

Sommario

Editoriale

4 **UN'OCCASIONE DA NON PERDERE**

Maria Paola Pietropaolo

#senzazainononsiferma

6 **LA COSTRUZIONE DI UNA VISIONE DI SCUOLA CONDIVISA E PARTECIPATA**

Raffaella Reali

I fondamenti di SZ

8 **IL GIARDINO DELLE PAROLE: SEMI PER UNA COMUNICAZIONE EFFICACE**

Pierfrancesco Pardini

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

Margherita Carloni, Lella Bruschini e Elisabetta Nannizzi

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

Roberta Ponzeveroni, Flora Guastamacchia e Serena Campani

28 **LA CASUALITÀ STOCASTICA E LA SPERIMENTAZIONE SENZA ZAINO SULLA VALUTAZIONE MITE**

Maria Grazia Dell'Orfanello



Altri orizzonti

38

L'APPRENDIMENTO ALL'APERTO

Raymond R. Isola e John Casazza

43

BAMBINI, ADOLESCENTI E SOCIAL MEDIA. QUALI RISCHI?

Intervista a Maria Rita Parsi

A cura di Maria Paola Pietropaolo

I Musei scelti da Senza Zaino

49

MATEUREKA, IL MUSEO DEL CALCOLO DI PENNABILLI

Renzo Baldoni

Rubriche

35

La visione si fa pratica

UNO ZAINO TROPPO PESANTE

Marco Orsi

51

Contributi dall'Europa

GUIDA AI NUOVI PROGRAMMI DI FINANZIAMENTO PER SCUOLA E ISTRUZIONE

DELL'UE 2021-2027

Piercarlo Valtorta e Luca Persiani

55

Invito alla lettura

UNA PROPOSTA DI CITTADINANZA: EDUCARE MENTI CRITICHE E CUORI INTELLIGENTI

Serena Campani



UN'OCCASIONE DA NON PERDERE



Maria Paola Pietropaolo

Responsabile scientifico, membro del Gruppo Fondatore di Senza Zaino.

Negli ultimi mesi circolano sempre più spesso allarmi, più o meno preoccupati e preoccupanti, sul decremento demografico del nostro Paese. I dati sono inequivocabili, al 1° gennaio 2021 la popolazione italiana ammontava a 59 milioni 258mila, 384mila in meno su base annua rispetto all'anno precedente (dati ISTAT). Una tendenza in atto da parecchi anni, con un'accelerazione evidente negli ultimi. Questo si ripercuote, ovviamente, anche sulla popolazione scolastica che di fatto vedrà 100.000 alunni in meno nelle nostre aule nell'anno scolastico 2021/22, un numero molto consistente che produrrà certamente delle conseguenze sul medio e lungo periodo, soprattutto in termini economici di investimenti sul sistema pubblico di istruzione. Un segnale inequivocabile si è già manifestato in occasione del varo della Legge di Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2021 e bilancio pluriennale per il triennio 2021-2023. Dove, al netto di alcuni interventi straordinari attuati per affrontare gli effetti

della pandemia, si evidenzia una riduzione complessiva pari a 3,6 miliardi di stanziamento nel triennio 2021-2023. Ne consegue che la previsione di spesa diminuirà progressivamente, in quanto il calo demografico viene colto dai nostri governanti come una occasione di risparmio.

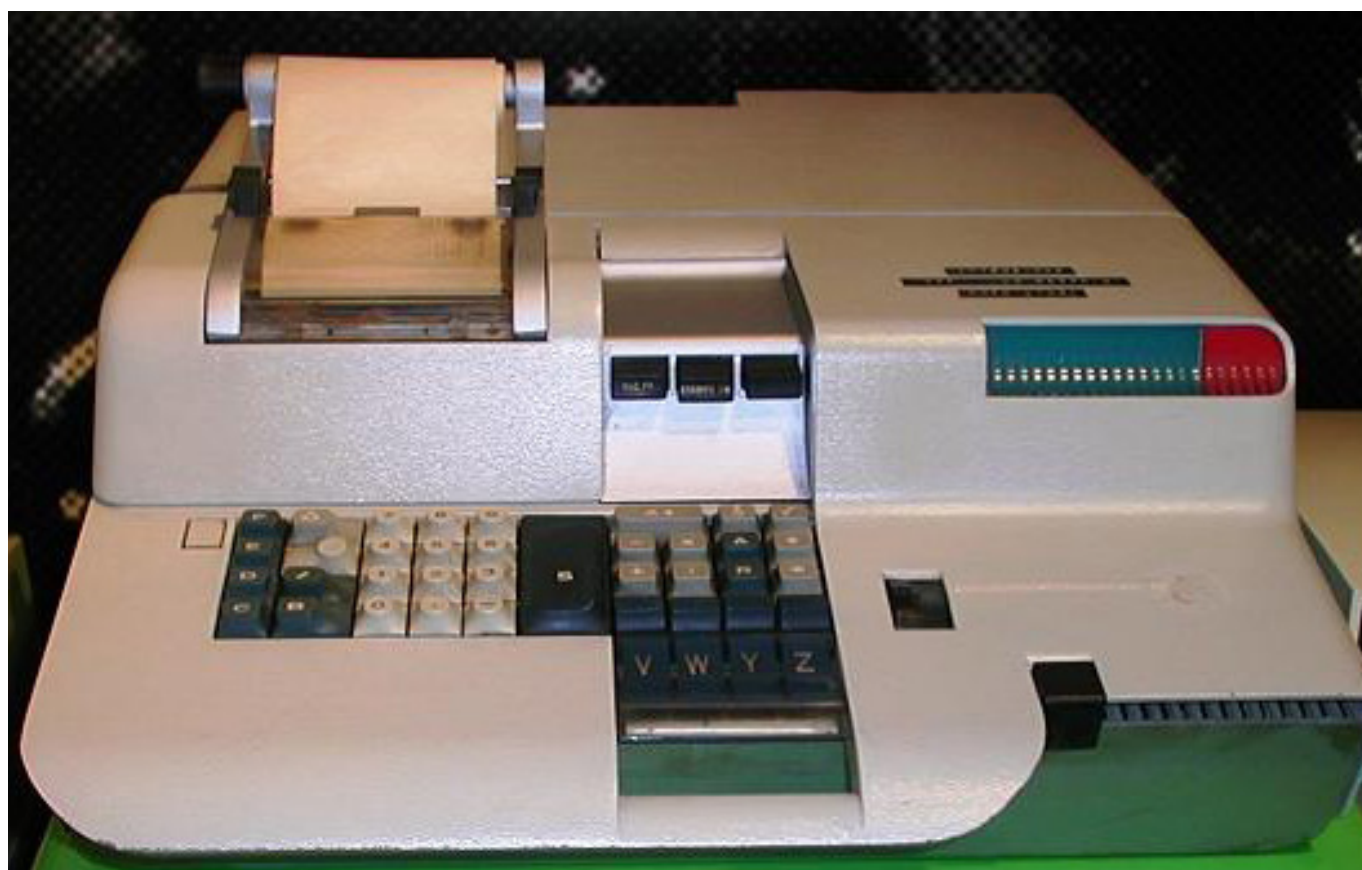
Si tratta di una visione molto miope, poiché spreca un'opportunità forse unica per il nostro Paese: investire sulla qualità del sistema di istruzione senza aumentare la spesa, lasciandola invariata rispetto agli anni precedenti e reinvestendo le economie dovute al calo demografico su una serie di operazioni strategiche. Sarebbe anche l'occasione per colmare il divario che ci separa dagli altri Paesi europei, portando la spesa media per alunno a livelli comparabili con quelli di Francia e Germania. È vero che a breve dovrebbero essere disponibili le risorse del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), ma si tratta di investimenti finalizzati e a termine, mentre le risorse del bilancio nazionale riguardano l'ordinaria amministrazione e hanno una dimensione strutturale. Ridurre, ad esempio, il numero di alunni per classe, soprattutto negli istituti di istruzione secondaria, dove le classi prime — nelle zone urbane — hanno numeri di iscritti esorbitanti (le

cosiddette classi pollaio) che giustificano poi l'alto numero di bocciature con un aumento della dispersione scolastica, altro tema fondamentale non sufficientemente affrontato, eppure si tratta di una zavorra pesantissima per il sistema scolastico italiano e per il Paese. Diminuire i divari territoriali, investire sulla qualità dell'offerta didattica soprattutto nelle zone più a rischio di fragilità e povertà educativa, ridurre il gap qualitativo tra scuole anche dello stesso territorio, sono alcune delle operazioni strategiche da condurre con oculatezza, lungimiranza e tenacia.

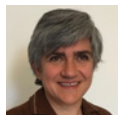
Se è vero che la pandemia ci ha ricordato quanto sia importante la scuola nella vita dei ragazzi, delle famiglie e della comunità nazionale, alle parole dovrebbero seguire i fatti e il taglio di risorse previsto nel bilancio triennale dello Stato non è un buon segnale in tal senso. Inoltre, guardando gli stanziamenti di bilancio triennali e le misure previste nel PNRR, se ne ricava l'impressione che manchino sia una visione d'insieme sul sistema d'istruzione che un efficace coordinamento tra i vari ministeri che dovranno gestire le risorse. In effetti sulla scuola italiana occorrerebbe una grande mobilitazione generale, al di là delle posizioni di parte e degli orizzonti temporali dei vari governi. Una solida, lungimirante e condivisa

visione del nostro sistema scolastico sarebbe la scelta più vitale per gettare le basi del futuro prossimo del nostro Paese; ma di questa consapevolezza in giro non c'è ancora traccia.

Le immagini contenute in questo numero ci sono state gentilmente concesse dal Museo MATEUREKA, Museo del calcolo di Pennabilli (RI).
Alle pagine 49 e 50 una breve presentazione di questo interessante Museo.



LA COSTRUZIONE DI UNA VISIONE DI SCUOLA CONDIVISA E PARTECIPATA



Raffaella Reali

Dal 2012 è Dirigente scolastico dell'Istituto Comprensivo «Leonardo da Vinci» di San Giustino-Citerna in provincia di Perugia, Scuola Polo «Senza zaino» per la regione Umbria. È membro della Direzione nazionale della Rete delle Scuole «Senza zaino».

La riflessione intorno ai grandi temi della funzione dirigenziale *Vision, leadership, management* ha costituito il filo rosso di cinque seminari tematici rivolti ai dirigenti scolastici delle scuole aderenti alla *Rete Senza zaino* tenutisi a partire dal mese di febbraio. La presenza numerosa e costante a ogni appuntamento, circa cento partecipanti in media, ha sottolineato il successo di una iniziativa che ha avuto il suo punto di forza nella felice intuizione di coniugare teoria e prassi, presentazione di modelli organizzativi e narrazione di pratiche. Durante ciascun seminario si sono alternate le voci di illustri ospiti accademici, ai quali è stata affidata la relazione introduttiva, e le testimonianze di alcuni dirigenti della *Rete Senza zaino*, rappresentativi di tutta la penisola isole incluse; questi ultimi hanno condiviso percorsi di accoglienza e implementazione del Modello nelle Istituzioni da loro guidate. L'esperienza «sul campo» dei dirigenti ha messo in luce come lo stile di leadership aperto alla condivisione e alla partecipazione rappresenti la condizione necessaria e indispensabile per intraprendere il cammino di innovazione metodologica-strutturale-organizzativa del *Senza zaino*, in quanto pienamente rispondente ai valori fondativi di Comunità, Responsabilità e Ospitalità. Al principio del percorso che scardina gli schemi precostituiti, così si evince dalla narrazione dei dirigenti, risiede sovente una idea di «scuola nuova» che parte dalla intuizione della figura apicale ma che necessariamente coinvolge tutta la comunità scolastica. Traslando la splendida espressione di Dolci potremmo affermare che nessuna

istituzione innovativa può crescere se non «sognata»: nel caso del *Modello Senza zaino*, nessuna scuola cresce se non «sognata insieme».

Il modello teorico della *Professional learning Community*, presentato nel secondo seminario dal Professor Angelo Paletta, risponde ai canoni della leadership costruita dalla base piuttosto che calata dall'alto: secondo l'opinione dell'accademico, le scuole che assumono un'identità innovativa puntano strategicamente a costruire un capitale organizzativo, una ossatura sistemica che diventa progressivamente patrimonio comune della istituzione permettendole di crescere, svilupparsi e superare gli inevitabili momenti di crisi. Il Dirigente scolastico, come evidenziato dai tanti esempi portati dai colleghi dirigenti, fa leva sul patrimonio professionale a disposizione curando aspetti fondamentali quali la formazione continua e l'assunzione diffusa di responsabilità, favorendo in tal modo la leadership distribuita. Riguardo a quest'ultimo fondamentale aspetto, durante il corso, è emersa a più riprese la riflessione sulla necessità che la Scuola italiana si doti di figure di sistema intermedie, il cosiddetto *middle management* che, valorizzando le eccellenze professionali della comunità scolastica, contribuisca alla sua stabilità organizzativa. Nelle scuole *Senza zaino* la cura della comunità professionale viene attuata dal dirigente anche attraverso le misure di accoglienza e accompagnamento rivolte a coloro che entrano per la prima volta a contatto con un sistema organizzato attraverso «istruzioni per l'uso» condivise; la pratica dell'*onboarding* assume un valore strategico rilevante nella costruzione della comunità educativa solidale e coesa.

La pesantezza del sistema scolastico italiano, metaforicamente rappresentato dal «pachiderma liquido», è stata ben illustrata dall'intervento di Marco Orsi che ha contrapposto alla ipertrofia organizzativa attuale una *leadership leggera* tale da rendere maggiormente sostenibile la vita dei dirigenti e delle comunità: una leggerezza che trasversalmente interessi dimensioni tra loro interconnesse, dalla



documentazione scolastica all'organizzazione professionale, dalle scelte programmatiche al curriculum. Il ruolo centrale del dirigente scolastico nella «direzione del cantiere» della scuola innovativa non può prescindere dall'alleanza strategica con le agenzie del territorio per una co-progettazione educativa ampia, efficace, inclusiva. I numerosi esempi di patti territoriali promossi dai dirigenti delle scuole *Senza zaino*, illustrati durante gli appuntamenti seminariali, le esperienze di coinvolgimento attivo dei genitori, degli Enti locali, delle associazioni hanno sottolineato l'originalità degli approcci tesi a valorizzare le differenze di contesto. Se il modello delle Scuole *Senza zaino* si caratterizza per lo scambio di buone pratiche fra docenti, l'esperienza di questo primo corso di formazione rivolto ai dirigenti ha dimostrato che la condivisione delle esperienze, la narrazione delle azioni di governance, rappresenta una importante occasione di crescita anche per i leader scolastici chiamati a loro volta a intessere percorsi di ricerca-azione.

Fa fede la testimonianza professionale di Daniela Pampaloni che, con un metodo strutturato di documentazione e narrazione, ha riportato nell'ultimo

appuntamento l'esperienza di successo di una vita professionale nella direzione della scuola *Senza zaino* di Fauglia, coinvolgendo tutti nel suo *Racconto dei racconti*. La fase conclusiva del corso ha riguardato l'analisi ragionata dei questionari somministrati ai partecipanti realizzata dall'esperto formatore Riccardo Romiti. La riflessione sui dati raccolti ha evidenziato quanto l'iniziativa sia stata considerata ampiamente rispondente alle aspettative dei dirigenti, che hanno espresso un apprezzamento medio molto elevato per ogni incontro. I temi sui quali i partecipanti hanno richiesto un approfondimento sono stati la leadership e il commitment, le pratiche didattiche, la conoscenza di altre esperienze di contesti educativi ma soprattutto la capacità di proposta e di sviluppo da parte del dirigente di una visione e di un'idea di scuola: importanti spunti di riflessione per la Rete che potrà basarsi su un report scientificamente rigoroso dal quale sono emersi tre nuclei centrali di interesse, *il management, la vision e la leadership*, intorno ai quali promuovere gruppi di approfondimento e ulteriori iniziative formative.

IL GIARDINO DELLE PAROLE: SEMI PER UNA COMUNICAZIONE EFFICACE



Pierfrancesco Pardini

Psicologo clinico e della salute, con un'esperienza pluriennale nell'insegnamento dell'italiano agli stranieri, collabora dal 2018 come consulente per l'Associazione Senza Zaino e nell'ambito del progetto L'Ora di Lezione non Basta. Propone formazioni agli insegnanti e ai genitori delle scuole Senza Zaino sul tema della comunicazione empatica e della psicologia positiva.



Comunicare *humanum est*

Etimologicamente il verbo «comunicare» deriva dal verbo latino *communicare* e dall'aggettivo *communis* composto dalla preposizione *cum* e dal sostantivo *munus*. Nell'antica Roma il termine *munus* aveva un duplice significato. In primo luogo, veniva utilizzato nel senso di dono. Lo ritroviamo, ad esempio, in Seneca per indicare la cosa offerta, come mezzo per attuare relazioni di reciprocità. Si trattava di un dono che obbligava allo scambio: in effetti, il *munus* si basava sul triplice obbligo di dare, ricevere e ricambiare. Questa funzione è stata anche messa in evidenza dall'antropologo francese Marcel Mauss nel suo saggio sul dono, nel quale si interessa ai principi di scambio nelle società tribali dell'Oceania.

In secondo luogo, il *munus* faceva riferimento al carattere di colui che svolgeva il suo incarico in una situazione condivisa. Questa sua valenza partecipativa la avvicina alla parola *communitas*. La comunità emerge dunque come uno spazio di comunanza, di partecipazione, di dono vincolato a una reciprocità, a un obbligo condiviso.

Qualcuno potrebbe obiettare sull'utilità di disquisizioni di natura linguistica. Tuttavia, come ci ricorda Freud, il padre della psicoanalisi, «le parole erano originariamente incantesimi, e la parola ha conservato ancora oggi molto del suo antico potere magico».

Del resto, chi ha letto *Le Mille e una Notte* si ricorderà senz'altro di come Shahrazād fosse riuscita, grazie alla magia delle parole, a ritardare il momento della sua esecuzione. Nel suo libro intitolato *Le parole sono importanti. Dove nascono e che cosa nascondono*, Marco Balzano scrive che risalire all'etimologia delle parole «vuol dire cambiare prospettiva: non più partire dal significato di una parola, ossia da un apprendimento statico, ma ascoltare una storia che racconta dove comincia la vita di quella voce, di quelle che le stanno accanto e di quelle che le sono figlie».

La ricchezza polisemica della parola «comunicazione» ci può sorprendere se la confrontiamo con l'accezione

odierna di semplice scambio di informazioni. Ci possiamo in effetti chiedere se la radice etimologica che accomuna parole come comunicare, fare comunità, comune non celi un senso più profondo. Il filosofo coreano Byung-chul Han ci mette in guardia dall'ipercomunicazione contemporanea che non fa che aumentare il numero dei contatti a scapito della qualità delle relazioni. Lo stare insieme, la presenza del corpo non sono forse accessori, ma ingredienti necessari per rendere l'esperienza comunicativa più ricca rispetto a una comunicazione istantanea decorporalizzata come quella veicolata dai social network.

La visione di Senza Zaino, fondata sul valore della scuola come comunità educante, è in linea con queste riflessioni: la comunità è costruita sulle relazioni «reali», la distanza non è sufficiente a sostenerla, dunque il con-tatto tra le persone, con gli oggetti e gli spazi in cui la comunità si ritrova, danno senso e costruiscono l'identità della comunità stessa. Inoltre, una comunicazione trasparente, sobria, priva di elementi giudicanti, ma ricca di stimoli costruttivi, contribuisce a consolidarla. È su queste basi che si può realizzare una comunità di intenti, valori, visione e pratiche che vada oltre il particolare e sia aperta al mondo.

Il giardino delle parole

Per Rosenberg, l'efficacia comunicativa è in buona parte legata alla scelta delle parole che adoperiamo per esprimerci. Secondo una celebre metafora dello psicologo americano, le parole possono essere delle finestre oppure dei muri: nel primo caso, esse aprono uno spazio di incontro e di scambio, nel secondo ci isolano in uno spazio di risentimento e frustrazione. L'architettura del linguaggio può dunque creare spazi molto diversi tra loro: alcuni propizi, altri poco idonei all'incontro con l'altro.

Se accettiamo tale immagine, allora possiamo vederci come dei giardinieri paesaggisti dediti alla co-progettazione (più o meno consapevole) di uno spazio

comunicativo condiviso. In esso, coltiviamo le relazioni con i nostri simili e possiamo contribuire allo sviluppo di dinamiche virtuose e durevoli. Per far questo, sarebbe forse opportuno tornare all'*humus* delle parole e porci le domande seguenti: con quali parole seminiamo la cooperazione e l'empatia? Con quali parole seminiamo la discordia e il risentimento? Un aneddoto: nel paese dove l'arte dei giardini ha raggiunto esiti altissimi, la Francia, i verbi *semer* (seminare) e *s'aimer* (amarsi) sono omofoni. Mi sembra significativo, a questo proposito, ricordare il tema del Senza Zaino Day, che per alcuni anni ha arricchito l'esperienza delle scuole della Rete di tutta Italia: «Seminiamo il futuro di parole gentili!». Lo slogan, in modo efficace, invita a porre attenzione all'importanza della gentilezza nei comportamenti e soprattutto nei linguaggi.

In quest'ottica, ci siamo chiesti quale potesse essere un decalogo del buon giardiniere delle parole. Un vademecum per fornire alla comunità di genitori e insegnanti delle scuole Senza Zaino alcuni spunti di riflessione e di pratica per avere una comunicazione più efficace con i propri figli o alunni. Ovviamente non si tratta di un ricettario miracoloso. Le regole d'oro dei giardinieri (tra cui quelli delle parole) comprendono anche parametri quali l'osservazione, il sapersi adattare alle variazioni meteorologiche e soprattutto il prestare una cura amorevole e paziente al suolo. A proposito, sapevate che la parola *humus* e la parola *homo* hanno la stessa radice etimologica?

Il decalogo del giardiniere delle parole (semi per una comunicazione efficace)

1. COLTIVARE L'ASCOLTO ATTIVO

Il filosofo greco Plutarco (45-125) in un breve trattato intitolato *L'arte di ascoltare* ci dice che non basta imparare a parlare bene. Se vogliamo usufruire delle parole che ci vengono dette, bisogna anche cercare di ascoltare bene. Questo è possibile allorché ci si mette in una disposizione tale da accogliere il punto

di vista altrui con apertura e curiosità. L'ascolto attivo significa prestare attenzione non solo a ciò che il nostro interlocutore ci dice, ma anche a ciò che sentiamo dentro di noi mentre lo ascoltiamo. Nell'ascolto attivo è importante cercare di astenersi il più possibile dai pregiudizi. Lo psicologo e premio Nobel per l'economia, Daniel Kahneman, distingue due tipi di ragionamento che chiama sistema 1 e sistema 2. Il primo è più rapido, intuitivo, emozionale e funziona rapidamente con uno sforzo minimo. Il secondo è più lento, accurato e permette di agire più razionalmente. Quest'ultimo richiede tuttavia più sforzo. Gli studi di Kahneman mostrano come il sistema 1 influisca notevolmente sui nostri processi decisionali e come sia, talvolta, fonte di errori di giudizio. Sappiamo quanto sia più facile e veloce giudicare le situazioni o le persone mettendo etichette. Tuttavia, questa facilità iniziale potrebbe, alla lunga, rivelarsi poco proficua se, a causa di essa, dobbiamo cercare di rimediare una situazione divenuta conflittuale.

Un buon seme per coltivare l'ascolto attivo consiste nell'ascoltare il proprio interlocutore senza interromperlo, mostrandogli in tal modo che rispettiamo il suo punto di vista (anche qualora fossimo in disaccordo con lui).

2. COLTIVARE L'ATTENZIONE VERSO SE STESSI

Quando esercitiamo l'ascolto attivo una parte della nostra attenzione è rivolta alla forma e al contenuto del discorso, ma anche a ciò che tale forma e tale contenuto suscitano in noi (sensazioni, emozioni, pensieri). Gli studi scientifici sembrano indicare che le persone che sono meno in grado di identificare le proprie emozioni, sono meno propense a frenare dei comportamenti impulsivi o aggressivi. L'osservazione di questi fattori interni non richiede necessariamente un lungo processo di introspezione. Si tratta di riconnettersi al proprio corpo e di notare il paesaggio emotivo che vi si manifesta. Questo evita di perdere di vista se stessi e permette di conservare un'attitudine di apertura e curiosità.

Un buon seme per coltivare l'osservazione di se stessi consiste nell'utilizzare la tecnica detta «della duplice attenzione»: una parte dell'attenzione è rivolta all'atto comunicativo in corso, l'altra è rivolta allo spazio interocettivo (ossia, alle sensazioni presenti nel proprio corpo). Questa consapevolezza corporea può favorire un atteggiamento più pacato e meno reattivo.

3. COLTIVARE LA LENTEZZA

La consapevolezza a cui abbiamo fatto poc'anzi riferimento si può raggiungere solamente se accettiamo di rallentare. In effetti, i comportamenti consapevoli richiedono un tempo più lungo rispetto ai comportamenti impulsivi e istantanei. Rallentare può diventare un modo per disinnescare dinamiche conflittuali e per riflettere su noi stessi e sugli altri. Nel suo libro intitolato *La pedagogia della lumaca* Gianfranco Zavalloni dedica pagine molto belle ad alcune strategie educative di rallentamento.

Per Zavalloni «perdere tempo è guadagnare tempo» poiché i bambini e i ragazzi possono così imparare a coltivare l'ascolto degli altri e l'ascolto delle proprie emozioni. Anche Marco Orsi, in *A scuola senza zaino* (p. 313), sottolinea l'importanza della lentezza a scuola: «un tempo vissuto velocemente, altamente frammentato, incide negativamente sui “tempi” dell'apprendimento, il quale deve appoggiarsi sulla concretezza dello spazio, degli oggetti, del corpo, un appoggio che chiede lentezza, calma, riflessione, cioè più tempo».

In effetti, nelle scuole Senza Zaino si pone molta attenzione alla dimensione temporale nella didattica, progettando attività che prevedono tempi distesi, rispettosi dei ritmi dei bambini, specie dei più piccoli. Strumenti come il «timetable dell'attività/ della giornata», o come il «planning della scuola» comunicano il senso di un tempo organizzato, condiviso che diviene una risorsa per la comunità.

Un buon seme per coltivare la lentezza consiste nel prendere un bel respiro: il corpo e la mente hanno bisogno di ossigeno per funzionare.

4. ESPRIMERE I PROPRI BISOGNI

Quando interagiamo con gli altri, possiamo trovarci in disaccordo. In tal caso, assistiamo spesso a due strategie comunicative: la prima consiste nel voler imporre il proprio punto di vista, la seconda a evitare il confronto per paura che sfoci in un conflitto.

Esiste tuttavia una terza via possibile, quella dell'assertività.

Questa parola deriva dal latino *ad serere* e significa asserire, ossia affermare se stessi. Un comportamento assertivo implica un'attitudine positiva verso se stessi e verso gli altri, riconoscendo e rispettando i propri bisogni. L'assertività ci permette di esprimere serenamente un'opinione di disaccordo quando lo si ritiene opportuno, di difendere i propri diritti e le proprie idee rispettando, contemporaneamente, quelle altrui.

Questo approccio si rifà al «Metodo III» sviluppato dallo psicologo statunitense Thomas Gordon: si tratta di un metodo «senza perdenti» in cui si cerca una soluzione soddisfacente per entrambe le parti.

Un seme tripartito per coltivare l'assertività consiste (a) nell'esprimere i propri bisogni e nel validare i bisogni altrui; (b) nell'esplorare insieme varie soluzioni possibili e soddisfacenti; (c) nello scegliere la migliore di queste soluzioni per entrambi.

5. FARE DOMANDE PER CAPIRE IL PUNTO DI VISTA ALTRUI

A volte ci possiamo trovare in situazioni in cui il nostro interlocutore esprime un giudizio in modo aggressivo o se non altro con un tono perentorio. Come abbiamo visto, una delle trappole comunicative è quella di erigere un muro contro un giudizio considerato sbagliato o inappropriato. Tuttavia, il rischio è quello di innescare un'escalation verbale, in cui ci troviamo coinvolti, senza rendercene conto, in un conflitto in cui non c'è più spazio per un dialogo costruttivo.

Un buon seme per cercare di sbloccare una situazione comunicativa in stallo consiste nel fare domande: ciò permette non solo di capire meglio il punto di

vista del nostro interlocutore, ma anche di aiutarlo a sviluppare e a precisare il proprio pensiero.

6. DISINNESCARE IL CONFLITTO

A volte capita che, nonostante i nostri sforzi comunicativi, la persona che si ha di fronte non mostri un atteggiamento collaborativo nei nostri confronti. In tal caso, può rivelarsi controproducente oltre che stancante insistere: meglio proporre di fare una pausa. Questo non significa fuggire di fronte ai problemi, ma constatare che è inutile cercare di mettersi d'accordo quando siamo in preda a emozioni molto intense. Ovviamente questa soluzione di emergenza deve essere utilizzata con parsimonia e non come una soluzione di facilità.

Un buon seme per disinnescare il conflitto consiste nel proporre di interrompere la conversazione «trovandosi d'accordo nel disaccordo». Una volta raggiunto l'accordo, si può proporre di riparlare con calma in un altro momento. Attenzione tuttavia a lasciar passare almeno 24 ore dalla situazione conflittuale, per evitare di ravvivare il fuoco!

7. DISERBARE LE CRITICHE

Un antico proverbio biblico dice: «Chi semina vento, raccoglie tempesta». Ovviamente, per la maggior parte di noi non si tratta della volontà deliberata di nuocere agli altri, quanto piuttosto della difficoltà di esprimere in modo adeguato i propri bisogni. Rosenberg dice che i giudizi e le critiche sono «tragiche espressioni dei nostri bisogni non soddisfatti».

Dobbiamo renderci conto dell'impatto negativo che l'uso indiscriminato delle critiche ha sulla qualità delle nostre relazioni interpersonali (sia tra adulti che con i bambini). In effetti, le critiche possono finire, proprio come le erbacce, per infestare il giardino delle parole e soffocare i germogli dell'empatia.

Un modo per diserbare le critiche consiste nel prediligere l'uso della prima persona personale (come nella frase «io ho bisogno di») rispetto alla seconda persona personale (come nella frase «tu sei incapace», «tu avresti dovuto», ecc.).

8. IDENTIFICARE ED ESPRIMERE LE PROPRIE EMOZIONI

La parola emozione è entrata nel vocabolario italiano dalla Francia nel corso del Settecento. La voce francese *émotion* proveniva da un verbo latino che significava smuovere, commuovere. L'etimologia di questa parola suggerisce come un'emozione sia un'energia

che ci mette in movimento. Potremmo dire che ogni emozione ha la sua energia e implica un movimento diverso. Ad esempio, la rabbia è un movimento che tende a respingere e ha la funzione di stabilire dei limiti personali. Nella comunicazione non violenta anche le emozioni negative hanno una funzione utile: ci possono permettere di capire meglio i nostri bisogni, per poi



cercare di soddisfarli. Una volta identificate le nostre emozioni, possiamo formulare dei bisogni piuttosto che formulare delle critiche!

Un buon seme per identificare ed esprimere le emozioni consiste nel chiederci ogni tanto nel corso della giornata: «Come mi sento? che emozioni sto provando?». In un secondo tempo, possiamo riflettere sui nostri bisogni e sul modo migliore per cercare di soddisfarli.

9. SEMINARE SEMI DI EMPATIA

Per Rosenberg, l'empatia è «una qualità di ascolto e di presenza all'altro, ai suoi sentimenti e ai suoi bisogni, senza voler ottenere da lui qualcosa e senza rivangare il passato». Si tratta di un ingrediente indispensabile per il giardiniere delle parole. Una comunicazione di tipo empatico non consiste soltanto a utilizzare «le parole giuste» ma anche nel far prova di congruenza, ossia nel favorire la sintonia tra quello che si dice (linguaggio verbale), il come lo si dice (linguaggio paraverbale) e il linguaggio del corpo (linguaggio non verbale).

Un buon seme per sviluppare l'empatia consiste nel vedere il nostro interlocutore come un essere umano che, come noi, ha le proprie paure e i propri bisogni. Un ulteriore modo per connetterci empaticamente con lui consiste nell'adottare un linguaggio (verbale e non verbale) congruente al suo. Attenzione, non si tratta di imitarlo ironicamente, ma di mostrargli che ci vogliamo sintonizzare con lui.

10. ESPRIMERE GRATITUDINE

Numerosi studi scientifici hanno dimostrato gli effetti benefici dell'espressione della gratitudine sulla salute. In un libro dedicato alla psicologia positiva, la ricercatrice francese Rebecca Shankland indica alcuni di questi effetti positivi.

A livello fisico, la gratitudine sembra avere un effetto antalgico (ad esempio, sembra favorire la diminuzione del mal di testa o del mal di pancia), permette di aumentare la vitalità e di avere un miglior sonno. A livello psicologico, la gratitudine

contribuisce a incrementare le emozioni positive e il benessere psicologico (sentimento di competenza, di soddisfazione e di autostima). A livello sociale, la gratitudine permette di avere relazioni più costruttive e resilienti, favorisce i comportamenti altruistici e consolida il sostegno sociale.

Un buon seme per sviluppare la gratitudine consiste nel tenere un diario sul quale la sera prima di coricarsi possiamo esprimere gratitudine verso una persona che ha contribuito a rendere la nostra giornata più bella.

Conclusioni

Il percorso delineato fin qui con «il decalogo del giardiniere delle parole» appare congruente con il repertorio delle «competenze» richieste all'insegnante Senza Zaino. Alcune di esse sono fondative del «saper essere» del docente, come ad esempio: l'ascolto attivo, la capacità di dare e ricevere feedback, la comunicazione assertiva... È un invito a divenire giardinieri di se stessi coltivando la propria dimensione interiore, permettendo in tal modo di prendersi anche cura delle giovani generazioni in una prospettiva di responsabilità.

Bibliografia

- Balzano M. (2019), *Le parole sono importanti*, Torino, Einaudi.
 Byung-chul H. (2015), *Nello sciame. Visioni del digitale*, Milano, Notetempo.
 Freud S. (1989), *Introduzione alla psicoanalisi. Vol.8: 1915-1917*, Torino, Bollati Boringhieri.
 Gordon T. (1994), *Genitori efficaci*, Molfetta (BA), La Meridiana.
 Kahneman. D. (2012), *Pensieri lenti e veloci*, Milano, Mondadori.
 Mauss M. (2002), *Saggio sul dono*, Torino, Einaudi.
 Orsi M. (2015), *A scuola senza zaino. Il metodo del curriculum globale per una didattica innovativa*, Trento, Erickson.
 Plutarco (2018), *L'arte di ascoltare (e di tacere)*, Milano, Garzanti.
 Rosenberg M. (2013), *Le parole sono finestre (oppure muri)*, Reggio Emilia, Esserci.
 Shankland R. (2012), *La psicologia positiva*, Malakoff, Dunod.
 Zavalloni G. (2008), *La pedagogia della lumaca*, Roma, EMI.

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

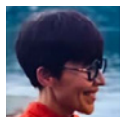
Dirigente scolastica, membro della Direzione Nazionale, Responsabile del GFF (Gruppo formatori dei formatori) e membro del Gruppo Fondatore

Quando, nell'anno scolastico 2004/2005, nell'Istituto Comprensivo che dirigo, abbiamo aderito a Senza Zaino con tutte le classi prime della primaria, avevo molto chiaro che modificare il setting di un'aula significasse cambiare radicalmente la prospettiva didattica, la relazione fra bambini/e, quella con e fra docenti. Passare a una didattica attiva mette in moto un cambio di paradigma importante e l'abbandono della prevalenza di un insegnamento di tipo trasmissivo. Le Indicazioni 2012 hanno chiaramente ed esplicitamente tracciato la via: non può esistere curriculum che non preveda scelte precise in relazione alla strutturazione di ambienti che favoriscano l'apprendimento, inteso in un'accezione sociale e situata.

In questi anni il movimento Senza Zaino si è occupato di trovare modalità di formazione adatte a sostenere le persone docenti in questo cambiamento didattico, curricolare, pedagogico, valoriale. Il gruppo di docenti che coraggiosamente sceglie di uscire dallo schema banchi-cattedra-lavagna e strutturare un «paesaggio di apprendimento» a partire dalle aule va accompagnato attraverso un percorso, che con il nuovo curriculum è stato pensato in 4 anni, nell'affrontare la sfida dell'innovazione. Innovazione nel suo senso più alto, tesa a dare a ognuna e a ognuno ciò di cui ha bisogno. Se, come scriveva Don Milani, «non si possono fare parti uguali fra disuguali» ne consegue che la scuola di tutte e di tutti può essere concepita solo se realizzata in un luogo esplicitamente strutturato per apprendere, con docenti preparati e motivati, dove la proposta didattica sia flessibile e aperta, proprio come gli spazi che connotano i paesaggi di apprendimento delle scuole Senza Zaino.

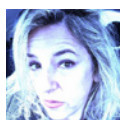
L'articolo che segue ha l'obiettivo di esplicitare questo primo passaggio decisivo.





Lella Bruschini

Insegnante di lingua francese. Capo scout e formatrice Senza Zaino dal 2016. Collabora con Hachette e Cideb. Responsabile della formazione dei nuovi docenti presso l'Istituto IC Vergante.



Elisabetta Nannizzi

Docente di scuola primaria e coordinatrice della Scuola Polo Senza Zaino di Lucca. Docente Senza Zaino da oltre 15 anni. Formatrice Senza Zaino e rappresentante del Gruppo Formatori dei Formatori della Rete Senza Zaino. Membro dell'Associazione Senza Zaino.

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

Il Primo anno di formazione Senza Zaino¹ ha lo scopo di approfondire in particolare la competenza 3 dell'insegnante Senza Zaino che riguarda l'allestimento di ambienti di apprendimento e la competenza 5 con al centro l'assunzione del ruolo docente per essere accanto a studenti e studentesse:

- Pensare e co-progettare lo spazio come luogo di accoglienza, ospitalità, apprendimento e relazione a misura delle persone che lo abitano.

¹ Il Curricolo per le scuole della Rete Senza Zaino è pensato in un'ottica di apprendimento continuo ed è basato sulle Competenze dell'insegnante Senza Zaino. Suddiviso in 16 unità di lavoro in presenza o a distanza, ripartite in 4 anni, definisce il percorso delle scuole, a partire dal loro ingresso nella Rete. Ogni annualità è di 25 ore, distribuite fra attività in presenza o a distanza.

- Lasciare spazio a dinamiche relazionali, comunicative e di lavoro gestite con autonomia e responsabilità dal gruppo.

LE UNITÀ DI LAVORO DEL PRIMO ANNO SONO 5:

1. Strutturazione dello spazio-paesaggio di apprendimento.
2. Gestire la classe.
3. Progettazione/organizzazione della giornata e delle attività (time-table).
4. Gli strumenti.
5. L'aula come laboratorio: attività in autonomia (spazio poliplo e tempo policronico).

1° Unità di lavoro: Strutturazione dello spazio-paesaggio di apprendimento

PERCHÉ CAMBIARE?

Durante la prima unità del percorso di formazione il partecipante viene accompagnato in un cammino di riflessione sul proprio modo di essere docente e sul suo ruolo di insegnante attraverso la scoperta dei 3 valori Senza Zaino: Ospitalità, Responsabilità e Comunità. Cosa suscitano in noi queste parole? Attraverso attività di riflessione e l'offerta di esperienze analogiche, i partecipanti provano a vivere in prima persona questi valori e a confrontarsi con le colleghe e i colleghi. Avere dei valori condivisi è il primo passo per poter iniziare a costruire una comunità professionale.

DOVE SITUARE UN APPRENDIMENTO EFFICACE?

Nella fase successiva il focus è il setting di apprendimento ovvero la riorganizzazione dello spazio aula secondo i principi del modello. Con il gruppo docenti si verificano gli spazi a disposizione nelle scuole, analizzandone i limiti e le risorse potenziali sia in aula sia nel «paesaggio di apprendimento» ovvero dell'intera struttura dell'edificio. Dove sistemare l'agorà, le aree tavoli, gli scaffali e i mini-laboratori o i contesti esplorativi? Come usare in maniera creativa

gli altri spazi a disposizione? Come strutturarli in modo che gli studenti possano muoversi in autonomia e svolgere in contemporanea attività differenziate? Attraverso semplici esperienze il partecipante sperimenta come lo spazio influenzi la comunicazione e quindi anche la relazione tra apprendimento e insegnamento. Lo spazio Senza Zaino è concepito come una struttura modulabile che deve essere funzionale alle diverse attività previste. Nella progettazione della giornata scolastica il docente deve tenere sempre presente il «dove» ovvero riflettere e scegliere il setting più funzionale per svolgere l'attività prevista e facilitare l'apprendimento. Lo spazio delle scuole Senza Zaino dovrà essere curato, accogliente affinché i ragazzi possano conoscere e crescere insieme. Oggigiorno è comprovato come la dimensione del benessere passi attraverso la cura della dimensione estetica: perché non nella scuola? Il gruppo di docenti inizia ad apprendere come progettare spazi ospitali e averne cura insieme a studenti e studentesse.

2° Unità di lavoro: Gestire la classe

COME REALIZZARE UNA GESTIONE PARTECIPATA DELLA CLASSE?

Abbiamo visto che il setting di apprendimento nel modello Senza Zaino cambia in modo sostanziale. Per applicare questo modello, anche il docente dovrà modificare il suo ruolo all'interno della classe: non sarà più chi controlla e vigila, ma diventerà chi coordina, progetta e facilita l'apprendimento.

La visione che stiamo portando avanti è diversa e si basa sui valori quali l'ospitalità, la responsabilità e su un tipo di comunità dove tutti imparano e tutti insegnano: alunni, docenti e famiglie. Il docente assume, quindi, il ruolo del «facilitatore» preparato ad assumere la funzione di guida, sostegno e stimolo, capace di creare un ambiente di apprendimento efficace.

Affinché l'apprendimento sia davvero «efficace» per tutti gli studenti e studentesse, l'organizzazione della classe deve essere molto attenta, visibile e condivisa.

Le persone partecipanti al corso impareranno a costruire, insieme ai loro studenti e studentesse, le procedure necessarie in ambito logistico, organizzativo e cognitivo che sono chiamate in Senza Zaino Istruzioni per l'Uso (IPU). Procedere significa andare avanti, affrontare problemi e difficoltà. L'idea è che per far funzionare qualcosa non si abbia bisogno di regolamenti imposti, ma di un sistema ordinato di operazioni condivise per raggiungere uno scopo, che partono da problemi ed esigenze reali. La classe come sistema complesso per funzionare ha bisogno di procedure esattamente come nel gioco o nello sport. Alcuni esempi: «Come e quando facciamo l'agorà?», «Come si entra in classe?», «Come si fa un riassunto?». Queste istruzioni vengono progettate secondo il sistema delle 4R che si ispira ai modelli di ricerca e pianificazione del ciclo della qualità e sono:

- *riflettere* (quali azioni mettere in campo per risolvere un problema);
- *redigere* (rendere visibile la procedura descrivendo gli step sempre in maniera positiva e non negativa);
- *realizzare* (mettere in opera passo dopo passo le istruzioni descritte);
- *revisionare* (se cambiano alcuni parametri anche le procedure dovranno variare).

Questo sistema è il fulcro del modello Senza Zaino: un ciclo metacognitivo nel quale si alternano pensiero, azione e riflessione sull'azione. Il «come» diventa, quindi, centrale e l'accento è posto sul processo che porta alunni e docenti al raggiungimento di un obiettivo, di una competenza, della definizione dei modi della convivenza e dell'apprendimento. Le procedure spostano la valutazione dal giudizio sulla persona, all'analisi delle azioni concrete e al loro miglioramento, sostengono autostima e senso di autoefficacia. Nelle classi ognuno ha un ruolo attivo e contribuisce al funzionamento della vita scolastica e didattica: attraverso il *sistema delle responsabilità* ogni studente e studentessa assolve a vari compiti. Incarichi e mansioni vengono stabiliti insieme e varieranno a seconda delle

necessità. Sono resi visibili da pannelli, segni e segnali costruiti insieme.

Il gruppo docente imparerà, utilizzando lo stesso sistema, a costruire riti, per organizzare al meglio la giornata scolastica, con l'obiettivo di creare una comunità di apprendimento efficace.

3° Unità di lavoro: Progettazione-organizzazione della giornata e delle attività (timetable)

COME ORGANIZZARE UN TEMPO SCUOLA CHE SIA FORMATIVO?

Vedremo come oltre all'allestimento degli spazi e alle pratiche di gestione della classe sia necessario porre l'attenzione su «come» organizzare una giornata efficace secondo i valori Senza Zaino. Nell'Approccio Globale al Curricolo (GCA) il tempo scuola è formativo nel suo complesso ed è fondamentale che sia un tempo di qualità per ogni studente e studentessa. L'ambiente di apprendimento è caratterizzato dall'unione tra la dimensione hardware (spazi, strumenti didattici, comunicazione visuale) e quella software (saperi dei docenti e degli allievi, le procedure, i tempi). Il gruppo di insegnanti rifletterà su questi aspetti e proverà a costruire insieme un orario settimanale, una routine giornaliera, a gestire le transizioni tra una materia e l'altra, a organizzare i tempi di ogni singola attività e a renderli visibili con la creazione di pannelli e strumenti per la gestione del tempo. Durante questo incontro i partecipanti impareranno, inoltre, a progettare un timetable delle attività. Si tratta di individuare, attraverso una successione di azioni, un percorso di apprendimento, suddiviso in fasi semplici, basato sull'interazione tra insegnante e studenti e studentesse. Affinché l'apprendimento sia efficace bisogna definire ed esplicitare gli obiettivi «cosa impariamo oggi» e le sequenze di attività, tenendo conto degli stili cognitivi di studenti e studentesse e preparare accuratamente gli strumenti di gestione e di apprendimento.

4° Unità di lavoro: Gli strumenti

COME RENDERE L'APPRENDIMENTO SIGNIFICATIVO ED EFFICACE?

In questa unità le attività proposte stimolano la riflessione sul cambio di prospettiva nell'adottare metodologie differenziate e cooperative che supportino studenti e studentesse nel loro personale percorso di apprendimento.

Il ruolo del docente non è più quello di trasmettere contenuti, ma di mettere in atto un apprendimento differenziato, predisporre una pluralità di strumenti, progettare attività diversificate in contemporanea che permettano ai bambini/e e ai ragazzi/e di lavorare in autonomia.

La persona formatrice sostiene il gruppo dei partecipanti nel processo di costruzione della comunità professionale della scuola, favorisce relazioni collaborative all'interno del gruppo, promuove il confronto di idee e lo scambio di pratiche.

In aula adulta il gruppo riflette sul tema, sperimenta attraverso simulazioni la possibilità di un cambiamento finalizzato alla crescita professionale, esplora le diverse possibilità di utilizzo degli strumenti, individua soluzioni e strategie per diversificare le attività in modo da intercettare i diversi stili cognitivi. L'attenzione è volta a riflettere sulle potenzialità degli artefatti materiali per un apprendimento efficace mediato da un'esperienza concreta.

PERCHÉ UN FOCUS SUGLI STRUMENTI?

Nell'aula-laboratorio, come nella bottega dell'artigiano, sono presenti una pluralità e una varietà di strumenti che permettono, attraverso l'esplorazione sensoriale, apprendimenti significativi basati sull'esperienza concreta di ogni studente e studentessa. Il docente progetta attraverso i vari strumenti, siano essi tattili, digitali, iconici, percorsi diversificati e valorizza la tridimensionalità e generatività degli strumenti di apprendimento, con la finalità di potenziare e sostenere le competenze di ciascuno/a. Imparare



attraverso il fare! Il fulcro della didattica del modello Senza Zaino.

La Rete Senza Zaino, per supportare il lavoro di innovazione delle sue scuole mette a disposizione le «Fabbriche degli strumenti», luoghi di ricerca, confronto e crescita professionale, dove scambiare soluzioni e portare contributi.

5° Unità di lavoro: L'aula come laboratorio: le attività in autonomia (spazio politopo, tempo policronico)

PERCHÉ ORGANIZZARE L'AULA COME LABORATORIO?

L'aula accoglie le varie dimensioni del bambino/a: corporea, affettiva, sensoriale, intellettiva, inscindibilmente legate tra loro; necessita quindi di un'organizzazione pensata per dare spazio alla «mente e alla mano».

Il gruppo di partecipanti riflette sull'organizzazione dello spazio aula come laboratorio, sul modello della bottega dell'artigiano. Un ambiente di apprendimento distinto in diverse aree di lavoro, uno spazio politopo che consente di svolgere diverse attività in contemporanea (tempo policronico) variando setting, modalità di aggregazione, strumenti didattici, dove si sviluppano dinamiche di apprendimento/insegnamento basate sulla relazione e sull'esperienza diretta e che consente l'esplorazione e la scoperta. Un cambio di prospettiva nel quale il ruolo docente passa da protagonista

unico a promotore e facilitatore dei processi di apprendimento. Le persone partecipanti progettano gli spazi dei laboratori/contesti esplorativi, individuando le risorse necessarie a partire dagli strumenti didattici, corredati di IPU, per consentire a studenti e studentesse di lavorare in autonomia. L'attenzione è posta anche alla comunicazione e allo spazio verticale con la creazione di una pannellistica efficace, coerente e ordinata.

PERCHÉ «DIFFERENZIARE» E DARE LA POSSIBILITÀ DI SCEGLIERE?

Scegliere significa assumersi in prima persona la responsabilità della scelta effettuata, discriminare tra una varietà di possibilità adottando un criterio. La scelta dell'attività e nell'attività favorisce la costruzione consapevole del percorso di apprendimento che ciascun studente e studentessa intraprendono. La molteplicità degli strumenti didattici permette, in sede di progettazione, di tenere conto della pluralità di intelligenze e stili cognitivi, offre la possibilità a studenti e studentesse di scegliere le attività in base al loro percorso. Il gruppo di partecipanti progetta e mette in atto pratiche di scelta nell'attività e dell'attività; sperimenta vari modi, tempi e spazi per svolgere un percorso di apprendimento. Un racconto ad esempio può essere disegnato, riferito a parole o sintetizzato per scritto. Negli spazi, uno stesso compito può essere eseguito nell'area agorà, ai tavoli, al mini-laboratorio o al tavolo dell'insegnante. Per i tempi di lavoro, si può scegliere cosa fare nella giornata, nella settimana, nei quindici giorni.

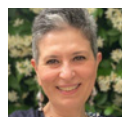
I fondamenti di Senza Zaino

UNA VISIONE D'INSIEME: SENZA ZAINO IN CONTINUITÀ

Continua anche in questo numero l'analisi del modello Senza zaino in prospettiva verticale. Questa volta il tema analizzato è quello della responsabilità che si lega indissolubilmente a quello delle procedure di «funzionamento» da definire all'interno della classe/sezione. Il valore della responsabilità è uno dei pilastri del modello, mette in evidenza la centralità dello studente nel momento in cui viene chiamato a partecipare attivamente e a contribuire personalmente al buon funzionamento della vita di classe. Quest'ultima è come una squadra ed in quanto tale per «giocare» bene ha bisogno di regole,

autodefinite in base agli specifici bisogni del gruppo. È interessante notare come procedure e consegne, man mano che bimbe e bimbi crescono, si vadano a focalizzare non solo su aspetti relazionali e organizzativi (come lavoriamo, come si «fanno» le cose, quando, chi le fa, ecc.) ma anche e soprattutto su quelli di tipo cognitivo (come si sviluppa un'attività, si controlla, si autovaluta, ecc.). L'obiettivo è l'autonomia di lavoro e di pensiero, la capacità di gestire la propria attività scolastica, la consapevolezza del proprio percorso di apprendimento (imparare a imparare...).

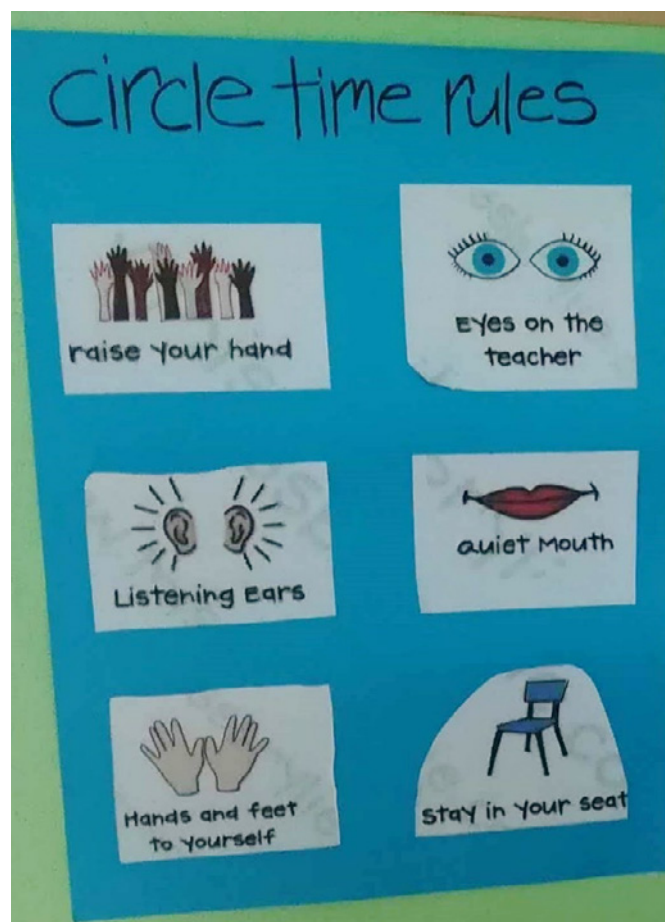
Procedure nella Scuola dell'infanzia



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.

Avere in mente un'idea di bambino e bambina attivi e competenti è una premessa fondamentale per chi insegna alla Scuola Infanzia. Maria Montessori ci ricorda che «Il più grande segno di successo per un insegnante... è poter dire: *I bambini stanno lavorando come se io non esistessi*». Troppo spesso, invece, un ruolo docente direttivo e accentratore viene giustificato dal fatto che i bambini e le bambine sono troppo piccoli per fare da soli. Il senso di autoefficacia nasce dalla considerazione che «io posso» ed è un potere che viene riconosciuto e sostenuto dall'adulto (sia esso genitore, insegnante, educatore) che resiste alla tentazione di sostituirsi ai bambini e alle bambine, consentendo loro di confrontarsi con i problemi, con gli errori, con le difficoltà.





In questo senso una gestione partecipata della sezione è fondamentale per supportare l'autonomia, l'autoregolazione e il senso di autoefficacia. Alla base la soluzione di problemi concreti, il coinvolgimento di tutto il gruppo, la negoziazione e la definizione di procedure per affrontare insieme le sfide della convivenza e dell'apprendimento. La costruzione di una comunità di apprendimento passa anche attraverso la co-gestione della sezione e rappresenta un esercizio concreto della cittadinanza attiva e un'occasione di educazione civica.

Le procedure sono discusse e negoziate in agorà, riguardano comportamenti concreti e sono contestualizzate (si riferiscono a precise attività), sono declinate in positivo (cosa fare), si occupano di aspetti importanti della vita scolastica vissuta. Si rivolgono a tutti, nessuno escluso, quindi anche ai docenti. Sono espressione degli accordi di comunità che regolano il susseguirsi dei vari momenti della giornata scolastica, perché sia più vicina a bisogni reali. Mettono in moto una riflessione continua sul ruolo di ognuno e su cosa funziona e cosa no, rafforzando sia il senso di appartenenza che l'intelligenza esecutiva, che è la capacità di saper prendere decisioni, frenare i propri

impulsi, riflettere su ciò che sentiamo, pianificare le azioni e focalizzare l'attenzione.

Le procedure e le istruzioni per l'uso (IPU) nella fascia 3/6 sono uno strumento che accompagna il raggiungimento di importanti traguardi di sviluppo in relazione al linguaggio e alla capacità di decodifica dei codici iconici ed è fonte di apprendimento metacognitivo riguardo l'esperienza concreta e le azioni quotidiane (memoria di lavoro, focalizzazione, flessibilità, pianificazione, pensiero divergente, automonitoraggio).

La sezione come ambiente di apprendimento è «arredata» anche da indicazioni concrete di comportamento, costruite con i bambini e le bambine:

- foto
- disegni
- disegni fatti dai bambini e dalle bambine
- simboli della comunicazione aumentativa e alternativa (CAA).

Sono visibili laddove servono e vanno a far parte del Manuale della sezione in modo da essere consultabili al bisogno. Vengono consolidate attraverso il modeling nello scambio fra pari.

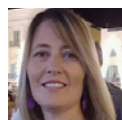


Senza di esse la relazione educativa viene invasa da una funzione regolativa che esprime giudizi sulla persona e richiama regole astratte e difficili da tradurre in comportamenti, spesso dice cosa non fare. Alcuni esempi: il circle-time in agorà e la procedura per l'ascolto, come utilizzare i contesti esplorativi, come andare in bagno, come svolgere un incarico,

come lavarsi le mani, come fare la fila, come regolare la voce durante l'attività e tante altre.

In questo momento di emergenza sanitaria le procedure sono quanto mai necessarie e accompagnano lo svolgersi di momenti cruciali, come l'entrata e l'uscita rivolgendosi anche ai genitori.

LE IPU: uno strumento per crescere in Responsabilità, Autonomia e... Serenità Scuola Primaria



Flora Guastamacchia

IC Gabelli Bari formatrice Senza Zaino

«Ed ora assumiti la Responsabilità delle tue azioni!», con tono austero e quasi minaccioso, pronuncia un docente quale ultima arma per ottenere un comportamento corretto da parte dell'alunno. «Cerca di essere più responsabile nella gestione del tuo materiale scolastico», viene detto a un bambino che ha dimenticato a casa il suo quaderno, perché magari è all'inizio della sua carriera scolastica e non ha ancora ben chiaro il concetto di «materiale scolastico». «Ma insomma, quando diventerai più responsabile?», dice una mamma al proprio figlio sperando che il grado di responsabilità «aumenti» automaticamente, così come il corpo cresce in altezza con l'età. A ben vedere, queste affermazioni hanno in comune l'idea che la «responsabilità» sia quasi una «dotazione naturale» del bambino, il cui possesso gli eviterà situazioni spiacevoli. Parlare di responsabilità evoca subito una sfaccettatura negativa di questo costrutto che, più di ogni altro, ha una notevole implicazione pratica nelle relazioni sociali. Insieme all'Ospitalità e alla Comunità, la Responsabilità è uno dei valori pregnanti della scuola Senza Zaino. Si potrebbe azzardare che, proprio nella scuola, la

responsabilità più che essere un «obbligo» verso l'altro diventa un «obbligo» prima di tutto verso se stessi e, nel caso dell'alunno, verso la propria esperienza scolastica. Parlare di Responsabilità in una classe Senza Zaino significa fare riferimento allo strumento che permette di dare concretezza e attuazione a questo valore: le Istruzioni Per l'Uso (IPU).

Non si può chiedere a un bambino di restare in equilibrio sulla bicicletta, per non cadere, se non gli si consente di pedalare; alla stessa maniera, non si può chiedere a un alunno di scuola primaria di «essere responsabile» se prima di tutto non gli si offrono gli strumenti per coltivare questa «responsabilità». Definite in prima battuta come algoritmi che descrivono sequenze di azioni, comportamenti, operazioni logiche, al fine di facilitarne l'esecuzione, le IPU sono lo strumento privilegiato per dare concretezza alla responsabilità, poiché indicano nel concreto quali sono i comportamenti attesi e, soprattutto, ne motivano le ragioni.

Elaborate dagli alunni, anche insieme all'insegnante, partendo dall'analisi di una situazione problematica, le IPU non possono essere assimilate alle vecchie e care «regole di classe» che sono più focalizzate sull'organizzazione della vita in aula e su quello che non si deve fare per non turbarne l'equilibrio (rispetta il tuo turno di parola, non disturbare il compagno, non correre); le IPU, infatti, se ne differenziano per un più ampio raggio di applicazione.



Raccolte nel manuale di classe, dopo essere state redatte ed eventualmente revisionate dagli alunni, le IPU si riferiscono a tre ambiti: *Ambito logistico* (relativo a ordine e cura degli spazi, gestione e uso degli strumenti, dei materiali, della comunicazione visuale), *Ambito organizzativo-comportamentale* (relativo ai modi di lavorare, di porsi in relazione, di gestione di momenti della giornata), *Ambito cognitivo-metodologico* (relativo ai percorsi di apprendimento disciplinare, al metodo di studio, ricerca, esposizione).

Una IPU elaborata con i propri compagni circa il corretto utilizzo dell'Agorà o il funzionamento della biblioteca di classe dà piena applicazione alla responsabilità, intesa nella sua accezione di «abilità» a rispondere in modo consapevole e corretto in situazioni reali. Diventa quindi del tutto normale che un alunno, vedendo seduti in agorà più bambini di quanto stabilito nella relativa IPU, ne evidenzia il mancato rispetto, toccando con il dito proprio il rigo in cui è indicato il numero di alunni che vi possono accedere (è scritto proprio qui).

Consultare una IPU per la produzione di un testo descrittivo permette all'alunno di sapere, in anticipo, lungo quale direzione muoversi e tale sicurezza aumenta il suo impegno e motivazione in ciò che fa, dando anche un senso e significato a quello che gli viene richiesto.



IPU PER ESEGUIRE LA TECNICA A SBALZO SU RAME

MATERIALE OCCORRENTE:

- Foglio di rame
- Foglio lucido
- Immagine di partenza da ricopiare
- Punteruolo a due punte oppure tappo della penna
- Nastro carta
- Penna / matita
- Supporto morbido tipo panno spugna o tappetino per il mouse

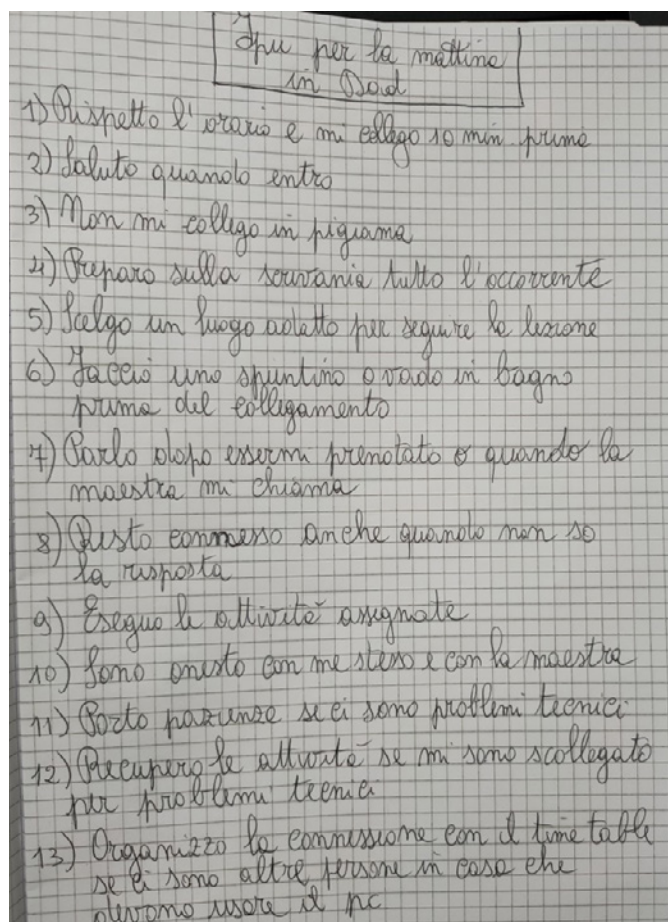
PROCEDURA

1. Prepara sul tavolo da lavoro tutto il materiale occorrente per lavorare
2. Posiziona il foglio lucido sull'immagine da ricopiare con il nastro adesivo
3. Ricopia a matita l'immagine sul foglio lucido con attenzione
4. Prendi il foglio di rame facendo attenzione ai bordi che possono essere taglienti
5. Il foglio di rame deve essere posizionato dalla parte argentata perché è lì che dobbiamo lavorare
6. Appoggia il foglio di rame su una superficie morbida (panno spugna)
7. Sovrapponi il disegno fatto sul lucido sul foglio di rame – lato argentato – e fermiamo col nastro adesivo

Anche una produzione artistica può essere facilmente realizzata partendo da una IPU che permette a ogni alunno, al termine del lavoro, di sentirsi un vero artista. È abbastanza evidente che la giornata scolastica si svolge in un microsystema fatto di relazioni tra pari, incarichi, compiti, la cui corretta esecuzione contribuisce ad alimentare il piacere e il senso dello stare insieme.

La condivisione, materiale e concettuale, di spazi e strumenti richiede, allora, una definizione partecipata, e quindi non imposta dall'esterno, di istruzioni che indichino in maniera chiara e precisa chi fa, cosa fa; ecco allora gli alunni impegnati a inizio anno scolastico a definire il «sistema degli incarichi», ciascuno dei quali può trovare corretta applicazione se ben esplicitato nelle relative IPU.

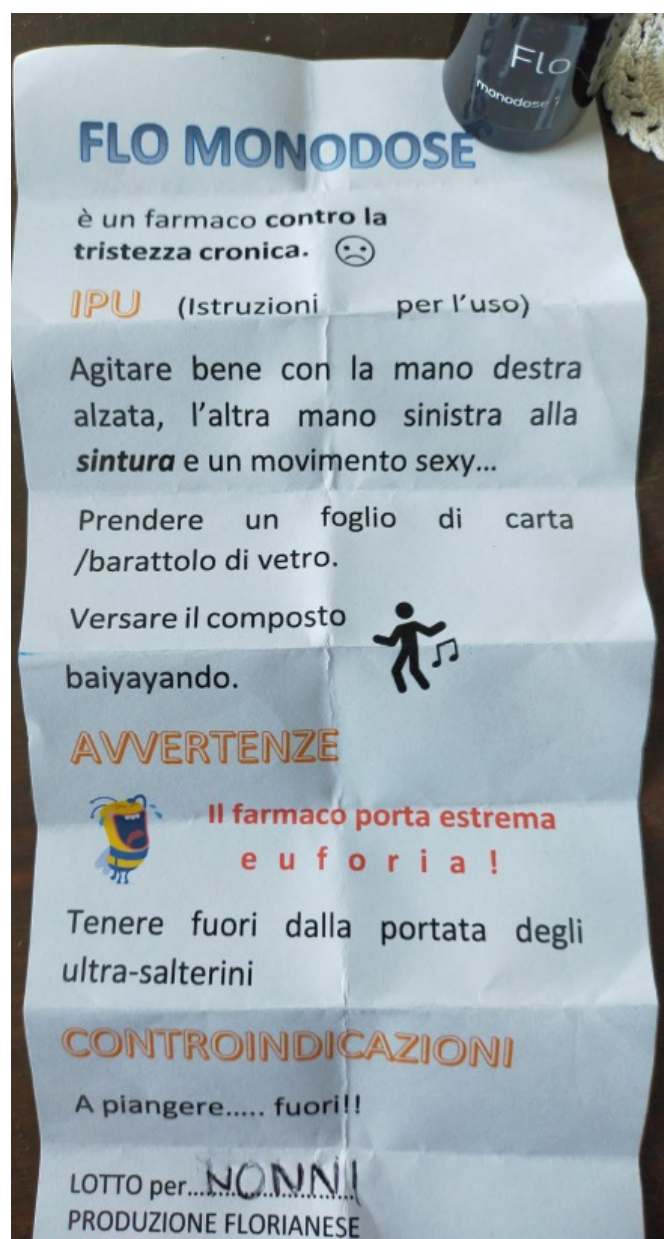
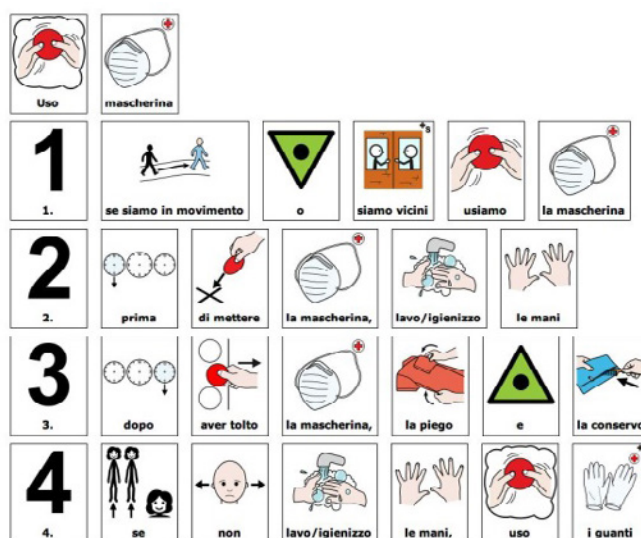
Per una classe allenata a redigere e utilizzare le diverse tipologie di IPU, è esigenza spontaneamente avvertita quella di poter elaborare istruzioni per gestire nel miglior dei modi possibili un nuovo modo di «essere a scuola»: la ben nota DAD. Tutti gli alunni, in questi due ultimi anni, si sono trovati a vivere esperienze scolastiche online, che per la loro stessa natura, sono state talvolta fonte di confusione, mancanza di concentrazione e demotivazione. La stesura di una



IPU sulla gestione degli incontri online viene subito percepita come soluzione a tanti problemi organizzativi e, soprattutto, come una sorta di «patto di classe» per ottimizzare la giornata, ridurre al minimo i problemi tecnici e soprattutto comportamenti scorretti. Con la frase «Sono onesto con me stesso e con la maestra», l'alunno chiede alla stessa IPU di farsi garante di un comportamento responsabile verso se stesso e verso gli altri.

In questo periodo, in cui la scuola ha assistito a una cospicua produzione di messaggi testuali e/o iconografici, si è potuto apprezzare maggiormente l'efficacia e l'immediatezza, in termini di comprensione di significato, di IPU circa i comportamenti da assumere per evitare il contagio. Mai come in questo momento, rispettare norme comportamentali è un'occasione di responsabilità agita verso se stesso e verso gli altri. Ed ecco allora la stesura di una IPU sull'uso corretto della mascherina che diventa di più immediata comprensione anche in CAA (Comunicazione Aumentativa Alternativa).

Se poi l'IPU viene percepita dagli alunni come soluzione a diversi problemi didattico-organizzativi in ambito scolastico, con estrema creatività diventa facile «esportare» lo strumento anche in ambito familiare: un flaconcino pieno di entusiasmo corredato da una IPU che spiega ai propri nonni come ritornare ad essere felici e spensierati come un tempo.



Le IPU: liberi di apprendere con responsabilità

Scuola secondaria di primo grado



Serena Campani

IC Mariti Fauglia (PI); formatrice Senza Zaino

«L'aiutami a fare da solo» di montessoriana memoria continua ad essere un *must* e forse si rafforza ulteriormente nel delicato passaggio alla scuola secondaria di primo grado, dove i ragazzi e le ragazze affrontano l'arrivo di un periodo magico e assai complicato della loro esistenza: l'adolescenza.

Ora più che mai si fa forte il bisogno di autonomia, una richiesta a volte espressa maldestramente e con giovanile irruenza, ma che diventa sempre più necessaria per crescere, per formare la propria personalità e apprendere con autonomia e responsabilità.

Ecco che compito dei docenti sarà mettere in atto tutte quelle strategie e metodologie che favoriscano concretamente questo bisogno di autonomia e che sostengano la motivazione ad apprendere in questo particolare momento di crescita della mente, del fisico e del cuore. La dimensione fisica si intreccia infatti in modo sempre più stretto con quella emotiva e con quella cognitiva. Sostenere i ragazzi e le ragazze nel loro profondo sentire, nell'espressione dei loro bisogni e delle loro scelte, diventa di cruciale importanza.

Come fare quindi per coinvolgerli attivamente nei processi di apprendimento?

La proposta del modello di scuola Senza Zaino è molto chiara in tal senso: l'utilizzo di strumenti di gestione come procedure, istruzioni per l'uso (IPU), menù di lavoro, scalette, checklist di controllo e autovalutazione, assieme alla coprogettazione delle stesse, rendono metodico e organizzato il lavoro e sviluppano la più grande delle responsabilità: quella verso il proprio percorso di apprendimento (si pensi alla competenza *imparare a imparare*).

Le procedure, intese come micro-azioni che sono necessarie per realizzare un'attività, possono interessare la vita della scuola nel suo complesso, oppure la gestione della classe, dalle ritualità all'organizzazione delle attività, agendo su macro e micro livelli. Le procedure, pensate e coprogettate con gli studenti e le studentesse, riescono a rendere la vita scolastica molto ricca in tutti i suoi aspetti, perché tutto è pensato ed è frutto di riflessioni condivise. Le procedure inoltre risultano particolarmente inclusive perché individuano tanti piccoli step da affrontare, così che anche azioni complesse risultino meno ostiche. Lo stesso vale per le IPU, istruzioni per l'uso di strumenti tecnologici e non solo come computer, LIM, Monitor touch, stampante 3D, visori e altri device, oppure per l'utilizzo in autonomia degli spazi della scuola e del paesaggio di apprendimento in cui essa è immersa. Procedure e IPU, assieme a menù di lavoro scalettati e dettagliatamente progettati, risultano utili inoltre per gestire il lavoro autonomo in classe e risultano particolarmente preziosi nella didattica differenziata.

L'organizzazione di attività differenziate in classe, infatti, prevede l'impiego di tali strumenti di gestione, al fine di fornire indicazioni chiare e precise di lavoro a tutti e a ciascuno, sia nel lavoro individuale che in quello a coppie o a gruppi.

Si crea così un clima di collaborazione e fiducia, in cui studenti e studentesse sperimentano responsabilità negli apprendimenti, compiono scelte sulla base di interessi, competenze, stili cognitivi... disegnando il loro personale percorso di apprendimento che li formerà e li accompagnerà fino alla scelta della scuola secondaria e, ci auguriamo vivamente, anche oltre.

Infine, l'impiego di check list di controllo e di altri strumenti di autovalutazione serve da un lato a guidare il percorso e dall'altro a stimolare lo studente e la studentessa a una riflessione metacognitiva sul proprio operato. L'individuazione, grazie anche ai



feedback di docenti e compagni — nella valutazione tra pari — dei propri punti di forza e delle proprie aree di miglioramento, sarà un ulteriore passo sulla strada dell'autonomia e della responsabilità dei nostri adolescenti.

Pensiamo inoltre a quanto le procedure si siano rivelate preziose in questo periodo di emergenza da Covid-19, e a quanto lo siano nella didattica digitale integrata, per accompagnare l'apprendimento a distanza degli studenti e delle studentesse, come ci insegna anche l'approccio della *flipped classroom*.

La Scuola secondaria di primo grado, considerata da taluni — a mio avviso erroneamente — «l'anello debole del sistema scolastico italiano» potrebbe cogliere l'occasione di puntare sulla Responsabilità come leva del cambiamento dal basso, per trasformare una volta per tutte il sistema trasmissivo del sapere – oggi più che mai fallimentare - in un sistema diverso, partecipato, più accogliente e motivante per tutti e per ciascuno. «Insegnare non significa riempire un vaso ma accendere un fuoco». Così recita un famoso aforisma. Ma abbiamo presente quanto poi è difficile mantenere un fuoco acceso? Ci vogliono attenzioni, dedizione, cura. E allora prendiamoci cura dei nostri studenti e delle nostre studentesse rendendoli responsabili e liberi. *Nell'esempio che segue vediamo come un'attività di geografia venga di fatto realizzata e autovalutata in autonomia dagli studenti, grazie alle procedure ben scandite in fase di progettazione, esecuzione e controllo*

Attività di Geografia

Progetta un viaggio sostenibile e responsabile in uno stato nordeuropeo a tua scelta

FASE 1

Consegna (menu)

Realizzare una proposta di viaggio sostenibile e responsabile in uno stato a scelta del Nord Europa.

Completare la tabella:

Stato scelto:	
Gruppo formato da:	
Portavoce:	
Materiali utilizzati per la ricerca delle informazioni:	
Tipologia di prodotto (cartellone; brochure; presentazione multimediale; altro...)	
Altro...	

IPU (Istruzioni Per l'Uso)

1. Scegliere uno stato del Nord Europa;
2. Organizzare il viaggio in 5/6 tappe (ogni tappa dovrà contenere: indicazione e breve descrizione del luogo e attività da svolgere, ad esempio, pranzo tipico a base di... oppure visita al mercato artigianale...passaggiata nel bosco, ecc.);
3. Indicare i mezzi di trasporto necessari (occhio alla sostenibilità ambientale!);
4. Durata del viaggio: 1 settimana;
5. Inserire le attività nel rispetto dei principi del turismo sostenibile e responsabile;
6. Realizzare il prodotto finale, che verrà presentato ai compagni;
7. Lavoro in classe;
8. Tempi: 2 ore e mezzo.



FASE 2 (per chi ha prodotto un cartellone)

Check list di controllo

1. Completare il cartellone: (15 minuti);
 - Il lavoro è chiaro e impeccabile dal punto di vista grafico?
 - Il lavoro è chiaro e completo nelle informazioni?
 - Il lavoro è rispondente alla consegna? Avete seguito per bene tutte le indicazioni del menu di lavoro? Ricontrollatelo...
 - Sono presenti accorgimenti relativi al turismo sostenibile e responsabile? (controllare il materiale dato da consultare...)
2. Organizzare l'esposizione (tutti i componenti del gruppo devono parlare) (10 minuti);
3. Organizzare lo spazio per la presentazione (sistemare i banchi e le sedie in modo opportuno) (10 minuti);
4. Illustrare il lavoro alle insegnanti e ai compagni (max 10 minuti a gruppo).

FASE 3

Al termine dell'esposizione, completare la seguente relazione in modalità individuale (20 minuti)

Autovalutazione dell'attività

1. Descrivi il percorso dell'attività.
2. Indica come avete svolto il compito e cosa hai fatto tu.
3. Indica quali crisi hai avuto e come le hai risolte.
4. Che cosa hai imparato da questa attività di apprendimento.
5. Cosa devi ancora imparare?

Come valuti il lavoro da te svolto in relazione a (puoi utilizzare i 4 livelli: non adeguato, adeguato, efficace e molto efficace)

- capacità di pianificare il lavoro;
- capacità di ricercare informazioni;
- capacità di trasferire conoscenze acquisite;
- creatività nello svolgimento del lavoro;
- capacità di cooperare con gli altri;
- capacità di lavorare in autonomia;
- capacità di superare i momenti di crisi;

FASE 4**Rubrica di valutazione e autovalutazione (lavoro in piccolo gruppo)**

Geografia: Progetta un viaggio sostenibile e responsabile in uno stato del Nord Europa a tua scelta
 Componenti del gruppo:.....

Valutare con

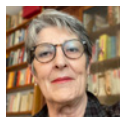
1. In via di prima acquisizione (voto 5)
2. Base (voto 6)
3. Intermedio (voto 7-8)
4. Avanzato (voto 9-10).

	Autovalutazione studenti	Valutazione peer to peer dei compagni	Valutazione insegnante
Organizzazione e gestione del lavoro di gruppo			
Realizzazione grafica del prodotto (cartellone o presentazione in digitale)			
I contenuti del prodotto (con particolare attenzione al turismo sostenibile e responsabile)			
Esposizione orale			



I fondamenti di Senza Zaino

LA CASUALITÀ STOCASTICA¹ E LA SPERIMENTAZIONE SENZA ZAINO SULLA VALUTAZIONE MITE



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.

IL GRUPPO DELLA RICERCA SULLA VALUTAZIONE MITE

Perché questa iniziativa di sperimentazione

Tra le motivazioni alla redazione di questa rubrica sulla valutazione nella nostra rivista, sottolineavo la necessità di *aprire un dibattito che solleciti la riflessione, approfondisca le conoscenze, diffonda una corretta cultura della valutazione formativa e magari riesca a dare un aiuto a docenti e genitori per «navigare» in queste acque turbolente*. La sperimentazione vuole essere un contributo a questo processo, rivolto soprattutto ai docenti ma anche, attraverso loro, a tutto il contesto scolastico che oggi sta affrontando davvero un mutamento epocale.²

Si tratta di un percorso biennale di ricerca e sperimentazione, approvato dalla Direzione Nazionale del nostro movimento Senza Zaino e comunicata al MIUR, sulla «Valutazione Mite». Abbiamo costituito un *gruppo di ricerca*, composto da una ventina di docenti, esso studia e seleziona pratiche, procedure e strumenti che mettano in pratica i valori di «mitezza» che

¹ La parola «stocastico» di solito provoca negli studenti e nelle studentesse un'immediata ilarità... per questo sta nel titolo; è un tributo alla leggerezza, ma ha un motivo anche reale di esserci... che vedremo di seguito.

² Pur condividendo la valorizzazione di genere nella scrittura, per non appesantire la lettura del documento, d'ora in poi useremo il consueto maschile.

condividiamo a proposito di valutazione; questi saranno poi applicati, nelle classi di riferimento, dagli insegnanti degli istituti Senza Zaino che si sono iscritti nel *Gruppo di sperimentazione*, essi sono una trentina; circa 120 team. Tra i due gruppi saranno scambiati feedback continui per mettere a punto le proposte. Tutto ciò per aiutare a formulare «giudizi» descrittivi che rappresentino feedback formativi per gli studenti.



Un po' di storia: una partenza in salita

Il bisogno di sperimentare strumenti di valutazione adatti alla nostra *vision* era già presente da tempo nel Movimento ma la causa occasionale dell'inizio dei lavori è stata l'approvazione del DL n. 22³ dell'8 aprile 2020, che ci metteva di fronte alla necessità di un cambiamento di paradigma immediato.

La Direzione Nazionale ha approvato la sperimentazione, abbiamo costituito il gruppo di ricerca e scritto il progetto. I problemi sono iniziati al momento della comunicazione al Ministero di questo nostro progetto.

Scrivevamo: «Tutto ciò premesso, alla luce dei riferimenti normativi sopra indicati e avvalendoci della legittimazione del modello Senza Zaino da Voi stessi

³ Poi convertito nella Legge n. 41 del 6 giugno 2020.

operata, con la presente rendiamo noto che dal mese di ottobre 2020 e per un biennio, replicabile, la Rete senza Zaino darà avvio a una sperimentazione didattica di seguito meglio specificata».

EsPLICITAVAMO gli obiettivi e descrivevamo le iniziative: «Le iniziative messe in campo dalla Rete di scuole Senza Zaino in questa sperimentazione fanno capo a due ordini di priorità:

1. nella scuola secondaria di primo grado, sospensione del voto numerico nel primo e nel secondo quadrimestre, inizialmente per le classi prime e seconde. Studio e sperimentazione di procedure e strumenti valutativi e autovalutativi per tutte le classi.
2. Nella scuola primaria, studio e sperimentazione di strumenti didattici adeguati a una valutazione mite».

Purtroppo, nella scuola secondaria di primo grado, anche con la nuova normativa, il voto numerico rimane; lì la sperimentazione avrebbe compreso la sospensione del voto e questo avrebbe comportato una modifica degli «Ordinamenti»; pertanto, siamo dovuti tornare indietro.

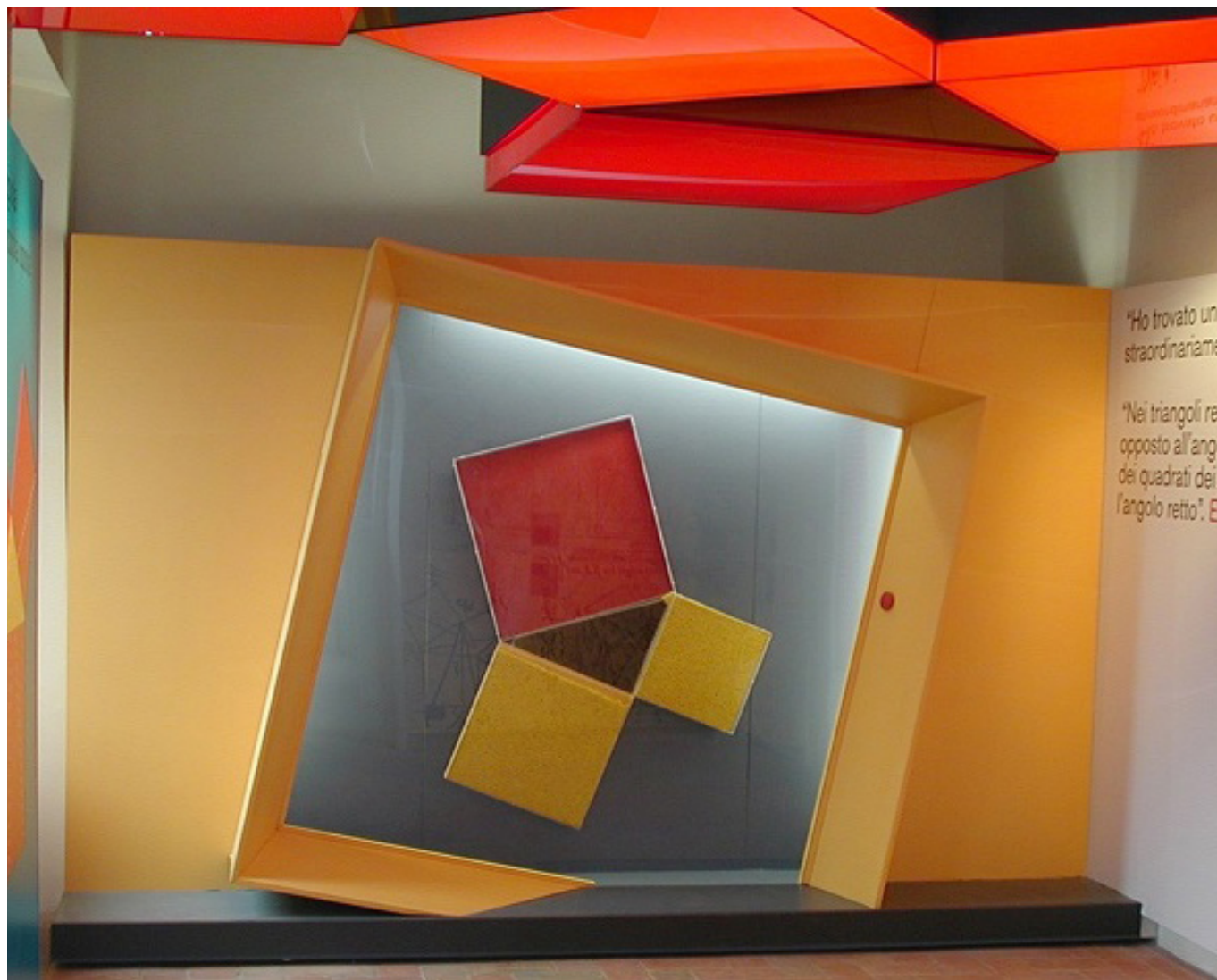
Dunque nella scuola secondaria la sospensione del voto numerico nel secondo quadrimestre, inizialmente

prevista, non sarà possibile; dovremo intraprendere un percorso più lungo e cercare sinergie... lo faremo. Intanto attueremo lo studio e la sperimentazione di procedure e strumenti valutativi e autovalutativi⁴ che consentano di attuare una valutazione formativa e, nei due ordini di scuola, saranno studiate forme alternative alla scheda di valutazione tradizionale e un nuovo registro elettronico.

Questo è il cronoprogramma delle azioni previste. Come appare chiaramente sono programmati incontri con i genitori fin dall'inizio del percorso sperimentale. «L'introduzione di questi giudizi può nascondere la trappola Gattopardesca, cambiare tutto per non cambiare nulla. La nuova normativa può non essere sufficiente a cambiare il paradigma della valutazione nella mente delle persone...» dicevo in un commento iniziale alle innovazioni normative introdotte dalla Legge n. 41. Una delle cause di difficoltà è rappresentato dalle aspettative delle famiglie legate all'abitudine, e talvolta a qualche preconcetto. I team docenti che accompagneranno le famiglie al cambiamento condividendo le motivazioni, e anche qualche

⁴ Si veda S. Pastore S., *Autovalutazione*, Torino, UTET, 2019.

Primo anno - generale										
	set	ott	nov	dic	gen	feb	mar	apr	mag	giu
Approvazione nei Consigli e Collegi										
Incontri del gruppo di ricerca										
Riunione del gruppo di sperimentazione										
Lavoro di sperimentazione negli Istituti coordinato dai rappresentanti										
Feedback da parte dei docenti al gruppo di ricerca										
Incontri con i genitori										



ragionevole dubbio, avranno più possibilità di vivere serenamente questi momenti di transizione.

Il questionario di contesto

Al momento di partire con la sperimentazione abbiamo⁵ sentito la necessità di conoscere meglio i contesti in cui gli strumenti valutativi e auto-valutativi sarebbero stati introdotti; alcune variabili, se note, avrebbero consentito di correlare il grado di successo delle sperimentazioni con determinate caratteristiche. Siamo certi che ciò si rivelerà di una certa utilità soprattutto in tempi lunghi come quelli previsti dalla nostra progettazione.

Abbiamo chiesto: quali strumenti sono utilizzati per raccogliere dati utili al processo valutativo; se e come gli esiti e/o le osservazioni relative al processo valutativo siano condivisi periodicamente con le famiglie, oltre alla comunicazione quadrimestrale; se e come i genitori partecipano al processo valutativo; se e come gli alunni

⁵ C'è una ragione non stilistica nell'uso della prima persona plurale, infatti gli studi e le scelte di cui parlo in questo testo sono frutto anche del lavoro di tutto il gruppo di ricerca che ho il privilegio di coordinare.

effettuano attività di autovalutazione; quali strumenti vengono utilizzati nell'elaborazione della progettazione didattica; il livello di accordo e il clima del team durante il processo di valutazione; ecc.

Hanno compilato il questionario (un foglio di Google) 122 team e stiamo ancora rielaborando le risposte.

Il primo strumento: Scheda-1, monitoraggio-valutazione di competenze disciplinari

Per strutturare gli strumenti da proporre nella sperimentazione ci siamo posti una domanda fondamentale: *quando una raccolta dati è corretta, secondo la prospettiva di una valutazione Mite?*

Secondo noi lo è soprattutto

- quando non *misura* ma *dà valore* (non è così scontato riconoscere una tale differenza di approccio);⁶
- quando si affida a strumenti validi per osservare e monitorare non alla percezione personale;
- quando prevede una pluralità di punti di vista;
- quando è di team o comunque collegiale;

⁶ Dare valore significa, per esempio, sottolineare quello che c'è e non quello che manca...

SZ_Scheda_1 valutazione di competenze disciplinari

Può essere uno strumento di monitoraggio e Meta riflessione sul processo di apprendimento-insegnamento

I docenti e gli studenti esprimono una valutazione spuntando la casella relativa all'indicatore in corrispondenza della colonna del livello dopo aver esplicitato "cosa significa" (anche solo verbalmente se gli studenti sono già abituati all'autovalutazione).

Comunicare in lingua italiana (competenza)												
INDICATORI dalle "Indicazioni" o dalle progettazioni didattiche periodiche; scelta accurata e sintetica; espressione in un linguaggio comprensibile agli studenti	Studenti				Docenti				elaborato genitori/pari			
	questo è lo spazio per l'espressione della valutazione della o dello studente, sintesi di molte esperienze				questo è lo spazio per l'espressione della valutazione del docente, sintesi di molte azioni osservative o raccolte di evidenze				questo è lo spazio per il punto di vista di "esperti" non docenti è anche lo spazio per le "evidenze" come gli esiti delle prove, delle osservazioni sistematiche, ecc.			
	Sono esperto	Sono pronto	Mi devo allenare	Ho bisogno di aiuto	esperto	pronto	da consolid are	Con aiuto	esperto	pronto	Da consolid are	Con aiuto
	* inserire pochi indicatori selezionati, *diversificare rispetto alla classe e al periodo *Mantenere la congruenza alla progettazione didattica											
	*1											
*2												
*3												

In alcuni casi può essere richiesto il punto di vista di un genitore o di un compagno/a che abbiano condiviso esperienze formative con lo/la studente e siano dunque "esperti" in relazione alla competenza

Al termine sarà opportuno un momento di meta riflessione e confronto tra le due espressioni, in un clima disteso di condivisione e nell'ottica del "miglioramento"

- quando seleziona con estremo rigore gli indicatori da prendere in esame scegliendo solo quelli essenziali.

Questo strumento di monitoraggio è adattabile al contesto, direi addirittura che «deve» essere contestualizzato. Se la classe è numerosa, se il clima è collaborativo ecc. può essere modificato; si struttura in coerenza con la progettazione delle attività, che per noi parte dalle *mappe generatrici*, dunque prevede più discipline e obiettivi trasversali, infatti il nucleo delle nostre progettazioni sono le attività, di per sé interdisciplinari. Tiene anche conto delle Indicazioni Nazionali e del curriculum di scuola.

Si integra con altri strumenti di rilevazione dei dati nel percorso di apprendimento, utili alla valutazione disciplinare (griglie/rubriche di osservazione, checklist, ecc.). Altrettanto si integra con eventuali ulteriori strumenti adeguati a esprimere l'autovalutazione (schede, card, questionari, ecc.).

Abbiamo bisogno di una visione pluriprospectica, un unico punto di vista non sarebbe sufficiente. Per questo abbiamo applicato il principio della *triangolazione*⁷ che consente di confrontare tre punti di vista diversi. In particolare, occorre chiarire il ruolo del «terzo punto di vista»: può essere quello dei pari, se si sono svolti lavori di piccolo gruppo, oppure occorrerà riferirsi a

evidenze di documentazione quali: prodotti, manufatti o prove di verifica; ma può includere il feedback dei genitori, se hanno partecipato a qualche attività, cosa questa che con la DAD è accaduta molto spesso. Un tale strumento va, dunque, presentato tempestivamente alle famiglie e nello stesso momento possiamo richiedere una partecipazione fattiva a momenti di osservazione per consentire in seguito la compilazione di alcuni parti dello strumento, se previste.

Va inoltre costruito e discusso con gli studenti, è opportuno elaborare insieme a loro le IPU⁸ specifiche per l'utilizzo, adeguate al grado e al contesto della classe. Occorre inoltre dividerne le caratteristiche, i criteri di definizione dei livelli per valutazione/ autovalutazione: ad esempio, quando e perché posso dire che sono «esperto»?

Al termine della compilazione della scheda, consigliamo sempre un momento di riflessione e confronto tra le molteplici espressioni della valutazione. Cercheremo così analogie e differenze, ricostruiremo percorsi e non ci limiteremo a una fotografia statica dell'esistente. Cercheremo di comprendere e tener conto dei punti di partenza degli allievi e differenziare gli interventi migliorativi. Se ciò avviene in un clima disteso di condivisione e nell'ottica del «miglioramento» sarà un'occasione preziosa di metariflessione sulle caratteristiche stesse dell'apprendimento, sul «come»

⁷ Si veda P.M. Pellerrey, *Le competenze individuali e il portfolio*, Roma, La Nuova Italia, 2004.

⁸ Istruzioni Per l'Uso.

S.2_A

I docenti e gli studenti esprimono una valutazione spuntando la casella relativa all'indicatore in corrispondenza della colonna del livello dopo aver esplicitato "cosa significa" (anche solo verbalmente se gli studenti sono già abituati all'autovalutazione).

Area linguistico-artistico-espressiva								
INDICATORI dalle "Indicazioni" o dalle progettazioni didattiche periodiche; scelta accurata e sintetica; espressione in un linguaggio comprensibile agli studenti	docenti				studenti			
* inserire pochi indicatori selezionati, * diversificare rispetto alla classe e al periodo * Mantenere la congruenza alla progettazione didattica	esperto	pronto	da consolidare	Con aiuto	Sono esperto	Sono pronto	Mi devo allenare	Ho bisogno di aiuto
*1								
*2								
*3								

Al termine sarà opportuno un momento di metariflessione e confronto tra le due espressioni, in un clima disteso di condivisione e nell'ottica del "miglioramento"

Scheda SZ 2_A comunicazione della valutazione $\frac{1}{4}$. Esistono la Scheda 2B, «C; «D per le diverse aree».

e «cosa» si è imparato, sul livello di competenza raggiunto da ciascuno, sugli ostacoli incontrati, sugli stimoli all'approfondimento, su eventuali sviluppi...

Il secondo strumento: Scheda-2, di comunicazione della valutazione intermedia e/o finale alle famiglie

La casualità stocastica è *quel fenomeno per cui qualcosa accade, magari in abbinamento a qualcos'altro, ma senza legami causa effetto o comunque di tipo deterministico; solamente in base a leggi di probabilità pura e semplice. Noi stavamo studiando uno strumento di monitoraggio delle competenze e contemporaneamente ne è uscito, allegato alle Linee guida del ministero, uno abbastanza simile, senza che siano avvenute comunicazioni tra noi e loro. Pura casualità.*

Comunque i tempi erano maturi, tutto il dibattito sulla valutazione verteva su certi temi e alcune caratteristiche stavano diventando «necessità»; utilizzare quattro livelli, ad esempio, era già una consuetudine legata alla «Certificazione delle competenze». Lo strumento Senza Zaino si differenzia comunque da quello Ministeriale per molti aspetti, soprattutto per la presenza dell'autovalutazione degli studenti e dell'aggregazione disciplinare.

Ricordiamo che qui stiamo cercando di valutare delle Competenze, la cosa è assai più complessa rispetto alla valutazione di conoscenze e abilità. Non intendiamo misurare gli apprendimenti ma valorizzarli, come dicevamo anche a proposito

dello strumento precedente, seguendo dunque un approccio qualitativo.

Nella prima colonna della scheda viene richiesto al docente (dopo aver raccolto le evidenze valutative con strumenti appropriati) di fare sintesi esprimendo il suo punto di vista nella valutazione; nella seconda troviamo spazio per l'autovalutazione degli studenti.

Sull'asse degli indicatori (si veda la scheda 2) dovremo rinunciare alla pletora degli obiettivi specifici a favore di una selezione feroce che mantenga in piedi solo gli aspetti irrinunciabili del curriculum.

Infine ci è sembrato anche qui impossibile far riferimento alle singole discipline, in nome della Leggerezza e dell'Essenzialità abbiamo optato per le aree disciplinari (nell'aggregazione prevista delle stesse Indicazioni Nazionali), tanto più che le competenze coinvolgono spesso più di una disciplina. Un effetto collaterale di questa scelta è la necessità che il team dei docenti, o una parte del consiglio di classe, progetti ed esprima insieme la valutazione. Ci rendiamo conto che, soprattutto per la scuola secondaria, questa modalità di lavoro costituisce una difficoltà, preferiamo pensarla come un percorso in cui la collaborazione alla valutazione degli studenti sia un punto di arrivo in una logica di continuità curricolare con la scuola primaria.⁹ Per introdurre un nuovo modo di comunicare le valutazioni al termine del quadrimestre e a fine anno dobbiamo pensare molto bene a un percorso di

⁹ Gli strumenti sono qui riportati nella loro prima versione, dopo la sperimentazione risulteranno «migliorati» dalle osservazioni di feedback.

condivisione, programmare diversi incontri, attuarli e riflettere sul processo stesso.

Innanzitutto le caratteristiche del documento (indicatori, descrittori dei livelli competenziali, ecc.) devono essere condivisi nel team, a maggior ragione considerando che la valutazione fa riferimento ad aree disciplinari e non a singole discipline, nonché a competenze trasversali e di cittadinanza.

All'inizio dell'anno scolastico il documento di comunicazione va illustrato alle famiglie contestualmente ad altri eventuali di monitoraggio, per presentare in modo completo il percorso di sperimentazione e la sua coerenza.

Con gli studenti il percorso sarà anche più lungo: l'autovalutazione si insegna e si impara. Occorrerà introdurre l'abitudine all'autovalutazione, laddove



ancora non ci sia, anche partendo da singole semplici attività, far prendere dimestichezza con i quattro livelli nell'autovalutazione, descrivere i caratteri di ciascun livello diversi a seconda degli obiettivi presi in considerazione, far crescere la fiducia nel miglioramento, ottenere che prendano in mano le redini del proprio percorso formativo... Tutto ciò rappresenta una vera sfida professionale!

Il terzo strumento: una lettera indirizzata agli studenti per comunicare la valutazione

Una volta giunti al termine del processo di valutazione i risultati prendono ulteriore importanza e senso nell'essere comunicati al di fuori del contesto in cui sono stati raccolti e analizzati.

Tenendo sempre ben presente che stiamo dentro al paradigma della valutazione formativa, il nostro intento specifico sarà il successo formativo. Allora la comunicazione dei risultati sarà fatta in tono amichevole per consentire alleanze con studenti e genitori, stiamo cercando sinergie per potenziare le nostre azioni formative orientate al miglioramento! La seconda caratteristica di una comunicazione di questo tipo sarà la chiarezza seguita dall'analiticità; dovremo dunque rinunciare al «pedagogese» e alla ridondanza a favore della semplicità e della sintesi, ma senza rinunciare a un grado di analisi che consenta di intraprendere percorsi di miglioramento.

La forma a cui abbiamo pensato è quella della *lettera*,¹⁰ di seguito ne forniamo una esemplificazione.

1 – Narrazione sintetica dei punti di forza e debolezza già condivisi con gli studenti durante il percorso valutativo

Abbiamo percorso insieme una parte dell'anno scolastico e tu ti sei affidato/a noi insegnanti per

¹⁰ Alcuni esempi si possono trovare in D. Tamagnini, *Si può fare*, Molfetta (BA), La Meridiana, 2016

superare alcune difficoltà: ricordi come leggevi lo scorso anno? Ora hai migliorato molto.... Stai imparando: dobbiamo ancora lavorare insieme affinché tu...

2 – Idee per pianificare insieme i miglioramenti, per studenti e i genitori

Ti proponiamo di allenarti di più in... i tuoi genitori potrebbero aiutarti a tenere un diario dei tuoi impegni... scriveremo insieme un piano... Controlleremo insieme i progressi ogni...

Per concludere...

In questo momento i 122 team che partecipano alla sperimentazione stanno provando a utilizzare gli strumenti presentati; questo non è un momento facile per docenti e studenti, nonostante tutto è possibile raccogliere qualche energia residua contando sulla motivazione, sempre molto alta, di tutti gli insegnanti e gli studenti Senza Zaino.

Saranno necessari tempi più lunghi ma la pazienza è una virtù dei ricercatori da sempre, la chiamano anche resistenza all'*entropia*¹¹ (ricerca di linee interpretative nel caos!).

La contemporanea pubblicazione delle Linee guida da parte del MIUR ha aggiunto elementi di confusione, i docenti si sono trovati all'interno di due sperimentazioni, simili per alcuni aspetti ma certo non uguali...

Il Gruppo di ricerca sta elaborando i questionari di contesto per effettuare a breve una *restituzione* a tutti i colleghi e nel frattempo sta studiando altri tre strumenti di valutazione formativa da proporre. Quindi... per concludere, apriamo, in attesa della prossima «puntata»!

¹¹ 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.

La visione si fa pratica

UNO ZAINO TROPPO PESANTE¹



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'Orsa di Lezione non Basta (Maggioli, 2016).

Il libretto di poche pagine era disperso nella biblioteca del mio studio. Non ricordo se l'ho comprato o se qualcuno me lo ha regalato. Fatto sta che qualche settimana prima di concludere la scrittura di questo libro, mi è capitato tra le mani, mentre cercavo altri testi. Si è trattato di *serendipity*, non c'è che dire. Di quella scoperta che fai per puro caso e che ti illumina. Il titolo del libretto è *La forza della leggerezza*. L'autore Arturo Paoli. Nella mia gioventù forse ho letto qualcosa come una quindicina di libri suoi e ho frequentato le sue celebrazioni eucaristiche in quella bella Pieve di S. Martino in Vignale a Lucca, fino alla sua morte, alla veneranda età di 103 anni. Giusto tra le Nazioni, prete scomodo tra i poveri dell'America Latina, piccolo fratello di Charles de Foucauld, è stato un grande riferimento anche per il mio percorso di vita. Arturo

¹ Questa è l'introduzione al libro di Marco Orsi dal titolo: *Uno zaino troppo pesante*. Le strade per una scuola ecologica e leggera. Il volume è uscito nel mese di aprile 2021 per l'editore Maggioli.

Paoli parla del valore positivo della leggerezza, perché — dice — ve ne è un tipo negativo, la leggerezza della superficialità e del disinteresse, ma ve ne è anche un tipo positivo. La leggerezza positiva è quella dell'amore che — scrive — «ha bisogno di povertà, vuoto, della libertà da altri desideri, dalle cose che ci affannano e ci tormentano [...]». L'amore ha bisogno di spazio per sognare e proiettarsi nel futuro con libertà, senza legami con i bisogni artificiali creati da questa società». E ancora: «Quindi la leggerezza, la spontaneità, l'amore che è poesia, sogno, trasfigurazione della bellezza, rappresentano una gioia di cui oggi la gioventù molte volte è privata» (Paoli, 2007, p. 20). Ho cercato di trattare di leggerezza non per caso però. L'ho immaginata un po' nella mia vita. L'ho immaginata per la scuola, per il mio lavoro, prima di insegnante e poi di dirigente. Come un faro per la crescita dei bambini e dei ragazzi: la luce di un percorso. Non solo togliendo il peso dello zaino, ma cercando di andare all'essenziale. Quali sono i contenuti e le competenze fondamentali? Lo psicologo dell'educazione Howard Gardner, d'accordo con lo storico Yuval Harari, ne indica 4 o 5. Nella scuola di base ne abbiamo 13. Sì, la scuola è pesante. Troppo pesante. Lo dicono le caratteristiche che ho elencato nei primi capitoli. E per questo uso la parola pachiderma. E non è, si badi, un problema solo

italiano. La leggerezza potrebbe aiutarci a migliorare questo mondo, a partire dal dramma della pandemia. Migliorando l'educazione, per la cui causa si è speso Ken Robinson, il grande pedagogista britannico scomparso nell'agosto del 2020.

Ma l'educazione è un territorio di tutti, non proprietà della scuola. Nel primo capitolo racconto come il giornalista americano, David Brooks, parli di gioia e di comunità. Allo stesso modo di Arturo Paoli. La gioia, se ci pensiamo, è vivere in leggerezza. È un sentimento duraturo. La felicità spesso è figlia del tempo, di quel momento e basta. Brucia, brucia troppo in fretta. La gioia fa la comunità. Ed è un tratto della comunità che dovrebbe caratterizzare anche la comunità scolastica. Essa alimenta una cultura organizzativa leggera perché realizza un clima di collaborazione: si accetta il conflitto per migliorarsi non per dare colpe, per apprezzare con leggerezza gli errori non per condannare. Ecco le colpe sono un macigno sul cuore, gli errori il soffio dell'umiltà che ci fa crescere. La leggerezza mette in discussione quella che Thomas Sergiovanni chiama mistica del management, con le sue indubitabili pesantezze, che ora molte organizzazioni pubbliche e private sono impegnate a superare. La scuola da sempre ha rifiutato la cultura aziendalistica, ma non si è accorta che l'uso del bastone e della carota del voto, la

frammentazione delle discipline, l'individualismo professionale, ne interpreta i disvalori fondamentali. Essere leggeri è ripensare la valutazione non per premiare o sanzionare, passare o bocciare, ma per far crescere. Il sociologo tedesco Hartmut Rosa parla di una Pedagogia della risonanza, fondata sulla fiducia e la responsabilità, che fa vibrare le corde profonde della persona, dando rilievo alla leggerezza della motivazione interiore. Non solo dello studente, ma anche dei docenti, di tutto il personale. Uno dei punti fondamentali di questo libro è la ricerca di una stretta connessione tra la didattica e l'organizzazione. Alla leggerezza ci invita Socrate quando usa il metodo dell'ironia per demolire la supponenza dei saccenti, dicendoci che il saggio è colui che sa di non sapere. Non è unicamente un invito filosofico, ma un dato antropologico. Sloman e Fernbach, in compagnia di Rudger Bregman, ci dicono che l'intelligenza è qualcosa di collettivo: il sapere di ciascuno di noi, anche del più competente e sapiente, è una goccia nel mare del sapere che l'umanità ha sviluppato nei secoli: siamo nani sulle spalle dei giganti per usare la metafora di Bernardo di Chartres. Sentirci nani ci apre all'umiltà. Ci spalanca il vuoto. Ancora leggerezza. Dice Arturo Paoli: «Non è importante stabilire se i giovani di oggi siano più ricchi o più poveri di noi, il problema è la ricchezza

intesa come quantità di oggetti che si rinnovano continuamente... noi [invece] avevamo dei vuoti, dei tempi liberi, avevamo la libertà dai condizionamenti» (Ivi p. 19). La parola curriculum richiama quella di strada, percorso. Dunque, non soltanto una molteplicità di materie, ma un itinerario che il bambino e il ragazzo sono invitati a scoprire e nel quale inserirsi. L'io deve farsi un po' da parte per far posto anche al noi. La dittatura dell'io appesantisce, la cappa totalizzante del Noi asfissia. La compresenza e l'interdipendenza tra queste polarità — direbbe Romano Guardini — fa crescere. Il curriculum-percorso è un invito che va rivolto alle nuove generazioni, a trovare la strada per dare il proprio contributo entro i confini di una storia, la storia dell'umanità, della vita, dell'universo, accogliendo le grandi sfide del futuro. Faccio riferimento alla Carta della Terra dell'UNESCO per la promozione di un'educazione sostenibile, dove a un certo punto si dice che «lo sviluppo umano riguarda soprattutto l'essere di più, e non l'avere di più». Ecco: la leggerezza dell'essere al posto della pesantezza dell'avere. Per fare fronte alle fragilità e alle povertà di questo mondo. Un impegno da indicare ai nostri bambini e ai nostri ragazzi. Qui si apre la questione delle finalità dell'educazione e della scuola: orientarsi verso le competenze utili per far funzionare la società, o optare per i valori che alimentano lo spirito e costruiscono

la persona nella sua interezza, senza un'obbligazione utilitaristica? Certo, i due aspetti debbono stare assieme, anche se la dimensione spirituale e valoriale deve ritrovare una sua più forte rappresentanza, nella società ipertecnologica da capitalismo della sorveglianza, infettata dai molti populismi e sovranismi. Lo dicono in tanti. Lo richiedono, ad esempio, Martha Nussbaum, Amartya Sen e l'ecologista tedesco Ernst Schumacher. «L'amore ha bisogno di spazio per sognare e proiettarsi nel futuro con libertà, senza legami con i bisogni artificiali creati da questa società», diceva Arturo Paoli. Questo è un libro dedicato alla leadership educativa, che ho definito leggera. Come sappiamo il verbo inglese *to lead*, significa guidare, condurre, dirigere. Sono tutti verbi che rimandano alla necessità di una visione: Dove condurre? Dove guidare? La visione orienta gli sforzi, dà significato all'azione. Ma va condivisa e alimentata insieme. Una leadership educativa leggera non dà troppo peso ai tradizionali strumenti di management, a quello che Morieux e Tollman chiamano allineamento strategico. È una leadership che costituisce una gerarchia di servizio. È un'utopia pensare che le gerarchie possano essere spazzate via. La vita personale e sociale è pervasa da ogni tipo di gerarchia, che non è altro che la presa di coscienza che le relazioni sono sempre a-simmetriche. Per

risorse psicologiche ed economiche lo è la relazione genitori-figli, per risorse cognitive e valoriali quella docente-allievo, per competenza quella maestro di bottega-apprendista. E ciò che accade in questi ambiti ristretti avviene nelle organizzazioni. Le gerarchie possono essere piatte o rigide, strutturate o informali. Ma sono la realtà del vivere umano, una realtà nella scuola spesso rifiutata. Quella italiana, ho argomentato tra l'altro, è un'organizzazione iperpiatta. L'autorità del dirigente è limitata, mentre l'autorità dell'insegnante è invocata da tutte le parti. E tuttavia la questione è un'altra, non è se debbano o no esistere le gerarchie, ma se queste siano di dominio o di servizio. Accenno alla servant leadership che va in questa ultima direzione. Gli autori

che si occupano di tale approccio citano il famoso episodio di Gesù detto il Cristo, quando, lui figlio di Dio, si inginocchia davanti ai suoi incerti e esitanti discepoli lavando loro i piedi. Per questo nel libro di ormai diversi anni fa, *A scuola Senza Zaino*, a un certo punto propongo l'immagine di una piramide rivolta verso il basso: alla base, in alto, gli studenti, poi i docenti, al vertice in basso il dirigente. La gerarchia di servizio ha come riferimento la cura, la cura soprattutto dell'essere umano nella sua fragilità costitutiva, che ha nel neonato — ci ricorda il filosofo Hans Jonas — quel paradigma esistenziale, che sollecita premura, estendendosi anche alle nuove generazioni. Questo libro ovviamente non intende proporre un apparato concluso, non vuole essere un

tutto coerente, per gestire in modo «giusto» la scuola. L'ambizione, molto più modesta, è quella di offrire degli spunti, di suggerire anche qualche metodica, di indicare delle pratiche che possano essere utili se riprese, riflettute, ampliate e provate. Quello che ho scritto nasce dall'esperienza del movimento delle scuole Senza Zaino diffuse nel nostro Paese, dalle mie riflessioni personali, dal confronto con dirigenti, docenti, genitori, alunni, studiosi e ricercatori, dai miei personali studi. C'è anche il desiderio di insistere nell'aprire scenari, magari accennandoli, anche perché questo ci è chiesto dai tempi duri di pandemia che abbiamo vissuto e che forse vivremo, anche se in forma diversa, nei prossimi anni. Che la Forza della leggerezza sia con noi. Buona lettura.

L'APPRENDIMENTO ALL'APERTO

Uno strumento di risposta COVID-19 e un successo scolastico

Raymond R. Isola

Il dottor Raymond R. Isola è l'ex preside della Sanchez School Elementary che ha retto per tredici anni. Ha pubblicato il libro Transforming Sanchez School: Shared Leadership, Equity and Evidence con Jim Cummins, professore e ricercatore capo presso l'Ontario Institute for Studies in Education presso l'Università di Toronto in Canada. John e Lolita Casazza hanno contribuito al capitolo 7 del libro.

John Casazza

Membro del Consiglio Slow Food di California.

Questo contributo viene dagli Stati Uniti, S. Francisco, California. L'autore è un ex Preside di una scuola periferica, frequentata soprattutto da figli di immigrati, ragazzi provenienti da contesti di forte emarginazione e povertà. Ampliare gli orizzonti è sempre importante e interessante e quasi sempre si scopre che, al di là delle inevitabili diversità di luoghi e culture, non è raro individuare assonanze, somiglianze, «vicinanze» che aiutano a riflettere. In questo articolo Raymond Isola, di evidenti origini italiane, illustra un'esperienza di apprendimento all'aperto e di uso degli spazi esterni della scuola come luoghi di comunità, per fronteggiare le carenze alimentari di molte famiglie, ma soprattutto come occasione per pensare la scuola in modo diverso. Leggendola, ho avvertito subito l'assonanza con le idee di «paesaggio di apprendimento» e di «patti di comunità» su cui Senza zaino sta lavorando intensamente in questo periodo. La sfida evidentemente è globale, ma avvertire la «vicinanza» con un'esperienza tanto lontana nello spazio aiuta a mettere a fuoco la propria e a capire che cerchiamo tutti di dare risposte a domande che sono sostanzialmente le stesse.

L'alimentazione, la salute e il rendimento scolastico

Lo sapevi che l'America sta affrontando un'epidemia di fame? In questo momento, milioni di bambini e adulti stanno lottando con la fame. Dall'inizio della pandemia, c'è un aumento delle famiglie che soffrono la fame. Secondo *Feeding America 2020*, 1 persona su 5 — di cui più di 1 bambino su 4 soffre di questo problema ogni giorno. Una pesante conseguenza della crisi sanitaria è legata all'economia. La recessione economica ha provocato più di 51 milioni di richieste di disoccupazione e molte altre non dichiarate negli USA, secondo il giornale di «San Francisco Chronicle» (16 aprile, 2020). Questi eventi hanno colpito in modo sproporzionato le persone di colore e le famiglie a basso reddito, che avevano maggiori probabilità di perdere il lavoro. La prima settimana in carica il presidente Biden ha ordinato un aumento del 20% dei sussidi alimentari per 12 milioni delle famiglie più bisognose perché l'insicurezza alimentare è aumentata vertiginosamente durante la pandemia («SF Chronicle», 23 di gennaio, 2021).

A San Francisco c'è un movimento crescente per cambiare lo scenario in modo che la fame, la cattiva alimentazione e il deterioramento della salute siano affrontati nelle parti più colpite della città. Ai margini del Mission District di San Francisco si trova la Sanchez Elementary School, che sta lavorando per affrontare questi problemi. È una scuola elementare con un centro di sviluppo infantile composto da 300 studenti. La scuola ha sviluppato un programma unico basato sulla comunità per migliorare le abitudini alimentari e salutari degli studenti e delle famiglie. La Sanchez School riflette la composizione del suo quartiere con una popolazione diversificata di studenti: l'80% è latino; inoltre, ci sono studenti di origine filippina, altri asiatici, afroamericani ed europei. Della popolazione totale, l'82% degli studenti si qualifica per il programma di mensa scolastica, molte delle cui famiglie sono considerate

a basso reddito. Quello che stiamo imparando è che diete migliori equivalgono a una salute migliore, che può essere correlata a una frequenza scolastica più regolare e a un maggiore apprendimento. Uno studio di *Feeding America* del 2020 intitolato *The Impact of the Coronavirus on Child Food Insecurity* ha rilevato che «è probabile che i bambini provenienti da famiglie con insicurezza alimentare siano in ritardo nel loro sviluppo accademico rispetto ai bambini provenienti da famiglie con sicurezza alimentare». Dati questi risultati e una profonda comprensione dell'importanza di rivolgersi sia agli studenti che alla famiglia, la Sanchez School si è immaginata come un centro educativo comunitario che offre una strategia proattiva per migliorare le conoscenze e le abitudini nutrizionali degli studenti e della famiglia, migliorando al contempo il rendimento scolastico degli studenti.

L'apprendimento all'aperto come strumento di risposta COVID-19

Durante questi tempi difficili della pandemia, gli educatori, i genitori e gli architetti paesaggisti stanno studiando come utilizzare il proprio cortile scolastico al massimo per potenziare l'apprendimento all'aperto, il gioco e le attività sociali. Queste indagini considerano come le aree scolastiche e i parchi locali possano essere strumenti strategici ed economici per migliorare il benessere accademico, mentale e fisico fornendo un ambiente di apprendimento sicuro mentre le scuole pianificano di riaprire. Se agli studenti viene richiesto di avere una distanza di spazio l'uno dall'altro, sarà molto difficile per la maggior parte delle scuole inserire tutti i loro studenti all'interno dei loro edifici.

Gli spazi all'aperto hanno il potenziale per aumentare in sicurezza la capacità della scuola, migliorando anche l'apprendimento, la salute e la felicità degli studenti. Abbiamo osservato che lunghi mesi di isolamento hanno provocato danni per studenti come

depressione, ansia, disturbi del sonno, disordini alimentari e mancanza del rendimento scolastico degli studenti. Per affrontare queste pesanti conseguenze sociali e educative per bambini e ragazzi legate all'isolamento, l'utilizzazione degli spazi scolastici all'aperto dovrebbe essere un elemento del piano educativo.

Questa iniziativa si allinea molto da vicino con due importanti principi dei progetti educativi realizzati in Italia, a Reggio Emilia: partecipazione e ambiente, spazi e relazioni. Secondo gli educatori di Reggio Emilia, «La partecipazione genera e alimenta sentimenti e cultura di solidarietà, responsabilità e inclusione; produce cambiamento e nuove culture che si contendono la dimensione del mondo contemporaneo e della globalizzazione» e «Gli spazi interni ed esterni sono progettati e organizzati in forme interconnesse che favoriscono l'interazione, l'autonomia, l'esplorazione, la curiosità e la comunicazione e sono offerti come luoghi per bambini e adulti per fare ricerca e vivere insieme» (Indications Preschools and Infant-Toddler Centres of the Municipality of Reggio-Emilia, September, 2010).

Uno strumento di sviluppo: il cortile scolastico

Questa visione si è approfondita durante una visita alla Sanchez School di Carlo Petrini,* fondatore di un'organizzazione internazionale nota come Slow Food. Il signor Petrini e io, ex preside della scuola preparatoria del Sanchez College, abbiamo sviluppato uno strumento di sviluppo della comunità scolastica che ha incorporato tre elementi chiave.

1. Creare un ambiente più naturale in modo che gli studenti possano giocare, fare esercizio e imparare. Questo spazio includerebbe un orto didattico commestibile dove gli studenti imparano a coltivare e preparare il proprio cibo (figura 1).
2. Fornire un maggiore accesso alle famiglie e agli



Fig. 1 Orto didattico.



Fig. 2 Cibi sani e stagionali.

studenti a cibi sani e stagionali su base giornaliera (figura 2).

3. Coinvolgere i membri chiave della comunità nello sviluppo di questo progetto come chef, agricoltori locali, personale scolastico, artisti, genitori e aziende, associazioni di quartiere e organizzazioni senza scopo di lucro e basate sulla comunità (figura 3).

Una delle prime azioni intraprese è stata quella di sviluppare un piano generale di sviluppo del cortile scolastico come parte di un progetto finanziato da obbligazioni approvato dagli elettori in cui genitori, studenti, personale e la comunità in generale hanno contribuito a progettare uno spazio adatto a un modello di apprendimento pratico e all'aperto.



Fig. 3 Partecipazione al progetto.



Fig. 4 Giardino didattico.

Con l'aiuto di organizzazioni come Slow Food San Francisco, INKA Biospheric Systems, Bi-Rite Market, Education Outside e altri, le aree un tempo sottoutilizzate del campus sono diventate un'area attiva con un orto scolastico e una serra. Il paesaggio comprende molteplici letti di verdure, erbe, fiori e ortaggi; un contenitore per il compost, un letto di terra per giocare e sentire il terreno fresco ed esplorare alla ricerca di insetti e vermi e un giardino verticale all'avanguardia.**

In base al master plan della scuola, sono state rimosse un'ampia sezione di asfalto e due aule obsolete per fare spazio a un giardino didattico e a un ambiente naturale di gioco all'aperto (figura 4).

Uno specialista di giardini scolastici a tempo pieno è stato assunto tramite una sovvenzione speciale. Questo specialista insegna a fianco dell'insegnante di scienze per incorporare l'esperienza di apprendimento in giardino dello studente nel curriculum di scienze tenuto dagli insegnanti di classe. Gli studenti imparano anche a riciclare e compostare. Queste esperienze di apprendimento combinate aiutano gli studenti a sviluppare comportamenti di gestione responsabile dal punto di vista ambientale che sono collegati a valori ecologici nel contesto del funzionamento quotidiano della scuola. Ad esempio, Apolinar Yerena, un coltivatore di fragole locale e immigrato messicano, ha condiviso la sua conoscenza della coltivazione delle fragole insegnando agli studenti come costruire i letti e piantare le varietà speciali di fragole che in seguito sono diventate un frutto popolare per gli studenti da mangiare e fare

il sorbetto che hanno condiviso con i loro visitatori. Le madri che sono cresciute nella campagna messicana e salvadoregna hanno commentato che ora i loro figli, che vivono in città, hanno avuto l'opportunità di sperimentare ciò che esse avevano vissuto crescendo nei loro paesi lontani. I bambini hanno scritto delle loro esperienze sui diari e hanno disegnato le loro esperienze nel giardino (figura 5).

Nello spirito di continuare a costruire la comunità, la Sanchez School ha allestito uno spazio per riunioni all'aperto e un giardino della pace, proprio nel mezzo



Fig. 5 Disegnare in giardino.



Fig. 6 Dispensa alimentare.

del parco giochi che include piante autoctone, una panchina di ciottoli e murales piastrellati e grandi rocce dove gli studenti possono giocare e rilassarsi. Questa collaborazione è stata uno sforzo tra il personale scolastico, la Sanchez Neighbourhood Association e il consiglio studentesco. Il giardino delle sculture si trova lungo un marciapiede principale sul lato ovest dell'edificio affinché la comunità possa vederlo e divertirsi mentre cammina per il quartiere.

Per completare questa visione, la Sanchez School ha formato una partnership con la San Francisco Food Bank nel 2008. La Sanchez School aveva costruito uno spazio di apprendimento, messo in atto un curriculum ma ora doveva coinvolgere i genitori e la comunità nel suo insieme. Questa partnership avrebbe consentito agli studenti e alle famiglie di avere un maggiore accesso a cibi sani direttamente a scuola. Una dispensa alimentare settimanale ha fornito cibo di stagione a ottanta famiglie insieme a spuntini nutrizionali per gli studenti durante la giornata scolastica. I genitori sono disponibili a organizzare un sistema di distribuzione equo nella dispensa e continuare a supervisionare il progetto fino ad oggi. Il personale della SF Food Bank continua ad essere partner attivo fornendo ai genitori corsi di cucina settimanali con ricette sane e nutrienti. Queste lezioni e ricette aiutano i genitori che potrebbero non essere abituati a preparare alcuni di questi cibi, mentre ora hanno l'opportunità di imparare a preparare a casa questi cibi che forniscono alla famiglia una dieta più equilibrata e nutriente nella loro vita quotidiana (figura 6).

Questo strumento di sviluppo della comunità ha avuto successo? Solo il tempo lo dirà mentre continua a evolversi, ma stiamo vedendo chiaramente relazioni più forti scuola-comunità tra le persone che vivono e lavorano nel quartiere, una maggiore consapevolezza sul progetto dell'orto scolastico, sul mangiare sano e persino un miglioramento nei risultati dei test standardizzati. Nelle scienze, come misurato dal California Standards Test, gli studenti della quinta

elementare si sono posizionati al cinquantanove per cento (59%), appena al di sotto della media dei loro coetanei al SF Unified School District che era al sessantadue per cento (62%), e appena sopra la media statale del cinquantotto per cento (58%). Confrontando diverse scuole primarie con popolazioni studentesche simili alla Sanchez School di San Francisco, i livelli medi di competenza scientifica si aggirano intorno al 23%. Pertanto il livello di competenza scientifica conseguito è impressionante, dato che la Sanchez School è una scuola ad alta povertà con una notevolissima presenza di studenti che imparano l'inglese come seconda lingua e con difficoltà di apprendimento identificate. I genitori della Sanchez School sono molto favorevoli a questo approccio pratico all'apprendimento come un modo per gli studenti di sviluppare le loro conoscenze scientifiche, abilità e sane abitudini alimentari. Si spera che altre comunità scolastiche possano adottare uno strumento simile per aumentare la consapevolezza sull'importante ruolo che l'educazione esterna ha nel processo di apprendimento e per aiutare a sostenere uno stile di vita più nutriente e sano collegato all'apprendimento accademico in classe.

SITOGRAFIA

Feeding America (2020, April 22). *The Impact of the Coronavirus on Child Food Insecurity*.

<https://www.feedingamerica.org/research/coronavirus-hunger-research-Indications-Preschools-and-Infant-Toddler-Centres-of-the-Municipality-of-Reggio-Emilia>, (September, 2010)

San Francisco Chronicle (2020, April 16). More than 51 Million have filed for unemployment under shelter-in-place.

<https://www.sfchronicle.com/business/article/More-than-50-million-have-filed-for-unemployment-15412510.php>

San Francisco Chronicle (January 23, 2021). Biden orders greater aid for families.

* Carlo Petrini visita la Sanchez School, prodotta da Carmen Tedesco, socia Slow Food di San Francisco.

<http://www.youtube.com/watch?v=hebgq1A5m7s>

** Vertical Garden - Versione 2.0, prodotta da Carmen Tedesco.

<http://www.youtube.com/watch?v=23E4h8NPPxk>

Altri orizzonti

BAMBINI, ADOLESCENTI E SOCIAL MEDIA. QUALI RISCHI?

Intervista a Maria Rita Parsi



Maria Paola Pietropaolo

Responsabile scientifico, membro del Gruppo Fondatore di Senza Zaino.

MARIA PAOLA PIETROPAOLO – Grazie, professoressa, per la sua cortese disponibilità. Vengo subito al tema della nostra chiacchierata.

Alcuni recenti fatti di cronaca hanno brutalmente portato all'attenzione pubblica i rischi connessi all'uso dei social da parte di ragazzi e bambini in età sempre più precoce. I giochi crudeli, le sfide estreme, ma anche gli atti di vero e proprio cyberbullismo ci lasciano sgomenti e preoccupati. Lei che conosce così bene l'universo giovanile, la natura dei legami familiari e ha esplorato anche gli aspetti oscuri delle fragilità umane, come interpreta questi fenomeni?

MARIA RITA PARSİ – Penso che i ragazzi non facciano nient'altro che mettere in scena quello che assorbono come spugne dai due contesti principali di vita: famiglia e scuola. Infatti, se l'ambiente in cui vivono è disfunzionale, pieno di conflitti e di sofferenze; se quello che ricevono come informazione dai media è qualcosa che li allarma, così come allarma gli adulti intorno a loro che magari non sono in grado di contenere o canalizzare i loro malesseri, le loro difficoltà e problemi, i ragazzi non fanno altro che metterli in scena in varie forme. Diventano molto violenti oppure depressi, si chiudono nelle loro stanze quando ce l'hanno, isolandosi nel mondo virtuale quando hanno gli strumenti del virtuale. Oppure mettono in scena proprio il conflitto, quindi individuano il nemico o un elemento di fragilità che è la proiezione della fragilità che sentono dentro di loro e cercano di aggredirlo e di abbatterlo. Questa è la radice del bullismo e, ovviamente, nel mondo virtuale tutto questo diventa cyberbullismo che ne moltiplica gli effetti più devastanti. Quindi attenzione, certamente

le vittime del bullismo sono da individuare e sostenere per dare loro una risposta e perché non vengano più aggredite. Ma anche i bulli e cyberbulli, soprattutto se sono bambini, preadolescenti o adolescenti, sono persone che dimostrano il loro malessere attraverso gli atti di persecuzione che fanno nei confronti di quelli che considerano più deboli o più fragili, diversamente abili sia a livello fisico che mentale, oppure anziani. C'è una specie di violenza dentro di loro che è incontenibile e deve trovare una via di espressione. Nelle situazioni migliori, c'è un ambiente che funziona, che contiene, che ascolta, comprende e dà strumenti. Infatti, se ci sono persone che danno una risposta e sanno usare strumenti scientifici e di sostegno come la psicologia, la sociologia, la pedagogia, la filosofia, l'antropologia, la psicanalisi, la neuropsichiatria chiaramente i problemi si affrontano con strumenti più appropriati. Se ci sono adulti autorevoli che danno una risposta usando questi strumenti e educando all'uso di questi strumenti, oltre che quelli dell'arte, della scrittura, poesia, teatro, psicodramma, drammatizzazione, musica, sport, il virtuale virtuoso... se i ragazzi trovano questi canali, possono esprimersi e liberare le loro energie e ansie. Altrimenti il meccanismo è mettere in atto persecuzioni e violenze che sentono di aver subito fisicamente e psicologicamente nei confronti di quei soggetti che sono più fragili e deboli. Anzi, cercano di attirare l'attenzione degli adulti con atteggiamenti di chiusura o di distruttività o di malessere anche fisico, perché non dimentichiamo che anoressia, bulimia obesità sono segnali — il cibo è il primo legame con la vita — che preadolescenti e adolescenti adottano, così come i disturbi del sonno, ansia, angoscia, distruttività o forme di autolesionismo per spostare il dolore psichico verso quello fisico; sono questi i modi di reagire dei ragazzi quando non si sentono ascoltati, contenuti, guidati. Agli adulti bisogna dare linee guida, ma queste non possono essere date a adulti che non conoscono se stessi, che non hanno intenzione di ascoltare e non si pongono il problema fondamentale di diventare genitori, perché genitori si diventa non si nasce. Così come a scuola



Maria Rita Parsi

Maria Rita Parsi, psicologa, psicoterapeuta, docente, saggista, scrittrice. Opera da sempre per la diffusione della Cultura dell'infanzia e dell'adolescenza e si batte contro gli abusi e i maltrattamenti di bambini e ragazzi e per la loro tutela giuridica e sociale. È Presidente della Fondazione Movimento Bambino Onlus. È autrice di moltissimi testi, l'ultimo Stjepan detto Jesus, il figlio (Salani, 2020).

diventare educatori non significa avere la laurea o avere una supplenza perché un professore possa essere in condizione di aiutare veramente.

MPP – Professoressa, il quadro che lei sta tracciando è piuttosto sconcertante...

MRP – Non è sconcertante il quadro, ma il fatto che abbiamo il costume di far finta di nulla; fino a quando non arriva la tragedia noi non cogliamo i segnali... È sconcertante che, nonostante tutti gli strumenti di cui disponiamo e i punti di riferimento che potremmo individuare, continuino a prevalere pregiudizio, superficialità, vuoti di comportamenti, consumo. Questo è quello contro cui dobbiamo lottare, perché quando arriva l'episodio drammatico, la morte di

qualcuno o il pestaggio di qualcun altro, o la situazione di un ragazzino che magari si toglie la vita a 10 anni facendo prove estreme o come la bambina di Palermo che non respira per vedere quanto tempo resiste, fino alla morte cerebrale, allora vediamo la tragedia. Ma queste situazioni sono anticipate da campanelli d'allarme, da segnali che debbono essere visti. Quello che io mi propongo di fare con la Fondazione Movimento bambino Onlus,¹ ma anche con molte altre attività fin dagli anni '74-'75, è di lavorare per i diritti dei minori, per la formazione dei formatori. E in questa ottica per noi la scuola è al centro, rappresenta una grande possibilità. In Italia abbiamo circa 40.000 edifici scolastici strutturati, dotati di personale, che

¹ <https://www.movimentobambino.it/>



potrebbero diventare centri culturali polivalenti, aperti dalla mattina alla sera, con un'équipe psicopedagogica all'interno per aiutare gli insegnanti e formarli sempre di più, prepararli per costruire un legame positivo con i genitori, che chiedono consigli, invece di diventare eserciti uno contro l'altro, armati. Si potrebbe fare prevenzione, individuando attraverso gli atteggiamenti di disagio dei bambini i campanelli d'allarme che poi ci permettono di agire. Le scuole come poli museali, biblioteche, centri culturali polivalenti e piene di laboratori potrebbero collaborare con tutti i soggetti del terzo settore e del territorio in un'ottica di comunità educante.

MPP – *L'esposizione degli adolescenti ai social è un dato di fatto irreversibile, probabilmente. Quali sono i rischi ai quali essi sono più esposti?*

MRP – In parte ne abbiamo già parlato; i social stanno diventando un sostituto della socialità, soprattutto in questo momento in cui c'è una pandemia. L'aggregazione sui social ormai sono anni che va avanti; ho descritto questo fenomeno in «Generazione H» dove H sta per Hikikomori, i ragazzi ritirati che non vanno a scuola, che stanno chiusi per 8, 9, 10 ore al computer che diventa come una droga. I social sono ormai un dato irreversibile, ma attenzione... noi dobbiamo dare loro tempi e legalità. Dobbiamo agire il controllo soprattutto sui minori, che si configura come

Io vengo da una generazione in cui si facevano studiare i maschi perché le ragazzine erano meno intelligenti; ora, se c'è una cosa dimostrata anche a livello scientifico è che le donne sono problem solving, geniali nei collegamenti, multitasking.

un vero e proprio dovere, dobbiamo far trionfare il loro diritto alla comunicazione ed espressione, dando loro anche la consapevolezza come protagonisti dei rischi che corrono; perché il problema non è penalizzare o svalutare, il problema è capire a che punto siamo e dare ai ragazzi gli strumenti, anche perché loro ne sanno più di noi dei social e del mondo virtuale. Quindi informarci noi, prepararci noi per dare a loro la possibilità di agire sui social da protagonisti di cose positive e non da vittime di agguati e manipolazioni da parte di certi adulti sfruttatori, che stanno mettendo in atto vere e proprie azioni criminali senza che ci sia una regolamentazione adeguata.

MPP – *C'è una differenza di genere in tutto questo, nel senso che le bambine e le ragazzine sono maggiormente a rischio?*

MRP – Le rispondo subito di sì, essendo le donne le sole da cui ha origine la vita hanno questo strapotere che l'epigenetica sottolinea; perché nasciamo tutti xx poi, solo dopo alcune settimane, i maschi diventano xy e si differenziano.

Questo strapotere è diventato il controllo del corpo della donna e del femminile da parte degli esseri umani maschi, timorosi di poter avere uno svantaggio rispetto a questo.

Tutti nasciamo da una madre, tutti facciamo come prima esperienza di attaccamento, maschi e femmine, quella con la madre; ma questo potere femminile viene stravolto e diventa l'abuso del corpo delle donne, diventa tenere le donne sotto controllo con il pregiudizio e con il limite. Io vengo da una generazione in cui si facevano studiare i maschi perché le ragazzine erano meno intelligenti; ora, se c'è una cosa dimostrata anche a livello scientifico è che le donne sono problem solving, geniali nei collegamenti, multitasking. Grazie alla memoria della razza sanno fare tante cose insieme, contemporaneamente, che offuscano di fatto la capacità di portare avanti obiettivi e progetti da parte dei maschi.



Naturalmente tutti abbiamo componenti maschili e femminili, tutti usiamo i due emisferi; mentre quello sinistro è votato al raggiungimento degli obiettivi, degli scopi, ecc., le donne fanno tutto il rimanente. Hanno una notevole capacità non solo di integrare e raggiungere l'obiettivo, ma lo sanno fare con una grande flessibilità e abilità di cogliere collegamenti per trovare soluzioni divergenti e questo è sempre stato il cruccio del maschile. Quindi se non educiamo le bambine a quali sono i loro diritti inalienabili, se continuiamo a educare i maschi nel mito dell'uomo forte, dello sbruffone, dello stupratore... abbiamo chiaro quello che sta succedendo, c'è stato un aumento del 70% della violenza, dei femminicidi, non parliamo dei massacri dei bambini... attenzione non stiamo parlando di zone di guerra, stiamo parlando di situazioni familiari. Bambini colpiti, massacrati di botte, messi in condizione di difficoltà, abusati. Se la situazione è questa non bisogna solo sottolineare il male, ma bisogna dire che tanto bene si può fare se si conoscono in profondità le cose.

Sì, le bambine sono più esposte, perché sono il simbolo del corpo femminile, di quella capacità femminile che deve essere valorizzata e invece viene svalutata e messa all'angolo per un discorso di potere distruttivo.

MPP – *La scuola può mettere in atto azioni e attenzioni per prevenire tali rischi? In genere gli adolescenti sono molto gelosi della loro privacy, il loro stesso linguaggio a volte non è accessibile agli adulti. Quali segnali vanno colti?*

E, soprattutto, come avvicinare correttamente ragazze e ragazzi, per evitare che diventino sfuggenti e vivano un sincero interesse verso la loro integrità come un'invasione?

MRP – Io direi che gli incompetenti sono invadenti, perché hanno talmente paura di perdere il controllo di qualcosa che non conoscono che finiscono con il diventare invadenti. Io penso che i genitori o diventano veramente competenti rispetto agli strumenti che danno in mano ai ragazzi, oppure, se non lo sono dovrebbero darli loro, perché c'è un'età in cui si è minori e una in cui si è maggiorenni. È chiaro che quando i ragazzi sono maggiorenni è più difficile fare questo discorso, ma molto prima è fondamentale l'educazione a un uso non pervasivo del virtuale, così come il rispetto della loro privacy; non si può dire infatti ai ragazzini di aprirsi e dialogare quando la loro privacy non è rispettata. Ma purtroppo sono gli adulti stessi che spesso non rispettano nemmeno la loro personale privacy, perché litigano davanti ai ragazzi, si espongono in ogni modo... siamo di fatto in una società di spiati e di spioni. Quindi bisogna rendere i ragazzi protagonisti dell'uso di questi strumenti e rispettare la loro privacy; bisogna dire loro, nel caso dei minori che sono affidati agli adulti guide autorevoli, che siano i genitori gli educatori oppure gli operatori della comunicazione, che la loro privacy finisce quando non vengono rispettate delle regole. Fermo restando che possono esprimere le loro idee, i loro pensieri; ma tutto questo già lo fanno, la legalità che si lega al rispetto delle leggi deve essere

A scuola dovremmo avere due materie fondamentali, che oggi faticano a trovare spazio: educazione civica e educazione al virtuale virtuoso. Ci dovrebbe essere una forte mobilitazione, in tal senso, da parte di tutti gli insegnanti e le autorità.

assolutamente espressa e rispettata da loro. Quindi io rispetto la tua privacy fino a quando questa non diventa un pericolo per te, per la responsabilità che io ho di seguirti, di vedere con chi ti colleghi, di sapere cosa fai quando esci con gli amici. È un dovere che però si deve instaurare fin dalla primissima infanzia, deve essere un patrimonio della coppia così come deve essere patrimonio della coppia di genitori moderni l'uso del virtuale, non ne possono fare a meno, è una competenza che debbono avere. Quando ero piccola io avevamo il diario e il fastidio era che i genitori te lo potevano leggere e, detto fra noi, non avevano il diritto di farlo. Oggi i pensieri contro i propri genitori, la propria felicità, le prime esperienze sono tutte virtuali, le foto su Instagram, i messaggi... è tutto virtualmente esposto. Bisogna far capire ai ragazzi che la visibilità che loro cercano come ascolto si può ritorcere contro di loro, ma questo lo devono fare i genitori, gli insegnanti, le forze di polizia postale, gli educatori... Bisogna convincere e coinvolgere gli stessi ragazzi a diventare vigili e attenti, spiegando loro quali sono i rischi, perché spesso se ne accorgono dopo, quando è partita una campagna denigratoria perché una ragazzina di tredici anni ha mandato foto intime al fidanzato e le foto girano poi da tutte le parti. Ora, intanto, intimità non è mandare foto intime al fidanzato, anche se siamo a distanza per il lockdown, perché questo viola la privacy dei rapporti umani che non sono certo riconducibili ai rapporti virtuali. Questi entrano anche nei rapporti umani, ma bisogna saperli usare per non incappare nella

violazione della privacy che loro tanto difendono nei confronti degli adulti, mentre invece con i loro coetanei si espongono completamente. Fanno la guerra agli adulti che si infilano nella loro privacy, poi si mostrano in maniera tale che gli altri adolescenti e gli adulti trovano facilmente tutto quello che loro raccontano. A scuola dovremmo avere due materie fondamentali, che oggi faticano a trovare spazio: educazione civica e educazione al virtuale virtuoso. Ci dovrebbe essere una forte mobilitazione, in tal senso, da parte di tutti gli insegnanti e le autorità.

MPP – *La stessa domanda vale per le famiglie, che spesso rivelano di non essersi accorte di situazioni potenzialmente pericolose o sottovalutano i rischi, mettendo in mano i cellulari a bambine e bambini sempre più piccoli*

MRP – Molte cose le abbiamo già dette; i genitori debbono educare i figli a un uso consapevole di questi strumenti, ma in modo molto graduale. Da zero a tre anni i bambini non dovrebbero essere esposti a nessun tipo di schermo digitale; dai tre ai sei mezz'ora massimo al giorno, dai sei e fino ai dieci-dodici può essere un'ora al giorno per fare dei giochi, sempre in modo graduale e controllato dai genitori perché i ragazzi non eccedano. È come un cibo, se i ragazzi apprendono a «mangiare» in modo sano, poi si abituano a usare questi strumenti in modo altrettanto sano e virtuoso.

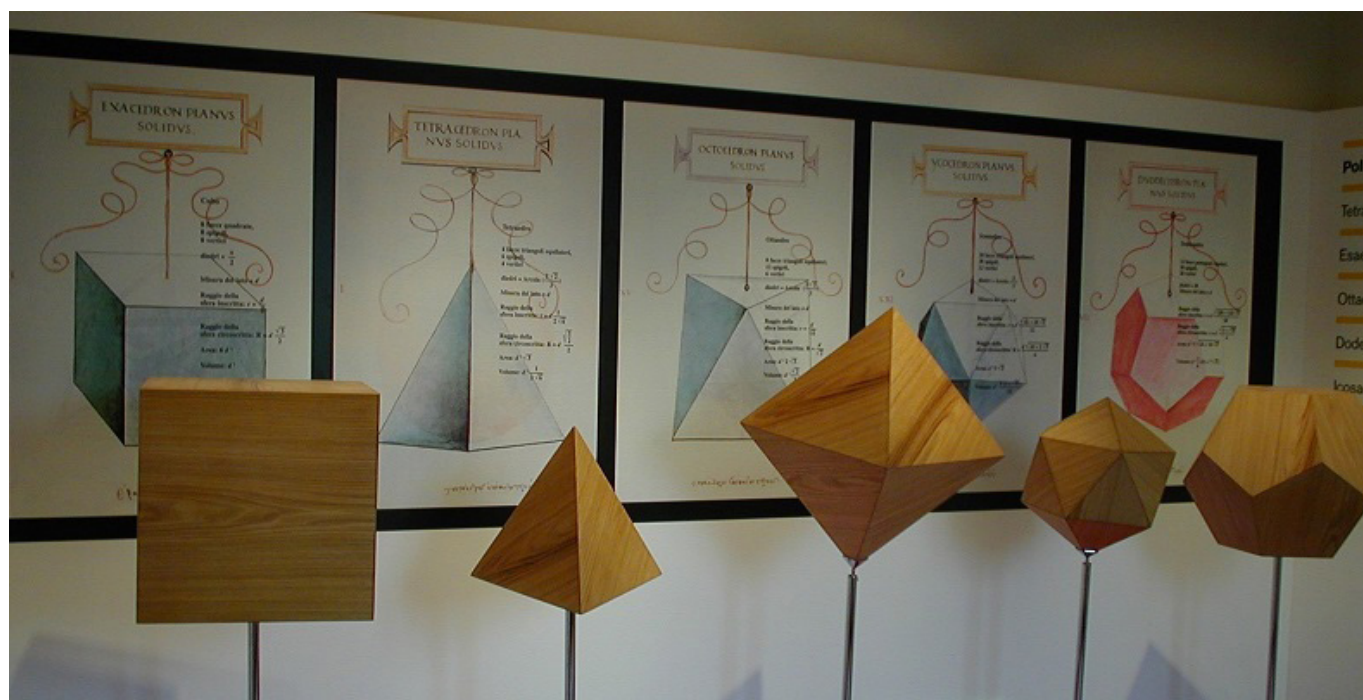
MPP – *Per chiudere, quali sono i tre messaggi che sente di lasciare agli insegnanti delle nostre scuole?*

MRP – Innanzitutto, ricordare sempre che la cultura è tutto, la cultura è per sempre, come dicevano i greci. Poi avere chiaro che le presenze più importanti nella vita dei ragazzi non sono solo i consanguinei, anzi a volte sono altri; perché la famiglia non è solo questione di consanguineità, ma è lavorare insieme, in squadra, è una questione di generosità, di empatia, di tempi, di rispetto. Bisogna essere consapevoli che gli insegnanti sono fondamentali nella vita di ogni essere umano;

io sono una professoressa che ha fatto l'esperienza dell'insegnamento da ragazza lavorando nelle scuole, poi adesso all'università e nelle scuole di formazione in psicoterapia. Credo sia fondamentale far capire agli insegnanti che loro sono tenuti a formarsi, che il loro non è un mestiere qualunque, è una mission; che nella vita dei bambini, preadolescenti, adolescenti a partire dal nido la loro azione è fondamentale tanto quanto quella della famiglia. Mi auguro infine che loro capiscano che stare insieme con gli altri colleghi, misurarsi, formarsi, considerare la scuola come un ulteriore piacere non riguarda solo loro come insegnanti, ma riguarda anche i loro figli. Perché vivere bene la cultura significa avere una grande considerazione della propria vita e della propria mission, è un atto di salute mentale. Infine, che non vadano a scuola solo per dare insegnamenti agli altri ma anche per imparare.

Il dovere senza piacere è una persecuzione; scuola nella sua etimologia significa tempo libero, ozio... alla latina, la scuola deve essere il luogo dove si apprende il piacere del sapere. Personalmente io non permetterei a nessuno di dare voti a nessuno. I voti se li danno gli adulti, se li danno le autorità autorevoli perché loro se li devono dare e invece di dare voti ai ragazzi diano il piacere del sapere. E quando ci sono dei blocchi, delle difficoltà ad andare avanti integrino l'intervento didattico con quello psicologico, pedagogico e mettano i ragazzi in condizione di arrivare all'obiettivo e di superare limiti e difficoltà.

Chi fa fatica ad apprendere e considera il sapere come qualcosa di difficile o di ostico, certamente nasconde il rifiuto di qualcosa, la sfiducia nei confronti delle autorità autorevoli, in primis i genitori e poi gli insegnanti.



I Musei scelti da Senza Zaino

MATEUREKA, IL MUSEO DEL CALCOLO

Renzo Baldoni

Direttore del Museo Mateureka (Pennabilli, RM)

L'obiettivo del museo, inaugurato nel 2005, è quello di ripercorrere la storia del calcolo e della matematica e far scoprire, al visitatore, che la matematica è il linguaggio fondamentale della scienza, che è presente in ogni aspetto della nostra vita e che la bellezza della natura, o di quello che costruisce l'uomo, se andiamo ad analizzare a fondo, è legata anche a formule matematiche. Il target principale del museo sono le scuole; gli studenti e i docenti rappresentano circa l'80% dei 15.000 visitatori annui. Mateureka è attualmente l'unico museo del genere in Italia ed è diventato punto di riferimento per le scuole di tutta Italia, nella stessa giornata si possono avere pullman provenienti da Torino o da Gallipoli.

All'inizio del percorso, situato su quattro piani del più prestigioso palazzo del centro storico di Pennabilli, sono esposti centinaia di oggetti, originali e preziosi, che servono a ripercorrere la storia del calcolo e della matematica.

Da segnalare gli importanti reperti archeologici presenti, come il cono di fondazione sumerico del 2200 a. C., unico in Italia, e le tavolette cuneiformi o l'originale falco in legno che rappresenta il dio Horuz egizio (XXI dinastia, 1070-945 a.C.) che simboleggiava la fonte di tutte le misure e le frazioni egizie; gli antichi strumenti di calcolo e i testi matematici che coinvolgono anche emotivamente il visitatore.

Si possono ammirare anche lapidi romane e iscrizioni etrusche, abachi, suanpan cinesi, soroban giapponesi, schoty russi, un astrolabio arabo, una tavola per contare medioevale, quipù incas e chimpù peruviani, la «Summa» di Luca Pacioli, cilindri e bastoni di Nepero, compassi di proporzione, la Pascalina (ricostruzione) e la macchina di Schickard, regoli e nomogrammi,

7 MOTIVI PER METTERSI IN VIAGGIO VERSO MATEUREKA

1. L'unicità di questo museo della matematica; come unico, in Italia, è il suo *cono sumerico* d'argilla del 2200 a.C., uno dei cinque meglio conservati in Europa.



2. Gli straordinari oggetti esposti come l'*astrolabio*, ambito da un emiro arabo; il quadrato magico dei *vampiri* entrato nel Guinness dei primati o la *macchina di Schickard*, prima calcolatrice meccanica della storia, presente solo a Pennabilli e a Tubinga.



3. Per la possibilità di immergersi in un emozionante viaggio all'interno di un frattale.



aritmografi, calcolatrici meccaniche, elettromeccaniche, elettroniche e programmabili, computer antichi e moderni.

Attraverso numerose sale-laboratorio si sperimentano, anche fisicamente ed emozionalmente, i concetti e le idee di una fra le più affascinanti avventure del pensiero umano con l'intento di trasmettere non solo conoscenze ma, principalmente, emozioni. Si può «osservare» l'infinito e lo zero; «manipolare» il teorema di Pitagora o «immergersi» in un viaggio emozionante all'interno di un frattale; «giocare» con i numeri primi e il pi greco o «rimanere affascinati» da quel numeretto d'oro che fa apparire bello tutto ciò che ci circonda e «scoprire» così che la matematica è dentro la nostra vita di tutti i giorni. All'esposizione permanente delle idee basilari della matematica e degli strumenti più significativi del calcolo, Mateureka affianca un'attività, anche esterna al Museo, di mostre temporanee, rassegne, convegni, dibattiti, approfondimenti, pubblicazioni che diventano fondamentali non solo per il Museo, ma per tutto il territorio. Attraverso queste attività culturali il Museo, pian piano, è diventato uno dei motori primari di creazione e di diffusione della cultura scientifica del territorio.

Sicuramente il *rigore scientifico* utilizzato nel percorso espositivo, la presenza di rari e talvolta *unici reperti*, la *preparazione meticolosa* delle 15 guide, la fruizione dei *tre laboratori* in base ai desiderata delle classi e degli insegnanti, le mostre annuali e la sponsorizzazione della manifestazione internazionale *Matematica senza Frontiere* hanno contribuito al successo del museo. Sul sito www.mateureka.it la possibilità di una visita virtuale in 3D dei quattro piani del museo, oltre a informazioni aggiornate sulle attività e sugli orari. Un video che presenta il museo Mateureka e l'importanza e la bellezza della matematica, sviluppato proprio per questo periodo di chiusura da coronavirus, al link: <https://www.youtube.com/watch?v=DAOv6VLUmVE&feature=youtu.be>

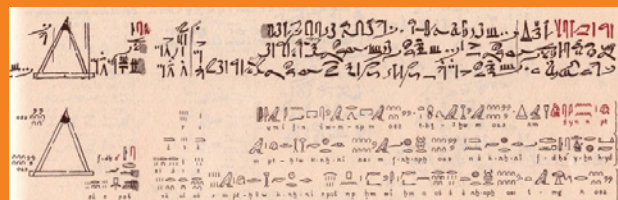
4. Per sperimentare, nel laboratorio «Lampi di genio», gli strumenti che hanno permesso all'uomo di passare dalla fatica al piacere di contare.



5. Per giocare nella sala dell'infinito o scoprire l'armonia della natura nella sala aurea.



6. Per un selfie (autoscatto) con la mummia, nella mostra temporanea sulla matematica e la scienza dell'Antico Egitto.



7. Per la bellezza di Pennabilli, borgo medioevale e culla dei Malatesta, reso ancora più attraente dalle creazioni artistiche del poeta Tonino Guerra.



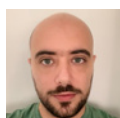
Contributi dall'Europa

GUIDA AI NUOVI PROGRAMMI DI FINANZIAMENTO PER SCUOLA E ISTRUZIONE DELL'UE 2021-2027



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.

Nonostante lo tsunami causato dalla pandemia hanno finalmente preso forma, e in piccola parte operatività, i Programmi d'Azione dell'UE finanziati dal Bilancio Pluriennale 2021-2027: e ciò vale anche per quelli relativi all'Istruzione, Formazione e Gioventù.

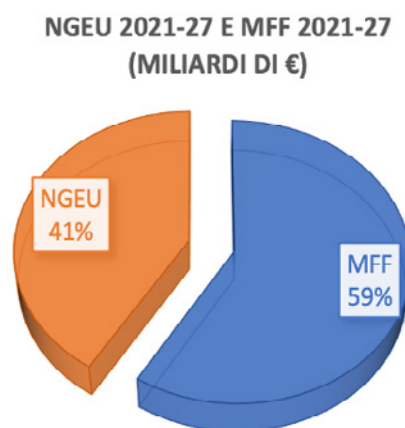
Il presente articolo vuole dare uno sguardo generale su tali programmi, contestualizzandoli all'interno degli obiettivi generali dell'UE e riservando

a prossime note gli approfondimenti relativi alle singole misure di sostegno mirate agli specifici contesti scolastici e formativi.

La conoscenza del quadro generale è fondamentale per potersi indirizzare correttamente, in funzione delle proprie esigenze e del contesto formativo di appartenenza, al programma più adatto al raggiungimento dei nostri obiettivi.

Contesto generale

Obiettivo: sostenere un'istruzione e una formazione di qualità, favorire la coesione sociale e la mobilità.



In data 16 dicembre 2020 il Consiglio Europeo ha adottato il regolamento che stabilisce il quadro finanziario pluriennale dell'UE per il periodo 2021-2027 con un bilancio pari a 1.074,3 miliardi di euro a prezzi 2018.¹ Tale regolamento,

¹ NGEU: NextGenerationEU Piano per la ripresa dell'Europa. MFF: Bilancio comunitario, che ha una durata di sette anni.

sommato allo strumento per la ripresa Next Generation EU da 750 miliardi di euro, sarà in grado di fornire ai propri Stati Membri un finanziamento complessivo pari a circa 1.800 miliardi di euro. Grazie agli sforzi negoziali del Parlamento Europeo è stato apportato un ulteriore aumento di 15 miliardi ai finanziamenti dei 10 programmi faro dei prossimi 7 anni dell'UE. Tra questi l'Erasmus+ in ambito di istruzione, formazione, gioventù e sport² che con un budget dedicato di 23,4 miliardi di euro riuscirà a triplicare il numero dei partecipanti, coinvolgendo fino a 12 milioni di giovani.

Istruzione, formazione e gioventù

Obiettivo generale: possibilità di apprendimento per i giovani attraverso la mobilità, promuovendo l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva senza trascurare la creatività e favorendo lo spirito imprenditoriale.

Tre le principali azioni in cui si articolano i finanziamenti finalizzati alla formazione della gioventù europea: la mobilità ai fini dell'apprendimento; la cooperazione tra organizzazioni e istituti; il sostegno allo sviluppo delle politiche e alla cooperazione.

² Alcune pagine del sito sono ancora in costruzione.

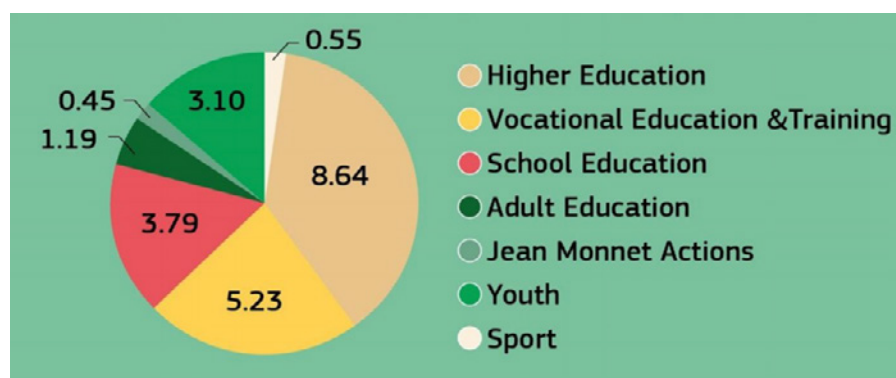
Nella redazione del programma, l'Europa ha cercato di ridurre gli ostacoli di accesso ai bandi per i soggetti con difficoltà, aumentando le interazioni virtuali e riducendo i periodi di studio all'estero; ha inoltre lavorato per coinvolgere di più le organizzazioni di piccole dimensioni attraverso la riduzione della mole amministrativa e riducendo l'importo dei progetti. Un'economia basata sulla conoscenza rende i giovani europei altamente qualificati e rafforza la coesione sociale e la cittadinanza attiva in seno all'Unione europea. Per conseguire gli obiettivi fissati, l'UE opera principalmente nei seguenti cinque settori:

1. educazione e cura nella prima infanzia;
2. sostegno alla politica scolastica;
3. istruzione e formazione professionale;
4. istruzione superiore;
5. istruzione degli adulti.

1. EDUCAZIONE E CURA NELLA PRIMA INFANZIA (ECEC)

Obiettivi specifici: eguale prestazione di servizi di educazione e di cura della prima infanzia nei diversi Stati europei promuovendo l'inclusione sociale e facilitando lo scambio di esperienze e migliori pratiche.

Il pilastro europeo dei diritti sociali stabilisce che i bambini hanno diritto a un'educazione e cura della prima infanzia di buona qualità e a costi sostenibili.



Erasmus fornirà supporto crescente a tutti i settori di formazione e educazione, al settore giovanile e allo sport. Assegnazione ai settori in miliardi di €.

Educazione e cura possono variare a seconda del Paese e comprendono la custodia dei bambini presso famiglie e centri diurni, i servizi a finanziamento pubblico e privato e il servizio prescolare. Tali ambienti preparano il terreno per i futuri successi dei bambini europei, specialmente se provenienti da ambienti svantaggiati. Questi pilastri risultano coerenti con la raccomandazione del Consiglio, tenutasi a Bruxelles il 22 maggio 2019. In essa sono stati identificati i 5 elementi fondamentali di carattere qualitativo: accesso all'educazione e cura nella prima infanzia; formazione e condizioni di lavoro del personale che opera in questo campo; definizione di programmi di studio adeguati; governance e finanziamenti; monitoraggio e valutazione dei sistemi. Nella risoluzione del Consiglio, gli Stati Membri hanno concordato un nuovo obiettivo

per la partecipazione del 96% dei bambini di età compresa tra i tre anni e l'età di inizio dell'istruzione primaria obbligatoria. Il programma Erasmus+ fornirà un prezioso contributo.

2. SOSTEGNO ALLA POLITICA SCOLASTICA

Obiettivo specifico: tutti gli alunni devono acquisire le competenze chiave per l'apprendimento permanente.

Tale obiettivo è raggiungibile riprogettando curriculum e valutazioni, garantendo formazioni per il personale scolastico e aumentando e migliorando la qualità delle risorse; tutti gli alunni devono beneficiarne: è necessario investire nel sostegno scolastico degli studenti con bisogni specifici (compresi i migranti) e ridurre il tasso di abbandono scolastico precoce; tutto il personale scolastico necessita di maggiore sostegno, possibilità di crescita professionale

e opportunità di carriera. Tra i settori chiave figurano la mobilità, il riconoscimento dei diplomi e i periodi di studio all'estero, l'apprendimento delle lingue, l'educazione e la cura della prima infanzia, l'insegnamento, l'innovazione e le tecnologie digitali.

3. ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE

Obiettivi specifici: competitività, ricerca e innovazione delle imprese e miglioramento della politica sociale e del lavoro.

L'Istruzione e Formazione Professionale (IFP) fornisce le competenze necessarie per lo sviluppo personale e la cittadinanza attiva senza trascurare gli aspetti legati all'economia. L'IFP in Europa conta su una rete che prevede la partecipazione delle parti sociali (datori di lavoro, sindacati) attraverso diversi organi (camere, comitati, consigli, ecc.).

I sistemi di istruzione e la formazione professionale si articolano in:

1. *IFP iniziale:* si svolge in centri di formazione e imprese e viene impartita a livello di istruzione secondaria, superiore e post-secondaria, prima dell'ingresso nel mondo del lavoro;
2. *IFP permanente:* (IFP-P): è la fase successiva a quella iniziale e ha come obiettivo perfezionare le conoscenze, aiutare i cittadini ad acquisire nuove competenze, riqualificarsi o proseguire lo svi-



luppo personale e professionale. Essa avviene per lo più in un contesto lavorativo e la maggior parte dell'apprendimento si svolge sul lavoro.

In media il 50% dei giovani europei tra i 15 e i 19 anni segue un corso di istruzione e formazione professionale iniziale a livello di istruzione secondaria superiore. Tuttavia, la media dell'Unione europea cela notevoli differenze geografiche nei tassi di partecipazione, che vanno dal 15% a oltre il 70%.

Il 1° luglio 2020 la Commissione ha presentato un'agenda ambiziosa per guidare gli sforzi di ripresa dopo la pandemia di Covid-19 e sottolineando l'importanza delle competenze e dell'IFP. Per promuovere tali riforme, la Commissione sostiene i Centri di Eccellenza Professionale (CoVE) che contribuiranno allo sviluppo regionale, economico e sociale, all'innovazione e alle strategie di specializzazione.

4. ISTRUZIONE SUPERIORE

Obiettivo specifico: realizzare uno spazio europeo dell'istruzione che

garantisca la libera circolazione degli studenti al fine di migliorare l'apprendimento e la didattica, favorire la ricerca e promuovere l'innovazione.

Tre le priorità finalizzate a tale scopo:

1. una rete delle università europee;
2. il riconoscimento reciproco automatico dei diplomi;
3. una carta europea dello studente.

In particolare, la Commissione europea sostiene le seguenti politiche:

- contrastare gli squilibri e promuovere l'eccellenza nello sviluppo delle competenze; creare sistemi di istruzione superiore inclusivi e connessi;
- fare in modo che gli istituti d'istruzione superiore contribuiscano all'innovazione;
- favorire l'efficacia e l'efficienza dei sistemi di istruzione superiore;
- sostenere gli scambi internazionali di studenti, personale accademico e ricercatori, nonché la collaborazione strutturata tra istituti d'istruzione superiore

e amministrazioni pubbliche attraverso il programma Erasmus+.

A tal fine, la Commissione propone azioni specifiche a livello dell'UE, prevalentemente sostenute da diversi filoni dei programmi Erasmus+ e Orizzonte 2020. Inoltre, la futura carta europea dello studente permetterà di agevolare lo scambio sicuro delle informazioni e di ridurre gli oneri amministrativi per gli istituti di istruzione superiore.

5. ISTRUZIONE ADULTI

Obiettivi specifici: migliorare le prospettive lavorative, fornire strumenti di crescita a livello personale e professionale e l'ottenimento competenze trasferibili, come il pensiero critico, migliorare la coesione sociale e a promuovere la cittadinanza attiva. A tal fine è necessario accrescere la partecipazione degli adulti all'istruzione convenzionale, non convenzionale e informale per favorire l'acquisizione di competenze professionali, la cittadinanza attiva e lo sviluppo e la realizzazione personali. Il Consiglio ha adottato una raccomandazione sui percorsi di miglioramento del livello delle competenze, volta ad aiutare gli adulti ad acquisire un livello minimo di competenze alfabetiche, matematiche e digitali o una specifica qualifica.

La Commissione ha istituito un gruppo di lavoro ET2020 sull'istruzione degli adulti che scambia informazioni ed elabora orientamenti politici nel settore dell'apprendimento degli adulti sulla base delle migliori pratiche adottate in tutta Europa. È stata istituita inoltre una rete di coordinatori nazionali che promuovono l'istruzione degli adulti nel proprio

paese, forniscono una consulenza strategica, offrono sostegno e raccolgono e diffondono buone pratiche.

La piattaforma elettronica per l'istruzione degli adulti in Europa (EPALE) fornisce uno spazio multilingue per scambiare, mostrare e promuovere le migliori pratiche nell'istruzione degli adulti e l'apprendimento fra pari.



Invito alla lettura

UNA PROPOSTA DI CITTADINANZA: EDUCARE MENTI CRITICHE E CUORI INTELLIGENTI



Serena Campani

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

Un'innovativa proposta di educazione alla cittadinanza è quella di Stefano Rossi, psicopedagoga scolastico, formatore e grande comunicatore, che per i tipi della Pearson negli ultimi anni ha pubblicato diverse opere. I suoi libri sono tutti interessanti e meriterebbero una esaustiva

disamina: *Menti critiche, cuori intelligenti*, *Didattica cooperativa e classi difficili*, *Carezze d'empatia in classe* e molti altri. Il giusto mix tra teoria e proposta operativa risulta essere il filo conduttore dal punto di vista metodologico tra i vari testi, che affrontano da molteplici punti di vista tematiche «calde»: la gestione delle classi difficili, dei disturbi oppositivi e più in generale una educazione a vivere la realtà di oggi, una realtà assai liquida, difficile da affrontare e da interpretare senza i giusti strumenti, a maggior ragione al tempo del Covid. Ecco, Stefano Rossi tenta di fornirci strumenti che vadano in tal senso;

sia per il lavoro quotidiano in classe, sia per una riflessione di più ampio raggio. Leggendo i suoi scritti, infatti, molti dei fenomeni che osserviamo giornalmente in classe improvvisamente si riempiono di senso e acquistano un significato nuovo. Così come il nostro lavoro, di docenti e educatori. Pensare di poter fornire una risposta a disagi di svariata natura, o perlomeno avere in mano delle strategie concrete da attuare, potrà rendere il lavoro più leggero e gratificante. E, nello specifico, il volume *Menti critiche, cuori intelligenti* fa questo. In un percorso in 40 card dell'empatia, Rossi ci prende per mano e ci



guida passo passo. Dopo una pregevole introduzione, ci propone due percorsi, ciascuno diviso in 5 sottogruppi. Ogni sottogruppo è dedicato a emozioni, tematiche e questioni cruciali che investono la scuola e la vita dei ragazzi e delle ragazze di oggi. E ogni argomento viene affrontato mediante «tre porte»: la discussione, a partire da un aforisma, la storia, con successivo confronto cooperativo e una proposta di elaborazione creativa di un prodotto differenziato in base alla scelta e alle preferenze dei ragazzi e delle ragazze. Attività assai ben strutturate, che guidano il docente fornendo dettagliate istruzioni al fine di agevolare il lavoro.

In questi mesi ho avuto il piacere di leggere il libro e di iniziare a sperimentare nelle classi dove insegno alcune attività, che si sono dimostrate assai efficaci e sono state molto gradite dagli studenti e dalle studentesse. Dopo vari tentativi, il circle time in Agorà si è rivelato il setting più adeguato a questi momenti che, sia nei contenuti che nel metodo, si sposano perfettamente con il modello di scuola Senza Zaino.

Infine, qualche settimana fa, ho avuto la possibilità di confrontarmi direttamente con Stefano Rossi, che gentilmente si è reso disponibile a una informale chiacchierata in Meet. Un comunicatore efficace; anche «dal vivo» di una videochiamata è riuscito a trasmettermi tutto l'amore e tutta la passione che nutre per il proprio lavoro e a raccontarmi, in estrema sintesi, genesi e linee portanti della sua proposta. Parole preziose, legate alla cura autentica di sé e dell'altro, all'empatia come atteggiamento che si può e si deve imparare, alla metafora della «coperta calda» che avvolge il nostro cuore quando facciamo qualcosa per gli altri. Parole confortanti, in questo periodo reso ancora più difficile dalla pandemia.

Per chi volesse approfondire la proposta educativa di Stefano Rossi e il suo «metodo», oltre alla lettura della sua ricca e variegata bibliografia, adatta a docenti di ogni ordine di scuola, ma anche a genitori, consiglieri di seguire uno dei suoi eventi online. Tra dirette Facebook, videointerviste e webinar, Stefano infatti è molto attivo. Inoltre è disponibile a svolgere corsi per

le scuole. Per informazioni www.centrodidatticacooperativa.it. Concludo ringraziando Angela Spadaro, amica, collega e formatrice Senza Zaino, per la segnalazione di questo libro, che mi ha aperto nuovi orizzonti di ricerca.

IL LIBRO

Rossi S. (2020), *Menti critiche, cuori intelligenti*, Milano, Pearson, pp. 180, € 12,90





SENZA ZAINO

Volume 2, numero 2 - giugno 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