



Il banco scolastico: un oggetto d'arredo nel progetto pedagogico

Ombretta Iardino

Università di Napoli Federico II

Il banco scolastico come strumento di narrazione e di relazione

La scuola italiana è nata con il *banco scolastico*, i cui elementi fondamentali, nella loro definizione formale tradizionale, sono lo *scrittoio*, con un piano costituito da una parte orizzontale e una inclinata, il *sedile*, lo *schienale* e la *pedana*, che isola il sistema. Al pari di qualunque oggetto della nostra quotidianità, però, il *banco scolastico* non è solo un rapporto tra le sue parti materiali, tecnologiche e formali, ma può essere considerato “come *azione* e come *processo*”, perché la sua identità è *sociale*, ovvero nasce da una pratica incarnata, riflessiva, collettiva che diventa il luogo del dispiegamento dell'oggetto, attraverso diversi livelli di definizione¹. L'oggetto, nel caso in esame il *banco scolastico*, infatti, crea il suo *contesto*, che non gli preesiste: una volta entrato in un ambiente, il banco viene condizionato da quello specifico spazio e a esso impone, a sua volta, dei condizionamenti.

Un approccio analitico che voglia assumere la nozione di *cultura materiale* consente di considerare gli oggetti quotidiani come *nodi di relazione*, attraverso i quali cogliere la dimensione oggettuale della storia dell'uomo, attraverso una lettura multidisciplinare in grado di collegare il *vissuto materiale* con quello *simbolico*. Il dialogo soggetto-oggetto, infatti, è sempre carico di valori simbolici e agli oggetti è spesso affidato il compito di veicolare valori, progetti e di rappresentare individualità singole e collettive, come è accaduto per il *banco scolastico*². Come sottolinea Semprini, nella sua riflessione sul senso da attribuire alle cose,

gli oggetti non sono mai considerati come dati oggettivi, ma il risultato di un lungo processo di evoluzione, lungo il quale interviene un gran numero di attori, individuali o collettivi [...]. L'oggetto appare in questo modo per quello che è veramente: un aggregato socio-tecnico, che incorpora rapporti di potere, sistemi simbolici più o meno antagonisti, conflitti tra visioni diverse del suo uso, ipotesi circa i suoi futuri utilizzatori, concezioni dell'ordine sociale³.

Un oggetto non è mai solo utile e, oltre a un ruolo funzionale e quotidiano, esso ha anche un ruolo simbolico, comunicazionale e culturale. Gli oggetti quotidiani, infatti, possono essere analizzati in un'ottica di *narrazione*, ovvero come strumenti per il dispiegarsi, in uno spazio, di *parole materializzate*, che “racchiudono” nella loro concretezza materica, immagini, sogni, memoria e progetto.

¹ Cfr. Andrea SEMPRINI, *L'oggetto come azione e come processo*, Esculapio, Bologna, 1996.

² Cfr. Andrea SEMPRINI, *Introduzione*, in ID. (a cura di), *Il senso delle cose*, Franco Angeli, Palermo, 2008, p. 28.

³ Ivi, p. 22.



Anche per il *banco scolastico*, dunque, possiamo parlare di *funzione primaria* e di *funzione secondaria-significativa*, ed è proprio quest'ultima quella che ordina il ruolo che esso, di volta in volta, assume all'interno dell'*aula*, in *relazione* all'evoluzione del *progetto pedagogico*. La *funzione significativa* rappresenta anche la capacità di *narrazione* silenziosa dell'*arredo banco* che – lì nell'immobilità della sua dimensione materiale – esplicita, anche attraverso il mutare delle sue forme e del gesto che ciascuna di esse sottende, l'evoluzione da un'idea di scuola nella quale si considera il bambino-alunno in un'ottica *standardizzata* di "ordine" e di "disciplina" a un'idea di scuola nella quale il bambino-alunno è libero di vivere il suo personale percorso di formazione in "continuo movimento" e in "permanente trasformazione".

Il banco monoblocco a parti fisse: disciplinamento del corpo e controllo del gesto

La scuola pubblica italiana nasce con il *banco*. Già nel *R. Decreto del 15 settembre 1860* sono indicati due elementi fondativi di cui ogni scuola si sarebbe dovuta dotare: l'*aula* e i *banchi*. Nell'Italia post-unitaria, infatti, in ottemperanza alla *Legge Casati*, che per prima ha affermato i principi di gratuità e di obbligatorietà dell'istruzione elementare, il sistema dell'istruzione controllata dallo Stato si traduce, attraverso la norma, in "spazi e oggetti" che progressivamente avrebbero dovuto sopperire a quella sorta di "spontaneismo" che esisteva nel definire gli spazi dell'istruzione, rappresentati nei quadri dei *ritrattisti di interni* di fine Ottocento come Francesco Bergamini e Giuseppe Costantini. Come sottolinea Juri Meda,

la dotazione fondamentale dell'aula era così composta: «banchi da studio con sedili in numero sufficiente per tutti gli allievi», una tavola per il maestro, un armadio con chiave, una stufa, «calamaio pel maestro e calamai infissi per gli allievi», «un quadro rappresentante le unità fondamentali e le misure effettive del sistema metrico decimale», un crocifisso e un ritratto del re⁴.

Il primo passo per un ordinamento dello spazio deputato allo scolaro era stato, dunque, avviato, ma ancora molti aspetti restavano solo accennati. In una prima fase, sia gli spazi delle *aule*, spesso ricavate in edifici dismessi, in palazzi delle famiglie nobiliari o degli ordini religiosi, sia gli *arredi*, sottratti a chiese, conventi e oratori, erano, infatti, inadeguati alla funzione scolastica. La situazione subì un brusco peggioramento in seguito all'emanazione della *Legge Coppino* del 1877, che introdusse sanzioni per far rispettare l'obbligo del ciclo elementare, provocando un aumento esponenziale degli alunni nelle *aule*.

Ma nel 1881 sono promulgate le prime norme nelle quali si definiscono i requisiti per i nuovi edifici scolastici, all'interno dei quali il sistema delle *aule* viene distribuito attraverso lunghi e luminosi corridoi. Ampia, luminosa, differenziata per attività, l'*aula*, dunque, diventa il cuore dell'attività scolastica⁵, caratterizzata da un insegnamento

⁴ Juri MEDA, *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*, Franco Angeli, Milano, 2016, p. 46.

⁵ Cfr. Pamela GIORGI, *Sviluppo dell'edilizia scolastica in Italia (XIX-XX secolo)*, in Giovanni BIONDI, Samuele BORRI, Leonardo TOSI, (a cura di), *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*, Altralea Edizioni, Firenze, 2016, pp. 111-113.



collettivo che coinvolge sino a settanta studenti contemporaneamente. Tutto ciò impone una operazione di ordinamento di così tanti corpi di fanciulli esuberanti, a volte discolorati e irrispettosi, proprio attraverso l'utilizzo del *banco* come strumento di disciplinamento. Tutto lo spazio dell'*aula* è occupato dal sistema dei *banchi a seduta collettiva*, per 6 o anche per 8 alunni, che “aiuta” il maestro a mantenere l'ordine, attraverso il controllo dei loro gesti decisamente inibiti dalla forma del *banco fisso* e dal fatto che, soprattutto i bambini seduti al centro, sono praticamente impossibilitati a muoversi. La disposizione del sistema dei banchi è frontale alla cattedra, spesso sopraelevata, perché luogo “deputato” dell'autorità del maestro. Con la buona condotta e la giusta compostezza, all'alunno, dunque, è richiesto un comportamento quasi “da adulto”, silenzioso, disciplinato e rispettoso, che ascolta “immobile” il maestro ed esegue in silenzio i compiti assegnatigli. Il *disciplinamento* dello spazio e dei corpi degli allievi si traduce in una idea di banco che l'insegnante Paolina Benci ha descritto nel 1912 in questi termini:

gli scolari sono seduti su delle lunghe banche, ciascuna delle quali offre un sedile poco comodo ad una dozzina; il gomito di ciascuno sfrega quello del vicino; alcuni, i più piccoli, scrivono in ginocchio, perché non arrivano al banco, che i più grandi hanno dovuto allontanare per far posto alle loro gambe, che non entravano; altri i più grandi curvano la loro schiena sì che sembrano cariatidi; altri infine, i mezzani, hanno una posizione media tra seduti e ritti; nessuno è comodo⁶.

Il *banco*, in definitiva, oltre alla sua funzione “primaria” di supporto per la lettura e per la scrittura, assume anche una funzione “pedagogica”, perché facilita il controllo degli alunni da parte del maestro, attraverso una sorta di coercizione del movimento, imponendo una decisa staticità ai loro corpi.

Ben presto, però, questo tipo di *banco-panca fisso* si mostra antifunzionale, sia per l'impossibilità del maestro di controllare didatticamente gli alunni posti al centro, sia per la cattiva postura che gli alunni sono costretti ad assumere per molte ore, sia per la difficoltà di “movimentazione” di alunno e maestro in un sistema troppo bloccato e statico. Il *banco* è sottoposto, dunque, a una operazione di razionalizzazione. La seduta, quando è ancora collettiva, viene ridotta a due o massimo tre posti, uniti in un unico *blocco* allo scrittoio comune. A questa tipologia si affianca anche quella del *banco monoblocco a parti fisse* con sedute singole, talvolta con parti reclinabili. Il *sistema dei banchi* viene disposto in file parallele con spazi liberi sui laterali e alle spalle di ogni blocco, in modo da facilitare il passaggio del maestro per il controllo dei compiti.

Il *banco*, nella scuola pubblica dell'Ottocento, era ancora utilizzato come strumento per il mantenimento della disciplina, che esplicitava un'idea pedagogica *adulto-centrica* dell'insegnamento, fondata su una organizzazione dello spazio scolastico dell'*aula* «nella quale le file dei banchi convergevano verso la cattedra dell'insegnante, considerato l'autorità incontrastata e il centro del processo di apprendimento, per indurre il quale ricorreva al metodo simultaneo, che gli consentiva di riappropriarsi contemporaneamente dell'intera aula»⁷.

⁶ Il brano dell'insegnante Paolina BENCI, *Il banco scolastico nella scuola elementare*, è riportato in Juri MEDA, op. cit., p. 50.

⁷ Juri MEDA, op. cit., p. 51.



Mentre la concezione dell'*aula* rimane pressoché immutata per diversi anni, il dibattito tra pedagogisti, igienisti e medici si concentra, invece, sul *banco* e sulla necessità di adeguarlo a una corretta postura degli alunni⁸. La razionalizzazione delle parti del *banco-monoblocco*, infatti, prevedeva la misura di una serie di gesti che l'alunno avrebbe potuto eseguire, da solo o insieme al compagno, pur restando "intrappolato" nel suo micro-spazio. La pedana che unisce le due sedute e lo scrittoio sembrerebbe, infatti, dimensionata sia sul gesto dello stare seduti, sia su quello dello stare in piedi, anche in due, per il saluto, per l'interrogazione, per la punizione, ecc. Il *corpo del bambino*, benché solo in relazione alla sua dimensione antropometrica, fa il suo ingresso nel progetto del *banco*, per il quale alla funzione di controllo e alla funzione didattica si aggiunge, incalzante, la *funzione igienica*.

Il banco igienico e il banco ministeriale: norma, progetto (pedagogico) del corpo e standardizzazione del gesto

Nel 1872 il professore Annibale Fagnani denuncia le cattive condizioni in cui versano le *aule* delle scuole italiane, caratterizzate da *banchi* non proporzionati alle diverse misure del corpo degli alunni. L'ispettore scolastico Emilio Orengo, nel 1877, avanza una prima proposta sulla struttura e sulla forma del *banco* più adeguati allo sviluppo e alla crescita dell'alunno: egli pone l'accento sulla necessità di codificare in modo preciso un'idea di *banco*, le cui parti si vuole che siano proporzionate in modo tale che tra seduta e scrittoio ci sia la giusta proporzione per ottenere uno schienale adeguato al sostegno del dorso per una corretta lettura. In questo sistema è inserita una possibilità, anche minima, di movimento dell'alunno⁹.

Le prime indicazioni più articolate vengono redatte, nel 1884, in un trattato sulle malattie scolastiche di Emanuele Latino, docente di antropologia e pedagogia, che elenca le 5 caratteristiche fondamentali di quello che sarà definito il *banco igienico*:

- I – Che i banchi e le tavole varino in corrispondenza della statura degli alunni e delle diverse branche dell'insegnamento [...].
- II – Che i sedili sieno disposti per guisa che l'alunno possa levarsi e rimanere in piedi, allontanarsi o ritornare al proprio posto, senza far rumore e senza disturbare in alcuna guisa i compagni vicini.
- III – Che il maestro possa facilmente vigilare su tutta la classe, ed avvicinarsi anche al posto di ciascun alunno per tener dietro al lavoro di lui [...].
- IV – Che per la loro forma e disposizione, i banchi agevolino al possibile la pulizia e lo spazzamento delle classi [...].
- V – Che essi presentino all'alunno tre superfici di appoggio, accomodate, sì per forma che per distanza, alle membra da sostenere – i piedi, le anche, la schiena – ed al loro relativo sviluppo¹⁰.

Inizia, così, la riflessione sulla relazione proporzionale tra le parti del banco in relazione all'ottimale postura dell'alunno che si sarebbe voluta ottenere. Il *banco a parti fisse*, infatti, in quegli anni è realizzato in tre tipi, ciascuno dei quali propone una differente distanza tra seduta e banco per scrivere: il *tipo 1* è definito *banco a distanza*

⁸ Cfr. *ivi*, pp. 53-54.

⁹ Cfr. *ivi*, p. 52.

¹⁰ Il brano di Emanuele Latino, tratto da *Le malattie della scuola e la riforma igienica degli arredi scolastici*, è riportato in Juri MEDA, *op. cit.*, p. 54.



nulla, perché il bordo inferiore dello scrittoio cade sulla stessa verticale del bordo della seduta; il *tipo 2* è definito *banco a distanza negativa*, perché il filo esterno del sedile sopravanza il filo dello scrittoio; il *tipo 3* è definito *banco a distanza positiva*, perché tra il bordo dello scrittoio e quello della seduta vi è una distanza definita. Ciascuno di questi tipi fornisce all'alunno un'unica posizione fissa e l'impossibilità di regolare, di volta in volta, la distanza a seconda delle attività e dell'altezza degli alunni, naturalmente rende spesso questi banchi antifunzionali dal punto di vista didattico, sebbene la loro funzione di disciplinamento e di controllo dell'esuberanza infantile è sempre pienamente raggiunta. Latino propone, dunque, l'adozione del *banco singolo a parti sciolte*, come già avveniva in America, grazie al quale ogni alunno avrebbe potuto adeguare la distanza della seduta dal banco a seconda della propria statura. Il dibattito si accende però proprio sul maggiore grado di libertà che questi *banchi a parti sciolte* avrebbero immesso nello spazio dell'*aula*, che lo stesso Latino mette in evidenza quando sottolinea che «l'unico inconveniente lamentato da alcuni maestri è, che i fanciulli, non essendo costretti da guide fisse a tenere il corpo nella posizione più adeguata, finiscono col prendere una varietà infinita di posizioni tutte svantaggiose, e, d'altra parte, scostando o avvicinando alla tavola il sedile, producono un rumore, che può essere pretesto a disturbi disciplinari»¹¹.

Il *banco igienico a parti fisse* domina l'*aula* scolastica ancora per molti anni, perché è considerato più adatto a una *idea di scuola* che è anche un'*idea repressiva di infanzia* che, come sottolinea Juri Meda, «doveva essere costretta ad attenersi alle disposizioni di un rigido sistema disciplinare che interpretava l'osservanza dei divieti imposti dagli adulti (Zitto!, Fermo!, Ascolta!) come una vera e propria pratica educativa [...]. Era una scuola, questa, nella quale quella che oggi definiamo la "relazione educativa" era pressoché assente e il ruolo assegnato ai bambini era quello di stare seduti nei banchi composti e in religioso silenzio, abbeverandosi al sapere dispensato loro dal maestro»¹². Sarà la *norma* a codificare una forma di *banco* che avalla questa idea pedagogica con il *banco scolastico ministeriale*, attraverso il *Regio Decreto 11 novembre 1888*, n. 5808, emanato grazie agli studi del medico Luigi Pagliani:

I banchi per le classi debbono servire per non più di due allievi, sia per gli asili infantili, sia per le scuole elementari [...]. Le dimensioni dei banchi devono stare in rapporto colla statura e col sesso degli allievi, secondo le indicazioni [contenute nelle apposite tabelle]. Lo scrittoio deve essere distinto in una parte orizzontale per deporvi il calamaio e gli oggetti da scrivere ed una inclinata verso l'allievo, nel rapporto di 1:6. L'angolo di inclinazione di questa parte dello scrittoio sia di circa 15°. Il margine interno dello scrittoio deve corrispondere in linea verticale col margine corrispondente del sedile [...]. Il sedile sia piano e leggermente concavo in senso antero-posteriore. Il pedale sia largo almeno 20 cm. e preferibilmente mobile per adattarlo alle diverse altezze delle gambe. Lo schienale sia verticale o leggermente inclinato indietro [...]. I banchi siano solidamente costruiti e ben piantati sul pavimento, perché non oscillino. Ogni classe [...] deve avere due tipi

¹¹ Ivi, pp. 55-56.

¹² Ivi, p. 56.



almeno di banchi di diversa dimensione per poterli adattare alle varie stature degli allievi¹³.

La norma codifica forma e misura, bloccando un certo dibattito che in quegli anni si stava sviluppando, e avvia un processo di “standardizzazione” che ha una duplice dimensione: quella più strettamente *pedagogica* e quella *socio-economica*.

Per quanto riguarda la *dimensione pedagogica* la *standardizzazione del banco*, e conseguentemente dell’*aula*, è espressione della *matrice comportamentista* che, come sottolinea Flavia Santoianni, è basata su una *visione ambientalizzata dei processi didattici*, secondo la quale l’ambiente esterno all’individuo è fattore di forte influenza sui suoi comportamenti. Come precisa la studiosa, infatti,

riportando in aula i concetti di stimolo e risposta, l’ambiente agisce come una vera e propria componente formativa nella relazione di insegnamento e apprendimento. La standardizzazione degli apprendimenti [...] permetteva una corrispettiva formalizzazione degli interni scolastici in modi uniformanti. L’asimmetria tra chi insegna e chi apprende, caratteristica dei modelli trasmissivi della formazione, unita all’idea che gli apprendimenti non siano qualitativamente distinguibili, indirizzava verso classi con una struttura ripetitiva¹⁴.

Per quanto riguarda la *dimensione socio-economica*, inoltre, *standardizzazione* significa anche *industrializzazione* dell’oggetto *banco*, che può forse essere considerato, almeno in Italia, uno dei primi veri oggetti di *design*. Il *banco*, infatti, non è più improvvisato nel suo disegno e realizzato da artigiani locali secondo una loro individuale prassi, ma diventa un arredo chiaramente definito dalla norma, secondo dati antropometrici precisi e progettato nel rispetto di quei dati dalle ditte specializzate, che in quegli anni nascono su tutto il territorio italiano, e, infine, immesso sul mercato con adeguate strategie di *marketing*.

In questo contesto, la *funzione significativa* del *banco* va ben oltre la dimensione pedagogica e pone l’oggetto in un più ampio panorama culturale: esso, infatti, racconta di un “sistema paese” che assiste alla trasformazione della sua manifattura scolastica da artigianale a industriale, traghettando la scuola, almeno dal punto di vista materiale, nella modernità. Come sottolinea Juri Meda,

su questo sfondo, si delinea anche una significativa evoluzione della figura dell’insegnante, il quale si trasforma da “artigiano del sapere” (in grado di prodursi da sé i propri strumenti di lavoro, frutto della sua consolidata esperienza e dell’empirico affinamento delle tecniche di insegnamento che ne deriva) in mero cliente di imprese industriali [...]. Allo stesso modo, si registra una sensibile trasformazione della figura dell’altro attore del processo di apprendimento, lo scolaro, il quale diviene da semplice destinatario delle nozioni e dei valori

¹³ La descrizione del *banco ministeriale* tratta da “Gazzetta Ufficiale del Regno d’Italia”, n. 282, 30 novembre 1888 è riportata in Juri MEDA, op. cit., p. 57.

¹⁴ Flavia SANTOIANNI, *Lo spazio e la formazione del pensiero: la scuola come ambiente di apprendimento*, in “RESEARCH TRENDS IN HUMANITIES Education & Philosophy”, Vol. 4, anno 2017, p. 38.



trasmessi dall'insegnante, a cliente delle industrie scolastiche e a consumatore degli oggetti prodotti in gran quantità dalle medesime a fini di lucro¹⁵.

Il *banco scolastico*, dunque, diventa un vero e proprio *strumento di educazione di massa*. Con esso si esplicita una certa *idea capitalistica dell'istruzione* che vuole massimizzare il risultato dell'attività didattica attraverso il disciplinamento dell'*aula*, che omologa e ottimizza i tempi dei processi di apprendimento, grazie alla standardizzazione del *sistema banco* che intensifica la capacità di lavoro degli scolari, aiutandoli a mantenere per ore una posizione fissa che li tiene lontani dalle distrazioni¹⁶. La scuola, così, assume una sua precisa funzione all'interno del progresso del Paese nel quale, con il passaggio da una *economia contadina*, nella quale la trasmissione del sapere è orale, a una *economia industrializzata*, il sistema educativo viene progettato, come precisa Giovanni Biondi, come se fosse un'azienda il cui compito è alfabetizzare la popolazione. In questo contesto, precisa il direttore di INDIRE, «la lezione, cioè la trasmissione del sapere da parte di un maestro e lo studio del libro scolastico, rappresentano la soluzione più economica e funzionale per raggiungere un obiettivo dai numeri impressionanti. Non va sottovalutata anche la necessità di creare, attraverso la scuola, una nuova generazione di consumatori che dovevano alimentare la crescita di un mercato interno in pieno sviluppo»¹⁷.

Dal banco scrittoio al banco-tavolino a parti sciolte: spontaneismo del corpo e libertà del gesto

All'alba del XX secolo la scuola italiana è caratterizzata ancora da un modello tradizionale educativo-trasmissivo, basato sulla lezione frontale, sostenuto dall'emanazione, nei primi anni dieci del Novecento, dalle *Istruzioni tecnico igieniche nazionali*. Una scuola dei grandi numeri, dunque, nella quale si stava sviluppando una sorta di *meccanizzazione della didattica* contro la quale si batte Maria Montessori con una serie di critiche rivolte soprattutto sull'utilizzo del *banco*, *bruto e cieco*, che la pedagogista ritiene coercitivo, ovvero un vero e proprio strumento di schiavitù.

La Montessori, infatti, nel suo testo *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, sottolinea come l'antropometria abbia aiutato nella definizione della forma del *banco*, attraverso un calcolo esatto di misure, distanze e altezze idonee, e come si siano introdotte anche modifiche importanti, come la separazione delle sedute affinché ogni bambino potesse avere il suo spazio, ma subito precisa anche che proprio quelle misure e quelle distanze sono state pensate per la sola immobilità del fanciullo: secondo il suo punto di vista il *banco* è una *macchina* pensata per *far risparmiare ogni mossa* e il suo auspicio è che il fanciullo si ribelli, come il lavoratore, alle cattive condizioni igieniche del suo "posto di lavoro". L'*aula* così come configurata dalla cultura scolastica tradizionale si presenta come luogo poco affascinante e non certo stimolante per l'attività di apprendimento. Nell'*aula* il bambino, al contrario, deve compiere un vero e proprio lavoro di autodeterminazione, di

¹⁵ Juri MEDA, op. cit., pp.13-14.

¹⁶ Cfr. *ivi*, pp. 61-62.

¹⁷ Giovanni BIONDI, *Introduzione*, in Giovanni BIONDI, Samuele BORRI, Leonardo TOSI, (a cura di), *Dall'aula all'ambiente di apprendimento* cit., p. 24.



libertà e di conoscenza che, dunque, deve essere sostenuto da idonei strumenti pedagogici che, per la Montessori, sono rappresentati anche dall'ambiente e dall'“arredamento scolastico”. Come lei stessa spiega nel suo testo,

la principale modifica dell'arredamento scolastico è l'abolizione dei banchi: ho fatto costruire dei tavolini a gambe solidamente impiantate e larghe (prismi ottaedrici) in modo che non fossero soggetti a tremolio, ma *leggerissimi* così che due piccoli bambini di quattro anni potessero facilmente trasportarli – tavoli rettangolari ai quali, dal lato più lungo, possono sedersi comodamente due bambini e, un po' stretti, anche tre. Inoltre ho fatto fabbricare delle seggioline, da prima impagliate, ma poi [...] tutte di legno, leggere, e possibilmente costruite con eleganza [...]. Oltre a ciò ordinai poltroncine di legno a larghi braccioli e poltroncine di vimini. Ma oggi, si fabbricano anche piccoli tavoli quadrati a un solo posto, e tavoli di più forme e misure¹⁸.

L'idea rivoluzionaria di Maria Montessori determina una riforma degli arredi che, però, non è solo strutturale, ma parte da una vera riforma della didattica che mira, soprattutto, alla *liberazione* del bambino: questi, infatti, anche attraverso l'utilizzo consapevole degli arredi, avrebbe potuto sviluppare competenze e imparare la gestione del suo rapporto con gli altri compagni e con lo spazio dell'aula, sempre in trasformazione a seconda delle esigenze didattiche. Tavolini e sedioline, inoltre, permettono al bambino di *accomodarsi* anziché *sedersi al posto* e di scegliere, anche sbagliando, la posizione per lui più idonea, capovolgendo il metodo educativo tradizionale basato sull'imposizione di una presunta corretta postura, sull'immobilità e sul silenzio¹⁹.

A una scuola passiva e repressiva, che impone una sola modalità di fruizione dello spazio dell'aula, la pedagoga propone un'idea di scuola nella quale è la libertà di *movimento* del bambino il vero strumento didattico con il quale egli sviluppa la sua naturale creatività; alla lezione frontale di tipo trasmissivo si sostituisce una modalità di apprendimento impostata sul *fare*. In questa prospettiva pedagogica, che propone un'idea moderna di infanzia e di fanciullezza, il ruolo tradizionale dell'insegnante viene messo in discussione perché da *trasmittente di sapere* si sarebbe dovuto trasformare in *attivatore delle esperienze degli alunni*²⁰. Il *banco a parti sciolte* a misura di bambino, che può essere variamente aggregato a seconda dell'attività, fa il suo ingresso nell'aula montessoriana. Tavolini e sedioline *leggere e trasportabili*, mobiletti apribili nei quali riporre giochi e materiale didattico, sottendono gesti e movimenti che sono modalità di apprendimento vario e dinamico e che presuppongono anche un'idea di *aula a più configurazioni*.

Sebbene il *R. Decreto 11 gennaio 1912, n. 12*, approvi ancora il *banco ministeriale a parti fisse*, a due posti con distanza minima o negativa, dotato di pedana schienale e

¹⁸ Le riflessioni di Maria Montessori sull'*ambiente scolastico* (apparse nel 1909 nel suo testo *Il mondo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case di Bambini*) sono riportate in Maria MONTESORI, *Educare alla libertà*, a cura di Claudio Lamparelli, Mondadori, Milano, 2008, pp. 17-18.

¹⁹ Cfr. *ivi*, pp. 20-21.

²⁰ Cfr. Pamela GIORGI, *op. cit.*, p. 116.



ripostiglio frontale per i libri, nelle aule iniziano anche a comparire *banchi a parti sciolte*, come quelli di Marcucci, dal sapore medievale e austero²¹: nelle documentazioni iconografiche dell'epoca, inoltre, non è raro trovare immagini di *aule* nelle quali, pur adottando il *banco a parti fisse ministeriale*, questi siano aggregati in modo che si formino piccoli gruppi di studenti variamente collocati rispetto alla centralità della cattedra. Questa tipologia di banco, che viene riconfermata nel *Decreto Ministeriale del 4 maggio 1925*, resta immutata fino agli anni Trenta. È a questo punto, però, che la storia del *banco scolastico* assume aspetti più complessi: la *norma* stabilizza una prassi pedagogica che ribadisce l'idea di bambino "militarizzato" durante il percorso scolastico, che deve imitare quanto più possibile gli atteggiamenti dell'adulto mentre la *tecnologia*, l'industria e il mondo *progettuale*, pur non incidendo sulla dimensione pedagogica, arricchiscono il *disegno del banco*, sia a *parti sciolte* che a *parti fisse*, grazie all'immissione sul mercato del *tubo metallico*. Inizia, così, un fervente periodo di sperimentazioni durante il quale, accanto al *banco monoblocco a parti fisse* che segue la tradizione, vengono prodotti *banchi a parti sciolte*, con struttura in *tubolare curvato*, sinonimo di leggerezza, eleganza, ordine e pulizia, che strizzano l'occhio a una idea di *aula* di tipo montessoriano. Anche il *banco monoblocco a parti fisse* viene sottoposto a una operazione di alleggerimento formale e strutturale delle parti elencate dalla *norma*, attraverso l'utilizzo delle linee morbide del tubo metallico, che conferisce a questo micro-spazio maggiore apertura verso l'ambiente dell'*aula*, attenuando anche quel senso di immobile isolamento dell'alunno ingabbiato tra seduta, pedana e schienale. Questa tipologia di *banco* stimolerà ancora per molti anni architetti e *designer* che lo riproporranno anche in forme maggiormente aerodinamiche, con materiali tecnologici e innovativi in metallo (come quello di G. Rinaldi, ripreso in seguito da J. Prouvé) e in compensato curvato (come il *monoblocco* di R. Uggeri).

Alla Triennale di Milano del 1933, la prima di una lunga serie di eventi dedicati all'arredo per la scuola, è esposto il *banco singolo a parti sciolte* progettato da Ambrogio Annoni, Umberto Comolli, Paolo Masera. Questo *banco* individuale, in tubolare metallico con il piano di scrittura in compensato rivestito di *linoleum*, ripropone i medesimi elementi del *banco ministeriale*, ma con una leggerezza formale e strutturale che apre la strada a una serie di realizzazioni dei più importanti architetti del periodo, come Giuseppe Terragni, Carlo Mollino, Luigi Figini e Gino Pollini²². Questo nuovo ordinamento più libero e articolato delle parti del *banco* (seduta, piano di scrittura, porta libri) certamente introduce novità nella forma dell'arredo, ma l'idea pedagogica "dominante" non è al passo con l'idea progettuale e non sfrutta le sue potenzialità innovative.

Oggi, infatti, suscitano grande tenerezza i volti un po' spaesati dei bambini, ritratti in foto dell'epoca, che spesso si ritrovano seduti in banchi sovradimensionati e della medesima tipologia, sia in *aule* per la scuola dell'infanzia, sia in *aule* per le elementari. Ci fanno un po' sorridere anche le immagini di quei bambini che giocano "ordinatamente" seduti su sedie di *design* che miniaturizzano le medesime tipologie progettate per gli adulti.

²¹ Cfr. Maria Paola MAINO, *A misura di bambino*, Laterza, Roma-Bari, 2003, pp. 32-36.

²² Cfr. *ivi*, pp. 113-144.



Le nuove idee progettuali e l'innovazione tecnologica, che traghettano il disegno del *banco* nel campo del *design*, verranno accolte dalla *norma* negli anni Quaranta con il *Regio Decreto 27 maggio 1940, n. 875*, che introduce una importantissima rivoluzione con il passaggio dal *banco-scrittoio* al *banco-tavolino*. La forma del nuovo *banco tavolo* porta in sé la premessa di una idea pedagogica oggi pienamente sviluppata, proposta nel 1937 dal pedagogista Andrea Franzoni nel suo intervento alla *Mostra nazionale per l'arredamento e la decorazione della scuola*:

È principio ormai indiscusso nel campo degli studi psicologici e pedagogici che l'educazione consiste nel libero sviluppo delle attività infantili, nell'autonomia e nella libertà dell'educando: e che perciò compito dell'educatore è quello di favorire una tale spontaneità col mettere il fanciullo in grado di poterla veramente esprimere. In altri termini collocare il fanciullo in un ambiente dove egli possa spontaneamente crescere nella espansione delle sue forze e tendenze ingenite, non solo senza alcun impedimento, ma col favore dell'ambiente medesimo [...]. Conseguenza: non più pesantissimi banchi incomodi che paion fatti per la costrizione e la prigionia dei fanciulli con la quasi impossibilità della pulizia, ma tavolineti mobili e relative sedie [...]. E tutti questi mobili adatti alla portata della scolaresca²³.

Ripercorrendo la strada tracciata già delle idee montessoriane, *banco* e *sedia* assumono piena autonomia, ma ora anche mobilità, componibilità e leggerezza entrano da *norma*, in modo definitivo, nel progetto del *banco scolastico* e rappresentano gli aspetti di maggiore sperimentazione e elaborazione formale che si sviluppano a partire dagli anni '50²⁴. Il dibattito in Italia, in questi anni, si riaccende: il *banco* non è più uno strumento coercitivo di disciplinamento e, così, è "libero" di essere sottoposto a manipolazioni formali che possano offrire soluzioni estetiche anche al mondo bambino, che ha il diritto di godere del bello e del benessere che da esso deriva; l'*aula* diventa più dinamica, anche in quelle situazioni nelle quali viene utilizzato il *banco monoblocco*, anch'esso reso più leggero e versatile. La scuola, e dunque l'*aula* che ne rappresenta il cuore, viene considerata sempre più uno spazio di vita sociale che "libera" la teoria pedagogica dall'idea che lo spazio della tradizionale lezione debba essere uno *spazio autoritario* e *monotematico*, che pone al centro del percorso formativo la *lezione*, e favorisce piuttosto l'idea di *aula* come *ambiente di apprendimento* che, al contrario, pone al centro del percorso formativo lo *studente e la sua attività*. L'*aula*, dunque, diventa sempre più uno spazio complesso, un'*unità funzionale*, che stimola il processo di autodeterminazione, di sviluppo di interessi e di sviluppo psicologico del bambino-alunno. Come precisa, infatti, Pamela Giorgi,

²³ Il brano tratto dall'intervento di Andrea Franzoni è riportato in Juri MEDA, *Dalla disciplina al Design: l'evoluzione del banco scolastico in Italia tra Ottocento e Novecento*, in Giovanni BIONDI, Samuele BORRI, Leonardo TOSI, (a cura di), *Dall'aula all'ambiente di apprendimento* cit., p. 141.

²⁴ Nel *D.P.R. dicembre 1956, n. 1688*, nel capitolo dedicato all'arredamento, viene riconfermato il modello di banco-tavolino con una struttura in tubolare (verniciato a fuoco o cromato) leggero e, soprattutto, facilmente trasportabile dagli stessi alunni per configurare, attraverso il loro accostamento, gruppi di lavoro sempre differenti.



sull'onda lunga delle idee di Celestin Freinet, recepite e valorizzate in Italia dal Movimento di Cooperazione educativa, furono, infatti, introdotti i temi dell'autoeducazione, della ricerca di interessi, dell'educazione al lavoro, dell'adeguamento psicologico. Tale movimento focalizzava l'importanza del fattore psicologico del fanciullo, a cui si doveva fornire un'esperienza il più possibile completa da un punto di vista spaziale, visivo e tattile. Questa nuova impostazione mirava a un'evoluzione del modello scolastico dal concetto di istruzione a quello di educazione²⁵.

È soprattutto nella *scuola elementare* che l'onda lunga delle idee rinnovatrici di Freinet, Montessori e Lombardo Radice provoca i maggiori scossoni: data la poca "frammentarietà" della tradizionale attività didattica, infatti, è qui che si nota maggiormente la rigidità di una *pratica educativa* e la rigidità dell'ambiente nella quale questa pratica si svolge. Una pratica che chiede al fanciullo-studente un adattamento innaturale allo *spazio* e al *tempo* della tradizionale trasmissione didattica, definiti da un lato, dalla uni-direzionalità della lezione e del libro di testo e, dall'altro, dall'immobilità di un sistema di *banco* che costringe ad azioni innaturali e un po' forzate. E allora, come sottolinea Giovanni Biondi, «mettendo in discussione questi elementi cardine anche l'ambiente fisico e gli arredi diventano inevitabilmente stretti e inadeguati. Così si aprivano le porte dell'aula e si usava tutto lo spazio possibile; si spostavano i banchi, spariva la cattedra e l'ambiente si popolava di "luoghi dell'osservazione diretta"; era il metodo dell'imparare facendo, quello che oggi viene chiamato "*learning by doing*"»²⁶. Sebbene la realtà degli edifici scolastici, sin dall'inizio della "storia scolastica", si mostra impreparata ai continui sviluppi delle scienze pedagogiche, il concetto di *aula* come *ambiente di apprendimento*, che favorisce con la sua "fluidità" le individuali tendenze del fanciullo, pone un seme anche in quelle situazioni nate su una impostazione di tipo tradizionale: non è raro, infatti, trovare accanto a immagini di *aule* nelle quali il *banco monoblocco a parti fisse* configura una disposizione di tipo frontale, altre immagini di *aule* nelle quali la medesima tipologia di banco configura, però, uno spazio dell'aula ordinato con *raggruppamenti* di alunni variamente accostati a U, a ferro di cavallo o "a blocchi", con spazi vuoti per una libera circolazione, e aggregazioni dinamiche a seconda delle attività.

È proprio rispetto al tema della *trasformabilità della configurazione dell'aula* che il "*progetto degli arredi*" dà risposte sempre più innovative anticipando, questa volta, teorie e idee pedagogiche che saranno, in tempi recenti, codificate, nuovamente, dalla *norma*.

Il banco-gioco a parti trasformabili: consapevolezza del corpo e progetto del gesto

La casa e la scuola è il tema della XII Triennale di Milano del 1960: è interessante notare come questi due ambienti, apparentemente distanti, abbiano invece contribuito allo sviluppo di una idea di arredi e di spazi per i piccoli scolari, "scambiandosi reciprocamente" idee, progettualità, sperimentazioni e realizzazioni a fasi alterne.

²⁵ Pamela GIORGI, op. cit., p. 122.

²⁶ Giovanni BIONDI, op. cit., p. 26.



La *casa* è presente come modello per l'ambiente di apprendimento già nella riflessione teorica di Maria Montessori, che a essa si ispira per creare un ambiente quanto più confortevole possibile per i bambini: oggi l'idea di mantenere il clima rassicurante, accogliente e di *comfort* dello spazio domestico, anche nella dimensione scolastica, si traduce in molte esperienze progettuali con l'idea di *aula-casa*, con spazi articolati, ricchi di angoli (cantucci tranquilli) per appartarsi, nei quali sviluppare un *positivo senso di appartenenza*²⁷.

La *casa* è il luogo nel quale si sviluppano negli anni Trenta le prime idee di *arredo-gioco trasformabile* che, a partire dagli anni Sessanta, saranno poi trasferite nel progetto per gli *arredi scolastici*, soprattutto per la *scuola dell'infanzia*. La *sedia* è il primo arredo a essere ripiegato, riposto e impilato, come si può osservare in un catalogo della ditta Reguitti²⁸. Anche il *banco* non sfugge a questa operazione di "compressione": i *banchetti* prodotti dalla ditta, infatti, evocano la forma del *banco monoblocco*, ma alleggeriti strutturalmente e completati con meccanismi di rotazione, diventano più maneggevoli, grazie alla possibilità di ripiegare tutto il *sistema banco-sedia* con un semplice gesto. Il colore, la forma dinamica e leggera "spogliano" il *sistema banco-sedia* – che in questi esempi si presentano ancora solidali – dalla tradizionale austerità, trahettandoli, anche se timidamente, nella dimensione fanciullesca del gioco.

La *scuola*, invece, è al centro delle esposizioni del 1960 alla triennale di Milano, durante la quale, infatti, il *Compasso d'oro* è dedicato, dall'associazione per il Disegno Industriale (ADI), agli elementi di arredo industrializzati per la scuola elementare²⁹. La sedia scolastica *T12*, in tubolare d'acciaio piegato per la struttura e compensato per seduta e schienale, di Achille e Pier Giacomo Castiglioni e di Luigi Caccia Dominioni, prodotta dalla ditta Palini, vince il prestigioso premio. Come sottolinea Marco Canazza, «per la prima volta, infatti, l'industria degli arredi si confrontava con l'idea che l'ambiente potesse costituire esso stesso elemento di apprendimento, contribuendo a quello che oggi chiamiamo "curricolo globale". Questa consapevolezza è maturata inizialmente nella scuola dell'infanzia, dove è emersa da prima e con più forza una spinta verso un arredo che fosse funzionale per una didattica innovativa»³⁰.

Di lì a qualche anno, infatti, sarà realizzata una serie di arredi che, oltre alla *funzione primaria* didattica, ha anche la *funzione secondaria*, di *arredo-gioco*, che completa e arricchisce quella primaria. Questa duplice funzione è realizzata attraverso una serie di strategie progettuali che possono essere classificate proprio in relazione alla *qualità del gesto del bambino* che ciascun arredo sottende e che veicolano obiettivi e finalità pedagogiche³¹.

²⁷ Per una sintetica panoramica sullo sviluppo dell'idea di *aula* dalla teoria di Maria Montessori sino alle idee pedagogiche più recenti di Herman Hertzberg e Rudolf Steiner, cfr. Beate WEYLAND, Sandy ATTIA, *Tra pedagogia e architettura*, Guerini Scientifica, pp. 184-187.

²⁸ Cfr. Maria Paola MAINO, op. cit., pp. 138-144.

²⁹ Sul tema del complesso e articolato rapporto tra scuola e *Industrial Design* cfr. V. CHERUBINI, *La scuola e l'industrial design*, Stamperia di Venezia, Venezia, 1961 e l'interessante articolo di A. KOIVU, *Che fine ha fatto il design per le scuole?*, in "Abitare", numero 490, marzo 2009, pp. 115-117.

³⁰ Marco CANAZZA, *Il panorama contemporaneo italiano degli arredi per la scuola*, in Giovanni BIONDI, Samuele BORRI, Leonardo TOSI, (a cura di), *Dall'aula all'ambiente di apprendimento* cit., p. 168.

³¹ Sul tema dell'utilizzo degli arredi come *strumenti pedagogici* in relazione alle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, soprattutto nella scuola dell'infanzia,



Il gesto di *aggregare* e *comporre* sedioline e tavolini, gli elementi fondativi del *banco scolastico* ormai scomposto e reso arredo-gioco, è il principio ordinatore di numerosi progetti: *Tom Boy* (1965) di Gae Aulenti è un sistema di sedioline e tavolini che sono variamente aggregabili e, con l'aggiunta di ulteriori elementi, il tavolino si trasforma in contenitore porta-giocattoli; i *tavolini quadrati* e a *mezzaluna* di Mario Cristiani (1965), aggregati, determinano una grande varietà di forme, dando vita a un sistema che oggi è, probabilmente, il più utilizzato nella scuola dell'infanzia; *Baby box* (1966) di Georges Coslin è un altro sistema di arredi contenitori e sostenitori dalla stereometrica forma cubica che, aggregati tra loro, "crescono" con il bambino e si trasformano di conseguenza (il fasciatoio, infatti, diventa tavolino); il *banco gioco* di A. Jacober, N. Matsunaga e P. Rizzato è utilizzabile sia come banchetto che come lavagna da tutti i lati e ha una spiritosa sedia contenitore di libri; infine è da citare il progetto *Habitat*, del 1976, della Kartell, nel quale le parti costitutive del *banco*, autonome, diventano "mattoni" per costruzioni di piccoli ponti, castelli e di tutto ciò che la fantasia del bambino è in grado di immaginare, avendo tra le mani semplici arredi in plastica colorata.

Per bambini più spericolati, poi, Zanuso propone nel 1964 la *sediolina K 1340* che si *aggrega mediante incastri* anche in verticale, stimolando la fantasia infantile che, attraverso un processo di trasfigurazione, riesce a vedere in un aggregato di sedie un castello, un ponte, una capanna. Negli anni Settanta lo studio De Paz, D'Urbino, Lomazzi, propone una *sediolina*, simile nel concetto a quella di Zanuso, dal nome *Junior*, ma le parti di questa sono ulteriormente smontabili. Ecco che, oltre al concetto di *banco*, anche quello di *sedia* fissa e inamovibile "scompare" e, dopo essere stata scomposta nelle sue parti (schienale, seduta, piedi), attraverso semplici *operazioni di incastro* e, dunque, di montaggio, quelle stesse parti sono utilizzate dai bambini per comporre ulteriori forme. La *scuola dell'infanzia*, in conclusione, si propone come "luogo ideale" per una prima riflessione sulle possibilità di evoluzione dell'idea di *banco scolastico* in relazione alle coeve riflessioni sui metodi educativi più adatti per i piccoli scolari: arriva sul mercato il *banco-gioco*.

La storia futura del banco scolastico tra presenza e assenza

La complessità e la varietà progettuale degli arredi per la scuola dell'infanzia, "esplosa" negli anni '60-'70, è rimasta un episodio abbastanza isolato e, soprattutto, non si è estesa alle scuole dei cicli successivi. La *norma tecnica* del *D. M. del 18 dicembre* del 1975, tutt'ora in vigore, recepisce alcune istanze del mondo della cultura scolastica e formula dei principi che sono stati sostanzialmente e sistematizzati nelle *norme* recenti. Già nel 1975, infatti, nella *norma* si legge la volontà di superare l'idea di *aula chiusa* a favore di un'*unità pedagogica* maggiormente flessibile e, dunque, adatta al superamento di schemi di apprendimento basati sul solo *insegnamento frontale*, proposti dalla comunità pedagogica. Nel testo si legge:

mi si consenta di rinviare a Ombretta IARDINO, *Gli arredi come strumenti pedagogici*, in "RESEARCH TRENDS IN HUMANITIES Education & Philosophy", Vol. 6, anno 2019, pp. 20-33; mentre, sulle possibili articolazioni compositive dei tre elementi che costituiscono il *banco* (scrittoio, seduta, contenitore di libri), che per l'alunno costituisce una piccola postazione di studio, cfr. Ombretta IARDINO, *L'architettura di un interno: lo studiolo*, Giannini, Napoli, 2019.



La classe costituisce il raggruppamento convenzionale previsto dai programmi vigenti per ogni tipo di scuola, a eccezione della scuola materna che è organizzata in sezioni. Tale raggruppamento convenzionale tende a trasformarsi in altri raggruppamenti [...] ne consegue che lo spazio tradizionalmente chiamato aula, destinato oggi a ospitare la classe, già organizzata per attività, dovrà in futuro consentire l'applicarsi di nuove articolazioni di programmi e la formazione di nuove unità pedagogiche³².

L'unità pedagogica, in virtù di una didattica articolata *da parte degli allievi sia individualmente sia organizzati in gruppi variamente articolati*³³, deve poter subire variazioni nella sua composizione spaziale attraverso l'utilizzo di elementi *divisori mobili*, che consentano anche una continuità spaziale di più "unità" durante attività di gruppo, e la *complementarietà rispetto agli spazi esterni* e gli "altri" spazi dell'edificio scolastico. Nella *norma*, dunque, si preannuncia l'idea di *soggetto discendente dinamico e attivo* che, all'interno dell'*ambiente di apprendimento*, cresce grazie ai differenti livelli di interazione che, a partire dal gruppo-classe, diventano man mano più ampi. La *norma tecnica* pone, dunque, una adeguata attenzione alla definizione del carattere dei nuovi spazi di apprendimento, ma quando si arriva al capitolo sugli *arredi* la norma perde la sua "vena innovatrice". All'aula "aperta", polifunzionale, nella quale lo spazio si può dilatare o restringere, non corrisponde una adeguata idea di arredo: addirittura lo statuto del *banco*, che porta in sé comunque una storia, viene in un certo senso "svilito": si fa, infatti riferimento a *tavoli e sedie per gli alunni, tavoli e sedie per gli insegnanti*³⁴. Certamente, flessibilità, combinabilità e trasportabilità sono dimensioni importanti per un oggetto d'arredo come il *banco*, ma, in definitiva, così concepito e così interpretato sino a oggi, esso resta un semplice tavolo uniformato dalle norme UNI a cui la stessa *norma tecnica* rimanda impoverendo il disegno e, dunque, il progetto. Il *banco scolastico*, così come è avvenuto in passato, avrebbe dovuto, invece, mantenere un ruolo di elemento "ordinatore" dello spazio di apprendimento, in un'ottica di maggiore articolazione delle sue configurazioni aggregative.

Il concetto di *aula* "aperta" oggi è ormai un dato acquisito, almeno per gli edifici di nuova costruzione, ed è ribadito e specificato nelle *Linee guida per l'edilizia scolastica* dettate dal MIUR nel 2013, in cui si fa riferimento all'intera scuola come *spazio unico integrato*, articolato in *aula, spazio di gruppo, spazio laboratoriale, spazio individuale, spazio informale e relax*. È indubbio che il percorso di apprendimento raggiunge risultati molto diversi se, come sottolineano Beate Weyland e Sandy Attia, esso si sviluppa «in una struttura collegiale coesa o in un contenitore istituzionale di cellule singole, indipendenti e non comunicanti [...]: nel primo caso l'aula si apre, diventa luogo di raccolta, di scambio e punto di partenza per andare verso spazi comuni, nicchie

³² D. M. 18-12-1975, "Norme tecniche aggiornate relative all'edilizia scolastica, ivi compresi gli indici minimi di funzionalità didattica, edilizia e urbanistica da osservarsi nella esecuzione di opere di edilizia scolastica", (pubblicato sulla *Gazzetta Ufficiale* 02-02-1976, n. 29, supplemento ordinario), 3.1 *Caratteristiche degli spazi relativi all'unità pedagogica*.

³³ *Ibidem*.

³⁴ *Ivi*, 4. *Norme relative all'arredamento ed alle attrezzature*.



e ambienti condivisi; nel secondo caso l'aula si chiude e diventa il regno dell'insegnante che [...] si organizza il proprio micro-mondo didattico»³⁵.

Il concetto tradizionale di *metodo simultaneo*, tipico del secondo caso, viene sostituito dal concetto di metodo *partecipativo* ai processi di formazione che si realizzano in una dimensione comunitaria in spazi, come sottolinea Santoianni, nei quali la conoscenza si *condivide*, si *costruisce*, ma soprattutto, si *progetta*. In questo contesto educativo, precisa la studiosa, anche la figura dell'insegnante cambia e cambiano i rapporti all'interno dell'aula tra la dimensione "materiale" della didattica (banchi, cattedra, sussidi didattici) e quella "umana" (insegnante, alunni): «la figura dell'insegnante diventa quella di un mediatore e di un facilitatore che necessita di muoversi liberamente e facilmente nello spazio classe, superando il dualismo banco-cattedra»³⁶.

L'idea di "architettura didattica" impostata sulle nuove indicazioni pedagogiche toglie *centralità all'aula*, unico luogo dove il ruolo del docente è ancora esplicito e diretto, perché è quello della lezione frontale, che rappresenta solo uno dei tanti momenti del percorso di apprendimento, e propone il modello di scuola inteso come *organismo vivente*, specificando in *termini spaziali* ciò che nel 2012 è stato sottoscritto in *termini pedagogici* nel testo *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Qui, infatti, viene esplicitata *l'idea di scuola del terzo millennio* il cui orizzonte si allarga perché «lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici spirituali e religiosi»³⁷.

Alla luce di questa nuova complessità della didattica anche nel testo delle *Linee guida* del MIUR, già citate, il ragionamento sugli arredi, però, perde efficacia innovativa. Qui, come nel 1975, scompare il *banco* che viene esplicitamente sostituito dal *tavolo*, si smaterializza la *cattedra* e l'unica indicazione che viene fornita sul carattere degli arredi è che essi devono consentire la creazione di "spazi di gruppo, spazi laboratoriali, spazi informali"³⁸.

«Gli ambienti in cui la scuola è immersa – si legge nelle *Indicazioni* – sono più ricchi di stimoli culturali, ma anche più contraddittori. Oggi l'apprendimento scolastico è solo una delle tante esperienze di formazione che i bambini e gli adolescenti vivono e per acquisire competenze specifiche spesso non vi è bisogno dei contesti scolastici [...]. Il paesaggio educativo è diventato estremamente complesso»³⁹. Oggi, però, abbiamo maggiore consapevolezza e conoscenza dei meccanismi di apprendimento e, dunque, la ricerca pedagogica e la scienza cognitiva possono fornire utili tracce sulle quali

³⁵ Beate WEYLAND, Sandy ATTIA, op. cit., p. 184.

³⁶ Flavia SANTOIANNI, *Lo spazio e la formazione del pensiero: la scuola come ambiente di apprendimento* cit., p. 39.

³⁷ "Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione", settembre 2012, *Centralità della persona*, p. 5.

³⁸ Cfr. "Linee guida per l'edilizia scolastica", MIUR 2013, *VII. Arredi*.

³⁹ "Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione" cit., *Cultura scuola persona*, p. 4.



impostare un adeguato processo di progetto per spazi e arredi che possano indirizzare l'organizzazione dei sistemi didattici su nuovi scenari⁴⁰.

Una prima sfida del mondo progettuale riguarda, dunque, gli arredi per la *scuola dell'infanzia*: essi hanno alle spalle una ormai storica tradizione che ha addirittura anticipato quelle che sono le direzioni oggi fornite dalle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. La strada è tracciata: occorre solo ripercorrerla e continuarla con tecnologie e forme adeguate al terzo millennio.

Una seconda vera sfida, molto più complessa, è proporre un'idea, altrettanto articolata, per gli arredi per i *successivi cicli di studi*, con precise strategie progettuali che tendano ad arginare un impoverimento formale e concettuale del *banco*, che appare evidente anche nelle scuole di nuova costruzione. Proprio qui, infatti, è stridente la contrapposizione tra la ricchezza progettuale dell'articolazione spaziale della nuova idea di *aula aperta* e la banalità del sistema degli arredi, in particolare del *tavolo* (ex *banco*). La difficoltà nel progetto di questi arredi risiede nel fatto che le fasi di apprendimento, dalle elementari in poi, avvengono su *base cognitiva* che limita i *campi di esperienza* e dunque la possibilità di un corpo dinamico, rispetto alla varietà della scuola materna. Nelle *Indicazioni nazionali*, infatti, lo sviluppo delle competenze riguarda l'acquisizione della *scrittura* e della *lettura*, dell'*ascolto* e del *parlato*, del *lessico ricettivo e produttivo*, degli *elementi di grammatica esplicita e di riflessione sugli usi della lingua*⁴¹. Come sottolinea Giovanni Biondi, «via via che ci allontaniamo dalla scuola primaria si riduce e praticamente scompare anche la necessità di cambiare i modelli didattici e di conseguenza anche la spinta a trasformare l'ambiente scolastico: la lezione, lo studio a casa e poi l'interrogazione o il compito in classe sono rimasti il modello di riferimento più diffuso»⁴². Sembrerebbe, dunque, non esserci più storia per il *banco scolastico*: esso appare destinato a essere ridotto, per la sola *funzione primaria*, a semplice *tavolo* omologato dalle “rassicuranti” norme UNI, o addirittura sembra condannato a scomparire, non avendo più, in realtà, un suo specifico *ruolo ordinatore* dello spazio.

Oggi, in conclusione, non è chiara, come in passato, la *funzione significativa* del *banco* in relazione allo spazio che lo accoglie, anch'esso per certi aspetti indefinito perché indefinite, in realtà, sono le stesse *funzioni educative*, rispetto a quando è sorta la scuola pubblica. Una strada da poter percorrere con spirito sperimentale è tracciata, paradossalmente, proprio dalla disastrosa condizione in cui versano i nostri edifici scolastici, nei quali vi è uno stridente contrasto tra l'architettura dell'*aula*, nata per soddisfare un modello “trasmissivo”, e i nuovi modelli didattici. Un'aula che nasce

⁴⁰ Per un approfondimento sui più recenti sviluppi delle teorie pedagogiche in relazione ai risultati ottenuti in altri campi delle scienze umane cfr. Flavia SANTOIANNI, *Teorie emergenti in campo bioeducativo*, in “RESEARCH TRENDS IN HUMANITIES Education & Philosophy”, Vol. 5, anno 2018, pp. 12-21, e cfr. Flavia SANTOIANNI, *Brain Education Cognition. Il “ponte” tra educazione e neuroscienze*, in “RESEARCH TRENDS IN HUMANITIES Education & Philosophy”, Vol. 6, anno 2019.

⁴¹ Cfr. “Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione” cit., *La scuola del primo ciclo*, pp. 24-36.

⁴² Giovanni BIONDI, op. cit., p. 28.



come *stanza* quadrata o rettangolare e che, per la rigidità della sua planimetria, mal si adatta all'idea di *aula aperta*, sempre in trasformazione a seconda delle attività.

E allora “la casa” torna a tendere la mano “alla scuola”. Negli anni Sessanta vengono sperimentate le cosiddette “*unità funzionali*”: come spiegano Gianni Ottolini e Vera De Prizio, «le convenzionali tipologie di mobili e oggetti d'uso domestico vengono negate e ricomposte in quattro blocchi compatti [...] variamente aggregabili, [...] indifferenti rispetto all'involucro edilizio»⁴³. Tali compatti “sistemi” di arredo, collocati al centro di un qualsiasi spazio architettonico, attraverso meccanismi di ampliabilità e di trasformabilità, erano in grado di generare veri e propri “micro-spazi funzionali”. Un tale principio ordinatore del rapporto tra arredo e ambiente che lo contiene può costituire un riferimento essenziale anche per affrontare il progetto di un *banco del terzo millennio*. Si può immaginare, in questo senso, un nuovo “sistema banco”, che possessa una propria autonomia formale e una capacità – dispiegandosi con i suoi elementi in varie configurazioni – di imprimere identità allo spazio che lo accoglie. Un *banco*, dunque, in grado di mantenere un'organicità di sistema tra *seduta* e *piano di scrittura*; in grado, cioè, di comprimersi e di ampliarsi all'occorrenza e di generare sottosistemi spaziali che aiutino anche il bambino-alunno a intervenire in prima persona, attivamente, nella definizione del “proprio posto di lavoro”. Come è accaduto nei già citati banchetti ripiegabili degli anni Cinquanta, l'unità del *banco scolastico monoblocco* può essere frammentata per inserire, nelle sconnessioni, sistemi di trasformabilità, che oggi la tecnologia rende anche estremamente semplici ed esteticamente godibili, in modo da attribuire all'arredo la possibilità, con il dispiegamento delle sue parti, di poter generare alcuni degli spazi differenziati collocati nell'aula.

Anche nel tradizionale spazio estremamente statico della vecchia *aula*, nel quale sia “collocata” una nuova dimensione didattica, che necessita di una spazialità estremamente fluida, è proprio l'*arredo-banco* (così come è accaduto per le *unità funzionali* domestiche) l'elemento che può assumere il compito di caratterizzare, di volta in volta, i vari ambiti dell'*ambiente di apprendimento*. Si può realizzare, così, una articolata e mutevole integrazione tra il livello architettonico e quello dell'arredo nell'*aula* del terzo millennio, che possa *valorizzare la capacità evolutiva* della scuola e *contribuire al suo funzionamento* e alla *definizione della sua identità estetica*⁴⁴.

Il valore del *banco fisso con pedana* è stato, in fondo, quello di creare un microspazio adatto alla concentrazione e allo studio di lettura e scrittura, attraverso una composizione degli elementi articolata su un sistema che isola, anche parzialmente, il fanciullo dal contesto dell'*aula*. Tale isolamento, ovviamente temporaneo, oggi è ancora uno dei fattori di maggiore riflessione nella composizione dello spazio dell'*aula*. Naturalmente, eliminando la tradizionale modalità di aggregazione frontale, il tempo prolungato di stasi e il dimensionamento che impedisce il giusto movimento del corpo dello studente, il *sistema banco* potrebbe essere riproposto con la possibilità di variare la postura (studio isolato seduto, studio in piedi di gruppo, sia esso piccolo o grande), in relazione anche alle differenti fasi dell'apprendimento, che si articolano in *esperienza*,

⁴³ Gianni OTTOLINI, Vera DE PRIZIO, *La casa attrezzata*, Liguori, Napoli, 2005², p. 16.

⁴⁴ Cfr. “Linee guida per l'edilizia scolastica” cit., VII. *Arredi*.



riflessione, pensiero e azione. Come sottolinea Santoianni, «la scuola del passato insegna alla scuola del futuro e viceversa: la scuola del futuro sceglie quali aspetti della scuola del passato possono conservare rilevanti significatività»⁴⁵; e così il *banco scolastico*, inteso come sistema complesso di *seduta, scrittoio e contenitore di libri*, trasformabile e ampliabile, dalla sua funzione di *disciplinamento* e di *ordinamento* di corpi, può assumere oggi una nuova funzione di *ordinamento dello spazio dell'aula aperta*, affinché quest'ultima, anche nelle realtà già esistenti, possa essere effettivamente flessibile, trasformabile, polifunzionale.

Una sperimentazione in tale direzione consentirebbe di definire una nuova *funzione significativa* del *banco scolastico*, riportandolo nel *progetto pedagogico*, arricchito di quella complessità di cui oggi necessita una contemporanea idea di Scuola, intesa, però, come «luogo in cui il presente è elaborato nell'intreccio tra passato e futuro, tra memoria e progetto»⁴⁶.

⁴⁵ Flavia SANTOIANNI, *Lo spazio e la formazione del pensiero: la scuola come ambiente di apprendimento* cit., p. 37.

⁴⁶ “Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione” cit., *Cultura scuola persona*, p. 7.