

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA12105

Il lavoro d'aula: ripensare il modello organizzativo

Classroom work: rethinking the organizational model

Mario Castoldi¹

Sintesi

Un cambiamento reale delle pratiche didattiche nella scuola non richiede solo una revisione delle metodologie di lavoro, bensì necessita un ripensamento del modello organizzativo scolastico: un modello spesso ritenuto inamovibile. Aula, ora di lezione, docente disciplinare, gruppo classe, libro di testo sono le componenti di questo modello che richiedono di essere ripensate e gestite in modo più flessibile e variegato, in funzione innanzi tutto degli scopi di apprendimento che si intendono perseguire. In caso contrario si rischia una frattura sempre più marcata tra il contenuto della formazione scolastica, in rapida e radicale evoluzione, e un contenitore ormai inadeguato, funzionale a logiche amministrative e gestionali ma non ai nuovi bisogni formativi.

Parole chiave: Modello organizzativo; Ambiente di apprendimento; Innovazione scolastica.

Abstract

A real change in teaching practices at school does not only require a revision of work methods, but also a rethinking of the school organizational model: a model often held to be unchangeable. Classroom, class time, subject teacher, class group, and textbook are the components of this model that need to be reconsidered and managed in a more flexible and diversified way, first of all in function of the learning objectives. Otherwise we risk to have a growing mismatch between the content of school education, which changes rapidly and radically, and a container that no longer fits, which follows administrative and management rules but does not meet the new educational needs.

Keywords: Organizational model; Learning environment; School innovation.

1. Università degli Studi di Torino, Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'educazione, mario.castoldi@gmail.com

“Il medium è messaggio”. La celebre affermazione di Mc Luhan rappresenta la bussola che chiarisce il senso di questo contributo e le ragioni per cui il ripensamento dell’ambiente di apprendimento è posto al centro dei processi di cambiamento del fare scuola (Fiore & Mc Luhan, 1967). Il modo in cui veicoliamo un messaggio è parte integrante del messaggio stesso, anzi spesso ne costituisce la dimensione più pervasiva e incisiva; se pensiamo ad un’interazione emotivamente significativa che abbiamo vissuto, spesso non ci ricordiamo le parole che sono state dette, bensì la dinamica relazionale che ha marcato l’evento. Ritorna, in altre parole, la distinzione introdotta dalla pragmatica della comunicazione tra piano del contenuto e piano della relazione, tra che cosa diciamo e come lo diciamo, quali facce complementari di un evento comunicativo: il piano del contenuto si riferisce strettamente al livello logico-cognitivo della comunicazione, laddove quello della relazione riguarda prevalentemente il livello socio-emotivo (Watzlawick *et al.*, 1967).

Anche il “fare scuola” è un messaggio, un messaggio educativo che comunica un determinato modello pedagogico, caratterizzato da determinati principi educativi e valori culturali. Orbene questo messaggio non passa tanto attraverso le dichiarazioni di intenti, ovvero i vari documenti progettuali che troviamo, alla stregua di grida manzoniane, in qualsiasi Istituto scolastico (PTOF, PdM, RAV, curriculum di Istituto, programmazioni disciplinari e di classe, piani di lavoro individuali, ...), bensì attraverso la materialità educativa, il modo concreto con cui la scuola gestisce il suo compito formativo. In questa materialità gioca un ruolo

centrale la strutturazione dell’ambiente di apprendimento, in tutte le sue dimensioni, da quelle più evidenti, come l’organizzazione degli spazi, a quelle meno visibili, come le regole di convivenza sociale.

Non a caso anche nel linguaggio didattico si è progressivamente affermato il concetto di curriculum implicito, per identificare quella dimensione dell’offerta formativa che non viene generalmente resa esplicita dalla scuola e riguarda la gestione della dimensione relazionale e organizzativa dell’evento formativo. L’aspetto più problematico di ciò è individuabile nella scarsa consapevolezza da parte degli insegnanti in merito alle scelte (o non scelte) fatte sul piano relazionale e organizzativo e al significato formativo di tali scelte; da qui l’esigenza di dedicargli attenzione e di analizzarle più in profondità. Uno dei maggiori rischi di un evento comunicativo, infatti, riguarda proprio le incongruenze che si vengono a determinare tra piano del contenuto (che cosa si dice) e piano della relazione (come si dice), con conseguenti messaggi contraddittori, ambigui, disorientanti; quante volte questo succede anche in didattica, ad esempio quando vediamo un insegnante pontificare sull’importanza del “sentirsi gruppo” di fronte a una classe schierata in file di banchi separati o sul valore dell’ascolto e della collaborazione in una situazione di conflitto, più o meno occulto, con la collega di classe?

Focalizzando la nostra attenzione sul livello micro dell’ambiente di apprendimento scolastico, ovvero l’“aula”, possiamo riconoscere accanto al piano del contenuto - ovvero i traguardi, i contenuti di insegnamento, le attività, i metodi, etc. - il piano della relazione,

ovvero quelle dimensioni implicite del curriculum che si sostanziano nel modello organizzativo su cui si struttura il “fare scuola”. La modalità di gestione di tali dimensioni, infatti, incide fortemente sui significati dell’esperienza formativa e sulle valenze emotive e affettive che tale esperienza assume per i diversi attori; pensiamo a quanto sia differente lavorare in un’aula con i banchi separati e disposti in file, piuttosto che a ferro di cavallo o disposti a piccoli gruppi o alla differenza tra un incontro in presenza e un incontro a distanza mediato dalle tecnologie dell’informazione e della comunicazione.

Da qui il significato di una gestione della dimensione organizzativa dell’insegnamento esplicita e intenzionale, a partire dalla consapevolezza degli elementi che la compongono e delle possibilità di intervento a disposizione dell’insegnante. Si tratta di predisporre un ambiente per l’apprendimento funzionale ai propri scopi formativi, nel quale anche il modello organizzativo svolge una funzione cruciale e richiede un’attenta regia da parte della scuola. Sulla base di queste premesse, nel contributo proveremo innanzi tutto a de-

signare il modello organizzativo che caratterizza il “fare scuola”, perlomeno nei suoi tratti generali e più diffusi, tentando di analizzare le ragioni per cui risulta tanto pervasivo e difficilmente modificabile; successivamente tenteremo di capire a quali condizioni tale modello possa essere gestito dalla scuola in forme più intenzionali e consapevoli, in quanto elemento cardine della propria proposta formativa, e proveremo a fornire alcune indicazioni operative utili a una sua rilettura critica.

1. Il modello organizzativo del lavoro d’aula

Focalizzando la nostra attenzione sulla gestione dell’aula, come possiamo identificare le componenti chiave del modello organizzativo sotteso alla concreta erogazione dell’azione di insegnamento/apprendimento? La risposta più immediata rinvia alla retrocospettiva di qualsiasi diario scolastico, come pure a tanta modulistica scolastica che ogni insegnante conosce perfettamente, riprodotta nei suoi elementi essenziali nella Tab. 1.

Classe: II A						Aula: 104
	LUNEDI’	MARTEDI’	MERCOLEDI’	GIOVEDI’	VENERDI’	
8,30 - 9,30		Italiano				
9,30 - 10,30		Storia				
10,30 - 10,50	INTERVALLO					
10,50 - 11,50		Inglese				
11,50 - 12,50		Matematica				
12,50 - 13,50		Ed. musicale				

Tab. 1 - Il modello organizzativo della didattica scolastica.

Nella sua semplicità possiamo ritrovare in questa rappresentazione (quasi) tutte le componenti chiave del modello organizzativo sottostante al “fare scuola”; un modello rintracciabile, pur con qualche variante, in tutti i gradi scolastici: nella versione “pura” nella scuola secondaria, in una versione leggermente semplificata (ma non diversa nelle premesse) nella scuola primaria. Innanzi tutto i *soggetti* a cui si rivolge questa proposta formativa: la classe II A, vista come un soggetto unico composto generalmente da 20-25 individualità, che sono considerate nel modello organizzativo essenzialmente come un’entità singola, da gestire come gruppo-classe. In secondo luogo lo *spazio* in cui si svolge il percorso formativo, l’aula 104, sostanzialmente unico, salvo qualche modifica connessa allo svolgimento di alcune discipline (ad esempio l’Educazione fisica, in palestra).

In terzo luogo il *tempo*, scandito nelle unità orarie rappresentate dalle diverse celle giornaliere, che richiamano un’articolazione temporale, sostanzialmente uguale per le 33 settimane del calendario scolastico annuale, strutturata per unità orarie che, in casi particolari, si possono comporre in periodi temporali di due ore nel caso di alcune discipline o insegnamenti (poco importa se la durata dell’unità oraria è di 55 minuti, anziché di 60). In quarto luogo le *discipline*, che designano il contenuto delle diverse unità orarie, assumendo come riferimento i vincoli normativi relativi ai diversi gradi e indirizzi scolastici in termini di unità orarie da dedicare ai diversi insegnamenti disciplinari. Un altro aspetto del modello organizzativo, sotteso al quadro orario sebbene non visibile in modo esplicito,

riguarda il sussidio principe attraverso cui affrontare le diverse discipline di insegnamento, perlomeno nella scuola secondaria, ovvero il *libro di testo*.

Si tratta, a ben pensarci, di un modello che regola l’organizzazione della vita scolastica nei suoi diversi aspetti, rappresentando l’elemento di connessione trasversale più forte, una sorta di “esperanto” tra le diverse componenti scolastiche: per lo studente e la sua famiglia, che per ogni giornata sa che cosa l’aspetta e può preparare lo zaino o la cartella con i libri e i quaderni necessari; per l’insegnante che pianifica i suoi spostamenti nel corso della giornata e della settimana, in relazione alle classi indicate nelle diverse caselle (nella sua versione la matrice proposta, invece di indicare la disciplina, indica la classe); per il Dirigente scolastico e la segreteria amministrativa, che può monitorare in qualsiasi momento dove si trovano i vari insegnanti e le diverse classi (una sorta di “grande fratello”, in cui tutto è sotto controllo, almeno in apparenza...).

Da qui una delle ragioni della pervasività di questo modello organizzativo e della sua tendenziale inamovibilità: l’effetto rassicurante che veicola, di un’organizzazione in cui tutto è strutturato e ogni componente è nella cella giusta, come un orologio in cui tutti i meccanismi lavorano in perfetta consonanza. Non è l’unica ragione: un’altra, forse ancora più incidente, è amministrativa, in quanto il modello proposto diventa l’unità di misura con cui sono conteggiate le cattedre di insegnamento, la gestione del personale, l’impegno didattico degli allievi: vi immaginate una segreteria a cui manchi questo appiglio per

contabilizzare il lavoro scolastico? Un'ulteriore ragione è da ricercarsi nella tradizione: si è sempre fatto così, qualsiasi insegnante o genitore o assistente amministrativo ha "in testa" questa matrice e si rappresenta quasi naturalmente il lavoro scolastico in questa forma.

Qual è allora il problema di questo modello, così lineare e semplice nello strutturare il lavoro scolastico? Innanzi tutto lo individuare nella domanda a cui il modello non risponde, ovvero qual è lo scopo di questa matrice organizzativa: *cui prodest?* La sua ragion d'essere, come anticipavamo, è innanzi tutto amministrativa, in quanto diventa l'unità di conto su cui quantificare le risorse umane della scuola e l'articolazione del curriculum scolastico; il punto è se risponde anche a uno scopo formativo (Biondi *et al.*, 2016).

Si tratta di un modello nato con l'avvento della scolarizzazione di massa, funzionale a gestire amministrativamente delle entità formative sempre più complesse, ma schiacciato in chiave formativa sull'acquisizione di contenuti di sapere propri di ciascuna disciplina, ovvero su un'idea di apprendimento centrata sulla padronanza di conoscenze e abilità disciplinari. Proprio il fatto che nelle celle ritroviamo le denominazioni delle diverse discipline ci riporta all'equivoco di fondo connesso alla transizione verso un apprendimento per competenze: considerare le discipline di insegnamento fini, non strumenti della formazione scolastica. Nel modello in questione il "che cosa" si insegna tende a sostituire il "perché si insegna", diviene la risposta autoreferenziale della scuola al suo compito formativo (Castoldi, 2018).

La Tab. 2 prova a rappresentare quanto discusso finora; l'unica domanda che non trova

risposta è "Per quali apprendimenti?". Possiamo sicuramente rispondere che la funzione prioritaria del modello in questione è amministrativa, sarebbe certamente la risposta più immediata che potremmo ricevere da una DSGA o da una collaboratrice amministrativa. Il punto è che lo schema veicola anche un modello pedagogico, un certo modo di intendere il lavoro scolastico, imperniato sulle discipline di insegnamento e sui loro contenuti di sapere. Lo scopo formativo implicitamente veicolato diviene allora questo, trasmettere un insieme di contenuti di sapere identificabili dietro le etichette delle diverse discipline (non a caso il richiamo al libro di testo come sussidio principe).

Per chiarire meglio questo aspetto possiamo fare un ulteriore passo e immaginare come l'insegnante declini il modello in questione in rapporto al proprio compito formativo. Abbiamo un sussidio didattico principe, il libro di testo, e una quantificazione stimata del tempo a disposizione nel corso dell'anno data dal prodotto del numero di cellette con la denominazione della propria disciplina presenti nel quadro settimanale per il numero di settimane di scuola. Diviene naturale assumere l'indice dei contenuti di sapere presenti nel libro di testo come riferimento per prefigurare il lavoro formativo da realizzare nel tempo dato: il primo capitolo nelle prime due settimane, il secondo nella terza settimana,... Ancora una volta la risposta implicita alla domanda "perché" rinvia a un repertorio di contenuti di sapere, inevitabilmente sovradimensionati rispetto al tempo a disposizione, che conducono quasi spontaneamente alla conclusione: "mi manca il tempo per finire il programma!".

Da qui una ragione che spiega in che senso il modello in questione costituisca una sorta di scoglio contro cui si infrange qualsiasi progetto innovativo: se la rappresentazione implicita del “fare scuola” rimane rinchiusa nei confini, organizzativi e culturali, di questo modello, non c’è metodologia attiva o strategia didattica che tenga; qualsiasi proposta è destinata a scontrarsi con obiezioni del tipo “interessante, ma ci manca il tempo” oppure “bello, ma come possiamo attuarlo?”. L’unica risposta possibile a queste obiezioni è un invito a uscire dal modello e tentare di dare una risposta consapevole alla domanda “a quale scopo formativo risponde il nostro ‘fare scuola’?”. Si tratta di un cambiamento di “tipo 2”, citando Watzlawick, in quanto richiede un salto di paradigma nello strutturare l’organizzazione scolastica: assumere una prospettiva di apprendimento orientata verso lo sviluppo di competenza come chiave di volta per relativizzare il ruolo delle discipline di insegnamento, in quanto risorse organizzative

e strumenti culturali funzionali a promuovere competenze (Watzlawick *et al.*, 1974).

Risulta evidente infatti che una risposta consapevole alla domanda “Per quali apprendimenti?” nella prospettiva della competenza, costringe a ripensare anche le altre domande chiave e a problematizzare un modello organizzativo imperniato sull’ora di lezione per una data disciplina di insegnamento rivolta all’intera classe nell’aula di quella classe assumendo come strumento principe il libro di testo; il tutto riprodotto per circa 33 volte nel corso dell’anno scolastico. Peraltro, la messa in discussione di una componente del modello tende inevitabilmente a ripercuotersi anche sulle altre, in una sorta di “effetto domino” rappresentato dalle frecce di collegamento presenti nella Fig. 1, che dimostrano come tutto si tiene: anche per questo motivo possiamo parlare di modello organizzativo, in quanto insieme coeso di componenti che si rimandano vicendevolmente.

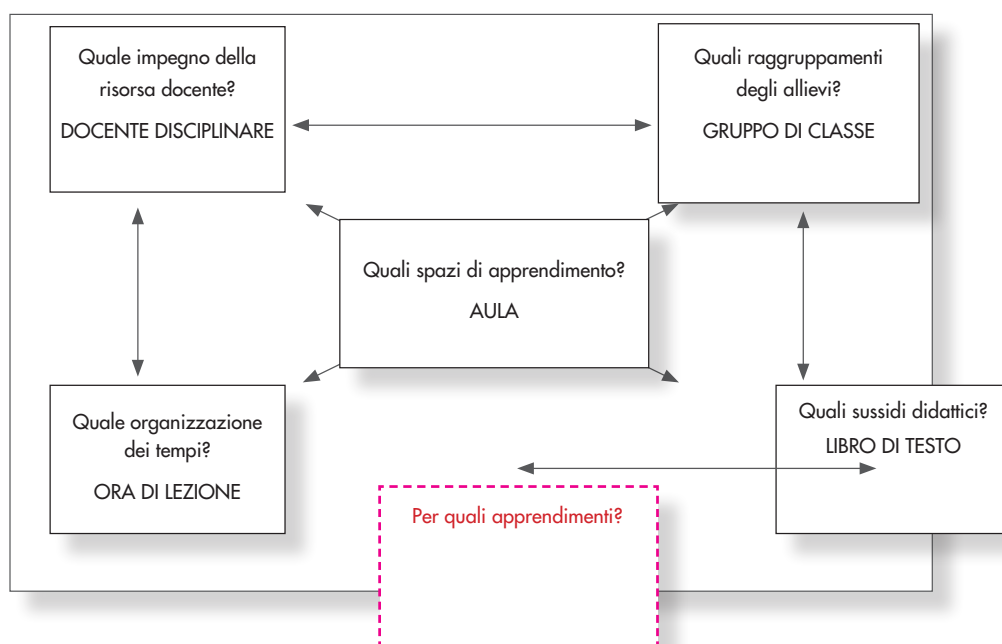


Fig. 1 - Le componenti del modello organizzativo del lavoro d'aula.

Un'ultima considerazione a proposito della pervasività del modello organizzativo e dell'estrema difficoltà nel problematizzarlo nel lavoro con i docenti e con le scuole, in quanto assunto come una sorta di “moloch” intoccabile e non modificabile. Vengono in mente le parole di Laura Resnick et alii, a conclusione della ricerca sullo stato dell'arte della ricerca sull'apprendimento, promossa dall'OCSE; in relazione all'implementazione dei processi innovativi nelle pratiche quotidiane, il loro contributo si apre con queste parole: *“Mentre l'interesse per forme innovative di apprendimento e insegnamento cresce, le difficoltà nel modificare le pratiche nelle istituzioni formative diventano sempre più evidenti. In nessun luogo la sfida è più grande che nel settore scolastico, dove pratiche di insegnamento secolari sono incorporate nelle strutture organizzative ed educative e la resistenza a nuove idee è enorme, nonostante le crescenti evidenze circa la scarsa efficacia delle tradizionali modalità didattiche”* (Resnick et al., 2010: 286). Pratiche di insegnamento secolari incorporate nelle strutture organizzative ed educative del “fare scuola”: sono l'identikit del nostro modello organizzativo!

2. Da variabile assegnata a variabile indipendente

Una volta rappresentato il “bersaglio” intorno a cui ripensare l'ambiente di apprendimento al livello “micro” dell'aula, si tratta di capire qual è la direzione di ricerca che si propone per cercare di superare, in tutto o

in parte, il modello organizzativo analizzato. Come il titolo della sezione intende comunicare, il punto è affrontare in chiave progettuale tale modello organizzativo, evitare di assumerlo come un “dato” incontrovertibile; la cultura scolastica tende a considerare come oggetti della propria progettazione i traguardi formativi, i contenuti di sapere, le attività didattiche, le metodologie di lavoro, in alcuni casi le modalità di valutazione, molto meno la dimensione organizzativa del “fare scuola”. Quest'ultima è spesso considerata una sorta di “a priori” non modificabile, un insieme di vincoli all'interno dei quali gestire la propria discrezionalità professionale.

La cristallizzazione di routine, modelli organizzativi, consuetudini, fattori inerziali nell'attività scolastica quotidiana spinge l'insegnante a sottovalutare l'incidenza di questi fattori o a considerarli elementi che esulano dalla propria sfera d'azione; una tendenza direttamente proporzionale al succedersi dei diversi gradi scolastici, relativamente limitata nella scuola dell'infanzia (pensiamo alla cura posta alla strutturazione dello spazio aula) fino a diventare macroscopica e inossidabile nella scuola secondaria. Se dovessimo leggere quanto stiamo dicendo con il linguaggio della ricerca sperimentale potremmo dire che, individuata la variabile dipendente nel successo formativo degli allievi, le variabili indipendenti tendono a essere identificate nelle scelte metodologiche e didattiche (strategie, approcci, metodologie, tecniche, materiali, ...). Tempo, spazio, regole, ruoli degli attori, canali comunicativi sono generalmente visti come variabili assegnate da parte degli insegnanti, ovvero come fattori su cui non si

può intervenire. Il punto è trasformare queste variabili da assegnate a indipendenti, ovvero fattori da manipolare e gestire in funzione del proprio progetto formativo, alla stregua della scelta dei contenuti o dei metodi didattici (Borri, 2018).

Un esempio molto semplice e banale riguarda la disposizione dei banchi all'interno di una classe o, in modo ancor più evidente, l'arredo dell'aula. Quanti insegnanti, soprattutto nella secondaria, non si sono mai neppure domandati se ci potrebbero essere altre soluzioni oltre a quelle che hanno trovato nelle classi in cui hanno lavorato? In un piano di lavoro di una classe anche questi aspetti potrebbero essere oggetto di scelte da parte degli insegnanti, spesso molto più significativi in chiave formativa rispetto a infiniti elenchi di traguardi tramandati di anno in anno o a repertori di contenuti da affrontare, che riempiono le pagine dei documenti progettuali. Peraltro ragionare in termini di "ambiente di apprendimento" invita ad assumere una prospettiva progettuale in senso forte, giacché un ambiente, se artificiale, va pensato, strutturato, costruito, vissuto; in ciò si richiamano tutti i passaggi connessi a una logica progettuale, a partire dalla intenzionalità formativa di chi allestisce l'ambiente stesso: ambiente di apprendimento per sviluppare quali apprendimenti? Il messaggio veicolato agli insegnanti è duplice: da un lato allargare lo sguardo su cosa significa progettare l'azione didattica ed educativa, rispetto a pratiche spesso anguste e limitate a un'elencazione di contenuti o attività; dall'altro porre al centro dell'attenzione i traguardi di apprendimento da sviluppare negli allievi, non evocati solo

come mero orpello o richiamo al dettato normativo ma assunti come pietra angolare su cui strutturare un'azione formativa (Bannister, 2017).

Diciamo che la prospettiva proposta avvicina il compito dell'insegnante a quello dell'architetto nel mettere al centro la progettazione di un ambiente entro un contesto dato; si tratta inevitabilmente di una progettazione "hic et nunc", pensata come risposta mirata a un contesto specifico, sempre diverso e peculiare nell'intreccio delle variabili che entrano in gioco. Vengono in mente le parole di Donald Schon, il quale non a caso richiamava nel suo libro più noto sia esempi tratti dalla progettazione architettonica, sia esempi tratti da situazioni formative: *"Le comunità di professionisti sono continuamente impegnate in ciò che Goodman chiama 'costruzione del mondo'. Attraverso innumerevoli atti di attenzione e disattenzione, denominazione, costruzione di senso, definizione dei confini e controllo, esse costruiscono e ricostruiscono i mondi associati alla loro conoscenza e competenza professionale. [...] Quando le comunità di professionisti si trovano a rispondere a situazioni professionali inedite attraverso una conversazione riflessiva con esse, ridefiniscono una parte del loro mondo pratico e, nel fare ciò, rivelano il processo tacito di costruzione del mondo che costituisce il fondamento della loro pratica."* (Schon, 1993: 38).

Secondo Wilson un ambiente di apprendimento in prospettiva socio-costruttivista si caratterizza come *"un posto in cui gli studenti possono lavorare insieme ed aiutarsi a vicenda per imparare a usare una molteplicità di strumenti e risorse informative nel comune*

perseguimento di obiettivi di apprendimento e di attività di problem solving" (Wilson, 1995: 26). L'espressione ben sintetizza lo spostamento di focus verso l'apprendimento e la ridefinizione del ruolo dell'insegnante che si caratterizza, da un lato, nell'allestire e gestire l'ambiente di apprendimento in funzione delle competenze che intende promuovere nei propri allievi, dall'altro nell'accompagnare l'esperienza di apprendimento sostenendola sul piano cognitivo, affettivo, relazionale e fornendo un costante feedback sui suoi risultati. Lungo la stessa direzione si muove Johnassen, sintetizzando con queste parole i requisiti di un ambiente di apprendimento efficace: *"dovrebbe offrire rappresentazioni multiple della realtà, non semplificandola ma rispettando la sua naturale complessità; dovrebbe sostenere la costruzione attiva e collaborativa della conoscenza, attraverso la negoziazione sociale, più che la sua semplice riproduzione; dovrebbe poi alimentare pratiche riflessive, proponendo compiti autentici e contestualizzando gli apprendimenti"* (citato in Varisco, 2002).

Si tratta di una visione del lavoro formativo fortemente agganciata con la realtà, in cui la conoscenza non è riprodotta ma è costruita, un luogo virtuale in cui vengono affrontati compiti autentici e basati su casi reali anche complessi, in cui coloro che apprendono vengono stimolati a pratiche riflessive e metacognitive, alla collaborazione con i pari e possono avvalersi di una varietà di strumenti informativi e di risorse in attività di apprendimento guidato o di problem solving. Da tali definizioni possiamo cercare di ricavare alcuni principi guida attraverso cui ripensare gli

ambienti di apprendimento scolastici:

- *promuovere l'apprendimento per gli studenti, i professionisti e la più ampia comunità attraverso la sperimentazione attiva, l'interazione sociale e la collaborazione;*
- *supportare un'ampia gamma di strategie di apprendimento e insegnamento: dall'istruzione esplicita diretta alla facilitazione dell'indagine alla comunicazione virtuale;*
- *consentire l'apprendimento disciplinare e interdisciplinare;*
- *andare oltre la semplicità o gli spazi aperti flessibili per integrare risorse e spazi dedicati con spazi multifunzione flessibili e adattabili per fornire un ambiente laboratoriale dinamico per l'apprendimento;*
- *prevedere momenti di apprendimento individuali, di coppia, di piccolo gruppo, di grande gruppo;*
- *adattare gli ambienti alle età degli allievi;*
- *facilitare l'apprendimento in ogni luogo e in ogni momento attraverso l'accesso continuo e senza limiti temporali od organizzativi alle ICT e alle risorse di apprendimento;*
- *attivare e potenziare gli spazi di apprendimento, interni ed esterni;*
- *incoraggiare la partecipazione e la responsabilità verso la comunità degli allievi;*
- *orientare l'allestimento di tutti gli elementi dell'edificio e degli spazi esterni come "strumenti" per l'apprendimento (OECD: 2013: 63-4).*

In questa prospettiva anche nel nostro Paese negli ultimi anni si sono sviluppati, spesso dal basso, percorsi di ricerca e di innovazione didattica orientati a problematizzare il modello organizzativo scolastico, assumendo come chiave di accesso proprio le componenti prima richiamate. Il progetto “Avanguardie educative”, promosso dall’INDIRE negli ultimi anni, richiama molti di questi percorsi, connettendoli alla scuola reale (attraverso l’individuazione di Istituti scolastici capofila) e assumendoli come piste di ricerca da diffondere e consolidare (Tosi, 2019). In un recente lavoro si è tentato di ricondurre alcuni tra i percorsi di ricerca più significativi al modello organizzativo proposto in Fig. 1, provando ad analizzare per ciascuno di essi i principi di fondo, i significati e le valenze educative, le modalità operative e uno o più esempi di applicazione (cfr. Fig. 2)².

3. Riprogettare il modello organizzativo: qualche proposta

Aldilà degli specifici percorsi innovative richiamati, un ripensamento in chiave progettuale del modello organizzativo scolastico richiede di focalizzare l’attenzione su alcuni passaggi logico-operativi, a partire da tre domande chiave:

- Quali apprendimenti vogliamo promuovere?
- Quali attività di apprendimento sono necessarie?
- Quali ambienti di apprendimento sono funzionali a tali attività?

L’approccio proposto invita a una sorta di ribaltamento rispetto alle attuali prassi scolastiche: in esse, infatti, si tende a partire da un dato ambiente di apprendimento, sostanzialmente ritenuto fisso e inamovibile,

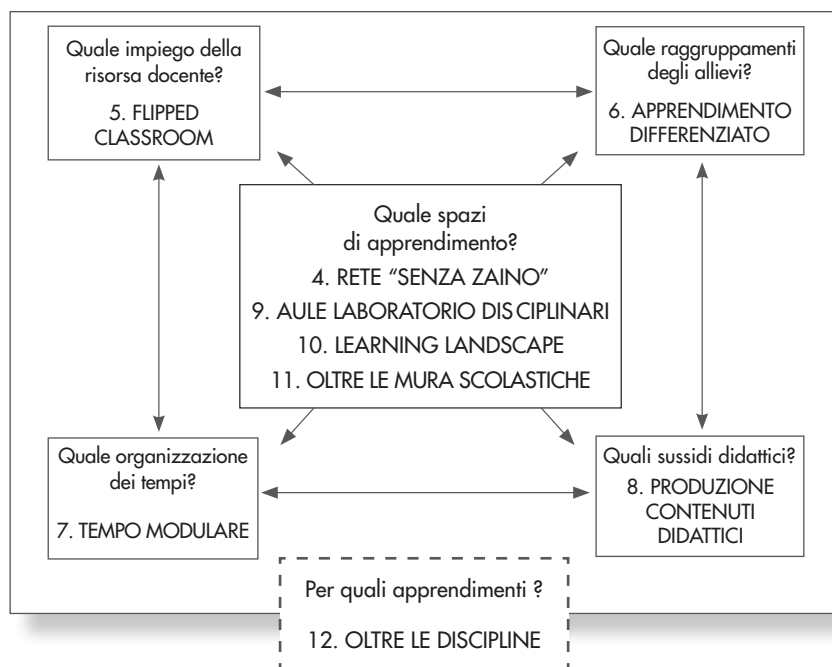


Fig. 2 - Percorsi di ripensamento del modello organizzativo del lavoro d’aula.

Fonte: Castoldi, 2020

2. Per un approfondimento si rinvia a Castoldi, 2020.

in riferimento al quale si individuano le attività di apprendimento possibili e, di conseguenza, i traguardi di apprendimento che si possono promuovere. Ancora una volta il “capovolgimento” viene indicato come una chiave di volta per il ripensamento del “fare scuola”, analogamente a quanto avviene con la “Flipped Classroom” o la “progettazione a ritroso”, quasi a sottolineare la necessità di un cambiamento di paradigma nel riconcettualizzare il lavoro formativo.

In rapporto alle tre domande chiave intorno a cui sviluppare un percorso di (ri)progettazione vorremmo suggerire qualche strumento concreto, che aiuti a declinare operativamente il percorso proposto. Riguardo all’idea di apprendimento si richiama il contributo di Gilbert Paquette³, il quale propone una tassonomia delle capacità implicate nell’esercizio di una competenza organizzata intorno a quattro ambiti:

- **ricevere**, per evidenziare la ricezione di un dato sensoriale o concettuale e il suo immagazzinamento in memoria; le capacità evidenziate riguardano il prestare attenzione e il memorizzare;
- **riprodurre**, per evidenziare l’utilizzo di schemi procedurali noti in un dato contesto; le capacità implicate riguardano il precisare, il trasporre e l’applicare;
- **produrre**, per evidenziare la messa a punto di una risposta originale a una data situazione; le capacità implicate riguardano l’analizzare, l’adattare e il sintetizzare;
- **autogestirsi**, per evidenziare l’analisi

critica e l’autonoma gestione del proprio comportamento in rapporto a un determinato contesto d’azione; le capacità implicate riguardano il valutare e l’autocontrollarsi.

Per ciascuno dei livelli proposti vengono richiamate alcune esemplificazioni relative ai diversi domini di apprendimento considerati: cognitivo, psicomotorio, affettivo e sociale. Lo schema proposto da Paquette, consentendo di evidenziare l’integrazione di risorse che l’esercizio di una competenza richiede, ha il vantaggio di assumere una prospettiva di apprendimento globale, non limitata all’ambito cognitivo, che risulta particolarmente utile per un ripensamento degli ambienti di apprendimento. Lo sviluppo tassonomico, che individua in progressione 10 dimensioni organizzate gerarchicamente intorno ai quattro ambiti, risulta particolarmente efficace per l’intento riflessivo proposto, ovvero contribuire a rispondere alla domanda “quali apprendimenti vogliamo promuovere?”. La Tab. 2 fornisce una bozza di strumento operativo centrato sullo schema di Paquette, nel quale porre a confronto l’analisi dell’esistente con una proiezione verso le azioni future; in esso viene richiamato anche un repertorio di processi connessi alle diverse dimensioni considerate, proposto dall’Autore.

3. G. Paquette, *Modélisation des connaissances et des compétences. Un langage graphique pour concevoir et apprendre*, Sainte Foy (Quebec), Presses Universitaires du Québec, 2002 (citato in Maccario, 2006).

DIMENSIONI		PROCESSI	QUALI APPRENDIMENTI PROMUOVIAMO?	QUALI APPRENDIMENTI VORREMMO PROMUOVERE?
RICEVERE	1. Prestare attenzione			
	2. Reperire in memoria o memorizzare	Reperire in memoria e identificare Memorizzare		
RIPRODURRE	3. Precisare	Illustrare Discriminare Esplicitare		
	4. Trasporre			
	5. Applicare	Utilizzare Simulare		
PRODURRE	6. Analizzare	Dedurre Classificare Predire Diagnosticare		
	7. Adattare			
	8. Sintetizzare	Indurre Pianificare Modellizzare/ costruire		
AUTOGESTIRSI	9. Valutare			
	10. Auto- controllarsi	Influenzare Adattarsi		

Tab. 2 - Quali apprendimenti vogliamo promuovere? – Bozza di strumento.

Nota: per ciascuna voce, se presente, indicare qualche esempio di attività, facendo riferimento ai quattro domini: cognitivo, psicomotorio, affettivo, sociale; se non presente lasciarla in bianco.

Precisati gli apprendimenti da promuovere, per la descrizione delle attività di apprendimento alcuni riferimenti utili possiamo riprenderli da un contributo di Bucciarelli et alii (2016), da inquadrare nell'ambito del progetto "Avanguardie educative" promosso da

INDIRE, nel quale si propone il repertorio di attività di apprendimento illustrato nella Tab. 3. Sulla base di esso si propone una bozza di strumento, centrato sempre sui due piani dell'analisi dell'esistente e della progettazione futura.

ATTIVITÀ	AZIONI	COSA FACCIAMO ORA?	COSA VORREMMO FARE?
Esplorare	Attività di esplorazione, manipolazione apprendimento attraverso l'esperienza diretta o mediata dalle tecnologie.		
Presentare	Presentazione di contenuti e prodotti realizzati dal docente e/o dagli studenti a tutta la classe.		
Negoziare	Discussione, dibattito tra alunni o tra alunni e docenti per confrontare punti di vista, analizzare problemi, trovare soluzioni.		
Creare	Realizzare un prodotto utilizzando asset di contenuto diversificati (testo, immagini, suoni, video, ecc.)		
Collaborare	Svolgere attività cooperative o collaborative che prevedono l'organizzazione del lavoro per gruppi.		
Condividere	Comunicare, scambiare informazioni o contenuti, archiviare risorse in ambiti condivisi.		
Riflettere	Leggere, studiare, concentrarsi approfondendo testi e rielaborando contenuti individualmente.		

Tab. 3 - *Quali attività di apprendimento sono necessarie? – Bozza di strumento.*

Nota: per ciascuna voce, se presente, indicare qualche esempio di attività; se non presente lasciarla in bianco.

La definizione delle attività formative rinvia alla strutturazione di ambienti di apprendimento a esse funzionali e, di conseguenza, all'analisi delle componenti chiave del modello organizzativo prima discusse (cfr. Tab. 4). Come ben evidenziano i percorsi di ricerca sintetizzati nella Fig. 2, le diverse componenti sono tra loro strettamente correlate, pertanto la modificazione di una di esse (ad esempio gli spazi dell'aula o l'organizzazione dei tempi) comporta una revisione più globale (per un approfondimento si rinvia a Castoldi, 2020).

In rapporto alla gestione dello spazio, ad esempio, una recente ricerca promossa dall'OCSE, nell'ambito del programma ELE (Effective Learning Environments), propone sei configurazioni spaziali di base, presentate in un continuum che va da un massimo di chiusura a un massimo di apertura (cfr. Fig. 3). Risulta evidente come ciascuna configurazione spaziale rinvii a un modello organizzativo più globale che, inevitabilmente, richiama anche le altre componenti prima discusse (tempi, raggruppamenti degli allievi, impiego della risorsa docente, sussidi didattici).

DIMENSIONI DELL'AMBIENTE DI APPRENDIMENTO	QUALI RISPOSTE DIAMO ORA?	CHE COSA POTREMMO MODIFICARE IN RAPPORTO ALLE ATTIVITA' DA REALIZZARE?
Quale impiego della risorsa docenti?		
Quali raggruppamenti degli allievi?		
Quali spazi?		
Quale organizzazione dei tempi?		
Quali sussidi didattici?		

Tab. 4 - Quali ambienti di apprendimento sono funzionali a tali attività? – Bozza di strumento.

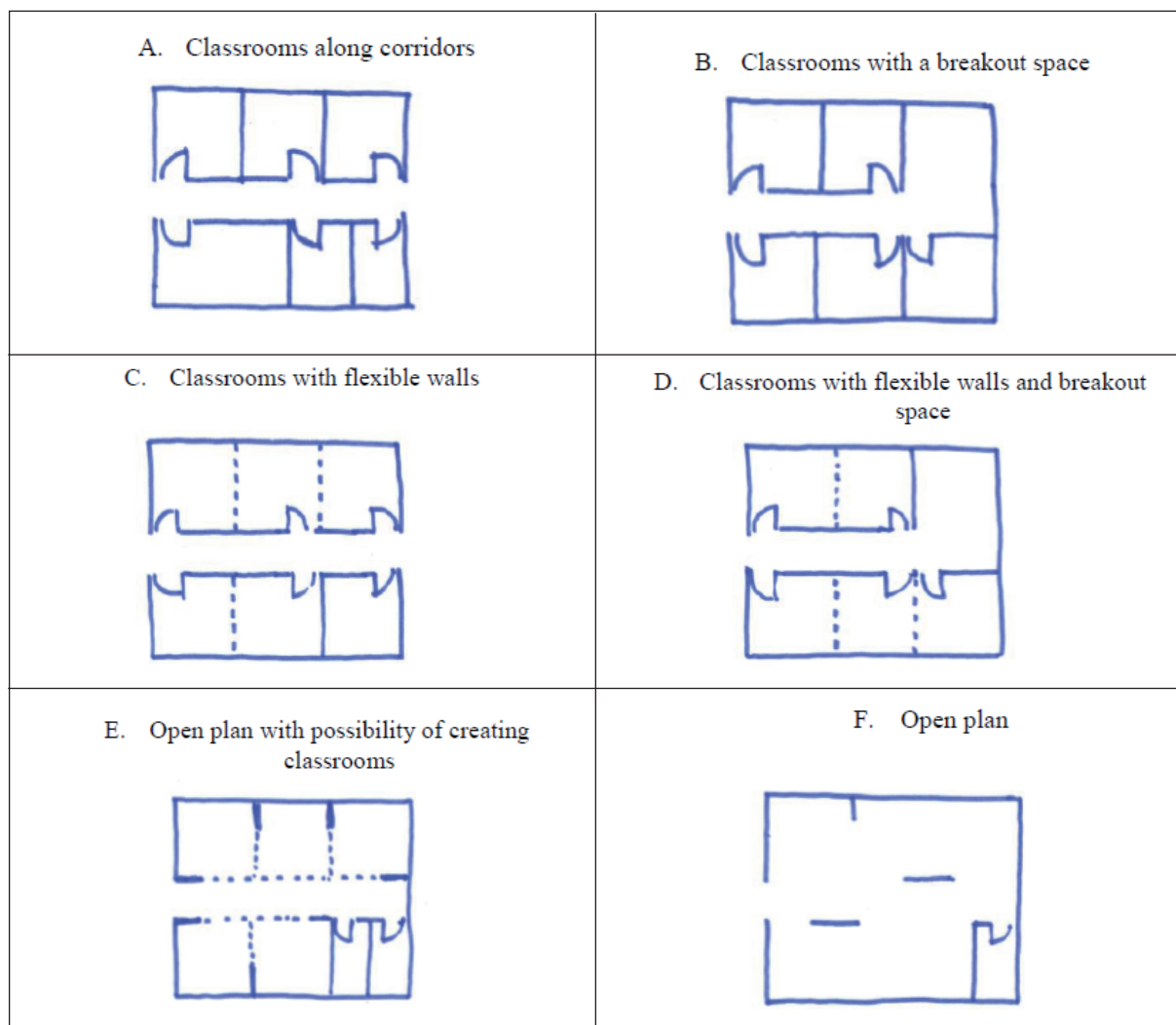


Fig. 3 - *Tipologie di configurazioni spaziali.*

A. Classi lungo i corridoi; B. Classi con un'area relax; C. Classi con pareti flessibili;
D. Classi con pareti flessibili e area relax; E. Spazio aperto con possibilità di creare classi; F. Spazio aperto

Fonte: OCSE, 2019: 8.

Bibliografia

- Bannister, D.** (2017), *Linee guida per il ripensamento e l'adattamento degli ambienti di apprendimento a scuola* (trad. it. a cura di INDIRE). Bruxelles: European Schoolnet.
- Biondi, G., Borri, S., & Tosi, L.** (cur.) (2016). *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*. Firenze: Altralinea.
- Borri, S.** (ed.) (2018). *The Classroom has Broken*. Firenze: INDIRE.
- Bucciarelli, I., Moscato, G., & Tosi, L.** (cur.) (2016), *Avanguardie educative. Linee guida per l'implementazione dell'idea "Spazio flessibile (Aula 3.0)"*, versione 1.0. Firenze: INDIRE.
- Castoldi, M.** (2018). *Costruire unità di apprendimento*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M.** (2020). *Ambienti di apprendimento*. Roma: Carocci.
- Fiore, Q., & McLuhan, M.** (2011). *Il medium è il messaggio*. Milano: Corraini (ed. or. 1967).
- Maccario, D.** (2006). *Insegnare per competenze*. Torino: SEI.
- OECD** (2013). *Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing.
- OECD** (2019). *Analytical Framework for Case Study Collection*. Paris: OECD Publishing.
- Resnick, L. B., Spillane, J. P., Goldman, P., & Rangel, E.** (2010). Implementing innovation: from visionary models to everyday practice. In OECD, *The nature of learning: using research to inspire practice*. Paris: OECD Publishing.
- Schon, D.** (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Tosi, L.** (ed.) (2019). *Fare didattica in spazi flessibili*. Firenze: Giunti.
- Varisco, B. M.** (2002). *Costruttivismo socio-culturale*. Roma: Carocci.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D.** (1971). *Pragmatica della comunicazione umana*. Roma: Astrolabio (ed. or. 1967).
- Watzlawick, P., Weakland, J. H., & Fisch, R.** (1974). *Change*. Roma: Astrolabio (ed. or. 1971).
- Wilson, B. G.** (1995). Metaphors for instruction: Why we talk about learning environments. *Educational Technology*, vol. 35, n. 5, pp. 25-30.