

Indice

- 9 *Ringraziamenti*
- 13 *Presentazione (Franco Cambi)*
- 15 *Introduzione*

PRIMA PARTE La visione

- 25 CAP. 1 Perché lo zaino?
- 33 CAP. 2 Una comunità di ricerca
- 45 CAP. 3 L'ospitalità come dimensione del conoscere
- 55 CAP. 4 Il modello della dipendenza e il modello della responsabilità

SECONDA PARTE Il metodo e la pratica

- 67 CAP. 5 Progettare l'ambiente formativo: il curricolo globale
- 83 CAP. 6 Il metodo di lavoro con l'approccio GCA
- 97 CAP. 7 Costruire il manuale del Global Curriculum Approach
- 145 CAP. 8 L'aula, cuore dell'organizzazione scolastica
- 163 CAP. 9 Gestire la classe: altre indicazioni

TERZA PARTE Approfondimenti

- 175 CAP. 10 Ambiente formativo e bisogni di crescita
- 187 CAP. 11 Lo spazio, il tempo, la tecnologia
- 205 CAP. 12 La voce, il corpo, l'ascolto
- 219 CAP. 13 Il gruppo e la comunità
- 231 CAP. 14 Dalla programmazione per obiettivi alla progettazione dell'ambiente formativo
- 239 Bibliografia

Introduzione

Interrogativi basilari

Credo che nessuno di fronte alla scuola non abbia sperimentato, almeno una volta, un certo disagio, una qualche sottile inquietudine. E se si ha il coraggio di non zittire quella flebile voce, se la ascoltiamo e le diamo la forza di affermarsi, allora il piccolo disagio può trasformarsi in un'inquietudine profonda, in un turbamento più forte, fino al punto da provare una vera e propria sofferenza.

Ma che cosa stiamo offrendo ai nostri bambini e ai nostri ragazzi? Che modelli proponiamo? Sono davvero capaci di promuovere — come si dice oggi con tanta enfasi — competenze, autonomia, apprendimento? Sono in grado questi modelli di appassionare alla scoperta del mondo, di aprire il varco per un'esplorazione entusiastica del sapere umano?

È la scuola una scuola di vita e per la vita o è intesa come mero luogo di transito, di preparazione alla vita, quasi una sorta di limbo dove si deve stare obbligatoriamente per più di un decennio per poi finalmente inserirsi, essere riconosciuti come persone a tutti gli effetti? È luogo vitale, coinvolgente, appassionante, dove si ricerca insieme, dove si lavora e si fatica volentieri in uno spirito di comunità, per fare esperienze significative, o al contrario è un posto in cui si chiede uno sforzo dal significato incomprensibile, dove si imparano cose il cui valore sfugge?

E ancora: è la scuola un luogo dove la persona è riconosciuta in tutta la sua globalità di corpo e di mente, di emozioni e ragione, di cuore e intelletto e dove si superano dualismi come quello cartesiano tra pensiero e materia, o come quello tra soggetto e oggetto?

Un luogo dove i verbi dello scrivere, parlare, ascoltare, leggere si coniugano con quelli dell'esplorare, costruire, danzare, mimare, sentire, fare, simulare, toccare, manipolare, interpretare e rappresentare, sperimentare e provare, o invece è lo spazio dell'unidimensionalità, della frammentazione, dell'oblio non solo delle emozioni, ma anche delle proprie disposizioni particolari, uniche, della globalità della persona?

Allora a chi imputare la demotivazione, l'agitazione, la noia, la passività, l'irrequietezza che noi constatiamo in questi bambini e questi ragazzi? Le imputiamo a loro, o meglio a una società malata e a una famiglia che è in crisi, o c'è qualcosa anche nella scuola che non funziona, un modello che non è rispettoso della loro dignità, un agire volto più a chiedere conformismo, adattamento, passività, piuttosto che libertà, creatività, indipendenza, autonomia, ricerca?

Ripensamenti radicali

Se è così, se c'è una responsabilità anche da parte della scuola, allora il nostro sottile disagio può trasformarsi in profonda inquietudine e farsi voce chiara e argomentata nelle molte analisi di insigni studiosi che diagnosticano l'incapacità della scuola — di questo modello scolastico — di rispondere tanto ai bisogni dei bambini e dei ragazzi, quanto alle esigenze di una società e di una cultura in profonda trasformazione, una modernità non più tradizionale, ma liquida, a un tempo frammentata e globale.

La scuola è chiamata a ripensarsi in modo radicale, a mettere in crisi pratiche consolidate, impostazioni e strutture sedimentate, atteggiamenti e comportamenti assodati: non ci pare possibile che nei prossimi decenni possa ancora sopravvivere questo modello nato più di un secolo fa, e che già autori come Dewey, Montessori, Claparede, Steiner, Freinet in modo profetico, nella prima metà del Novecento, mettevano in discussione.

In Italia negli anni Novanta dello scorso secolo si è posta una grande enfasi sull'autonomia degli istituti scolastici. Si diceva che ciò avrebbe aperto il sistema a una pluralità di proposte, di sperimentazioni, di novità; avrebbe inserito elementi di fluidità, di innovazione in un organismo che da molte parti veniva visto come fermo, immobile, ingessato. Tuttavia il cambiamento è stato solo apparente, di facciata. Si è guardato all'immagine, poco alla sostanza. L'iniziativa degli istituti si è ampliata a dismisura generando, proprio in questi anni, un'inflazione di progetti, azioni, programmi, ma il nucleo centrale, il modo di essere fondamentale della scuola non è cambiato. Il modello è rimasto quello. Basta entrare in un'aula per cogliere come la rappresentazione della vicenda scolastica, quotidianamente,

spesso persegue il medesimo cliché: un sapere trasmissivo che si avvale della tripletta *spiegazione alla cattedra, compito individuale ai banchi, interrogazione*: una relazionalità competitiva e individualistica che ha la sua centratura sulla motivazione estrinseca data dai voti, ove prevale un approccio all'apprendimento logico-formale, non basato sull'esperienza e sulla ricerca, che non promuove attenzione alla dimensione vocazionale e di vita dei soggetti.

Come è allora possibile in un contesto del genere pensare a un apprendimento stabile, al conseguimento effettivo di competenze, a una formazione e a una maturazione consistenti e durature?

Un cambiamento è però immaginabile. Si può cominciare da qualsiasi cosa, basta avere occhi per vedere, orecchie per sentire, mani per toccare... Noi abbiamo guardato anche gli oggetti. Gli oggetti che nella nostra cultura riteniamo essere inanimati, senza voce, neutri. Eppure per le culture orientali, come per quelle andine dell'America Latina, non è così: l'oggetto, la materia, parla, lancia un messaggio. Basta dargli voce, basta avere la forza di osservare i particolari per far sì che la vita quotidiana esca dalla ferialità e diventi straordinaria, dimensione non scontata, qualcosa che può anche sconvolgere.

Noi siamo partiti da un oggetto apparentemente banale, feriale, quotidiano: lo zaino che utilizzano i nostri bambini e i nostri ragazzi per andare a scuola. Perché, ci siamo chiesti, viene impiegato solo nelle scuole? Perché gli adulti per andare al proprio lavoro tutt'al più portano con sé cartelle o borse leggere? C'è qualcosa dietro a tutto questo che ci chiama a un'interpretazione o si tratta solo di banalità inutilmente rincorse?

Parrà strano, ma dando la parola a questo oggetto abbiamo capito molte cose sulla scuola, su come funziona e sulle sue possibilità di cambiamento. Il solo fatto di paventare a un certo punto la sua eliminazione e di vedere resistenze, chiusure, innalzamento di «difese organizzative», ci ha convinto della portata che gli oggetti hanno nelle organizzazioni e del fatto che le trasformazioni passano anche per la parte hardware.

Con sempre più chiarezza abbiamo colto che il cambiamento non può avvenire se non coinvolgendo anche l'oggettualità, l'hardware dell'organizzazione scuola, se non mettendo mano all'aula, alla sua struttura strumentale fatta di banchi, sedie, cattedre e lavagne.

Ritornare al mondo vitale dell'aula

Il prendere in esame uno strumento apparentemente innocuo come lo zaino ci ha convinto anche che era necessario entrare nella quotidianità del fare scuola,

prestare il massimo ascolto e dare la massima importanza a ciò che ogni giorno avviene in aula. Si è così imposta, con più forza, l'esigenza di un ritorno alla dimensione primaria della scuola, all'aula appunto, laddove si incontrano ogni giorno, in uno spazio delimitato (spesso angusto), gli insegnanti con gli alunni per mettere in scena il processo di apprendimento-insegnamento. La vitalità e l'importanza della scuola non stanno negli innumerevoli progetti di cui ormai tutti gli istituti si fregiano, né nel lavoro pur encomiabile e apprezzabile dei dirigenti e dei docenti degli staff, né tanto meno nel lavoro, pur di valore, degli assistenti amministrativi e dei collaboratori scolastici. La vitalità e l'importanza della scuola risiedono proprio nel mondo vitale dell'aula che oggi sembra essere dimenticato, reso oscuro, anonimo: quello è, invece, il bene più prezioso. Questo ritornare alle relazioni primarie è un invocare il ritorno a quei mondi vitali di cui Husserl sentiva la necessità nel secolo scorso per superare la crisi di un'epoca, che per noi vuol dire fare fronte alla crisi della scuola così come oggi è concepita.

Non a caso in questo volume si parla dell'aula come cuore dell'organizzazione, immaginando la scuola come una piramide rovesciata: in alto la classe composta da docenti e allievi e in basso il dirigente, lo staff, il personale amministrativo: una prospettiva di radicale sconvolgimento che costringe tutto un istituto a ripensarsi e, in primis, il dirigente scolastico, che non può non riprendere la consuetudine con il suo ruolo di leader educativo.

Progettare con il metodo del Curricolo Globale

Ma in linea più generale è emersa un'altra idea guida, e cioè che non si progetta genericamente la formazione, ma l'ambiente formativo. *La progettazione è progettazione dell'ambiente formativo*. Si è imposta, in tal senso, una visione ecologica del fare scuola che ci ha permesso l'elaborazione del *Metodo del Curricolo Globale*. Per sgombrare il campo da ogni preoccupazione diciamo subito che non si tratta di un metodo di insegnamento, ma di una modalità per comporre nel miglior modo possibile tutti i fattori che concorrono alla progettazione dell'offerta formativa. Il curricolo globale implica una prospettiva secondo la quale è l'esperienza scolastica nella sua ampiezza, a cui sono esposti il bambino e il ragazzo, a favorire la crescita e l'apprendimento, ovvero l'ambiente formativo costituito da relazioni tra soggetti e soggetti, ma anche tra soggetti e oggetti e tra oggetti e oggetti. Un sistema complesso le cui parti hardware e software sono connesse e retroagiscono tra di loro. La nozione di sistema complesso si lega a questo punto a quella di organizzazione ricorsiva, che dice del fatto che i modi di progettare, lavorare in gruppo, comunicare, stare insieme, apprendere e formarsi

dei docenti nei momenti di non-aula incidono con una forza non riconosciuta sui modi di lavorare, stare in gruppo, comunicare e insegnare che caratterizzano il momento dell'aula. E viceversa. Morin nella sua visione ecologica ci ha spiegato che i prodotti di un'organizzazione sono necessari per la sua stessa causazione.

E tutto questo promuovendo al massimo un disegno di azione didattica orientato a far sì che docenti e alunni elaborino assieme il percorso scolastico, per cui lo sforzo è quello di uscire dalla logica di insegnanti che *progettano le cose che devono far fare ai bambini e ai ragazzi* a favore della logica che richiede una costruzione condivisa di progetti e significati per cui *tutti fanno qualcosa, hanno un ruolo, si prendono un impegno* per portare avanti una ricerca, per scoprire una parte di mondo, per acquisire nuove conoscenze. Progettare significa *chi fa che cosa* e ciò riguarda tanto gli alunni quanto i docenti. In questo senso l'apprendimento diventa davvero cooperativo e nella scuola inizia costituirsi un'effettiva comunità di ricerca.

Rivalutare l'attività, ridurre l'enfasi sui risultati

In questo ritorno al mondo vitale dell'aula la progettazione è stata sottoposta a critica anche per la sua astrattezza e deduttività. Soprattutto nel nostro Paese si è imposto il *modello per obiettivi*, che pur avendo avuto dei pregi, alla lunga ha contribuito a rendere sterile l'attività didattica, a mettere in secondo piano la metodologia. Troppa importanza è stato assegnato al *che cosa bisogna conseguire, agli obiettivi da raggiungere*, rispetto al *come*. Eppure il *come* è il luogo della didattica, il luogo per eccellenza della scuola. I migliori pedagogisti ci hanno detto che l'enfasi sulla prestazione, l'accento esasperato sull'obiettivo e sul risultato viene pagato con lo stress di alunno e docente e con lo svuotamento di senso di ciò che si sta facendo, con l'isterilimento di quell'attività che svolgiamo qui e ora, nel presente.

Non si propone con il progetto Senza Zaino il vecchio attivismo, ma certamente una rinnovata importanza dell'attività: non va dimenticato, infatti, che è quello *che si fa a scuola che coinvolge i ragazzi e i bambini*, meno la pressione degli obiettivi e dei risultati. Paradossalmente si hanno risultati migliori se non si incorre nel pericolo di essere ossessionati dai risultati medesimi: è una legge psicologica non nuova, ma che non sembra essere di casa nelle nostre scuole.

L'enfasi sui risultati, la pressione sui bambini e sui ragazzi è lo specchio di un modello scolastico improntato alla dipendenza e alla passività. Questa non è propriamente la strada per il tanto invocato apprendere ad apprendere, per l'acquisizione delle competenze, che è poi il cammino per incoraggiare i bambini

e i ragazzi a essere protagonisti, in prima persona, della propria biografia. Così la scuola, anche se dichiara il contrario, si è strutturata secondo questo fiume carsico del potere dell'adulto che condiziona e plasma un modello pedagogico poco rispettoso, un'educazione depositaria direbbe Freire, incapace di incentrarsi su quell'ospitalità dell'ambiente formativo che fa sentire accolti e riconosciuti nella propria originalità, che sa attivare cooperazione, che mette in grado di sollecitare l'esplorazione.

Tanta irrequietezza, demotivazione, disinteresse dei ragazzi e dei bambini, il famoso «mal di scuola», ha la sua radice nel non riconoscimento di un'ambiguità che fa sì che la società adulta, e in particolare la scuola, ricerchi — anche se ufficialmente si dice il contrario — il loro adattamento piuttosto che la loro libertà. Con Hannah Arendt viene da dire che la società ha paura della novità, vale a dire dei soggetti giovani, che in quanto nuovi nati sono portatori di un inedito, che se accolto ci scompagina e ci rende insicuri. Può essere allora che la scuola, magari in modo sotterraneo e sofisticato, visto che i metodi repressivi di una volta non sono più di moda, si strutturi più per delimitare, costringere, adattare, in luogo di ricercare la libertà, l'espressione di ciascuno, la cooperazione e la comunità? La scommessa della visione che il progetto Senza Zaino tenta di realizzare è forse condensata qui, nel prendere il largo per provare nuove strade che pure sono antiche. C'è qui ancora tutta una tradizione che va da Rousseau a Pestalozzi, da Dewey a Montessori, da Freinet a Claparede, da Piaget e da Bruner e a Gardner che attende ancora un pieno compimento.

Questo libro

Il volume è diviso in tre parti. La *prima parte* è dedicata alla *visione*. Essa vuole aprire lo sguardo sullo scenario che ci ha mosso in questi anni. Il primo capitolo si sofferma, infatti, sul significato dell'*oggetto zaino*. Cerchiamo di far riflettere sul fatto che nessuno strumento è neutrale, tanto meno nella scuola: lo zaino dice qualcosa di profondo che va letto e interpretato. Nei successivi tre capitoli (secondo, terzo e quarto) esaminiamo i tre valori che sono per noi dei fari-guida dell'azione educativa: *l'ospitalità, la responsabilità, la comunità di ricerca*. La *seconda parte* è invece dedicata alla pratica e al metodo di lavoro. La nozione fondamentale attorno alla quale si svolgono i capitoli è quella di *curricolo globale* (capitoli quinto e sesto). Introduciamo l'idea, anch'essa non nuova, ma scarsamente praticata, che progettare la formazione significa, in realtà, progettare l'ambiente formativo. Vorremo che si affermasse un approccio di tipo ecologico che si avvale di concetti come quello di sistema e di complessità. Il capitolo setti-

mo, dedicato al *Manuale del GCA (Global Curriculum Approach)*, fornisce gli strumenti per condurre la classe e la scuola verso la visione che ci orienta. Quello del GCA è un metodo che scaturisce dalla pratica di questi anni di condivisione e di ascolto del lavoro degli insegnanti. Questa seconda parte si conclude con i capitoli ottavo e nono, che offrono indicazioni per la gestione della classe nella prospettiva dell'aula quale *cuore dell'organizzazione scolastica*.

La *terza parte* è dedicata agli *approfondimenti*. Nei primi quattro capitoli riprendiamo il tema dell'ambiente formativo per darne una descrizione più approfondita (capitolo 10), successivamente ne cogliamo le articolazioni a partire dalle variabili di *spazio, tempo, tecnologie, corporeità, popolazione* (capitoli 11, 12 e 13). Nell'ultimo capitolo (14) vengono svolte considerazioni critiche sui tradizionali modi di intendere la progettazione (come programmazione per obiettivi), dando un'indicazione a favore della rivalutazione delle attività e della pianificazione a livello *micro*.

Perché lo zaino?

L'ospitalità non riconosciuta

Abbiamo preso un semplice e scontato oggetto come lo zaino che adoperano gli studenti e abbiamo provato a porci delle domande: «Perché si usa per andare a scuola?», «Perché il funzionario che lavora in banca porta con sé solo una cartella leggera?», «Perché, al contrario, lo zaino è così pesante da far preoccupare genitori e medici?», «Vuol dire qualcosa il fatto che la scuola sia l'unica organizzazione che impiega questo strumento, oppure si tratta di un aspetto così marginale da non meritare la nostra attenzione?».

Edgar Schein propone di analizzare la cultura di un'organizzazione considerando anche gli «artefatti materiali». In un suo lavoro (Schein, 1990) ci mostra come la disposizione degli arredi, l'impiego di un certo mobilio, l'uso di determinati oggetti, rimandino a una cultura, facciano luce, in altre parole, sugli «assunti di base», cioè su quelle *teorie in uso* che sono il sentire profondo che muove, al di là del dichiarato, un'organizzazione. Valori, motivazioni, interessi, modi di fare, immagini, emozioni, atteggiamenti: è tutto ciò che si mette in moto al di sotto della parte visibile dell'iceberg organizzativo e che ne determina la direzione effettiva. Ciò che vediamo è solo una piccola cosa rispetto a quello che sta sotto ed è comunque un qualcosa che si lega strettamente a quanto è sommerso, implicito, coperto. Lo zaino lo vediamo a occhio nudo, ma se a una prima superficiale analisi non ci dice niente, a uno sguardo più attento ci parla di un suo collegamento con la parte sottostante, proprio con «il sentire profondo».

Come mai lo zaino è impiegato nelle scuole? Proviamo a capirne la funzione. Il vocabolario Devoto-Oli ne dà questa definizione: «Sacco di tela robusta rinforzato e munito di cinghie per essere portato a spalla, sia da soldati che da alpinisti, escursionisti, gitanti, ecc.». Dunque l'utilizzo dello zaino non è un fatto neutrale, indifferente: esso mette in rilievo, da subito, un'immagine di ambiente perlomeno inospitale. Lo zaino è stato inventato per affrontare situazioni disagiate, se non impervie, desertiche, non antropizzate. Siamo di fronte allora a un'organizzazione che struttura un ambiente (formativo) in modo tale che per essere vissuto necessita che i suoi membri (gli alunni) si impegnino in un trasporto quotidiano di cose che servono ad attrezzare un luogo altrimenti spoglio, senza dotazioni, privo degli equipaggiamenti di base. L'inabitabilità della scuola è d'altra parte confermata non solo dallo zaino, ma dalle architetture e dalle sue forme spesso indefinite e grigie, dalla scarsa cura riservata agli spazi, da aule ristrette per cui in locali dove normalmente vengono ospitati 4 o 5 impiegati si assembrano dalle 20 alle 30 persone, dal mobiliario scarso e insufficiente, dall'inadeguatezza di materiali didattici, tecnologie, strumenti di lavoro, laboratori.

Ma il discorso necessita di essere ampliato. La cultura occidentale ha fatto del dualismo *res cogitans/res extensa* un suo caposaldo imponendo la svalutazione di ciò che è oggettuale, materia, spazio e corpo, cosa e strumento. Qui rintracciamo l'origine del consumismo attuale: proprio nella svalorizzazione sostanziale di ciò che è materia. Così gli stessi oggetti che si usano, anche in organizzazioni come quella scolastica, vengono ritenuti privi di significato, senza valore. Per questo il modello di insegnamento è di tipo idealistico, de-contestualizzato, astratto e formale, basato sull'immaterialità del parlato di un docente e su un pubblico di studenti ascoltatori. Non c'è attenzione all'esperienza, a quell'azione sul mondo che comporta un coinvolgimento nello spazio, lo spessore del corpo, la presenza di oggetti. Eppure McLuhan (1967) ha sostenuto che ogni strumento, anche in quanto estensione/potenziamento del corpo umano, è un messaggio in sé. Oltre il contenuto, il *medium è il messaggio*. Oggetti come lo zaino (ma si potrebbe dire la campanella, il banco, la fotocopiatrice, l'aula) condizionano le relazioni di apprendimento, il modello pedagogico, malgrado le più nobili intenzioni del più bravo docente. L'insegnante, allora, è chiamato non tanto a produrre sforzi volontaristici, ma a cogliere, prima di tutto, la valenza strutturale, organizzativa, dei modelli pedagogici che sono fortemente incardinati in un sistema fatto di relazioni e messaggi, di soggetti e oggetti, artefatti materiali e immateriali che condizionano al di là dei buoni propositi l'azione didattico-educativa. C'è, dunque, un parlare profondo degli oggetti che stentiamo a riconoscere, a valutare, e che influenza intimamente ciascuno di noi nei contesti organizzati in cui viviamo. Ciò vale anche per la scuola, e vale ancora di più per il fatto che essa è abitata

da bambini e ragazzi che, in quanto nuovi arrivati nel mondo, risultano essere più sensibili ai messaggi che il mondo medesimo invia. Con Hillman torniamo a quello che abbiamo chiamato «il sentire profondo» a cui rimandano le cose, gli oggetti, lo spazio. Lo psicanalista americano rammenta che il mondo ha un'anima: «Tutte le cose mostrano un volto, il mondo essendo non solo un insieme di segni in codice di cui decifrare il significato, ma una fisionomia da guardare in faccia. In quanto forme espressive, le cose parlano. [...] Si annunciano, testimoniano della propria presenza» (Hillman, 2002, p. 130).

Dunque lo zaino ci parla di un'ospitalità latente, sottostante, pervasiva, alla quale ben presto tutti si abitua, docenti e alunni, per cui non viene riconosciuta. Siamo in presenza di un messaggio che colpisce il cuore più che la testa, le emozioni e non la ragione, si impone a un livello inconscio più che rendersi evidente ed esplicito alla coscienza: parla alle bambine e ai bambini, alle ragazze e ai ragazzi. Siamo di fronte a un'ospitalità non confessata che contraddice i progetti di accoglienza, certe dimensioni relazionali che pure la scuola tenta di mettere in campo.

Un oggetto per un non-luogo

L'ospitalità non riconosciuta si lega a una dimensione di transitorietà che sembra caratterizzare anche la scuola. L'antropologo Marc Augé (1993) parla in proposito dei *non-luoghi*, quegli spazi asettici, privi di valore identitario, per cui a qualsiasi latitudine appaiono nello stesso modo facendo sì che l'atteggiamento di coloro che vi si trovano sia contrassegnato dall'idea dello starci il meno possibile. Gli aeroporti, luoghi di transito per eccellenza (anche se dotati di qualche comfort in più rispetto alla scuola), non a caso sono attraversati da soggetti che hanno zaini o valige e che desiderano sostarvi il meno possibile.

Nella scuola tanto i ragazzi quanto gli insegnanti non vogliono starci troppo. Tutti sono in attesa del fatidico suono della campanella. Come è possibile, dunque, cambiare un'organizzazione nella quale ognuno si sente «sul piede di partenza», aspettando la conclusione della giornata, l'inizio delle feste di Natale, la fine della scuola e l'avvio delle vacanze estive?

Heidegger (1976) aveva parlato della cura dell'essere: l'essere, in quanto gettato nel mondo, deve progettare il mondo per renderlo ospitale. Qui comincia il cammino della conoscenza. Conoscere il mondo significa renderlo ospitale, vicino, luogo identitario, spazio con connotazioni affettive ed emotive, luogo in cui riconosco la possibilità di essere riconosciuto come persona. Spazio di crescita, educativo e formativo, in cui trovo aiuti, appoggi, e in cui posso agire,

esplorare, fare esperienze e riflettervi sopra. Oggetti che mi dicono — per il loro calore e colore, per la loro forma e struttura — di un'ospitalità e di un'accoglienza che mi accompagnano. Ma se un ambiente è contrassegnato dall'ospitalità, dall'asetticità e da una razionalità formale e fredda, che anima gli oggetti prima ancora dei soggetti, come è possibile l'apprendimento? Come è possibile che si definisca quel gioco affascinante e seduttivo dell'impresa di costruire e ri-costruire il sapere, dove le emozioni — le neuroscienze oggi ce lo dicono con chiarezza (Damasio, 2001) — stanno in una relazione dinamica con lo sviluppo dell'intelligenza? Quest'ambiente allora è semplicemente un *non-luogo*. La scuola come *non-luogo*.

Lo zaino richiama, dicevamo, una razionalità formale e fredda. Difatti sostiene una strutturazione classica dell'aula: freddi banchi monoposto di acciaio e formica, dotati di scomode sedie, tutti separati l'uno dall'altro in file ben allineate di fronte a una cattedra. È, come molti hanno notato, una disposizione strutturalmente *non comunicativa*: ogni studente, per 4-6 ore al giorno, vede la schiena di un suo coetaneo che sta seduto davanti. Con il compagno accanto sono perlopiù proibiti gli scambi.

Così diventa imbarazzante, anche se non può essere elusa, l'analisi di Foucault che ha studiato il sorgere della scuola moderna mettendo in evidenza come essa abbia origine nel disegno del carcere di Bentham, il *Panopticon*, ovvero una struttura ben congegnata per sorvegliare, controllare, trasmettere ordini, impedire le relazioni tra i detenuti (Foucault, 1976; Mariani, 2000). E la configurazione dell'aula scolastica, nota il filosofo francese, ha in fondo questa derivazione: l'insegnante vede tutti in faccia, dunque controlla, sta attento che non vi siano interazioni tra gli studenti (almeno nei momenti tipici come nel compito in classe), nel contempo parla per trasmettere i contenuti. Appunto una pedagogia trasmissiva, individualistica e sorvegliativa, che malgrado le buone intenzioni di molti, finisce per dominare creando la dipendenza degli studenti dagli insegnanti. Ne è riprova il fatto che da soli gli allievi sono in balia di se stessi, fanno confusione, producono il caos: è ciò che accade quando momentaneamente l'insegnante deve lasciare la classe che, nel gergo scolastico, si dice che è «scoperta». Sono gli studenti maleducati, insofferenti, demotivati o è tutto un sistema congegnato per de-responsabilizzare, rendere ardua la partecipazione e la cooperazione?

Si prenda la valutazione: i ragazzi studiano per prendere buoni voti o perché sono davvero coinvolti e interessati al sapere? Studiano, in altri termini, per far piacere agli adulti (genitori e docenti), per rincorrere la loro approvazione, per non disattendere le loro aspettative, per primeggiare tra i compagni, o perché trovano nell'esperienza del conoscere motivi che li portano a scoprire una dimensione autentica di confronto con la conoscenza del mondo, di applicazione agli «oggetti

culturali» per cui si sentono orientati verso una crescita personale globale (Eisner, 2005)? Nel primo caso la scuola — come sosteneva Maria Montessori (1948) — non fa che incrementare la dipendenza e dunque l'irrequietezza, nel secondo vengono invece perseguite l'autonomia e la responsabilità.

La pedagogia trasmissiva si lega a un approccio metodologico standardizzato, ove vige la regola di un'attività proposta a tutta la classe, nel medesimo tempo, utilizzando le stesse modalità e aspettandosi le stesse risposte, una pratica professionale che si avvale di modelli rigidi di progettazione didattica improntati all'attenzione ossessiva verso la costruzione degli obiettivi, dai quali si fanno automaticamente discendere determinate attività, l'utilizzo di certi strumenti, per cui ci si aspetta e si lavora in vista di un'assoluta identità tra gli obiettivi e i risultati (Lipari, 2002).

Dentro gli zaini: il curriculum segmentato e l'insegnamento astratto

Se l'oggetto zaino parla, allora bisogna andare a vedere bene al suo interno. Da che cosa è fatto tutto quel peso? Quali sono gli oggetti che sopporta la schiena dello studente? La risposta è facile: abbiamo una gran quantità di carta rappresentata da libri di testo (non libri normali), da quaderni e da tutta una serie di strumenti che servono per «trattare» la carta: penne, lapis, gomme, temperini, matite, ecc. Anche questo è un contenuto non irrilevante al fine di interpretare gli «assunti di base» che muovono l'iceberg organizzativo. Tutta questa carta rischia di puntualizzare un insegnamento che sembra essere contrassegnato dal formalismo e dalla verbosità. Dewey (1917) all'inizio del secolo scorso ci metteva in guardia nei confronti di una scuola libresca, astratta, che parla «sul» mondo, senza far fare esperienza «del» mondo. Sono i verbi del parlare, scrivere, ascoltare e leggere che vengono quasi esclusivamente declinati, dimenticando che a questi si debbono affiancare quelli del sentire, manipolare, sperimentare, osservare, simulare, provare, costruire, immaginare, recitare, danzare, mimare, disegnare, esplorare, altrimenti si corre il rischio di perdere il significato di quello che si sta facendo, poiché conoscere è fare esperienza del mondo e agire al suo interno. Si conosce non solo riflettendo, ma anche agendo, toccando oggetti, sperando spazi, muovendosi con il corpo.

Così lo zaino ci dice proprio del corpo (Galimberti, 1997) e di come questa dimensione fondamentale per cui siamo, esistiamo e conosciamo, viene presa in considerazione. Il corpo è ritenuto un'appendice, supporto funzionale che, appunto, deve sopportare il peso dello zaino. Questo stesso corpo a scuola va anestetizzato, disciplinato, reso inoffensivo: molta parte dell'azione scolastica è

controllo e comando volto a far sì che i corpi stiano fermi ai banchi, in modo che prevalgano la testa e il pensiero disincarnato. Il sapere non passa dal corpo, ma *da testa a testa* per cui lo studente che impara bene «ha una bella testa», quello che invece mostra difficoltà «ha la testa dura». Ma non è forse per protesta contro questo stato di cose che le ragazze e i ragazzi si mettono gli orecchini, si colorano le teste, scoprono gli ombelichi e si disegnano tatuaggi sulla pelle? Una protesta di corpi non riconosciuti.

La cosa non finisce qui. Nello zaino sono rappresentati, in qualche modo, tutti gli insegnanti ed è per questo che arrivano a pesare quasi 10 chili (almeno questo è il peso dello zaino di mia figlia). Vogliamo dire che lo zaino evidenzia quel disciplinarismo che da qualche tempo tutti dicono di voler combattere. Il disciplinarismo è una concezione frammentata del sapere per cui alla fine, presi nei mille rivoli di un'analisi settoriale, si finisce per perdere la visione del tutto, per non riuscire più a ricomporre il puzzle di almeno alcune porzioni di mondo, per disporre di un sapere così particolaristico da rivelarsi inutile, insignificante. Per tale ragione autori come Morin (2000) parlano di una riforma del sapere che transiti verso «un pensiero che unisce». È una sfida epocale in quanto occorre un nuovo stile di conoscenza se si vogliono affrontare con un'efficacia diversa le grandi questioni dell'umanità: la pace, la lotta contro la povertà e le malattie, la preservazione dell'ambiente in una dimensione ecologica, lo sviluppo di una democrazia fondata su una cittadinanza attiva e sul rispetto per la legalità, un ordine mondiale di giustizia e di tolleranza tra culture, religioni e popoli diversi. E tuttavia ogni docente vuole che nello zaino sia presente il libro e il quaderno che rappresenta la propria disciplina, il proprio sapere disciplinare, il che rispecchia, poi, un modo di insegnare che giustappone i vari interventi che si susseguono dietro la cattedra, secondo l'impostazione di un curriculum a collezione, segmentato, che è altra cosa sia rispetto a un curriculum globale e integrato (Cambi, 2004), sia rispetto al pensiero che unisce auspicato da Morin. Allo studente il compito impervio di trovare legami, congiunzioni, interconnessioni, significati.

Lo zaino — ma la cosa vale anche per oggetti come la campanella erede della sirena delle fabbriche tayloristiche, per cui tutti si entra e si esce dal lavoro nello stesso momento — getta luce anche su quegli «assunti di base» che mettono in evidenza un agire organizzativo e un modello pedagogico parcellizzati, frammentati, divisi che si fondano sul dualismo fondamentale tra l'imparare e l'insegnare: il primo è il territorio degli allievi, il secondo dei docenti, i primi passivi e i secondi attivi, i primi spettatori-ascoltatori e i secondi protagonisti-parlatori.

Progettare l'ambiente formativo: il curriculum globale

Il curriculum segmentato

L'ambiente formativo, come abbiamo evidenziato nella prima parte di questo libro, va considerato nella sua totalità di esperienza a cui è esposto l'allievo, secondo un approccio sistemico-ecologico che si contrappone al modello fondato sulla *dipendenza* e sulla *parcellizzazione* della conoscenza e dei saperi che, come emblematicamente sostiene Krishnamurti (1983), «fa a pezzi la realtà», per cui ciò che conta alla fine è la parzialità de-contestualizzata e dis-incarnata dell'intervento del singolo docente. L'approccio sistemico all'ambiente formativo implica una rivisitazione della nozione di curriculum a cui rinvia anche la considerazione di oggetti in uso come lo zaino. Il *curriculum segmentato* è, emblematicamente, riprodotto dentro lo zaino, nel quale ciascun docente vuole essere rappresentato con la sua «materia» e con i suoi libri, i suoi testi e le sue fotocopie, i suoi quaderni e i suoi arnesi: lo zaino è una specie di luogo di potere che diventa peso concreto sostenuto dalle spalle dei ragazzi e peso psicologico dato dalla difficoltà quotidiana che gli allievi sopportano per ricostruire un senso, per rintracciare il filo rosso della conoscenza che dovrebbe stare al di là degli interventi che si succedono dietro le cattedre. Dunque lo zaino nella sua dimensione metaforica, ma anche nella sua literalità di oggetto che grava sul corpo, struttura lo spazio.

Il *curriculum segmentato* è caratterizzato da un approccio all'azione didattico-educativa che possiamo definire di tipo *alfabetico-tipografica* (Orsi, 2002b). Molti autori hanno messo in rilievo come la cultura alfabetico-tipografica influenzi i modi del conoscere orientando tanto le pratiche educative quanto quelle organizzative.

La sequenzialità della scrittura riproduce un sapere lineare che rende dominante la logica di causa-effetto, scindendo il pensiero dall'azione, la mente dal corpo e consolidando un approccio esclusivamente deduttivo al sapere. La razionalità della stampa, rappresentata dai caratteri mobili e che consente una scrittura uniforme e una riproducibilità smisurata del testo, pone le basi per la promozione di una modalità trasmissiva e standardizzata del sapere e getta le fondamenta dell'organizzazione tayloristica e burocratica: la razionalità del processo di stampa è simile alla razionalità sequenziale e disciplinaria del sistema di fabbrica, basato sulla parcellizzazione dei compiti e sull'eliminazione della mente. Si pone enfasi sullo sviluppo di un certo modo di stimolare gli aspetti senso-percettivi: la vista diventa analitica andando a perdere il senso globale, poiché deve seguire lo scorrere di lettere e parole da sinistra a destra; l'udito viene ridimensionato, sia perché collegato all'analiticità dello scrivere, sia perché lo scrivere solleva dal compito di un ascolto attento.

Quella del curriculum segmentato è la scuola del parlare, dell'ascoltare, del leggere e dello scrivere, vale a dire una scuola che si posiziona su modalità d'azione centrate unicamente sull'approccio *simbolico-ricostruttivo*.

Il metodo dell'Approccio Globale al Curriculum

Per invertire questa tendenza occorre partire dalla nozione di *curricolo globale*. Si tratta non tanto di progettare la formazione in termini nuovi, quanto di *progettare l'ambiente formativo*. Scurati (1977), analizzando diversi approcci al curriculum, mette in risalto questa caratteristica di *globalità*. Cita ad esempio Musgrave, il quale annota la necessità che il curriculum vada concepito come «quelle esperienze di apprendimento o la successione di esperienze organizzate intenzionalmente da agenti educativi formali scolastici». McKenzie ritiene che sia opportuno sottolineare il «complesso di impegni dello studente nei vari aspetti dell'ambiente che sono programmati sotto la direzione della scuola». Ancora Scurati considera l'apporto di Nisbet e Entwistle per i quali occorre considerare «tutti indistintamente gli elementi o aspetti dell'ambiente scolastico che possono influire sulla validità dell'apprendimento degli alunni», per cui si può ritenere curriculum «ogni elemento dell'ambiente scolastico che possa influire sull'istruzione» (Scurati, 1977, p. 20).

Le indicazioni di questi autori si orientano tutte, grosso modo, verso una prospettiva *estensiva* del curriculum, la quale diventa un modo per affrontare i problemi più generali dell'educazione. L'ottica estensiva, come sostengono Ajello e Pontecorvo, «è piuttosto un punto di vista sull'educazione, una prospettiva nuova

sul complesso dei processi educativi, che si è arricchita in questi ultimi anni di apporti teorici e di molteplici interventi operativi». In questo senso, sottolineano le autrici, tutte le questioni cruciali dell'educazione sono coinvolte: «Le finalità e gli obiettivi del processo educativo, lo sviluppo cognitivo e socio-emotivo dell'allievo, gli atteggiamenti e i comportamenti degli insegnanti, i metodi di insegnamento, l'organizzazione dell'istituzione scolastica e i rapporti di autorità, la relazione tra scuola e società, le procedure di valutazione» (Ajello e Pontecorvo, 2002, p. 18). Inoltre è da rilevare che un tale approccio richiede un apporto teorico di diversi specialisti, per cui si deve tener conto del contributo di «psicologi, filosofi, sociologi dell'educazione e della conoscenza, socio-linguisti, come pure specialisti delle "materie di studio"», senza dimenticare — e questa è una nostra aggiunta — tutta l'elaborazione e la pratica che scaturisce dalle scienze del management, dai settori come quelli che si occupano di gestione delle risorse umane e della formazione degli adulti e, infine, di apporti che più specificamente si riferiscono alla sociologia dell'organizzazione.

La prospettiva del curriculum globale che proponiamo ha, dunque, questa caratteristica estensiva, in quanto si pone nell'ottica di riformulare una visione di scuola che coinvolge tutte le questioni che concernono la teoria dell'educazione e, pertanto, si deve avvalere di apporti pluridisciplinari. Il curriculum globale tiene conto della visione sistemica dell'ambiente formativo contrassegnata dalle dimensioni dello spazio, del tempo, delle tecnologie, del corpo e della popolazione,¹ per cui va a coincidere con la vita quotidiana scolastica, a partire dalle sue routine, dai comportamenti, dai riti e dai miti, dagli oggetti in uso, in definitiva dai vari artefatti materiali e immateriali con cui interagiscono, *in primis*, gli allievi.

Si tratta di una prospettiva *metodologica* del curriculum alternativa a quella tradizionale di programma da svolgere, che si presenta con due risvolti peculiari: da un lato vi è «la necessità di tener conto di tutti gli elementi che compongono il curriculum nella progettazione di attività didattiche valide ed efficaci, e soprattutto di valutare l'interrelazione degli esiti formativi previsti. Dall'altro, il fatto che l'insieme del curriculum non può essere definito "dall'alto" — né dalle autorità scolastiche né dagli esperti in scienze dell'educazione o in altre discipline — ma è compito specifico dell'insegnante e del gruppo degli insegnanti» (Ajello e Pontecorvo, 2002, p. 13). L'accentuazione è più sul *come* piuttosto che sul *che cosa*, nel senso che è opportuno avere prioritariamente una proiezione *globale* dell'offerta formativa.

In definitiva *il curriculum coincide con il complesso dell'esperienza scolastica*, cosicché la progettazione non si ferma ai soli elementi disciplinari, ma coinvolge i

¹ Su questi 5 aspetti che caratterizzano un ambiente formativo si veda l'approfondimento teorico che proponiamo nella terza parte di questo libro.

molteplici ambiti della vita di una comunità fatta da studenti, docenti, capo di istituto, personale non docente, genitori.² Si giunge così a una sintesi secondo la quale si può affermare con Scurati che «il curricolo non si identifica con i contenuti in senso culturale dell'insegnamento (le tradizionali materie) ma comprende l'intera gamma delle risorse e contingenze educative; il curricolo, in ultima analisi, è la *scuola in quanto esperienza* vissuta dall'alunno in tutte le sue dimensioni e occasioni, per cui elaborare una visione curricolare equivale a costruire una intera e compiuta teoria e pedagogia della scuola e dell'educazione» (Scurati, 1977, p. 21).

In questo quadro si ribadisce che la riflessione e la pratica curricolare consente di connettere un approccio collegato *ai contenuti* con un approccio attento *al processo e alle metodologie*. Con il primo si intende mettere a fuoco l'aspetto formativo delle discipline di studio, valorizzando gli apporti innovativi della ricerca psico-pedagogica, in relazione alla necessità di definire gli obiettivi, le competenze, le strutture, i temi portanti, gli aspetti di connessione, le metodologie specifiche di indagine. Con il secondo invece ci si interessa in modo particolare delle strategie e dei processi (di progettazione e valutazione), degli strumenti e dei materiali didattici più vari, delle metodologie di insegnamento-apprendimento (regole, conduzione di gruppi, insegnamento individualizzato, *cooperative learning*, contratto formativo, tutoraggio, relazionalità, conduzione di gruppi, ecc.), del layout ambientale (edifici, locali, arredi, mense, trasporti) e della funzione di display (esposizione dei prodotti scolastici, collocazione e messa a disposizione dei materiali di lavoro, cartellonistica e pannellistica).

Questa visione sistemica la troviamo confermata nell'analisi condotta da Calidoni, per il quale la progettazione di «un ambiente formativo consiste nel “ritagliare” nel contesto della vita sociale uno spazio-tempo intenzionalmente strutturato in senso formativo, che sia in relazione significativa con il primo. La progettazione è mossa dall'esigenza di rispondere a problemi e/o dall'intenzione di perseguire scopi che orientano le scelte e le azioni. Progettare significa ipotizzare/prefigurare una strutturazione dell'ambiente che si ottiene operando scelte in ordine alle variabili di organizzazione degli spazi, definizione e uso dei tempi, articolazione delle relazioni interne ed esterne, impostazione dell'azione didattica e impiego dei relativi strumenti. Le scelte sono guidate dagli orientamenti criteriali che si adottano in ordine al senso e alla funzione formativa dell'ambiente» (Calidoni, 2004, p. 8).

L'approccio del curricolo globale è, dunque, il metodo di progettazione dell'ambiente formativo che viene perseguito nel progetto Senza Zaino, il cui acronimo inglese è GCA (Global Curriculum Approach).

² Sul curricolo si vedano anche Scurati, 1985; Calidoni, 1991; 2000; De Landsheere, 1977; Mosca, 1975; Nicholls, 1975; Stenhouse, 1977.

Per iniziare con Senza Zaino

Le fasi di inizio per le scuole che avviano il progetto sono le seguenti:

1. si chiede ai docenti di scegliere una parte (prima, seconda, terza, ecc.) del manuale;
2. successivamente viene individuato un argomento (ad esempio, pianificare un giorno di scuola, riesaminare una certa attività o un aspetto del curriculum globale). Il riesame comporta una riflessione in gruppo sulla pratica/attività e la stesura condivisa di una procedura che diventa un'azione di pianificazione;

3. la procedura viene presentata agli allievi che possono intervenire con proposte di modifica;
4. la procedura, una volta concordata tra docenti e allievi, viene provata;
5. successivamente viene adottata;
6. infine è sottoposta a riesami periodici con l'impiego di strumenti di valutazione e di autovalutazione.

Più in generale le classi/scuole che aderiscono al progetto Senza Zaino si impegnano a:

- confrontarsi con le linee-guida assumendo i valori della *ospitalità*, della *responsabilità* e della *comunità di ricerca*;
- rivedere *l'organizzazione dell'ambiente*, vale a dire il *lay-out* costituito da spazi interni (all'aula) ed esterni (atri, mense, palestre, biblioteche, giardino, ecc.) coinvolgendo gli alunni;
- acquisire e sviluppare il metodo del curriculum globale, attraverso un progressivo *impiego del manuale* (anche gli allievi si possono essere fatti partecipi);
- *togliere lo zaino* come gesto concreto (sostituzione con una semplice valigetta);
- dotare l'aula di *materiale di cancelleria, di gestione e didattico*;
- avviare il processo di cambiamento/formazione con il supporto di *consulenti esterni*;
- accogliere la visita di esterni per la *validazione* dei processi messi in atto;
- sviluppare *formazione* interna all'istituto ed esterna per arricchire le pratiche, i saperi disciplinari, le metodologie didattiche, ecc.
- sviluppare una *comunità di pratiche* nell'istituto e nella rete di scuole di Senza Zaino.

Il dirigente scolastico

Un ruolo fondamentale compete al dirigente scolastico, al quale è chiesto di sostenere e incoraggiare la visione di scuola come comunità di ricerca, facendosi carico di una progettazione che tenga conto del curriculum globale. A lui si chiede di:

- essere leader educativo;
- gestire e promuovere l'attività *back*, coinvolgendo il suo staff in funzione dell'attività *front*, in relazione sia al servizio da offrire, sia al clima e ai valori scelti;
- coinvolgersi nell'innovazione didattico-educativa;
- saper elaborare una visione condivisa;
- porre attenzione alla gestione del curriculum globale come modo per strutturare e sviluppare l'ambiente formativo.

Il personale non docente

La scuola è fatta anche dal *personale non docente* che svolge un ruolo e funzioni importanti. I collaboratori scolastici dovrebbero essere attivamente coinvolti nel dare il loro apporto agli insegnanti e intessendo rapporti informalmente educativi con gli alunni. Il personale amministrativo è importante per la gestione delle attività *back* in quanto offre un supporto indispensabile per creare le condizioni di funzionamento di tutta l'organizzazione scolastica.

I genitori

Partecipando all'attività scolastica i genitori possono seguire consapevolmente l'itinerario del proprio figlio, prestando attenzione al processo di crescita e di maturazione. Nel contempo possono trarre dalla scuola occasioni per una personale opportunità di sviluppo culturale e per valorizzare le proprie competenze e conoscenze.

Pertanto i genitori:

- sono informati costantemente sulle esperienze scolastiche più significative;
- sono coinvolti nel processo di insegnamento-apprendimento mettendo a disposizione le loro competenze e conoscenze;
- partecipano ad attività didattiche ordinarie e straordinarie;
- sono sollecitati a fare piccoli lavori nelle classi e nella scuola e a costruire materiali didattici;
- sono invitati a gestire in comune un piccolo fondo per l'acquisto dei materiali di cancelleria.

La valutazione

Tramite il manuale del GCA, il progetto Senza Zaino sottopone a una valutazione e a un riesame costante le pratiche e le attività in modo tale che siano sempre meglio rispondenti agli obiettivi prefissati. Inoltre il progetto viene valutato da soggetti esterni.

La valutazione è intesa come guida e riesame dei processi e valorizzazione delle buone pratiche e come esame degli esiti (apprendimenti). I livelli di valutazione sono i seguenti.

Apprendimenti (competenze e atteggiamenti) degli alunni. Si deve convalidare l'ipotesi che i miglioramenti apportati nelle pratiche didattiche consentono, a fine percorso, di raggiungere risultati migliori. Un aspetto essenziale è quello relativo alla valutazione delle competenze disciplinari e trasversali e degli atteggiamenti.

menti (utilizzo di strumenti come il portfolio inseriti nell'ambito della valutazione autentica che prevede di coniugare *testing* e *assessment*).

Comportamenti e atteggiamenti dei docenti. Gli aspetti da valutare ineriscono il miglioramento delle pratiche professionali, la capacità di cooperare e di progettare, il possesso di abilità e competenze relative all'organizzazione e gestione dell'ambiente formativo tramite il manuale del GCA.

Lay-out/display. Un altro aspetto importante da valutare riguarda la progettazione, la disposizione e l'allestimento degli spazi, l'impiego di materiali e strumenti didattici secondo un ordine e un'organizzazione che risponde al modo di funzionare della classe.

Istituto/organizzazione. Essendo proposta una visione di scuola che influenza le politiche, le strategie, la gestione del personale e la leadership, occorre valutare anche l'impatto del progetto a questo livello più generale.

Genitori. I genitori sono corresponsabilizzati negli aspetti sia organizzativi che pedagogici. La valutazione concerne la loro percezione in relazione all'esperienza dei propri figli e all'apporto nel processo di insegnamento-apprendimento.

Documentazione

L'aspetto documentale è importante in termini di *memoria/racconto*, in vista della *valorizzazione del presente*, per la progettazione delle *azioni future*, per la *rendicontazione esterna* e per la *riproducibilità delle buone pratiche*. La documentazione costituisce anche uno strumento per implementare i processi formativi. Per la documentazione si adottano gli strumenti e le modalità accreditate e in particolare si abbina, al supporto cartaceo, materiale audiovisivo e informatico.

Progettare le attività (schede con lettera A)

La scelta è quella di partire dalle attività, piuttosto che dalla definizione di obiettivi. Non per negare l'importanza questi ultimi, ma piuttosto per una scelta pragmatica, che porta in un secondo momento a precisare gli obiettivi e a calibrare le attività sui reali bisogni degli allievi. Si preferisce dunque un approccio induttivo piuttosto che deduttivo.

Le attività sono divisibili in quattro categorie: didattiche, intermedie, straordinarie, a casa. Le schede che presentiamo riguardano le sole attività didattiche. Esse come detto sono collegate tramite il richiamo del titolo alla scheda del *planning della giornata* (scheda 1/P). Qui presentiamo le:

1. *attività di routine*: ritualità, esercitazioni, correzioni di compiti, consegne per i compiti a casa, ecc. Per progettarle si utilizza la scheda 1/A (tabella 7.9); la tabella 7.10 propone un esempio di scheda compilata;
2. *attività di avanzamento*. Per le attività di avanzamento che portano all'elaborazione delle unità di apprendimento si procede come segue:
 - a) si utilizza la scheda 2/A (figura 7.1) relativa a una mappa concettuale generatrice.¹ È un lavoro semplice da fare nel team docenti. La scheda 2/A presentata nella figura 7.2 è un esempio. La mappa generatrice mette al centro un'esperienza significativa che va evocata e costruita con gli alunni (ad esempio, «Un incontro con la guardia forestale»). Di lì, con gli alunni e successivamente nel team docenti si passa alla compilazione dei vari ovali seguendo un metodo molto veloce (tipo brainstorming);
 - b) i docenti stendono l'attività di avanzamento secondo le modalità previste dalla scheda 3/A (tabella 7.11, esemplificato nella tabella 7.12);
3. *attività intermedie*, come l'entrata a scuola, l'uscita, la ricreazione, la mensa, ecc. (qui non proponiamo schede, che lasciamo all'elaborazione libera).

Per la progettazione delle attività secondo il metodo del riesame e della pianificazione, suggeriamo di procedere come segue.

1. *Racconto/narrazione dell'attività* (a livello di team), individuando le attività da migliorare.

¹ Per le attività di avanzamento ho utilizzato idee della «Commissione curricolo» condotta da Giovanna Bovini e da Antonietta Lencioni, alla quale ho partecipato nell'a.s. 2004-2005 in qualità di dirigente scolastico. Anche dalla discussione e dalle prove sul campo sono state definite queste schede. Pertanto ringrazio tutte le insegnanti del Circolo Didattico n. 7 di Lucca che con passione hanno partecipato a questo lavoro.

2. *Riesame e pianificazione.* Dividere l'attività in varie fasi (step) individuando bene *chi fa che cosa* (le attività devono prevedere che cosa fa l'alunno, ma anche che cosa fa il docente). Per la descrizione dell'attività definire:

- *chi fa* (docenti e alunni)
- *che cosa* (le azioni)
- *dove* (quali spazi/aree)
- *con che cosa* (strumenti, materiali, tecnologie)
- *quando* (tempi).

Il *perché* (gli obiettivi/le mete) può essere specificato successivamente.

Per la pianificazione:

- usare un linguaggio comprensibile agli alunni («Se leggono quello che ho scritto lo capiscono»)
- dare un titolo evocativo a ciascuno step (ad esempio «warm up»)
- coinvolgere gli alunni.

3. *Revisione:* rivedere la proposta con gli alunni e accettare modifiche. Quindi, varare il progetto per la prova.

4. *Prova:* provare 2-3 volte il progetto di attività, apportando le modifiche appropriate.

5. *Attuazione:*

- varare il progetto definitivo
- affiggere il progetto/comunicarlo
- realizzarlo e riesaminarlo periodicamente.

6. *Individuare gli obiettivi* insieme agli alunni.

Indicazioni per la progettazione di attività di avanzamento (unità di apprendimento)

Al centro di tutta l'azione formativa, e dunque dell'attività di progettazione, si situa *l'esperienza*, in quanto momento fondamentale su cui radicare l'esplorazione del mondo, il viaggio del sapere, la narrazione di storie, la scoperta dei misteri, l'apprendimento come occasione di crescita.

L'esperienza è generatrice in quanto capace di suscitare, provocare, stimolare una riflessione e una ricerca su porzioni di mondo. Si ipotizza l'ideazione di 3-4 esperienze generatrici nel corso di un anno scolastico, da considerarsi come elementi che costituiscono uno sfondo integratore, alle quali si agganciano le *unità di apprendimento*. I passi da considerare possono essere i seguenti.

Prima fase: ideare, provocare, evocare l'esperienza

L'esperienza generatrice non ha un contenuto immediatamente didattico, ma si configura come una serie di attività che mettono alunni e docenti in relazione con una porzione significativa e attraente di mondo. Le esperienze generatrici possono essere *indirette* (è il caso di riflessioni su esperienze fatte fuori dell'ambito scolastico), e dunque dovranno essere *evocate*, o *dirette*, per cui dovranno essere *provocate* (è il caso di esperienze fatte a/e con la scuola). Tutta la progettazione deve confrontarsi con il Piano dell'Offerta Formativa, con le Indicazioni Nazionali e in particolare i Profili Educativi Culturali e Professionali (PECUP) e gli OSA (obiettivi specifici di apprendimento).

Seconda fase: realizzazione delle attività relative all'esperienza generatrice

In questa fase è importante *vivere* l'esperienza sollecitando interrogativi, facendo attenzione a non dare risposte e a cogliere i bisogni formativi. È importante farsi «attraversare» delle esperienze che viviamo, mitizzando i problemi e rinviando le risposte (gestione dell'attesa) a un piano di ricerca elaborato tra docenti e tra docenti e allievi (per l'elaborazione delle unità di apprendimento si impiega la scheda 3/A).

Terza fase: progettazione del percorso di apprendimento

Il team docente si riunisce, riflette sull'esperienza fatta, raccoglie le impressioni, le idee, i percorsi suggeriti dagli alunni, individua i bisogni formativi e progetta le attività di apprendimento.

Quarta fase: realizzazione

Si realizzano le attività e i percorsi progettati concordati tra allievi e docenti. In questa fase è opportuno presentare il percorso agli allievi e definirne le tappe temporali. Durante il percorso si possono individuare strade nuove, obiettivi non definiti precedentemente: occorre pertanto agire con flessibilità e riorientare continuamente la progettazione in itinere. Vi deve essere una proceduralità ciclica (per cui si può ritornare alla terza fase).

Quinta fase: valutazione e revisione del percorso, raggiungimento degli obiettivi

La valutazione deve essere intesa come riflessione sul percorso e come esame finale a livello di esiti. È necessario evitare una logica lineare, per cui la valutazione avviene solo alla fine, scegliendo invece una riflessione continua sull'azione.

Tabella 7.9 – Progettare le attività (A)
Scheda di lavoro 1/A: attività di routine

Classe/sezione _____		Data _____		Docenti _____	
Titolo					
Breve descrizione					
Step	Descrizione delle fasi	Tempi	Note/adeguamenti	Obiettivi	
1					
2					
3					
4					
5					
6					
Totale tempo					

Tabella 7.10 – Progettare le attività (A)
Esempio di scheda di lavoro 1/A: attività di routine

Classe/sezione _____ Data _____ Docenti _____

Titolo Il warm up ¹				
Breve descrizione				
Il warm up si fa all'inizio della giornata come introduzione alle attività giornaliere al fine di riprendere contatto con il gruppo dei compagni, gli impegni presi, le attività da svolgere. È una specie di «riscaldamento dei muscoli», un modo divertente per darci il benvenuto e iniziare. Dà il tono a tutta la mattinata e aiuta la concentrazione e l'interesse.				
Step	Descrizione delle fasi	Tempi	Note/adequamenti	Obiettivi
1	L'attesa. L'insegnante siede sulla sedia girevole (davanti all'agorà) e aspetta senza parlare che i bambini prendano posto sull'agorà	2'		Capacità di stare in gruppo e rispettare le regole, sviluppo dell'attenzione, assunzione di responsabilità, capacità di comunicare nel gruppo
2	Sull'agorà. Dopo essere entrati a scuola, aver depositato la giacca all'attaccapanni e ultimato le operazioni di sistemazione, ciascun bambino prende posto sul suo cuscino sull'agorà (in questa fase non si parla)	2'		

(continua)

¹ Per questa scheda ringrazio per i suoi preziosi suggerimenti Marica Prigione.

Step	Descrizione delle fasi	Tempi	Note/ adeguamenti	Obiettivi
3	<p><i>Filastrocca.</i> Quando tutti sono sistemati, l'insegnante con un cenno dà il via alla recita della filastrocca «Ci vuole un albero». Tutti i bambini partecipano alla recita della filastrocca con toni suggestivi, ma volume basso</p>	4'		
4	<p>«<i>Il piccolo evento</i>». Due bambini leggono secondo un turno stabilito una frase che hanno preparato a casa su qualcosa che li ha colpiti a scuola il giorno precedente</p>	5'		
5	<p><i>Il cosa si fa.</i> L'insegnante con l'aiuto della lavagna a fogli mobili illustra le attività della giornata concordate. I bambini ascoltano in silenzio. Poi possono fare solo brevi domande di chiarimento</p>	5'		
6	<p><i>Si parte.</i> Se non ci sono domande si passa alle attività previste e i bambini si dispongono in un altro spazio (ad esempio tavoli)</p>	2'		
	Totale tempo warm up	20'		

(continua)

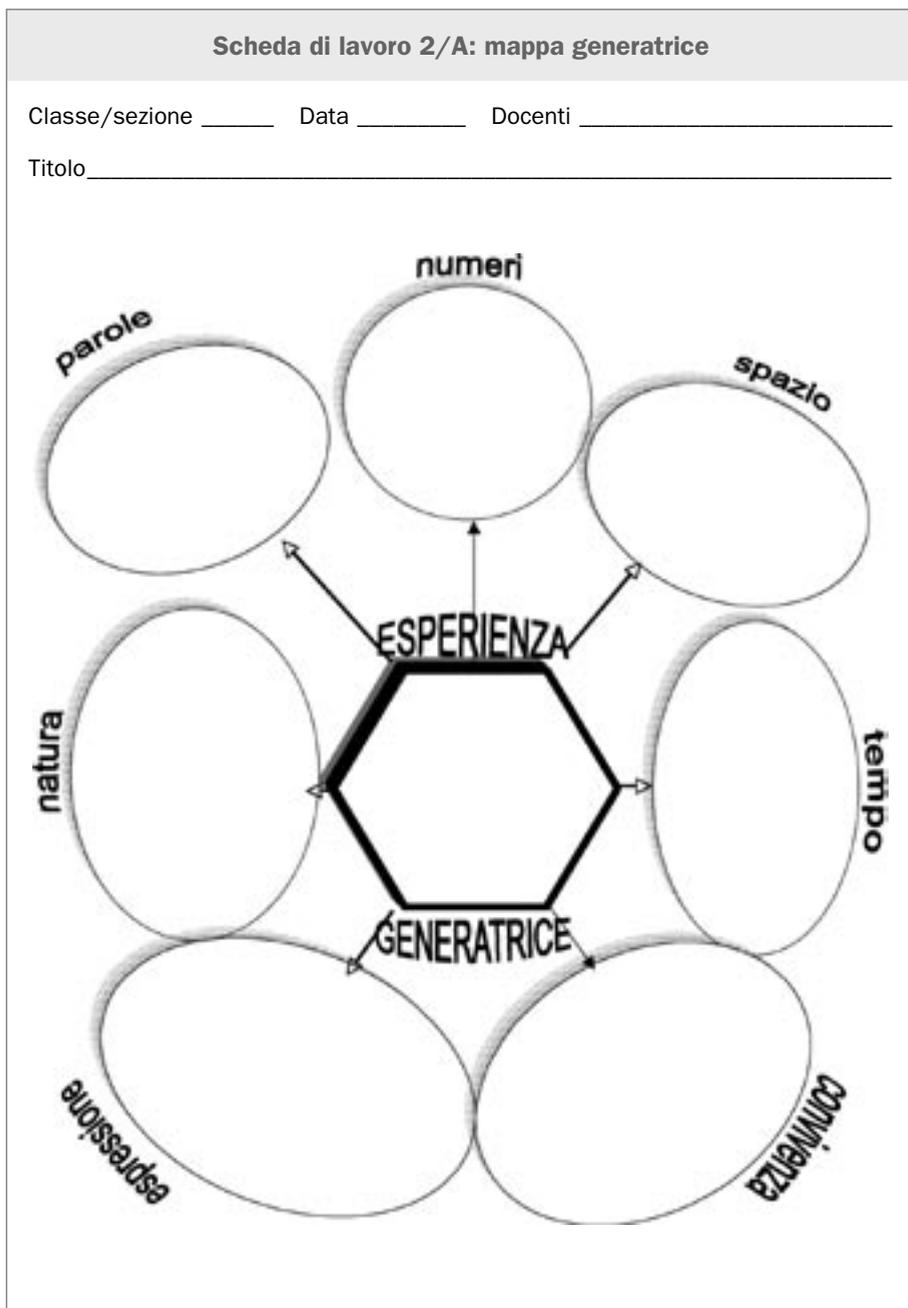


Fig. 7.1 Scheda di lavoro 2/A: mappa generatrice – Progettare le attività (A).

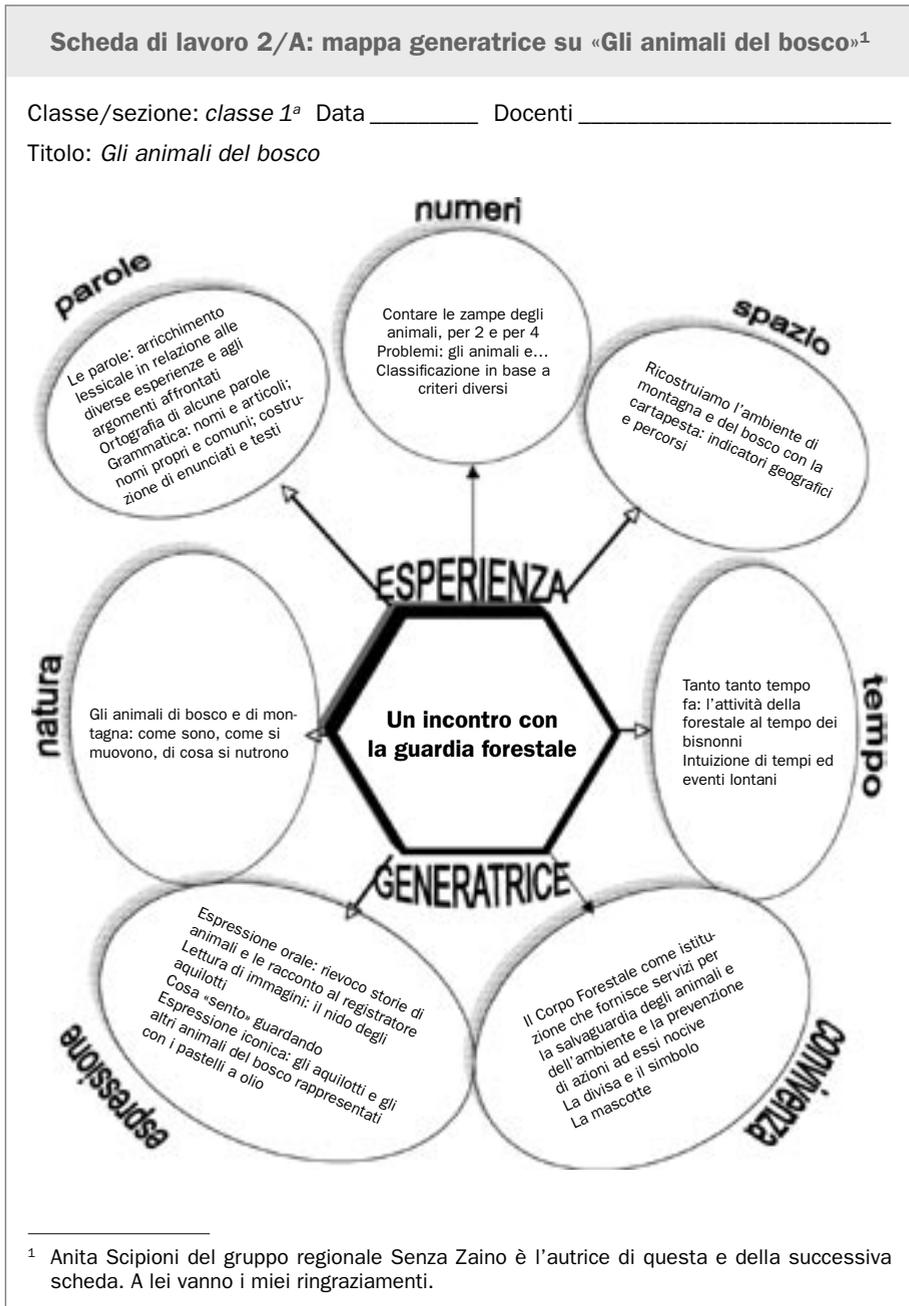


Fig. 7.2 Scheda di lavoro 2/A: esempio di mappa generatrice compilata.

Nel progetto Senza Zaino il tentativo è volto a ristabilire canali di comunicazione che tendono a radicare nuovamente la scuola nei mondi vitali, trovando nella dimensione dell'aula un luogo di centralità. Si tratta allora di cambiare il modo di rappresentarci e di strutturare l'organizzazione secondo una logica di servizio, di supporto e appoggio. La figura 8.2 ci fornisce l'immagine di una *piramide rovesciata*, al cui vertice in basso troviamo il dirigente scolastico visto come leader educativo, il suo staff di collaboratori, il team amministrativo. In questa visione il *back office*, ovvero tutto quello che sta oltre l'attività scolastica, dirigente scolastico, staff (funzioni strumentali e docenti collaboratori), team amministrativo, ma anche collegio docenti, commissioni di lavoro, gruppi di progettazione, consiglio di istituto, tutte queste realtà insomma sono immaginate e orientate al servizio della parte *front*, dell'aula intesa come *cuore dell'organizzazione scolastica*. Risorse finanziarie e professionali, progetti, iniziative: tutte le energie che l'organizzazione può mettere in campo sono indirizzate all'aula.

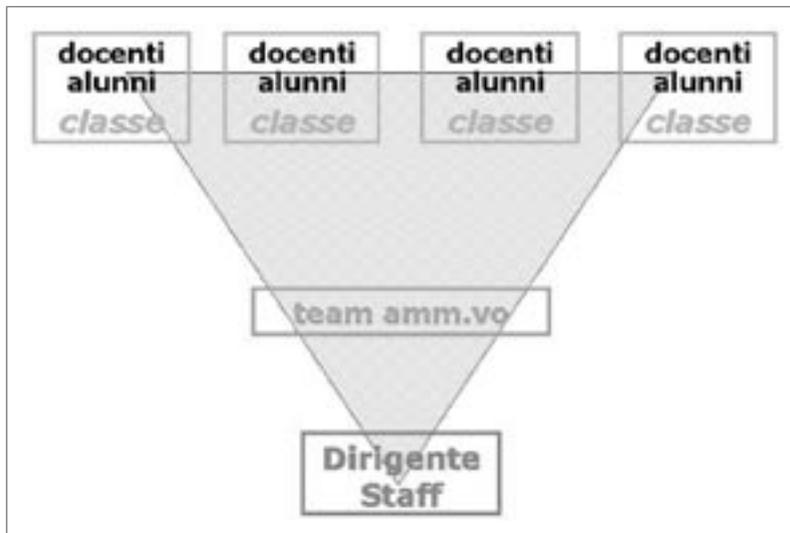


Fig. 8.2 La piramide rovesciata.

Dall'aula alla classe

Se l'aula è il cuore dell'organizzazione scolastica, allora è necessario capire quali relazioni si stabiliscono tra i soggetti e tra i soggetti e gli oggetti che nell'aula

si trovano ad agire. La scuola deve fare i conti, in tal senso, con i limiti della struttura-classe. Sono limiti da comprendere in modo approfondito poiché è da lì che dobbiamo partire.

Le questioni da tenere presenti sono almeno le seguenti:

- la *dimensione della popolazione*: le classi sono composte da 20-30 persone (docenti e alunni), mentre le teorie dei gruppi ci parlano di un lavoro che diventa inefficiente se si superano i 15 soggetti (il che è evidente se pensiamo alle difficoltà che può incontrare un gruppo di lavoro composto da 20 adulti);
- i *tempi*: la formazione scolastica prevede una permanenza consistente in un contesto che viene percepito come preparatorio alla vita. Dobbiamo pensare a un soggetto umano che per 30 ore alla settimana e per 16 anni della sua vita (da 3 a 19) deve «scaldarsi i muscoli» per poi finalmente poter gareggiare. Ciò favorisce una struttura temporale priva di respiro sul presente e un modo *autoreferenziale* di immaginare la formazione: il vero impegno, la realizzazione soggettiva, è rimandata a un futuro lontano e incerto;
- lo *spazio*: 20-30 soggetti sono assembrati in uno spazio molto ristretto per tempi, si è visto, assai prolungati (nell'aula di fatto si passa l'80-90% del tempo scuola). Inoltre lo spazio-aula è di tipo *monòtopo*, vale a dire a una sola configurazione, per cui anche le metodologie più varie si trovano per così dire intrappolate dalla disposizione dei banchi e degli altri arredi;
- le *modalità del raggruppamento*: i soggetti (alunni) sono raggruppati secondo logiche burocratiche/obbligatorie. Si vuol dire che mentre per gli adulti vale normalmente (o perlomeno in molti casi) la regola del consenso per partecipare alla vita di un'organizzazione (idealmente tutti possono scegliere il lavoro e i gruppi di formazione), per i giovani invece c'è un'adesione in forza della legge (l'obbligo scolastico), una partecipazione all'aggregato-classe in ragione di appartenenze territoriali e di età. Questa tendenza omogeneizzante e standardizzante confligge tanto con il fatto che i soggetti sono tra loro differenti, quanto con l'idea, da sempre enunciata, dell'educare alla libertà e alla responsabilità;
- *esigenze di controllo, sorveglianza, trasmissività*: l'istituzione scolastica moderna nasce anche per controllare, sorvegliare, trasmettere (Foucault, 1976). Gli adulti di una società tendono inevitabilmente a voler conformare i soggetti giovani (anche perché ciò che è giovane è nuovo e il nuovo inconsciamente fa paura). Tali esigenze, che pesano in modo molto potente, sono scarsamente percepite. Ed è per questo che vige un modello dominante improntato a promuovere adattamento e dipendenza, non libertà e creatività.

La classe tradizionale, che sostiene un modello *pedagogico della dipendenza*, non è *naturale*, non è *un dato da considerare scontato*, è invece una

costruzione sociale (Berger e Luckman, 1966) e cioè un modo di far funzionare la scuola che a un certo punto della sua storia l'uomo (occidentale) si è dato¹ su larga scala.

Per offrire una visione esplicita di come è organizzata l'aula, consideriamo la figura 8.3 che rappresenta la conformazione tipica, con l'impiego di banchi ben allineati, la presenza della cattedra dietro la quale il docente esegue tutte le azioni caratterizzanti una relazione di insegnamento frontale e trasmissiva; la lavagna di fianco alla cattedra; due armadi in fondo al locale per contenere qualche oggetto e qualche libro. Lo spazio è monòtopo nel senso che è costituito da una sola grande area di lavoro. Per questo finisce per prevalere, al di là delle intenzioni, un'attività standardizzata, parcellizzata, sequenziale che è sostenuta da una visione segmentata del curriculum.

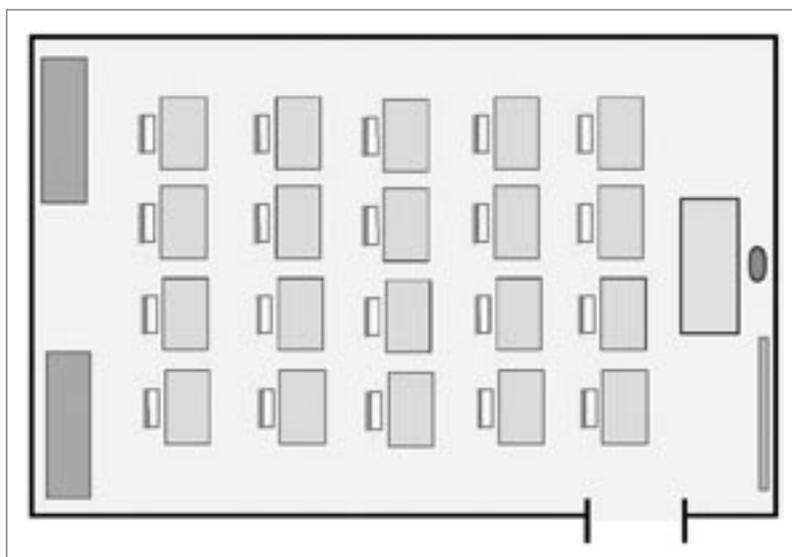


Fig. 8.3 Aula tradizionale.

L'aula Senza Zaino

Il clima che si respira nella classe; le relazioni che vi si instaurano; i modi di lavorare da soli, tutti insieme, in piccoli gruppi, a coppie; i materiali e gli strumenti che vengono impiegati; gli arredi e la loro disposizione possono dare invece la

¹ Fu Comenio a teorizzare la scuola moderna.

misura di un ambiente formativo ispirato alla comunità di ricerca, ai valori della responsabilità e dell'ospitalità. L'insegnante ha un ruolo di organizzatore della «ricerca» e di facilitatore del lavoro di tutti. L'aula viene così a essere rappresentata come luogo di riferimento identitario, la «casa base» nella quale il singolo alunno e il gruppo degli allievi trovano un riferimento costante, un punto d'appoggio, un ambiente personalizzato dal quale poi è possibile partire per aprirsi agli incontri e alle occasioni esterne all'aula ed esterne alla scuola.

La figura 8.4 indica una modalità, non l'unica, di organizzare l'aula nel progetto Senza Zaino, che rende possibile l'intreccio tra spazio politopo e tempo policronico. L'area 1 è l'area *tavoli* per il lavoro individuale, a coppie o a gruppi. L'area 2 è la zona del *forum* per i momenti nel grande gruppo; qui le attività possono essere: la presa di decisione, le spiegazioni, le piccole conferenze, i racconti, le discussioni guidate. Il forum è costituito da 3 panche disposte a ferro di cavallo e da un tappeto anallergico che può essere utilizzato per la lettura e per altre attività individuali o di gruppo. Le aree contrassegnate dal numero 3 sono costituite da minilaboratori che possono essere dedicati, ad esempio, alle arti grafiche e pittoriche, alle discipline scientifiche, alla lingua, ecc. L'area 4, che chiamiamo dei *cervelli elettronici*, prevede due computer che vengono utilizzati con software didattici e quindi impiegati come strumenti per l'approfondimento delle varie discipline (italiano, storia, matematica, ecc.). L'area 5 invece è il tavolo dell'insegnante (non una cattedra), dove è previsto

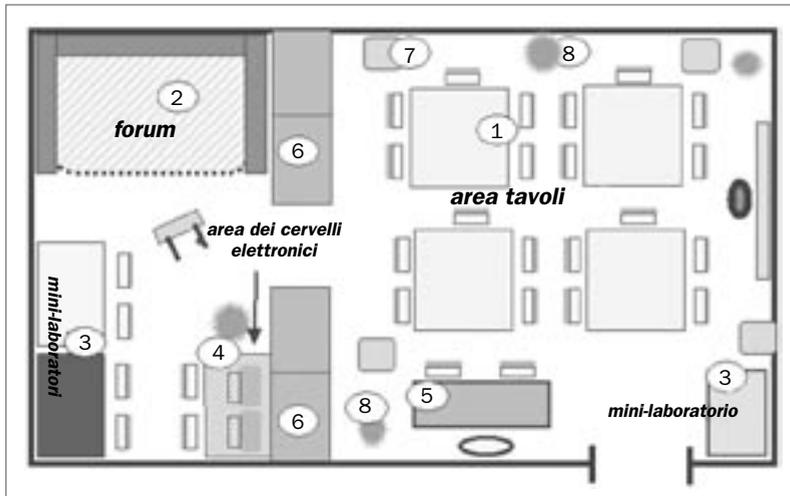


Fig. 8.4 Un'aula del progetto Senza Zaino: Scuola elementare di Nozzano Circolo Didattico n. 7, Lucca (6,40 x 9,00 m: 57,60 m²; 20 alunni).

che il docente possa lavorare con un massimo di 2-3 allievi in un affiancamento personalizzato. Gli armadi a giorno (6) sono attrezzati con materiale didattico, il più svariato possibile, congruente con le attività didattiche della classe. Il materiale è riposto in modo che sia facilmente accessibile. Inoltre i tavoli sono dotati di cassettiere (7) cosicché ciascun alunno può disporre di almeno un cassetto. Con il numero 8 indichiamo delle piante che rendono particolarmente accogliente e ospitale l'ambiente-classe.

Naturalmente, come sempre accade nelle altre organizzazioni (e nel mondo degli adulti), molta parte del materiale è in comune e, cosa raramente riscontrabile nella scuola tradizionale, non chiuso a chiave in armadi, ma alla portata di tutti. L'accentuazione del significato dello spazio-aula non deve togliere, comunque, importanza all'organizzazione degli spazi esterni — quali sale per le conferenze e riunioni, laboratori, aule dedicate (musica, lingua straniera, esperimenti scientifici), stanza dei docenti — che vanno accuratamente attrezzati.

Ma al di là delle soluzioni particolari ciò che conta è riprodurre, per quanto possibile, una situazione di «centro di ricerca»: il clima, le relazioni, i modi di lavorare, il senso di partecipazione e responsabilità per il raggiungimento di un comune obiettivo. In tal senso possiamo pensare alla strutturazione di un ambiente formativo in grado di realizzare i principi di una scuola capace di coinvolgere ed entusiasmare i bambini e i ragazzi nell'esplorazione del mondo. Non si tratta di realizzare espedienti per rinnovare gli spazi o rendere gradevole la permanenza a scuola, ma di progettare la formazione come progettazione dell'ambiente formativo, rispondente alla logica di un *sistema complesso*. L'attenzione, ancora una volta sottolineiamo, va a ogni parte/elemento in modo che sia coerente con la visione di un *curricolo globale* orientato a sviluppare un processo di apprendimento-insegnamento basato sull'esperienza, la scoperta, l'interdisciplinarietà, la ricerca, l'esplorazione, la corporeità e il movimento, la sintesi tra ragione ed emozioni, la pluralità delle intelligenze.

Dall'aggregato-classe al *cooperative learning*

Il modello della dipendenza di tipo trasmissivo, spazialmente monotopo e temporalmente monocronico, favorisce l'individualismo, la competizione e alimenta un'azione sorvegliativa e di controllo. È questo modo di gestione della classe ad attirare le critiche del *cooperative learning*. Un modello alternativo orientato alla responsabilità e alla cooperazione può essere realizzato a patto che si compia una serie di passi in una direzione diversa.



Fig. 9.3 Questo semplice ma davvero funzionale leggìo, che tra l'altro è anche ripiegabile e costruibile dagli insegnanti e dagli alunni, è stato progettato e realizzato dall'architetto Maria Grazia Mura per la scuola primaria di Montemignaio (AR).

I misuratori del tempo

I misuratori di tempo costituiscono un'altra tipologia di strumenti di gestione importanti per la conduzione dell'attività della classe, in quanto rendono effettiva l'autonomia degli allievi e dei vari raggruppamenti in cui si possono suddividere. Normalmente vengono impiegati orologi e/o clessidre per far sì che gli allievi possano controllare la durata dell'attività e interromperla nel momento stabilito. L'uso dei misuratori del tempo evita che sia il docente a segnalare costantemente il passaggio da un'attività all'altra generando, piano piano, un clima effettivo di cooperazione.

Le fonti di disturbo

I rumori e l'acustica

Il problema dei rumori e dei disturbi è in genere sottovalutato a livello di organizzazione dell'ambiente formativo. Vi sono persistenti lamentele ma difficilmente si interviene in modo da riesaminare e pianificare gli interventi, coinvolgendo in modo sistematico capi di istituto, docenti e allievi.

Tra le fonti di disturbo annoveriamo i rumori. La gestione dell'acustica non è tenuta in considerazione pur essendo le scuole ambienti di comunità dove in spazi ristretti permangono un numero consistente di soggetti, che tra l'altro hanno bisogno di un clima che favorisca la calma, la distensione e a volte anche il silenzio in ragione del «lavoro» di apprendimento che vi si svolge. È così che non di rado troviamo locali risonanti, con riverberi molto forti, dove la stessa intelligibilità della parola diventa assai problematica.

Occorre pertanto prestare la massima attenzione a questo aspetto prendendo misure anche semplici ma efficaci come quella di inserire alle estremità dei gambi delle sedie una pallina da tennis (va bene anche usata) su cui è stato praticato un foro (figura 9.4).

Naturalmente hanno anche rilievo azioni mirate a considerare altri aspetti come l'insonorizzazione dei locali e la cura della voce. A questo proposito nell'ambito del progetto Senza Zaino è stata fatta una rilevazione, da parte di esperti dell'ASL n. 2 di Lucca, in due aule di due scuole del circolo didattico n. 7 di Lucca. Nella prima aula la classe partecipava al progetto Senza Zaino, per cui le sedie erano dotate di palline da tennis, l'aula era stata insonorizzata con appositi pannelli fonoassorbenti e i docenti e gli alunni avevano imparato a gestire la voce con volumi bassi. Il risultati sono stati sorprendenti, in quanto si è registrato tra le due classi uno scarto di ben 10 decibel. Tutto ciò porta a concludere che la tematica dei rumori, l'acustica e la gestione della voce hanno un impatto notevole sul clima scolastico e sull'apprendimento degli allievi.¹



Fig. 9.4 Sedia con palline antirumore.

¹ L'analisi è stata condotta nel periodo aprile-maggio del 2005 dal dott. M. Vincentini e dalla dott.ssa C. Delucis dell'ASL 2 di Lucca.

Le interruzioni

Se l'aula è il cuore dell'organizzazione occorre che venga attentamente protetta dai molteplici elementi di disturbo che sovente caratterizzano la vita della scuola. Uno dei più frequenti è l'*interruzione*: i bidelli che consegnano messaggi, i colleghi che chiedono consigli o pareri, le telefonate che interrompono le attività, il capo di istituto che viene a parlare improvvisamente con un docente, la campanella che suona.

Quest'ultima è uno strumento standardizzante che ha le medesime funzioni della sirena della fabbrica tayloristica strutturata sulla catena di montaggio, la quale indica tempi uguali per tutti, comportamenti gregari ed esecutivi, per attività similari. Nel modello dell'autonomia si può fare a meno di questo segnale acustico, che tra l'altro sovente disturba — come evidenziavano già autori come Parkurst (1922) e Richardson (1973) — l'attività di apprendimento. In sostituzione possiamo fare riferimento agli orologi in dotazione alla classe, stabilendo ad esempio delle fasce orarie per le entrate, le pause e le uscite.

Molti autori hanno posto in rilievo il tema delle interruzioni da attribuire a varie fonti, che diventa, in non pochi casi, un fattore troppo sottovalutato e che invece influisce sui livelli di attenzione e di concentrazione, sulla motivazione e in definitiva sull'apprendimento. Gestire la classe in modo efficace vuol dire prestare attenzione anche a questo aspetto.

La voce

La voce costituisce uno strumento abusato nella gestione delle attività di apprendimento-insegnamento. In particolare in Italia abbiamo una situazione spesso caotica che incide in modo significativo sulla possibilità di lavorare con la dovuta efficacia. Nel progetto Senza Zaino si cerca di promuovere un uso sobrio e limitato della voce, valorizzando l'efficacia del linguaggio non verbale (Jones, 1987).

Lo strumento (materiale di gestione) che illustriamo nella figura 9.5, realizzato in una classe del progetto, dà conto del fatto che l'insegnante impartisce le istruzioni «silenzio» e «si parla sottovoce», usando non il linguaggio verbale ma quello oggettuale-iconico (lo strumento è stato costruito con i bambini e ciò è un ulteriore elemento di efficacia).

Se l'impiego della voce deve essere sobrio, nelle spiegazioni l'insegnante dovrebbe attentamente calibrare il tempo (breve) preparandosi in modo da usare una quantità di parole non ridondante. Inoltre, a seconda delle attività svolte, diventa importante la modulazione dei toni e dei volumi, per attirare l'attenzione,

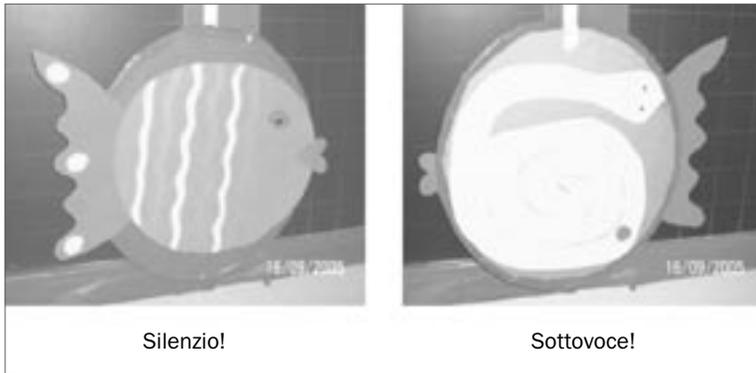


Fig. 9.5 Strumento per la gestione della voce.

evocare emozioni, suscitare interesse. Nelle attività del progetto Senza Zaino che si svolgono nelle varie aree di lavoro il parlare tra gli allievi non solo è permesso ma è incentivato. È allora fondamentale, ancora una volta, usare la voce con bassi volumi di modo che il clima sia sereno, ovattato, con rumori attutiti.

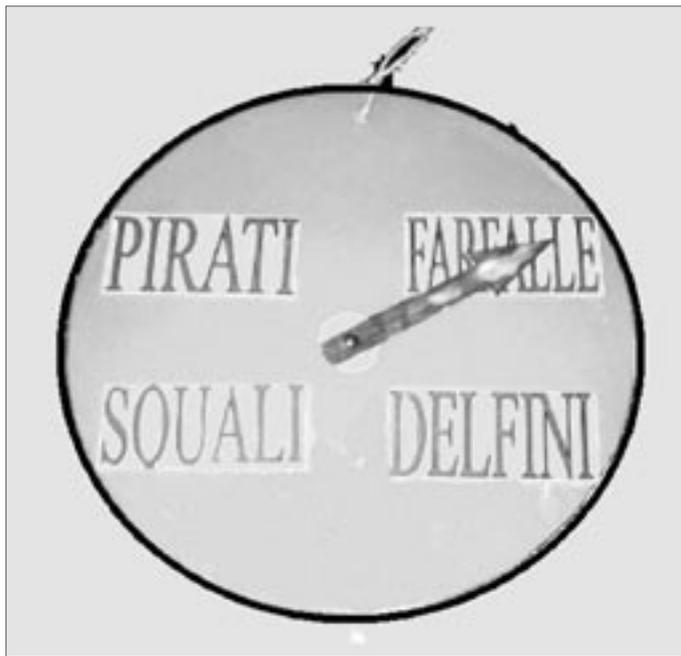


Fig. 9.6 Regolatore di turni.

Il corpo, la voce, l'ascolto

Il corpo disciplinato

Il corpo è una caratteristica di un ambiente sociale nel senso che l'ambiente è fatto di corpi e che sul corpo, anche materialmente, si individuano le influenze socioculturali di un dato contesto (si pensi ai tatuaggi, alla circoncisione, ai modi di vestire ecc.), ma il corpo è anche soggetto ai controlli dei poteri sociali, soprattutto attraverso le regole che una data società produce in merito all'incontro tra i sessi, alla sessualità, ai modelli di famiglia. Tramite il corpo, d'altra parte, si dà l'apertura al mondo, poiché è il corpo che conosce attraverso la sua «sensibilità» e la sua «intelligenza» espressa da quella parte di corpo che è il cervello. La costruzione della società e l'elaborazione culturale passano attraverso la dimensione corporea. Per l'ambiente formativo si tratta di una concettualizzazione fondamentale, poiché il corpo è il luogo del conoscere nel senso anche sostenuto da Gamelli, per cui i «saperi devono oggi più che mai essere *incorporati*, ovvero ricondotti a una *storia*, intrecciati con la *biografia* di colui o colei che intende farli propri». Pertanto è obsoleto un «modo di intendere e fare educazione unicamente preoccupato di classificare, ordinare, analizzare, progettare, risolvere senza considerare ciò che al tempo stesso si immagina, si sente, si prova, si *muove* in noi» (Gamelli, 2002, p. 11). In questo capitolo daremo solo alcune suggestioni in merito al corpo con lo scopo di porre l'attenzione a questa dimensione in un ambiente formativo che considera le esigenze del soggetto in crescita.

Il corpo è un carattere costitutivo dell'ambiente anche nel senso indicato da Galimberti: il «mondo, prima di ospitare formule e idee, ospita corpi e cose, in

quelle relazioni naturali che solo l'astrattezza del pensiero puro, nella solitudine del suo isolamento, può giudicare meno reali delle sue costruzioni» (Galimberti, 1997, p. 116). Nell'ambiente sono situati, dunque, i corpi con le loro strutture biologiche che interagiscono con quelle psicologiche. L'organismo umano va infatti ricompreso come un intreccio inestricabile di soma e psiche, per cui l'esperienza dell'«insicurezza ontologica» che definisce l'esistenza umana non ha una rilevanza solo psichica, ma coinvolge anche la sua struttura fisiologica con diverse forme di manifestazione che passano sotto il nome di «somatizzazione». In più, oltre che esistenzialmente, sono i caratteri sociali che influenzano il modo di stare al mondo del corpo, in un determinato ambiente. Questi caratteri incidono sulla personalità indirizzando l'espressione della sensibilità, dell'affettività, delle percezioni, determinando certe reazioni corporee piuttosto che altre. È pertanto molto importante considerare come il corpo si inserisce nell'ambiente formativo. La struttura dello spazio e del tempo che connota il modello pedagogico di tipo trasmissivo, abbiamo visto, tende ad anestetizzare il corpo, a disciplinarlo, a addormentarlo. Ciò va a detrimento dell'autentico apprendere che invece trova la sua radice più profondamente stabile proprio nella dimensione corporea, che dice del vedere, del sentire, del provare, del muoversi, dell'esplorare, del toccare, dell'odorare.

Il corpo e il potere

Attraverso il corpo apprendiamo, facciamo esperienza del mondo, ci situiamo nel modo più concreto in quella porzione di tempo e di spazio in cui ci è dato di vivere. Eppure le forme del conoscere che vengono proposte e, dunque, le pratiche dell'insegnare, sono così segnate da una logica formalistica, idealistica, a-temporale e a-spaziale, che diventano negatrici del corpo e pertanto della mente. Sembra quasi che la scuola abbia il compito di instillare la convinzione che non ci si debba più affidare e fidarsi dei sensi — pur anche estesi e potenziati dalle tecnologie — per abitare il mondo. È per questa ragione che l'ambiente formativo è reso asettico, è staccato dallo spazio e dal tempo, affidato sostanzialmente a una parola dis-incarnata. Strumenti come lo zaino, ma anche il banco, l'aula ad assetto *monòtopo* e *monocronico*, dicono della svalorizzazione della dimensione corporea ridotta a oggettualità puramente funzionale. Nel modello scolastico odierno sussistono tutti gli elementi del disciplinamento e dell'anestetizzazione del corpo che risalgono alla vita delle scuole nel XVIII secolo, anche se oggi le forme si ammantano di eleganza e raffinatezza. Foucault mette in risalto il fatto che la scuola moderna tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento nasce sul credo «pedagogico» «che l'investimento del corpo da parte del potere dovesse

essere pesante, massiccio, costante, meticoloso. Di qui i formidabili regimi disciplinari che si trovano nelle scuole, negli ospedali, nelle caserme, nelle fabbriche, nelle città, negli edifici, nelle famiglie. [...] Se si è potuto costruire un sapere sul corpo, è stato attraverso un insieme di discipline militari e scolaresche» (Foucault, 1977, pp. 140-141). Un sapere sul corpo non per emanciparlo, riconoscerlo, ma per imbrigliarlo.

«Il corpo umano allora entra in un ingranaggio di potere che lo fruga, lo disarticola e lo ricompono». In questo modo ha origine una vera e propria arte del corpo che tende «alla formazione d'un rapporto che, nello stesso meccanismo, lo rende tanto più obbediente quanto più è utile, e inversamente. Prende forma, allora, una politica di coercizioni che sono un lavoro sul corpo, una manipolazione calcolata dei suoi elementi, dei suoi gesti, dei suoi comportamenti» (Foucault, 1976, p. 150).

Foucault analizza questo disciplinamento dei corpi attraverso il modello ideato da La Salle in Francia, che proponeva la figura di un docente che deve essere a un tempo esecutore e tecnico-sorvegliante, in un ambiente chiuso dove vige un'organizzazione che regola i raggruppamenti e la circolazione delle persone, secondo ritmi temporali uguali per tutti. «L'organizzazione di uno spazio seriale fu una delle grandi mutazioni tecniche dell'insegnamento elementare. Esso permise di superare il sistema tradizionale (un allievo che lavora qualche minuto col maestro, mentre il gruppo confuso di quelli che attendono rimane in ozio). Assegnati dei posti individuali, rese possibile il controllo di ciascuno e il lavoro simultaneo di tutti; organizzò una nuova economia dei tempi di apprendimento; fece funzionare lo spazio scolastico come una macchina per apprendere ma anche per sorvegliare, gerarchizzare, ricompensare» (1976, p. 160).

Di contro a questa concezione vale la pena di sottolineare come invece sia proprio il movimento del corpo nel tempo e nello spazio che genera conoscenza, rende abitabile e ospitale l'ambiente, a patto tuttavia che l'ambiente medesimo consenta l'esplorare, l'investigare, poiché si risponde ai bisogni fondamentali di nutrimento, sicurezza e creatività. Il conoscere, che è conoscere con il corpo e con la mente, è allora un lasciar spazio alla dimensione estetica, percettivo-motoria, che, come sostiene Hillman, si pone in antagonismo con una conoscenza letterale, formalistica, de-contestualizzata, che nutre uno stare del soggetto anestetizzato, che chiude ai sensi e ai significati e che si fa impermeabile rispetto all'esperienza.

La dimensione estetica come base del conoscere è ripresa e sviluppata nel metodo della «globalità dei linguaggi». «L'uomo non può conoscere, apprendere, creare, sviluppare la propria mente, se non attraverso il Corpo. La

“Corporeità della Mente” è dovuta alle immagini sensoriali che ne determinano la soggettiva reattività, previsione, capacità di scelta, associazione ed elaborazione tramite la Memoria». Cosicché si apre, secondo Stefania Guerra-Lisi, la strada verso una fisiopedagogia che è un «processo educativo che parte dalla consapevolezza della propria fisicità, in tutta la sua dipendenza-appartenenza alle leggi fisiche dello Spazio, dei suoi processi filogenetici nell'ontogenesi, con tutte le creazioni e simboli umani ad essi connessi; dalla consapevolezza della gerarchia, sviluppo, affinamento, estensione, globalità, dei propri sensi» (Guerra-Lisi, 1997, p. 16).