione di quanto esposto. Chi si occupa di allestimenti dedica ogni attenzione ai vari aspetti legati all'esposizione degli oggetti, alla comunicazione dei contenuti e all'accoglienza, introducendo spazi di sosta per i visitatori, dove possano riposare e ristorarsi in maniera che la visita non sia uno spossante *tour de force*, ma un'esperienza il più possibile gradevole. Spesso si riflette su come il mutare delle caratteristiche degli spazi condizioni la percezione del visitatore riguardo ad essi, nonché alle collezioni esposte nel museo, ma assai raro è che si valuti il rapporto spazio/visitatore in relazione all'influenza che esso esercita nella qualità dell'apprendimento e nelle modalità attraverso le quali esso avviene durante le attività didattiche condotte al museo.

Il tema è di enorme interesse e importanza nel momento in cui si ragiona su come progettare laboratori nel museo, perché il rapporto con gli spazi non solo condiziona di per sé la qualità dell'apprendimento, ma coinvolge direttamente altri due aspetti tra loro interrelati: quello dei *materiali* utilizzati per l'apprendimento, i quali devono trovare nell'organizzazione spaziale una loro collocazione idonea e significativa, e quello della "*dimensione corporea*" dell'apprendimento. Tali elementi non sono significativi soltanto per le fasce di età più basse, per le quali certamente rappresentano elementi fortemente condizionanti, ma per tutte. Anche i ragazzi, i giovani e persino gli adulti sono condizionati dalla relazione che si instaura con l'ambiente/spazio, dai materiali didattici e dal rapporto esistente tra l'uso del corpo e l'apprendimento, il quale ha una

³⁸ "*Rispetto agli spazi, Johnson, Johnson e Holubec sostengono che la sistemazione dell'aula incide su una serie di aspetti, che vanno dai comportamenti cognitivi e sociali, al rendimento, all'attenzione e alla concentrazione degli studenti, al clima e alla gestione della classe, all'efficacia dei gruppi, alle relazioni fra studenti*" (E. Nigris, S. C. Negri, F. Zuccoli, *Esperienza e didattica ...*, cit., p. 215). Il riferimento contenuto nella citazione è a D. W. Johnson, R. T. Johnson, E. J. Holubec, *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, Trento 1996, pp. 61-62.

dimensione psico-motoria, una strettamente interrelata all'azione del 'toccare' (ad esempio 'toccare i materiali' o l'oggetto da osservare), una più genericamente legata al 'fare' tramite l'attivazione di una o più parti del corpo (non solo il cosiddetto "*imparare facendo*").

la 'dimensione corporea' dell'apprendimento

Dagli studi sullo sviluppo mentale di Jean Piaget in avanti la psicologia dell'apprendimento riconosce che "*L'educazione motoria ha un'importanza assai maggiore di quanto comunemente si creda. Tale importanza deriva dagli stretti rapporti che esistono, o possono essere stabiliti e rafforzati, fra attività motoria e attività mentale, fra sviluppo psicomotorio e lo sviluppo di altri aspetti della personalità*"³⁹.

Analogamente a quanto avviene ai bambini nell'infanzia, quando gli apprendimenti si formano attraverso un processo di interiorizzazione delle attività svolte a livello motorio e delle azioni compiute con il corpo (movimenti, manipolazione, etc.), anche nelle altre età l' 'agire' in relazione ai contenuti da apprendere facilita il processo di appropriazione dei concetti. Mente e corpo sono indissolubilmente legati e il corpo (tramite il movimento, le sensazioni e percezioni corporee) rappresenta il principale tramite di contatto della mente con la realtà circostante, costituendo uno strumento di apprendimento estremamente efficace.

Sebbene col passare degli anni nell'individuo questa dimensione corporea dell'apprendimento sembri passare in secondo piano per favorire piuttosto i processi di astrazione, anche nell'adolescenza, in età giovanile e persino adulta, essa resta un elemento che influisce sulle modalità e la qualità degli apprendimenti. Quanto essa influisca è determinato non tanto dall'età, quanto piuttosto dalle personali modalità di apprendimento e concettualizzazione.⁴⁰

³⁹ G. Petter, *Psicologia e scuola primaria*, Giunti Editore, Firenze 1987.

⁴⁰ In merito vanno richiamate due teorie relative all'apprendimento: quella delle "*intelligenze multiple*" di Howard Gardner, convinto che l'insegnamento e l'apprendimento si debbano concentrare sulle particolari intelligenze di ciascun individuo (e Gardner ne distingue ben 8); quella degli "*stili di apprendimento*" di David Kolb, sostenitore dell'idea che ciascuno apprenda attraverso proprie modalità, le quali, articolate insieme, compongono un vero e proprio 'stile di apprendimento'. Per le due teorie applicate ai musei si rimanda al già citato K. Gibbs, M. Sani, J. Thompson, *Musei e apprendimento ...*, cit., pp. 24, 26-33 e relativa bibliografia. Vale anche la pena di citare come

Ne derivano due considerazioni. Innanzitutto la scelta dello spazio in cui operare appare determinante: risulta fondamentale riflettere sul rapporto rischi/benefici di una scelta talvolta difficile talaltra impopolare come quella di svolgere le attività didattiche nelle sale del museo piuttosto che in una sala didattica distinta, priva di originali di opere d'arte o reperti, anche se attrezzata, magari con tecnologie di avanguardia. Due i motivi essenziali: 1) la sala didattica ricorda inevitabilmente lo spazio 'aula scolastica' e dispone (in alcuni casi 'indisporre', a seconda del rapporto che ciascuno ha, o ha avuto, con la scuola) ad un apprendimento più formale, meno partecipativo; 2) la sala didattica, a meno che non sia allestita come un museo con originali, sia pure provenienti dai depositi, priva del piacere e dello stimolo derivanti dalla visione diretta delle opere.

In secondo luogo, le osservazioni fatte sopra su quella che abbiamo voluto chiamare "dimensione corporea" dell'apprendimento, sollecitano senza dubbio a privilegiare un rapporto oltre che diretto, magari anche non convenzionale con gli spazi espositivi e a curarne le forme attraverso (ad esempio) una posizione comoda, rilassata e magari che richiami alla mente la sensazione di essere a casa propria (come una seduta a terra, nella sala del museo, davanti all'opera da osservare quasi si fosse nel proprio salotto di casa), attraverso un allestimento accattivante, che preveda la disposizione ragionata e utile ai fini dello svolgimento delle attività di materiali didattici idonei e progettati allo scopo specifico, attraverso la richiesta di muoversi per svolgere determinate azioni finalizzate al conseguimento di un obiettivo cognitivo. Sono, queste, strategie di stimolazione e facilitazione dell'apprendimento che al museo dovrebbero essere utilizzate costantemente non solo per rendere accattivanti le attività proposte, ma soprattutto per massimizzare i risultati dell'azione educativa.⁴¹

indicazione di buona prassi, la sperimentazione della teoria di Kolb da parte del Museo Archeologico di Crema: T. Ravasi, C. Fredella, *Un approccio sperimentale alla didattica dell'antico nella nuova sezione di archeologia fluviale del Museo di Crema*, in "Insula Fulcheria", rivista n. XXXIX, 2009, Volume A "Museo, ieri, oggi e domani", pp. 120-137. La rivista, disponibile anche online, è la pubblicazione annuale del Museo Civico di Crema e del Cremasco, che dal 1962 raccoglie gli studi riguardanti la storia, l'archeologia e la storia dell'arte della città e del territorio cremasco.

⁴¹ Circa l'importanza di *vivere luoghi e spazi* per imparare a conoscerli e rispettarli, elaborando le proprie conoscenze in maniera attiva, diretta e consapevole, si vedano testi e immagini in I. Di Ruscio, *Abbazie in gioco. Percorsi di conoscenza del territorio*, "MU6 Il giornale dei musei d'Abruzzo", Anno IV/IV trimestre, n. 14, 2009, p. 15. Le considerazioni sul ruolo dello spazio e la "dimensione corporea" dell'apprendimento al museo e nei luoghi d'arte,

In questo formulario, dunque, a fronte dei benefici descritti si proporrà di valutare molto seriamente l'opportunità di svolgere laboratori nelle sale espositive, almeno nei musei che non hanno una frequentazione giornaliera di pubblico non scolastico (ovvero di turisti) particolarmente significativa tale da renderlo davvero impossibile, e invitando in ogni caso almeno a vagliare ogni eventuale modalità, strategia, sistema che possa consentire la compresenza al museo dei due tipi di fruizione, quella libera e individuale di adulti e turisti, e quella scolastica/di gruppo nelle sale in cui sono oggetti e opere originali.

i materiali didattici e di allestimento

Un ruolo particolarmente importante giocano i già citati materiali didattici, i quali in un museo consentono di esercitare la funzione del tatto, altrimenti per la maggior parte dei casi 'interdetta'. Così come il muoversi nello spazio del museo comporta l'instaurarsi di una relazione visitatore/museo di grande interesse ai fini dell'apprendimento, l'entrare in relazione 'tattile' con l'oggetto della conoscenza facilita l'approccio ai contenuti, anche i più difficili. Non potendo, ovviamente, toccare l'opera, poterne toccare una riproduzione oppure disporre di materiali

l'importanza dei materiali didattici e di allestimento e della configurazione dei tempi anche in relazione allo spazio, così come quelle precedenti sul gioco didattico e quelle sulla "valutazione interna", sono frutto di una lunghissima esperienza nei musei d'arte abruzzesi e nei luoghi d'arte del territorio, parte di una metodologia didattica enunciata nel citato I. Di Ruscio, *Per una didattica innovativa ...*, e oggetto di un'analisi più approfondita e di una rielaborazione in chiave teorica in occasione dei corsi universitari di "Didattica innovativa dell'arte e dei musei" tenuti presso l'Università degli Studi G. D'Annunzio di Chieti (AA.AA. 2009/10, 2010/11, 2011/12, 2012/13), nei cui materiali didattici per gli studenti sono riportate, a partire dalla descrizione del metodo che consiste nel "fare applicato a qualcosa che normalmente non si fa, ma si comprende, si studia, si elabora mentalmente, si trasmette verbalmente oppure si visita, si guarda ... 'Si fa' e 'si agisce' dunque il metodo ha un carattere pratico e operativo, 'si gioca' dunque ha un aspetto ludico, ma non è semplice svago né mera manipolazione. È un 'fare' con un senso, non 'tanto per fare'. È un gioco con fini di apprendimento, non 'tanto per passare il tempo'. È sperimentazione, e attraverso questa, conoscenza della storia dell'arte. Oggetto di apprendimento sono contenuti di tipo intellettuale, utili a leggere e interpretare le opere d'arte. I contenuti non sono 'detti' né 'appresi', ma sono scoperti, guadagnati dai ragazzi attraverso attività sperimentali e ludiche che stimolano l'apprendimento, facilitandolo e rendendolo piacevole e duraturo. I ragazzi ovvero gli utenti sono i protagonisti dell'apprendimento. I ragazzi scoprono un metodo per accostarsi all'arte e interpretarla, conoscerla. È così che i ragazzi/utenti si appassionano all'arte, ai musei ..." (dispense I. Di Ruscio, *Laboratorio universitario di Didattica innovativa dell'arte e dei musei*, AA. AA. 2009/10-2010/11). Si sta lavorando alla raccolta e sistematizzazione della ricca documentazione prodotta negli anni, ai fini di una trattazione completa del metodo e delle attività svolte dal 1997/98 ad oggi, con un'analisi di carattere metodologico dei vari aspetti, per farne una pubblicazione dovutamente articolata. Numerosi suggerimenti, indicazioni e strategie riportate in questo formulario derivano da questi lavori.

didattici idonei con cui entrare in contatto fisico, media il rapporto tra le conoscenze astratte da assumere e il destinatario dell'azione educativa, facilitandone non poco la comprensione.⁴²

I materiali didattici inoltre, particolarmente nella didattica attiva, esercitano numerose funzioni molto importanti, quando sono ben progettati. Sono di fatto il *medium* attraverso il quale le conoscenze vengono tradotte in attività finalizzate all'apprendimento. Essi devono quindi essere *coerenti* con gli obiettivi proposti, effettivamente *necessari* e *utili* agli scopi per cui sono stati progettati. Solo così costituiranno uno strumento efficace e non un supporto trascurabile, se non addirittura deleterio. Il fatto poi che siano ben curati sotto il profilo estetico comunica all'utente una particolare attenzione da parte di chi propone l'attività e del museo nei suoi riguardi, incentivando alla risposta positiva alle attività proposte.

La loro disposizione dovrà essere accurata e in stretta relazione con gli spazi e i tempi specifici del loro utilizzo, contribuendo così all'articolazione complessiva del laboratorio o dell'attività in genere. Tra questi materiali ci saranno materiali realizzati per l'allestimento (di formato medio-grande, come pannelli didattico-esplicativi o tabelloni gioco) utili ad un uso collettivo, e materiali destinati all'uso individuale o per piccoli gruppi (dunque di formato ridotto ed eventualmente su un supporto facilmente riproducibile). In questo secondo caso, una buona progettazione dovrà prevedere il giusto momento e le modalità corrette della consegna, oltre a un numero sufficiente di copie in relazione all'organizzazione dei lavori e al numero dei partecipanti.⁴³

i tempi

Alla dimensione spaziale, ne è legata un'altra, quella temporale. Non è solo questione di calcolare i tempi di attenzione mediamente caratteristici di una data utenza, aspetto comunque importante. Si tratta piuttosto di calcolare i tempi 'giusti' perché una 'consegna' data possa essere effettivamente svolta, né lentamente né di fretta, avendo modo di esplorarne tutte le implicazioni

⁴² Rispondendo a questa esigenza, nei musei scientifici di ultima generazione e nei Science Center vengono proposti gli *exhibit*.

⁴³ Una riflessione d'interesse sull'importanza dei materiali (non solo didattici) nell'ambito dell'organizzazione del lavoro di gruppo è contenuta in E. Nigris, S. C. Negri, F. Zuccoli, *Esperienza e didattica ...*, cit., pp. 215-116. Sempre sulla qualità dei materiali, I. Di Ruscio, *Per una didattica innovativa ...*, cit., pp. 6-7.

e trarne le dovute conseguenze in termini di conoscenze e competenze acquisite, tenendo viva, al contempo la partecipazione ed evitando assolutamente che si ingeneri noia.

Spazi e tempi sono componenti fondamentali nell'apprendimento, particolarmente preziose se sfruttate in correlazione. La progettazione di attività accattivanti ed efficaci deve prevedere una fase di studio dell'articolazione delle attività finalizzata a garantire che ad ogni attività vengano destinati uno spazio ed un tempo adatti ad essa e diversi da quelli proposti per le altre.

le tecnologie

Un aspetto giudicato particolarmente interessante è quello legato all'uso delle tecnologie, nuove e meno nuove. Allo scopo di scandagliare il panorama delle tecnologie in uso oggi, presso i musei e non solo, e selezionare le più idonee a fini didattici, la Provincia di Ferrara ha voluto organizzare il workshop del 14 dicembre 2012.⁴⁴

A proposito dei lavori di questa giornata, va detto che si è registrata una totale condivisione circa gli aspetti motivazionali sui quali lavorare per sollecitare l'attenzione dei giovani e giovanissimi riguardo ai musei. Il workshop ha visto incontrarsi sul tema professionisti di diverse branche, da esperti di nuove tecnologie e tecnologie applicate ai musei e all'istruzione, ad esperti di educazione al patrimonio culturale e museale, i quali hanno condiviso quanto detto in premessa di questo testo ovvero che l'innovazione non passa necessariamente attraverso le nuove tecnologie e che può esserci un uso del tutto tradizionale delle tecnologie, che dal punto di vista metodologico non modifica le caratteristiche più classiche di approccio.⁴⁵

È vero che l'uso di strumenti tecnologici moderni e all'avanguardia sollecita di per sé l'interesse di giovani, adolescenti e giovanissimi. Tuttavia, chi si occupa di curare i servizi educativi

⁴⁴ Per i contenuti degli interventi del workshop dal titolo *"La didattica nel museo, le nuove tecnologie e la comunicazione efficace per l'apprendimento di gruppo"*, si rimanda ai materiali pubblicati sul sito della Provincia di Ferrara, al link <http://www.provincia.fe.it/sito?nav=871&news=BBE8F852EFA69B0EC1257AEE0047067A>.

⁴⁵ Ad esempio lo schema di lettura/comprendimento preteso da un qualsiasi testo scritto, sia esso su carta - es. libro - o su tablet è assolutamente il medesimo, anche se probabilmente per un utente giovane il fatto di poter disporre di un tablet in luogo di un libro costituisce un elemento di attrazione diversamente non esistente.

di un museo non può fermarsi solo a questo aspetto esteriore, deve invece fare in modo che ad esso corrisponda un'effettiva efficacia dal punto di vista del passaggio di conoscenze e competenze. Del resto, il fascino della tecnologia per la tecnologia ha vita breve: visitato un museo scaricando una 'app', quanti altri se ne vorranno visitare? La sollecitazione ad andare nei musei, a visitarne diversi e a tornarvi non può essere affidata unicamente a questo incentivo: occorre fornire 'sostanza' oltre a strumenti certamente moderni e per questo accattivanti.

A tal fine è opportuno progettare con accuratezza percorsi e attività con obiettivi didattici precisi, all'interno dei quali utilizzare le tecnologie come strumenti, scegliendole, così come si fa con qualsiasi strategia di insegnamento/apprendimento in base alle caratteristiche che più si adattano alle finalità proposte dal percorso, agli obiettivi didattici prefissati. Le tecnologie devono essere non l'elemento qualificante il percorso in sé, ma lo strumento utile, magari necessario, per conseguire risultati che altrimenti non potrebbero essere conseguiti. Questo farà la differenza.

Il workshop è stato un'occasione preziosa per verificare l'esistenza di un comune sentire, trasversale ai settori coinvolti (musei - comunicazione - educazione - tecnologie). È stato infatti molto interessante constatare come, da una parte, gli esperti nella progettazione delle tecnologie si siano messi a disposizione delle esigenze dei musei, chiedendo ad essi di esplicitare le proprie necessità al fine di condividere un percorso comune di costruzione di nuovi strumenti, dall'altra come nelle relazioni di tutti gli intervenuti si ritornasse sulle medesime parole chiave, le quali, vale la pena di sottolineare, sono quelle proprie delle metodologie didattiche a cui si è suggerito ispirarsi nelle pagine precedenti: *meravigliare e stupire, interazione, ruolo delle emozioni, gioco, apprendimento cooperativo, gradualità della difficoltà, coinvolgimento*.

L'uso delle tecnologie a scopo didattico - educativo nei musei è tutto ancora da costruire e il progetto Openmuseums può essere un'occasione per iniziare questo cammino.

Particolarmente, sembra che esse possano risultare adatte a supportare giochi di gruppo strutturati, creandone ambientazioni e allestimento virtuale (ad esempio, il 'tappeto interattivo' proposto da Pierluigi Fontanesi nel corso della sua relazione), consentendo non solo modalità di approccio assai più attraenti ma anche di 'allestire' laboratori estemporanei ma efficaci in sale o luoghi che normalmente hanno un altro utilizzo, il quale contrasterebbe con la sovrapposizione di

pannelli, supporti o materiali destinati alle attività didattiche. Le tecnologie possono adeguatamente supportare narrazioni nonché essere molto utili nella ricostruzione di edifici o ambienti perduti.

Già esistenti e disponibili a molti, oramai, sono i social network, il cui uso può risultare utile nei lavori 'post-visita al museo'. Far decantare l'esperienza fatta al museo e riprenderla per continuare il percorso in aula e/o a casa con il supporto ad esempio di un blog⁴⁶ o di un'area riservata sul proprio sito che i musei potrebbero realizzare e mettere a disposizione dell'utenza proprio per questo scopo, nell'ambito del quale condividere commenti e immagini relativi alla visita e dar vita a ricerche che proseguano le attività svolte al museo, è un ottimo modo per dare continuità al pensiero e all'uso del museo come strumento di crescita culturale e sociale.

il sistema delle regole (comunicazione trasversale)

Infine, vanno aggiunti altri tre spunti di riflessione. Il primo, riguarda il "*sistema delle regole*". Ogni attività di tipo educativo, particolarmente si ritiene quelle condotte all'interno del museo, deve comprendere un sistema di regole inteso come strumento di comunicazione trasversale ai contenuti del museo, ma utile alla formazione di una cittadinanza consapevole del patrimonio culturale e museale e delle regole che vanno rispettate per la sua conservazione. Un aspetto questo non trascurabile e che è bene trattare in modo che non venga inteso in maniera 'repressiva' o sanzionatoria, quanto piuttosto come un modo semplice per trasmettere il senso civico e contribuire alla costruzione della tanto ricercata 'cittadinanza attiva'.

coerenza, rigore e metodo

Il secondo riguarda la coerenza dei vari aspetti delle proposte educative, all'interno delle quali non può esserci spazio per contraddizioni di termini. Tutto l'insieme dell'attività proposta deve essere progettato in maniera che ogni singola azione, ogni singolo momento, ogni singolo

⁴⁶ Per l'uso del blog nella progettazione didattica, si segnala: I. Mancini, B. M. Ligorio, *Progettare scuola con i blog: riflessioni ed esperienze per una didattica innovativa nella scuola dell'obbligo*, Franco Angeli, Milano 2007.

materiale e dettaglio conducano agli obiettivi finali, senza dubbi, senza incertezze. Coerenza, rigore e metodo sono imprescindibili in una buona progettazione educativa.

L'ultimo riguarda l'uso del lessico specialistico del settore a cui afferiscono le collezioni del museo. Spesso, a torto, si ritiene di dover utilizzare un linguaggio 'più semplice' di quello tecnico perché la materia risulti comprensibile a tutti. Questo atteggiamento, riproposto per anni e anni, sta producendo un vistoso impoverimento del vocabolario, non solo nei giovani. Si ritiene invece fondamentale che anche il grande pubblico, anche i giovani e giovanissimi, vengano abituati all'ascolto e comprensione dei lessici specialistici propri dei diversi settori. A chi sta, se non ai musei e agli specialisti che vi lavorano far sì che la terminologia settoriale possa essere compresa da un pubblico più vasto che non i soli specialistici e ricercatori?

Usare il lessico specialistico nell'ambito delle attività didattiche è un dovere, non una scelta. Certamente, si dovranno adottare opportune accortezze nello spiegarne il significato, ricorrere a perifrasi che ne consentano la comprensione, richiamare similitudini o confronti con conoscenze proprie dell'utenza e proporre attività che attraverso il loro stesso svolgimento chiarifichino i contenuti dei termini utilizzati.⁴⁷ Sostituire i vocaboli di settore con altri di più immediata comprensione, non è 'fare didattica'. Non c'è cosa (parola, oggetto, problematica) che non si possa far comprendere se davvero si hanno competenze didattiche. Partendo da questo presupposto i laboratori dei musei devono prevedere all'interno della loro struttura accorgimenti utili a far passare non solo contenuti specifici, ma anche lessici specialistici.

⁴⁷ A titolo puramente esemplificativo, definire l'"iconografia" non è semplice; farlo nell'ambito di un laboratorio sull'arte, passa attraverso una serie di strategie. Nella preliminare definizione del termine a proposito di 'icona' si potrà richiamare l'attenzione di bambini e ragazzi sulle icone che hanno sul desktop del loro computer (è oramai un'associazione alla portata di tutti più di ogni altra), sottolineando come 'cliccare' su una icona piuttosto che su un'altra dia avvio ad un programma che, per esperienza, sappiamo corrispondere a determinate funzioni/significati. L'insieme delle attività previste dal laboratorio poi dovranno condurre nella direzione di far acquisire la chiave e le competenze per l'interpretazione delle immagini in arte. Al termine delle attività, richiamare il paragone iniziale sarà opportuno per concludere la definizione di 'iconografia' in maniera ben diversa da quanto non si potesse fare semplicemente descrivendo a parole i contenuti di una disciplina la cui esistenza è sconosciuta ai più.

Come si vede, numerosissimi sono gli aspetti che vanno considerati nel progettare laboratori 'attivi' per i musei. Il successo e l'innovazione di un modello sta nella capacità e attenzione che si ha di intersecare, integrare e rendere coerenti tutte le componenti descritte in queste pagine e nelle successive.

il format per gli studenti universitari

Prima di procedere nella trattazione su cosa, come e per chi progettare, una annotazione a parte merita la previsione che questo formulario contenga un 'format' destinato agli studenti universitari.

Ogni strategia sopra descritta è applicabile senza dubbio anche a loro, purché ovviamente la progettazione tenga conto di prerequisiti che saranno ovviamente diversi e corrispondenti non solo all'età ma al tipo di studi affrontati. Si dovrà dare un'importanza maggiore alle esperienze pregresse, nonché considerare la certezza che l'utenza sia assai più eterogenea di quanto non avvenga in un gruppo classe: non tutti avranno la stessa età, ciascuno avrà senz'altro un bagaglio di esperienze differente e attese diverse rispetto all'esperienza da condurre al museo.

Il rapporto da costruire tra l'educatore/operatore e gli studenti dovrà necessariamente fondarsi sul confronto e sul lavoro cooperativo, che va esaltato al massimo. La componente relazionale con questo tipo di pubblico diviene fondamentale e richiede che l'attività sia improntata ad una comunicazione 'tra pari' o quasi.

Altra componente essenziale è che il laboratorio consenta agli studenti effettivamente di mettere in pratica quanto appreso in maniera teorica durante i corsi universitari tradizionali, e, possibilmente, lo faccia in vista dell'acquisizione di competenze utili alla collocazione professionale nel mondo del lavoro. Questo è un aspetto motivazionale determinante perché le attività proposte vengano accolte con entusiasmo e partecipazione. Diversamente, è assai difficile catturare l'attenzione di un pubblico che ha già una propria formazione scientifica di settore.

L'impronta dovrà essere dunque assolutamente pratica, indirizzata preferibilmente alla formazione professionale e l'obiettivo coincidere con la realizzazione 'insieme' di qualcosa di nuovo, in cui ciascuno possa e debba mettere idee proprie.

Coinvolgere gli studenti universitari nella progettazione di percorsi educativi per un pubblico di bambini o di ragazzi più piccoli può essere una delle modalità vincenti, in quanto consente di mettere in atto strategie che contemporaneamente formino le loro competenze sul campo, indirizzandone le energie alla produzione di qualcosa che ai loro occhi è l'unico obiettivo visibile. Un'opportuna conduzione delle riflessioni meta-cognitive li indurrà invece a scoprire che, nel cercare di trovare il modo più opportuno per insegnare ad altri ciò che già sanno, hanno in realtà loro stessi messo in atto nuovi apprendimenti. Sostanzialmente si lavora su più livelli: l'educatore struttura e conduce il laboratorio per gli studenti universitari tenendo le fila sia del loro apprendimento che di quello dei destinatari finali della progettazione che insieme agli universitari si va costruendo.⁴⁸ Come dire *'formare i formatori mentre fanno pratica di formazione'*.

Su queste basi, dunque, è costruito il format proposto.

⁴⁸ In proposito, I. Di Ruscio, *Un'esperienza di laboratorio universitario sulla 'Didattica innovativa dell'arte e dei musei'*, ISSN 1127-4883, in "BTA - Bollettino Telematico dell'Arte", 28 gennaio 2011, n. 592, <http://www.bta.it/txt/a0/05/bta00592.html>.

Progettare cosa

Il presente formulario è rivolto alla progettazione esecutiva di laboratori didattico - educativi, da svolgere in ambiente museale, rivolti ciascuno ad un grado scolastico e agli studenti universitari. L'idea è che la somma dei laboratori così progettati vada a comporre un 'pacchetto' di proposte proprie del museo, utili a qualificarne la politica educativa. Come è stato detto, non si intende eliminare le proposte già attive presso i musei per sostituirle con queste, quanto piuttosto arricchire con nuovi approcci il ventaglio delle attività che vi sono condotte.

Poiché il formulario è destinato all'applicazione presso realtà museali molto diverse tra loro, fornisce linee metodologiche di progettazione e modelli (format) di laboratorio, i quali fungono da guida nello svolgimento dell'attività progettuale e da traccia per le unità di apprendimento che andranno 'riempite' dei contenuti specialistici (archeologici, naturalistici, storici, artistici, ...) e adattate alle specifiche esigenze da parte degli educatori dei vari musei coinvolti.

In generale, nei laboratori si farà leva sull'acquisizione di competenze, non solo conoscenze, disciplinari, interdisciplinari, trasversali e utili all'apprendimento permanente, così come descritte anche nel Quadro di riferimento europeo per le *"Competenze chiave per l'apprendimento permanente"* (si vedano risorse online).

I modelli proposti corrispondono a quanto descritto nel capitolo *"Progettare per educare nei musei. Indirizzi e raccomandazioni circa metodologie e strumenti"* e nei materiali che seguono. Il loro scopo è sollecitare l'apprendimento attraverso il coinvolgimento attivo degli studenti in una costruzione di conoscenze e competenze, che coniuga l'ispirazione a più modelli metodologici, riconducibili essenzialmente alla didattica attiva e al costruttivismo, con un orientamento forte verso il destinatario, sollecitato non solo sotto il profilo intellettuale e cognitivo, ma anche emotivo e relazionale per il tramite degli strumenti descritti in questa trattazione.

Si è detto cosa vada inteso per didattica laboratoriale e sollecitato alla riflessione – questo è l'aspetto che riveste maggior interesse – sul fatto che non debba trattarsi di un *"generico attivismo"*, ma di un fare dotato di un senso, in cui il movimento del corpo sia costantemente

accompagnato da un proficuo esercizio della mente. In particolare, qui si intende spronare ad un uso della didattica laboratoriale diverso dal consueto e maggiormente orientato all'acquisizione di conoscenze teoriche, all'uso dell'intelligenza astratta, all'apprendimento di pratiche e competenze di carattere metodologico e allo sviluppo di un approccio logico e problematico al museo e alle sue collezioni. Il termine latino "*labor*" qui chiama in causa l'azione, l'operatività, l'osservazione, il movimento, come mezzi per entrare in contatto con una realtà che va poi rielaborata in termini teorici, concettuali, astratti. Ovvero si tratta non più di proporre soltanto una manipolazione utile a sviluppare la creatività o ad esercitare la capacità di riproduzione di un manufatto (opera d'arte o utensile che sia) per comprenderne gli elementi costitutivi e i processi produttivi - questo già si fa ed è la formula prevalente quando non unica di approccio - , quanto invece di iniziare ad utilizzare la formula del *laboratorio* in una dimensione più concettuale, di esercizio cognitivo e comportamentale, ossia occasione per trasmettere all'utente gli strumenti appropriati per una lettura e interpretazione del museo e i metodi operativi perché di lì in avanti, in situazione analoga, sia in grado di costruire autonomamente le proprie conoscenze.

Dunque, un laboratorio applicato ai concetti e al metodo, invece che ai manufatti e prodotti, potremmo dire.

Sarebbe anche opportuno cominciare ad adottare distinzioni terminologiche rispetto alle diverse tipologie di attività proposte, adottando ad esempio la denominazione "*ateliers*" per le attività di pratica manipolativa, specialmente quelle condotte insieme con un artista. Questo tra l'altro consentirebbe una riflessione proprio sull'atelier d'artista, sul suo significato, implicando anche altri percorsi di visita e attività integrate di laboratorio sulla storia dell'atelier e su quelli più noti.

Una differenziazione nella denominazione delle diverse tipologie di attività laboratoriali sarebbe utile a cominciare a codificare una classificazione tipologica delle proposte, che potrebbe conseguire più risultati:

- consentire al museo di offrire un repertorio di proposte differenziate rispetto agli obiettivi, al metodo e alle pratiche operative utilizzate per ciascun tipo;

- rendere omogenea la denominazione su un territorio il più possibile ampio (cominciando dalla rete Openmuseums fino ad una condivisione tendenzialmente nazionale e transfrontaliera);
- orientare e facilitare il pubblico nella scelta più aderente ai bisogni specifici del momento, consentendogli al contempo di provare più modalità di approccio diverse avendo coscienza di ciò che andrà a fare.

Attualmente, c'è una confusione terminologica tale da far sì che sotto l'unico termine 'laboratorio' venga compreso di tutto, analogamente a quanto avviene ancora con il continuo slittamento nell'uso dei termini didattica ed educazione, a proposito dei quali si condivide appieno quanto scritto da Alba Trombini e riportato in nota n. 10 a p. 16.

Progettare per chi

Il sistema educativo di istruzione e formazione italiano si articola nella scuola dell'infanzia, in un primo ciclo che comprende la scuola primaria (a partire dai 6 anni) e la scuola secondaria di primo grado, e in un secondo ciclo, che comprende il sistema dell'istruzione secondaria superiore, ovvero i licei, gli istituti tecnici e gli istituti professionali, come recentemente riformati dai “*Regolamenti concernenti il riordino del secondo ciclo di istruzione*” emanati dal Presidente della Repubblica in data 15 marzo 2010 e registrati da parte della Corte dei Conti il 1° giugno 2010.

Anche il primo ciclo dell'istruzione è stato oggetto di riforme nel 2003 e 2005 approdando solo più tardi ai seguenti provvedimenti legislativi: L. 133/2008 (articolo 64) e L. 169/2008. Del 2009 i regolamenti attuativi: DPR 81/2009 (razionalizzazione della rete scolastica); DPR 89/2009 (riordino della scuola dell'infanzia e del primo ciclo); DPR 122/2009 (coordinamento delle norme per la valutazione degli alunni).

Il sistema sloveno appare molto simile a quello italiano. Riformato a partire dal 1992 prevede, dopo l'educazione prescolare, l'ingresso nella scuola ai 6 anni (mentre in precedenza si entrava a 7), un primo ciclo di educazione di base (*Basic education*) della durata di 9 anni, con obbligo scolastico fino ai 15 anni e una *Upper secondary education* della durata di 4 anni, che si articola, con possibilità di scelta, in una formazione liceale (*gimnazije*) o in una formazione tecnico-professionale (*Secondary technical and vocational education*). L'intero percorso si conclude a 19 anni. Dopo la formazione secondaria si può accedere ad un'alta formazione, universitaria (*Higher Education*) differenziata in facoltà, oppure professionalizzante (*Professionally oriented higher education – post-secondary vocational education*) che si conclude con un diploma.

I destinatari dei laboratori descritti in questo formulario sono classi scolastiche del primo ciclo (scuola primaria e secondaria di primo grado italiane, la *Basic education slovena*) e del secondo ciclo (scuole secondarie di 2° grado ovvero per la Slovenia la *Upper secondary education*).

Dato il carattere tecnico del formulario, d'ora in avanti si farà riferimento specifico alle classi italiane, avendone chi scrive diretta esperienza e maggiore conoscenza, chiedendo ai colleghi sloveni lo sforzo di trasferire gli input e le proposte al loro sistema scolastico (con l'aiuto

dell'indicazione dell'età anagrafica che si riporta a questo scopo accanto) e agli ordinamenti e normative che esso prevede.

Ogni format di laboratorio si rivolge ad una specifica fascia di età e offre indicazioni rivolte ad essa:

- 1) scuola primaria, classi 1^a - 2^a - 3^a (età discenti 6-9 anni);
- 2) scuola primaria, classi 4^a - 5^a (età discenti 9-11 anni);
- 3) scuola secondaria di primo grado (età discenti 11-14 anni);
- 4) scuola secondaria di secondo grado (età discenti 14-19 anni).

In aggiunta ad essi è previsto il format 5) che si rivolge agli studenti universitari. Ha dunque caratteristiche proprie e distinte dai precedenti.

Nei primi quattro casi, l'attività è pensata per un gruppo classe e strutturata, secondo quanto raccomandato nella parte generale del formulario, tenendo anche conto delle *"Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione"* che il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca italiano ha pubblicato a settembre 2012 per il corrente anno scolastico e quelle stilate dallo stesso Ministero per i licei e gli istituti tecnici e professionali (2010). I colleghi sloveni faranno ovviamente riferimento agli analoghi documenti prodotti dal proprio Ministero per l'Istruzione.

Le indicazioni prevedono al termine di ogni livello scolastico il conseguimento di traguardi per lo sviluppo delle competenze, sia in campo disciplinare (disciplina per disciplina), sia in relazione ai campi di esperienza e precisano gli obiettivi di apprendimento che si ritengono necessari a tali fini.

Particolarmente, essendo il formulario indirizzato, come si diceva, a musei di differenti tipologie e contenuti, qui si potranno fare maggiori richiami alle indicazioni relative ai "campi di esperienza" che sono trasversali, comuni in Europa e inerenti a tutte le discipline, nonché adatti al ruolo sociale ed educativo del museo, il quale intende promuovere la crescita personale, relazionale, affettiva e lo sviluppo di una cittadinanza attiva. Tali obiettivi non possono che essere

condivisi e affiancati a quelli propri delle singole discipline. Per questi ultimi si ricorrerà ad esempi, generalizzando le pratiche operative a partire da una selezione di quelle che possono essere adottate (ed adattate) ad ogni disciplina a prescindere dal loro contenuto, in quanto attengono al conseguimento di competenze e abilità come sopra descritte, piuttosto che a nozioni e conoscenze specifiche, e tenendo a mente l'opportunità che si articolino proposte il più possibile interdisciplinari.

Naturalmente, nell'uso del formulario gli educatori preposti, in ciascun museo, alla progettazione dei laboratori, utilizzeranno suggerimenti e modelli riempiendoli dei contenuti specifici loro propri e, di pari passo, li adatteranno nella struttura operativa in base a quanto i contenuti specifici e gli obiettivi didattici richiedono in termini di frammentazione delle conoscenze e consequenzialità delle attività/fasi di lavoro, nell'ambito dei processi di apprendimento di contenuti più o meno complessi e specialistici.

Laddove possibile, si rimetteranno suggerimenti circa eventuali accorgimenti da adottare in caso nella classe ci siano soggetti con difficoltà. Tuttavia, essendo la casistica praticamente illimitata, le indicazioni di progettazione contenute in questo formulario non potranno che fare riferimento a classi che non presentino particolari problematiche. Casi speciali, è ovvio, richiedono attenzioni particolari e l'adattamento in base alle esigenze specifiche.

Raccomandazione sempre valida resta quella di garantire il più possibile l'inserimento del soggetto con difficoltà nell'attività prevista per la classe e non relegarlo ad un'attività alternativa separata, adottando semmai accorgimenti e strategie opportune ai fini dell'integrazione (ad esempio, una suddivisione dei gruppi di lavoro, preventivamente concordata col docente, tale da affiancare all'alunno con difficoltà compagni capaci di interagire con lui in maniera positiva, garantendone la massima partecipazione pur nelle difficoltà del caso). L'attività al museo, si ricorda, è uno strumento straordinario di integrazione sociale e come tale va sfruttato appieno. Tenere un alunno con difficoltà separato dal resto della classe, in un momento come quello del laboratorio al museo, è un segnale che va in direzione opposta all'accoglienza delle diversità. Casi particolarmente difficili possono prevedere l'esecuzione di una parte soltanto del laboratorio, ma

è sempre opportuno che si dedichino tempo ed energie ad adattare il laboratorio già strutturato alla situazione particolare, in collaborazione con i docenti della disciplina e i docenti di sostegno.

Alla prima lettura, può sembrare che laboratori progettati come descritto in queste pagine risultino meno “inclusivi” rispetto alle diversità (alunni stranieri o con difficoltà), di una visita guidata seguita da un’attività manipolativa, in quanto quest’ultima almeno può far leva sulla semplice imitazione. Il punto debole, da questo punto di vista, resta certamente quello della visita guidata che, non solo non è alla portata della comprensione di soggetti stranieri o con difficoltà inseriti all’interno di un contesto di gruppo-classe di lingua diversa o con caratteristiche considerate ‘normali’, ma presenta le negatività già discusse ampiamente nella parte sugli indirizzi e le raccomandazioni.

Una progettazione come quella che stiamo descrivendo (incentrata su concetti e metodi) implica certamente un maggiore onere in termini di ‘fatica’ da parte di chi progetta l’attività e tempi di studio assai più lunghi di quelli necessari ad approntare attività più ‘tradizionali’, ma se impostata adeguatamente, articolata in attività sperimentali e di gioco comprensibili e immediate e dotata degli opportuni materiali didattici di supporto, può risultare molto più efficace dal punto di vista relazionale – inclusivo nonché della partecipazione attiva dei soggetti portatori di diversità.

Come progettare per innovare

Nella parte dedicata ai principi generali del formulario (*"Progettare per educare nei musei. Indirizzi e raccomandazioni circa metodologie e strumenti"*) sono stati offerti spunti di riflessione, indirizzi e raccomandazioni su svariati temi, ai quali si rimanda per le linee generali e i principi a cui ispirarsi e che si ritengono utili alla progettazione di laboratori con le caratteristiche riprese nel paragrafo *"Progettare cosa"*.

Qui cercheremo piuttosto di tirare le fila richiamando alcuni aspetti, quelli che riteniamo sostanziali a definire come procedere nel progettare i laboratori del formulario, approfondendoli e articolandoli con considerazioni più squisitamente 'tecniche' e operative.

Qualsiasi progettazione parte dalla conoscenza della situazione in atto e dalla definizione di uno o più 'obiettivi finali' al cui raggiungimento tende. L'obiettivo finale nel caso del museo dovrà avere un nesso particolarmente forte con i contenuti disciplinari specifici del museo stesso. Questo obiettivo sarà conseguito attraverso un processo di apprendimento che, al suo interno, prevederà il conseguimento degli obiettivi intermedi necessari a creare di volta in volta nuovi prerequisiti utili alla comprensione, rielaborazione e consolidamento delle nuove conoscenze proposte. Queste conoscenze è consigliabile abbiano ampi rimandi interdisciplinari e siano in grado di modificare atteggiamenti, competenze e modalità di approccio al museo e ai nuovi saperi appresi.

La progettazione, fin dalla definizione dell'obiettivo finale, richiede almeno un doppio ordine di relazioni:

- con le collezioni del museo;
- con i destinatari.

Progettare in relazione alle collezioni del museo impone di tenere conto di: contenuti specifici e particolarità, spazi, caratteristiche di fruizione del museo, frequenza nell'allestimento di mostre temporanee, etc.

Progettare in relazione ai destinatari esige tenere conto di: età, numero dei partecipanti, casualità o meno del raggruppamento (es. utenza adulta che va a comporre un gruppo di formazione spontanea in una particolare occasione oppure una scolaresca), caratteristiche dell'utenza (prerequisiti, precedenti esperienze al museo, livello di istruzione, ...), etc.

Considerando queste variabili, che hanno un peso importante nella definizione della singola progettazione e per cui si rimanda allo "Schema operativo di progettazione" e ai singoli format, in generale è bene avere particolare attenzione per i seguenti elementi, raggruppati per attinenza (l'ordine proposto non corrisponde necessariamente all'ordine con cui affrontarli):

- la scelta degli obiettivi formativi in relazione sia ai destinatari che ai contenuti da comunicare;
- il rimando all'esperienza pregressa tipica dell'età e ad esperienze proprie del vivere quotidiano comuni a tutti, nonché alle indicazioni per il curriculum scolastico;
- la previsione di un supporto da offrire ai docenti ai fini di un proficuo inserimento ed integrazione dell'esperienza del laboratorio al museo nei loro programmi;
- la qualità degli spazi e il loro allestimento;
- l'eventuale disponibilità di un'aula didattica e l'opportunità o meno di svolgere l'attività (intera) in quel luogo;
- il numero delle attività da proporre;
- l'articolazione e successione delle attività in relazione agli obiettivi formativi;
- la gradualità nella difficoltà operativa e nel conseguimento degli obiettivi;
- la pluralità di approcci e strumenti (peraltro, in articolazione con gli spazi);
- l'uso alternato di lavoro individuale e lavoro cooperativo;
- i tempi (in relazione a spazi ed attività);
- la dotazione di materiali didattici e di allestimento del laboratorio;

- - la conduzione;
- - la verifica dell'apprendimento e del gradimento delle proposte.

La definizione degli obiettivi didattici e formativi rappresenta il cardine sul quale si imposta l'intera progettazione. È fondamentale, per qualsiasi attività educativa, nel museo e fuori, procedere ad una loro definizione integrata ai contenuti. I contenuti, corrispondenti a quanto il museo intende comunicare di se stesso (qui la disciplina di principale riferimento risulterà dominante) e alle sue specificità, e gli obiettivi disegnati in base alle caratteristiche di età e livello di istruzione del destinatario, vanno stabiliti contemporaneamente, avendo un'ottica orientata all'acquisizione di competenze e di metodo di lavoro e il più possibile interdisciplinare.

Rivolgendosi all'utenza scolastica, gli obiettivi formativi non potranno che tenere conto delle indicazioni dei programmi ministeriali, nelle quali peraltro in merito all'interdisciplinarietà è espressa questa posizione: "Le discipline, così come noi le conosciamo, sono state storicamente separate l'una dall'altra da confini convenzionali che non hanno alcun riscontro con l'unitarietà tipica dei processi di apprendimento.[...] Nelle indicazioni le discipline non sono aggregate in aree precostituite per non favorire un'affinità più intensa tra alcune rispetto ad altre, volendo rafforzare così trasversalità e interconnessioni più ampie e assicurare l'unitarietà del loro insegnamento." (*"Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione"*, documento prot. 7734_12, allegato 2, p. 12, disponibile sul sito Miur).

Tuttavia il museo dovrà adottare ogni strategia per orientare la propria comunicazione ai contenuti e per 'specializzare' i contenuti stessi in direzione non vagamente disciplinare, ma esplicitamente riferita alle sue collezioni e/o alle caratteristiche del proprio sito (nel caso di Aquileia che è priva di collezioni, ma è un sito archeologico) o edificio (come per il Castello di Ferrara, da considerarsi un monumento visitabile più che un museo) e allo specifico apporto che il museo/sito può offrire nell'approfondimento delle conoscenze e competenze inerenti ciascuna disciplina, garantendo al contempo gli opportuni riferimenti agli altri ambiti disciplinari.

I contenuti da apprendere al museo, insomma, non dovranno mai essere i medesimi che si possono apprendere a scuola, ma dovranno rappresentare un rilevante contributo del museo ad integrazione di quei saperi.

Altrettanto, dovrà essere differente il modo di operare, definito in base alle scelte metodologiche compiute. Nel nostro caso queste sono state già definite e descritte nelle pagine precedenti e lo saranno ulteriormente in queste e nelle seguenti.

Ci sono poi obiettivi trasversali in vista dei quali il museo, nello svolgimento del proprio ruolo sociale ed educativo, può dare un contributo degno di interesse anche a prescindere dalla disciplina di riferimento e che possono essere utilizzati come leve intermedie per il conseguimento dell'obiettivo finale. Primo tra questi, è quello della competenza linguistica.

Si osservava a p. 42 a proposito dei lessici specialistici, il tendenziale impoverimento linguistico delle giovani generazioni (e non solo). I laboratori progettati dai musei possono contribuire non solo all'ampliamento del vocabolario con l'utilizzo del lessico disciplinare specifico, ma anche al consolidamento delle competenze linguistiche della lingua nazionale, concorrendo così al conseguimento dei traguardi previsti dalle indicazioni nazionali per il curricolo (e da quelle europee sulle competenze chiave) e al miglioramento generale del livello culturale del paese.

Intrecci disciplinari particolarmente significativi avvengono poi attraverso il riferimento alla storia e la geografia, che sono strettamente connesse a popoli (tradizioni e culture) e regioni (ambienti e paesaggi) costituendo un aggancio potente per qualsivoglia collezione museale. Un museo storico, come quello di Caporetto, o un museo con un riferimento stretto alla geografia del territorio, come quello dei Grandi Fiumi di Rovigo hanno la storia e la geografia come discipline di principali riferimento, ma qualsiasi opera o oggetto (da un dipinto ad un merletto o costume, ad un reperto archeologico) di uno qualsiasi degli altri musei della rete Openmuseums, e non solo, è stato prodotto in una certa area geografica e in un certo periodo. Va da sé che i riferimenti storico-geografici consentono un ventaglio di collegamenti estremamente ampio e appropriato a qualsiasi tipologia di museo, innestandosi peraltro in tematiche di altro tipo: economiche, antropologiche, scientifiche, ambientali (relazione uomo – ambiente - fenomeni atmosferici e climatici) importanti per tutti.

Ci sono infine ‘comunanze’ di carattere metodologico e di approccio, ad esempio l’atteggiamento tipico delle scienze, legato all’osservazione e alla sperimentazione, alla descrizione di oggetti e materiali, alla seriazione e classificazione oppure catalogazione che si addice a qualunque tipologia di museo. Si classificano o catalogano tanto le opere d’arte quanto i reperti archeologici, tanto le specie minerali quanto quelle vegetali o animali.

A tale proposito, leggendo il *“Report sullo stato dell’arte”* elaborato in base alle risultanze del questionario sottoposto alle realtà coinvolte in Openmuseums, agli atti del progetto, e particolarmente la situazione legata all’inventariazione delle collezioni, viene anche in mente che laddove inventariazione e/o catalogazione delle collezioni è stata conseguita al 100% il materiale che ne è derivato costituisce una base preziosa per la progettazione di questi laboratori. Dove, al contrario, l’inventariazione è stata solo parzialmente svolta, essa potrebbe essere felicemente stimolata, oltre che dall’oggettiva necessità di provvedervi ai fini della conservazione delle collezioni e della gestione del museo, dall’opportunità di trarne spunti per elaborare significative e nuove proposte educative per il pubblico. La ricerca e l’educazione dovrebbero peraltro andare di pari passo, garantendo un progressivo ampliamento del ventaglio delle proposte didattico – educative del museo.

Inoltre, l’inventariazione da completare potrebbe essere l’occasione per attivare tirocini formativi universitari coinvolgendo giovani studenti in una opportunità formativa di alto livello (senza ovviamente consegnare a loro la responsabilità scientifica degli aspetti che richiedono una professionalità esperta, ma garantendo piuttosto un trapasso di competenze e conoscenze utile ad ampliare il loro bagaglio formativo). E ancora, l’inventariazione e l’attivazione di tirocini formativi si prestano anche all’attivazione di laboratori per studenti universitari, in cui lavorare alla progettazione di attività destinate ai più giovani studenti dei licei o degli istituti tecnico – professionali, ovvero per gli stessi colleghi universitari, nell’ottica descritta più sopra (si veda alle pp. 43-44).

Quello delle attività propriamente museali, della comunicazione e dell’organizzazione interna del museo è un altro filone tematico comune a musei di differente natura, che prescinde dalla disciplina di principale riferimento, pur richiedendo una declinazione orientata ad essa, e che rappresenta un tema di interesse per il pubblico che spesso ignora del tutto come un museo sia

organizzato al proprio interno e che per gli studenti dei licei e istituti superiori, e ancor più per gli universitari, può rappresentare un'occasione di orientamento professionale.

Ancora trasversali a tutte le discipline sono abilità e competenze legate all'esercizio della logica, che a partire dall'osservazione di un fenomeno, attraverso la riflessione ci fa giungere a nuove conclusioni e conoscenze; quelle legate alla comunicazione, alle relazioni e alla socialità, dunque la capacità di riferire e confrontarsi, ascoltare e mettere in relazione i nuovi contenuti con gli altri saperi già appresi, l'abitudine a farsi domande e a proporle agli altri, nonché quella di negoziare le conoscenze di ciascuno per produrne di nuove; la ricerca di soluzioni ai problemi (problem solving); quelle legate al rispetto di oggetti - ambienti - persone ovvero della costruzione dell'educazione civica e della cittadinanza attiva.

È principalmente in virtù di queste competenze trasversali alle discipline e ai musei e utili alla formazione culturale e sociale delle persone, che è fattibile impostare un modello unico di metodo, come quello qui proposto, per costruire percorsi di educazione al patrimonio culturale ed è sulla base di queste che si possono definire obiettivi intermedi, strategie e strumenti da utilizzare in vista del conseguimento ciascuno del proprio obiettivo finale, che avrà naturalmente carattere specifico.

Riepilogando, gli obiettivi formativi della progettazione dei laboratori del formulario devono: corrispondere ai contenuti specifici del museo (particolarmente quello finale); essere impostati sull'acquisizione di competenze e metodo; presentare trasversalità rispetto alle discipline; essere in linea con le esigenze del destinatario, nella fattispecie specifica essere coerenti con i traguardi formativi che il sistema scolastico e della formazione universitaria si propone di conseguire; tenere conto delle esperienze comuni a ciascuna fascia di età e, come si diceva nella parte generale relativa a metodi e strategie, avere opportuna considerazione degli aspetti emotivi e relazionali.

Rispetto agli obiettivi e alla metodologia didattica adottata è sempre opportuno informare dovutamente il docente, perché ne abbia coscienza e possa integrare nel migliore dei modi l'esperienza del museo nell'ambito della propria programmazione e del Piano dell'Offerta Formativa (POF) della scuola di appartenenza. Il docente dovrà avere chiari non solo gli obiettivi,

ma i anche i contenuti specialistici proposti e la loro relazione con la propria disciplina, nonché gli intrecci interdisciplinari e dovrà essere fornito degli opportuni materiali e strumenti per condurre eventuali e consigliabili approfondimenti in classe (si tornerà oltre sull'opportunità o meno che il docente 'prepari' alla visita o piuttosto che faccia seguire al laboratorio del museo attività adatte a consolidare le conoscenze apprese e articularle con quelle su cui si lavora in aula).

Non è così scontato che questa partecipazione e coscienza ci sia. Spesso il docente che accompagna la classe al laboratorio lo fa come un 'dovere' prescritto dal curriculum (alla voce 'conoscenza del territorio') o, sia pure con piacere, ma come un'esperienza del tutto avulsa da quella scolastica. Altrettanto spesso i docenti sono ben coscienti dell'importanza di accompagnare la classe al museo, ma magari non hanno gli strumenti metodologici per comprendere appieno il valore dell'esperienza proposta e si limitano ad una lettura superficiale ed esteriore, accomunando alla fine qualsivoglia attività di 'laboratorio' di qualunque museo.

educare negli spazi espositivi:
gli spazi adatti ai laboratori del formulario

I laboratori proposti nel formulario dal punto di vista dell'approccio metodologico ed operativo danno grande importanza al destinatario dell'azione educativa, posto al centro dell'attenzione e sollecitato sotto numerosi profili (cognitivo, emotivo, relazionale, etc.) attraverso strategie didattiche a carattere attivo, e consegnano al contatto diretto con gli oggetti, i reperti, i documenti, le opere esposte nel museo la primaria sollecitazione alla costruzione delle conoscenze che vengono elaborate. Ne consegue che l'ideale luogo di svolgimento del laboratorio si configuri non un'aula didattica, attrezzata o meno che sia ma priva di oggetti che rivestano un carattere storico, documentario, artistico, etc., bensì le sale espositive del museo, con tutta la carica evocativa che esse comportano e con le positive ricadute di quella che abbiamo chiamato più sopra la "dimensione corporea dell'apprendimento" (pp. 34-37).

In questo formulario, dunque, si propone di valutare molto seriamente l'opportunità di svolgere laboratori nelle sale espositive, almeno nei musei che non hanno una frequentazione giornaliera di pubblico non scolastico (ovvero di turisti) particolarmente significativa, tale da renderlo davvero impossibile. Si possono anche studiare calendari e momenti di fruizione particolari, destinati all'organizzazione di questi laboratori fissandoli in giorni e orari in cui si è

verificata nel corso del tempo una frequentazione nulla o molto scarsa, così da ridurre il 'rischio' di determinare problemi per l'utenza non scolastica.

Va però sfatata la supposta insofferenza che alcuni direttori di musei o responsabili dei servizi educativi temono da parte dei visitatori/turisti nel trovare alunni in giro nelle sale, se questi, naturalmente, sono condotti in maniera adeguata dall'operatore, realmente impegnati in attività costruttive e dimostrino un comportamento idoneo, non costituendo all'opposto gruppi di ragazzi lasciati allo sbando, privi di meta e di consegne da eseguire. Si ritiene che adottando opportune strategie di comunicazione (tra cui la presenza di un avviso sul sito e sui materiali pubblicitari con l'indicazione di giorni e orari destinati i laboratori nelle sale), questa eventualità di sovrapposizione dei due tipi di fruizione, potrebbe rappresentare addirittura una preziosa occasione di crescita anche del pubblico adulto e di comunicazione esterna del ruolo sociale ed educativo che il museo ha.

Se avvisato all'ingresso (anche non avendo letto in precedenza l'avviso sul sito) e adeguatamente informato circa ciò che si sta facendo con le classi e del valore pedagogico che ha il farlo nelle sale, a diretto contatto con opere, documenti e oggetti, il pubblico adulto e turista non potrà che apprezzare, incuriosirsi e dimostrarsi assolutamente tollerante rispetto a qualche piccola 'privazione' della possibilità di visitare in maniera tranquilla e intima alcune delle sale. Peraltro il laboratorio non occuperà tutte le sale contemporaneamente e può essere studiato anche in funzione di queste problematiche prevedendo un più frequente cambio di sala, soste più brevi in concomitanza con opere e oggetti più rappresentativi, etc. Inoltre, non farebbe male attrezzarsi per prevedere qualche piccola variante al laboratorio, da adottare in simili evenienze, a cui possano partecipare (qualora lo vogliano) questi visitatori.

Tutto ciò non sarà proponibile certamente per gli Uffizi, dato il numero di visitatori che realizza, ma sembra assolutamente un obiettivo conseguibile (basterebbe il volerlo ricercare) per musei di interesse regionale e con una frequentazione turistica giornaliera non particolarmente significativa e, in base ai dati riportati nel sopra citato report finale derivante dal questionario, si direbbe che lo sia anche in buona parte dei musei inclusi nella rete Openmuseums. Il 36% di questi (vi si dice) attrae meno di 15.000 visitatori ed il 27% tra 15.000 e 50.000 visitatori. Solo due musei del campione superano la soglia dei 90.000. E andrebbero analizzati i flussi anche in relazione alle

concentrazioni per periodi. Se l'affluenza risultasse prevalentemente estiva, oppure concentrata nei giorni festivi, ecco che non presenterebbe coincidenza di fatto con la presenza delle scuole. Peraltro, otto degli undici musei dispongono di più sedi in distinti edifici, con la conseguente più probabile opportunità di ragionare nei termini sopra descritti, individuando tra le sedi la più idonea, rispetto alle problematiche esposte, a queste attività.

I format del formulario sono stati stilati partendo da queste considerazioni circa gli spazi, considerati parte integrante del processo di apprendimento altrettanto quanto i contenuti proposti, dunque offrono indicazioni sull'uso degli spazi in relazione alle attività e sull'opportunità di identificare uno spazio adatto ad ogni singola fase o step di laboratorio, cambiando sala o disposizione ogni volta che si cambia tipo di attività e si passa al gradino successivo del percorso.

La sala didattica, laddove disponibile, nell'ottica del formulario dovrebbe essere utilizzata esclusivamente per le attività a carattere sperimentale o manipolativo, che richiedano particolari attrezzature determinando un ingombro eccessivo degli spazi, ovvero facciano uso di materiali il cui utilizzo non è consigliabile in spazi espositivi, in quanto possono risultare pericolosi per la conservazione delle opere o implicano il rischio di sporcare.

Laddove proprio assolutamente non si volesse o potesse contemplare la possibilità di svolgere i laboratori del formulario nelle sale, si dovrebbe almeno avere l'accortezza di fare in modo che l'aula didattica sia dotata di una selezione di opere, oggetti o documenti sui quali è incentrata la specifica attività e adattare le indicazioni prevedendo almeno una piccola porzione del laboratorio (principalmente le attività di osservazione) nelle sale, per non privare del tutto le classi di quelle conoscenze e percezioni che derivano dalla fruizione diretta di spazi, allestimento e opere.

strategie volte a sollecitare l'apprendimento

Ci sono poi una serie di strategie utili a sollecitare l'apprendimento, sia rendendolo attraente per il discente e inducendolo ad entusiasarsi ad esso, sia facendo sì che risulti efficace rispetto al conseguimento dell'obiettivo finale proposto.

Attrarre l'attenzione ed entusiasmare gli studenti dipende in molta misura dagli strumenti che si sceglie di utilizzare. In questo formulario abbiamo deciso di puntare principalmente l'uso del gioco, della narrazione e della tecnologia come strumenti utili ad innovare gli approcci e a renderli più accattivanti. Nel prossimo paragrafo definiremo meglio l'uso di questi strumenti, peraltro in parte già affrontato.

In relazione agli strumenti scelti ci sono poi strategie di pianificazione dell'azione educativa ed operative, che facilitano il processo di assimilazione di nuovi contenuti e la loro relazione con le conoscenze precedenti nonché la loro rielaborazione personale.

La frammentazione del percorso di laboratorio in più azioni e attività più o meno brevi, ciascuna delle quali conduca al raggiungimento di un obiettivo intermedio che costituisca uno dei prerequisiti per il conseguimento dell'obiettivo finale, è una strategia che consente di trasmettere concetti anche complessi e far acquisire competenze articolate praticamente a chiunque.

Ipotizzando di partire da un prerequisito di conoscenza A per giungere alla acquisizione della nuova conoscenza D, pretendere che con immediatezza lo studente passi da A a D prevede sicuramente un atto di fiducia ("se lo dice il docente oppure l'operatore, sarà così") e l'uso della memoria, ma non necessariamente la comprensione del 'fenomeno'. Individuare invece passaggi ragionati per cui da A si passi a B, acquisito e consolidato B da B si passi a C e con analogo procedimento da C a D, comporta l'analisi dei meccanismi e la comprensione profonda dei passaggi, determinando un ricordo più duraturo perché basato su una conoscenza 'guadagnata'. Se poi i passaggi logici sono accompagnati da una dimensione concreta, data dall'azione, dal movimento, dall'osservazione diretta, dalla sperimentazione, il processo di apprendimento diviene significativo e lo è tanto più quanto più le singole operazioni o attività proposte possono essere tradotte in criteri di metodo generalizzabili e dunque applicabili ad altre situazioni.

Dunque, un percorso di laboratorio per essere efficace e non risultare monotono deve prevedere al proprio interno diverse fasi. Ciascuna fase conduce ad un risultato e quel risultato è il punto di partenza (prerequisito) per la fase successiva, che condurrà ad un nuovo risultato e così via fino alla sintesi che coinciderà con il conseguimento dell'obiettivo finale del laboratorio. È

essenziale che ciascuna di queste fasi sia effettivamente necessaria e non pleonastica o ripetitiva rispetto ad altre, così che l'insieme risulti coerente e ben articolato.

Nella progettazione si dovrà procedere a definire questi step e determinarne il numero sia in relazione all'obiettivo finale, sia in relazione all'età degli alunni. Più sono piccoli i bambini più numerose e brevi devono essere le attività, poiché i tempi di attenzione non sono molto lunghi e capacità ed esperienza sono ancora limitate a piccole attività, circoscritte e ben definite nei termini. Parimenti, al fine di tenere sempre alto il livello di interesse è bene che la tipologia di attività previste sia varia, che ciascuna attività o fase del laboratorio preveda uno spazio diverso dal precedente e brevi momenti di stacco, che consentano di allentare la concentrazione per poi richiamarla nuovamente in vista di nuovi contenuti. Registri, linguaggi e toni devono essere adatti ai singoli momenti e variare continuamente sottolineando i momenti di maggiore importanza. Tutti questi aspetti vanno previsti in fase di progettazione e affinati nel corso delle conduzioni.

Più l'età dei destinatari sale, minore è la necessità di frammentare il percorso, se non per particolari e oggettive difficoltà del tema proposto. Permane però l'opportunità di proporre più tipologie di attività, una pluralità di approcci e strumenti, peraltro articolandoli con gli spazi, con i materiali didattici, con più tecniche comunicative, affinché l'esperienza sia ricca e diversificata.

La successione delle attività ovviamente non sarà casuale, ma determinata da nessi evidenti non solo a chi progetta il laboratorio, ma durante l'esecuzione a chiunque vi partecipi, con richiami frequenti a quanto fatto in precedenza. È anche fondamentale che le attività proposte presentino una gradualità nella difficoltà operativa, peraltro corrispondente al crescendo di difficoltà degli obiettivi da conseguire, che pian piano avvicinano il destinatario dell'azione educativa a quello finale.

i tempi

Strettamente relazionati a spazi e attività sono i tempi, che devono sempre essere ben definiti e chiaramente comunicati all'inizio di ogni fase del laboratorio, così che i singoli o i gruppi di lavoro (a seconda dell'organizzazione data a quel momento formativo) si organizzino per rientrarvi.

La stima dei tempi è fondamentale sia in relazione alla praticabilità effettiva di un'attività proposta (vedi sopra pp. 38-39), sia per la tenuta della classe. Dare tempi troppo dilatati implica far sì che gli alunni si perdano in chiacchiere e si concedano momenti 'liberi' via via più frequenti, fino alla perdita totale di controllo della classe. Viceversa, tempi troppo stretti e non compatibili con l'effettiva portata della consegna assegnata implicano da parte degli alunni o la rinuncia o la ribellione. In entrambi i casi, il caos. I tempi devono essere 'giusti' e non è facile calcolarli. La perfezione (che forse non esiste) si rasenta ovviamente con l'esperienza e anche in questo caso l'esecuzione di più test finali del laboratorio è determinante nell'approssimarsi alla migliore definizione possibile dei tempi di lavoro.

Particolarmente importante è il ruolo dei tempi laddove si lavora per gruppi (si veda sotto). Il tempo stabilito infatti deve essere adeguato a ciascun gruppo singolarmente e a tutti contemporaneamente, ovvero non può accadere che un gruppo termini entro i 5 minuti la consegna ed un altro ne impieghi 20 per eseguirla. Questo comporterebbe avere per la bellezza di un quarto d'ora un gruppo di studenti che 'ciondola' o fa confusione o che in ogni caso non è operativo. Chiaramente, in questo caso entra anche l'altra grossa variabile, ovvero quella della formazione dei gruppi, che deve essere condotta in modo che i gruppi tra loro risultino più o meno equivalenti come potenzialità, operatività e tempi di azione. La gestione delle attività di laboratorio con una suddivisione per piccoli gruppi deve essere studiata e condotta in modo che tutti i gruppi terminino il loro compito più o meno in contemporaneità. È poi indispensabile prevedere il caso in cui questo non avvenga, così da disporre di un'attività di approfondimento da dare al gruppo più veloce, in attesa che gli altri ultimino la consegna precedente. Questo purché non si vada a creare la situazione inversa: gli altri finiscono e il primo gruppo è impegnato nell'attività aggiuntiva di approfondimento. Per questo è bene che un'eventuale attività 'integrativa' sia flessibile e presenti elementi di ripetitività rispetto ad una prima acquisizione importante, determinabile in pochi minuti. Così facendo l'attività si potrà interrompere senza alcun danno né l'impressione da parte degli alunni di non aver potuto completarla.

il lavoro di gruppo

Sul fronte dell'importanza dell'esperienza relazionale al museo, qualcosa va aggiunto rispetto allo strumento del lavoro di gruppo, precisando innanzitutto che quanto viene qui

proposto fa riferimento al *lavoro di gruppo autonomo* rispetto a precise consegne di lavoro, all'interno di un'attività di laboratorio dove l'operatore interagisce alternatamente ora con l'intera classe (anch'essa un gruppo, il gruppo-classe), ora con i singoli gruppi di lavoro, della cui attività conduce un costante monitoraggio, ora con i singoli alunni prestando particolare attenzione a quelli che dimostrino di avere necessità di un supporto maggiore o della ripetizione della spiegazione data a tutti (si veda "l'attenzione al singolo", p. 23). L'intervento nei confronti dei singoli però non può e non deve mai prevalere rispetto a quello verso i gruppi e la classe intera (che non possono mai essere persi di vista), bensì essere ricondotto dentro i confini dell'attività del gruppo di lavoro e/o del gruppo-classe (pena la dilatazione eccessiva del tempo necessario al laboratorio e la probabile attesa dei più rispetto alla successiva consegna), intervenendo particolarmente per garantire l'integrazione e la massima partecipazione all'attività del gruppo di appartenenza da parte del soggetto che manifesta qualche difficoltà di qualsivoglia genere.

L'abitudine a lavorare per gruppi, nelle scuole spesso stigmatizzata perché ritenuta fonte di confusione e rumore, è invece il più efficace degli strumenti (se ben gestito dall'operatore) per conseguire la gran parte degli obiettivi formativi trasversali sopra descritti. Il fatto di lavorare per gruppi inevitabilmente richiede di instaurare relazioni con i compagni, magari non quelli preferiti, articolare il confronto sulle tematiche proposte dal museo, esercitare il rispetto nei confronti delle idee e dei modi di essere altrui, attivare la collaborazione e strategie di tolleranza e mediazione al fine di conseguire un comune obiettivo, dato dal traguardo della specifica attività o consegna.

L'uso del lavoro di gruppo, inoltre, presenta il vantaggio di cui si diceva più sopra (pp. 26, 28) di frammentare gruppi numerosi, garantendo a tutti di alternarsi nella visione degli oggetti o delle opere e negli spazi e determinando con questi un rapporto diverso, più ravvicinato e personale.

Perché però tutto ciò possa verificarsi e risultare efficace ai fini della costruzione di nuovi apprendimenti e del successo dell'attività proposta, vanno adottate alcune opportune strategie nella formazione dei gruppi di lavoro.

Il momento della formazione dei gruppi è un momento chiave. La suddivisione dei gruppi non può essere spontanea: gli alunni sceglierebbero in base alle proprie simpatie e affinità.

Richiedere al docente che non si conosce bene, un aiuto nel dividere gli studenti in gruppi rappresenta un'incognita e può rivelarsi positivo come assolutamente negativo, quantomeno è rischioso. Dipende dal docente, dai suoi tempi, dal suo modo di lavorare e 'pensare il gruppo' e dal grado di effettiva conoscenza e padronanza della classe. Poiché l'intervento del docente potrebbe avere l'effetto di allungare a dismisura i tempi, determinare discussioni con gli alunni, talora risultare non risolutivo perché ancora qualcuno intende dividere gli studenti con criteri di omogeneità che implicano riunire i cosiddetti 'bravi' e 'meno bravi' tra loro, è consigliabile che l'operatore impari a valutare opportunamente le situazioni in pochi minuti e a suddividere da sé i ragazzi in base all'idea che si è fatto della classe e dei singoli, osservandoli nei primi momenti al museo (all'ingresso, durante l'introduzione e magari la prima attività, se individuale). Tale suddivisione spesso risulta assai più efficace, anche perché certamente sarà effettuata tenendo conto di ciò che realmente sarà richiesto di fare ai gruppi, aspetto questo sconosciuto al docente. Laddove, invece, col docente ci sia conoscenza reciproca di lunga data e una condivisione circa le potenzialità dello strumento del lavoro di gruppo, si può pensare di operare la suddivisione insieme, con tempi congrui e risultati positivi.

I gruppi, infatti, di norma funzionano quando sono ben calibrati, ovvero quando ciascun gruppo ha un equilibrio interno che gli garantisce il funzionamento e i gruppi tra loro risultano paragonabili per potenzialità ed efficienza. Al loro interno ciascun gruppo dovrebbe essere eterogeneo, ovvero avere bambini e ragazzi con caratteristiche caratteriali e comportamentali diverse, nonché abilità, capacità e modalità di approccio all'apprendimento e alle novità differenti, così da garantire uno scambio proficuo anche sotto il profilo delle scelte adottate dal gruppo in relazione alle strategie operative e di problem solving, in vista dell'esecuzione delle consegne via via assegnate.

È chiaro che non sempre la ripartizione fatta dall'operatore può essere perfettamente centrata, non avendo egli conoscenza pregressa della classe o vedendo la classe solo periodicamente se non una volta l'anno. Tuttavia, dividere adeguatamente i gruppi è una competenza che si acquisisce con l'esercizio e l'esperienza, facendo anche tesoro degli errori commessi in precedenza.

Un altro aspetto riguarda il numero di unità da prevedere nel gruppo. Nelle attività museali proposte in questo formulario è opportuno utilizzare gruppi di 3 o 4 unità e non oltre, a seconda della specifica attività da svolgere. L'età costituisce un altro indicatore, il quale consiglia di prediligere le coppie per i bimbi più piccoli (infanzia e classe 1^a della primaria ovvero 5-6 anni), preferibilmente i gruppetti di 3 unità per le classi 2^a e 3^a della primaria (7-8 anni). Dalla classe 4^a della primaria in poi, il numero 4 sembra essere il numero perfetto per questo tipo di attività. Solo in casi eccezionali si possono utilizzare gruppi di 5 unità (quando capita, in sostanza, che il numero degli alunni della classe sia tale che suddiviso per 4 dia resto di 1 o 2 unità) ed esclusivamente per classi a partire dalla 5^a della scuola primaria.

Generalmente, sotto l'età di 10-11 anni la gestione autonoma di compiti e consegne affidate al gruppo avviene in maniera tanto più adeguata quanto meno numeroso è il gruppo. Naturalmente anche scendere sotto le 4 unità può comportare un impoverimento nello scambio di idee e di soluzioni operative proposte, con conseguente inattività del gruppo. Ne deriva che la definizione del numero di componenti il gruppo richiede una specifica riflessione in relazione agli obiettivi, contenuti e modalità operative dell'attività progettata e (unitamente) all'età dei discenti, soppesando attentamente i pro e i contro dell'una o dell'altra soluzione. Testare l'attività progettata su una classe reale, serve anche a questo: verificare quale possa essere la migliore soluzione operativa nella ripartizione dei gruppi.

Attività differenti dai laboratori di cui stiamo discutendo richiederebbero ovviamente valutazioni diverse, come dimostra la letteratura in materia (si rimanda particolarmente al testo di Silvia Cristina Negri sul lavoro di gruppo, citato nella bibliografia in fondo al formulario). Maggiori sono le dimensioni del gruppo e maggiori sono capacità, conoscenze e abilità a disposizione, maggiore però anche il tempo richiesto per esercitare il coordinamento del gruppo e minori l'interazione e l'affiatamento. Un gruppo più numeroso è adatto ad esempio all'esercizio di alcune delle pratiche di didattica attiva destinate a gruppi estesi, come la discussione o il brainstorming. Un gruppo piccolo invece presenta il vantaggio di poter concentrare i tempi, creareintonie e rapporti più stretti in relazione agli obiettivi, condividere - se previsto dall'attività proposta - anche forme di positiva competizione non all'interno del gruppo ma verso gli altri gruppi, presentandosi particolarmente adatto per certi tipi di gioco, attività di osservazione o sperimentazione.

Insomma, per ogni tipologia di attività e collegati obiettivi il gruppo ideale ha una differente configurazione.

Anche le modalità di intervento dell'operatore o dell'educatore sul gruppo saranno diverse a seconda dell'attività in corso di svolgimento e dell'età dei partecipanti. Perché lo strumento risulti efficace, l'ideale è che il gruppo sia lasciato lavorare in autonomia, *anche sbagliando* (l'errore è una risorsa nel processo di apprendimento), seguito e osservato a media distanza, dimostrandogli all'occorrenza un supporto immediato, ma senza sostituirsi mai agli alunni nella creazione dei delicati rapporti interni e nella definizione delle strategie di lavoro comuni. Se ad esempio la consegna richiede una ulteriore suddivisione del gruppo di 4 unità in coppie, al fine di velocizzare lo svolgimento di una certa pratica, l'operatore lascerà ai gruppi il tempo necessario ad individuare questa soluzione come la più opportuna per riuscire ad eseguire il compito, lavorando tutti e stando dentro i tempi prestabiliti.

Poniamo l'esempio che i gruppi debbano ricercare opere esposte nel museo con certe caratteristiche e rilevare dalle didascalie un dato, ad esempio il nome del personaggio principale che vi è raffigurato. Dopo qualche minuto di attività, avendo compreso come procedere, uno dei gruppi o due certamente arriveranno a ipotizzare la necessità di dividersi "per fare prima" (non penseranno magari al fatto che così lavorerebbero tutti). Quando questo o questi due gruppi avranno richiesto all'operatore il permesso di procedere in questo modo, ottenendolo, gli altri gruppi quasi certamente omologheranno il proprio atteggiamento e tutti avranno messo in atto una strategia di problem solving: "abbiamo da ricercare 12 opere, trovare il nome del protagonista e scriverlo su un foglietto, siamo 4 e il tempo dato è di 8 minuti ... se procediamo a due a due ce la facciamo! Poi metteremo insieme i risultati di ciascuna coppia." Questo è un risultato importante, dal punto di vista del metodo (obiettivo trasversale e chiave), a prescindere dall'esito della ricerca del nome del personaggio nelle didascalie, che ne costituirà un altro più specifico della disciplina.

materiali didattici e di allestimento

Ogni laboratorio per la propria esecuzione necessita di una dotazione di materiali didattici e di allestimento appositamente progettati. Accanto alla definizione di obiettivi, attività, strumenti

e strategie, andranno dunque ideati e progettati materiali idonei a costituire non solo un efficace supporto alle attività, ma un mezzo essenziale per la sua realizzazione.

Perciò, analogamente al processo ideativo e progettuale del percorso di laboratorio, si dovrà dare avvio ad uno specifico lavoro di ideazione e progettazione dei materiali, composti per una parte di materiali di medio-grandi dimensioni destinati all'allestimento degli spazi e alla fruizione dell'intero gruppo classe (tabelloni, pannelli, ...), per l'altra di materiali rivolti all'uso dei singoli o dei gruppi di lavoro. I primi con buona probabilità avranno caratteristiche di durevolezza, ovvero una volta realizzati saranno usati per tutte le classi richiedenti quel laboratorio, dunque imporranno una realizzazione a stampa particolarmente accurata e specifiche accortezze per la loro protezione oltre che per l'effetto estetico (rivestimenti o plastificazioni). Dovranno anche essere sufficientemente maneggevoli e trasportabili, così da consentire un uso veloce e flessibile. I secondi, invece, si divideranno tra materiali realizzati per un uso durevole e comune a molte classi (ad esempio carte da gioco, strumenti o oggetti di supporto alla realizzazione di un'attività o prodotto, materiali di consultazione come fascicoletti, etc.) e materiali destinati alla 'trasformazione' da parte di chi li usa e dunque riproducibili con facilità al fine di produrne di nuovi per le classi successive (ad esempio, schede didattiche che verranno compilate e riportate a scuola, cartelle di lavoro che verranno utilizzate, materiali destinati ad essere ritagliati e assemblati, e così via).

Come si diceva sopra, alle pp. 37-38, i materiali consentono di poter 'toccare' e dunque esercitare una funzione che abbiamo descritto come fonte di percezioni utili alla definizione delle conoscenze, a maggior ragione in proposte educative a carattere attivo. Come per i tempi e per le attività, anche i materiali dovranno corrispondere alle effettive necessità dettate dal percorso: mai essere inutili o inadeguati; mai essere sostitutivi di un oggetto, documento o opera visibile al museo in originale (semmai parzialmente sostitutivi, solo ai fini dell'esercizio della percezione tattile); essere in numero sufficiente per tutti (singoli o gruppi a seconda che l'organizzazione delle attività sia individuale o di gruppo); essere accuratamente realizzati e conservati.

Oltre alla loro funzione didattica, i materiali sono funzionali a trasmettere due importanti messaggi trasversali: 1) indicano attenzione e accuratezza nella predisposizione delle attività, il che

è segno di attenzione verso i discenti e motivo di incentivo alla loro partecipazione attiva; 2) sono funzionali a educare bambini e ragazzi al rispetto delle cose (e di lì, di persone e ambiente), particolarmente di quelle che devono rimanere a disposizione di chi arriverà dopo di loro, introducendo in maniera concreta il criterio e l'esercizio del rispetto e della salvaguardia dei beni culturali, ai quali per estensione ci si potrà facilmente collegare.

I materiali andranno disposti in maniera ragionata e utile negli spazi, in modo che chi conduce il laboratorio abbia in ogni istante a portata di mano ciò che gli occorre in quel dato momento e luogo, senza doverlo cercare né dover dare la spalla alla classe. L'organizzazione dei materiali negli spazi in cui è allestito il laboratorio comunica molto, facendo sentire bambini e ragazzi accolti e a proprio agio, contribuendo a creare attese, curiosità, e allettando, particolarmente i più piccoli, all'attività. Per questo è opportuno anche che siano progettati materiali di allestimento utili a segnalare la specifica destinazione dei singoli spazi coinvolti nel laboratorio, con riferimento visivo alle singole attività o fasi di lavoro che vi verranno condotte (materiali da usare come marcatori ed identificatori degli spazi quali cartelli, pannelli specifici, elementi di arredo, ma anche oggetti di richiamo, simboli, che lascino intendere ciò che vi si farà e generino curiosità).

Un aspetto molto importante riguarda le dimensioni e la dotazione dei materiali in relazione alla consegna: se essa è individuale è piuttosto facile gestire questo aspetto; se invece è di gruppo bisogna fare molta attenzione che il materiale progettato sia funzionale all'uso comune di 3-4 bambini o ragazzi insieme, senza determinare solo il lavoro per uno o due di loro, mentre gli altri due risultano di fatto esclusi, a causa delle dimensioni o della quantità di materiali non adeguata. Ciò rientra peraltro nella progettazione dell'attività stessa, che dovrà considerare anche questi aspetti.

Anche tempi e modi con cui si distribuiscono i materiali (non solo quelli didattici) sono degni di attenzione e, se ben previsti, contribuiscono a far 'filare liscia' l'intera attività. Ciascuna fase deve avere materiali propri, il cui utilizzo esaurisca la specifica funzione in quello stesso step di attività e qualora vi siano riprese e riutilizzi successivi, è bene abbiano modalità che non determinino confusione con l'uso precedente e siano sempre coerenti con gli obiettivi.

Il 'quando' e il 'come' l'operatore consegna i materiali ha la sua importanza: se l'operatore consegna un materiale 'ora' vuol dire che 'ora' serve. Attenzione dunque a non dare i materiali prima di averne preannunciata la distribuzione, né averne spiegato l'uso in relazione alla consegna. Diversamente, si potenzia il rischio che gli alunni li usino di getto, senza applicarsi all'ascolto delle spiegazioni o senza aver capito come usarli. È consigliabile dunque introdurre lo step di attività che prevede il materiale comunicandone adeguatamente contenuti e obiettivi e determinando con chiarezza cosa fare dei materiali, che di lì a poco si andranno a distribuire. Una volta consegnati, si daranno eventuali altre specifiche sulle modalità dell'uso, ma si sarà evitato, ad esempio, che in meno che non si dica vi abbiano scritto sopra, mentre non era affatto previsto dall'attività. A questo scopo è anche importante che l'operatore dimostri sufficiente capacità di previsione rispetto a quanto può accadere con una classe in una determinata situazione ed abbia l'abilità e la prontezza di istituire una procedura adatta alla specifica circostanza.

A titolo puramente esemplificativo, se ad un gruppo di bambini e ragazzi dotati già di una matita o penna si distribuisce un foglio bianco senza aver prima detto cosa farne (talvolta anche avendolo detto), è pressoché automatico che molti scrivano o disegnino sporcando il foglio. Anche in questo senso bisogna pianificare adeguatamente la distribuzione dei materiali didattici e di quelli d'uso o cancelleria, prevedendo la distribuzione di penne e matite dopo il foglio e dopo aver spiegato per bene cosa farne. Se parliamo di materiali didattici (carte da gioco, immagini, schede, etc.), andrà specificato anche dove e come disporli.

Le modalità della consegna dei materiali contengono altre indicazioni di spontanea interpretazione: se ad un gruppo di bambini si consegna una sola immagine capiranno che quella immagine è consegnata a tutto il gruppo che dovrà usarla insieme; se se ne consegna invece un numero pari al numero di bambini tenderanno a dividersele in modo da averne una per ciascuno. Dunque, a seconda di ciò che il percorso prevede è bene studiare gli opportuni accorgimenti per evitare confusione e dilatazione dei tempi anche in queste piccole cose, destinando tempo ed energie ad aspetti più rilevanti. In base poi all'età e ai prerequisiti dell'utenza (ad esempio l'abitudine o meno a lavorare in gruppo), si dovrà pensare alle possibili 'reazioni spontanee' degli alunni di fronte ad ogni situazione e prevenirne le conseguenze non positive per il percorso. La consegna di una sola immagine, di cui sopra, fatta ad una coppia di bambini di 5-6 anni quasi

certamente comporterà o che litighino su chi ne abbia la proprietà o che uno prevalga sull'altro, col risultato che il secondo assumerà subito un atteggiamento rinunciatario e disinteressato. Non è pensabile che, senza una adeguata premessa, a quell'età capiscano che devono interagire come coppia, usando quell'unica immagine per una attività comune. Sta dunque a chi progetta e a chi conduce prevedere certe situazioni ed adottare opportune soluzioni, prima ancora che si ponga il problema.

la conduzione

Un aspetto di grande interesse è quello legato alla conduzione, la quale è determinante per la riuscita del laboratorio. Può accadere che il laboratorio sia condotto dalla medesima persona che lo ha ideato e progettato. In questo caso è più facile che la conduzione corrisponda in tutto e per tutto ai criteri adottati in sede di progettazione, risultando omogenea e coerente alle scelte operate e agli obiettivi individuati in quella sede. Può anche accadere però che la conduzione sia affidata a persona diversa dal 'progettista'. In questo caso è bene prevedere una formazione particolare sul percorso di laboratorio, opportunamente approfondita, per mettere l'operatore a parte dei contenuti più specifici, delle linee pedagogiche rimaste sottese e di quelle più esplicite, delle tecniche di conduzione opportune a far sì che il laboratorio si esprima al massimo delle proprie potenzialità. L'operatore dal canto suo dovrà avere sufficiente esperienza e sensibilità per preparare accuratamente la conduzione di un laboratorio come quelli qui previsti, i quali presentano un grado di complessità superiore alla media. Una conduzione non all'altezza di un progetto di laboratorio anche molto buono e ben pianificato, può vanificarlo del tutto, rendendolo incapace di attivare l'apprendimento programmato.

Il ruolo di chi conduce il laboratorio è per molti versi complesso e richiede un bagaglio di doti personali e di esperienza piuttosto nutrito. Nelle pagine immediatamente precedenti spesse volte si è richiamato il ruolo dell'operatore a proposito dell'efficace suddivisione della classe in gruppi di lavoro e quindi della necessità che sappia 'valutare' l'interlocutore alla prima osservazione/contatto, a proposito dei tempi che (per quanto stabiliti già in fase di progettazione) vanno annunciati chiaramente all'inizio di ogni attività e fatti rispettare, adottando eventuali accorgimenti per evitare che si dilatino eccessivamente rispetto alla previsione, a proposito

dell'organizzazione e distribuzione dei materiali didattici e così via. Sta all'operatore poi risolvere situazioni impreviste di qualsivoglia genere che possono presentarsi senza alcun preavviso durante il laboratorio e relazionarsi contemporaneamente con i docenti, la classe intera, il gruppo di lavoro, i singoli, garantendo la massima interazione e l'adattamento del laboratorio alle classi, delle quali dovrà essere in grado di sondare gli interessi, le caratteristiche, i punti di forza su cui fare leva per ottenere la massima partecipazione, nonché i principali riferimenti ad aspetti del vivere quotidiano così da saperli richiamare al momento opportuno. Non è affatto facile. Doti individuali e una buona preparazione universitaria di base certamente l'aiuteranno, ma solo l'esperienza sul campo, reiterata negli anni e accompagnata da un costante sforzo in termini di formazione e aggiornamento, potrà produrre effetti davvero soddisfacenti sulla sua capacità di conduzione.

Una buona conduzione delle attività qui descritte richiede: preparazione universitaria sulla disciplina di principale riferimento, capacità relazionali e comunicative, senso organizzativo e dello scorrere del tempo, autorevolezza, chiarezza espositiva, competenze didattico – pedagogiche, coerenza e metodo, prontezza e flessibilità rispetto agli imprevisti. Nelle capacità comunicative andrà inclusa l'abilità di utilizzare diversi registri e intonazioni e non solo il linguaggio verbale, ma anche la mimica e la gestualità. Saper calcolare i tempi e gestire la classe deriva al contempo da doti innate e dall'esperienza. Padroneggiare i temi del laboratorio ed il percorso, nonché saper organizzare spazi e materiali didattici in relazione ad esso, dipende invece essenzialmente dalla formazione.

Uno strumento quanto mai necessario, di cui è opportuno dotarsi, è quello della *traccia scritta*, che è bene stilare in fase di progettazione in maniera molto dettagliata, includendovi indicazioni circa gli obiettivi e i destinatari, la ripartizione in attività con specifica circa il punto di arrivo di ciascuna, l'indicazione di spazi - tempi - criteri e modalità di allestimento, l'elenco dei materiali di allestimento e didattici, quantità - qualità - criteri di distribuzione e uso dei materiali didattici, elenco della cancelleria o altri strumenti necessari, eventuali varianti previste. È bene che vi siano esplicitati i singoli passaggi ed annotate eventuali precisazioni circa possibili fraintendimenti da parte dell'utenza, così che si eserciti particolare attenzione nella scelta delle parole e/o nell'uso di specifici espedienti utili ad esaurire l'argomento, con completezza di dettagli

e chiarezza. Infine, una buona traccia dovrà contenere una previsione degli accadimenti che possono modificare in parte l'andamento del laboratorio e l'indicazione di come abbreviare il percorso accelerando alcuni tempi o agevolando (senza però sostituirsi all'utenza) alcuni processi, in caso il tempo effettivamente a disposizione, a causa di eventi esterni e non governabili, sia ridotto rispetto al necessario (ad esempio, una classe che arriva con 30 minuti di ritardo e deve andarsene all'orario previsto, dunque si avrà mezzora di meno di laboratorio). Possibilmente, sempre nella traccia andrà individuato uno step o attività che, in simili casi, sia possibile 'saltare' senza inficiare il conseguimento dell'obiettivo finale.

Questa traccia del laboratorio svolgerà più funzioni, consentendo ad educatore e operatore di disporre di un promemoria dettagliato, di utilità sempre maggiore col passare del tempo e l'accrescersi delle proposte, sia per la realizzazione di nuove progettazioni (al fine di differenziare le nuove dalle precedenti), sia ai fini di un 'ripasso' del percorso di laboratorio prima di una singola o di una serie di conduzioni. La disponibilità della traccia consente di rivedere l'allestimento del laboratorio, controllare la disponibilità e lo stato dei materiali (di allestimento e didattici), riprendere dimestichezza con il percorso. Durante la conduzione delle attività, il riferimento mentale alla traccia aiuterà nella rideterminazione dei tempi in caso di imprevisti o di difficoltà particolari del gruppo classe, senza perdere di vista gli obiettivi formativi. In caso di ripetizione molto frequente dell'attività l'esistenza della traccia e il costante riferimento ad essa, specialmente in fase preparatoria alla conduzione, faciliterà l'operatore a non cadere nell'errore di lasciar predominare gli aspetti esteriori ed organizzativi (il setting degli spazi, il rispetto degli orari, l'ordine della attività) su quelli di contenuto, perdendo di vista gli obiettivi, l'esercizio del monitoraggio dell'apprendimento, l'adattamento del percorso all'interlocutore del momento e svuotando così di senso il laboratorio. Il rischio diviene oggettivo quanto più numerose sono le 'repliche' dell'attività e la conseguente tentazione di 'ripeterla' come una filastrocca.

Infine, è sulla base della traccia che si potrà predisporre la preparazione degli operatori atti a condurre il laboratorio.

La traccia dovrà essere sottoposta a periodica revisione e aggiornamento, particolarmente dentro il primo o i primi due anni (dipende dal numero effettivo di 'ripetizioni' del laboratorio)

dall'attivazione, durante i quali la sperimentazione con il pubblico potrebbe suggerire utili modifiche e aggiornamenti.

Grande tema del processo di ideazione, progettazione, realizzazione è quello della verifica e valutazione dell'apprendimento. Si è detto nelle prime pagine dell'importanza di una didattica di qualità e della valutazione come sistema di analisi su cui basare o 'ri-orientare' la stessa progettazione. Da quanto poi abbiamo appena detto circa la conduzione si deduce che, come esiste una *qualità della progettazione*, altrettanto esiste una *qualità della conduzione* e che le due insieme si articolano nel risultato finale, del quale va fatta una valutazione complessiva.

Trattando dei principi generali a cui ispirarsi, si diceva dell'opportunità da parte dei musei della rete Openmuseums di mettere in campo specifici strumenti di valutazione, particolarmente qualitativi, riguardo alle proposte di laboratorio studiate su questo formulario, così da valutarne complessivamente la validità ai fini dell'apprendimento e il gradimento da parte dell'utenza (integrando qui anche dati derivanti da indagini quantitative) rispetto alle proposte precedentemente attivate, soprattutto in vista di una loro opportuna integrazione. Il formulario infatti non mira ad azzerare quanto i musei già fanno in materia educativa, anzi! Mira piuttosto ad offrire altri strumenti per rinnovare le proposte ed arricchirle a beneficio dell'utenza.

Uno strumento adeguato in tal senso, potrebbe essere costituito da uno o più *focus group* con docenti di diversi gradi scolastici, che abbiano partecipato ai nuovi laboratori e conoscessero le precedenti proposte. Con opportune griglie di valutazione si potrebbe condurre insieme una riflessione e valutazione dei punti di forza e di debolezza, da tradurre in stimoli per nuove progettazioni.

Da parte dei musei, vanno poi studiati specifici strumenti adatti allo scopo. A tal proposito, una valutazione qualitativa opportuna si ritiene debba prevedere una integrazione di tre diversi sistemi:

a) un *sistema di autovalutazione da parte dell'educatore museale* che va adattato e relazionato a contenuti e obiettivi specifici dell'attività proposta e che si basa su un'attenta indagine osservante, ripetuta su un numero significativo di classi per ciascun laboratorio;

b) un *questionario di valutazione da parte dei docenti* disposti a collaborare (e magari selezionati sulla base della consuetudine a frequentare i musei con le loro classi), *composto di tre step*: I - valutazione *ex ante* delle conoscenze e competenze della classe in relazione ai temi specifici che verranno affrontati al museo; II - valutazione *in itinere* dell'attività in corso al museo attraverso una griglia di valutazione fornita all'insegnante in precedenza, così che egli possa prepararsi all'osservazione e valutazione di quanto richiesto; III - valutazione *ex post* delle nuove conoscenze e competenze apprese da parte della classe nel laboratorio, tramite un'attività di verifica condotta in classe;

c) *questionario finale sottoposto agli studenti*, non tanto per la verifica formale delle conoscenze apprese (tipo 'test di uscita', per intendersi), quanto piuttosto circa il loro gradimento del laboratorio, il grado di comprensione delle modalità operative che sono state loro proposte nelle attività svolte, il giudizio sulla capacità del laboratorio di coinvolgerli e su quanto ritengono di avere appreso.

Circa il punto b.II), va precisato che è forte il rischio che i docenti intendano questo momento di verifica preliminare come una valutazione del proprio lavoro (spesso sono timorosi di 'fare brutta figura', dunque interpretano la valutazione di quanto la loro classe sa dell'argomento specifico, come un metro di giudizio della propria capacità di insegnare), con il conseguente rischio di contaminazione del dato. Per questo è importante sia 'selezionare' i docenti da coinvolgere nelle attività di verifica (o almeno porre diversa attenzione ai dati provenienti da fonti note e da fonti non note sotto il profilo delle collaborazioni pregresse col museo), sia prevedere una fase informativa dedicata ai docenti che preveda metterli adeguatamente a parte delle caratteristiche del sistema di valutazione, dell'importanza della loro collaborazione e delle modalità che dovrà utilizzare, sgombrando il campo dai loro timori.

Allo stesso proposito, si sollecita a valutare con molta attenzione l'opportunità che la classe venga o meno preliminarmente preparata dal docente ad affrontare l'attività di laboratorio che si

farà al museo. In base all'esperienza di chi scrive, infatti, proposte analoghe a quelle formulabili sulla base delle indicazioni qui esposte e degli allegati format danno migliori risultati se non precedute da alcuna attività preliminare (a meno che non prevista e curata da parte dello stesso personale del museo).

Si è verificato infatti che nella maggioranza dei casi, la preparazione curata dal docente comporta: 1) la creazione di orizzonti di attesa poi regolarmente disattesi: il docente induce attese diverse da quelle che poi realmente si realizzeranno con conseguente delusione degli alunni; 2) il frequente disallineamento (sia in termini di informazioni specifiche che di linguaggio utilizzato) tra quanto spiegato in classe dal docente e quanto poi detto o fatto fare dagli operatori al museo, con le relative conseguenze. Questo secondo fattore è determinato dall'ovvia disparità di preparazione sull'argomento specifico che c'è (almeno, è auspicabile ci sia!) tra il docente, che non può che avere una conoscenza generica, parziale e limitata agli aspetti esteriori di certe tematiche, e l'educatore o l'operatore museale, il quale deve avere una conoscenza specialistica e tecnica nonché un'esperienza sul campo tale da garantire un intervento con caratteristiche di qualità e specificità di molto superiori. Diversamente, andare al museo rivestirebbe il semplice significato di 'uscire dall'aula', senza che però l'esperienza risulti veramente formativa. Le situazioni di imbarazzo che si determinano in simili occasioni, di frequente producono la conseguenza che l'attività condotta al museo verrà abbandonata lì da parte dell'insegnante, il quale non vorrà ricordare o ammettere di avere sbagliato.

Riguardo al punto b), la sua efficacia aumenterebbe considerevolmente se si volesse integrare la valutazione di un aggiuntivo quarto punto, che preveda una ulteriore verifica successiva ad attività di approfondimento e consolidamento delle conoscenze e competenze apprese nel laboratorio, curate dall'insegnante sulla base di materiali predisposti dall'educatore museale e consegnati dopo la realizzazione del laboratorio oppure, meglio, guidate a distanza dai servizi educativi del museo, tramite l'uso delle tecnologie (ad esempio, un'area riservata del sito del museo destinata a questa specifica funzione, oppure un blog un gruppo chiuso di Facebook).

Questo garantirebbe una maggiore probabilità di successo e avrebbe un senso assai più rilevante che non l'attività preliminare, perché consentirebbe il consolidamento e il 'reimpiego'

delle conoscenze e competenze apprese al museo in relazione con la programmazione curricolare, prolungando i benefici dell'esperienza fatta in quella sede. Nel primo caso ipotizzato (conduzione del docente con materiali predisposti dai servizi educativi e consegnati a fine laboratorio), il docente verrebbe coinvolto quando già è stato reso maggiormente edotto circa le tematiche e le modalità operative settoriali attraverso la sua compartecipazione (con i propri studenti) al laboratorio; nel secondo caso, il coordinamento delle attività di approfondimento resterebbe in mano ai servizi educativi del museo, con una parziale autonomia del docente nell'organizzazione dei lavori, con coinvolgimento più partecipe degli studenti determinato dall'uso delle tecnologie, a loro particolarmente congeniali, e con una continua interazione tra le parti. Questa seconda via è naturalmente più confacente a classi di scuola secondaria, di primo e di secondo grado, mentre la prima soluzione resta forse, per vari motivi, l'unica praticabile per la scuola primaria.

L'incrocio e l'analisi dei dati provenienti da ciascuna forma di valutazione offrirà un quadro, che non sarà mai davvero esaustivo, ma potrà costituire almeno una solida base di riflessione e conseguentemente di riprogettazione. Verranno messi in luce, infatti, gli elementi di valutazione di chi ha progettato il laboratorio e di chi lo ha condotto (insieme o separatamente), i quali avevano degli obiettivi da conseguire e delle procedure da seguire, la cui efficacia e pertinenza avranno valutato. Dell'utenza emergerà non solo il giudizio in termini di gradimento, sia da parte del docente che da parte degli alunni, ma soprattutto la percezione che ha concretamente avuto delle caratteristiche proprie dell'attività proposta: ha notato le novità introdotte? Ha colto i passaggi? Ha fatto caso agli aspetti a cui si è dedicata maggiore attenzione? Ad esempio, l'allestimento degli spazi, l'attenzione ai particolari, la gradualità nella difficoltà del percorso, etc.?

Di qui, emergeranno indicazioni circa la necessità di cosa eventualmente modificare o migliorare.

la verifica 'interna'

Quanto finora detto in termini di valutazione, offre indicazioni inerenti, ma non strettamente, la verifica dell'apprendimento ovvero dell'acquisizione appropriata di contenuti e di metodo operativo da parte dei partecipanti l'attività, i quali peraltro – va osservato – non necessariamente conseguiranno tutti i medesimi risultati.

A giudizio di chi scrive, la verifica deve essere condotta in maniera più 'stretta' sul processo di apprendimento. Più volte abbiamo insistito sulla necessità di elaborare un *percorso di laboratorio* (non un laboratorio, come dire, monolitico, composto di un unico blocco di attività indistinte) con sufficiente articolazione e complessità tali da prevedere step successivi, ciascuno dei quali rappresenti il conseguimento di un obiettivo intermedio che costituisca il prerequisito di conoscenza/competenza necessario a svolgere con successo la seguente attività e così via (si veda anche nota 14 a p. 19). Operando in questo modo, è lo stesso percorso a consentire parallelamente sia l'apprendimento che la verifica che esso sia avvenuto positivamente, ovvero, qualora la verifica desse esito negativo, a imporne immediatamente il recupero all'interno degli stessi tempi di laboratorio, pena l'incapacità di eseguire la successiva operazione/attività.

È qui che l'intervento dell'operatore (o dell'educatore, se è lui stesso a condurre l'attività) risulta fondamentale, perché implica la capacità di adattare alla procedura prevista le necessarie varianti perché chi non è riuscito a conseguire l'obiettivo come previsto, sia messo in condizione di farlo, recuperando il *gap* rispetto agli altri. È fondamentale che l'intervento non sia mai *dare/dire la soluzione al problema*, ma determinare le condizioni perché gli alunni esercitino la propria capacità di *problem solving*, attivando le proprie risorse ed intelligenze e facendo dell'errore quel prezioso fattore di apprendimento che effettivamente è. Dunque, da parte dell'educatore/operatore, lasciare che gli alunni sbaglino perché possano correggersi e ricordare meglio l'errore in futuro, acquisendo così un metodo di lavoro. Questa è una legge inderogabile.

Va detto che il medesimo sistema funge da verifica anche della qualità della progettazione. Se di fronte ad un determinato passaggio, l'errore viene fatto da tutti gli alunni o gruppi di alunni, oppure si riproduce ad ogni ripetizione del laboratorio pur cambiando le classi, allora vuol dire che c'è qualcosa che non va nell'attività proposta. Dunque, sta all'educatore interrogarsi circa quale sia il problema, individuarlo e correggerlo. È altresì chiaro che una progettazione che preveda una verifica interna richiede una buona dose di competenze progettuali e di capacità di previsione circa quanto 'potenzialmente' avverrà nella realtà, durante l'esecuzione effettiva delle attività. Allo scopo specifico è ovviamente da prevedere un momento di analisi della progettazione, precedente il suo varo, che comprenda una serie di simulazioni e successivi test con utenza reale.

Progettare con ... il gioco, la narrazione, le nuove tecnologie

Gioco, narrazione e nuove tecnologie nell'ambito della progettazione offrono spunti di riflessione e strumenti di azione che meritano una trattazione a parte sia per il loro interesse rispetto alla capacità di innovare i più tradizionali percorsi, sia per la complessità che è loro propria. I tre elementi peraltro hanno caratteristiche tali da potersi integrare perfettamente dando vita ad un 'prodotto' articolato e coerente, compatibile con tutte le osservazioni condotte sino ad ora, all'insegna di una comunicazione che fa leva su una molteplicità di linguaggi. Troviamo che questo sia un aspetto innovativo di particolare interesse, da sperimentare il più possibile.

il gioco didattico

Circa il gioco abbiamo già detto molto alle pp. 29-33 e qua e là in tutto il formulario. Lo abbiamo scelto come strumento di rinnovamento privilegiato, individuandone le perfette corrispondenze con le nostre esigenze in relazione all'utenza (didattica attiva, coinvolgimento, emozioni, relazioni, etc. etc.), lo abbiamo descritto nei suoi aspetti didattici e pedagogici distinguendone l'uso di puro intrattenimento e cercando di definire anche i confini del gioco propriamente inteso dalle sue 'estensioni' ad altri campi (manipolazione, imitazione, ...) volte a sottolinearne il solo aspetto di svago. Ancora in quelle pagine ci siamo soffermati sulla necessità di procedere nella progettazione di giochi 'complessi' che *"alla sollecitazione derivante dal divertimento, associno contenuti e modalità operative capaci di far acquisire conoscenze e saperi specifici, metodi interpretativi e competenze nell' 'uso' del museo e delle opere od oggetti che vi sono esposti e includa il trasferimento di competenze relazionali e trasversali."* (sopra, p. 33).

Qui intendiamo fornire qualche elemento in più circa il concetto di "gioco didattico" e riguardo all'uso che ne proponiamo al fine della progettazione dei laboratori del formulario, tenendo sempre presenti le caratteristiche già enunciate come condizioni indispensabili perché il gioco si riveli strumento utile ed opportuno, ovvero che il gioco abbia senso, *"una struttura logica e consequenziale, non sia scontato e facile né troppo difficile e incomprensibile, abbia regole (poche, chiare e rispettabili), sia utilizzato non come semplice forma di intrattenimento, ma in tutta la sua dignità di strumento utile al passaggio di conoscenze e, soprattutto, di costruzione di competenze."* (sopra, p. 29).

Ricordiamo anche le proprietà del gioco: creare curiosità, coinvolgere l'emotività, creare relazioni interpersonali, richiedere un atteggiamento attivo e sollecitare l'inclinazione al 'fare', determinare interazione, associare il movimento del corpo all'attivazione dell'intelletto per il conseguimento degli obiettivi. A seconda della tipologia del gioco proposto si vanno poi a sollecitare altre forme di apprendimento e l'acquisizione di altre competenze, come capacità logiche, imparare ad articolare strategie che implicano analisi delle precondizioni e previsione delle conseguenze (spesso già mettere in relazione causa ed effetto è un'acquisizione per nulla scontata).

A proposito della facilità o difficoltà del gioco, il criterio corrisponde a quello che abbiamo altrimenti descritto come "*gradualità della difficoltà*" appropriato a qualsiasi attività didattica, anche di altro tipo e a quello legato alla considerazione della presenza di certi prerequisiti.

Progettare un gioco didattico, dunque, richiede le stesse accortezze di un'altra attività, con l'aggiunta di considerarne diversamente la strutturazione in vista del confezionamento di un 'prodotto' didattico che abbia caratteristiche formali compatibili con la definizione di gioco. Naturalmente è possibile utilizzare o ispirarsi a strutture di gioco già esistenti, anche note a tutti e abbastanza comuni, purché l'adattamento alla situazione specifica risulti assolutamente calzante e la notorietà del gioco non sia eccessiva o tale da scoraggiare la partecipazione e l'impegno.

Un modello di gioco già conosciuto può offrire lo spunto iniziale sul quale imbastire tante e tali 'variazioni sul tema' funzionali agli obiettivi specifici che si intende conseguire, da realizzare alla fine un elaborato completamente diverso dal punto di partenza.

Su questo va fatta ovviamente una opportuna riflessione e, dunque, a titolo esemplificativo, proponiamo un caso. Chi scrive ha utilizzato l'idea e parte della procedura sottesa al gioco del *memory* all'interno del Museo Civico Basilio Cascella di Pescara, per consentire a bambini e ragazzi un approccio diverso da quello della semplice visione e descrizione delle cartoline del litografo e pittore Basilio Cascella (Pescara, 1860 – Roma, 1950), esposte in gran numero nell'ampia sala a lui dedicata. Si è fatto ricorso allo spunto del *memory*, rielaborato in funzione degli obiettivi specifici già individuati, per una fase del più articolato "*laboratorio di*

apprendimento” dal titolo “*Cartoline, messaggere di saluti e d’arte*”, ideato nel 2005 e destinato alle classi 4^a e 5^a della scuola primaria e alla 1^a della secondaria di 1° grado.

Il *memory* consiste in un gioco di carte, uguali due a due, disposte coperte su un piano o tavolo. I giocatori a turno scoprono prima una carta poi un’altra cercando di farne uscire due identiche, che vengono abbinate e tolte dal tavolo di gioco, fino all’esaurimento. Inizialmente basato sulla fortuna, dopo poche battute il gioco allena le capacità di osservazione, richiedendo velocità nel riconoscimento di una data immagine e memoria per ricordare le carte sino ad allora scoperte e la loro posizione. Giocato ad un livello meno superficiale richiede anche l’elaborazione di piccole tattiche e strategie a proprio vantaggio e a ‘danno’ dell’avversario.

Nel laboratorio su Basilio Cascella, il gioco, incluso in un percorso strutturato ed articolato di conoscenza sull’oggetto ‘cartolina’, sulla sua nascita e storia, sul suo utilizzo comune e sul concetto di ‘cartolina artistica’, ha come obiettivo intermedio quello di conoscere le ‘serie’ tematiche di cartoline prodotte dall’artista abruzzese e imparare a classificarle adeguatamente per tipo. Il gioco di carte (ciascuna delle quali riproduce una cartolina, esposta o conservata nei depositi o ancora di altra collezione), richiede attraverso un costruito di regole motivatamente diverse da quelle proposte nel *memory* classico e impostato come gioco a squadre su più tavoli di gioco paralleli e con contenuti differenti, di associare non carte identiche, ma cartoline appartenenti alla medesima serie, distinguendo più serie diverse tra loro (cinque serie per tavolo di gioco). Gli studenti devono dunque esercitare l’osservazione dei dettagli, la capacità di individuare elementi distintivi della singola cartolina e comuni a più cartoline e la pratica operativa nella loro classificazione via via con maggiore velocità. Un modo, questo, assai diverso di conoscere le tematiche proposte dall’autore nelle sue serie, da quella puramente frontale e descrittiva propria di una visita guidata, anche dialogata.

Il gioco è complesso e articolato in modo da soddisfare più livelli di apprendimento, collegati non solo a fattori cognitivi, ma emotivi, relazionali, etc. Esso prevede regole da rispettare, una precisa scansione per turni di azione, l’uso del tatto come supporto all’attivazione di meccanismi di ragionamento (si è avuto modo di notare e confermare nel tempo come il fatto di tenere la carta che si sta osservando in mano e non sul tavolo di lavoro, sia un fattore che se non

determina necessariamente un maggior successo o velocità del processo di osservazione e selezione, dà però ai partecipanti maggiore sicurezza e fiducia nelle proprie scelte), il confronto con i compagni con i quali si decide a quale serie appartenga la cartolina in questione e di conseguenza dove vada sistemata (sempre scoperta e a portata d'occhio), l'incentivo della competizione tra squadre con l'attivazione di un parallelo positivo meccanismo di consolidamento delle relazioni interne al gruppo (spirito di gruppo, condivisione, solidarietà), l'uso e il rispetto dei contenuti scientifici, l'uso del lessico specialistico e delle titolazioni scelte dall'artista, infine la verifica interna.

Allestito negli spazi espositivi in cui le cartoline originali sono disponibili alla visione insieme alle matrici litografiche da cui sono state stampate (su cui è stata strutturata un'altra parte dello stesso percorso di laboratorio), dunque a contatto diretto con le opere oggetto dell'attività, il gioco prepara all'osservazione diretta degli originali sui quali si verificherà la capacità acquisita dai discenti nella classificazione e riconoscimento delle serie, nonché nella memorizzazione dei titoli ad esse dati dall'artista o dalla letteratura specialistica. Questo momento si configura come una seconda 'verifica interna' al laboratorio, che segue quella già attiva all'interno della struttura propria del gioco, il quale procede sino ad esaurimento della 'partita' con la progressiva corretta collocazione delle carte a disposizione negli spazi dedicati a ciascuna delle cinque serie associate ad ogni tavolo di gioco. Il gioco peraltro - va detto - prevede che le squadre si alternino sui tavoli, in modo da conoscere tutte e 15 le serie di cartoline proposte (una rappresentanza nutrita e selezionata dell'intera produzione grafica di Cascella).

Il risultato finale è evidentemente quanto mai lontano dallo spunto iniziale del *memory*.

L'esempio portato è calzante anche per descrivere come il gioco possa avere obiettivi espliciti ed evidenti all'utente, sottendendo però un livello di obiettivi impliciti, che in realtà rappresentano il motivo vero ed essenziale di tutta la sua costruzione. Obiettivo 'esplicito' del gioco: scoprire le carte sul tavolo di gioco, osservarle e dividerle opportunamente al fine di acquisire un punteggio che darà un vincitore. Obiettivo 'implicito': osservare i soggetti delle cartoline realizzate da Basilio, mai viste prima, imparare a conoscerle e a seriarle ovvero individuare le caratteristiche comuni e le differenze, traducendole in criteri distintivi da utilizzare

per 'gestire', 'governare', 'maneggiare' (in termini di conoscenze/competenze) ciascuna serie. La griglia del gioco è impostata come una griglia di percorso in cui agli utenti all'inizio è visibile solo lo scopo più esteriore, capace di attivarne la curiosità e mantenerne alto il livello di attenzione, ma di cui strada facendo si scopre, fino a puntualizzarlo, quello vero, sotteso all'intera struttura.

Il gioco descritto sfrutta lo stimolo alla competizione applicata alla conoscenza. Nelle formule di gioco che utilizzano la competizione è bene che questa venga impostata e gestita in maniera positiva e che non si trasformi mai in una occasione di litigio. In questo, molta parte fanno le regole previste e la qualità della presentazione che l'operatore fa del gioco.

Norma generale da applicare all'uso didattico del gioco è poi quella di non far mai prevalere il divertimento sul contenuto: l'aspetto ludico o di svago deve essere sempre e solo funzionale a facilitare il passaggio dei contenuti (altrimenti diventa un gioco e basta, non un gioco didattico).

È poi determinante il *setting*: che tutto sia curato fin nel dettaglio e coerente con gli obiettivi del gioco, che ogni parte del gioco abbia appositi materiali e supporti, che le regole siano ben definite in fase di progettazione ed enunciate con chiarezza e completezza in fase di conduzione, che ci siano spazi e tempi/turni ben definiti ecc. Specialmente se si dovesse fare ricorso ad una formula di gioco già nota a bambini e ragazzi e ispirata a giochi di società o ad un format televisivo, è fondamentale che tutto sia predisposto e allestito accuratamente: avendo un elemento di confronto che è parte della loro esperienza extra-scolastica, gli studenti saranno incentivati a partecipare con entusiasmo, a patto però che la sua riproposizione sia credibile, adatta ai contenuti e obiettivi proposti e ben articolata. Diversamente la scelta si rivelerà piuttosto controproducente che altro.

Nel progettare un gioco per il museo è perciò necessario, prima di tutto, definire con chiarezza i contenuti e soprattutto gli obiettivi che si intende conseguire; solo in un secondo momento procedere nel selezionare tra esempi esistenti o ideare ex novo una struttura di gioco adatta al loro specifico conseguimento. Assolutamente deleterio sarebbe procedere al contrario, scegliendo una tipologia di gioco e definendo poi quali contenuti e obiettivi inserire nella sua

struttura: così facendo il gioco si andrebbe a configurare da subito come un semplice contenitore, finendo quasi matematicamente per essere inopportuno ed inefficace.

L'identificazione della struttura del gioco andrà poi sottoposta a verifica per accertarsi della sua adeguatezza agli scopi. Solo a seguire, via via, non diversamente da quanto si fa per altri tipi di attività ispirati a metodologie didattiche attive, si procederà nella definizione del resto dell'apparato, ossia stabilire le regole, definire i materiali e come vadano utilizzati, individuare spazi e tempi opportuni. Lo strumento del gioco richiede un controllo particolarmente costante in fase di progettazione, rivolto a far sì che ogni parte dello stesso non tradisca mai i contenuti scientifici e gli obiettivi didattici prefissati. Con questo strumento, infatti, è assai più facile lasciarsi trasportare dalla necessità di definire aspetti tutto sommato esteriori, prima di aver consolidato opportunamente la parte contenutistica e metodologica.

A questo proposito, un requisito da non trascurare è quello del lessico specialistico, il quale peraltro costituisce di per sé un ottimo tema su cui costruire un gioco che introduca ad un successivo argomento in cui il lessico rivesta particolare importanza. In luogo di dotare i ragazzi di una legenda o dare loro verbalmente le definizioni dei termini, particolarmente se si trattasse di molti vocaboli, sarebbe assai più produttivo realizzare un gioco.

La modalità del gioco risulta molto utile nel sostituire lunghe e noiose spiegazioni teoriche, certo quanto più è complesso l'argomento tanto più è difficile (e richiede tempi di progettazione lunghi) tradurre quelle comunicazioni in operatività e gioco. Ma questo lo abbiamo premesso in partenza ed è probabilmente il motivo per cui il gioco didattico, opportunamente strutturato, non è ancora molto utilizzato nei musei, né tantomeno lo è a scuola.

la narrazione

Un altro efficace strumento di comunicazione educativa, il cui utilizzo si sta diffondendo sempre più anche se non sempre con l'auspicabile rigore, è quello della narrazione.

Narrare di per sé è una funzione propria del museo. Il museo narra una storia attraverso i suoi oggetti e a supporto di questa narrazione ve n'è un'altra, interpretativa e mediatrice, quella degli allestimenti e dei diversi supporti, anche tecnologici, che li compongono e arricchiscono,

contribuendo all'avvicinamento del pubblico alla lettura ed interpretazione delle collezioni e del museo in quanto tale. Non a caso c'è chi parla del museo come 'habitat narrativo' o 'luogo immersivo'.

Quelle a cui ci riferiamo in questo paragrafo sono invece le 'narrazioni animate o teatralizzate' curate da mediatori museali e rivolte a far leva sulle emozioni e l'aspetto relazionale per garantire un passaggio di contenuti culturali.

Particolarmente consigliata per i più piccoli, la narrazione non è adatta solo a loro e anch'essa, al pari del gioco, è un'esperienza che accomuna tutti sin dall'infanzia: il racconto, la fiaba, l'ascolto di letture, fa parte del bagaglio esperienziale infantile di tutti (o quasi). La sollecitazione all'ascolto deriva particolarmente dall'abilità del narratore e dalle strategie ch'egli mette in campo per tenere desta l'attenzione per il tempo sufficiente: dalla mimica alla gestualità, dall'intonazione al volume della voce, con l'eventuale corredo di allestimenti, oggetti o strumenti di accompagnamento, costumi o trucchi. Anche ridotta all'osso, la narrazione comporta comunque l'articolarsi della gestualità e dunque il movimento del corpo nello spazio del museo, anche se il movimento è per lo più quello dell'attore/animatore/mediatore.

La narrazione è capace di evocare atmosfere, richiamare alla mente oggetti non visibili oppure non più esistenti, o ancora irreali o fantastici o facenti parte dell'inconscio, generando reazioni via via di meraviglia e stupore, gioia o timore, suspense, riflessione, etc. Inoltre, esercita un particolare fascino, inducendo ad una spontanea attribuzione di valore e senso alle cose narrate, dunque nel caso del patrimonio culturale trasferisce forse con maggiore immediatezza rispetto ad altri strumenti, un'adesione sentimentale al museo ed una certa sensibilità verso i temi della conservazione e tutela, su cui imbastire poi approfondimenti opportuni.

Rispetto al gioco è apparentemente più semplice fare ricorso alla narrazione, particolarmente laddove i contenuti da 'riferire' sono di carattere storico, dunque legati a fatti, personaggi, aneddoti. Essendo basata sulla parola, certamente il processo che conduce alla sua realizzazione, appare più lineare e immediato rispetto a quello della costruzione del gioco.

Tuttavia, la narrazione richiede competenze specifiche e quanto mai differenziate tra chi è in grado di redigere un testo conforme alla realtà storica dei fatti o scientifica dei contenuti da trasmettere (educatore e operatore museale come li abbiamo sin qui descritti) e chi è in grado poi di 'metterla in scena', di animarla. Sostenere una narrazione ben fatta, non è cosa alla portata di chiunque. Intonazione, gestualità, mimica, 'presenza scenica', sono abilità che rimandano piuttosto all'ambito della recitazione e del teatro e che si fondano prima che sulla preparazione, che ovviamente non può mancare, su una predisposizione caratteriale e doti innate, le quali raramente si trovano a risiedere nella stessa persona che ha competenze specifiche della disciplina da cui è tratto il tema della narrazione ed insieme pedagogiche (anche queste peraltro in parte sviluppo di doti naturali).

Per la specificità alta di entrambi gli ambiti, è assai difficile dunque trovare chi sia in grado di realizzare un testo ben calibrato e mirato agli obiettivi e poi adeguatamente narrarlo, con tutti gli accorgimenti del caso. A meno che non si tratti di brevi racconti animati o narrazioni all'interno di un percorso più ampio e differenziato, che comunque si consiglia di sperimentare, è assai probabile che l'uso della narrazione debba prevedere una collaborazione tra più persone, impegnate a lavorare in team sui vari aspetti, inclusi quelli legati all'allestimento, ai costumi, alle maschere e che dir si voglia. Ciò va poi a scontrarsi con le scarse risorse disponibili e non sempre risulta davvero fattibile se non per occasioni particolari (eventi o manifestazioni con un budget specificatamente destinato), per cui si dovrà come sempre trovare il giusto compromesso.

Certamente, è meglio non prevedere uno spazio di narrazione, se in partenza si sa di non disporre di un operatore con capacità comunicative almeno sufficienti a sostenere l'animazione del racconto, senza correre il rischio di renderlo scialbo e scarsamente convincente.

Nel progettare il percorso di narrazione è bene prevedere brevi momenti di interazione, circoscritti con autorevolezza dal narratore per evitare che la narrazione si dissolva in confusione dopo una catena di interventi inopportuni da parte del pubblico. L'interazione, si sa, richiede abilità da parte di chi conduce nel non farsi sfuggire di mano la situazione e anche nell'improvvisare a seconda delle reazioni al racconto che, specie nei bambini, sono le più varie e talvolta inattese.

In ogni caso, richiedere un feedback al pubblico occorre, al fine di mantenere desta l'attenzione e spezzare una comunicazione che, per quanto colma di attrattiva e coinvolgente sotto il profilo emotivo, è comunque frontale: il narratore parla, gli altri ascoltano.

Se possibile non sarebbe male trovare formule per inserire all'interno del racconto piccole attività, cose da fare, brevissimi giochi, così da diversificare il più possibile gli approcci e far fronte agli inevitabili cali di attenzione.

Viceversa, si potrebbero utilizzare spazi di narrazione all'interno di attività di gioco o sperimentali articolate tra loro come proposto nei laboratori del formulario. In questo caso, non trattandosi di percorsi di narrazione a sé stanti, gli spazi narrativi non dovrebbero superare i 20 minuti di durata complessiva, opportunamente frammentati con accorgimenti come il cambio di sala o spazio, il cambio di posizione (seduti, in piedi) e di vista (alto, basso, di fianco, di dietro) etc., alternando la visione di opere e oggetti e facendoli in qualche modo 'parlare'.

La narrazione non meno che gli altri strumenti richiede una selezione dei contenuti e una pianificazione del racconto in relazione a obiettivi formativi da fissare in anticipo. Non meno del resto richiede una valutazione attenta dei prerequisiti, ad esempio nella scelta del vocabolario e delle perifrasi utili ad esplicitarne il significato e/o degli espedienti necessari a renderlo di immediata comprensione. Anche qui, è bene far uso del lessico specialistico, salvo poi chiarirlo con attività o giochi associati a seconda dell'età degli studenti.

Per i più piccoli ad esempio si può sottolineare l'uso di qualche parola 'difficile' (poche) con l'uso di cartelli che vengono alzati quando si pronuncia la parola in questione, accompagnandola anche con tutto il corredo di sguardo, mimica, intonazione e uso delle pause opportuno a dare il tempo di osservare il cartello e di leggerlo (se i bambini hanno già imparato a leggere). Con gli stessi cartelli andrebbe poi costruito un gioco o una sperimentazione atta a far non solo comprendere il significato dei termini, ma ad osservarne l'uso all'interno del museo, confrontarlo con esempi di uso diverso delle medesime parole, nonché a sollecitarne la memorizzazione.

La narrazione con i ragazzi più grandi sarà incentrata su contenuti più impegnativi, particolarmente la si immagina adatta al racconto di avvenimenti storici e alla trattazione di

problematiche sociali. Alla narrazione si può far seguire una discussione in cui ritrovare indizi che il narratore abbia seminato nel racconto e discuterli ricomponendo una propria visione del tema ed evidenziando i rapporti di causa-effetto e le conseguenze di certi eventi/situazioni.

In tutte le fasce di età è adatto fare in modo che l'ascolto della narrazione, si traduca prima o dopo in un tentativo 'personale' di articolare una propria narrazione per gli altri, esercitando le capacità narrative, scritte ed orali. La narrazione è comunicazione, dunque ha un risvolto sociale e di per sé esplica importanti funzioni relazionali alle quali non solo la scuola, ma anche il museo deve 'allenare', conseguendo importantissimi obiettivi trasversali e chiave.

Sono tante le cose che si possono fare con la narrazione. L'aspetto fondamentale è sempre il solito, che la narrazione abbia obiettivi chiari, contenuti scientifici e una propria utilità concreta ovvero non sia fatta tanto per impiegare un po' di tempo al museo o semplicemente per divertire.

le nuove tecnologie efficaci nella didattica di gruppo

Narrazione e gioco non solo possono integrarsi tra loro, ma possono trovare spazi di integrazione con le tecnologie, particolarmente le nuove, all'insegna di una comunicazione multiforme e dunque potenzialmente più efficace, in quanto facente uso di strategie e linguaggi differenti. Video, postazioni interattive, guide multimediali su smartphone o tablet sono anch'esse forme di narrazione, affidate alle tecnologie. Del resto, i nuovi linguaggi hanno attitudini narrative assai spiccate, abbondantemente utilizzate oggi negli allestimenti e nella comunicazione esterna dei musei, e una forte tendenza all'interazione (web 2.0, pareti touch screen, tappeti sensibili).

All'interno del museo, a parte i video e le ricostruzioni di ambiente, che possono essere fruiti da più persone contemporaneamente, gli altri strumenti sono piuttosto destinati ad una fruizione di carattere individuale, principalmente volta a fungere da guida lungo un percorso proposto dal museo, dunque con finalità diverse da quelle a cui stiamo pensando in questo formulario, che è rivolto alla progettazione di attività educative per gruppi (gruppo-classe o gruppo di studenti universitari). Oltre alla fruibilità da parte di un gruppo di persone quale la classe, l'altro aspetto che interessa è quello del potenziamento della dimensione attiva dell'apprendimento, così come abbondantemente definita e descritta in questo testo.

Di fronte all'esigenza di individuare, tra i numerosissimi strumenti tecnologici ora disponibili e sempre più utilizzati nei musei in un'ottica immersiva - evocativa - emotiva, quelli idonei ad un uso didattico – educativo, nell'ambito del progetto Openmuseums è stato realizzato il workshop dal titolo *"La didattica nel museo, le nuove tecnologie e la comunicazione efficace per l'apprendimento di gruppo"*, svoltosi a Ferrara presso il Castello Estense in data 14 dicembre 2012.

Scopo principale del workshop è stato quello di individuare, grazie al contributo dei relatori, gli strumenti tecnologici più adatti ad arricchire percorsi e laboratori didattici in ambiente museale, con risultati di interesse dal punto di vista della facilitazione dell'approccio, dell'attrattiva per giovani e giovanissimi utenti e dell'efficacia nell'apprendimento.

L'iniziativa mirava a condurre la riflessione ad uno stadio più avanzato rispetto all'uso delle nuove tecnologie per una comunicazione esterna al museo o di supporto all'allestimento e dunque alla visita e fruizione individuali. Per questo ai relatori sono state proposte *tre condizioni*, tutte relative all'utilizzo, di cui tenere conto nella loro valutazione delle tecnologie da proporre:

- 1) utilizzo *di gruppo*, per piccoli gruppi di lavoro o per gruppi-classe, e non fruizione individuale;
- 2) utilizzo *all'interno dell'ambiente-museo*;
- 3) utilizzo *sotto la guida dell'operatore museale*.

Ci si è chiesti insomma in che modo sia possibile articolare al meglio percorsi e attività di laboratorio nei musei, facendo uso di strategie e tecniche di comunicazione diverse, anche attive ed interattive, unitamente alle nuove tecnologie, così da elaborare proposte didattiche innovative, destinate ad una fruizione di gruppo "guidata" dall'operatore museale.

Al di là delle conclusioni più generali riportate più sopra alle pp. 40-42, qui vorremmo dare indicazioni più concrete utili all'operatività e derivanti dalla disamina ex post dei risultati del workshop. Va sottolineato che la discussione sul tema specifico (non quello generico sulle tecnologie, naturalmente) è qui alle sue primissime battute, dunque non si pretende affatto di esaurirlo, quanto piuttosto di sollecitare la riflessione su come possa avvenire una proficua integrazione delle tecnologie nel campo dell'educazione museale, con risultati di interesse dal

punto di vista di un efficace apprendimento. Durante lo stesso workshop è apparso evidente come questo discorso sia ancora tutto da costruire: nessuno degli intervenuti è stato in effetti in grado di produrre un esempio di tecnologia o di applicazione della stessa, che rispettasse contemporaneamente tutti e tre i requisiti sopra indicati.

A tal proposito merita di essere citato l'intervento di Pierluigi Fontanesi (Studio Base 2), il quale ha incentrato la sua riflessione sull'esigenza di una progettazione tecnologica finalizzata a obiettivi condivisi, delineati sulla base della cooperazione tra esperti di tecnologie e chi all'interno del museo si occupa della pianificazione dell'azione educativa. Le tecnologie, anche da un tecnico dell'interaction design, sono state definite come l'ultimo aspetto da considerare in un processo di progettazione: esse devono infatti costituire una modalità di approccio che facilita l'avvicinamento, ma che intende essere assolutamente strumentale alle volontà e finalità didattico-educative del museo. Le tecnologie non sono le protagoniste del percorso museale, ma devono offrire ad esso un quid aggiuntivo. Per farlo, devono essere sapientemente bilanciate, costituire strumenti di interpretazione e raccontare la storia del museo.

Dunque, prima di stabilire quale tecnologia utilizzare è appropriato piuttosto:

- coinvolgere nell'operazione di progettazione tutti gli attori (comitato scientifico, servizi educativi, utenti potenziali);
- individuare tema e obiettivi, evidenziando le criticità e identificando via via possibili alternative tecnologiche;
- focalizzare l'attenzione sull'utente, centro principale di interesse;
- solo infine individuare, col supporto di tecnici di settore, la tecnologia più adatta a conseguire gli scopi definiti e realizzare al meglio ciò che ci si propone (ideazione e prototipazione).

Altro aspetto da considerare è quello di tipo economico: vanno ricercate soluzioni economicamente accessibili ai musei, sia riguardo all'installazione che alla manutenzione, facendo ricorso a tecnologie magari ampiamente disponibili e meno onerose, sviluppando l'innovazione piuttosto dal punto di vista dell'originalità dei contenuti e delle tecniche di interazione proposte.

Dunque, quali tra le tecnologie sono state consigliate dagli esperti e quali usi se ne possono fare effettivamente nell'ottica di questo formulario?

Essenzialmente, le tecnologie citate dagli esperti potrebbero essere suddivise in due gruppi, a seconda dell'effettivo utilizzo che sembra di poterne proporre in relazione anche alle nostre priorità. Un primo gruppo potrebbe soddisfare le condizioni determinate in partenza (attività all'interno del museo, per piccoli gruppi o gruppo classe, condotte dall'operatore); un secondo gruppo, che non le soddisfa, merita di essere comunque considerato come possibile strumento di approfondimento a posteriori dell'esperienza condotta al museo, oppure come mezzo per una progettazione di più lunga durata rispetto alle attività di laboratorio che qui proponiamo. La scelta ricade su tecnologie atte a consentire interazione, gioco e apprendimento cooperativo, caratteristiche che sono state condivise da tutti come fattori determinanti per avvicinare efficacemente bambini e ragazzi.

Al primo gruppo appartengono i tappeti sensibili ed interattivi, le pareti touch screen, smartphone e/o tablet con relativo uso di app e *qr code*. Applicazione molto avanzata delle tecnologie *mobile* è la RA - Realtà Aumentata (in inglese AR - Augmented Reality), di cui nel workshop stranamente non si è fatta parola. A queste tecnologie più moderne, possiamo sommarne di più "superate" dal punto di vista dell'innovazione tecnologica, ma non dal punto di vista didattico come videoproiezioni, strumentazioni audio e videoconferenza.

Nel secondo gruppo rientrano le applicazioni online che permettono uno spiccato livello di interazione (es. blog, forum) e le piattaforme di condivisione di media su base web 2.0 (YouTube, social network). Interazione, scambio informativo e condivisione tra utenti sono le caratteristiche precipue di questi mezzi.

Più sopra (p. 41), si suggeriva l'ipotesi di dedicare un'area del sito del museo oppure - questo peraltro sulla base di un riscontro bibliografico e di esperienze ivi riportate - creare un blog gestito dai servizi educativi per offrire un'area di approfondimento, condivisione e scambio delle esperienze condotte al museo, della documentazione fotografica e dei materiali prodotti durante il laboratorio. Un modo per far sì che l'esperienza di qualche ora nel museo, si protragga oltre il suo spazio fisico e temporale e pervada quello della scuola e della famiglia, consentendo un

approfondimento e consolidamento delle conoscenze, un ampliamento delle competenze e la vivacità del ricordo anche emotivo dell'esperienza vissuta.

Grazie essenzialmente alla selezione operata da Marco Lazzari, che ha condotto una ricerca sull'uso presso gli adolescenti di questi strumenti, sembra invece che i blog siano da trascurarsi (almeno per la fascia di età 14-19), mentre risultano particolarmente efficaci per livelli di interazione e gradimento da parte di questa utenza i social network, ma la preferenza è assolutamente concentrata su Facebook (90,6%). Inaspettatamente molto utilizzati a scopo didattico, per scambiare materiali tra i docenti di scuola secondaria di 2° grado e studenti, sono i 'gruppi chiusi' (78,6%). Vale la pena di riferire la riflessione proposta da Lazzari a margine di questi dati: con questa fascia di età una metodologia di approccio consigliabile è quella del *"lasciarsi guidare"*. Detto in altre parole, trovare il modo di conciliare ciò che agli adolescenti piace con i contenuti del museo, affinché i primi si incontrino con il secondo, scoprendone le qualità e magari 'innamorandosene'.

Un efficace impiego di queste tecnologie potrebbe avvenire nell'ambito di progetti di laboratorio per le scuole secondarie di secondo grado e per gli studenti universitari, ma in una dimensione che lega il museo all'esterno, non di attività da condurre solo al suo interno. D'altro canto, usare questo tipo di tecnologie si adatta ad un progetto di lungo respiro, della durata di qualche mese, se non dell'intero anno scolastico. Dunque, se ne potrebbe ipotizzare un utilizzo finalizzato ad una collaborazione tra la scuola e il museo nell'ottica della co-progettazione, per realizzare insieme un prodotto, e in cui gli scambi a mezzo tecnologico siano alternati ad incontri al museo.

Rispetto ai nostri format di laboratorio invece, a parte l'ipotesi di farne un uso 'post-visita al museo' per riflettere ed approfondire alcuni argomenti nell'arco di un tempo piuttosto circoscritto, queste tecnologie non risultano del tutto compatibili con le esigenze espresse nel formulario. Il primo gruppo di tecnologie invece sembrerebbe essere più utile ai fini proposti.

Vi sono numerosi esempi, particolarmente all'estero, di utilizzo di smartphone e tablet all'interno dei musei per percorsi per i bambini che vi si recano con la famiglia (tra cui il MOMA di New York, per rimanere all'esempio portato in sede di workshop da Simona Caraceni). Applicando

la singola idea, peraltro citata in un contesto di fruizione individuale, e trasponendola con un po' di creatività nella situazione di nostro interesse, si potrebbe ipotizzare un uso cooperativo di un simile strumento, studiando ad esempio una specifica app, con caratteristiche di videogioco condiviso e impostata sulle tematiche del museo, il quale ovviamente dovrebbe essere attrezzato di wifi e (probabilmente) anche dotato di un sufficiente numero di tablet o smartphone su cui scaricare la app.

La tecnologia *mobile*, si sa, è impostata sulla disponibilità diffusa da parte degli individui, anche in età molto giovane, di smartphone o tablet. Tuttavia, ci si interroga circa l'opportunità da parte di un museo di avanzare una proposta educativa che, anche solo potenzialmente, possa risultare 'esclusiva' rispetto ad alcune scuole, classi o singoli studenti. D'altro canto, che sia il museo a dotarsi di questi strumenti impone un investimento non di poco conto e a fronte del pericolo che tablet e smartphone, non essendo di proprietà dei ragazzi, vengano utilizzati con eccessiva disinvoltura con conseguenti costi di gestione e manutenzione (troppo) elevati.

Tornando al gioco proposto, esso potrebbe essere guidato e regolato dall'operatore a mo' di gara tra squadre, ad esempio, o di lavoro cooperativo tra gruppi distinti, che potrebbero elaborare certi materiali, anche iconografici, inerenti il museo e scambiarli con gli altri, che a loro volta vi interverrebbero in un'ottica di cooperative learning.

Un altro uso di tablet o smatphone potrebbe essere applicato al più 'datato' *qr code* (codice qr) e prevedere magari una mappa di gioco (per un gioco dell'oca o caccia al tesoro, ad esempio), in cui ciascun *qr code* nasconde un indizio o una parte di testo, immagine, carta topografica, ecc., da ricercare e ricomporre. Anche questo potrebbe essere strutturato come gioco tra squadre che si danno 'battaglia', oppure come attività cooperativa volta a comporre un unico 'quadro': ad esempio, scoprire attraverso questo procedimento l'opera più nota di un artista, prima di andarne a prendere diretta visione nella sala in cui essa è esposta e che magari risulta appartata rispetto al resto del percorso museale. Oppure ricostruire il testo di un documento storico di particolare rilevanza, conservato nel museo, di cui i *qr code* nascondono brani disposti nel percorso in maniera non consecutiva e richiedere agli studenti di trovarli, leggerli, assemblarli adeguatamente e infine di darne una interpretazione. È chiaro che rispetto al testo, una scoperta

progressiva e lo sforzo di ricomposizione ragionata, sollecita competenze di lettura, di applicazione logica e interpretazione trasversali nonché 'chiave' che rendono l'attività efficace dal punto di vista dell'apprendimento attivo, mentre l'aspetto ludico rafforzato dall'uso della tecnologia può ingenerare nei bambini e ragazzi una curiosità tale da destare, rispetto all'argomento e al documento, un'attenzione diversamente inesistente o probabilmente inferiore.

Il *qr code* appare oramai superato da quella che oggi è considerata la tecnologia del futuro, ovvero la *Realtà Aumentata*. La RA è un'esperienza alla quale si può avere accesso supportati da un dispositivo mobile o computer e un'applicazione specifica. Questo tipo di esperienza permette di visualizzare, quello che a occhio nudo non è immediatamente visibile (o perché è in altro luogo o perché non è percepibile ai cinque sensi) e si basa sull'interazione immediata possibile grazie alle tecnologie *mobile*. Se nella 'realtà virtuale' le informazioni aggiunte o sottratte elettronicamente sono preponderanti e ci si trova immersi in una realtà diversa da quella in cui fisicamente si è, nella 'realtà aumentata' la persona abita la realtà fisica e ne ha la sensazione, pur usufruendo di informazioni aggiuntive, che consentono di ampliare i propri orizzonti di percezione.

“La realtà aumentata integra informazioni sensoriali sintetiche con la percezione che l'utente ha dell'ambiente in cui si trova (un ambiente reale con oggetti con cui l'utente interagisce). Il risultato è una sovrapposizione di livelli informativi differenti che si integrano all'esperienza reale degli oggetti”. La definizione è di Giuliana Guazzaroni, che nell'ambito di una tesi di ricerca sul 'mobile learning' ha sviluppato per la Scuola di dottorato in e-Learning dell'Università Politecnica delle Marche il progetto *“EMMAP: Emotional Mapping of Museum Augmented Places”*, un format tecnologico-didattico. Sperimentazioni di interesse legate al progetto sono quelle presso il Museo Archeologico di San Severino Marche (dove si combina l'uso di *qr code* con quello della RA) e quella del progetto *“Poesia di Strada in Realtà Aumentata”*, svoltosi tra Macerata e L'Aquila nel 2012 (si vedano le risorse online e la bibliografia).

Tecnologie audio e video possono supportare efficacemente narrazioni, proporre alla visione ricostruzioni di edifici o ambienti perduti, creare ambientazioni coinvolgenti dal punto di vista emotivo (i musei più avanzati e gli studi professionali che li realizzano propongono allestimenti di straordinario impatto) e magari allestire virtualmente laboratori 'estemporanei', in

sale che normalmente sono destinate ad altro e che dunque non possono essere stabilmente arredate di tutto il corredo di pannelli o supporti utili all'attività didattica. L'importante è riuscire a fare un passaggio ulteriore dall'allestimento pensato e realizzato per la fruizione del singolo visitatore, ad uno strumento comunicativo fruibile con modalità didattiche di gruppo. Non solo fornire contenuti ed emozioni, sensazioni, ma elaborarli in modo che implicino l'approccio attivo degli studenti, chiamati non solo a vedere ed osservare, ma a 'fare', ragionare, rielaborare le conoscenze, in relazione a ciò che vedono e/o sentono e a farlo in una dimensione collaborativa, di gruppo e sotto la conduzione dell'operatore.

Per fare un esempio estremamente semplice, far seguire alla visione di un filmato o di immagini una discussione. La discussione è uno degli strumenti della metodologia didattica attiva, forse il più comunemente utilizzato, ma certamente non sempre nella maniera dovuta. Apparentemente semplice nell'uso, la discussione richiede invece una preparazione accuratissima da parte dell'operatore, nonché capacità di gestione delle situazioni che si verificano nell'ambito della discussione stessa, che richiedono competenze molto elevate. Si tratta infatti di avere una conoscenza dell'argomento estremamente approfondita, di avere pianificato i propri interventi e forme di sollecitazione in maniera appropriata e sufficientemente articolata, di orientare quelli degli studenti in modo da lasciare ampia libertà di espressione e al contempo orientare gli apporti individuali alla composizione di appropriate ed utili conclusioni, coerenti rispetto agli obiettivi. La discussione costa pochissimo dal punto di vista economico, moltissimo in termini di competenze di chi la progetta e guida. Abbinata ad un approccio tecnologico come quelli sopra citati, può essere uno strumento valido per focalizzare il tema e coinvolgere gli utenti, da utilizzare per una parte o step di laboratorio, per poi passare ad altro tipo di attività.

Un'altra idea potremmo avanzarla in relazione all'uso della videoconferenza: posta l'esistenza di una collaborazione particolarmente stretta tra due musei della rete Openmuseums di due diverse città, si potrebbero organizzare tempi di laboratorio comuni e paralleli, in cui contemporaneamente una classe in un museo, l'altra in un altro museo condividano un percorso di conoscenza e di gioco per il mezzo della videoconferenza. Potrebbero essere confezionate attività simili nei due musei, certamente coordinate rispetto ai tempi e rivolte alla conoscenza specifica delle collezioni e delle tematiche ad esse correlate. Con una struttura di gioco tutta da

inventare, si potrebbe trovare il modo di scambiare le informazioni e conoscenze acquisite tra le classi, confrontarle e metterle in relazione al fine di costruire un nuovo apprendimento, magari interdisciplinare.

Tra le tecnologie che creano ambientazioni e consentono una interazione, andrebbe forse fatto un passo in avanti nello sviluppo di un utilizzo di gruppo di pareti touch screen e tappeti interattivi o sensibili. L'esempio portato al workshop da Pierluigi Fontanesi nel corso della sua relazione potrebbe essere un modello su cui lavorare in un'ottica di supporto a giochi di gruppo più strutturati. Si tratta del tappeto interattivo realizzato da Studio Base 2 insieme con il Museo di Bergamo e il Museo del Risorgimento di Milano in occasione del secondo anniversario della nascita di Garibaldi (2007). Con tecnologia interattiva, il tappeto di metri 6 x 4, è proiettato a terra sul pavimento e presenta 24 aree interattive: muovendosi sul tappeto i bambini (dalla classe 2^a alla 5^a della scuola primaria) interagiscono, ad esempio, calpestando le lettere che compongono il nome di Garibaldi e ottenendo 'reazioni' da parte del tappeto sensibile, il quale declina di conseguenza informazioni e istruzioni. Le aree riguardano la vita di Garibaldi (date, eventi, etc.) ed il funzionamento del tappeto si basa su uno storyboard molto semplice, con poche informazioni, studiato insieme con gli educatori dei due musei e disegnato come un fumetto. Il risultato è una sorta di 'gioco dell'oca' di Garibaldi, che può essere giocato a due squadre.

Non sono stati specificati gli aspetti di costruzione del gioco per squadre (regole, turni, modalità operative, etc.), dunque non ne conosciamo l'uso effettivo. Tuttavia, questo strumento tecnologico, già progettato considerando contenuti specifici, obiettivi di apprendimento e utenza di riferimento, adeguatamente utilizzato con un opportuno corredo di attività, norme, regole correlate e gestito dall'operatore, può presentare elementi di indubbio interesse nell'ambito del nostro formulario. Il rischio da escludere categoricamente però è quello di uno o pochi bambini che agiscono (sregolatamente) sul tappeto, con un pubblico di altri 20 fermi a guardarli. Questo non sarebbe ovviamente un uso auspicabile.

Un punto di debolezza nell'utilizzo delle nuove tecnologie citate nell'ambito del primo gruppo è determinato dalla velocità di obsolescenza propria delle tecnologie stesse, che in poco tempo risultano superate. Si dovrà dunque ragionare sul rapporto tra l'investimento economico

che queste comportano per il museo e la 'durata' della tecnologia, anche in termini di capacità di esercitare un fascino sui giovani e giovanissimi, i quali comunque fuori dal museo vedono o usano molta altra tecnologia e giudicano quanto viene loro proposto con assai poca generosità. Che trovino superata la tecnologia non è di per sé grave; lo diventa nel momento in cui questo fa scattare il meccanismo del disinteresse o peggio il senso di superiorità del ragazzo nei confronti del museo e dell'operatore.

Un punto di forza importante è proprio quello dell'attrattività maggiore che le nuove tecnologie esercitano su bambini e ragazzi, nonché il fatto che l'uso delle tecnologie può servire ad insegnare realmente ai ragazzi come usarle e come usarle a scopo culturale e di apprendimento (particolarmente alludiamo alle app su tablet o smartphone). Si fa qui riferimento a quanto nel workshop diceva Lazzari a proposito di quello che ha definito il "*mito dei nativi digitali*": i giovanissimi (specifica di riferirsi in maniera particolare agli adolescenti italiani) dimostrano molta abilità nell'uso, ma poca conoscenza, scarsa competenza, vaga consapevolezza di rischi e opportunità. Dunque, anche in questo campo da loro apparentemente dominato con padronanza di mezzi, hanno bisogno di una guida e soprattutto di acquisire competenze. Allora, certamente già sapranno scaricare una qualsiasi app, ma probabilmente mai lo farebbero in autonomia per assumere contenuti circa un museo e qualora fosse loro richiesto, probabilmente incontrerebbero difficoltà nel gestire quelle informazioni e metterle in relazione con le loro conoscenze pregresse.

Da quanto esposto consegue che chi decide di utilizzare strumenti tecnologici per educare al museo, è bene che ne abbia approfondita conoscenza e che sappia dimostrarne un uso competente per non risultare inappropriato, se non addirittura ridicolo; al contempo, però, non deve sopravvalutare le competenze d'uso degli studenti per poter calibrare adeguatamente i propri interventi.

Schema operativo di progettazione

Alla luce di quanto descritto nel formulario e dei suggerimenti utili ad una corretta progettazione che possa presentare caratteristiche di innovazione, questa scheda propone uno schema operativo di progettazione da seguire per progettare interventi di laboratorio secondo le linee proposte.

Come si scriveva nell'introduzione, qualsiasi progettazione *“non può che partire da uno studio accurato e puntuale delle collezioni e dei contenuti relativi al museo, che non può essere approssimato e superficiale, ma al contrario deve essere accompagnato da una analisi approfondita delle problematiche ad essi connesse”* (p.10).

Le collezioni vanno studiate sotto i diversi punti di vista: la storia della collezione e del museo che la ospita; le caratteristiche specifiche di ogni singola opera od oggetto e/o di gruppi di opere/oggetti omogenei tra loro; gli autori che vi sono rappresentati (nel caso di collezioni storico artistiche) ovvero dei personaggi e periodi storici o anni cui fanno riferimento i documenti esposti o l'allestimento proposto (nel caso di musei storici) e così via; opere od oggetti conservati nei depositi, spesso preziosa fonte di idee per nuove proposte didattiche; le relazioni tematiche individuabili all'interno del museo (tra opere/oggetti, tra autori, tra documenti, etc.) e all'esterno, tra il museo e la città, tra il museo e il territorio.

Questa fase di studio porta a delineare possibili filoni tematici o argomenti singoli su cui vale la pena di lavorare, percorsi interni al museo e percorsi che dal museo vanno all'esterno.

La scelta dei temi e la loro definizione andrà fatta in relazione al destinatario. In questa fase si può procedere in due modi opposti, a seconda delle reali condizioni in cui ci si trovi. Se la definizione della fascia di età a cui rivolgersi è predeterminata da condizioni esterne (per esempio si vuole coinvolgere una fascia di età che al momento manca al museo oppure è giunta una richiesta da parte di una specifica utenza), la ricerca e la selezione del tema sarà già inevitabilmente finalizzata all'utenza. Viceversa, se si dovessero ad esempio impiantare da zero i servizi educativi di un museo, andrebbero identificate le tematiche di interesse e per ciascuna di esse individuato il destinatario ideale.

La fase di studio delle collezioni deve comprendere le modalità con cui opere e oggetti sono stati esposti nell'allestimento proposto, l'idea sottesa a tale allestimento, il sistema di relazioni che inevitabilmente esso propone, sia che fosse studiato, voluto e previsto, sia che non lo fosse. La disposizione degli oggetti suggerisce inevitabilmente riferimenti tra di essi che talvolta non erano ricercati: una proposta di attività didattica non può non tenerne conto. Di certo, come si suggeriva nelle raccomandazioni generali, includere nello staff di progettazione dell'allestimento personale educativo esperto presenta un enorme vantaggio in tal senso. Ciò consente, infatti, di realizzare un allestimento che a generiche funzioni comunicative aggiunga accorgimenti e caratteristiche, che contengono in sé le premesse per la realizzazione di attività didattiche coerenti con le finalità comunicative dell'allestimento, e dunque, assai più efficaci dal punto di vista dell'apprendimento, o nel peggiore dei casi, quantomeno permette di evitare il rischio di cadere in contraddizione.

Unitamente all'allestimento, vanno osservati e studiati gli spazi: la particolare collocazione di un oggetto che si vuole porre al centro di un percorso di conoscenza può consentire o meno la sosta, a seconda che sia posto in uno spazio ampio o di passaggio e condizionare anche fortemente l'attività all'interno delle sale. Si dovrà decidere come strutturare le attività a seconda che l'osservazione possa essere svolta singolarmente ovvero per piccoli gruppi o ancora per una classe intera, determinando di conseguenza anche i tempi da destinare a tale osservazione. Potrebbe risultare anche impossibile per un certo tipo di pubblico osservare quell'oggetto, a meno di non poterne disporre lo spostamento, ad esempio perché collocato troppo in alto per l'altezza media di quell'utenza (se fossero bambini di 5-7 anni).

Studiare gli spazi e la collocazione di un oggetto può far giungere alla conclusione che un percorso che si era delineato alla mente come di grande interesse, non possa in realtà essere realizzato, proprio a causa dell'accessibilità solo parziale di opere, oggetti, reperti, per il tipo di utilizzo, osservazione, analisi inizialmente pensato.

Dunque, la fase di ideazione del percorso, che di fatto si intraprende nel momento stesso in cui ci si dedica allo studio delle collezioni finalizzato all'individuazione di possibili temi e percorsi di interesse, dovrà prevedere la contemporanea analisi di spazi e modalità espositive utile a

verificare l'effettiva fruibilità delle opere/oggetti del percorso, sia in senso assoluto che in relazione allo specifico destinatario.

Una volta individuati il tema/percorso e il destinatario e verificati spazi e allestimento, si passerà alla definizione degli obiettivi didattici, prima di tutto quello finale, ovvero lo scopo al quale si intende giungere attraverso il laboratorio e poi di quelli intermedi, ovvero quelli il cui conseguimento costituisce un prerequisito per lo svolgimento delle attività, che porteranno al raggiungimento dell'obiettivo finale. Questo momento della progettazione è assolutamente fondamentale perché le attività che si andranno a realizzare presentino coerenza, rigore e metodo, tre caratteristiche fondamentali per distinguere un'attività di intrattenimento o divulgativa da un intervento che possa davvero dirsi didattico ed educativo. Rappresenta anche il momento cruciale, nell'ambito del quale deve trovare spazio un'opportuna valutazione dei prerequisiti dell'utenza: questi, infatti, sono fondamentali per il processo di acquisizione di nuove conoscenze/competenze e costituiscono un fattore motivazionale di non secondaria importanza. Obiettivi troppo alti e difficili da conseguire o peggio impossibili da conseguire per mancanza di prerequisiti di base, risultano frustranti ed annullano qualsiasi ipotesi di azione educativa.

Come si vede, fin dall'inizio vanno ad intrecciarsi e rincorrersi costantemente due aspetti, quello puramente ideativo, legato alla creatività, alla fantasia e per questo poco controllabile e 'provocabile' (le idee, sebbene ricercate e sollecitate attraverso la ricerca, la lettura, la riflessione, la stimolazione tramite strategie appropriate, arrivano tuttavia in maniera improvvisa, non per così dire 'a comando'), e quello progettuale, dove predominano la razionalità, le competenze, settoriali e pedagogico-didattiche articolate insieme, lo studio e la riflessione.

Analogamente questo avviene nella fase di definizione dei materiali di allestimento e didattici necessari a fungere da supporto e a consentire lo svolgimento delle attività. Una prima ideazione andrà infatti passata al doppio vaglio dell'efficacia rispetto agli obiettivi e alle attività da svolgere e dell'effettiva praticabilità in termini di risorse utilizzabili per la loro realizzazione. Entrambe le valutazioni porteranno a reindirizzare la progettazione dei materiali in maniera che si adeguino alle pre-condizioni (obiettivi didattici da una parte e budget effettivamente disponibile dall'altra).

Le attività educative richiedono una previsione e pianificazione delle spese analoga a quella della gestione di qualsiasi altra attività e una imputazione di costi nel bilancio del museo. Il budget disponibile in realtà è quasi sempre predeterminato dall'ente proprietario e/o dalla direzione del museo, non è certo sovrabbondante anzi mediamente assai risicato, dunque non lascia grossi margini di manovra al responsabile del settore educativo. Se poi l'ente proprietario del museo non è sensibile alla funzione educativa esercitata dai musei, allora la disponibilità economica può essere assolutamente residuale o insignificante. Di certo però il costo maggiore è rappresentato, come in qualsiasi altra attività lavorativa, dal personale, nello specifico quello adibito alla progettazione e alla conduzione delle attività educative, sui cui criteri di scelta ci si è già raccomandati in premessa, evidenziando anche come una oculata scelta di questo personale possa garantire livelli di qualità delle proposte molto alti, anche a fronte di budget al contrario molto ridotti (sopra, p. 11).

Altre voci di costo sono determinate certamente dai materiali di allestimento (cavalletti, bacheche, supporti, pannelli, etc.), da eventuali strumentazioni tecniche, dalla realizzazione dei materiali didattici, dall'acquisto di materiali d'uso e di cancelleria (carta, penne, colori, pennelli, etc.).

Una buona progettazione può prevedere l'uso di materiali 'poveri' e poco costosi, ovvero la realizzazione *una tantum* di un materiale didattico, anche prodotto *in house*, da mettere a disposizione di tutte le classi previste per quel laboratorio nell'arco di un anno o più, riducendo così di molto l'incidenza dei costi rispetto alla stampa professionale degli stessi materiali. Una produzione *in house* non solo risulta più economica, perché limita i costi alle 'materie prime' necessarie a realizzare i materiali, ma presenta anche il vantaggio di essere maggiormente allineata con l'effettiva necessità di materiali didattici per ogni singolo laboratorio, determinata dal numero effettivo di prenotazioni. Certamente, tutto va poi riportato a logiche di scala legate alla frequentazione mensile e annuale dei laboratori.

Per la fornitura di strumentazioni tecniche e supporti di allestimento, esiste un canale di 'finanziamento' che è costituito dalla sponsorizzazione tecnica, che vale la pena di cercare di attivare anche se, si deve dire, funziona in realtà quasi esclusivamente per i musei che hanno una

notevole visibilità, poiché questo è l'oggetto dello scambio. Per i musei piccoli e poco noti, normalmente anche meno dotati in fatto di risorse, è assai difficile anche trovare chi voglia supportarli con la fornitura di semplici materiali.

La terza voce di costo (non necessariamente in ordine di portata) è quella determinata dalla realizzazione a stampa di materiale informativo e pubblicitario utile a far conoscere le proposte didattiche del museo e, magari, di pubblicazioni che rendano conto del lavoro svolto, raccontino i progetti e ne proponano una valutazione finale.

Se l'obiettivo delle attività didattiche di un museo è far passare con efficacia i contenuti propri di quel museo, questo può farsi concentrando assolutamente e solo sulla sostanza. La didattica museale deve essere un fatto di sostanza, non di apparenza. Allora, con scarse risorse, si farà meno grafica accattivante, meno pubblicità a stampa, si attiveranno i canali di informazione messi a disposizione dalle tecnologie, le quali richiedono più lavoro ma sono assolutamente gratuite (l'uso di una mailing list di insegnanti, i social network, una pagina dedicata sul sito del museo, che normalmente c'è a prescindere dall'esistenza o meno di programmi didattici), ci si concentrerà sulla qualità degli interventi educativi, consapevoli peraltro che il migliore canale pubblicitario in campo educativo è il passaparola e dunque il contatto interpersonale che nasce e si sviluppa proprio in relazione alle attività. Certo la perdita maggiore sarà quella dell'impossibilità di pubblicare a stampa i vari progetti, ma si può optare per soluzioni alternative. Ciò che resta imprescindibile è la competenza unita alle qualità del personale educativo, sulle quali non si può proprio derogare, pena un'attività scarsamente significativa e incapace di produrre cultura del patrimonio, anche con la disponibilità di ingenti risorse.

Tornando alla progettazione, affrontate le varie questioni legate alle disponibilità finanziarie e dunque operate le scelte conseguenti in termini di fattibilità, si passa alla progettazione esecutiva dei materiali didattici e di allestimento, la quale in realtà dovrà procedere di pari passo alla definizione di una traccia del percorso di laboratorio (di cui sopra, pp. 72-74), che dovrà includere la determinazione di tempi e spazi assegnati ad ogni singola fase delle attività e dovrà essere scritta. Nella medesima traccia è opportuno dare indicazione precisa dei materiali didattici ad essa destinati, della quantità da predisporre, delle modalità di distribuzione e delle

attenzioni da avere in merito, nonché dei luoghi dove vadano collocati, pronti per l'utilizzo che se ne deve fare. La traccia, in fase di test, andrà puntualmente modificata e aggiornata in relazione ai cambiamenti che si riterrà utile apportare per un migliore conseguimento degli obiettivi prefissati e per una più efficace organizzazione logistica delle attività.

Questo processo di definizione è graduale, per cui si procederà prima alla stesura di una 'traccia di massima' e parallelamente alla realizzazione di una copia campione, a mo' di 'bozza esecutiva', dei materiali didattici da utilizzare per i test e le simulazioni preliminari. Quello della 'bozza esecutiva' è un aspetto non trascurabile, perché maneggiare i materiali in forma tangibile aiuta chi progetta a verificarne l'idoneità all'uso per i quali li ha pensati. Lavorare solo in astratto può infatti indurre in gravi errori di valutazione, che potrebbero portare anche a spendere le già scarse risorse per un materiale che risulterà poi inutilizzabile.

Con questi strumenti si procederà a test e simulazioni preliminari, che si possono realizzare da soli (chi ha sufficiente esperienza sa valutare anche da sé l'idoneità o meno di quanto progettato) e/o con i propri collaboratori. Test e simulazioni porteranno alla definizione progressiva sia della traccia del laboratorio che dei suoi materiali didattici, che giunti ad una versione pressoché definitiva, saranno pronti per essere sottoposti ad un test finale con destinatario reale, in modo da verificare in concreto ogni singolo aspetto.

Il test finale costituisce un momento assai delicato e fondamentale, che porterà al varo 'definitivo' del laboratorio. In realtà, non si potrà considerare definitivo il laboratorio finché non sarà stato svolto un numero di volte sufficiente a valutarne l'effettiva efficacia, ogni volta rimettendolo in discussione e risolvendo eventuali criticità.

Nella pagina seguente è proposta una versione grafica e sintetica dello schema operativo di progettazione. Si precisa che essendo diversa la natura dei musei, la parola 'oggetto' ivi utilizzata è termine generico scelto per indicare documenti, reperti archeologici, opere d'arte, oggetti di qualsiasi altra natura o materiale che facciano parte delle collezioni.

studio collezioni

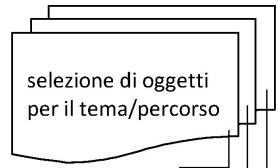
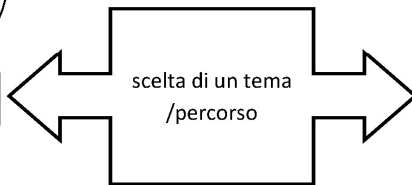


individuazione diverse tematiche



- il destinatario può essere "dato", non scelto

- gli obiettivi didattici vanno scelti in relazione all'interesse che il tema riveste per l'apprendimento e al destinatario



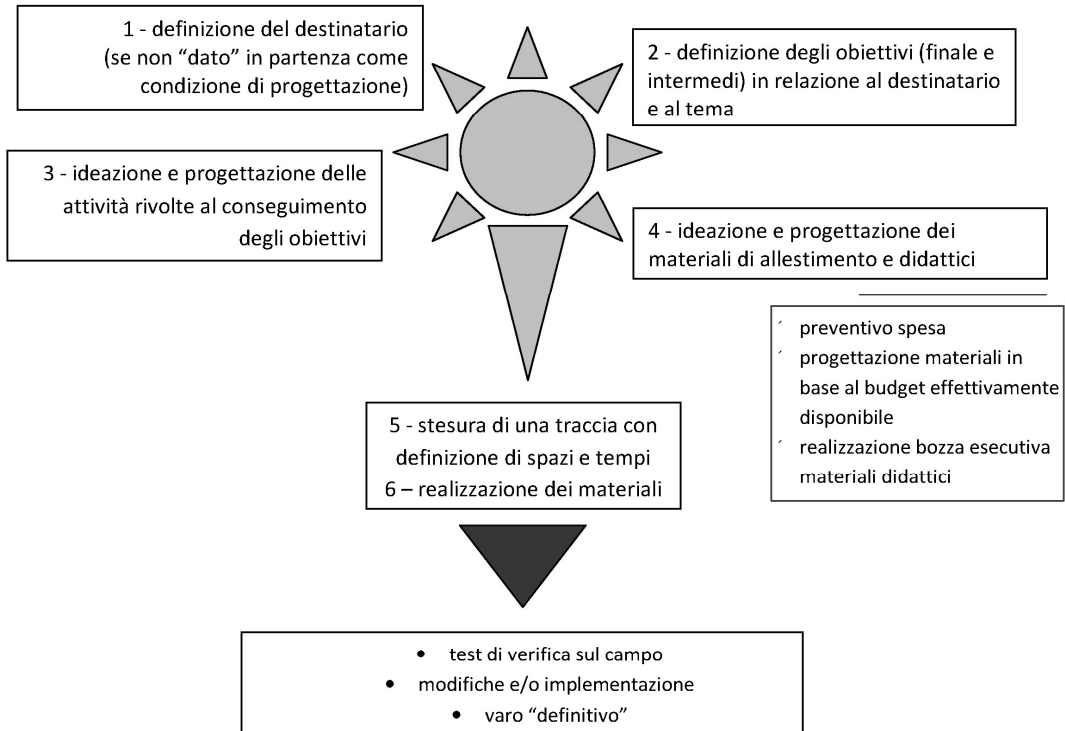
individuazione relazioni tra oggetti nel museo

individuazione relazione tra oggetti del museo ed esterno (città, territorio)

definizione di un ordine di percorso



verifica accessibilità rispetto a spazi e modalità espositive (anche in relazione al destinatario)



FORMAT GENERICO (azioni comuni)

I format che seguono sono suddivisi come descritto nel paragrafo 'Progettare per chi' (p. 48). Il 'format generico' che li precede offre le indicazioni di carattere generale valide per tutti i format e quelle particolari inerenti i momenti comuni a tutti, con la precisazione di eventuali differenziazioni e accorgimenti da adottare per una specifica fascia di età o singola classe.

I format di laboratorio sono costruiti in un'ottica modulare. Ciascun laboratorio costituisce un intervento educativo unitario, fondato sull'intreccio e l'interrelazione di singoli moduli articolati secondo una processualità dell'apprendimento, che si fonda sulla gradualità della difficoltà. Per evitare malaugurati fraintendimenti e confusioni rispetto ad un termine usato nella scuola italiana in maniera differente a seconda dei contesti di riferimento, nei format si è scelto di non utilizzare il termine 'modulo', ma l'espressione 'fasi di svolgimento' in abbinamento al generico 'attività'.

Ogni format ripropone la medesima struttura. Precede una sorta di indice ragionato dove vengono indicati sinteticamente: "contenuti", "obiettivo di apprendimento finale", "obiettivi intermedi", "modalità operative", "durata", "destinatari". Queste voci, adeguatamente precisate in fase di progettazione dagli educatori dei singoli musei sulla scia di quanto esposto nel formulario, hanno anche una destinazione esterna: seguite da una breve descrizione delle attività, sono utili a far conoscere le caratteristiche del laboratorio proposto. Le voci strettamente legate alle scelte da operare da parte dei musei in fase di progettazione (ovvero definizione del tema e dunque contenuti e obiettivo di apprendimento finale) sono qui ovviamente prive di indicazioni specifiche.

Seguono poi: "priorità nelle strategie e scelte operative", "numero attività/fasi di svolgimento", "materiali di allestimento e didattici", "sequenza consigliata delle principali attività". Queste voci contengono le indicazioni strategiche per la progettazione e fungono da guida nel processo di pianificazione delle attività del laboratorio. Dunque, sono destinate ad un esclusivo uso interno e consentono di sintetizzare gli aspetti salienti del percorso di laboratorio, il quale è compiutamente descritto nella "traccia del laboratorio" (altro documento interno), distinta per fasi di svolgimento. Per i "materiali didattici e di allestimento", che non sono definibili in quanto la loro natura, caratteristiche e organizzazione dipendono strettamente da numerose variabili che si sciolgono solo durante la progettazione, ci si è limitati a indicazioni generiche, di metodo o a specifiche esemplificazioni laddove si sono proposti esempi di attività.

Le "annotazioni" finali chiudono il format con specifiche, precisazioni, indicazioni aggiuntive.

FORMAT GENERICO

Contenuti: diversi per museo, età e grado scolastico delle classi. Saranno i singoli musei a sceglierli tenendo conto che per il primo ciclo scolastico (primaria e secondaria di primo grado in Italia, Basic School per la Slovenia) qualunque argomento costituisce oggetto di formazione di cultura di base in termini di acquisizione di conoscenze e competenze; passando ai licei e istituti tecnici e professionali e, ancor più, agli studi universitari, si dovranno far risaltare soprattutto le correlazioni con le specificità disciplinari proprie degli indirizzi di studio, dunque le scelte tematiche andranno rivolte principalmente a queste. Certamente, ogni museo della rete presenta oggetti e argomenti di interesse per tutte le fasce di età. Si tratta di trovare l'impostazione ed il grado di approfondimento adatti a ciascuna fascia di età e soprattutto le strategie di coinvolgimento e di comunicazione dei contenuti idonee per ognuna di esse.

Uno stesso argomento ha numerose sfaccettature e può consentire una quantità di approcci diversi, anche laddove, apparentemente, non vi sia alcuna attinenza con il programma svolto a scuola. 'Apparentemente', perché in realtà, laddove si lavora sulle competenze e sul metodo come il formulario invita a fare, tutto contribuisce a costruire apprendimenti utili a conseguirne altri. Per esempio, il Museo di Caporetto riguarda un ambito di riferimento storico che appare appropriato solo alla classe terza della scuola secondaria di primo grado e ai licei e istituti superiori. In realtà, se con queste classi ci si potrà addentrare su questioni e problematiche tipiche del periodo storico di riferimento e sulle vicende della guerra, anche una classe di scuola primaria potrà avere accesso a conoscenze utili, se il museo saprà incentrare la propria comunicazione sul racconto di situazioni umane in condizioni di guerra, con riferimento particolare alle condizioni di vita delle popolazioni locali agli inizi del secolo XX.

Obiettivo di apprendimento finale: diverso per museo, tema scelto e suoi contenuti specifici; diverso per età e grado scolastico; diverso per abilità e competenze da sviluppare in relazione alle precedenti variabili.

Obiettivi intermedi: diversi per fase di attività. Per ogni fase di attività si indicheranno nei format quelli relativi alle competenze chiave e trasversali, utili a conseguire qualunque tipo di apprendimento specifico. Non potremo invece indicare gli obiettivi di apprendimento legati ai contenuti di ogni singola fase, perché ovviamente legati al tema e all'obiettivo di apprendimento finale scelto dal singolo museo; saranno gli educatori dei musei a individuarli seguendo le indicazioni contenute nel formulario.

Modalità operative: varie, con alternanza di attività individuali e di gruppo, sono indicate nei singoli format. La prevalenza dell'una o dell'altra è determinata dalla fascia di età.

Durata: diversa a seconda del laboratorio, è indicata nei singoli format.

Destinatari: diversi a seconda del laboratorio e indicati nei singoli format.

Priorità nelle strategie e scelte operative: diverse per età e grado scolastico, sono specificate nei rispettivi format.

Numero attività/fasi di svolgimento: diverso per età e grado scolare, ma sempre in sequenza e con articolazione ragionata in relazione agli obiettivi, è indicato nei singoli format. Il numero delle attività comprese nel laboratorio è inversamente proporzionale all'età: per i più piccoli è meglio frammentare facendo più attività e più brevi, per ciascuna prevedendo un cambio di spazio, modalità operative e registri; per i più grandi meno attività di più lunga durata e maggiore complessità.

Materiali di allestimento e didattici: diversi a seconda del laboratorio, secondo quanto descritto nel formulario e stabilito in fase di progettazione dagli educatori dei musei.

Sequenza di attività/momenti comuni a tutti i format: accoglienza, presentazioni, introduzione al laboratorio, definizione delle regole e/o raccomandazioni, (eventuale) divisione per gruppi, fasi di svolgimento/attività di laboratorio (precisate in numero e caratteristiche all'interno dei singoli format), chiusura, congedo.

Traccia dei momenti comuni a tutti i laboratori:

MOMENTI	CARATTERISTICHE, SCOPO, ATTIVITA' DELL'OPERATORE MUSEALE
✓ Accoglienza	L'accoglienza costituisce un prezioso momento di osservazione degli alunni che accedono alle sale e dei loro comportamenti, nonché del livello di controllo da parte dei docenti della classe accompagnata e della relazione esistente tra docente e studenti. È durante questo momento che si instaurano i primi rapporti interpersonali e si stabiliscono quelle che saranno le linee e gli atteggiamenti della conduzione successiva. Con classi già note all'educatore/operatore il momento avrà caratteristiche un po' diverse e determinate dalle precedenti esperienze. L'importante è che l'accoglienza sia improntata ad una atmosfera gioiosa e al contempo ordinata, ben scandita nei tempi ed efficace ai fini dell'organizzazione pratica.
tempo: 5 minuti luogo: ingresso	<i>A questo momento è riservata l'individuazione di eventuali particolari esigenze e delle caratteristiche dei singoli o della classe (individuazione dei 'leader' di classe o degli studenti più 'vivaci'), primo contatto con gli alunni, particolarmente con quelli esuberanti, ai quali è bene assegnare compiti di supporto alla propria attività (come ad esempio aiutare a comporre la fila), primo approccio utile e talvolta determinante alla gestione della classe e dei singoli nel corso dell'intero laboratorio.</i>
✓ Presentazioni	L'operatore dà indicazioni affinché la classe si disponga nello spazio allestito per l'introduzione al laboratorio, ci si presenta e si chiede agli studenti di fare altrettanto, si costituisce il primo rapporto con la classe come gruppo.
tempo: 5 minuti	<i>In fase di allestimento, si prediliga una disposizione in cerchio, che si</i>

<p>luogo: una sala del museo, cerchio allestito (seduta come previsto, sedie o a terra)</p>	<p><i>differenzierà dalla disposizione tipica dell'aula scolastica e consentirà a ciascuno di vedere tutti gli altri. Si presti attenzione al rapporto col docente: sia incluso nel cerchio qualora egli voglia condividere la medesima posizione degli studenti (e dunque partecipare alle attività) e si sia dimostrato una persona disposta a lasciare la gestione delle attività nel museo all'operatore museale, senza prevarcarlo (questo secondo atteggiamento potrebbe condizionare negativamente le attività successive). Le presentazioni non costituiscono una formalità, anzi rappresentano un momento strategico fondamentale per la gestione della classe: memorizzare i nomi degli alunni e dimostrarne il ricordo nel corso del laboratorio è un'azione apparentemente insignificante, che ha invece una notevole presa su bambini e ragazzi di ogni età e che consente all'operatore un controllo della classe assai maggiore di quello che potrà avere senza utilizzare questo accorgimento.</i></p>
<p>✓ Introduzione al laboratorio</p>	<p>Si espone brevemente e con efficacia il tema del laboratorio e lo si introduce per quanto riguarda le modalità operative, senza rivelare esattamente cosa si farà, ma evidenziando la particolarità dell'esperienza che si andrà a fare.</p>
<p>tempo: 5 minuti luogo: come sopra</p>	<p><i>È opportuno non dilungarsi per non approfittare del tempo di attenzione degli alunni e utilizzare strategie e tecniche comunicative rivolte ad attrarre l'attenzione e ingenerare curiosità verso ciò che seguirà.</i></p>
<p>✓ Definizione delle regole e/o raccomandazioni</p>	<p>Concordare con gli alunni l'opportunità di darsi alcune regole e discuterne brevemente insieme, al fine di giungere ad un elenco essenziale (2-3 regole); determinare con estrema autorevolezza la necessità del loro rispetto.</p>
<p>tempo: 5 minuti luogo: come sopra</p>	<p><i>Ovviamente le regole sono in realtà già stabilite in partenza e corrispondenti a quanto nel formulario (ovvero poche, necessarie e dunque rispettabili) e alle effettive esigenze legate al percorso di laboratorio, nonché agli eventuali rischi per la conservazione e il rispetto dei luoghi in cui esso si svolge.</i></p>
<p>✓ Divisione per gruppi</p>	<p>Suddividere opportunamente gli alunni per gruppi di 3 o 4 unità (al massimo 4) a seconda dell'età e del tipo di attività prevista.</p>
<p>tempo: 5 minuti luogo: come sopra</p>	<p><i>Questo momento deve precedere immediatamente l'effettivo lavoro di gruppo, dunque andrà inserito nella traccia di laboratorio appena prima della fase di attività che per il proprio svolgimento richiede l'organizzazione per gruppi, senza anticipazioni. L'operazione, apparentemente semplice, è molto delicata e fondamentale perché le attività si svolgano nel migliore dei modi e nei tempi stabiliti. Dell'importanza della suddivisione in gruppi e di come vada fatta si è detto nella parte "Come progettare per innovare" alle pp. 63 -67. Rispetto a quanto viene detto lì, all'operatore è richiesta un'ulteriore valutazione nel caso di classi numerose, sopra le 24 unità. Va infatti soppesato</i></p>

	<p><i>attentamente il fattore del numero complessivo di gruppi con cui interagire e da monitorare: sopra i 6 gruppi l'azione, per l'operatore già faticosa, rischia di divenire ingestibile. Va d'altro canto valutata attentamente l'eventualità di comporre gruppi di 5 unità, in termini di efficacia del lavoro cooperativo, in relazione a ciò che realmente si chiederà di fare al gruppo. Dunque, bisogna domandarsi: ai fini del conseguimento degli obiettivi del laboratorio, è meglio avere 7 gruppi di 4 unità oppure 6 gruppi di 5 unità? Qui entrano anche variabili legate all'età e alla tipologia della classe che si presenta al museo (classi particolarmente vivaci richiedono una riduzione del numero di componenti il gruppo, perché possano adeguatamente lavorare). In classi di scuola primaria è comunque consigliabile tenere basso il numero dei componenti il gruppo e prevedere (potendo) l'aggiunta di un secondo operatore di supporto. La previsione andrà fatta in sede di progettazione, naturalmente, perché poter dividere la classe in 7 gruppi implica disporre di materiali didattici e di supporto per 7. Va tenuto anche conto che l'assetto organizzativo di alcune attività o giochi può richiedere una ripartizione in un numero pari di gruppi. Insomma, le considerazioni da fare sono numerose ed è bene farne opportuna previsione in sede di progettazione, per evitare di trovarsi in serie difficoltà al momento del laboratorio.</i></p> <p><i>Inoltre, il lavoro di gruppo richiede l'identificazione di un responsabile del gruppo. Occorre perciò individuare un alunno che svolga le funzioni di capogruppo, spiegando che il suo ruolo non è 'invidiabile', anzi assai arduo poiché gli è richiesto di: a) verificare il rispetto delle regole e richiamare i compagni ad esso; b) coordinare le attività in modo che tutti collaborino e terminino nei tempi dati; c) essere responsabile e referente del gruppo, rappresentandolo (oneri e onori), a fronte dell'operatore. Spesso affidare questo ruolo agli alunni più indisciplinati e disattenti, consegue effetti straordinari, sia per il loro coinvolgimento (emotivo - relazionale e cognitivo), sia per la classe intera, 'privata' di elementi di disturbo i quali hanno trovato una loro occupazione e valorizzazione. Che questi bambini/ragazzi si sentano valorizzati e rivestiti di un incarico 'fiduciario' è di fondamentale importanza per la loro crescita, oltre che per l'andamento dell'intera classe. Dal punto di vista del museo, questa strategia consente di avere sotto controllo anche classi potenzialmente molto difficili.</i></p>
<p>✓ Fasi di svolgimento/attività di laboratorio</p>	<p>Diverse per età e grado scolare, in numero e tipologia.</p>
<p>tempo: a seconda del laboratorio luogo: a seconda del laboratorio</p>	<p><i>Per ogni fase, l'operatore introduce brevemente l'attività, spiegando chiaramente e con schematicità maggiore o minore a seconda della complessità della consegna e dell'età degli alunni, 'cosa fare' e 'come farlo', eventualmente ribadendo le dovute raccomandazioni riguardo al rispetto di</i></p>

	<p><i>una specifica regola (legata ad un eventuale rischio).</i></p> <p><i>Il linguaggio, verbale e non verbale (gestualità, espressione, etc.), l'intonazione, la velocità dell'eloquio andranno regolati a seconda dell'età degli alunni e del loro numero, nonché delle caratteristiche specifiche del momento e delle attività; l'operatore conduce, supporta, controlla, esegue un costante monitoraggio della comprensione delle consegne e dei lavori in corso, eventualmente richiama, ribadisce e ridefinisce gli obiettivi, anche frazionandoli e individuando sotto-operazioni rispetto alla consegna principale assegnata, laddove si rende conto che per qualche alunno o gruppo di alunni questo è necessario ai fini del conseguimento dell'obiettivo intermedio dato.</i></p>
✓ Chiusura	<p>L'operatore richiama l'attenzione degli studenti facendoli disporre nuovamente in cerchio e conclude brevemente il percorso, riepilogandone le fasi salienti. L'operatore congeda la classe.</p>
<p>tempo: 5-10 minuti</p> <p>luogo: normalmente la sala dove si è svolta l'ultima attività</p>	<p><i>Il riepilogo delle fasi del laboratorio serve a ricomporre un quadro unitario del percorso vissuto, dal punto di partenza a quello di arrivo, a beneficio degli studenti e dei docenti. Sarà fatto in maniera più o meno schematica in relazione all'età degli utenti, avendo attenzione in particolare a collegare l'ultima parte e gli elaborati che ne sono il prodotto con quanto li ha preceduti, dando una valutazione del comportamento e dell'attività svolta dalla classe. Quest'ultimo punto non consiste in una sorta di giudizio, quanto piuttosto nel riconoscimento dell'impegno profuso (o meno) dagli studenti e della capacità dimostrata di rispettare o meno le regole e le consegne date. È fonte di gratificazione per le classi che abbiano lavorato seriamente, momento di riflessione e autocritica per quelle che non abbiano fatto del proprio meglio. Chiaramente la comunicazione di questo momento è molto delicata e deve essere fatta con ogni attenzione alle sensibilità di studenti e docenti. L'operatore, poi, congeda la classe invitando bambini e ragazzi a tornare al museo, non solo con i propri docenti, ma nel tempo extrascolastico accompagnati dalle persone a loro care (genitori, nonni, zii, amici, ...). Se il museo ha un programma per le famiglie, questo è il momento migliore per consegnare ai bambini o ai docenti il materiale pubblicitario e l'invito a partecipare. E' un ottimo momento anche per indicare ai docenti (brevemente) dove reperire materiale di approfondimento (o consegnarlo) o per suggerire come proseguire l'esperienza in aula. Se queste indicazioni comportano qualche minuto in più, è meglio che l'operatore trovi il modo di darle ai docenti a tu per tu durante l'ultima fase del laboratorio, in un momento in cui gli alunni siano impegnati in attività di lavoro autonomo. Infine, l'operatore dispone gli studenti in fila e, raccomandando un tono di voce appropriato, li riaccompagna all'ingresso.</i></p>

✓ Congedo	Assistenza al guardaroba e saluti finali.
tempo: 5 minuti luogo: ingresso	<p><i>Gli alunni indossano i propri cappotti/giacche (con l'aiuto di eventuale personale del museo) e una volta disposti in fila vengono riconsegnati al docente che li conduce fuori. Il momento in cui gli alunni vengono riaccompagnati all'ingresso o indossano i soprabiti è un'altra occasione preziosa per raccogliere opinioni, sensazioni, pareri circa l'esperienza vissuta, presso alunni e docenti.</i></p> <p><i>Il tempo indicato per il congedo normalmente è da considerare al di fuori della 'durata' del laboratorio.</i></p>

FORMAT N. 1 - SCUOLA PRIMARIA, CLASSI 1^ - 2^ - 3^

Contenuti: definizione a cura del museo (vedi 'format generico').

Obiettivo di apprendimento finale: da definire insieme ai contenuti, tenuto conto del destinatario (vedi 'format generico').

Obiettivi intermedi: sono riportati nella tabella, fase per fase.

Modalità operative: con alternanza di attività individuali e di coppia (massimo terna) e con prevalenza delle prime, attività di osservazione, gioco, attività cooperativa, creatività applicata.

Durata: 2 ore.

Destinatari: una classe di scuola primaria tra 1^, 2^ o 3^ (età discenti 6-9 anni).

Priorità nelle strategie e scelte operative: meraviglia/stupore, osservazione, narrazione, percezioni sensoriali, tatto, gioco semplice.

Numero attività/fasi di svolgimento: 4-5 attività in sequenza, con articolazione ragionata in relazione agli obiettivi e collegamenti evidenti tra una parte e l'altra.

Sequenza consigliata delle principali attività: scoperta/perlustrazione individuale degli spazi; gioco di osservazione selettiva sul tema centrale in coppia (se necessario, massimo gruppetto di tre); narrazione/ascolto; rielaborazione creativa attraverso la manipolazione.

Materiali di allestimento e didattici: a seconda di quanto richiesto dalle singole attività.

Traccia di laboratorio:

FASI DI SVOLGIMENTO	CONSEGNE, OBIETTIVI, ATTIVITÀ DELLA CLASSE, STRATEGIE DI PIANIFICAZIONE E CONDUZIONE
✓ Accoglienza	Con l'aiuto di eventuale personale del museo e tenendo un tono di voce basso, i bambini tolgono i cappotti e si dispongono in fila in un certo punto della sala indicato loro dall'operatore.
tempo: 5 minuti luogo: ingresso	<i>(Vedi annotazioni in format generico)</i>
✓ Presentazioni	Disposizione in cerchio, ascolto dell'operatore che si presenta,

	presentazioni individuali.
tempo: 5 minuti luogo: una sala del museo, cerchio allestito (seduta come previsto, sedie o a terra)	<i>(Vedi annotazioni in format generico)</i>
✓ Introduzione al laboratorio	Ascolto attento.
tempo: 5 minuti luogo: come sopra	<i>(Vedi annotazioni in format generico)</i>
✓ Definizione delle regole	Partecipazione alla discussione sulle regole, proponendo per alzata di mano la regola che si ritiene di dover rispettare in quel luogo e in relazione alle attività a cui si presume di partecipare (stando a quanto sentito dall'operatore).
tempo: 5 minuti luogo: come sopra	<i>(Vedi annotazioni in format generico)</i>
✓ Fase/Attività n. 1	Veloce giro di perlustrazione libera negli spazi (limitatamente a 1-2 sale) con consegna individuale e definizione del tempo dato, condivisione finale.
tempo: 10 minuti luogo: sala/e adiacenti a quella di presentazione modalità operativa: gioco di scoperta e primo contatto con gli spazi; osservazione o percezione riferita all'oggetto del laboratorio, con consegna individuale; esercizio di memorizzazione obiettivi intermedi: imparare a ... perlustrare e orientarsi in uno spazio nuovo, in autonomia; osservare selettivamente rispetto ad una consegna data e/o esercitare altra forma di percezione sensoriale	<i>L'attività, sostanzialmente di scoperta, intende instaurare un primo rapporto non mediato con lo spazio espositivo; la limitazione a 1-2 sale è legata all'età dei bambini e alla necessità di restringere il campo spaziale affinché siano messi in condizione di eseguire effettivamente la consegna assegnata; la consegna deve avere una utilità in relazione al percorso complessivo e dovrà dunque corrispondere al conseguimento di un primo obiettivo intermedio; la consegna sarà di osservazione specifica (ovvero trovare un dato elemento), di ascolto (ovvero riconoscere un dato suono ed eventualmente, in uno step successivo, associarlo ad una immagine), di percezione tattile oppure olfattiva (dunque, riconoscere al tatto o all'olfatto un certo materiale oppure oggetto, frutto, etc.).</i> <i>Al termine del tempo assegnato (con chiarezza nell'ambito della consegna e con controllo puntuale dell'operatore), la classe fa ritorno al cerchio di partenza per il momento di condivisione/verifica (di cui alla Fase/Attività n. 2).</i> <i>Esempio: poniamo che in un museo scientifico in cui siano esposti esemplari</i>

	<p><i>animali o in un museo d'arte, in cui molte opere rappresentino animali, sia stato scelto il tema 'animali' come oggetto del percorso di laboratorio. Si chiederà ai bambini di girare nella sala x o nelle sale x-y, di osservare quanto esposto nelle vetrine oppure sui supporti (dando indicazione del luogo dove guardare) "cercando solo ... animali", di riconoscere gli animali e, di quelli di cui sanno il nome, ricordarlo per dirlo una volta tornati in cerchio. Questa consegna, apparentemente semplice e banale, richiede ai bambini di: osservare, individuare, selezionare, riconoscere, denominare, ricordare, riferire. Nel caso del museo d'arte anche interpretare e decontestualizzare (dal dipinto o scultura che rappresenta, ma non è, l'animale).</i></p>
<p>✓ Fase/Attività n. 2</p>	<p>Condivisione dell'esito dell'attività precedente con prima verifica, strutturata come attività separata, ma discendente dalla precedente.</p>
<p>tempo: 5 minuti luogo: cerchio di partenza modalità operativa: gioco obiettivo: imparare a riferire secondo le indicazioni richieste/prima verifica interna al laboratorio</p>	<p><i>È bene stabilire una modalità di condivisione sempre giocata, che determini il rispetto di una regola o modalità fissa nel riferire quanto si è visto nell'attività precedente. Questo momento costituisce una prima 'verifica interna' al percorso: i bambini hanno compreso ed eseguito correttamente quanto richiesto? Hanno dunque i prerequisiti che consentono di procedere oltre? Si interviene con un eventuale correttivo o precisazioni e si passa all'attività seguente, di cui ora sono state costituite le premesse.</i></p> <p><i>Esempio: il momento della condivisione/verifica può essere organizzato con il "gioco del non ripetere". In cerchio, nell'ordine da sinistra a destra o al contrario, ciascuno quando è il proprio turno dirà il nome dell'animale che ha visto, senza ripetere quello detto da tutti quelli che lo hanno preceduto. Questo è un modo per riprendere un gioco tradizionale riutilizzandolo in maniera diversa al museo, con duplice effetto: da una parte i bambini devono esercitare la memoria rispetto a quello che hanno appena visto e appena sentito, dall'altra sono indotti alla massima concentrazione in attesa che arrivi il proprio turno e presi dalla curiosità di verificare se gli altri abbiano visto gli stessi animali che loro hanno trovato. Inoltre, disposizione e modalità operative del gioco richiedono di per se stesse il silenzio, di parlare quando è il proprio turno e senza accavallarsi, il rispetto di una regola di gioco (quella del "non ripetere"). Questi obiettivi vanno nella direzione delle competenze che le "Indicazioni nazionali per il curricolo" indicano da conseguire nell'ambito delle prime tre classi della scuola primaria nel "campo dell'esperienza" laddove (ad esempio) indicano tra gli obiettivi di apprendimento da conseguire al termine della classe terza: "Prendere la parola negli scambi comunicativi (dialogo,</i></p>

	<p>conversazione, discussione) rispettando i turni di parola". È chiaro che il compito appena descritto è di natura più semplice rispetto al dialogo, conversazione o discussione, ma va nell'indirizzo di conseguire un atteggiamento opportuno, parallelamente allo sviluppo di competenze che, dalla prima classe alla terza, porteranno il bambino a poter gestire una comunicazione dal contenuto semplice a quello via via più complesso rispettando il proprio turno.</p>
<p>✓ Momento di passaggio con divisione per coppie o terne</p>	<p>Divisione in coppie o, se necessario, in piccoli gruppi di 3.</p>
<p>tempo: 5 minuti luogo: come sopra</p>	<p>La divisione è funzionale all'attività seguente e va fatta senza darle molta importanza apparente (ovvero i bambini la devono percepire come comunicazione di una scelta già operata e non devono essere distratti dalla questione, né entrare nel merito della scelta del compagno a cui essere abbinati). L'operatore avrà provveduto alla pianificazione della suddivisione osservando i bambini durante l'attività di perlustrazione libera, confermando a se stesso ed eventualmente modificando le scelte nel momento di condivisione/verifica. Se i bambini sono di classe 1^a la suddivisione sarà per coppie, se di 2^a o 3^a potrà essere per gruppetti di 3 (non oltre) salvo diverse necessità imposte dall'attività prevista.</p>
<p>✓ Fase/Attività n. 3</p>	<p>Gioco di osservazione, attraverso il quale intuire contenuti relativi al tema centrale e condividere impressioni e concetti per coppie (o terne).</p>
<p>tempo: 20 minuti luogo: sala espositiva inerente i contenuti del gioco e diversa dalla precedente modalità operativa: gioco di osservazione, tatto, confronto obiettivo: acquisizione di contenuti riguardo al tema del laboratorio/seconda verifica interna al laboratorio</p>	<p>Il gioco deve essere relazionato con l'attività di scoperta precedente e consentire di entrare nel vivo del tema scelto per il laboratorio. Sarà strutturato dunque in modo da: 1) introdurre nuovi contenuti importanti in relazione all'argomento; 2) far sì che i nuovi contenuti abbiano una relazione evidente con le 'scoperte' fatte nel giro precedente; 3) consentire ai bambini di avere qualcosa da toccare per mediare le nuove informazioni (materiali didattici che sollecitino l'ulteriore osservazione e il confronto riproduzione/reale o semplicemente tengano desta l'attenzione perché, ad esempio, richiedono un loro spostamento coordinato con una certa operazione mentale - es. muovere/pensare/dire - o, ancora, riproduzioni di oggetti per l'esplorazione tattile purché non fine a se stessa); 4) introduca il confronto con i compagni circa i contenuti e tramite modalità giocose (dunque anche regole del gioco); 5) comporti un processo di deduzione a partire da semplici intuizioni, attraverso il quale i concetti dell'attività n. 1 e di questa insieme, conducano a trarre conclusioni utili ai fini del tema del laboratorio.</p>

Le modalità proposte devono richiedere attenzione e concentrazione (è il momento centrale del laboratorio) e avere una complessità adeguata all'operatività dei bambini di quella fascia di età. Questo certamente corrisponderà ad una capacità progettuale e di previsione (per l'educatore impegnato nella progettazione) di alta complessità: perché tutto sia alla portata dei bambini senza che sia banale e troppo semplice, è richiesto all'educatore uno sforzo notevolissimo.

Se ben progettato questo gioco prevederà un momento di verifica interna, ovvero la positiva risoluzione del gioco dovrà dipendere dall'aver messo in atto da parte dei bambini (questa volta in coppia/terna) strategie e comportamenti che di per sé dimostrano di aver compreso e riutilizzato le informazioni/conoscenze/competenze derivanti dalla fase di apprendimento immediatamente precedente.

Il gioco centrale è importante anche ai fini delle relazioni che contribuisce a creare all'interno della classe, più estese di quelle che normalmente si sviluppano in aula, dove il contatto è costante con alcuni bambini soltanto. In tal senso è importante che nel dividere gli alunni non si applichino i criteri consueti (es. i compagni di banco insieme o le coppie di amichetti).

Alcune accortezze riguardano i materiali didattici. Già in fase di progettazione, vanno considerati tre aspetti. Qualora si lavorasse con carte o immagini o altri materiali destinati ad una fruizione di coppia/terna e non individuale, è bene affidarli ai bambini in un numero superiore ad uno, ma che non coincida col numero dei bimbi (ovvero 2 nel caso della coppia o 3 nel caso della terna): sarà più facile farli lavorare tutti, facendo passare il concetto che le carte/immagini/materiali non appartengono una a ciascuno di loro (con la conseguenza che svolgeranno nuovamente un lavoro individuale), ma che con le 3-4 carte a loro affidate, 'insieme' dovranno giocare e lavorare eseguendo quanto richiesto dall'operatore. In secondo luogo, bisogna fare attenzione a che l'attività, che certamente prevederà dei turni, consenta di coprire almeno un "turno/compito" per bambino. La terza accortezza riguarda i bimbi di classe 1^a che potrebbero non sapere ancora leggere. Se ne deve tenere conto e, nel caso in cui le attività non potessero fare a meno dell'uso della lettura/scrittura (purché limitato a singole parole), si dovranno adottare accorgimenti, varianti all'attività o trucchi utili a risolvere il problema: ad esempio, sostituendo la lettura da parte dei bambini con la proclamazione a voce alta del nome o titolo (nulla di più lungo di questo) da parte dell'operatore; oppure dotarli di supporti che sia pure lentamente li mettano in grado di provvedere da soli (ad esempio, il ricalco su foglio di carta lucida di un nome scritto in grande, su un foglio sottostante).

	<p><i>Esempio: poniamo di essere in un museo della moda (come nel caso della sezione dei Musei Provinciali di Gorizia) o etnografico (come quello di Udine o di Lubiana) e che il giro di perlustrazione della fase n. 1 fosse consistito nel cercare e contare tra gli abiti (o accessori di abbigliamento) esposti quelli maschili e che nella fase n. 2 si fosse condivisa la scoperta. In questa fase andrebbe strutturato un gioco che consentisse di entrare nel vivo di due aspetti: materiali/stoffe e foggia dei vestiti con una distinzione 'grossolana' in femminili e maschili. Assegnando ad ogni coppia o terna di bimbi un certo numero di abiti dovutamente contrassegnato con cartelli colorati e predisponendo vicino a ciascuna vetrina con un abito, un campionario adeguatamente selezionato di stoffe, si chiede ai bambini di toccare e osservare fino a decidere quale sia la stoffa più adatta all'abito esposto nella vetrina e di riportare alla postazione loro assegnata il campione di stoffa unitamente ad un cartoncino con la M o la F, a seconda che ritengano l'abito femminile o maschile. La consegna deve prevedere indicazioni circa il posizionamento di questi elementi e, in fase di progettazione di materiali, lo studio di un supporto di cui dotare ogni coppia/terna di bimbi, opportuno allo scopo. L'operazione ripetuta per un certo numero di vestiti condurrà ogni coppia/terna ad avere presso la propria postazione un numero di 3 massimo 4 campioni, con la relativa lettera. A questo punto il gioco deve prevedere la condivisione delle informazioni tra coppie/terne e la verifica. Si potrebbe, ad esempio, proporre ai bambini di ruotare verso destra, andando ogni coppia a collocarsi nella postazione accanto e chiedere di toccare il campione e dire se la M o F collocata lì vicino secondo loro è ben collocata o no e perché. Il gioco potrebbe prevedere un corredo di aggettivi (molto semplice per la 1^a classe, più complesso a partire dal secondo quadrimestre della classe 2^a e per la 3^a) utili a descrivere le sensazioni che quella stoffa dà al tatto e metterli in relazione con l'impressione che l'abito esposto dà alla vista. Dunque, come si vede, si collegano dati di esperienza pregressa (abito M o F), con esercizio di osservazione e di percezione tattile, uso dell'intuizione e della logica deduttiva e competenze linguistiche puntando all'ampliamento del vocabolario disponibile. Studiando accuratamente la disposizione degli abiti in relazione agli spazi, si stabiliranno regole e modalità operative della struttura di gioco da associare al tutto, tenendo presente che l'età dei discenti consiglia di avere un livello di complessità del gioco molto basso e, al contrario, un livello di interazione con l'operatore, nello svolgimento delle singole attività di osservazione e valutazione, molto alto.</i></p>
<p>✓ Breve pausa</p>	<p>Merenda (per la classe 3^a non è necessario).</p>
<p>tempo: 10 minuti</p>	<p><i>Un momento di sospensione delle attività per i più piccoli (classe 1^a e per la</i></p>

<p>luogo: diverso da quello del laboratorio</p>	<p>2^a fino a tutto il primo quadrimestre) è necessario affinché si distendano e muovano liberamente. Anche questo tempo però va curato nei dettagli, perché costituisce comunque un momento di comunicazione trasversale circa i comportamenti idonei da tenere in un museo e/o luogo pubblico. Dunque, è bene svolgere la merenda in uno spazio apposito, mostrando di aver predisposto opportuni accorgimenti per non sporcare e per eliminare i rifiuti. Questo comunicherà attenzione e rispetto per l'ambiente, non solo quello del museo. Il tempo della pausa va considerato in aggiunta alla durata complessiva del laboratorio come indicata sopra.</p>
<p>✓ Fase/Attività n. 4</p>	<p>Narrazione sull'oggetto del laboratorio, con evidente relazione con il gioco precedente ed eventuale impiego di tecnologie per creare l'ambientazione.</p>
<p>tempo: 20 minuti</p> <p>luogo: in itinere, su più sale, davanti a 2-3 opere, documenti, oggetti su cui è incentrata la narrazione</p> <p>modalità operativa: narrazione/ascolto</p> <p>obiettivo: capacità di mettere in relazione quanto ascoltato con ciò che si vede e che si è appreso in precedenza, deducendone contenuti</p>	<p><i>La narrazione deve partire da uno degli oggetti, documenti, opere d'arte su cui si è lavorato nel gioco precedente, meglio che abbia una delle due caratteristiche seguenti: che vi sia riconoscibile un personaggio (essere umano o animale che sia, nel caso degli abiti un personaggio che ne abbia indossato uno), oppure sia un oggetto la cui funzione è nota ai bambini o paragonabile a quella di un oggetto a loro familiare e che, in ogni caso, sia stata esplicitata. La narrazione dovrà passare ad altri due o tre oggetti/documenti/opere, sufficientemente distanti da consentire per ogni storia/oggetto di narrazione un cambio di posizione e luogo così da facilitare l'ascolto, consentire ai bambini il movimento e prolungare i tempi di attenzione. Il cambio di spazio genera anche stupore e meraviglia associati al racconto, che dovrà essere fatto con opportuni accorgimenti e strategie narrative, a partire dall'uso della mimica e della gestualità, a quello di registri e toni molto diversi da quelli utilizzati nel corso delle altre attività. Il momento della narrazione, meno impegnativo per i bambini rispetto al gioco precedente la pausa, servirà a riprendere la loro attenzione sul tema.</i></p> <p><i>Durante la narrazione, che dovrà essere stata studiata per fornire spunti di ulteriore osservazione, vengono dati indizi di lettura e interpretazione, raccontati fatti, etc. L'importante è che il contenuto della narrazione non sia del tutto astratto, ma abbia riferimenti visivi, uditivi o genericamente percettivi, legati a quanto esposto nel museo, tali da consentire ai bambini di ricordare l'ascolto con la formulazione di ipotesi in base all'osservazione indotta e di verificarla deducendone i contenuti conseguenti.</i></p> <p><i>La narrazione può anche fare uso di tecniche teatrali, come le ombre cinesi, o di strumenti tecnologici per introdurre proiezioni improvvise e inattese,</i></p>

	<p><i>utili a garantire maggior coinvolgimento, creare atmosfere e dare 'credibilità alla narrazione'.</i></p> <p><i>È sempre importante che i contenuti della narrazione siano aderenti alla verità scientifica che si vuole comunicare: mai semplificare o banalizzare! Rendere in termini narrativi e teatrali sì, ma senza mai perdere in scientificità del contenuto.</i></p> <p><i>Al posto della narrazione, nei musei con un contenuto etnografico spiccato (come il Museo Etnografico del Friuli a Udine, il Museo di Lubiana, Il Museo del Mare di Pirano, il Museo Regionale di Capodistria), si possono proporre danze tradizionali e insegnare ai bambini a danzarle. In questo caso il percorso di laboratorio dovrà prevedere nelle fasi precedenti, attività rivolte alla comprensione e conoscenza dei significati sottesi a quella danza, dei momenti in cui viene proposta, di eventuali simboli collegati, nonché dei costumi utilizzati.</i></p>
<p>✓ Fase/Attività n. 5</p>	<p>Attività di creatività applicata, a carattere manipolativo, connessa col percorso svolto, durante la quale sarà richiesto ai bambini di liberare la propria fantasia, applicandola però ai contenuti specifici appresi durante tutto il percorso di laboratorio.</p>
<p>tempo: 30 minuti</p> <p>luogo: una sala diversa dalla precedente o un angolo della stessa diverso dalle postazioni scelte prima; disposizione in cerchio almeno per la spiegazione</p> <p>modalità operativa: manipolazione individuale</p> <p>obiettivo: riutilizzare in maniera creativa le conoscenze assunte in precedenza/verifica interna finale</p>	<p><i>Tornando a concentrarsi da fermi, disposti in cerchio per la spiegazione, i bambini dovranno ricevere indicazioni precise circa cosa fare, come farlo, utilizzando quali materiali, dove collocarsi per svolgere individualmente l'attività.</i></p> <p><i>Questo momento va progettato in continuità con la struttura di laboratorio che lo precede. Partendo da conoscenze e competenze acquisite in quanto obiettivi intermedi delle parti precedenti, quest'ultima fase dovrà rappresentare un momento di verifica finale dell'apprendimento, sia pure attraverso una modalità espressiva diversa dalla verbalizzazione, che consenta il riepilogo e la rielaborazione personale di quanto appreso e dell'esperienza vissuta. Il "fare con un senso, non tanto per fare" più volte citato nel formulario comporta che anche in questa parte vi sia un obiettivo chiaro, definito e più complesso del semplice realizzare un prodotto/oggetto per portarlo a casa o dell'imitare un'opera vista durante il percorso (es. limitarsi a colorare un disegno preconfezionato). La consegna richiesta dovrà comportare l'attivazione di un processo creativo che rimetta 'in circolo' le conoscenze e competenze apprese, elaborando qualcosa di nuovo e originale: questa è la creatività.</i></p> <p><i>L'operatore dunque sollecita i bambini al lavoro, richiamando alla loro mente i concetti principali, le considerazioni emerse dal gioco e i contenuti della narrazione, rispondendo ai quesiti che gli vengono proposti. Esegue</i></p>

	<p><i>così un attento monitoraggio, rivolto a verificare che l'esecuzione più strettamente manipolativa corrisponda ad una comprensione profonda dell'intero percorso. Al contempo fa in modo che tutti i bambini procedano nella realizzazione dell'elaborato finale nel tempo stabilito.</i></p> <p><i>Esempio: nel caso degli abiti, si può chiedere ai bambini di disegnare un abito di loro fantasia, o femminile o maschile, e di indicare la stoffa con cui è realizzato. La foggia proposta dai bambini consentirà di verificare se i criteri di distinzione tipici tra abito femminile e abito maschile sono stati compresi e assimilati. I bambini più intraprendenti proveranno anche a scegliere i colori in modo da ottenere effetti corrispondenti alla stoffa proposta e avranno cura di riproporre decori visti nelle vetrine. Questo implica una rivisitazione in chiave personale dell'esperienza fatta e delle conoscenze apprese. Viceversa, assegnare un vestito già disegnato e chiedere di colorarlo, senza altra indicazione o condizione, è una consegna troppo semplice e inappropriata per un museo.</i></p>
✓ Chiusura	Conclusioni e visione degli elaborati, facendone una breve analisi e 'tirando le somme' dell'intero percorso.
<p>tempo: 5-10 minuti</p> <p>luogo: come sopra</p> <p>modalità operativa: dialogo</p> <p>obiettivo: assumere coscienza del percorso svolto e sintetizzarne le acquisizioni in termini di apprendimento</p>	<p><i>L'operatore richiama l'attenzione dei bambini facendoli disporre nuovamente in cerchio e in forma di dialogo conclude brevemente il percorso, riepilogandone in maniera schematica ed efficace i contenuti principali e mettendoli in relazione con gli elaborati, che fa visionare velocemente a tutti. Saluta i bambini invitandoli a tornare al museo con la classe o accompagnati dalle persone a loro care (genitori, nonni, zii, amici, ...) e li dispone in fila per riaccomagnarli all'ingresso, raccomandando un tono di voce basso.</i></p>
✓ Congedo	Assistenza al guardaroba e saluti finali.
<p>tempo: 5 minuti</p> <p>luogo: ingresso</p>	<i>(Vedi annotazioni in format generico)</i>

Annotazioni – La sequenza di attività è ovviamente ragionata, ma può essere modificata in relazione a contenuti e obiettivi specifici legati ai saperi disciplinari e alle caratteristiche delle attività che si andranno realmente a progettare, qualora un diverso ordine risultasse più proficuo ai fini dell'apprendimento. Quella consigliata qui tiene conto della necessità da parte dei bambini, prima di condividere un percorso di apprendimento insieme ad altri, di esplorare un ambiente nuovo, di farlo liberamente ma in vista di un obiettivo (altrimenti girerebbero a vuoto) e ciascuno secondo la propria precedente esperienza e il modo di procedere che gli è più congeniale. Il passaggio dalla dimensione individuale a quella cooperativa è

organizzato in modo da consentire al bambino un graduale ingresso nel tema e una progressiva collaborazione con gli altri nella costruzione dell'apprendimento: prima la condivisione di gioco/verifica sulla base della consegna legata alla perlustrazione, dove ognuno 'dice la propria' in relazione all'intervento degli altri; poi il gioco in cui ciascun bambino lavora insieme con uno o due compagni. L'attività di gruppo per bambini in questa fascia di età va alternata a momenti di riflessione e attività individuale, poiché la dimensione personale ed 'egocentrica' è prevalente (tanto più, quanto più sono piccoli) rispetto a quella relazionale, che però va sollecitata sempre più col salire dell'età e della classe. Segue dunque l'ascolto della narrazione, che ha una dimensione collettiva poiché si svolge per tutti insieme, ed una individuale, in quanto la narrazione raggiunge i bambini in maniera individuale e diversa per ciascuno. La narrazione, inoltre, dopo un'attività di concentrazione piuttosto intensa, si configura come un momento di distensione e relax, prima di affrontare un nuovo impegno produttivo, costituito dall'attività di rielaborazione creativa.

Infine, va detto che la fascia di età individuata in base a criteri di 'ripartizione' di massima nell'ambito dell'utenza assai vasta affrontata in questo formulario e che va dalla classe 1^a alla 3^a, include in realtà una varietà di sfumature a seconda delle quali le singole parti del percorso vanno adattate e richiedono l'adozione di particolari accorgimenti. Nello specifico, la classe 3^a presenta in genere caratteristiche a sé stanti, configurandosi davvero come una classe di passaggio, che ha oramai poco in comune con quella che la precede e ancora nulla di quella che la segue. Dunque, l'adattabilità di qualsiasi percorso ad una classe terza va verificata con particolare attenzione al dettaglio. Riguardo alla 1^a, specie nella prima metà dell'anno scolastico, le proposte devono tenere in conto il fatto che i bambini possono non sapere ancora leggere (si diceva nella traccia). Se dunque il percorso richiedesse la lettura sia pure solo di un termine, si dovrà provvedere a scriverlo in dimensioni maggiori, tentare l'approccio di lettura semplificata lettera per lettera o altre opportune strategie (per la scrittura l'uso del 'ricalco' con foglio lucido), fino a considerare l'opportunità che sia l'operatore a leggere il termine gestendo diversamente la fase di attività in questione. La scrittura risulta ancor più complessa all'approccio ed è molto legata alle abitudini del bambino e al metodo utilizzato dall'insegnante, per cui è consigliabile evitarla nei percorsi destinati a questa classe.

FORMAT N. 2 - SCUOLA PRIMARIA, CLASSI 4[^] - 5[^]

Contenuti: definizione a cura del museo (vedi 'format generico').

Obiettivo di apprendimento finale: da definire insieme ai contenuti, tenuto conto del destinatario (vedi 'format generico').

Obiettivi intermedi: sono riportati nella tabella, fase per fase.

Modalità operative del laboratorio: attività di osservazione e analisi deduttiva, gioco articolato, attività cooperativa, creatività applicata (individuale).

Durata: 2 ore.

Destinatari: una classe di scuola primaria tra 4[^] e 5[^] (età discenti 9-11 anni).

Priorità nelle strategie e scelte operative: osservazione, esercizio logico e deduttivo, applicazione dei nuovi contenuti ai saperi appresi a scuola in un'ottica interdisciplinare, tatto/materiali didattici, gioco articolato e attività cooperativa.

Numero attività/fasi di svolgimento: 3-4 attività in sequenza, con articolazione ragionata in relazione agli obiettivi e collegamenti anche nascosti durante il laboratorio, ma palesi alla fine.

Sequenza consigliata delle principali attività: gioco introduttivo al tema; attività pratico-sperimentale cooperativa, anche impostata come gioco (con eventuale possibilità di svolgimento di incarichi individuali 'auto-gestiti'); rielaborazione di gruppo dei contenuti; momento di condivisione e verifica di classe; rielaborazione creativa dei contenuti attraverso attività manipolativa o espressiva.

Materiali di allestimento e didattici: a seconda di quanto richiesto dalle singole attività.

Traccia di laboratorio:

FASI DI SVOLGIMENTO	CONSEGNE, OBIETTIVI, ATTIVITÀ DELLA CLASSE, STRATEGIE DI PIANIFICAZIONE E CONDUZIONE
✓ Accoglienza	Tenendo un tono di voce basso, i bambini tolgono i cappotti (col supporto del personale del museo) e si dispongono in fila in un certo punto della sala indicato loro dall'operatore.
tempo: 5 minuti luogo: ingresso	<i>(Vedi annotazioni in format generico)</i>

✓ Presentazioni	Disposizione in cerchio, ascolto dell'operatore che si presenta, presentazioni individuali.
tempo: 5 minuti luogo: una sala del museo, cerchio allestito (seduta come previsto, sedie o a terra)	<i>(Vedi annotazioni in format generico)</i>
✓ Introduzione al laboratorio	Ascolto attento.
tempo: 5 minuti luogo: come sopra	<i>(Vedi annotazioni in format generico)</i>
✓ Definizione delle regole	Partecipazione alla discussione sulle regole, proponendo per alzata di mano la regola che si ritiene di dover rispettare in quel luogo e in relazione alle attività a cui si presume di partecipare (stando a quanto sentito dall'operatore).
tempo: 5 minuti luogo: come sopra	<i>(Vedi annotazioni in format generico)</i>
✓ Divisione in gruppi	L'operatore divide la classe in gruppi di 4 unità.
tempo: 5 minuti luogo: come sopra	<i>La suddivisione è funzionale alle attività da svolgere. Per le modalità secondo cui operarla si rimanda al formulario pp. 63-67 e al 'format generico' con le azioni comuni, pp. 108-109.</i>
✓ Fase/Attività n. 1	Gioco per gruppi introduttivo al tema. L'operatore presenta e dà avvio al gioco, che, a seconda dell'argomento del laboratorio, svolge due funzioni: la prima di 'rompere il ghiaccio' facendo intendere immediatamente che le modalità operative saranno diverse dal consueto; la seconda di stabilire i prerequisiti concettuali o di vocabolario necessari a condurre le attività seguenti.
tempo: 15 minuti luogo: come sopra, salvo distanziare i gruppi tra loro dopo la spiegazione modalità operativa: gioco di gruppo articolato obiettivi intermedi: usare	<i>Questo gioco, avendo per obiettivo quello di porre le basi per l'attività successiva, non deve fondarsi sulla competizione tra gruppi né la velocità esecutiva. È un gioco, non una gara. È anche consigliato evitare giochi che richiedano la divisione per gruppi numerosi (ad esempio due sole squadre all'interno della classe, possibile in fase iniziale di laboratorio solo a partire dalla scuola secondaria di primo grado). È opportuno invece stabilire un termine temporale entro il quale svolgere l'attività assegnata e fissare un</i>

<p>capacità logiche e di comprensione applicandole alla lettura o all'ascolto; il 'fare' applicato al ragionamento e alla conseguente interpretazione di quanto letto/prima verifica interna al laboratorio</p>	<p><i>obiettivo semplice. La verifica della qualità del lavoro verrà condotta insieme per classe.</i></p> <p><i>Laddove negli obiettivi intermedi si usa il termine 'lettura', non si intende esclusivamente di testi: può trattarsi di lettura ed interpretazione di carte storico-geografiche o mappe, finalizzata all'acquisizione di competenze nell'orientamento spazio/temporale con riferimento anche ai quadri delle civiltà studiate e al sistema di misura occidentale del tempo storico (avanti Cristo – dopo Cristo), nonché all'uso della linea della storia per la rappresentazione storica e schematizzazione di nuove conoscenze.</i></p> <p><i>Esempio: in un museo il cui edificio o le cui collezioni siano legate o addirittura rappresentative di una dinastia regnante o di una signoria, come nel caso del Castello di Ferrara, un gioco potrebbe riguardare la ricomposizione dell'albero genealogico, di cui ai gruppi si consegna la sola parte grafica in una cartella o foglio A3 di cartoncino dotata dei ritratti dei personaggi e, separatamente, i nomi degli stessi in distinti cartellini mescolati oppure disposti in ordine sparso su un foglio da ritagliare. Terzo strumento, un foglio con indovinelli oppure definizioni opportunamente studiate per richiedere un esercizio di logica applicato ai gradi di parentela. Si chiede ai gruppi di leggere attentamente questo foglio e di ragionarne insieme al fine di scoprire l'identità di ogni volto e collocare al punto giusto il nome del personaggio (nel caso dei cartellini già ritagliati, semplice collocazione; nel caso del foglio con i nomi, ritagliare e incollare). L'albero genealogico compilato in questo modo servirà da guida per dare qualche indicazione di carattere storico utile al prosieguo del percorso o, meglio, avrà uno specifico utilizzo in una successiva fase di attività. Inoltre, verrà riportato a scuola e dunque potrà essere utilizzato sia per documentazione dell'attività svolta al museo che per auspicabili approfondimenti. Il gioco richiede di "porsi domande all'inizio e durante la lettura del testo; cogliere indizi utili a risolvere i nodi della comprensione", obiettivi di apprendimento legati alle competenze chiave di lettura da conseguire al termine della classe 5^a della scuola primaria (vedi "Indicazioni per il curriculum ...", cit., p. 32).</i></p> <p><i>Secondo esempio: un altro gioco adatto ad un museo storico (ma non solo) potrebbe essere costituito da una prova di ascolto di un brano tratto da un documento o testimonianza, letto ad alta voce e con lettura animata dall'operatore e seguito da una prova di verifica, ad esempio impostata come un gioco del vero/falso, che viene realizzato su un semplice foglio A4 e dato ad ogni gruppo da compilare entro un numero di minuti congruo a farlo (in velocità, ma non troppo). Insieme si corregge la prova del</i></p>
--	---

	<p><i>vero/falso, avendo così l'opportunità di approfondire alcuni aspetti e, in caso di errori, discutere insieme circa il dato in questione. Qui si sviluppano capacità di ascolto, comprensione, memorizzazione e immediata messa in gioco delle informazioni apprese. Anche qui si è in linea con più obiettivi della classe 5^a della primaria indicati nel curricolo e particolarmente con quello di "comprendere il tema e le informazioni essenziali di un'esposizione diretta o trasmessa" (ibidem). La prova può includere tranelli volti a richiedere ai bambini una distinzione tra la realtà e l'invenzione, altra competenza chiave da acquisire entro la classe 5^a.</i></p>
<p>✓ Fase/Attività n. 2</p>	<p>Attività di osservazione e sperimentazione in lavoro cooperativo, anche impostata come gioco. L'attività che ha una componente importante di operatività in movimento nelle sale espositive, richiede l'osservazione, il ragionamento e dunque la deduzione per conseguire la consegna assegnata attraverso un processo di lavoro cooperativo (stessi gruppi della precedente attività).</p>
<p>tempo: 30/40 minuti</p> <p>luogo: in più sale, anche includendo la precedente, ma principalmente altrove</p> <p>modalità operativa: attività pratico-sperimentale (anche impostata come gioco), di osservazione e deduzione, orientamento, interpretazione di spazi, oggetti, allestimento, apparato didascalico</p> <p>obiettivi intermedi: conoscere la natura e le caratteristiche degli oggetti esposti; imparare ad osservarli 'criticamente', facendo uso degli apparati di allestimento e didascalici preposti alla comunicazione dei contenuti; imparare a lavorare insieme ai compagni confrontando le scoperte e rielaborandole insieme/seconda verifica interna al laboratorio</p>	<p><i>Questa attività rappresenta il nucleo centrale del laboratorio, dunque sarà impostata sul tema e l'oggetto principale di apprendimento. La strutturazione delle attività per gruppo potrà avere carattere di gioco oppure operativo con risvolti comunque 'ludici' nell'impostazione, consistenti nell'indicazione di indizi di ricerca e nella libertà di movimento autonomo dei gruppi nelle sale del museo e di autogestione del lavoro all'interno del gruppo, benché su consegne talmente precise da non consentire dubbi o travisamenti. È bene che la consegna sia scevra da qualsiasi vincolo che induca i bambini a 'fare presto' o 'finire prima degli altri' o a porsi in concorrenza; questo comporterebbe il rischio che si mettano a correre in qua e là nelle sale generando solo confusione e disturbo. Di conseguenza, l'eventuale strutturazione come gioco dove prevedere criteri di competizione rivolta esclusivamente ad una valutazione della qualità dell'attività svolta. La consegna data e il modo con cui verrà assegnata dovrà comunicare in maniera incontrovertibile che l'argomento è fondamentale, che quanto è richiesto di fare riveste la massima importanza, e che è meglio 'farlo bene' che 'farlo velocemente'. Sarà ovviamente precisato un tempo entro il quale svolgere l'attività e saranno ripetute regole e raccomandazioni utili allo scopo (qui sicuramente 'non correre', 'tenere un volume di voce basso', 'non toccare o avvicinarsi troppo agli oggetti esposti né alle vetrine'). Essendo un'attività articolata, si possono prevedere intervalli di tempo nei quali ci si riunisce di classe per un brevissimo briefing e poi ripartire. Questo è utile ad evitare che i gruppi perdano di vista gli obiettivi principali.</i></p>

Due le ipotesi percorribili, dunque:

ipotesi 1 – a fronte di un’alta complessità dei contenuti da ‘trasferire’, la soluzione consigliata è quella di un gioco complesso, anche statico, con modalità di approccio molto strutturate, seguito da una fase di verifica dei contenuti con perlustrazione degli spazi del museo e osservazione puntuale degli oggetti/opere. Esempio: il laboratorio sulle cartoline di Basilio Cascella descritto nel formulario alle pp. 80-84. Il gioco può ovviamente essere diverso nella struttura, a seconda delle esigenze dettate dal tema scelto, richiedendo magari una suddivisione in più fasi di gioco consequenziali tra loro.

Ipotesi 2 – lavoro cooperativo di scoperta e osservazione in movimento, guidato e strutturato, con attività di ricognizione, ricerca con indizi (i quali peraltro determinano la percezione dell’attività come gioco anche se formalmente non lo è), esercizio di analisi e successiva selezione, condivisione delle acquisizioni fatte in termini di nuove conoscenze, correzione dell’errore, ritorno sulla questione e determinazione di nuovi apprendimenti. Questa seconda ipotesi è rappresentata nell’esempio descritto sotto.

Che sia prima o dopo, questa fase di attività deve consentire ai bambini una perlustrazione degli spazi del museo, una sorta di visita autonoma col supporto interpretativo dei materiali didattici e delle consegne assegnate. Dal punto di vista emotivo, è una vera e propria conquista per loro; dal punto di vista dell’apprendimento, questo modo di operare consente ai bambini di assorbire come spugne molteplici stimoli, risultando molto più efficace rispetto al conseguimento degli obiettivi di quanto non possa essere un’attività statica e non strutturata (si veda quanto detto a più riprese nel formulario circa gli spazi e l’apprendimento attraverso il corpo, nonché la strutturazione delle attività con gradualità e progressione delle conoscenze e competenze apprese).

Per i meccanismi di verifica interna, nella progettazione è consigliabile fare in modo che in questa attività si utilizzino contenuti e termini emersi nella parte precedente, in modo che questa funga da ulteriore verifica degli apprendimenti indotti in precedenza, nonché di quelli propri della medesima fase. Durante questa fase, l’attenzione dell’operatore dovrà essere particolarmente concentrata sul monitoraggio rivolto a verificare la qualità della cooperazione all’interno dei gruppi e il livello di partecipazione (e per quanto possibile) comprensione/apprendimento individuali.

Esempio: una competenza trasversale a qualsiasi disciplina e comune a tutti i musei, che va fatta acquisire già a questa età è quella di saper leggere e correttamente interpretare le didascalie, particolarmente laddove informazioni circa l'oggetto sono presenti unitamente ad informazioni circa il soggetto. In un museo archeologico (quasi tutti i musei della rete Openmuseums hanno collezioni archeologiche) questo può articolarsi insieme con l'apprendimento del lessico specialistico, realizzando una scheda didattica che consenta, per esempio, l'osservazione delle forme ceramiche – poniamo vasi figurati –, la lettura della didascalia e la compilazione indicando il nome dell'oggetto e il nome del personaggio principale accanto alla fotografia. All'inizio sulle schede si troverà scritto di tutto: termini in inglese perché i bambini non si sono accorti che una parte è scritta in lingua italiana o slovena ed una in lingua inglese per utilità di un pubblico internazionale; capiterà anche di leggere che il personaggio o la scena raffigurata si chiama Oinochoe e magari il vaso su cui è dipinta è Perseo. Analogamente, nelle collezioni ceramiche di epoca moderna capita che i bambini (e non solo purtroppo) scambino il nome dell'autore, ad esempio Carlo Antonio Grue, con quello del personaggio raffigurato, spesso nonostante l'evidenza della presenza di un personaggio femminile, che non potrebbe di conseguenza avere nome Carlo Antonio. La lettura delle didascalie si trasforma così in una sorta di gioco, che attrae i bambini alla scoperta di nuovi nomi e utilizza l'errore come strumento per l'apprendimento tramite l'autocorrezione. Infatti, lasciando che i gruppi sbaglino, senza dare loro la soluzione confezionata, ma avvisandoli che c'è un errore e dando loro un indizio per procedere nell'autocorrezione, eventualmente rileggendo insieme con loro le didascalie e separando una ad una le informazioni, si arriverà per gradi alla comprensione di come sia composta la didascalia e infine alla lettura accompagnata dalla comprensione. È chiaro che sotto il profilo della conduzione questo processo richiede all'operatore di seguire passo per passo i gruppi, procedendo velocemente da uno all'altro, senza mancarne alcuno all'inizio e in seconda battuta seguendo più da vicino quelli in difficoltà. Bisogna evitare che gli errori si accumulino, per questo particolarmente all'inizio il 'passaggio' sui gruppi deve essere veloce e l'eventuale intervento efficace. Via via che i gruppi acquisiscono le chiavi di interpretazione dei testi didascalici, gli errori diminuiscono e il lavoro diviene più autonomo.

L'uso dell'errore come mezzo di autocorrezione e dunque apprendimento è molto importante per l'acquisizione di metodo nell'approccio agli apparati didascalici presenti nei musei ed è consigliabile utilizzarlo anche con fasce di età superiori, senza dare per scontato che gli alunni (talvolta, è capitato, i docenti) sappiano interpretare correttamente le didascalie.

	<p><i>Volendo utilizzare le tecnologie, la scheda potrebbe essere proposta invece che in versione cartacea tradizionale, su tablet ed essere compilata attraverso una selezione di voci predeterminate, inclusive di tutte le possibili risposte errate. In questo caso, vanno valutati opportunamente i pro e contro, particolarmente va evitato che l'uso dello strumento tecnologico assorba tutte le attenzioni dei bambini, distogliendole dagli obiettivi. Strumenti di questo tipo possono risultare maggiormente efficaci con la fascia di età successiva.</i></p>
<p>✓ Fase/Attività n. 3</p>	<p>Rielaborazione e condivisione dei contenuti con tutta la classe.</p>
<p>tempo: 10/15 minuti</p> <p>luogo: sala iniziale col cerchio allestito</p> <p>modalità operativa: a scelta, tra correzione condivisa o gioco a squadre</p> <p>obiettivo intermedio: imparare a verbalizzare i contenuti appresi; riassumere e consolidare le conoscenze apprese nella parte precedente / terza verifica interna al laboratorio</p>	<p><i>L'operatore, scaduto il tempo assegnato, richiama i gruppi al cerchio di partenza per condividere quanto appreso. Questo momento può configurarsi diversamente a seconda di quello che lo segue e dai tempi che assorbe quello che lo precede (a seconda della concreta organizzazione, la fase/attività n. 2 richiederà un tempo diverso), ovviamente sempre in relazione all'obiettivo di apprendimento finale che ci si è proposti. Questa fase dunque potrebbe configurarsi sia come una 'veloce' correzione e condivisione delle informazioni fatta insieme per poi passare al momento successivo, se questo è particolarmente interessante ai fini del laboratorio, oppure richiedere più tempo ed essere organizzata come un gioco, magari col supporto di tecnologie. Che la scelta ricada sulla prima o sulla seconda formula, è bene includa comunque la richiesta di verbalizzare le conclusioni a cui si è giunti attraverso l'attività precedente e a motivare eventuali errori commessi e descrivere i processi attraverso i quali si è appreso come correggersi.</i></p> <p><i>Essendo la durata complessiva consigliata per questo tipo di laboratori di un paio d'ore, come si accennava, il tempo necessario a questa fase inciderà sulla disponibilità per la successiva, sicché l'una condiziona l'altra già in fase di progettazione. Inoltre, se nella fase precedente si è utilizzata la struttura del gioco, è meglio qui far seguire la verifica più semplice, richiedendo una concentrazione diversa e mirata; al contrario, se nella precedente si è utilizzato lo strumento dell'indagine e della sperimentazione diretta, è meglio qui rilassare un po' l'atmosfera e consentire un po' di respiro, prevedendo un'attività di gioco, percepita come più leggera.</i></p> <p><i>Esempio: si può ipotizzare di costruire un gioco a domande per squadre (sempre gli stessi gruppi), con acquisizione di punteggio finale, abbinandolo alla proiezione di immagini e alla produzione di brevissimi testi. Nel caso dell'esempio sopra descritto, potrebbe trattarsi di proiettare le immagini degli oggetti di cui si sono compilate le schede oltre ad altre analoghe e i</i></p>

	<p><i>bambini, prenotando la risposta con una modalità definita (es. uso di un campanello), dovranno saper rispondere ad una certa domanda a risposta chiusa o scrivere su un foglietto la risposta ad una domanda aperta.</i></p> <p><i>L'uso delle tecnologie può consentire di creare un'interfaccia di gioco più articolata, che preveda di selezionare la risposta (per le domande chiuse) e ricevere un feedback sonoro (applauso per risposta esatta, un suono negativo e 'riprovevole', ma contenuto, per risposta sbagliata). Il gioco può anche essere proiettato e fruito con l'uso di una LIM (lavagna interattiva multimediale) o con una parete 'touch screen' o ancora con la modalità del tappeto sensibile descritto a p. 96.</i></p>
<p>✓ Fase/Attività n. 4</p>	<p>Attività di creatività applicata, a carattere manipolativo o espressivo, connessa col percorso svolto, durante la quale sarà richiesto ai bambini di liberare la propria fantasia, applicandola però ai contenuti specifici appresi durante tutto il percorso di laboratorio.</p>
<p>tempo: 20/30 minuti</p> <p>luogo: una sala diversa dalla precedente o un angolo della stessa diverso dalle postazioni scelte prima/ disposizione in cerchio almeno per la spiegazione</p> <p>modalità operativa: manipolazione o altra forma di espressione individuale</p> <p>obiettivo: riutilizzare in maniera creativa le conoscenze assunte in precedenza/verifica interna finale</p>	<p><i>L'attività deve prevedere due condizioni: un legame con i contenuti appresi, di cui costituirà di fatto una verifica finale individuale (finora si è lavorato e verificato per gruppi, per quanto il monitoraggio dell'operatore avrà sondato anche le situazioni individuali); richiedere ai bambini di inventare o realizzare qualcosa di proprio inerente i contenuti specifici.</i></p> <p><i>Esempi: se il percorso avesse riguardato i ritratti fotografici o dipinti esposti al museo, dopo una riflessione (fase precedente) sul tipo di inquadrature (piano americano, ripresa a figura intera, mezzo busto) e sulle scelte riguardo alle pose dei personaggi ritratti (di tre quarti, di profilo, ...), nonché sulle emozioni che i ritratti in questione lasciano trasparire, l'attività finale potrebbe richiedere di realizzare un ritratto del compagno che si metta in posa per l'occasione, insieme decidendo (l'artista e il modello) le caratteristiche del ritratto o della ripresa fotografica (volendo ancora usare strumenti tecnologici). I lavori verranno riportati a scuola e potranno essere condivisi sul sito del museo o sulla pagina Facebook del museo o della scuola se ne fossero dotati (non individuali, non essendo consentite sotto i 13 anni), sempre che l'insegnante o qualche genitore vogliano dedicare tempo a questa forma di condivisione.</i></p> <p><i>Un altro esempio di utilizzo della manipolazione con trasmissione di contenuti rilevanti, può essere questo: posto il caso di un museo naturalistico o scientifico, in cui si sia condotto un percorso che richiedesse nelle fasi precedenti l'utilizzo di strumenti di misura, realizzarne insieme di semplici, studiandone il funzionamento e gli accorgimenti tecnici.</i></p>

✓ Chiusura	Conclusioni e breve commento degli elaborati, mostrandone una selezione.
tempo: 5 minuti luogo: come sopra modalità operativa: dialogo obiettivo: assumere coscienza del percorso svolto e sintetizzarne le acquisizioni in termini di apprendimento	<i>L'operatore richiama l'attenzione dei bambini facendoli disporre nuovamente in cerchio e conclude brevemente il percorso, riepilogandone in maniera schematica ed efficace i contenuti principali e mettendoli in relazione con gli elaborati, di cui fa visionare una selezione (su base volontaria, ma utile alla riflessione comune). Saluta i bambini invitandoli a tornare al museo con la classe o accompagnati dalle persone a loro care (genitori, nonni, zii, amici, ...) e li dispone in fila per riaccompagnarli all'ingresso, raccomandando un tono di voce basso.</i> <i>Per la chiusura si veda anche il 'format generico'.</i>
✓ Congedo	Assistenza al guardaroba e saluti finali.
tempo: 5 minuti luogo: ingresso	<i>(Vedi annotazioni in format generico)</i>

Annotazioni – La sequenza di attività è ovviamente ragionata, ma può essere modificata in relazione a contenuti e obiettivi specifici legati ai saperi disciplinari e alle caratteristiche delle attività che si andranno realmente a progettare, qualora un diverso ordine risultasse più proficuo ai fini dell'apprendimento. Quella consigliata qui tiene conto della necessità dei bambini di essere introdotti alla dimensione del lavoro cooperativo attraverso una prima esperienza di gioco e alla fruizione degli spazi del museo per lo svolgimento delle attività principali solo dopo aver acquisito e sperimentato il rispetto delle principali regole e modalità comportamentali idonee, le quali passano essenzialmente attraverso il contegno loro richiesto e le caratteristiche della conduzione evidenziate nella fase/attività n. 1 del laboratorio.

La fase/attività n. 2, come ipotizzato nello schema può essere impostata come un secondo gioco o come un'attività di sperimentazione di lavoro cooperativo. La perlustrazione libera degli spazi con consegne è determinante in questa fascia di età, dunque una delle fasi/attività principali deve comprenderla assolutamente: che sia prima o dopo a seconda del percorso individuato, non importa; interessa invece che i bambini abbiano occasione di visitare tutte o quasi le sale, in relazione allo specifico tema individuato come oggetto del laboratorio, orientandosi autonomamente negli spazi e sperimentando personali scoperte.

I tempi indicati in traccia, laddove non precisati in maniera definitiva, rappresentano la durata minima e massima di ciascuna fase. L'elasticità ivi indicata tiene conto del fatto che in descrizione sono state proposte delle alternative, che richiedono tempi di esecuzione diversi e che, conseguentemente, condizionano la durata delle altre fasi. Posto che la durata ideale di questo tipo di attività è di 2 ore, la somma totale dei tempi delle singole fasi, una volta definiti in relazione alle attività progettate, dovrà corrispondervi.

È utile prevedere materiali di approfondimento da consegnare agli insegnanti e modalità attraverso le quali la classe possa dare un proprio feedback al museo rispetto all'esperienza fatta, non solo di verifica e valutazione formali, ma anche in termini di relazione istituita col museo e propizia a far sì che la classe ritorni. Già la restituzione di elaborati scritti in cui ai bambini sia richiesto di raccogliere le idee, organizzarle per punti e, pianificata la traccia, stilare un resoconto dell'esperienza, riveste una duplice importanza, sia in termini di verifica e consolidamento degli apprendimenti avvenuti al museo, che di ulteriore esperienza in linea con i traguardi formativi della scuola primaria.

A seconda del tema scelto, il format proposto in termini di tipologia e sequenza delle attività può tranquillamente essere utilizzato anche con la classe 1^a della scuola secondaria di 1° grado.

FORMAT N. 3 - SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Contenuti: definizione a cura del museo (vedi 'format generico').

Obiettivo di apprendimento finale: da definire insieme ai contenuti, tenuto conto del destinatario (vedi 'format generico').

Obiettivi intermedi: sono riportati nella tabella, fase per fase.

Modalità operative del laboratorio: attività di osservazione, dialogo e discussione, gioco complesso, attività cooperativa, esposizione orale o scritta, creatività applicata.

Durata: 2 ore – 2 ore e 15 minuti

Destinatari: una classe di scuola secondaria di 1° grado tra 1^, 2^ e 3^ (discenti 11-14 anni).

Priorità nelle strategie e scelte operative: focalizzazione di contenuti di livello più approfondito rispetto al grado scolastico precedente; ricerca/azione; analisi, individuazione di problemi e formulazione di ipotesi (processi di problem solving); selezione delle informazioni e sistematizzazione dei dati; riflessione e ragionamento su fenomeni ed eventi; confronto delle diverse opinioni attraverso il dialogo e la discussione; coinvolgimento personale; interpretazione critica e applicazione di metodo; riflessione metacognitiva su errore/correzione e sui processi di apprendimento; sperimentazione delle capacità comunicative (scrittura, verbalizzazione, gestualità).

Numero attività/fasi di svolgimento: 3-4 attività in sequenza, con articolazione ragionata in relazione agli obiettivi e collegamenti anche nascosti durante il laboratorio, ma palesi alla fine.

Sequenza consigliata delle principali attività: (salvo vedere le 'Annotazioni' finali) gioco per gruppi o a grandi squadre; osservazione e discussione sui contenuti; rielaborazione e/o sperimentazione dei contenuti per gruppi o individuale; rielaborazione creativa dei contenuti attraverso attività espressiva.

Materiali di allestimento e didattici: a seconda di quanto richiesto dalle singole attività.

Traccia di laboratorio:

FASI DI SVOLGIMENTO	CONSEGNE, OBIETTIVI, ATTIVITÀ DELLA CLASSE, STRATEGIE DI PIANIFICAZIONE E CONDUZIONE
✓ Accoglienza	Ricevute le raccomandazioni essenziali, i ragazzi tolgono i cappotti e si dispongono in fila in un certo punto della sala indicato loro dall'operatore.
tempo: 5 minuti luogo: ingresso	<i>(Vedi annotazioni in format generico)</i>
✓ Presentazioni	Disposizione in cerchio, ascolto dell'operatore che si presenta, presentazioni individuali.
tempo: 5 minuti luogo: una sala del museo, cerchio allestito (seduta come previsto, sedie o a terra)	<i>(Vedi annotazioni in format generico)</i>
✓ Introduzione al laboratorio	Ascolto attento.
tempo: 5 minuti luogo: come sopra	<i>(Vedi annotazioni in format generico)</i>
✓ Definizione delle regole	Partecipazione alla discussione sulle regole, proponendo per alzata di mano la regola che si ritiene di dover rispettare in quel luogo e in relazione alle attività a cui si presume di partecipare (stando a quanto sentito dall'operatore).
tempo: 5 minuti luogo: come sopra	<i>(Vedi annotazioni in format generico)</i>
✓ Divisione in gruppi	L'operatore divide la classe a seconda delle necessità del percorso, a metà o in gruppi di 4 unità.
tempo: 5 minuti luogo: al cerchio di partenza	<i>La suddivisione è funzionale alle attività da svolgere. Per le modalità secondo cui operarla si rimanda al formulario pp. 63-67 e al 'format generico' con le azioni comuni, pp. 108-109.</i> <i>Per la divisione appropriata a questo format si vedano le due ipotesi successive.</i>

<p>✓ Fase/Attività n. 1</p>	<p>Gioco a squadre. Alla classe, opportunamente divisa, viene spiegato il gioco che introduce il personaggio, il tema del laboratorio o la problematica.</p>
<p>tempo: 15/30 minuti</p> <p>luogo: ampia sala diversa dall'ingresso, opportunamente allestita</p> <p>modalità operativa: a scelta tra gioco a grandi squadre (30 minuti) o gioco di gruppo introduttivo (15 minuti)</p> <p>obiettivi intermedi: conseguire conoscenze riguardo all'inquadramento del tema; praticare la lettura veloce; utilizzare tecniche di memorizzazione; elaborare strategie di gioco basate sulla condivisione degli obiettivi all'interno del gruppo/prima verifica interna al laboratorio</p>	<p><i>Con le classi a cui si fa riferimento è fondamentale 'buttarle nell'arena' a capofitto, senza dare loro tempo di annoiarsi. Un gioco a grandi squadre o per gruppi, ben strutturato, su un tema sufficientemente impegnativo e nuovo (mai scontato), può stimolarli a dare il meglio. L'organizzazione del gioco deve prevedere che i ragazzi più vivaci abbiano ruoli di supporto all'operatore (arbitro, segnapunti, ...) o di rilievo all'interno dei gruppi, così da massimizzare il loro coinvolgimento.</i></p> <p><i>Con queste classi, è decisiva la conduzione, che sia spedita, vivace, autorevole e determinata: non ci devono essere momenti vuoti né dubbi, l'atmosfera deve essere rilassata e partecipe, anche un po' competitiva, senza diventare agguerrita, nessuno deve mai mettere in dubbio regole e parere dell'operatore.</i></p> <p><i>Possiamo individuare due alternative:</i></p> <p><i>ipotesi 1 - gioco articolato lungo (anche 30 minuti) per grandi squadre (classe divisa in due). Questa modalità è particolarmente adatta a temi che richiedano l'acquisizione di prerequisiti di carattere nozionistico e dunque la memorizzazione di dati numerici o informazioni tecniche necessari per il prosieguo del laboratorio. A questo approccio faranno seguito una parte di analisi e discussione delle problematiche per gruppo (anche come gruppo classe guidato dall'operatore), caratterizzata dalla visione diretta di oggetti e opere e dal lavoro a diretto contatto con essi (fase/attività n. 2) e una parte di interiorizzazione e restituzione espressiva (fase/attività n. 3) rivolta a far emergere sensazioni, emozioni, esperienze individuali.</i></p> <p><i>Ipotesi 2 - strutturazione consecutiva di un gioco introduttivo breve (15 minuti) e di un gioco centrale (fase/attività n. 2) della durata di 30/40 minuti con modalità di ricerca/azione o metodo investigativo, seguito da riflessione e verifica (fase/attività n. 3) e poi da rielaborazione creativa (fase/attività n. 4).</i></p> <p><i>Esempio ipotesi 1 - Dopo avere spiegato adeguatamente le regole del gioco e la finalità, ai gruppi viene consegnato un testo di lunghezza opportuna e data la consegna: prova di lettura e memorizzazione veloce di informazioni e nozioni anche a carattere tecnico riguardo l'argomento, con un tempo stabilito (5 minuti). In un museo con collezioni storico artistiche può trattarsi della biografia di un artista; in un museo scientifico, di specie animali o minerali, di questioni inerenti le unità di misura e la storia della loro introduzione; in un museo storico, di eventi succedutisi durante una guerra. Il gruppo può gestire (ma non c'è bisogno di suggerirlo loro) come</i></p>

	<p><i>vuole la fase di lettura e memorizzazione nei tempi assegnati e ricorrere ad eventuali strategie (come ad esempio, dividersi le informazioni da ricordare sfruttando il fatto di essere gruppo). Terminato il tempo, si ritira il testo, le squadre prendono posto e inizia il gioco che richiederà di rispondere alle domande. Va studiato un sistema di 'prenotazione' del diritto a rispondere sufficientemente articolato e divertente. Andrà stabilito anche un premio didatticamente valido per la squadra che vince e che sia utilizzabile da tutta la classe, oppure trovato un opportuno 'compenso' (un ruolo particolare, un vantaggio) all'interno dell'attività successiva. In questo secondo caso, bisogna prestare molta attenzione a non generare situazioni di disparità non opportune.</i></p> <p><i>Esempio ipotesi 2 - Il gioco potrebbe essere impostato come una forma di 'riscaldamento' preliminare allo svolgimento di un'attività più impegnativa ed essere basato su un gioco di carte con immagini e testi, da mettere opportunamente in relazione secondo modalità, tempi e regole determinati dalla struttura progettata e comunicati dall'operatore. I temi possono essere i più diversi e adatti a musei di qualsiasi natura: le loro caratteristiche principali saranno quelle di richiedere osservazione, analisi, processi di sintesi a partire dalla deduzione, confronto di immagini e parole. In musei d'arte l'esempio più calzante è quello dell'illustrazione, dove le immagini sono una voluta e precisa restituzione grafica di testi scritti da autori più o meno celebri, del passato o contemporanei all'autore delle opere grafiche. L'esempio però è altrettanto valido per l'uso proprio della miniatura medioevale di rappresentare graficamente piante (così come degli animali) in accompagnamento a testi pseudo-scientifici legati alle prime trattazioni di argomento botanico (gli erbari).</i></p>
<p>✓ Fase/Attività n. 2</p>	<p>Attività cooperativa di osservazione e analisi interpretativa delle opere esposte.</p>
<p>tempo: 30/40 minuti luogo: in più sale modalità operativa: attività di osservazione e analisi interpretativa degli oggetti esposti con supporto tecnologico; ricerca/azione e/o investigazione; lavoro cooperativo obiettivi intermedi: imparare ad assumere autonomamente</p>	<p><i>Questa fase conduce i ragazzi al cuore dell'argomento e consente che l'avvicinamento sia personale, divertente e con 'ricadute' emotive. Ovviamente le sue caratteristiche sono determinate dalle scelte fatte in relazione alla fase/attività n. 1, per le quali si rimanda anche alle annotazioni in fondo al format.</i></p> <p><i>L'età è quella giusta per l'uso delle tecnologie e richiede una sufficiente varietà di approcci e linguaggi diversi; si può perciò applicare in questa fase l'idea di usare smartphone o tablet per fare ricorso al 'qr code' o alla 'realtà aumentata' a supporto dell'attività di esplorazione del museo.</i></p> <p><i>Ogni gruppo potrebbe avere assegnato un percorso diverso e attraverso i citati sistemi avere un supporto nell'interpretazione degli oggetti esposti,</i></p>

<p>informazioni e a rielaborarle mettendole in relazione con conoscenze precedenti; imparare a confrontarsi con i compagni, discutendo ipotesi e rielaborando contenuti; fare uso del testo scritto o di altre forme espressive adeguate per restituire contenuti e dimostrarne la comprensione</p>	<p><i>con richiami interdisciplinari, corredo iconografico di confronto, ipotesi ricostruttive o interpretative. La consegna può consistere ad esempio nel cercare l'elemento comune a una serie di reperti, identificarlo e spiegarne la natura in un breve testo scritto, elaborato sulla base di una traccia che imponga la presenza di certe informazioni. Oppure, l'attività può richiedere il confronto tra più opere di uno stesso artista e l'individuazione in base ai dati biografici conosciuti nel gioco dell'esempio/ipotesi 1 (vedi sopra) dell'accadimento che le ha ispirate proponendone una interpretazione scritta, etc.</i></p> <p><i>Laddove non si disponga delle tecnologie o si scelga di non farne uso, si può attrezzare una cartellina per ogni gruppo, con la segnalazione in pianta degli oggetti/opere da cercare (ovvero una pianta su cui è richiesto agli alunni di indicare la posizione esatta degli oggetti/opere individuati) e una traccia di percorso in cui è indicato cosa fare una volta arrivati in ciascun luogo.</i></p>
<p>✓ Fase/Attività n. 3</p>	<p>Rielaborazione e condivisione dei contenuti con tutta la classe con interventi espositivi degli alunni.</p>
<p>tempo: 20 minuti</p> <p>luogo: sala iniziale col cerchio allestito</p> <p>modalità operativa: condivisione, discussione</p> <p>obiettivo intermedio: imparare a comunicare adeguatamente a terzi i contenuti di un'esperienza appena fatta, evidenziandone i punti salienti e dimostrando conoscenza del vocabolario specifico; imparare ad esporre contenuti complessi con proprietà di linguaggio/ seconda verifica interna</p>	<p><i>Ogni gruppo è invitato a scegliere un portavoce a cui affidare la spiegazione agli altri gruppi di quanto abbiano scoperto nel loro 'viaggio' nel museo. L'obiettivo è condividere le conoscenze apprese e giungere attraverso una discussione condotta dall'operatore a trarre conclusioni valide per tutti i gruppi, ciascuno dei quali aveva seguito un percorso differente. Per la discussione si veda a p. 95. Perché si possa stare dentro i tempi predeterminati del laboratorio e conseguire in breve i risultati desiderati (sulla base dei quali si lavorerà nella fase seguente), è necessario che anche la discussione sia progettata nel dettaglio e opportunamente sollecitata e indirizzata attraverso la predisposizione di materiali didattici opportuni (fogli colorati, griglie tematiche, mappe concettuali, ...).</i></p> <p><i>Questa fase rappresenta per gli alunni una preziosa occasione di riflessione metacognitiva dei processi di apprendimento avvenuti ed in corso, più che opportuna a questa età. La consapevolezza del proprio modo di apprendere è determinante per l'acquisizione di competenze, metodo e autonomia nell'organizzazione dello studio e per il futuro approccio agli apprendimenti informali.</i></p> <p><i>Si pongono qui anche le premesse per l'attività seguente. Va detto che nel caso si scelga nella fase/attività n. 1 di puntare sull'ipotesi 1, questa fase potrebbe essere saltata e i suoi tempi confluire nella successiva. In tal caso andrà prevista una forma di 'verifica interna' nella fase precedente.</i></p>

<p>✓ Fase/Attività n. 4</p>	<p>Attività di creatività applicata, o individuale o, se di gruppo, che consenta a ciascuno di avere un ruolo in relazione alle proprie abilità.</p>
<p>tempo: 20/30 minuti</p> <p>luogo: una sala diversa dalla precedente o un angolo della stessa diverso dalle postazioni scelte prima; disposizione in cerchio almeno per la spiegazione</p> <p>modalità operativa: qualunque forma di attività espressiva</p> <p>obiettivo: riutilizzare in maniera creativa le conoscenze assunte in precedenza/verifica interna finale</p>	<p><i>In quest'ultima fase, ci si può sbizzarrire nella scelta dei mezzi espressivi da adottare, spaziando dalla manipolazione alle tecniche espressive proprie dell'animazione teatrale. Si possono usare tecnologie o meno. L'importante è considerare che l'attività in questione dovrebbe consentire a ciascun alunno di reinterpretare l'esperienza e gli apprendimenti appena sviluppati, dando vita ad una comunicazione dei contenuti e delle emozioni ad essi collegati. Che si tratti di produzione di nuovi oggetti oppure della realizzazione di elaborati grafico-pittorici o ancora di brevi scenette (sketch) oppure della rivisitazione del gioco dei mimi, la parte di creatività applicata mira a fare una sintesi dell'intero laboratorio e sollecita i singoli a dare un apporto individuale significativo alla classe o al gruppo di appartenenza. In misura diversa a seconda delle scelte operative e della loro corrispondenza con l'obiettivo di apprendimento finale, questa parte costituisce una verifica finale.</i></p> <p><i>I lavori e/o la documentazione degli stessi (riprese fotografiche o video) verranno riportati a scuola e potranno essere condivisi sul sito del museo o su una pagina Facebook dedicata all'attività. In questo grado scolare, particolarmente per le classi 2^a e 3^a è possibile condividere un lavoro a distanza con gli alunni sull'esempio di quanto si diceva alle pp. 41, 76, 91-92, naturalmente sempre sotto il controllo e dietro lo stimolo del docente.</i></p>
<p>✓ Chiusura</p>	<p>Conclusioni.</p>
<p>tempo: 5/10 minuti</p> <p>luogo: come sopra</p> <p>modalità operativa: dialogo</p> <p>obiettivo: assumere coscienza del percorso svolto e sintetizzarne le acquisizioni in termini di apprendimento</p>	<p><i>Prendendo spunto dall'ultima fase, l'operatore tira le fila del percorso, sollecitando i ragazzi a riflettere su quanto visto, fatto e appreso al museo e indicando possibili approfondimenti. Laddove possibile e utile ai fini del percorso svolto, mostra una selezione dei lavori realizzati nella fase/attività n. 4.</i></p>
<p>✓ Congedo</p>	<p>Assistenza al guardaroba e saluti finali.</p>
<p>tempo: 5 minuti</p> <p>luogo: ingresso</p>	<p><i>(Vedi annotazioni in format generico)</i></p>

Annotazioni – La sequenza di attività è ovviamente ragionata, ma può essere modificata in relazione a contenuti e obiettivi specifici legati ai saperi disciplinari e alle caratteristiche delle attività che si andranno realmente a progettare, qualora un diverso ordine risultasse più proficuo ai fini dell'apprendimento. Quella consigliata qui tenta di mediare esigenze diverse corrispondenti alle tre diverse classi della scuola secondaria di primo grado, le quali pur appartenendo ad un unico 'blocco' formativo e dunque considerate qui come una fascia di età indifferenziata, in realtà presentano tra loro caratteristiche molto diverse. La 1^a classe, per buona parte dell'anno, si caratterizza per il faticoso passaggio dalle modalità di approccio allo studio proprie della scuola primaria a quelle della secondaria, che richiedono maggiore autonomia e responsabilità da parte dei ragazzi. Dal punto di vista dei laboratori, sarà facile riscontrare per questa classe l'idoneità di modalità operative e strategie comunicative adottate con successo nella classe 5^a della scuola primaria, senza che risulti necessario operare alcun adattamento, salvo utilizzare un livello di approfondimento maggiore, scegliere i temi appropriati al programma scolastico e fare uso di un approccio comunicativo adeguato all'età. Gli stessi alunni, trascorsi i primi due - tre mesi di adattamento, sono consapevoli che il grado scolastico richiede loro maggiore impegno e manifestano una buona propensione alla concentrazione (talvolta anche per tempi più lunghi delle classi successive), la disponibilità ad investire risorse per imparare, unita alla curiosità ancora propria dell'infanzia. Si adattano loro attività di gioco basate sull'osservazione e riflessione, attività di confronto di opinioni e rielaborazione di informazioni legate a tematiche disciplinari e interdisciplinari.

La classe 2^a si caratterizza per la turbolenza, l'insofferenza verso i modelli imposti dall'alto e le verità date per scontate, la vivacità (quando va bene), la trasformazione: è la classe di svolta, quella durante la quale gli alunni subiscono i maggiori cambiamenti, talvolta radicali. Nella visita al museo dimostrano scarsa pazienza nell'ascolto, apparente disinteresse, ma se coinvolti nel modo giusto, grandissima voglia di partecipare. È una annualità alla quale si addicono molte attività flessibili, che richiedano movimento, concentrazione intensa solo per momenti brevi, attività di gioco ben regolate, possibilità che gli alunni intervengano con interpretazioni personali, polso fermo ma al contempo sincerità e immediatezza nei rapporti. Dal punto di vista dei temi, sono da prediligere quelli che presentano risvolti emotivi, di lettura e riflessione interiore, di relazione con gli altri, che catturano maggiormente il loro interesse rispetto a problematiche di natura eminentemente culturale o scolastica.

La 3^a classe, in Italia, è la classe dell'esame di stato che chiude il primo ciclo. I ragazzi sono più responsabili e orientati al traguardo finale. Gradiscono attività che li aiutino ad approfondire aspetti disciplinari ed interdisciplinari con un evidente legame al programma scolastico e che possano tornare loro utili in vista dell'esame. Certo, se questo è proposto loro in forma divertente ed accattivante, lo giudicano un vantaggio non indifferente.

Come si vede ciascuna classe richiederebbe un format a sé. La sequenza ideale di attività per ciascuna fascia di età potrebbe essere questa:

- classe 1^a, gioco di scoperta e analisi per gruppi, articolato in 2-3 fasi successive e graduate nella difficoltà, con rielaborazione finale di gruppo ed esposizione individuale; attività di creatività applicata;
- classe 2^a, gioco per grandi squadre che apparentemente minimizzi lo sforzo di memorizzazione e riflessione astratta attraverso l'esaltazione della formula attiva del gioco; attività di analisi e discussione su

tematiche legate alle emozioni e all'interiorità o ad aspetti della vita quotidiana; attività espressiva che consenta di rappresentare i propri sentimenti e idee senza doverli dichiarare a parole (rappresentazione grafica attraverso il colore, gestualità, uso della simbologia) e preferibilmente con una destinazione 'intima' (ovvero esplicitando che l'esito finale non dovrà essere mostrato a meno che non lo si voglia);

- classe 3^a, gioco o attività sperimentali di osservazione e confronto piuttosto serrati (si è detto, con legame ai programmi scolastici) rivolti a focalizzare le problematiche in vista dell'esito dell'esame e a sdrammatizzare l'approccio con temi giudicati noiosi; momenti di osservazione individuale seguiti dal confronto con i compagni; realizzazione di un elaborato scritto finale.

FORMAT N. 4 - SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

Contenuti: definizione a cura del museo (vedi 'format generico').

Obiettivo di apprendimento finale: da definire insieme ai contenuti, tenuto conto del destinatario (vedi 'format generico').

Obiettivi intermedi: sono riportati nella tabella, fase per fase.

Modalità operative del laboratorio: attività cooperativa, sperimentazione, processi di problem solving, uso delle tecnologie informatiche.

Durata: 4 ore e 30 minuti.

Destinatari: una classe di scuola secondaria di 2° grado tra 1^, 2^, 3^, 4^, 5^ (età discenti 14-19 anni).

Priorità nelle strategie e scelte operative: concretezza; sperimentazione pratica di strumenti e attività propri del museo; utilità per l'apprendimento e per l'orientamento professionale, con riferimento all'ambito disciplinare in senso ampio; incentivo a 'problematizzare' le questioni e individuare soluzioni opportune attraverso processi di problem solving, nonché ad impostare le conseguenti linee di azione; discrezionalità degli alunni nelle decisioni legate al *modus operandi*, particolarmente nel lavoro di gruppo. Dal punto di vista del museo, necessità di un educatore museale di più lunga esperienza (non solo educativa, ma anche riguardo al tema specifico e alla conoscenza del museo) rispetto all'operatore attivo nei precedenti format.

Numero attività/fasi di svolgimento: 2-3 attività in sequenza.

Sequenza consigliata delle principali attività: definizione delle problematiche; attività sperimentale di gruppo con uso di strumentazioni e modalità di ricerca e azione propri del museo; utilizzo delle tecnologie per riorganizzare dati, contenuti, idee e condividerli.

Materiali di allestimento e didattici: a seconda di quanto richiesto dalle singole attività.

Traccia di laboratorio:

FASI DI SVOLGIMENTO	CONSEGNE, OBIETTIVI, ATTIVITÀ DELLA CLASSE, STRATEGIE DI PIANIFICAZIONE E CONDUZIONE
✓ Accoglienza	Ricevute le raccomandazioni essenziali, i ragazzi tolgono i cappotti e si avviano verso il cerchio di 'apertura'.

tempo: 5 minuti luogo: ingresso	<i>(Vedi annotazioni in format generico)</i>
✓ Presentazioni	Disposizione in cerchio, ascolto dell'educatore che si presenta, presentazioni individuali.
tempo: 5 minuti luogo: una sala del museo, cerchio allestito (seduta come previsto, sedie o a terra)	<i>(Vedi annotazioni in format generico)</i>
✓ Introduzione al laboratorio	Ascolto attento.
tempo: 5 minuti luogo: come sopra	<i>(Vedi annotazioni in format generico)</i>
✓ Raccomandazioni	L'educatore impartisce raccomandazioni circa i comportamenti da adottare nel museo, in particolare durante certe attività.
tempo: 5 minuti luogo: come sopra	<i>(Vedi annotazioni in format generico)</i>
✓ Fase/Attività n. 1	Definizione dell'argomento e delle problematiche connesse attraverso la discussione che fa seguito alla visione di un filmato o all'ascolto di una registrazione o musica o narrazione, eventualmente abbinando modalità giocose.
tempo: 30 minuti luogo: come sopra o sala idonea alla proiezione modalità operativa: fruizione di filmato, registrazione audio o narrazione, seguita da discussione o da lavoro cooperativo obiettivi intermedi: focalizzare i termini del 'problema'; ipotizzare linee d'azione per lo step successivo; imparare ad argomentare le proprie proposte di soluzione e a	<i>A parte il primo anno (anche il biennio), al quale possono adattarsi facilmente approcci idonei ad una classe 3^a della scuola secondaria di primo grado, per gli studenti più grandi, a partire dai 15-16 anni, è importante un approccio diretto alle problematiche, anche tramite 'provocazione', se il tema lo consente o richiede. La proposta del tema e delle problematiche ad esso connesse, su cui si lavorerà, può essere affidata ad una proiezione video di immagini o di un filmato o all'ascolto di una registrazione o ancora ad una narrazione (ovviamente con caratteristiche adatte all'età), o ancora alla lettura di un articolo di giornale, a cui associare una serie di domande tese a suscitare riflessioni e raccogliere i pareri dei ragazzi, nonché determinare il livello della classe rispetto ai prerequisiti richiesti dal laboratorio. Ad esempio, si può consegnare ad una parte della classe fogli di colore giallo, ad un'altra fogli di colore rosso, ad una terza fogli di colore verde e così via, facendo in modo che studenti con i</i>

<p>rivederle e implementarle attraverso l'ascolto delle opinioni altrui</p>	<p><i>fogli del medesimo colore non capitino vicini. Ad ogni colore di foglio è collegato un particolare aspetto della problematica oppure una serie di domande o spunti di riflessione. Al termine della proiezione, dell'esecuzione o lettura (a seconda del mezzo scelto), si chiede agli studenti di indicare alcune parole chiave per ciascuno degli aspetti collegati al colore del proprio foglio. In seconda battuta, si condividono le idee costruendo un unico cartellone o, disponendo di una lavagna interattiva multimediale, operando alla riorganizzazione degli appunti presi, magari su un impianto di base già predisposto. La modalità si adatta a qualunque tema.</i></p> <p><i>Si può decidere di anticipare la divisione per gruppi e svolgere questa attività consegnando a ciascun gruppo una serie diversa di spunti o domande, così come è possibile individuare una struttura di gioco idonea ad introdurre l'argomento e a creare i prerequisiti condivisi per proseguire.</i></p> <p><i>Ai fini del buon esito di questa prima fase, un ruolo fondamentale riveste la definizione delle domande o spunti di riflessione. In realtà, la stessa scelta del tema è determinante. Per questa fascia di età (e particolarmente per il triennio) il tema del laboratorio deve avere un legame esplicito con gli studi in corso e con le pratiche professionali a cui essi danno accesso, risolti pratici legati alle prospettive e all'orientamento professionali e un collegamento evidente e naturale con le specificità del museo. È importante anche che l'apprendimento sia rivolto a tecniche specifiche proprie delle richiamate attività professionali, incluso l'uso di eventuale strumentazione tecnica oppure che sia rivolto a far conoscere aspetti meno noti dell'attività del museo e della sua organizzazione dietro le quinte. È poi sempre indicato realizzare supporti che consentano l'acquisizione graduale delle competenze e del metodo necessari ad affrontare la determinata pratica professionale.</i></p> <p><i>Esempi: un tema comune a tutti i musei è quello della catalogazione degli oggetti ed opere. Il grado di complessità del tema è alto, anche per licei e istituti superiori, ma è fondamentale rispetto alle riflessioni che solleva in termini di conservazione e tutela del patrimonio e, conseguentemente, della partecipazione del cittadino al dovere di preservare il patrimonio comune. Poiché è un tema che favorisce anche l'acquisizione di metodo di lavoro nel passaggio dall'analisi e interpretazione dei dati oggettivi visibili, attraverso l'uso di materiale documentario e bibliografico, fino alla sintesi e standardizzazione dei dati e richiede l'utilizzo della tecnologia (software di catalogazione informatizzata), si ritiene sia un argomento particolarmente valido per i licei. In questo caso, la fase/attività n. 1 potrebbe concentrarsi sul problema della definizione di "bene culturale": cosa è un bene culturale?</i></p>
---	--

	<p><i>Quali categorie di oggetti possiamo includere in questa definizione? E perché? Perché alcuni sì, altri no? E dunque, come faccio a decidere cosa sia bene culturale e cosa no?</i></p> <p><i>Per gli istituti professionali, il tema potrebbe essere scelto tra quelli dell'area disciplinare di principale riferimento del corso di studi e del museo. Per gli istituti professionali della moda (particolarmente in un museo della moda, come la sezione di moda e arti applicate dei Musei Provinciali di Gorizia, ma non solo) si potrebbe lavorare sul tema della creatività: cos'è? Come si esprime? Come giudico ciò che è creativo e ciò che non lo è?</i></p> <p><i>In un istituto turistico o alberghiero, si potrebbe lavorare alla costruzione di un percorso turistico - culturale e/o enogastronomico, da destinare ad un particolare pubblico, partendo dalla lettura delle esigenze di quel pubblico: come si caratterizza? Cosa fa in genere? Cosa può rientrare nei suoi interessi? Quali le sue priorità? Come potremmo corrispondere ad esse?</i></p>
✓ Divisione in gruppi	L'educatore ora divide la classe in gruppi di 4 unità.
tempo: 5 minuti luogo: come sopra	<p><i>La suddivisione è funzionale alle attività da svolgere. Per le modalità secondo cui operarla si rimanda al formulario pp. 63-67 e al 'format generico' con le azioni comuni, pp. 108-109. A seconda del tema scelto e vista la complessità delle attività di cui alla fase/attività n. 2, considerata anche l'età effettiva dei destinatari (per classi 4^a e 5^a è opportuno) i gruppi possono essere di 5 unità, laddove questo rappresenti un evidente vantaggio. Se ad esempio si tratta di svolgere un'attività che abbia risvolti creativi e di ideazione, una unità in più nel gruppo significa arricchimento in termini di idee e proposte. Ridurre il numero di gruppi può essere una buona strategia, anche in vista del lavoro che l'educatore deve svolgere nella fase seguente. Fondamentale è la scelta dei capigruppo, che dovrà contemperare le considerazioni già fatte nel formulario, con l'esigenza specifica di ogni singolo laboratorio e il grado effettivo di competenze/conoscenze che richiede come prerequisito. Se fossero alte, è bene selezionare i capigruppo tra gli studenti che dimostrano di possedere metodo nell'approccio a nuovi argomenti unito a capacità relazionali. Il momento di discussione previsto nella fase/attività n. 1 può essere di molto aiuto all'operatore nell'individuare la conformazione dei gruppi.</i></p>
✓ Fase/Attività n. 2	Attività cooperativa di sperimentazione sul tema del laboratorio.
tempo: 180 minuti luogo: diverse sale del museo	<p><i>Questa fase rappresenta l'attività centrale e, data l'età dei ragazzi, è bene che si svolga con ampi margini di autonomia, pur seguendo una linea di sviluppo adeguatamente progettata e indirizzata nello svolgimento dall'uso</i></p>

<p>modalità operativa: sperimentazione, lavoro cooperativo, utilizzo personal computer e tecnologie</p> <p>obiettivi intermedi: conoscere gli strumenti e le tecniche proprie dell'attività professionale proposta, attraverso l'uso diretto; acquisire metodo di lavoro e imparare a procedere per processi di ipotesi/verifica di fattibilità, errore/correzione, problem solving.</p>	<p><i>di materiali didattici adatti allo scopo.</i></p> <p><i>A studenti di istruzione secondaria di secondo grado va lasciata una certa discrezionalità nelle scelte operative, il che comporta che l'educatore che conduce questo tipo di attività abbia una lunga esperienza e solide competenze nella materia specifica del laboratorio. Gli sarà infatti richiesta flessibilità nell'accoglienza delle proposte da parte degli studenti, padronanza della disciplina e una visione precisa del punto di arrivo del percorso, oltre alla capacità di orientare di volta in volta gli interventi dei ragazzi in modo che, qualunque strada e 'modus operandi' venga adottato dal gruppo di lavoro, essi conseguano comunque e appieno gli obiettivi di apprendimento prefissati. Sembra delinearsi dunque l'opportunità che a condurre un'attività di questo tipo sia l'educatore ovvero la figura responsabile dei servizi educativi e della progettazione, magari affiancata da un operatore (esperto) al quale trasferire nuove competenze.</i></p> <p><i>L'educatore dovrà dunque seguire i lavori dei gruppi, fungendo da riferimento per loro, ma osservandoli a sufficiente distanza, correggendo il tiro dove necessario, sempre manifestando estremo rispetto per le posizioni assunte e le scelte operate dagli studenti.</i></p> <p><i>Questa attività ha una durata molto lunga, dunque avrà momenti di minore concentrazione, in occasione dei quali è proficuo concedere una pausa. A seconda dell'età, si può affidare o meno al capogruppo il compito di autoregolarsi. Data la lunghezza del lavoro di gruppo è bene che prima di assegnare le postazioni di lavoro e dare avvio alle attività cooperative, si proponga ai ragazzi una 'scaletta' di massima delle 'macro-azioni' da compiere per il conseguimento degli obiettivi, indicandone anche i relativi tempi e chiedendo loro di dare qualche riscontro ad ogni 'scadenza'. Questa scaletta richiede opportuna pianificazione in sede di progettazione, affinché sia uno strumento utile a scandire i tempi di lavoro in relazione agli obiettivi, uniformando i tempi di azione di tutti i gruppi e garantendo che non perdano di vista il da farsi, ma senza che questo leda la discrezionalità loro concessa.</i></p> <p><i>L'attività deve opportunamente integrarsi con l'uso di tecnologie idonee allo svolgimento di specifici compiti e finalizzato alla realizzazione di un 'prodotto' finito, ad esempio l'uso del computer ed eventualmente di particolari software, per compilare una scheda di catalogo e allegarvi l'immagine fotografica scattata nell'occasione, ovvero il riordino di dati, la realizzazione di grafici o di interviste, la realizzazione di una presentazione per gli altri gruppi, etc. etc.</i></p> <p><i>Esempio: nel caso della catalogazione scientifica ed informatizzata di opere</i></p>
--	--

	<p><i>d'arte, reperti archeologici, fotografie, beni etnoantropologici anche immateriali (danze tradizionali ad esempio), etc., si potrà procedere così: 1 - proporre ai gruppi di scegliere all'interno di un repertorio di oggetti quello che preferiscono; 2 - chiedere loro l'elaborazione di una griglia di analisi sufficientemente dettagliata e idonea a descrivere ogni aspetto dell'oggetto considerato; 3 - fornire loro una scheda di confronto sulla base della quale integrare la loro griglia; 4 - per passi successivi giungere alla fornitura di una scheda di catalogo analoga a quella in uso nel settore di riferimento (OA, RA, F, BDM, BDI, etc.) e opportunamente adattata, e chiedere loro di compilarla utilizzando gli strumenti tecnici normalmente in uso (in questo affiancando ai gruppi operatori che li aiutino e, per cautela verso gli oggetti esposti, li sorvegliano) e avendo come supporto una selezione bibliografica idonea; 5 - richiedere l'informatizzazione dei dati e l'inserimento delle fotografie scattate in un software o database opportunamente predisposto allo scopo. Si può anche prevedere l'elaborazione di uno strumento di presentazione preconfezionato, all'interno del quale i gruppi inseriscano informazioni e immagini utili a realizzare in breve tempo una presentazione Power Point, al fine di condividere con gli altri gruppi l'esito dei loro lavori.</i></p> <p><i>Un altro esempio potrebbe nuovamente riguardare la collezione di moda e arti applicate dei Musei Provinciali di Gorizia: l'attività potrebbe essere costituita dallo studio preliminare delle caratteristiche proprie di alcuni abiti (uno per ogni gruppo) e delle linee tipiche della Belle Époque e dunque: il loro collegamento e approfondimento tramite un corredo iconografico opportunamente selezionato; la contestualizzazione storica e culturale di quegli abiti e la conseguente lettura ed interpretazione critica delle scelte della moda del tempo; infine, la richiesta ai gruppi di disegnare abiti attuali che rileggano con occhi moderni le tendenze di allora.</i></p>
<p>✓ Fase/Attività n. 3</p>	<p>Condivisione dei lavori.</p>
<p>tempo: 30 minuti luogo: come fase/attività n. 1 modalità operativa: presentazioni con supporto tecnologico obiettivo intermedio: imparare ad organizzare un'esposizione ragionata dei risultati conseguiti, facendo uso di tecnologie appropriate; utilizzare il</p>	<p><i>La terza fase è rappresentata da un momento di condivisione degli elaborati realizzati dal gruppo, a cui ciascun gruppo si sarà adeguatamente preparato nella fase precedente. Può trattarsi di presentazioni Power Point, di registrazione di interviste, di realizzazione di progetti grafici o disegni, e così via, a seconda del percorso. In ogni caso, sarà richiesto ai gruppi di ripercorrere le fasi del loro lavoro, indicare le difficoltà riscontrate e le soluzioni proposte e sviluppare adeguatamente i contenuti appresi, dimostrando anche dimestichezza nell'uso del lessico specialistico.</i></p> <p><i>In questa ultima fase è molto importante dedicare anche un po' di tempo alla riflessione metacognitiva sui processi di apprendimento attivati</i></p>

lessico specialistico; condurre una riflessione sull'apprendimento vissuto	<p><i>durante il laboratorio, valutandone i benefici insieme con gli studenti.</i></p> <p><i>Disponendo di maggiore tempo o aggiungendo una successiva sessione di lavoro, in altra data, si potrebbe anche organizzare azioni di condivisione con un'altra classe che abbia svolto analoga attività in un altro museo della rete, con collezioni e discipline di riferimento prevalente differenti, analogamente a quanto ipotizzato alle pp. 95 e s.</i></p>
✓ Chiusura	Conclusioni tratte dall'educatore, in relazione a quanto emerso nella fase/attività n. 3.
<p>tempo: 5 minuti</p> <p>luogo: come sopra</p> <p>obiettivo: riepilogare il percorso per averne una visione unitaria</p>	<p><i>Al fine di avere una visione complessiva, unitaria e comprensiva dei prerequisiti, degli obiettivi intermedi, dei vari passaggi e dell'obiettivo di apprendimento finale conseguito, l'educatore traccia le linee essenziali del percorso, affinché studenti e docenti ne abbiano una visione complessiva e non frammentata. È opportuno anche che conduca una 'valutazione' di massima di quelli che sono stati i comportamenti idonei o meno e della qualità del lavoro di gruppo, così come ne ha avuto riscontro durante l'attività di costante monitoraggio.</i></p>
✓ Congedo	Saluti finali e ricognizione delle opinioni dei ragazzi, presi individualmente e a campione.
<p>tempo: 5 minuti</p> <p>luogo: ingresso</p>	(Vedi annotazioni in format generico)
✓ Sviluppo successivo	Iniziative didattiche a distanza di documentazione delle attività svolte, rifinitura del prodotto finale del laboratorio, approfondimento, etc.
<p>tempo: 10 minuti in aggiunta al laboratorio per la presentazione; durata delle attività successive al laboratorio, diversa a seconda delle esigenze</p> <p>luogo: scuola/ casa/museo (eventuali iniziative a partecipazione individuale)</p>	<p><i>Quello della chiusura è anche il momento adatto per presentare, se previste, le modalità di sviluppo successivo del laboratorio, da condurre a distanza e tramite l'uso delle nuove tecnologie (vedi alle pp. 91 e s.) oppure eventuali proposte di approfondimento sul tema, rivolte alle classi intere o ai singoli, all'interno o all'esterno del museo.</i></p> <p><i>In base a quanto descritto nelle pagine relative alle tecnologie, è opportuno prevedere la disponibilità da parte dei servizi educativi del museo, nella persona di un referente espressamente indicato e conosciuto durante il laboratorio dai ragazzi, a seguire a distanza attività di approfondimento o di pratica, condotte dalla classe o da singoli alunni: ad esempio, la produzione di schede di catalogo su opere/oggetti presenti nel territorio, ovvero la condivisione di nuovi progetti per abiti o di indagini e interviste sulle tradizioni popolari, etc., condividendoli su Facebook (gruppi chiusi e/o aperti) o su un blog o con video su YouTube.</i></p>

Annotazioni – Come per gli altri format, la sequenza di attività è ovviamente ragionata, ma può essere modificata in relazione a contenuti e obiettivi specifici legati ai saperi disciplinari e alle caratteristiche delle attività che si andranno realmente a progettare, qualora un diverso ordine risultasse più proficuo ai fini dell'apprendimento. Quella consigliata qui, tiene conto dell'esigenza di un graduale coinvolgimento degli studenti di scuola secondaria di 2° grado a partire dalla definizione di problematiche e della ricerca di soluzioni opportune.

Per corrispondere all'idea di formulario e di format ciascuno adatto ad una precisa fascia di età, si è scelto di impostare il format n. 4, in maniera diversa dai precedenti dal punto di vista della struttura, perché, dovendo scegliere tra diversi 'modelli', questo è preferibile per la specifica fascia di età, particolarmente perché consente agli studenti di costruire qualcosa di nuovo e di proprio, di utilizzare strumenti e materiali didattici non solo per 'toccare' ma per 'trasformare', modificare, interpretare.

Tuttavia, va precisato che, dato un tema di adeguata complessità e specificità disciplinare ed una struttura di gioco 'non infantile' e ben strutturata, si possono proporre anche a classi di questa fascia laboratori analoghi (talvolta gli stessi) a quelli del format n. 3, i quali in taluni casi si prestano persino ad una utenza adulta. Disponendo di un laboratorio con simili caratteristiche e della possibilità di svolgere più di un incontro, si può anche pensare di attivare una prima sessione con la conduzione di questo laboratorio 'introduttivo' (stile format n. 3) ed una seconda in cui si mettano in atto le modalità del format n. 4. Come si vede, la flessibilità del modello proposto nel formulario è molto alta e rimanda alle sensibilità, capacità progettuali, competenze ed esigenze particolari di chi gestisce il servizio educativo.

FORMAT N. 5 – STUDENTI UNIVERSITARI

Contenuti: definizione a cura del museo (vedi 'format generico').

Obiettivo di apprendimento finale: da definire insieme ai contenuti, tenuto conto del destinatario (vedi 'format generico').

Obiettivi intermedi: sono riportati nella tabella, fase per fase.

Modalità operative del laboratorio: attività cooperativa, ricerca/azione/sperimentazione, processi di problem solving, pratica delle attività tipiche delle professioni museali, uso delle tecnologie informatiche.

Durata: 4 ore e 30/40 minuti.

Destinatari: gruppo di studenti universitari (dai 19 anni in su), in numero compreso tra 10 e 20.

Priorità nelle strategie e scelte operative: concretezza; costruzione di competenze e metodo; sperimentazione pratica di strumenti e attività propri del museo (magari finalizzate ad un contributo reale dello studente alla vita del museo); riferimento disciplinare stretto al corso di studi universitari; incentivo a 'problematizzare' le questioni e individuare soluzioni opportune, nonché ad impostare le conseguenti linee di azione; riconoscimento agli studenti di autonomia e discrezionalità nelle scelte operative. Dal punto di vista del museo, necessità di un educatore museale di più lunga esperienza (non solo educativa, ma anche riguardo al tema specifico e alla conoscenza del museo) rispetto all'operatore attivo nei precedenti format 1, 2, 3.

Numero attività/fasi di svolgimento: 2-3 attività in sequenza (salvo quanto in 'Annotazioni', in fondo al format).

Sequenza consigliata delle principali attività: discussione finalizzata alla definizione di funzioni e compiti propri del museo; rielaborazione di gruppo dei contenuti emersi; condivisione e confronto dei gruppi con eventuale utilizzo delle tecnologie per riorganizzare dati, contenuti, idee in un unico documento, elaborato, testo, etc.; sperimentazione pratica di una o parte delle attività proprie delle professioni museali con uso di strumentazioni e modalità di ricerca e azione propri del museo.

Materiali di allestimento e didattici: a seconda di quanto richiesto dalle singole attività.

Traccia di laboratorio:

FASI DI SVOLGIMENTO	CONSEGNE, OBIETTIVI, ATTIVITÀ DEL GRUPPO, STRATEGIE DI PIANIFICAZIONE E CONDUZIONE
✓ Accoglienza	Momento informale di prima presentazione e accoglienza, con invito a usufruire del servizio di guardaroba.
tempo: 5 minuti luogo: ingresso	<i>(Vedi annotazioni in format generico)</i>
✓ Presentazioni	Disposizione in cerchio, ascolto dell'educatore che si presenta, presentazioni individuali.
tempo: 10 minuti luogo: cerchio allestito (seduta come previsto, sedie o a terra)	<i>La disposizione in cerchio è opportuna anche con questa utenza. In questo caso, oltre al nome, ai giovani saranno da chiedere informazioni relative alla loro condizione di studenti universitari (corso di laurea, anno di iscrizione, ...) e, volendo, le aspettative rispetto al laboratorio.</i>
✓ Introduzione al laboratorio	Ascolto attento.
tempo: 5 minuti luogo: come sopra	<i>(Vedi annotazioni in format generico)</i>
✓ Raccomandazioni	L'educatore impartisce raccomandazioni circa i comportamenti da adottare nel museo, in particolare durante certe attività, non trascurando di discuterne con gli studenti gli aspetti tecnici e le motivazioni, anche in relazione alle più generali problematiche di accoglienza del pubblico.
tempo: 5 minuti luogo: come sopra	<i>(Vedi annotazioni in format generico)</i>
✓ Fase/Attività n. 1	Definizione dell'ambito di azione attraverso la discussione e condivisione di idee, pareri e riflessioni che confluiranno in uno strumento di lavoro unico per tutti i gruppi (cartellone, documento, testo, elaborato, ...).
tempo: 45/60 minuti luogo: come sopra modalità operativa: discussione e/o gioco obiettivi intermedi: focalizzare i termini del	<i>Attraverso una o più tecniche che sollecitino opportunamente la discussione, vanno proposti i termini della questione. Temi e campi d'azione possono essere diversi, ma dovranno avere un marcato riferimento alle discipline principali del corso di studi universitari a cui appartengono gli studenti. L'obiettivo finale sarà quello di apprendere conoscenze e competenze chiave per la pratica professionale relativa ad una specifica</i>

<p>'problema'; ipotizzare linee d'azione per lo step successivo; imparare ad argomentare le proprie proposte di soluzione e a rivederle e implementarle attraverso l'ascolto delle opinioni altrui</p>	<p><i>attività museale, o magari, quello di progettare la realizzazione di una iniziativa (che l'educatore avrà già definito nella sua pianificazione del laboratorio) da svolgere nel museo e per il museo.</i></p> <p><i>Il laboratorio dovrà sfruttare la sequenza, non cronologica ma logica, di ricerca – azione – sperimentazione, dunque la discussione iniziale dovrà focalizzare dovutamente gli aspetti della questione. Ad esempio, se si volesse lavorare sul ruolo sociale del museo e i servizi che offre alla comunità, andrebbero ben definiti in questa fase tre temi: 1) la funzione sociale del museo; 2) le attività e gli strumenti propri del museo che esplicano tale funzione; 3) la relazione tra l'obiettivo proposto e i punti precedenti. Partendo dalle acquisizioni determinate da questa fase, i gruppi di lavoro dovranno poter lavorare di seguito in autonomia.</i></p> <p><i>Anche qui, come nel format n. 4, si può fare ricorso a proiezioni di video, filmati, registrazioni audio, narrazioni o giochi. Si può viceversa scegliere di fondare la discussione solo sullo scambio di idee e pareri legati alle esperienze personali, volto a testare le conoscenze pregresse del gruppo, per averne maggiore 'controllo' e conoscerne le caratteristiche. Al fine di sollecitare idee e pareri si può fare ricorso ad una semplice tecnica di gioco: far passare un foglietto su cui ognuno può scrivere una sola parola che gli viene in mente in relazione al tema appena definito; il foglietto viene di volta in volta piegato in modo che ciascuno veda solo la parola di chi lo precede immediatamente e non degli altri; si raccolgono poi tutte le parole sulla lavagna o su un cartellone e la discussione inizia. Uno degli studenti è incaricato di verbalizzare esattamente quanto avviene durante la discussione.</i></p> <p><i>Trattandosi di studenti universitari, è assai probabile che il gruppo presenti caratteri di disomogeneità anche importanti: si tratterà di persone con differenti età, iscritte ad anni diversi, che hanno seguito iter di studi differenziati e che hanno maturato una diversa conoscenza del museo come istituzione e interessi e motivazioni differenti rispetto all'esperienza che andranno a farvi. Su questo fronte, le cose cambiano molto a seconda che il laboratorio si configuri come una proposta del museo rivolta a studenti che partecipino individualmente (eventualmente, a fronte di una selezione operata sulla base di precisi requisiti di partecipazione), oppure di un laboratorio attivato in collaborazione con l'Università e dunque rivolto agli studenti che seguono uno specifico corso. Le caratteristiche di composizione del gruppo saranno ovviamente molto diverse (probabilmente più motivati gli studenti del primo caso, anche se numericamente inferiori) e di conseguenza lo saranno gli obiettivi proposti e le strategie adottate.</i></p> <p><i>In ogni caso, la discussione - come già riferito - richiede una progettazione</i></p>
--	---

	<p>attenta e un uso oculato degli strumenti in funzione di obiettivi chiari. Passando attraverso l'elaborazione individuale di scalette tematiche, una condivisione operativa delle idee anche tramite modalità giocose, come quella appena descritta, si dovrà giungere ad uniformare (per quanto possibile) la conoscenza del dato di partenza e degli obiettivi proposti. È inoltre necessario che si definisca una ripartizione delle attività da svolgere, la quale corrisponderà all'individuazione di gruppi.</p>
✓ Divisione in gruppi	Divisione libera per gruppi corrispondenti alle 'azioni' da compiere.
<p>tempo: 10 minuti luogo: come sopra</p>	<p>La suddivisione è funzionale alle attività da svolgere durante il laboratorio. Per le modalità generali secondo cui operarla si è detto nel formulario alle pp. 63-67 e nel 'format generico' con le azioni comuni, pp. 108-109. Naturalmente, qui vanno considerati due aspetti: l'autonomia che il destinatario del format (per età e tipologia) richiede e il ruolo del gruppo rispetto al complesso delle attività da svolgere. Quindi, è fondamentale che prima della ripartizione per gruppi si siano stabiliti ambiti di azione specifici per ciascun gruppo. In questo modo gli studenti si divideranno tenendo anche conto dei propri interessi e predilezioni.</p> <p>Il numero di componenti il gruppo varierà a seconda delle attività da condurre e potrà essere superiore alle 4 unità normalmente consigliate. È bene però che non diventi troppo numeroso (non sopra le 6-7 unità) perché questo scoraggerebbe l'assunzione di responsabilità da parte di tutti i membri. D'altro canto, particolarmente dove si ritenesse di svolgere un laboratorio lungo suddiviso in più incontri (come ipotizzato nelle annotazioni al termine del format), un maggior numero di componenti consentirebbe di suddividersi compiti e mansioni e di sperimentare la pratica organizzativa di gruppi numerosi.</p> <p>L'educatore sovrintenderà alla divisione dei gruppi, dando consigli utili all'operatività concreta e sollecitando gli studenti a non seguire criteri di scelta legati ai rapporti di amicizia esistenti, sottolineando al contempo i vantaggi che possono derivare, in termini di esperienza, conoscenze e apprendimento, dal fatto di attivare nuove relazioni interpersonali ovvero inserirsi in gruppi di persone sconosciute o scarsamente frequentate sino ad allora.</p>
✓ Fase/Attività n. 2	Attività cooperativa, che, a partire dagli esiti della discussione, conduca i gruppi a sperimentare praticamente il campo oggetto del laboratorio, al fine di conseguire competenze, conoscenze settoriali e metodo di lavoro.
<p>tempo: 180 minuti luogo: tutte le sale del</p>	Ad ogni gruppo di lavoro è assegnato un settore specifico di attività rispetto all'obiettivo finale definito e discusso nella fase/attività n. 1. Si tratterà

<p>museo, eventualmente i depositi</p> <p>modalità operativa: brainstorming, lavoro cooperativo, processi di problem solving, utilizzo di personal computer e tecnologie</p> <p>obiettivi intermedi: conoscere gli strumenti e le tecniche proprie dell'attività professionale proposta, attraverso l'uso diretto; acquisire dimestichezza con il lessico specialistico; acquisire metodo di lavoro e imparare a procedere per processi di ipotesi/verifica di fattibilità, errore/correzione, ricerca di soluzione ai problemi, imparare a pianificare le proprie azioni in relazione agli obiettivi</p>	<p><i>probabilmente di attività di natura anche molto diversa, nel caso il laboratorio sia stato strutturato come un primo modulo funzionale alla realizzazione di un progetto di lunga durata (vedi sotto, ipotesi 2), oppure analoghe ed inerenti la stessa tipologia di attività, ma applicate a diverse forme o destinazioni di essa, nel caso in cui il laboratorio si esaurisca nel tempo limitato di 4-5 ore o comunque di un unico incontro (vedi sotto, ipotesi 1).</i></p> <p><i>Poiché si suggerisce di dare massimo risalto alla possibilità che gli studenti incidano sulla vita del museo tramite l'attività in cui sono coinvolti, producendo qualcosa di proprio (così che il laboratorio non si configuri come una semplice 'esercitazione'), questa fase di attività potrà ottimamente essere aperta con una sessione di brainstorming, tecnica propria della didattica attiva utilizzata laddove si intende liberare la creatività di tutti i componenti il gruppo, alla ricerca dell'idea che consentirà di 'risolvere' il problema e conseguire nel migliore dei modi l'obiettivo. Ciascun gruppo verrà dotato delle indicazioni, degli strumenti e delle regole utili a svolgere il brainstorming nel modo dovuto e si stabiliranno anche le modalità di rielaborazione dei dati emersi. Queste ultime faranno il più possibile uso di tecnologie.</i></p> <p><i>Due, dunque, le ipotesi percorribili:</i></p> <p><i>ipotesi 1 - lavorare sulle specifiche competenze e azioni di un determinato settore dell'attività museale, ad esempio la comunicazione. Non è infrequente che giovani laureati non sappiano gestire la comunicazione in relazione ai contenuti, contesti, strumenti e destinatari legati ad una specifica situazione, mostrandosi in difficoltà anche solo nel dover scrivere una lettera di richiesta di materiale fotografico da utilizzare per la propria tesi. Il laboratorio nell'arco di una mattinata potrebbe proporre nella fase/attività n. 1, la discussione sul termine e l'ambito della parola comunicazione, sia in generale, che in relazione al museo, con l'obiettivo di distinguere diverse forme di comunicazione e i relativi 'stili' di approccio: cos'è la comunicazione? Come si articola nel museo? E fuori di esso? Quali le azioni che vi sono legate? Quali i requisiti che richiede? Come va gestita? In fase/attività n. 2, avendo identificato nella precedente alcuni tipi di comunicazione propria del museo, ogni gruppo potrebbe lavorare a sperimentare le forme e i linguaggi propri di ciascuno di essi: ad esempio, stilare comunicati stampa e/o realizzare una cartella stampa; provvedere alla stesura del testo di un pannello didattico e/o di didascalie sintetiche; stilare le notizie storico-critiche di una scheda di catalogo; provvedere all'ideazione e stesura dei testi di un pieghevole o volantino pubblicitario, destinato a rendere nota una attività del museo oppure una mostra; stilare il testo di un materiale didattico destinato ad una specifica fascia di età;</i></p>
---	---

scrivere il testo di una mail di richiesta di informazioni o materiali indirizzata ad un certo ente/istituzione/ etc., ... si potrebbe andare avanti ancora per molto. L'obiettivo è far capire come ad ogni finalità e strumento di comunicazione corrispondano diversi linguaggi e modalità espressive e offrire l'occasione per sperimentarle e acquisire competenze in merito.

Ipotesi 2 – Immaginando di dilatare la struttura di questo laboratorio nel tempo (lungo un semestre o anno accademico), una finalità ideale potrebbe essere rappresentata dall'affidamento a un gruppo di studenti universitari di uno specifico incarico, a cui corrisponda la realizzazione di un certo prodotto o servizio di natura professionale. Aspetto non secondario per la riuscita del laboratorio è che l'esito dell'incarico, gestito in autonomia sia pure guidata dall'educatore, sia rilevante per la struttura museale ovvero gli sia realmente utile (ad esempio, dotarlo, qualora ne mancasse, di un inventario dei reperti/oggetti esposti divisi per vetrina; oppure allestirne la pagina Facebook, etc.). Diversamente il laboratorio verrebbe a configurarsi come un'esercitazione fine a se stessa, con ben diversa capacità di coinvolgimento dei giovani rispetto all'obiettivo finale. Il vantaggio deve essere evidente, e soprattutto deve esserci, sia per gli studenti (in termini di apprendimento) sia per il museo (in termini di arricchimento delle sue proposte o servizi). Un'esercitazione 'fittizia', palesemente fine a se stessa, non è altrettanto efficace. Come esempio, oltre a ricordare la sperimentazione citata a p. 44, proponiamo l'idea di un museo che disponga di uno spazio libero, rimasto inutilizzato: potrebbe decidere di affidarlo all'allestimento e gestione, per l'anno accademico di riferimento, agli studenti del laboratorio, chiedendo loro di decidere cosa farne. L'obiettivo è tanto alto quanto 'motivante': è un'occasione concreta di fare pratica, non una esercitazione fine a se stessa o volta a simulare le attività museali. Si fa sul serio! Implica un gesto di fiducia da parte del museo e una forte responsabilizzazione dei giovani coinvolti, i quali percepiscono immediatamente che il loro contributo per il museo è importante. In un caso come questo, il format di laboratorio proposto qui, per il quale è richiesto specificare tempi e attività, si configura come il primo appuntamento di una ipotetica serie, quello mirato a individuare gli obiettivi e definire in via progettuale le azioni future, alle quali potrebbe partecipare solo una parte degli studenti coinvolti al primo incontro, quelli desiderosi di seguire un percorso più lungo e articolato. Il carattere sperimentale dell'approccio impone chiaramente massima flessibilità al museo. È possibile che tutti gli studenti decidano di dare seguito al primo incontro, ma che poi manifestino scarsa costanza e il progetto finisca per naufragare, al contrario è possibile che si individui un nucleo numeroso e compatto di giovani fortemente motivati a procedere e che realmente saranno in grado di farlo. Il museo deve perciò godere dell'elasticità tale da

	<p><i>poter avanzare la proposta senza garanzie che questa venga effettivamente attivata e la capacità di mettersi in gioco più e più volte fino a riuscire a conseguire effettivamente l'obiettivo di coinvolgere un'utenza determinata e volitiva. Al contempo, deve calcolare opportunamente le proprie forze, rispetto ad un'eventualità del genere. Potrebbe essere interessante utilizzare il laboratorio per realizzare mostre annuali utili ad esporre reperti normalmente non fruibili e conservati nei depositi in gran numero (es. il Museo archeologico di Torcello). La gestione dell'attività deve richiedere agli studenti, divisi per gruppi, di organizzare tutte le attività inerenti, dunque li costringerà ad occuparsi di: studiare e selezionare gli oggetti in relazione al tema scelto, allestire e dunque progettare e realizzare gli apparati didascalici, comunicare all'esterno l'esistenza dell'esposizione e i suoi contenuti, ideare iniziative opportune alla conoscenza, progettarle e condurle (visite guidate, seminari, incontri, laboratori didattici per le scuole). Annualmente (o con cadenza biennale, dipende dagli sforzi profusi rispetto al progetto) lo spazio potrebbe così essere allestito ed utilizzato, col vantaggio non secondario di determinare una fruizione da parte di un pubblico giovanile e non (altri universitari esterni al gruppo, amici, parenti) prima non motivato ad entrare al museo. Un progetto del genere chiaramente richiede al museo, la collaborazione di tutti i settori e le professionalità, ciascuno per la parte di specifico riferimento (gli studenti al bisogno dovranno sapere di poter contare sul loro supporto di consigli ed aiuto), ed una regia unica corrispondente alla figura dell'educatore, che, come è chiaro, dovrà avere particolari competenze ed esperienza, non solo in materia educativa.</i></p>
<p>✓ Fase/Attività n. 3</p>	<p>Condivisione dei lavori.</p>
<p>tempo: 30 minuti luogo: come fase/attività n. 1 modalità operativa: presentazioni con supporto tecnologico obiettivo intermedio: imparare a interpretare i processi cognitivi e di apprendimento e a restituirne le linee di sviluppo; imparare a esporre progetti e piani di azione per il futuro in relazione ad un obiettivo finale, anche facendo uso di tecnologie</p>	<p><i>La terza fase è rappresentata da un momento di condivisione dei lavori e delle esperienze fatte, con particolare attenzione alla riflessione metacognitiva sul processo di apprendimento e di acquisizione delle competenze, avvenuto nel continuo passaggio 'tentativo/ errore/ riflessione sull'errore/ correzione/ nuovo tentativo/ successo' e dunque, acquisizione di competenza e di metodo. Questo processo di apprendimento è esaltato al massimo nel caso si percorra l'ipotesi 2 e avrà modo di replicarsi, in ogni nuova situazione, lungo l'intera durata del semestre o anno accademico, determinando certamente un apprendimento più duraturo e soprattutto il consolidamento di un metodo di approccio alle situazioni problematiche fortemente orientato al problem solving.</i></p> <p><i>In entrambe le ipotesi, questo momento è anche occasione per ciascun gruppo di presentare agli altri il prodotto del proprio lavoro cooperativo, comunque abbiano deciso di strutturarli. Se (come da ipotesi 1) si fosse</i></p>

appropriate e di terminologia settoriale	<p><i>deciso di lavorare sulla comunicazione, magari dando un tema come l'esposizione in allestimento al museo al momento attuale, ciascun gruppo qui dovrebbe presentare comunicati e cartella stampa idonea, esempi di materiali didascalici, un testo di visita guidata per le scuole e via dicendo a seconda degli incarichi assegnati ad ogni gruppo di lavoro. Ciascuna attività di comunicazione avrà richiesto, oltre all'uso di lessici specialistici, anche la scelta di un mezzo appropriato, magari tecnologico, che verrà utilizzato per esporre il lavoro svolto.</i></p> <p><i>Nel caso dell'ipotesi 2, naturalmente, la condivisione sarebbe sulla pianificazione fatta da ogni gruppo delle azioni future previste, con indicazione di ciascuna tappa e relativi obiettivi, al fine di condividere una calendarizzazione comune e darsi il nuovo appuntamento di lavoro.</i></p> <p><i>L'età di riferimento è sufficientemente alta per prevedere anche lo svolgimento di approfondimenti successivi su web 2.0 e per articolare parte del lavoro successivo con formule a distanza, rivolte a mantenere costante il coinvolgimento degli studenti, senza disperderli.</i></p>
✓ Chiusura	Conclusioni tratte dall'educatore, in relazione a quanto emerso nella fase/attività n. 3.
<p>tempo: 5/10 minuti</p> <p>luogo: come sopra</p> <p>obiettivo: riepilogare il percorso per averne una visione unitaria e anticipare gli sviluppi futuri</p>	<p><i>Al fine di avere una visione complessiva, unitaria e comprensiva dei prerequisiti, degli obiettivi intermedi, dei vari passaggi e dell'obiettivo di apprendimento finale conseguito, l'educatore traccia le linee essenziali del percorso, affinché gli studenti ne abbiano una visione complessiva e non frammentata, mettendola anche in relazione con l'utilità futura nell'esercizio delle professioni a cui sono orientati. Inoltre, nel caso dell'ipotesi 2, l'educatore definisce i successivi obiettivi, tempi e linee di azione.</i></p> <p><i>È opportuno anche che conduca una 'valutazione' di massima della qualità del lavoro di gruppo, così come ne ha avuto riscontro durante l'attività di costante monitoraggio.</i></p>
✓ Congedo	Saluti finali e ricognizione delle opinioni degli studenti.
<p>tempo: 5 minuti</p> <p>luogo: ingresso</p>	(Vedi annotazioni in format generico)
✓ Sviluppo successivo	Iniziative didattiche a distanza di documentazione delle attività svolte, rifinitura del prodotto finale del laboratorio, approfondimento, etc.
tempo: 10 minuti in aggiunta al laboratorio per la	<i>Quello della chiusura è anche il momento adatto per presentare, se previste, le modalità di sviluppo successivo del laboratorio, da condurre a</i>

<p>presentazione; durata delle attività successive al laboratorio, diversa a seconda delle esigenze</p> <p>luogo: casa/museo (eventuali iniziative a partecipazione individuale)</p>	<p><i>distanza e tramite l'uso delle nuove tecnologie (vedi alle pp. 91 e s.) oppure eventuali proposte di approfondimento sul tema all'interno o all'esterno del museo.</i></p> <p><i>In base a quanto descritto nelle pagine relative alle tecnologie, è opportuno prevedere la disponibilità da parte dell'educatore a seguire a distanza attività di approfondimento o di pratica, condotte dai gruppi di lavoro o dai singoli studenti a completamento della attività di cui all'ipotesi 1, oppure in affiancamento a quelle in corso nel caso dell'ipotesi 2. Gruppi chiusi e/o aperti su Facebook sembrano essere oggi la modalità più veloce ed efficace per mantenere un contatto con la fascia di età 19-30.</i></p> <p><i>Altra opportunità è quella dei tirocini formativi universitari, che potrebbero essere attivati anche a supporto dei nuovi laboratori (vedi sotto).</i></p>
---	---

Annotazioni – Il format tiene conto dell'esigenza di rinnovare la didattica universitaria, migliorandone l'efficienza ed efficacia e assicurando *"allo studente una formazione non reduplicativa, meramente nozionistica, ma prevalentemente condotta attraverso esperienze significative di apprendimento, di ricerca e di attiva costruzione del sapere"* (così Cosimo Laneve nell'introduzione a p. 6 del volume C. Laneve, a cura di, *Didattica in Università. Il laboratorio*, Editrice La Scuola, Brescia 1996). Il museo è un 'luogo esperto' fondamentale per questo. Per quanto siano passati numerosi anni dal manifestarsi dell'idea che la formazione universitaria debba corrispondere anche ad esigenze di formazione pratico-sperimentale e professionale e non solo di conoscenza accademica, la questione è ancora aperta ed attualissima. Il museo può e deve avere un ruolo centrale nel trasformare conoscenze specialistiche, assunte nei tradizionali corsi universitari, in buone pratiche professionali. Il laboratorio proposto qui, assegna al museo questo ruolo, che naturalmente sarebbe positivo potesse trovare espressione in formali e continuativi rapporti di collaborazione tra Università e Museo.

Il format n. 5 è stato impostato tenendo conto delle considerazioni fatte alle pp. 43 e s. Dunque, può essere utilizzato in due diversi modi: ipotesi 1) come laboratorio tematico in sé concluso, rivolto ad approfondire un argomento specifico, anche a carattere altamente specialistico, e far sperimentare agli studenti una parte degli strumenti ed attività ad esso connessi; ipotesi 2) come modulo di apprendimento sulla base del quale costruire più incontri, per una durata ed una frequenza qui non precisabili, finalizzati all'effettiva realizzazione, insieme con gli studenti, di un prodotto, progetto, iniziativa per il museo e alla 'conquista' progressiva di competenze, attraverso la sperimentazione vera, fattiva, prolungata nel tempo, di pratiche professionali, in un percorso di apprendimento lungo un semestre o un intero anno accademico. Questo secondo approccio è ovviamente molto efficace ai fini della formazione delle professionalità, con beneficio non solo dei singoli giovani coinvolti, ma anche del sistema dei musei, che potrebbero in seguito avvantaggiarsi di professionalità più esperte di quelle che l'attuale sistema universitario è in grado di esprimere. Tuttavia, ci si rende conto che un percorso tanto complesso, richiede un carico di lavoro notevole per il museo e una destinazione di una, se non due, risorse umane, dedicate allo scopo specifico, oltre al supporto attento di tutti i settori del museo. Dunque, solo il museo può decidere quale sia la strategia più adatta alle proprie effettive condizioni.

Si potrà anche usare il format come nell'ipotesi 1, per progettare una serie di laboratori su singole tematiche seguendo un unico filone, ad esempio *'I mestieri del patrimonio'*. I laboratori, dal carattere pratico-sperimentale e rivolti principalmente a scoprire abilità e competenze e ad esercitarle, sarebbero inanellati tra loro, senza necessariamente sviluppi nella direzione di produrre qualcosa di nuovo per il museo. Certo, si perderebbe in termini di attrattiva per gli studenti, ma si guadagnerebbe in certezza dell'impegno, orario e non solo. Ciò costituirebbe, comunque, un notevole contributo nella formazione dei giovani universitari.

Non mancano le modalità attraverso le quali si possa riconoscere agli studenti questo tipo di formazione. È possibile stipulare convenzioni con l'Università per inserire il programma di laboratorio nell'ambito dei seminari e laboratori formativi universitari, con riconoscimento di crediti. In linea almeno teorica, è anche possibile concordare un programma di collaborazione con un docente o un pool di docenti, all'interno di una specifica convenzione con il Corso di Laurea, così da orientare i corsi accademici alle finalità comuni con il laboratorio e coinvolgere tutti gli iscritti di quell'anno accademico in un progetto della durata di almeno un semestre. Esiste poi la possibilità per i singoli, di proseguire l'esperienza attraverso l'attivazione di tirocini formativi.

Allora, nell'ipotesi che si progettasse un laboratorio a carattere semestrale o annuale (ipotesi 2), il museo potrebbe rivolgere un primo modulo di apprendimento comune ad un gruppo numeroso di studenti; dare la possibilità a quelli veramente motivati di proseguire le attività del progetto ideato nel primo step (es. allestimento di una certa mostra nello spazio da gestire); infine, affidare alla stipula di tirocini formativi (sempre per studenti che abbiano seguito l'intero iter del laboratorio) la gestione delle attività ordinarie legate al progetto (es. tenere aperto lo spazio, promuoverne la conoscenza presso il pubblico, condurre le visite o attività didattiche progettate, organizzare gli incontri previsti, etc.). In questo modo si darebbe vita ad un ideale progetto di formazione alla professionalità. Inoltre, i tirocinanti di questa terza fase potrebbero essere consegnatari di un'altra importante funzione, quella di testimonianza e di supporto alla costruzione delle competenze per il gruppo di studenti universitari partecipanti al laboratorio museale dell'anno successivo. Spesso trascurato, questo rappresenta invece un fattore di successo determinante rispetto al coinvolgimento degli studenti.

BIBLIOGRAFIA DI RIFERIMENTO

ARMONE A., DI MAURO M., *Progettare a scuola: strumenti di programmazione delle attività educative*, Carocci Faber, Roma 2006.

BALBONI BRIZZA M. T., *Il museo come forma complessa*, "Nuova Museologia", Milano, n. 3/2001, pp. 18-20.

BECHERINI P., *Insegnare oggi: manuale di base*, La Nuova Italia, Milano 2005.

BODO S., a cura di, *Il museo relazionale. Riflessioni ed esperienze europee*, Ed. Fondazione G. Agnelli, Torino 2003.

BOIANI G. C., VALLI D., a cura di, *Munari. Arte come didattica*, Atti del Convegno di studi, Faenza Museo Internazionale delle Ceramiche 17 aprile 1999, Centro Di, Firenze 2000.

BORTOLOTTI A., CALIDONI M., MASCHERONI S., MATTOZZI I., *Per l'educazione al patrimonio culturale 22 tesi*, Franco Angeli, Milano 2008.

CALCAGNINI S., DIANI M. G., MASCHERONI S., a cura di, *Musei e servizi educativi in Lombardia*, Sistema Standard Qualità – Regione Lombardia, Museo Nazionale della Scienza e della Tecnologia "Leonardo da Vinci", Milano 2004.

CAMBI F., *Saperi e competenze*, GLF editori Laterza, Roma 2004.

CAPPERUCCI D., *Dalla programmazione educativa e didattica alla progettazione curricolare: modelli teorici e proposte operative per la scuola delle competenze*, Franco Angeli, Milano 2008.

CASALINO A., *Musei per bambini. L'occhio ha saltato il muro?*, Pendragon, Bologna 2002.

CASTOLDI M., MARTINI M., *Verso le competenze: una bussola per la scuola. Un percorso di ricerca*, Franco Angeli, Milano 2011.

CASTOLDI M., MARTINI M., *Verso le competenze: una bussola per la scuola. Progetti didattici e strumenti valutativi*, Franco Angeli, Milano 2011.

CATALDO L., PARAVENTI M., *Il museo oggi. Linee guida per una museologia contemporanea*, Hoepli, Milano 2007, parte IV, pp. 232-237.

CERA R., *Pedagogia del gioco e dell'apprendimento. Riflessioni teoriche sulla dimensione educativa del gioco*, "Scienze della Formazione", Franco Angeli, Roma 2009.

CISOTTO NALON M., a cura di, *Il Museo come laboratorio per la scuola. Per una didattica dell'arte*, Il Poligrafo, Padova 2000.

COLES A., *Museum Learning: Not instrumental enough?* in Bellamy K., Oppenheim C., *Learning to Live. Museums, young people and education*, Institute for Public Policy Research and National Museum Directors' Conference, London 2009, pp. 91-102.

COTTINI L., a cura di, *Progettare la didattica: modelli a confronto*, Carocci Faber, Roma 2008, prima ristampa 2011, pp. 91-92.

Da Roma per gioco. Giochi e giocattoli nell'antica Roma, guida breve alla mostra Torino - Museo di Antichità 10 marzo – 7 maggio 2000, Electa, Martellago (Venezia) 2000.

DE FIORI A., JACONO QUARANTINO M., LAZZARI M., *L'uso degli strumenti di comunicazione telematica fra gli adolescenti*, in DE FIORI A., JACONO QUARANTINO M., LAZZARI M., a cura di, *Adolescenti tra piazze reali e piazze virtuali*, Sestante edizioni, Bergamo 2010, pp. 171-203.

DE SOCIO P., PIVA C., *Il museo come scuola: didattica e patrimonio culturale*, Carocci Faber, Roma 2005.

DI RUSCIO I., *Abbazie in gioco. Percorsi di conoscenza del territorio*, in "MU6", Anno IV/IV trimestre, n. 14, 2009, p. 15.

DI RUSCIO I., *Da Cenerentola a fattore trainante ... la didattica, o meglio l'educazione, nei musei*, in "CulturAbruzzo", Edizioni Carsa, anno I, n. 0, dicembre 2004, pp. 53-54.

DI RUSCIO I., *Per una didattica innovativa dell'arte. Il progetto 'Giochiamo la città'. Percorsi didattici nel patrimonio artistico di Chieti*, Édicola Editore, Chieti 2006.

DI RUSCIO I., *Un'esperienza di laboratorio universitario sulla 'Didattica innovativa dell'arte e dei musei'*, ISSN 1127-4883, in "BTA - Bollettino Telematico dell'Arte", 28 gennaio 2011, n. 592, <http://www.bta.it/txt/a0/05/bta00592.html>.

GIBBS K., SANI M., THOMPSON J., *Musei e apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Un manuale europeo*, Edisai, Ferrara 2007.

GUAZZARONI G., *Emotional Mapping of Museum Augmented Places (EMMAP)*, in Pieri M., *Mobile learning. Esperienze e riflessioni "made in Italy"*, "Quaderni di Qwerty", Progedit, Bari 2012.

HOOPER-GREENHILL E., *Museums and Education. Purpose, pedagogy, performance*, Routledge 2007.

ISAIA D., *La visita guidata: modelli, varianti e criticità*, "Nuova Museologia", Milano, n. 13/2005, pp. 25-27.

JOHNSON D. W., JOHNSON R. T., HOLUBEC E. J., *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, Trento 1996.

LANEVE C., a cura di, *Didattica in Università. Il laboratorio*, Editrice La Scuola, Brescia 1996.

LAZZARI M., JACONO QUARANTINO M., a cura di, *Identità, fragilità e aspettative nelle reti sociali degli adolescenti*, "Quaderni dell'Osservatorio sulla comunicazione adolescenziale tra reale e virtuale", Sestante edizioni, Bergamo 2013.

MAFFUCCI S., *Global Guggenheim. La proposta educativa dei musei in franchising*, Natyvi Edizioni, Marino (Roma) 2012.

MANCINI I., LIGORIO B. M., *Progettare scuola con i blog: riflessioni ed esperienze per una didattica innovativa nella scuola dell'obbligo*, Franco Angeli, Milano 2007.

MASSONE G., *I servizi educativi del museo: proposte progettuali*, in De Carli C., a cura di, *Education through Art*, Mazzotta Editore, Milano 2003, pp. 87-97.

MATTOZZI I., *La didattica dei beni culturali: alla ricerca di una definizione*, in Cisotto Nalon M., a cura di, *Il museo come laboratorio per la scuola. Per una didattica dell'arte*, terza giornata di studio sulla Didattica Museale, Padova – Accademia Galileiana, 12 novembre 1999, Il Poligrafico ed., Padova 2000, p. 17.

MAZZA E., *Didattica museale e ricerca educativa*, in Nardi E., a cura di, *Musei e pubblico. Un rapporto educativo*, Franco Angeli, Milano 2004, pp. 81-92.

MUNARI A., *Munari, Piaget e Munari*, in *Munari. Arte come didattica*, Atti del Convegno di Studi, Faenza 17 aprile 1999, Centro Di – Museo Internazionale delle Ceramiche in Faenza, Firenze 2000, pp. 17-22.

NARDI E., a cura di, *Leggere il museo. Proposte didattiche*, Edizioni SEAM, Formello (Roma) 2001.

NARDI E., a cura di, *Musei e pubblico. Un rapporto educativo*, collana "Ricerche sperimentali", Franco Angeli, Milano 2004.

NEGRI S. C., *Il lavoro di gruppo nella didattica*, Collana "Le Bussole", Carocci Editore, Roma 2005 (ristampa 2006).

NEGRI S. C., *Imparare giocando. Ruoli, apprendimento e didattica*, in NIGRIS E., NEGRI S. C., ZUCCOLI F., a cura di, *Esperienza e didattica. Le metodologie attive*, Carocci Editore, Roma 2007, pp. 249-302.

NIGRIS E., NEGRI S. C., ZUCCOLI F., a cura di, *Esperienza e didattica. Le metodologie attive*, Carocci Editore, Roma 2007.

NUZZACI A., *Musei, fruizioni, competenze: per una progettazione e valutazione dei servizi e dei prodotti didattico-museali*, in NUZZACI A., a cura di, *Il museo come luogo di apprendimento*, Lecce 2008, sezione I, pp. 27-69.

PETTER G., *Psicologia e scuola primaria*, Giunti Editore, Firenze 1987.

QUAGLIA R., PRINO L. E., SCLAVO E., a cura di, *Il gioco nella didattica. Un approccio ludico per la scuola dell'infanzia e primaria*, "Guide per l'educazione", Edizioni Erickson, Gardolo (TN) 2009.

RAVASI T., FREDELLA C., *Un approccio sperimentale alla didattica dell'antico nella nuova sezione di archeologia fluviale del Museo di Crema*, in "Insula Fulcheria", rivista n. XXXIX, 2009, Volume A "Museo, ieri, oggi e domani", pp. 120-137.

ROSA P., *Dai musei di collezione ai musei di narrazione*, in *Studio Azzurro*, a cura di, *Musei di Narrazione. Percorsi interattivi e affreschi multimediali*, Silvana Editoriale, Milano 2011.

ROSSI F., a cura di, *Musei per giocare. Atti del ciclo di conferenze*, Sistema Museale del Lago di Bolsena, Valentano 2006.

SANDRONE BOSCARINO G., *La didattica laboratoriale*, "Scuola & Didattica", inserto al n. 9 del 15 gennaio 2004, pp. 49-58.

SANI M., a cura di, *Musei e lifelong learning. Esperienze educative rivolte agli adulti nei musei europei*, Ibacn, Bologna 2004.

SANI M., TROMBINI A., a cura di, *La qualità nella pratica educativa al museo*, collana "ER musei e territorio - Materiali e ricerche" dell'Istituto per i beni artistici culturali e naturali della Regione Emilia Romagna, Editrice Compositori, Bologna 2003.

SHULMAN HERZ R., *Looking at Art in the classroom. Art Investigation from the Guggenheim Museum*, Teachers College Press, New York 2010.

STACCIOLI G., *Culture in gioco. Attività ludiche per l'apprendimento*, Carocci Faber, Roma 2004, 1^a ristampa 2008.

TESSARO F., *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*, "Il farsi della conoscenza", Armando Editore, Roma 2002.

TURCI M., *Interrogarsi – Interrogare. Qualità e politiche per il pubblico*, in Bollo A., a cura di, *I pubblici dei musei. Conoscenza e politiche*, Franco Angeli, Milano 2008, pp. 41-60.

VALENTINO P., DELLI QUADRI L., a cura di, *Cultura in Gioco. Le nuove frontiere dei musei, didattica e industria culturale nell'era dell'interattività*, Giunti, Firenze 2004.

VAN LAKERVELD J., GUSSEN I., a cura di, *Aqueduct. Acquisire competenze chiave attraverso l'educazione al patrimonio culturale*, trad. it. E. Tonini, Bilzen 2011.

VERTECCHI B., *È possibile misurare gli effetti della didattica museale?*, in Nardi E., a cura di, *Musei e pubblico. Un rapporto educativo*, Franco Angeli, Milano 2004, pp. 145-152.

VISSER TRAVAGLI A. M., *Le professioni della didattica museale e la gestione del servizio educativo*, in Zerbini L., a cura di, *La didattica museale*, Aracne editrice, Roma 2006, pp. 13-68.

What did you learn at the museum today? Second Study, Evaluation of the outcome and impact of learning through implementation of Education Delivery Plans across nine Regional Hubs (2005), University of Leicester, Research Centre for Museums and Galleries, Museums Libraries and Archives Council, Leicester 2006.

WILKINSON S., *L'elaborazione di standards per la didattica museale*, in "SOLO VISITATORI? Programmi Educativi nei Musei Europei", Rapporto del gruppo di lavoro TRANSNAZIONALITA' SU MISURA Adapt II Fase Regiones BIS PROGETTO CU.L.TUR.A. (Cultura, Lavoro, Turismo, Arte), marzo 2000.

XANTHOUDAKI M., *La visita guidata nei musei: da monologo a metodologia di apprendimento*, "Nuova Museologia", Milano, n. 2/2001, pp. 10-13.

DOCUMENTI RICHIAMATI NEL TESTO

Atto di indirizzo sui criteri tecnico scientifici e sugli standard di funzionamento e sviluppo dei musei - D. M. 10 maggio 2001 (art. 150 co. 6 D. L. 112/98), G. U. 19 ottobre 2001, N. 244, S. O.

Carta nazionale delle professioni museali, ICOM – Italia, 2005-2006 (vedi link sotto).

Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Un Quadro di riferimento Europeo, allegato alla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, Gazzetta ufficiale dell'Unione europea il 30 dicembre 2006/L394, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, 2007.

Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca italiano, settembre 2012, prot7734_12_all2.pdf (vedi link sotto).

Report sullo stato dell'arte dei musei della rete OPENMUSEUMS, aprile 2012.

Schema di regolamento recante Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento, licei_decreto_indicazioni_nazionali.pdf (vedi link sotto).

RISORSE ONLINE RICHIAMATE NEL TESTO

http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/index.html

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_it.pdf

http://etwinning.indire.it/articolo.php?id_cnt=2887

<http://guazzaronigiuliana.blogspot.it/p/pubblicazioni.html>

http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/prot7734_12

http://nuovilicei.indire.it/content/index.php?action=lettura&id_m=7782&id_cnt=10497

http://online.ibr.regione.emilia-romagna.it/l/libri/pdf/solo_visitatori/libro.PDF

http://www.comunecrema.it/sviluppo/public/upload/File/FDMuseo/Insula_Fulcheria_XXXIX_2009/Insula_Volume_A___Museo_ieri_oggi_domani/6-oggi_laconoscenza/ravasi-fredella.pdf

<http://www.fortedibard.it/news/didattica-al-forte-bard-le-novit%C3%A0-2012-2013>

<http://www.giulianaguazzaroni.net/>

http://www.ibr.regione.emilia-romagna.it/wcm/ibr/menu/attivita/07formaz/formdidat1/didamus/par1/materiali/par1/llml_ita.pdf

<http://www.icom-italia.org/images/documenti/cartanazionaleprofessioni2008.pdf>

<http://www.inspiringlearningforall.gov.uk>

http://www.irenediruscio.it/lab_cognitivi/

<http://www.irre.toscana.it/scuolaebeniculturali/INTEGRAZIONE/strumenti/bibliografia.htm>

<http://www.nuovamuseologia.org/n2/art5.pdf>

<http://www.nuovamuseologia.org/n3/art9.pdf>

<http://www.nuovamuseologia.org/n3/n3.pdf>

<http://www.provincia.fe.it/sito?nav=871&news=BBE8F852EFA69B0EC1257AEE0047067A>

<http://www.ragazzialmuseo.it/giocare-al-museo>

APPENDICE

A margine del dettagliato formulario, in cui sono stati analizzati e discussi i singoli aspetti della progettazione educativa proposta e stilati format sulla base dei quali costruire laboratori destinati all'apprendimento nel museo, si è ritenuto opportuno offrire una esemplificazione sul campo, proponendo una ipotesi di laboratorio al Castello di Ferrara.

L'interesse di questa esemplificazione non risiede nel 'prodotto-laboratorio', ma nella riflessione, che si intende promuovere, sul 'processo' tramite il quale si giunge a realizzarlo. Quella che segue infatti non è una traccia di laboratorio definitiva, è invece un esempio di prima (prmissima) stesura, stilata una volta sviluppata la prima parte dell'iter di progettazione schematizzato nella tavola a p. 104 del formulario. Per intenderci, siamo nella parte bassa del cerchio grande, che intende rappresentare il nucleo dei contenuti definiti e delle decisioni già assunte nel processo di ideazione e progettazione, intorno al quale si svolgono tante operazioni di riflessione e verifica, i triangoli. Abbiamo già eseguito i punti 1, 2, 3 e parzialmente il 4. La traccia è dunque ancora da mettere alla prova e anzi, rappresenta uno strumento di partenza da 'discutere' per modificare, migliorare o ricostruire del tutto il percorso pensato, ragionando e 'giocando' sull'applicazione delle indicazioni di metodo date nel formulario e affrontando i problemi concreti determinati dalla realizzazione dei materiali (budget disponibile, fattibilità effettiva di alcuni materiali, ...).

La traccia è scritta 'per quello che è': un documento 'di lavoro' ad uso interno. Presenta per questo un aspetto di appunti di promemoria per il progettista del laboratorio e dunque affianca ad

indicazioni relative alla conduzione e allo svolgersi delle azioni, anche quelle inerenti gli aspetti da verificare, approfondire, definire nel corso delle successive fasi di progettazione. Le logiche operative che stanno dietro le scelte rispondono a criteri metodologici che restano in parte sottesi alla traccia. Esprimerle compiutamente richiederebbe la stesura di un ulteriore documento di lettura ed interpretazione di ciò che ogni operazione significa. In ogni caso, essi corrispondono all'applicazione di quanto scritto in tutto il formulario, dunque incrociando i contenuti dell'appendice con quelli, si ottiene un quadro esaustivo.

L'esempio dimostra come le indicazioni dei format possano essere utilizzate in maniera flessibile e come la loro composizione modulare le renda duttili all'applicazione alle diverse situazioni reali.

Difatti, nel caso specifico, il Castello di Ferrara, per la strutturazione del proprio percorso di visita interno (obbligato nella prima parte), impone che il laboratorio che abbiamo immaginato vada ad affrontare subito, senza preamboli, il tema centrale individuato come di interesse per la fascia di età di riferimento (classi 4^a e 5^a della scuola primaria, età 9-11 anni). Ne consegue che il gioco introduttivo previsto dal corrispondente format (il n. 2) in fase/attività n. 1 divenga al contempo un gioco centrale, fondendosi con la fase successiva, la quale cambia natura, e comportando una doppia 'verifica interna' in successione in due diversi ambienti del museo. Questo condiziona naturalmente tempi e modalità seguenti, distanziandosi nei tratti da quanto previsto nel format n. 2 circa il numero delle attività (qui ne abbiamo una in più) e la loro successione, che non rispecchia del tutto quella 'ideale' proposta in quella sede. Un confronto puntuale col format registrerà però la permanenza degli elementi caratterizzanti, degli obiettivi intermedi prestabiliti e delle modalità operative, in parte anche della successione prevista, per quanto adattata.

Certamente la presente traccia dimostra come le scelte tematiche debbano confrontarsi con l'effettivo luogo di svolgimento e come la strutturazione degli spazi di questo e il suo allestimento incidano nel determinare la reale organizzazione del percorso di laboratorio. Nel caso specifico, il modello ligneo del Castello di San Michele, apparato di allestimento utile alla comprensione del nostro tema, si trova in una sala 'anticipata' rispetto al momento in cui nel format si pensava di svolgere la rielaborazione e condivisione dei contenuti con la classe, richiedendo un adattamento di quel modello di percorso e un'organizzazione delle attività in parte diversa, condizionandone anche le modalità. Infatti, la ristrettezza degli spazi a disposizione intorno al medesimo modello architettonico non consente alcuna possibilità di movimento, dunque non lascia alternative rispetto alla soluzione adottata. Una lettura attenta di quanto segue, renderà chiaro come, a fronte di queste 'difficoltà', siano stati introdotti in qualità di 'correttivo' alcuni accorgimenti, che consentono di sviluppare adeguatamente l'argomento, invece che concentrandolo in un'attività centrale molto forte, diluendolo lungo tutto il percorso e mantenendo costante l'attenzione al tema della 'trasformazione' del castello e delle sue caratteristiche architettoniche.

LABORATORIO “Da torre a rocca, da rocca a castello, da castello a dimora signorile: il Castello di Ferrara attraverso i suoi personaggi”.

Contenuti: il laboratorio è incentrato sul Castello di Ferrara come esito finale di successivi cambiamenti avvenuti in differenti epoche e per volere di diverse personalità della famiglia d’Este, che l’hanno progressivamente trasformata da semplice torre di guardia a rocca fortificata, a castello con funzione militare e difensiva ed infine a dimora signorile. Il laboratorio consente di conoscere le varie fasi che hanno caratterizzato la costruzione dell’attuale castello a partire dal primo collegamento della torre di guardia antica con la Porta del Leone, realizzato da Bartolino da Novara su commissione di Nicolo II, fino all’aspetto attuale. Particolarmente si focalizzeranno i cambiamenti della struttura architettonica in relazione allo scorrere del tempo e agli esponenti della famiglia d’Este che ne sono committenti. Si avrà così coscienza della stratificazione successiva, che ha dato vita al monumento attuale.

Il laboratorio condurrà la classe attraverso gli spazi interni, puntualizzando alcuni momenti di questa trasformazione: il passaggio da struttura militare a residenza nobiliare, avvenuto a partire dal 1476, sarà sottolineato nelle Cucine ducali, la cui presenza documenta un uso ‘abitativo’ del castello e dove si farà conoscere il ruolo degli ‘scalchi’ (i cuochi) con i loro scenografici banchetti e in particolare il personaggio di Cristoforo di Messisbugo legato alla figura di Ercole II. Le successive trasformazioni del Castello hanno compreso interventi in occasioni terribili come quelle del terremoto del 1570, che hanno costretto Alfonso II a provvedere al rafforzamento dei soffitti del suo appartamento: ne è nato il soffitto dipinto del Salone dei Giochi, sul quale il laboratorio si soffermerà con un’attività di osservazione.

Dall’esterno agli interni, si intende dunque dare una visione d’insieme sufficientemente chiara di quanto avvenuto nella struttura architettonica del Castello dalle origini alla morte di Alfonso II (1597), quinto ed ultimo duca d’Este, e negli interni dal momento di passaggio critico dalle funzioni militari a residenza estense (1476) fino ai lavori immediatamente successivi al terremoto del 1570.

Obiettivo di apprendimento finale: consentire ai bambini di avere una percezione esatta della composizione e dell’estensione del Castello di Ferrara, acquisendo al contempo competenze nel riconoscimento delle strutture architettoniche che lo compongono, e della corrispondente terminologia, e confidenza con i personaggi storici che hanno contribuito, nelle diverse epoche, alla sua edificazione e trasformazione progressiva, all’esterno e all’interno.

Obiettivi intermedi: sono riportati nella traccia, fase per fase.

Modalità operative del laboratorio: attività di osservazione e analisi deduttiva, gioco articolato, attività cooperativa, creatività applicata (individuale).

Durata: 2 ore – 2 ore e 15 minuti. [verificare in fase di test!]

Destinatari: una classe di scuola primaria tra 4^a e 5^a (età discenti 9-11 anni).

Priorità nelle strategie e scelte operative: osservazione, esercizio logico e deduttivo, applicazione dei nuovi contenuti ai saperi appresi a scuola in un'ottica interdisciplinare, tatto/materiali didattici, gioco articolato e attività cooperativa. Si è aggiunto qui l'esercizio della capacità di leggere, interpretare e utilizzare diversi strumenti di restituzione in scala ridotta o in piano dell'architettura (modello 3D, prospetto e pianta) considerando che tra i traguardi indicati al termine della scuola primaria, nella sezione "Spazi e figure" delle "Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione" (cit., p.51) vi è la capacità di far uso delle diverse modalità rappresentative dello spazio (su questo l'insegnante può costruire importanti attività di approfondimento successive).

Numero attività/fasi di svolgimento: 5 attività in sequenza, con articolazione ragionata in relazione agli obiettivi e continui collegamenti.

Sequenza delle principali attività:

- A. Gioco 'introduttivo' al tema per gruppi (Sala delle Genealogie): si introduce l'idea del Castello di Ferrara come architettura complessa. In realtà qui il gioco specifico non solo introduce, ma affronta il tema, dunque è anche un po' più lungo di quanto previsto dal format. Ad un visitatore, anche adulto, il Castello risulta difficilmente 'gestibile' in termini di conoscenza poiché è di grandi dimensioni, presenta più accessi, propone serie e serie di ambienti il cui collegamento non è di immediata comprensione astratta e difficilmente è riconducibile ad una rappresentazione mentale sintetica. Dunque, alla sola prima visita il Castello 'sfugge' alla comprensione effettiva. Per bambini di 9-11 anni, senza un'apposita riflessione che abbia un carattere anche di conoscenza percettiva, tramite il corpo, il Castello come unità architettonica è assolutamente inaffrontabile. Per questo la prima attività deve offrire ai bambini l'esatta percezione del luogo in cui si trovano e la sensazione di 'controllarlo': in questo è determinante l'uso del tatto sul modellino, che consente in qualche modo di impossessarsi, di dominare la struttura nella sua articolazione di insieme e la relazione tra corpo e spazio attraverso il movimento, in cui la percezione tattile prima sperimentata si traduce in orientamento reale.
- B. Attività di osservazione individuale e verifica delle acquisizioni precedenti (Sala del Castello di San Michele e Cucine ducali): si osserva e interpreta il modello ligneo del Castello, si scoprono i dettagli dell'architettura, si prende confidenza con l'uso della terminologia specifica e con i personaggi.
- C. Narrazione (Cucine ducali): si introduce alla destinazione d'uso degli spazi interni in relazione alle trasformazioni del Castello, scoprendone alcuni.

- D. Attività cooperativa di osservazione della decorazione pittorica (Salone dei Giochi): si collega all'esperienza personale del terremoto la storia del Castello, introducendo alla conoscenza degli interventi di Alfonso II, che hanno fatto seguito al terremoto del 1570; dall'architettura si passa alla decorazione pittorica e si impara a leggerne il soggetto.
- E. Si rielabora in maniera creativa il contenuto dell'ultima parte: si integra nuovamente l'esperienza personale con la lettura del Castello, questa volta negli aspetti figurativi propri di una delle decorazioni pittoriche, chiedendo ai bambini di produrre qualcosa di personale in relazione al tema.

Materiali di allestimento e didattici: F/A n. 1 - 7 modellini lignei del Castello (con accorgimenti descritti nella traccia), 7 linee della storia e rispettive immagini dei volti degli Este (come descritti nella traccia e in numero di copie corrispondenti ai gruppi); linea della storia di grandi dimensioni e prospetti plastificati del Castello nelle varie epoche (come descritti nella traccia); F/A n. 2 - nessuno; F/A n. 3 - testo narrazione, testo menu Messisbugo per lettura animata, proiezione immagini, pianta del percorso dalle Cucine al Salone dei giochi (ogni volta farne 1 copia per ciascun gruppo); F/A n. 4 - fogli con la restituzione grafica del soffitto del Salone dei Giochi e immagini dei riquadri con i giochi (ogni volta farne 1 copia per ciascun gruppo); F/A n. 5 - fogli con cornici per realizzazione disegno (ogni volta farne 1 copia per alunno).

Servono inoltre: cuscini (1 x bambino), tavolette di appoggio o supporti mobili (da definire a seconda delle fasi e sale); materiali di cancelleria: forbici e colle (forse, dipende da soluzione adottata in F/A n. 1, in ogni caso 1 solo paio di forbici e colla per gruppo), matite.

TRACCIA DI LABORATORIO

ACCOGLIENZA, ingresso, 5 minuti

Aiutare i bambini a togliere velocemente i cappotti e consegnarli al guardaroba e dare loro indicazioni per sistemarsi nel cerchio allestito.

PRESENTAZIONI, INTRODUZIONE AL LABORATORIO E DEFINIZIONE DELLE REGOLE, SALA DI FRONTE AL GUARDAROBA, totale 20 minuti

Far sedere gli alunni nel cerchio già predisposto e presentarsi. Chiedere ai bambini di fare altrettanto.

Annunciare che si compirà un vero e proprio viaggio nel e con il Castello di Ferrara, alla scoperta della sua architettura e degli spazi interni. Si procederà per piccoli passi e per lo più si lavorerà e giocherà per gruppi, scoprendo quando, come e da chi il Castello è stato costruito e modificato nel tempo.

Spiegare che le attività consentiranno di muoversi liberamente all'interno della struttura, dunque è necessario che ci si attenga a certe regole di comportamento, di cui si richiederà l'assoluto rispetto. Insieme con gli alunni arrivare a definire che è importante soprattutto tenere un volume di voce basso (specialmente quando si lavora per gruppo) e non correre nelle sale. Si raccomanderà di non toccare gli elementi di decorazione scultorea o pittorica a portata di mano, o gli specchi di Gae Aulenti, solo al momento dell'arrivo nelle singole sale che lo richiedono.

DIVISIONE IN GRUPPI, luogo come sopra, 5 minuti

Dividere opportunamente la classe in gruppi di 4 (vedi formulario pp. 63-67 e 'format generico' con le azioni comuni a pp. 108-109, individuando per bene i capigruppo che, particolarmente in alcuni momenti (vedi lo spostamento dalle Cucine ducali al Salone dei Giochi), avranno un ruolo importante.

Composti i gruppi ci si sposta nella '*Sala delle genealogie*', dove sono stati già allestiti gli 'angoli' destinati ad ogni gruppo, consistenti in cuscini e in un supporto utile all'appoggio (tavoletta di cartone oppure tavolino basso).

FASE/ATTIVITÀ N. 1, SALA DELLE GENEALOGIE (se non si può, vicina sala didattica), **20/25 minuti**

Modalità operativa: gioco di gruppo articolato.

Obiettivi intermedi: usare capacità logiche applicandole all'osservazione delle parti architettoniche dell'edificio e all'individuazione delle relazioni tra loro, apprendendone la nomenclatura e mettendo al contempo in relazione le singole strutture architettoniche con il corretto uso della linea della storia; applicare il 'fare' al ragionamento e alla conseguente interpretazione di quanto visto, osservato, toccato, letto; imparare i nomi degli Este, collegarli alla cronologia e (dove possibile) metterli in relazione di parentela / **prima verifica interna al laboratorio.**

La fase/attività consiste in: gioco per gruppi sul tema principale: l'architettura fortificata del Castello e le sue trasformazioni a partire dalle origini.

Ad ogni gruppo si assegna una postazione di lavoro a terra, dotata di cuscini e si introduce la prima attività, dicendo che siamo all'interno di un castello grande e dalla complessa architettura. Insieme cercheremo di capire quali parti lo costituiscano e quando e per volere di chi sono state realizzate.

Dopo aver annunciato cosa si darà loro e cosa farne (tenendone in mano un esempio e mostrandolo), si consegna a ciascun gruppo un sacchetto contenente i pezzi di un modellino in scala del castello, in legno, montabile. Ogni pezzo al proprio interno reca la riproduzione del volto del committente di quella parte di castello e il nome specifico della corrispondente struttura architettonica. Separatamente, ma nello stesso momento, ad ogni gruppo si consegna una linea della storia sulla quale sono indicati i nomi degli Este e la relativa cronologia, con cornici vuote destinate alle immagini dei loro volti; ancora a parte, singole immagini che riproducono i volti degli Este, le stesse presenti sotto ogni pezzo di legno.

Consegna - Ai gruppi è richiesto nell'ordine di: 1) osservare uno ad uno i pezzi del modellino, leggere il termine che vi è scritto sotto e memorizzarlo, osservare il volto che vi è riprodotto; 2) cominciare a montare il castello, pezzo per pezzo; 3) contemporaneamente, disporre i volti degli Este (ad ogni pezzo di castello collocato, un volto) lungo la linea della storia, osservando a quale periodo corrisponda quell'intervento architettonico. Le immagini sulla linea della storia, quindi, si collocano man mano che si capisce come montare il castello. *[la bozza dei materiali è ancora da realizzare e di conseguenza, la funzionalità degli stessi in relazione alla consegna, da verificare!]*

I bambini hanno possibilità di movimento, se desiderano verificare sull'albero genealogico esposto alle pareti, le relazioni di parentela. Anzi, è bene sollecitarli a farlo, controllando che si alzino uno solo alla volta per ogni gruppo.

Si assegnano 15 minuti. *[verificare i tempi in fase di simulazione e poi di test!]*

Gli alunni in questo modo imparano i nomi degli Este, imparano a riconoscerne le sembianze così come ci sono note dai loro ritratti, collegano ogni nome ad un volto e al contributo che il personaggio ha dato nella costruzione del castello, imparano a chiamare le singole parti architettoniche con il nome specifico. Man mano si rendono conto delle stratificazioni successive che hanno dato vita a questo complesso monumento, toccandole letteralmente con mano, associano i personaggi in relazioni temporali ed eventualmente parentali, apprendono una parte del vocabolario specifico dell'architettura fortificata e castellana.

Ricordarsi di esercitare monitoraggio e controllo costanti, per far sì che i gruppi terminino contemporaneamente. La verifica è interna, ovvero quando il gruppo ha terminato il corretto montaggio del modellino del castello, avrà terminato anche la linea della storia e avrà conseguito necessariamente l'obiettivo. *[tenere presente come condizione nella realizzazione dei materiali didattici]*

Quando tutti i gruppi hanno finito, riassumere i tratti della linea della storia mostrando, volta per volta, al menzionare dell'Este in questione la ricostruzione grafica della situazione del Castello all'epoca come proposta nella pubblicazione *'I racconti del Castello'* (pp. 88-89: Nicolò II, la prima rocca e il Castello di Bartolino da Novara; p. 26: il Castello di Ercole I, il Castello di Alfonso I, il Castello di Ercole II, il Castello di Alfonso II), così da dare un'idea dei passaggi, utilizzando un altro strumento di rappresentazione grafica di quanto è avvenuto. *[nella simulazione verificare se questa attività non diventi eccessiva o pleonastica rispetto alla seguente, nel caso eliminare!]*.

Quanto alle modalità di questa parte, ci sono due alternative: 1) consegnare ai gruppi ogni volta un prospetto da disporre sotto la linea della storia, in corrispondenza del personaggio/periodo giusto (nel progettare la linea della storia, in questo caso si deve tenere conto delle dimensioni dei prospetti!); 2) realizzare una linea della storia di grandi dimensioni, sufficienti alla fruizione di tutta la classe e compatibili alla visione 'collettiva' dei prospetti, disposta a parete (o a terra?), e di volta in volta collocarvi il prospetto dopo averlo mostrato. *[definire]*

Chiudendo il gioco preannunciare che a breve si avrà modo di tornare sull'argomento e dare indicazioni ai bambini su come rimettere a posto i materiali. Poi, farli disporre in fila per lo spostamento nella successiva sala, quella del Castello di San Michele.

Portarsi dietro un modellino montato! E i cuscini (dicendo ai bimbi in che modo ... dare regola!).

Nota importante per la progettazione dei materiali didattici e la fattibilità dell'idea (da verificare):

1) perché funzioni, l'idea dei modellini lignei richiede che il percorso di montaggio sia reversibile (montare/smontare) e che, pur consentendo possibilità di errore (ovvero che vi siano più possibilità di incastro rispetto a quelle giuste), preveda un'unica soluzione percorribile; in caso contrario, bisogna articolare la compilazione della linea della storia in modo utile che sia questa a fare da guida al montaggio (sempre consentendo possibilità di errore, ma una sola soluzione giusta);

2) la linea della storia su cui lavorano i gruppi può essere realizzata in due modi: a) composta di parti plastificate che restano al museo e dunque vanno soltanto sovrapposte: in questo caso alla verifica che il lavoro sia stato ben fatto, ad ogni gruppo può essere consegnata una fotocopia della linea della storia compilata (preferibilmente delle stesse dimensioni di quella su cui hanno lavorato) da riportare a scuola; b) la linea della storia può essere proposta su un foglio A3 fotocopiato e le immagini da collocare su un foglio A4 da ritagliare e incollare (nel caso, consegnare le colle solo dopo aver verificato la corretta compilazione della linea della storia) ... potrebbe complicare un po' le operazioni da svolgere in contemporaneità, ma è la migliore soluzione *[tornare a valutare con bozze di materiali al momento della prima simulazione]*.

FASE/ATTIVITÀ N. 2, SALA DEL CASTELLO DI SAN MICHELE E CUCINE DUCALI, 25 minuti (oltre trasferimenti)

Modalità operativa: dialogo e osservazione; gioco di osservazione, orientamento, interpretazione di spazi, deduzione (ulteriore verifica della parte precedente).

Obiettivi intermedi: verificare le conoscenze apprese circa la struttura architettonica del Castello, la sua storia e il lessico specifico dell'architettura e consolidarle; esercizio di 'lettura' e interpretazione dell'architettura in scala; imparare a identificare dettagli architettonici passando dalla loro rappresentazione al reale / **seconda verifica interna al laboratorio.**

La fase/attività consiste in: attività di osservazione individuale e riepilogo di classe delle conoscenze apprese nel gioco della fase precedente; nuova attività di osservazione libera e riutilizzo delle competenze apprese circa la 'lettura' dell'architettura.

Trasferiti nella Sala del Castello di San Michele dove si trova il grande modello ligneo del Castello, si fa il punto della situazione.

F/A 2.1 - 10 minuti - Concedere due/tre minuti ai bambini per osservare, in assoluto silenzio, il modello del Castello che occupa la sala, chiedendo loro di riconoscere qualche parte del Castello di cui ricordino il nome. Scaduto il tempo proporre domande e accogliere le risposte per alzata di mano. Nel dialogo ripercorrere nuovamente le fasi di edificazione, ripetendo la terminologia specifica e introducendo quella propria del Castello di Ferrara, ovvero Torre Marchesana, Torre dei Leoni, Via Coperta (ricordare! importante per la parte seguente), etc. mettendola nuovamente in relazione con gli Este. Ricordarsi di limitare il riepilogo alle parti e ai nomi fondamentali in vista del seguito del percorso, senza sovraccaricare i bambini di altre informazioni e senza ripetersi troppo rispetto al riepilogo fatto con i prospetti. Verificare bene invece che si orientino nel passaggio da una scala ridotta (quella del modellino dato ai gruppi) ad una più grande, peraltro con diversità di materiali e aspetto: l'esercizio è fondamentale perché usciti fuori, con l'insegnante siano in grado di riconoscere sul Castello reale ciò che hanno sperimentato sui modelli.

All'inizio del riepilogo avvisare i bambini di fare 'molta attenzione' a quello che si dirà, perché ci sarà un 'indizio' per un piccolo gioco di osservazione successivo. Verso il termine del riepilogo, oltre alle strutture architettoniche, far notare la presenza del 'cordolo a torciglione' che corre lungo il profilo esterno del castello. Apparentemente senza dare importanza all'informazione, inserendola opportunamente tra altri termini tecnici (beccatelli, rivellini, ...), sottolineare con la voce, in maniera però latente, sfuggente, non evidente, la parola. Poi organizzare i bimbi in fila, parlando sottovoce e incuriosendoli rispetto al trasferimento e spostarsi nelle Cucine ducali.

- spostamento -

F/A 2.2 – 15 minuti - Giunti nelle Cucine ducali, riunire velocemente i bambini in cerchio in piedi, e, mostrando il modellino piccolo che si ha dietro, indicare il punto nel quale ci si trova, dicendo che si tratta delle nuove Cucine ducali, realizzate nei primi anni del Cinquecento, sotto Alfonso I d'Este. L'allestimento di queste grandi cucine rientra nei lavori di trasformazione del castello da fortezza militare a dimora della famiglia estense, intrapresi da quando Eleonora d'Aragona, moglie di Ercole I, nel 1476 aveva deciso di trasferire la propria corte dal Palazzo di Corte (detto 'Corte vecchia') al Castello e di adeguarne una parte a proprio appartamento. All'epoca fu costruita anche la cosiddetta 'Via Coperta' (invitare l'insegnante a mostrarla all'uscita). È al marito, Ercole I d'Este che si deve l'ampliamento della città che viene chiamato "Addizione Erculea" (spiegare che 'addizione' significa 'aggiungere' come in matematica), grazie al quale, col raddoppiamento della città verso nord, il Castello si trova al centro della città.

Dare poi rapidamente la nuova consegna: divisi per gruppi, quelli di prima, girare senza correre nell'ambiente delle cucine e tenendo un volume di voce basso, cercare *'qualcosa che è in questo ambiente, ma che si vede anche all'esterno del castello'*. Una volta individuato fermarsi lì davanti senza dire nulla, immobili, in silenzio, cercando di non dare a vedere agli altri che lo si è trovato.

Al primo gruppo che trova il cordolo, lo trovano tutti. Ci si sposta tutti lì e si osserva e commenta, rimandando all'insegnante il compito di osservare anche all'esterno cordolo a torciglione e scudetti della famiglia estense, nonché la Via Coperta, facendo il giro del Castello.

FASE/ATTIVITÀ N. 3, CUCINE DUCALI, 10 minuti

Modalità operativa: narrazione/ascolto su argomento storico di costume, in cui sono coinvolti personaggi conosciuti nelle precedenti fasi del laboratorio e se ne introducono di nuovi.

Obiettivi intermedi: imparare a relazionare gli ambienti interni di un edificio storico con le funzioni che esso ha svolto nel passato; imparare a mettere in relazione le informazioni ascoltate con le conoscenze apprese in precedenza.

La fase/attività consiste in: introduzione alla lettura degli spazi interni legata al loro uso; narrazione sullo 'scalco' Cristoforo di Messisbugo.

Si è già nelle Cucine ducali. Far sedere i bambini in cerchio con i cuscini e raccontare cosa si faceva in quegli ambienti: vedi testo della narrazione e della lettura animata del menu *[da scrivere a parte]*.

In breve: presentare la figura dello 'scalco' (cuoco e cerimoniere) Cristoforo di Messisbugo, creando l'atmosfera e raccontando dei suoi banchetti scenografici che preparava in questo luogo *"e di quella volta che ... invitò a casa propria il duca Ercole II. Era il giorno di Carnevale, il 14 febbraio 1548 ... volete sapere cosa preparò???"*

Quando si comincia a leggere il menu [*preparare un estratto adeguato*] del Festino del giorno di Carnevale, a sorpresa sulla parete di fondo appaiono immagini proiettate inerenti gli ingredienti, gli utensili e miniature tratte dagli antichi libri conservati nella Biblioteca Ariostea di Ferrara [*studiare le proiezioni in maniera aderente al testo e con spunti anche divertenti; non inserire immagini che non abbiano riferimento immediato al testo!*].

Terminata la lettura, annunciare che si torna a lavorare per gruppi. Consegnare ad ogni gruppo la pianta con l'indicazione del percorso dalle Cucine ducali al ... Salone dei Giochi! Ogni gruppo deve orientarsi e trovare quella stanza, senza correre e parlando sottovoce (in realtà il percorso è di fatto obbligato).

FASE/ATTIVITÀ N. 4, SALONE DEI GIOCHI, 15 minuti (oltre gli spostamenti)

Modalità operativa: attività di osservazione delle decorazioni pittoriche; imparare a riconoscere i soggetti raffigurati e individuarne la corretta posizione nelle restituzioni grafiche.

Obiettivi intermedi: imparare a lavorare insieme ai compagni confrontando le scoperte e rielaborandole insieme.

La fase/attività consiste in: attività di osservazione delle decorazioni pittoriche raffiguranti i giochi.

Collegare la presentazione del luogo in cui si è all'esperienza personale del terremoto (con cautela, se classe locale, per cui il trauma dell'esperienza recente potrebbe essere ancora vivo), introducendo il Salone dei Giochi con l'informazione che nel 1570 ci fu un terribile terremoto che produsse gravi danni a Ferrara e non risparmiò il Castello, proprio quando Alfonso II era nel pieno dell'attività di definitiva trasformazione del castello in dimora. [*predisporre un racconto di un paio di minuti da 'animare' estratto dalle cronache del tempo, puntando sugli aspetti emotivi legati a ciò che vi si racconta sui forti rumori, l'oscuramento del cielo, i movimenti di acque di superficie ...*]. È questo il motivo per cui il Duca dovette intervenire sui soffitti delle sale del proprio appartamento e di questo Salone. Per realizzare il soffitto chiamò il Bastianino, il Settevecchi e Leonardo da Brescia. Chi lo aiutò a definire cosa raffigurare sui soffitti fu il suo consigliere, il dotto umanista Pirro Ligorio. L'età non consente di approfondire gli aspetti di programma iconografico, dunque limitarsi a dire che Alfonso II e Ligorio fecero un dovuto studio per stabilire come dividere il soffitto e cosa raffigurare nei singoli riquadri.

Far sedere i bambini per gruppi e, prima di distribuire loro i materiali, dare la consegna.

Consegna: riconoscere cosa sia raffigurato sul soffitto. Sono giochi ... ma quali? Consegnare ad ogni gruppo: le immagini corrispondenti ai riquadri, un foglio con la restituzione grafica del soffitto, un testo breve con il nome e una sintetica descrizione del gioco. Chiedere ai bambini di osservare le immagini, osservare il soffitto, riconoscere le corrispondenze, collocare

correttamente le immagini sulla ricostruzione grafica e, sempre lavorando per gruppo, trovare nel brevissimo testo a loro disposizione il nome di ciascun gioco e memorizzarlo.

Dare 10 minuti di tempo e intanto monitorare e sollecitare. Al termine, riepilogare.

FASE/ATTIVITÀ N. 5, SALONE DEI GIOCHI, 20 minuti

Modalità operativa: disegno.

Obiettivo: riutilizzare in maniera creativa le conoscenze assunte nella fase/attività n. 4 / **terza verifica interna.**

La fase/attività consiste in: immaginare il proprio gioco preferito raffigurato sul soffitto del salone e realizzarne il disegno.

Riunire gli alunni in un unico cerchio, a sedere. Chiedere ai bambini quale gioco tra i loro preferiti non hanno trovato sul soffitto e invece vorrebbero che ci fosse.

Consegnare ad ognuno il foglio predisposto [*prepararlo con diverse cornici analoghe a quelle del soffitto*] e chiedere di abbozzare velocemente uno schizzo del gioco che vi vorrebbero. A scuola, con l'insegnante, lo finiranno.

In caso di imprevisti e quindi indisponibilità di tempo, questa parte può essere rimandata totalmente all'esecuzione in aula.

[sarebbe meglio trovare un'attività manipolativa che abbia a che fare con l'intero percorso (quindi anche con l'architettura), non solo con l'apprendimento dell'ultima fase, ma non è facile trovarlo se non si vuole banalizzare l'attività e davvero si vuole rispettare il principio che sia una rielaborazione creativa, che rimetta in gioco efficacemente le conoscenze apprese richiedendo anche uno sforzo ideativo personale ... pensarci ancora!]

CHIUSURA, luogo come sopra, 5 minuti

Modalità operativa: dialogo.

Obiettivo: assumere coscienza del percorso svolto e sintetizzarne le acquisizioni principali in termini di apprendimento.

Conclusioni e breve commento degli elaborati, mostrandone una selezione.

Ripercorrere attraverso gli spostamenti fatti all'interno del castello, le attività svolte e le cose imparate. Dare indicazione all'insegnante dei materiali che possono riportare a scuola e di cosa possono farne. Ricordare alla classe di fare il giro di osservazione esterna al Castello per vedere il

cordolo, gli scudetti della famiglia estense e la Via Coperta e magari ripassare i nomi delle quattro torri. Infine, invitare i bambini a tornare per conoscere altre parti del Castello, con altri laboratori oppure a tornare in visita con le persone a loro care.

CONGEDO, 5 minuti (oltre agli spostamenti), **ingresso**

Accompagnare la classe al guardaroba, raccogliendo impressioni da bambini e docenti.

Annotazioni – I tempi sono da verificare, specie in relazione agli spostamenti. I materiali vanno prodotti in campione di prova e testati. Prima di farlo, è bene verificare attentamente la fattibilità della realizzazione dei modellini del castello, diversamente si deve riflettere come modificare il percorso e potrebbe essere un processo che porta ad un risultato completamente diverso.