

Rivista dell'istruzione

La scuola quotidiana

- Spazi, aule, ambienti di apprendimento
- La campanella e l'ora di lezione
- Un'organizzazione flessibile del curriculum
- La predella e la cattedra
- La classe: spazio che include o esclude
- L'educazione diffusa e i luoghi della città

DIRIGENTE SCOLASTICO

CONCORSO PER DIRIGENTE SCOLASTICO

(Regolamento svolgimento prove decreto n. 138 - G.U. 20 settembre 2017)



Mappe, schemi, risposte sintetiche e percorsi

- › decreti attuativi legge 107
- › riforma maia
- › decreto prevenzione vaccinale - legge 119/2017
- › d.m. 797/2016 piano nazionale formazione

Ottobre 2017 - Codice: 88.916.1396.7 - F.to 17x24 - Pag. 346

Il volume intende essere un **testo operativo e di sintesi e fornire una rapida panoramica delle questioni principali da affrontare nelle varie prove di concorso per dirigenti scolastici**, con suggerimenti di tipo pratico sui temi imprescindibili agli occhi di una commissione d'esame.

Ciascuna sezione è affrontata a partire dalla norma di riferimento, tracciando un percorso ideale parallelo che il candidato potrà seguire attraverso la lettura del libro e la consultazione delle fonti bibliografiche e sitografiche precisamente indicate, anche al fine di orientare lo studio e selezionare i contenuti per evitare di disperdere tempo ed energie. **La lettura è indicata per coloro i quali intendono affrontare le prove concorsuali e sono motivati al compito avendo già esperienze di incarichi nella scuola e, allo stesso tempo, si rivolge ai docenti che da poco si sono avviati allo studio e vogliono orientarsi alla luce delle numerose proposte presenti sul mercato e della mole copiosa di materiali da studiare.**

Un'apposita sezione è dedicata ai materiali di studio e approfondimento, e vengono messe a disposizione alcune sintesi ragionate e alcuni materiali concreti per iniziare ad agganciare la teoria alla pratica, soprattutto per i candidati non addentro nelle questioni amministrative.

Alessandro Basso, Dirigente scolastico dell'I.S.I.S. di Sacile e Brugnera. Presidente della locale sezione dell'Associazione Nazionale Presidi (ANP).

Piervincenzo Di Terlizzi, Dirigente Scolastico dell'I.I.S. "Evangelista Torricelli" di Maniago.



Rivista dell'istruzione 5 - 2018

Direttore responsabile

Manlio Maggioli

Direzione

Giancarlo Cerini
giancarlo.cerini@maggioli.it

Coordinamento redazionale e segreteria di direzione

Maria Teresa Bertani
mariateresa.bertani@maggioli.it

Comitato scientifico

Maria Grazia Accorsi
Emanuele Barbieri
Daniele Barca
Michele Bertola
Mario Castoldi
Giancarlo Cerini
Fiorella Farinelli
Angelo Paletta
Tiziana Pedrizzi
Carlo Petracca
Damiano Previtali

Gruppo redazionale

Graziella Ansaldo Fresia (Piemonte)
Roberto Baldascino (Marche)
Paolo Cortigiani (Liguria)
Pasquale D'Avolio (Friuli-Venezia Giulia)
Antonio d'Istolo (Puglia)
Aldo Domenico Ficara (Calabria)
Cinzia Mion (Veneto)
Maurizio Muraglia (Sicilia)
Daniela Pampaloni (Toscana)
Maria Pietropaolo (Molise)
Gian Carlo Sacchi (Emilia-Romagna)
Alessandra Silvestri (Lazio)
Alberto Tomasi (Trentino-Alto Adige)

Rivista fondata da:

Gianfranco Branchi, Sergio Sadotti,
Renato Zaccaria e Tommaso Marradi

Redazione

Via del Carpino, 8
47822 Santarcangelo di Romagna (RN)

Amministrazione e Diffusione

Maggioli Editore
è un marchio Maggioli Spa
Via del Carpino, 8
47822 Santarcangelo di Romagna (RN)
tel. 0541 628111 - fax 0541 622100
www.periodicimaggioli.it

Servizio Clienti

tel. 0541 628200
fax 0541 622595
abbonamenti.riviste@maggioli.it
www.periodicimaggioli.it

Registrazione presso il Tribunale di Rimini
il 19 novembre 1984 al n. 266

Maggioli Spa
Azienda con sistema qualità certificato
ISO 9001: 2008, iscritta al registro
operatori della comunicazione

Progetto grafico

Niki Caragiulo, Vladan Saveljic

Stampa

Maggioli Spa
Santarcangelo di Romagna (RN)

www.periodicimaggioli.it

Tutti gli articoli sono disponibili online, in formato PDF, sul sito
www.periodicimaggioli.it.

Pubblicità

Maggioli ADV

Concessionaria di pubblicità per Maggioli Spa
Via del Carpino, 8
47822 Santarcangelo di Romagna (RN)
tel. 0541 628736-8272 - fax 0541 624887
e-mail: maggioliadv@maggioli.it
www.maggioliadv.it

Filiali

Milano

Via F. Albani, 21 - 20149 Milano
tel. 02 48545811 - fax 02 48517108

Bologna

Piazza VIII Agosto - Galleria del Pincio, 1 - 40126 Bologna
tel. 051 229439 - 228676 - fax 051 262036

Roma

Piazza delle Muse, 8 - 00197 Roma
tel. 06 5896600 - 58301292 - fax 06 5882342

Bruxelles (Belgium)

Avenue d'Auderghem, 68 - 1040 Bruxelles
tel. +32 27422821 - international@maggioli.it

Tutti i diritti riservati

È vietata la riproduzione, anche parziale, del materiale pubblicato
senza autorizzazione dell'Editore.

Le opinioni espresse negli articoli appartengono ai singoli Autori,
dei quali si rispetta la libertà di giudizio, lasciandoli responsabili dei
loro scritti.

L'Autore garantisce la paternità dei contenuti inviati all'Editore man-
levando quest'ultimo da ogni eventuale richiesta di risarcimento danni
proveniente da terzi che dovessero rivendicare diritti su tali contenuti.

Condizioni di abbonamento 2018

I prezzi 2018 dell'abbonamento annuale a "Rivista dell'istruzione"
sono i seguenti:

- rivista in formato cartaceo + digitale **Euro 185,00**
- rivista in formato digitale **Euro 102,00** (comprensivo dell'IVA al 4%
da versare all'Erario)

Il prezzo di una copia cartacea della rivista è di **Euro 39,00**

Il prezzo di una copia cartacea arretrata è di **Euro 43,00**

I Privati e Liberi professionisti possono attivare un abbonamento
annuale a "Rivista dell'istruzione" e in formato cartaceo + digitale
al prezzo promozionale di **Euro 115,00**

Gli Enti locali e le Scuole che desiderano sottoscrivere più abbonamenti
a "Rivista dell'istruzione" possono rivolgersi al Servizio Clienti.

L'abbonamento a "Rivista dell'istruzione" dà diritto a consultare
gratuitamente l'archivio storico di tutti i fascicoli in formato digitale.

Per ulteriori informazioni e per scoprire le promozioni attive visiti il sito
www.periodicimaggioli.it.

Il pagamento dell'abbonamento può essere effettuato con il bollettino
di c.c.p.n. 31666589 intestato a Maggioli spa - Periodici - Via del
Carpino, 8 - 47822 Santarcangelo di Romagna (RN)
oppure on line collegandosi al sito <http://shop.periodicimaggioli.it>.

La rivista è disponibile anche nelle migliori librerie.

In mancanza di esplicita revoca, da comunicarsi in forma scritta
entro il termine di 45 giorni successivi alla scadenza dell'abbona-
mento, la Casa Editrice, al fine di garantire la continuità del servizio,
si riserva di inviare il periodico anche per il periodo successivo.
La disdetta non sarà ritenuta valida qualora l'abbonato non sia in
regola con tutti i pagamenti. Il rifiuto o la restituzione dei fascicoli
della rivista non costituiscono disdetta dell'abbonamento a nes-
sun effetto.

I fascicoli non pervenuti possono essere richiesti dall'abbonato non oltre
20 giorni dopo la ricezione del numero successivo.



Sommario

IL PUNTO

La scuola che vorrei.....	4
<i>Giacomo Stella</i>	

DOSSIER: "LO SPAZIO TERZO EDUCATORE"

Il supermercato, la biblioteca e l'aula scolastica.....	8
<i>Marco Orsi</i>	
Spazi per una didattica alternativa.....	14
<i>Mariagrazia Marcarini</i>	

FOCUS: "COSE DI SCUOLA"

Aula: spazio anonimo o ambiente di apprendimento?	18
<i>Alessandra Rucci</i>	
Materiali per nutrire l'immaginazione	24
<i>Franco Lorenzoni</i>	
Le carte geografiche murali.....	28
<i>Gino De Vecchis</i>	
Le pareti di una scuola raccontano.....	33
<i>Maria Rosa Turrisi</i>	
Le riunioni e i gruppi di lavoro	36
<i>Paola Toni</i>	
Sull'uso del grembiule a scuola.....	40
<i>Cinzia Mion</i>	
Evviva l'intervallo (e il cortile).....	43
<i>Lorenza Patriarca</i>	
Cooperare a scuola.....	46
<i>Mariella Marras</i>	
La campanella e l'ora di lezione	50
<i>Stefania Chipa, Elena Mosa, Lorenza Orlandini</i>	

PROFESSIONALITÀ

Cattedra	54
<i>Maurizio Muraglia</i>	

CULTURA DELLA SCUOLA

Imparare leggendo.....	58
<i>Gheti Valente</i>	
Quaderni e quadernoni per costruire conoscenza	62
<i>Roberta Passoni</i>	
La messa a punto del testo.....	67
<i>Rinaldo Rizzi</i>	

SAPERI DI CITTADINANZA

La classe, spazio che include o che esclude	70
<i>Luciano Rondanini</i>	

GOVERNANCE

Il disegno di una città educante	74
<i>Giuseppe Campagnoli</i>	

DESKTOP

Le inquietudini della scuola del futuro	79
<i>Roberto Baldascino</i>	

SILLABARIO

Il cartellone delle presenze	83
<i>Lorella Zauli</i>	

OSSERVATORIO GIURIDICO

Quale educazione finanziaria ed economica?	87
<i>Mavina Pietraforte</i>	

(R)ILETTI PER VOI

Rileggendo Bruner. Saggi per la mano sinistra.....	92
<i>Giovanni Fioravanti</i>	



Le immagini di questo numero di Rivista dell'istruzione sono di Mariagrazia Marcarini (MM, da p. 5 a p. 65) e Giuseppe Campagnoli (GC, da p. 68 a p. 96)

HANNO COLLABORATO

Roberto Baldascino
Stefania Chipa
Giuseppe Campagnoli
Gino De Vecchis
Giovanni Fioravanti
Franco Lorenzoni
Mariagrazia Marcarini
Mariella Marras
Cinzia Mion
Elena Mosa
Maurizio Muraglia
Lorenza Orlandini
Marco Orsi
Roberta Passoni
Lorenza Patriarca
Mavina Pietraforte
Rinaldo Rizzi
Luciano Rondanini
Alessandra Rucci
Giacomo Stella
Paola Toni
Maria Rosa Turrisi
Gheti Valente
Lorella Zauli

Prossimamente...

- Educare alla cittadinanza
- Non solo educazione civica
- Etica pubblica, etica civile
- *Life skill* e competenze chiave
- Cittadinanza e apprendimenti disciplinari
- Conoscere la Costituzione
- La conquista delle 'regole'

La scuola che vorrei

di Giacomo Stella

L'apprendimento
è un processo attivo
che parte
dalle idee
ingenuie
degli studenti,
a cui gli insegnanti
devono offrire
'appigli'
decisivi
e rilanci
sicuri

Una scuola che 'promuove'

Partiamo dall'ingresso. Sull'architrave del portone dovrebbe esserci la scritta "nessuno è somaro". Per chiarire subito, meglio di ogni altro discorso complesso o titolo arzigogolato, che chi varca quella soglia sa di trovare ascolto, opportunità, rispetto e accoglienza.

Io rifiuto il termine 'scuola inclusiva', perché la necessità di dichiararsi in questo modo significa riconoscere che in realtà esiste una scuola esclusiva, o meglio escludente. Ed è proprio così: la scuola, non solo nell'idea degli insegnanti, ma anche nell'immaginario e nelle aspettative delle famiglie, è un posto dove si classifica, si dividono i bravi dai meno bravi ed eventualmente si separano quelli che non ce la fanno da quelli che riescono.

Io invece immagino una scuola che 'promuove' e questo termine oggi sembra in controtendenza perché il bravo insegnante è quello che boccia, e la buona scuola è quella dove ci sono pochi extracomunitari. Andando avanti di questo passo avremo scuole sempre più differenziate ed esclusive e le scuole inclusive saranno in realtà il ricettacolo di coloro che hanno dei problemi e sinonimo di scuole scadenti. Le scuole per somari.

Offrire 'ganci' per le idee ingenuie

La scuola deve promuovere le competenze e le capacità di ciascuno; per farlo deve prima farle emergere. Deve scoprire cosa sa il bambino ma anche cosa sanno gli studenti delle medie, delle superiori e anche dell'università. Uno degli ostacoli principali ad assumere questa prospettiva deriva dal fatto che la scuola crede che i suoi stu-

denti imparino esclusivamente dai docenti. Non c'è l'idea che l'apprendimento sia un processo attivo che nasce dalle idee di chi apprende e non da quelle di chi sa quindi la lezione frontale diventa indispensabile e le informazioni 'buone' devono arrivare dagli insegnanti.

In realtà il processo di crescita delle conoscenze necessita di entrambi: chi sa e chi crede di sapere. Il bambino, ma anche l'adolescente, hanno le loro idee sul mondo, idee ingenuie, spesso non corrette, ma idee che fanno parte in quel momento della sua enciclopedia personale. In genere l'insegnante non è interessato a conoscerle perché comunque lui è il depositario delle idee 'buone', della conoscenza esatta. Il suo compito è quello di travasarla nell'alunno che, siccome non sa, è considerato alla stregua di un contenitore vuoto.

Il tempo per apprendere

Tutti gli psicologi dell'apprendimento, da Piaget a Bruner, hanno sempre sostenuto che l'apprendimento è un processo di trasformazione che parte dalle proprie idee, dalla cosiddetta conoscenza ingenua. L'idea ingenua, diceva Bruner, è come un gancio a cui appendere la nuova conoscenza, bisogna cercarlo perché se non lo si trova, la conoscenza rischia di svanire poco dopo, per oblio, esattamente come accade al cappotto che cade per terra quando cerchiamo di appenderlo senza fare spazio e trovare il punto di aggancio. Il docente aiuta, crea lo spazio per trovare l'aggancio, favorisce il confronto fra pari, indirizza e assiste il processo di trasformazione delle idee, suggerisce metodologie di verifica.

Molti ritengono che nella scuola 'non ci sia tempo per questo modo di operare', e in effetti la questione tempo è

centrale ed è legata alle scelte dei contenuti, oltre che al tipo di didattica. Se si pretende di inserire 11 discipline in 30 ore alla settimana, come accade alla secondaria di primo grado, per forza non c'è tempo!

Nella scuola centrata sui processi di apprendimento invece che sull'insegnamento frontale, non deve esistere l'ora di lezione, cioè un arco di tempo che oscilla fra i 45 e i 50 minuti in cui l'insegnante sta in classe con i suoi alunni. In un intervallo così breve non è possibile ascoltare le idee dei propri studenti, farli confrontare e arrivare a qualche punto di incontro. Un insegnante deve stare in classe almeno 2 ore, altrimenti è inevitabile impostare la lezione frontale e gestirla autoritariamente cercando di mantenere il silenzio.

Altri invece pensano che far emergere le idee ingenuè non serva, non sia utile al processo di apprendimento. Dato che comunque bisogna raggiungere la conoscenza esatta, tanto vale scegliere la strada piú breve, la piú diretta, e insegnare le definizioni o le regole.

Costruire significati

Perché chiedere ai bambini che cosa pensano che sia 'il volume di un solido'? Non lo sanno e quindi conviene proporre direttamente la definizione.

La definizione piú semplice è quella proposta da Wikipedia: *"Il volume è la misura dello spazio occupato da un solido"*. Cosa può pensare un bambino di 10 anni di fronte a questo enunciato? Quali sono le sue esperienze con il termine 'volume'? Certamente non si riferirà al significato geometrico, ma forse risponderà che la mamma gli ha spesso chiesto di abbassare il volume della TV, oppure che il papà ha detto che nella libreria il volume non entra nello scaffale perché è troppo alto.

Dunque è giusto ignorare queste conoscenze linguistiche precedenti, perché non appartengono al dominio della geometria, oppure bisogna considerarle? Chi obietta che sono troppo lontane dal significato geometrico non valuta che la conoscenza non è solo sapere a che cosa corrisponde un signifi-

*Il tempo
veloce
della lezione
e la successione
delle singole ore
impediscono
la costruzione
di significati
condivisi
delle conoscenze
che si propongono*

Il Civico Polo scolastico "Manzoni" di Milano (MM)





(MM)

*Esperienze
dirette
(e virtuali)
facilitano
le rappresentazioni
mentali
degli studenti*

ficato, ma anche quali contenuti esclude. Una discussione in classe sul concetto geometrico di volume porterà alcuni alunni ad avvicinarsi al significato convenzionale del termine, ma sicuramente molti di più, se non tutti, a escludere i precedenti significati. Quindi i bambini, anche se non hanno imparato che cosa è il volume di un solido, hanno certamente imparato ciò che non è ed hanno cominciato a restringere il dominio.

L'esperienza, tra apprendimento e insegnamento

Tuttavia questo approccio, ancorché fondamentale, come punto di inizio e di avvio di un argomento, ancora non basta. Nella scuola è necessaria l'esperienza, che è un fattore indispensabile per apprendere. Tutti gli studenti, non solo i bambini, debbono fare esperienza, debbono provare, sbagliare, riprovare. Come si può fare esperienza sul volume? Come si può trovare "la misura dello spazio occupato da un solido"?

Piaget ci offre molti suggerimenti in proposito: lui proponeva ai bambini di immergere un solido in un bicchiere con l'acqua e chiedeva loro, prima di

compiere l'azione se il livello dell'acqua sarebbe cambiato oppure no. Per facilitare la verifica proponeva di mettere un elastico sul livello iniziale e poi iniziava con le osservazioni. Il livello si alza e quello accade a causa dello spazio occupato dal solido. Se prendo un solido più grande, l'acqua si alzerà di più o di meno?

Molti anni fa proponemmo questa esperienza per i bambini di quinta primaria: a distanza di molti anni, qualcuno la ricorderà ancora, ma soprattutto che la maggior parte di loro è riuscito a farsi un'idea del significato di volume. Un'idea ancora parziale, grezza, ma su cui l'insegnante poi ha certamente potuto lavorare. Ecco dunque un esempio di integrazione fra apprendimento e insegnamento.

Oggi l'informatica ha enormemente accresciuto la possibilità di fare esperienze. Esperienze virtuali, ma ugualmente utili a facilitare la costruzione di una rappresentazione mentale. Proprio in ambito geometrico, con i tablet è possibile modificare con il trascinarsi delle dita un punto creando linee, oppure allargando o modificando delle figure piane. Questa facilità di accesso aiuta certamente gli studenti a fare esperienza, a ripeterla, a osservare le differenze, e siccome la ripetizione delle esperienze e l'osservazione dei cambiamenti è essenziale per i processi di apprendimento, si può dire che gli strumenti informatici incoraggiano e facilitano l'apprendimento scolastico. Perché la scuola non ne tiene conto?

Le diverse strade della formalizzazione

Naturalmente l'obiettivo finale della scuola rimane quello della formalizzazione della conoscenza e questo non può essere abbandonato o tradito, ma i modi per raggiungere questa formalizzazione sono molteplici. Invece, pur sottolineando in ogni occasione la necessità di individualizzazione dei percorsi di apprendimento, nella scuola

si applica sempre un modello standard uguale per tutti, quello che si utilizzava quando a scuola andava una quota molto limitata di popolazione, quando gli strumenti multimediali non esistevano e quando la selezione avveniva già fuori dalla scuola e prima della scuola.

Se uno studente adotta altra modalità di accesso, questo non viene apprezzato dai docenti che richiedono l'adesione al modello espositivo tradizionale, basato sulla conoscenza dichiarativa.

Oggi le conoscenze sono cambiate, siamo avvolti nelle informazioni e quindi il loro utilizzo critico diviene il compito principale della scuola. La cosiddetta 'classe rovesciata' esiste già nei fatti, dato che i bambini e i ragazzi raccolgono autonomamente molte informazioni che una volta venivano date dalla scuola. A scuola quindi si deve rielaborare, discutere, confrontare, mentre c'è molto di meno la necessità di trasmettere.

La circolazione orizzontale delle conoscenze, cioè lo scambio fra pari e il lavoro di gruppo, sono molto importanti per l'accessibilità alla conoscenza. I ragazzi quando lavorano insieme non fanno uso di spiegazioni teoriche, ma danno aiuto con esempi o con istruzioni.

La comprensione e la memoria semantica

Il nozionismo, che una volta era il fulcro della scuola e l'attività prevalente del docente che ne era il depositario, oggi è diventato il principale nemico della scuola. Gli studenti detestano imparare a memoria le nozioni perché le hanno sempre e comunque a disposizione nel loro smartphone. Del resto, gli stessi insegnanti ricordano solo le nozioni delle discipline che insegnano.

Gli esperti sostengono che imparare a memoria non serve per sviluppare le capacità cognitive e quindi anche i

benefici accessori di questo tipo di apprendimento sembrano non dimostrati.

Per fissare nozioni o concetti è certamente molto più utile comprenderli. La memoria a lungo termine più stabile e durevole è proprio la memoria semantica, mentre quella episodico-dichiarativa (quella per ricordare definizioni, date, nomi) è quella più esposta all'oblio, se non sostenuta con un continuo ripasso. Bisogna quindi favorire la comprensione di ciò che viene insegnato; questo ci riporta all'esperienza e alla valorizzazione delle idee ingenue.

L'insegnamento come apprendistato

In sintesi, credo di aver dato una sufficiente seppur schematica idea della scuola che vorrei. Sarebbe troppo semplice dire che è la scuola di Don Milani, e forse anche troppo ideologico: dal mio punto di vista, una motivazione insufficiente.

Le scienze cognitive ci hanno fornito molti elementi per orientare l'attività che noi chiamiamo insegnamento. È un'attività che assomiglia per molti versi a quella dell'apprendistato, perché fondata su ciò che il soggetto sa fare all'inizio e su ciò che viene guidato a fare da chi gli sta vicino e da chi organizza le sue esperienze.

L'apprendimento a memoria e le spiegazioni servono a poco. La fase di riflessione, generalizzazione e formalizzazione della conoscenza deve avvenire dopo queste prime fasi, altrimenti avremo sempre più studenti somari e il nostro modello scolastico sprofonderà sempre di più nella sua crisi.

*L'apprendimento
si fonda
su ciò che
l'allievo
sa fare all'inizio
e su come
è guidato
a fare di più
da chi organizza
le sue esperienze*

Giacomo Stella

*Professore di psicologia clinica presso l'Università di Modena e Reggio Emilia, autore di libri sulla scuola; tra i più recenti "Tutta un'altra scuola" (Giunti) e "Nessuno è somaro" (il Mulino)
giacomo.stella@unimore.it*

Il supermercato, la biblioteca e l'aula scolastica

di Marco Orsi

Alla cura
verso i locali
dedicati
agli uffici
fa da contraltare
l'anonima
tristezza
di corridoi
e altri spazi
scolastici

L'ufficio del preside

Basta entrarci, nella stanza del preside, per capire la schizofrenia. Sulla scrivania di tipo manageriale, a destra, fa la sua figura il grande schermo del computer, sulla sinistra, insieme alla pila di libri, si intravede uno di quei telefoni dai pulsanti multicolore, utile anche per i collegamenti interni. Non manca il cumulo ben ordinato di documenti da firmare o consultare. Tira un'aria di ordine, di organizzazione e di nitore. La percepisci chiaramente. Vedi il fermacarte con il manico di pelle, poi il portapenne, il tagliacarte e la stilografica. Tutto in tinta. Vicino alla lampada da studio è posizionata una pianta a foglie larghe e una grassa. I loro colori e i loro profumi fanno capire che qualcuno quotidianamente le cura.

La seduta del preside, dietro la scrivania e quella degli ospiti, davanti, non sono semplici sedie, ma comode poltroncine. Una biblioteca lignea, colma di libri e cartelle d'archivio, foderà due lati della parete. In un'altra parete, insieme al quadro del Presidente della Repubblica, spiccano riproduzioni di quadri d'autore.

Se da lì, dalla stanza del preside, transiti negli uffici di segreteria, le cose non cambiano di molto. Ancora ambienti accoglienti, personalizzati, ordinati. Ciascun impiegato ha la sua scrivania dotata di computer che viaggiano a velocità più che dignitose. Ci sono le cassettiere con le chiavi per i documenti riservati. I materiali di cancelleria brillano per abbondanza: carta, cartoncini,

cartelline di cartone, spillatrici, clips, post-it, penne, pennarelli (1).

C'è tutto quello che serve. Anche su quelle scrivanie trovi piante o vasi con fiori, segno che il personale coltiva un certo senso estetico, che d'altra parte si riflette nei quadri appesi alle pareti: lì puoi ammirare eleganti litografie che rappresentano la vita cittadina di fine Ottocento. Gli impiegati hanno procedure scritte, divisione di compiti: ognuno sa qual è il suo ambito di competenza e il preside non fa altro che coordinare e facilitare.

Le aule degli studenti

Ma si diceva della schizofrenia. Sì, perché se lasci gli uffici ed entri direttamente nei locali scolastici lo scenario muta. E radicalmente. Ho fatto tante volte questa esperienza, ve l'assicuro! Le pareti del corridoio sono di certo pulite, magari dipinte di fresco, ma non convince quel loro essere per metà bianche e per l'altra metà, quella in basso, grigie. Un grigio triste, stile vecchio sanatorio. E poi sono vuote, disadornate. Non ci sono quadri, litografie o pannelli di qualche tipo. Neppure stampe. Niente di niente.

Solo un corridoio lungo e ampio. Certo lindo, ma anonimo. Asettico, impersonale, adespoto. Uno spazio vuoto. Solo per una manciata di minuti, tre

1) Nel libro di M. Orsi, *L'ora di lezione non basta*, Maggioli, Rimini, 2014 affronto in vari capitoli il messaggio degli oggetti della scuola come le sedie, l'attaccapanni, il banco.

volte al giorno, il bianco e il grigio delle pareti viene ostruito alla vista dai mille colori degli abiti indossati dagli alunni. E questo accade nei tre momenti topici: l'entrata, la ricreazione, l'uscita.

Una volta che gli alunni sono risucchiati nelle classi o sciamano fuori nel cortile per tornare a casa o per la pausa, il corridoio, e l'atrio incluso, riprendono la loro stabile vuotezza. Tutto come prima. Una vuotezza che riemerge anche nelle aule. Se vuoi entrare in classe, vacci dopo che tutti se ne sono andati, nel momento preciso prima dell'intervento dei bidelli per pulire. Ora c'è silenzio. Un silenzio che contrasta con il rumore e il vociare di quando quell'aula è abitata. Vedi allora i banchi monoposto disposti a sghimbescio rispetto alla fila che solo un po' prima rispettavano (2). Qualcuno è sbrecciato, altri hanno scritte che paiono indelebili, altri ancora presentano angoli smussati perché consunti. Le sedie sono di quelle dozzinali, hanno i gambi combinati in modo da produrre quel tipico scricchiolio sordo che dà sui nervi.

L'aula è come il corridoio: ha le pareti a due colori e sono spoglie se si escludono le *stecche* posizionate a tre quarti d'altezza, dalle quali spenzola un cartellone che raccoglie foto di scolari in gita di non si sa quale anno. A metà, in fondo, non puoi evitare di notare l'attaccapanni che, con qualche gancio in meno, ospita una giacca là e una sciarpa qua, chiaramente dimenticati da qualcuno. La lavagna d'ardesia è ancora polverosa e scribacchiata.

Storie di ordinario grigiore

Non da molto c'è anche l'intrusa, il nuovo giustapposto al vecchio: la Lim, come un extraterrestre piombato in un pianeta sconosciuto, utilizzato a metà

2) Dewey già alla fine dell'Ottocento aveva messo in evidenza la struttura uniforme e vuota della classe. J. DEWEY, *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze, 1949. Ed. or. 1899.

non solo per via di quel benedetto segnale *wifi* debole, ma anche perché qualche prof proprio non se la fila (3). Preferisce continuare con i vecchi strumenti: la voce e il gesso.

Ma non fermarti, continua l'esplorazione, fatti coraggio e spalanca l'armadio. Lo troverai sicuramente in disordine e non capirai bene quello che c'è dentro e a chi, quella roba affastellata, possa servire. Se poi fai il tentativo di aprire il cassetto della cattedra c'è il rischio di fallimenti ripetuti. In ogni modo tutto a un tratto, e solo se fai forza, il cassetto viene via come il tappo di una bottiglia di champagne: c'era un righello di traverso che ne bloccava lo scorrimento. Ecco che cadono a terra lapis spuntati, biro senza cappuccio, puntine da disegno, fogli scritti e fogli spiegazzati, quaderni *di chi non si sa chi*. Ti consiglio di raccogliere e mettere ogni cosa dentro, per carità! Quello è tutto il materiale di cancelleria a disposizione della classe.

Ora però alza di nuovo la testa e guardati dintorno, noti senz'altro quella tenda tirata a metà che effettivamente lascia più di un dubbio sulla sua effettiva scorrevolezza. Le altre due finestre ne sono sprovviste e i pezzi di cartone appiccato hanno tutta l'aria di una protezione posticcia contro l'invasione dei raggi di sole. Non sembra quello un posto dove possano alloggiare piante o fiori. L'aula non è particolarmente sporca, ma è particolarmente vuota. E particolarmente anonima. E in quell'aula particolarmente anonima, senza ogget-

3) In realtà molti autori sostengono che le nuove tecnologie dovrebbero indurre il cambiamento anche degli spazi scolastici. Si vedano W. MORO, *Il terzo educatore: progettare e costruire una scuola di qualità*, 2013, in <https://tinyurl.com/y8jdtde>, S. MOČINIĆ, C. MOSCARDA, *L'ambiente come fattore di apprendimento nella scuola dell'infanzia*, 2016, in <https://hrcak.srce.hr/file/265748>; S. BORRI (a cura di), *Spazi educativi e architetture scolastiche: linee e indirizzi internazionali*, Indire, Firenze, 2016.

Spesso capita
di osservare aule
con arredi
consunti,
armadietti
in disordine,
materiali
alla rinfusa,
infissi
precari...

La configurazione
e l'allestimento
delle aule
sembrano
far di tutto
per rendere
gli allievi
passivi
e annoiati
spettatori

ti e senza comunicazione, intravedi almeno un cartello di buona fattura appeso alla porta: è la pianta con le vie d'uscita in caso di evacuazione.

Aule senza qualità

In questa vuotezza l'attività didattica dipende ovviamente dal docente che dice e ricorda costantemente con le parole quello che si deve fare e quello che non si deve fare. Tanti insegnanti, tante regole, tante attività che via via vengono annunciate: è come andare a un concerto senza il programma di sala, al buio, come se tutto venisse scoperto lì per lì. Ti trovi a teatro ma non sai niente della rappresentazione, conosci l'attore certo, ma non hai un'idea della performance, se non che forse sarà il prosieguo di una *piece*, un altro atto che si dovrebbe legare a quello della volta precedente. Ma sono solo supposizioni.

Quello che è certo è che tutto congiura per rendere passivo l'alunno, malgrado le belle dichiarazioni sulla sua centralità che puoi rinvenire nei documenti ufficiali. Quello del docente è un ruolo direttivo, lui è l'attore e l'improvvisazione è la regola. Il montessoriano invito "maestra insegnami a fare da solo" è apprezzato, semmai lo fosse, solo in teoria. Nella pratica è disatteso. Lo studente non sceglie⁽⁴⁾, esegue qualcosa che altri hanno deciso. E allora facciamo infine due conti, i locali degli uffici sono quattro: la presidenza, la segreteria, l'archivio, l'ufficio del direttore amministrativo. Le classi sono 36. E la schizofrenia degli ambienti è evidente.

Qui, nel settore delle aule, dove si dovrebbe dare importanza alla celebra-

zione del *rito fondamentale* che è quello dell'insegnamento e dell'apprendimento, l'ambiente è anonimo, sguarnito e sovraffollato. Là, nel settore degli uffici, luoghi deputati al supporto per quel rito tanto importante, trovi l'estetica, l'equipaggiamento e l'ordine. Ecco ora l'hai provata la schizofrenia, l'hai toccata con mano.

La scimmia è nuda

Questa descrizione della scuola mi fa venire in mente il titolo del libro di un famoso antropologo, Desmond Morris⁽⁵⁾, il quale parlava di *Homo sapiens* come di una scimmia nuda. Sì, la scimmia nuda citata dalla canzone che nel febbraio 2017 ha vinto a Sanremo con Francesco Gabbani.

Insomma l'aula, i corridoi e gli atri sono vuoti senza niente, ambienti despecializzati: sono nudi, privi di pelliccia come *Homo sapiens*, cioè privi di strumenti didattici, di arredi, di comunicazione visuale: né benessere, né conoscenza sembrerebbero albergare in quegli spazi. Tutto è ridotto all'osso, non per necessità o mancanza di soldi, si badi, ma per cultura. L'attrezzare l'aula, rivestire la scimmia nuda, si ritiene pedagogicamente irrilevante, perché in definitiva quello che conta è l'uso di quell'unico strumento che è la parola proferita dal docente. Sono le parole dette dalla cattedra a generare attività e apprendimento. La lezione frontale satura l'intero tempo scolastico. Gli alunni debbono solo ascoltare e semmai scrivere⁽⁶⁾.

Ma allora ci domandiamo: "Come è possibile che l'aula scimmia – nuda possa essere un ambiente capace di far progredire l'apprendimento?" Consiglio ai dirigenti, agli insegnanti e ai

4) Organizzare attività didattiche dove si hanno possibilità di scelta da parte dell'alunno significa motivare e potenziare l'apprendimento. Si veda M. ANDERSON, *Learning to Choose, Choosing to Learn. The Key to Student Motivation and Achievement*, ASCD, Alexandria VA, 2016.

5) D. MORRIS, *La scimmia nuda*, Bompiani, Milano, 1968.

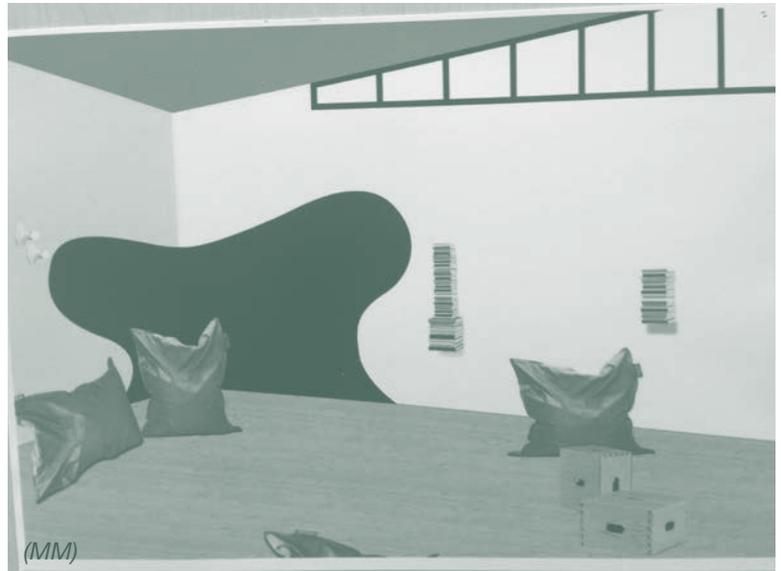
6) Si veda anche M. ORSI, *Dire Bravo non serve. Nuovo approccio alla scuola e ai compiti*, Mondadori, Milano, 2017.

genitori di digitare su Youtube (7) e parole *classroom tour*: troverete delle interessanti visite a classi attrezzate, dotate di *tecnologie*, cioè di strumenti didattici tattili, digitali, iconici e simbolici. Ci sono i quaderni e le penne, ma anche il pannello delle *flash-card* e i microscopi per la biologia, i libri di testo e gli archivi che classificano i documenti di storia e di scienze. La comunicazione visuale è curata e gli arredi consentono il lavoro personale e quello di gruppo; l'ascolto di una lezione e la discussione in cerchio si svolgono in uno spazio chiamato agorà. Lì in un angolo c'è il necessario per costruire un plastico di geografia e in un'altra parte dell'aula troviamo il materiale per disegnare una mappa concettuale con i cartoncini o possiamo usufruire per tante attività della Lim o del tablet.

Ecco lo zaino

Ma attenzione, per affrontare la questione delle aule nude si è immaginato, per la verità, qualche espediente che rimediassi. Il primo è stato ovviamente lo zaino (8). "Bene – qualcuno ha pensato – chiediamo agli studenti di portare da casa le tecnologie, cioè gli strumenti didattici che servono, visto che la scuola ne è sprovvista". Così abbiamo i due rituali tipici di tutte le scuole e non solo di quelle italiane: all'inizio della giornata lo svuotamento degli zaini e alla fine il loro riempimento. Ma cosa contengono gli zaini? A parte la merenda, il diario personalizzato e qualche altro oggettino che non c'entra niente, troviamo le penne, le matite, le gomme e gli astucci, assieme a molti libri (di testo naturalmente) e qualche quadernone. Con risultati diversi. Uno è l'invenzione dello zaino con ruo-

- 7) Si veda ai link: <https://tinyurl.com/ycesmqev>; <https://tinyurl.com/ydapkd9p>.
- 8) Il significato non neutrale dell'oggetto zaino è stato approfondito in M. ORSI, G. MEROTI, C. NATALI, M.B. ORSI, *A scuola senza zaino*, Erickson, Trento, 2016.



te, per facilitare il trasporto di tutto quel peso spropositato; l'altro che tutti gli studenti sono dotati delle stesse cose: nella scuola elementare il solito sussidiario per le letture, il solito testo che raggruppa alcune discipline, il testo di religione, il testo di inglese, il solito esercizionario. Venticinque alunni, venticinque testi tutti uguali.

La situazione si complica per le medie e le superiori. Ho fatto una stima veloce: in quinta elementare a giugno un bambino è titolare di almeno 500 pagine in libri di testo. Solo due mesi dopo – quasi subisce un'improvvisa mutazione genetica – diventa proprietario di 5.000 pagine: tante sono le pagine, se mettiamo assieme tutti i testi della scuola media.

Naturalmente ogni studente ha 5.000 pagine uguali alle altre 5.000 dei compagni. E questi testi sono una *tecnologia* tanto sovrabbondante quanto uniforme e standard: non sembra essere proprio la soluzione definitiva per attrezzare l'aula – scimmia nuda, né per riconoscere la diversità degli alunni e l'eterogeneità della classe; tra l'altro solo un 30% di esse viene utilizzato. L'altra strategia è costituita dall'introduzione delle *nuove tecnologie* con l'effetto paradossale di trovarci di

Nel passaggio
dalla scuola
primaria
alle medie
gli allievi
passano
da 500 a 5.000
pagine
di libri di testo

Nella scuola
non c'è
un corretto
rapporto
tra il front
(attività
principale)
e il back
(attività di
supporto),
come invece
si osserva,
ad esempio
in un supermercato

fronte a un'aula vuota, spoglia, nuda, dove magari, in un angolo, troneggia la lavagna interattiva multimediale: l'extraterrestre paracadutato in territorio straniero che rammentavo. In questo contesto scelta, autonomia, personalizzazione e consapevolezza vengono, malgrado le buone intenzioni, meno.

Il supermercato ci insegna

La schizofrenia, dicevo, tra i locali del preside e quelli degli alunni. Ma allora basta entrare in un supermercato per vedere l'equilibrio restaurato. Sì, certo, in un supermercato. E non c'è da meravigliarsi. Qui assistiamo al decesso della schizofrenia. Prova a entrarci con occhi diversi, facendo il raffronto con la scuola: qui di tecnologia ce ne è ed è tanta e varia. Il rito del consumo e dell'acquisto, a ragione, può essere ritenuto meno nobile di quello dell'apprendimento e tuttavia è celebrato in locali spaziosi, luminosi, attraenti, equipaggiati, là nella scuola, dove il rito ha una sicura superiorità, invece tutto il contrario.

Nel supermercato una piacevole musica di sottofondo ti accompagna e ti coinvolge. Gli scaffali sono ordinatissimi e la merce etichettata con cura. C'è una logica classificatoria in quell'ordine che, a differenza della scuola, invita alla conoscenza e all'autonomia. Conoscere è infatti anche classificare il mondo.

L'autonomia è potenziata a dismisura dall'uso della pistola laser che legge i codici a barre, cosicché il cliente può monitorare costantemente il suo lavoro: basta premere il tasto giusto ed ecco il conto provvisorio. Il cliente ha *feedback* costanti che gli provengono da quell'aggeggiamento, per cui è in grado di correggere il flusso della sua attività di acquirente, in ogni momento. La correzione è attuata con quella che, nel gergo pedagogico, si chiama valutazione formativa: essa consente di monitorare costantemente l'azione in funzione

degli obiettivi che ti sei dato (9). Nel caso del supermercato sono il tetto di spesa e la lista degli oggetti da comprare che hai portato con te. Non solo, ma appena attivi la pistola, il display ti sciorina consigli personalizzati sulla base di un'attenta lettura dei tuoi interessi (gli acquisti precedenti).

Aiutami a fare da solo

Il cliente fa da solo, gli aiuti sono ridotti al minimo e gli addetti agli scaffali o ai banconi sono come dei facilitatori: a essi ci si può rivolgere ogni volta che ne abbiamo bisogno. Se non troviamo la bustina di zafferano, loro ci assistono con gentilezza.

La *scelta nell'attività* è ampia, fatta in completa indipendenza anche se cartelli, manifesti e perfino *dépliant* supportano il cliente, informandolo adeguatamente: la comunicazione visuale, non c'è che dire, è curata. Abbiamo i carrelli dove deporre gli oggetti che scegliamo. Il tour finisce quando viene sparato il raggio luminoso nella direzione dell'ultimo codice a barre, quello che ci fa il conto finale. Ecco la valutazione conclusiva della nostra attività: sappiamo con il conto quanto vale la nostra attività.

Insomma il supermercato dà rilevanza – a differenza della scuola – al suo rito fondamentale, l'ufficio del direttore e i magazzini sono semplici supporti, non è importante che siano ordinati e belli, l'importante è far sì che il corridoio, lo scaffale, il bancone siano attrezzati e costruiti attorno alle esigenze del cliente.

Quello che sta davanti, il *front*, dove il cliente svolge la sua attività, deve ri-

9) Il ruolo degli oggetti nel favorire comportamenti è stato approfondito in modo suggestivo dal premio Nobel per l'economia Thaler. Si veda R.H. THALER, C.R. SUNSTEIN, *Nudge. La spinta gentile. La nuova strategia per migliorare le nostre decisioni su denaro, salute, felicità*, Feltrinelli, Milano, 2014.

splendere e facilitare l'azione; il *back* può avere qualche livello di trascuratezza, perché è solo un supporto ⁽¹⁰⁾. Nella scuola, invece, è l'esatto contrario.

La biblioteca è un esempio

Tuttavia se l'accostamento scuola-supermercato può lasciare un po' perplessi per la distanza non solo oggettiva, ma anche valoriale, più difficile è non essere in sintonia con la biblioteca. Alla classificazione delle merci si sostituisce la ben più nobile classificazione dei saperi e delle discipline. Anche qui abbiamo scaffali dove fanno bella mostra file ordinate di libri, tutti contrassegnati con codici che ne determinano l'argomento e la posizione. Etichette e segnali aiutano a trovare a vista quello che cerchiamo, magari guidati dalle informazioni che prima abbiamo tratto, presso lo spazio computer, dall'archivio digitale. L'aria è ovattata, l'ambiente è confortevole, le scrivanie spaziose e dotate di luce e prese per il portatile, il *wifi* funziona a dovere.

C'è un silenzio quasi religioso, incentivato dai cartelli appesi qua e là che invitano a evitare rumori. Se si parla lo si fa a bassa voce e con circospezione. L'imperativo è non disturbare: la concentrazione è il bene prezioso da tutelare. In alcuni angoli ci sono anche delle piante. Tutto concorre a rendere il clima favorevole per la celebrazione del *rito* dello studio e della lettura. L'apprendimento al primo posto!

Come nel supermercato puoi fare completamente da solo: devi comprendere l'ordine di classificazione del sapere, prelevare i libri, inserire il tuo pin nell'apposito apparecchio, scansionare il codice a barre e andartene senza interagire con i bibliotecari. Questi tuttavia, come gli addetti del supermercato, sono a disposizione per facilitare la tua ricerca e per darti dei consigli. E an-

che qui, negli uffici della biblioteca, puoi trovare gli scatoloni affastellati degli ultimi arrivi o pile un po' caotiche di documenti: ma quello che conta è l'ambiente dove vanno a studiare i clienti, cioè il *front*, non il *back*.

L'architettura delle scelte

In definitiva ambienti come il supermercato e la biblioteca sono progettati per far fare un'esperienza di un certo tipo, per promuovere determinati comportamenti che si ritengono virtuosi. Le regole e le procedure, prima ancora che scritte sulla carta, sono impresse nell'oggettualità degli spazi e degli strumenti. È quella che Thaler, insieme a Sunstein, chiama *spinta gentile*, una spinta progettata secondo quella che viene definita *l'architettura delle scelte* ⁽¹¹⁾.

Allora perché non ispirarsi a questi ambienti, perché non guardare all'esempio del supermercato e della biblioteca per rivestire l'aula-scimmia nuda, cercando di superare la schizofrenia di cui ho parlato? Perché non immaginare la progettazione didattica come una progettazione dell'ambiente formativo che tiene di conto di un'architettura delle scelte?

In gioco c'è quel *rito* prezioso dell'insegnamento-apprendimento che va valorizzato a partire dalla riconsiderazione dell'importanza degli spazi, della varietà degli strumenti, rimettendo al centro lo studente con la sua capacità di scegliere e di agire in modo autonomo, riconosciuto nella sua diversità.

11) Si veda ancora: Thaler, Sunstein, *cit.*

10) Il rapporto tra *back* e *front* è tratto da E.

GOFFMAN, *La vita quotidiana come rappresentazione*, il Mulino, Bologna, 1997.

Marco Orsi

Dirigente scolastico a Lucca, presidente dell'associazione "Senza Zaino per una scuola-comunità"
m.orsi.lucca@gmail.com

Anche
una buona
biblioteca
è organizzata
per rendere
l'utente
più autonomo
e responsabile
delle proprie scelte

Spazi per una didattica alternativa

di Mariagrazia Marcarini

Figura 1 – Planimetrie del Civico Polo scolastico “A. Manzoni”, via Grazia Deledda, Milano (MM)



Lo spazio come 'terzo educatore'

Le più recenti riflessioni, ma anche i classici della pedagogia, ci pongono di

fronte a una visione nuova di scuola in cui l'insegnamento e l'apprendimento sono sempre più collocati all'interno di una dimensione di "pratica collettiva che costruisce insieme significati sociali condivisi" (Zuccoli, 2017) per rendere la scuola un reale terzo educatore. Poiché non sempre è possibile la riorganizzazione degli spazi scolastici e la trasformazione delle aule in ambienti di apprendimento, viene spontanea una domanda: "che cosa si può fare per dare l'opportunità ai docenti che vogliono promuovere nuove metodologie didattiche in ambienti ad hoc con risorse economiche limitate?".

Con l'emanazione delle *Linee guida sull'edilizia scolastica* nel 2013 emerge la necessità di avere ambienti o "micro-ambienti finalizzati ad attività diversificate che hanno la stessa dignità e presentano caratteri di abitabilità e flessibilità in grado di accogliere in ogni momento persone e attività della scuola offrendo caratteristiche di funzionalità, confort e benessere". In questo modo la scuola si trasforma e può risultare come luogo

Il Polo "A. Manzoni" di Milano

Un esempio di come si possa intervenire con risorse economiche e spazi limitati, in edifici scolastici tradizionali sono gli "Spazi Colore" creati al Civico Polo scolastico "A. Manzoni" del Comune di Milano, che permette percorsi di studio innovativi e interculturali, con un'offerta ampia e variegata che risponde alle esigenze e agli interessi dei cittadini e del territorio (Sassone, Scevola 2017a).

Il "Polo Manzoni" è una realtà complessa e unica a livello nazionale, perché è un'istituzione pubblica che comprende scuole paritarie e corsi liberi, in fasce orarie uguali e differenziate.

All'interno dell'edificio sono presenti diversi percorsi di studio: il Civico liceo linguistico "A. Manzoni", istituito nel 1861 e inizialmente destinato solo alle giovani studentesse milanesi, che ha rappresentato fin dalla sua fondazione una visione di grande modernità; nel 1946 fu istituito il Corso superiore di tecnica aziendale, poi diventato PACLE; l'attuale Istituto tecnico economico a indirizzo linguistico e *marketing* (ITE). Accanto a queste scuole paritarie, il Comune ha avviato i corsi di preparazione agli esami di idoneità per adulti e successivamente ha ampliato l'offerta didattica rivolta a giovani con insuccessi scolastici con il Civico centro per l'istruzione dell'adulto e dell'adolescente; vi sono presenti le ultime classi del Liceo linguistico del Teatro alla Scala e la scuola secondaria di I grado, oltre a corsi pomeridiani e serali di lingue.

L'edificio è organizzato a livello spaziale per rispondere a principi didattici molto tradizionali. La struttura, infatti, si articola in corridoi su cui si affacciano le aule, le cui dimensioni rispondono ai parametri della *legge sull'edilizia scolastica* del 1975, in cui diventa difficile, per le dimensioni non particolarmente ampie, proporre una didattica innovativa.

Figura 2 – Gli ambienti dello spazio denominato “margherita” del Polo Scolastico “A. Manzoni” a Milano, prima dell'intervento di riconfigurazione (MM)



in cui si possono sovrapporre “*diversi tessuti ambientali: quello delle informazioni, delle relazioni, degli spazi e dei componenti architettonici, dei materiali, che a volte interagiscono generando stati emergenti significativi*” (1).

Gli Spazi Colore

Gli “Spazi Colore” sono tre nuovi ambienti ricavati da alcuni uffici, presenti nell'atrio della scuola, mediante un progetto di riconfigurazione; sono arredati con tavoli di varie forme, scaffali e cuscinoni per ‘l'angolo morbido’ e sono forniti di *wifi*. C'è pertanto la possibilità di strutturare diversi *setting* didattici, ciascuno dei quali può accogliere al massimo circa 16 studenti.

Attraverso gli “Spazi Colore” viene offerta l'occasione per un uso intenzionale degli spazi scolastici, in cui anche gli arredi sono elementi di attività didattica. Tutti gli elementi contenuti negli “Spazi Colore”, infatti, si possono spostare e cambiare di posto. L'arredo diventa oggetto di un ‘fare’, di azioni, di impegno e favorisce la personalizzazione, il lavoro in piccoli gruppi: gli arredi cambiano e si adattano ai bisogni anche di attività differenti ma contemporanee.

Sono stati denominati “Spazi Colore” perché il colore in un contesto educa-

Il percorso di un'idea

L'idea dei nuovi “Spazi colore”, inaugurati nel novembre 2017, è nata dalla richiesta dei docenti di trasformare e utilizzare alcuni spazi della scuola in modo da proporre pratiche didattiche innovative per sviluppare le competenze degli studenti in una situazione collaborativa, utilizzando le risorse digitali all'interno di ambienti scolastici rispondenti a relazioni condivise. Questa richiesta, presentata nel documento *La risposta delle Civiche scuole paritarie alle direttive europee* in occasione del convegno “Dire Fare Educare. Un percorso per Milano città educativa”, promosso dall'Assessorato all'educazione e all'istruzione del Comune di Milano e svoltosi il 19 marzo 2016, è stata raccolta dal direttore Area servizi scolastici ed educativi S. Banfi, in seguito alla visita effettuata all'Ørestad Gymnasium di Copenhagen.

Da questi stimoli scaturisce la progettazione degli “Spazi Colore” da parte di A. Sassone, responsabile dell'Ufficio funzioni trasversali e progetti speciali, e dell'arch. C. Scevola, responsabile dell'unità rete scolastica e logistica.

L'Ørestad Gymnasium è una scuola molto bella e assolutamente innovativa, costruita secondo una nuova visione degli spazi negli edifici scolastici che si sta consolidando sia in Danimarca, sia in Europa e ultimamente anche in Italia, con pochissime aule e spazi ampi per una didattica innovativa; vi viene data molta importanza alla relazione tra studente e docente e tra studente e studente, che permette l'integrazione e lo scambio relazionale; la flessibilità degli spazi consente personalizzazione, *cooperative learning*, *peer-to-peer education*, utilizzo di nuove tecnologie informatiche e superamento dell'uso del cartaceo (Marcarini, 2016).

tivo non è solo un elemento estetico, ma è funzionale per le influenze dirette sul comportamento, infatti, con un attento uso del colore in un contesto educativo è possibile ottenere una maggiore capacità di attenzione e bassi livelli di affaticamento della vista ed è stato scoperto che il colore ha un'in-

*In Danimarca,
ad esempio...*

1) Miur, d.m. 11 aprile 2013.

Spazi
informali
favoriscono
attività
di relazione,
di studio,
di apprendimento

fluenza sulla pressione sanguigna e sul comportamento (Barret, Zangh, 2009).

Metti, ad esempio, l'atrio...

Il colore luminoso di alcuni arredi, come la scrivania e le sedie, rappresenta la connotazione, il tratto distintivo dell'ambiente. Gli arredi devono essere adatti alle attività da svolgere e al modello educativo prescelto, in modo che la configurazione formale degli ambienti educativi vada incontro alle concrete esigenze didattiche degli insegnanti (Canazza, 2016).

Spazi informali, spazi per lo studio e...

Gli "Spazi Colore" permettono la transizione dalla didattica tradizionale a una più flessibile, attraverso la progettazione dei possibili utilizzi di questi spazi; infatti, per trasformare la scuola in un posto di benessere per i ragazzi, è necessario sostituire la rigidità e l'uniformità burocratica con la varietà delle metodologie didattiche.

I suggerimenti sull'utilizzo di questi spazi sono molteplici: *cooperative learning* tra i componenti dello stesso gruppo classe, lavori interclasse o in-

terdisciplinari attraverso la collaborazione tra più docenti, momenti di studio individuale, ricerche o progetti di un gruppo di studenti. Si può rompere l'unità del gruppo classe per sviluppare itinerari didattici innovativi, non attuabili nelle classi per la rigidità degli arredi e le dimensioni ristrette.

Essi possono essere utilizzati come *spazio informale e relax*, anche solo per un momento di decompressione e di riposo o una pausa personale, prima o dopo le lezioni o durante gli intervalli, quando non necessariamente si devono fare delle attività, proprio per la presenza di un arredo 'soffice' con sedute comode e confortevoli (Miur, 2013).

La loro fruizione può essere come *spazio studio*, durante o al di fuori dell'orario scolastico, dato che la scuola, proprio per i suoi molteplici corsi, è aperta dalle 7.45 fino alle 22.30; per tale ragione questi ambienti possono essere frequentati da diverse tipologie di studenti e utilizzati anche in giugno e luglio, fino al termine degli esami di Stato.

Si può creare uno 'spazio biblioteca diffusa (*little free library*) e *book crossing*', depositando negli scaffali non solo libri già letti, ma anche appunti, dispen-

Figura 3 – Uno "Spazio Colore", dopo l'intervento di riconfigurazione (MM)



Riferimenti bibliografici

- Aa.Vv., *La risposta delle Civiche Scuole Paritarie alle direttive europee*, Comune di Milano, Milano, 2016.
- P. BARRET, Y. ZHANG, *Optimal Learning Spaces*, University of Salford, Salford, 2009.
- G. BERTAGNA, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia, 2011.
- M. CANAZZA, *Il panorama contemporaneo italiano degli arredi per la scuola*, in G. BIONDI, S. BORRI, L. TOSI, *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*, Altralinea, Firenze, 2016.
- S. HORNE-MARTIN, *The classroom environments and its effect on the practice of teacher*, in "Journal of Environmental Psychology", n. 221-2, 2002.
- M.L. IAVARONE, *Educare al benessere*, Bruno Mondadori, Milano, 2008.
- A. SASSONE, C. SCEVOLA, "Spazi Colore": un esempio di trasformazione di ambienti scolastici per la sperimentazione didattica, Poster, 27-28 ottobre 2017, Facoltà di Scienze della Formazione, Bressanone, 2017.
- L. VOLPICELLI, *La scuola come casa*, in Id., *L'educazione contemporanea*, vol. II, Armando, Roma, 1964.
- F. ZUCCOLI, *Un ambiente che può essere gabbia o stimolo. Le voci e le riflessioni dei docenti*, in M. FIANCHINI (a cura di), *Rinnovare le scuole dall'interno. Scenari e strategie di miglioramento delle infrastrutture scolastiche*, Maggioli, Rimini, 2017.

se e qualsiasi materiale utile per il percorso didattico e umano intrapreso. Si darebbe vita così a una piccola biblioteca curata dagli stessi fruitori in aggiunta a quella esistente nell'istituto. Altre idee di utilizzo: 'spazio espositivi', in cui organizzare mostre di fotografie, ecc. Possono essere anche spazi teatrali, per mini-spettacoli, o un laboratorio sull'identità personale.

Lo spazio, per il benessere e l'apprendimento

Gli "Spazi Colore" possono essere considerati come mediatori di apprendimento e diventare luoghi attivi per l'apprendimento con proprie regole condivise ed elaborate. Le possibilità di utilizzo sono molteplici e poiché gli spazi sono dedicati agli studenti, sarebbe necessario renderli partecipi su come utilizzarli, in modo che se ne appropriino e si sentano a proprio agio come a casa loro (Volpicelli, 1964) o comunque come un luogo in cui stare bene.

La partecipazione alla progettazione degli spazi informali porta gli studenti a una condivisione del significato degli spazi e a una 'consapevolezza ambientale' (Horne-Martin, 2002) dell'importanza che hanno gli spazi fisici in rela-

zione al benessere ambientale (Iavarone, 2008) e all'apprendimento; in questo modo gli studenti sono stimolati a mantenerli belli, puliti e in buono stato di conservazione.

Questi nuovi spazi di apprendimento offrono l'opportunità di sviluppare gli aspetti cognitivi specifici attraverso la promozione di attività didattiche diversificate. I diversi *setting* presenti negli "Spazi Colore" sono necessari per promuovere diverse strategie di apprendimento, con le quali gli studenti acquisiscono conoscenze e competenze, anche attraverso il superamento, quando necessario, della classica lezione frontale. Si offre così ai docenti l'opportunità di sperimentare nuove metodologie in ambienti di apprendimento flessibili in cui diventa possibile ricomporre la frattura tra il fare e il sapere, tra la prassi e la teoria, tra il sapere pratico e sapere teorico (Bertagna, 2011).

Mariagrazia Marcarini

Pedagogista, PhD in Formazione della persona e cultrice di Pedagogia speciale presso l'Università di Bergamo, responsabile dell'area "Architettura scolastica" dell'ADi (Associazione docenti e dirigenti italiani)
mariagrazia.marcarini@unibg.it

La partecipazione
 alla progettazione
 degli spazi
 promuove
 un uso creativo,
 corretto
 e responsabile

Aula: spazio anonimo o ambiente di apprendimento?

di Alessandra Rucci

Gli spazi
in cui si struttura
una scuola
spesso riflettono
un'idea
antiquata
e 'statica'
di apprendimento

Di che colore era la mia scuola?

Pensiamo ai nostri ricordi di scuola, o interrogiamo l'immaginario comune sul concetto di aula. Che cosa ne scaturisce? Inevitabilmente l'idea di una stanza che funge da contenitore, per parecchie ore al giorno, di studenti che stanno generalmente seduti in banchi singoli, o quando va bene in coppia, disposti a file di fronte alla cattedra del docente e a una lavagna.

Se poi volessimo addentrarci a esplorare emozioni e vissuti, con piccolissimi margini di errore dovuti alla singolarità di alcune esperienze fortunate, ne ricaveremmo un'idea di costrizione, legata alla posizione obbligata dal *setting*. Emergerebbero probabilmente ricordi di trasgressioni copierecce e di vissuti di noia per le spiegazioni interminabili e per il tempo che non passava mai; sicuramente le memorie più divertenti sarebbero quelle delle chiacchierate e delle risate fatte all'ombra della testa del compagno davanti.

Ma di che colore era la nostra aula? Non è vero che facciamo fatica a ricordarlo? Un colore indefinito fra il bianco, il giallino e il grigiastro; unica nota di colore e allegria, quando era permesso appendere alle pareti qualche cartellone colorato frutto dei nostri lavori. Ma non possiamo non ricordare le scritte e gli scarabocchi, con i quali probabilmente anche noi avremo messo la firma o impresso una dichiarazione d'amore su quelle pareti senza vita.

Lo spazio come metafora

Questi ricordi comuni racchiudono una quantità di metafore 'antiche' dell'apprendimento:

1. apprendere è faticoso e noioso;
2. apprendere vuol dire contenere il bisogno di movimento;
3. si apprende da qualcuno che ci trasmette il proprio sapere mediandolo in base ai propri schemi mentali;
4. si apprende da soli, rigorosamente;
5. interagire, parlare, scambiare opinioni è qualcosa di eccezionale in apprendimento;
6. lo spazio in cui si apprende non deve essere bello, ma asettico.

Fortunatamente dall'epoca dei nostri ricordi la scuola è cambiata parecchio, ma non ovunque. Dove ciò è avvenuto, è cambiata molto e in profondità, ma in molti casi le cose non si presentano in modo molto diverso da 50 anni fa.

Il cambiamento, quando è stato realizzato, ha investito metodi, materiali, relazioni e anche lo spazio, che sicuramente ne è la forma più visibile, quella che ne sottende il significato. Proviamo a rovesciare la metafora.

Apprendere è bello

Il luogo in cui si svolge l'apprendimento formale, per molte ore al giorno, veicola, come abbiamo visto sopra, numerosi messaggi in forma di metafora. L'allestimento di un luogo di apprendimento riveste per questo un'importanza massima e richiede attenzione ai valori cui improntiamo l'azione educativa,

la bellezza prima fra tutti, se desideriamo che apprendere sia per i nostri studenti un'esperienza felice e coinvolgente (che non vuol dire facile!).

Mettiamo colore a scuola, nelle pareti e nel mobilio e usiamo se possibile i colori giusti per gli effetti che vogliamo ottenere (1). Appendiamo quadri, scritte motivazionali, lasciamo spazi liberi per l'espressione della creatività, come pareti-lavagna. Rendiamo vivi gli spazi comuni arredandoli con librerie, divani, angoli lettura e incontro, perché a scuola si apprende ovunque, non solo in aula!

Uno spazio bello non ha bisogno di essere trasgredito, specie se è costruito a misura dei bisogni delle persone che deve ospitare.

Se dai a bambini e adolescenti un ambiente curato, pulito e bello, stai certo che te lo restituiranno più curato e più pulito, al netto dell'usura naturale che deriva dalla vita degli spazi.

Uno spazio bello e attentamente progettato veicola un importante messaggio di cura e attenzione verso i discendenti e comunica l'idea che il colore dell'apprendimento non è il grigio, ma si articola su un'ampia scala cromatica in cui ognuno darà il suo colore al successo, alla fatica, alla caduta, allo scambio, al silenzio e all'ascolto, al ridere e al piangere, proprio come nella vita vera!

Apprendere è movimento e relazione

Non si apprende in solitudine e in isolamento, ce lo ha insegnato bene Vygotskij, ma attraverso l'interazione con i pari, attentamente orchestrata e guidata dal docente. Molteplici sono le attività ad alto contenuto di apprendimento che possono essere svolte attraverso l'interazione, dalla costruzione all'elaborazione progettuale, dal dibattito alla conversazione.

1) M. BONNES, G. SECCHIAROLI, *Psicologia ambientale*, Carocci, Roma, 1998.

L'aula immobile, con la sua disposizione permanente dei banchi a file, non favorisce lo scambio né il lavoro in gruppo. Risponde piuttosto a un modo di intendere l'apprendimento come attività solitaria e individuale, in cui è bandito e scoraggiato lo sguardo al quaderno del compagno, come trasgressione.

Per apprendere in movimento e insieme, servono banchi leggeri o mobili che possano essere spostati in modo da dare vita a setting diversi in base alle attività. I banchi possono essere addirittura sostituiti da sedie mobili, come postazioni autosufficienti, con piano di lavoro e cestino di appoggio.

Decostruzione e ricostruzione del setting sono la cifra di un ambiente di apprendimento, perché apprendere non è ascoltare e ripetere, è un processo di costruzione che si realizza in una pluralità di occasioni ed esperienze che includono, ma solo a volte, l'ascolto e l'esercizio di ripetizione (2). In ambienti simili il silenzio non è sempre sovrano e stare al proprio posto spesso è controproducente.

Apprendere è multimediale

Apprendere non è un'attività monomediale, come sostenuto in più di un'occasione da Roberto Maragliano. Il libro, il quaderno, la lavagna e l'insegnante, uniche tecnologie didattiche a regnare incontrastate nei nostri ricordi di scuola, non bastano, così come la memoria non è il solo sintomo di apprendimento. Apprendere abbisogna di risorse, tante e varie, e queste devono essere disponibili in aula. I materiali che servono per dimostrare una legge fisica e per interpretare un testo sono altamente specifici e specifico dovrebbe essere l'ambiente deputato a lavorare su contenuti diversi (3).

2) T.M. DUFFY, D.H. JONASSEN (eds),

Constructivism and the technology of instruction, Hillsdale, Erlbaum, NJ, 1992.

3) Si vedano le esperienze italiane delle aule-

Un ambiente di apprendimento deve essere de-costruito e ri-costruito, per creare una pluralità di occasioni ed esperienze

Nuovi ambienti di apprendimento

Nel delineare il rovesciamento delle antiche metafore è emerso più volte il termine *ambiente di apprendimento*. In effetti l'aula che abbiamo cercato di delineare risponde a questo concetto, così come è stato definito dai costruttivisti:

Luogo in cui i soggetti che apprendono possono lavorare assieme e supportarsi l'un l'altro mentre usano una varietà di strumenti e di risorse per la soluzione di problemi e compiti di apprendimento (B.G. Wilson) (*);

[Spazio che] Offre rappresentazioni multiple della realtà, rispettandone la complessità, sostiene la costruzione attiva e collaborativa, la negoziazione sociale (D.H. Jonassen) (**).

Il consorzio *European Schoolnet*, presso la sede di Bruxelles, ha implementato un prototipo di ambiente di apprendimento, il *Future Classroom Lab*, che ha ispirato alcune scuole di avanguardia nella costruzione di spazi particolari, che spesso hanno soppiantato vecchi laboratori, denominati Aule 3.0, o ambienti flessibili. Accanto a questi ambienti, che restano in ogni caso alternativi all'aula, altre scuole italiane hanno realizzato innovazioni anche più impegnative e consistenti, implementando il modello delle aule-laboratorio di area disciplinare.

*) G.B. WILSON, *Constructivist learning environments. Case studies in instructional design*, Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, NJ, 1996.

**) D.H. JONASSEN, S.M. LAND (eds), *Theoretical Foundations of Learning Environment*, Routledge, New York, 2012.

Un'aula
ambiente
di apprendimento
è 'aumentata'
dalle tecnologie

Le aule-ambiente di apprendimento sono ambienti dedicati ad aree disciplinari, come laboratori, ma non sono contenitori generici di persone e attività. Sono aule da cui si esce spesso, in modo reale, ma anche in modo virtuale, attraverso il ricorso al web, che si impara a usare in modo intelligente! Dunque sono aule connesse, in cui hanno cittadinanza i *device* personali, come gli smartphone, quando servono.

Il docente multiforme e la scomparsa della cattedra

Nelle aule che abbiamo in mente la cattedra non c'è! C'è un piano di lavoro, a

laboratorio di area disciplinare nell'ambito del Movimento "Avanguardie educative", in: http://avanguardieeducative.indire.it/wp-content/uploads/2014/10/AE_aule_lab.pdf e delle scuole DADA, in: <https://www.scuolodada.it/>.



volte una postazione mobile, perché l'insegnante non sta lassù, lontano dai discenti, ma è in mezzo a loro, si sposta di continuo, assiste, affianca, osserva, interviene in modo non invasivo. Non è soltanto un mediatore di sapere, è molte altre cose insieme: *coach*, *mentor*, facilitatore.

La scomparsa o il mutamento della cattedra è uno degli aspetti più dirimpenti degli ambienti di apprendimento, sia per la densa simbologia che ha veicolato e che si perde (la distanza di ruolo e il potere), sia perché, più di ogni altro cambiamento spaziale, è quello che mette pesantemente in crisi il docente e gli impone di ricostruire la sua identità e il suo modo di interpretare la pro-



(MM)

fessione; è un mutamento di *setting* che, lungi dall'investire solo la dimensione spaziale, rivoluziona una professione e la rende molto più difficile rispetto a quello che era.

Una cosa è preparare una lezione, ci si passi il termine, magistrale, che sarà magari variata negli anni, arricchita, integrata con il ricorso a supporti di vario genere, ma è sostanzialmente un dispositivo semplice in cui si espone un sapere per trasmetterlo agli uditori; altra cosa è orchestrare una gamma di attività ed esperienze, fra le quali la lezione è una di tante, atte a favorire la costruzione duratura di conoscenze attraverso un processo attivo per lo studente.

Come cambia l'organizzazione

Le aule-laboratorio di area disciplinare sono il modello che più di ogni altro risponde al costrutto di ambiente di apprendimento, caratterizzato da elevata specificità di *setting*, materiali e risorse atte a consentire l'apprendimento più efficace in determinati campi del sapere. L'innovazione non investe solo lo spazio, ma l'intera organizzazione della scuola, in quanto gli studenti sono chiamati a cambiare laboratorio in base all'orario.

Dovendo fare i conti con spazi limitati e risorse insufficienti, molte scuole hanno percorso o stanno percorrendo strade ibride, nelle quali si è modificato il *setting* d'aula, ma non è stato possibile fare altrettanto con l'assetto organizzativo. Cifre di queste esperienze sono la motivazione, il coraggio e la volontà di mettersi in gioco facendo quello che si può con le risorse che si hanno a disposizione.

L'aula è uno spazio abitato

Meglio sarebbe poter disporre di ambienti ampi e luminosi, ma in ogni caso gli ambienti di apprendimento possono realizzarsi ovunque, tenendo presenti alcuni elementi imprescindibili: la *flessibilità*, l'*apertura*, intesa come apertura all'esterno dell'aula stessa, in senso fisico e virtuale (connessione), la *multimedialità*, intesa come ampio corredo di risorse, tecnologiche ma anche povere, utili alla costruzione della conoscenza.

Dove non si disponga di risorse per dotarsi di arredi naturalmente flessibili, è possibile adattare quelli esistenti. In molte scuole, ad esempio, si è impiegata una parte del periodo estivo ad applicare rotelle a banchi e sedie e a dipingere le pareti con colori vivaci. Il ricorso a molti armadietti farà il resto, perché gli ambienti sono abitati anche da oggetti che vanno riposti e l'aula, come una stanza abitata, necessita di mobili.

Un sistema
di aule
laboratorio
disciplinari
cambia
radicalmente
l'organizzazione
della didattica,
con la flessibilità
e la multimedialità

L'aula
ambiente
di apprendimento
si trasforma
da 'non-luogo'
a 'luogo',
vivo e vissuto,
ricco
di valori
simbolici



(MM)

L'appartenenza: dare senso allo spazio

Non è stato difficile per dirigenti e docenti motivati fare di questa innovazione un'occasione per creare appartenenza e istituire momenti dedicati alla cura e all'arredo degli spazi da parte di genitori e studenti. La metafora dell'architetto Davide Lago, che ha allestito alcuni spazi al liceo scientifico "Lussana" di Bergamo, è stata quella della 'scuola-casa', metafora efficace in quanto porta con sé anche il concetto della cura e della responsabilità personale sugli ambienti (4).

Lasciare spazi decisionali agli studenti nell'allestimento dell'aula è un'operazione altamente educativa, che trasforma i non-luoghi in luoghi, per utilizzare la definizione del sociologo Marc Augé. Da spazio-contenitore, asettico e grigio, mondo di passaggio avulso dalla vita reale, l'aula diventa proprietà

collettiva dei gruppi che la abitano, studenti e docenti, e che riconoscono, nei segni tangibili della loro presenza attiva, la propria identità.

L'aula-ambiente di apprendimento si trasforma da non-luogo a luogo, vivo e vissuto, denso di valori simbolici e di metafore che definiscono l'essere in apprendimento e in relazione.

Attorno all'aula: andata e ritorno

Il concetto di apertura dell'aula, più volte richiamato, porta con sé la necessità di considerare l'intero spazio della scuola come spazio che insegna. L'ambiente di apprendimento non basta a sé stesso, è un luogo di andate e ritorni: informazioni, materiali, ambienti di elaborazione, spesso vanno reperiti all'esterno dell'aula e implicano una permeabilità della stessa rispetto agli spazi più o meno contigui. Un gruppo può avere necessità di trovare una collocazione più silenziosa e deve poter trovare un luogo adeguato fuori del perimetro dell'aula; un altro gruppo può avere necessità di spiegare un grande

4) <https://www.lago.it/progetti/lago-inside-bergamo-liceo-scientifico-statale-filippo-lussana>.

foglio su un pavimento, ecco allora che tutto ciò che circonda l'aula è importante e non può non avere una configurazione adeguata.

Da qui l'esigenza, visibile nella trasformazione di molte scuole che hanno intrapreso questo percorso, di ripensare anche gli ambienti comuni, ricavandovi angoli per il lavoro individuale e di gruppo, nicchie per il relax e l'incontro, spazi dove persone impegnate in progetti e attività diverse possano parlarne e dividerle. Anche gli spazi esterni sono coinvolti in questo processo, dal quale sono nate aule verdi, orti, giardini di lettura.

Sicurezza e responsabilità

Tutto quanto abbiamo provato a delineare dal punto di vista dello spazio, sottintende naturalmente una pedagogia di riferimento, e questo dovrebbe essere sufficientemente chiaro, ma anche un particolare modo di intendere la sicurezza, che non corrisponde al modello di delega attualmente in vigore. Ovviamente non si vuol mettere in discussione un principio sacrosanto, che gli ambienti di lavoro o di apprendimento debbano essere configurati per garantire l'incolumità e la salute delle persone, quanto quel pensiero, ormai consolidato, in base al quale il bambino e l'adolescente debbano essere costantemente tenuti sotto vigilanza da un adulto, cosa che non avviene neppure nella realtà familiare e che ha ostacolato nel nostro paese l'impiego di metodologie didattiche in cui sia prevista una forma di attività autonoma degli studenti fuori dall'aula.

Si tratta di un problema sottovalutato e serio, un problema di ordine culturale, che ha trasformato l'infanzia sempre più in una condizione di minorità, non valorizzando aspetti quali l'educazione all'autonomia, alla corretta percezione del rischio e all'assunzione di responsabilità e sottolineando al contrario le responsabilità degli adulti. Il concetto malinteso di dovere di vigilanza

inibisce ogni spinta autonoma, al punto che ha come riflesso, nella percezione dei fanciulli, che ogni momento vissuto fuori dal controllo degli adulti sia occasione di trasgressione.

Una progettualità chiara

È invece molto importante tracciare il confine di quello che pertiene: agli enti locali, dal punto di vista delle garanzie strutturali e infrastrutturali degli edifici; ai dirigenti scolastici, in materia di organizzazione delle condizioni di vita all'interno della comunità; ai naturali compiti di vigilanza del docente, che non possono prevedere l'essere ovunque in ogni momento. Vi è l'esigenza di crescere generazioni di giovani che sappiano avere cura della propria salute e sappiano muoversi in modo responsabile all'interno della scuola, assumendo questo movimento come una condizione normale della vita scolastica, diversa da un porto franco dagli occhi dei controllori.

Vi è poi il problema delle risorse, sul quale sembra giocare la difficoltà di molti istituti a rinnovare gli spazi di apprendimento e non si può negare che si tratti di un problema reale, ma è pur vero che sono state offerte negli ultimi 3 anni numerose opportunità alle scuole, attraverso i finanziamenti europei in particolare.

Una progettualità chiara, guidata da una *vision* esplicita e strettamente legata agli obiettivi dei Pof aiuta senza dubbio a effettuare scelte di spesa importanti in questa direzione.

Il resto risiede poi nell'idea di scuola del dirigente, che deve contemplare l'importanza dello spazio per l'apprendimento, e nella sua abilità ad attrarre risorse finalizzate dal territorio e dalle famiglie.

*Un malinteso
concetto
di sicurezza
e di vigilanza
sugli allievi
finisce
con l'inibire
ogni spinta
autonoma
alla loro iniziativa*

Alessandra Rucci

*Dirigente scolastico dell'Istituto di istruzione superiore "Savoia Benincasa" di Ancona, PhD in Scienze dell'educazione, esperta in didattica digitale
rucci.alessandra@gmail.com*

Materiali per nutrire l'immaginazione

di Franco Lorenzoni

I materiali
sono
contesti
in cui sperimentare,
in forma
su proposta
dei docenti
o in forme libere,
relazioni,
giochi
e l'uso della lingua

Il teatro dell'insegnamento

Galileo Galilei, che quando insegnava non credo non tenesse ai contenuti, sosteneva infatti che *"il buon insegnamento è per un quarto preparazione e per tre quarti teatro"*.

Cosa ci vuol dire il grande scienziato pisano con questa espressione, se non ricordarci che le posizioni reciproche e il modo che abbiamo di *apparecchiare lo spazio* influenzano grandemente la qualità dell'ascolto?

La parola *Theatron*, in greco, sta per luogo dello sguardo, e se impariamo ad abitare in modi inusuali gli spazi dell'educare e li attrezziamo con i materiali più vari, possiamo stimolare curiosità e attenzione in bambini e ragazzi.

Possiamo scoprire e accorgerci, ad esempio, come Talete ha misurato l'altezza della grande piramide con la sua ombra, registrando con uno spago teso dalla finestra al pavimento l'inclinazione dei raggi del sole che entrano nella nostra classe. Possiamo osservare a lungo, misurare e disegnare il mutare della forma della luna e forse questo ci può aiutare a incontrare i versi di Leopardi, che a lungo ha guardato e riguardato e studiato la Luna prima di cantarla. Possiamo immergere un piccolo specchio in una bacinella d'acqua esposta al sole e proiettare sulle pareti e sui nostri corpi tutte le gradazioni di colori che ci dona la scomposizione della luce. Con lo scarto dell'oblò di vetro di una vecchia lavatrice possiamo realizzare un semplice terrario che ci permetta di aguzzare gli sguardi scovando e seguendo l'incessante opera di scavo e fertilizzazione generosa della terra di un gruppo di lombrichi.

Costruire con i materiali

Se due angoli della nostra aula somigliano a botteghe di rigattieri piene di utili cianfrusaglie che ci invitano a costruire con i materiali più vari, scopriremo che anche i più scatenati tra i bambini e ragazzi troveranno momenti in cui sostare concentrati, perché intenti a costruire qualcosa *inventata da loro*.

Questo hanno di straordinario i materiali: possono essere proposti da noi insegnanti come strumenti per una ricerca che noi indirizziamo, ma possono anche essere usati con grande libertà, dando sfogo al libero *delirare sugli oggetti* che, prima d'essere ispirazione d'arte per i surrealisti, è da sempre attività spontanea di tutti i bambini, fin dalla più tenera età.

Costituisce, tra l'altro, uno straordinario territorio in cui sperimentare relazioni, giochi e un uso accorto della lingua, perché ogni composizione varia di oggetti è già il racconto di una storia. E costruendo insieme e dando nuovi nomi e nuova vita a oggetti diversi, le storie si moltiplicano e si intrecciano. Scopriremo così, magari, che in molti giochi si ripresentino storie di guerre e di case in cui tornare, dai tempi dell'Iliade e dell'Odissea.

Mario Lodi ed Emma Castelnuovo

Tullio De Mauro, parlando di Mario Lodi, sostiene che *"la lezione più incisiva viene dal rendiconto del suo fare scuola: Mario che entra il suo primo giorno di scuola in una prima elementare e propone di servirsi della cattedra come una eccellente stia entro cui allevare i*

pulcini; il signor maestro resta senza protezione della cattedra, scende tra i banchi, invita a metterli in cerchio, siede in un punto qualunque e comincia a parlare: questo vale parecchi volumi di pedagogia teorica”.

Nel 1963 Emma Castelnuovo in *Didattica della matematica* (1), un libro ripubblicato nel 2017 che fece epoca e ricevette un premio dall'Accademia dei Lincei, parla dell'intuizione necessaria nell'insegnamento della matematica, scrivendo: *“Io mi rifaccio al concetto di intuire che è precisato nella pedagogia pestalozziana, cioè intuizione intesa come costruzione dove l'attenzione non si rivolga tanto all'oggetto, ma alla sua variazione, a un'azione, a un'operazione con l'oggetto stesso”.*

Vorrei partire da quest'affermazione di Emma Castelnuovo, che ho avuto la fortuna di avere come professoressa alla scuola media, per sostenere che per insegnare la matematica (e non solo) le nostre classi dovrebbero essere piene di spaghi, elastici, dadi e tavolette su cui piantare chiodi e legni avvitati tra loro in modo da comporre figure geometriche snodabili. Insomma di tutti quei materiali poveri che ci permettono di costruire figure in movimento che, articolandosi e trasformandosi nello spazio, muovono e smuovono fisicità mentali e certezze, aiutandoci a porre e a porci domande.

“Le mani sono più democratiche della testa”, sosteneva Emma Castelnuovo, sottolineando quanto il manipolare oggetti e figure permetta di ragionare bene anche a chi trova maggiori difficoltà nell'astrazione. Permette, anche, di lavorare e ricercare meglio in gruppo, perché quando si costruisce e si ragiona insieme intorno a un oggetto, è più facile avvicinarsi e provare a intendere come pensa un altro, perché osservare come lui manipola legni e concetti offre una possibilità in più di affacciarci alla soglia della sua mente.

1) E. CASTELNUOVO, *Didattica della matematica*, Utet, Torino, 2017.

Giocare con le mani: rombi, quadrati e rettangoli

Bastano quattro stanghette di legno bucate alle estremità, fissate tra loro con quattro semplici fermacampioni, per realizzare una figura che contiene in sé tutti i possibili rombi, compreso il quadrato. Scopriamo così, articolando questa costruzione tra le nostre mani, che il quadrato è un caso particolare tra infiniti rombi.

Se poi sostituiamo due dei quattro lati-stanghetta con dei lati estendibili, composti da due elastici, avvicinando e allontanando tra loro le basi rigide fatte di legnetti, ci accorgeremo che la nostra nuova costruzione colleziona e mostra tutti i possibili rettangoli che hanno la stessa base e diverse altezze. Tra loro scopriremo anche il rettangolo in cui l'altezza è uguale alla base, che è un quadrato. Ecco che, giocando con le mani, scopriamo che il quadrato è un caso particolare dei rombi, ma anche un caso particolare dei rettangoli. Si trova dunque nel punto di intersezione tra l'insieme dei rettangoli e l'insieme dei rombi, perché è l'unico rombo a essere un rettangolo ed è l'unico rettangolo a essere un rombo. Un buon modo per pensare e articolare con logica i nostri ragionamenti.

Un martello, un po' di chiodi e...

L'introduzione massiccia di tecnologie digitali nella scuola, utili a tanti apprendimenti e a volte straordinariamente efficaci in pratiche inclusive, non deve tuttavia sostituire la materialità della creta o del legno per costruire, la felicità dell'inventare colori mescolando tempere e la fisicità sottile del gesto che impara a muovere con arte i diversi pennelli su carta e stoffa.

Sono così tante le ore che bambini e ragazzi trascorrono davanti a grandi e piccoli schermi che, nella scelta di ciò che deve arredare gli spazi nella scuola, è di primaria importanza offrire l'opportunità di praticare insieme nuove e antiche tecnologie. La differenziazione degli stimoli, che materiali diversi e molteplici offrono, facilita l'inclusione di talenti e caratteri diversi, così come le modificazioni dello spazio offrono un arricchimento dell'immaginario dei nostri allievi.

Stiamo attenti soprattutto a non impigrirci perché 'nella rete c'è tutto' e, ancor più, a non diventare vittime di un'interpretazione della sicurezza male intesa. Credo sia fondamentale, ad esempio, avere sempre in classe molti chiodi e un martello. Un maestro mio amico, dopo avere chiesto ai bambini di pian-

*L'uso
dei materiali,
la fisicità
dei gesti,
la costruzione
di oggetti
fanno crescere
intuizione
e ragionamento*



(MM)

La presenza
in classe
di grandi
riproduzioni
di opere d'arte
può stimolare
nei bambini
scoperte,
pensieri,
interpretazioni

tare decine di chiodi su legni rimediati di diversa durezza, compiendo un bell'esercizio di coordinamento tra occhi e mani e di studio pratico della consistenza dei materiali, chiese loro di scrivere un testo in cui descrivevano a un marziano, che non lo aveva mai visto, cosa fosse un martello, a cosa serviva e come lo si dovesse adoperare. Provateci. Non è per nulla facile ed è un bell'esercizio di lingua e di ragionamento.

... ma anche molta arte

Oggi, con pochi euro, possiamo chiedere a una copisteria di stampare meravigliose riproduzioni in grandi dimensioni di qualsiasi opera d'arte che la rete ci dona gratuitamente. E allora perché non accompagnare sempre lo studio della storia, della matematica e della letteratura con immagini donateci dall'arte e dall'architettura, da tenere a lungo appese in classe davanti ai nostri occhi?

Nel primo anno che insegnavo a Roma, alla Magliana, ho tenuto per mesi appesa in classe la riproduzione degli affreschi dedicati al buon governo e al cattivo governo, dipinti a Siena da Lorenzetti. Ero ai miei primi tentativi nel mestiere dell'educare e ricordo che mi

stupii assai nell'accorgermi come, dopo mesi, alcuni bambini continuavano a scoprire nuovi particolari in quei due affreschi pieni di indizi sui modi di vivere nel rinascimento.

Ho ripetuto diverse volte quell'esperimento con pitture di Bosch e di Bruegel, di Raffaello e di Picasso, e devo dire che il sostare per mesi intorno a un quadro o a una fotografia, in un tempo in cui bambini e ragazzi hanno sempre davanti ai loro occhi immagini in continuo e velocissimo movimento, fa bene alla riflessione e al pensiero. Permette di tornare e ritornare a un'opera scoprendone particolari diversi e consente a ciascuno di scovare dettagli e azzardare interpretazioni personali, offrendo occasioni di confronto che possono rivelarsi particolarmente ricche.

Abitare lo spazio, lasciare tracce

La qualità dell'abitare uno spazio dipende anche dalla possibilità di depositarvi frammenti del proprio operare e della propria memoria. Osservando le stanze degli adolescenti ci troviamo di fronte a un evidente paradosso. Più crescono e più ragazze e ragazzi hanno la necessità di riempire il loro spa-

zio intimo e vissuto con immagini e oggetti che in qualche modo rispecchino il loro carattere e i loro gusti.

A scuola accade il contrario. Mentre le aule della scuola dell'infanzia e della primaria spesso contengono disegni, cartelloni e materiali elaborati dai bambini, più si va avanti negli anni e più risultano povere e senza tracce di chi vi studia, fino all'anonimato disadorno e molto spesso squallido di troppe aule di scuole superiori. Non ci vuole molto a comprendere che abitare per tante ore un luogo senza la possibilità di lasciare nessuna propria traccia aumenta l'estraneità e l'alienazione.

La pigrizia mentale degli spazi rigidi

La domanda che ci dobbiamo porre con forza è perché, nonostante le tante evidenze, noi insegnanti si abbia ancora così tante difficoltà riguardo alla capacità di organizzare in modi diversi e flessibili gli spazi dell'educare. Aule e disposizione di banchi e cattedre continuano a evocare, nella maggior parte dei nostri istituti, la scuola dell'Ottocento. Del resto in molte facoltà di Scienze dell'educazione ci sono aule con sedie avvitate a terra e sono pochi o addirittura assenti gli spazi adatti a lavorare in gruppo, a muoversi liberamente esprimendosi con il corpo o a fare un cerchio per intavolare una discussione. Ed è forse in quest'avvilimento precoce del corpo di noi docenti, prima ancora che dei corpi degli studenti di ogni età, che sta una delle radici della nostra scarsa capacità di immaginare, vivere e organizzare spazi diversi.

L'altra radice credo sia legata al limite più grave della nostra eredità culturale, che ci vede poco propensi ad assumere in prima persona le nostre responsabilità verso ciò che è pubblico e comune. Questo porta troppi insegnanti a pensare che il modo in cui sono organizzati gli spazi nella scuola non dipende da noi e dunque non ci riguarda. Nonostante le *Indicazioni nazionali*

2012 proponano con convinzione gli ambienti di apprendimento come tema cruciale, ho la sensazione che la maggioranza di noi insegnanti non abbia ancora occhi sufficientemente attrezzati per accorgersi di qualità e difetti degli spazi che occupiamo insieme ai nostri allievi.

Progettare gli spazi attivamente

È vero che siamo spesso costretti a fare scuola dentro aule insufficienti e inadeguate, in edifici talvolta degradati, ma ciò non toglie che ogni luogo può essere abitato in diversi modi e modificato e *personalizzato* almeno un po', se si ha la consapevolezza che lo si può e lo si deve fare, superando una certa pigrizia mentale nel pensare e progettare attivamente l'organizzazione degli spazi.

Nella mia esperienza so che discutere mettendo le sedie in cerchio o sedendosi a terra è diverso che farlo da dietro a banchi mesi in fila, dandosi le spalle. So che riunire quattro banchi a isola permette lavori di gruppo impossibili con altre disposizioni dello spazio. E allora, anche se il nostro tempo di permanenza nell'aula è limitato, non scoraggiamoci e cambiamo continuamente la disposizione dei banchi a seconda delle attività che svolgiamo. I mobili si chiamano mobili perché sono mobili, ci ricorda sempre scherzando una nostra collega. Prima ancora delle rappresentazioni teatrali, che possono essere ottime occasioni per rimettere in gioco alcuni nostri ruoli, credo che la continua invenzione e ricomposizione degli spazi, che li renda maggiormente adeguati a ciò che si ricerca, costituisca la base di quel teatro necessario all'insegnamento di cui parlava Galileo.

Forse anche
noi insegnanti
non sappiamo
vedere
le tante possibilità
di un uso
intelligente
di spazi,
arredi
e materiali
in classe

Franco Lorenzoni

Maestro elementare e fondatore della Casa-laboratorio di Cenci ad Amelia (TR), ha scritto, tra gli altri, "I bambini pensano grande" (Sellerio)
cencicasalab@gmail.com

Le carte geografiche murali

Sussidio didattico o elemento di arredo?

di Gino De Vecchis

Le vecchie
carte
geografiche
appese
alle pareti
delle aule
facevano
immaginare
viaggi favolosi

Care vecchie carte geografiche...

Nell'immaginario collettivo difficilmente una parete di un'aula scolastica si può pensare senza la presenza di una carta geografica appesa: quasi una finestra sul mondo. Sebbene la carta murale possa ricondurci a tempi lontani, legati più alla cultura materiale che a quella digitale, dobbiamo pure riscontrare come tuttora sia raro vedere un servizio fotografico o televisivo nel quale lo sfondo di un'aula si offre fra vuoto allo spettatore: cattedra, banchi, lavagna si abbinano così a una carta geografica murale, quella che, nelle sue tantissime espressioni esistenti, ha accompagnato generazioni di studenti dalle scuole di base alle superiori, producendo multiformi sensazioni, incuriosendo, a volte affascinando.

La carta murale, come tutte le rappresentazioni geografiche della superficie terrestre, è costruita – grazie al reticolo di meridiani e paralleli – su un intreccio di linee, che nella fantasia di un bambino si possono trasformare, moltiplicandosi in miriadi di fili, percorsi con punti di partenza e di arrivo, direzioni, rotte. Con tali punti di vista sul disegno della superficie del mondo si sognano viaggi favolosi e si progettano itinerari in territori lontani nello spazio e a volte nel tempo.

Questi aspetti, recuperabili in un appassionante rapporto tra fascinazione-scoperta letteraria e realtà-scoperta geografica, potrebbero trovare nella scuola interessanti approcci didattici. Antonio Tabucchi, ricordando un libro

per lui magico (*L'isola del tesoro*), ha scritto: "Quel libro mi trasportò verso oceani favolosi, era un vento che non gonfiava solo le vele del vascello salpato alla ricerca del tesoro ma muoveva soprattutto le ali dell'immaginazione". Seguendo la fantasia, ma confidando nel principio della realtà, lo stesso Tabucchi cercava quell'isola sul suo atlante, da lui considerato l'altro libro 'magico' (1).

Carte murali e geobrowser

La geografia può disporre di un materiale didattico copioso, diversificato e pedagogicamente interessante, per la cui fruizione ottimale servirebbe un'aula appositamente da utilizzare come laboratorio e spazio idoneo per lo studio e le attività pratiche: un sogno per tanti docenti di geografia, tradottosi in realtà soltanto per pochissimi.

Occorre dire però che le nuove tecnologie (in particolare le geospaziali) offrono buone risposte per una didattica in grado di trasformare l'aula stessa in uno spazio aperto al mondo, che permetta ai ragazzi di esplorare con la mente, mostrando però – a differenza dei viaggi di pura fantasia – aspetti salienti dei vari luoghi. A tale scopo utilissimi risultano i globi (*Google Earth* e *Nasa World Wind*) e i mappamondi (*Google Maps* e *Bing*) virtuali, per loro natura molto intuitivi.

Le potenzialità didattiche di questi strumenti sono enormi, grazie anche alle dinamicità possibili nelle tante applica-

1) A. TABUCCHI, *Viaggi e altri viaggi*, Feltrinelli, Milano, 2010.

zioni: immagini da aereo o da satellite ad alta risoluzione possono essere avvicinate o distanziate, visualizzate in posizione zenitale o prospettica, orientate in vario modo. Un viaggio didattico con i *geobrowser* può costituire un'occasione unica di apprendimento significativo (2).

La carta murale è un arredo?

Quali esiti può assumere l'incontro con la carta geografica in un'aula scolastica? Le considerazioni relative alle potenzialità delle geotecnologie potrebbero far pensare da una parte a un'enfaticizzazione della tecnologia informatica e dall'altra a una funzione del tutto residuale della vecchia e cara carta murale, simbolo e icona del quotidiano dell'aula, oggi limitata spesso a una semplice destinazione decorativa, come un arredo qualsiasi di parete.

Si potrebbe replicare che le scelte effettuate per rendere più gradevole e stimolante lo spazio di studio, vissuto dall'alunno, non dovrebbero essere sottovalutate. O meglio ancora, come scrive Alex Corlazzoli: "Abbiamo bisogno di aule dove ciò che appendiamo ai muri non sia casuale: lo spazio ci chiama, ci chiede di trovare dignità [...] La lezione la fa l'aula, l'ambiente" (3).

Ma affinché una carta murale possa offrire tutte le sue risorse occorre che i docenti intervengano con applicazioni didattiche adeguate. Prima di affrontare le valenze pedagogiche di una carta murale val la pena osservare le indicazioni provenienti dal mercato. Basta navigare attraverso i siti che propongono il prodotto *carte geografiche murali* per comprendere come l'offerta sia ben attiva e in estensione

rivolgendosi non solo al mondo della scuola, ma anche ad altri soggetti che lo richiedono, ad esempio, per arredare le pareti di un'abitazione o di un ufficio.

Nelle pagine web di case produttrici di carte murali si leggono messaggi promozionali che abbinano la funzione decorativa a quella strumentale e pratica: "Scegliere di arredare la propria stanza o l'ufficio con una carta geografica relativa a una singola regione italiana indica un particolare affezionato a tale regione o una scelta per motivi lavorativi". Vengono a volte sollecitati interesse e curiosità per cui la passione per la carta geografica può essere trasmessa in maniera innovativa come arredo "in uno studio o in una moderna zona living". Significativa, poi, è la diversificazione delle offerte proposte, per richiamare l'attenzione dei fruitori, che, volendo inserire una carta geografica "all'interno del proprio arredo ma in modo più discreto", potrebbero "puntare sulle diverse soluzioni in carta colori pastello (...) con tonalità tenui, perfette per un contesto caratterizzato da un arredo classico".

Pure i progressi tecnologici nell'editoria cartografica svolgono un ruolo sostanziale sulle opportunità di personalizzazione secondo le esigenze degli utenti, che possono precisare le loro richieste sia individuando i territori da rappresentare, sia scegliendo la tematica o particolari colori.

Le caratteristiche di una carta murale

La carta murale condivide caratteristiche e prerogative di una qualsiasi carta geografica: è una rappresentazione di parte o di tutta la superficie terrestre ed è, quindi, approssimata, ridotta e simbolica; segue inoltre i principi geometrici delle proiezioni per tracciare in piano il reticolato geografico costituito da meridiani e paralleli. Rientra perciò nel linguaggio tipico della

Le carte geografiche non sono semplici elementi di arredo, ma devono promuovere applicazioni didattiche convincenti

2) C. PESARESI, *Le geotecnologie*, in G. DE VECCHIS (a cura di), *Insegnare geografia*, Utet, Torino, 2016.

3) D. GALLINELLI, S. MALATESTA (a cura di), *Corpi, strumenti, narrazioni*, FrancoAngeli, Milano, 2018.

Per essere fruite e lette le carte murali devono presentare caratteristiche grafiche appropriate (grandezza, caratteri, contorni)



(MM)

geografia (quello della geo-graficità) con le sue regole grammaticali e sintattiche, che ne consentono lettura e interpretazione.

La carta geografica murale, tuttavia, possiede caratteristiche che le conferiscono una propria specificità. La condizione di essere appesa al muro di un'aula, infatti, richiede una lettura da una distanza maggiore rispetto a quella di una carta geografica su libri o atlanti; per conseguenza le sue dimensioni sono maggiori, dovendo essere commisurate a una visione da lontano, partendo dal principio che questa *“deve essere comprensibile per tutti gli alunni, dunque semplice e di facile lettura”* (4). Dal formato impiegato dipende un utilizzo appropriato sia dei vari corpi e caratteri di stampa, sia di un tracciato netto di linee e contorni, e in

generale dei vari simboli, che devono essere funzionali alle condizioni e facilità visive del fruitore/osservatore.

La forma e la grandezza dei corpi tipografici, la loro corretta distribuzione e l'uso dei colori, importanti in ogni tipologia di carta geografica, nella murale assumono una rilevanza propria per raggiungere le finalità della chiarezza e dell'esplicitezza, associate alle qualità estetiche, tali da essere metabolizzate proficuamente secondo i vari livelli di età (5).

4) A. HANAIRE, *Il materiale didattico*, in “Unesco, L'insegnamento della geografia”, Armando, Roma, 1967.

5) A. SESTINI (*Cartografia generale*, Patron, Bologna, 1981): *“La scelta è subordinata allo scopo della carta e al tipo di utente, essendo ovvio che le dimensioni dei segni grafici saranno ben differenti a seconda che si tratti d'una carta per un'attenta analisi a tavolino o d'una carta dimostrativa murale, e che i segni adottati per lo studioso potranno essere più numerosi e più complicati di quelli destinati a carte d'uso scolastico”*.

Per quanto riguarda i contenuti e le capacità di apprendimento legati all'età e alla classe frequentata, non vi sono differenziazioni particolari; tutti i temi possono essere trattati in una carta murale tematica (carte climatiche o geologiche, della vegetazione o della fauna, della densità della popolazione o della distribuzione delle lingue e delle religioni), anche se i più impiegati sono quelli fisici e politici o fisico-politici.

Pure riguardo al materiale da utilizzare la carta murale, soprattutto se rivolta al mondo scolastico, presenta sue caratteristiche; essendo esposta e avendo per di più una fruizione didattica, dovrebbe essere solida, per consentire una lunga durata. Il materiale può essere costituito da un cartone rigido o da una carta telata; la tela ha trovato molta utilizzazione perché le carte murali si possono facilmente arrotolare e conservare. Un ruolo significativo nella scelta del materiale è giocato dal rapporto con il prezzo. Anche nel caso del materiale rispetto al passato i cambiamenti sono evidenti, grazie anche ai processi di plastificazione che consentono maggiore durata e soprattutto migliore protezione dai fattori esterni.

Formare l'occhio geografico

Le carte murali – menzionate pure in documenti ministeriali emanati subito dopo l'Unità d'Italia (6) – hanno suscitato, soprattutto in passato, dibattiti appassionati e partecipati, anche perché queste costituivano l'approccio più diretto (spesso l'unico), necessario per

formare negli alunni – come scriveva Domenico Giannitrapani – l'*occhio geografico* (7).

Nel 1920 in un'altra rivista di didattica della geografia comparvero vari interventi sull'uniformità delle scale; al dibattito, aperto da un articolo di un docente di scuole superiori, Luigi Ghiraldini, presero parte più studiosi tra cui Olinto Marinelli, esponente di spicco del mondo accademico del tempo, e lo stesso direttore del periodico Sebastiano Crinò. Ghiraldini, notando *"la sempre maggiore importanza e utilità"* delle carte murali per l'insegnamento, denunciava che le differenti scale utilizzate per la rappresentazione dei continenti costituivano un pericolo *"per gli occhi inesperti degli alunni"*, che osservano *"tutti i giorni appesa al muro la carta d'Europa su scala ad esempio 1:3.000.000 accanto a quella dell'Africa su scala 1:6.000.000"*, per cui *"le forme d'Europa appaiono più grandiose di quelle dell'Africa"*; l'insegnante può avvertire del disegno su scala diversa, ma questo *"veduto tutti i giorni lascia tale impronta sulla mente dei giovani che finisce coll'aver il sopravvento"* (8).

Olinto Marinelli, pur concordando sull'importanza che ha l'uniformità delle scale, osservava che questa era *"inattuabile per ragioni pratiche e tecniche"*, per giungere alla conclusione che le carte murali non hanno il solo scopo di dare un'idea comparativa della grandezza dei vari Paesi e della reciproca distanza dei luoghi: *"A tale fine serve il globo"* (9).

Su un'altra rivista di inizio Novecento, *L'Opinione geografica*, possiamo ancora leggere numerosi articoli dedicati al-

Se
l'Europa
è in scala
1:3.000.000
e
l'Africa
in scala
1.600.000...

6) R.d. 10 ottobre 1867 – Istruzioni e Programmi per l'insegnamento della lingua italiana e dell'aritmetica nelle Scuole elementari: *"Nella classe quarta può anche esser conveniente di dare, colla scorta del libro di lettura e di carte geografiche murali, un insegnamento facile e piano di geografia sopra i seguenti punti: forma della terra, equatore, poli, zone, oceani, continenti e parti del mondo, Italia"*.

7) D. GIANNITRAPANI, *L'abbicci della geografia*, in *"La Rassegna scolastica"*, 1, 1900-1901.

8) L. GHIRALDINI, *Per l'uniformità delle scale nelle carte murali e negli atlanti per uso delle scuole medie*, in *"Rivista di geografia didattica"*, 2, 1920.

9) O. MARINELLI, *Ancora della uniformità delle scale nelle carte murali e negli atlanti*, in *"Rivista di geografia didattica"*, 3, 1920.



*Che cosa
deve comprendere
un kit geografico
di base?*

le carte murali e/o più in generale ai sussidi didattici, dai censimenti (deludenti) sulla loro presenza nelle aule⁽¹⁰⁾ alle tecniche di rappresentazione, al valore "scientifico e anche pratico delle carte a colori altimetrici"⁽¹¹⁾.

10) Relazione della "Reale Commissione per l'ordinamento degli studi": "Interrogati tutti i 160 Ginnasi-Licei d'Italia sulla suppellettile didattica posseduta, non risposero all'invito che 112. 8 dichiararono di non possedere affatto carte geografiche, 28 di possederne bensì, ma insufficienti per numero, e molto più per valore" (S. GRANDE, *La geografia nelle scuole italiane*, in "L'Opinione geografica", 8-9, 1913).

11) P. SENSINI, *Le carte geografiche murali a colori altimetrici*, in "L'Opinione geografica", 11, 1906.

Le carte nell'epoca della globalizzazione

Ma oggi come può essere concepita la presenza delle carte murali in aula? Senza sottovalutarne la funzione di arredo, può essere a queste assegnata una valenza pedagogica?

La prima risposta riporta alla natura stessa della carta geografica, di cui quella murale è partecipe a pieno titolo. Di conseguenza, tutti gli obiettivi didattici realizzabili attraverso la lettura di una carta geografica sono raggiungibili mediante una carta murale; occorre allo stesso modo essere avvertiti dei rischi interpretativi derivanti da una rappresentazione in piano.

È necessaria, tuttavia, piena consapevolezza da parte dei docenti (non solo di geografia) di tali potenzialità, favorite peraltro dalla continuità temporale che la visione quotidiana di una carta murale normalmente comporta.

Non è questa la sede per un approfondimento sulle strategie didattiche adottabili; è tuttavia opportuno almeno segnalare come un 'pacchetto-base' di sussidi geografici debba essere costituito da un planisfero, da una carta fisico-politica dei vari continenti, dell'Italia e della propria regione. E poi, per riprendere quanto affermato da Marinelli un secolo fa, "serve il globo", la sola rappresentazione della Terra che non produce deformazioni e distorsioni. Serviva allora, e tanto più serve oggi in piena ed evolutiva globalizzazione nella fitta rete del mondo.



<http://aiig.it/>

Gino De Vecchis

Ordinario di Geografia presso l'Università "La Sapienza" di Roma, presidente nazionale dell'Associazione italiana insegnanti
gino.devecchis@uniroma1.it

Le pareti di una scuola raccontano...

La narrazione dell'apprendimento nella rappresentazione del lavoro scolastico

di *Maria Rosa Turrisi*

Dalla decorazione alla documentazione

Entrare in un edificio scolastico è come entrare dentro un libro che ci racconta una storia, la storia di quella istituzione scolastica e delle persone che l'hanno abitata. Docenti e alunni, ma anche collaboratori scolastici, personale tecnico e di segreteria e dirigente scolastico, trascorrono in quello spazio una parte della loro vita e lasciano una traccia.

In questo contributo, mantenendo sullo sfondo il dibattito fra modelli di architettura scolastica e modelli pedagogici, vorrei ragionare, a partire dall'osservazione dell'esistente, su come docenti e alunni vivono lo spazio scuola e come il segno di un pensiero e di un modo di fare scuola appare visibile a loro stessi e al visitatore esterno. Ma proverò anche a ragionare su come una maggiore consapevolezza dell'organizzazione dello spazio possa consentire di passare dalla 'decorazione' alla documentazione e all'esplicitazione ragionata dell'idea di scuola che ciascuna istituzione scolastica vuole vivere e rappresentare.

Percorrere gli spazi di una scuola ci restituisce il respiro di quella scuola, e questo respiro è diverso se si tratta di una scuola dell'infanzia, una scuola del primo o del secondo ciclo.

Lo spazio come terzo educatore

Incominciamo intanto dal colore delle pareti; questo varia dal massimo del colore, al massimo del non-colore, da

pareti piene di disegni e di immagini a pareti vuote, a volte con qualche manifesto informativo. Anche se tutti riconosciamo che stare in un luogo esteticamente gradevole, curato e confortevole favorisce il piacere di abitare quell'ambiente e quindi nel caso della scuola, favorisce il piacere di stare in un luogo dell'apprendere, tuttavia sono gli insegnanti dell'infanzia e della primaria, quelli che maggiormente si curano di rendere gradevole lo spazio delle classi.

Alle pareti di una classe ci sono i disegni dei bambini, ma anche i disegni delle lettere dell'alfabeto, di piante e animali, rappresentazioni della terra e degli ambienti. Questa cura nella scelta di immagini e disegni non è legata ai nuovi modi di apprendere secondo i quali gli elementi visivi propri della società della comunicazione assumono una rilevanza significativa, ma è legata all'attenzione che per questa prima fascia dell'istruzione ha avuto la rappresentazione grafica fin dalla metà dell'ottocento.

Ciò che caratterizza le aule della scuola dell'infanzia e della primaria non è solo il colore, ma è anche la disposizione di banchi e cattedra che non è statico e omogeneo; essi vengono composti e ricomposti a seconda delle attività che vengono svolte e ogni aula assume una fisionomia diversa anche a seconda dello stile di insegnamento di chi (maestro o maestra) presidia una determinata situazione di apprendimento. E lo spazio, come diceva Loris Malaguzzi diventa 'il terzo insegnante'.

*Uno spazio
curato,
confortevole
ed esteticamente
gradevole
favorisce
il piacere
di abitarlo*

L'esposizione
di lavori
didattici
degli allievi,
se ben organizzata,
è una fonte
importante
di documentazione
e riflessione
sulle scelte
della scuola

Lo spazio per documentare

Nel passaggio al secondo ciclo, lo spazio dell'aula è più statico, la lezione frontale è la principale modalità di sviluppo della didattica e pertanto i banchi allineati di fronte alla cattedra costituiscono l'assetto più consono. Ma anche i colori e i disegni spesso scompaiono nelle aule soprattutto nella secondaria di secondo grado e i corridoi diventano spazi anonimi di attraversamento.

Se ciò è vero in generale, tuttavia in molte scuole vengono esposti, in aule e corridoi, i prodotti del lavoro svolto nel corso dell'anno ma spesso la loro presentazione non è riconducibile a una progettazione espositiva che possa costituire una documentazione. Ovviamente quanto detto è una generalizzazione che non dà merito a singole o specifiche situazioni, sarebbe interessante infatti avere una raccolta o un repertorio di esempi di organizzazione degli spazi documentali che possa anche servire da modello. D'altra parte anche nei siti delle scuole non si dà adeguata testimonianza di questi aspetti mentre si presta più attenzione alla pubblicazione di singole foto o filmati legati a una, piuttosto che a un'altra attività.

Come si può allora guardare con maggiore attenzione alla rappresentazione come documentazione? E come può una scuola sviluppare e definire una sua identità anche attraverso l'uso degli spazi, sia delle aule che di quelli comuni, come spazi espositivi per la documentazione?

La documentazione di un processo

Occorre per prima cosa condividere il significato da dare alla documentazione e riconoscere le responsabilità dei soggetti, alunni e insegnanti, che la producono. Generalmente la documentazione viene distinta in documentazione di prodotto e documentazione di processo.

Se pensiamo alla pratica didattica come a una 'passeggiata nel bosco', riprendendo U. Eco possiamo riconoscere che *"ci sono due modi per passeggiare nel bosco. Nel primo modo ci si muove per tentare una o molte strade (per uscire al più presto o per riuscire a raggiungere la casa della nonna o di Pollicino o di Hansel e Gretel); nel secondo caso ci si muove per capire come sia fatto il bosco e perché certi sentieri siano accessibili e altri no"* (U. Eco).

Imparare a orientarsi in tutti i boschi sperimentando tutti i sentieri possibili sarebbe il modo migliore per acquisire le competenze per la vita; documentare il processo attraverso cui insegnanti e alunni insieme costruiscono e sviluppano tali competenze sarebbe il modo migliore per rendere leggibili e riproducibili le esperienze didattiche.

La documentazione come rielaborazione

Normalmente la documentazione di prodotto è rappresentata da cartelloni, foto, plastici ecc. che collocati lungo le pareti dei corridoi o delle classi costituiscono il segno delle attività svolte; ma come rendere effettivamente leggibile tale segno come documentazione? La leggibilità, che rimanda poi alla fruizione e alla riproducibilità, deve fondarsi sulla progettazione del percorso didattico, sulla trasparenza della sua articolazione e sulla contestualizzazione del suo sviluppo. In questa direzione la rappresentazione e la documentazione assumono il valore di una attività riflessiva per i docenti e gli alunni, insieme protagonisti. Il momento della documentazione è un ulteriore passaggio formativo in cui si ricostruisce attraverso la rappresentazione il processo di apprendimento e se ne valutano anche i limiti e le possibilità di sviluppo.

Tutto questo può diventare anche il racconto della vita della scuola. Si può pensare che il miglior modo per fare

l'open day di una scuola sarebbe una passeggiata lungo i suoi corridoi per esplorare, in tutto quello che è rappresentato, percorsi di lavoro realizzati o *in progress* e riconoscere il progetto didattico di quella scuola.

Una narrazione fruibile rimanda a una intenzionalità di chi l'ha prodotta e quindi anche a una progettazione dello spazio della rappresentazione e dell'articolazione dei suoi contenuti.

Esempi dalle scuole europee

Vorrei a questo proposito raccontare quanto osservato durante le visite di studio, nell'ambito di progetti europei, presso due scuole del primo ciclo, una in Inghilterra e l'altra in Spagna.

Nel primo caso si tratta di un pannello colorato nel corridoio principale di accesso della *Robert Fitzroy Primary Academy*, di Croydon, visitata nell'ambito del Comenius Regio Project nel 2014, che riportava, in maniera facilmente comprensibile anche ai non addetti ai lavori, la *mission* di quella istituzione scolastica. Attraverso parole-chiave quali *resilienza, cooperazione, comunicazione, adattabilità, rispetto delle regole* rappresentate come pesci in un acquario e riprese graficamente come struttura di una barca, metafora della scuola, veniva esplicitata una intenzionalità educativa.

Il secondo caso riguarda la scuola Ceip "Castillo de Pioz", visitata nell'ambito del *Progetto Erasmus KA2 "Eurosybols 2020"* nel febbraio del 2018. Il riferimento è a quanto scritto sulla porta dell'aula utilizzata per il supporto orientante agli studenti dove, anche con l'uso di semplici frasi a corredo di disegni stilizzati viene esplicitata l'attività svolta. Le frasi riportate: "No alle aggressioni", "Sì all'integrazione", "Rispettare gli altri", "Essere di supporto", "Siamo tutti uguali", "Dialoghiamo con tutti" richiamano le attività svolte all'interno di quell'aula, frasi che rimandano a un modello di riferimento, riconducibile all'orientamento formativo, fondato sul-

Riferimenti bibliografici

S. BORRI (a cura di), *Spazi educativi e architetture scolastiche: linee e indirizzi internazionali*, Indire, Firenze 2016.

E. TONELLO, *La documentazione generativa multimediale a scuola*, in: <http://rivista.scuolaiaad.it>, n. 30/2011.

U. Eco, *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Bompiani, Milano, 1994.

la conoscenza di sé e sulla costruzione di relazioni positive fra pari nell'ottica dello sviluppo delle diverse identità.

Nel Ptof: riprogettare gli spazi informativi

Ci saranno certamente, anche in Italia, tanti esempi di intenzionale rappresentazione dell'idea di scuola, anche se un'esplicita condivisione, attraverso la rappresentazione negli spazi della scuola, non è così diffusa. Di tante esperienze positive e importanti, se non adeguatamente documentate, si perdono le tracce.

Una sfida, nella prossima progettazione del Piano triennale dell'offerta formativa, potrebbe essere la riprogettazione dello spazio interno come rappresentazione dell'idea di scuola che nel documento di programmazione viene dichiarato. Non avremo così soltanto un progetto narrato ma anche rappresentato, una documentazione viva che può generare, in chi vive quello spazio, passione e pensieri.

Il recupero e la progettazione degli spazi espositivi di una scuola può essere, inoltre, l'occasione per lo sviluppo di attività di apprendimento cooperativo e creativo e può favorire la costruzione dell'identità di ciascuna istituzione scolastica come comunità di apprendimento.

Si può dedicare
uno spazio
nel Ptof
per delineare
strategie
di documentazione
e comunicative
efficaci

Maria Rosa Turrisi

Dirigente scolastica dell'Istituto comprensivo
"Alberico Gentili" di Palermo
mrturrisi@libero.it

Le riunioni e i gruppi di lavoro

Momenti di condivisione e crescita o di noia e adempimento?

di Paola Toni

Le riunioni a scuola dovrebbero trasformarsi in occasioni di incontro e in esperienze di condivisione e di espressione creativa

L'etica dell'incontrarsi

Ogni incontro tra persone, indipendentemente dalla professione e dal ruolo, dovrebbe essere un momento significativo, interessante, da vivere con piacevolezza e da raccontare con entusiasmo. Se ci appelliamo all'Etica, è il rispetto e la curiosità dell'altro che dovrebbe guidare il comportamento durante una riunione. Se preferiamo ragionare con i principi base dell'Estetica dovremmo lavorare per produrre il bello che fa stare bene, sia a livello percettivo che razionale. Se, più banalmente, ci insinuano nelle teorie del *marketing* dei servizi, ecco che, quasi prepotentemente, viene descritto il significato del cliente interno ed esterno e della cura, accoglienza e ascolto che entrambi devono ricevere, inseriti in una logica di reciprocità.

Per preparare buone riunioni

La riunione è un momento importante di confronto e di incontro e va preparato e curato nei minimi dettagli: tempo, ambiente, spazio, contenuti. Tutti noi abbiamo partecipato a riunioni noiose, presupponenti. Spesso è vissuta come adempimento e non come momento di incontro e di esperienze da condividere, di creatività da esprimere. Chi conduce ha una grande responsabilità: attraverso una competente ma amorevole analisi del contesto e dei punti di forza e di debolezza del momento che si sta affrontando, aiuterà i componenti del gruppo a trovare una sintonia di pensieri che genererà em-

patia e valori che faranno emergere motivazioni e visioni.

In sintesi, il gruppo dovrà confrontarsi (o imparare a confrontarsi), darsi un patto interno attraverso parole quali lealtà, trasparenza e senso di appartenenza in modalità di sospensione del giudizio.

Le riunioni sono programmate tenendo conto del luogo, del giorno e dell'ora 'giusta' quella cioè che permette la maggiore partecipazione. L'ora di inizio e di fine vanno rispettate, sempre. Si inizia precisi e si finisce puntualmente. Le riunioni non dovrebbero superare le due ore, la durata ottimale sarebbe di un'ora e mezza.

Dopo 2 ore bisogna fare un cambio d'aria: l'ossigeno è la nostra prima risorsa vitale.

Le regole di ingaggio...

L'ordine del giorno deve essere ben strutturato, possibilmente con il nome della persona che farà l'intervento e comunque tutti devono cercare di essere brevi. È opportuno che il conduttore faccia una breve sintesi dell'incontro precedente. A 'giro di tavolo' tutti devono potersi esprimere.

Il verbale sarà redatto e inviato via mail o messo in bacheca: un foglio, possibilmente un format, dove verranno indicate le decisioni prese.

È importante suddividere i temi organizzativi di routine, tentando di semplificarli, da quelli progettuali dove è importante il pensiero di tutti. Durante la riunione può essere opportuno staccare, anche con una pausa caffè, il mo-

mento dell'analisi e della creatività da quello decisionale.

Le informazioni di base

All'inizio di ogni ciclo di riunioni è importante dare queste informazioni (1):

1. il piano degli incontri (la periodicità);
2. la metodologia di conduzione;
3. luogo, data e orario;
4. gli obiettivi generali e poi parziali di ogni incontro;
5. il tipo di riunione;
6. il ruolo del coordinatore.

Il piano degli incontri

La periodicità degli incontri fa emergere molte considerazioni positive: fissare all'inizio dell'anno scolastico (meglio alla fine per l'anno successivo) un calendario semestrale o annuale evidenzia la forza dell'organizzazione, che così sottolinea e manifesta la volontà e il valore degli incontri e la collegialità della condivisione di percorsi ed eventi.

La metodologia di conduzione

Dare una comunicazione scritta con le linee generali del progetto e/o dell'intenzionalità, suddividere il tempo dell'incontro in momenti specifici rispetto ai contenuti e alla tipologia di incontro.

Luogo, data e orario

La stanza deve essere pronta a ricevere il gruppo: sedie, tavoli in ordine con fogli e penne, bicchieri e acqua. Deve essere spaziosa e silenziosa, con una buona acustica. Se ci si riunisce intorno a un tavolo è indifferente la forma, ovale, quadrato o rettangolare: importante che permetta una buona visione e comunicazione (tutti devono guardare tutti e tutti devono avere un appoggio per scrivere). Il modo equi-

1) P. TONI, S. DI PAOLO, *Promuovere e diffondere la cultura d'infanzia. Dal reale al digitale strategie e strumenti per una comunicazione multicanale*, Zeroseiup, Bergamo, 2018.

Un codice etico delle riunioni

È utile anche redigere il codice etico, da condividere e ricordare sempre all'inizio di ciascun incontro. Alcuni spunti da contestualizzare nelle proprie realtà:

1. Puntualità sempre, all'inizio e alla fine.
2. Tutti devono esprimersi e essere stimolati a farlo.
3. Si parla uno per volta.
4. Tutti ascoltano tutti.
5. Salvo emergenze le uscite sono censurate.
6. I cellulari devono restare spenti.
7. È incoraggiato un atteggiamento mentale predisposto alla sospensione del giudizio, alla concentrazione nel presente, a sentirsi dentro un processo che va e si trasforma con il pensiero di tutti.

vale al contenuto (ci ricorda Watzlawick (2)) ed è per questo che per la buona riuscita di una riunione, bisogna che i locali e il setting dove avverrà l'incontro siano predisposti all'accoglienza.

Gli obiettivi generali del progetto e poi parziali di ogni incontro

Bisogna accertarsi che tutti abbiano le stesse informazioni e soprattutto che le abbiano capite allo stesso modo: un lavoro preventivo di trasmissione di informazioni e poi giro di tavolo per verificare concretamente la comprensione degli obiettivi e l'orientamento al risultato dei singoli partecipanti al gruppo sarebbe auspicabile.

Durante lo svolgimento dell'incontro si individuerà un piano concreto di azione e verranno definiti incarichi e ruoli. Questo è un momento delicato: bisogna avere ben presente i carichi di lavoro e le competenze del gruppo (3).

Il tipo di riunione

Le riunioni possono essere convocate per:

- trasmettere informazioni;
- progettare e immaginare eventi, attività, ecc.;

2) P. WATZLAWICK, J. H. BEAVIN, D.D. JACKSON, *La pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma, 1971.

3) P. DE SARIO, *La riunione che serve. Metodi collaudati per incontri di lavoro a 'forte relazione', costruttivi e pratici*, Franco Angeli, Milano, 2008.

*Le riunioni
devono
essere preparate
con cura
e con attenzione
ai dettagli
operativi
e di 'senso'*

Il *planning* della riunione: dalle routine ai neuroni a specchio

Ora di inizio e ora di fine	L'orario deve essere rispettato
Ordine del giorno per l'incontro successivo	Va comunicato in anticipo e poi costruito alla fine di ogni riunione
Durata degli interventi	3 minuti dovrebbero essere sufficienti (si parla a 130/180 parole al minuto e un concetto si può esprimere con 25/30 parole).
<i>Break</i> , se si superano le due ore	Ma si consiglia sempre quando dal <i>brainstorming</i> o dall'analisi si deve passare a prendere una decisione.

La parte burocratico-amministrativa e quindi gli affanni possono prevalere sulla voglia di ragionare insieme su valori e *mission* di un ente con finalità educativo-didattiche e sul desiderio di progettare o aderire a proposte per coinvolgere sempre di più allievi e famiglie.

Nella riunione dovrebbe esserci una parte più legata agli adempimenti (al personale nuovo verranno date tutte le informazioni sull'organizzazione e sullo stile della scuola al momento dell'accoglienza), mentre le parti dai contenuti più progettuali, se il numero dei docenti coinvolti è molto grande, saranno ragionate in piccolo gruppo e poi portate alla condivisione di tutti.

Bisogna puntare a che le riunioni siano esperienze piacevoli, utili per la propria crescita personale e professionale. Occorre farle diventare un luogo calmo, di propositività serena, non di momenti di nervosismo; sarebbe bene vivere le riunioni come privilegio, perché sono l'occasione per scambiare pensieri e ideatività. L'incontro con gli altri sviluppa creatività, come ci dicono anche le neuroscienze. La scoperta dei neuroni a specchio, cellule cerebrali chiamate anche neuroni dell'empatia, ha consentito di capire che reagiamo in modo speculare alle azioni e alle intenzioni del nostro simile. In poche parole questa interazione ci rende capaci, per imitazione e per reazione, di sviluppare *performance* molto intelligenti e in molti casi al di sopra delle aspettative.

Gli incontri,
di taglio operativo,
dovrebbero svolgersi
in un clima
di grande
apertura
progettuale

- risolvere problemi e trovare nuove soluzioni;
- raccogliere idee e opinioni;
- monitorare e verificare l'andamento dei progetti;
- prender decisioni (e qui la domanda è: con quale metodo?) (4).

Ogni riunione o parte di riunione deve essere definita con obiettivi chiari, affinché la mente dei partecipanti sia ben orientata e non si creino confusioni o fraintendimenti.

Il ruolo del coordinatore

Il coordinatore può assumere vari ruoli, a partire dal semplice coordinamento (e quindi deve essere attento a che tutti si esprimano e nessuno sovrasti gli altri), fino a un ruolo più decisionale derivante dal ruolo, dall'esperienza, dal mandato, ecc.

4) P. Toni, *Coordinatore pedagogico, professione multitasking, Junior, Bergamo, 2014.*

Riunioni interne con il gruppo di lavoro

Chi coordina deve sempre incominciare con la descrizione del raggiungimento degli obiettivi e dei risultati. Un pensiero positivo che rinforzi il proprio senso di appartenenza è auspicabile. Poi si inizia seguendo i punti dell'ordine del giorno, che devono essere predisposti seguendo le priorità degli argomenti. Se nel frattempo fosse sorto qualche imprevisto o altro problema urgente, ha logicamente la precedenza.

Cinque minuti prima di chiudere la riunione, chi coordina l'incontro dovrebbe sintetizzare quanto detto e proporre il nuovo ordine del giorno per l'incontro successivo. L'ordine del giorno verrà poi implementato da fatti e situazioni che si verranno a creare tra un incontro e l'altro.

È molto importante che i problemi non vengano rimandati. Nel caso si organizza un ulteriore momento di approfondimento.

Incontri con le famiglie: condividere valori

Prima di affrontare il tema delle riunioni con le famiglie, bisogna riprendere alcuni concetti basilari: le famiglie vanno educate al servizio perché, come ci ha ben descritto Richard Normann⁽⁵⁾, del servizio colgono solo la parte evidente. Chissà se tutti hanno la consapevolezza di cosa percepisce un genitore quando si avvicina alla scuola?

La riunione è un grande momento relazionale: non solo regole ma valori da condividere per la crescita dei propri figli. Deve aver lo scopo di far capire il privilegio del poter frequentare quella scuola e l'importanza del lavoro di tutti coloro che operano per un buon servizio educativo, attraverso esperienze e progetti, non lamentandone – come spesso accade – la fatica o la difficoltà di relazione con i giovani e le famiglie d'oggi.

Così come vengono organizzate e progettate le attività intelligenti e coinvolgenti con i bambini e gli studenti, altrettanto è necessario fare per le riunioni con i genitori. Vanno coinvolti, stupiti: non possono partecipare a riunioni sempre uguali in cui spesso si propinano solo regole o divieti. Ordini o raccomandazioni vanno presentate con motivazioni e senso, con esempi e metafore, per far capire il perché delle cose che si chiedono.

Lo stile di conduzione deve favorire la partecipazione e mettere in risalto il valore di tutti. Il focus sugli obiettivi, la diversità dei ruoli e delle responsabilità dell'equipe educativa e quindi il modo con cui si presenta il gruppo di lavoro influenzerà il comportamento delle famiglie e favorirà o meno la crescita della fiducia e quindi della tranquillità per tutti.

5) R. NORMANN, *La gestione strategica dei servizi*, Etas Libri, Milano, 1992.



Con i genitori
vanno organizzate
riunioni
intelligenti
e coinvolgenti

L'arte di ascoltarsi

Zygmunt Bauman scrive: *“Come facciamo a sapere di non essere stati snobbati o scartati come un caso senza speranza; che l'amore c'è, potrebbe venire, verrà; che ne siamo degni e quindi abbiamo il diritto di gustare e indulgere all'Amour de soi?”*

Ecco la sua risposta:

“Lo sappiamo, crediamo di saperlo, e veniamo rassicurati sul fatto che tale convinzione non sia errata, quando gli altri ci parlano e ci ascoltano. Se altri mi rispettano, allora è ovvio che deve esserci 'in me' qualcosa che solo io posso offrire ad altri; e ovviamente esistono degli altri che sarebbero ben contenti di ricevere ciò che io posso offrire loro” (6).

6) Z. BAUMAN, *Amore liquido*, Laterza, Bari, 2006.

Paola Toni

Consulente di comunicazione, organizzazione e marketing dei servizi. Ha ricoperto il ruolo di dirigente dei Servizi educativi 0-6 anni per il Comune di Genova
paola.toni@words.it

Sull'uso del grembiule a scuola

di Cinzia Mion

Parliamo
di grembiuli;
ma in effetti
parliamo
del corpo a scuola:
nascosto,
rimosso,
liberato,
esibito...

La psicomotricità e la scoperta del corpo

Ho cominciato a interrogarmi veramente sulla questione del grembiule a scuola solo quando, dopo aver incontrato la psicomotricità, vale a dire nel 1974, ho scoperto il valore della corporeità. Precedentemente durante la mia carriera di docente non l'ho mai messo e nemmeno l'ho mai preteso da parte dei miei alunni. Ho semplicemente lasciato fare a quella che era la consuetudine della scuola che in quel momento storico mi sono ritrovata a frequentare come docente, senza pormi troppi interrogativi.

Nelle scuole l'educazione psicomotoria cominciava ad affermarsi innanzitutto laddove l'inserimento dei soggetti in situazione di handicap apriva le porte a questa novità. Un po' alla volta però tale pratica fu considerata importante per tutti i bambini, perciò fece presa non solo sugli insegnanti più sensibili ma anche sui genitori, che cominciarono a richiederla...

La psicomotricità a scuola intanto rivoluzionava la didattica e la relazione educativa con i bambini.

Il corpo 'nascosto' a scuola

Fu un capovolgimento copernicano: al centro fu posto il bambino con la sua realtà corporea, con i suoi bisogni e desideri, spesso inespressi, ma intuitibili attraverso la dinamica dell'azione, o l'immobilità e il silenzio, o l'aggressività che esplode e che chiede contenimento, la postura del corpo, lo sguardo trattenuto, la richiesta di fusionalità oppure di contrapposizione, ecc.

Al centro c'era un corpo che parlava e che chiedeva di essere ascoltato, c'erano la considerazione e il rispetto per l'infanzia che i grandi Maestri francesi avevano cercato di insegnare a tutti gli educatori, genitori e docenti. A livello sociale però le cose non furono così facili: il corpo portava con sé ancora atteggiamenti di sospetto, non a caso il corpo a scuola era nascosto, ricoperto da un informe grembiule, da cui spuntavano solo le mani per manipolare o scrivere e la testa per 'pensare'. Il corpo era ancora un tabù.

Il linguaggio del corpo

Allora il corpo era tabù nel senso 'pecaminoso'; oggi il corpo è tabù nel senso della *rimozione* del corpo autentico, quello che aveva affascinato anche Bollea, il grande neuropsichiatra infantile italiano, sempre implicato nella sua ricerca perenne di alleviare la sofferenza e di donare benessere ai *suoi* bambini.

Il corpo oggi può essere considerato rimosso, perché nella maggior parte dei casi è un corpo esibito, palestrato, rifatto, narcisisticamente investito, costretto a restare perennemente giovane, oppure trascurato perché portato appresso nella quotidianità come un peso ingombrante o non abitato veramente, o estraneo, o maltrattato e sfiibrato dal lavoro.

Comunque un corpo assente, sempre *altrove*. Abbiamo bisogno invece di ritrovare quel corpo relazionale, tonico-emozionale, cenestesico: un corpo che *parla* e che necessita però di qualcuno che sappia *ascoltarlo*. Il riferimento è naturalmente al linguaggio

gio del corpo che deve però potersi rivelare. Un corpo infagottato in un grembiule che ostacola anche la scioltezza dei movimenti, che uniforma tutti, difficilmente si fa notare nella sua specificità, diversità e unicità. Attraverso il corpo avevamo capito e insegnato a leggere e a far diventare visibili anche quei soggetti che portano nel loro corpo immobile e silenzioso i segni della chiusura o i segnali di una sofferenza inespressa. Di adulti e di bambini.

L'obbligo del grembiule per legge

Un po' alla volta, dopo gli anni Settanta, i grembiuli non sono stati più obbligatori. Si preferì un abbigliamento co-

Un corpo 'vitale'

Mario Lodi sul grembiule scolastico così si esprime:

"L'aggressione si consuma 'decapitando' i bambini, ai quali si stacca la testa dal corpo e la si riempie di nozioni. Il corpo, considerato un inutile strumento, viene seppellito in un banco, avvolto in grembiuli uguali per tutti/sui quali la tradizione in molte scuole appende come ghirlanda un enorme ridicolo fiocco. E anche quando lo chiameranno a fare la ginnastica, con gesti uguali per tutti, comandati dall'esterno come movimenti per la rianimazione dei paralizzati, sarà un corpo senza vita. Il corpo vivo non compie gesti imposti, mette in moto ogni facoltà della persona per esprimere e comunicare idee, per lavorare, inventare, cantare, danzare, secondo il suo ritmo interiore che diventerà collettivo non su ordine di un organizzatore ma per esigenza vitale. Per avere un'idea del rispetto che la scuola tradizionale ha del corpo basta guardare com'è rappresentato nei libri di testo e sui cartelloni murali: è addirittura senza sesso.

La scuola non deve più essere mortificatrice della persona, non deve più respingere il corpo ma accettarlo come parte integrante di un tutto, come linguaggio e mezzo di rapporto con gli altri. Deve finire l'assurdità di una disciplina scolastica che esige da ciascun bambino un rapporto unicamente con l'insegnante e non permette rapporti operativi con i compagni, vietando così che nasca e cresca un gruppo e si realizzi la cooperazione".





(MM)

Al di là
della sorte
del grembiule
occorre
rispettare
le diversità,
scoprendo
ciò che accomuna

modo, delle tute da ginnastica oppure qualcosa di simile. Comunque ogni istituto si diede il regolamento che più era gradito a docenti e genitori dei vari consigli d'istituto, senza derive ideologiche.

Finché non apparve la Gelmini nel 2008 che ripristinò l'obbligo del grembiule. Naturalmente la motivazione fu quella delle differenze sociali. Sotto il grembiule queste dovevano sparire! Nacque una polemica ma a dire il vero nemmeno troppo accesa. Si preferì credere ipocritamente che le madri 'leziose' di bambine altrettanto leziose (povere creature) avrebbero rinunciato a infiocchettarsi, incoronarsi, ricamarsi il grembiule pur di toglierlo dall'anonimato...

Ci fu chi gioì della decisione, si riempirono i *blog* della madri belpensanti. Ma ben presto si capì che l'autonomia scolastica doveva avere la meglio e si ritornò alle scelte diversificate con grande giubilo delle madri conformiste convinte di indurre le decisioni dalla loro parte, contente perché i grembiuli impedivano di sporcare il vestito

buono. Oppure veniva il turno delle madri più progressiste che avanzavano l'idea che evitare di sporcarsi di colore era una scusa, perché oggi i colori sono lavabilissimi, e che le differenze sociali si deducono più dal Suv che aspetta il figlio fuori più che dalla felpa più o meno firmata (!). Le classi sociali non spariscono sotto un'uniforme. Non spariscono e non è compito della scuola 'farle sparire'. E come sarebbe possibile?

A scuola per scoprire l'umanità di ciascuno

Però è compito della scuola far apprezzare tutte le persone per quello che 'sono' e non per come appaiono! Attivare l'inclusione vera non significa forse questo? Organizzare discussioni, insegnare ad argomentare al riguardo e contro argomentare, offrire esempi positivi e insegnare ad andare oltre alle apparenze.

In una società sempre più multietnica, multiculturale, multi religiosa sarebbe molto grave che la scuola non insegnasse a sviluppare al massimo ciò che ci accomuna, l'appartenenza al genere umano, nella coniugazione costante con le diversità, andando sempre oltre le banali parvenze ma cogliendo l'essenza dei valori che ci rende 'umani'. Basterebbe raggiungere questa finalità per considerare la scuola l'Istituzione in grado di salvarci dal baratro in cui stiamo cadendo.

E allora la questione del grembiule ritornerà a essere una quisquilia: argomento per *blog* di madri nullafacenti.

Cinzia Mion

Già dirigente scolastico, psicologa, formatrice
formatrice@cinziamion.it

Evviva l'intervallo (e il cortile)

di *Lorenza Patriarca*

La ricreazione è finita?

Ho sempre pensato che lo spazio dedicato all'intervallo a scuola abbia un rilievo ben superiore a quello che di solito gli si assegna interpretato come momento di svago e di riposo fra un'unità di lezione e un'altra, o come l'occasione per consumare la merenda o per andare in bagno, infatti, esso è ingiustamente sinonimo di perdita di tempo, un riempitivo che è bene non far durare troppo a lungo. A ben vedere, invece, la ricreazione, così come molte delle cosiddette *routine* scolastiche, quando i docenti si fanno osservatori riflessivi e discreti senza strutturare la proposta educativa, rappresenta una straordinaria occasione di apprendimento.

I nostri bambini, almeno in città, hanno sempre meno occasioni di scambio e gioco perché pochi hanno fratelli e sorelle con cui crescere, o spazi aperti dove trascorrere il tempo libero. Le relazioni con i pari avvengono a scuola, in palestra, in colonia, negli oratori, sempre rigorosamente per fasce d'età e sotto la strettissima supervisione degli adulti di riferimento.

L'attenzione al tema della sicurezza, inoltre, ha finito per limitare ulteriormente le possibilità dei bambini e dei ragazzi di esplorare e sperimentare spazi di autonomia svincolati dal controllo degli adulti, tanto che persino le radici affioranti degli alberi in giardino diventano un pericolo da evitare, anziché un ostacolo da superare. Se a ciò si aggiunge l'enorme concorrenza della televisione e del digitale, si comprende quanto sia importante trovare il tempo a scuola perché i bambini e i ragazzi possano giocare liberamente tra loro e possibilmente all'aperto.

La piazza come cortile

La sede centrale del mio istituto fu inaugurata nel 1877, quando i cortili servivano solo per garantire il deflusso degli alunni all'uscita da scuola, le ore di lezione giornaliere erano poche e tutti potevano trovare facilmente spazi per svagarsi all'aperto, oltre a numerosi compagni di gioco.

Oggi la scuola elementare "Tommaseo" di Torino ospita 530 bambini che trascorrono ogni giorno otto ore a scuola, costretti in aule troppo piccole per garantire loro adeguati spazi di movimento. Per questa ragione abbiamo deciso di fare dell'adiacente Piazza Cavour il nostro cortile scolastico e le 21 classi della scuola trascorrono la ricreazione in piazza tutte insieme.

Il regolamento interno vieta l'uso della palla, salvo quella di gomma spugna, e quindi i bambini e i ragazzi si organizzano a giocare con la corda, alla 'settimana', alle biglie, a figurine, a nascondino con la conta, oppure semplicemente gareggiano a chi corre più veloce. I gruppi classe facilmente si mescolano e ciascuno gioca a cosa più gli aggrada.

Le maestre sono presenti e vigili, contano i loro alunni prima di uscire dall'aula e prima di rientrare a scuola, controllano che nessuno esca dai confini della piazza che è pedonale e viene pulita giornalmente (come da accordi con il Comune), intervengono solo per dirimere liti troppo accese o se qualcuno correndo si sbuccia un ginocchio.

Non solo movimento

All'inizio qualcuno, genitore o docente, aveva espresso perplessità e paure per

*L'intervallo,
spesso
vissuto
come perdita
di tempo,
può divenire
occasione
per sperimentare
spazi
di autonomia*

La scuola
esce in piazza
alla ricerca
di spazi...
Il quartiere
entra nel cortile
della scuola
per offrire
spazi pubblici
di incontro

questa scelta, ma il tempo ci ha dato ragione e ora piazza "Cavour" è animata dai nostri ragazzi ben oltre l'orario scolastico, perché dopo le 16.30, nei giorni di bel tempo, tutti chiedono di fermarsi a giocare mentre i genitori chiacchierano fra loro, sapendo che ormai quello è un luogo sicuro.

Proprio guardando i bambini correre, o saltare, o far capriole nella nostra piazza-giardino ci si rese conto di quanto fosse necessario potenziare l'attività ludico motoria perché molti bambini erano impacciati e poco fluidi nei movimenti.

Grazie a quelle osservazioni fatte durante l'intervallo, iniziammo a collaborare con una società sportiva che ci fornì consulenza e supporto in cambio della concessione delle palestre in orario extrascolastico e dal 2009 aderimmo alla proposta Miur-Coni con il progetto "Sport di classe".

Alcune insegnanti cominciarono a usare l'esperienza in piazza per costruire giochi matematici, spiegare le proporzioni (il rapporto tra il tempo che ci vuole per correre alla meta e quello per far la conta a nascondino, ad esempio), per presentare le unità di misura, o classificare le piante presenti in piazza in relazione alla forma delle loro foglie. Il limite di quel plesso scolastico – l'assenza di un ampio cortile – si era trasformato nel suo punto di forza perché la possibilità di usare la piazza per giocare anche oltre l'orario era ormai per tutti un valore aggiunto.

Come ti arredo il cortile

Pensando all'esperienza di Piazza Cavour, nell'ambito di un'iniziativa di progettazione partecipata con la Città, gli alunni dell'altra sede di scuola primaria ebbero l'idea intervenire sul loro cortile (uno spazio adeguato in termini di dimensioni, perché quella scuola fu costruita alla fine degli anni Settanta, quando già erano diffuse le prime esperienze di tempo pieno).

Dalla ricerca sui limiti e sulle opportunità della scuola e del quartiere, portata

avanti da due classi quinte della scuola primaria "Francesco d'Assisi" con l'architetto Leonforte del Comune di Torino, era infatti emerso che nelle immediate vicinanze della sede scolastica non c'erano spazi pubblici di aggregazione; anzi l'area risultava a rischio, per la presenza di strade molto trafficate e percorse da mezzi pubblici. Queste condizioni oggettive sconsigliavano la mobilità autonoma degli alunni.

Verificato che non era possibile convertire altri spazi nei pressi della scuola per farne luogo di gioco e di incontro per i più piccoli, i ragazzi cominciarono a progettare uno spazio dentro la scuola che fosse adatto per correre, giocare e stare insieme per aprirlo alla cittadinanza.

Sulla base di quel progetto, nel 2012 il cortile fu coperto quasi interamente in tartan per attutire le cadute, furono tracciate piastre sportive polivalenti e disegnato il gioco 'settimana', vennero costruite due strutture da arrampicata, un asse di equilibrio, un'altalena e vennero attrezzati tavoli da picnic e fornite sedie in plastica da lasciare all'aperto nella zona più ombrosa del giardino.

Una pluralità di utilizzi

Oggi i tavoli sono usati dalle classi anche in orario scolastico per lavorare all'aperto quando occorre registrare le osservazioni e i dati raccolti nei momenti di ricerca o per le esercitazioni di matematica, ad esempio, ma diventano anche il luogo privilegiato per festeggiare i compleanni degli alunni o la fine delle lezioni.

Il cortile nel 2013 fu aperto alla cittadinanza e divenne spazio pubblico di quartiere, come altri 6 cortili scolastici in altre circoscrizioni. Con la bella stagione, da aprile a fine giugno e poi ancora a settembre e ottobre, il cortile dopo le 16.30 si apre ai bambini del quartiere: gli alunni del plesso, ma anche i piccoli della vicina scuola dell'infanzia paritaria o della scuola secondaria del comprensivo.

Un accordo con la città garantisce che la manutenzione degli arredi e la sistemazione dello spazio verde sia curata dalla Circoscrizione e la pulizia del cortile, anche dopo le lezioni, sia a carico della scuola grazie a un contributo economico del Comune che permette di retribuire il personale ausiliario coinvolto in orario aggiuntivo.

Spazi protetti per relazioni informali

Il modello di integrazione fra spazio pubblico e spazio scolastico, già sperimentato nella sede centrale per necessità, si è realizzato anche nella succursale con un processo inverso: così come per la sede la piazza si era fatta cortile, ora per la "Francesco d'Assisi" il cortile è diventato spazio pubblico cittadino dove i bambini possono trascorrere il tempo libero e sperimentare momenti di aggregazione svincolati dalle regole e dai controlli rigidi dell'adulto. È un intervallo potenziato dalla presenza di bambini di età diverse e dove gli adulti si possono permettere di essere un po' più 'distratti', perché i figli giocano in un luogo protetto e controllato sul piano della pulizia e della sicurezza, come si addice a ogni cortile scolastico. Ritengo importante evidenziare come questo intervallo 'dilatato', che sconfinava oltre il termine delle lezioni, rappresenta un grande facilitatore di relazioni per gli alunni trasferiti da altre scuole o da altre città (cosa abbastanza frequente nelle scuole del centro) o per i ragazzini più timidi e introversi. La possibilità di incontrare i compagni di scuola dopo le 16.30, senza bisogno di doverli invitare, coinvolgendo i genitori, in appartamenti troppo piccoli o non adeguati, permette ai bambini di intrecciare legami più in fretta, sperimentando un terreno di relazione più autentico e diretto. Si tratta di un'occasione che favorisce il maturare di competenze relazionali e di mediazione fondamentali e aiuta i bambini a superare il terreno dello

scontro e del conflitto sulla scorta degli insegnamenti dei maestri, che non è possibile dimenticare quando si agisce in uno spazio riconosciuto o riconoscibile come scolastico.

Il cortile è punto di incontro della scuola-comunità

Come sempre, gli incontri e le contaminazioni sono preziosi perché da essi maturano i risultati migliori. In questo senso una delle azioni che metteremo in campo con il prossimo progetto Pon "Cittadinanza globale" sarà un laboratorio di progettazione partecipata degli spazi scolastici per valorizzare collettivamente alcune aree comuni della scuola (cortili, atrio, corridoi, biblioteca), attraverso un processo che coinvolgerà alunni e genitori nella riqualificazione e nel miglioramento della loro funzionalità.

L'idea è quella di potenziare il senso di appartenenza alla scuola e far maturare negli alunni l'idea di bene comune e di collettività anche grazie al forte coinvolgimento delle famiglie. L'osservazione, l'esplorazione, l'azione, la critica, lo sviluppo di idee e proposte rispetto al rapporto tra spazio fisico e bisogni dei fruitori aiuterà i bambini a meglio comprendere i vincoli imposti dall'esterno e ad apprezzare i miglioramenti decisi insieme. I legami fra il 'dentro' e il 'fuori' la scuola, garantiti dalla presenza dei genitori come protagonisti e attori del progetto e dalla realizzazione degli interventi, saranno evidenziati dai marcatori tracciati nei corridoi e negli spazi comuni, che condurranno al cortile individuato come luogo degli eventi e dell'incontro per definizione, dove intrecciare i nodi e i fili delle relazioni della nostra scuola-comunità.

La disponibilità
di spazi
all'aperto
facilita
relazioni
e scambi,
rinsaldando
il senso
di appartenenza

Lorenza Patriarca

Dirigente scolastica, si è occupata di didattica delle lingue straniere, promozione del successo formativo, formazione delle figure di sistema e dei dirigenti scolastici
lori.patriarca@gmail.com

Cooperare a scuola

di Mariella Marras

La scuola,
con i suoi
tempi e spazi
frammentati,
sembra riprodurre
il clima
di isolamento
e solitudine
che i bambini
vivono
nelle città

La società della solitudine

Nei centri abitati, non solo urbani, si vive oggi in una condizione di frammentazione socioculturale diffusa. Condomini con appartamenti rinserrati e fra loro non comunicanti, privi di spazi comuni se non il parcheggio per le automobili, villette ben isolate da una cinta muraria, strade percorse solo da adulti e da mezzi motorizzati. Scarsi gli spazi pubblici e, in prevalenza, predisposti e occupati da autoparcheggi. Assenti gli spazi aperti destinati alla convivialità fra generazioni e da ritenersi 'idonei' per bambini e ragazzini. E le famiglie? In maggioranza mononucleari, sono composte da un figlio o al massimo due. I nonni stanno in un proprio appartamento, spesso in altro Comune, se non sistemati e isolati in una casa per anziani. Le nuove generazioni, dalla prima infanzia all'adolescenza e alla giovinezza, talora fino alla prima maturità, crescono in uno stato di prevalente solitudine e di quasi esclusiva dipendenza dai genitori, quando il genitore non è uno solo.

Prospettive di crescita per le nuove generazioni

Le generazioni occidentali del terzo millennio, in sostanza, appaiono destinate a crescere in uno stato di sostanziale solitudine in casa, a scuola, nelle attività sportive o di sostegno del doposcuola. Sudditi di un sistema direttivo pianificato tra isolamento e consumo passivo.

Connessi sempre, i ragazzi hanno però difficoltà di parola in presenza. Collegati sempre, ma a volte bulli e spesso soli. E nella scuola che succede?

La scuola non ha abbandonato l'armamentario della tradizione: lezioni, esercizi, studio e compiti a casa, interroga-

zioni, prove di verifica, voti decimali, valutazione finale. La giornata scolastica non prevede momenti di autonomia, è sostanzialmente preordinata così come lo sono le eventuali attività dell'extrascuola quando si è affidati a un altro maestro o allenatore.

La strutturazione dell'attività scolastica è rigorosamente separata per aule-classi e ore distinte di lezione. I corridoi della scuola e il relativo cortile, se c'è, si popolano nella giornata solo per i dieci minuti di ricreazione. Anche nell'aula scolastica si vive spesso divisi, ognuno per sé, disposti di fronte alla lavagna/Lim e alla cattedra.

La scuola è una comunità

E nel tempo di libertà dagli impegni? Si smanetta allo smartphone o al computer o si è davanti allo schermo televisivo, spesso da soli.

Quadro pessimistico? Forse! Riflettiamoci.

A questo modello diffuso fa eccezione in genere la scuola dell'infanzia e, in alcune esperienze peraltro non generalizzabili, la primaria. Ma anche in questa c'è la diffusa tendenza ad affermare un modello istruttivistico, mutuato dalla tradizione della secondaria: un susseguirsi di lezioni separate e di diversi docenti che si incontrano solo nel corridoio o in qualche raro consiglio di classe o collegio. Anche le ore della programmazione previste per legge sembrano non cogliere nel segno di una progettazione condivisa neppure nella scuola primaria.

La carenza di spazi e di tempi di socializzazione riduce le possibilità di relazione, di confronto, di impegno comune e di stimolo reciproco fra i docenti; ne preclude di fatto le opportunità di sostanziale crescita nella comu-

nità professionale. E per i ragazzi, al rapporto con i coetanei, si sostituisce la televisione e lo smartphone. Il gioco si fa automatico. La parola è ridotta al silenzio. I sentimenti e le scelte mancano di stimoli umani, se non fortemente mediati e attenuati dalla tecnologia.

Tempo e spazio scuola: opportunità formative non colte?

Il tempo e lo spazio scuola potrebbero e dovrebbero costituire risorse formative preziose che, visto il contesto domestico e ambientale, appaiono insostituibili. La scuola è l'unica occasione sicura, per tutti i bambini e i ragazzi, di un possibile tempo di vita comune non solo fra coetanei ma fra leve di età vicine. Complessivamente però, anch'esso è erede di una ritualità istruttiva datata, seppure non desueta, che per ragioni plurime si mostra incapace di rispondere in termini e modelli alternativi ai bisogni formativi di chi cresce nel povero quadro relazionale e sociale odierno.

L'abbassamento dell'età di consumo di droghe, alcool e fumo, e di pratiche sessuali reali o virtuali segnano il bisogno di evadere dalla *routine*, di fuggire dalla solitudine, alla ricerca di un qualunque protagonismo dell'esistere. I giovani, che pagano anche lo scotto delle problematiche che affliggono i loro genitori (disoccupazione, conflittualità di coppia, parità di genere non raggiunta, carenze nei servizi sociali alla persona) avrebbero bisogno di esperienze scolastiche ricche di relazioni e di senso.

Esperienze innovative per pochi

A quali esperienze si può oggi fare riferimento per rispondere a bisogni formativi così importanti?

Le 'scuole attive', fin dall'inizio dello scorso secolo, hanno tentato vie diverse e avviato esperienze alternative sul piano della relazione e delle modalità di apprendimento e formazione. Il '68 ha rappresentato un momento di rottura con la scuola autoritaria, trasmissiva e socialmente selettiva. Sebbene oramai la predella sia scompar-

La struttura
rigida
dell'organizzazione
scolastica
non risponde
ai bisogni
di relazioni
sociali
delle giovani
generazioni



(MM)

Esperienze
innovative
promosse
a partire
dalla pedagogia
istituzionale
mettono al centro
la classe cooperativa
e il lavoro
di team
dei docenti

sa (eppure da alcuni nuovamente auspicata!), il sistema cattedra tuttavia resiste.

Non si nega che talune esperienze innovative si siano conservate e rigenerate: esse rappresentano tuttavia una eccezione alla tradizionale regola del tran tran. Ci si riferisce alle esperienze, in particolare degli insegnanti del Mce, del Cidi, delle associazioni disciplinari (il Giscel e il Lend in particolare) o a quelle, rare, che fanno adozioni alternative al libro di testo e curano la predisposizione di materiale alternativo anche nella scuola secondaria superiore.

Ma la scuola 'normale' sostanzialmente prosegue nel suo disciplinato e disciplinare cammino prevalentemente trasmissivo, dimostrandosi indifferente o incapace di rispondere ai vuoti, alle solitudini e alle paure che la società postindustriale e telematica di massa e di consumo alimenta.

La Pedagogia popolare come traguardo alternativo

La pratica della *Pedagogia popolare*, avviata quasi un secolo fa da Célestin Freinet e condotta avanti nel nostro Paese dal Movimento di Cooperazione Educativa, ha tentato di sperimentare e avviare un modello alternativo alla scuola trasmissiva e autoritaria.

Ha rotto lo schema spaziale tradizionale della disposizione dell'aula scolastica (cattedra su pedana con lavagna e di fronte file di banchi con allievi incolonnati).

Ha riorganizzato lo spazio aula in vari angoli per le diverse attività (per la lettura, la stampa, il laboratorio, l'*atelier*...).

Ha condotto a impostare didattiche alternative (il metodo naturale per l'apprendimento della letto-scrittura, la stesura attiva del testo libero, la libera espressione grafico-pittorica, la messa a punto collettiva del testo, la composizione a stampa del giornalino

di classe o di scuola, la corrispondenza interscolastica, gli schedari auto-correttivi, la biblioteca di classe...). Il tutto in alternativa allo schema rigido e uniforme del blocco classe, con il lavoro progettato in diverse articolazioni (singolo, in coppia, in gruppi, in collettivo).

Rompere la disposizione rigida dello spazio aula e gestire l'organizzazione complessa delle attività espressive, di studio e apprendimento implica un diverso ruolo dei soggetti (insegnante e allievi). Così la nascita dell'assemblea di classe, il lavoro di gruppo, la classe cooperativa fondano l'apprendimento secondo strutture di una comunità educativa attiva. Sono i frutti della pedagogia istituzionale con il regolamento autogestito, l'assemblea collettiva, i piani di lavoro, il diario/bacheca di classe e gli incarichi di responsabilità elettivi e avviandati nel tempo.

Il lavoro di team

Risulta ovvio che realizzare una *classe cooperativa*, come qui appena accennato, è facilitato nella classe con insegnante prevalente o, in una scuola primaria a tempo pieno con doppio insegnante, dove cioè coesista un modello condiviso di gestione didattica, di impostazione pedagogica e di finalità socio-valoriale condivisa.

Nella scuola a plurima presenza docente – nella secondaria come nella primaria – con l'insegnante che entra ed esce a modulo orario e che è collocato in più classi per ragioni organizzative di istituto (e non per personale opzione didattico-pedagogica) un rigoroso modello di 'gestione cooperativa' risulta di difficile e improbabile realizzazione. Si possono però attivare singoli percorsi e determinare esperienze didattiche di senso.

Anche qui occorrono da parte di ogni docente, forte motivazione pedagogica e capacità di mediazione professionale, che consenta l'impostazione di

Riferimenti bibliografici

- A. CAMPIGLIO, R. RIZZI, G. ROMANO, *Cooperare in classe (idee e strumenti di lavoro)*, Coop Italia, Bologna, 1996.
- S. CACCIAMANI, *Imparare cooperando. Dal cooperative learning alla comunità di ricerca*, Carocci, Roma, 2008.
- D. CANCIANI, G. CAVINATO, N. NERINA, *Racconti di classe*, in "Antologia di Cooperazione Educativa 1951-2019", Junior, Bergamo, 2001.
- E. CATARSI (a cura di), *Freinet e la 'pedagogia popolare' in Italia*, La Nuova Italia, Firenze, 1999.
- M. COMOGLIO, *Educare insegnando. Apprendere e applicare il Cooperative learning*, IAS, Roma, 1998.
- C. ed É. FREINET, *Nascita di una pedagogia popolare*, Editori Riuniti, Roma, 1973.
- C. FREINET, *Le mie tecniche*, La Nuova Italia, Firenze, 1990.
- A. GOUSSOT (a cura di), *Per una pedagogia della vita. Célestin Freinet: ieri e oggi*, Edizioni del Rosone, Foggia, 2016.
- R. RIZZI, *Pedagogia popolare (da Célestin Freinet al Mce-Fimem)*, Edizioni del Rosone, Foggia, 2017.
- R. RIZZI *et al.*, *Cooperazione a apprendimento. Crescere insieme a scuola*, Junior Spaggiari, Parma, 2014.
- A. TALAMO, *Cooperare a scuola. Osservare e gestire l'interazione sociale*, Carocci, Roma, 2003.
- A. VASQUEZ, F. OURY, *L'educazione nel gruppo-classe. La pedagogia istituzionale*, EDB, Bologna, 1975.
- A. VASQUEZ, F. OURY, *Tecniche e istituzioni nella classe cooperativa. I presupposti della pedagogia istituzionale*, Emme edizioni, Milano, 1978.

un intervento coordinato, confortato da una coerente strategia formativa e supportato da una adeguata motivazione etico-sociale.

È possibile oggi realizzare una classe cooperativa?

Viene da chiedersi se nella scuola primaria oggi non risulti quindi impraticabile una gestione della formazione scolastica a carattere autenticamente cooperativo. Anche qui ci soccorre l'esperienza, per rammentarci che non sempre si sono realizzate esperienze complessivamente strutturate.

Spesso si sono avviate e attivate pratiche didattiche settoriali o parziali. Il che, lungi dallo scoraggiarci, ci induce a ritenere che anche nella scuola primaria modulare e nella secondaria siano praticabili sperimentazioni significative di una didattica collaborativa e cooperativa, finalizzate cioè a una formazione etica solidale, base di una auten-

tica educazione alla cittadinanza responsabile.

Le esperienze attive in atto che si rifanno alla *Pedagogia popolare* e alle diverse forme di *Cooperative learning*, specie le più recenti di matrice socio-costruttivista, ne attestano la fattibilità. Si tratta di affrontare i limiti istituzionali e le difficoltà professionali con la dovuta cautela didattica, in un progressivo adattamento e approfondimento nell'uso delle tecniche e degli strumenti più idonei ai diversi contesti: il grado di scuola, il tipo di classe, la disponibilità dei colleghi, il clima d'istituto, l'ambiente.

Mariella Marras

Già dirigente scolastica della scuola primaria e secondaria in Sardegna, aderente al MCE, publicista e autrice di libri per ragazzi
mariellamarras@gmail.com

Anche
nella scuola
secondaria
sono possibili
esperienze
ispirate
dalla pedagogia
popolare
e dal Cooperative
Learning

La campanella e l'ora di lezione

di Stefania Chipa, Elena Mosa, Lorenza Orlandini

La didattica
per competenze
richiede
tempi distesi
per abilitare
forme
di pensiero
lente
e veloci

Il tempo nella scuola delle competenze

La variabile *tempo* è fortemente connessa a quella dello *spazio*, in quanto rappresenta una coordinata fondamentale per abilitare il cambiamento del modello educativo. Per la scuola che intende spostarsi dalle logiche dell'insegnamento in favore di quelle dell'apprendimento cercando di promuovere *soft skill* e competenze, il tradizionale binomio 'spiegazione-interrogazione' non è più funzionale. Dall'osservatorio Indire abbiamo potuto rilevare numerose esperienze di scuole che hanno avviato un processo di innovazione facendo leva sulle possibilità offerte dall'autonomia scolastica. In questo scenario, le dimensioni del tempo e dello spazio acquisiscono una valenza pedagogica funzionale a progettare ambienti di apprendimento centrati su due aspetti fondamentali: sullo studente e sui suoi ritmi di apprendimento, sul docente e sui suoi stili di insegnamento.

In questo testo ci concentreremo sulla coordinata temporale, intesa come dispositivo abilitante per agevolare una revisione del modello educativo al fine di consentire il passaggio da una lezione 'raccontata' a una progettata per promuovere competenze, per allenare menti 'ben fatte' (Morin, 2000).

Un lavoro impostato sulla didattica per competenze richiede tempi distesi per concentrarsi, per confrontarsi, operare, sbagliare, rimotivarsi, riflettere e ricominciare, per abilitare forme di pensiero lente e veloci che costituiscono le due principali strategie di pensiero e di presa di decisione descritte dal premio Nobel Kahneman (2011).

La sperimentazione di "Avanguardie educative"

L'importanza della coordinata temporale ricorre nelle riflessioni e nelle sperimentazioni condotte nell'ambito di "Avanguardie educative", movimento per l'innovazione scolastica promosso da Indire nel 2014 con un primo nucleo di scuole fondatrici. Al momento attuale, le istituzioni scolastiche che hanno aderito all'iniziativa sono quasi 700 in tutta Italia; lavorano in rete orientando i propri sforzi nella direzione proposta dal Manifesto del movimento e nella sua declinazione operativa: la 'galleria delle idee'.

Le riflessioni che seguono originano da un lavoro di ricerca condotto dalle autrici sulle scuole del movimento che hanno aderito all'idea 'compattazione dell'orario scolastico' (oggi diventata 'uso flessibile del tempo scuola'). Grazie all'osservazione di un sottoinsieme di scuole che ha avviato la sperimentazione su questo tema, è stato possibile mettere a fuoco e documentare alcuni aspetti ricorrenti (il curriculum e la personalizzazione, ad esempio), altri da ottimizzare (la valutazione in primo luogo) e altri peculiari dell'ordine di scuola o della tipologia dell'istituto.

A prescindere dal tipo di intervento adottato, le soluzioni osservate convergono verso una dimensione qualitativa del tempo della classe, in cerca non tanto di 'più' tempo, ma di un tempo 'meglio' organizzato e, comunque, non in affanno.

Compattazione delle materie

La compactazione delle materie è la forma di uso flessibile del tempo sperimentata dai tre istituti superiori che insieme

a Indire hanno fondato e promosso il Movimento delle Avanguardie educative; per questa ragione questa modalità organizzativa è descritta nelle *Linee guida* (Chipa, Mosa, Orlandini, 2015) come esperienza di riferimento.

L'idea si basa su una diversa distribuzione del monte orario degli insegnamenti nel corso dell'anno scolastico. In particolare: una disciplina si svolge quasi esclusivamente nel primo quadrimestre e l'altra, con cui viene 'compattata', nel secondo. La progettazione dell'impianto orario prevede, in alcuni casi, soprattutto nella seconda parte dell'anno scolastico, di mantenere alcune ore da destinare ad attività di ripasso e di recupero, nel caso in cui gli studenti non abbiano raggiunto la sufficienza nella disciplina svolta nel primo quadrimestre.

Nei primi anni di attività di Avanguardie, questo tipo di organizzazione oraria è stata osservata soprattutto nel biennio della scuola secondaria di secondo grado. Le scuole che l'hanno introdotta sono state spinte dalla necessità di ridurre l'eccessivo numero di discipline che gli studenti affrontano dal primo anno e dal bisogno di integrare attività pratiche e laboratoriali nella didattica quotidiana. L'osservazione svolta da Indire nel corso di questi anni ha evidenziato che i benefici derivanti da questo tipo di organizzazione coinvolgono anche la sfera relazionale e il clima generale interno alla scuola. Disporre di più ore nella stessa classe permette a docenti e studenti di migliorare la conoscenza reciproca, agendo positivamente sulle relazioni interne. Dal punto di vista organizzativo sono emersi alcuni elementi di criticità che riguardano soprattutto le modalità di costruzione dell'orario 'compattato': ad esempio, è necessario che ci sia massima collaborazione e disponibilità fra i docenti che svolgono l'intero monte orario di una classe nel corso di un solo quadrimestre.

Altro elemento di attenzione riguarda la propedeuticità delle discipline: la costruzione dell'orario compactato deve

tenere conto del fatto che alcuni contenuti sono strettamente connessi ad altre discipline. Infine, le esperienze hanno evidenziato che non è opportuno coinvolgere alcune discipline, ad esempio lingue ed educazione fisica, per garantirne la continuità durante l'anno scolastico.

Compattazione tra le materie

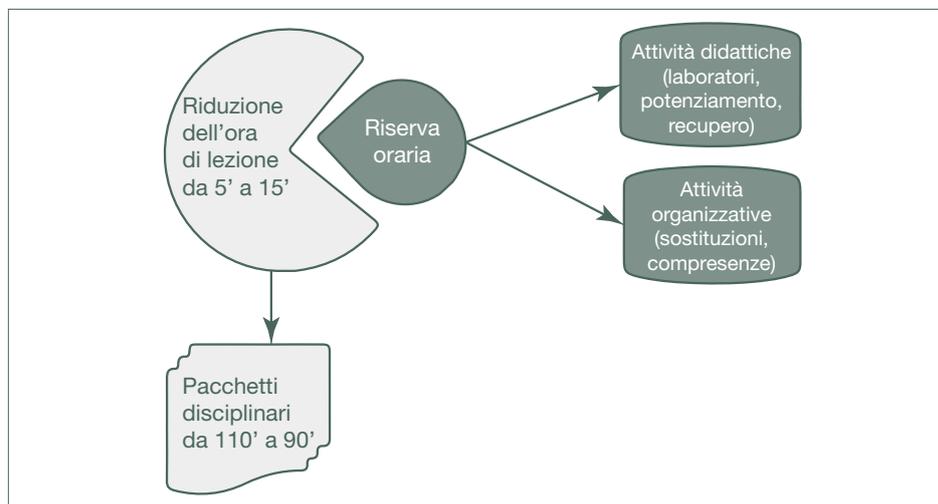
Questo modello, una volta descritto e presentato all'interno del Movimento, è stato implementato dalle scuole aderenti, che lo hanno personalizzato in relazione alle proprie specificità. Alcuni istituti comprensivi hanno optato non per una compactazione delle ore all'interno della stessa disciplina, ma per un accordo fra docenti di due discipline diverse che, unendo le ore delle rispettive discipline, definiscono insieme il progetto educativo da svolgere. Viene messa in atto una sperimentazione della compactazione su base annuale che prevede che le due materie compactate lavorino entrambe su un percorso condiviso (ad esempio, scegliendo uno sfondo integratore). Abbiamo definito questo tipo di esperienza 'compactazione fra le materie'.

Ogni disciplina mantiene all'interno delle ore a essa destinate una propria specificità di trattazione che è allineata, negli obiettivi e nelle strategie didattiche, a quanto viene svolto nella disciplina con essa compactata. Talvolta le ore vengono utilizzate per svolgere anche momenti in compresenza. Questa soluzione organizzativa viene descritta dalle scuole osservate come risposta alla frammentazione originata dalla divisione disciplinare.

A nostro parere rappresenta la risposta all'esigenza, avvertita in modo implicito dalle scuole, di superare 'gli steccati' disciplinari a favore di una progettazione didattica per competenze. Questa esigenza non è ufficialmente dichiarata dalle scuole e non porta a una vera e propria revisione del curriculum, anche se a nostro avviso ne costituisce un tentativo embrionale, poiché nei fat-

*Compattare
le materie
significa
suddividere
in quadrimestri
distinti
il loro insegnamento
'intensivo',
riducendo
il loro numero
nella scacchiera
settimanale*

Figura 1 – Schema dell'utilizzo del tempo nella pratica: "Compattazione delle materie e riduzione dell'ora di lezione"



Riducendo la durata dell'ora di lezione è possibile attivare una 'banca del tempo' per attività didattiche (laboratori, potenziamento, recupero, ecc.)

ti invita i due docenti coinvolti a selezionare i contenuti essenziali delle rispettive discipline in modo che risultino armonici fra loro, anche nei tempi di trattazione degli argomenti.

La rimodulazione dell'ora di lezione

Alcune scuole del primo e del secondo ciclo di istruzione stanno sperimentando modalità di revisione dell'impianto orario in un'ottica di uso flessibile del tempo. Nella compattazione oraria l'esigenza principale è quella di poter disporre di un quantitativo maggiore di ore consecutive di lezione per rispondere a esigenze didattico-pedagogiche.

In questo caso si sperimenta la riduzione dell'ora di lezione da un minimo di 5 minuti a un massimo di 15: la lezione passa quindi dai 60 minuti tradizionali a 55 fino a 45 minuti. Questa riduzione dell'ora di lezione consente di creare per ciascun docente una 'riserva' oraria che può essere impiegata per attività didattiche specifiche, come laboratori, momenti di recupero curricolare, di potenziamento e ampliamento di conoscenze e abilità inerenti il percorso di studio. Il monte ore può essere

utilizzato anche per esigenze organizzative della scuola, come gestire le sostituzioni e organizzare le compresenze, oppure svolgere attività didattica nel pomeriggio, come risposta a situazioni di disagio sociale.

Alcuni istituti accompagnano questa rimodulazione dell'orario con la compattazione di alcune discipline nel primo o nel secondo quadrimestre. La scelta di quali discipline compattare e di come distribuirle nell'arco dell'anno scolastico viene individuata da ciascuna scuola sulla base delle proprie specificità e degli indirizzi di studio (figura 1).

La revisione del curricolo scolastico

Con particolare riferimento al secondo ciclo di istruzione, l'uso flessibile del tempo è stato introdotto per sostenere una revisione complessiva del curricolo scolastico.

La riduzione delle ore di lezione invita i docenti a individuare i contenuti essenziali delle discipline e a selezionarli in relazione agli obiettivi di apprendimento. Le ore confluite nella 'banca del tempo' che hanno natura curricolare sono utilizzate per proporre agli stu-

denti una serie di insegnamenti che concorrono alla formazione di un curriculum rinnovato, personalizzabile e finalizzato anche all'orientamento in uscita. Il monte orario resta invariato e uguale per tutti, ma viene offerta agli studenti la possibilità di scegliere come impiegare il tempo previsto dalle ore di flessibilità. Gli insegnamenti proposti, fatta eccezione per il recupero delle materie con debito, sono infatti a scelta libera.

Esperienze di uso flessibile del tempo

In un istituto secondario, in cui il contesto sociale ha fatto emergere la necessità di trasformare la scuola in centro civico, per allontanare i giovani da situazioni di rischio, l'uso flessibile del tempo ha permesso di ampliare l'orario di apertura della scuola, in modo che i ragazzi possano trattenersi all'interno della scuola per frequentare le lezioni, per studiare con docenti e compagni o per partecipare alle proposte formative in continuità con le attività della mattina. Questa esperienza si svolge totalmente all'interno del curriculum scolastico.

Un altro istituto comprensivo ha introdotto l'uso flessibile del tempo insieme alla compattazione delle materie. Oltre a questa, la scuola introduce la riduzione dell'ora di lezione, per formare 'pacchetti orari', utilizzati per aumentare le ore di compresenza tra docenti, gestirne le assenze tramite sostituzioni tra colleghi e implementare le attività pratiche e di didattica laboratoriale.

La riduzione dell'ora di lezione potrebbe sembrare una misura in contraddizione con le ragioni che spingono le scuole a compattare l'orario, in particolare con l'esigenza di ridurre la frammentazione delle lezioni e con la necessità di poter contare su un tempo disteso. Un'azione di questo genere, se accompagnata, come accade nelle scuole che adottano questo tipo di pratica, da una revisione dell'impianto curricolare e/o dall'introduzione di strategie didattiche attive, può

Riferimenti bibliografici e sitografici

- D. KANHEMAN, *Pensieri lenti e veloci*, Mondadori, Milano, 2012.
 E. MORIN, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Raffaello Cortina, Milano, 2000.
 S. CHIPA, E. MOSA, L. ORLANDINI *et al.* (a cura di), *Avanguardie educative. Linee guida per l'implementazione dell'idea "Compattazione del calendario scolastico"*, Indire, Firenze, 2015.
 L. ORLANDINI, S. CHIPA, *La dimensione del tempo nei processi di innovazione didattica: Compattazione del calendario scolastico, Bocciato con credito, Spaced Learning, Flipped Classroom*, in "Atti della Multiconferenza EM&MITALIA 2016 Design the Future!", Modena, 2016, in: <https://www.ememitalia.org/>.
 Indire ricerca, *Avanguardie educative*, in: <http://avanguardieeducative.indire.it/>.
 MIUR, *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari* (2018), in: <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2>.

costituire una forma organizzativa più flessibile rispetto ai ritmi di apprendimento degli studenti, ai bisogni educativi peculiari di ciascuna comunità scolastica e alle esigenze organizzative della scuola. In generale, inoltre, questa forma di rimodulazione del tempo-scuola ha spinto i docenti a una mutata sensibilità nei confronti della dimensione dello spazio, in particolare di come esso viene allestito (aule, corridoi, aule disciplinari) per sostenere al meglio l'azione didattica e i ritmi di apprendimento degli studenti.

Si possono
 adottare
 forme di flessibilità
 agendo sugli orari

Sebbene il contributo sia il risultato di una riflessione e di una ricerca comune delle autrici, i paragrafi "Il tempo nella scuola delle competenze" e "La sperimentazione di Avanguardie educative" sono attribuibili a Elena Mosa, i paragrafi "Compattazione delle materie" e "Compattazione fra le materie" a Lorenza Orlandini e i paragrafi "La rimodulazione dell'ora di lezione", "La revisione del curriculum scolastico" ed "Esperienze di uso flessibile del tempo" a Stefania Chipa.

Stefania Chipa

Ricercatrice Indire
s.chipa@indire.it

Elena Mosa

Ricercatrice Indire
e.mosa@indire.it

Lorenza Orlandini

Ricercatrice Indire
l.orlandini@indire.it

Cattedra

di Maurizio Muraglia

La 'cattedra'
assume
nel senso comune
e nel linguaggio
pedagogico
un significato
metaforico

L'autorità (simbolica) della cattedra

Un importante movimento pedagogico di pensiero valorizza l'importanza degli oggetti e degli arredi nel processo di insegnamento-apprendimento (1). Si tratta di un forte richiamo alla concretezza degli strumenti di lavoro assolutamente condivisibile. In questo contributo metto a tema un 'oggetto' che sembrerebbe riguardare più gli insegnanti che gli studenti: la cattedra.

Si tratta di un arredo popolarissimo, forse il più popolare e antico tra gli arredi, che evoca immediatamente scuola, lezione, sapere. Tematizzarlo significa inevitabilmente scrutare la sua valenza simbolica, quale *focus* attorno a cui ruotano molteplici componenti del fare scuola, dalla professionalità docente ai saperi disciplinari, allo stesso orizzonte di attesa degli allievi.

Il termine ha una sua pregnanza che lo rende presente in diversi contesti di discorso. A parte gli usi metonimici di 'cattedra universitaria' o di 'concorso a cattedra', si può pensare al costruito *ex cathedra*, che in ambito ecclesiastico designa significativamente (anche per la didattica) l'intervento papale non soggetto a discussione. O all'attributo, di norma alquanto spregiativo, 'cattedratico', riferibile in genere a chi parla con autorità, ma in modo oscuro, ed è portatore di un sapere per addetti ai lavori. Accademico, per intenderci. La presenza del termine nel senso comune è un supporto alla riflessione sui significati che un arredo come la cattedra può veicolare nell'attuale stagione della scuola.

1) Si veda M. ORSI, *L'ora di lezione non basta*, Maggioli, Rimini, 2015; si suggerisce anche la sezione dedicata alle architetture scolastiche da Indire: <http://www.indire.it/progetto/architetture-scolastiche>.

Salire in cattedra

Un'introduzione alla discussione può essere rappresentata dall'intervento di Ernesto Galli Della Loggia, che alcuni mesi fa, suscitando reazioni anche indignate, rilanciò l'idea di ritornare alla predella che un tempo sollevava la cattedra da terra (2). L'opinionista intendeva con questa misura restituire autorità alla figura del docente e all'atto dell'insegnamento.

La cattedra nell'immaginario comune – che gli opinionisti in genere vogliono intercettare – evoca schemi di pensiero che gli inglesi chiamerebbero *top-down* e gli italiani *dall'alto in basso*, con sfumatura riferibile ad atteggiamenti di spocchia o snobismo. Chi sta in cattedra o 'sale in cattedra' – come usano dire anche i giornalisti sportivi a proposito di fuoriclasse che capovolgono le sorti di una partita – si pone certamente in una posizione superiore, gerarchicamente o culturalmente, rispetto a chi non vi si trova. Generalmente chi sta in cattedra instaura relazioni e produce comunicazioni unidirezionali e frontali. Che emanano dall'alto e chi è in basso riceve.

Proprio lo schema *top-down* risulta generativo di pensiero pedagogico e didattico.

Tra banchi e cattedra

Ancora un'osservazione preliminare. La cattedra è solitamente più grande del banco. O meglio, lo è sempre stata. Negli ultimi tempi si constata che vengono utilizzati per gli studenti banchi più grandi, o grandi quanto cattedre,

2) https://www.corriere.it/opinioni/18_giugno_05/cattedre-piu-alte-professori-ca9fbf48-6822-11e8-b57b-459a23472be0.shtml?refresh_ce-cp.

dove tuttavia ci si siede in due. Invece alla cattedra del docente sta solo il docente, per quanto la prassi frequentemente faccia registrare la presenza di qualche allievo accanto all'insegnante. Quando ciò accade, però, implicitamente viene confermato il ruolo autoritativo della cattedra. L'alunno che siede col prof accede infatti a una posizione che lo lusinga e che magari suscita qualche invidia nei compagni. È un luogo più spazioso, la cattedra. Ma lo è perché il docente ha bisogno di una quantità superiore di materiali oppure, più semplicemente, perché il docente è 'più' degli alunni? Propenderei per questa seconda ipotesi, a conferma della metafora *top-down* di cui andiamo discutendo.

La prossemica dell'insegnamento

Che la cattedra rappresenti il *focus* di azione dell'insegnante non è contraddetto dalle varie posizioni che i docenti assumono di volta in volta in riferimento a quel centro di gravità. Raramente ormai i docenti stanno seduti *dietro* la cattedra, soprattutto per la difficoltà – in assenza della predella invocata da Della Loggia – di vedere tutti gli alunni. È pur vero però che quando c'è di mezzo un testo da leggere in classe può risultare necessario mantenere la posizione... cattedratica.

Quando invece spiega senza il supporto di un testo, l'insegnante tende ad alzarsi, e può farlo (più raramente) restando dietro la cattedra oppure andando *davanti* alla cattedra, per instaurare un rapporto di maggiore vicinanza con gli alunni, e a questo punto, paradossalmente, il *top-down*, che prima in assenza di predella era solo metaforico, si realizza davvero. Ma come atteggiamento di vicinanza.

In taluni casi l'insegnante sta *a lato* della cattedra perché sta utilizzando la lavagna o la Lim. Ma il suo *focus* resta la cattedra accanto a lui. Infine c'è la possibilità di sedersi *sulla* cattedra, adotta-

ta da alcuni docenti (soprattutto uomini) per instaurare un clima anticattedratico da discussione mantenendo la possibilità, sempre *top-down*, di guardare tutti gli alunni. Tutte queste prossemiche, tuttavia, sono tali in rapporto alla cattedra. Alla sua *presenza*. Verrebbe da chiedersi infatti cosa farebbe e dove starebbe un insegnante se in classe non ci fosse la cattedra e ci fossero soltanto gli allievi con i loro banchi.

Il triangolo insegnanti-saperi-allievi

Ma gli alunni hanno bisogno della cattedra? Ritengo di sì. Pensiamo a cosa accadrebbe se di colpo arrivasse un insegnante in classe e non ci fosse la cattedra. Non trattandosi della palestra ma dell'aula, certamente assisteremmo a un generale disorientamento. Come se la cattedra fosse la naturale 'casa' non solo dell'insegnante, ma anche e forse soprattutto del *sapere* che da lui promana. Se non c'è una cattedra, cosa si fa oggi? Eppure, sul piano logico la cattedra sarebbe inessenziale alla trasmissione o condivisione del sapere.

Tutto può essere trasmesso e condiviso senza una cattedra. Aristotele passeggiava sotto i portici con i suoi allievi. Altri assetti possono vedere l'insegnante seduto al centro senza cattedra con tutti gli allievi in cerchio attorno a lui. Il sapere infatti non viene dalla cattedra. Il sapere viene dall'insegnante e dalle fonti di cui si serve l'insegnante, ma ciò non toglie che un insegnante senza cattedra (lasciando da parte questioni di precariato di cui qui non si tratta) appare come un insegnante nudo.

Si può parlare quindi di cattedra come metafora del rapporto che gli insegnanti instaurano con i ragazzi, ma anche del rapporto che egli ed essi instaurano con il sapere. Siamo pertanto davanti a una triangolazione, che vede al centro la cattedra. Anche quale luogo di registrazione delle presenze e delle assenze. Il mitico appello *ex cathedra* della prima ora, che l'uso del registro

Attorno
alla cattedra
e alle diverse posture
assunte
dall'insegnante
si sviluppa
la relazione
tra saperi
e allievi

Non è solo
la cattedra
a determinare
se si è in presenza
di una lezione
trasmissiva
o dialogica



elettronico sembra mandare in soffitta. La triangolazione vede dunque intimamente connessi insegnante, studenti e sapere. Ma in che modo l'uso della cattedra può condizionare quest'intreccio?

Miti e riti della lezione frontale

Certamente la cattedra, dal punto di vista prossemico, può risultare un ostacolo. Un confine. Un po' come accade all'università. Da un lato chi insegna, dall'altro chi impara. In tal caso l'uso della cattedra finisce per risultare funzionale al modello pedagogico della lezione frontale, che non necessariamente deve configurarsi quale lezione trasmissiva. Ed è bene fare la giusta distinzione.

Per lezione frontale intendiamo una lezione che pone *di fronte* insegnante e allievi, ma non entra nel merito del contenuto. Per questo la letteratura specializzata distingue vari tipi di lezione frontale, alcuni dei quali possono risultare anche altamente interattivi. La frontalità non esclude l'interattività. Anche se ci si trova dietro una cattedra.

Trasmissivo invece è un messaggio da cui è esclusa la partecipazione costruttiva del destinatario. La lezione trasmissiva dà per scontati alcuni contenuti da erogare, non li presenta in forma problematica, non chiama in causa i destinatari, non si sogna neppure di partire da possibili interrogativi presenti nell'uditorio. Questo tipo di lezione non è detto che sia favorito dall'essere posizionati dietro la cattedra. Si può praticare un modello trasmissivo di insegnamento anche stando *tra gli allievi*, per quanto questa posizione in genere venga prescelta da chi intende instaurare con loro un dialogo attivo ⁽³⁾. Tutte queste considerazioni sottendono vari tipi di docenti. C'è il docente cattedratico, ben alloggiato soprattutto nei nostri licei classici, c'è il docen-

3) Si suggerisce la lettura del *Focus* dedicato a "Miti e riti della lezione frontale" sul n. 4-2018 di questa rivista; per l'economia del presente contributo si veda in particolare l'intervento *Quando la lezione è più efficace* di R. TRINCHERO. Si suggerisce anche la lettura di A. CALVANI, *Come fare una lezione efficace*, Carocci, Rimini, 2014.

te dialogico e maieutico e c'è ancora il docente laboratoriale, che rinuncia decisamente a qualsiasi 'discorso' e pone subito gli allievi in assetto euristico, per andare costruendo la lezione insieme a loro. È quanto suggerisce la didattica per competenze, sospettosa verso qualsiasi forma di lezione tradizionalmente trasmissiva e incline ad allestire ambienti di apprendimento a forte impianto costruttivista e laboratoriale, necessari alla realizzazione di compiti autentici che meglio si prestano a una valutazione formativa (4).

Dimmi come valuti...

In effetti occorrerebbe concludere proprio con un accenno alla valutazione. La cattedra nel passato era lo spauracchio delle interrogazioni, e in molti casi ancora lo è. L'alunno interrogato alla cattedra doveva temere prima l'interrogazione/interrogatorio dell'insegnante e poi la valutazione premiale/punitiva espressa rigorosamente con voto numerico. La cattedra qui assumeva, e assume ancora, la valenza di luogo del giudizio. E il *top-down* torna a diventare metafora.

Oggi in molti casi gli insegnanti scelgono di verificare gli apprendimenti 'dal posto', liberando gli alunni dall'ansia da prestazione che si anniderebbe nell'avvicinarsi al *sancta sanctorum* del sapere e della valutazione. In realtà, anche le verifiche a distanza non sfuggono al confronto con la cattedra quale luogo da cui giunge il giudizio e il temutissimo voto numerico.

Purtuttavia dalla stessa cattedra, non necessariamente in alternativa alle tradizionali 'interrogazioni', possono giungere anche valutazioni di processo, formative appunto, risposte a domande, stimoli alla discussione e all'argomentazione volti a monitorare il processo dell'apprendere collettivo. E da quella

posizione l'insegnante, se vuole, può moderare dibattiti e restituire a ogni allievo il suo *feedback* privo di istanze sommative. Se vuole.

Cattedra: ancora luogo di riferimento culturale

Quanto siamo venuti argomentando conferma l'idea portante di questo contributo, cioè che la cattedra di per sé non costituisca segno di un certo modo di fare scuola o di un altro, e che quindi la sua estromissione dalla topografia scolastica non garantirebbe di per sé la presenza di un modello costruttivo di apprendimento, così come la sua eventuale 'predellizzazione' non necessariamente preluderebbe a un inasprimento del modello trasmissivo. Come che sia, attorno alla cattedra si muovono tantissime questioni scolastiche, dalla relazione educativa alla trasmissione del sapere, dalle metodologie didattiche alla valutazione. Difficilmente le cattedre spariranno dalle aule, e probabilmente non è auspicabile che ciò accada.

Depauperate da autoritarismi inutili e controproducenti, da atteggiamenti cattedratici e da inclinazioni valutative ansiogene, le cattedre possono ancora oggi rappresentare luoghi di riferimento culturale o, talora, di ritrovo conviviale tra alunni e insegnanti. Quante volte, infatti, a fine lezione o durante la ricreazione è possibile assistere a capannelli di alunni tutt'attorno alla cattedra per parlare ancora con la prof. o col prof., per stare con lui, magari tra il serio e il faceto? È la più bella icona che piacerebbe evocare a proposito di cattedra.

Attorno
alla cattedra
si muovono
molte questioni
scolastiche:
relazioni
educative,
metodologie
di insegnamento,
valutazione

4) Si veda L. GREENSTEIN, *La valutazione formativa*, Utet, Torino, 2016 (prefazione di M. Comoglio).

Maurizio Muraglia

Docente presso il Liceo statale "G.A. De Cosmi",
Palermo
muraglia1962@virgilio.it

Imparare leggendo

di Gheti Valente

La lettura
a voce alta
implica
aspetti
simultanei:
ritmo,
volume,
tono,
facies,
emozioni...

La pedagogia della lettura

In questi ultimi anni è stata riconosciuta alla scuola la capacità e il compito di incidere e modificare i comportamenti dei lettori: a tale proposito si è assistito a una notevole produzione di contributi teorici e legislativi, tanto da poter parlare di 'pedagogia della lettura'.

L'ampia panoramica degli studi relativi alle problematiche della lettura e del farla vivere come piacere e come modalità di apprendimento va oltre la semplice tecnica del leggere e consente di articolare itinerari finalizzati a insegnare, ad apprendere, a comunicare e a inventare. Pedagogia e didattica hanno l'importante compito di 'custodire' il senso della comunicazione; questo comporta il superamento della semplice trasmissione del sapere per far nascere nel soggetto, o meglio tra i soggetti e fra le loro relazioni, la capacità di pensare, d'interpretare, di riattivare il senso di ciò che viene comunicato.

'Il piacere di leggere': una competenza?

Nella scuola primaria, l'apprendimento della lettura e della scrittura è l'obiettivo fondamentale del primo anno di scolarità e rappresenta, per insegnanti e genitori, un punto d'arrivo gratificante e rassicurante di un corretto sviluppo cognitivo, del successo scolastico e della prevenzione all'insuccesso, causato spesso da aspettative degli adulti che ne condizionano le tappe sulla base delle proprie esperienze scolastiche e in funzione dei propri desideri.

Invece, l'amore e la passione sono impulsi che scaturiscono da esperienze significative, dalla magia dell'esplorare e dello scoprire ciò che governa il mondo; questo accade quando si percepisce

la lettura non come 'un fatto' solo di scuola, ma che leggere serve a se stessi per capire, conoscere, guardare, sentire, specchiarsi in altri mondi.

La lettura ad alta voce è una modalità che rimanda alla parola 'piacere', che è alla base di ogni competenza; implica aspetti molto complessi, che avvengono in simultaneità. Il ritmo della narrazione, il volume, il tono, l'enfaticizzazione veicolano passione e significati di un testo ed educano al silenzio e all'ascolto; la *facies* crea il *pathos* che coinvolge l'ascoltatore nella forza emotiva del racconto e dilata i tempi di attenzione. Così si sviluppa la capacità di creare immagini mentali, che Calvino definisce fondamentale non solo per chi legge, ma anche per chi scrive.

Il leggere e lo scrivere sono le due facce della lettura, con evidenti implicazioni delle dimensioni affettivo-emotive che interagiscono in modo coerente con gli approcci cognitivi, processuali e semantici.

Il libro come sorpresa

Maria Montessori raccomandava di avvicinare i bambini alla storia attraverso i romanzi storici; la letteratura offre un panorama vasto con le biografie dei condottieri e dei circumnavigatori che trasportano la mente in luoghi lontani che diventano vicini.

Come far conoscere ai bambini un concetto ricco di significato e di implicazioni sociali come quello della democrazia se non leggendo del giovane Pericle? E come non leggere i libri scientifici di Fabre? E ancora come insegnare ai bambini 'le cose dei grandi' se non con le filastrocche di Anna Sarfatti sulla Costituzione e sui diritti di ogni bambino e bambina?

I bambini nella scuola dell'infanzia vivono momenti di apprendimento ac-

cattivante, felice, esplorativo, momenti del sentire, fare, imparare attraverso gli album illustrati, il libro delle sorprese e delle storie che la maestra legge; ma poi cosa accade?

Sembra che nei gradi scolastici successivi si interrompa quella relazione virtuosa in cui il libro è sorpresa, è spazio per imparare, divertirsi, giocare, immaginare, creare, un appuntamento di conoscenza e di piacere.

Se si proseguisse su questa via maestra, il rapporto dello studente con il libro diventerebbe apprendimento consapevole, motivato e motivante e stimolerebbe quella curiosità che per dirla con le parole di Carlo Bernardini "è balsamo per le orecchie".

Dal testo al lettore

Mi piace pensare alla Scuola come luogo privilegiato in cui la persona è riconosciuta e curata in tutta la sua globalità e dove le azioni dello scrivere, parlare, ascoltare, leggere, imparare sono congiunte con quelle dell'esplorare, costruire, sentire, fare, simulare, toccare, interpretare, rappresentare, sperimentare. È una sfida che può essere vinta se si ricerca la radice più profonda dell'apprendimento nella dimensione percettivo-emotiva della lettura, in cui le azioni, i fatti, le relazioni delle cose, l'esperienza fanno il pensiero.

Se trasmettere la passione per la lettura è cosa assai difficile, è possibile favorire il gusto di leggere, il fascino dell'ascolto, il sapore del sapere, la curiosità, rimettendo al centro il libro, dove si oltrepassano stereotipi, si 'ama la conoscenza', si sviluppa l'abilità di rielaborare i testi con un affinamento del senso critico ed estetico. Leggere per piacere e con piacere significa spostare l'attenzione dal testo al lettore, ovvero dall'analisi linguistica alla ricerca di senso.

La scuola non può sottrarsi a questo compito, non può perdere la sfida lanciata da una società complessa che chiede maggiore attenzione al dialogo;

La staffetta di lettura

La staffetta di lettura è un'attività con cui i bambini creano "Le mille e una storia". Si legge la storia fino a un certo punto che si ritiene significativo, per riprendere il giorno successivo con la creazione di altre storie partendo proprio da quel punto o con il completamento della storia secondo una rielaborazione personale.

Si utilizzano anche l'arte, con le possibilità narrative del segno e del colore, e il teatro, con il gioco del "facciamo finta" e con la musica e la poesia per fare ritratti di parole e note musicali. Così i libri, contenitori di linguaggi, di implicazioni metodologiche e di esperienze costituiscono una ghiotta occasione per imparare a imparare.

deve assumere approcci di tipo ermeneutico e dialettico, per sviluppare atteggiamenti riflessivi, aperti alla ricerca di significati e senso e alle scelte personali capaci di elaborare e rielaborare gli eventi.

Allora il piacere di leggere si fa competenza.

La Piazza degli Artisti

I bambini sono straordinari quanto il loro modo di apprendere se motivati ad andare 'oltre' e se guidati a pensare 'in situazione'. Ogni bambino a scuola si avventura nella rete delle conoscenze, nei significati dei saperi, nelle relazioni, identifica ciò che è significativo per se stesso, acquisisce modalità comunicative, si considera in rapporto alle 'cose', agli 'altri', al 'mondo', ovvero sperimenta la ricerca di significati che rendono motivante la vita scolastica e promuovono il successo del progetto di vita.

In questo processo, la scuola è la bussola che accompagna l'esperienza gioiosa, divertente, interessante, è una piazza aperta dove immagini, storie, conoscenze si fondono e si traducono in metacognizione, consapevolezza del proprio sapere, saper essere e saper fare.

La lingua si apprende all'interno di una varietà di contesti comunicativi; "La Piazza degli Artisti" ha come obiettivo sia la cura dell'aspetto metalinguistico, sia lo scoprirsi scrittori, lettori, attori,

*Leggere
per piacere
significa
spostare
l'attenzione
dal testo
al lettore,
quindi dall'analisi
linguistica
alla ricerca
di senso*

Libri da sfogliare... libri da animare

Ferdinando Albertazzi e Gabriella Perugini hanno fatto nascere nei bambini la voglia di rendere musicali i 'pezzi' delle loro storie ritenuti significativi e, se il libro è illustrato da Sophie Fatus, vengono fuori i suoni e i sapori delle lacrime come ne "La pelle del cielo".

Le emozioni sono musica! Questo accade utilizzando le magiche storie di Zuccherò Filato di Raffaella Cannone, che ispirano i bambini a fare finta di muoversi come bizzarri folletti e a imitarne la voce. Animano il giocattolaio, che costruisce giocattoli con poco e ne recupera di rotti come 'amici del cuore' e il pasticciere che li trasforma in proietti cuochi che possono impastare, invertendo i ruoli consolidati in famiglia; in questo modo resta alta la motivazione e tutti aspettano il giorno del teatro e la fatica dell'apprendimento delle 'cose nuove' viene superata con soddisfazione.

Dall'armadio delle sorprese della maestra spuntano le storie illustrate da Liliana Carone, che con i suoi libri laboratorio fa riflettere sul tema della nascita e sul futuro: "Come vorrei essere? Mi piaccio? Mi amo come sono" e ognuno potrà costruire il 'proprio fiore', perché "Mino" è un semino che pensava che non sarebbe mai diventato un fiore e invece ne diventa uno bellissimo, felice del suo modo di essere! E per fare questo bisogna misurare, tagliare, colorare, scegliere e piacersi.

*J libri, la musica,
l'arte e il teatro
sono
come una piazza
dove si fondono
immagini,
storie
e conoscenze*

artisti attraverso percorsi di musica, teatro, arte, movimento, che si traducono in compiti di realtà e che partono dalla lettura di libri scelti dalla biblioteca di classe.

Che dire degli albi illustrati?

"L'albo illustrato è la prima galleria d'arte che il bambino visita"; Květa Pacovská ha ideato libri illustrati come autentiche opere d'arte, per educare all'arte: un connubio di alto livello fra parole, illustrazioni e colori.

Anche "Lina e gli amici del mare" di Manuela Piovesan, un libro ricco di tipologie testuali e di un vasto repertorio iconico, trasporta in mondi fantastici attraverso avventure reali. La scrittura si fa immagine, diventa malleabile come quella delle nuvolette dei fumetti, è immaginazione e musica, è inizio per scrittori in erba, invitando i bambini ad accostarsi alle grandi opere con interpretazioni personali, è scienza quando fa riflettere sull'ambiente.

Rossella Mauro trasforma i bambini in piccole e sapienti guide turistiche che accompagnano i croceristi approdati nella nostra città in giro per Bari Vecchia, per Bari Nuova e per le Lame e racconta una storia lontana, quella di Bona Sforza, regina di Bari. Sei celebri opere pittoriche di Pino Pascali sono state trasformate in altrettante storie come se a raccontarle fosse Pino bambino. Le immagini fantastiche e la sezione dedicata ai laboratori fatta di 'giochi artistici' invitano i bambini a conoscere la storia del territorio e a giocare come faceva Pino.

Anche Assunta Morrone fa viaggiare la mente fra conoscenze artistiche e mistero. Questo succede con l'intrigante "Io e Velazquez" che unisce storia e immaginazione, luoghi reali e fantastici, proprio come accade nelle opere d'arte.

Questa è la via maestra che i miei piccoli studenti e io percorriamo: un gioco per imparare; raccontare un mondo attraverso una storia. L'essenza dell'apprendimento. Allora è vero che si può insegnare e imparare in un altro modo!

Le fiabe, i miti, le leggende, i libri di storia, gli atlanti con i quali compiere viaggi della fantasia, i momenti di "Parole e storie in cerchio" per raccontarsi rendono piacevole il mettersi in gioco per scoprire i messaggi impliciti, così come cocci, frammenti di stoffa e di lana, fili, colori, pennelli, matite si trasformano per diventare altro, mentre i movimenti del corpo e le espressioni del viso diventano stimolo di autoconoscenza.

Con l'attività teatrale "Fai da te", si aiutano quei bambini che presentano atteggiamenti di difficile gestione, incanalando le energie in esubero; movimenti senso-motori nella messa in scena rendono espliciti i sentimenti più difficili da esprimere o il disagio di cui non si è consapevoli; "il fare finta" diventa lo schermo che in realtà dà libero sfogo a quel loro 'essere e sentire nascosto'.

Le parole di musica riempiono di passione ed entusiasmo le nostre letture. Modi di dire, espressioni ricorrenti, singole parole, stati d'animo, delineano la colonna sonora, proprio come in uno spartito musicale, nell'ideale trasformazione di quanto letto.

Una bibliomediateca

Un esempio fortunato è quello del Convitto "Cirillo" di Bari, un'istituzione scolastica che ospita alunni dalla scuola primaria fino al liceo, che è dotata di una modernissima bibliomediateca, "Librovagando", con libri per tutte le età e sale di lettura con arredi adatti anche ai più piccoli, realizzata grazie all'allora preside Antonio d'Istituto, responsabile del Programma "Biblioteche scolastiche" del Miur, voluto dall'allora ministro Luigi Berlinguer.

Riferimenti bibliografici

A. CHAMBERS (a cura di G. ZUCCHINO), *Siamo quello che leggiamo*, Equilibri, Modena, 2000.

F. ZUCCOLI, *Nelle tasche dei bambini... gli oggetti, le storie e la didattica*, Junior, Bergamo, 2010.

Biblioteche e bibliotechine

Esiste un luogo privilegiato dove incontrare il mondo e le sue storie? Le biblioteche: spazi accoglienti dai colori pulsanti e dall'odore che fa venire l'acquolina alla mente per la voglia di scoprire cosa c'è dentro quelle copertine multicolore, cosa nascondono quei titoli e quelle immagini.

Gli occhi sono attratti dalla molteplicità di storie che abitano nella biblioteca e lo sguardo vaga cercando di cogliere il punto dal quale cominciare a tirare giù i libri dagli scaffali e, fantastica e con il fiato sospeso, immergersi nella storia; uno spazio in cui la dimensione affettivo-cognitiva si traduce in ascoltare, comprendere, progettare, definire, organizzare, catalogare, giocare, divertirsi, amarsi. La biblioteca scolastica fa la differenza nel processo di apprendimento.

Una pesca felice

Sono le bibliotechine di classe che rispondono 'meglio' ai bisogni dei lettori: sono a portata di mano e in questi angoli di piacere si ritrovano generi e tipologie di libri più accattivanti.

La bibliotechina della mia classe è realizzata dagli alunni prima con le loro storie fatte di messaggi e disegni e, poi, con quello che trovano nel sacco delle

sorprese dove ogni giorno c'è qualcosa di speciale. Ed è con questo spirito che cerco libri ovunque, approfittando delle proposte delle librerie, degli omaggi delle famiglie, dello scambio con la Biblioteca dei ragazzi e delle ragazze, dei prestiti con la Biblioteca nazionale; libri che ripongo in un sacco di iuta e che servono per il gioco "La pesca felice". Un bambino bendato pesca un libro dal sacco e toccandolo cerca di carpirne le caratteristiche: forma, colore, sensazioni al tatto e poi che tipo di storia potrà contenere. Il libro diventa gioco didattico, amico del cuore, visita inaspettata; i bambini restano affascinati emotivamente e sviluppano la capacità di rielaborazione sia convergente che divergente al testo e ai testi proposti.

Fare domande, ricostruire sequenze, fare ipotesi, reinventare storie, perdersi nel mare della fantasia e del mondo diventa il gioco più bello. Abbiamo bisogno tutti di questo bel gioco perché siamo quello che leggiamo!

Gheti Valente

Docente di scuola primaria
gheti.valente@tiscali.it

Biblioteche
di scuola
e, soprattutto,
biblioteche di classe
sono luoghi
per perdersi
nel mare
della fantasia
e della conoscenza
del mondo

Quaderni e quadernoni per costruire conoscenza

di Roberta Passoni

*Per riaccendere
la scintilla
nei bambini
bisogna accoglierli
all'inizio dell'anno
con qualcosa
di magico
e misterioso*

Il primo giorno di scuola

Per ragionare su come utilizzo quaderni e quadernoni nella quotidianità del mio fare scuola racconto due esperienze realizzate intorno al tema della lingua, che hanno in comune il mio desiderio di rendere speciale e significativo il primo giorno di scuola.

Durante l'estate penso spesso a come rendere, non solo particolarmente accogliente quel giorno di settembre, ma anche a come cercare da subito di *riaccendere la scintilla*, di riattivare la voglia di scoprire. Negli anni ho capito che riesco a farlo se parto dall'organizzare qualcosa di vago, che ci coinvolge e insieme sfugge un po' al nostro controllo. Insomma accolgo i miei bambini a scuola all'inizio dell'anno cercando di impegnarli nella soluzione di qualcosa di misterioso che magari aprirà le porte di qualche preziosa conoscenza.

Un tocco di poesia

Nel settembre di tre anni fa ci apprestavamo a vivere l'ultimo anno di scuola insieme. Negli anni precedenti avevamo letto moltissimi libri, messo in scena Platone e Shakespeare, reso protagonisti di uno spettacolo teatrale le lumache del Barone Rampante, ma non avevamo mai realmente indagato intorno al mondo della poesia. Quindi ho riletto molte raccolte di poesie e alla fine la mia attenzione è stata catturata da "Il cavallino di fuoco" di Vladimir Majakovskij.

Ho diviso la poesia in 18 frammenti, tanti quanti erano i bambini della mia classe, li ho stampati e incollati su di un cartoncino. Così il primo giorno di scuola ogni bambino ha trovato sul proprio banco quello strano messaggio. Ognuno lo leggeva con attenzione, tutti erano molto divertiti, ma la cosa che più mi interessava era che tutti fossero accesi, in movimento.

Perché avevano ricevuto quello strano messaggio? Quali significati si nascondevano dietro a quelle parole che sembravano prive di senso? Perché quel messaggio è capitato proprio a me? Per una settimana ognuno ragionava e sragionava intorno alle parole ricevute; Elisa, una bambina molto ordinata, ha proposto di attaccare il messaggio su un quaderno dove ogni bambino avrebbe potuto scrivere le proprie ipotesi sulla sua provenienza.

Ciascuno, man mano che aveva delle ipotesi, le scriveva. Marta scrive che le fa pensare a un testo teatrale, anche se ha l'aria di una caccia al tesoro. Elisa che forse, se ognuno fa una parte di una cosa, poi viene fuori una cosa ancora più bella. Caterina scrive che, visto che nel suo messaggio si parla di un cavallo che è uno splendore, questa frase le fa pensare a quando sua mamma le dice che è bella. Naturalmente tornavano le nostre vecchie frequentazioni. C'entrava forse con il simposio di Platone? Forse con Cosimo del Barone Rampante? O magari, visto che in terza avevamo incontrato l'arte di Giotto, il grande pittore era il protagonista dei vari messaggi?

Dove abita la poesia?

Tutti oramai conoscevano a memoria la frase ricevuta e un giorno uno degli alunni ha proposto di recitarla a voce alta. Qualcuno ha cominciato a capire che se si mettevano insieme dando un ordine, veniva fuori una cosa che aveva senso. Allora abbiamo cominciato il gioco delle posizioni. Si recitavano i messaggi e i bambini si spostavano finché non abbiamo trovato la disposizione che a tutti sembrava quella giusta. Avevamo formato una storia ma, come notò Erica, non è proprio una storia. È una storia con un ritmo, aggiunse Caterina, come quelle che si possono recitare. Matteo si accorge che è diversa dai testi teatrali che prepariamo per i nostri spettacoli e Viola afferma che chi l'ha scritta ha pensato sia alla storia che voleva raccontare, sia alle parole giuste per scriverla, per farla diventare una canzone. Alla fine abbiamo concluso che si trattava di una poesia. Quindi abbiamo deciso di riscrivere l'intero testo nel quaderno.

A questo punto chiedo ai bambini come possiamo chiamare quel quaderno in cui abbiamo attaccato il frammento, abbiamo scritto le nostre ipotesi e poi il testo completo. Una bambina propone di chiamarlo il quaderno delle poesie, ma a quel punto Jenny ed Erica ribattono dicendo che "il quaderno delle poesie" sembra un quaderno dove tu raccogli tante poesie, invece noi ci abbiamo scritto i nostri ragionamenti sulla poesia. Allora Teresa propone di chiamarlo *Il quaderno della poesia* e la proposta convince tutti. Sono molto contenta della discussione e della scelta perché racchiude un po' la mia idea che il quaderno debba essere uno strumento che aiuta a sistematizzare e a dare ordine agli apprendimenti.

Un quaderno per scoprire e per mettere ordine

Penso che il compito prioritario di noi insegnanti sia quello di mettere la men-

te dell'alunno in movimento, permettendogli di apprendere mentre agisce. Allo stesso tempo credo sia necessario fornire gli strumenti che lo aiutino a dare ordine alle scoperte e a contestualizzarle. Henri Marion scriveva che il metodo attivo è efficace quando l'insegnante alterna "momenti di scoperta o euristici" a tempi di formalizzazione. Mi sembra interessante quando, nell'organizzazione dei tempi di formalizzazione, i bambini riescano a essere protagonisti.

Nel quaderno della poesia abbiamo scritto le poesie dei sei autori che abbiamo incontrato, abbiamo appuntato le nostre riflessioni, le domande che nascevano lungo il percorso. Abbiamo disegnato dei ritratti immaginari dei poeti e provato a scrivere delle biografie. Siamo usciti nel paese di Giove, accompagnati dal quaderno, a cercare i luoghi dove si nasconde la poesia. Alla fine dal percorso è nato uno spettacolo teatrale intitolato "Dove abita la poesia?".

Il primo giorno dei 'bambini libro'

A settembre di quest'anno, invece, mi sono trovata a progettare l'accoglienza dei bambini della futura prima, che avrebbe richiesto un po' di tempo per la preparazione.

Al suono della campanella ogni bambino trovava nel corridoio un lungo filo di lana con attaccato alla sua estremità un cartellino con il proprio nome. Una volta riconosciuto il proprio filo, avvolgendolo arrivava a quello che sarebbe diventato il proprio banco su cui c'era un libro, un albo illustrato scelto da me per ogni bambino. Alla parete c'era una grande scritta "Siamo bambini libro" e un cartellone con tutti i titoli dei libri scelti per ogni bambino. Sono stata attentissima a ricopiare con cura il titolo del libro così come era stampato nella copertina, in modo che tutti i bambini potessero riconoscerlo con facilità. Accanto al titolo del

*Il quaderno
dovrebbero essere
uno strumento
che aiuta
a sistematizzare
e a dare ordine
agli apprendimenti.
Il caso
del quaderno
della poesia*

Si può costruire
un rapporto
emotivo
intenso
tra bambini
e libri
fin dal primo giorno
di scuola

libro c'era uno spazio vuoto dove ogni bambino poteva attaccare o scrivere il proprio nome.

La prima cosa che hanno scritto è stata il proprio nome accanto al titolo del libro che avevano trovato attaccato al filo. Quel libro è stata l'origine di tanti altri libri che hanno accompagnato il percorso di apprendimento della lettura e della scrittura dei bambini.

Per prima cosa ogni bambino ha provato, leggendo le immagini, a raccontare la storia che secondo lui era scritta nel libro. Avevo messo in aula una sedia azzurra e a turno due bambini al giorno si sedevano sulla sedia e raccontavano agli altri il proprio libro. Io registravo il racconto, lo trascrivevo, lo stampavo e quella storia veniva riposta in un porta listini personale che avevo chiesto ai genitori di acquistare per ogni bambino. Quando tutti hanno raccontato il loro libro, un venerdì hanno portato a casa sia il libro che il porta listini con il 'compito' per i genitori di leggere insieme al proprio figlio sia la storia raccontata che quella effettivamente scritta dal libro. Naturalmente la relazione tra il bambino e il libro è diventata sempre più significativa.

Un giorno Raffaello ha proposto di disegnare quella che per ciascuno era la pagina più bella del proprio libro. Anche questo disegno lo abbiamo riposto nel porta listini.

Dopo circa due mesi di relazione intima con il primo libro ricevuto, ho chiesto ai bambini se desiderassero scambiarsi i loro libri. Devo dire che erano incerti. Alcuni erano desiderosi di vedere i libri degli altri, altri erano molto gelosi del proprio libro. Stefano, il più scettico, ha accettato di scambiare il suo "Bruco misurattutto" di Lionni a patto che alla fine degli scambi il libro tornasse al primo proprietario. Mi sembrava un compromesso accettabile e l'ho accolto. A coppie estratte a caso i bambini si sono scambiati i libri con una cerimo-

nia ufficiale in cui ognuno raccontava al compagno la cosa più bella che aveva scoperto dentro al suo libro. Io trascrivo tutto, stampo e consegno una copia degli scambi a tutti i bambini che viene riposta nel porta listini. Questo porta listini per ora non ha nome, ha solo una anonima copertina con il nome del proprietario. Con il passare del tempo però cresce e si riempie di disegni, titoli di libri, e un giorno Leonardo, che aveva l'incarico di consegnarli al mattino, lo chiama *Il libro dei libri*. Da quel giorno è diventato il nostro *libro dei libri*, perché quel nome ha convinto tutti.



“Siamo diventati degli scrittori”

I bambini, durante l'anno, di libri ne hanno letti tanti e, soprattutto, scritti moltissimi. Piccoli libri fatti di segni, di disegni, di lettere, di parole. Libri che si costruivano da soli con fogli e spaghi, libri costruiti insieme. Libri che erano la raccolta delle storie che ognuno di loro mi dettava durante l'ora dedicata a quest'attività, libri nati da una faticosa e lunga scrittura di testi collettivi. Libri che parlano dei bambini, che li aiutano a immaginarsi diversi, in tanti modi. Un giorno Stefano, mentre erano tutti impegnati alla

realizzazione di uno dei tanti libri, ha detto la frase che ha dato il titolo alla mostra realizzata alla fine dell'anno *“Maestra, ma noi impariamo a leggere scrivendo tanti libri”* e David ha aggiunto *“Certo, perché noi siamo diventati degli scrittori”*.

La frase di David mi ha fatto molto riflettere sulla responsabilità che abbiamo noi insegnanti quando in prima compagnia i bambini al primo apprendimento della lettura e scrittura. Pur tenendo sempre ben chiaro l'obiettivo della padronanza della tecnica della scrittura, se dimentichiamo l'aspetto comunicativo e creativo rischiamo di perdere tanto di ciò che i bambini portano con loro quando arrivano a scuola. E, cosa ancora più grave, priviamo l'atto dello scrivere del senso e del significato originario che è quello di lasciare traccia del proprio pensiero, delle proprie idee delle proprie emozioni. A volte a scuola si corre il rischio di formare dei *bambini-scribi*, a me piace pensare di provare a formare, usando le parole di David, dei bambini scrittori.

Organizzare le conoscenze

Anche nel caso dello strumento quaderno sono stati i bambini a dare un nome al porta listini perché il nome nasce dall'uso quotidiano di quello strumento. Non mi ha mai convinto l'idea di riempire gli zaini dei bambini di prima con quadernoni che hanno il nome delle discipline che più o meno incontreranno. Mi è sempre sembrata un'operazione che risponde all'esigenza adulta di dare ordine alle conoscenze, che in quel momento per i bambini non ha alcun significato. Non li avvicina neppure a un primo approccio con le differenti epistemologie delle discipline, perché evoca un'idea di frammentazione del sapere che non aiuta gli apprendimenti futuri.

Nelle mie classi dedico moltissimo tempo all'organizzazione e all'utilizzo dei materiali in un ottica di gestione de-

L'incontro
con la scrittura
deve valorizzare
l'aspetto
comunicativo
e creativo,
non limitandosi
alla padronanza
delle tecniche



(MM)

Sistematizzare
le esperienze
e le conoscenze
nel quaderno
'giusto'
favorisce
l'organizzazione
del pensiero

mocratica della quotidianità. Di solito decidiamo insieme la sistemazione, l'uso e gli incarichi perché credo che questo aiuti i bambini a diventare sempre più autonomi e meno bisognosi dell'intervento adulto.

Credo nella figura del docente che facilita gli apprendimenti, procurando gli stimoli necessari, organizzando tempi, spazi e materiali che promuovano l'agire del bambino in ricerca.

Per questo anche il quaderno può essere uno strumento che aiuta e sostiene tale percorso.

Un quaderno tra spazio e tempo

Quest'anno con i bambini della classe prima abbiamo aderito a un progetto di sperimentazione promosso dall'Indire sull'utilizzo del dialogo euristico nella pratica educativa. Il gruppo di ricerca ha individuato il tema del tempo come stimolo da utilizzare durante i dialoghi. Alla fine di ogni dialogo trascrivevo tutti gli interventi e li restituivo ai bambini. Per non perderli abbiamo deciso di attaccarli su un quadernone, anche perché da ogni dialogo nascevano poi delle piste di ricerca da seguire. Naturalmente abbiamo chiamato quel quaderno *il quaderno del tempo*.

Un giorno in una discussione è emerso anche il concetto di spazio quindi ho proposto ai bambini di fare un quaderno a *doppio gusto*: da una parte era tempo, dall'altra spazio. Abbiamo quindi attaccato un cartoncino giallo con scritta la parola tempo da un lato, poi, capovolgendo il quaderno, abbiamo attaccato un cartoncino rosso con scritto spazio. Ogni volta che affrontavamo un tema o facevamo un'esperienza di cui volevamo lasciare traccia sul quaderno, io chiedevo ai bambini da quale parte avremmo dovuto scriverla. Con questo pretesto nascevano delle interessanti discussioni che ci appassionavano moltissimo. Di solito alla fine riusciamo a prendere una decisione che soddisfa tutti.

L'attenzione alle sfumature

Non è sempre facile. Una volta abbiamo fatto un percorso per il centro storico di Giove e lo abbiamo disegnato su un foglio. Al ritorno in aula chiedo ai bambini dove attaccare il disegno e tutti sembrano convinti che vada attaccato dal lato dello spazio, ma Raffello si alza e si dice contrario, perché *"per fare il percorso la maestra ci ha dato il via e la parola via si usa per scandire il tempo, quindi dobbiamo incollarlo nel lato del tempo"*. Gli altri sono rimasti interdetti. Poi, guardando i loro disegni si sono accorti che tutti hanno scritto la parola *via*.

Sono stata felice di vederli così appassionati alla discussione e così attenti alle sfumature. A un certo punto ha preso la parola Martina, che è una bambina molto conciliante e ha proposto di attaccarlo nella metà esatta del quaderno, *"in modo che un pezzo sta nella parte del tempo e l'altro nella parte dello spazio"*. Tutti sono stati convinti della soluzione. Questa soluzione mi è piaciuta perché mi ha fatto comprendere con quanta libertà si possano utilizzare gli strumenti.

"Alle mamme lo spieghiamo noi"

Il quaderno è qualcosa che serve a documentare, lasciare traccia del loro lavoro e quindi è giusto che segua l'ordine dei loro ragionamenti. Gea, che è una bimba saggia che tiene molto all'estetica dei suoi quaderni ha aggiunto: *"Beh, alle mamme quando vedranno questo foglio in mezzo glielo spieghiamo noi perché ce lo abbiamo attaccato, così capiscono!"*

Roberta Passoni

Insegnante di scuola primaria, esperta di inclusione e docente a contratto di progettazione educativa e didattica presso l'Università Lumsa di Roma. Attiva nel MCE, coordina le attività educative della Casalaboratorio di Cenci e ha pubblicato *"A partire da un libro"* (Junior) e *"Dove abita la poesia"* (Cenci edizioni) cencicasalaboratorio@gmail.com

La messa a punto del testo

di Rinaldo Rizzi

Le didattiche attive e cooperative

Le proposte di innovazione, nel segno di una didattica attiva e cooperativa rispetto alle pratiche trasmissive e ripetitive, possono essere molteplici. Qui ci limitiamo a recuperare e delinearne una, forse la più praticabile: *la messa a punto cooperativa del testo*. Si tratta di una pratica di espressione, riflessione e apprendimento linguistico che favorisce la costruzione del pensiero, integrando la dimensione cognitiva con lo scambio e la comunicazione cooperativi e l'acquisizione di abilità e valori sociali.

È opportuno che tale esperienza parta fin dalla scuola dell'infanzia e venga via via approfondita ed estesa nella scuola primaria e secondaria, coniugando la progressione cognitiva con le diverse forme e valenze linguistiche, analitiche, comunicative, espressive...

Nella scuola dell'infanzia e al primo avvio della primaria parleremo di 'testo libero', che parte dallo scarabocchio e dal disegno/pittura a libera espressione o a tematica condivisa. Fondamentale è che linguaggio grafico e pittorico si accompagnino a singola descrizione orale in gruppo e al confronto in comune, attenti a valorizzare progressi e significatività sociali.

Nella scuola primaria con l'approccio alla scrittura il 'testo libero' costituisce la base della comunicazione delle proprie esperienze, sensazioni e sentimenti. La sua lettura in gruppo rappresenta una occasione di motivazione allo scrivere e al comunicare. Nell'ascolto dei testi altrui c'è una opportunità naturale all'apprendere, all'osservare, al confrontarsi e all'intervento dialettico.

La messa a punto del testo

Quando tale pratica diviene consueta si passerà alla correzione del testo. Lo si potrà fare in coppia. Spetterà all'insegnante formare le coppie in termini equilibrati e mutevoli, tali cioè da assicurare una relazione proficua e positiva negli esiti per ognuno. Si potrà affrontare, dopo una lettura in collettivo di ogni testo prodotto, la scelta di un testo per la sua 'messa a punto' collettiva. Della scelta effettuata i bambini/ragazzi motiveranno le ragioni. Sarà cura del docente, in scansioni successive di questa tecnica, incoraggiare gli alunni verso specifici testi, dandone le diverse ragioni: da motivazioni psicologiche (la valorizzazione di tutti) a ragioni culturali (la specificità tematica), all'opportunità di uno specifico approfondimento linguistico.

In una prima fase, la 'messa a punto' del testo prescelto verrà svolta liberamente dagli alunni. Sarà compito dell'insegnante seguire l'operazione, intervenendo con cautela, ponendo interrogativi, facendo caute osservazioni che aiutino a cogliere e raccogliere errori ortografici e grammaticali, incongruenze sintattiche e linguistiche, al fine di condurre positivamente in porto l'operazione di correzione ed eventuale integrazione del testo originario.

Dai testi iniziali a quello finale condiviso

Sarà utile successivamente porre a confronto il testo di partenza con quello di arrivo, opportunamente stampati, distribuiti a ognuno ed esposti. Verrà richiamata poi l'attenzione dei bambini per una riflessione sugli esiti della cor-

Il testo 'libero' consente di comunicare esperienze, sensazioni e sentimenti, ma poi deve essere messo a punto con un lavoro collettivo

*Aula vagante
a Venezia (GC)*



*Dalle correzioni
ortografiche,
sintattiche,
ed espressive
si passerà
a una fase
di integrazione
e miglioramento
della comunicazione
e della
documentazione*

reazione e del miglioramento svolto. In una seconda fase, l'atto della 'messa a punto' del testo prescelto sarà preventivamente preparato dall'insegnante che consiglierà e chiarirà una successione strategica: correttiva, migliorativa e di approfondimento del testo scritto. Meglio definire un ordine: prima la correzione ortografica, poi quella sintattica, successivamente quella espressiva, per passare infine a un secondo stadio di integrazione linguistica, cioè il perfezionamento, l'arricchimento e il miglioramento comunicativo ed espressivo o documentativo.

In questa operazione, da un intervento di riflessione spontanea, sarà cura dell'insegnante cogliere e utilizzare le modificazioni al testo come spunti per ulteriori puntualizzazioni e formalizzazioni grammaticali, sintattiche, linguistiche e/o culturali.

Dal testo libero al testo tematico

In una fase ulteriore, il lavoro linguistico si proporrà più ambizioso. Non più solo il miglioramento del testo di vita

ma l'approfondimento rispetto alle diverse funzioni comunicative. Così a cavallo fra la scuola primaria e la secondaria di primo grado dal 'testo libero' si passerà al 'testo tematico' (il tema, il riassunto, il problema, la cronaca, la descrizione, il dialogo, la poesia, ...). Si potrà seguire la medesima successione operativa, magari secondo un'articolazione progressiva nella scelta testuale (stesura singola, scelta intermedia del testo fra i componenti di diversi gruppi, scelta definitiva della classe di uno dei testi fra quelli prescelti dai diversi gruppi), messa a punto collettiva, sua riproduzione a stampa o in file e distribuzione.

L'analisi di varie tipologie di testo

Un'attività analoga sarà esaminare giornali quotidiani e la loro articolazione interna nella suddivisione tematica, a iniziare dal rapporto fra titoli e testi, fra testo e sua funzione all'interno del giornale, fra testo e immagine. Un lavoro specifico potrà essere affrontato sui giornalini a fumetti nell'analisi dello sviluppo narrativo-descrittivo fra immagine e testo.

Questo lavoro richiederà di avere a disposizione diversi quotidiani e materiali a stampa per analizzare e porre a confronto continuità, analogie e diversità di e fra testate giornalistiche e a rotocalco. Nella scuola secondaria sarà utile fare il confronto fra testo cartaceo e il testo pubblicato via internet, selezionato e sintetico. A una prima osservazione spontanea si tratterà di porre a confronto gli esiti e le scelte e di sviluppare attraverso un lavoro di gruppo una selezione dei giudizi da mettere a disposizione per una 'messa a punto in sintesi', quale esito di una riflessione finale collettiva.

Un lavoro analogo potrà esser proposto come motivo di studio, analizzando un testo scolastico tratto dai libri in adozione. In questo caso il compito sarà quello di coglierne l'essenziale e

produrre una sintesi, magari formulare possibilmente delle 'unità fondamentali di informazione', in fasi di ulteriore approfondimento, confrontandoli con altri testi scolastici e non. Un lavoro che svolto insieme concorrerà a migliorare le capacità reciproche di studio e di osservazione critica: giungendo così a una 'messa a punto' nei procedimenti strategici di analisi, selezione e sintesi: un perfezionamento cioè della strategia riflessiva e cognitiva.

Lavoro di gruppo, per allievi e insegnanti

Tutto questo lavoro potrà esser svolto per gruppi di analisi e descrizione, che poi relazioneranno alla classe a conclusione del rispettivo lavoro in una proficua attività linguistica che integra l'oralità con la scrittura, la lettura con l'ascolto. Il materiale potrà inoltre essere diversificato per gruppi anche allo scopo di comporre insieme un puzzle, una raccolta tematica complessiva, globale. Ovvio che tale impianto didattico comporta un diverso ruolo del docente, teso a migliorare i rapporti interpersonali, le capacità di socializzazione operativa, di valorizzare l'interazione reciproca, cioè la proficuità della collaborazione e della cooperazione. Un processo questo che stimola l'educazione all'ascolto, alla apertura critica e alla responsabilità sociali. Esso inoltre potrà fondarsi su un progetto docente collaborativo interdisciplinare.

La 'messa a punto in comune' come base di partenza

La metodologia didattica della 'messa a punto in comune' – assolutamente favorita dalla disponibilità attuale della Lim, dei computer e degli smartphone – non più svolta come correzione degli errori ma come socio-costruzione e conquista in comune, svolge dunque una funzione complessa: rassicurante per ognuno, simultanea (coinvolgente contemporaneamente l'intera classe),

fondante del valore culturale della reciprocità (ascolto, riflessione e autovalutazione), garante di un miglioramento argomentato, consapevole e progressivo (formale e cognitivo).

Se in una classe questo tipo d'attività didattica, collaborativa e cooperativa trova la convergenza di più docenti (ancor meglio se coinvolge l'intero team o plesso scolastico) e si sviluppa in anni consecutivi i risultati sono certi.

La formazione del cittadino

Maturerà una coscienza relazionale e una responsabilità operativa che offrirà l'opportunità e lo spazio per impostare insieme, docenti e studenti, un'attività complessa di progettazione, programmazione del lavoro, di autogestione e di valutazione del miglioramento e degli esiti dello studio.

Nascerà l'opportunità di valorizzare il ruolo della 'assemblea di classe', della 'co-progettazione' e insieme dell'autovalutazione.

Maturerà il valore reciproco di un diverso approccio alla gestione didattico formativa.

Sorgerà pure l'opportunità e il bisogno di aprire la classe all'esterno con l'utilizzo di altre importanti tecniche ed esperienze del Freinet e delle 'scuole attive' (la ricerca d'ambiente, la corrispondenza interscolastica, l'interscambio didattico-culturale, la co-progettazione fra classi...).

La scuola così intesa sarà un luogo di crescita civica e culturale, che darà un'effettiva opportunità di 'formazione del cittadino', quale soggetto sociale, consapevole e partecipe.

*Il lavoro
collaborativo
sui testi
fonda
il valore culturale
della reciprocità
(ascolto,
riflessione,
autovalutazione)*

Rinaldo Rizzi

*Maestro e pubblicista, già consigliere regionale del Friuli-Venezia Giulia e Segretario nazionale del MCE, è autore di diverse pubblicazioni didattiche e pedagogiche
rinrizz@tin.it*

La classe, spazio che include o che esclude

di Luciano Rondanini

Un contesto classe
di qualità
favorisce
solide relazioni
interpersonali,
didattiche
cooperative,
curiosità
e pensieri creativi

L'ambiente di apprendimento

La classe come contesto di relazione, di apprendimenti è presente in tutti i riferimenti culturali e normativi del nostro sistema d'istruzione. Infatti, come sottolineato nelle Indicazioni per il curricolo del 2012, *l'ambiente di apprendimento* è la parola-chiave del 'fare scuola'. Per la verità, questa centralità non rappresenta una novità nel nostro panorama scolastico. Le grandi narrazioni educative del secondo Novecento (Bruno Ciari, Mario Lodi e, soprattutto, don Lorenzo Milani) hanno esaltato il gruppo-classe come vivaio di ricerca, di innovazione e di intelligenza collettiva.

Questa istanza era stata ben delineata nei *Programmi didattici per la scuola primaria* del 1985, in cui si affermava: "ogni alunno deve vivere la scuola come ambiente educativo di apprendimento nel quale maturare progressivamente la propria capacità di azione diretta, di progettazione e verifica, di esplorazione, di riflessione e di studio individuale". In quel testo si anticipavano i principi che oggi rappresentano la linea di coerenza con una *didattica per competenze*: responsabilità e intraprendenza personali, capacità di studio individuale, valorizzazione del gruppo, interazione costruttiva con i compagni...

La qualità dei contesti

Oggi, come allora, i fattori che connotano la qualità del contesto educativo possono essere ricondotti a due peculiarità: *l'accoglienza* e la *motivazione*. La prima è in relazione con la dimensione relazionale e la cura educativa dei rapporti adulto-bambino. La motivazione, invece, riguarda 'l'intensità affetti-

va' e il coinvolgimento nelle esperienze di apprendimento che i bambini realizzano a scuola. Dimensione relazionale e sviluppo delle potenzialità intellettive sono dunque i due pilastri su cui poggia la qualità della scuola, dall'infanzia fino all'istruzione superiore. In questo senso, le *Indicazioni 2012* riprendono e valorizzano ulteriormente i precedenti richiami. Infatti, nel paragrafo "L'ambiente di apprendimento", si afferma che "lo spazio dovrà essere accogliente, caldo, ben curato, orientato dal gusto estetico, espressione della pedagogia e delle scelte educative di ciascuna scuola. Lo spazio parla dei bambini, del loro valore, dei loro bisogni di gioco, di movimento, di espressione, di intimità e di socialità".

La qualità del 'contesto classe' è condizionata dalle caratteristiche individuali degli alunni e degli insegnanti e, in particolare, dal livello di aspettative che i docenti manifestano nei confronti di ogni bambino. La costruzione di solide relazioni interpersonali, la realizzazione di una buona qualità delle attività di apprendimento, la costruzione di didattiche cooperative, la valorizzazione dell'aiuto reciproco presuppongono l'organizzazione di contesti ricchi di opportunità e di spazi nei quali bambine e bambini possano nutrire interessi, curiosità e pensieri creativi.

Il duplice livello dell'inclusione: scuola e classe

I due livelli che, nell'ambito dell'organizzazione d'istituto, assicurano una buona riuscita dell'inclusione scolastica sono la *scuola* e la *classe* (figura 1). Il *contesto istituzionale* garantisce le condizioni culturali, organizzative e di-

Figura 1 – Livelli dell'inclusione: la scuola e la classe



dattiche di una scuola implicitamente inclusiva. In un ambiente orientato all'integrazione, i comportamenti del dirigente, dei docenti e del personale amministrativo sono improntati a promuovere la valorizzazione della diversità nelle prassi quotidiane e assicurare la disponibilità al cambiamento. Questi stili educativi scandiscono i tempi e gli spazi entro cui avvengono i processi di crescita dell'alunna/o: la condivisione del Piano per l'Inclusione (PI), la gestione corrispondente degli aspetti ordinari e straordinari dell'integrazione degli allievi con disabilità, la cura del *Piano educativo individualizzato*...

La classe è l'ambiente in cui si decide in larga misura il futuro dello studente. In essa si creano le condizioni di una presa in carico comune dell'esistenza di un coetaneo che vive situazioni difficili. In questo luogo si misura la capacità di promuovere un contesto di cura educativa e di apprendimento reciproco, condizioni ineludibili della qualità reale dei processi inclusivi.

Una comunità di vita e di apprendimento

La scuola è chiamata a recuperare una dimensione di comunità, che faccia perno sulla classe come gruppo di vita e di apprendimento.

Tale costruzione comunitaria presuppone la condivisione di alcuni essenziali principi:

- l'apprendimento come attività originata da una costante e sistematica *interazione interpersonale*;
- l'*apprendimento significativo*, che avviene in contesti ad alto tasso di partecipazione;
- l'*integrazione tra i saperi*, sia quelli che si imparano a scuola, sia le conoscenze che i ragazzi acquisiscono in altri contesti (informali, non formali);
- la *valorizzazione* delle caratteristiche personali, cognitive, sociali degli alunni che vivono situazioni difficili (disabilità, disturbi, gravi difficoltà...).

Conoscenze e competenze necessitano

La dimensione di comunità porta con sé idee coerenti sull'apprendimento, sull'integrazione dei saperi, sulle diversità

Figura 2 – Le dimensioni del buon insegnante

Il buon insegnante in sezione o in classe	
Dimensione	Capacità di:
Educativa	- dialogare con gli alunni e sostenerli nei momenti di difficoltà
Sociale	- valorizzare la sezione-classe come gruppo di apprendimento - promuovere la partecipazione, l'aiuto reciproco, la responsabilità dei singoli e del gruppo
Disciplinare	- sviluppare progetti, compiti autentici ('didattica per problemi e progetti')
Creativa	- educare la fantasia e il pensiero critico, incoraggiare il senso dell'iniziativa, dell'intraprendenza inventiva
Comunicativa	- promuovere negli alunni l'attitudine a dialogare, esporre, presentare, produrre sintesi, elaborare prodotti multimediali

In una classe
inclusiva
si va oltre
l'intervento
sul deficit
e sulla specialità
dei bisogni
per promuovere
l'apprendimento
e la partecipazione
di tutti

Figura 3 – Il livello didattico

Indicazioni nazionali 2012
- Il successo formativo di tutti gli studenti comporta saper accettare la sfida che la diversità pone innanzi tutto nella classe.
- Particolare cura è necessario dedicare alla formazione della classe come gruppo e alla promozione di legami cooperativi fra i suoi componenti.

Figura 4 – Il duplice fronte nella gestione della classe

Docenti	Alunni
Gli insegnanti sono un gruppo maturo sul piano professionale che sa fare sintesi dei diversi punti di vista, con un sapiente ed efficace utilizzo del tempo.	Gli alunni sono educati a vivere le loro esperienze formative come una comunità di apprendimento, capace di 'sostenersi' reciprocamente.

di un contesto nel quale le responsabilità siano condivise da tutti; in questo senso, si può affermare che il Piano educativo individualizzato dovrebbe essere la risultante di un *Progetto inclusivo della classe*.

In sintesi (figura 2), nella gestione della classe, un buon insegnante deve padroneggiare una serie di capacità che si intersecano con diverse dimensioni: educativa, sociale, disciplinare, creativa, comunicativa...

I livelli sopra richiamati riguardano sia aspetti di natura affettivo-emotiva, sia esigenze cognitive e di lavoro, *in primis* la dimensione disciplinare.

I presupposti della classe inclusiva

L'esigenza che la classe diventi ambiente d'inclusione è più volte ribadita nelle Indicazioni nazionali per il curricolo del 2012. Nella figura 3 si ripropongono alcune sollecitazioni contenute nel testo ministeriale, ribadito nel documento del Miur (!).

Il successo formativo di tutti gli studenti comporta l'accettazione del tema della diversità come un comune vissuto degli alunni, sottolineando l'essenzialità di organizzare la classe come gruppo, fondato su solidi legami di interdipendenza fra tutti i componenti, docenti e studenti.

1) Nota 1143 del 17 maggio 2018, che collega l'inclusione con la potenzialità dell'autonomia organizzativa e didattica.

Ciò che viene richiesto in questo passaggio storico è la promozione di un 'contesto competente'. Come sottolinea Andrea Canevaro, occorre superare le logiche che si inaridiscono nei recinti angusti dello studio del deficit e della 'specialità' dei bisogni; è necessario, invece, promuovere l'apprendimento e la partecipazione di tutti, soprattutto di coloro più esposti al rischio della vulnerabilità sociale.

Le due facce della classe

La promozione di un ambiente competente incrocia diversi stili di 'stare' e di operare in gruppo, alcuni positivi, altri meno. Tra questi ultimi, possiamo sottolineare un atteggiamento individualistico: si lavora singolarmente senza condividere idee e scopi comuni; è dominante la partecipazione di alcuni, che tendono però a soffocare i punti di vista di altri componenti.

Il polo positivo è rappresentato dallo stile collaborativo: si opera attraverso una sistematica negoziazione di significati per giungere a una comune condivisione (figura 4).

La prospettiva della competenza e dell'inclusione

C'è un rapporto diretto tra la didattica per competenze e l'inclusione scolastica? Apparentemente sembrano due visioni scollegate, senza particolari punti di incontro. In realtà, se esaminiamo più da

Didattica per competenze e inclusione

L'interdipendenza tra didattica per competenze e inclusione si fonda:

- sull'uso continuo di strategie di sostegno e di aiuto reciproco;
- sulla piena solidarietà e prosocialità tra tutti gli alunni della classe;
- su una sistematica partecipazione degli allievi alla costruzione diretta delle conoscenze;
- sulla richiesta di un impegno individuale, di coppia, di piccolo gruppo;
- su una molteplicità di strategie didattiche orientate a compiti autentici.

Si va dall'uniformità distributiva alla differenziazione organizzativa.

Riferimenti bibliografici

F. BERTO, P. SCALARI, *In classe con la testa. Teoria e pratica dell'apprendere in gruppo*, La Meridiana, Bari, 2016.

S. CACCIAMANI, L. GIANNADREA, *La classe come comunità di apprendimento*, Carocci, Roma, 2004.

A. CANEVARO, *Dossier*, in "Studium Educationis", Pensa Multimedia, Lecce, 2016.

K. WEICK, *Senso e significato nell'organizzazione*, Raffaello Cortina, Milano, 1997.

L. RONDANINI, *La valutazione degli alunni con BES*, Erickson, Trento, 2017.

U. BRONFENBRENNER, *Ecologia dello sviluppo umano*, il Mulino, Bologna, 1986.

L. MORTARI, *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Firenze, 2002.

vicino un possibile legame, scopriremo che i punti di contatto sono molteplici. Innanzi tutto la competenza si matura in contesti dove la *dimensione partecipativa* dell'imparare è molto elevata. La *mediazione sociale* dell'apprendimento è senza ombra di dubbio un fattore includente rispetto alla lezione frontale tendenzialmente escludente, in quanto privilegia solo alcuni processi come l'attenzione e l'ascolto.

Soprattutto nel mondo dei *social* e delle tecnologie digitali, la conoscenza è il risultato di una costruzione attiva, che avviene attraverso differenti livelli di competenza.

I compiti autentici

Ogni alunno, se adeguatamente interpellato, può migliorare l'elaborazione di un compito (problema, progetto, caso...), sia a livello individuale, sia a livello del gruppo classe.

Il mutuo aiuto, il sostegno della comunità, i vissuti prosociali e proattivi, l'incoraggiamento, il tasso di partecipazione sono processi che alimentano lo sviluppo di compiti autentici (propri della didattica per competenze) e, allo stesso tempo, favoriscono riconosci-

menti interpersonali e legami affettivi di straordinaria importanza nella promozione di un gruppo che impara a sostenersi con le proprie forze e risorse.

Il *compito autentico*, che rappresenta la pietra miliare di una didattica per competenze, è di fatto implicitamente inclusivo, in quanto tutti, nessuno escluso sono tenuti a portare il loro contributo allo svolgimento e al compimento del compito stesso.

Ma i docenti incontrano non poche difficoltà a passare da una *didattica trasmissiva* (a mediazione individuale) a una *didattica collaborativa* e *cooperativa* (a mediazione sociale). Il problema, dunque, può (deve) essere affrontato con una diversa formazione in servizio degli insegnanti, incentrata sulla valorizzazione delle numerose pratiche di didattica inclusiva presenti nelle nostre scuole.

Questo è il banco di prova dell'impegno degli insegnanti, della loro tenacia e intelligenza e del desiderio di crescita professionale di ognuno.

Luciano Rondanini

Già dirigente tecnico e amministrativo presso l'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna
lucianorondanini@gmail.com

Il compito
autentico
è inclusivo
in quanto tutti
sono chiamati
a portare
il proprio contributo

Il disegno di una città educante

Dall'edilizia scolastica all'architettura scolastica

di Giuseppe Campagnoli

Piuttosto
che costruire
edifici
occorre ripensare
i modi
e le sedi
dell'educazione
diffusa
attraverso
scuole-portali

Verso un'educazione diffusa

Ci sono le città, i loro quartieri, le campagne, le montagne, le coste e il loro intorno ambientale. Ci sono 42.000 edifici scolastici urbani e rarissimi rurali tra cui molti obsoleti, insicuri, di vecchia concezione; altri nuovi ma vecchi nell'idea, accattivanti tecnologicamente ed esteticamente ma pur sempre delimitati, gerarchizzati negli spazi, ingenuamente funzionali e in genere emarginati in aree 'similcampus' e periferie degradate, spesso senza alcuna decente urbanizzazione.

Prima di poter trasformare la città in educante, cosa che potrà avvenire tra non meno di qualche decennio, posso suggerire alcuni passi nella marcia di avvicinamento che potrebbe essere avviata fin da ora in una specie di periodo di transizione dalla scuola delle materie, degli orari, delle cattedre, dei banchi e delle mura, dell'educazione ristretta, a quella della educazione diffusa.

Luoghi da amare

Purtroppo si insiste ancora a minimizzare il ruolo dei luoghi dedicati all'educazione con posizioni pervicacemente retro, quando si persevera diabolicalmente nell'intervenire in termini di edilizia scolastica facendo sospettare persino che ci sia uno strizzare l'occhio alle economie del costruire e della cementificazione, che oggi è sostituita, per mitigare l'effetto di reclusorio scolastico, dalla falsa ecologia del costruire in legno, con colori, arredi ergonomici, vetrate e giardinetti, magari chiavi in mano.

Invece la chiave di volta per il recupero, il risanamento, il ridisegno delle nostre realtà territoriali (città, campagne, ambiente in generale) dovrebbe essere l'insieme delle trasformazioni del tessuto urbano in funzione educante; le emergenze architettoniche vecchie e nuove si caratterizzerebbero anche per una marcata vocazione culturale e didattica. Non torno a ripetere le argomentazioni più volte espresse nei miei tanti articoli e saggi per ribadire come quelli che avevo chiamato già nel 2010 nel *Secondo Manifesto della scuola marchigiana* (1) i 'luoghi da amare' non possono essere un aspetto marginale o di semplice contorno nell'idea di una città educante.

Dalla scuola al portale educativo

Non posso suggerire in questa sede come progettare e costruire nuove scuole, ma potrei invece accennare alla nuova tipologia architettonica del 'portale educativo', luogo e spazio, summa dimensionale e formale di tanti edifici scolastici tradizionali, da cui prendere le mosse verso tanti luoghi della città per le attività educative di ogni giorno.

Si tratta di un edificio completamente diverso dalle scuole attuali perché squisitamente collettivo, orizzontale e verticale insieme, una stazione di partenza, di arrivo e di condivisione, organizzazione, riflessione e scambio delle tante attività educative da svolgere prevalentemente fuori di essa.

1) <http://www.marche.istruzione.it/scuolatene.shtml>.

È un'evoluzione già *in nuce* in qualche architettura scolastica d'avanguardia, ma senza quel *quid* in più che farebbe fare il salto di qualità.

La collocazione di questi 'oggetti' nella città dovrebbe essere baricentrica rispetto al quartiere o alla parte urbana di influenza per dar vita a una rete di luoghi (anche oltre il quartiere) dove spostarsi per svolgere le varie attività. La localizzazione si deve porre in relazione diretta a una sostenibile rete di mobilità (ciclabili, pedonali ovvero con trasporti collettivi elettrici...) che in molte città virtuose sono già in fase di modulazione e di realizzazione.

Alcuni edifici scolastici di dimensione adeguata e in ottime condizioni di stabilità, sicurezza ed estetica potrebbero essere trasformati agevolmente in un portale e collegati con spazi culturali, educativi o a forte vocazione collettiva della città, anche persistendo l'attuale normativa facilmente curvabile a questa esigenza, superando le rigidità di orari e indicazioni didattiche con una sperimentazione o usando l'autonomia in modo più spregiudicato.

Spazi aperti

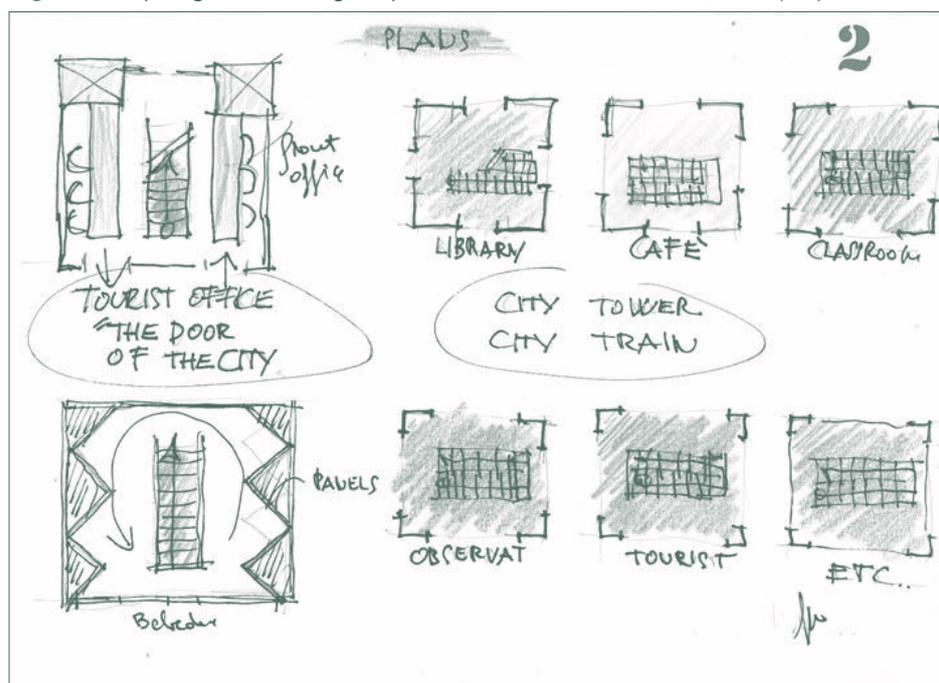
Avevo immaginato qualche tempo fa sia un intervento reale in una parte di una città che conosco bene, dove già insistono un vecchio bellissimo edificio da recuperare, due scuole, una biblioteca pubblica all'avanguardia, giardini, orti e botteghe, un ambiente fluviale già attrezzato, un osservatorio astronomico e uno spazio museale e laboratoriale artistico. Un bel cantiere per una sperimentazione a basso costo e a basso impatto.

Avevo immaginato anche un intervento *ex novo* in un piccolo paese con la progettazione e la collocazione di una nuova architettura destinata all'educazione diffusa.

Il quartiere della prima città incentra la sua funzione educante in una biblioteca polifunzionale in stretta connessione con il vecchio complesso scolastico, composto da una ex scuola elementare dei primi del '900 e da un ex istituto artistico degli anni '60 e con il nucleo museale nelle strette vicinanze.

Riprogettare
gli spazi
educativi
implica
decentrare
nel territorio
aule
didattiche
'specializzate'

Figura 1 – Tipologie di aule vaganti per una città educante ideale, 2009 (GC)



La scuola
diventa una porta
per connettersi
con il tessuto urbano

Già il concetto di spazio aperto è presente nei luoghi scolastici, bibliotecari e museali di quest'area, anche per la permeabilità con il verde di orti, corti e giardini, ma persistono ancora aule e ambiti chiusi e non apribili. Il primo passo dovrebbe essere proprio questa possibilità di apertura da realizzare con interventi architettonici *ad hoc*, anche per assicurarsi nell'arco della giornata destinazioni diverse, seppure sempre di carattere collettivo.

Il secondo passo è quello di trasformare la biblioteca polifunzionale, con ampliamenti, aperture, creazione di spazi specializzati e integrati, auditorium, corner per i gruppi di lavoro, in uno dei famosi portali che prefiguravamo nella Città educante. Sono spazi in cui i

gruppi si ritrovano con i maestri e con gli esperti, per rielaborare e verificare le attività svolte nei diversi luoghi della città, programmarne di nuove per i tempi successivi, realizzare lavori di gruppo e laboratori, ascoltare lezioni (pochissime ma a volte indispensabili) assistere ad audiovisivi, incontri e scambi.

Scuola porta per la città

Importante è che tutto ciò possa avvenire dove c'è vita, in un centro storico, o nelle sue immediate vicinanze, nelle periferie da riqualificare come nelle *new town* e da riconnettere con tutto il tessuto urbano, e perché no, anche nelle aree produttive, di artigia-

Figura 2 – Un 'portale' per l'educazione diffusa (GC)



nato leggero o di agricoltura, ecc. Anche in un piccolo borgo sarebbe utile collocare queste basi in posizione baricentrica, magari affiancandosi a edifici storici senza comprometterne il valore, ma valorizzarne una ritrovata e multiforme funzione con una presenza contemporanea.

Una nuova architettura 'educante' non deve essere un recinto dove fare delle cose separati dal resto ma solo una porta verso la città dove fare delle cose in stretto contatto con il mondo, degli adulti, di chi lavora, degli anziani, dei ragazzi più grandi...

Nella fase di transizione, che si spera non duri più di un decennio, gli edifici scolastici che dovessero giocoforza essere progettati e realizzati dovrebbero essere quasi trasparenti, mimetici ma a tratti per contro pure esibizionisti, collocati nella parte pulsante di vita della città, nel suo cuore, storico e moderno e non emarginati o ghettizzati nelle periferie più o meno edificanti.

Serve una nuova narrazione urbana collettiva

Il patrimonio dell'edilizia scolastica oltre a non essere sicuro è anche spesso an-estetico, degradato, chiuso ed emblematicamente rigettante. Le sole scuole collocate in edifici storici conservano quel *quid* di personalità che deriva del loro transitare negli anni da un uso all'altro e spesso sono molto più aperti delle architetture moderne, per i loro finestrini, i loro soffitti altissimi, i chiostri pieni di verde e i cortili interni pieni di luce.

Questo forse è l'unico patrimonio da risanare, trasformare e conservare per farne quei luoghi che ho chiamato 'portali' di un'educazione diffusa e di una scuola progressivamente senza mura. Per il resto occorre ripensare l'architettura dell'educazione dentro una rivoluzionata concezione della città, che deve riprendere il filo di una narrazione urbana collettiva interrotta già prima dell'inizio del '900. In quel periodo si

voleva specializzare ogni manufatto; il funzionalismo esasperato della rivoluzione industriale ha frantumato e distrutto la città all'improvviso con le zonizzazioni e l'urbanistica delle norme e della politica di sfruttamento del territorio, con le 'edilizie', con la tecnologia della sopraffazione delle forme e delle anime dei luoghi.

Neppure la scuola è sfuggita a tutto questo: gli sforzi di inutile rinnovamento di oggi si collocano pur sempre in un'accezione liberista della società e dell'educazione che vede anche le *archistar* cimentarsi nel loro personale 'monumento scolastico' ipertecnologico, ipersostenibile, ipercolorato, in una tipologia da centro commerciale, invitante e ammiccante ma nuovamente anaffettivo ed escludente. La direzione in cui si muove la cosiddetta 'innovazione' degli spazi educativi non è proprio una rivoluzione e neppure una vera novità.

L'evoluzione degli spazi educativi

Di recente è uscito per esempio il saggio *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*, a cura di Giovanni Biondi, Samuele Borri e Leonardo Tosi. Il libro è targato Indire e rappresenta in definitiva una storia come tante della ricerca negli ambiti limitati dell'edilizia scolastica e degli spazi della pedagogia.

Sono ormai storia anche le idee e le proposte che espongono teorie sulla trasformazione degli edifici scolastici in ecologici, flessibili, aperti, tecnologicamente avanzati e 'connessi'. Sono storia, perché l'innovazione non può non passare per una rivoluzione sottile anche del *come* si insegna e si apprende. Serve una rivoluzione, e non continui imbellettamenti ed edulcorazioni dell'esistente, che da aula si fa spazio *multitasking*, da corridoio si fa tessuto connettivo, da banco si fa arredo polifunzionale, da scuola diventa quasi un *loft* o un enorme *living room*.

Gli edifici
scolastici
storici
spesso offrono
una spazialità
migliore
dei manufatti
seriali
contemporanei

Nella Carta
dell'educazione
diffusa
si suggerisce
di affidare
agli spazi
della città
e del territorio
una funzione
educante

Riferimenti bibliografici

- A. ROSSI, *L'architettura della città*, Marsilio, Padova, 1970.
 A. MITSCHERLICH, *Il feticcio urbano*, Einaudi-Nuovo Politecnico, Milano, 1972.
 G. CAMPAGNOLI, *L'architettura della scuola*, Franco Angeli, Milano, 2007.
 Ufficio scolastico regionale per le Marche, *Secondo Manifesto della scuola marchigiana. I luoghi da amare*, 2010.
 P. MOTTANA, *Piccolo manuale di controeducazione*, Mimesis, Milano, 2012.
 A. AGNOLI, *Le piazze del sapere*, Laterza, Bari, 2014.
 B. WEYLAND, S. ATTIA, *Progettare scuole, tra pedagogia e architettura*, Guerini Scientifica, Milano, 2015.
 M. MARCARINI, *Pedarchitettura*, Studium, Roma, 2016.
 P. MOTTANA, G. CAMPAGNOLI, *La città educante. Manifesto della educazione diffusa*, Asterios, Trieste, 2017.
 P. MOTTANA, L. GALLO, *L'educazione diffusa*, Dissensi, Viareggio (Lu), 2017.
 G. CAMPAGNOLI, *Il Disegno della città educante*, ReseArt, Pesaro, 2017.
 E. HOWARD, *La città giardino del domani*, Asterios, Trieste, 2017.

L'evoluzione degli spazi educativi, nessuno l'ha detto bene finora, deve tener conto delle esigenze di affrancamento della scuola dalla visione economicistica della vita e della cultura e deve spingersi piano piano ma inesorabilmente fuori dagli obsoleti edifici scolastici, verso la città e i suoi luoghi.

Un'architettura diversa per l'educazione

Tutte le recenti ricerche, esposte anche in convegni e mostre come quello dell'Università di Bolzano dell'ottobre 2017 su "Progettare scuole insieme", sono sicuramente meritevoli per lo sforzo di raccolta di dati e di riferimenti, di considerazioni e riflessioni sull'esistente e sulla storia, ma del tutto disattenti a quello che si sta muovendo in autonomia e libertà, con rigore e onestà intellettuale, dal basso, nel territorio e nelle città, tra i soggetti e i luoghi che si vorrebbero al centro dell'educazione, ma solo occasionalmente e per semplice 'apertura' delle aule verso l'esterno.

Un gruppo di esperti e ricercatori proprio in questi giorni sta redigendo una specie di *Carta dell'educazione diffusa*, tesa a stimolare e accompagnare le iniziative nuove o già avviate in Ita-

lia. Nella *Carta* è cruciale il tema del *locus* dell'apprendere; si suggerisce implicitamente un ruolo residuale dell'attuale edilizia (o architettura) scolastica, da recuperare solo nell'ottica di un affidamento agli spazi della città e del territorio della funzione educante, operando trasformazioni architettoniche, progettando portali educativi o anche disseminando nei quartieri e nelle periferie (solo in una accezione di recupero alla centralità urbana) oggetti e ambiti che abbiamo chiamato 'aule vaganti'.

I nuovi spazi educativi non sono più aule tradizionali, ma luoghi multiformi, mimetici e mobili, in cui svolgere attività: accanto o dentro a un museo, una piazza, una bottega, un teatro, una biblioteca o una vecchia scuola sicura e completamente trasformata, resa trasparente e aperta con un sapiente restauro che ha lo sguardo sul disegno globale del territorio.

Giuseppe Campagnoli

Architetto, saggista e ricercatore nel campo dell'architettura scolastica, già dirigente scolastico
 giuseppcampagnoli@gmail.com

Le inquietudini della scuola del futuro

di Roberto Baldascino

Un racconto

Cento anni fa...

1901, Tommaso era un ragazzo di dieci anni pieno di energia, che viveva in un paesino dell'Appennino centrale. Aveva l'argento vivo addosso, era molto curioso e gli piaceva imparare: per questo andava molto volentieri a scuola. Inoltre aveva un debole per la sua maestra che era sempre ben disposta nei suoi confronti e pronta a perdonargli gli eccessi di vivacità. Tra le tante lezioni che aveva seguito, quella sulle scoperte geografiche aveva stimolato la sua fantasia in modo particolare.

Tommaso abitava proprio ai margini del bosco. Un giorno decise di comportarsi come uno dei tanti esploratori le cui gesta erano rimaste impresse nella sua memoria. Si inoltrò spavaldo nel bosco in cerca di un immaginario tesoro nascosto. Lungo il percorso vide alcuni grossi funghi, erano veramente belli e carnosì. Aveva un certo languorino e, nonostante gli ammonimenti avuti dai genitori sulla pericolosità di alcuni di essi, ne addentò uno e lo mangiò. Lo trovò un vecchio carbonaio riverso a terra come se dormisse e lo riportò sul suo carretto in paese. Immediatamente dal piccolo paese lo trasportarono in ospedale nella grande città sulla costa, attendendo un miracolo che non avvenne. Passarono i mesi e poi gli anni, passarono anche due guerre, ma nessuna medicina e nessun dottore riusciva a risvegliarlo. In questo stato di incoscienza il suo corpo invecchiò però in maniera più lenta e gentile.

Effetto spaesamento

Il 31 gennaio 1987 non si sa come, né perché, riaprì gli occhi. I dottori rimasero stupefatti: un vecchio quasi centenario che si risvegliava dopo così tanto tempo dal coma profondo! Tommaso era sveglio, ma non riusciva a riconoscere più niente, nemmeno se stesso, il suo viso, il proprio corpo. Dove erano i suoi genitori, gli amici, la maestra? Lui era sempre il bambino di dieci anni.

Con occhi sgranati osservava dal letto gli strani macchinari e le luci fredde sul soffitto. Che cosa erano quei quadri luminosi di fianco a lui, con numeri e linee animate che emettevano sinistri suoni cadenzati? Strani quei fili colorati che si riversavano dentro il suo corpo.

Era sveglio ma triste, non parlava con nessuno. Un inserviente che da decenni aveva accudito il paziente prese a cuore la situazione. Si impegnò con tutte le sue forze affinché Tommaso uscisse da questo stato catatonico. Ogni mattina lo portava in giardino con la sedia a rotelle e lo stimolava in tutti i modi possibili, ma senza nessuna reazione. Un giorno decise di accompagnarlo fuori, solo un piccolo giro intorno all'ospedale. Lungo il tragitto Tommaso si sentì ancora più spaventato, ogni cosa era nuova e strana: tanti rumori, macchine dalle forme diverse e dai colori sgargianti che sfrecciavano veloci, anche la stessa aria che respirava sapeva di diverso. Tutto per lui era caotico e privo di significato.

Certi ambienti non cambiano

Improvvisamente un lampo di luce apparve nei suoi occhi e per la prima volta urlando a squarciagola disse: "lì, lì voglio andare lì". Il vecchio indicava un edificio da cui stavano uscendo frotte di bambini urlanti e festanti. L'inserviente chiese il permesso di portare il vecchio all'interno. Appena entrati lungo il corridoio Tommaso indicò la prima stanza che vide. Dentro di essa si sentì rinascere. Indicava con emozione la lavagna, i banchi, gli armadietti, la carta geografica. Con un gran sorriso finalmente riconosceva qualcosa che gli era stata cara nella sua breve vita cosciente. Chiese di essere messo a sedere dietro un banco. Il vecchio era raggiante, come se avesse intorno a sé di nuovo tutti i compagni e la maestra. Ma tutto durò un attimo, le emozioni e lo sfinimento presero il sopravvento. Come era abituato a fare ai tempi della scuola quando l'assaliva la stanchezza, mise un braccio piegato sul banco, ci appoggiò la testa e chiuse gli occhi felice. Era ora di dormire un nuovo sonno profondo e ritornare dai suoi compagni e dalla sua maestra che lo stavano aspettando.

La cultura materiale della scuola

L'idea da cui ho sviluppato il racconto deriva da un pensiero abbastanza diffuso: se una persona si svegliasse dopo 100 anni non sarebbe più in grado di riconoscere niente intorno a sé, a causa dei tanti cambiamenti avvenuti, a eccezione della scuola.

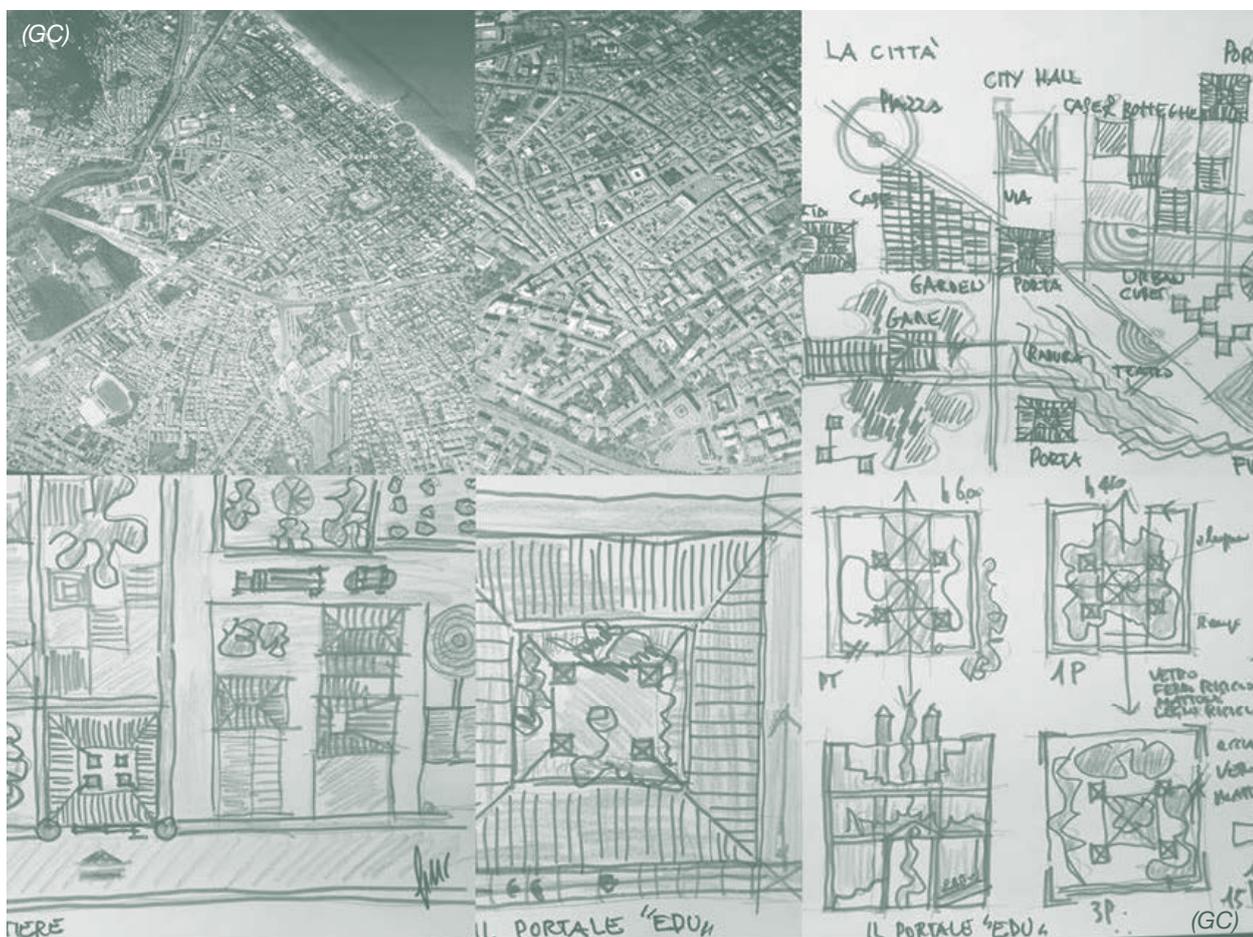
A primo acchito tale significato ha una forte negatività: il mondo e la società cambiano profondamente a ritmi vertiginosi, ma la scuola sembra incapace di rigenerarsi e di mantenere il passo. La stessa rivoluzione digitale, che è causa ed effetto della fluidità del mondo moderno, sembra aver appena scalfito tale cristallizzata monumentalità.

Paradossalmente si potrebbe affermare che viviamo in un mondo in cui l'unica costante è il cambiamento. La scuola rimane separata e incurante di tali modificazioni, immersa saldamente nei propri riti e liturgie: normative, programmazione, lezione, campanella, interrogazioni, studio a casa, consigli di classe, scrutini, recuperi, gite di istruzione, ecc.

Un immaginario stabile e rassicurante

Dal racconto però si può trarre un secondo significato, opposto al precedente: la scuola con i propri ritmi, i propri luoghi e anche con i propri arredi ha una connotazione culturale ben precisa che è presente ed è indelebile

La scuola mantiene una sua struttura stabile nel tempo: vantaggi e svantaggi



nell'immaginario collettivo di tutti. Grazie alla propria stabilità costituisce in parte un antidoto rispetto alle mutazioni continue del mondo moderno, spesso tragicamente irraguardose nei confronti dell'uomo e dell'ambiente.

Non tutti riescono a trarre opportunità positive da tali cambiamenti. Molti vengono travolti e ne rimangono vittime. Chi perde il lavoro perché non esiste più o perché si è sostituiti da una macchina, famiglie che vivono 'stabilmente' una vita precaria, chi ormai disilluso ha gettato la spugna ed è del tutto emarginato: danni collaterali di un progresso senza anima.

La scuola è per queste persone un'istituzione riconoscibile, una sorta di 'figura amica' e di fiducia, aperta a tutti, anche a chi è in situazione di disagio. Ci si può perfino ritornare da adulti per riqualificarsi professionalmente. Per i più giovani non si tratta solo di apprendere contenuti e abilità, ma anche di sperimentare in prima persona un vivere sociale ed etico comune che nessun *social network*, *blog* o comunità virtuale potrà mai sostituire. Si cresce insieme con valori chiari e condivisi per contrastare le storture del progresso e per forgiare dei cittadini attivi protagonisti di un futuro e di una società che si spera migliore, a misura d'uomo e a misura d'ambiente.

Coniugare tradizione e stabilità per una diversa innovazione

Entrambe le visioni precedentemente illustrate hanno una loro veridicità. Il punto fondamentale è trovare il modo per riunirle entrambe e rifondare una scuola diversa, più 'fluida' e dinamica. Non si tratta di compiere alcuna rivoluzione, ma cercare di coniugare la stabilità della tradizione con le tante nuove opportunità derivanti da un progresso tecnologico in perenne mutazione. Tale processo di fusione necessita di essere governato e filtrato saggiamente a livello educativo, senza

perdersi in una inutile e vana rincorsa verso un modernismo tecnologico fine a se stesso.

La chiave di volta è che tutti i mutamenti che si intraprenderanno dovranno essere sostenibili per la scuola a livello di risorse materiali e di risorse umane oltretutto giustificate a livello normativo. È per questo indispensabile agire velocemente e incidere su più fronti che riguardano:

- i processi e le metodologie di insegnamento (laboratorialità, tutoraggio virtuale);
- gli oggetti digitali interattivi e autonomi di apprendimento;
- le nuove forme di apprendimento (*peer learning*, apprendimento per progetti e per problemi);
- i nuovi metodi di comunicazione, di collaborazione e di condivisione;
- la modifica/ampliamento delle strutture epistemologiche delle discipline che orienti verso una maggiore transdisciplinarietà interna;
- i luoghi e i tempi votati all'apprendimento, sviluppando e integrando maggiormente la parte degli ambienti di apprendimento online;
- l'autonomia, la creatività e il pensiero produttivo e imprenditoriale degli studenti;
- la formazione docenti non formale e informale continua (comunità di pratiche, *Mooc*, *on the job learning*).

Una descolarizzazione strisciante

Se non si agisce con tempestività il rischio è un'inarrestabile declino che porterà a veri e propri processi di descolarizzazione. Vi saranno nuove riforme scolastiche velatamente orientate a diminuire le ore curricolari di insegnamento, piuttosto che a rilanciare sistemicamente e strutturalmente la scuola. Già negli anni '70 un'idea di descolarizzazione era emersa, anche se per motivi diversi. Il libro di Ivan Illich *Descolarizzare la società* ne è la testimonianza. D'altronde forme alternative al-

*Se non si rinnovano
metodi,
relazioni,
caratteristiche
degli ambienti
di apprendimento,
la scuola
rischia
il declino*

Lo sviluppo
dell'intelligenza
artificiale
apre
inquietanti
scenari
sul futuro
della scuola
e sul ruolo
degli insegnanti

la scuola tradizionale esistono già e tendono ad aumentare (non si tratta semplicemente di scuole private).

Un esempio è il movimento *Homeschooling* negli Stati Uniti, che si sta diffondendo anche in altri Paesi: non si mandano più i figli a scuola, ma sono le stesse famiglie che si occupano a casa della loro formazione. Un altro esempio è la *Shadow Education*, presente in Giappone e nei Paesi del Sud-est asiatico, a forte connotazione industriale innovativa. Con la *Shadow Education* gli studenti interessati, oltre a frequentare la scuola tradizionale come gli altri coetanei, hanno nel pomeriggio un supporto di tutor pagati dalle famiglie. Non si tratta di un semplice doposcuola o di ripetizioni, ma di ampliare e compensare ciò che la scuola non offre.

Entrambe sono forme educative centrifughe. Apprendimenti decentrati che diventano isolati, nucleari, familistici: una sorta di 'si salvi chi può' educativo. Entrambe però paradossalmente fanno anche capire che c'è bisogno in realtà di più scuola, ma diversa, di qualità, innovativa a passo con i tempi e con le esigenze di una società e di un mondo del lavoro in perenne mutazione. Ma sono anche forme discriminanti nei confronti delle tante altre famiglie meno abbienti che non dispongono dei mezzi materiali per tali supporti formativi. Una situazione allarmante e foriera di futuri squilibri sociali ben più ampi e gravi degli attuali, che nessun Paese civile può permettersi.

Elementare Watson: la scuola dei sistemi intelligenti

Tutti conoscono il famoso dott. Watson, amico fidato e collaboratore dell'investigatore Sherlock Holmes. Pochi sanno che Watson è anche il nome del primo computer super intelligente creato dalla IBM qualche anno fa. Nel 2011 Watson sfidò i due campioni in carica nel gioco "Jeopardy", un programma a quiz trasmesso dalla televi-

sione USA, vincendo facilmente. Watson attualmente è ancora più potente e sfrutta le tecniche di computazione cognitiva. In estrema sintesi comprende il linguaggio naturale e ragiona offrendo soluzioni ai problemi/domande (anche non matematici) posti. Siamo di fronte alla nuova rivoluzione imposta dall'Intelligenza artificiale.

Esistono 'nuove scuole' nei laboratori di tutto il mondo in cui non si insegna più agli umani ma alle macchine o ai robot a diventare sempre più intelligenti e ad apprendere in maniera autonoma. Ciò è possibile grazie ad algoritmi e sensori collegati all'ambiente esterno. Le locuzioni chiave di questa rivoluzione sono: *Machine Learning*, *Deep Learning*, *Reinforcement Learning*, *Supervised e Unsupervised Learning*, *Algoritmo Q*.

Un algoritmo al posto degli insegnanti?

Siamo ormai di fronte alla *meccagogia* ovvero a una pedagogia a misura di macchina.

La macchina per imparare riceve continui *feedback* sotto forma di ricompense 'numeriche' nel caso in cui avvenga un corretto apprendimento o venga presa un'oculata decisione. Le macchine non si distraggono e non si stancano mai di apprendere e di comunicare tra loro. Esse aggiungono sempre nuovi tasselli all'espansione della propria cognizione e memoria. Quanto tempo manca per avere insegnanti digitali o robotici in grado di adattarsi e personalizzare l'insegnamento alle caratteristiche psico-fisiche, cognitive ed emotive di ogni singola persona e perfino del suo umore o predisposizione giornaliera? E dopo, per chi suonerà la campanella?

Roberto Baldascino

Docente di scuola secondaria superiore presso l'Istituto tecnico "Bramante-Genga", Pesaro
rbaldascino@alice.it

Il cartellone delle presenze

Un oggetto magico alla scuola dell'infanzia

di **Lorella Zauli**

E questa classe non è il punto d'arrivo, ma il punto di partenza dei sentieri della conoscenza.
Daniel Pennac

La scuola della cura, dell'esperienza, dell'intenzionalità

La scuola dell'infanzia si connota principalmente – e geneticamente – per alcuni tratti distintivi che ne costituiscono la forza e l'onda generativa.

In primo luogo, è una scuola che si prende cura dei bambini. Non in senso clinico, sia chiaro. Si tratta di quella cura educativa, magistralmente definita da Luigina Mortari, senza la quale non solo la relazione educativa inaridisce, ma difficilmente si mettono in moto la tensione alla ricerca di senso, l'apprendimento per testimonianza ed esperienza diretta, il processo di alfabetizzazione e di acculturazione, lo zampillo delle domande profonde e feconde. La scuola dell'infanzia è la scuola delle quattro grandi finalità definite dalle *Indicazioni nazionali per il curricolo*:

- sviluppare l'*autonomia*, che si estende fino all'autonomia di pensiero, intellettuale, etica ed estetica;
- consolidare l'*identità*, coinvolgendo la totalità dell'individuo;
- acquisire *competenze*;
- vivere esperienze di *cittadinanza*, con la naturalezza dell'incontro quotidiano con l'altro e dello scambio arricchente per tutti.

La scuola dell'infanzia è la scuola dell'esperienza e dell'agire, poiché ciò che i bambini vivono e imparano in un ambiente di apprendimento intenzionale, ben curato, orientato da precise scelte pedagogiche, è frutto di un vissuto che parte preferibilmente da un'e-

sperienza diretta, corporea, personale, che si sposa poi a percorsi di riflessione e di rielaborazione, giungendo a forme di conoscenza e di crescita non solo individuale, ma anche collettiva (1).

Un corredo di oggetti 'magici'

Come si tramutano nel quotidiano queste preziose caratteristiche, queste apprezzabili qualità? Rimangono concetti astratti, impressi solo sulla carta? Di certo no, anzi essi si declinano in gesti, azioni, comportamenti, sguardi, parole ed esperienze, ma anche in oggetti, spazi e materiali, che connotano l'ambiente di apprendimento e che della scuola dell'infanzia costituiscono elementi preziosi, vitali e qualificanti. Avete presente l'oggetto magico di Propp, che aiutava l'eroe, solitamente dopo il superamento di una prova, a raggiungere il suo obiettivo? Ebbene, diversi di questi oggetti fanno parte del 'corredo' delle sezioni e delle scuole, veicolano esperienze di crescita e di apprendimento e fungono da volano per conoscenze e competenze che vengono sedimentate, senza perdere però la loro connotazione proattiva ed evolutiva.

A dire il vero, la componente magica è molto limitata, poiché la loro costruzio-

Nella scuola dell'infanzia l'apprendimento è frutto di vissuti e di esperienze rielaborate in un ambiente ben curato

1) Il primo paragrafo riprende in parte l'incipit di un saggio dell'autrice, *La grande scuola dei piccoli*, in "Studi e documenti", reperibile in: http://istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2018/06/Studi-e-documenti-20_6.pdf.

Attorno
al cartellone
delle presenze
si sviluppano
numerosi
esperienze:
affettive,
cognitive,
estetiche,
simboliche

ne/progettazione è frutto di una forte e decisa intenzionalità educativa, intenzionalità che permea tutta la giornata scolastica, dalle forme più organizzate di attività specifiche e mirate ai momenti più destrutturati di gioco libero negli spazi comuni. Ed è relativamente magico anche il conseguimento da parte dei bambini di conoscenze e finalità alquanto significative, talora addirittura insperate. O forse invece, almeno un po', magico lo è davvero?

Vanno annoverati fra questi oggetti magici, ad esempio, gli armadietti, le cartelliere, le scaffalature nelle quali i bambini depositano e conservano i loro disegni liberi e i loro oggetti personali: è significativo per il bambino sapere che esiste uno spazio, sia pur delimitato, che è solo il suo ed è inviolabile.

È altresì un oggetto, o meglio uno spazio magico, l'angolo della conversazione, che viene definito con una colorata pluralità terminologica, ma che è il perno attorno al quale ruota la vita della sezione e che scandisce i diversi momenti della giornata scolastica, i passaggi temporali e quelli metaforici.

Il cartellone delle presenze

Un altro di questi oggetti magici, altrettanto significativo e profondo, è il cartellone delle presenze. In qualunque modo esso venga chiamato, è in primo luogo un simbolo identitario: della sezione, del gruppo-classe, dei singoli alunni e persino della intenzionalità, del gusto e delle scelte delle insegnanti di quella sezione. È un oggetto che accompagna la storia della sezione per almeno un anno, anzi ha spesso una durata pluriennale; conserva gelosamente e restituisce con generosità i tesori di anni scolastici vissuti intensamente. Ne sono testimonianze le piccole incrinature dovute all'usura, le indimenticabili incursioni di qualche impavido guerriero, le macchie tempestivamente camuffate da insegnanti-restauratrici.

È uno spazio comune, nel quale ogni

singolo bambino appartenente al gruppo-sezione trova una superficie che aspetta solo lui o, meglio, il simbolo che lo rappresenta e nel quale per il periodo di frequenza alla scuola dell'infanzia si identifica, si immedesima, si ritrova, con un colore, una forma, un contorno, un nome, che diventeranno ben presto familiari tanto a lui quanto ai compagni e che ritroverà in diversi luoghi della scuola.

Non è un semplice strumento di riconoscimento, ma molto di più, un contrassegno come veicolo di costruzione della propria identità. Può avere caratteristiche sobrie ed essenziali o più elaborate e composite: potrà fornire molteplici occasioni di apprendimento situato e significativo. Qualora si usino delle semplici forme geometriche (cerchio, quadrato, triangolo, rettangolo), in combinazione con i principali colori, in modo alquanto naturale sorgeranno conoscenze profonde e non scontate che attraverseranno trasversalmente tutti i campi di esperienza.

Sulle tipologie di registrazione delle presenze (io oggi ci sono, sono a scuola e occupo uno spazio che non è soltanto fisico; quando non ci sono conservo comunque il mio posto nella sezione, continuo a far parte della comunità) esiste una molteplice e caleidoscopica varietà di modi, di usi e di consuetudini, che ne costituiscono una grande ricchezza: le ritualità condivise dal gruppo sezione daranno un valore aggiunto a quella che col tempo diventerà quasi una liturgia.

Prove di curricolo verticale

Non si sottovaluti questa *routine*. Esse, nel loro essere rassicuranti e riconoscibili, ma mai monotone, costituiscono una base sicura per lo sviluppo dell'identità e la costruzione del sé anche in relazione agli altri e "svolgono una funzione di regolazione dei ritmi della giornata" (dal paragrafo "ambiente di apprendimento" delle *Indicazioni nazionali*).



*Aula vagante
a Lione (GC)*

La lingua
è anche ritmo:
occorre
fare attenzione
alla metrica
e agli accenti.
L'ottonario,
ad esempio,
può favorire
giochi colti
e divertenti

Non se ne sottovalutino gli effetti sul curricolo verticale. Provino le insegnanti di scuola dell'infanzia a narrare e argomentare ai professori di matematica della scuola secondaria di primo grado del proprio istituto comprensivo, nel corso di un incontro dedicato al curricolo verticale, le ragioni di tali scelte e le esperienze che ne scaturiscono; potranno leggere nei loro sguardi sincero stupore e ammirazione. Da lì all'elaborazione di un curricolo di istituto, in un'ottica di effettivo coordinamento verticale degli insegnamenti e di una regia pedagogica comune (in linea con le *Indicazioni nazionali 2012* e con il recente documento Miur *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*), il passo sarà più breve, se non più lieve.

I giorni della settimana e il ritmo della lingua

Una sezione – o una propaggine – del cartellone è generalmente dedicata ai giorni della settimana: alternanza del tempo, successione delle giornate, categorie di spazio e tempo. Spesso ci si

fa accompagnare nella scansione dai versi di una filastrocca, che della poesia rappresenta la forma popolare e che sostiene i bambini nell'interiorizzazione dei concetti prima/dopo e ieri/oggi/domani.

Attenzione, però alla metrica e ai contenuti! Riguardo alla metrica, l'ottonario, ossia il verso di otto sillabe ha un ritmo facile e cantilenante e un'accentazione che rimane molto impressa. È relativamente semplice trovare ottonari nell'ambiente scolastico o comporre qualcosa in autonomia. Possono essere di aiuto la scansione sillabica fatta con le dita della mano o l'alternanza di sillabe toniche e atone (facilita avere a mente il celeberrimo "Garibaldi fu ferito"); se si possiede un minimo senso del ritmo è un'operazione appagante, poiché in questo modo si riescono a inserire vocaboli familiari ai bambini ed elementi progettuali, ad esempio personaggi mediatori da loro conosciuti e veicolari di diverse esperienze e apprendimenti.

Si prenda la sana abitudine di leggere i versi rispettandone la sillabazione,

Se i bambini
godono
di una lingua
musicale,
ariosa,
creativa,
ne sapranno
far tesoro
in futuro

l'accentazione, l'alternanza di suoni alti e bassi, lunghi e corti. Sarà un gioco colto e divertente che, oltre ad affascinare e incantare, aiuterà i futuri apprendimenti linguistici, quali la segmentazione delle parole in fonemi, la sillabazione, la lettura, nonché quelli logici e musicali. Soprattutto non si ceda alle lusinghe della semplificazione: i termini non siano ostici, ma neppure puerili; la sintassi non sia involuta, ma neppure infantile (si evitino, ad esempio, i finali di verso tutti in -are). I bambini godono di una lingua musicale, ariosa, creativa e ne sapranno fare tesoro in futuro, se opportunamente sollecitati.

Filastrocche in cielo e in terra

Riguardo ai contenuti delle filastrocche e alle associazioni, la semplice attribuzione di colori, oggetti o azioni ai giorni della settimana può risultare interessante, come pure inserire nei giorni della settimana l'origine etimologica dei termini. Scelta aulica e colta, forse, ma congruente e persino intuitiva: Luna più di per lunedì, Marte più di per martedì, Mercurio più di per mercoledì, Giove più di per giovedì, Venere più di per venerdì; per il sabato e la domenica è necessario un ulteriore, ma comprensibile, ragionamento, ma questo non inficia l'attendibilità e la semplicità degli abbinamenti.

Quando anche un bimbo, in un contesto estraneo alla scuola, dicesse che il prossimo giorno della luna compirà gli anni, tutti lo capiranno. Se parlasse semplicemente di giorno giallo – o verde o rosso – la comunicazione con gli interlocutori esterni alla scuola potrebbe causare ambiguità comunicative. I bambini portano fuori (nello spazio fisico) e oltre (nel futuro) le conoscenze acquisite a scuola. Apprendimenti significativi e dinamici sia sul piano sincronico, sia su quello diacronico diventeranno presto quelle competenze che sono una delle finalità di tutto il percorso scolastico.

Altra importante *routine* spesso abbinata

al cartellone delle presenze o all'avvicendamento dei giorni è quella dell'osservazione e della registrazione del tempo meteorologico, cosa che incoraggia l'osservazione del reale, le analogie, le disuguaglianze, le trasformazioni.

Uno sviluppo globale e unitario

Esperienze di questo tipo non solo abbracciano tutti i campi di esperienza, con particolare riferimento ai *discorsi* e le *parole*, alla *conoscenza del mondo*, al *sé* e *l'altro*, ma concorrono a sviluppare le quattro grandi finalità della scuola dell'infanzia, anche in ottica di continuità. Lo sviluppo e la conoscenza devono essere globali, unitari. Bisogna anelare e aspirare all'Intero e, come disse Edgar Morin, "*quello che l'insegnante dovrebbe apprendere, per poter insegnare al bambino, è un modo di conoscenza che colleghi*" (2).

L'attenzione per l'imprevisto

Una sola precauzione è necessaria: la *routine* in generale e questa in misura particolare non vanno vissute in maniera meccanica e monotona. È un rito che si ripete quotidianamente; prevede gesti, azioni e comportamenti che si ripropongono ogni giorno.

Non deve tuttavia trattarsi di freddi automatismi, ma di una serie di ritualità che rassicurano senza mai essere identiche a se stesse e non lo saranno se le si vive con la passione per la conoscenza, l'attenzione per l'inatteso e l'imprevisto, la cura per il singolo, la personalizzazione, la libertà di pensiero.

- 2) E. MORIN, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2015.

Lorella Zauli

Insegnante di scuola dell'infanzia, utilizzata presso l'Ufficio scolastico territoriale di Forlì-Cesena
lorella.zauli@libero.it

Quale educazione finanziaria ed economica?

di *Mavina Pietraforte*

Un piano per l'educazione finanziaria

Il Governo, nella sua articolazione istituzionale del Ministero economia e finanza (Mef) e Miur e in sinergia con enti previdenziali e assicurativi, organismi economici, quali la Banca d'Italia, e autorità garanti, quali la Consob⁽¹⁾, ha intrapreso una strategia di azioni, condensate in un Programma nazionale con un *piano operativo* per l'educazione finanziaria, assicurativa e previdenziale nel triennio 2017-2019.

Nel primo anno di attività ha visto la luce un apposito portale⁽²⁾, come spazio di interazione con il pubblico. Altre ne seguiranno, finalizzate "al raggiungimento di uno stato di conoscenza e competenze finanziarie per tutti, per costruire un futuro sereno e sicuro", promuovendo l'educazione finanziaria presso l'intera popolazione.

La razionalità/irrazionalità economica e finanziaria

L'assunto di tale strategia è che l'agire finanziario dell'individuo possa essere ricondotto al principio della razionalità e del tornaconto, in analogia a quello dell'*homo oeconomicus*, una sorta di

figura ideale elaborata dalla dottrina dell'economia politica.

Nell'economia politica è ormai nota la dissolvenza di questa figura ideale attraverso le contaminazioni con altre scienze, soprattutto la psicologia, sfociate nella cosiddetta *behavioural economics*, che dimostrano come l'essere umano sia molto più cercatore di senso che *homo oeconomicus*.

Scriva Joseph Stiglitz, premio Nobel per l'economia nel 2001: "La maggior parte di noi non vorrebbe pensare di corrispondere all'idea di un uomo che sta alla base dei modelli di economia prevalenti, ossia un individuo calcolatore, razionale, egoista che pensa solo a se stesso e non lascia spazio alcuno all'empatia, al senso civico e all'altruismo"⁽³⁾.

Rincarica la dose Thomas Piketty, che nel suo notissimo libro *Il capitale del XXI secolo*, afferma che "la disciplina economica non è mai guarita dalla sindrome infantile della passione per la matematica e per le astrazioni puramente teoriche, sovente molto ideologiche, a scapito della ricerca storica e del raccordo con le altre scienze sociali"⁽⁴⁾.

Verso un paradigma di senso

Da un paradigma economico fondato sull'utilitarismo si passa a un paradigma di senso, cioè nell'economia politica cambia tutto: perseguire efficien-

Nell'economia politica non vale il paradigma dell'homo oeconomicus: calcolatore, razionale, egoista

1) Commissione nazionale per la società e la borsa, con compiti di vigilanza sulle società quotate in borsa.

2) Per una disamina sul portale, si veda M. PIETRAFORTE, *C'è anche l'educazione finanziaria*, in *Scuola7*, n. 88, in: <http://www.scuola7.it/2018/88/>.

3) J. STIGLITZ, *Bancarotta*, Einaudi, Torino, 2010.

4) T. PIKETTY, *Il capitale nel XXI secolo*, Bompiani, Milano, 2014.

*Aula vagante
a Vienna (GC)*

Oggi
la ricerca
del benessere
si deve coniugare
con il tema
della sostenibilità
(solidarietà,
fraternità
e condivisione)



za, integrità di bilancio e crescita del Pil non basta. L'economista Kate Raworth, con la sua *doughnut economics* ⁵⁾ ha dimostrato come la sfida per il XXI secolo sia non perseguire la crescita infinita del Pil, ma scoprire come prosperare in equilibrio, in termini

di *“sostenibilità del nostro benessere e del nostro sviluppo su questo meraviglioso pianeta Terra”* ⁶⁾.

Con il cambio di paradigma, si rende necessaria una narrativa economica fatta di solidarietà, fraternità e condivisione, forieri peraltro anche di benefici economici considerevoli, e non solo di

5) K. RAWORTH, *L'economia della ciambella*, Edizioni Ambiente, Milano, 2017.

6) *Ibidem*.

utilitarismi individuali secondo la *mainstream* dell'economia tradizionale.

Le contaminazioni della psicologia nell'economia hanno condotto il premio Nobel per l'economia 2017, Richard Thaler (7), esponente di spicco dell'economia comportamentale (8), ad affermare che le decisioni del consumatore sono tutt'altro che razionali e invece implicano la strategia del cosiddetto *nudging*. Si tratta di una *spinta gentile* da parte delle autorità secondo il c.d. 'paternalismo libertario' che guida 'l'architettura delle scelte', un meccanismo tale che può influenzare il comportamento delle persone al fine di rendere più sana la loro vita.

L'educazione finanziaria per il cittadino

Contrariamente all'economia politica, l'economia finanziaria non mette in discussione i comportamenti del consumatore, ora riconosciuti come irrazionali, bensì segue i principi finanziari codificati in schemi di analisi matematica e statistica. La *Strategia nazionale di educazione finanziaria, assicurativa e previdenziale* si fonda, quindi, su questi irremovibili assunti, ritenendo che l'uso appropriato degli strumenti finanziari possa coincidere con razionali scelte di vita.

I mercati finanziari

In realtà, ammesso che tali siano le scelte dei risparmiatori, nulla potrebbe tanta saggezza con la crisi dei mercati finanziari causate spesso dalla imperizia dei colossi bancari e finanziari, come accaduto con la crisi finanziaria del 2008, originata dalla sovraesposizione sui derivati da parte della banca d'affari

Lehman-Brothers, e deflagrata poi nel resto del mondo, con un'incidenza minore solo in Italia.

Basti citare le vicende che coinvolsero nel 2003 Cirio e Parmalat con i titoli di stato argentini, o la lunga crisi che nel 2008 interessò il Monte dei Paschi; ancora, nel 2014 Banca Popolare di Vicenza e Veneto Banca, quindi nel 2015 Banca Etruria, Banca Marche, Cassa di risparmio di Ferrara e CariChieti subiscono una crisi con gravissime perdite per gli azionisti.

Le proposte per le scuole

Alla luce di queste premesse, proviamo a illustrare i riflessi di questa Strategia sulla scuola, nella parte degli interventi pensati per le giovani generazioni.

In collaborazione con il Miur, il Comitato attuativo della Strategia nazionale ha in previsione di implementare nelle scuole *l'educazione finanziaria, come una delle priorità da perseguire nel potenziamento dell'offerta formativa*, in linea con quanto stabilito dalla l. 107/2015 con il famoso elenco di cui all'art. 1, comma 7, punto d. Per questo, nell'apposita disposizione ministeriale che assegna annualmente alle scuole obiettivi specifici per il potenziamento dell'offerta formativa si pensa di includervi, già a decorrere dall'anno scolastico 2018-19, "*gli obiettivi di educazione finanziaria*" (9).

Infatti, nella Strategia nazionale, al punto 1.2.2. si legge: "*Poiché l'educazione finanziaria non è in Italia inserita tra gli insegnamenti, nelle indicazioni nazionali per il primo o il secondo ciclo, né tra gli obiettivi prioritari perseguibili con il potenziamento dell'offerta formativa, le iniziative per gli studenti nascono per lo più dalla disponibilità di docenti e dirigenti scolastici a raccogliere l'offerta esistente. Ciò fa sì che sia difficile rea-*

7) **Branca dell'economia che impiega concetti tratti dalla psicologia per elaborare modelli di comportamento alternativi a quelli formulati dalla teoria economica standard.**

8) **R. THALER, C. SUNSTEIN, *La spinta gentile*, Feltrinelli, Milano, 2014.**

9) http://www.quellocheconta.gov.it/it/chiamo/strategia-nazionale/strategia-nazionale2/index.html#_ptn32.

L'economia
finanziaria
non entra nel merito
delle scelte
valoriali
delle persone,
ma segue
algoritmi
matematici
e statistici

L'educazione
finanziaria
(ed economica)
ha una sua dignità
curricolare,
che non può
essere delegata
a soggetti
esterni

lizzare un percorso che garantisca una continuità lungo i diversi cicli scolastici e una diffusione su larga scala"⁽¹⁰⁾.

L'educazione finanziaria nelle Indicazioni nazionali

Contrariamente a questa affermazione, l'educazione finanziaria è invece già contemplata tra gli insegnamenti da impartire nei Nuovi Licei, nei Nuovi Tecnici e nei Nuovi Professionali, come compito dei docenti di diritto ed economia (classe di concorso A046). Infatti, sia per gli istituti tecnici, dalla prima alla quinta, che per i professionali nei primi due anni, come stabilito nelle *Linee guida*⁽¹¹⁾, le competenze di diritto ed economia del primo biennio sono quelle di sapersi orientare *nel tessuto produttivo del proprio territorio*, attraverso le conoscenze del mercato monetario. Mentre, nel secondo biennio e quinto anno le competenze di economia politica sono quelle di riconoscimento *dei prodotti assicurativo-finanziari*, basandosi sulle conoscenze degli strumenti *economico-finanziari in ambito aziendale e sulle abilità di riconoscimento delle caratteristiche dei mercati finanziari e dei suoi prodotti*.

Nei licei, in particolare con il d.l. 211/2010, per il liceo di scienze umane e la sua opzione economico-sociale i risultati di apprendimento prevedono che lo studente sia messo in grado di comprendere i concetti fondamentali di *ricchezza, reddito, moneta, produzione, consumo, risparmio, investimento, ovvero di riconoscere i problemi di matrice economica in una cornice anche di storia economica e sociale*.

Mentre per la scuola secondaria di primo grado nel recente documento del Miur *Indicazioni nazionali e nuovi sce-*

nari, 2018⁽¹²⁾ si mettono al centro le conoscenze e le abilità finalizzate a una *"competenza digitale, per promuovere un senso di responsabilità nel navigare in rete, ma anche per un uso consapevole delle tecnologie informatiche che sono anche il veicolo delle informazioni economiche e sociali"*.

Il rischio dei progetti aggiuntivi

Tali insegnamenti dunque sono riconducibili ai docenti interni di una classe di concorso specifica, mentre di fatto ormai da anni, si è preferito, anziché rafforzare la formazione e le competenze dei docenti di materia, aprire la strada a progettualità di enti e associazione esterne alla scuola, con il rischio di una frantumazione dell'offerta formativa in mille rivoli

Inoltre, l'ideale sarebbe che questi insegnamenti trovassero sede all'interno di biennio unico, estendendoli quindi a tutti gli indirizzi, così da consentire il passaggio da un indirizzo all'altro e quindi un orientamento più efficiente, evitando pure il rischio di abbandoni, e assecondando l'adolescente nel suo percorso di scelte di studio e di vita.

In tal modo, si verrebbero a creare le condizioni per un'educazione economia e sociale non già solo finanziaria, ma anche e soprattutto per la buona riuscita degli studi e quindi del livello di istruzione del nostro Paese.

In questo senso non si vede nulla di innovativo nelle iniziative riferite alla strategia, dato che ci si limita a prospettare un adattamento del piano nazionale di formazione dei docenti *"inserendo l'educazione finanziaria in alcuni degli obiettivi già esistenti"*, da "Scuola e lavoro" a "Cittadinanza globale".

Altrettanto dicasi laddove si prospettano ancora i consueti protocolli d'intesa tra il Miur, i singoli Uffici scolastici re-

10) <http://www.quellocheconta.it/it/pdf/chisiamo/Strategia.pdf>.

11) *Linee guida primo biennio per i Nuovi Tecnici*, direttiva n. 57/2010, disciplina diritto ed economia.

12) <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2>.

gionali, le scuole e le associazioni ed enti interessati a promuovere l'educazione finanziaria, già esistenti da tempo, come quello tra il Miur e la Fondazione per l'educazione finanziaria e il risparmio (Feduf) ⁽¹³⁾, come pure quello tra il Miur e la Banca d'Italia ⁽¹⁴⁾.

In realtà, questa invasione esterna delle scuole con iniezioni di insegnamenti aggiuntivi ha per conseguenza un rischio di sovrapposizioni e collusioni con l'ordinaria attività didattica, senza un adeguato riscontro in termini di uniformità del sapere, che si vorrebbe assicurare *ex post* attraverso i test Invalsi.

Economia reale ed economia finanziaria

Cercare di spiegare bene alla popolazione (adulti, giovani, soggetti più deboli a livello sociale ed economico), quali siano i prodotti finanziari che consentono il miglior investimento dei propri risparmi per poter essere 'al sicuro' nei momenti della vita in cui si ha bisogno di un gruzzoletto che renda, nasconde un aspetto essenziale: prima di avere un risparmio bisogna avere un reddito, e di solito il reddito, a meno che non si goda di rendite derivanti, ad esempio, dalle proprietà di immobili, magari ereditati, proviene da un lavoro.

Reddito, lavoro, risparmio sono categorie economiche, che prioritariamente bisogna conoscere per comprendere la sfera dell'economia finanziaria, che è una sofisticazione dell'economia reale, che il più delle volte entra in collisione a causa delle 'bolle speculative'. Semmai, in economia si contrappone all'economia reale quella monetaria (si vedano i concetti di circuito reale e monetario), in cui il focus è sulla moneta, sul livello dei prezzi, sull'inflazione, sulla relazione tra inflazione e disoccupazione.

A *latere* dell'economia reale e moneta-

13) <http://www.miur.gov.it/protocolli-d-intesa/>.

14) <http://istruzioneer.it/wp-content/uploads/2018/01/Protocollo-d-intesa-MIUR-Banca-d-Italia.pdf>.

ria, vi è quella finanziaria, da tenere a freno perché determinati livelli di investimenti potrebbero non corrispondere al livello di redditi reale, con il rischio di deprimere l'economia reale e costringere i governi ad apposite politiche di salvataggio delle banche, per non compromettere la fiducia del risparmiatore.

Educazione economica vs educazione finanziaria

Si dirà: è proprio per questo che si fa educazione finanziaria, affinché si scelgano i prodotti finanziari con il minore rischio e massimo rendimento. Ma è una priorità?

Non lo è invece comprendere cosa determina la ricchezza di un paese e che questa ricchezza sotto forma di Pil non è altro che la corresponsione del lavoro svolto e si differenzia in salari, profitti e rendite? Oppure capire e valutare le scelte di politica economica di un paese, non solo in termini di tassazione, ma anche di sostenibilità delle risorse, scarse per definizione.

L'educazione finanziaria dovrebbe passare dopo la comprensione di questi fondamentali economici, indispensabili per l'esercizio del diritto di cittadinanza. Infatti, se si ha un'educazione economica si possono non conoscere i termini di un singolo contratto assicurativo, ma si hanno gli strumenti per comprenderlo all'occorrenza.

Dopotutto, i dati sulla conoscenza finanziaria non sono così sconcertanti, se nella stessa Strategia si scrive che nell'indagine Pisa 2015 sull'alfabetizzazione finanziaria dei quindicenni il punteggio medio ottenuto è pari a 483, contro una media Ocse pari a 488 (nel 2012 erano rispettivamente 466 e 500).

*L'educazione
finanziaria
deve basarsi
sulla conoscenza
prioritaria
dell'economia reale
e monetaria
e sulla comprensione
dei concetti
economici
fondamentali*

Mavina Pietraforte

Dirigente tecnico Miur, lavora presso l'Ufficio scolastico regionale per la Lombardia; esperta nel settore giuridico-economico, è autrice di libri inerenti agli ordinamenti scolastici
mavina.pietraforte1@istruzione.it; twitter @amavina

Rileggendo Bruner. Saggi per la mano sinistra

di Giovanni Fioravanti

Bruner indaga
la struttura
delle discipline
per farci capire
come rendere
autonomo
lo studente
nel viaggio
verso la conoscenza

Accedere alla conoscenza: *learning to learn*

Sono tra coloro che ritengono Bruner uno dei quattro titani, insieme a Freud, Piaget, Vygotskij, che il secolo scorso ci ha donato nel campo della conoscenza.

“Come conosciamo” è tema ancora trascurato, nonostante la scuola sia l’istituzione in cui si apprende a conoscere. Ci occupiamo di come educiamo, di come istruiamo, ma poco di come conosciamo.

È sulla conoscenza che si esercita il mestiere dell’istruzione e dell’apprendimento, non come si trasmette, ma come si accede al sapere.

Di qui i contributi della teoria dell’istruzione di Bruner che si muove tra strutturalismo e costruttivismo. L’importanza della scoperta come modo di avanzare in un apprendimento che si amplia a spirale, indagando la struttura delle discipline per rendere autonomo nel viaggio verso la conoscenza ogni singolo studente. La sintesi è nell’apprendere ad apprendere: *learning to learn*, *learning how to learn*, oggi divenuto patrimonio dell’Europa della società della conoscenza, manifesto dell’apprendimento permanente.

Bruner distingue due tipi di insegnamento: l’insegnamento in forma enunciativa e l’insegnamento che si esplica in forma ipotetica. Due modi opposti del fare istruzione.

Nel primo caso lo studente è colui che ascolta ‘le decisioni dello *speaker*’, si direbbe in linguistica, è l’insegnamento *ex cathedra*. Nel secondo, nell’inse-

gnamento in forma ipotetica, l’insegnante e lo studente sono invece in posizione cooperativa. Lo studente prende parte attiva alle esposizioni e alle formulazioni, e a volte può esplicarvi un ruolo principale. Può assumere anche un atteggiamento del tipo ‘come se’. Interrogativo, che è molto di più del semplice dubbio cartesiano, è il ‘come se’ della mano sinistra che immagina. Perché soltanto la forma ipotetica può caratterizzare l’insegnamento che incoraggia la scoperta e l’apprendimento a spirale.

Una comunità mitologicamente istruita

Intanto “*Il Conoscere*”: il titolo originale è “*On knowing. Essays for the Left Hand*”, non un infinito sostantivato come è stato tradotto in italiano, ma un participio presente, non un punto di arrivo o un atto isolato, ma qualcosa che avviene nel presente con continuità tra passato e futuro.

Quel gerundio presente è la materia di cui è fatta la scuola di ogni giorno, la materia che accompagna ogni istante della nostra vita. La conoscenza nel suo manifestarsi, scorrere e divenire, il compiersi di un’azione, appunto: l’apprendimento.

Il Conoscere. Saggi per la mano sinistra. Saggi ‘occasional’ li definirà più tardi Bruner, di giorno porta avanti l’indagine psicologica, di notte si occupa di romanzo, di poesia, di teatro.

Il libro contiene saggi sulla creatività, sul mito, sull’identità, sul romanzo moderno, sull’arte come modo della co-

noscenza. Fino al saggio su Freud, colui che più di tutti è sceso negli abissi della conoscenza per rivelarcene i meccanismi più profondi.

Perché accostare l'arte all'istruzione, al *knowing*?

Perché scrive Bruner siamo una comunità 'mitologicamente istruita', con una sua 'bussola interna'. Una comunità mitologicamente istruita è un complesso di 'identità' metaforiche, qui c'è il richiamo alla lezione nietzschiana per la quale possediamo soltanto le metafore delle cose, non le entità originali.

L'impalcatura di questa comunità sono i miti, la cultura come grande rappresentazione che ci consente di riconoscerci nei suoi simboli, miti e metafore.

Mano destra, mano sinistra

Nella nostra cultura mano sinistra e mano destra sono simboli e metafora, hanno sempre ingaggiato tra di loro una discussione aperta e a volte rumorosa, rappresentando le due culture, quella umanistica e quella scientifica. Per i francesi à *main gauche* era il figlio illegittimo. Della mano sinistra noi diciamo che è impacciata, sebbene sia stato affermato che gli studenti d'arte possono conquistare una maggiore espressività nel disegno proprio cominciando a usare la mano sinistra.

La mano destra rappresenta colui che fa, la sinistra colui che sogna. La destra è l'ordine e la legalità. Cercare la conoscenza con la mano destra è scienza. La mano sinistra è sentimento, intuizione, illegittimità.

Ma è anche vero che le grandi ipotesi della scienza sono doni che giungono dalla mano sinistra. Prendiamo la tastiera di un pianoforte, le note più basse sono a sinistra, in modo che le note di basso che sono usate principalmente per l'armonia e il tempo siano suonate dalla mano sinistra e la mano destra affronta la melodia. Entrambe sono necessarie per una composizione musicale gradevole; così entrambi gli stili di pensiero, quello di destra e di

sinistra, sono necessari per un insegnamento efficace.

La cultura come grande narrazione

Che cos'è la cultura se non una grande narrazione? L'uomo ha avuto bisogno di organizzare il sapere, frutto delle sue esperienze, in una grande narrazione, nel senso etimologico del termine di conoscere e divenire esperti, una narrazione condivisa, dai significati negoziati, nella quale riconoscersi come parte di una comunità.

E cosa c'è più potente dell'economia metaforica per dare rappresentazione all'esperienze dell'uomo? L'economia della metafora si è tradotta in miti e simboli, in rappresentazioni mentali e in concetti, attraverso i quali pensiamo. Sono i nostri costrutti mentali, per dirla con la neurolinguistica.

Questa narrazione è la cultura, e la cultura è il Dna della nostra società. La struttura fondamentale di questa narrazione è il linguaggio, a sua volta una grande metafora. Per dirla con Francis Bacon, la mente e la mano possono fare ben poco senza i sussidi e gli strumenti che li completano: il principale è il linguaggio con le sue regole d'uso.

Linguaggio e apprendimento

Il linguaggio è lo strumento principale dell'apprendimento, a partire dalla lezione di *Pensiero e linguaggio* di Vygotskij. Il linguaggio veicola la rappresentazione del mondo, i significati condivisi, il mondo concettuale; è lo strumento più potente con cui organizziamo l'esperienza e costruiamo la 'realtà' delle cose; è il concentrato massimo di simboli e di metafore per eccellenza, ne è la sublimazione, è quello attraverso il quale si esprime una cultura, la cultura di una comunità. Il linguaggio è uno strumento delicato, la sua attività combinatoria produce effetti sulla nostra rappresentazione del mondo, sul nostro pensiero, sul nostro stesso modo di pensare.

*Il sapere
è una grande
narrazione
condivisa,
in cui l'uomo
può riconoscersi
come parte
di una comunità*

La mano sinistra
 combina
 simboli
 e metafore
 (è intuizione),
 la mano destra
 rappresenta
 il sapere e il fare
 (è la scienza)

La mano sinistra combina simboli e metafore, la mano destra è quella del 'come se', il pensiero ipotetico che fa progredire arte e scienza, perché poi la destra organizza la nuova esperienza nella narrazione che si fa cultura. Queste diverse combinazioni condizionano il nostro modo di vedere e di interpretare il mondo.

Il linguaggio è strumento dell'insegnamento estremamente delicato; dobbiamo riflettere su come arrivano i nostri messaggi e su come essi possono condizionare la rappresentazione della realtà e i modi di pensare di chi ci sta di fronte.

L'arte combinatoria della cultura umanistica

Il linguaggio è l'esempio di come gli stessi simboli, con gli stessi identici significati possono combinare rappresentazioni differenti della realtà.

Si pensi alla frase "*La borsa crollò, il governo diede le dimissioni*" e come utilizzando gli stessi simboli, le stesse metafore, ma combinandole in modo differente la rappresentazione della realtà immediatamente cambi: "*Il governo diede le dimissioni, la borsa crollò*".

L'arte combinatoria della mano sinistra conduce, secondo Bruner, alla 'verità illuminante', alla 'sorpresa produttiva' senza le quali la grande narrazione della cultura non potrebbe avanzare, come la scienza non potrebbe progredire.

La metacognizione: la conoscenza che indaga

Per Bruner l'apprendimento è il luogo della metacognizione. È *Knowing*, participio presente, che si inoltra nelle strutture della conoscenza, che indaga e che riflette su se stessa.

La scuola è luogo in cui si apprende a gestire il linguaggio quale potente strumento simbolico della cultura e luogo della metacognizione per eccel-

lenza, perché solo attraverso essa si può andare alla ricerca di sorprese produttive, di verità illuminanti e si può giungere a scoprire come si è prodotta la grande narrazione e come essa si può ricreare.

La questione di come sono organizzate conoscenza ed esperienza nella molteplicità delle loro forme è come il ponte di pietra che il Marco Polo di Calvino descrive al Kublai Kan. "Qual è la pietra che sostiene il ponte?" chiede il Kublai Kan; Marco risponde che il ponte non è sostenuto da questa o quella pietra, ma dalla linea dell'arco che esse formano. Kublai allora protesta, rimproverando Marco di parlargli di pietre quando a lui è solo dell'arco che importa. Marco gli risponde che senza pietre non c'è arco.

Ecco, la metacognizione è l'insieme delle pietre che formano l'arco, e la scuola serve non per apprendere l'arco ma l'insieme delle pietre che consentono di disegnare l'arco.

La caduta del Mito

La mano sinistra è espressione di una comunità 'mitologicamente istruita', una comunità di 'identità metaforiche'. Cinquant'anni fa Bruner prendeva atto che questa comunità aveva distrutto i suoi miti, perduto il suo filo d'Arianna, smarrita nel labirinto. Il bisogno di mito è rimasto inappagato, rimpiazzato dalle mode. Scienza, tecnologie e globalizzazione non sono sufficienti a dare risposte, soprattutto sul piano della creatività dell'arte.

La cultura stessa è un testo ambiguo, che ha costantemente bisogno d'essere interpretato da coloro che ne fanno parte. Non si è comunità se non si condividono i significati, e la condivisione risiede nella negoziazione interpersonale. La cultura è sempre più come un forum: un processo di continua costruzione e ricostruzione, di metacognizione in cui gli individui non sono spettatori, ma protagonisti.

Tutto questo è richiesto dalle continue

sfide del presente e dal futuro che non ci è dato di sapere come sarà. L'età delle certezze è finita, il nostro tempo è l'incertezza. Non abbiamo bisogno di saperi dati ma di strumenti per costruire i saperi futuri. Il luogo in cui ci si prepara, non per adattarsi alla società, ma per affrontare il futuro è la scuola.

La scuola è il forum della cultura, scuola dei progetti, scuola laboratorio: principi che cozzano con l'idea che il processo educativo consista in una trasmissione di conoscenze da chi sa di più a chi sa di meno, da chi è più competente e chi lo è di meno, da chi è preparato a chi è impreparato alla vita.

La pedagogia chirurgica

La pedagogia che ne scaturisce è una pedagogia chirurgica che concepisce l'insegnamento come un intervento chirurgico, un'operazione volta a sradicare, sostituire o colmare una lacuna. Ma noi veniamo da un secolo di Freud, Piaget, Vygotskij, che hanno posto in risalto il bambino che impara, i suoi bisogni di individuo autonomo che apprende, con un'enfasi de-

stinata ad avere un'importanza straordinaria.

Freud ha contribuito a mettere in risalto l'autonomia di funzionamento dell'io, il suo affrancamento dagli impulsi eccessivi e conflittuali. Piaget ha accentuato l'apprendimento come invenzione. Vygotskij il processo sociale di negoziazione del significato.

L'adattamento è un ideale troppo modesto, ammesso che possa essere ritenuto un ideale. L'educazione, dunque, non può essere vissuta come mezzo di adattamento alla società, ma come strumento fondamentale della trasformazione della società. E qui dobbiamo dire che il meccanismo si è inceppato.

Occorre crescere una generazione nuova che sappia impedire al mondo di dissolversi nel caos e nell'autodistruzione, recuperando il suo filo d'Arianna.

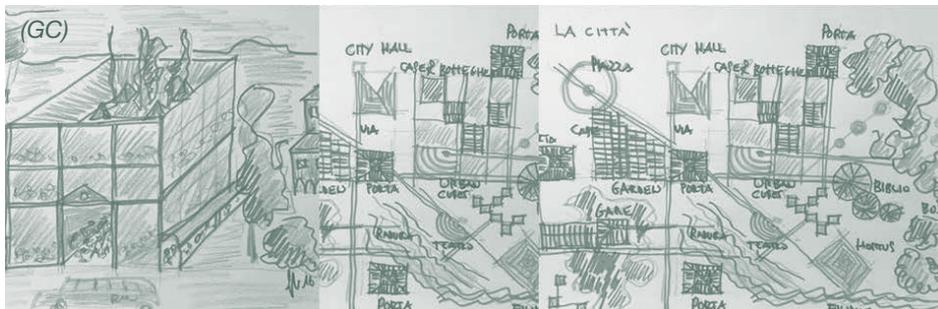
Una scuola che sappia creare pensiero

Il linguaggio dell'educazione è il linguaggio dell'arte, della mano sinistra e della mano destra che suonano insie-

*La scuola
è il luogo
ove si apprende
a gestire
il linguaggio
e a praticare
la metacognizione*

*Aula vagante
a Pesaro (GC)*





Il linguaggio
dell'educazione
richiede
mano destra
e mano sinistra:
l'acquisizione,
ma anche
la creazione
della cultura

me lo stesso spartito, è il linguaggio della creazione di cultura, non solo dell'acquisizione o del consumo della conoscenza.

L'archetipo non è Edison quale geniale inventore, ma è Einstein quale potente pensatore. 'Come se', la mano sinistra.

La scuola, a partire dalla mano sinistra, deve saper creare pensiero, predisporre il terreno alla mano destra, abbiamo bisogno di una scuola in grado di coinvolgere il pensiero, in grado di far funzionare la 'mente a più dimensioni' per dirla con Bruner.

Quando Manet affermò che 'la natura è solo un'ipotesi', non poteva certo farlo nella prospettiva popperiana. Il suo era un grido di battaglia contro la pretesa del figurativismo accademico di costituire l'unica maniera, e anche la più giusta, di rappresentare pittoricamente la natura. Era un invito a creare una molteplicità di ipotesi diverse e perfino provocanti.

È il compito implicito della mano sinistra e della necessità che ha la mano destra delle attività di tipo umanistico che consentono di creare e sviluppare ipotesi.

Una teoria dell'istruzione

L'uomo è un membro della cultura che eredita e poi ricrea. Il potere di ripensare la realtà, di ripensare la cultura è il punto di partenza di una teoria dell'istruzione.

È necessario che la scuola, le classi non siano lasciate al loro isolamento

dorato, a un'autonomia che si traduce in autosufficienza, in un corpo separato non solo dalla società, ma dalla cultura.

Va messo in cantiere uno sforzo collettivo che sappia per davvero prendere in mano il futuro del nostro processo educativo, uno sforzo nel quale tutte le risorse di intelligenza vengano messe a disposizione delle scuole. Si devono trovare i mezzi per alimentare le nostre scuole con le conoscenze sempre più profonde che si vanno maturando alle frontiere della conoscenza.

Abbiamo bisogno di istituti per lo studio dei programmi scolastici, dove gli uomini di cultura, gli scienziati, gli uomini d'affari, gli artisti si incontrino regolarmente con insegnanti di valore per rivedere e aggiornare i nostri programmi. Occorre condividere con gli insegnanti i risultati delle nuove scoperte, le prospettive aperte dalla ricerca, le nuove conquiste raggiunte sul piano dell'arte.

Dobbiamo avere le idee più chiare su cosa vogliamo insegnare, a chi e in che modo, se vogliamo contribuire a crescere esseri umani capaci di raggiungere i loro obiettivi.

Giovanni Fioravanti

Formatore, saggista, già dirigente scolastico, esperto di istruzione e formazione
<http://www.ferraraItalia.it/notizie/la-citta-dellaconoscenza;>
<http://istruireilfuturo.com/>
fioravantigiovanni@tin.it

NON DI SOLO PANE

L'importanza dell'alimentazione in gravidanza



- › L'amore, l'armonia, la nutrizione: il miglior 'pane' già prima della nascita, il dono più prezioso per la salute e per la prevenzione, per te e per il tuo bambino.

Ottobre 2017 - Codice 88.916.2460.4 - F.to 15x21 cm. - Pag. 122 - € 19,00

È un libro sulla gravidanza, sulla 'poesia' di un evento da millenni uguale ma sempre così diverso, anche per la stessa donna. Pone la madre al centro di questa meravigliosa esperienza, non solo per vivere al meglio la propria gravidanza, ma per garantire alla creatura in formazione, anche attraverso il cibo, un equilibrio psicofisico che costituirà un bene prezioso per tutta la vita. È il "pane" buono della mamma per il suo bambino! Il testo è rivolto anche alle persone vicine alla donna (papà, personale sanitario, familiari e amici), per promuovere e diffondere una sensibilizzazione e una più profonda cultura sociale per una gravidanza felice, per un mondo migliore.

Sulla base delle ricerche più attuali sul tema dell'alimentazione, ne descrive la specifica importanza durante la gestazione, con riguardo all'incidenza sulla salute della mamma e del bambino, offrendo un contributo scientifico a carattere divulgativo. Fornisce dettagliate indicazioni per un'appropriata nutrizione prima e dopo il concepimento, e considera le esigenze metaboliche dei diversi soggetti ('biotipi'). Sottolinea l'impatto delle condizioni ambientali e dei messaggi materni, positivi e negativi, che si imprimono nella vita in utero, con effetti anche per il resto dell'esistenza. Il libro costituisce, dunque, uno strumento di supporto utile per la mamma in attesa e per la donna che si prepara alla gravidanza; indica i principali comportamenti da tenere e quelli da escludere, lo stile di vita più appropriato e la più adeguata alimentazione.

Nasce da un'esperienza medica di oltre 40 anni, svolta con delicatezza e partecipazione non solo per gli aspetti clinici ma anche umani, per le esigenze sia della mamma sia del bambino; due vite da seguire, due percorsi da salvaguardare, nella convergenza in un unitario obiettivo di incommensurabile emozione. È anche la 'storia' raccontata da una donna, la scrittrice, seguita dall'autore nelle gravidanze e che attraverso l'opera del medico ha vissuto con cura e naturalezza la gioia del meraviglioso evento.

Piero Antonio Angelucci, Medico ginecologo ostetrico presso l'Ospedale San Giovanni Calibita dei Fatebenefratelli all'Isola Tiberina di Roma. Docente presso le Scuole di Specializzazione delle Università degli Studi di Roma e di Firenze. Autore di numerose pubblicazioni scientifiche. È coniugato e padre di tre figli.

Elvira Frojo, Coniugata e madre di due figli, vive a Roma. Avvocato, Dirigente della Pubblica Amministrazione. Commendatore dell'Ordine al Merito della Repubblica Italiana. Vice presidente di una Onlus no-profit operante soprattutto nel settore sanitario e per l'infanzia. Nel 2016, ha ricevuto a Roma, in Campidoglio, il "Premio Personalità Europea" e, a Ischia, il Premio "I love Ischia". Nel 2017, a Caserta, il "Premio per la cultura al Festival Nazionale della Vita" e, a Ischia, il Premio "Amici di Ischia".

