

Il banco, la cattedra e la gestione della classe

di Marco Orsi

*Nei processi
di insegnamento
bisogna
ricomprendere
l'oggettualità
che connota
un ambiente
di apprendimento*

Le competenze tra cattedra e banchi

Il banco monoposto e la cattedra realizzano una scuola delle competenze? Così, fatta all'inizio, la domanda apparirà sicuramente strana. Cosa c'entrano il banco e la cattedra con l'apprendimento e l'insegnamento? In fondo sono due oggetti e come tali non parlano, sono neutri, senza un'influenza significativa sul lavoro in classe. L'importante è avere buoni insegnanti preparati e alunni disposti a impegnarsi sodo. Il resto è contorno certo non irrilevante, ma decisamente poco significativo. Naturalmente per insegnare abbiamo bisogno di un ambiente, di sedie, tavoli, lavagne, riscaldamento e luce, tutti oggetti funzionali che però, in definitiva, hanno uno scarso impatto sulle conoscenze da impartire e

sulle competenze da acquisire.

Eppure questa risposta non convince, tralascia aspetti troppo importanti. Perché, ci domandiamo, in molte attività umane gli oggetti sono ritenuti decisivi e in altre, come nel settore dell'educazione e della formazione – dalla scuola di base all'università –, appaiono irrilevanti? Le qualità di un pilota come Fernando Alonso che risultati avrebbero se questi guidasse la vecchia 500 degli anni '50 e non la velocissima Ferrari di oggi? E se la sentirebbe un grande pianista come Stefano Bollani di suonare a un concerto con una tastiera elettronica da quattro soldi? La destrezza di Alonso e di Bollani, ovvero il loro *software* non sarebbe supportato in quel caso dallo strumento, ovvero dall'*hardware* a disposizione. Ma allora perché nella formazione l'oggettualità quasi scompare?

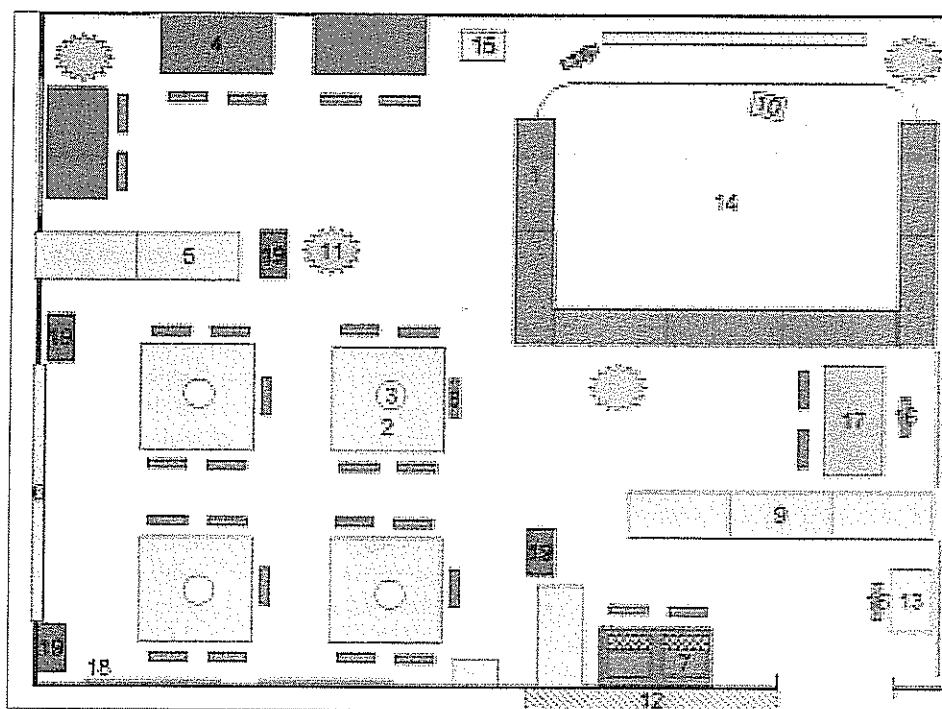


Figura 1 – Aula di scuola primaria: spazio diviso in aree

**La materialità per costruire
il sapere**

La ragione è che la scuola si è come dimenticata dei modi con cui l'uomo, antropologicamente, ha costruito e tuttora costruisce il suo sapere, che poi sono modi di intervenire sul mondo. Attraverso l'evoluzione del pensiero e del linguaggio l'insegnamento si è come progressivamente svincolato dalla 'terra' e dalla materialità e forse tutto questo è cominciato con Platone e il suo *mondo delle Idee*.

La conoscenza, almeno quella dispensata a scuola, ha iniziato così ad attingere a una dimensione spiritualistica (non spirituale), che si è tanto pensata libera da ogni costrizione da apparire come potenza illimitata. Eppure l'uomo ha sviluppato (e tuttora sviluppa) le sue competenze e i suoi saperi cimentandosi con gli oggetti e lavorando su di essi con la mano e con il corpo: affrontando il limite posto dalla materialità, dalla durezza del mondo esterno.

Lo stesso linguaggio, come è stato ormai dimostrato, nasce dalla gestualità, tutta materiale, del corpo e soprattutto delle mani (Corballis, 2008). La clava dell'uomo preistorico per combattere o uccidere le belve come il cannocchiale di Galileo per esplorare il mondo sono esempi di oggetti che hanno alimentato la conoscenza e sviluppato competenze. E poi gli animali e le piante: il ragno ha suggerito la tessitura, il tronco che rotola la ruota e così via. E lo stesso linguaggio non si sarebbe evoluto senza la scrittura che ha usufruito del supporto tutto materiale delle tavolette di cera, dei papiri e della carta, dei caratteri mobili di Gutenberg e ora anche di quelli mobilissimi del computer. Ma allora perché l'insegnamento si è de-corporizzato e dematerializzato? Non è forse questa una delle ragioni della sua attuale *impasse*?

Ap... prendere con... tatto

Diversamente dalla parola inglese *learning*, la parola italiana apprendimento

contiene al suo interno la parola *prendere*, che rimanda al 'prendere' della mano. E si prende prima di tutto un oggetto, una cosa. La conoscenza, e come si è detto il linguaggio, parte da un senso fondamentale che è il tatto. Il tatto che stabilisce il *con-tatto* con un oggetto. Il bambino nei primi mesi di vita esplora con il corpo e con la mano che protende per conoscere l'ambiente circostante. Così il tatto e la prensione incidono sulle capacità verbali, come ha illustrato l'esperimento del filosofo Thomas Hobbes. Questi mandò i suoi studenti con gli occhi bendati in una stanza. Poi chiese loro che cosa avevano 'visto'. La risposta fu molto più accurata di quando essi descrissero il medesimo ambiente a occhi aperti.

L'oggettualità cambia la conoscenza e dunque incide sulle competenze. Colpisce il fatto che nelle scuole steineriane i ragazzi nel periodo dell'adolescenza vengono fatti cimentare con la scultura: la dura materia che deve prendere forma, *contatto* con una realtà *inemendabile* (Ferraris, 2002), che può solo essere divisa in pezzi per andare a trovare una forma che esprime un'immagine interiore.

**Afferrare i concetti: i sensi,
l'apprendimento e lo spazio**

Nel linguaggio comune, e non solo in quello pedagogico, si usa dire "ha afferrato quel concetto". Di questa locuzione Sennett (2008) mette in rilievo la dimensione antropologica della *prensione*: dall'esperienza del toccare della mano si origina la comprensione. Quando dobbiamo afferrare un bicchiere già prima la mano si conforma in modo concavo, vale a dire *si prepara per la presa*, prefigura il contatto. Poi tale conformazione si adatta, con piccoli aggiustamenti, quando aderisce all'oggetto, di cui ora c'è la piena *com-prensione*: questo della mano non è altro che il movimento fondamentale dell'apprendere. Sollecitazione all'azione (la sete), preparazione mentale-corporea (la concavità della mano),

Pratiche
dell'autonomia

*L'oggettualità
cambia
la conoscenza
e incide
sulle competenze,
come ci dimostra
tutta l'evoluzione
delle forme
del conoscere,
dalla clava al table.*

*Esiste
una relazione
profonda
tra corpo
e cervello,
il pensiero
è sollecitato
dall'azione
e dalla sua
evoluzione*

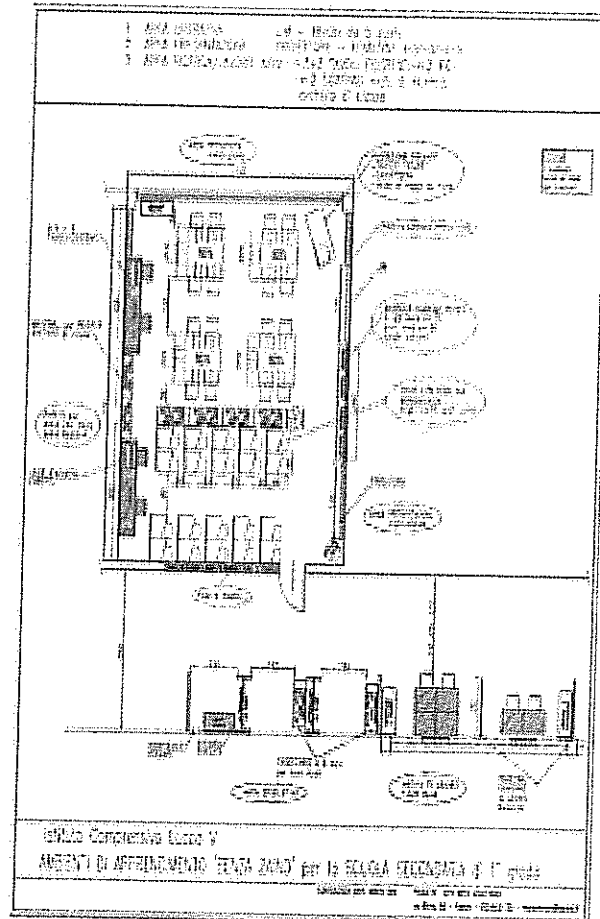


Figura 2 – Aula di scuola media; disegno a cura dell'arch. M. Grazia Mura

incontro con l'oggetto (bicchiere), adattamento (della mano), comprensione (di quella parte di mondo che è il bicchiere). Un ritmo-ciclo del corpo e della mente che appunto "conosce".

Antonio Damasio (2012) ha sottolineato come la mente si origini dalla stretta solidarietà di cervello e di corpo: "lo sospetto che lo sconcerto su come gli stati del sentire emergono nel cervello derivi in gran parte dal fatto che viene trascurata la relazione profonda esistente tra corpo e cervello". Riprenderemo queste riflessioni anche in seguito con altri articoli: qui ci preme aver riaperto una finestra sul mondo della conoscenza, per ritrovare il senso della sua origine e della necessità di un ritorno costante alla materialità, all'oggetto, alla sua terrestrità.

Dall'aula auditorium all'aula laboratorio

In un suo intervento Norberto Bottani (1) riprende le analisi di Michael Foucault (1976), che nel libro *Sorvegliare e punire* mette in luce la contiguità tra il carcere, l'ospedale e la scuola, in quanto istituzioni accomunate dall'esigenza di controllare, sorvegliare, punire. Tre verbi che caratterizzano la forma dell'educare in quanto necessità di normalizzazione, ovvero di costruzione di percorsi che dall'anormalità conducano alla normalità.

Lo strumento ideale utile anche per la scuola è la struttura architettonica del

1) http://ospitiweb.indire.it/adi/Conv2010_Attil/Bottani.

panopticon, che riproduce la materialità dell'aula scolastica. I banchi sono disposti in file, distanziati l'uno dall'altro di fronte alla cattedra e, come il carceriere del *panopticon*, il docente con un solo sguardo può abbracciare tutta la classe: tutti ricadono sotto lo stesso occhio vigile, ma allo stesso tempo la struttura invita a far sì che i sorvegliati non interagiscano tra di loro. L'ambiente, poi, è intenzionalmente reso spoglio, così non vi sono distrazioni di sorta, per cui è facilitata la focalizzazione costante del docente da parte dei soggetti in formazione.

Questo è il modello di scuola diffusosi nella modernità e che ritroviamo in forme più o meno spurie a ogni latitudine del globo. Un modello che negherebbe la materialità, in quanto i corpi sono disciplinati, resi inoffensivi, ma che in realtà ha bisogno proprio di una certa struttura materiale per poter esplicare le sue funzioni.

Maria Montessori (2008) nutriva una vera e propria idiosincrasia per il banco scolastico che, sosteneva, era stato inventato per addormentare il corpo dell'alunno, per anestetizzare la sua disposizione positiva al movimento, per ridurre la portata dei suoi sensi, che tra l'altro sappiamo essere ben più che 5 (Henshaw, 2012). Per questo la sua azione di cambiamento, diffusasi in tutto il mondo, è orientata a ricreare lo spazio scolastico, riconfigurando l'aula e fondando l'insegnamento sull'educazione dei sensi e sul dare voce al corpo. Freinet, dal canto suo, proponeva il passaggio dall'aula *auditorium* (che riecheggia l'impostazione del *panopticon*), all'aula *laboratorium*, che diceva di una scuola basata sul fare, l'esplore, la cooperazione tra alunni.

Dalla prospettiva lineare a quella complessa

Due architetti, Nair e Fielding, giustamente sostengono che "l'aula è il simbolo più visibile di una filosofia pedagogica" (2005). E continuano dicendo

che l'assetto tradizionale mette in evidenza l'assunto "che un predeterminato numero di alunni imparerà le stesse cose nello stesso tempo dalla stessa persona nello stesso modo nel medesimo posto per diverse ore ogni giorno". In questa prospettiva il *setting* d'aula, appunto la materialità dell'ambiente, fa tutt'uno con gli approcci all'insegnamento e all'apprendimento che sono ancorati a una visione lineare, unidimensionale, frammentata e gerarchica dove, ad esempio, dal semplice si va al complesso, dal concreto all'astratto, dal corpo alla mente, dall'incerto al certo, dall'indeterminato al determinato, dal contraddittorio al risolto, dal paradossale all'ortodosso, dal metaforico al letterale, dal problema alla sua soluzione, dall'anormale al normale.

Insomma, il secondo elemento di queste diadi è l'approdo autentico, per cui il primo è solo un passaggio iniziale da dimenticare, non da integrare. La scuola sarebbe ancorata, come sostengono vari autori (Mumford, 1973), al paradigma lineare di Comenio, su cui si fondano gli approcci al curriculum, lineari anch'essi, del tipo di quelli elaborati nel '900 da Tyler (1949).

Ma si tratta di un paradigma difficilmente applicabile alla realtà del Terzo Millennio. Un autore come W.E. Doll sviluppa una concettualizzazione che si ispira anche a Bruner, Dewey, e Whitehead per affermare che "l'utilizzare disparate nozioni – come il paradosso, l'anomalia, l'indeterminatezza – è uno dei più grandi ostacoli che gli educatori e gli esperti di curriculum tradizionali hanno nell'accettare una cornice pedagogica e post-moderna eclettica e variegata" (Doll, 1993).

L'apprendimento ha un andamento complesso: si può partire dall'astratto per tornare al concreto, per poi utilizzare la dimensione visiva e infine sorreggerla con quella simbolica, per poi ritornare di nuovo al concreto. Non esiste in questo senso una successione dal concreto-materiale al simbolico-immateriale. Le diadi vanno riconosciute

L'organizzazione rigida del setting d'aula rispecchia un'idea antiquata di apprendimento, che si presenta invece con una varietà di andamenti



*Un'articolazione
funzionale
degli spazi
dell'aula
porta con sé
arricchimento
e differenziazione
dei metodi
di lavoro*

e integrate. Del resto il linguaggio e il pensiero si riconnettono al corpo e ai sensi, per cui la mente non può fare a meno di una solidarietà con il corpo, sul quale è innestato un cervello che, senza il corpo, è impossibilitato a funzionare.

Insegnare non significa proporre solo certezze, ma anche aprire la mente all'indeterminatezza che è, paradossalmente, una chiave per capire il mondo. Insomma l'apprendere e l'insegnare si nutrono di complessità, dell'intersecazione di molti aspetti ed elementi, in una visione composita e multifattoriale, dove in ultima analisi non vi è nemmeno un'automatica identificazione dei novizi (ovvero gli alunni) con l'imparare e degli anziani (ovvero i docenti) con l'insegnare: l'insegnare e l'imparare riguardano, pur con connotazioni diverse, tanto gli studenti quanto i docenti.

Le pratiche nell'aula articolata in aree

Consapevoli dei cambiamenti in atto, Nair e Fielding propongono di strutturare l'aula in aree di lavoro che tengano conto almeno delle funzioni gestionali di studio individuale, *peer tutoring*, lavoro in piccoli gruppi, rapporto faccia a faccia con l'insegnante, impiego delle tecnologie, e della necessità di avere mobilio per libri e documenti.

Queste indicazioni possono essere viste nella loro applicazione concreta nell'esperienza delle scuole che aderiscono alla rete del progetto Senza Zaino (Orsi, 2006; www.senzazaino.it). Qui infatti l'aula è divisa in aree: abbiamo l'agorà dotato di LIM, la zona tavoli, i mini-laboratori, gli spazi per il lavoro personale, l'area computer, l'area insegnante (scuola primaria). Nella scuola secondaria di primo grado viene introdotta la zona conferenza che sostituisce la zona agorà, non vi sono i mini-laboratori in quanto vengono maggiormente sfruttati i laboratori della scuola poiché il curriculum richiede maggiori

approfondimenti disciplinari e una strumentazione didattica più articolata (figure 1 e 2).

La visione complessa, multiforme e integrata del processo di apprendimento-insegnamento che abbiamo illustrato presuppone l'attenzione e lo sviluppo di pratiche particolari, ovvero di *software* che si innestino in tipologie di *hardware*, ovvero nelle configurazioni spaziali e materiali che abbiamo descritto.

La gestione dell'aula

Queste sono alcune linee di *software* per la gestione dell'aula:

- organizzare attività diverse per i vari gruppi di studenti in contemporanea, utilizzando varie metodologie come la divisione dei compiti (gruppi di lavoro finalizzati alla realizzazione di un progetto o di una ricerca, le stazioni (aree di lavoro attrezzate con materiale per esercitazioni e compiti), la rotazione delle attività (organizzazione di almeno 4 compiti diversi per 4 gruppi di studenti, con rotazione delle attività al termine del tempo stabilito);
- rendere maggiormente efficace la lezione frontale adoperando la LIM e/o il videoproiettore, cartelloni;
- usare un linguaggio chiaro e essenziale, limitando la durata della lezione frontale;
- organizzare le attività prevedendo un efficace alternarsi di lavoro individuale, di coppia, di piccolo gruppo, di grande gruppo (tutta la classe);
- intercalare il lavoro d'aula con quello negli altri spazi della scuola (giardino, laboratori, biblioteca, auditorium);
- prevedere momenti di lavoro personale che abilitino gli studenti a sviluppare il metodo di studio (soprattutto per le scuole con tempo pieno o prolungato);
- giocare come docente una pluralità di ruoli: frontale, assenza- presenza, incoraggiamento, aiuto nel piccolo gruppo, faccia a faccia, modello;

- strutturare i percorsi didattico-curricolari in tutte le discipline prevedendo varie modalità di apprendimento tra loro integrate: virtuale-digitale, simbolico-astratto, corporeo-cinestesico, visuale-conico;
- dotare l'aula e la classe di strumentazione didattica a vari livelli;
- sviluppare la partecipazione, la responsabilità e l'autonomia degli studenti attraverso un maggiore conferimento di fiducia impiegando il sistema degli incarichi, la *peer review*, il *peer tutoring*, il coinvolgimento nella progettazione delle attività, l'autovalutazione, l'informazione quotidiana sui percorsi didattici, le conferenze montessoriane;
- sviluppare l'interdisciplinarietà del curriculum attraverso il lavoro efficace del team docenti inteso come comunità professionale;
- sviluppare una cultura pedagogica della complessità improntata al *problem solving* e al *problem finding*, alla trasmissione e alla scoperta, all'ortodossia e all'eterodossia.

Tiriamo le somme

A questo punto cominciamo a intravedere meglio come la cattedra e il banco non risultino affatto neutrali: la dimensione materiale attraversa inequivocabilmente i modi di intendere l'apprendimento e l'insegnamento e oggetti apparentemente insignificanti rimandano a un certo modello pedagogico. La loro sostituzione e la definizione di un altro assetto spaziale hanno la capacità di dotare il team docenti e gli studenti di strumenti in grado di contribuire a rispondere ai nuovi modi di trasmettere, elaborare, sviluppare la conoscenza e di acquisire le competenze. Si tratta ora di individuare il diverso intreccio tra dimensione *hardware* e dimensione *software* verso un modello che sempre più si ispiri a una visione olistica e a un approccio globale: questa è la sfida che il terzo millennio pone alla scuola.

Bibliografia

- M.C. CORBALLIS, *Dalla mano alla bocca. Le origini del linguaggio*, Raffaello Cortina, Milano, 2008.
- A. DAMASIO, *Il sé viene alla mente. La costruzione del cervello cosciente*, Adelphi, Milano, 2012.
- W.E. DOLL, *A Post-Modern Perspective on Curriculum*, Teachers College Press, New York NY, 1993.
- M. FERRARIS, *Inemendabilità, ontologia, realtà sociale*, in "Rivista di estetica", 19 (1-2002), XLII, Rosenberg & Sellier, Torino, 2002.
- M. FOUCAULT, *Sorvegliare e punire*, Einaudi, Torino, 1976.
- HENSHAW J.M., *A Tour of the Senses: How Your Brain Interprets the World*, Johns Hopkins University Press, Baltimore MD, 2012.
- M. MONTESSORI, *Educare alla libertà*, Mondadori, Milano, 2008.
- L. MUMFORD, *Il pentagono del potere*, Il Saggiatore, Milano, 1973.
- P. NAIR, R. FIELDING, *The Language of School Design. Design Patterns for 21st Century Schools*, Designshare, Minneapolis MN, 2005.
- M. ORSI, *A scuola senza zaino*, Erickson, Trento, 2006.
- R. SENNET, *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano, 2008.
- R.W. TYLER, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, University of Chicago Press, Chicago IL, 1949.

Marco Orsi

Dirigente scolastico
Circolo didattico n. 5 - Ponte a Moriano, Lucca
Responsabile nazionale della rete "Senza Zaino per una scuola Comunità"
m.orsi.lucca@gmail.com

*Se le forme
del conoscere
sono cambiate,
promuovere
competenze
implica
un radicale
ripensamento
del 'fare scuola'*