

Sommario

Editoriale

4 **UNO SGUARDO ALL'ATTO DI INDIRIZZO DEL MINISTRO PER L'ANNO 2022**

Maria Paola Pietropaolo

#senzazainononsiferma

6 **IL DIRIGENTE E LA SCUOLA POLO SZ**

Anna Maria Bosco

I fondamenti di SZ

9 **C'È SEMPRE PIÙ BISOGNO DI NONVIOLENZA ATTIVA I dirigenti scolastici possono essere gli attori del cambiamento**

Daniela Pampaloni

14 **SCOPRI L'INSEGNANTE SENZA ZAINO CHE È IN TE! Il percorso di formazione per le scuole della rete Senza Zaino**

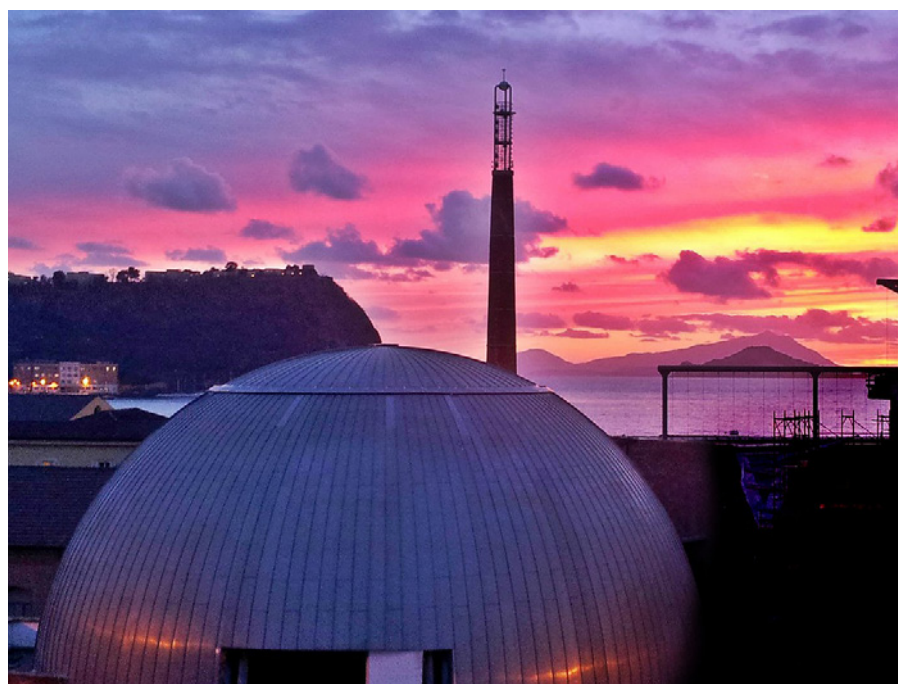
Margherita Carloni, Monica Mariti
e Daniela Michetti

23 **LA SPERIMENTAZIONE DELLA VALUTAZIONE MITE «ORDINARI EROISMI»**

Maria Grazia Dell'Orfanello

29 **UNA VISIONE D'INSIEME: SENZA ZAINO IN CONTINUITÀ**

Roberta Ponzeveroni,
Flora Guastamacchia e Serena Campani



Altri orizzonti

35

EDUCARE AL PENSIERO SCIENTIFICO

Marilù Chiofalo

40

SCUOLA MEDIA: FACCIAMO IL PUNTO

Intervista ad Andrea Gavosto
e Barbara Romano

A cura di Maria Paola Pietropaolo

Rubriche

29

La visione si fa pratica TRANSFORMING SANCHEZ SCHOOL

Marco Orsi

44

Contributi dall'Europa VERSO LO SPAZIO EUROPEO DELL'ISTRUZIONE

Piercarlo Valtorta e Luca Persiani

49

Invito alla lettura CHE COS'È LA DIFFERENZIAZIONE DIDATTICA?

Serena Campani



UNO SGUARDO ALL'ATTO DI INDIRIZZO DEL MINISTRO PER L'ANNO 2022



Maria Paola Pietropaolo

Responsabile scientifico, membro del Gruppo Fondatore di Senza Zaino.

L'atto di indirizzo politico-istituzionale del nostro Ministro, pubblicato nelle scorse settimane¹, merita una lettura approfondita poiché prefigura le strategie e le relative azioni attuative che disegneranno il sistema scolastico per l'anno 2022 e il successivo triennio. Il documento definisce otto priorità che, utilizzando la nostra chiave di lettura dell'approccio globale al curricolo, toccano sia aspetti hardware (edilizia scolastica, servizi) che software (formazione docenti,

curricoli, offerta formativa). Per esigenze di spazio, mi limiterò a evidenziare alcuni aspetti più rilevanti, rimandando a una lettura integrale per una informazione completa.

La prima affermazione da sottolineare e non possiamo che condividerla, è che la crisi pandemica ha rivelato la centralità del sistema scuola per la vita sociale e «le prospettive di ripresa e di crescita del nostro Paese». Che occorresse una cesura storica così drammatica per rinnovare la consapevolezza dell'importanza della scuola nella vita dei singoli e della collettività è piuttosto deprimente, ma è così. Di conseguenza le risorse allocate per i prossimi anni sono notevoli, mai così tante, ma già si levano voci allarmate sulla effettiva capacità di spesa dei vari soggetti istituzionali. Molte risorse del PNRR riguardanti la scuola vanno infatti utilizzate da soggetti diversi, soprattutto gli Enti locali, che hanno molte competenze

in materia di istruzione. Ora, sappiamo che soprattutto al sud gli Enti Locali soffrono di una strutturale difficoltà di progettualità e di spesa (vedi fondi europei rinviati al mittente). In particolare, l'estensione dei servizi per l'infanzia (nidi e annessi) e del tempo scuola (tempo pieno, mense, palestre) sono in carico ai Comuni, che andranno quindi supportati con specifiche professionalità pena la restituzione dei fondi del PNRR. Senza dimenticare che tali importanti investimenti andrebbero fatti con il pieno coinvolgimento delle comunità locali e scolastiche. Le otto priorità politiche enunciate nell'Atto sono tutte strategiche, vanno lette e analizzate, vediamo una qualcuna. Fondamentale la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa, spesso strettamente connesse, ma gli strumenti annunciati sembrano deboli e tutti da verificare. Sono infatti previsti interventi sulle scuole più fragili e in difficoltà da

¹ Per una lettura integrale si veda, https://www.miur.gov.it/documents/20182/5407202/Atto+di+indirizzo+politico-istituzionale+-+MI_anno+2022.pdf/0e3e30b9-22b8-0246-e227-bf693be43719?t=1631802777742



Questo numero è illustrato con foto della Città della Scienza, Napoli. Ringraziamo l'Ufficio stampa della struttura per la cortese disponibilità. La Città della scienza è un'area di promozione e divulgazione della scienza gestita dalla Fondazione IDIS-Città della scienza e sita nel quartiere di Bagnoli a Napoli. L'area è articolata in una struttura multifunzionale composta da un museo scientifico interattivo, un incubatore di imprese, un centro di formazione, un giardino didattico e varie altri luoghi. Il vecchio Science Centre è andato distrutto in un incendio, nel marzo 2013, ma fu riaperto già il mese successivo con mostre in alcuni spazi del complesso. I lavori di ripristino non sono ancora conclusi, ma molte sono le sezioni visitabili e aperte al pubblico.

parte di soggetti esterni (esperti? Ispettori che al momento non ci sono?) e sui ragazzi a rischio «grazie alla realizzazione di una piattaforma dedicata a iniziative di mentoring, counseling e orientamento attivo e professionale». Ora, noi di Senza Zaino sappiamo bene che la dispersione si previene e si contrasta in classe, ogni giorno, con attività personalizzate, con la differenziazione dell'insegnamento/apprendimento, con la valorizzazione di tutti gli stili e i linguaggi comunicativi. L'idea di recuperare molto probabilmente anni di «malascuola», di frustrazioni e insuccessi con qualche ora di mentoring e counseling appare debole, a impatto molto limitato.

La riduzione del numero degli alunni per classe e la revisione del dimensionamento della rete scolastica sono obiettivi sull'importanza dei quali è quasi superfluo soffermarsi, così come l'esigenza di «ripensare il sistema dell'orientamento scolastico a partire dal primo ciclo», questione annosa e mai risolta, che comporta però anch'essa un profondo rinnovamento delle metodologie didattiche. A questo proposito, l'atto di indirizzo individua con chiarezza la necessità di «promuovere la sperimentazione e la diffusione capillare in tutte le scuole di nuove metodologie didattiche, orientate al superamento del modello di insegnamento

tradizionale di stampo trasmissivo, incentrato sulla lezione frontale». Affermazioni che ritroviamo nelle Indicazioni Nazionali per il curriculum, che vengono supportate da un'infinità di studi e ricerche sull'apprendimento profondo, significativo, in situazione... eppure la gran parte della scuola italiana, soprattutto quella secondaria, sembra impermeabile a tutto questo. La comunità di Senza Zaino lavora ormai da vent'anni in questa direzione, consapevole che il vero cambiamento avviene in classe, con una rimodulazione radicale del lavoro quotidiano, dei rapporti con studenti, famiglie e

territorio. Nell'Atto di indirizzo c'è un paragrafo (breve...) dedicato alla formazione in servizio e valorizzazione del percorso professionale, si parla di una Scuola di Alta Formazione degli insegnanti che dovrà interagire con INDIRE e INVALSI.

Non vogliamo «fare le pulci» all'Atto di Indirizzo del Ministro, ma informarsi, vigilare, monitorare... sono azioni fondamentali da parte di chi opera nella scuola, perché anche da quelle decisioni dipende la qualità delle condizioni di esercizio della professione docente e, di conseguenza, la qualità della formazione degli studenti.



IL DIRIGENTE E LA SCUOLA POLO SZ



Anna Maria Bosco

Dirigente Scolastico IC «Caporizzi-Lucarelli» di Acquaviva delle Fonti (BARI), Scuola Polo «Murgia Senza Zaino».

Promemoria del dirigente di una scuola Senza Zaino

Ho partecipato, alcune settimane fa, a un incontro nella Scuola di Acquaviva delle Fonti con le scuole afferenti al Polo «Murgia Senza Zaino»; io e la Dirigente in presenza, tutti gli altri in meet. Ho così avuto modo di vedere gli appunti che la Dirigente Anna Bosco aveva preparato per coordinare l'incontro e di apprezzarne l'impostazione; le ho chiesto così di trasformare gli appunti in un breve contributo da mettere a disposizione di tutti. Conosciamo bene gli impegni che le scuole Polo assumono sottoscrivendo l'accordo, ma questo promemoria ha il sapore delle «cose vissute», un memorandum per ricordare a se stessi e agli altri colleghi le priorità da tenere a mente per sostenere, implementare e consolidare l'adesione al movimento Senza Zaino.

All'inizio di un nuovo anno scolastico, prima di immergerci nel vortice delle attività amministrative e organizzative che rischia di risucchiare ogni nostro slancio ed energia, ho voluto incontrare i colleghi Dirigenti delle 11 Scuole afferenti al polo «Murgia Senza Zaino», di cui l'IC «Caporizzi-Lucarelli» è capofila, per proporre un promemoria degli impegni «realizzabili» da assumere e delle risorse a cui poter attingere. Soprattutto i neo-dirigenti, ma anche i DS appena trasferiti in una Scuola della Rete Senza Zaino, hanno apprezzato questo primo incontro territoriale, ovviamente in meet, ma non meno gratificante per il clima di condivisione che ci ha consentito di stabilire. Anche noi Dirigenti abbiamo bisogno di sentirci «comunità»!

Il ruolo del Dirigente in una Scuola Senza Zaino

Quale il ruolo del DS in una scuola Senza Zaino? Partiamo da un dato di fatto: il modello Senza Zaino non si diffonde nella scuola con un automatismo, né si tramanda «d'ufficio» da un ciclo all'altro. Occorre un investimento intenzionale e progressivo di tutte le componenti di un Istituto.

L'implementazione del modello Senza Zaino in una Scuola non avviene mentre noi DS «facciamo altro». La motivazione dei docenti a realizzare il modello, l'attenzione di tutto il Collegio alla realizzazione dei 5 passi, il coinvolgimento dei genitori nella realizzazione dei 3 valori nella vita scolastica sono frutto di un'intenzionalità dirigenziale. Questo è il vero punto di partenza.

Le strategie di investimento del Dirigente

Quali le strategie per accrescere la vitalità di una Scuola Senza Zaino? Non dobbiamo inventarci nulla.

Il «modus operandi» più efficace per il Dirigente è offerto dalla stessa Rete Nazionale:

1. mai correre da soli (come Istituto, come classe, come docente), ma condividere sempre il percorso: con altri docenti, con altri Istituti, con i Referenti regionali e nazionali, ecc.;
2. avere sempre chiari in mente i 5 passi per la realizzazione del modello come pista da seguire. A volte sapremo correre veloci in pista, altre volte si procederà a piccoli passi, altre ancora sarà necessario addirittura sostare (come in questi ultimi due anni). Non dobbiamo scoraggiarci, né mettere in discussione le nostre scelte. L'importante è non distogliere mai la nostra attenzione manageriale dalla direzione da seguire. A volte è sufficiente saper indicare ai docenti soltanto il prossimo passo da compiere (ma con convinzione!!) per recuperare entusiasmi e nuove sinergie. Provare per credere...

La Rete Nazionale come risorsa per il Dirigente Scolastico

In questi ultimi anni la Rete Nazionale sta investendo davvero molto sulla Formazione e sulla condivisione delle «buone pratiche». Per le scuole, soprattutto nelle periferie della rete scolastica, è un grande sostegno che, in passato, non abbiamo ricevuto e che ha impegnato in prima persona il Dirigente in un lavoro di organizzazione e di reperimento risorse che, adesso, è totalmente a carico della Rete. Al Gruppo Fondatore tutta la gratitudine di noi dirigenti!

Di seguito qualche esempio.

1. Incremento sistematico della pubblicazione delle iniziative e dei contenuti formativi sul canale YouTube, sul sito web e attraverso la pubblicazione della Newsletter del Movimento.
2. Formazione Referenti: 3 incontri per docenti Referenti di Istituto, suddivisi per regione, a partire dal mese di novembre 2021.
3. Formazione Onboarding per docenti neoassunti e a TD: 1.600 docenti iscritti su tutto il territorio nazionale – 1 incontro 19 ottobre 2021.
4. Formazione Dirigenti Scolastici: già avviata lo scorso anno (tutti i contenuti sono pubblicati e rivedibili su YouTube) con un ulteriore percorso già in progettazione.
5. Formazione delle famiglie: a cura della Associazione SZ (anche gratuita sul canale YouTube).

Impegni e attività per il Dirigente SZ, nel quotidiano

1. Aggiornamento *costante* del gestionale con l'inserimento dell'anagrafica di tutti i docenti e referenti che tenga conto dei cambiamenti dell'Istituto





(è la piattaforma di contatto della singola Scuola sia con la Rete Nazionale che con la Scuola Polo).

2. Lettura e diffusione della rivista «Senza Zaino» tra i docenti.
3. Formazione dei docenti. A livello di Istituto o rete di scuole per il 1-2 livello e mantenimento.
4. Lettura e diffusione della Newsletter per mantenere alta l'attenzione dei docenti e dei genitori sul Movimento Senza Zaino e per condividere esperienze didattiche, innovazione e collaborazioni.
5. Condivisione delle iniziative Senza Zaino di ciascuna scuola con la rete nazionale, ma anche con la Scuola Polo, per consentire la conoscenza del Movimento all'interno di uno stesso territorio.
6. Diffusione dell'Associazione Senza Zaino (Summer School, Canale youTube, 5xmille) per il coinvolgimento delle famiglie degli alunni, delle Istituzioni e delle associazioni del territorio.
7. Istituzione (o potenziamento) del CRA (Consiglio dei Rappresentanti degli Alunni) per favorire nella scuola esercizi di Cittadinanza Responsabilmente Agita.
8. Potenziamento del ruolo del Referente Senza Zaino non solo a intra (possibilmente uno per ogni ordine di scuola), ma anche a extra con gli altri referenti della Scuola Polo e della Rete nazionale.

9. Proposta di sottoscrizione dei *Patti Di Comunità* con gli stakeholders del territorio.

L'appartenenza alla Rete e l'innovazione didattica del Movimento delle Scuole Senza Zaino costituiscono, sicuramente, un grande impegno per ogni Dirigente Scolastico.

In questo incessante lavoro quotidiano, però, ciò che fa la differenza è la consapevolezza che, come Movimento Senza Zaino, stiamo riuscendo a dare un nuovo volto alla Scuola italiana.

Una Scuola di qualità che fa della ricerca pedagogica e didattica il suo volano e del protagonismo culturale e sociale degli alunni la sua finalità.

La Rete delle Scuole Senza Zaino è una risorsa per ogni comunità scolastica e anche per il Dirigente che non è mai da solo ad affrontare i suoi mille impegni, ma può contare su una «rete» di colleghi competente e solidale, di cui le Scuole Polo sono soltanto un esempio. Basta una telefonata, una mail, un sms per «sentire» subito la vicinanza dei colleghi, anche a km di distanza!

E allora...

Con grande energia e resilienza affrontiamo insieme questo nuovo anno scolastico! Buona Scuola!

I fondamenti di Senza Zaino

C'È SEMPRE PIÙ BISOGNO DI NONVIOLENZA ATTIVA

I dirigenti scolastici possono essere gli attori del cambiamento



Daniela Pampaloni

Coordinatrice della Rete, membro del Gruppo Fondatore di Senza Zaino; presidente della fondazione «Idana Pescioli», tra le sue pubblicazioni Senza Zaino, Una scelta pedagogica innovativa, Morgana Edizioni, 2008.

Pensando a un nuovo articolo per questo ultimo numero della rivista per l'anno 2021 che continuasse a mettere la lente di ingrandimento su Senza Zaino e la nonviolenza attiva, non ho potuto fare a meno di riflettere su quello che sta accadendo nelle piazze del nostro Paese in risposta all'obbligatorietà del Green Pass nei luoghi di lavoro e di ritrovo collettivi. Rispetto a una scelta imposta dal governo in tutela della salute pubblica, migliaia di persone sono scese in piazza per contrastare questa decisione, ma non lo hanno fatto in forma pacifica bensì hanno trasformato il diritto di esprimere la loro opinione in insulti, attacchi alle istituzioni del nostro Paese, distruzione di beni materiali pubblici e privati. Un vero disastro a cui è necessario rispondere con fermezza e educazione. E qui torna la necessità di pensare a quanto sia importante il ruolo della scuola per educare i bambini/ragazzi e i giovani a esercitare la partecipazione attiva coniugando libertà e responsabilità. È in questo binomio — dove anche il movimento delle scuole Senza Zaino mette l'accento — che possiamo educare le giovani generazioni a metodi di nonviolenza attiva.

Consapevolezza, Partecipazione, Responsabilità, Condivisione e Collaborazione sono parole che riportano a concetti importanti e soprattutto ad azioni che abbiamo l'obbligo di sviluppare dentro e fuori le scuole.

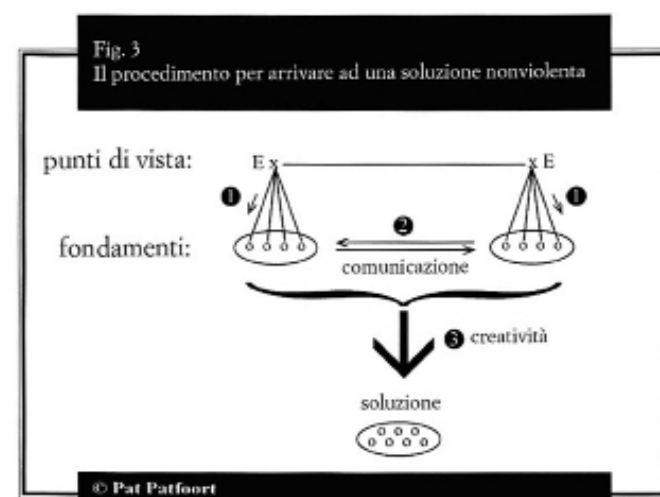
Da 20 anni ormai, il movimento Senza Zaino con le sue scuole sta cercando di portare nella progettazione della quotidianità didattica attività che aiutano ad andare

nella direzione di formare cittadini nonviolenti; di molte di queste azioni ho già parlato nel numero 1 della rivista 2021.

Voglio quindi continuare a focalizzare questo intervento scritto sul binomio libertà = responsabilità con lo sguardo rivolto agli adulti che stanno dentro la scuola siano essi docenti, dirigenti, personale amministrativo fino ai genitori.

Prendo a prestito questa immagine tratta dagli studi dell'antropologa belga Pat Patfoort esperta saggista, docente, trainer e mediatrice nel campo della Trasformazione e della Gestione Nonviolenta del Conflitto, sulla base di un approccio teorico da lei stessa elaborato (il modello MmE). Ho frequentato spesso i suoi incontri in Italia e ho avuto la fortuna di averla come esperta per un corso di formazione per i docenti di scuola secondaria di primo grado all'istituto che ho diretto per tanti anni.

Non è questo lo spazio per illustrare il modello E (Equivalenza) che la Patfoort propone per la risoluzione dei conflitti ma ne traggio spunto per ragionare sulla possibilità che le nostre scuole e i nostri istituti possano essere gestiti con atteggiamenti e comportamenti in direzione nonviolenta. E in questo caso mi rivolgo esclusivamente agli adulti che frequentano gli spazi scolastici.



Ci sono molteplici punti di vista all'interno della classe, della scuola, di più scuole; ogni punto di vista espresso ha dei fondamenti. Essi sono le ragioni per cui entrambe le parti hanno i rispettivi punti di vista: motivazioni, bisogni, sentimenti, interessi, obiettivi, valori. Questi elementi possono essere intellettuali razionali o emozionali. Essi vengono svelati attraverso le domande di «perché». «Perché io ho questo punto di vista?», «Perché quell'altro o quell'altra ha il suo punto di vista?». Attraverso l'esplorazione dei fondamenti nel modello-E, si trova un'opportunità per comprendere il conflitto in profondità. I fondamenti dei differenti punti di vista spesso non vengono espressi. La gente può non essere cosciente di essi. Ciononostante, essi sono presenti e identificarli è essenziale.

Conoscere i fondamenti delle persone coinvolte nelle discussioni/conflitti ci aiuta a trovare soluzioni per risolverle attraverso un processo che comprende e rispetta i fondamenti di tutti per poi far seguire una serie di passi verso la soluzione.

E una soluzione è spesso non solo un pezzo, ma un insieme di diversi pezzi, che tutti insieme soddisfano i fondamenti delle diverse parti coinvolte.

La Comunicazione — anche quella non verbale — e la Creatività ci aiutano a trovare una soluzione al conflitto. Ecco perché va intensificata la comunicazione tra pari sia nei bambini che negli adulti e quella tra adulti e ragazzi riconoscendo al protagonismo dei ragazzi un ruolo fondamentale nell'organizzazione della vita nella scuola (Ne abbiamo già più volte parlato nelle pagine di questa rivista).

Sono i docenti e i genitori che devono imparare con tecniche nonviolente a gestire la comunicazione nei consigli di classe, nelle riunioni di collegio e di consiglio di istituto. E soprattutto dobbiamo imparare che non c'è un maggiore/minore ma che tutte le persone coinvolte nel lavoro devono trovare soluzioni (e qui ha un ruolo fondamentale la creatività dei soggetti) che permettono azioni condivise e rispettose.

Le «responsabilità» individuali che ogni adulto assume nell'organizzazione di una scuola e di un istituto (penso

ai coordinatori di classe, alle funzioni strumentali, ai referenti dei progetti ma anche al dirigente scolastico o al presidente del consiglio di istituto) stanno su un piano di equivalenza perché c'è un diretto interesse comune delle parti.

Ed è proprio a partire da questo *I care* comune che si definiscono i ruoli dentro un'organizzazione scolastica basati sulla fiducia dei singoli e dei gruppi dove il pensare positivamente le relazioni porta a un incontro di pensieri e azioni di adulti che sviluppano collaborazione.

Il dirigente scolastico ha un ruolo fondamentale per sviluppare questa dimensione nonviolenta delle relazioni fra adulti; è il motore di un cambiamento profondo dei comportamenti delle persone e della trasformazione della scuola.

Occorrono però tempi lunghi di implementazione di un'azione organizzativa dove le spinte gentili vanno in più direzioni e sono reciproche fra le persone; occorrono tempi lunghi per l'ascolto e l'identificazione dei «fondamenti» di ciascuno e la ricerca creativa di soluzioni che permettano il «ben-essere» a scuola di tutti.

Nella mia lunga esperienza di insegnante prima e di dirigente scolastica poi, posso testimoniare che è possibile costruire un istituto dove responsabilità e libertà si coniugano nella bellezza delle relazioni. Spesso mi viene chiesto come si realizza tutto questo? La prima risposta è: «allontanando da ciascuno degli adulti presenti nella scuola gli orpelli burocratici che tanto appesantiscono il lavoro dei docenti e le comunicazioni ai genitori». Allontanare la burocrazia non significa ignorare le indicazioni e i documenti che il ministero richiede ma, per me, ha il significato di non appesantire il lavoro degli adulti dentro la scuola che in primo luogo devono pensare e lavorare per e con i bambini/ragazzi; fiducia, autonomia nelle scelte dentro una cornice valoriale condivisa significa assumere responsabilità verso coloro a cui stiamo a fianco e questo favorisce sicuramente la comunità. Per esempi concreti rimando al mio sito www.ilracconto.deiracconti.it Daniela

Pampaloni e in particolare alla pagina «L'organizzazione ecologica».

Dopo la prima risposta ce ne sono però molte altre e poiché il ruolo del dirigente scolastico che imposta il suo lavoro in direzione nonviolenta è un tema importante per la rete delle scuole Senza Zaino e mio personale, ho provato a impostare i cinque passi delle linee guida per la realizzazione della scuola Senza Zaino, per una scuola comunità, con gli occhi del dirigente scolastico e volentieri li pongo all'attenzione e alla riflessione di tutti, per creare quel dialogo culturale che ci aiuta a crescere e a far crescere i nostri ragazzi con gioia, libertà e responsabilità.

I cinque passi ripercorrono i temi già definiti, ma sono sostanzialmente rovesciati/scambiati rispetto all'impostazione finora data perché sono costruiti per il lavoro del dirigente scolastico.

I primi tre passi qui delineati riguardano sostanzialmente l'organizzazione e sono scalettati anche al loro interno con una priorità di attività che non toccano ancora le scelte didattiche dei docenti e l'organizzazione degli spazi, che mi pare opportuno affrontare negli ultimi due passi quando il contesto di comunità educante e di relazioni significative dentro e fuori la scuola si è messo in movimento.

In sintesi, i primi tre passi nella loro realizzazione sono su una linea di contemporaneità, e metterei in contemporanea gli altri due; questi cinque passi evidenziano quello che è il nodo della scuola: la necessità della ricerca-azione costante e del rapporto tra scelte condivise di visione con scelte condivise di organizzazione e di innovazione metodologica che poi non è altro che l'Approccio Globale al Curricolo che può — per me deve — realizzarsi in direzione nonviolenta.



Primo passo: coinvolgere i docenti, i genitori, il territorio

- Costruire con i docenti l'idea di scuola da sviluppare e l'idea di bambino/ragazzo da far crescere.
- Affrontare e condividere con i docenti il modello di Approccio Globale al curricolo.
- Definire e organizzare con consapevolezza e partecipazione da parte dei docenti «la scuola come centro di ricerca e innovazione metodologica e organizzativa».
- Progettare con il personale ATA le attività di supporto alla scuola Senza Zaino.
- Coinvolgere i genitori con attività di formazione a partire dai temi dell'alleanza educativa (ma non solo) rivedendo anche l'organizzazione degli organi collegiali (ci sono esempi in scuole Senza Zaino).
- Prevedere attività di accoglienza dei genitori.
- fare ricerca d'ambiente per costruire la mappa di comunità a cui deve necessariamente seguire il Patto di comunità educante con la presenza anche dell'ente locale.
- Affrontare le grandi tematiche della Carta della Terra e dell'Agenda 2030.
- La scuola produce cultura nel proprio territorio.

Secondo passo: l'Istituto – Rete di scuole di comunità

- Definire con chiarezza l'organizzazione di ogni singola scuola (plesso): ruolo dei coordinatori di scuola (ad esempio organizzativi e didattici) con relativo memorandum per gli impegni da espletare, riconoscendone il merito e la responsabilità.
- Impiegare il Manuale della scuola per far funzionare la scuola.
- Ridurre di numero e rendere snelle le riunioni dei docenti attraverso l'uso sistemico di tre strumenti: il Calendario condiviso, il diario di bordo, il cruscotto.
- Utilizzare le tecnologie per la comunicazione interna.

- Definire un'organizzazione interna che permetta ai coordinatori di scuola di incontrarsi e confrontarsi con i referenti di staff e le funzioni strumentali.
- Definire incarichi (con merito e responsabilità) per le altre figure di sistema.
- Organizzare la formazione dei docenti differenziata e personalizzata.
- Organizzare le iniziative di accoglienza e accompagnamento (onboarding).
- Stimolare e organizzare lo scambio di pratiche tra i docenti.
- Definire il piano della comunicazione interna ed esterna.

Terzo passo: progettare il PTOF, sviluppare il curricolo-percorso, valutare l'impatto

- Dare rilevanza a un curricolo essenziale riferendosi prima di tutto alle 8 competenze europee.
- Sviluppare un curricolo-percorso che tenga conto di 3 aspetti chiave: essenzializzare, connettere, scegliere.
- Redigere un PTOF semplice ed efficace utilizzando il metodo *one page plan* a partire dai 5 capitoli previsti: (1) La Scuola e il suo Contesto; (2) Le Scelte Strategiche; (3) L'Offerta Formativa; (4) L'Organizzazione; (5) Il Monitoraggio, la Verifica e la Rendicontazione.
- Raccogliere dati per valutare l'impatto delle scuole e dell'istituto.

Quarto passo: personalizzare l'offerta formativa coinvolgendo gli alunni dalla progettazione alla Valutazione mite

- Definire il concetto di partecipazione degli alunni che implica sia la gestione dei Consigli Rappresentanti Alunni, sia la loro partecipazione alle attività di apprendimento e di autovalutazione.



- Costruzione del sistema delle responsabilità degli alunni che implica necessariamente la partecipazione degli stessi.
- Come progettare a livello di scuola e di classe utilizzando la Mappa generatrice dei Saperi.
- L'insegnamento/apprendimento differenziato come cardine delle scelte metodologiche. Il punto di partenza è la costruzione della Mappa dello Studente.
- Il concetto e le pratiche di Valutazione mite dall'infanzia alla secondaria. Qui è importante coinvolgere anche i genitori che devono comprendere il valore della valutazione mite e sviluppare in sinergia con la scuola il valore della responsabilità anche a casa.

Quinto Passo: organizzare gli spazi, dotarsi di strumenti didattici e infrastrutture tecnologiche

- Allestire gli spazi nell'ottica del «Paesaggio di Apprendimento».
- Dare valore agli spazi e alle attività «Fuori» nell'ambiente naturale.

- Costruire la relazione tra innovazione degli spazi e sicurezza degli ambienti per i bambini e per gli adulti.
- Dotarsi di strumenti didattici tattili e digitali costruendo anche un archivio condiviso degli strumenti e delle buone pratiche didattiche.
- Allestire la stanza dei docenti come community point.
- Gli ambienti di apprendimento devono comunicare l'identità della scuola.

Troppo spesso quando ci sentiamo aggrediti, non vediamo che due possibili risposte: diventare a nostra volta aggressivi oppure subire passivamente. C'è invece una terza possibilità: un modo di agire che non comporta né aggressione né passività. Non esiste solo la scelta tra dominare ed essere dominato, c'è un modo di essere forti senza cercare di avere il controllo di qualcun altro. Per mettere in pratica questa modalità di comportamento è necessario essere coscienti che è una strada possibile e che si può imparare a concretizzarla.

Più numerosi saremo a metterci su questa strada, meno violenza, sofferenze, tragedie ci saranno al mondo, e più cresceranno benessere, felicità ed energia costruttiva.

Pat Patfoord

I fondamenti di Senza Zaino

SCOPRI L'INSEGNANTE SENZA ZAINO CHE È IN TE!

Il percorso di formazione per le scuole della rete Senza Zaino



Margherita Carloni

Dirigente scolastica, membro della Direzione Nazionale, Responsabile del GFF (Gruppo Formatori dei Formatori) e membro del Gruppo Fondatore.

Innovare la scuola dal basso è l'approccio che caratterizza il Movimento Senza Zaino fin dagli esordi. Una continua ricerca di soluzioni per ripensare il modello educativo, promuovere l'acquisizione di competenze e il successo formativo. Con il DPR 275/99 «le scuole acquisiscono autonomia di ricerca e sviluppo volta a sostenere processi di innovazione e di cambiamenti organizzativi, di progettazione curricolare in rapporto ai bisogni territoriali». Come ricordano le Indicazioni Nazionali per il Curricolo si tratta di un processo che coinvolge tutti in modo dinamico, inclusivo e aperto, un'opportunità di partecipazione e apprendimento continuo, di studio, formazione e ricerca per cambiare l'assetto trasmissivo della scuola italiana.

La formazione esperienziale proposta a ogni singola scuola della Rete Senza Zaino viene calata sui bisogni specifici della realtà cui si rivolge, con la finalità di innescare un miglioramento continuo attraverso la metodologia della ricerca-azione. Questa pratica di indagine riflessiva è infatti la chiave per accompagnare l'applicazione concreta del Modello Senza Zaino nelle scuole.

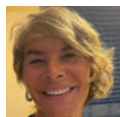
Nel percorso di formazione dell'insegnante Senza Zaino aspetti centrali sono l'attivazione della riflessione in situazione e l'autovalutazione. Nell'accompagnamento, gli obiettivi di miglioramento stabiliti con la comunità professionale della scuola sono quindi il frutto di un'indagine riflessiva condotta dai docenti in prima persona all'interno del proprio contesto di lavoro, per capire meglio e imparare ad affrontare i problemi con una ricaduta immediata sulla pratica.

Lo sviluppo di competenze specifiche in relazione alle pratiche didattiche e alla crescita della comunità



professionale è riferito alla realtà delle persone partecipanti, attraverso un monitoraggio continuo dei progressi, in base a ciò che effettivamente viene realizzato e documentato.

Con il terzo e quarto anno di formazione si guarda al consolidamento del modello Senza Zaino nelle scuole come formazione continua e ricerca-azione, per ripensare il ruolo della scuola nella costruzione di una comunità educante allargata che sostenga l'apprendimento, la convivenza democratica, la cittadinanza attiva e l'innovazione.



Monica Mariti

Ha insegnato nella scuola primaria di San Vito (LU) contribuendo allo sviluppo e diffusione del modello fin dall'inizio. Formatrice per la Rete Senza Zaino e coordinatrice GFF (Gruppo Formatori dei Formatori). Fa parte del Gruppo Fondatore ed è vicepresidente dell'Associazione Senza Zaino.

Il terzo anno fa riferimento in particolare alle competenze 1, 4 e 5 dell'insegnante Senza Zaino. Competenza 1 *Costruzione della comunità nelle scuole: Costruire relazioni di collaborazione, condivisione, scambio e apprendimento reciproco, che siano punto di riferimento per lo sviluppo della scuola in un clima di responsabilità.*

Competenza 4 *Attivazione di metodologie differenziate e cooperative: Lasciare spazio a dinamiche relazionali, comunicative e di lavoro gestite con autonomia e responsabilità dal gruppo.*

Competenza 5 *Assunzione del ruolo docente per essere accanto ai ragazzi: Lasciare spazio a dinamiche relazionali, comunicative e di lavoro gestite con autonomia e responsabilità dal gruppo.*

Le unità di lavoro previste per il terzo anno sono, in continuità con quelle del primo e del secondo anno, le seguenti:

- Unità di lavoro 11 – Comunità professionale del plesso e comunità di pratiche.
- Unità di lavoro 12 – Differenziazione: Apprendimento Variato.
- Unità di lavoro 13 – Progettazione di percorsi con gli strumenti.



Unità di lavoro 11 – Comunità professionale del plesso e comunità di pratiche

L'unità 11 è dedicata al tema della comunità, aspetto fondamentale del Modello Senza Zaino. Il Team è chiamato a creare momenti di condivisione «vera», di partecipazione attiva nel procedere didattico.

PERCHÉ OCCUPARSI DELLA COMUNITÀ PROFESSIONALE DI OGNI SINGOLA SCUOLA?

Il tema della comunità professionale è presente in tutte le unità di lavoro dei quattro anni di formazione. Le simulazioni e le attività di laboratorio sono finalizzate alla condivisione di modalità e pratiche e alla costruzione di comunità nelle scuole (competenza 1).

Il funzionamento del team docenti è considerato, infatti, come elemento chiave dei fattori organizzativi nell'applicazione del Modello Senza Zaino, tanto da implementare, negli interventi formativi rivolti ai docenti della Rete Senza Zaino, uno step dedicato al team-building. Il tema viene affrontato sotto alcuni aspetti specifici: sia dal punto di vista dell'efficacia nell'adempiere ai propri compiti istituzionali che in riferimento ai pilastri della comunità professionale: fiducia, corresponsabilità, comunicazione, coordinamento, leadership. Lo scopo principe dell'Unità di lavoro 11 è dunque promuovere un ambiente di lavoro e apprendimento intenzionalmente attivo e riflessivo, una comunità di apprendisti che si confronta per assolvere al meglio alla propria missione, dove ognuno partecipa al successo di tutti, in un percorso comune di autovalutazione, miglioramento e ricerca azione. Una comunità di adulti che funziona in modo coerente con gli assetti della comunità di studenti e studentesse ed è integrata con essa.

COSA AFFRONTEREMO IN AULA ADULTA?

Durante questa sessione formativa le attività analogiche aiutano a riflettere su atteggiamenti e credenze nei confronti del lavoro di team, sul clima all'interno del gruppo e su come viene percepito dai vari membri. Le attività sono dedicate alla riflessione attiva per

riuscire ad ampliare la propria competenza relazionale (dare feedback, negoziazione e conflitto). A distanza la persona formatrice supporta ogni singolo team con feedback sull'organizzazione e materiali di approfondimento.

Unità di lavoro 12 – Differenziazione: apprendimento variato

Il nucleo di questa unità di lavoro è centrato sugli aspetti di collaborazione e cooperazione fra docenti e discenti per la costruzione di apprendimenti significativi che rispettino i diversi stili cognitivi degli studenti/studentesse, secondo percorsi che favoriscano il successo formativo attraverso un apprendimento variato. Le metodologie della differenziazione già individuate nell'unità di lavoro 7, vengono riprese e approfondite in un'ottica di avanzamento.

PERCHÉ UN APPRENDIMENTO VARIATO?

Quando parliamo di apprendimento variato ci si riferisce alla personalizzazione dell'intervento educativo rispetto ai processi di apprendimento di ogni studente e studentessa.

Come sostiene Gardner ogni persona apprende in maniera differente, per cui differenziare le modalità di presentazione dei contenuti e la valutazione offre alla scuola un enorme contributo di crescita (Gardner, 1991). Dobbiamo inoltre considerare che gli studenti e le studentesse portano una grande ricchezza di esperienze e conoscenze acquisite fuori dalla scuola, evidenziano aspettative ed emozioni, abilità, modalità di conoscere che un opportuno apprendimento variato potrà riprendere, esplorare, problematizzare e accrescere. Una domanda che può porsi il docente per intraprendere un'efficace differenziazione può essere: «di che cosa ha bisogno questo studente in questo momento per essere in grado di progredire con questo contenuto essenziale e di cosa ho bisogno io per far in modo che ciò avvenga?» (Tomlinson e Imbeau, 2012).

QUALI AZIONI SONO NECESSARIE NELLA PRATICA?

Le azioni utili alla realizzazione di un apprendimento variato che il team docente potrà progettare e attuare sono:

- allestire lo spazio indoor e outdoor come ambiente di ricerca-azione e laboratorio con arredi *ad hoc*;
- dotare ogni laboratorio degli strumenti di apprendimento, strutturati e non, necessari per l'attuazione delle attività differenziate;
- favorire l'autonomia attraverso il sistema di responsabilità (incarichi, IPU e procedure)
- attuare modalità variate di aggregazione: dalla coppia, al piccolo gruppo, al grande gruppo, proponendo anche attività individuali;
- allestire stazioni di livello disciplinari per offrire agli studenti/studentesse la possibilità di autovalutare il proprio apprendimento e decidere da quale livello di difficoltà iniziare le attività;
- strutturare un timetable con diverse modalità di lavoro a rotazione per favorire la scelta delle e nelle attività, ma anche dei tempi e dei luoghi;
- utilizzare metodologie della «classe capovolta» per stimolare interesse e conoscenza dell'argomento a casa per dedicare a scuola tempo all'applicazione.

E IN FORMAZIONE?

In aula adulta le persone partecipanti sperimentano una serie di rotazioni esplorando le varie modalità di differenziazione/apprendimento variato sopra elencate, riflettono sul tema della scelta, sul clima e sulle dinamiche osservate.

Il cambio culturale di cui fanno esperienza in prima persona riguarda il riconoscimento delle diversità individuali e l'abbandono di proposte standardizzate uguali per tutti.

A distanza la persona formatrice darà feedback sulla progettazione delle attività e sulla documentazione delle esperienze realizzate in classe, fornirà esempi e materiali di approfondimento, nonché le schede degli strumenti di apprendimento con le relative IPU.

Unità di lavoro 13 – Progettazione di percorsi con gli strumenti

Questa unità fa riferimento al terzo passo e in particolare all'organizzazione delle attività didattiche, allo sviluppo dei saperi e della cultura. L'obiettivo di questa attività è, a partire dalla mappa generatrice, lo sviluppo di percorsi afferenti ai singoli campi di esperienza/ambiti disciplinari.

DALLA MAPPA AL PERCORSO: QUALI PASSI?

Il docente come professionista ha piena consapevolezza dell'azione didattica da intraprendere per sviluppare saperi e conoscenze in relazione a ogni obiettivo. I docenti in team elaborano una mappa scegliendo un'esperienza generatrice comune. Ciascun docente individua tre o quattro attività afferenti allo stesso argomento che co-progetta in aula con i propri allievi, tenendo conto anche delle loro preconoscenze. Scambia pratiche con i colleghi ed è alla continua ricerca di metodologie efficaci da sperimentare in classe/sezione. In particolare, crea o individua nell'archivio della «Fabbrica degli Strumenti» strumenti di apprendimento (competenza 2) che costruisce con relative IPU, anche con l'aiuto degli studenti e genitori. La progettazione terrà conto del sistema delle attività, quanto più differenziate (competenza 4) e strutturate:

- strumenti tattili/digitali
- percorsi in cassetta
- giochi da tavolo, di ruolo o escape room (games).

In fase di progettazione è molto importante porre attenzione ai processi di apprendimento per campi d'esperienza/ambiti/discipline tenendo conto di azioni, strumenti, metodi, tempi, condivisione, autovalutazione, riflessione e metacognizione.

E IN AULA ADULTA?

Le persone partecipanti progettano/co-progettano percorsi di apprendimento attraverso una sequenza di azioni didattiche (sistema delle 4R — Riflettere

e progettare, Realizzare, Revisionare e Redigere e documentare), step di revisione del percorso, valutazione e autovalutazione in un'ottica di proattività. La persona formatrice supporta il gruppo nella costruzione di una comunità professionale di plesso e comunità di pratiche anche a distanza, fornisce materiali di approfondimento e incoraggia l'utilizzo delle risorse della Fabbrica degli Strumenti nel repository del sito Senza Zaino.

Bibliografia essenziale

Gardner H. (1991), *Educare al comprendere*, Milano, Feltrinelli.
Tomlinson C.A. e Imbeau M.B. (2012), *Condurre e gestire una classe eterogenea*, Roma, LAS.
Orsi M. (2016), *A scuola Senza Zaino. Il metodo del curriculum globale per una didattica innovativa*, Trento, Erickson.

Curricolo per le scuole della Rete Senza Zaino. Cosa imparerò il quarto anno?



Daniela Michetti

Docente di scuola primaria nella scuola Donatelli di San Vito (LU), partecipa al progetto Senza Zaino dal 2001, per il quale è anche formatrice per i docenti di molte scuole che aderiscono al modello. È responsabile della Fabbrica degli Strumenti di Lucca dal 2014. Fa parte del direttivo dell'Associazione Senza Zaino.

Il quarto anno fa riferimento in particolare alle competenze 1, 4 e 6 dell'insegnante Senza Zaino.
Competenza 1 *Costruzione della comunità nelle scuole: Costruire relazioni di collaborazione, condivisione, scambio e apprendimento reciproco, che siano punto di riferimento per lo sviluppo della scuola in un clima di responsabilità.*
Competenza 4 *Attivazione di metodologie differenziate e cooperative: Lasciare spazio a dinamiche relazionali, comunicative e di lavoro gestite con autonomia e responsabilità dal gruppo.*
Competenza 6 *Valutare con i ragazzi per sostenere i processi di apprendimento e la crescita personale: Utilizzare modalità di valutazione «mite» che favoriscano l'autovalutazione e la consapevolezza dei processi di apprendimento nei ragazzi.*

Le unità di lavoro previste per il quarto anno sono, in continuità con quelle del primo, secondo e terzo anno le seguenti:

- Unità di lavoro 14 – Partecipazione democratica: la comunità educante.
- Unità di lavoro 15 – Differenziazione: Didattica della ricerca e del problem solving.
- Unità di lavoro 16 – Valutazione/auto valutazione e costruzione di percorsi di apprendimento (documentazione di processo).

Unità di lavoro 14 – Partecipazione democratica: la comunità educante

La comunità educante è l'intuizione che ha percorso il lavoro del Movimento Senza Zaino fin dalle sue origini.

COSA INTENDIAMO PER COMUNITÀ EDUCANTE?

L'idea è quella di una scuola in rapporto con il territorio, profondamente inserita in esso come animatrice di percorsi di apprendimento che non si fermano ma che sconfinano nei tempi e negli spazi dell'educazione non formale e informale. La sfida alla povertà educativa, che il Covid-19 ha contribuito a rendere ancora più drammatica, si gioca sulla capacità dei territori di attivare processi di partecipazione e responsabilità diffusa, che pongano al centro i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze, il loro talento e il loro futuro.

Lavorare in maniera consapevole insieme al territorio non è solo necessario per trovare strumenti e alleanze



utili per accompagnare ragazzi e ragazze, ma anche per costruire una prospettiva sociale capace di partecipazione, democrazia, inclusione, che guarda al futuro del Paese.

La sfida di una scuola capace di innovazione, profondamente connessa con la vita sociopolitica e culturale del Paese, presidio irrinunciabile di pensiero critico, responsabilità e partecipazione sui territori, diventa così progetto condiviso con istituzioni, terzo settore, famiglie.

Il tema della «connessione» tra la comunità e la scuola diventa un obiettivo di lavoro imprescindibile per gli Istituti, chiamati alla costruzione di patti educativi territoriali, nei quali poter assumere ruoli di animatori e registi.

Si tratta di riconoscere i bisogni, chiamare a raccolta le energie di tutta la comunità educante, interpellare attorno alle urgenze di bambini e bambine. Sono loro che vanno con forza rimessi al centro delle visioni e dell'organizzazione della scuola e del territorio, anzi... della scuola nel territorio per immaginare una nuova alleanza fra scuola e comunità, che supporti il successo formativo e dia a studenti e studentesse nostalgia del sapere e capacità di sogno.

COME FUNZIONA UNA SCUOLA COMUNITÀ?

Come ogni comunità, anche la comunità educante, che ha come fulcro la scuola, prevede propri spazi e modi di partecipazione, scambio di opinioni, decisione. Essere abituati, fin dalla prima età scolare, a partecipare ai processi decisionali e di confronto, a gestire in modo condiviso il proprio ambiente di vita, a lavorare insieme

per raggiungere obiettivi di benessere della collettività, è senz'altro uno dei prerequisiti fondamentali per l'acquisizione delle competenze di cittadinanza. Le raccomandazioni europee, la normativa ministeriale, in particolare le Indicazioni Nazionali per il Curricolo e la Legge 92/2019 di reintroduzione dell'Educazione civica, sanciscono l'importanza della cittadinanza attiva e della convivenza democratica. Nelle scuole della Rete Senza Zaino è prevista, oltre al sistema delle responsabilità e a partire dalla Primaria, la creazione di un Consiglio dei rappresentanti degli studenti e studentesse come organo di democrazia rappresentativa. Si tratta di un organo paragonabile a un micro-consiglio comunale, nel quale sono inseriti due discenti per ogni classe, candidati, eletti e investiti ufficialmente dai propri compagni e compagne. Durante lo svolgimento di questa pratica vengono analizzati i bisogni della scuola, si sottopongono problemi da affrontare, si discute per trovare soluzioni, ci si assume la responsabilità di prendere decisioni per migliorare gli ambienti scolastici e gli arredi, per gestire responsabilmente spazi e tempi condivisi, organizzare eventi o incontri con personalità di spicco della società civile o del mondo della cultura.

COSA SPERIMENTANO LE PERSONE PARTECIPANTI IN FORMAZIONE?

La formazione è pensata per riflettere sui significati individuali e di gruppo relativi alla partecipazione a scuola e alla cittadinanza attiva, al senso di appartenenza a una comunità. In una scuola comunità ogni docente all'interno del team promuove una gestione della classe partecipata, la cura degli

spazi, coinvolge da subito studenti e studentesse in processi di negoziazione e condivisione di procedure/norme, incoraggia comportamenti/atteggiamenti di responsabilità e sostiene il senso appartenenza e l'impegno per il bene comune (competenza 1). Le attività di applicazione prevedono un laboratorio nel quale progettare azioni concrete per la propria realtà. L'obiettivo è la strutturazione di interventi di partecipazione democratica a scuola (Consiglio dei ragazzi, genitori, territorio). La persona formatrice offre esempi di applicazioni e materiali di approfondimento, supporta il gruppo nella realizzazione delle azioni concordate.

Unità di lavoro 15 – Differenziazione: didattica della ricerca e del problem solving: spazio e tempo dimensione del sapere

L'obiettivo di questa unità di lavoro è la progettazione di attività con la metodologia del problem solving, in una prospettiva di apprendimento cooperativo.

La costruzione di una comunità di apprendimento avviene in situazioni sfidanti e motivanti che utilizzano compiti autentici e problemi da risolvere, attività di indagine guidata attraverso opportune indicazioni procedurali.

IN COSA CONSISTE L'APPROCCIO EDUCATIVO BASATO SUL PROBLEM SOLVING?

Un problema sorge quando un essere vivente ha una meta ma non sa come raggiungerla Duncker, 1945

Il problem solving è un approccio educativo trasversale ed è importante che sia comune alle varie discipline e soprattutto ai diversi docenti, per favorire l'interdipendenza dei saperi e superare la separazione dei saperi. «Spazio e tempo» risultano essere dimensioni comuni a tutti i saperi, per questo un apprendimento situato, calato nella realtà risulta maggiormente significativo e motivante: la modalità principe per lo sviluppo delle competenze. Il problem

solving sviluppa abilità metacognitive, capacità di prendere decisioni, di lavorare in gruppo, l'assunzione della responsabilità nel portare avanti i propri processi di apprendimento. Favorisce la costruzione del senso di autoefficacia, la percezione delle discipline come saperi vivi e utili, l'attenzione ai processi non solo ai prodotti,

Gli apprendimenti risultano più efficaci e intenzionali se proposti in forma problematica, se si pongono interrogativi autentici che richiedono a studenti e studentesse la ricerca delle informazioni necessarie ad avanzare più ipotesi e possibili soluzioni, partendo da un compito di realtà.

COME PORTARE AVANTI UNA DIDATTICA DELLA RICERCA?

Il docente che attua la didattica della ricerca supporta studenti e studentesse in una scoperta che si avvale di una varietà di pratiche e metodi di differenziazione, per costruire attività di ricerca sostenute da procedure di lavoro condivise, dove l'errore è intelligente e parte integrante del percorso di apprendimento.

Il docente non corregge eventuali errori, non suggerisce la risposta corretta ed è capace di dare feedback in maniera costante:

- fa domande per stimolare processi di pensiero;
- utilizza potenzialità e risorse della comunità di pratica per sottolineare la varietà dei processi possibili, sviluppare abilità di argomentazione, negoziare significati, avviare processi di metacognizione.

E DURANTE LA SESSIONE FORMATIVA?

Il cambio culturale per le persone partecipanti riguarda il passaggio da una concezione di classe come contesto di attività individuali, a comunità di apprendimento come sistema complesso di attività interattive e interdipendenti. Un contesto di apprendimento dove si coltiva un atteggiamento di ricerca (Competenza 2), aperto a più soluzioni e ai diversi stili di apprendimento,

dove l'errore è parte integrante del processo di costruzione di conoscenze condivise (Competenza 4). La persona formatrice sostiene in aula adulta la progettazione di percorsi che partono da un compito autentico, con le metodologie del problem solving e cooperative learning, a distanza segue la sperimentazione in classe con feedback e materiali di approfondimento ed esemplificazione.

Unità di lavoro 16 – Valutazione/auto-valutazione e costruzione di percorsi di apprendimento (documentazione di processo)

L'ultima unità di lavoro del quarto anno è dedicata a progettare e valutare le attività didattiche, sviluppare i saperi (terzo passo). Al centro i processi di metacognizione, imparare a imparare e la rappresentazione, documentazione/narrazione dei percorsi. Vengono riprese e approfondite le tematiche dell'Unità di lavoro 10 con un focus sui processi di apprendimento, i compiti autentici, la didattica metacognitiva, l'autovalutazione e la documentazione dei percorsi di gruppo e individuali (portfolio).

COME RENDERE VISIBILE L'APPRENDIMENTO?

La questione di fondo che questa unità di lavoro affronta, è connessa con la selezione dei saperi e la competenza europea dell'Imparare a imparare che sposta il focus dalle discipline (oggetto culturale) a chi apprende. Per chi insegna, diventare più consapevole, come persona e come professionista, dei processi cognitivi, emotivi, motori, relazionali, valoriali, messi in atto dal soggetto significa riuscire a supportare efficacemente lo sviluppo di competenze.

L'obiettivo di questa unità è la costruzione di percorsi efficaci di valutazione formativa e auto-valutazione, mezzi potenti per migliorare i risultati degli allievi e la loro autonomia nei processi di apprendimento. La valutazione per l'apprendimento si realizza solo

quando gli studenti ne sono direttamente responsabili e consapevoli, ciò sviluppa l'autoriflessione e la competenza metacognitiva.

QUALI STRUMENTI PER LA VALUTAZIONE FORMATIVA E L'AUTOVALUTAZIONE?

La metacognizione è conoscenza, controllo, consapevolezza dei propri processi di pensiero, capacità di studio, memoria e del monitoraggio delle proprie strategie di apprendimento. Questo costrutto va insegnato esplicitamente insieme ai contenuti, alle abilità e alle conoscenze. Il docente per costruire un percorso di apprendimento valutativo e auto-valutativo si avvale dei seguenti strumenti:

- il feedback esplicita il livello raggiunto in quel momento dallo studente/studentessa e indica il percorso per raggiungere la competenza completa (Hattie, 2016);
- la check list, una lista di controllo per la valutazione dei diversi step del procedimento, segue il processo nella sua realizzazione, è un utile strumento per la realizzazione e l'autovalutazione di compiti autentici (Gawande, 2021);
- la griglia di osservazione permette l'osservazione sistematica di un soggetto nel contesto ed è un valido aiuto per evidenziare ciò che lo studente e studentessa sa fare in relazione a indicatori, criteri e descrittori stabiliti;
- la rubrica di autovalutazione chiarisce a studenti e studentesse i criteri di successo e li guida nel processo di autovalutazione;
- il diario cognitivo o autobiografia cognitiva accompagna la riflessione metacognitiva individuale;
- il diario di bordo condiviso è una variante, una tipologia specifica di autobiografia cognitiva, strumento utile nei processi di autovalutazione di gruppo;
- il portfolio documenta percorsi di gruppo e individuali, rende praticabile la presa di coscienza da parte di studenti e studentesse dei tanti fattori in gioco nella costruzione di competenze, nella crescita

personale ed è, inoltre, una risorsa centrale per la comunicazione fra scuola-comunità e comunità educante.

E IN AULA ADULTA?

Durante l'esperienza formativa i corsisti e le corsiste affrontano il passaggio da concezioni e modelli individuali, relativi alla costruzione delle conoscenze e alla valutazione, a una serie di punti di riferimento evidence based. Le persone partecipanti sperimentano in aula adulta una serie di attività analogiche che attivano la riflessione individuale e di gruppo sulla comunicazione valutativa. La costruzione e l'uso costante degli strumenti sopraelencati come pratica quotidiana vengono supportati anche a distanza dalla persona formatrice, che mette a disposizione di corsisti e corsiste una serie di materiali di approfondimento, di esempi, di pratiche; in aula adulta, nella fase di

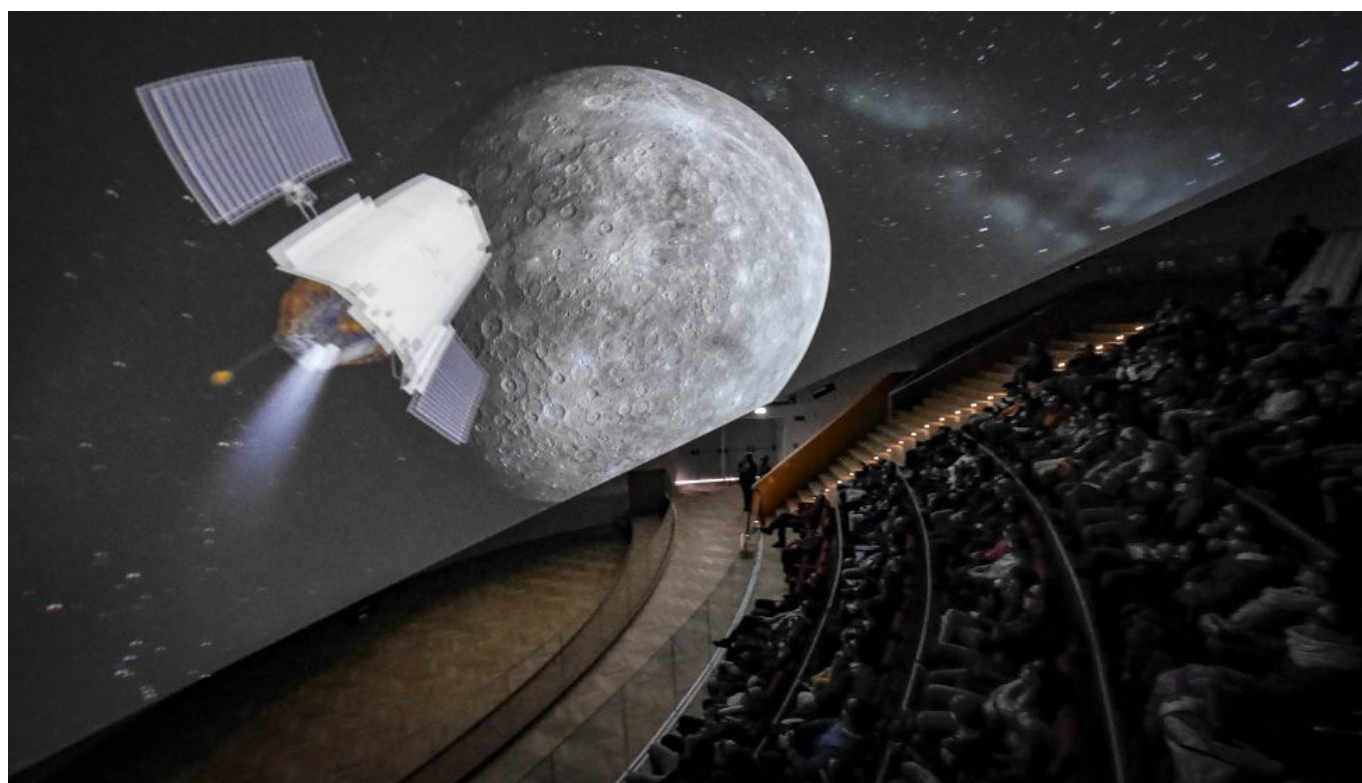
realizzazione del laboratorio, sarà disponibile fornendo feedback e chiarimenti.

Bibliografia essenziale

- Dell'Orfanello G. (2018), *Una valutazione mite*, «Senza Zaino».
- Duncker K. (1945), *On problem-solving* (L. S. Lees, Trans.), «Psychological Monographs», vol. 58, n. 5, i-113.
- Gawande A. (2021), *Checklist. Come fare andare meglio le cose*, Torino, Einaudi.
- Hattie J. (2016), *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*, Trento, Erickson.
- Morin E. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Zan R. (2007), *Difficoltà in matematica*, Berlino, Springer Verlag.

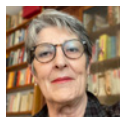
WEBINAR

Ianes D. Università di Bolzano – Centro Studi Erickson
Feedback, valutazione formativa e inclusione - YouTube



I fondamenti di Senza Zaino

LA SPERIMENTAZIONE DELLA VALUTAZIONE MITE «ORDINARI EROISMI»



Maria Grazia Dell'Orfanello

Membro della Direzione Nazionale Senza Zaino dal 2019 e del Gruppo Fondatore Senza Zaino con l'incarico di responsabile per la valutazione e la ricerca. È membro del Direttivo dell'Associazione «Senza Zaino per una scuola Comunità» di cui è stata presidente dal 2012 al 2015.

Perché parliamo di Eroismi

Il difficile periodo legato alla pandemia ha interrotto il regolare svolgimento delle lezioni, perciò mi è stato difficile pianificare l'uso degli strumenti proposti, nonostante ciò ho continuato un lavoro di autovalutazione disciplinare...

Ho iniziato quest'ultimo articolo della nostra rubrica sulla valutazione con le parole di una delle insegnanti in ricerca con noi che ben rappresentano, con sfumature magari diverse, le situazioni personali e professionali di tanti, e forse tutti/e, i/le docenti.¹

In molti, nonostante la congiuntura talvolta drammatica, hanno comunque cercato di sperimentare, di continuare nell'impegno preso; i risultati della sperimentazione sulla valutazione Mite, in termini di adesione, sono stati per noi veramente sorprendenti. Le risposte al questionario di monitoraggio dello scorso mese di maggio sono state 110 sulle 122 iniziali.

Ricordiamo che si trattava di sperimentare, nelle classi che aderivano alla ricerca, tre strumenti di valutazione:

- il primo era una scheda di «Monitoraggio su competenze disciplinari»;
- il secondo, una scheda di «Comunicazione della valutazione intermedia o finale»;
- il terzo, una «Lettera» di accompagnamento della valutazione intermedia e/o finale che approfondiva la comunicazione e consentiva di stringere un Patto con

¹ Pur condividendo la valorizzazione di genere nella scrittura, per non appesantire la lettura del documento, d'ora in poi useremo il consueto maschile.

la famiglia di riferimento dell'alunno con l'obiettivo di migliorare le situazioni di apprendimento rilevate.

Facciamo il punto: com'è andata

La scheda 2, di comunicazione della valutazione intermedia, è stato lo strumento meno utilizzato; solo il 7,3% delle classi lo hanno sperimentato. Le motivazioni sono comprensibili, legate al disorientamento generato dal fatto che questa è stata presentata quasi contemporaneamente a quella proposta dal Ministero come allegato alle Linee Guida che hanno seguito, a dicembre, l'approvazione del DL 22, 2020.

2.1 E' stata usata la "Scheda 2 Comunicazione della valutazione intermedia"?

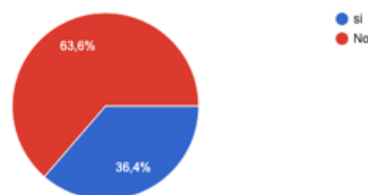
110 risposte



La scheda 1, più legata al monitoraggio degli apprendimenti disciplinari, è stata invece utilizzata dal 36,4% delle classi.

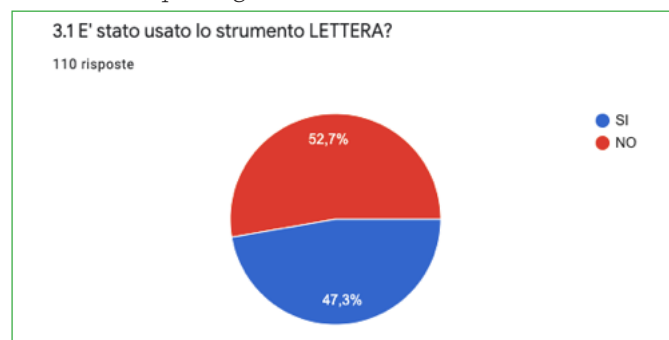
1.1 E' stata usata la SCHEDA 1 "Monitoraggio-valutazione di competenze disciplinari"?

110 risposte



Lo strumento più utilizzato (47,3%) è stata la «lettera» che consentiva di condividere con la famiglia il progetto di miglioramento personale.

Il dato che ci ha più confortato è stata la serie di risposte positive alle domande: «Riproporresti la... nel corso del prossimo anno scolastico?». ² Saremo dunque in grado di continuare la nostra ricerca.



L'autovalutazione in primo piano

Nella scelta della prima serie di strumenti abbiamo dato notevole importanza all'autovalutazione. Come si può vedere dal grafico, l'esercizio dell'autovalutazione è stato facile per gli alunni Senza Zaino, grazie alle pratiche che il modello prevede nella gestione quotidiana della didattica. Confortati da ciò, abbiamo continuato e se possibile accresciuto l'importanza degli aspetti autovalutativi anche per quanto riguarda la seconda batteria di strumenti. L'autovalutazione infatti riveste un ruolo molto importante nella valutazione formativa e dunque anche la valutazione Mite di Senza Zaino la considera un fondamento del Modello.



² Risposte positive, Scheda 1: 96,4%, Scheda 2: 87,3%, Lettera: 90%.

CONSAPEVOLEZZA

L'Autovalutazione permette allo studente di essere consapevole del punto a cui è arrivato il proprio apprendimento, del percorso già effettuato e di quello che rimane da fare nella direzione del traguardo che si vuole raggiungere. Qualunque progetto di miglioramento deve partire da questo punto!

AUTONOMIA

L'organizzazione dei contesti, i nostri Paesaggi di apprendimento, favoriscono l'*autogestione* della vita scolastica da parte degli alunni e «insegnano» l'autonomia; perché dunque non applicare ciò anche alla valutazione?

RESPONSABILITÀ

Gli studenti potranno, esercitando l'autovalutazione, diventare protagonisti del proprio apprendimento, prendere in mano il proprio percorso di miglioramento, essere loro stessi a chiedere l'aiuto dell'insegnante o di altri adulti di riferimento. La responsabilità sarebbe così molto incentivata. Essi, consapevoli di ciò che serve per raggiungere il traguardo; esercitando un'adeguata autonomia nelle scelte di apprendimento, non è infatti possibile parlare di Responsabilità senza Autonomia, avranno anche una motivazione molto più elevata.

LA METACOGNIZIONE

L'autovalutazione rappresenta una competenza metacognitiva. La metacognizione è un atto del pensiero il cui oggetto è il pensare stesso, l'apprendere o anche la percezione di sé. Rende attivi e capaci di pianificare, dunque anche monitorare e valutare, se stessi e il proprio apprendimento. Più si accresce, maggiore sarà la probabilità che lo studente sviluppi anche un atteggiamento riflessivo verso i contenuti che va apprendendo. L'autovalutazione aiuta così a elevare la qualità del processo di apprendimento. Gli studi di Hattie,³ mettono in rilievo, tra l'altro, come le pratiche

³ Hattie J. (2016), *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*,

OSSERVAZIONE/AUTOVALUTAZIONE LETTURA _ CL 4/5								
NOME DATA	scorrevolezza			espressività			correttezza	
mai qualche volta spesso sempre	leggo per frasi	tengo il segno	Leggo senza esitazioni	Rispetto la punteggiatura: faccio pause e intonazioni (? _ !)	Faccio sentire / trasmetto le emozioni	Leggo con gli accenti giusti	Faccio sentire le doppie solo se ci sono	Indovino le parole: No errori di scambio i (a/e - m/n - d/b)
	mai	Qualche volta	Ecc.					

Questa griglia è proposta a titolo esemplificativo, deve essere costruita o condivisa con le/ gli studenti

Griglia di autovalutazione individuale

di autovalutazione abbiano il coefficiente più alto per quanto riguarda gli effetti sul rendimento da lui presi in esame (che sono 150). Il termine «auto-valutazione» ha fatto nascere talvolta l'equivoco dell'auto-referenzialità, un giudizio soggettivo e poco affidabile, quante volte ho sentito questi dubbi espressi dai docenti e dagli stessi genitori! Ma se la valutazione, come in questo caso, non serve ad attribuire un giudizio ma a promuovere un miglioramento, se restiamo in un'ottica formativa, potrà sì rappresentare una sfida impegnativa ma non l'occasione di «imbrogliare» a proprio vantaggio, non avrebbe senso! La nostra scommessa è che la competenza autovalutativa possa essere insegnata e sia possibile farlo usando buone pratiche quotidiane come queste che abbiamo proposto alla sperimentazione.

Il primo dei nuovi strumenti: autovalutazione della lettura

Competenze da sviluppare:

- consapevolezza dei propri processi cognitivi
- partecipazione a scambi comunicativi
- lettura di testi ad alta voce
- obiettivi di riferimento
- impiegare tecniche di lettura espressiva ad alta voce
- applicare al testo letto le intenzioni comunicative, gli scopi e le emozioni...

Tradizionalmente, la valutazione della lettura in età scolastica viene realizzata mediante prove di lettura ad alta voce di liste di parole e non-parole⁴ o di brani con complessità a diversi livelli.⁵ Non di questo stiamo parlando, facciamo riferimento a una valutazione *formativa*, l'osservazione che proponiamo non ha la funzione di stabilire il livello della competenza di lettura di uno studente ma la sua qualità: l'analisi sarà

Trento, Erickson; effect size 1,44 prima posizione nell'elenco degli effetti sul rendimento.

⁴ DDE e DDE-2; Sartori et al., 1995, 2007, Firenze, Giunti.

⁵ Prove MT; Cornoldi e Colpo, 1998

guidata dall'epistemologia della competenza stessa e dunque articolata secondo alcune sue dimensioni fondanti come scorrevolezza, espressività e correttezza. Lo strumento può essere adatto alle classi successive alla prima della scuola primaria.

PROCEDURA (IPU)

1. Le attività di lettura vengono effettuate una volta a settimana da uno studente alla volta, tutti, a rotazione, effettuano tale attività nell'arco di un mese circa; può essere costruito uno strumento per gestire la rotazione degli studenti.
2. La lettura avviene ad alta voce, al leggio, mentre tutta la classe ascolta in silenzio; i compagni possono prendere appunti e fare domande successivamente.
3. I testi sono stati scelti dagli studenti in una rosa di proposte e preparati in un tempo precedente alla lettura concordato insieme al docente.
4. Prima dell'osservazione si propongono diverse attività con gli studenti per padroneggiare l'abitudine a esprimere autovalutazioni.
5. Si condividono criteri ed evidenze che possono essere modificati e/o introdotti ex novo dagli studenti e infine una griglia come quella proposta sopra a titolo esemplificativo.
6. Al termine dell'attività viene effettuata una riflessione su ciò che è stato fatto.
7. L'osservazione può essere registrata in una griglia comune (inserita nel manuale della classe) o individuale (inserita in un portfolio personale) a seconda del contesto e degli obiettivi di riferimento (il clima della classe, più o meno collaborativo, deve essere determinante nella scelta del tipo di registrazione).
8. L'osservazione può dare luogo a tre ordini di valutazioni:
 - a. autovalutazione
 - b. valutazione dei Pari (i compagni, che hanno ascoltato, esprimono un parere)
 - c. valutazione dell'insegnante



Autobiografia cognitiva

*strumenti e IPU
per la scuola
Secondaria di 1° Grado*

Il secondo dei nuovi strumenti: l'autobiografia

L'autobiografia cognitiva è il processo consapevole attraverso il quale il bambino/ragazzo ricostruisce le proprie esperienze in forma narrativa, o il proprio percorso di apprendimento disciplinare o interdisciplinare. Adatto agli ultimi anni della scuola primaria e alla scuola secondaria di primo grado, si rifà alle ricerche sulla valenza pedagogica della narrazione di sé e al pensiero narrativo di Jerome Bruner.⁶

Nella pratica didattica l'autobiografia cognitiva è la narrazione del processo e del prodotto dell'apprendere compiuta dallo stesso studente, guidato da domande o tabelle proposte dall'insegnante. Numerose sono le funzioni che l'autobiografia cognitiva presenta: valutativa, riflessiva, metacognitiva, formativa. Attraverso la narrazione della progettazione del compito di realtà o di un progetto pluridisciplinare lo studente riferisce gli aspetti che sono stati per lui più interessanti e perché, le difficoltà incontrate e in che modo le ha superate, descrive la successione delle operazioni compiute, mettendo in evidenza gli errori più frequenti e i possibili miglioramenti, il senso attribuito al proprio lavoro, le emozioni provate, valuta gli strumenti che gli hanno permesso di portare a termine il percorso didattico o il compito di realtà, infine esprime la sua

⁶ J. Bruner (2004), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli.

valutazione non solo sul risultato finale, ma anche sul processo di realizzazione adottato.

Competenze da sviluppare:

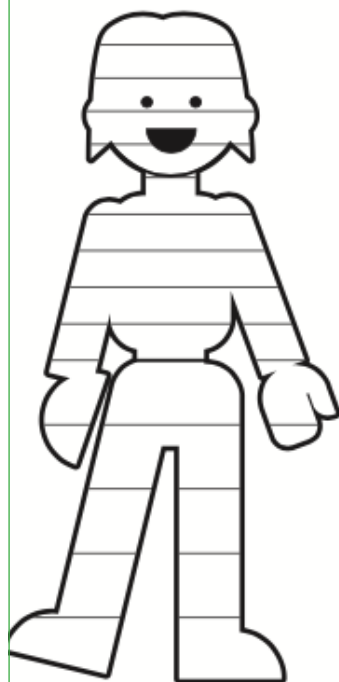
- consapevolezza dei propri processi cognitivi
- espressione di valutazioni e giudizi
- lettura in lingua italiana
- scrittura in lingua italiana
- obiettivi di riferimento
- diversi in relazione al compito cui è riferita...

INDICE

1	<u>Premessa</u>
2	<u>Fasi dell'autobiografia cognitiva</u>
	<u>a. ESPERIENZA GENERATRICE</u>
	<u>b. LE ATTIVITÀ SVOLTE</u>
	<u>c. I CONTENUTI DISCIPLINARI</u>
	<u>d. LE COMPETENZE ESERCITATE</u>
	<u>e. BREVE ANALISI EMOTIVA</u>
	<u>f. UN GIUDIZIO SUL PRODOTTO</u>
	<u>g. RICHIESTA DI SUGGERIMENTI FINALI</u>

Nel Modello di Scuola Senza Zaino è particolarmente significativo il contesto, inteso come ambiente di apprendimento, in cui diventa abitudine la modalità di autovalutazione attraverso le pratiche svolte nell'agorà (ascolto, riflessioni, racconto delle emozioni, ecc.) e il sistema delle responsabilità. In tali azioni il bambino/ragazzo è affiancato inizialmente dall'insegnante che lo guida nel processo che rende l'autovalutazione una pratica consueta nel percorso cognitivo e lo rende

AUTOVALUTAZIONE ALUNNO

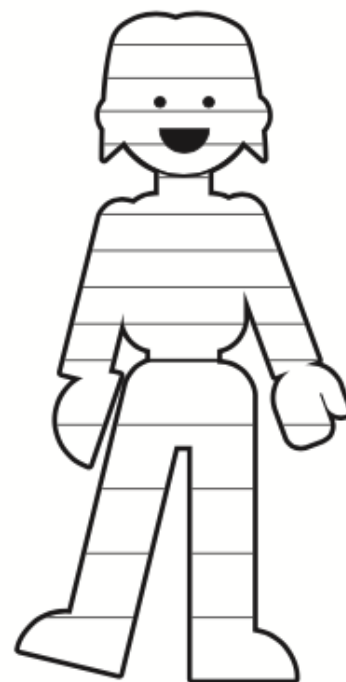


Monitoraggio

Tabella feedback per la scheda di
AUTOVALUTAZIONE CREATTIVA
MEMO-VOCE-CORPO

MEMORIZZAZIONE	una parte	metà	quasi completa	completa
VOCE	Sillabata	Monotono	Modulata	Espressiva
MOVIMENTO	Statico	Meccanico	Movimento arti	Armonioso:

VALUTAZIONE DOCENTE



consapevole del proprio modo di apprendere (limiti, stile, problematicità).

PROCEDURA (IPU)

Il percorso di questa pratica mette in evidenza i seguenti aspetti (si veda anche, sopra, l'indice di quello che, nella sperimentazione, è un file interattivo):

- narrazioni/valutazioni in relazione all'esperienza generatrice, alle fasi dell'attività, ai contenuti disciplinari, alle competenze esercitate;
- analisi emotiva;
- giudizio sul prodotto autentico;
- suggerimenti finali per una revisione continua delle attività svolte.

L'autobiografia cognitiva si pone anche come strumento che rende ogni docente capace di individuare il grado di acquisizione della competenza da parte dello studente al termine di un'attività, aggregando i dati dell'autobiografia a quelli di griglie di osservazione e altre prove di valutazione.

Il terzo dei nuovi strumenti: l'autovalutazione «creattiva»

La «Valutazione Cre-attiva: memo, voce, corpo» è uno strumento di autovalutazione-valutazione per il primo ciclo di scuola primaria; è riferito a un percorso pluridisciplinare linguistico-motorio- espressivo,

correlato a un compito autentico (performance – spettacolo...).

Il traguardo è mettere in grado gli studenti di effettuare recitazioni di filastrocche, poesie, testi di una rappresentazione in modo adeguato ai contesti e gratificante per loro stessi. Permette di intraprendere un percorso graduale per sviluppare autoconsapevolezza delle potenzialità espressive ed emotive e favorire la riflessione meta-cognitiva sulle prestazioni in coerenza con i valori Senza Zaino. Questo strumento si colloca nel quadro della valutazione Mite, consente all'alunno di migliorare le sue performances mantenendo un buon livello di autostima in un clima sereno, positivo e non giudicante.

Competenze da sviluppare:

- consapevolezza delle proprie espressioni;
- partecipazione a scambi comunicativi;
- recitazione di testi ad alta voce;
- obiettivi di riferimento;
- osservare e osservarsi durante l'interpretazione di testi;
- valutare la memorizzazione e la fluidità dell'espressione orale;
- valutare la voce (tono, ritmo); la coordinazione, la gestualità del corpo;
- altri diversi a seconda dei compiti.

L'uso di questo strumento è preceduto da molte attività di condivisione (o co-costruzione) degli indicatori

che gli alunni stessi impareranno a maneggiare con disinvoltura, grazie al ruolo fondamentale dell'insegnante che fornisce esempi concreti agli alunni sollecitandone l'imitazione (modelling).

Lo strumento di «Valutazione creativa» è costituito da due sagome: una per l'alunno e una per il docente.

Ciascuna sagoma è composta da tre sezioni: TESTA = memorizzazione: BUSTO = voce. ARTI = gestualità e movimento.

Ciascuna «sezione» è suddivisa in 5 spazi (strisce) corrisponde a una prestazione da valutare, colorando le strisce del colore corrispondente.

IPU

- A ogni alunno/a viene assegnata una scheda Creativa (già condivisa o co-costruita)
- Viene assegnata la filastrocca/poesia/testo da memorizzare e recitare
- Si attuano le attività propedeutiche
- Si effettuano le performance documentando le evidenze con registrazioni, video ...
- L'alunno quindi colora ogni parte della sagoma (autovalutazione memo-voce-corpo) colorando una striscia del colore opportuno (la scheda è preparata per più attività, infatti contiene più strisce)
- Anche il docente colora la sagoma destinata dando la sua valutazione

- Si effettua una riflessione e si discute sulle eventuali differenze o analogie

Per concludere...

Nel numero due della rivista dicevamo a proposito di questa nostra ricerca «Saranno necessari tempi più lunghi ma la pazienza è una virtù dei ricercatori da sempre, la chiamano anche resistenza all'entropia»⁷ (ricerca di linee interpretative nel caos!).

I risultati della sperimentazione della prima batteria di strumenti sono arrivati e abbiamo cercato linee interpretative che fossero in grado di dare un senso a quello che stava accadendo.

Abbiamo valorizzato i risultati di quanti, pur nelle difficoltà, hanno cercato di resistere e li abbiamo chiamati «Ordinari eroismi». Ordinari nel senso di «quotidiani», la gloria che sta nella resilienza.

Siamo certi che nel prossimo anno continueremo il nostro lavoro insieme e siamo curiosi di vederne gli sviluppi.

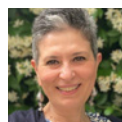
⁷ L'entropia esprime la tendenza dei sistemi al disordine, alla degradazione, all'imprevedibilità statistica, alla perdita di forma e complessità. Come un castello di sabbia tende ad essere raso al suolo e mai si ricomporrà spontaneamente.

I fondamenti di Senza Zaino

UNA VISIONE D'INSIEME: SENZA ZAINO IN CONTINUITÀ

Con questo contributo termina il percorso di analisi e riflessione su alcune linee fondanti del modello Senza Zaino, esplorate in una prospettiva di continuità verticale, dall'infanzia alla secondaria di 1 grado. Uno sguardo interessante, sicuramente da approfondire ancora, ma che ci ha restituito chiaramente la visione di un modello coerente, in cui tutti gli aspetti si connettono e — pur nella necessaria evoluzione dovuta all'età degli studenti — mantengono un'assoluta coerenza con i 3 valori portanti di Senza Zaino: ospitalità, comunità, responsabilità. In questo ultimo approfondimento, l'aspetto esaminato riguarda la valutazione, tema caldo e sempre attuale, sul quale il movimento sta lavorando molto.

Valorizzare le competenze: la valutazione mite alla scuola dell'infanzia Senza Zaino



Roberta Ponzeveroni

Ha insegnato nella Scuola Infanzia «Don Milani» di Aliano – Istituto Comprensivo di Montespertoli, partecipando fin dall'inizio allo sviluppo e all'implementazione del Modello Senza Zaino. Formatrice per la Rete Senza Zaino dal 2013 e coordinatrice Scuola Infanzia GFF (Gruppo Formatori dei Formatori) fa parte del Gruppo Fondatore.

Il tema della valutazione è un problema aperto, attuale, complesso e molto dibattuto che tocca temi delicatissimi e ancora irrisolti della relazione educativa. Rispetto agli altri ordini di scuola, la scuola infanzia ha un elevato grado di responsabilità, ma un basso livello di prescrizione formale, ha aspettative e vincoli procedurali e di certificazione meno stringenti.

Il contesto dinamico della scuola infanzia, dal punto di vista dello sviluppo di bambini e bambine, abbraccia un momento cruciale della crescita. Richiede a noi docenti di considerare l'unicità di ognuno/a e di sostenere tutti/e nello scoprire il valore di se stessi, di ciò che li circonda, degli altri.

Si tratta di un compito davvero grande: essere i migliori catalizzatori dell'apprendimento. Come ci ricorda Vygotskij lo spazio di intervento di educatori e docenti è la zona di sviluppo prossimale, ovvero la differenza fra ciò che i bambini e le bambine sanno fare da soli e ciò che sono in grado di fare con il supporto di una persona più competente. In pratica supportiamo i bambini e le bambine nella realizzazione del proprio

potenziale in un momento e in una finestra evolutiva di altissima neuroplasticità e per questo il nostro valutare non è classificare o assegnare punteggi, giudicare, ma dare valore a ciò che i bambini e le bambine fanno. In questo senso la valutazione è dono, dialogo, narrazione, rende visibili i processi di apprendimento personali e di gruppo e nel fare questo aiuta noi adulti a riflettere sul nostro ruolo di insegnanti e educatori.

Cosa e come valutare alla scuola infanzia?

La valutazione delle competenze è un'opportunità per supportare e dare valore agli apprendimenti di ogni bambino e bambina. Cambia in profondità la visione del ruolo degli strumenti di valutazione, che non certificano in relazione a un modello di sviluppo, ma guardano a ciò che quell'individuo potrà realizzare nell'immediato futuro se opportunamente sostenuto (competenze emergenti). La valutazione formativa, mite, perché possa essere utile all'apprendimento, deve fornire un flusso di evidenze che racconti un percorso ed è sempre riferita a un contesto: è più significativo parlare di bambino e bambina competenti che non di competenza in modo astratto. Gli strumenti aiutano a documentare e mettere a fuoco aspetti dei bambini e delle bambine che non verrebbero rivelati altrimenti, offrendo un quadro complesso della padronanza e della capacità di trasferire conoscenze e abilità in diversi contesti. L'aspetto più innovativo della valutazione delle competenze è la condivisione delle osservazioni raccolte e la riflessione sull'esperienza con i bambini e le bambine e con i genitori. I progressi raggiunti devono

essere avvertibili rispetto al punto di partenza in termini di autonomia, identità, competenza e per questo hanno bisogno di una narrazione continua.

In un modo di fare scuola interessato a coinvolgere i bambini e le bambine nella costruzione della conoscenza, che quindi non chiede semplicemente di eseguire una consegna data, ma offre situazioni problematiche dove cercare da sé la soluzione, la competenza si costruisce gradualmente attraverso un impegno ripetuto, con l'aiuto di una guida efficace che pone domande generatrici e supporta con azioni di scaffolding.

La valutazione mite, formativa guarda a diversi livelli per raccogliere informazioni utili a supportare i processi di apprendimento, pensando la progettazione educativa come una spirale che si espande in relazione alla complessità di proposte differenziate, che tengono insieme interessi, bisogni e competenze. In questo senso la valutazione segue tutto il percorso, orienta cosa e come s'insegna, aiuta a riflettere sul ruolo dell'ambiente di apprendimento (contesti, materiali, allestimenti).

Quali strumenti per la valutazione formativa alla scuola infanzia?

La scelta degli strumenti da utilizzare è attenta a tutte le dimensioni di sviluppo e avviene in relazione a differenti livelli:

- la partecipazione alle attività nei vari campi di esperienza, che prevede allestimenti, strutturazione dei tempi, Istruzioni per l'uso, linguaggi e modalità di presentazione variati per agganciare tutti;
- le competenze emergenti, ciò che bambini e bambine fanno con l'aiuto degli altri e con le strategie di scaffolding offerte per affrontare situazioni di realtà, compiti autentici;
- l'elaborazione e il pensiero che accompagna la scoperta e l'attribuzione di significati (riflessività, metacognizione);

- l'individuazione di allenamenti individuali, di coppia e di piccolo gruppo che valorizzino i processi di apprendimento di ognuno/a nella relazione con gli altri e con l'adulto.

Sono necessarie diverse forme narrative per restituire la complessità dei processi di apprendimento e delle competenze del singolo e del gruppo. La valutazione mite come processo dialogico e generativo sostiene l'ascolto attivo, è strettamente connessa alla documentazione e alla progettazione, aiuta a rendere visibili gli apprendimenti valorizzando le conquiste del singolo come patrimonio di tutti, sostiene i rilanci e orienta verso nuovi percorsi, è un asse di comunicazione privilegiato fra scuola e famiglia e coinvolge sia i genitori che bambini e bambine.

I principali strumenti utilizzati nella scuola infanzia Senza Zaino sono i seguenti.

STRUMENTI DI VALUTAZIONE DEI TRAGUARDI DI SVILUPPO

Riguardano l'osservazione e la valutazione di competenze emergenti nella fascia di età 3-6 anni, forniscono una mappatura generale delle tappe di crescita per orientare lo sguardo dell'insegnante sulla zona prossimale di sviluppo di ciascuno/a e poter offrire forme di scaffolding efficaci in modo da valorizzarne il potenziale. L'intento non è quello di giudicare o misurare. Aiutano semmai a stabilire un punto di partenza per promuovere, con occasioni di apprendimento differenziate, l'ulteriore processo evolutivo. Le scuole della Rete Senza Zaino utilizzano numerosi strumenti di questo tipo, ma al momento non sono stati condivisi a livello nazionale.

DIARIO DI BORDO

È uno strumento di rilevazione dati a bassa strutturazione, una narrazione libera che per la semplicità d'uso viene spesso adottata in diversi contesti della ricerca educativa. Ha una funzione



importante nella riflessione sull'esperienza, strumento per comprendere aspetti importanti del fare scuola e per la condivisione di osservazioni libere o sistematiche sulle attività proposte e sugli assetti dell'ambiente di apprendimento, in un'ottica di miglioramento continuo. La narrazione è riferita a un preciso contesto spazio-temporale. L'osservazione sistematica o esperienziale dei processi di apprendimento fornisce prezioso materiale per la valutazione e la documentazione.

MANUALE DELLA SEZIONE

Nel Manuale della sezione viene raccolta la documentazione sul gruppo sezione, sul funzionamento degli ambienti di apprendimento, della giornata scolastica e vengono valorizzate tutte le conquiste in termini di autonomia e responsabilità, nonché le tantissime competenze legate alle routine della giornata scolastica. Rappresenta uno strumento molto importante per riflettere sulle opportunità di crescita che il tempo scuola offre ai bambini e alle bambine in tante dimensioni del sé, sia per l'insegnante che per il gruppo. Il Manuale raccoglie le molteplici forme di scaffolding che vengono utilizzate per supportare i bambini e le bambine nello svolgimento in autonomia di vari compiti autentici (tutoring, riti, segnali e istruzioni per l'uso, segnaletica e pannellistica, sistema delle responsabilità). È uno strumento utile per valutare le scelte organizzative

e per intervenire più efficacemente a sostegno dell'autonomia e dell'autoregolazione.

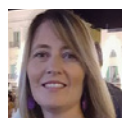
PORTFOLIO DELLE COMPETENZE

Introdotta con la circolare 85 del 3 dicembre 2004, il portfolio rappresenta una raccolta ordinata ed essenziale di documenti che racconta il percorso scolastico di ciascun bambino e bambina e li accompagna lungo tutta scuola di base coinvolgendo anche la famiglia. Ogni portfolio è unico e racconta i progressi di ogni singolo bambino e bambina in diversi ambiti di sviluppo, i suoi interessi, le scoperte, le conquiste, i progressi. Definisce i compiti dell'insegnante nell'osservare, monitorare, supportarne con azioni specifiche l'apprendimento e condividere con la famiglia la responsabilità educativa: un processo di riconoscimento e valorizzazione dei traguardi raggiunti.

DOCUMENTAZIONE DEI PERCORSI

Questa tipologia di documentazione rende visibili gli apprendimenti del gruppo sezione e consente di costruire tracce che mostrino la bellezza e la profondità della visione del mondo dei bambini e delle bambine, attivi protagonisti dei percorsi di crescita. Aiuta a trovare il significato nell'esperienza, sostare e riflettere, rileggere ciò che si è fatto per individuare rilanci progettuali interessanti. Supporta l'auto riflessione di adulti e bambini ed è un processo di osservazione, interpretazione, valutazione condiviso.

«Aiutami a fare da solo»: la valutazione mite nella scuola primaria



Flora Guastamacchia

IC Gabelli Bari formatrice Senza Zaino.

«Aiutami... a fare da solo»: questo motto montessoriano, che si realizza nella progettazione di ambienti e attività volte a promuovere l'autonomia del bambino, si ritrova applicato quotidianamente in un'aula Senza Zaino. E qui ci si riferisce non solo alle IPU, al sistema delle responsabilità, alla comunicazione visuale, che consentono al bambino di sperimentare concretamente l'autonomia, ma anche all'opportunità offerta all'alunno di diventare consapevole del proprio percorso scolastico. Parlare di autonomia in questo senso, significa riconoscere all'alunno la possibilità di fare esperienza con tutta una serie di strumenti autovalutativi da usare, appunto, in autonomia.

Essere autonomi significa, infatti, anche poter riconoscere quale è il percorso svolto e pensarne, in prospettiva, eventuali miglioramenti. Ogni percorso di apprendimento parte da un'attenta progettazione a cura del docente, che si intreccia con la co-progettazione con gli alunni chiamati a dare un personale contributo, per arrivare alla fase di valutazione; questa intesa non come conclusione dell'itinerario, ma come riflessione su quanto e come costruito, in vista di un nuovo punto di partenza. È del tutto chiaro allora che l'alunno, avendo partecipato attivamente e con consapevolezza a tutto l'itinerario, ha bisogno di avere notizie sul suo percorso, durante (per apportarvi i necessari correttivi) e a conclusione, con strumenti differenti e specifici a seconda del tipo di informazione che si vuole restituire e del momento in cui si attua questa restituzione. La legislazione scolastica italiana, di recente, si è arricchita di un provvedimento normativo che ha

ridefinito l'impianto valutativo della scuola primaria, il cui riferimento teorico/pedagogico riecheggia molto i principi propri della Valutazione Mite.

È evidente che la scuola Senza Zaino non si è trovata impreparata dinanzi alle istanze di promuovere una valutazione formativa che, tra le altre cose, riconosce un ruolo centrale all'alunno e al processo di autovalutazione che lo stesso può attuare, se messo nelle condizioni di farlo e se ne riceve gli strumenti giusti.

Da subito l'alunno è chiamato a riflettere su quanto ha svolto con card personali di autovalutazione, la cui lettura offrirà poi all'insegnante validi suggerimenti per l'eventuale riprogettazione della attività e/o adozione di piani di miglioramento.

Come ti sono sembrate le prove d'ingresso? Rispondi con uno tra i seguenti pallini e mettilo nel riquadro corrispondente.

- molto facile
- facile
- abbastanza impegnativa
- molto difficile

	Molto facile	Facile	Abbastanza impegnativa	Molto difficile
Prova 1	●	●	●	●
Prova 2				
Prova 3				
Prova 4				
Prova 5				
Prova 6				
Prova 7				
Prova 8				
Prova 9				
Prova 10				

- Che tipo di difficoltà hai incontrato? In quale attività?
- In quale attività, tra quelle svolte, ti sei sentito/a più sicuro/a? perché?
- In quale attività, tra quelle svolte, pensi di dover migliorare? Perché?
- Quale argomento vorresti approfondire?

Prova 9	Prova 10

- Che tipo di difficoltà hai incontrato? In quale attività? *Non ho incontrato nessuna difficoltà ma ho commesso nella quinta prova qualche errore di calcolo.*
- In quale attività, tra quelle svolte, ti sei sentito/a più sicuro/a? perché? *Nella prima alla quinta prova mi sono sentito più sicuro perché mi sembravano le più facili.*
- In quale attività, tra quelle svolte, pensi di dover migliorare? Perché? *Nella quinta e nella settima prova perché a volte sono distratto nel calcolo.*
- Quale argomento vorresti approfondire? *Vorrei approfondire la divisione perché ho qualche difficoltà nella procedura; anche se ho memorizzato molto bene le tabelline.*

MATHEMATICS

MI VALUTO

- HO SVOLTO IL LAVORO DA SOLO
- HO SVOLTO IL LAVORO DA SOLO CON QUALCHE DIFFICOLTÀ
- HO AVUTO BISOGNO DI AIUTO
- IL LAVORO È STATO DIFFICILE

Le pratiche autovalutative, al pari di ogni altra attività scolastica, vanno insegnate agli alunni e presentate come uno strumento che accompagna il percorso d'apprendimento. Facile è a questo punto il richiamo alle IPU (Istruzioni per l'uso) che rivestono contemporaneamente il duplice ruolo di «strumento di» e «strumento per» l'autovalutazione.

Una card di autovalutazione (da quella relativa alle attività individuali a quella relativa alle attività di gruppo), se accompagnata da IPU ben coprogettate e redatte, permetterà all'alunno di svolgere autonomamente e con serenità il lavoro di riflessività e autoregolazione, finalità principale dell'autovalutazione.

Svolta l'attività, l'alunno riflette su quanto appena fatto, consulta la card di autovalutazione e ne riporta la relativa simbologia sul proprio quaderno.

In questo modo, sfogliando le pagine del quaderno, l'alunno avrà una visione complessiva dell'andamento

del suo percorso e potrà raccogliere elementi che, successivamente, saranno confermati o meno dalla valutazione del suo insegnante. Non si dimentichi, infatti, che le pratiche autovalutative hanno senso se a esse si affiancano, senza sostituirle ma per completare il processo di valutazione, le osservazioni e le registrazioni raccolte dall'insegnante con altri strumenti.

Gli strumenti dell'autovalutazione sono progettati, ovviamente, tenendo conto dell'età, della classe di appartenenza e della dimensione da valutare; nessun elemento deve ostacolarne la comprensione e l'utilizzo deve favorire una riflessione metacognitiva utile al bambino. Si passa allora da card di immediata lettura, dove la legenda si avvale di colori con un significato condiviso a vere e proprie rubriche di autovalutazione. Perché tali rubriche permettano realmente di fare autovalutazione, devono essere progettate e condivise con gli alunni; non si dimentichi, infatti, che tutti gli aspetti della vita di una classe Senza Zaino sono co-progettati con gli alunni, dalla mappa generatrice al sistema delle responsabilità, dalle redazioni delle IPU alla stesura del Manuale di Classe. Questa coprogettazione permette così una condivisione di senso e di finalità dell'autovalutazione: l'alunno conoscendo già in partenza quali sono i comportamenti (in senso ampio) attesi, attiverà tutte le sue strategie

IPU PER ESPORRE ORALMENTE L'ARGOMENTO

- 1) Mi concentro sull'argomento.
- 2) Seguo il filo logico.
- 3) Rispetto l'ordine cronologico dell'argomento.
- 4) Mi esprimo correttamente e in modo chiaro.
- 5) Rispondo alle domande e faccio i collegamenti.

Rubrica di autovalutazione: esposizione orale

	L. BASE	L. INTERMEDIO	L. AVANZATO
1) CONCENTRarsi SULL'ARGOMENTO	Mi concentro poco.	Mi concentro quasi sempre.	Mi concentro sempre senza difficoltà.
2) ESPRIMERSI CORRETTAMENTE E IN MODO CHIARO E SICURO	Non mi esprime e in modo confuso e poco chiaro.	Mi esprimo correttamente e in modo chiaro e sicuro.	Mi esprimo correttamente e in modo chiaro e sicuro.
3) RISPETTARE L'ORDINE CRONOLOGICO DELL'ARGOMENTO	Rispetto l'ordine cronologico con difficoltà.	Rispetto l'ordine cronologico.	Rispetto senza difficoltà l'ordine cronologico.
4) USARE IL LESSICO APPROPRIATO	Non uso mai il lessico appropriato.	Non quasi sempre il lessico appropriato.	Non uso mai il lessico appropriato senza difficoltà.
5) FARE COLLEGAMENTI E CONFRONTI TRA I VARI ASPETTI	Ho difficoltà a fare collegamenti e confronti.	Non quasi sempre a fare collegamenti e confronti.	Faccio collegamenti e confronti senza difficoltà.



cognitive per attuare una performance rispondente proprio a quei criteri individuati nella rubrica. Inoltre, una condivisione a priori di criteri valutativi permette una «distribuzione di responsabilità» nella valutazione: il docente non è solo nel processo valutativo, non è solo quello che i «suoi occhi hanno visto» a definire l'evoluzione del processo di apprendimento dell'alunno. Raccolti così in itinere gli elementi informativi e comunicati periodicamente alle famiglie con strumenti più o meno formali (incontri periodici, lettere, miniconferenze), il passaggio alla definizione dei livelli nel nuovo Documento di Valutazione risulta così (quasi) naturale. Quello che il Documento di Valutazione dirà alle famiglie non sarà percepito come qualcosa di «inaspettato», ma come una formalizzazione di quanto raccolto in itinere con la partecipazione di tutti i soggetti coinvolti. A proposito del coinvolgimento delle famiglie nel processo valutativo, una forma interessante è la partecipazione alle miniconferenze organizzate dagli alunni al termine di una Mappa generatrice. La miniconferenza è una prova autentica che permette

di valutare tutta una serie di competenze, che diversamente non potrebbero essere «apprezzate» se singolarmente prese. Assistere a una miniconferenza permette, infatti, a un genitore di vedere con i propri occhi, in una «situazione non nota», come il proprio figlio si relaziona con i pari, come porta avanti un compito che gli è stato assegnato, quali risorse mobilita durante l'esperienza, quale livello di continuità ha nello svolgimento dell'attività: tutti questi aspetti da osservare sono proprio le dimensioni che definiscono i livelli presenti nel nuovo Documento di Valutazione. Pertanto, se la scuola primaria italiana solo di recente ha rinunciato a una valutazione sommativa, fatta di voti numerici o giudizi, a favore di una valutazione formativa, che invece mette in evidenza punti di forza e di debolezza, con la partecipazione attiva anche dell'alunno, allora la scuola Senza Zaino può dire di aver felicemente anticipato i tempi allorquando aveva dimostrato, con strumenti propri, che... «Dire bravo non serve».*¹

¹ Orsi (2017).

La valutazione in continuità. La scuola secondaria di primo grado: lo stato dell'arte.



Serena Campani

IC Mariti Fauglia (PI); formatrice Senza Zaino.

La tematica della valutazione, già ampiamente affrontata in questa rivista negli articoli di Grazia Dell'Orfanello, riveste un'importanza cruciale se si intende lavorare in continuità tra ordini di scuola, sia essa scuola Senza Zaino oppure altro modello di scuola. Da qui l'importanza di coerenti Curricoli verticali d'istituto che mostrino comunione d'intenti e che perseguano obiettivi e traguardi di competenza coerenti e condivisi, nati da una altrettanto condivisa «idea di scuola».

La valutazione coinvolge peraltro aspetti legislativi — esiste una normativa ministeriale a cui far riferimento — ma anche aspetti più personali e soggettivi e infine aspetti psicologici ed emotivi. Tutti gli appartenenti al sistema scuola sono profondamente coinvolti nelle pratiche valutative: gli istituti con il RAV (Rapporto di Autovalutazione), dirigenti e docenti neoimmessi (che incontrano il Comitato di valutazione), studenti, studentesse e le loro famiglie. E proprio in questi giorni si vocifera di un nuovo sistema di valutazione dei docenti...

Ma come si valuta? Che cosa si valuta? Come si valuta e, soprattutto... perché si valuta?

Nella scuola Senza Zaino la valutazione è Mite, è formativa. Come scrive Marco Orsi nel suo libro: «Dire bravo non serve»... e soprattutto non basta.

Serve invece una valutazione autentica, che partendo dall'integralità della persona la veda nelle sue peculiarità e caratteristiche e ne faccia tesoro; che ne riconosca i talenti e ne guidi lo sviluppo; uscendo fuori dalla dinamica del giudizio, ma promuovendo pratiche

di autovalutazione e di valutazione formativa. Non tanto quindi una valutazione *dell'apprendimento*, per certi versi fine a se stessa e che in molti casi lascia il tempo che trova, ma una valutazione *per l'apprendimento* che tenti di essere incisiva monitorando e accompagnando quel meraviglioso viaggio che è l'imparare, in una prospettiva di *long life learning*.

Come sappiamo, dallo scorso anno scolastico è stato riformato il sistema di valutazione per la scuola primaria. L'abolizione del voto numerico in sede di documento di valutazione ha reso finalmente possibile anche nei documenti «ufficiali» quello per cui le scuole Senza Zaino lavoravano da tempo: una valutazione non più strettamente numerica, ma uno sforzo docimologico notevole per individuare competenze, obiettivi trasversali e specifici da guardare e valutare «con occhi nuovi».

In Senza Zaino è stato creato un gruppo sperimentale di lavoro a livello nazionale che ha elaborato proposte di lavoro interessanti e innovative su più fronti, tra cui uno strumento per una triangolazione nella valutazione e nuove modalità comunicative che sono state messe in pratica in maniera sperimentale in alcuni istituti della Rete, sia per la scuola primaria che per la secondaria di primo grado.

Strumenti, questi, che sono andati ad arricchire una cassetta degli attrezzi già assai articolata composta da: Strumenti per la valutazione/autovalutazione iniziale di attitudini, competenze, intelligenze, capacità, punti di forza e aree di miglioramento come Mappa dello studente, Portfolio alunni, test degli Stili cognitivi e altre attività definite anche di «accoglienza» e di conoscenza.

Strumenti per la valutazione/autovalutazione in itinere, *proattiva* che accompagna, sostiene, indirizza e guida il viaggio dell'apprendimento mediante feedback formativi, checklist di autovalutazione e controllo, griglie di autovalutazione e autocorrezione,



condivisione e co-costruzione di criteri di valutazione e autovalutazione. Una autovalutazione, quella formativa, che si lega profondamente anche alle dinamiche della conoscenza di sé e dell'orientamento.

Strumenti per la valutazione/autovalutazione sommativa, che per la scuola secondaria di primo grado offre la possibilità, in sede di certificazione di competenze europee, di avvalersi dei 4 livelli: iniziale-base-intermedio-avanzato; livelli utilizzati per la stesura dei curricoli verticali d'istituto e che sembrerebbero corrispondere - con alcune opportune distinzioni - ai 4 livelli ministeriali introdotti lo scorso anno per la valutazione alla scuola primaria.

Resta però a oggi, irrisolta, la questione del voto numerico richiesto a livello ministeriale in sede di documento di valutazione.

Infine, da quando la DAD (trasformata poi in DDI), è entrata nelle scuole - e nelle case - si è presentata l'esigenza di confrontarsi con pratiche valutative a distanza, che sostengano e guidino l'apprendimento degli studenti e delle studentesse che non si trovano

fisicamente vicino ai docenti. Grossi passi in avanti sono stati fatti in tale direzione ma non senza sforzo... perché il cambiamento culturale è lento e quello relativo alla cultura della valutazione pare esserlo ancora di più.

Bibliografia

- AAVV (2020), *La valutazione a distanza*, Magazine Senza Zaino, https://senzazaino.it/sites/default/files/2020-09/Valutazione_SenzaZaino.pdf
- AAVV, *Una valutazione mite, linee guida Senza Zaino per la valutazione*, <https://senzazaino.it/sites/default/files/inline-images/kwovzCJBqbZKSvmdIcXDIXMgpOYtOfZfIApbJDU6O4mUMXCrL.pdf>
- Bonaccini S. (2018) (a cura di), *Dare valore alle competenze. La valutazione al nido e alla scuola dell'infanzia*, Parma, Junior.
- Carr M. (2012), *Le storie di apprendimento*, Parma, Junior.
- Dell'Orfanello M. G. (2018), *Una valutazione mite*, <https://senzazaino.it/sites/default/files/inline-images/kwovzCJBqbZKSvmdIcXDIXMgpOYtOfZfIApbJDU6O4mUMXCrL.pdf>
- Dell'Orfanello M.G. (2021), *La valutazione «a distanza», tutto da dimenticare?*, «Senza Zaino», vol. 2, n. 3, p. 27.
- Istituto Comprensivo «Giovanni Mariti» di Fauglia, *Curricoli Verticali*, all'indirizzo <https://icmariti.edu.it/curricoli/>
- Lucangeli D. (2020), *A mente accesa. Crescere e far crescere*, Milano, Mondadori Libri.
- Orsi M. (2017), *Dire bravo non serve*, Milano, Mondadori Libri.

La visione si fa pratica

TRANSFORMING SANCHEZ SCHOOL



Marco Orsi

Dirigente scolastico, ideatore delle scuole Senza Zaino, ha insegnato presso varie Università. Tra le sue pubblicazioni: Dire Bravo non Serve (Mondadori Libri, 2017); L'Ora di Lezione non Basta (Maggioli, 2016).

Il libro di Raymond R. Isola, scritto con Jim Cummins, non è solo la storia di una scuola, la Sanchez School di San Francisco frequentata da alunni di un quartiere povero che in 13 anni si risolleva. È anche il racconto dei pregi e dei difetti del sistema americano e al tempo stesso di quanto sia negativo disattendere le indicazioni della ricerca educativa. Colpisce il fatto che molte iniziative dell'amministrazione USA non siano state supportate da evidenze scientifiche, ma dettate prevalentemente da narrazioni ideologiche. Scrivono i nostri autori: «Con qualche rimarchevole eccezione, le riforme sono state guidate da ideologie piuttosto che ancorate alla ricerca» (p. 34). Il problema — dunque — sarebbero i poveri, non la povertà. Il problema sono gli insegnanti e i presidi, non le condizioni sociali ed economiche a volte disastrose in cui versano certe comunità. Le persone, in altre parole — dicono gli autori — sono ritenute il punto di caduta, la falla, non una risorsa eventualmente da

sostenere, incoraggiare, alle quali offrire fiducia e strumenti. Sono le *bad schools* e i *bad principals e teachers* i soli responsabili dei risultati scadenti (p. 28).

No Child Left Behind Act

Sia il *No Child Left Behind Act* (2001) voluto da Bush con un'adesione bipartisan, che l'*Every Student Succeeds Act* di Obama (2015) hanno impiegato e impiegano tuttora i test standardizzati per valutare le scuole, senza considerare le condizioni di partenza socio-economiche del contesto, la lingua parlata (spagnolo o inglese), la necessità che il curriculum debba comprendere gli studi umanistici e le arti. Una situazione del genere ha creato una forte pressione per cui docenti e presidi si sentono osservati e velatamente minacciati se le cose si mettono male. Di conseguenza sono due le principali reazioni: la prima è quella di concentrare l'attenzione degli alunni sul superamento dei test di lingua e matematica, la seconda di andarsene scegliendo scuole di ambienti, «high-income», di quartieri ricchi dove le scuole funzionano. Nel primo caso il curriculum si restringe andando anche a limitare gli spazi per la ricreazione e riducendo il tempo per le altre discipline di studio, nel secondo si determina un alto turnover di docenti e presidi, che sfiora il 30% annuale, i quali d'altra parte non vogliono sentirsi in colpa per i

fallimenti, essere invitati a lasciare la scuola, o comunque ritenuti complici del fallimento. Insomma, un circolo vizioso che inchioda una vasta parte della popolazione nella povertà, perché la scuola non esercita più il suo compito di riequilibrio sociale. Questa è una causa importante per cui negli USA — come documenta il report citato dell'UNICEF (2014) — un terzo dei bambini vive in condizioni di povertà (p. 84).

Le considerazioni dell'OECD (2010), riportate nel testo di Isola e Cummins, evidenziano come i test non siano lo strumento per il miglioramento degli apprendimenti. Certo possono essere un indicatore per capire dove sono in quel momento gli studenti, ma se utilizzati come motore motivazionale — lo sostiene anche un autore come R. Curwin¹ — hanno un effetto demoralizzante. In Italia non sono tanto i test INVALSI, senza reale impatto sulle sorti della scuola e del personale, a svolgere questo ruolo minaccioso, quanto i modi con cui le scuole stesse e gli insegnanti utilizzano la valutazione sommativa, scaricando sugli alunni tutte le responsabilità degli insuccessi. Nel libro di Isola e Cummins non si parla di voti per gli studenti, ma ci si focalizza sulla valutazione dell'impatto delle

¹ Curwin R.L. (2014), *Can Assessments Motivate?* In «Educational Leadership», vol. 72, n. 1, ASCD, Alexandria (VA).

attività di insegnamento per capirne efficacia. Si punta sull'interesse, il coinvolgimento e il protagonismo degli alunni e su una didattica ricca e variegata. Scrivono gli autori «noi resistemmo alla tentazione di focalizzarci principalmente sui test di performance; invece dimostrammo che un curriculum intellettualmente ricco e basato sulle arti, aiutato da un continuo monitoraggio collaborativo, orientato a un insegnamento efficace, era in grado di promuovere una crescita significativa dell'apprendimento degli studenti e ottimi risultati anche negli stessi test standardizzati» (p. 83). E più avanti si dichiara: «in breve, noi resistemmo alla tentazione di insegnare per i test, considerando l'alto rischio insito nella natura del sistema di valutazione, convinti che i migliori esiti si sarebbero ottenuti rispettando la reale crescita negli apprendimenti e i risultati dei test, realizzando in tal modo un insegnamento basato sulla ricerca e le arti, in grado di forgiare la connessione tra la vita e le aspirazioni degli studenti» (p. 87).

Insegnamento efficace e genitori coinvolti

All'inizio del 2000 fu importante per la scuola Sanchez l'impiego di due strumenti il *Bay Area School Reform Collaborative* (BASRC) e il *Result Oriented Cycle of Inquiry*

(ROCI). Il primo favoriva la collaborazione dei docenti, l'impiego di guide per l'apprendimento della lingua e la messa a disposizione di un sistema di valutazione diagnostico. Il secondo era invece un ciclo di qualità che impegnava: il preside e i docenti nella predisposizione di obiettivi a breve e lungo termine (1); i docenti in team e individualmente nello sviluppo del piano di insegnamento (2); i docenti nella realizzazione dell'intervento (3); i docenti e il preside nello sviluppo di una valutazione formativa e sommativa (4); i docenti e il preside nella riflessione per ricalibrare l'azione (5).

Una strategia interessante per migliorare l'insegnamento adottata per migliorare l'insegnamento e valorizzare l'importanza della collaborazione tra docenti è stata quella del *Lesson Study*.

Venne introdotta da Ravi Kline, un'insegnante leader della scuola Sanchez che aveva conseguito un master universitario consistente nell'osservazione dei e tra docenti in classe, in incontri di riflessione e nella riformulazione dei piani e delle pratiche didattiche (p. 79). Molti insegnanti impegnati nello sviluppo professionale del processo di *Lesson Study*, sotto la guida della stessa Ravi Kline, guadagnarono il National Board Certification che riconosce la partecipazione a una pratica di eccellenza.

Oltre a questi, un altro motivo di successo è costituito senz'altro dal

grande coinvolgimento dei genitori protagonisti in molte attività come l'educazione alimentare, la cura dell'orto la partecipazione alle attività didattiche e allo School Site Council. Quest'ultimo è l'organo di gestione della scuola composto dal preside, dallo staff (6 membri eletti) e dai genitori (6 membri eletti) e ha compiti di sviluppare il piano formativo, allocare le risorse in base alle necessità degli studenti, monitorare i risultati scolastici. Ma altri gruppi di genitori lavorarono per migliorare il clima scolastico, mentre altri si tenevano informati sulle attività pomeridiane e altri ancora si dedicavano a rafforzare la comunità educante occupandosi della ricerca di fondi anche attraverso la realizzazione di incontri con le autorità pubbliche (p. 77). Tra le varie iniziative va segnalata quella delle *Home Visits* finanziate da una Fondazione locale. Docenti volontari in coppia, sostenuti da un compenso, andavano a casa delle famiglie per approfondire la conoscenza reciproca in un primo incontro, mentre in un secondo discutevano su come aiutare i propri figli ad avere successo a scuola. Furono anche organizzati riunioni con i genitori per avere feedback sulla riuscita dell'iniziativa. Come scrivono gli autori: «entrambi, i genitori e i docenti hanno ritenuto che questa fosse una modalità eccellente per costruire relazioni più forti e una migliore comprensione



per aiutare gli alunni» (p. 54). Alcuni autori come Cowan (2002) — citato nel testo — hanno misurato l'impatto delle *Home Visits* evidenziando un significativo miglioramento del rendimento scolastico nel giro di 3 anni.

Una comunità educante

La collaborazione con la comunità più ampia consentì alla scuola Sanchez di poter accedere a finanziamenti ulteriori e ad aiuti significativi, come quello dato dalla Grace Fellowship Community Church per fare visite annuali odontoiatriche per tutti gli alunni della scuola. Un altro apporto è stato quello offerto dalla sezione di Slow Food di S. Francisco a sostegno del programma di educazione alimentare, un vero e proprio punto di riferimento per il curriculum basato anche sull'orto scolastico di prodotti locali. L'orto,

curato dagli alunni, dal personale scolastico e dai genitori, ha offerto la possibilità di approfondimenti relativi al mondo del lavoro, della salute, delle scienze e in generale era diventato un riferimento per l'outdoor education. Questa iniziativa raggiunse il suo apice con la visita del fondatore di Slow Food, Carlo Petrini, nel maggio del 2007. Tra le altre numerose partnership vale la pena ricordare quella con l'associazione Reading Partners che mise a disposizione un significativo numero di tutor one-to-one per promuovere l'appassionamento alla lettura.

Gli alunni della scuola Sanchez — circa 300 di cui circa 60 frequentanti la Pre-school (da 2 anni e mezzo a 6) e il resto la Elementary school (da 7 a 11 anni) — hanno usufruito di un'altra importante partnership, quella con le scuole dell'infanzia di Reggio Emilia. Ci sono stati molti scambi non solo

con le scuole locali che seguivano tale approccio, ma anche con la stessa sede italiana. Fondamentale è stata l'attenzione ai «100 linguaggi dei ragazzi». «Fuori dal contesto di Reggio Emilia — come sottolineano gli autori — è stato usato il termine multi-modalità e multi-linguaggi, per illustrare i benefici di un'ampia concezione dell'apprendimento e dell'alfabetizzazione, capace di andare oltre le sole modalità alfabetico-tipografiche [...] e attraverso la progettazione didattica che include ed estende l'apprendimento ben oltre l'uso del linguaggio alfabetico, i bambini e gli adulti hanno incrementato le opportunità di comunicare attraverso vari *media*, per costruire una più profonda comprensione di se stessi e del mondo circostante, creando relazioni più strette» (p. 166). Dunque, attenzione alle varie modalità espressive come video, danza, conferenze, presentazioni,

cimentandosi anche con le arti pittoriche, il teatro, la musica. La scuola Sanchez ha avuto successo grazie alla scelta di questo curriculum integrato, globale, ispirandosi al Progetto Zero di Howard Gardner. Le evidenze, tra l'altro, hanno confermato il significativo effetto sulla crescita degli alunni di un insegnamento basato proprio su una proposta formativa che integra le arti. In sintesi, le ricerche dicono che l'ascolto della musica sviluppa la percezione e l'organizzazione spazio temporale; imparare a suonare ha effetti positivi sulla dimensione spaziale; il teatro incrementa le abilità linguistiche — verbali (p. 157, cit. REAP, 2001).

Comunicare le attività scolastiche sia all'esterno, verso la comunità, che all'interno nei confronti degli alunni e del personale (docenti, para-professionali e preside) ha l'effetto da una parte di rafforzare i legami con i genitori e con il territorio circostante, dall'altra di sviluppare negli alunni e nel personale scolastico il senso di appartenenza, i valori e l'impegno. Per questo alla scuola Sanchez è stata data rilevanza a varie iniziative di presentazione di quanto gli alunni avevano imparato, come rassegne video, incontri, teatro, mostre e fiere, realizzando anche una Radio scolastica molto seguita. Gli autori citano in proposito Walker (2014) che parla della *forza della pedagogia della comunicazione* (p. 97).

I 5 aspetti di un successo

Quando nel 1999 Raymond Isola divenne *principal*, così si chiama il dirigente scolastico negli USA, la scuola era frequentata da circa 280 alunni prevalentemente *latinos* (80%), con circa l'83% di studenti svantaggiati economicamente, con il 61% che non conosceva adeguatamente l'inglese e con circa 23% di alunni portatori di una qualche disabilità. La scuola si trovava in una situazione molto difficile, con livelli di apprendimento bassi e scarsa motivazione del personale. Nell'arco di 13 anni le cose cambiarono perché si puntò — come abbiamo visto — sullo sviluppo della comunità educante² e su un curriculum ricco, non influenzato dalla pressione uniformante dei test standardizzati. Il preside (*principal*) è riuscito a rimotivare i docenti coinvolgendoli nella sfida per trasformare quella scuola. Ha organizzato gruppi di insegnanti che andavano a trovare quelle famiglie che non mandavano i figli a scuola, si è occupato della salute degli alunni, sviluppando partnership con associazioni

2 In Italia da qualche tempo si parla di una scuola che ha il compito di diventare perno di animazione della comunità educante. Si veda tra l'altro: Presidenza del Consiglio dei Ministri, dipartimento per le politiche della famiglia (2021), *5° Piano di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva*; Bianchi P. (2020), *Nello specchio della scuola*. Bologna: il Mulino.

locali di medici. Una particolare attenzione ha posto alla promozione di una nuova cultura del cibo e della nutrizione, coinvolgendo la comunità nel realizzare uno spazio verde che prevedeva anche la coltivazione di ortaggi, riuscendo a garantirsi l'apporto dei contadini locali per la creazione di un piccolo mercato agricolo, offrendo ai genitori della scuola l'opportunità di gestire uno spaccio alimentare in grado di distribuire cibo sano a 80 famiglie ogni settimana, e allo stesso tempo sostenendo il genitori nello sviluppo di competenze da spendere in altri aspetti della vita scolastica. Il preside riuscì anche ad avere l'apporto della San Francisco-Marin Food Bank che offrì ai genitori una formazione nel campo culinario per imparare a preparare cibo con l'uso di barbabietole o della zucca.

Nel libro si indicano 5 elementi fondamentali di questo successo (pp. 146-147):

1. la creazione di un ambiente scolastico che ha fornito agli alunni una varietà di spazi per giocare, apprendere ed esercitarsi con la realizzazione di un giardino, dove gli alunni imparano a coltivare e a preparare il cibo;
2. lo sviluppo dell'accesso per le famiglie e gli alunni a buon cibo stagionale su base quotidiana, realizzato attraverso un sistema di distribuzione basato su uno spaccio e su un mercato organiz-

- zato dai contadini del luogo;
3. l'impegno di membri importanti della comunità per sviluppare un progetto che ha incluso cuochi, contadini del luogo, studenti, lo staff dei docenti, artisti, genitori, uomini d'affari, nonché associazioni e organizzazioni no profit;
 4. la proposta ai genitori e allo staff dei docenti di opportunità di imparare le scienze e la nutrizione, tramite esperienze concrete e interattive in diversi contesti come quello del giardino, del lavoro in aula, della cucina della scuola, ma anche partecipando a iniziative come quella del Mission Science Workshop promossa dalla locale scuola superiore;
 5. l'offerta agli alunni di opportunità di apprendimento create dalla comunità, come visite ai mercati contadini locali, ai centri di riciclaggio dei rifiuti organici e non, alle istituzioni scientifiche della città. Tutto ciò con l'obiettivo di insegnare agli alunni, ai docenti e ai genitori l'importanza di costruire legami tra gli apprendimenti scolastici e il mondo reale e di sviluppare le competenze legate ai saperi e ai valori.

Insomma, alla Sanchez è stato alimentato un circolo virtuoso tra didattica, apprendimento e vita reale, partendo dal cibo, dalla coltivazione dell'orto, dalla salute, dal sostegno per aiutare le famiglie a uscire dai vicoli ciechi della povertà.

Ripensare il ruolo della leadership educativa

Naturalmente tutto questo ha significato un ripensamento del ruolo del preside (*principal*). Raymond Isola spiega così questo cambiamento «Quando i docenti e i genitori cominciarono a discutere di salute, alimentazione, giardinaggio e coltivazione, scienze, alfabetizzazione, arte e linguaggi, io capii che pianificare una visione di scuola richiedeva di forgiare delle partnership con le agenzie e le associazioni della comunità circostante. La scuola stessa non aveva adeguate risorse riguardo a saperi, fondi e personale, né la capacità di promuovere e coordinare la gamma delle necessarie iniziative, ma al tempo stesso bisognava essere responsabili dello sviluppo di un piano formativo rigoroso dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria. Per affrontare meglio i bisogni di istruzione che interessano gli alunni e le famiglie, cercai allora di ampliare il mio ruolo e le mie responsabilità oltre quelle di leader che si occupa di istruzione e di manager, per includere quello di animatore di comunità che poteva trovare aiuti in risorse e in partnership esterne» (p. 130). Insomma, un *preside-principal* visto anche come animatore e organizzatore della comunità educante, che condivide la leadership con i docenti e coinvolge pienamente gli alunni e i genitori,

andando oltre certe politiche standardizzanti e alimentando dal basso una prospettiva di scuola nuova.

Dall'esperienza della scuola Sanchez possiamo trarre indicazioni anche per il nostro Paese, l'Italia. Pensiamo non solo al tema della valutazione che, pur con le differenze sottolineate, spesso ha una caratteristica «minacciosa», ma anche alla necessità di aprire il nostro sistema alla comunità educante per farla crescere in modo da rompere il circolo vizioso della povertà. Analogamente, d'altra parte, il grave problema del *turn-over* di docenti e dirigenti, anche se dettato da cause molto diverse. Inoltre, la questione della dimensione artistica, umanistica e «manuale» appare importante in una fase in cui questi aspetti del curriculum sembrano essere poco di moda non solo nel nostro Paese, ma anche a livello mondiale: le competenze STEM devono diventare competenze STEAM, dove la A sta per arte e studi umanistici. L'efficacia di un curriculum ampio e tuttavia non pesante, è peraltro convalidata dalle ricerche. Ma qui si apre un problema più generale: che la scuola Sanchez ha saputo affrontare con coerenza: quanto l'azione delle scuole è orientata dalle evidenze scientifiche e quanto invece è lasciata alle decisioni poco fondate di dirigenti e docenti o certe narrative istituzionali? Certo il *principal* americano è assai diverso

dal dirigente scolastico nostrano, il quale è responsabile di un istituto scolastico che spesso raggruppa da 8 a 13 scuole (plessi) con magari 250 unità di personale tra custodi, amministrativi e docenti. Qui il peso dell'assenza di quella che ho definito in altra parte una gerarchia di servizio intermedia per condurre le scuole (i plessi), costituisce assieme agli altri fattori un vincolo all'innovazione.³ E tuttavia non è impossibile immaginare un istituto rete-di-scuole-comunità, scuole all'interno delle quali ci sia chi si assuma la responsabilità di una leadership di carriera da condividere con i docenti e capace di animare la comunità prossimale.

³ L'argomento è affrontato in: M. Orsi (2021), *Uno zaino troppo pesante. Per una scuola ecologica e leggera*, Rimini, Maggioli e in AA.VV. (2013). *Un approccio globale al curriculum. Linee - guida per le scuole*, Napoli: Tecnodid.



Altri orizzonti

EDUCARE AL PENSIERO SCIENTIFICO



Marilù Chiofalo

Marilù Chiofalo è PhD della Scuola Normale e professoressa di fisica in Università di Pisa, dove è impegnata in ricerca interdisciplinare sulle tecnologie quantistiche, ricerca didattica, outreach. Ha servito da assessora, anche alle politiche educative.

La scienza è spesso raccontata per i suoi rigorosi e astrusi strumenti formali o per le sue celebri scoperte. Raramente viene raccontata per la sintesi creativa che produce ogni giorno e che, oltre ad essere creativa, spesso traccia i percorsi che conducono a quelle famose scoperte. Ne segue che le carriere scientifiche non siano così popolari. In Italia, nel 2018, per ogni 10 laureati/e in discipline filologiche-letterarie ce ne era uno/a solo in scienze fisiche. Rispetto ai laureati, le laureate sono la metà per le scienze fisiche e quattro volte per quelle letterarie. Nel corso dei secoli e su vasta scala, la cultura è stata artificialmente separata in umanistica e scientifica. Al contempo, l'educazione nei nidi e scuole d'infanzia, centrata sulle intelligenze della persona e quindi sulla sua unicità, cede progressivamente il passo nei gradi superiori fino all'università, all'istruzione centrata e separata in discipline. Perché queste osservazioni sono così importanti e perché ce ne dovremmo occupare?

Il pensiero scientifico implica creazione di ipotesi a partire da dati di realtà, con la successiva formalizzazione delle ipotesi nel linguaggio simbolico molto denso della matematica. Le caratteristiche di densità di informazione di quest'ultimo consentono di fissare con un solo colpo d'occhio l'intuizione fisica, svilupparla e, tramite predizioni quantitative, prove e riprove, verificarla in un successivo esperimento: una sorta di giallo avvincente (Einstein e Infeld, 1938). In questo processo, ogni coriandolo di cervello è coinvolto nel connettere astrazione e realtà, creatività e rigore formale, in modo molto simile all'arte (Gardner,

2020). Per ogni persona, sviluppare capacità in tale pensiero rappresenta una rivoluzione nel modo di essere in relazione con la realtà attraverso le proprie molte intelligenze (Gardner, 1983, UDL), di fatto una forma di didattica inclusiva (Chiofalo, 2021b). Nutrire la sua mente con l'educazione e la pratica del pensiero scientifico è un'opportunità straordinaria per sviluppare talenti nella soluzione di problemi in autonomia, nell'esercizio dello spirito critico, e nella creatività, che sia per un problema di fisica o uno complesso che riguarda la vita di singole o di una comunità di persone. Spesso invece si finisce per formare cittadine e cittadini con competenze tecniche altamente specializzate, basate però su una cultura evanescente e deprivata di capacità creativa: una autentica povertà educativa. Senza cultura (indivisa tra scientifica e umanistica), la tecnica costruisce comunità abili ma non intelligenti. Senza creatività, le persone possono essere rimpiazzate da macchine.

È dunque urgente investire energie e risorse inedite nell'educazione al pensiero scientifico dal nido a cent'anni.

Tuttavia, l'insegnamento della fisica — madre del pensiero scientifico — inizia ancora troppo tardi nel percorso di istruzione e, in forma disciplinare, è più spesso caratterizzato da un ribaltamento di processo, in cui le equazioni precedono la discussione dei fatti sperimentali e la creazione di ipotesi, cioè in modo deduttivo (Wieman, 2005). Ne segue che si manca l'opportunità di educare al pensiero creativo, si complica il processo di educazione al problem solving, e il linguaggio matematico diventa un ostacolo alla comprensione anziché dare concretezza all'intuizione. L'impatto ancora più enorme sul processo educativo è la perdita di interesse e motivazione, e la creazione di convinzioni stereotipate e limitanti, la cui eliminazione richiede poi enormi energie — se mai avviene. Persino

nel caso di studenti molto motivati/e allo studio della fisica, tanto da sceglierla all'università, questo approccio focalizza l'attenzione sulla formalizzazione e la distrae dall'idea fisica essenziale: la soluzione dei problemi viene trattata in modo più che altro tecnico, con procedure inutilmente complesse. In un circolo vizioso, si produce dunque scarsa curiosità per la scienza fino a una rinuncia a priori di soddisfarla, un'inadeguata conoscenza del linguaggio e del metodo scientifici, una distanza crescente di cittadine e cittadini di ogni età dalla familiarità d'uso del pensiero fisico, e scarsa consapevolezza sull'utilità della scienza per rispondere alle grandi domande o sulle tecnologie che dalla scienza gemmano per scandire il nostro quotidiano. Una

diffusa operazione culturale è dunque ineludibile in ogni ambito di educazione, formale e non formale, e la domanda è se e come questa sia possibile.

Per rispondere a questa domanda, nel corso di quasi quindici anni ho sviluppato un approccio che trae ispirazione da due esperienze didattiche particolarmente rilevanti: *How things work — The physics of everyday life* di Lou Bloomfield, e il riferimento teorico e pratico per l'insegnamento della fisica (proposto da Randall D. Knight, 2003). Dalla combinazione di queste due idee nasce lo sviluppo dell'ambiente di insegnamento e apprendimento Physics of Everyday Life (PEL) associato alla Street Physics Toolbox (SPT) (Chiofalo, 2021d). Come funziona?



L'agenda scientifica

L'idea è comporre un percorso completo di fisica di base in modo che le unità di apprendimento siano sviluppate rigorosamente a partire dal funzionamento di oggetti e fenomeni di vita quotidiana. Alla definizione dell'agenda scientifica — quali concetti e leggi — segue la scelta di corrispondenti oggetti e fenomeni di vita quotidiana, che coinvolgano un'idea in modo centrale. Il programma ha dunque un vero e proprio doppio indice: per l'insegnante, centrato sull'agenda scientifica, e per lo/a studente, sul funzionamento dei fenomeni di interesse. In comune, le idee (Bloomfield, 2007). Per fare qualche esempio, le leggi della dinamica possono essere discusse lavorando su come si tira un calcio di punizione con il giro o su come funzionano biciclette, aspirapolveri e aeroplani; la termodinamica con tessuti per l'abbigliamento, condizionatori d'aria o tempo atmosferico; la risonanza con orologi o strumenti musicali; l'elettromagnetismo con treni a levitazione magnetica, cellulari e forni a microonde; l'ottica con vernici o macchine fotografiche; la fisica moderna con LED o diagnostica medica; la scienza dei materiali con coltelli, finestre, plastiche; la chimica-fisica con detersivi o fisica in cucina.

Le idee che nascono nel lavoro d'aula quotidiano nutrendo la curiosità di chi partecipa possono alimentare in modo sostenibile la produzione di successive idee didattiche (Schwab, 1958, Herron, 1971, Bell e Binns, 2005), o condurre a progettare percorsi a tema, estesi su tutta l'agenda scientifica anche nel corso di più anni, anche interdisciplinari, come in *Il tempo da Galileo ai viaggi nel tempo*, la *Fisica di Harry Potter* (Chiofalo, 2013, 2020; Chiofalo, 2019), la *fisica per la guida sicura* (Chiofalo, 2021a).

Le dimostrazioni d'aula e di strada

Le dimostrazioni d'aula sono realizzate da Massimiliano Labardi (CNR-IPCF) rigorosamente con oggetti poveri e facilmente reperibili (Michellini, 1995), per incrementare

il coinvolgimento, stimolare a pensare in modo fisico nella quotidianità, discutere esplicitamente come imperfezioni ed errori possano mascherare l'effetto cercato o, al contrario, come con poco si possano guidare intuizione e comprensione qualitativa. La scelta di oggetti e fenomeni non è neutra: alcuni sono più adatti di altri per lavorare su un'idea centrale e massimizzare interesse e motivazione. Anche per questo, ove possibile, i fenomeni vengono scelti con processo partecipativo: l'indagine IARD di De Lillo e Frontini (Vittorio, 2021) evidenzia come il 45% degli studenti sia più interessato alle applicazioni della scienza alla vita quotidiana piuttosto che alle scoperte più recenti (36%).

Il lavoro in aula. La descrizione del fenomeno richiede un concreto processo di problem solving, in cui una domanda complessa viene scomposta in più domande semplici, continuando l'operazione fino a che non siano coinvolti singoli concetti. Non sempre il fenomeno scelto ha un singolo concetto prevalente, e questa criticità viene trasformata nell'opportunità di costruire con consapevolezza e in modo sistematico il processo di problem solving, a prescindere dalla formalizzazione.

La formalizzazione

Infatti, questo cambio di paradigma consente di focalizzare l'attenzione in modo naturale e divertente sulle idee essenziali e sull'esercizio costante del pensiero scientifico, educando l'intuizione attraverso processi creativi, seminando le eventuali technicalità della formalizzazione nel terreno reso fertile dalla curiosità al livello commisurato al grado di istruzione (Chiofalo e Giliberti, 2021): la formalizzazione rimane dunque una risorsa anziché un ostacolo, e l'operazione funziona in qualunque contesto di apprendimento, formale e non formale, per tutte le età. In effetti, questo approccio è stato utilizzato in attività educative di fisica alla scuola dell'infanzia e in ludoteca (Chiofalo, HP); in percorsi formali scolastici (Chiofalo, 2013; 2020; Chiofalo, 2019) e universitari dell'Università di Pisa

(Chiofalo, FTG); in attività di divulgazione scientifica; in percorsi di formazione per insegnanti di diversi ordini di scuola (Chiofalo, 2021a, Chiofalo, 2021b, Chiofalo, 2021c).

Conclusioni

È interessante osservare in quanti modi tutto ciò si connetta all'approccio delle Scuole Senza Zaino. Innanzitutto, l'idea centrale dell'educazione al processo di pensiero fisico è partire dall'esperienza (nell'osservazione dei fatti) per tornare a questa (nella verifica della teoria), passando attraverso creatività e astrazione formale in un continuo saliscendi induttivo e deduttivo e lo sviluppo (graduale) di alfabetizzazioni sperimentale e formale.

Nel partire da e tornare alla esperienza, è nei fatti possibile costruire un ambiente per l'alfabetizzazione in fisica, con un percorso curricolare comune, differenziato nei diversi gradi di istruzione solo per il livello di competenza nella formalizzazione di linguaggio, matematico e/o di laboratorio.

Dato che il pensiero scientifico è un potentissimo connettore a due vie tra realtà e astrazione, saper navigare tra queste implica lo sviluppo di competenze che scalano tutta la tassonomia di Bloom (1994), come ad esempio: individuare le idee essenziali e saperle organizzare in mappe concettuali; modellizzare il funzionamento di fenomeni in termini di idee essenziali attraverso strategie di problem solving; individuare e verificare fonti per lo story-telling delle idee; elaborare strategie efficaci per rappresentare le idee essenziali;

ideare e realizzare semplici dimostrazioni d'aula al servizio della discussione delle idee; sviluppare intuito fisico e creatività.

Il tipo di lavoro da fare in aula non è dissimile da quanto si farebbe in un ciclo di *Inquiry Based Learning* (IBL), in cui induzione e deduzione coesistono (Pedaste, 2015) e che, evidenziato da una sintesi di 72 studi (Lazonder, 2016), include Orientamento, Concettualizzazione, Indagine, Conclusione, e Discussione. La sua flessibilità favorisce in modo naturale l'uso di flipped classroom, per accompagnare gli/le studenti a crescere nell'approccio responsabile, attivo e collaborativo al proprio apprendimento (Akçayir e Akçayir, 2018), e per liberare tempo d'aula in favore di attività di apprendimento collaborativo per piccoli gruppi (Delozier, 2017).

Ora, il modello delle Scuole Senza Zaino (SSZ) è centrato su un approccio globale al curricolo ed è aperto a tutte le dimensioni della persona, con l'idea che un apprendimento significativo parta dall'esperienza e ad essa ritorni, passando per gli aspetti simbolico-ricostruttivi della realtà astratta e per la realtà di relazioni con altri e con il mondo.

Appare dunque molto evidente come l'educazione al pensiero scientifico e l'approccio SSZ condividano un campo di semina capace di molti buoni frutti che possano nutrire una rivoluzione culturale di cui il Paese ha urgente bisogno.

Bibliografia

- Akçayir G. e Akçayir M. (2018), *The flipped classroom: A review of its advantages and challenges*, «Computers and Education», vol. 126, pp. 334-345
- Bell R.L. e Binns I. (2005), *Simplifying inquiry instructions*, «Journal of Research in Science Teaching», vol. 72, pp. 0-33.
- Bloom B.S. (1994), *Reflections on the development and use of the taxonomy*. In Kenneth J. Rehage, Lorin W. Anderson e Lauren A. Sosniak (a cura di), *Bloom's taxonomy: A forty-year retrospective*, «Yearbook of the National Society for the Study of Education», vol. 93, n. 2.
- Bloomfield L. (2001), *How things work-The physics of everyday life*, New York, Wiley.



Bloomfield L. (2007), *How everything works: Making physics out of the ordinary*, New York, Wiley.

Chiofalo M. (2013-2020), *Lezioni-incontro di Pianeta Galileo, iniziativa della Regione Toscana per Scuole e Università, per promuovere l'educazione al pensiero scientifico*, <https://www.consiglio.regione.toscana.it/pianeta-galileo/>.

Chiofalo M. (2019), «Il tempo, dalla legge del pendolo ai viaggi nel tempo»: ciclo di lezioni al Liceo Scientifico «Volta» di Reggio Calabria, Scuola di Filosofia di Roccella Jonica e in collaborazione con la professoressa Carmen Petronio, Reggio Calabria, 4-6 Aprile 2019.

Chiofalo M. (2021a), *Dal comportamento a rischio di adolescenti alla guida sicura. Il pensiero scientifico nella (per la, come) educazione civica: webinar di formazione per docenti di scuola secondaria di secondo grado*, Bologna, Zanichelli.

Chiofalo M. (2021b), «Educare al pensiero scientifico (nella, per la, come) didattica inclusiva»: webinar agli Stati Generali della Scuola Digitale (Brescia, 27 Novembre 2020, Direttrice scientifica Dianora Bardi) e lezione al Master CAFRE dell'Università di Pisa «Valorizzazione delle diverse abilità e didattica inclusiva» (Università di Pisa, Maggio 2020 e Maggio 2021).

Chiofalo M. (2021c), *The Street Physics Toolbox*, Atti del Convegno «Contribuire allo sviluppo professionale dei docenti di fisica nella scuola secondaria», – Gruppo G6 sulla formazione insegnanti del Piano Lauree Scientifiche, Catania 9-10 Febbraio 2021, in stampa sul Giornale di Fisica (2021).

Chiofalo M. (2021d), *The Physics of Everyday Life Toolbox to Harness Scientific Thinking*, Proceedings of the HELMeTO2021 Conference (Pisa, 9-10 September 2021).

Chiofalo M., Corsi di fisica curricolari per scienze della vita (SPES e CTF) e corso la Fisica La Fisica di tutti i giorni (LT in Fisica) per insegnare a insegnare la fisica.

Chiofalo M. e Giliberti M. (2021), Report di sintesi al Convegno «Quale didattica della fisica per formare gli insegnanti di scuola primaria?», Gruppo G6-formazione insegnanti, Piano Lauree Scientifiche, Catania 12 Febbraio 2021.

Chiofalo M., *La fisica di Harry Potter per babbaniie. Laboratorio per TiramInnanz*, Milano.

DeLozier S.J. e Rhodes M.G. (2017), *Flipped Classrooms: a Review of Key Ideas and Recommendations for Practice*, «Educational Psychology Review», vol. 29, pp. 141-151.

[Einstein A. e Infeld L. (1938), *Evolution of Physics*, Cambridge, Cambridge University Press.

Gardner H. (2020), *A Synthesizing Mind: A Memoir from the Creator of Multiple Intelligences Theory*, «The MIT Press», Cambridge.

Gardner H. (1978), *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, 1st ed, New York, Basic Books.

Herron M. (1971), *The nature of scientific inquiry*, «International Schools Review», vol. 79, pp. 171-212.

Knight R.D.n (2003), *Five Easy Lessons: Strategies for Successful Physics Teaching*, New York, Pearson, 2003).

Lazonder A.W. e Harmsen R. (2016), *Meta-Analysis of Inquiry-Based Learning: Effects of Guidance*, «Review of Educational Research», vol. 86, n. 3, pp. 681-718.

Michellini M. (1995), *Giochi, Esperimenti, Idee* | Dal Materiale Povero al Computer Online: 120 Esperimenti da fare, non solo da Guardare, Università di Udine.

Pedaste M., Maeots M., Siiman L.A., de Jong T., van Riesen S.A.N., Kamp E.T., Manoli C.C., Zacharia Z.C. e Tsourlidaki E. (2015), *Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle*, «Educational Res. Rev.», vol. 14, pp. 47-61.

Schwab J. (1958), *The Teaching of Science as Enquiry*, «Bull. Atomic Scientists», vol. 14, n. 374.

Universal Design for Learning: <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>.

Vittorio N. (2021), *Il PLS e la Formazione degli insegnanti - Convegno del G6 - Piano Lauree Scientifiche* «Contribuire allo sviluppo professionale dei docenti di Fisica», Catania 9-10 Febbraio 2021.

Wieman, C. e Perkins, K. (2005), *Transforming Physics Education*, «Phys. Today», vol. 58, pp. 36-41.

SCUOLA MEDIA: FACCIAMO IL PUNTO

Intervista ad Andrea Gavosto e Barbara Romano



Maria Paola Pietropaolo

Responsabile scientifico, membro del Gruppo Fondatore di Senza Zaino.

Studenti con apprendimenti inadeguati e che peggiorano rispetto alla scuola primaria, disuguaglianze socioculturali e divari territoriali che crescono e talvolta esplodono, docenti che vivono grandi difficoltà professionali: troppi precari, un'età media che non accenna a diminuire, una percezione decisamente negativa della propria reputazione e della qualità della formazione ricevuta. Il Rapporto sulla scuola media (<https://scuolamedia.fondazioneagnelli.it/>) che la Fondazione Agnelli ha presentato lo scorso autunno fornisce dati impietosi e un quadro delle difficoltà della secondaria di I grado oggi, gli uni e l'altro assai simili in fondo a quelli già messi in luce 10 anni fa.

MARIA PAOLA PIETROPAOLO – *Dati e analisi mi pare confermino l'impressione che la scuola media soffra di una carenza sia organizzativa — un assetto rigido sul piano disciplinare e della scansione del tempo — sia di innovazione pedagogica, da parte dell'istituzione, ma anche dei docenti. Andrea Gavosto, direttore della Fondazione Agnelli e Barbara Romano, ricercatrice e curatrice del Rapporto, che cosa ne pensate?*

ANDREA GAVOSTO – È così. Quando nei primi anni del XXI secolo la scuola media unica ha esaurito una delle sue missioni originarie — il compimento dell'obbligo a 14 anni per il maggior numero di ragazzi di ogni livello sociale — ha cominciato a perdere anche altre dimensioni della sua identità, incluso il suo ruolo decisivo affinché l'istruzione anche in Italia sia ascensore sociale, fattore di equità e di riduzione di divari. Né ha saputo cogliere un cambiamento che a livello internazionale era in corso, con il passaggio

dalla centralità del titolo di studio alla centralità di ciò che veramente lo studente ha appreso e sa fare. Il passaggio, cioè, da *attainment* ad *achievement*, con un focus su apprendimenti di qualità. Questa incapacità si vede bene — come lei diceva — tanto nella rigidità organizzativa e disciplinare della secondaria di I grado, che di fatto è quella di un liceo «in piccolo», quanto nella difficoltà a rinnovare la didattica.

BARBARA ROMANO – Mi voglio concentrare su tre delle diverse ragioni che spiegano l'incapacità della scuola media italiana di rinnovarsi sul piano pedagogico e didattico.

Primo: a parte qualche sperimentazione, da noi non sono ancora stati fatti abbastanza sforzi a livello di sistema d'istruzione per portare dentro l'attività quotidiana nelle classi, nei curricoli, nelle metodologie, nella stessa organizzazione della quotidianità scolastica, la consapevolezza che l'età fra gli 11 e 14 anni è fra le più delicate che ci siano nel corso della vita. Perché in questi anni gli adolescenti vanno incontro a un'evoluzione cognitiva, fisica, emotiva e sociale rapida, complessa, piena di opportunità e di rischi. Per loro non serve una didattica purchessia, serve una didattica che sappia valorizzare questa loro specifica fase di crescita ed evoluzione. Questo è vero sempre, ma — vorrei dire — per gli studenti della scuola media di più. Le neuroscienze possono darci suggerimenti preziosi su quali strategie didattiche hanno maggiore probabilità di favorire l'evoluzione cognitiva del cervello degli adolescenti e la loro crescita emotiva e sociale.

Secondo: tutti sono d'accordo a dire che uno dei primi compiti della scuola media è l'orientamento alle scelte di studio futuro. Non è stato, però, compreso — di nuovo a livello di sistema — che l'orientamento non può essere un giudizio alla fine della terza media, ma un percorso che comincia fin dal primo giorno del primo anno e va costruito con percorsi didattici appropriati. Terzo: le difficoltà dei docenti di scuola media nascono soprattutto da una formazione che è deficitaria proprio nella componente di capacità didattiche e relazionali.



Andrea Gavosto

Direttore della Fondazione Agnelli.



Barbara Romano

Ricercatrice della Fondazione Agnelli che ha curato il Rapporto sulla scuola media 2021.

Lo dicono gli stessi insegnanti, nell'ultima indagine Ocse-Talis del 2018: 8 docenti su 10 si sentono ben preparati nei contenuti disciplinari, soltanto 4 su 10 si sentono, invece, adeguati nella didattica della propria materia e nella pratica d'aula. La cosa che preoccupa è che, però, solo 1 su 10 ritiene di avere bisogno di ulteriore formazione. Questo è un paradosso italiano difficile da capire.

MPP – *Sembra a volte che da parte dei docenti ci sia quasi sfiducia o paura nei confronti di ragazze e ragazzi, vissuti come potenzialmente «pericolosi», e quindi una difficoltà a ricercare la loro autonomia e ad assumere la «responsabilità educativa» della classe...*

AG – Su che cosa pensino i docenti delle medie dei loro studenti non mi pare in Italia ci siano studi approfonditi e affidabili. Abbiamo, però, indizi che un rapporto faticoso fra loro complichino la giornata scolastica degli uni e degli altri: nel Rapporto li raccontiamo. Ci vengono, ad esempio, dalla ricerca HBSC (*Health Behaviour in School-aged Children* – Comportamenti collegati alla salute di ragazzi di età scolare), che viene svolta in collaborazione con l'ufficio europeo dell'Organizzazione mondiale della sanità. Se è vero, infatti, che tutti gli adolescenti fra gli 11 e 14 anni a ogni latitudine attraversano una fase difficile, HBSC ci dice che gli studenti italiani sono fra quelli nel mondo che hanno il peggiore rapporto con la scuola. Già a 11 anni



in prima media il gradimento è particolarmente basso: solo il 23% delle femmine e il 15% dei maschi afferma che «andare a scuola piace loro molto», contro il 43% e 35% della media internazionale. Al terzo anno va peggio: la percentuale cala moltissimo, di più per le femmine che precipitano all'8%, mentre i maschi scendono al 10%. Inoltre, gli studenti italiani sono anche fra quelli che a scuola si sentono più stressati: 4 su 10 già in prima media, ma nel tempo la situazione peggiora, anche in questo caso più per le femmine che per i maschi. Il sospetto che questo disagio dipenda anche dal loro rapporto con i docenti c'è.

BR – E il sospetto si accentua alla luce di altre evidenze. In questo caso, vengono da una ricerca di Invalsi e Fondazione Agnelli chiamata *Osservazioni in classe*, che è entrata in 207 istituti comprensivi, coinvolgendo oltre 1.600 insegnanti di italiano e matematica in quinta primaria e terza media, attraverso un percorso di osservazione diretta dei processi di insegnamento in aula. Dalla ricerca emergono alcuni risultati importanti per il nostro ragionamento. Eccone uno: nelle strategie didattiche cosiddette «metacognitive» che servono a dare fiducia allo studente e a rafforzare la sua autonomia, i docenti delle scuole medie sono meno efficaci dei loro colleghi della primaria: mentre fra questi ultimi sono più di un terzo a ottenere ottimi risultati da questo punto di vista, nella scuola media soltanto un quarto del totale fa altrettanto. Ancora più significativo è un altro risultato. Sappiamo quanto importante sia il clima pedagogico ed emotivo che gli insegnanti riescono a costruire nelle loro classi, lavorando in modo specifico per mantenere sempre alto l'interesse per le attività svolte e la partecipazione attiva degli allievi, allo stesso tempo favorendo un'atmosfera serena, incoraggiando la libertà di esprimersi e scambi comunicativi positivi fra gli stessi allievi e con l'insegnante. Ebbene, a proposito del clima pedagogico ed emotivo, la ricerca ci dice che chi insegna alla scuola primaria è in media assai più efficace dei

professori della secondaria di I grado. Credo sia una conferma della percezione diffusa di una scuola media più rigida nella gestione delle classi e meno attenta alla dimensione emotiva degli studenti.

MPP – *Quali suggerimenti dà il Rapporto per andare oltre una didattica ancora prevalentemente centrata sul modello spiegazione/compito a casa/verifica e con la quasi totale estraneità dei contenuti disciplinari rispetto all'esperienza reale degli studenti?*

BR – Suggerisce di dare spazio a innovazioni didattiche che, da un lato, assecondino l'evoluzione cognitiva ed emotiva dell'adolescente e, dall'altro, lo aiutino nell'orientamento a scelte future consapevoli e adatte alle sue inclinazioni. Proprio quello che, invece, oggi non avviene nella nostra secondaria di I grado. Infatti, nel periodo in cui cominciano a formarsi le capacità di ragionamento formale e crescono le abilità di metacognizione, in Italia il curriculum scolastico diventa più legato all'apprendimento di nozioni e di competenze di livello inferiore.

Ora, bisogna capirsi: le neuroscienze non possono dare ricette pedagogiche. Possono, però, essere di grande aiuto per cambiare l'insegnamento, facendoci comprendere quali metodi didattici valorizzino di più l'evoluzione cognitiva ed emotiva del cervello adolescente. In molti Paesi — ad esempio, in Finlandia, Canada e Australia, per citarne tre che stanno ottenendo buoni risultati — questa consapevolezza è maturata e le strategie di insegnamento si concentrano su attività che esaltano le opportunità di scelta, favoriscono la consapevolezza, la collaborazione fra pari e la metacognizione. E, nello stesso tempo, propongono attività — come quelle artistiche ed espressive — nelle quali si apprende con il corpo e attraverso le emozioni. Non è un caso che molti Paesi abbiano introdotto nel curriculum l'apprendimento socioemotivo (SEL) per migliorare l'interazione degli studenti con gli altri, il riconoscimento delle proprie e altrui emozioni, come affrontarle e come gestirle. SEL non persegue

direttamente finalità di conoscenze disciplinari; serve piuttosto ad acquisire abilità di vita più ampie, a impegnarsi per obiettivi a favore della società, a comunicare con efficacia e diminuendo i conflitti, a stabilire relazioni sane, cooperative e responsabili, infine, a condividere soluzioni eticamente sostenibili. Inoltre, in Italia il curriculum alle scuole medie è molto rigido (tutti con lo stesso quadro orario, tutti con le stesse materie, ecc.) e dà poco spazio all'esplorazione e all'autonomia, privando gli studenti della possibilità di seguire corsi a scelta che li attraggono e potrebbero trasformarsi in vocazioni nell'età adulta. La possibilità di corsi a scelta sarebbe utile anche nel processo di orientamento verso la scuola superiore. La didattica orientativa, soprattutto quella basata sui compiti di realtà, può sviluppare le specifiche competenze trasversali (capacità di conoscere sé stessi e il proprio contesto, capacità di leggere la realtà circostante, capacità di sviluppare strategie cognitive, capacità di rapportarsi a sé stessi e agli altri) necessarie a rendere il soggetto più preparato a scelte consapevoli.

MPP – *In chiusura, chiedo al direttore della Fondazione Agnelli: quali sono le tre priorità di politica scolastica che discendono dal vostro nuovo Rapporto sulla scuola media?*

AG – Della necessità di rinnovare la didattica abbiamo già parlato. Ecco le altre due priorità. La prima — condizione necessaria del rinnovamento della didattica — è una riforma sostanziale della formazione iniziale per i docenti di scuola media e, più in generale, delle

secondarie, che dia alle competenze didattiche il ruolo decisivo che oggi non hanno, attraverso un percorso universitario specifico. Credo che il requisito minimo per avere accesso alle prove di abilitazione e — una volta superate — entrare nella professione dovrebbe essere il possesso di una laurea triennale disciplinare e di una laurea magistrale per l'insegnamento. Il percorso magistrale di formazione all'insegnamento richiederà l'integrazione di tre componenti: rafforzamento degli apprendimenti disciplinari, apprendimenti psicopedagogici e didattici teorici, pratica d'aula. La maggioranza dei crediti sarà focalizzata su una formazione pedagogica e didattica, affiancata da robuste esperienze pratiche e tirocini che precedano abilitazione. Non è più concepibile diventare docenti di ruolo senza avere prima sperimentato la situazione reale in aula. Infine, affinché la scuola media ritrovi una sua identità la terza priorità è una riforma organizzativa della sua giornata quotidiana. L'estensione ordinamentale del tempo scuola al pomeriggio consentirebbe alla scuola media di assolvere ai propri compiti principali — migliorare gli apprendimenti, contenere e ridurre i divari, orientare alle scelte future — con modalità più articolate, innovative e ritmi più distesi. In particolare, l'estensione del tempo scuola faciliterebbe l'impiego di strategie didattiche innovative più vicine alle esigenze di crescita cognitiva ed emotiva degli allievi e del loro orientamento, insieme a una maggiore personalizzazione dell'insegnamento, per il sostegno ai più fragili come pure per la valorizzazione dei talenti di ciascuno.

Contributi dall'Europa

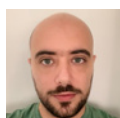
VERSO LO SPAZIO EUROPEO DELL'ISTRUZIONE

Il nuovo quadro strategico per la cooperazione in materia di istruzione e formazione



Piercarlo Valtorta

Già docente nelle scuole italiane e presso la Scuola Europea di Bruxelles 1, è presidente del Centro Europeo Risorse Umane, istituto di studi specializzato nell'analisi delle tematiche di istruzione e formazione in Europa, con sede a Bruxelles.



Luca Persiani

Nato a Roma nel 1989, laureato in Scienze Politiche per la Cooperazione e lo Sviluppo con tesi in statistica, è esperto di cooperazione internazionale e migrazione e ha sviluppato la sua esperienza tra Italia, Belgio, Libano e Marocco. A Bruxelles entra in contatto diretto con le istituzioni europee lavorando per quasi un anno nell'Europarlamento come assistente di un eurodeputato.

La pandemia di COVID-19 ha creato diverse sfide e opportunità per i sistemi e le comunità di istruzione e formazione, mettendo in luce l'impatto del divario digitale e delle lacune a livello di connettività all'interno degli Stati membri. Lo spazio europeo dell'istruzione consentirà ai discenti di proseguire i loro studi in diverse fasi della vita e di cercare occupazione in tutta l'UE.

Contesto

Nel 2017, nella dichiarazione di Roma, i leader dell'UE si sono impegnati a lavorare per un'Unione in cui i giovani ricevano la migliore istruzione e formazione possibile; inoltre in occasione del vertice sociale di Göteborg del 2017, hanno concentrato il proprio lavoro nel pilastro europeo dei diritti sociali, che sancisce il diritto a un'istruzione, a un apprendimento lungo tutto l'arco della vita e a un'assistenza tempestiva e su misura per migliorare le prospettive di occupazione o di attività autonoma, nonché il diritto dei bambini all'educazione e la cura della prima infanzia a costi sostenibili e di qualità. A partire dal 2018 la Commissione, insieme agli Stati membri, ha avviato la creazione di uno spazio

europeo dell'istruzione a cui il Consiglio ha risposto adottando le proprie conclusioni intitolate «Verso la prospettiva di uno spazio europeo dell'istruzione» e la risoluzione dell'8 novembre 2019, sull'ulteriore sviluppo dello spazio europeo dell'istruzione a sostegno di sistemi di istruzione e formazione orientati al futuro.

Nel 2020 il lavoro svolto nell'ambito del Processo di Bologna è stato rafforzato dal comunicato ministeriale di Roma come pure nel quadro del processo di Copenaghen, anch'esso potenziato di recente tramite la dichiarazione di Osnabrück del novembre 2020. Infine, la strategia annuale di crescita sostenibile 2021 sottolinea l'importanza di garantire pari opportunità e un'istruzione inclusiva, prestando particolare attenzione ai gruppi svantaggiati e



investendo nella riqualificazione e nel miglioramento del livello delle competenze.

Lo spazio europeo dell'istruzione sarà un settore in cui gli studenti, le studentesse e il personale della scuola potranno facilmente cooperare e comunicare tra discipline, culture e frontiere e in cui le qualifiche e i risultati dell'apprendimento ottenuti durante i periodi di studio all'estero saranno automaticamente riconosciuti.

Le cinque priorità strategiche

PRIORITÀ STRATEGICA 1: *migliorare la qualità, l'equità, l'inclusione e il successo per tutti nell'istruzione e nella formazione*

L'abbandono dell'istruzione e della formazione rimane una sfida, in particolare se si considerano le conseguenze dovute alla pandemia di COVID-19. È necessario abbassare il tasso di abbandono dell'istruzione e della formazione e puntare a garantire l'ottenimento da parte di un numero sempre maggiore di giovani di un titolo di istruzione secondaria. Tuttavia, in tutta Europa gli studenti e le studentesse che provengono da contesti svantaggiati sono sovrarappresentati tra quelli che ottengono risultati insufficienti e la pandemia di COVID-19 ha messo ancora più in luce e a dura prova tale aspetto. Sarebbe a tal proposito opportuno dissociare il completamento di un ciclo di

studi e i relativi risultati dallo status sociale, economico e culturale o da altre circostanze personali. Un'educazione e una cura della prima infanzia di qualità svolgono un ruolo particolarmente importante e dovrebbero essere ulteriormente potenziate in quanto punto di partenza per il futuro successo scolastico. Esse non dovrebbero dipendere in alcun modo, inoltre, dalle condizioni personali di chi punta a raggiungere gli obiettivi scolastici.

Un'istruzione e una formazione inclusive implicano anche lo sviluppo della sensibilità di genere nei processi di apprendimento e in seno agli istituti di istruzione e formazione, come pure la lotta e lo smantellamento degli stereotipi di genere. Le professioni tradizionalmente dominate da

uomini o donne dovrebbero essere ulteriormente promosse presso le persone del sesso sottorappresentato. Le tecnologie digitali svolgono un ruolo importante nel rendere gli ambienti di apprendimento, i materiali didattici e i metodi di insegnamento adattabili e appropriati per discenti eterogenei. Possono favorire un'inclusione autentica, a condizione che le questioni relative al divario digitale, sia in termini di infrastrutture che di competenze digitali, siano affrontate in parallelo.

PRIORITÀ STRATEGICA 2: *fare in modo che l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita e la mobilità divengano una realtà per tutti*

L'apprendimento lungo è uno dei cardini su cui si muovono la visione e gli obiettivi globali nell'UE



in tema di formazione e istruzione. Affinché ciò avvenga occorrono una maggiore flessibilità e resilienza dei sistemi di istruzione e formazione che si rivolgano a un insieme più eterogeneo di discenti offrendo: il riconoscimento e la validazione dell'apprendimento precedente; l'opportunità di miglioramento del livello delle competenze e di riqualificazione, anche a livelli di qualificazione superiori e durante tutta la vita lavorativa, con il sostegno di iniziative come quelle delle università europee e dei centri di eccellenza professionale, avviate tramite il programma Erasmus+. Nell'UE il tasso medio di partecipazione degli adulti all'apprendimento rimane basso, il che compromette una crescita economica veramente sostenibile ed equa nell'Unione. Non si può perciò prescindere dalle innovazioni nei

percorsi di apprendimento, da nuovi approcci pedagogici e da contesti di apprendimento in tutti gli istituti di istruzione e formazione, nonché all'interno dei luoghi di lavoro e delle comunità. Andrebbero inoltre rafforzate misure volte a motivare gli adulti e permettere loro di acquisire competenze di base, in modo da garantire pari opportunità e una maggiore partecipazione sociale.

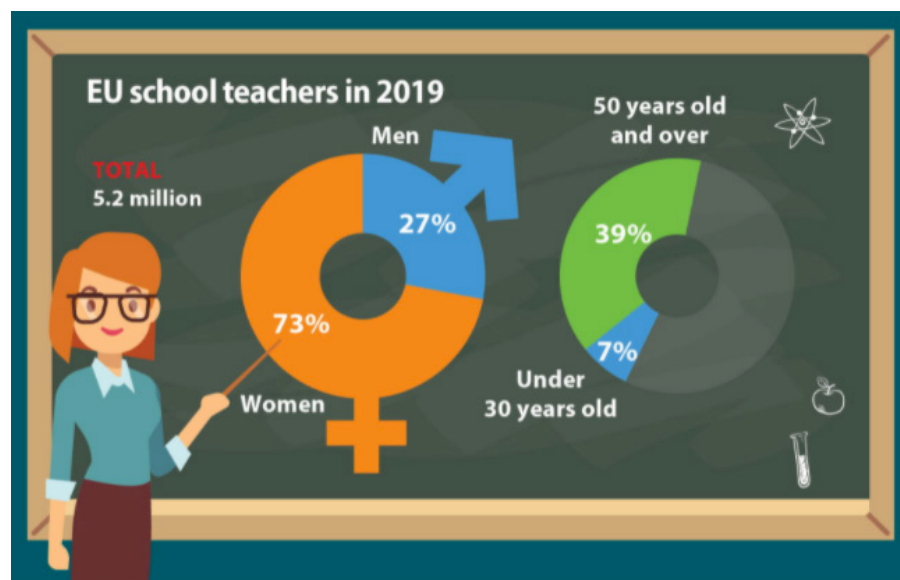
La mobilità è un elemento essenziale dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita e un importante strumento di crescita personale, di occupabilità e adattabilità, e in quanto tale dovremmo continuare ad ampliarlo considerandolo uno degli strumenti più efficaci al fine di aumentare la qualità e l'inclusione nell'istruzione e formazione nonché promuovere il multilinguismo nell'UE.

Sono necessari sforzi costanti per avvalersi delle iniziative europee volte a promuovere la mobilità, comprese quelle finanziate nell'ambito di Erasmus+.



PRIORITÀ STRATEGICA 3: *rafforzare le competenze e la motivazione nelle professioni nel settore dell'istruzione*

Per sostenere l'innovazione, l'inclusione, la qualità e i risultati nell'istruzione e nella formazione occorre prestare attenzione al benessere dei docenti, dei formatori e del personale della scuola. È inoltre necessario aumentare l'attrattività della professione di docente e rivalorizzarla in un momento in cui i paesi dell'UE si trovano ad affrontare carenza e invecchiamento del corpo docente. In aggiunta, il ruolo centrale della leadership nel settore dell'istruzione e formazione andrebbe tenuto in considerazione quando si progettano contesti e condizioni favorevoli allo sviluppo delle competenze e della motivazione dei docenti, dei formatori e del personale della scuola. Iniziative quali le Europass Teacher Academy,



avviate attraverso il programma Erasmus+, faciliteranno la creazione di reti, la condivisione delle conoscenze e la mobilità tra istituti offrendo a docenti e formatori opportunità di apprendimento in tutte le fasi della loro carriera.

PRIORITÀ STRATEGICA 4: *rafforzare l'istruzione superiore europea*

Il settore dell'istruzione superiore e gli stessi istituti di istruzione superiore, mai come in questo ultimo anno, hanno dimostrato la propria resilienza. La crisi ha creato l'opportunità di ulteriore sviluppo nell'ambito della prevista agenda

per la trasformazione dell'istruzione superiore. Nel prossimo decennio gli istituti di istruzione superiore saranno incoraggiati a trovare nuove forme di cooperazione più approfondite attraverso alleanze transnazionali, mettendo in comune conoscenze e risorse e creando maggiori opportunità per la mobilità e la partecipazione di studenti e personale. In futuro sarà importante continuare a lavorare nell'ambito del processo di Bologna, creando nel contempo sinergie maggiori e più forti con lo Spazio europeo della ricerca (SER) ed evitando strutture o strumenti paralleli o doppi.

PRIORITÀ STRATEGICA 5: *sostenere le transizioni verde e digitale nell'istruzione e nella formazione e attraverso l'istruzione e la formazione*

Sia la transizione verso un'economia circolare, climaticamente neutra e sostenibile dal punto di vista ambientale, sia quella verso un mondo più digitale avranno un impatto sociale, economico e occupazionale significativo. Gli istituti di istruzione e formazione devono includere le dimensioni verde e digitale nel proprio sviluppo organizzativo. A tal fine servono investimenti, in particolare negli ecosistemi educativi digitali, non solo per integrare una prospettiva di sostenibilità ambientale così come competenze digitali di base e avanzate, ma anche per riorientare gli istituti di istruzione e formazione verso un approccio che coinvolga tutta la scuola e creare contesti di istruzione inclusivi, sani e sostenibili. In tale contesto, è importante modernizzare gli indirizzi di studio su scienza, tecnologia, ingegneria, arti e matematica (STEAM).

Conclusioni

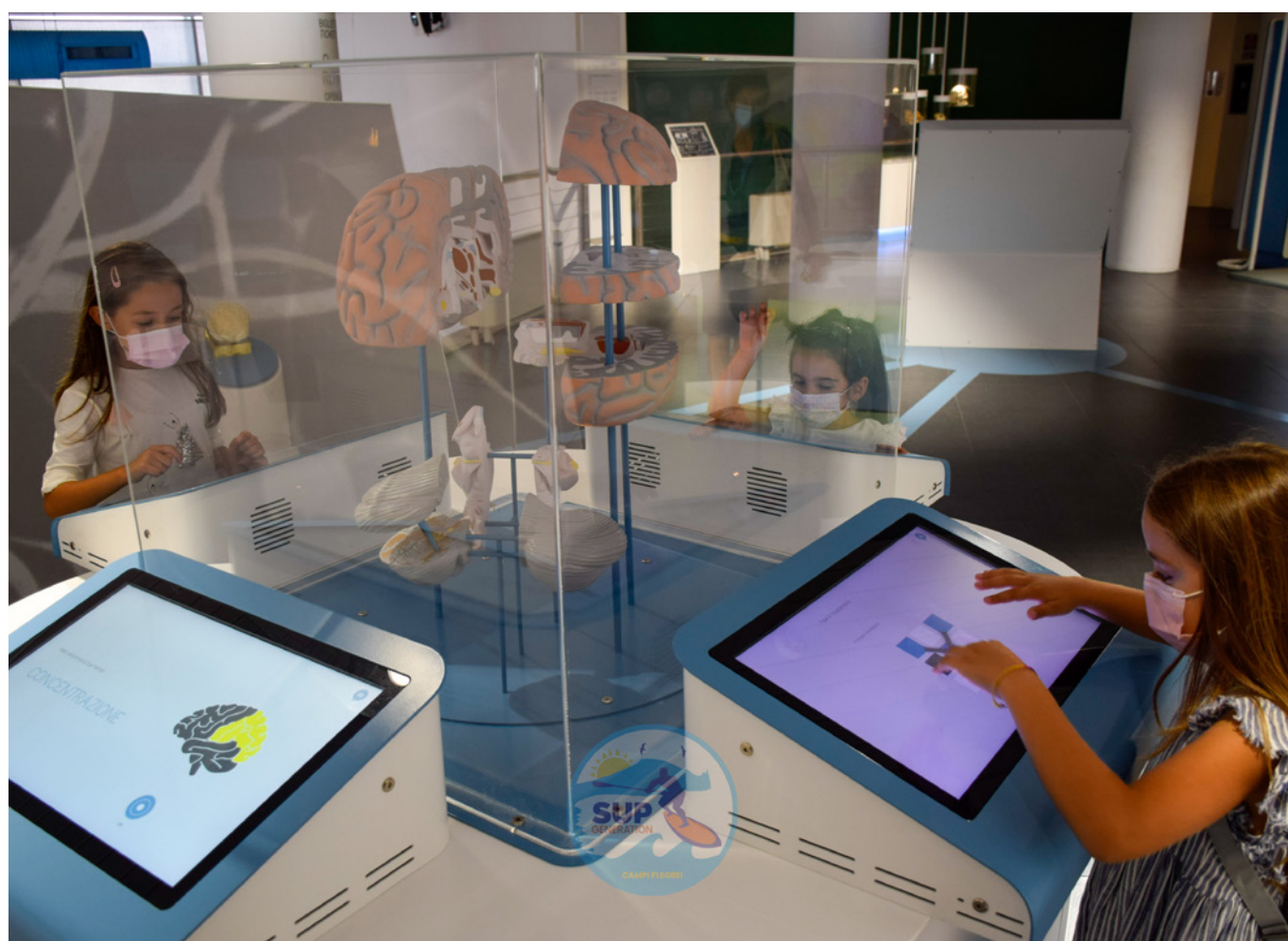
L'Unione europea prende in considerazione e ha a cuore le condizioni lavorative dei docenti e punta dunque alla creazione di meccanismi nuovi, rafforzando quelli già esistenti, che promuovano



il benessere dei docenti aiutandoli ad affrontare l'eventuale stress. Tale trattamento è ovviamente riservato anche a formatori e personale pedagogico delle scuole. La dedizione finalizzata a ridurre gli squilibri di genere a tutti i livelli e in tutte le tipologie di professioni connesse all'istruzione

e alla formazione è un ingrediente immancabile nella ricetta europea per il miglioramento del sistema scolastico e di apprendimento. La conoscenza finale che i docenti europei devono essere in grado di fornire ai giovani sarà la capacità di vivere con coscienza, lavorare e contribuire allo sviluppo sostenibile

e di accrescere il benessere di tutti i discenti. Per concludere, il livello di istruzione generale europeo dipende per una buona parte dal livello di benessere dei docenti, dei formatori e di tutto il personale scolastico che lavora in prima linea per tenere alto il livello di qualità della cultura nei giovani.



Invito alla lettura

CHE COS'È LA DIFFERENZIAZIONE DIDATTICA?

Ce lo chiarisce il Professor Luigi D'Alonzo nel suo nuovo libro e in questa interessante intervista



Serena Campani

Docente di Lettere presso la scuola secondaria di primo grado di Crespina, IC «Mariti di Fauglia» (PI) e formatrice Senza Zaino.

È uscito nel mese di luglio 2021 un nuovo saggio del prof. Luigi D'Alonzo sulla differenziazione didattica, questa volta scritto in collaborazione con Anna Monauni. Si tratta di un piccolo grande libro, dalle dimensioni ridotte, come un tascabile, ma assai approfondito riguardo la tematica affrontata tanto cara all'autore e di cui egli risulta essere tra i massimi esperti in Italia. Il saggio è arricchito da una prefazione — con tanto di testo inglese a fronte — di Carol Ann Tomlinson, studiosa statunitense pioniera nelle ricerche sulla differenziazione didattica e punto di riferimento per la sperimentazione, in tal senso, anche nelle scuole Senza Zaino.

Oltre alla prefazione, il volume è composto da tre parti, da una introduzione e da una ricca e aggiornata bibliografia. Nella prima parte si parla della differenziazione didattica e delle sue fondamenta, del *perché* differenziare e di *come* farlo. Nella seconda parte si parla della progettazione e della valutazione. Molto rilievo viene dedicato al *pre-assessment*, sia dal

punto di vista teorico che da quello pratico. Infine, nella terza e ultima parte, viene lasciato largo spazio alle strategie, con esempi concreti di attività da realizzare o da adattare alle più disparate esigenze. Abbiamo avuto l'onore di intervistare il Professor Luigi D'Alonzo proprio su questi temi. Ecco il testo dell'intervista, che pubblichiamo integralmente:

Come mai un nuovo libro sulla differenziazione?

Perché le esperienze che stiamo conducendo in diversi territori italiani, in molte scuole, ci inducono ad asserire che la differenziazione didattica sia la strada da seguire per poter offrire a tutti i nostri allievi presenti a scuola una prospettiva formativa e educativa esaltante e calata sulle loro necessità.

Quali sono le novità rispetto ad Ognuno è speciale o al primo libro sulla differenziazione?

Il libro: *La differenziazione didattica per l'inclusione* è del 2016, ossia 5 anni fa, *Ognuno è speciale* è del 2019. Questo libro *Che cos'è la differenziazione didattica* affronta la questione metodologica proponendo un modello scolastico innovativo e inclusivo ancorato alla pratica didattica. Si presentano cioè modalità di progettazione chiare, prospettive valutative fondate su un monitoraggio continuo della proposta formativa molto precise; il valore del *pre-assessment*

viene declinato in modo tale che l'insegnante possa agevolmente comprenderne le finalità e la praticabilità; sono illustrate, infine, particolari e innovative strategie per favorire negli insegnanti la consapevolezza che è tutto realizzabile con relativa facilità in classe.

A suo parere la metodologia della differenziazione è diffusa nella scuola italiana? Fino a che punto?

Gli insegnanti appassionati e competenti da tempo hanno capito che occorre adottare in classe un modo di fare scuola che scardini la vecchia tradizione trasmissiva. Tutti coloro che vogliono veramente bene ai loro allievi si sono attivati per rendere le loro attività in classe affascinanti e hanno capito che la strada per catturare le attenzioni dei singoli è offrire prospettive di impegno calate sui bisogni dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze.

Ci sono ordini di scuola più propensi a utilizzarla? Perché?

Dalle esperienze che in questi anni abbiamo avuto modo di condurre nelle scuole abbiamo notato che certamente gli insegnanti della scuola primaria e della scuola dell'infanzia sono più pronti rispetto ai loro colleghi degli altri ordini di scuola a adottare metodologie innovative. Il perché risiede, a mio avviso, nella scarsa propensione delle secondarie di



primo e secondo grado a lavorare insieme. È scandaloso, a mio avviso, che nelle scuole secondarie non ci siano momenti settimanali di progettazione unitaria.

Mi ha molto colpito l'idea dell'autodeterminazione, legata all'importanza della scelta e alla responsabilità negli apprendimenti. Da cosa nasce questa idea? Come renderla efficace nella pratica scolastica?

La motivazione personale si fonda sul bisogno di autodeterminazione: ogni persona si attiva, agisce, opera con maggiore impegno personale quando partecipa alle decisioni. Viviamo tutti con profondo fastidio le cose imposte dall'esterno, gli uomini hanno uno spiccato senso dell'autonomia di decisione e anche i disabili vivono questa realtà, anche gli allievi difficili hanno bisogno di essere rispettati nella loro autonomia di decisione. A scuola molto spesso non vengono prese in considerazione le istanze personali, non vengono valorizzate le autonomie di giudizio, sono

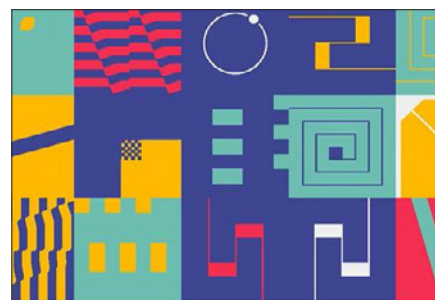
viste spesso dagli insegnanti come pericolose e difficilmente gestibili in classe. Ma il modello dell'inclusione non può sussistere se non viene impostato su solide basi partecipative in cui le singole individualità non scompaiono ma vengono valorizzate per il bene comune e di ciascuno. È necessario cambiare il nostro modo di pensare all'insegnamento, riconoscendo che anche gli allievi sono persone che meritano di partecipare veramente ad un'avventura educativa esaltante e ciò significa soddisfare anche quel bisogno intimo dell'uomo di autodeterminare la propria vita anche scuola.

Nessuno sostiene che tale prospettiva sia semplice e senza problemi, ma è indispensabile se vogliamo dar vita ad un processo educativo all'interno della classe capace di corrispondere ai bisogni personali di ogni allievo.

Ringraziamo davvero di cuore il Professor Luigi D'Alonzo per la disponibilità dimostrata.

IL LIBRO

L. D'Alonzo e A. Monauni (2021), *Che cos'è la differenziazione didattica. Per una scuola inclusiva ed innovativa*, Brescia, Scholè, pp. 256, € 18,00



Luigi d'Alonzo - Anna Monauni

Che cos'è la differenziazione didattica

Per una scuola inclusiva ed innovativa

Prefazione di Carol Ann Tomlinson

Scholè





SENZA ZAINO

Volume 2, numero 4 - dicembre 2021

PERIODICITÀ

La rivista esce quattro volte l'anno (marzo, giugno, ottobre, dicembre).

La rivista è distribuita in formato esclusivamente digitale al sito:

<http://rivistedigitali.erickson.it/senza-zaino/>

ABBONAMENTI

L'abbonamento annuale ha un costo di 19,90€ (per abbonamenti individuali, Enti, Scuole, Istituzioni) e si effettua:

- tramite il sito web <https://www.erickson.it/senza-zaino>;
- contattando il servizio clienti al numero verde;
- tramite versamento sul c/c postale n. 10182384 intestato a Edizioni Centro Studi Erickson, via del Pioppeto 24, 38121 Trento, specificando l'indirizzo mail con cui si vuole attivare l'abbonamento.

Registrazione presso il Tribunale di Trento n. 8 del 11/9/2020.

ISSN: 2723-8865

Ufficio abbonamenti

Tel. 0461 950690 - Fax 0461 950698

ufficioabbonamenti@erickson.it

Le proposte di articoli devono essere inviate a:

rivista@senzazaino.it

L'Editore ha cercato di reperire tutte le fonti dei testi e delle immagini citati nel volume. Rimane a disposizione di quanti rilevino omissioni o errori nei riferimenti.

© 2021

Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.

Via del Pioppeto 24

38121 Trento



RESPONSABILE SCIENTIFICO

Maria Paola Pietropaolo

rivista@senzazaino.it

COMITATO SCIENTIFICO

Giovanni Biondi

Sabina Bellotti

Maristella Fortunato

Mao Fusina

Maria Antonella Galanti

Dario Ianes

Raymond Isola

Andrea Maccarini

Ersilia Menesini

Maria Grazia Mura

Marco Orsi

Angelo Paletta

Luca Solesin

Roberto Trinchero

Piercarlo Valtorta

DIRETTORE RESPONSABILE

Daniela Pampaloni

REFERENTE RIVISTE ERICKSON

Silvia Moretti

COORDINAMENTO E REDAZIONE

Medialab | Elisabetta Bortolotti

IMPAGINAZIONE

Medialab | Giuseppe Rossello

PROGETTO GRAFICO

Alessandro Alfonsi

DIRETTORE ARTISTICO

Giordano Pacenza