

Sommario

Editoriale

4 **CONVIVERE CON L'INCERTEZZA**

Maria Paola Pietropaolo

#senzazainononsiferma

6 **CONSIGLIO DEI RAGAZZI E DELLE RAGAZZE: L'ESPERIENZA FORMATIVA DEL PROGETTO LODLN**

Marzia Nieri

14 **UN'ESPERIENZA DI TIROCINIO IN UNA CLASSE SENZA ZAINO: COME IL CONTESTO TRASFORMA GLI INDIVIDUI**

Morena Giacometti

I fondamenti di SZ

17 **LE BASI RELAZIONALI DI UNA COMUNITÀ EMPATICA**

Pierfrancesco Pardini

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

Margherita Carloni, Grazia Simi
e Piera Scappini

27 **LA VALUTAZIONE «A DISTANZA», TUTTO DA DIMENTICARE?**

Maria Grazia Dell'Orfanello

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

Roberta Ponzeveroni,
Flora Guastamacchia e Serena Campani



Altri orizzonti

44

DA INSEGNANTI A INSIMBOLANTI

**Storia Interiore dell'Universo
e BH24, il cammino spirituale
dell'educatore**

Paolo Vismara

50

IL TEMPO PIENO CHE VORREI...

Intervista a Franco Lorenzoni

A cura di Maria Paola Pietropaolo

Rubriche

40

La visione si fa pratica

LA QUALITÀ O LA QUANTITÀ? SUGGERIMENTI PER UN NUOVO INIZIO DELLA SCUOLA

Marco Orsi

53

Contributi dall'Europa

VERTICE MONDIALE SULL'ISTRUZIONE: L'EUROPA PARTECIPERÀ CON 1,7 MILIONI DI EURO

Piercarlo Valtorta e Luca Persiani

58

Invito alla lettura

LA DIDATTICA APERTA

Serena Campani



CONVIVERE CON L'INCERTEZZA



Maria Paola Pietropaolo

Responsabile scientifico, membro del Gruppo Fondatore di Senza Zaino.

Oggi è il 1° settembre, il giorno in cui si celebra il capodanno scolastico e ci si scambiano gli auguri di buon anno. Avevamo nutrito la speranza di un inizio bene organizzato, con procedure chiare e

definite rispetto alle misure anti-Covid, alla gestione del personale, dei trasporti, considerate le ripetute rassicurazioni in tal senso da parte del Ministro e dei diversi responsabili, ai vari livelli. In realtà, molte sono ancora le questioni aperte e le incertezze che i dirigenti scolastici debbono affrontare. Le scuole hanno ampiamente dimostrato negli scorsi due anni di aver sfidato l'emergenza con energia e grande capacità di adattamento, ma credo che l'incertezza sia la

condizione peggiore per affrontare il nuovo anno, a fronte della giusta richiesta di sicurezza che viene sia dai docenti che dalle famiglie degli alunni. L'unica certezza che sembra emergere ai vari livelli di responsabilità è il rifiuto della DAD come ultima risorsa, ma anche questo non sembra così scontato. Si moltiplicano intanto gli allarmi legati ai danni procurati proprio dalla DAD alla quale gli studenti, soprattutto delle scuole secondarie di 2° grado, sono stati esposti



Le immagini contenute in questo numero ci sono state gentilmente concesse dal Museo delle Scienze di Trento (MUSE), inaugurato nel 2013 nella bellissima sede progettata da Renzo Piano, che raccoglie collezioni precedentemente dislocate in varie sedi territoriali. L'allestimento giocato sulla trasparenza delle alte pareti a vetro che lasciano entrare la luce naturale, le linee della struttura che seguono lo skyline delle montagne circostanti, la presenza di moltissime attività interattive, le mostre temporanee ne fanno un'occasione preziosa di conoscenza scientifica per tutti, in particolare per bambini e ragazzi.

Foto archivio MUSE – Museo delle Scienze

per quasi due anni scolastici. Le prove INVALSI hanno evidenziato una significativa perdita di apprendimenti e, soprattutto, un forte aumento della dispersione scolastica, in gran parte a danno degli studenti provenienti dalle famiglie più fragili dal punto di vista socioeconomico e delle regioni del meridione d'Italia. Un grandissimo problema, che pesa sul presente e soprattutto sul futuro del nostro Paese e segnala il perpetuarsi e l'aggravarsi di una disuguaglianza di opportunità che disconferma uno dei principi basilari della nostra Costituzione. La DAD ha accentuato tali disuguaglianze, rendendo difficile porre rimedio a questa situazione e mettere in atto

interventi compensativi. Che poi la DAD possa e debba continuare ad essere utilizzata come integrazione (DID) e potenziamento della didattica in presenza è un altro ragionamento che va affrontato, perché non si perda una preziosa opportunità di arricchimento dell'offerta formativa. La rete delle scuole Senza Zaino ha fronteggiato l'emergenza con grande impegno, cercando in ogni modo di mantenere fede al modello, sia pure con i necessari adattamenti nella disposizione degli arredi e nella gestione della classe. E ancora ad oggi non è affatto sicuro che si potrà tornare a breve agli assetti necessari per una ottimale attività in classe e a scuola, il più possibile fedele

ai nostri tre valori fondamentali. L'incertezza rende tutto più fluido, in attesa di capire come evolveranno gli eventi, innanzitutto l'andamento della pandemia.

Intanto *#senzazainononsiferma* e abbiamo in cantiere molte iniziative per celebrare adeguatamente i venti anni dalla nascita del movimento, che ci vedrà impegnati lungo il corso dell'anno e di cui daremo tempestive informazioni. Il primo evento si svolgerà il prossimo 30 settembre, dal titolo «Porte aperte a...»; una giornata dedicata alla comunità della rete nazionale, per coinvolgere tutte le scuole in una serie di riflessioni sulla scuola del dopo-pandemia, ma anche del futuro e aprire nuovi scenari di ricerca.



CONSIGLIO DEI RAGAZZI E DELLE RAGAZZE: L'ESPERIENZA FORMATIVA DEL PROGETTO LODLNB



Marzia Nieri

È insegnante di Scuola Primaria, Membro del Gruppo Fondatore del Movimento Senza Zaino e del Consiglio direttivo dell'Associazione Senza Zaino; è Formatrice Senza Zaino senior. Fa parte della Cabina di Regia del Progetto «L'ora di lezione non basta», in qualità di Responsabile della Didattica del Progetto.

Da dove siamo partiti?

Ci eravamo lasciati con Donatella Turri che, nel numero 1 dell'ottobre del 2020 di questa Rivista, descriveva il Progetto *L'ora di lezione non basta* (LODLNB), definendolo così *progetto avviatosi a marzo (2019) che vede l'Associazione Senza Zaino impegnata in un quadro possente di interventi per il contrasto alla povertà*

educativa, insieme a un'ampia rete di scuole e di soggetti partner.

Quadro possente di interventi era già una previsione di lavoro impegnativa.

Ma forse, nel periodo in cui l'articolo fu scritto, ancora non sapevamo fino in fondo quello che ci sarebbe aspettato.

Sicuramente non ci aspettavamo il Covid-19. Gli spazi scolastici che diventano «improvvisamente» così piccoli da non poterci contenere tutti, e così inadeguati da non poter garantire sicurezza e salute. La Didattica a distanza, la scuola a casa. La casa del lockdown, a volte come una prigione. Le quarantene. Le infezioni che si negativizzano con tempi molto lunghi. La Didattica a distanza integrata. I bambini e i ragazzi che, ogni giorno che passa, partecipano alla vita scolastica con sempre minore interesse: del resto, è «una vita» a metà (metà in classe, metà a casa,...), una vita alla finestra di un monitor, uno sguardo da lontano virtuale ed etereo, un contatto «senza tatto», non corporeo, sempre a rischio di distorsioni e inganni.

In questo frangente doloroso, la scuola ha lottato.

Il racconto dettagliato dell'esperienza fatto dalla coordinatrice Marzia Nieri, responsabile della didattica nel progetto LODLNB,¹ è interessante sotto parecchi punti di vista. Si pone, innanzitutto, come buona pratica da guardare con attenzione per i docenti e le scuole che vorranno avviare o consolidare i Consigli dei ragazzi, in quanto vengono descritti strumenti operativi, processi e modalità di lavoro che, opportunamente contestualizzati, possono essere ripresi e realizzati. L'educazione civica di cui alla Legge 92/2019 pone alle scuole l'obbligo di progettare iniziative e attività coerenti con obiettivi e competenze attese e sappiamo bene che l'educazione civica non può essere «insegnata», ma va «vissuta» attraverso esperienze di cittadinanza attiva e in questo senso il Consiglio dei ragazzi (CRA) è un modo esemplare per realizzarla. Chi conosce bene Senza Zaino sa che la partecipazione dei ragazzi, fin da piccoli, alla gestione della vita di classe e di scuola è nel DNA del modello; tuttavia, non sempre le scuole in rete avviano o implementano tale esperienza, che invece va rilanciata e consolidata, anche alla luce della crisi pandemica che ha di fatto limitato la dimensione relazionale della vita di ragazze e ragazzi.

Ma anche il modello formativo è molto interessante, perché introduce alcune suggestioni operative utili per l'attività formativa in generale: il diario di bordo condiviso, il colloquio finale, ovviamente vissuto non come una verifica/controllo, ma come strumento condiviso di autovalutazione e sviluppo.

¹ LODLNB è un progetto finanziato dalla Fondazione www.conibambini.org/ nell'ambito delle azioni di contrasto alla povertà educativa e coordinato dall'Associazione Senza Zaino.

Si potrà forse dire che lo abbia fatto male, con mezzi insufficienti, con risultati scarsi, con personale non sempre all'altezza, ma non si può dire che non abbia lottato. Il Progetto LODLNB non si è fermato: ha cercato in ogni modo di lottare a fianco delle scuole.

La partecipazione degli studenti, la normativa, il Progetto LODLNB

Alla fine di questo anno scolastico, si guarda con prudente ottimismo al prossimo che inizierà a settembre: con ogni precauzione, ma in presenza per tutti. È già una conquista. Anche i docenti delle scuole LODLNB si confrontano proprio sul nuovo inizio e una cosa ci è chiara: la voglia

di PARTECIPAZIONE degli allievi a scuola potrà essere incontenibilmente manifesta come reazione forte a un anno e più di distanziamento sociale e di lezioni da casa oppure andrà sollecitata senza mezzi termini, laddove la pandemia dovesse averla depressa o spenta del tutto. Nel quadro appena tratteggiato, si inserisce, nell'agosto 2019 — in tempi immediatamente pre-Covid-19 — l'intervento del Ministero che, con Legge 92/2019, reintroduce l'Educazione civica nelle scuole di ogni ordine e grado, evidenziando il principio che «l'educazione civica contribuisce a formare cittadini responsabili e attivi e a promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri».

La Legge 92, all'Art. 3, nel delineare specifici traguardi e obiettivi di apprendimento dell'Educazione civica,



richiama con forza alla coerenza con le Indicazioni nazionali per il curricolo, con il documento «Indicazioni nazionali e nuovi scenari», le Indicazioni nazionali per i licei e le Linee guida per gli istituti tecnici e professionali. Si legge, in un puntualissimo passo delle Indicazioni nazionali e Nuovi Scenari: «Obiettivi irrinunciabili dell'educazione alla cittadinanza sono la costruzione del senso di legalità e lo sviluppo di un'etica della responsabilità, che si realizzano nel dovere di scegliere e agire in modo consapevole e che implicano l'impegno a elaborare idee e a promuovere azioni finalizzate al miglioramento continuo del proprio contesto di vita, a partire dalla vita quotidiana a scuola e dal personale coinvolgimento in routine consuetudinarie che possono riguardare la pulizia e il buon uso dei luoghi, la cura del giardino o del cortile, la custodia dei sussidi, la documentazione, le prime forme di partecipazione alle decisioni comuni, le piccole riparazioni, l'organizzazione del lavoro comune, ecc.» (Nota di trasmissione, prot. n. 3645, 1° marzo 2018, p. 6).

Sic stantibus rebus, ai docenti delle scuole partner di Progetto è sembrato ovvio, quasi inevitabile, riaprire insieme la Scheda LODLNB «Codice Attività 11717 – Consigli dei Ragazzi», leggerla minuziosamente, comprenderla a fondo per entrare in modo sincero nei «Luoghi della discussione», per pensare a come gestire il bisogno *impellente o perduto* di partecipazione degli studenti, a come offrire loro spazi, tempi, opportunità per *esprimere o ritrovare* la voglia di esserci, di «contare», di lavorare insieme.

Nella Scheda di Progetto Codice 11717, si afferma: «La creazione dei Consigli dei Ragazzi (con varie modalità di composizione e nomina) favorisce nei ragazzi processi di partecipazione attiva alla vita pubblica attraverso il diritto alla parola e alle decisioni; percorsi di crescita attraverso il dialogo, il confronto, la scelta, la valutazione; rapporti sociali aperti e «collaborativi» attraverso il lavoro di gruppo, la capacità di lavorare insieme, la comunicazione costante».

È proprio quello che ci vuole, adesso. Ci vuole sempre, ma adesso è proprio un'urgenza, una necessità primaria. Le scuole partner hanno a disposizione un piccolo budget per attivare o potenziare i Consigli dei Ragazzi e delle Ragazze: sembra naturale iniziare proprio da quest'anno a impiegarlo.

Il percorso di formazione

Il Codice Attività 11717 potrebbe essere gestito autonomamente dalle 15 scuole del Progetto: il Consiglio dei Ragazzi e delle Ragazze (CdRR), o Consiglio dei Rappresentanti degli Alunni (CRA), è un'esperienza che già da molti anni il Modello di scuola Senza Zaino propone agli studenti, è un'azione piuttosto nota, una tra le più significative pensate per dare concreta attuazione ai Valori di Responsabilità, Comunità, Ospitalità.

Verifichiamo tuttavia che non sono molte le scuole in cui è organizzato; complessivamente si sa ancora abbastanza poco dell'iniziativa.

Alcune scuole partner, con grande onestà, chiedono aiuto alla Cabina di Regia.¹

Nell'ottica dell'affiancamento di cui dicevamo sopra, la Cabina di Regia organizza un breve Percorso di formazione sul tema (12 ore complessive), richiedendo la partecipazione di un docente per ciascuno dei 15 Istituti partner. 15 in tutto, quindi: diventeranno i Referenti CdRR dell'Istituto partner e l'interfaccia diretta della Cabina di Regia di Progetto per questo Codice Attività. Se ne iscrivono 31 (7 di scuola secondaria di I grado; 1 di scuola dell'infanzia; 23 di scuola primaria): da alcune scuole, vengono in piccoli gruppi di 4 o 5. I docenti delle scuole di alcune regioni del Sud sono esperti di Educazione alla legalità e alla cittadinanza attiva, sono sensibili e pronti, vogliono continuare a lavorarci insieme. Abbiamo soltanto da imparare, da loro.

¹ La Cabina di Regia è l'organismo che gestisce l'insieme delle azioni del progetto LODLNB.

Io coordino il Percorso, come Responsabile della Didattica della Cabina di Regia LODLNB e come Formatrice Senza Zaino senior ma, soprattutto, in qualità di docente che vive da molti anni l'esperienza del CdRR nella propria scuola di titolarità, ne conosce le procedure, le criticità, le immense possibilità, la ricchezza educativa.

Sono affiancata nel Percorso da Patrizia Nesi, ex dirigente scolastica dell'Istituto *partner* di Progetto *Giovanni XXIII di Statte* (TA): dall'anno scorso è in pensione, ma è lei che ha voluto fortemente l'adesione al Progetto LODLNB del suo Istituto.

Oggi lavora accanto alla Cabina di Regia e alle scuole del Sud, di cui è stata nominata coordinatrice.

Iniziamo il 29 aprile 2021 con un *Webinar* allargato, al quale la Cabina di Regia partecipa al completo e a cui sono invitati anche i dirigenti scolastici e i Referenti di Istituto.

Durante l'incontro, viene presentata nuovamente, la Scheda di Progetto — Codice attività 11717, si sottolinea l'apporto decisivo del Dirigente scolastico che appoggia l'iniziativa «Consiglio dei Ragazzi e delle Ragazze», il ruolo di sostegno strategico del Referente LODLNB e del Referente Senza Zaino.

È quindi descritto l'itinerario formativo ideato, che sarà portato avanti nei mesi di maggio, giugno e luglio 2021. Si tratta di una formazione un po' atipica, in effetti: vorrebbe avere caratteristiche più esperienziali, più operative.

In pratica, vorrebbe configurarsi come:

- un percorso di conoscenza dell'esperienza a partire dal RACCONTO di chi ha già sperimentato il CdRR;
- un gruppo di studio e confronto per individuare le connessioni dell'esperienza CdRR con l'Educazione civica, le competenze di cittadinanza attiva, i valori del Modello Senza Zaino;
- un momento di riflessione personale e di autoformazione;
- un gruppo di lavoro, per prepararsi insieme a gestire le diverse fasi dell'attività e per «non sentirsi soli» se si presentano difficoltà o se emergono dubbi;

- un percorso sperimentale, che potrà poi essere riproposto alle scuole della Rete.

Sono previsti quattro incontri sincroni in *Google Meet*, una parte di lavoro asincrono individuale e di piccolo gruppo, un colloquio finale alla presenza di esperti della tematica.

Si parte il 7 maggio, ore 17.30.

Gli strumenti del percorso

A sostenere il percorso formativo, introduco alcuni strumenti di lavoro, la maggior parte dei quali realizzata utilizzando le applicazioni della *Google Suite* del Progetto LODLNB.

1. Si parte sempre dalla condivisione del timetable della riunione. Niente di nuovo: dichiarare in apertura di sessione formativa (di qualunque tipo) tempi, attività, articolazione dell'incontro è *normale amministrazione*, per i docenti Senza Zaino. Dopo il primo incontro, il timetable risente spesso delle indicazioni dei partecipanti, dei loro bisogni e richieste, è in qualche modo *co-progettato*.
2. Durante quasi tutti i meet, chiedo di compilare un Questionario individuale in *Moduli di Google* per raccogliere informazioni sui partecipanti e sui loro Istituti, per capire con precisione a che punto è ogni scuola rispetto all'*Attività CdRR*: è già in atto? Se sì, con quali caratteristiche? Se no, è presente un organismo analogo? Siete coordinatori di Educazione civica nella vostra classe? Quale sostegno ci si aspetta dal proprio dirigente, dai colleghi di scuola, dal Collegio docenti tutto? Fate parte dello staff del dirigente? Pensate di aver bisogno di uno team di lavoro per il CdRR? Se sì, avete già in mente a chi potreste rivolgervi? Quanti colleghi, in generale, sarebbero coinvolti nell'attività CdRR della tua scuola? Quanti allievi dovreste organizzare, all'incirca? Quante classi? L'attività sarebbe realizzata

soltanto nella vostra scuola o in più scuole (magari tutte) dell'Istituto? Quali spazi di lavoro e di riunione nell'edificio scolastico? Trovo utile iniziare dalle domande. Così come continuare a porle durante tutto il percorso. È importante cogliere differenze e similitudini; partire da *quello che c'è* o che *non c'è*, in maniera del tutto a-valutativa, cioè senza esprimere alcuna forma di giudizio. È importante anche indagare sulle percezioni dei docenti, sull'appoggio e le risorse di cui ritengono di poter disporre nel momento in cui partiranno con l'esperienza o vorranno svilupparla. Raccolgo informazioni, notizie, stati d'animo e, nell'incontro seguente, li condivido con i partecipanti, aiutandomi con tabelle, grafici, griglie. Segue sempre un momento di riflessione collettiva sui dati. È anche un modo per conoscersi, per sapere «chi siamo». Almeno a livello professionale. Emerge fin da subito che gli «esperti» del gruppo sono disponibili a sostenere i «novizi» del CdRR.

3. Un GSite-guida, così l'ho denominato, per raccogliere tutti i materiali in un unico contenitore organizzato e chiaro: documenti, normativa, proposte, gallerie di foto, video esplicativi, attività da svolgere insieme, prodotti di vario tipo. Ma anche indicazioni per la rendicontazione del Codice 11717 all'amministrazione del Progetto LODLNB, forme di raccolta dati per documentare bene le attività, le spese, i tempi di lavoro. Questo *G-Site* può rimanere patrimonio della Rete di scuole Senza Zaino, anche dopo la conclusione del Progetto LODLNB: potrebbe essere uno strumento strategico per tutte le scuole Senza Zaino d'Italia.
4. Una Classe virtuale per *mettere in rete* i docenti, per scambiare le pratiche su questa iniziativa, condividere e sostenere le varie fasi dell'esperienza, ma anche, in un secondo momento, per far comunicare tra loro i Consigli dei Ragazzi di tutte le scuole, gli studenti di parti del Paese così diverse e fisicamente distanti tra loro. Rete di docenti in rete di allievi: è un po' questo, il senso. In una

Google Classroom condivisa, del resto, è rapidissima l'operazione di attivare una videoconferenza tra i partecipanti: connettere online gli studenti del CdRR può risultare impensabilmente naturale e facile, dopo un anno e più di didattica a distanza (che sarà pur servita a qualcosa...). La *Classroom* rimarrà aperta a tempo indeterminato. Finché sarà utile e utilizzata.

5. Una Jamboard chiamata «*Salto dell'ostacolo: una lavagna di problem solving*», per affrontare insieme, in una specie di *tempesta di cervelli* che si sostengono reciprocamente, le criticità più comuni che possono emergere nelle varie fasi dell'attività, ma anche quelle meno prevedibili e più specifiche. Propongo io stessa la prima criticità da *mettere in conto* (l'ho incontrata diverse volte nella lunga storia di CdRR della mia scuola), il primo «ostacolo» da saltare: «Un tuo collega ti dice un po' scocciato: "Certo, per questa attività, i ragazzi perdono ore di lezione (anzi, ancora più realisticamente, ti dice: 'IO' perdo ore di lezione!). Per non parlare dei due eletti che, ogni 15 giorni, perdono un'ora della mia materia!". Come risponderesti, in questa situazione?». Dopo un primo momento di esitazione, iniziano a poco a poco le risposte dei partecipanti (si aggiungono anche in tempi successivi: le idee non vengono tutte subito) che si mettono alla prova, si sforzano di trovare risposte, prospettare soluzioni: chi dal punto di vista filosofico, chi da quello culturale, chi proponendo argomentazioni educativo-didattiche, chi appellandosi alla normativa e all'Educazione civica trasversale, chi distinguendo tra *risposta nell'immediato* e lavoro *a medio termine* sulla cultura scolastica, chi ponendosi con empatia e lavorando sulla relazione con il collega reticente, chi ricordando l'adesione al Modello Senza Zaino e ai suoi 3 valori, espressi anche nel PTOF. È tutto giusto. Tutto insieme. Ostacolo saltato. Questa Jamboard potrebbe servire per non scoraggiarsi, perché, quando si parte con un'iniziativa nuova, non sono solo «rose e fiori»: le difficoltà emergono, i problemi si pongono davvero, i momenti di sconforto sopraggiungono.

Chi ha già avviato e sviluppato l'esperienza lo sa bene. Quindi si tratta di una specie di «zattera», alla quale ogni docente potrà sempre aggrapparsi quando l'attività CdRR prenderà vita nella propria scuola: è sorto un problema, voglio sentire come lo affronterebbe la Rete LODLNB, quali idee possono suggerirmi i colleghi con cui ho condiviso la formazione, scrivo un *post* sulla jamboard, chiedo aiuto con semplicità. È un po' questo, il senso: *non sono solo*.

6. Una Checklist CdRR realizzata insieme per «immaginare» con puntualità ogni fase di realizzazione del CdRR nella propria scuola, strumento potentissimo per gestire l'intero processo organizzativo, per rendere chiara la «visione» dell'esperienza e delle attività ad essa connesse. Inizialmente chiedo ai partecipanti di *buttar giù* la propria Checklist in solitudine, nei giorni tra il secondo e il terzo incontro sincrono. Si tratta di un momento in cui ognuno, individualmente, riflette sull'esperienza CdRR, se la «prefigura» riferendola con esattezza al proprio contesto scolastico. Quindi io stessa metto le Checklist prodotte da ciascuno a confronto; ne assemblo una unica, che definisco «comparata». Assume la forma di un *vademecum*, dettagliato e chiaro. Ci sono anche i periodi dell'anno di massima in cui ogni azione è prevista: è anche un CRONOPROGRAMMA. Consiglio di tenerne sempre una stampa cartacea con sé, di darne copia ai colleghi del team di lavoro, al dirigente scolastico, ai Referenti LODLNB e Senza Zaino. Suggerisco di «spuntare» le azioni nel momento in cui sono state realizzate, di integrare l'elenco delle azioni se ne subentrano di impreviste.
7. Un Diario di Bordo del Corso, documento di testo condiviso, in cui ognuno può scrivere liberamente (osservazioni, commenti, richieste, dubbi,...), semplicemente indicando un oggetto di massima del contributo, la data, il nome dell'autore. Contiene sempre il *report* degli incontri, per allineare chi non è stato presente, tenere traccia di ciò che succede,

evidenziare gli aspetti degni di nota, documentare il percorso. Patrizia Nesi si offre generosamente di gestire questo strumento, almeno nell'attività ordinaria di redazione dei verbali. Gli aggiornamenti del Diario sono inseriti sempre dal più recente al meno recente, cosicché i contributi NUOVI risultano sempre in primo piano e immediatamente reperibili. La fase iniziale di ogni incontro sincrono è sempre caratterizzata dalla lettura del Diario di Bordo del Corso: per riconnettersi alla volta precedente, riprendere il *filo del discorso*, condividere apertamente eventuali aggiornamenti individuali, lavorare in una continuità fluida e chiara.

8. Diario di bordo personale. Si tratta di un Documento di Google che, per adesso, è condiviso solo con me e Patrizia Nesi e con il proprietario del Diario (quindi, ho creati tanti diari quanti i partecipanti al percorso). Attualmente i Diari personali sono ancora intonsi perché si è preferito lavorare sul Diario del Corso condiviso, ma ho chiesto che si *popolino* nel momento in cui ognuno inizierà la *vita vera* del CdRR nella propria scuola. Riporto la definizione di DIARIO DI BORDO che ho scelto dal web per presentare lo strumento al gruppo: «Strumento di rilevazione dati, a basso grado di strutturazione, utilizzato principalmente nell'osservazione esperienziale. Nel diario, il soggetto descrive, in forma di narrazione libera, tutte le informazioni ritenute rilevanti per la ricerca o per la comprensione dell'evento che si intende narrare». Poiché abbiamo deciso insieme che, durante il prossimo anno, ci ritroveremo periodicamente in *meet* per aggiornarci sull'andamento dei lavori, partiremo proprio dalla lettura del Diario personale di ognuno, per condividere le diverse esperienze. Anch'io ho un DIARIO PERSONALE. Il mio è già ricco di osservazioni che mi sono annotate durante la formazione. Riporto due brevi estratti: Mercoledì 2 giugno 2021 «All'incontro di ieri, è successa una cosa che mi ha stupito davvero: mi è stato chiesto di ALLUNGARE i tempi dei nostri

incontri sincroni. Siamo alla fine dell'anno scolastico, con tutta la burocrazia del caso da espletare, schede di valutazioni, scrutini, i prof. hanno gli esami da presiedere: eppure vogliono fermarsi di più in meet. Sono proprio matti. Meravigliosamente. In tanti anni che faccio formazione, non avevo mai ricevuto una richiesta del genere. Bello, però...». Lunedì 21 giugno 2021 «Oggi i partecipanti al Corso hanno lavorato in piccoli gruppi con questa consegna: *L'iniziativa CdRR rientra tra i Progetti che l'Istituto inserisce nel PTOF e delibera in sede di Collegio docenti, in genere nel mese di settembre del nuovo anno scolastico. Come presentare l'iniziativa al Collegio docenti?* I docenti dello stesso istituto erano insieme, nel gruppo. Ovvio: stesso Collegio docenti, stessa presentazione. Ma anche i gruppi misti hanno svolto il compito in modo proficuo: buona intesa generale, hanno puntato sugli elementi comuni a tutte le loro scuole. L'unica insegnante di scuola dell'infanzia del Corso ha lavorato con Patrizia Nesi su un'idea, del tutto nuova nel Movimento Senza Zaino, per introdurre qualcosa di riconducibile al CdRR anche nella scuola dell'infanzia. Un'impresa, forse. Ma immaginiamo quale potente esempio di continuità verticale potrebbe essere un organismo di partecipazione attiva di bambini e ragazzi che inizia, se pur con forme diverse e calibrate all'età, nella scuola dell'infanzia e prosegue fino alla fine dell'obbligo formativo?».

Il colloquio finale

Una delle novità di questo percorso è stata la sua conclusione: un colloquio di piccolo gruppo (il gruppo che ha lavorato insieme durante gli incontri sincroni) alla presenza di esperti della tematica.

Le due esperte coinvolte, oltre a Patrizia Nesi, sono state Maria Paola Pietropaolo (Gruppo Fondatore Senza Zaino, Direttrice della Rivista «Senza Zaino», Referente regionale Senza Zaino per varie regioni del

Sud Italia) e Grazia Dell'Orfanello (Gruppo Fondatore Senza Zaino, Referente regionale Senza Zaino per il Piemonte e la Sardegna, promotrice dell'iniziativa del CdR fin dalla sua nascita, Responsabile CdR di Istituto e di scuola per diversi anni durante la sua attività di docente).

Le date previste per i colloqui: 7 e 9 luglio 2021.

Nella comunicazione per la convocazione dei colloqui, ci sono informazioni dettagliate, oltre alla scansione oraria dei colloqui.

«I componenti di ogni gruppo si collegheranno insieme. Tutti possono assistere.

Ogni gruppo può organizzare il colloquio come vuole: ritrovandosi insieme prima e preparando un lavoro collegiale o, più semplicemente, dividendosi i compiti tra quelli indicati come «Contenuti del colloquio».

Il colloquio di ogni gruppo, a livello di contenuti, prevede complessivamente TRE PARTI.

PRIMA PARTE

Si tratta del RACCONTO dell'esperienza condivisa in questo Percorso di formazione/riflessione.

Chi si occupa di questa parte ha il compito di raccontare in cosa è consistito il Percorso, quali sono stati i materiali prodotti, cosa ci ha aiutato nel lavoro, quali sono state le osservazioni più significative emerse, cosa ci ha maggiormente colpito. La narrazione è comunque libera e può essere organizzata a piacimento.

SECONDA PARTE

Questa parte riguarda l'analisi dell'esperienza del CdRR da un punto di vista più TEORICO.

Chi si occupa di questa parte commenta con semplicità e connette all'esperienza del CdRR uno a scelta dei documenti/ testi inseriti nella Homepage del GSite-guida:

- Indicazioni Nazionali e Nuovi scenari (estratto)
- Anna Maria Cristina Gasperini: «La progettazione partecipata — Consapevolezza, Responsabilità, Ascolto» (in: «Senza Zaino», vol. 1, n. 3, 2020)
- Legge 92/2019: Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'Educazione civica



- «A scuola senza zaino» (Orsi, 2016) – Capitoli 4, 7, 9 (estratti).

TERZA PARTE

Questa parte riguarda l'analisi dell'esperienza del Consiglio dei Ragazzi da un punto di vista più OPERATIVO.

A partire dalla Checklist del CdRR redatta insieme, chi si occupa di questa parte può parlare di come vorrebbe gestire e organizzare una a scelta delle AZIONI individuate nella Checklist.

I giorni dei colloqui non sapevo esattamente ciò che sarebbe successo, non avevo mai proposto niente di simile.

Dirò solo che i docenti si sono presentati — tutti — nel caldo torrido di luglio, con un lavoro curato, condiviso,

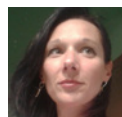
ben organizzato. Anche un po' emozionati. Molti di loro si erano trovati diverse volte in *meet* di piccolo gruppo, per dividersi i compiti, prepararsi, addirittura *simulare* il colloquio.

Aggiungo che gli interventi, gli scambi diretti con i partecipanti, le idee, le suggestioni per il futuro di Maria Paola e Grazia hanno davvero impreziosito e raffinato il momento, contribuendo a stimolare i presenti, ma anche a estendere gli orizzonti e a rendere più larga la visuale.

Un bel momento, dal quale è derivata anche l'idea di scrivere questo articolo.

Principalmente, per ringraziare i docenti che lo hanno ispirato in ogni modo possibile, ma anche per raccontare una STORIA, condividerla con il Movimento Senza Zaino, non dimenticarla.

UN'ESPERIENZA DI TIROCINIO IN UNA CLASSE SENZA ZAINO: COME IL CONTESTO TRASFORMA GLI INDIVIDUI



Morena Giacometti

Tirocinante al 4° anno di Scienze della formazione primaria, Università Bicocca di Milano; Tirocinio svolto c/o Scuola Senza Zaino di Sumirago (VA).

Frequento il quarto anno di Scienze della formazione primaria, ho alle spalle una precedente laurea in Scienze dell'educazione, non sono quindi una giovane studentessa, ma quando mi viene chiesto dove voglio svolgere il mio tirocinio, rifletto e scelgo di svolgerlo in una struttura Senza Zaino a qualche chilometro di distanza da casa, in provincia di Varese. Guardando sul sito della scuola Senza Zaino sono colpita dall'evidenza dei valori e delle regole fondamentali; come responsabilità, comunità e ospitalità, perché esse sono la base per una crescita veramente completa, coinvolgendo l'alunno nella sua globalità. Non è possibile entrare in una scuola che adotta il modello Senza Zaino e non rimanerne colpiti. Come ha detto la mia nuova tutor L., durante il nostro primo colloquio, raccontandomi il suo primo incontro con il modello Senza Zaino «Mi si è aperto un mondo!» ed è la stessa cosa che ho pensato io al mio ingresso a scuola. Le indicazioni nazionali 2012 chiedono di mettere al centro dell'azione educativa il bambino specificando che «la scuola si deve costruire come luogo accogliente, coinvolgendo in questo compito gli studenti stessi. Sono, infatti, importanti le condizioni che favoriscono lo star bene a scuola, al fine di ottenere la partecipazione più ampia dei bambini e degli adolescenti a un progetto educativo condiviso. La formazione di importanti **legami** di gruppo [...] è al contrario condizione indispensabile per lo **sviluppo della personalità di ognuno**». Ecco che, a differenza di molte scuole del territorio, essa risponde anche integralmente alle linee guida nazionali, diventando una scuola che fornisce le chiavi per apprendere,

per costruire e per trasformare le mappe dei saperi coerenti con la rapida e spesso imprevedibile evoluzione delle conoscenze. Al centro dell'offerta formativa c'è l'alunno e tutto il mondo che gli ruota attorno. I valori della «Scuola Senza Zaino» sono fondamentali perché favoriscono operativamente l'interconnessione e l'interdisciplinarietà. L'attenzione agli ambienti che risultano accoglienti, ben organizzati, ordinati e ricchi di materiali. La responsabilità che inizia permettendo all'assetto della classe di essere parte della vita quotidiana dell'alunno. Molte cose con il Protocollo Covid si sono modificate nel mondo della scuola; Senza Zaino e non solo hanno dovuto rimodulare le regole, favorendo una maggiore attenzione generale. Tutto ciò ha permesso la funzione della scuola come **luogo di comunità scolastica**, prestando particolare attenzione ai materiali, agli spazi e ai tempi. I bambini vengono invitati ad acquisire atteggiamenti improntati all'indipendenza (vi sono pannelli appesi per ricordare turni/mansioni/ecc..) e ad essere artefici del proprio apprendimento.

Diventando così dei veri attori della gestione della classe, imparando, apprendendo competenze, anche come ideatori e realizzatori di ogni cartello, sentendosi, pertanto, parte integrante dello spazio vissuto in classe. La tutor/docente incentiva il lavoro cooperativo degli studenti, viene valorizzato ogni intervento, ogni idea è condivisa apportando confronto, riflessione e infine un beneficio comune. Ogni giorno assisto a momenti in cui i bambini collaborano fra loro. Chi si dimentica di disfare la borsina? Ha il compagno che gli ricorda di farlo. Chi non ha ancora il materiale? Viene invitato a prepararsi con tutto il necessario. Spesso sono i compagni che anticipano la voce dell'insegnante, supportando il compagno distratto o più lento. Percepisco tra i bambini, presenti in ogni azione della giornata, e anche tra i docenti, una **collaborazione** e una **condivisione** come modus operandi acquisito. Mi rendo conto che, per chi non ha mai vissuto una realtà del genere, possa risultare quasi surreale. Confrontando la mia esperienza in altre strutture scolastiche statali,



sia incontrate attraverso i tirocini che in ambito lavorativo, non ho trovato questa condivisione e collaborazione nella quotidianità. Io stessa i primi tempi mi domandavo se tutto ciò fosse vero, ma è sufficiente manifestare un bisogno, una necessità, un dubbio e subito trovi chi può esserti di aiuto pronto a indicarti come risolvere la difficoltà. Questo accade con le colleghe più affiatate, ma anche con quelle poco conosciute. Nella scuola Senza Zaino si respira lo spirito che l'ha portata ad essere ciò che è. Porto un banalissimo esempio che mi ha molto colpito; ogni giorno vi è qualcosa da **condividere**. Quasi ogni giorno vi sono caramelle del compleanno di..., cioccolatini offerti da..., biscotti per festeggiare... o addirittura la chiavetta carica alla macchinetta del caffè per chi volesse usufruirne. Tutto sigillato, confezionato, ma comunque condiviso, segnalando che questo gesto è diventato non solo consuetudine, ma una necessità e quindi espressione dell'essere una comunità. Questo è ciò che si percepisce entrando e ritrovandosi in questa realtà. Riflettendo sulla mia esperienza di tirocinio in questo particolare contesto, ritengo di aver maturato la consapevolezza e l'importanza di **collaborare** all'interno del contesto e del gruppo docenti, sia attraverso la dimensione di collegialità della scuola Senza Zaino che nella dimensione lavorativa dell'aula. La collaborazione quotidiana con la tutor L. e le altre docenti ha arricchito il mio punto di vista. La diversità di opinioni è stata fonte di difficoltà iniziale, debbo ammettere, ma anche di riflessione e di approfondimento delle differenti esperienze professionali. Questo ha permesso anche la mia crescita personale. Constatando così il difficile compito di reinventarsi nei propri saperi, le proprie competenze e persino nello stesso lavoro. Ho compreso quanto

sia necessario l'utilizzo di una comunicazione chiara ed efficace; attraverso di essa anche il confronto e la condivisione costante diventano fonte di successo e di benessere per il gruppo e per la classe.

La circolarità e la chiarezza della comunicazione che partono con l'Agorà mattutina sono particolarmente importanti, in quanto la consuetudine allo scambio, alla comunicazione e condivisione è il fulcro della vita di classe. Mi sono sentita coinvolta da subito negli impegni collegiali, nelle richieste di opinioni, nella condivisione di idee. Durante l'esperienza del mio tirocinio in Senza Zaino mi sono confrontata spesso, ho accolto le diverse idee e proposte, senza vincoli, ma con l'intento di scegliere, ma sempre insieme, la più



opportuna favorendo un itinerario di esperienze e di vissuti. Ho sviluppato negli anni un'estrema attenzione verso i contesti scolastici e in questo percorso sono riuscita, nonostante le difficoltà sopraggiunte con la didattica a distanza, a realizzare un progetto finale di tirocinio inclusivo. Questo è avvenuto grazie al costante confronto e supporto della tutor. Ho riconosciuto come favorire l'interesse di ogni singolo, stimolare gli interventi individuali e rinforzare l'identità dei membri della classe abbia garantito la libertà di espressione, fondamentale per la realizzazione del progetto. Come dice Aidan Chambers «la forza del linguaggio è dar voce alle fantasie, ai pensieri, alle emozioni»; ogni membro, adulto o bambino, può contribuire, secondo le proprie predisposizioni e attraverso la sua creatività e i suoi interessi, con nuove idee alla realizzazione di un ragionamento collettivo ad alta voce. Sento che questo tirocinio mi ha permesso di acquisire maggiore sicurezza, condividendo in maniera trasparente e quotidiana le conoscenze, le idee, le esperienze laboratoriali e anche i corsi di formazione per una progettazione condivisa, favorendo la mia formazione di insegnante. Il confronto mi ha conferito una maggiore coscienza nella costruzione della progettazione e del percorso che aveva senso per quella classe, attraverso una iniziale tensione per ciò che sarebbe stato realizzato. Grazie all'emozione agita per un contesto così arricchente, ho apportato una maggiore attenzione ai dettagli, ai diversi passaggi, i quali spesso necessitano di riprogettazione. Nella preparazione del materiale e nella raccolta dell'esperienza, ho considerato più volte il senso del progettare, senza tralasciare la classe e i suoi interessi in particolare. Grazie alle ore trascorse in II B ho osservato come le relazioni cooperative fra i bambini si sviluppino a partire da semplici azioni quotidiane, diventando spunto di riflessione e di autovalutazione. Penso di ritenermi soddisfatta, contenta dell'esperienza formativa e personale raggiunta, perché insieme ai bambini sono cresciuta nella mia professionalità. Abbiamo

attraversato un anno difficoltoso, ma riconosco che i loro commenti, le loro restituzioni sono stati per me un dono prezioso e un riconoscimento fondamentale. La competenza che i bambini hanno raggiunto è raccontata da una storia che ha appassionato me e loro. Stimolata a proporre, condividere, vivere ogni momento con estrema importanza per ciò che avrebbe potuto suscitare nei bambini. La cura di ogni piccolo dettaglio ha reso l'ambiente Senza Zaino accogliente come l'interno di una casa. I gusti personali dei bambini hanno favorito la predisposizione di uno spazio in cui alunni e docenti vivono, dimostrando come ciò possa permettere di sentirsi a proprio agio ed esprimersi al meglio: la valenza formativa che ne deriva è data dalla consapevolezza che chiunque respiri al suo interno accoglienza, partecipazione e condivisione. Mi rendo conto che quest'anno sono stata molto fortunata, ho avuto una possibilità formativa che mi ha davvero gratificata e ogni giorno mi sono sentita al posto giusto, nel momento giusto.



I fondamenti di Senza Zaino

LE BASI RELAZIONALI DI UNA COMUNITÀ EMPATICA



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 (www.pierfrancescopardini.fr/it/chi-sono).

Comunicazione, relazione e comunità

Nel precedente articolo abbiamo ricordato come le parole «comunicazione» e «comunità» abbiano una comune radice etimologica. La comunicazione è, in effetti, un aspetto importante della socialità: una comunicazione efficace può favorire la cooperazione e il rispetto tra le persone.

Uno dei modelli comunicativi di maggior rilievo è quello della comunicazione non violenta ideato da Marshall Rosenberg. Si tratta di una tecnica comunicativa che permette di esprimere i propri bisogni con empatia. Attraverso l'identificazione di quattro fasi comunicative (osservazioni, sensazioni, bisogni e richieste), Rosenberg ci insegna a comunicare e ascoltare con onestà e pacatezza.

Se auspichiamo che la Scuola di oggi e di domani possa integrare i principi di una **comunicazione non violenta**, dovremmo chiederci in che modo essa possa promuovere relazioni più ricche tra i bambini e gli adulti che li circondano. La comunicazione ha bisogno delle relazioni per fare comunità. La cura delle relazioni è, a mio avviso, uno degli aspetti essenziali del progetto di comunità educante che il movimento Senza Zaino sta portando avanti. Riflettere sulla dimensione relazionale significa interrogarsi, in un'ottica sistemica, sulle

modalità che permettono di prendersi cura dell'altro, scoprendo il senso della cittadinanza che porta dall'io al noi.

Ma che cosa si intende per relazioni più ricche? Come nascono e si coltivano delle buone relazioni? In questo articolo cercheremo di rispondere a tali domande, basandoci su vari studi e proponendo degli spunti di riflessione di taglio psicologico per capire meglio quali sono i bisogni relazionali dell'essere umano.

La mente relazionale

Nel suo libro *La mente relazionale* il pedopsichiatra americano Daniel Siegel applica un approccio neurobiologico allo studio delle relazioni interpersonali. Lo sviluppo della mente, ci dice, è frutto delle interazioni che avvengono tra le esperienze interpersonali e le strutture cerebrali sottostanti. Per Siegel, la mente, il cervello e le relazioni non sono tre elementi distinti ma «tre aspetti della stessa realtà», basata sull'energia e sul flusso di



informazioni. In tal senso, le relazioni e le esperienze che viviamo sin da piccoli, modellano il nostro cervello e influiscono sullo sviluppo più o meno armonico della nostra mente. Inoltre, quest'ultima, essendo plastica, continua a svilupparsi, non solo durante l'infanzia e l'adolescenza, ma durante tutta la nostra vita. Il bisogno di relazioni è dunque iscritto nel nostro patrimonio genetico e costituisce una dimensione essenziale per lo sviluppo della vita umana. Tuttavia, l'architettura neurale non è rigidamente determinata dal genoma: le esperienze relazionali che viviamo nel corso della nostra vita possono modificare tale architettura, come i recenti studi di epigenetica sembrano suggerire. Vediamo ora come la relazione emerge sin dai primi mesi di vita del bambino.

La teoria dell'attaccamento

I meccanismi coinvolti nelle relazioni interpersonali e nelle relazioni tra genitori e figli possono essere spiegati attraverso la teoria dell'attaccamento. Dalle prime elaborazioni di questa teoria, le ricerche di Bowlby hanno confermato che le prime relazioni tra il bambino e le sue principali figure di attaccamento costituiscono gli elementi fondamentali per lo sviluppo umano. I lavori di Bowlby hanno inoltre permesso di dimostrare che l'assenza di relazioni affettive in età precoce interferisce con lo sviluppo del bambino, provocando disturbi sia fisici che psicologici.

L'attaccamento è un bisogno fondamentale del neonato, che per sopravvivere ha bisogno di almeno un adulto che vegli su di lui e lo protegga. Se l'adulto di riferimento — detto anche «caregiver» — avrà delle risposte appropriate nei momenti di angoscia del bambino, quest'ultimo imparerà progressivamente a sormontare le proprie paure. Questa base di sicurezza fornita dall'adulto permette poi al bambino di esplorare l'ambiente e di aprirsi al mondo, sia fisico che sociale, che lo circonda.

Il bisogno di protezione è talmente importante per il bambino, che anche qualora uno dei due genitori

fosse assente, le cure dell'altro genitore possono, in una certa misura, compensare l'assenza dell'altro. Ciò permette di attenuare gli effetti deleteri sull'equilibrio psichico del bambino, ma anche sulla qualità delle relazioni che quest'ultimo costruirà nel corso del suo sviluppo. Contrariamente al bambino che ha conosciuto soltanto relazioni difficili e conflittuali durante la sua infanzia, il bambino che ha goduto di un sostegno stabile e rassicurante da parte dei suoi caregiver riuscirà a costruire relazioni più positive con i suoi coetanei. Più precisamente, quest'ultimo sarà in grado di sintonizzarsi con gli altri (empatia) e di instaurare una comunicazione emozionale.

Se i comportamenti di attaccamento si manifestano con più evidenza durante l'infanzia, continuano a riprodursi durante tutta la vita, in particolar modo nei momenti in cui attraversiamo momenti difficili.

Ma quali altri comportamenti possono favorire lo sviluppo di competenze psico-affettive e relazionali nel bambino e nell'adolescente?

La relazione genitori-figli

Oltre alle normali cure offerte dai genitori che garantiscono l'integrità fisica e l'equilibrio psicologico nei primi anni di vita del bambino, un altro fattore importante per il suo sviluppo armonico è costituito dallo stile educativo adottato. Alfie Kohn nel suo libro *Amarli senza se e senza ma* oppone due approcci educativi: il primo, detto condizionato, di matrice comportamentale, risponde a una logica basata sui premi e le punizioni. Nell'approccio condizionato, l'accento viene messo sul comportamento del bambino e tende a considerare le relazioni soprattutto in termini di transazione economica. Nel secondo approccio, detto incondizionato, si tratta innanzitutto di offrire al bambino uno spazio protetto in cui possa percepire che l'amore del genitore è gratuito in tutti i sensi. Kohn mette in evidenza il fatto che un sistema basato sul «bastone e la carota» non favorisce l'autonomia

e la motivazione intrinseca dei ragazzi, ma piuttosto la dipendenza e la motivazione estrinseca (fare qualcosa per ottenere un premio o evitare una punizione). Al contrario, l'approccio incondizionato favorisce la motivazione intrinseca e aiuta i ragazzi a prendere decisioni con la loro testa, piuttosto che a obbedire passivamente. Inoltre, si tratta di un approccio collaborativo, non coercitivo, basato sul dialogo e l'empatia. Nel corso degli anni, questo tipo di comunicazione «sintonizzata» permette ai figli di sviluppare i circuiti di autoregolazione (corteccia prefrontale) che ne favoriscono la resilienza e che li portano a una progressiva autonomia. Se dall'ambito familiare passiamo al luogo deputato all'educazione, che è quello della scuola, possiamo comprendere come sia importante costruire intorno al bambino un ambiente formativo che lo renda progressivamente autonomo e responsabile di sé e degli altri. Nel modello di scuola Senza Zaino questi sono i valori di fondo che guidano l'azione dell'insegnante. L'apprendimento, infatti, si sviluppa dalla fase di co-progettazione, che chiama in causa lo studente nel delineare il proprio percorso di apprendimento, a quella dell'attuazione attraverso metodologie attive e partecipative, fino alla riflessione e all'autovalutazione del proprio percorso. In questo modo si rafforza nello studente il senso di autoefficacia: mettendosi in gioco impegna le proprie risorse personali e si sente capace di interagire con gli altri.

L'importanza del legame sociale

Numerosi studi di psicologia sembrano confermare l'esistenza di una correlazione significativa tra la qualità delle relazioni sociali e il benessere individuale. La ricerca più lunga che sia mai stata effettuata sul tema del benessere è quella di un gruppo di ricercatori dell'Università di Harvard, attualmente diretta dallo psicologo americano, Robert Waldinger. Questa ricerca, a cui hanno partecipato 724 individui a partire dagli anni Trenta del secolo scorso, mette in evidenza alcuni ingredienti indispensabili per una vita felice.

1. Il fatto di essere **ben integrati nella propria comunità**: le persone più soddisfatte sono quelle che hanno un maggior numero di contatti con le loro famiglie, i loro amici e la loro comunità. Le persone isolate socialmente sono a maggior rischio di malattie, depressione e tossicodipendenza.
2. Favorire la **qualità piuttosto che la quantità** delle relazioni: la qualità dei legami che abbiamo con i nostri familiari conta di più del numero di familiari. Per determinare il numero di legami stretti che abbiamo, possiamo infatti chiederci: quante persone della nostra famiglia ci verrebbero in aiuto in caso di difficoltà? La qualità delle relazioni è, in effetti, legata al tipo di sostegno che sappiamo di poter ottenere dagli altri in caso di necessità.
3. Costruire **dei legami duraturi**: la durata delle relazioni ha un ruolo importante sul benessere. La ricerca di Waldinger mette in evidenza che le coppie che sono soddisfatte della loro relazione a cinquant'anni hanno una migliore salute a ottant'anni. Le persone che vivono in coppia, che non si sono mai separate, e che non hanno attraversato dei conflitti coniugali gravi, hanno dei risultati migliori ai test di memoria. Da questo studio emerge anche che le coppie felici non sono quelle che non litigano mai, bensì quelle che sono costruite su solide basi e che fanno prova di resilienza. Inoltre, contrariamente alla credenza che la felicità è proporzionale al successo e al conto in banca, Waldinger dimostra che sono le buone relazioni sociali che permettono di avere una migliore salute e di provare più soddisfazione per la propria vita. Come dice Aristotele, l'uomo è un animale sociale: per vivere una vita appagante abbiamo bisogno di coltivare relazioni di qualità e di provare un sentimento di appartenenza. Questo è vero per gli adulti, ma lo è anche per i bambini che beneficiano di un clima relazionale caloroso e protettivo, in grado di ridurre i rischi di patologie precoci e comportamenti a rischio. Il tema della «comunità» è anche un valore essenziale del modello di scuola Senza Zaino: le relazioni positive contribuiscono a costruire una comunità educante che

si prende cura di ciascuno, per garantire il benessere e la crescita dei bambini e dei ragazzi anche se vivono in ambienti socialmente svantaggiati. In questo caso la comunità, attraverso un sistema di responsabilità diffusa, può sopperire alle eventuali fragilità della famiglia o della società nella logica di una «ricchezza formativa» che diviene diritto di tutti.

La relazione con la natura

Abbiamo sottolineato l'importanza delle relazioni interpersonali e visto come influiscono sullo sviluppo e sul benessere mentale. Non dobbiamo, tuttavia, dimenticare che il nostro ambiente relazionale non si riduce soltanto alle relazioni con i nostri simili. Abbiamo infatti relazioni anche con la natura, con la Terra in cui viviamo e anch'esse modellano la nostra vita mentale (oltre che fisica). Il biologo americano, Edward Osborne Wilson ha coniato un termine per indicare il legame tra l'uomo e la natura: la biofilia. Osborne definisce la biofilia come «l'innata tendenza a concentrare l'attenzione sulle forme di vita e su tutto ciò che le ricorda, e in alcuni casi ad affiliarsi ad esse emotivamente».

A partire dalle ricerche di Wilson, l'antropologa Lawrence ha introdotto il concetto di «biofilia cognitiva» facendo riferimento all'effetto positivo del mondo naturale sullo sviluppo intellettuale del bambino. Per Lawrence, la natura offre una fonte inesauribile di sfide e stimoli che contribuiscono allo sviluppo psico-affettivo del bambino. Per Sobel, il contatto con la Natura eserciterebbe un ruolo importante anche nella formazione della personalità e nello sviluppo di sé; il bambino, costruendo un rifugio o un posto segreto, può fare l'esperienza di un luogo fuori dal controllo degli adulti in cui può sentirsi al sicuro.

Altri studi sembrano indicare che l'esposizione all'ambiente naturale ha numerosi benefici sui bambini; contribuisce infatti a favorire la rigenerazione attenzionale, le emozioni positive, favorisce il sentimento di controllo e le relazioni sociali. Sembra

inoltre ridurre l'irritabilità, la paura e lo stress. Ma i benefici della natura sull'uomo non si limitano alla frequentazione degli spazi verdi, come le foreste o i parchi naturali. Alcuni studi mostrano come anche la presenza di piante in ambienti interni (ad esempio, le aule scolastiche) abbia un effetto salutare. I bambini sarebbero più inclini a sviluppare la «place identity» per la scuola, ossia un sentimento di familiarità, che contribuisce al senso di sicurezza e favorisce il benessere.

Il movimento Senza Zaino, a seguito dell'emergenza sanitaria, ha elaborato un documento «Proposte per la ripartenza verso il futuro», introducendo nuove riflessioni rispetto all'uso degli spazi dentro e fuori alla scuola. Si afferma che «è necessario passare dall'aula/sezione al "paesaggio di apprendimento", come espressione di una visione globale degli spazi della scuola. In questa visione si scardina la centralità dell'aula/sezione per includere negli ambienti formativi tutti gli spazi interni ed esterni dell'edificio scuola, scoprendone le potenzialità per sviluppare una Comunità di ricerca, nell'ottica dei valori del nostro modello di scuola». La valorizzazione degli spazi esterni, dunque, come i giardini della scuola, i parchi del quartiere e della città, che si pone come una necessità nell'emergenza, diviene un valore da coltivare sempre.

Conclusioni

Attraverso vari studi, abbiamo cercato di delineare l'importanza della relazione sullo sviluppo e il benessere individuale e collettivo. Se le relazioni rispondono a un bisogno innato, esse si evolvono durante tutta la vita delle persone e possono costituire un fattore decisivo nella creazione di una comunicazione empatica. Su queste basi si può procedere nella costruzione di una comunità educante i cui soggetti condividono gli stessi valori e attraverso una responsabilità diffusa sono attivamente partecipi di un processo di crescita umana e civile.

Bibliografia

Barbiero G. e Berto R. (2016), *Introduzione alla biofilia*, Roma, Carocci.
Bowlby J. (1969), *Attachment and Loss: Attachment*, New York, Basic books.

Kohn A. (2010), *Amarli senza se e senza ma*, Torino, Il leone verde.

Lawrence E.A. (1993), *The Sacred Bee, the Filthy Pig, and the Bat out of Hell: Animal Symbolism a Cognitive Biophilia*. In S.R. Kellert e E.O.

Wilson (a cura di), *The Biophilia Hypothesis*, Washington D.C., Island Press, pp. 301-341.

Siegel D.J. (2021), *La mente relazionale*, Milano, Raffaello Cortina.

Sobel D. (1993), *Children's Special Places: Exploring the Role of Forts, Dens, and Bush Houses in Middle Childhood*, Tucson, AZ, Zefir Press.

Wilson E.O. (2002), *The future of life*, New York, Alfred A. Knopf.

Piccolo vademecum per lavorare alla costruzione della comunità educante nel progetto «L'ora di lezione non basta».

Rete Nazionale delle scuole Senza Zaino, *Proposte per la ripartenza verso il futuro*.



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

Il tema della costruzione della comunità professionale in ogni singola scuola rappresenta una delle sfide più grandi della scuola italiana. All'interno del Movimento Senza Zaino è oggetto di dibattito e di una continua ricerca sia teorica che pratica, per le sue ripercussioni sull'applicazione del modello nelle scuole.

Nella mia esperienza di Dirigente ho sempre pensato che puntare sulla creazione di un clima di lavoro che favorisca lo scambio di pratiche e la riflessione professionale sia un impegno primario per un'organizzazione che voglia sostenere l'innovazione. La formazione continua e una leadership diffusa sono, in questo senso, fattori fondamentali, come anche

occuparsi della comunicazione interpersonale e del benessere a scuola.

Nel **secondo anno del percorso di formazione** il miglioramento delle «condizioni dell'apprendimento» viene affrontato anche come effetto della crescita della comunità professionale della scuola, recuperando aspetti del ruolo docente collegati con la responsabilità sociale e la condivisione di una vision e di una mission.

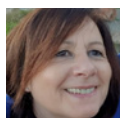
Perché in definitiva i docenti e le docenti sono importanti agenti di trasformazione, colonne portanti della scuola. A loro sono correlati successo scolastico, capacità di riformare il sistema educativo, capacità di veicolare nuove esigenze educative. Insieme a chi dirige e alla comunità educante si occupano dell'efficacia dell'azione della scuola in una prospettiva di sviluppo di pratiche e metodologie, che guarda all'innovazione come un processo fondato sull'interazione sociale.





Grazia Simi

Ha insegnato nella Scuola Primaria di S. Pietro a Vico, Istituto Comprensivo di Lucca 5, partecipando allo sviluppo e all'implementazione del Modello Senza Zaino e incentivando la condivisione e lo scambio di pratiche. Ha svolto per molti anni il ruolo di Funzione Strumentale occupandosi di Formazione e Innovazione metodologica didattica. È Formatrice per la Rete Senza Zaino dal 2013 e rappresentante del GFF (Gruppo Formatori dei Formatori).



Piera Scappini

Ha insegnato nella scuola primaria dell'Istituto Comprensivo di Montespertoli, ha partecipato allo sviluppo del Modello Senza Zaino, Formatrice della Rete Senza Zaino dal 2013 e rappresentante del GFF (Gruppo Formatori dei Formatori).

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

Il Secondo anno fa riferimento in particolare alle competenze 1, 4 e 6 dell'insegnante Senza Zaino.

Competenza 1 *Costruzione della comunità nelle scuole.* Costruire relazioni di collaborazione, condivisione, scambio e apprendimento reciproco, che siano punto di riferimento per lo sviluppo della scuola in un clima di responsabilità.

Competenza 4 *Attivazione di metodologie differenziate e cooperative.* Lasciare spazio a dinamiche relazionali,

comunicative e di lavoro gestite con autonomia e responsabilità dal gruppo.

Competenza 6 *Valutare con i ragazzi per sostenere i processi di apprendimento e crescita personale.*

Le unità di lavoro previste per il secondo anno di formazione sono, in continuità con quelle del primo anno (n. 2 della rivista), le seguenti:

6. Organizzare l'autonomia con le IPU
7. Differenziazione
8. Progettazione per mappe/Timetable
9. Autovalutazione e miglioramento
10. Valutazione dell'apprendimento

Unità di lavoro 6: Organizzare l'autonomia con le IPU: comunicazione visuale e manuale della classe/sezione

Il focus di questa unità di lavoro è la costruzione di una comunità di apprendimento che partecipa attivamente alla vita della classe e della scuola. Vengono proposti il Manuale della Classe e la pannellistica, come strumenti che rendono visibile l'organizzazione e il funzionamento della classe per studenti, studentesse e insegnanti.

PERCHÉ IL MANUALE DELLA CLASSE/SEZIONE?

La costruzione del Manuale della Classe/Sezione invita a riflettere sull'applicazione del modello realizzata nel primo anno, evidenziando gli aspetti da implementare. Si analizza come è stato strutturato l'ambiente di apprendimento, quali procedure sono state predisposte, con chi sono state condivise, quali pratiche sono in atto per favorire lo sviluppo dell'autonomia e della responsabilità dei propri studenti nell'apprendimento. Il processo di analisi stimola a prendere consapevolezza su come «Pensare e co-progettare lo spazio come luogo di accoglienza, ospitalità, apprendimento e relazione a misura delle persone che lo abitano» (competenza 3 del docente Senza Zaino)

Durante l'attività in aula adulta le persone partecipanti iniziano a strutturare l'indice del Manuale che sarà organizzato e realizzato durante l'intero anno scolastico. La costruzione di questo strumento è il **prodotto di un percorso partecipato e condiviso con studenti e studentesse**. Rappresenta per i docenti un'occasione di condivisione di buone pratiche e di sperimentazione di processi pedagogici innovativi. Contribuisce alla costruzione di una comunità professionale favorendo la ricerca metodologico didattica.

COME COMUNICARE IN MODO EFFICACE E FUNZIONALE L'ORGANIZZAZIONE DELL'AULA?

L'importanza di una comunicazione efficace e la necessità di definire i vari aspetti organizzativi e di gestione dell'aula sono al centro delle attività dedicate all'applicazione in aula adulta. Nella stesura delle IPU (Istruzioni Per l'Uso) che permettono di sviluppare autonomia e responsabilità, ogni Team va alla ricerca di soluzioni comunicative efficaci per le varie tipologie di attività della classe. Le IPU trovano posto in pannelli di gestione, di apprendimento, di espressività e di documentazione: esteticamente gradevoli e funzionali. Considerare la **comunicazione visuale come sintesi della cultura** di quella specifica classe, la gestione attraverso segnali e oggetti che la identificano, implementati secondo il sistema delle 4R (Riflettere e progettare, Redigere, Realizzare, Rivedere), con il coinvolgimento di studenti e studentesse in relazione alla loro età e competenza, rappresenta un cambio di prospettiva che investe direttamente il modo di pensare il ruolo docente.

Unità di lavoro 7: Differenziazione

PERCHÉ ATTIVARE LA DIFFERENZIAZIONE DELL'INSEGNAMENTO?

Nella seconda unità si pone l'attenzione sul percorso di apprendimento pensato e progettato per svolgere contemporaneamente attività diverse. L'obiettivo è quello di promuovere un insegnamento inclusivo che

valorizzi la diversità di ogni studente e studentessa nel contesto classe. L'insegnante accoglie le differenze, promuove le potenzialità, riconosce i talenti, personalizza la proposta formativa e valorizza il lavoro della comunità, rendendo ogni bambino/ragazzo protagonista del proprio curriculum.

QUALI AZIONI STANNO ALLA BASE DI QUESTA PROSPETTIVA?

Per poter attuare la differenziazione dell'apprendimento e un insegnamento variato è necessario:

- allestire gli spazi d'aula e della scuola per consentire attività didattiche varie e diverse;
- dotare lo spazio aula di strumenti didattici;
- organizzare le attività in classe attraverso forme di differenziazione didattica prevedendo percorsi differenziati e attività in contemporanea;
- gestire modalità di aggregazione diverse;
- costruire procedure condivise (IPU);
- progettare attività cooperative;
- coinvolgere studenti e studentesse nella gestione con il sistema delle responsabilità;
- organizzare la classe come comunità di apprendimento.

COME METTERE IN ATTO LA DIFFERENZIAZIONE?

Nell'ottica dell'apprendimento differenziato il gruppo delle persone partecipanti ne sperimenta le diverse tipologie, quali la rotazione, la scelta delle e nelle attività, la divisione dei compiti per progetto, l'organizzazione di lavori in contemporanea attraverso varie modalità di aggregazione (coppia, in terna, in gruppi). Diventa più consapevole di come la **varietà di materiali e strumenti sia indispensabile per attuare la differenziazione**.

Altro aspetto molto importante riguarda il ripensamento del ruolo docente:

- attore nella fase di progettazione, facilitatore dell'apprendimento in aula;
- può svolgere un ruolo di supporto (modeling, coaching);

- praticare forme di presenza/assenza (fading) per promuovere l'autonomia e la responsabilità di studenti e studentesse.

Unità di lavoro 8 - Progettazione per mappe generatrici – Percorsi differenziati e Timetable attività

PERCHÉ PROGETTARE PER MAPPE GENERATRICI?

L'obiettivo di rendere concreto, visibile l'apprendimento si fonda sulla pianificazione dell'attività didattica e quindi su una progettazione che investe tutto il Team docente, come compito fondamentale della comunità professionale. Le persone partecipanti fanno esperienza di condivisione, confronto, cooperazione, per raggiungere uno scopo comune. Una comunità professionale che voglia dirsi efficace fonda la sua azione su cinque pilastri: fiducia, comunicazione, corresponsabilità, coordinamento e creatività, che non vanno mai dati per scontati.

Gli strumenti proposti per la progettazione sono: la mappa generatrice e il timetable delle attività.

COME PROGETTARE I PERCORSI DIFFERENZIATI?

Progettare per mappe generatrici, significa riconoscere la **globalità dello studente in quanto persona e recuperare la globalità del sapere**, evitando una conoscenza frammentaria e settoriale. Le attività sono scelte con attenzione, offrono una varietà di stimoli tali da intercettare i diversi stili di apprendimento.

- Per ogni attività sono individuati gli strumenti, i tempi, il setting e la modalità di lavoro.
- Nella pianificazione sono predisposti momenti di verifica del percorso per eventuale revisione e riprogettazione.
- I percorsi sono co-progettati all'interno del team e con gli studenti.

- Le attività didattiche sono organizzate in step operativi, visualizzate nel timetable.
- Viene utilizzato il sistema delle 4R (Riflettere e progettare, Redigere, Realizzare, Revisionare) in un'ottica di miglioramento continuo.

COME ORGANIZZARE E COMUNICARE IN MODO EFFICACE LE ATTIVITÀ AGLI STUDENTI?

Lo strumento proposto è il timetable delle attività: un pannello nel quale sono indicate le attività specifiche, gli strumenti, la modalità di lavoro, il tempo di esecuzione e la rotazione stabilita.

Sia la mappa generatrice che il timetable delle attività veicolano un'idea di progettazione partecipata e condivisa dai docenti e dagli studenti una progettazione in divenire, dove riflessione, azione e meta cognizione si susseguono in modo ciclico.

Unità di lavoro 9 - 4 ore: Autovalutazione e miglioramento - ambienti di apprendimento

PERCHÉ PROMUOVERE L'AUTOVALUTAZIONE ALL'INTERNO DELLA COMUNITÀ EDUCANTE?

Fulcro di questa unità di lavoro è l'acquisizione di un metodo per l'autovalutazione degli interventi educativi e il loro miglioramento in un'ottica di ricerca-azione.

Una riflessione sulla costruzione della comunità professionale della scuola (competenza 1) e sulla pratica di creatività, innovazione e ricerca (competenza 2) che proseguirà durante tutto il percorso di formazione.

Si ribadisce l'importanza del lavoro in team e del problem solving utili a costruire relazioni di collaborazione, condivisione, scambio e apprendimento reciproco, punti di riferimento per lo sviluppo della comunità professionale della scuola.

QUALI STRATEGIE ADOTTARE PER UN PROBLEM SOLVING EFFICACE?



Durante le attività di aula adulta il gruppo delle persone partecipanti riflette sulle ripercussioni del ricorso inconsapevole al pregiudizio:

- la tendenza a giudicare anche quando si pensa di non farlo;
- la difficoltà che deriva dall'abbandonare i propri pregiudizi;
- dare e ricevere feedback sul proprio e altrui operato.

L'applicazione del metodo di Edward De Bono *6 cappelli per pensare*, aiuta le persone partecipanti a prendere in esame le varie tipologie di «sguardo» (i fatti, le emozioni, i benefici, le idee, la pianificazione, il giudizio) e fa esperienza diretta dei conflitti generati dalla confusione di piani diversi di analisi, nella valutazione di situazioni professionali.

Assumendo punti di osservazione diversi in base al «cappello» indossato il gruppo di docenti analizza la propria situazione in merito all'applicazione del Modello Senza Zaino e, individuati i punti di forza e di criticità, pianifica un piano di miglioramento.

Unità di lavoro 10: La valutazione «mite»

COME AFFRONTARE IL TEMA DELLA VALUTAZIONE?

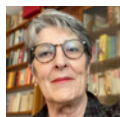
Al termine del secondo anno i corsisti affrontano il tema delicato e complesso della valutazione formativa/mite: attenta al processo oltre che al prodotto. Il docente utilizza i feedback per sostenere l'apprendimento, per migliorarlo costantemente e valorizzare le risorse di ognuno. In aula adulta partendo dalle idee pregresse relative alla valutazione, vengono proposte attività analogiche, dove si fa esperienza della necessità di definire criteri di successo chiari e condivisi, per la costruzione di strumenti di autovalutazione e di valutazione.

PERCHÉ UNA VALUTAZIONE «MITE»?

Le persone partecipanti progettano percorsi differenziati a partire dalla mappa generatrice, all'interno di questi individuano le modalità di monitoraggio, la valutazione e autovalutazione dei vari step e i risultati attesi. La scelta degli indicatori e dei criteri è trasparente e condivisa fra docenti e con studenti e studentesse come parte integrante del processo di insegnamento/apprendimento. L'errore diventa elemento dal quale partire per progettare percorsi differenziati rispondenti ai bisogni di ognuno. «Mite» significa amichevole, che dà fiducia all'altro,

I fondamenti di Senza Zaino

LA VALUTAZIONE «A DISTANZA», TUTTO DA DIMENTICARE?



Maria Grazia Dell'Orfanello

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

Perché parliamo di ...

La scuola, a causa di questa pandemia che speriamo stia finendo, ha affrontato davvero mutamenti sostanziali, uno scenario nuovo si è aperto anche a proposito della valutazione: cosa è cambiato, oltre alle innovazioni introdotte dalla nuova normativa¹ nella scuola primaria, nella pratica valutativa delle nostre e dei nostri² docenti? E nei loro atteggiamenti? Proviamo a ipotizzare cosa resterà di questi mutamenti indotti e cosa verrà dimenticato... magari volentieri.

Nel tempo della didattica a distanza per gli studenti si sono creati nuovi svantaggi, come la cosiddetta deprivazione digitale, e se ne sono acuiti di vecchi, come le differenze sociali, economiche e culturali tra le famiglie. Studenti che presentavano già prima difficoltà di apprendimento non hanno certo migliorato la propria situazione con la distanza.

Quanta parte del processo di insegnamento-apprendimento è basato sulla relazione interpersonale? Sarebbe interessante rispondere a questa domanda, oggi, non mancherebbero i dati per approfondire.

La scuola a distanza «non può sostituirsi alla scuola come luogo in cui si intessono relazioni di dialogo e confronto. Durante la DAD sono mancate le piccole

cose: un gesto di incoraggiamento, una carezza, uno sguardo, l'uso e lo scambio degli strumenti, l'osservazione quotidiana degli atteggiamenti e delle reazioni degli alunni di fronte al compito individuale e alle attività con i compagni. La conseguente valutazione a distanza è stata una delle sfide lanciate dal Covid-19, ha dovuto tener conto del particolare contesto della didattica da remoto e del rischio di frammentazione e disomogeneità».³

Da ogni esperienza, anche la più negativa, è però possibile trarre qualche buona idea, altrimenti non saremmo sostenitori della funzione didattica dell'errore.⁴

Cosa suggeriamo durante la DAD

Senza Zaino ha cercato di sostenere i docenti della Rete durante il periodo difficile della chiusura delle Scuole, pubblicando suggerimenti e divulgando esperienze che potessero ispirare soluzioni necessariamente contestualizzate alle realtà, tutte diverse, delle scuole italiane.

Eccone alcuni:

1. privilegiare, come docenti, un lavoro didattico che solleciti la curiosità e l'interesse e che soddisfi le aspettative e i bisogni degli studenti (motivazione intrinseca);
2. impostare delle unità di lavoro, sistemi di attività, che prevedano autocorrezione e autovalutazione dando fiducia ai ragazzi, alla loro capacità di lavoro autonomo e all'onestà di chiedere aiuto ai genitori solo quando necessario, registrando cosa sono stati capaci di fare da soli e cosa con aiuti esterni (sviluppando così l'autovalutazione);
3. puntare sulla Responsabilità degli studenti nell'organizzazione dello studio con l'aiuto del *timetable* giornaliero da scrivere anche a casa, come già facevano a scuola, registrare cosa è stato fatto o rimandare al

¹ Legge n. 41 del 6 giugno 2020.

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

³ Mariella Gropi.

⁴ R. Feuerstein, *Non accettarmi come sono*, Milano, Rizzoli, 1995; K.R. Popper, *Scienza e filosofia*, Torino, Einaudi, 1969.

- giorno successivo le attività non svolte o non completate (autovalutazione);
4. dare indicazioni agli studenti, non solo di «registrare» ma anche di documentare, tenere memoria di tutto quello che fanno (uso di cartelle concrete da conservare e condividere con i compagni e con le insegnanti al ritorno «in presenza»);
 5. puntare sull'autovalutazione con strumenti anche digitali, moduli, questionari, quiz, diari...;
 6. coinvolgere anche i genitori, altri adulti di riferimento o fratelli/sorelle, compagni/e, nelle pratiche valutative, dando loro dei ruoli specifici;
 7. curare in particolare i feedback motivanti, non giudicanti, tempestivi nelle modalità anche digitali;
 8. curare la funzione di valorizzazione che possono avere mostre online degli elaborati artistici, pubblicazione di storie scritte a più mani (*story jumper*);
 9. avere cura della dimensione ludica anche nella valutazione usando, per esempio, la previsione dei risultati di un compito (si avvera o no?), piccole gare, indovinelli reciproci...;
 10. usare, nella quotidianità della valutazione, il paradigma della valutazione Mite di Senza Zaino.

Si potrebbe riassumere tutto in uno slogan: NON UNO DI MENO... inclusività e lotta alle deprivazioni digitali!

Cos'è accaduto

Durante il periodo della DAD (che ha avuto durate molto diverse a seconda delle Regioni, in alcune si è prolungata moltissimo, in altre, come la Toscana, è durata lo stretto indispensabile) è venuta meno la possibilità di usare la valutazione per sollecitare la *motivazione estrinseca*. I ragazzi non hanno più visto (o hanno visto molto meno) il «voto» o il «giudizio descrittivo» come motivo per studiare e lavorare! Quando è ricominciata la scuola in presenza, il distanziamento e gli eventuali ritorni a casa per i contagi, hanno alimentato un clima di precarietà e di emergenza che ha generato nuovi bisogni;

rassicurazione e cura della relazione sono diventati centrali.

I docenti hanno dovuto usare di più la *Pianificazione comune*, che poteva avvenire solo a distanza, per riuscire a far funzionare un fare scuola così mutevole e inconsueto; anche la valutazione ha avuto caratteri di maggior condivisione.

Il **rapporto con i genitori** è necessariamente mutato.

Ricordiamo che per la scuola primaria il web può essere utilizzato solo con la presenza di un adulto. Piattaforme più sicure in dotazione agli Istituti possono essere utilizzate in parziale autonomia solo dalle classi quarte e quinte.

I suggerimenti dei genitori, nel loro ruolo di *home educator* non potevano essere ignorati, anzi spesso erano auspicati e ricercati dagli stessi docenti.

È avvenuta una *naturale*, per così dire, *semplificazione dei curricula*. Sia per la scuola primaria sia per la secondaria l'intervento didattico è stato prevalentemente mirato a consolidare competenze e apprendimenti già affrontati in presenza, con forti limitazioni nell'introduzione di nuovi argomenti o competenze.

C'è stata necessariamente una selezione degli obiettivi che ha talvolta facilitato la realizzazione di una valutazione formativa (Mite).

L'uso delle tecnologie legate al web in generale non era certamente un patrimonio comune dei docenti italiani; in particolare per quanto riguarda la valutazione, si è invece largamente diffuso l'uso sistematico di strumenti come moduli Google, quiz e questionari digitali con tonalità anche ludiche.

Sono sorte enormi difficoltà a *osservare a distanza* l'impegno di ciascun alunno, difficile fare delle valutazioni appropriate senza garanzie di contesti protetti e paritari in cui svolgere le eventuali prove di verifica, questo ha evidenziato l'importanza della Responsabilità degli studenti in stretto legame con la fiducia dei docenti: sono necessari? Possibili? Come ottenerli?



Contributi e testimonianze

Durante l'attività di didattica a distanza è stato importante rilevare non solo i progressi nell'acquisizione di conoscenze, abilità, competenze disciplinari, ma anche di competenze trasversali: comportamento durante le video-lezioni, impegno e accuratezza nello svolgimento delle attività proposte, disponibilità alla collaborazione costruttiva con docenti e compagni, creatività nell'esecuzione di compiti, interesse per lo studio. Si sono evidenziate in particolar modo le variabili legate al contesto familiare dovute a difficoltà strumentali delle famiglie sia per mancanza di dispositivi sia per scarse competenze digitali. In questi casi c'è stata una maggiore attenzione e cura nel valorizzare gli studenti e le attività, con la ricerca dell'essenzialità, l'adozione di metodi di insegnamento diversificati e sostenibili, il mantenimento, per quanto possibile, della socializzazione.

Le famiglie infatti hanno cercato, al di là dei compiti e delle lezioni a distanza, un rapporto più intenso e ravvicinato, hanno chiesto di poter ascoltare le voci dei docenti, di poter incrociare i loro sguardi rassicuranti, pur nella virtualità dettata dal momento, per poter confidare loro preoccupazioni e paure. Gli

studenti delle prime classi della scuola primaria hanno considerato il periodo di DAD come una esperienza nuova, dimostrando impegno e curiosità. Ogni giorno era proposto il momento dell'agorà con l'espressione delle emozioni in varie modalità e presentato il *timetable* della giornata. Oltre a esercizi didattici, sono stati dati ai bambini compiti autentici: prendersi cura di una piantina e monitorarne la crescita; fare delle semplici pietanze di frutta, ghiaccioli...; partecipare a mansioni casalinghe adatte alla loro età, come aiutare ad apparecchiare la tavola. I bambini sono stati partecipativi e hanno accolto con entusiasmo le proposte. Per una corretta valutazione formativa è fondamentale la sua coordinazione con i momenti che la precedono, cioè la progettazione e lo svolgimento delle attività didattiche. Il periodo della DAD è stato un momento di grande coordinamento con i genitori, senza i quali non sarebbe stato possibile nemmeno collegarsi con i dispositivi. Di questa esperienza resteranno la consapevolezza che i bambini apprendono certe modalità in breve tempo e hanno grande spirito di iniziativa, la scoperta di giochi didattici online, utili e divertenti e la convinzione di poter contare sulla collaborazione dei genitori.

Mariella Groppi

Formatrice Senza Zaino, Castell'Azzara (Gr)

La classe prima Senza Zaino dell'Istituto comprensivo del Vergante ha sperimentato quest'anno la valutazione mite, utilizzando le schede di monitoraggio e lo strumento «lettera» a fine quadrimestre. Avendo lavorato tutto l'anno in un'ottica di progettualità condivisa, nel momento in cui si rifletteva insieme ai colleghi come organizzare la mappa generatrice si pensava nell'immediato a quali strumenti mettere in atto per la valutazione. Oltre a utilizzare verifiche strutturate, video, registrazioni audio..., l'utilizzo delle schede monitoraggio ci ha permesso di puntualizzare da subito gli obiettivi che volevamo verificare sia a livello disciplinare che trasversale. I bambini di prima, inoltre, hanno avuto la possibilità di apprendere e impraticarsi fin dai primi mesi nell'uso dell'autovalutazione. I genitori sono sempre stati resi partecipi sia delle mappe generatrici che delle schede monitoraggio, che hanno accolto di buon grado essendo stato spiegato loro fin dalla prima riunione, a settembre, come avevamo intenzione di valutare i loro bambini. Abbiamo voluto adottare un modello che non li mettesse in competizione e soprattutto non fosse giudicante e discriminante, ma al contrario che potesse fornirci un quadro completo di come gli alunni ragionano e apprendono. La lettera di fine anno, infine, è stata accolta con molto entusiasmo dai genitori che hanno avuto la vera percezione di come i loro figli, all'interno del modello Senza Zaino, non siano solo un numero, ma ognuno di loro è stato accolto e compreso nelle proprie individuali diversità, mettendo in luce punti di forza e di debolezza su cui lavorare in una visione di condivisione e collaborazione con le famiglie.

Daniela Bellucci

Docente scuola primaria, Novara

La scuola secondaria, dell'Istituto comprensivo del Vergante, ha deciso di introdurre un sistema valutativo che raccogliesse le esperienze fatte negli ultimi anni con l'utilizzo di rubriche valutative, autobiografie cognitive, autovalutazioni e checklist. La coerenza con

quanto esperito (rafforzatosi nel periodo della DAD) e la necessità di dare continuità al sistema valutativo della scuola primaria hanno portato i docenti a formalizzare un tipo di valutazione più aderente alla valutazione mite.⁵

Le famiglie hanno accettato di buon grado e con fiducia la nuova proposta valutativa che ha visto una modifica nell'utilizzo del registro elettronico e una personalizzazione della scheda di valutazione quadrimestrale. I ragazzi hanno apprezzato molto la coerenza tra gli strumenti usati durante l'anno e l'esito descritto in pagella (per adempiere alla normativa vigente, per ogni materia è stato inserito un voto riassuntivo scritto in piccolo carattere, al fine di ridurre l'importanza agli occhi delle famiglie). L'esperienza è stata dunque positiva su tutti i fronti, con un notevole livello di consapevolezza da parte degli alunni sulla finalità formativa della valutazione.

M. Luisa Benanni

Docente scuola Secondaria dell'Istituto comprensivo del Vergante

Per concludere...

Dunque questa forzata distanza da mantenere anche nei momenti dell'apprendimento non può insegnarci nulla? È tutto da dimenticare?

Certo sono da dimenticare le relazioni «fredde», gli intoppi e gli ostacoli delle tecnologie e la mancanza dei feedback *vis à vis* e del calore di un abbraccio.

Ma le riunioni da remoto, senza l'onere del viaggio? Le progettazioni veloci da fare insieme? I facili questionari per avere il polso della situazione dell'apprendimento in classe? Le facilitazioni di certe ricerche fatte sul web e i gruppi che condividono risorse in tempo reale? Inoltre...

⁵ Il nostro Modello di scuola definisce «Valutazione Mite» una valutazione amichevole che fa leva sulla motivazione intrinseca degli studenti, dà fiducia all'altro, all'alunno, al collega ai genitori... e costruisce un contesto di relazioni, procedure e ambienti positivi e anche creativi; belli, nel senso più ampio del termine.

Senza Zaino ha sempre affermato che in ogni azione valutativa la priorità rimane quella del sostegno alla motivazione e al protagonismo degli studenti nel percorso formativo.

Oggi abbiamo potuto/dovuto riporre dunque fiducia nella capacità degli alunni e delle famiglie di distinguere il momento della prova/verifica formativa da quella certificativa. Nella prima è necessario cimentarsi per fornire all'insegnante un feedback che l'aiuti a perfezionare l'apprendimento dello studente, dunque nel proprio esclusivo interesse; nella verifica certificativa il principale interesse è quello dell'Istituzione e non quello dello studente.

L'atteggiamento collaborativo, di fiducia, tra docente, studente e adulto di riferimento diventa dunque una spia della correttezza del rapporto valutativo, un feedback potente di cui l'insegnante può tener conto. Dovremmo credo, cogliere l'occasione per riscoprire il valore della valutazione formativa, *quella che punta sull'appassionamento allo studio, sulla spinta a migliorarsi, sulla bellezza della conoscenza, sulla responsabilità, come afferma Marco Orsi.*

Maria Grazia Dell'Orfanello

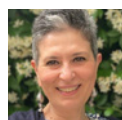
Il Gruppo della ricerca sulla valutazione Mite



UNA VISIONE D'INSIEME: SENZA ZAINO IN CONTINUITÀ

*Il tema individuato in questo numero come percorso in continuità nel modello Senza Zaino è quello della differenziazione dell'insegnamento/apprendimento, che rappresenta l'aspetto più importante del modello in quanto consente, con una adeguata organizzazione delle attività, di dare spazio a tutte e a tutti gli alunni, alle loro potenzialità e interessi, nonché — e questo è il messaggio più profondo di Senza Zaino — di **non lasciare indietro nessuno**.*

Soluzioni differenziate alla scuola 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.

Un'idea di apprendimento *a tutto tondo*, sociale, situato, cooperativo e grande attenzione per l'esperienza diretta, l'esplorazione, la sensorialità e la terza dimensione sono centrali quando si parla di differenziazione.

Da una parte si fa riferimento a una cultura educativa che si rivolge alla molteplicità delle dimensioni individuali (affettive, emotive, cognitive, sociali, motorie) e considera ogni bambino e bambina come risorsa, soggetto attivo e responsabile del proprio apprendimento. La classe/sezione è vista come luogo inclusivo e cooperativo nel quale tutti e tutte possono contribuire e trovare risposte ai propri interessi e bisogni, dove vengono promosse facilitazione sociale e partecipazione.

Dall'altra occorre guardare alla costruzione di un *paesaggio di apprendimento* allestito per consentire attività diverse in contemporanea. Il mosaico degli apprendimenti prende vita nella relazione fra spazi e materiali (strutturati e destrutturati) utili allo sviluppo dei bambini e delle bambine. L'uso del materiale è accompagnato dalla libera scelta e l'interesse diventa strumento concreto di sviluppo della persona e delle

sue competenze. La comunità di apprendimento si struttura per muoversi in un ambiente pensato come spazio partecipato.

Si sente parlare continuamente di valorizzazione delle diversità a scuola, ma come è possibile offrire «soluzioni differenziate» che tengano alta la motivazione e offrano sfide educative personalizzate?

Partire dal presupposto che ogni bambino e bambina sia portatore di una propria voce, talento, capacità, bisogno, vissuto, è la chiave per abbandonare un insegnamento *one fit for all* «a taglia unica», ridurre le modalità trasmissive, sbarazzarsi di stereotipi culturali e schede fotocopiate, e al contrario, personalizzare la scena didattica per consentire la realizzazione del potenziale di tutti e tutte, come chiedono le Indicazioni Nazionali.

Da questo punto di vista la differenziazione dell'apprendimento alla Scuola Infanzia (e non solo) si porta avanti attraverso:

- **la scelta dei contenuti**, nel realizzare percorsi di conoscenza esperienziali che mettono al centro la costruzione condivisa di saperi significativi, per scoperta, compiti autentici che consentono la creazione di un ponte con le diverse realtà cognitive ed esistenziali di ciascuno. Percorsi che danno voce ai «100 linguaggi» dei bambini/e, dove l'errore è «intelligente» ed è parte del processo di apprendimento e la valutazione sostiene lo sviluppo delle competenze e un clima positivo e non giudicante;
- **l'attenzione ai processi**, le diverse modalità attraverso le quali si costruisce la competenza



Scuola Infanzia Pian del Quercione – Stazioni.

(conoscenze, abilità, atteggiamenti, valori) e quindi differenti modalità di aggregazione (in coppia, in piccolo gruppo, individuale), differenti canali per veicolare le informazioni (iconico, uditivo, cinestesico), meta riflessione sugli apprendimenti (cosa ho imparato, come mi sono sentito, quali strategie ho utilizzato, qual è il prossimo passo), promozione di autonomia e autoregolazione, autocorrezione, senso di autoefficacia, connessi con una valutazione di tipo formativo (feedback) e con la documentazione educativa;

- **la significatività dei prodotti culturali**, originali, vari, frutto della creatività e della ingegnosità di bambini e bambine, che lasciano ampi spazi di libertà nella scelta della modalità di esplorazione, narrazione, rappresentazione ed espressione e danno voce agli stili di apprendimento e ai talenti di ciascuno.

Pensare allo *spazio come terzo insegnante* implica l'allestimento di ambienti di apprendimento dinamici, curati e in continua evoluzione, configurati per offrire ai bambini e alle bambine la possibilità di esplorare, sperimentare, scegliere.

In questo senso per attuare la differenziazione alla Scuola Infanzia sono indispensabili:

- **Paesaggi di apprendimento strutturati** in *contesti esplorativi* pensati per favorire l'apprendimento autonomo in aula e fuori dall'aula, caratterizzati da una vasta gamma di materiali rinnovati frequentemente in relazione ai percorsi di conoscenza, che promuovono

attività in contemporanea, molteplici linguaggi, incoraggiano la creatività, la manualità, il gioco simbolico e l'esplorazione sensoriale. I contesti esplorativi sono portatori di esigenze differenziate e articolate, promuovono varie posture, valorizzano la terza dimensione e l'esplorazione diretta, la sperimentazione esperienziale, assetti relazionali vari e significativi (coppia, terna piccolo gruppo). I contesti esplorativi, alla stregua dei laboratori e mini-lab della scuola primaria, devono permettere di staccarsi dal gruppo-sezione e favorire la concentrazione e l'esplorazione autonoma. Sono connotati da una segnaletica e una pannellistica dedicata (IPU) che orientano e facilitano la fruizione autonoma. La cura, il mantenimento della sezione e dei suoi contesti sono affidati ai bambini e alle bambine attraverso il sistema delle responsabilità, nel prevedere sempre un tempo per il riordino e attraverso incarichi specifici.

- **Una ricca dotazione di materiali** che comprende sia materiali strutturati che destrutturati. Gli strumenti e materiali strutturati hanno un ruolo molto importante nel promuovere apprendimenti specifici, allenare abilità ed eseguire procedure. Rispondono a una tassonomia dal semplice al complesso e sono generativi di vari utilizzi e opportunità di esplorazione attiva. I materiali destrutturati sono frammenti di vita, porzioni di universi, tracce di mondi, sono materiali senza una specifica indicazione d'uso che portano una ventata di vitalità e creatività all'interno degli ambienti educativi, pensati come contesti euristici. In entrambi i casi



Scuola Infanzia Pian del Quercione – Rotazione.

viene valorizzata la terza dimensione e promossa l'esplorazione diretta, la possibilità di fare e disfare, la sperimentazione esperienziale, sensoriale e motoria che non fissa l'errore, ma lo promuove come parte di un processo di costruzione di abilità, conoscenze, competenze.

- **La costruzione di una comunità di apprendimento** attraverso una gestione partecipata della sezione e delle attività e l'impiego di IPU, strumenti di gestione, riti, segnali, segnaletica. Una comunità che vive la scuola come luogo di appartenenza e co-progettazione.

Per concludere, la possibilità di *variare l'insegnamento* con attività differenziate di rotazione, stazioni, divisione dei compiti per progetto, scelta dell'attività e scelta nell'attività, è frutto di un intervento che punta sull'autonomia e sull'autoregolazione, piuttosto che sulla direttività e fin dai tre anni abitua i bambini e le bambine a vivere il tempo scuola da protagonisti,

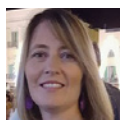
con tempi distesi e flessibili e le condizioni perché chi insegna possa fare un passo indietro.

Bibliografia essenziale

- Edwards C., Gandini L. e Forman G. (2014), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Bergamo, Junior.
- Gardner H. (2005), *Educazione e sviluppo della mente: intelligenze multiple e apprendimento*, Trento, Erickson.
- Linee Guida Senza Zaino (2014), *Un approccio globale al curriculum*, Napoli, Tecnodid.
- Linee guida apprendimento differenziato, INDIRE Avanguardie Educative 1953.pdf (indire.it)
- Orsi M. (2015), *L'ora di lezione non basta*, Sant'Arcangelo di Romagna (BO), Maggioli.
- Orsi M. (2016), *A scuola Senza Zaino*, Trento, Erickson.
- Pescioli I. (2010), *Il metodo della ricerca*, Firenze, Morgana.
- Pampaloni D. (2008), *Senza Zaino, una scelta pedagogica innovativa*, Firenze, Morgana.
- Sternberg R. (1985), *Teorie dell'intelligenza*, Milano, Bompiani.
- Tomlinson C. e Imbeau M. (2012), *Condurre e gestire una classe eterogenea*, Roma, LAS.

Attività differenziate nella scuola primaria

Scuola Primaria



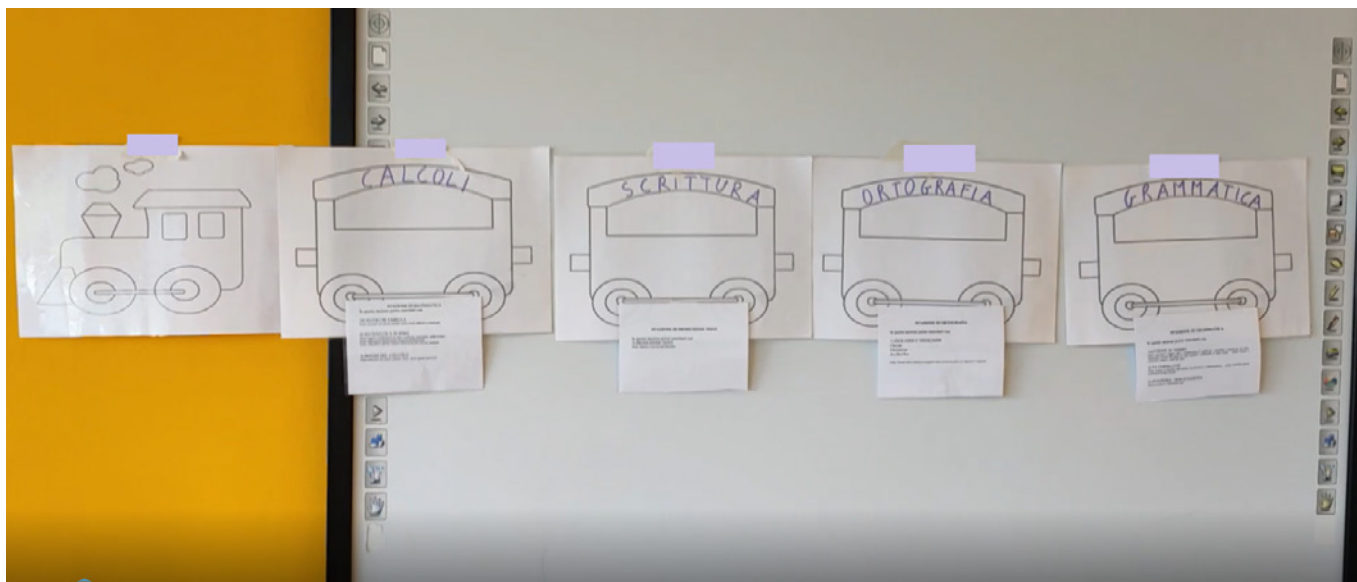
Flora Guastamacchia

IC Gabelli Bari formatrice Senza Zaino

Capita a tutti, spesso, di dover scegliere: un posto a sedere in una vasta platea per assistere a un concerto,

un piatto in un menù variegato più consono al proprio regime alimentare, un luogo in cui trascorrere una vacanza, un laboratorio didattico in un percorso di studio universitario, ecc.

Di fronte a questa varietà di opportunità, ciascuno sceglie sulla base dei propri gusti, preferenze, attitudini, pregresse esperienze e, perché no, provando anche qualcosa di completamente nuovo.



Scegliere comporta una riflessione su quello che si è, si ha a disposizione e si conosce già, per vivere al meglio la scelta effettuata.

La scelta tra diverse opportunità è un'esperienza quotidianamente vissuta dagli alunni in una classe Senza Zaino.

Gli alunni, infatti, utilizzando procedure co-progettate con il docente, scelgono il tavolo al quale sedersi, l'incarico da assumere all'interno della classe, il contrassegno della propria buchetta, lo strumento didattico in uno dei laboratori presenti in aula.

La scelta assume tutta la sua valenza didattica nell'ambito della «Differenziazione dell'insegnamento e dell'apprendimento».

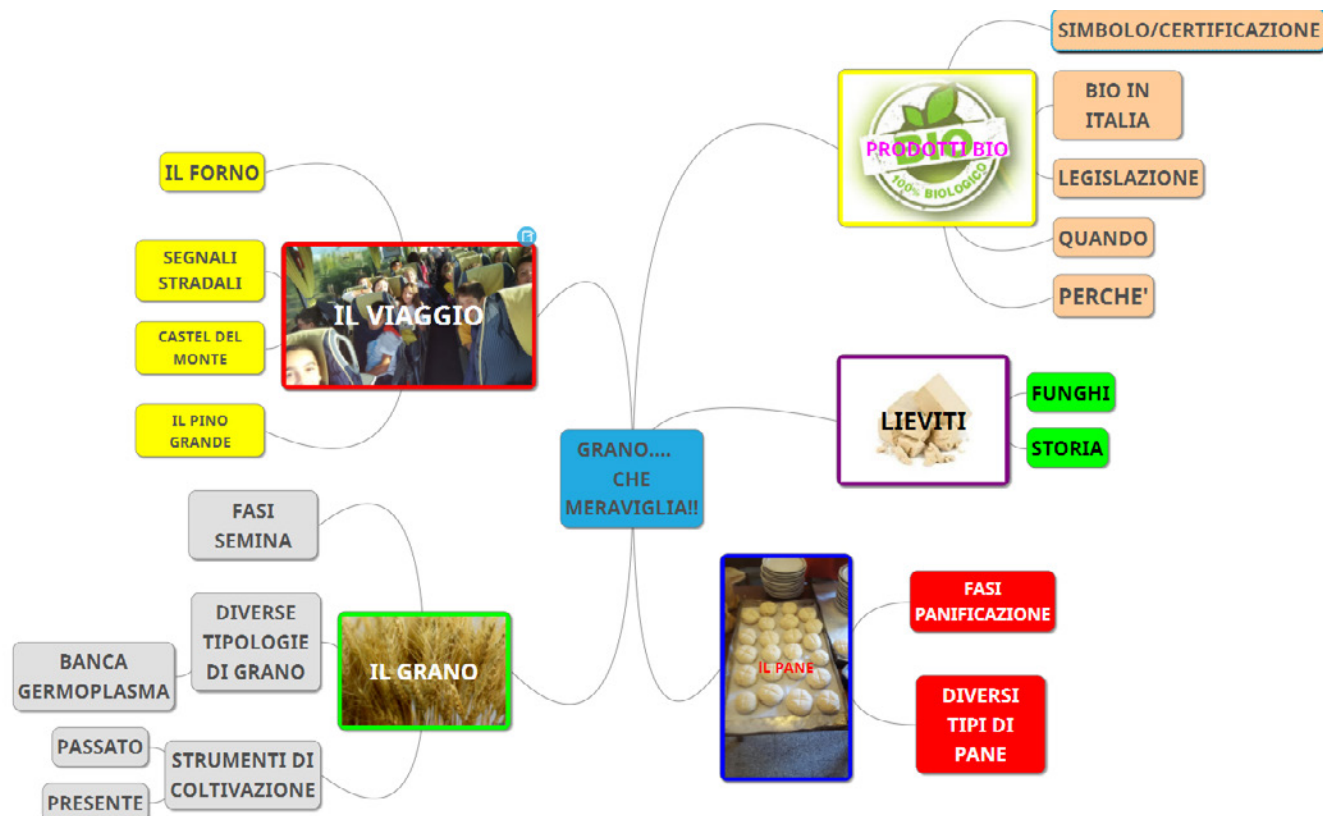
Differenziare l'insegnamento per differenziare l'apprendimento implica la predisposizione di una pluralità di spazi, strumenti e attività che consenta a ogni alunno di diventare artefice del proprio percorso di apprendimento.

Ed ecco allora che gli alunni si trovano a scegliere su «quale vagone salire» quando, all'interno della propria aula, l'insegnante predispone **Le stazioni per disciplina**. Sulle sagome di vagoni (a ciascuno dei quali corrisponde un tavolo dell'aula allestito con strumenti

e relative IPU) viene indicata l'attività da svolgere, lo strumento da utilizzare e quello che sarà appreso al termine dell'attività; questa precisa indicazione permette all'alunno di scegliere da quale stazione iniziare, riflettendo sul grado di difficoltà dell'attività proposta o attrattiva della stessa. Ogni alunno posiziona un post-it colorato con il proprio nome sul vagone dal quale intende iniziare: i vagoni si «popolano» di passeggeri e nel caso di sovraffollamento di alcune stazioni a scapito di altre, l'alunno, guidato dall'insegnante, può riflettere sulla possibilità di iniziare diversamente il proprio percorso.

L'itinerario del lavoro è definito da una card personale con l'indicazione di tutte le attività che l'alunno dovrà svolgere; toccherà a lui scegliere da quale attività iniziare, sapendo che nell'arco temporale definito dovrà svolgerle tutte, tranne quelle indicate come facoltative. La card, oltre a documentare l'arco temporale del percorso, è strumento che dà concretezza al valore dell'autonomia (l'alunno lavora autonomamente al tavolo secondo la sua scelta) e al valore della responsabilità (l'invito a completare l'intero percorso, infatti, non gli sarà rivolto dall'insegnante, o meglio non solo dall'insegnante, ma da un documento che per l'appunto attesta quanto fatto e quanto ancora da

Card di registrazione personale "LE STAZIONI"				
nome alunno: _____ periodo: dal al				
STAZIONI	ATTIVITA' DA SVOLGERE	data svolgimento	valutazione studente	valutazione insegnante
1. SCRITTURA	Testo descrittivo "Quello che vorrei cambiare di me"			
	Testo descrittivo: "Io"			
2. ORTOGRAFIA	Utilizzo digrammi/trigrammi "Chi/che"			
	Utilizzo digrammi/trigrammi "Cia/cio/ciu"			
	Utilizzo digrammi/trigrammi "Sca/sco/scu"			
3. GRAMMATICA	Esercitazioni grammatica: "Attenti al verbo"			
	Esercitazioni grammatica: "Fa coppia con"			
	Esercitazioni grammatica: "Funziona/non funziona"			
	Usa lo schedario di esercitazione (fac.)			
4. CALCOLI	Matematica in rima			
	Calcoli in tabella			
	Maphi del calcolo			



fare). Non si trascuri altresì l'importanza assunta da questa modalità di lavoro in riferimento al processo autovalutativo che l'alunno svolge: terminate le attività previste da una stazione e prima di passare a un'altra, l'alunno si autovaluta, riflettendo sul percorso svolto, sul grado di difficoltà, sugli errori commessi (importanti sono a tal fine le matrici autocorrettive). Questa riflessione viene poi arricchita mediante il confronto che l'alunno ha con il docente che contribuisce con suoi elementi valutativi.

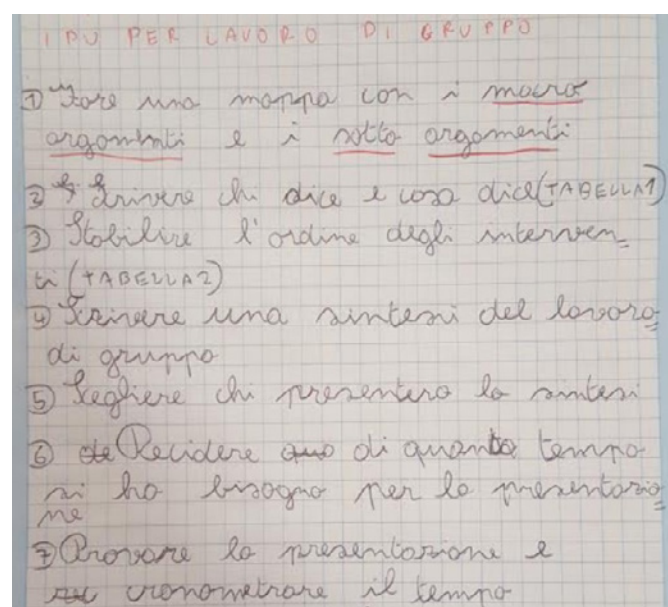
Un ugual impianto didattico-organizzativo (card di registrazione e scelta individuale e autonoma) si ritrova nella **scelta dell'attività** dove le diverse attività richieste all'alunno sono progettate anche in modo da rispettare i diversi stili di apprendimento e intelligenze. Dopo la presentazione in agorà all'intera classe di un oggetto culturale (racconto, dipinto, manufatto, un video), gli alunni si spostano ai tavoli dove potranno lavorare su quello stesso contenuto ma attraverso diversi canali; del racconto letto, ad esempio, potrà essere realizzata una sintesi scritta, uno storyboard, un manufatto in pongo, ecc.

Differenziare, in questo caso, significa riconoscere uguale importanza ai diversi canali di apprendimento simbolici, pratici e iconici. Significa, altresì, riconoscere che l'alunno sa «guardarsi dentro» per decidere da quale attività iniziare, quale spostare più avanti nel tempo perché magari richiede un approfondimento preventivo ecc.

Una scelta rispondente ai propri interessi e attitudini è quella che compie l'alunno quando decide a quale gruppo di lavoro unirsi per organizzare una mini-

conferenza a conclusione di una esperienza didattica inserita in una mappa generatrice. Tornati in classe dopo una visita a un'azienda agricola biologica ed elaborata una mappa concettuale sui macro-argomenti, gli alunni definiscono con l'aiuto dell'insegnante, chi fa, cosa fa.

Ed ecco che, per essere sicuri che ciascun membro del gruppo dia il proprio personale contributo e che, ugualmente, tutti i gruppi partecipino alla produzione dell'elaborato finale, gli alunni decidono di dotarsi di una IPU per gestire al meglio il lavoro.



Allora l'alunno con la passione della storia dei castelli decide di inserirsi nel gruppo che si occuperà di approfondire l'aspetto storico di un famoso castello

incontrato durante il percorso compiuto in autobus dalla scuola alla masseria.

Alla stessa maniera, l'alunna che si diverte ad aiutare la mamma in cucina, metterà a disposizione della classe questo suo *know* proponendo al resto dei suoi compagni di formare un gruppo che raccolga notizie sulla cucina biologica, su particolari ricette, per offrire ai genitori che assisteranno alla mini-conferenza finale un dolce tradizionale preparato utilizzando solo ingredienti biologici.

Questa modalità di lavoro prevista dalla **divisione compiti per progetto** rende la classe un laboratorio pluridisciplinare dove ognuno è chiamato a dare il suo personale contributo, guidato da interessi, inclinazioni personali e conoscenze acquisite anche fuori del contesto formale e intenzionale della scuola.



La differenziazione nella classe Senza Zaino diventa, così, palestra per la crescita di ciascun alunno in termini di responsabilità, autonomia e cooperazione. La card di registrazione utilizzata in alcune tipologie di attività differenziate (La scelta nell'attività e Le Stazioni per disciplina) riportando l'intero percorso di apprendimento e assegna all'alunno la responsabilità della conclusione dello stesso.

L'allestimento ai tavoli di strumenti con le relative IPU consente all'alunno di lavorare autonomamente, dall'inizio sino alla fase finale della valutazione.

In ultimo, la partecipazione ai gruppi tematici che si creano spontaneamente nella Divisione dei compiti per progetto è esperienza concreta di cooperazione poiché il contributo di tutti diventa necessario per arrivare al prodotto finito; senza dimenticare che durante lo svolgimento delle Stazioni per disciplina, gli alunni che hanno portato a termine il proprio percorso possono assumere il ruolo di tutor verso altri compagni.

Un'ultima riflessione sul ruolo del docente: al pari di uno chef stellato che per soddisfare il palato dei suoi clienti deve conoscerne gusti e preferenze, il docente è chiamato a conoscere i propri alunni per meglio progettare le attività e tutto il percorso di apprendimento, avvalendosi di specifici strumenti quali, per esempio, la Mappa dello studente.¹

In questo scenario si può apprezzare il ruolo del docente come regista, co-progettatore del setting didattico: a lui il compito di mettere a disposizione degli alunni numerosi strumenti e diversi materiali per le attività, in modo da rispettare intelligenze e stili cognitivi diversi e di differenziare non solo le attività, ma anche spazi e tempi affinché ogni alunno possa vivere con maggiore consapevolezza il proprio itinerario.

Solo così, la differenziazione, ponendosi quale trait d'union tra l'individualizzazione e la personalizzazione, potrà esplicitare il suo principale e imprescindibile obiettivo: non lasciare nessuno indietro.

¹ Si tratta di un nuovo strumento in fase di perfezionamento, su cui sarà pubblicato a breve un contributo [ndr].



Scuola Infanzia Ceppaiano – Esploratorio.

La differenziazione didattica alla Scuola Secondaria di primo grado

Scuola secondaria di primo grado



Serena Campani

IC Mariti Fauglia (PI); formatrice Senza Zaino.

Differenziazione didattica, didattica differenziata, apprendimento differenziato, didattica variata (e non avariata!): ecco alcune parole che si utilizzano, con varie sfumature, per indicare non solo una metodologia, ma una vera e propria cultura pedagogica diffusa nel modello di scuola Senza Zaino.

Ma cosa vuol dire differenziare? Perché farlo e con quali obiettivi? E, soprattutto, come farlo?

Il Professor Luigi D'Alonzo definisce la differenziazione didattica come una «prospettiva metodologica di base capace di promuovere processi di apprendimento significativi per tutti gli allievi presenti in classe, volta a proporre attività educative e didattiche mirate, progettate per soddisfare le esigenze dei singoli in un clima educativo dove è consuetudine affrontare il lavoro didattico con modalità differenti».²

² L. D'Alonzo, *La differenziazione didattica per l'inclusione*, Erickson, Trento, 2016, p. 47.

Va da sé che **si differenzia per includere**, per valorizzare le caratteristiche e i talenti di tutti e di ciascuno, per dare risposte concrete a esigenze formative sempre più diverse e variegata degli studenti e delle studentesse, che in questa ottica diventano il centro, il *focus* dell'azione didattica, con i loro interessi, le loro competenze, le loro specificità (stili cognitivi, intelligenze multiple, ecc.) perché tutti e tutte hanno il diritto di essere messi in condizione di raggiungere i più alti obiettivi possibili, grazie a una didattica «pensata» e di qualità.

Ma come differenziare? Con quali strumenti? Quali leve utilizzare per innescare il lavoro differenziato in classe? Per la scuola secondaria di primo grado, Scuola della Responsabilità per eccellenza, è proprio su questo valore della responsabilità che si deve puntare. I ragazzi e le ragazze lavorano esercitando concretamente autonomia e responsabilità, imparando a conoscersi, ad auto valutarsi e a diventare sempre più protagonisti (e autori) del proprio viaggio di apprendimento. Una Mappa dello studente, che si basa appunto su competenze, interessi e profilo delle intelligenze, o uno studio degli stili cognitivi prevalenti — o preferiti — (nelle loro varie tassonomie) si rivelano strumenti molto validi per la conoscenza di studenti e studentesse, ma anche per promuovere conoscenza di sé e consapevolezza. Le pratiche della Valutazione Mite con funzione formativa



Scuola Infanzia Così per gioco Casal Palocco – Stazioni.

e proattiva, che indirizza, sostiene e accompagna l'apprendimento e le pratiche dell'autovalutazione, viste nella medesima ottica, risultano così cruciali per realizzare apprendimenti motivanti, inclusivi e significativi.

Scendendo più nel concreto, si tratta di creare IPU³ — istruzioni per l'uso — Menu di lavoro scalettati step by step, checklist, procedure, meglio se co-progettate e condivise con gli studenti e le studentesse, postazioni di lavoro dedicate, come mini-lab ad esempio, o altri spazi da gestire in autonomia, che permettano lo svolgersi di molteplici attività in contemporanea. Così l'aula, gli spazi connettivi e l'intero paesaggio d'apprendimento diventano spazi politopi e policroni, ove i docenti riescono a offrire molteplici situazioni di apprendimento significativo per tutti i ragazzi e le ragazze. Il modello trasmissivo della scuola, in cui l'insegnante spiega e le alunne e gli alunni ascoltano stando *buoni, fermi e zitti*, viene quindi ribaltato a favore di modalità più coinvolgenti e attive che vedono la centralità di studenti e studentesse nell'interesse della loro persona, e la loro partecipazione nei processi di apprendimento mediante pratiche auto valutative, di co-progettazione e di scelta. Scelta *nelle e delle* attività, che rende gli allievi e le allieve, ma più in generale gli esseri umani, liberi di crescere e di apprendere secondo i loro tempi, le loro inclinazioni e i loro bisogni formativi. Una scelta che acquista sempre di più un

³ Per approfondire l'argomento si veda l'articolo di S. Campani, *Le IPU: liberi di apprendere con responsabilità*, «Senza Zaino», vol. 2, 2021, p. 24.

valore orientante, quanto più ci si avvicina alla scelta della scuola secondaria di secondo grado che si effettua entro il primo quadrimestre della terza secondaria di primo grado.

E il ruolo dell'insegnante? Allestire il setting d'apprendimento, proporre attività sfidanti, progettare — e co-progettare — facilitare, gestire, accompagnare, individualizzare e personalizzare il lavoro dedicandosi ai singoli, ma anche sapersi mettere da parte in modalità «fantasma» per lasciare spazio al lavoro individuale e autonomo di alunni e alunne e all'apprendimento tra pari (la *peer education*).

Ognuno di noi è un genio. Ma se si giudica un pesce dalla sua abilità di arrampicarsi sugli alberi, lui passerà tutta la sua vita a credersi stupido (A. Einstein).



Scuola Infanzia Pian del Quercione.

La visione si fa pratica

LA QUALITÀ O LA QUANTITÀ? SUGGERIMENTI PER UN NUOVO INIZIO DELLA SCUOLA¹



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).

In un recente seminario organizzato dall'associazione Senza Zaino, la sociologa Chiara Giaccardi nel suo intervento molto stimolante ha parlato di *nuovo inizio*,² sconsigliando di utilizzare la parola *ripartenza*, che rimanderebbe all'idea di tornare a praticare i modelli di vita precedenti la pandemia. Ecco, ora l'Italia si accinge a spendere le molte risorse previste dal PNRR messe a disposizione dall'Europa, ma il rischio in agguato è quello di mantenersi sulla linea quantitativa della ripartenza, piuttosto che su quella qualitativa del *nuovo inizio*. Un approccio fondato sulle evidenze è sicuramente di grande aiuto per evitare tali pericoli.

Prendiamo allora alcuni temi emblematici cominciando con la **povertà educativa**. John Hattie,

¹ Ringrazio per i molti riferimenti usati in questo articolo i suggerimenti di Marta Pellegrini ricercatrice in Pedagogia Sperimentale presso l'Università degli Studi di Firenze e allieva dell'insigne ricercatore statunitense Un. Slavin.

² Reperibile in rete <https://studio.youtube.com/video/4gF3mEQdlv8/edit>.

autorità nel campo della Evidence Based Education, sostiene che gli insegnanti spesso esprimono la convinzione che non si possa fare molto per porre rimedio alla povertà, ma in realtà le ricerche dicono il contrario, perché una scuola di qualità è capace di offrire le migliori opportunità per aiutare gli studenti, e non importa quale sia la loro situazione familiare. Infatti in giro per il mondo — secondo il ricercatore neozelandese — ci sono molti insegnanti e scuole che «fanno la differenza» per la vita dei bambini che vivono in contesti meno abbienti. Il mantra da recitare dovrebbe essere il seguente: «ci sono opportunità per ogni alunno che attraversa il cancello della scuola ed entra nella mia classe indipendentemente dal suo background. La povertà e le scarse risorse familiari non sono una scusa per non dare un contributo importante agli studenti, anche se sicuramente sarà un inizio difficile».³

Un altro discusso problema è la **dimensione della classe** (*class size*): ridurre il numero di alunni porta davvero benefici? Molte ricerche mettono in rilievo gli scarsi vantaggi a fronte dell'aumento dei costi. Certamente, sostiene ancora Hattie, i dirigenti scolastici vedono la diminuzione di alunni per classe

³ J. Hattie, *What Doesn't Work in Education: The Politics of Distraction*, Londra, Pearson (scaricabile al link: tinyurl.com/5rmbhchc), 2015, p. 6.

come un'opportunità, in quanto si hanno maggiori risorse in ore di docenza, allo stesso tempo gli insegnanti sostengono che è meno stressante e più efficace trattare con meno studenti. Ma un Istituto prestigioso come la Campbell Organization, utilizzando molteplici studi, conferma l'assunto: «Small class size has at best a small effect on academic achievement, and may harm some students». Tradotto: «Una classe di piccole dimensioni al più ha un piccolo effetto sugli apprendimenti, ma potrebbe essere dannosa per alcuni studenti» (tinyurl.com/m55w8pub). Insomma, utilizzare gli stessi vecchi metodi per meno alunni non fa certamente la differenza.⁴

C'è però anche la **dimensione della scuola** intesa questa come livello di base (quello che chiamiamo plesso, indirizzo di studi nelle superiori o sede staccata in altri contesti). Qui le cose si mettono in modo diametralmente opposto. Nella classe la dimensione grande non fa la differenza, mentre nella scuola sì. Lo Small Schools Movement (<https://tinyurl.com/yt35rfdk>) — come abbiamo notato anche nel libro *A scuola Senza Zaino*⁵ — in alcune aree degli Stati Uniti ha

⁴ Una posizione più sfumata la troviamo nel sito molto informato sulle evidenze educative scientifiche. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/>. Si veda: <https://tinyurl.com/3nj2nm9>.

⁵ M. Orsi, *Una scuola senza zaino*, Trento, Erickson, 2016, p. 170.

portato alla riconfigurazione del sistema scolastico trasformando le scuole grandi in piccole (non più di 200 - 300 alunni), ritenute più efficaci in termini di apprendimento per gli studenti, di possibilità di sviluppo della collaborazione tra gli insegnanti, di riduzione dei problemi legati al comportamento, di efficacia nell'affrontare le situazioni di disagio e disabilità. Il testo di riferimento di Deborah Meier — promotrice del movimento — è nutrito di evidenze scientifiche⁶ e mette in luce che le Small School: – hanno maggiore percentuale di studenti che riescono a conseguire il diploma; – anche in situazioni di svantaggio socioeconomico fanno sì che i risultati degli studenti siano migliori rispetto a coloro che frequentano scuole più grandi; – migliorano i risultati negli apprendimenti della lingua e della matematica se raffrontati con studenti di scuole grandi; – fanno diminuire il gap negli apprendimenti tra studenti di famiglie agiate rispetto a quelli provenienti da famiglie meno abbienti o svantaggiate.⁷ Considerando sempre gli aspetti quantitativi, un'altra questione all'ordine del giorno riguarda

se è efficace allungare il **tempo scolastico**, ovvero la giornata nella settimana o i giorni nell'anno. Secondo Hattie anche questa misura non ha un reale impatto in termini di qualità degli apprendimenti.⁸ I risultati dell'indagine PISA 2012 rivelano in tutti i Paesi OCSE una correlazione negativa tra l'aumento delle ore e i risultati (-0,32 a livello di media) e per ogni materia di studio (lettura -0,25, matematica -0,35, scienze -0,33). Anche considerando i tre Paesi con il punteggio più basso, il rapporto si avvicina a zero, rendendo chiaro che semplicemente aggiungendo più tempo al giorno, o giorni all'anno, si incide poco. In Italia le ore obbligatorie annue di scuola sono, in media, 891 per le primarie, la media dei 22 Paesi Ue dell'Ocse è di 775 ore, mentre sono 990 nelle secondarie inferiori a fronte di una media dei 22 Paesi di 894 ore. Inoltre, l'Italia — con 200 giorni di lezioni per le scuole primarie, secondarie di primo e secondo grado — è il Paese con il maggior numero di giorni di scuola in Europa alla pari con la Danimarca (dati di Euridyce sintetizzati anche in <https://tinyurl.com/8rwwctnk>). La cosa è notata anche da Stefano Stefanel, autorevole dirigente scolastico, che nel suo recente libro ricorda questa situazione scrivendo «Detto in soldoni: tanta scuola.

⁸ J. Hattie, *What Doesn't Work in Education: The Politics of Distraction*, Londra, Pearson, 2015.

Modesti risultati». E continua impietosamente: «Il problema non è che facciamo poco, ma facciamo troppo e male».⁹

Rimanendo dentro questi contorni quantitativi è ora chiara la pochezza del luogo comune che recita così:

più soldi uguale miglioramento.

Nella maggior parte dei Paesi occidentali è difficile trovare prove che più risorse facciano la differenza: al di sopra di un certo livello di finanziamento, c'è poco rapporto tra risorse finanziarie e migliori risultati. Andreas Schleicher ha chiarito che se investiamo in più adulti (docenti) non addestrati, classi meno numerose e molte altre caratteristiche strutturali, i costi aumenteranno sensibilmente senza alcun effetto significativo sul rendimento degli studenti. La domanda è: «Come spendere i soldi in modo efficace?». Questa dovrebbe essere infatti una questione chiave.¹⁰ La deriva quantitativa coinvolge anche il **curricolo**. Intanto abbiamo una discrasia tra la scuola che intende il curricolo costituito da obiettivi e materie di studio e il mondo del lavoro che ragiona in termini di curriculum vitae. Qui si preferisce la *dimensione verticale*, un racconto, là una *orizzontale* cioè solo una fotografia fatta da voti. Si pensi poi che nella secondaria

⁹ D. Stefanel, *Innovare il curricolo. Come muovere il curricolo dentro le scuole dell'autonomia*, Roma, Armando, 2020, p. 56.

¹⁰ J. Hattie, *What Doesn't Work in Education: The Politics of Distraction*, op. cit.

⁶ D. Meier, *The Power of Their Ideas: Lessons for America from a Small School of Harlem*, Boston MA, Beacon Press, 2002.

⁷ Si veda l'articolo suo Istruzione Successiva: www.educationnext.org/new-york-citys-small-schools-revolution/.



di 1° le Indicazioni Nazionali prevedono addirittura 217 obiettivi: dunque una pesantezza a fronte della necessità di essere essenziali. Essenzialità richiamata anche da Stefanel,¹¹ il quale sottolinea l'urgenza di trovare un equilibrio tra conoscenze e competenze o, per stare ad Hattie, tra conoscenze superficiali (fatti, eventi) e conoscenze profonde (concetti, applicazioni di ragionamenti). Il problema è che ancora oggi vengono poco considerate le 8 competenze europee, o le 4C riguardanti creatività, collaborazione, comunicazione, spirito critico (<https://www.battelleforkids.org/>). Ma abbiamo anche la dimensione verticale, oggi più che mai importante. Personalmente suggerisco di

¹¹ D. Stefanel, *Innovare il curriculum. Come muovere il curriculum dentro le scuole dell'autonomia*, op. cit., p. 96.

prendere in considerazione¹² l'approccio *Big History* (<https://www.bighistoryproject.com>) e/o la visione cosmica di Maria Montessori. Tale prospettiva implica passare, come bene argomenta ancora Stefanel, da una scuola dei voti (superficiale) a una dei crediti (profonda), in grado di valorizzare la crescita e la biografia personale dello studente, aiutandolo a costruirsi una mappa (portfolio) in continua evoluzione. Queste considerazioni ci aprono meglio al **tema della valutazione**. Il punto è che ci dimentichiamo una cosa tanto semplice, quanto fondamentale, ovvero che la valutazione serve, *in primis*, per i docenti e non per gli alunni. E per restare alla critica del quantitativo occorre superare l'ossessione per i voti sul registro che davvero non paga. Ancora Hattie ricorda che «Lo

¹² M. Orsi, *Uno Zaino troppo pesante. Le strade per una scuola ecologica e leggera*, Rimini, Maggioli, 2021.

scopo principale della valutazione nelle scuole, tuttavia, dovrebbe essere quello di *fornire informazioni di tipo interpretativo agli insegnanti e ai responsabili scolastici* circa l'impatto del loro insegnamento in modo che abbiano migliori indicazioni su come orientare il processo di insegnamento».¹³ E questo accade quando i docenti riescono a esprimere un'*efficacia collettiva* costituita da discussioni collaborative basate su prove, vale a dire sul monitoraggio e il confronto circa quello che hanno raggiunto gli studenti e su come eventualmente modificare insieme metodi e strategie. È quanto conferma, d'altra parte, Jenni Donohoo¹⁴ secondo la quale il confronto tra docenti deve

¹³ J. Hattie, *What Doesn't Work in Education: The Politics of Distraction*, op. cit., p. 16.

¹⁴ J. Donohoo, *Efficacia collettiva: in che modo le convinzioni degli educatori hanno un impatto sugli studenti* Apprendimento, Thousand Oaks, CA, Curwin, 2016.

avvenire sulla base delle evidenze della ricerca, sull'analisi delle azioni di insegnamento passate e sui progressi rilevati degli studenti. Naturalmente l'efficacia collettiva ci può essere se abbiamo funzioni di middle — management, purtroppo deficitarie nel nostro Paese, in grado di stimolare coesione e collaborazione professionale a livello di base (scuola-plesso, sede, indirizzo). Dunque, la valutazione serve per il miglioramento del lavoro dei docenti e ha quella valenza formativa fortemente efficace anche per gli studenti come dimostrato da molti studi.¹⁵

Il gruppo dei docenti, una volta esaminati i dati della loro attività, si deve chiedere quale tipo di metodi applicare in relazione a quello studente e/o a quel gruppo di alunni. Nelle scuole Senza Zaino si parla di **differenziazione dell'insegnamento** , e tuttavia bisogna stare molto attenti a questa etichetta, poiché essa può riunire una molteplicità di pratiche non tutte efficaci allo stesso modo. Ad esempio, la letteratura scientifica è ormai concorde nel ritenere che differenziare in base agli stili di apprendimento non serve o addirittura è nocivo. Nel sito qualificato dell'Education

Endowment Foundation si dice a chiare lettere che «Vi sono prove molto limitate che una serie coerente di stili di apprendimento possano essere utilizzati in modo affidabile per identificare le reali differenze nelle esigenze di apprendimento dei giovani, e l'evidenza suggerisce che non è utile assegnare gli studenti a gruppi o categorie sulla base di un presunto stile di apprendimento» (<https://tinyurl.com/3b9xf2wf>). Per altri versi Hattie sottolinea che «Gli studenti con bisogni speciali non hanno bisogno di più dello stesso tipo di insegnamento, di più dello stesso tipo di attività, di più dello stesso tipo di valutazione, di più dello stesso tipo di interazioni tra pari. Quello di cui hanno bisogno questi studenti è un insegnamento diverso, diverse attività, diverse valutazioni e diverse interazioni tra pari».¹⁶ I metodi di differenziazione sono diversi.¹⁷ Ad esempio, il feedback dato individualmente o in piccoli gruppi (<https://tinyurl.com/ewndpr3a>) ha livelli significativi di efficacia come le varie forme di tutoring e le azioni di cooperative learning. Gli ability groups, cioè i gruppi per livelli (di

apprendimento), invece hanno un effetto generalmente negativo. Hattie nota che la concessione di autonomia alle scuole e ai dirigenti distrae da una questione reale, vale a dire **quale livello di autonomia dovrebbero avere i singoli insegnanti su come insegnano** . La domanda non è retorica perché in molte altre professioni anche quotate le persone (ad esempio, medici e ingegneri) hanno perso gran parte della loro autonomia nel corso degli ultimi cinquant'anni, perché le loro decisioni sono ormai basate su prove di ricerca. Conclude Hattie: «Ma perché questa situazione non sfiora nemmeno da vicino il mondo della scuola? Dobbiamo chiederci: a quali condizioni e quale può essere il grado di autonomia degli insegnanti?».

In conclusione, i temi emblematici che abbiamo esplorato rivolgono interrogativi anche al nostro Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza che ci appare troppo debole dal punto di vista del *nuovo inizio* , perché rischia di incorrere nel pericolo di rimanere intrappolato nella logica quantitativa della ripartenza.¹⁸ Forse è giunto il tempo di riprendere in mano il discorso per approntare i giusti correttivi in grado di farci invertire la rotta.

¹⁵ M. Pellegrini, *Sintesi di ricerca sull'efficacia della valutazione formativa. quali evidenze, quale affidabilità?*. In P. Lucisano e A.M. Notti, *Tazioni piovose e processi di valutazione*, Atti della Convegno Internazionale SIRD, Lecce, Pensa Multimedia, 2018.

¹⁶ Hattie, *What Doesn't Work in Education: The Politics of Distraction*, op. cit., p. 20.

¹⁷ M. Pellegrini, C. Lago, A. Neitzel, Altri progetti, Membri, Slavin, «Programmi efficaci in matematica elementare: una meta-analisi» Johns Hopkins University, AERA Open gennaio-dicembre 2021, vol. n. 4.

¹⁸ Si veda PNRR Missione n. 4 che riguarda l'istruzione.

DA INSEGNANTI A INSIMBOLANTI

*Storia Interiore dell'Universo e BH24,
il cammino spirituale dell'educatore*



Paolo Vismara

*Laureato in Scienze naturali e preistoriche, dopo un dottorato in Paleontologia e gli studi in Lettere ha iniziato a insegnare **Big History** nelle scuole secondarie di primo grado, proponendo una interpretazione della storia dell'universo come fusione complessa di scienze e cammino simbolico di crescita personale e spirituale.*

L'articolo di Paolo Vismara è molto fedele al titolo di questa rubrica, che ci apre — appunto — ad altri orizzonti. Un articolo inconsueto, per certi versi sorprendente, dal taglio decisamente filosofico che ci invita all'introspezione, a una riflessione profonda sul senso del nostro insegnare, alla radice dei segni, dei simboli e dei significati che fondano la nostra azione quotidiana. Una sorta di ri-fondazione, tanto più necessaria nel post-pandemia in cui ri-significare il nostro impegno è più necessario che mai. Se è vero che nulla sarà più come prima, il rinnovamento non può che cominciare dentro di noi. L'approccio è quello della Big History (www.bighistoryproject.com/home) nato negli Stati Uniti per gli studenti delle scuole secondarie superiori, «un corso di storia che copre 13 miliardi e 700 milioni di anni, che guarda al passato dal Big Bang alla contemporaneità, alla ricerca di temi comuni e percorsi che possano aiutare a comprendere meglio i popoli, le civiltà, e il mondo in cui viviamo. La Grande Storia nasce dal desiderio di andare oltre la specializzazione e l'autosufficienza delle discipline emerse nel ventesimo secolo per poter trattare la storia come un unico campo della conoscenza, alla ricerca del senso comune della storia nell'intera dimensione del tempo».¹ Uno sguardo che rievoca la visione cosmica di Maria Montessori, un invito a volare alto, scegliere contenuti di grande spessore culturale, orizzonti di senso estremamente significativi. In questa ottica, una fonte di ispirazione per tutti gli insegnanti.

¹ Per approfondire: www.storiairreer.it/sites/default/files/buonepratiche/2014%2009%20la%20grande%20storia.pdf

L'attimo in cui ci incontriamo possiede confini così morbidi da consentirmi di percepire l'eccessivo vigore dell'inchiostro. Il mio sarà dunque uno scrivere con la voce, certo che l'aeriforme natura di tale pennino meglio saprà interpretare il dinamismo etereo del nostro comune fluire tra le figure del pensiero che si accingono a divenir nostre prossime. Poiché ci proponiamo di pensare insieme, scoprendo il nostro gesto e la nostra postura interiore, scrivere diviene un non essere più qui e contemporaneamente esserci con intensità capace di sfondare le tracce vergate, traboccando dalle dita. Varcando la soglia del testo chiudi gli occhi e sentiti vivo mentre leggi le mie parole. Ogni testo sei tu. Ti accompagno in te. Sono certo che tu percepisca la presenza di una certa quota di bene in te stesso e che in ragione di tale presenza tu ti ritenga degno di essere da te medesimo visitato. Silenzio interiore. Che cosa vedi quando entri?

Rilassati, non esistono le buone pratiche, esistono solo pratiche relativamente buone. L'accento cade su quel «relativamente». Tutto dipende infatti dal sistema di riferimento nel quale ciascuna pratica è immersa. Ma che cos'è il sistema di riferimento? Mi piace pensare ad esso quale paesaggio interiore che si traduce e sgorga in forma di sguardo di un essere umano. Qual è il paesaggio interiore che incontri quando entri in te stesso? Qual è l'orizzonte del tuo sguardo? Che cosa plasma il tuo paesaggio interiore? Da dove esso trae il proprio nutrimento? Ti propongo di entrare in te per crearti l'opportunità di riscoprire il tuo spazio vuoto interiore, una agorà mentale, la notte della mente in cui puoi incontrarti quale essere umano e non come tecnico professionista di un certo settore. Dimentica completamente le esigenze del luogo e del sistema in cui lavori, considera solo le esigenze della tua anima. Dove essa respira? Dove guarda? Qual è l'orizzonte della tua anima, quale il suo paesaggio? Nessuna preimpostata organizzazione può sostituirsi a ciascuno di noi nel rispondere a questo livello di domande. Siamo nudi di fronte alla necessità di non distrarre noi stessi dalla esplorazione della nostra notte della

mente. Ogni risposta mutuata dall'esterno sarebbe un volgare tentativo di eludere la potenza della natura degli interrogativi che la nobiltà della nostra mente merita ed elabora. Emerge presto un'ulteriore questione. Perché riteniamo ricca di valore l'interrogazione del paesaggio della nostra anima? Perché un insegnante dovrebbe preoccuparsi di lavorare sulla propria anima? Possiamo individuare due suggestioni che ci consentono di tratteggiare l'importanza del cammino spirituale autoeducativo interiore di un insegnante. Il primo movimento suggestivo di questa conversazione nasce dall'osservare come sia proprio lo spazio vuoto interiore animico, il luogo in cui si realizza il vero incontro tra noi stessi e i segni di realtà che ci circondano. Consideriamo in questo affresco la realtà come una infinita rete di segni che abbiamo la libera

possibilità di incontrare attraverso tutti i nostri canali percettivi fisici e metafisici. Ebbene, nella notte della mente potete immaginare i vostri pensieri come un liquido placido. I segni con i quali decidete di entrare in relazione si tuffano nel vostro liquido interiore e generano degli schizzi di liquido mentale. Tali schizzi non sono altro che i significati che il segno ha generato in voi in ragione del suo tuffo. Ogni segno accolto e umido, genera una nuvola di significati nella vostra interiorità. La nuvola è infinitamente implementabile durante il corso della vita. L'unione amorosa del segno e dei suoi significati trasforma tale segno in simbolo. Dal segno sterile, muto, abbiamo la fortuna di assistere all'epifania della potenza semantica, artistica del simbolo: un segno che inizia a parlarci, a raccontare, ad acquisire valore ai nostri occhi. Il simbolo diviene per



noi desiderabile e solo ora esso si rende potenzialmente in grado di uscire dalla nostra anima, muovendo dalla sfera autoeducativa verso l'atmosfera educativa ed ergendosi a possibile dono degno del desiderio di altri esseri umani. L'azione extra-animica educativa non può mai prescindere dal cammino autoeducativo che l'educatore compie privatamente nella propria notte della mente, incontrando segni che in lui si trasformano in simboli. La potenza simbolica agisce sull'anima dell'insegnante e ne accarezza lo sguardo che da tale travaglio interiore fiorisce e continua ad essere rinnovato. La sola formazione in ambito educativo non è sufficiente. L'insegnante deve confrontarsi con transetti profondi di autoeducazione che lo portano a «in segnarsi», «segnarsi in», a sentirsi segnato nella sua interiorità da ciò che incontra, dai segni divenuti in lui simboli. Ecco quindi che l'insegnante si trasforma in «insimbolante». Un segno non segna, un simbolo sì. L'essere umano insimbolante nato dal cammino autoeducativo può godere dell'onore di rivolgersi efficacemente a terzi in ambito educativo.

Il secondo movimento suggestivo relativo all'importanza del cammino autoeducativo spirituale dell'insegnante nasce dalla riflessione sulle nostre tracce. Da dove proviene ciò che degli insimbolanti lascia traccia nell'anima degli altri esseri umani? Quelle che permangono sono tracce simboliche, che si accoccolano nei compagni di viaggio là dove sentono di trovarsi a casa, ossia dove l'altro da noi ha preservato il suo spazio vuoto interiore, la sua notte della mente. Il passaggio memico dalla notte della mente di un essere umano a quella di un altro essere umano è tanto più rapida ed efficace, quanto più la potenza simbolica del segno era stata riconosciuta di valore elevato nel soggetto di partenza. L'insegnante non può dunque prescindere dal suo cammino di trasformazione in insimbolante e non può nemmeno esimersi dal compito di selezionare i simboli da portare agli studenti, scegliendo quelli che in lui risuonano come ricchi di valore e dunque degni di desiderio. Alla base della costruzione del curriculum devono esserci delle profonde,

radicali e meditate scelte simboliche, che solo il percorso autoeducativo può consentire all'insimbolante di effettuare in modo cosciente.

BH24 e STORIA INTERIORE DELL'UNIVERSO vengono qui proposti come suggestivi strumenti, itinerari di esercizio filosofico spirituale utili all'insimbolante desideroso di dedicarsi amorevolmente alla scoperta e alla ristrutturazione olistica della propria notte della mente, emancipandosi dalla frammentazione dei saperi e dal riduzionismo semantico mortificante.

Per meglio comprendere la natura delle proposte di esercizio spirituale, appare qui necessario introdurre brevemente il concetto di Big History. Big History è un movimento accademico internazionale e un approccio alla conoscenza che presenta in un unico corso l'intera storia dell'universo, seguendo il progressivo incremento di complessità dei sistemi via via comparsi e facendo tappa in momenti-soglia caratterizzati da sensibili aumenti del livello generale di complessità. Sulla base dell'approccio Big History è possibile progettare, nei diversi ordini di scuola, interi curricula interdisciplinari, inclusivi, accattivanti e sostenuti da nuvole di attività didattiche sviluppate attorno alle tematiche di ciascuna soglia. Perché dunque non tuffarsi direttamente in un bel corso di formazione sulla pragmatica imbastitura del curriculum Big History? Perché sarebbe l'ennesima padellata meramente contenutistica inferta sulla sola dimensione cognitiva degli insegnanti e degli studenti. Dimenticheremmo la parte più importante del percorso. L'azione educativa nasce dal lavoro autoeducativo, non possiamo saltare il cammino spirituale. Ecco, dunque, la piacevole necessità di avvicinarci a BH24 e alla serie di romanzi inaugurata da STORIA INTERIORE DELL'UNIVERSO.

BH24

In BH24 Big History si trasforma in un ciclico esercizio spirituale che ogni insimbolante può affrontare idealmente nel corso delle ventiquattro ore di ogni simbolica giornata. Meditando lungo questo itinerario

nome soglia	parole chiave per didattica Big History	segni per cammino BH24
00A	realtà	dai segni ai simboli
00B	diversità	nomi
00C	complessità	mistero
01	origine dell'universo	oscurità
02	origine delle prime stelle	luce
03	origine dei nuovi elementi chimici	colori
04	origine del sistema solare	forme e composizione
05	origine ed evoluzione della vita	vita
06	origine ed evoluzione umana	spirito
07	domesticazione di piante e animali, origine città, stati, civiltà agrarie e loro evoluzione	voci degli spiriti umani (dal Neolitico al Medioevo)
08	espansione e connessione: verso la modernità	voci degli spiriti umani (la Modernità)
09	accelerazione e antropocene	voci degli spiriti umani (la Contemporaneità)
10	prospettive future	spirito umano rinnovato

filosofico, appare possibile scoprire come ogni istante della storia dell'universo, per quanto apparentemente lontano nello spazio e nel tempo, risulti in realtà a noi sempre contemporaneo, perché contemporaneo è il potere simbolico che esso possiede e che ci proponiamo di svelare a noi stessi. Siamo nella notte della mente e da ogni soglia di Big History vengono distillati dei segni dotati di enorme potere simbolico funzionali al cammino BH24 come illustrato nella tabella sinottica. Immaginiamo di entrare in una giornata e di trovarci all'interno di soglia 01 ossia nell'oscurità, nella nostra oscurità. Qual è la natura dell'oscurità nella quale potremmo sentirci a inizio giornata? Potremmo trovarci in una oscurità rassicurante, quasi affine a una leggera rassegnazione, dovuta al fatto di pensare che noi e la realtà siamo ciò che pensiamo essi siano. Quindi di essere riusciti a conoscerci, quasi a definirci. La nostra oscurità è dunque legata all'illusione di credere di non potere uscire dal punto di vista che su di noi e sul mondo abbiamo acquisito fino a quel momento e che sembra concluderci. Questa condizione oscura non è assolutamente da intendersi come negativa, ma per la nostra anima risulta insufficiente. Accolta con slancio, l'oscurità diviene trampolino verso il seguito del cammino. In soglia 02 la meditazione ci invita a manifestare esplicitamente a noi stessi il desiderio di illuminarci, svelarci, e riscoprirci. Con volontà vigorosa smettiamo di accontentarci delle nostre presunte certezze e iniziamo l'esplorazione. Mettendoci in

luce, che cosa scopriamo? I nostri colori, i tanti colori interiori che custodiamo e che in soglia 03 abbiamo l'occasione di abbracciare. Colpisce la numerosità e il perpetuo dinamismo evolutivo dei colori che vivono in noi. La moltitudine cromatica non deve però spaventarci, non è questo il moto evolutivo che essa deve generare. Il dinamismo che perseguiamo e che si innesca in soglia 04 è invece una ricerca compositiva volta a dare forma al nostro sguardo. Componendo intuiamo il timbro del nostro sguardo. Lo sguardo sembra così divenire conforme, sembra rendersi cosciente della qualità del proprio esistere. Abbiamo ora a disposizione un neonato sguardo, che cosa ce ne facciamo? Esso deve apprendere in soglia 05 a divenir vitale. Come può lo sguardo acquisire vitalità? Quando la composizione interiore diventa vitale? Aprendosi al paesaggio nel quale l'insimbolante è immerso, lo sguardo sceglie liberamente di entrare in relazione con un segno vivificante che lo colpisce per le sue vibrazioni simboliche. Lo sguardo compie la sua scelta perché intuisce il potenziale evocativo di quel segno. Nella propria notte della mente l'insimbolante percepisce l'energia suggestiva vivificante del segno sul quale sceglie di concentrarsi. Ciò che viene scelto e intuito in soglia 05 risulta propedeutico all'intenzione dinamica di soglia 06, ove l'insimbolante deve liberare la vita del segno facendolo sconfinare dalla forma in cui esso si presentava definito. La forma è confine, essa va dissolta, ribaltata, sfumata, eliminata praticando



un esercizio mentale di difformità. Lo sguardo diviene capace di azioni d'infinità. La finitudine del segno conforme va spalancata infinendolo, ossia aprendone i confini semantici verso l'infinita estensione della nuvola di significati che gravita attorno al segno stesso. Grazie a questa salvifica pratica mentale, il segno emerge elevato, riscopre il proprio spirito. Anche lo sguardo dell'insimbolante ora vede lo spirito del segno, ne apprezza la potenza simbolica. Potremmo dire che lo sguardo dell'insimbolante si è ora collocato nella dimensione dello spirito dei segni. Cosa accade in tale dimensione? Perché è importante elevare il proprio sguardo dando ad esso la possibilità di accedere a tale dimensione spirituale? Il cammino di ascesi, l'alleggerimento che ha accompagnato il nostro sguardo fino al piano spirituale ha agito per offrirci la possibilità di girovagare come flaneur della mente all'interno dei paesaggi della storia, alla ricerca del dialogo con altri spiriti provenienti da differenti momenti della storia dell'universo. L'azione di infinenza eleva lo spirito dell'insimbolante nella dimensione del dialogo con gli altri spiriti. Attraversare le soglie 07, 08 e 09 significa godere dell'incontro con le suggestioni spirituali donate da spiriti a noi contemporanei, ma apparentemente provenienti da diversi momenti della storia dell'universo. Tutte le voci sono sempre a noi contemporanee perché contemporaneo è il loro spirito, il loro potenziale simbolico che in noi risuona. Qual è il

fine degli incontri tra il nostro spirito e gli altri spiriti? Siamo in soglia 10 e ci accorgiamo che proprio grazie ai dialoghi con gli altri spiriti, il nostro sguardo, il nostro spirito si è trasformato. Le carezze degli altri spiriti l'hanno plasmato. Al termine della simbolica giornata BH24 ci riconosciamo diversi, trasformati rispetto alla condizione che ci caratterizzava nella oscurità di inizio percorso. Possiamo dunque guardare alla futura giornata con sguardo rinnovato. Nuova giornata significa ingresso nella nuova oscurità data dalla nuova illusione di conoscersi, nuovo desiderio di far luce su se stessi, scoperta di nuovi colori interiori diversi da quelli del giorno precedente, nuova forma-composizione dello sguardo, nuova scelta di un segno vivificante, nuovo atto di infinenza che libera lo spirito del segno, nuova ascesi, nuovi dialoghi con nuovi e diversi spiriti della storia e conseguente nuova disposizione finale del nostro sguardo. La ciclicità dell'esercizio spirituale è infinita e segue la logica di un automiglioramento perpetuo, capace di portare l'insimbolante ad assumere una disposizione interiore fertile per il passaggio dalla sfera autoeducativa a quello dell'attività educativa.

STORIA INTERIORE DELL'UNIVERSO

La seconda via utile all'insimbolante desideroso di esplorare la propria notte della mente prevede la lettura e la meditazione a partire da una serie di romanzi edita

da Manni Editore e inaugurata dal primo libro intitolato *Storia Interiore dell'Universo*.

Per conoscere la storia dell'universo è sufficiente un saggio, ma per viverla è necessario un romanzo: *Storia interiore dell'Universo*.

La complessità non è un'onda da surfare ma una pioggia da scalare, ecco quindi un romanzo filosofico, psichedelico e sagacemente onirico, al quale si accede arrampicandosi letteralmente sulle gocce di pioggia (drop climbing). Mani e piedi aprono vie umide nella notte della mente, collegando suggestioni di effimera meraviglia in perenne divenire. Le gocce divengono appigli e offrono al lettore sfumante la possibilità di un immaginifico percorso di elevazione culturale e spirituale.

Ascesa imprevista per il professor Amai (la A è privativa), proiettato in una fuga dall'omologazione terrena e inserito in Agorà, una zona del cielo e del desiderio a cui si accede per gradi, a seconda della capacità di allontanarsi dal conformismo quotidiano. Un nuovo sguardo sulla complessità trasforma per la prima volta Big History in un cammino narrativo sferico e simbolico, nobilitandone l'efficacia autoeducativa. Le pennellate olistiche e rigorose, afferenti a numerosi rami della conoscenza, si fondono e confondono con la poesia sfrenata e delicata del fantastico, mostrando quanto sia necessario superare ogni sorta di frammentazione disciplinare e di riduzionismo semantico qualora si desideri tentare di interpretare la realtà sistemica. Il protagonista è adatto e quindi viene scelto per compiere il viaggio, per vivere in pienezza l'affresco dell'Oltre, progressivamente dipinto dalle parole chiave incarnanti i differenti momenti della storia dell'Universo. Nella notte le parole possono vibrare pienamente, generando una coralità di godibili paesaggi mentali. Corpo, anima e spirito vengono coinvolti in un flusso narrativo impressionistico, che vive delle suggestioni gocciolanti sul substrato del dibattito filosofico tra Infinitori e Frammentisti. Meglio accettare la realtà sistemica, complessa, misteriosa e mai completamente afferrabile, o plasmare una

rassicurante finzione pseudoreale lineare, frammentata e quindi dominabile?

Vis Amai accompagna l'anima del lettore nello smarrimento apparente e nella riscoperta del proprio spazio vuoto interiore, uno spazio di possibilità in cui bisogna lottare per proteggere i flussi di infinito che mantengono vitali differenti realtà parallele.

Vis smise di essere dov'era e nella notte della mente si udì il cigolio dell'Oltre.



IL TEMPO PIENO CHE VORREI...

Intervista a Franco Lorenzoni



Maria Paola Pietropaolo

Responsabile scientifico, membro del Gruppo Fondatore di Senza Zaino.

MARIA PAOLA PIETROPAOLO – A 50 anni dalla legge che istituì il tempo pieno nella scuola elementare nel 1971 cosa possiamo dire oggi? Quale la sua eredità, quali sono le luci e le ombre di un'esperienza che ha segnato una svolta importante per la scuola del nostro Paese?

FRANCO LORENZONI – Il tempo pieno era previsto già con l'introduzione della Scuola Media Unica nel 1963, ma tardò 8 anni ad essere attuato e fu una riforma dimezzata sul nascere, come spesso accade nel nostro Paese. Si scelse infatti di far decidere ai Comuni e alle singole scuole dove e in che misura attuarlo. Accadde così che si diffuse molto rapidamente nelle grandi città del nord, investite in quegli anni da una migrazione interna di milioni di famiglie che abbandonavano paesi e campagne del meridione, mentre rimase quasi completamente inattuata nel sud e nelle aree interne. Nascendo nel 1971, il tempo pieno fu influenzato dai grandi rivolgimenti sociali e culturali che coinvolgevano l'intera società in quegli anni e trasse alimento dal grande fervore pedagogico che investì la scuola dopo il '68. Fu dunque palestra di sperimentazioni di grande qualità e rappresentò uno dei luoghi di crescita democratica e rimescolamento sociale più significativi. «Più parlo e più trovo le parole», disse un ragazzo di Brindisi che era stato bocciato due volte alle elementari e trovò ascolto e imparò a praticare il dialogo in una delle prime scuole a tempo pieno che stavano nascendo nelle periferie di Torino.

Allora la sfida stava nel dare voce e una lingua comune ai figli della grande migrazione interna dal sud, oggi sta nel praticare un'efficace arte del convivere tra le tante differenze che popolano le nostre città, nell'includere

pienamente e non solo a parole bambine e bambini portatori di disabilità che dal 1977 abitano a pieno titolo le nostre scuole, insieme a fragilità di ogni genere che crescono in tempo di crisi. Il problema è che ora la qualità dell'innovazione e la capacità di inclusione sono diffuse in modo disomogeneo e diversificato. Ci sono scuole che sperimentano, in cui molte e molti insegnanti si mettono in gioco nell'affrontare le grandi sfide presenti in una società complessa e impoverita, e altre in cui prevale una gestione pigra e burocratica del quotidiano, che ostacola sperimentazioni radicali, sempre più necessarie.

MPP – Con la rete #educAzioni di cui entrambi facciamo parte abbiamo proposto che il tempo pieno venga generalizzato e rilanciato in Italia, il PNRR di fatto ha stanziato una cifra consistente per questa azione. Pensi che la scuola, soprattutto al centro-sud dove il Tempo pieno è diffuso pochissimo, sia pronta? Quali sono gli ostacoli che intravedi?

FL – Sono molti gli ostacoli da affrontare. Vanno dalla difficoltà dei Comuni a costruire mense e renderle sostenibili a una superficiale indifferenza o diffidenza che ancora troppi genitori hanno verso il tempo pieno, specie nel sud. Va detto anche, a onor del vero, che non poche e pochi insegnanti oppongono resistenza riguardo all'idea di andare a scuola al pomeriggio, il che porta molte scuole di diverse città meridionali e non solo a organizzare l'orario su 5 giorni, tenendo bambine e bambini a scuola 5 ore e mezza o 6 ore la mattina, il che è una vera e propria assurdità. Va considerato inoltre, che talvolta il tempo pieno si presenta più nel suo aspetto di costrizione che di liberazione di energie e creatività, con bambini seduti troppo tempo ai banchi sia la mattina che al pomeriggio.

MPP – Qual è il Tempo Pieno che vorresti? Innanzitutto, è ancora opportuno chiamarlo Tempo Pieno, nome che rischia di evocare un modello non sempre apprezzato, per ragioni anche molto diverse?



Franco Lorenzoni

Franco Lorenzoni, maestro elementare e fondatore nel 1980 della Casa-laboratorio di Cenci, un centro di sperimentazione educativa che fa ricerca intorno a temi ecologici, scientifici, interculturali e di inclusione. Attivo nel Movimento di Cooperazione Educativa, ha al suo attivo numerose pubblicazioni e collabora alle riviste «Internazionale», «Cooperazione Educativa», «Gli Asini», «La Vita Scolastica» e «Comune-info».

FL – Personalmente sono favorevole a un'estensione generalizzata a tutte le scuole del tempo pieno, come c'è in gran parte dei Paesi europei, per migliorare la qualità della didattica organizzando in un tempo più disteso ricerche, laboratori e attività creative, in modo da rimettere al centro il corpo vivo e attivo di bambine e bambini in spazi interni ed esterni, che vanno ripensati e riprogettati con radicalità. Ma dobbiamo impegnarci a realizzare e diffondere un nuovo tempo pieno anche dove già lo si attua, talvolta stancamente, facendo tesoro delle migliori sperimentazioni che in questi anni si sono andate diffondendo, compresa naturalmente quella portata avanti da voi del movimento delle scuole Senza Zaino.

Estendere il tempo scuola potrà così innescare processi di rinnovamento urgenti e necessari. Non si tratta di stare chiusi nelle classi inchiodati ai banchi, ma scoprire insieme che ci sono cento linguaggi da esplorare e mille esperienze da attivare dentro e fuori le mura delle classi, perché la scuola è il primo luogo pubblico in cui si scopre la ricerca come dimensione collettiva, si sperimenta la democrazia nell'incontro tra diversità, si frequenta la bellezza sedimentata nel passato e si costruisce cultura, non accontentandoci del presente. Inoltre, non va dimenticato che il tempo pieno favorisce la conciliazione e apre maggiori possibilità di accesso al lavoro delle donne.



MPP – *Tu che da tanto tempo ti dedichi alla ricerca e realizzazione di modelli didattici alternativi, pensi che un cambiamento così radicale sia possibile?*

FL – È difficile certo, ma possibile, se ce la mettiamo tutta in tante e tanti, qualsiasi posizione si occupi. Come negli amori finiti male, la pandemia ha reso evidente a tutti quanto la scuola sia fondamentale. Ma se resta così com'è, troppe volte tradisce il mandato della Costituzione, che ci invita a *rimuovere gli ostacoli* a un *pieno sviluppo della persona umana*.

Per introdurre riforme significative ci vuole una spinta convergente dall'alto e dal basso: buone norme capaci di interpretare le esigenze dei diversi territori, che si intreccino tuttavia a sperimentazioni attivate dal basso, coinvolgendo l'insieme dei dirigenti e docenti in collegamento con tutte le operatrici e operatori che ruotano attorno alla scuola e attivano forme talvolta assai interessanti di educazione sociale nel territorio, il cui ruolo va ripensato con apertura mentale.

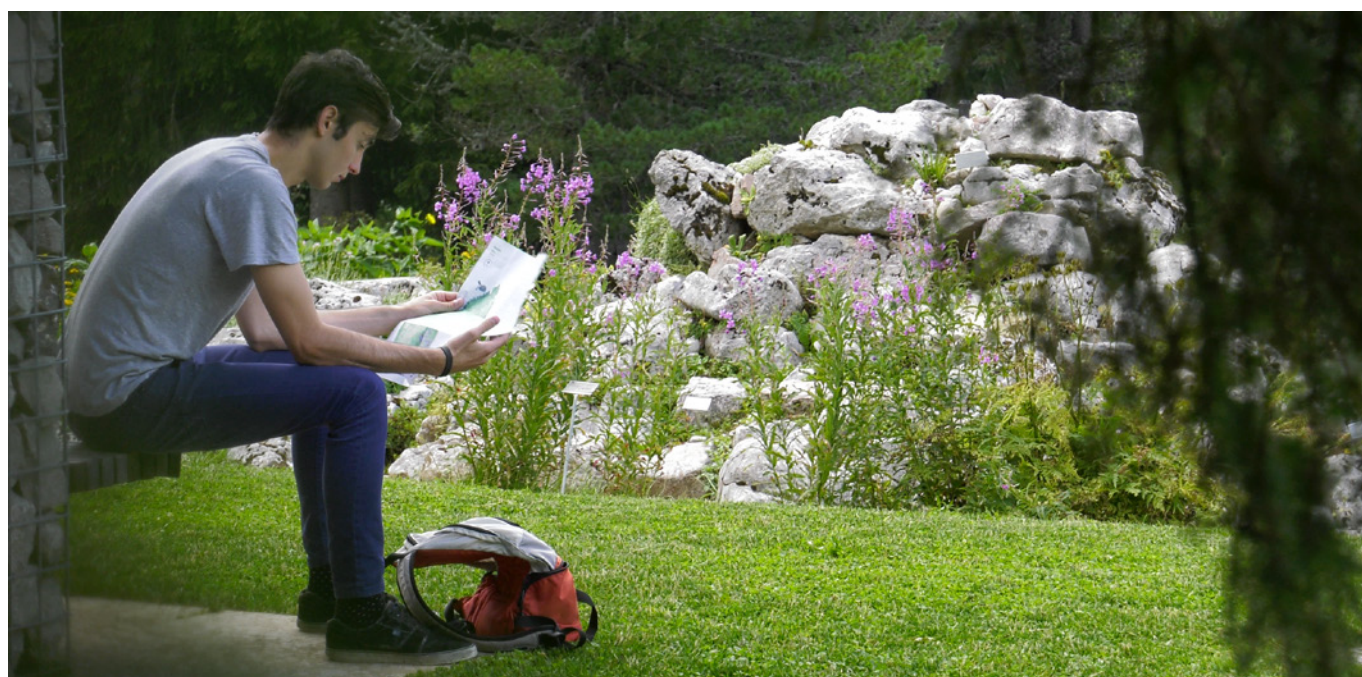
Oggi il nuovo tempo pieno di cui ha bisogno la scuola di base deve nascere o rinascere in collegamento stretto con la città e con il territorio.

MPP – *Infine, la domanda che chiude tutte le mie interviste: quali sono le tre priorità che vuoi lasciare come messaggio agli insegnanti italiani?*

FL – 1. Dialogare sempre il più possibile, dando la parola e ascoltando tutte e tutti sui più svariati argomenti.

2. Mettersi in ricerca, perché il più bel dono che si può offrire all'infanzia sta nell'incontrare maestre e maestri curiosi, appassionati, vogliosi di cercare sempre nuove strade e conoscenze.

3. Accorgersi degli spazi che si abitano, che condizionano grandemente tutte le relazioni educative, cercando frammenti di natura anche dove la natura è scarsa o sembra assente. Nuvole, vento, pioggia e cielo sono ovunque. Sarebbe davvero triste non accorgerci quanto ci possano aiutare a misurare e fare scienza, imparando a ragionare in prosa e in poesia.



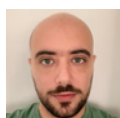
Contributi dall'Europa

VERTICE MONDIALE SULL'ISTRUZIONE: L'EUROPA PARTECIPERÀ CON 1,7 MILIONI DI EURO



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.

Nella giornata dedicata al Vertice Mondiale sull'Istruzione, il Team Europa, costituito dall'Unione Europea e dai suoi Stati membri, ha comunicato la propria determinazione a investire circa 1,7 miliardi di euro nei sistemi di educazione di più di un miliardo di giovani in 90 Paesi del mondo. Tale contributo è il primo per dimensione.

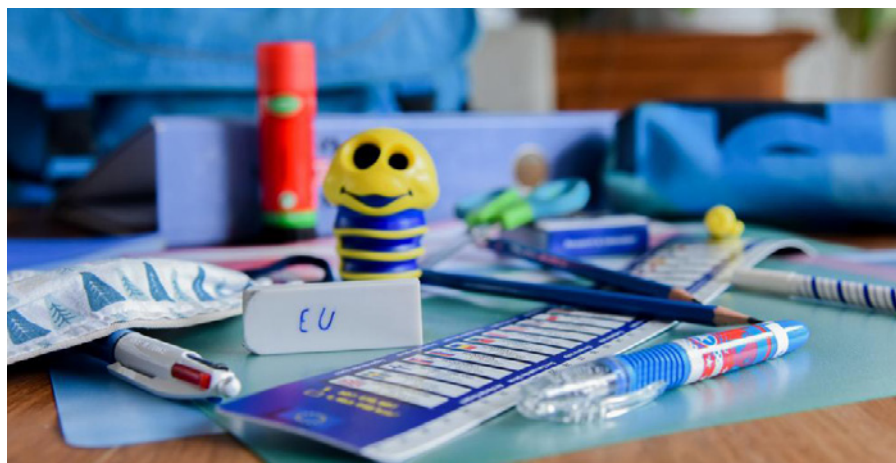
Contesto

Malgrado il rinnovato impegno ad aumentare l'accesso universale a un'istruzione primaria e secondaria di qualità, stando alle rilevazioni delle Nazioni Unite i bambini e i giovani che ancora oggi ne sono esclusi sono 258 milioni, di cui 127 milioni vivono in aree di conflitto e di crisi. Spesso, inoltre, la qualità dell'istruzione rimane tuttora una sfida: secondo la Banca Mondiale, ad esempio, nell'Africa subsahariana quasi il 60% delle allieve e degli allievi non sa né leggere né scrivere al completamento della scuola primaria.

Il Vertice Mondiale sull'Istruzione

Il vertice mondiale sull'istruzione è una prestigiosa conferenza la cui tematica trasversale consiste nella ricostituzione delle risorse

del partenariato globale per l'istruzione. A parteciparvi sono le organizzazioni internazionali, i Paesi partner, i Paesi ospiti, la società civile, i donatori, le fondazioni e il settore privato. Si tratta dunque dell'unico vertice che riunisce rappresentanti di tutti i gruppi di portatori di interessi nel settore dell'istruzione. Del resto, citando l'articolo 26 de «La Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo», promulgata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite nel 1948, «Ogni individuo ha diritto all'istruzione. L'istruzione deve essere gratuita almeno per quanto riguarda le classi elementari e di base. L'istruzione elementare deve essere obbligatoria» e ancora «Essa deve promuovere la comprensione, la tolleranza, l'amicizia fra tutte le nazioni, i gruppi razziali e religiosi e deve favorire l'opera delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace». Il vertice affonda le proprie



radici proprio in questi valori e a tal fine ciascun Paese mette a disposizione le proprie risorse.

La rappresentanza UE

L'Unione europea è stata, come di consueto, rappresentata dalla Presidente della Commissione europea Ursula Von der Leyen e da Jutta Urpilainen, Commissaria per i Partenariati internazionali. I loro interventi hanno evidenziato l'impatto della crisi di Covid-19 sull'istruzione dei minori in tutto il mondo e la determinazione dell'UE e dei suoi Stati membri ad agire. La Presidente della Commissione europea ha dichiarato: «L'istruzione è l'infrastruttura alla base dello sviluppo umano: imparare a leggere, scrivere, far di conto, acquisire competenze logiche e digitali,

riuscire a comprendere l'esistenza indipendentemente dal continente in cui si vive. L'istruzione dovrebbe essere un diritto universale a pieno titolo; ecco perché l'Unione europea investe nella cooperazione internazionale per l'istruzione più di tutto il resto del mondo messo insieme e intensifica gli sforzi in questo periodo eccezionale». Jutta Urpilainen ha dichiarato: «Ci siamo adoperati per far sì che il Covid-19 non annullasse decenni di progressi nel miglioramento dell'accesso all'istruzione e la nostra parola si traduce in azione. Con l'attuale impegno di 1,7 miliardi di euro, Team Europa è orgoglioso di essere il principale donatore nel partenariato globale per l'istruzione e di sostenere un'istruzione gratuita, inclusiva, equa e di qualità per tutti. L'istruzione è un acceleratore di



progresso verso tutti gli obiettivi di sviluppo sostenibile e avrà un ruolo centrale nella ripresa».

Il «Team Europa»

L'esigenza di avere una squadra europea è nata nel contesto della pandemia da Covid-19. Successivamente alla sua nascita, il team ha iniziato a rispondere a tendenze politiche a lungo termine e in particolare alla necessità di una maggiore visibilità del continente Europeo, generata da un sentimento diffuso di inferiorità dal punto di vista del potere contrattuale che l'Europa è in grado di esercitare in particolare nei confronti di antagonisti economici quali la Cina e altre potenze esterne. In virtù di quanto appena detto, il Team Europe ha mobilitato oltre 38,5 miliardi di euro per sostenere i Paesi partner nella risposta alla Covid-19. È in corso un ampio lavoro da parte della Commissione europea in concerto con gli Stati membri





finalizzato ad ampliare la portata di Team Europe oltre la risposta globale al Covid-19 e per applicarla all'esercizio di programmazione della cooperazione esterna dell'UE per il periodo 2021-2027.

Gli investimenti del Team Europa

Il sostegno dell'Unione Europea si concretizza in:

1. investire nella formazione dei docenti, affinché siano in grado di fornire un insegnamento ai bambini e alle bambine che sia al passo con i tempi;
2. investire nella parità e, in particolare, promuovere l'istruzione delle ragazze e sfruttare il potenziale delle innovazioni digitali;
3. investire nelle competenze per il futuro, affinché la trasformazione verde digitale sia un tema al centro dell'agenda dei futuri professionisti, dei futuri imprenditori e dei decisori politici.

Il Covid-19 ha aggravato la crisi dell'apprendimento

La crisi dell'apprendimento non è stata certamente causata dall'avvento della pandemia e dal suo diffondersi a macchia d'olio in tutto il mondo. I livelli minimi di competenza in tema di lettura e scrittura, quindi di alfabetizzazione, già non appartenevano a circa 617 milioni di bambini tra i sei e i quattordici anni di età a livello globale. Il Covid-19 ha gravemente minato gran parte dei recenti progressi relativi al miglioramento all'accesso all'istruzione e alla parità di genere. Anche la psiche della popolazione mondiale è stata gravemente intaccata, si tratta quindi non solo di salute fisica. Il livello delle disuguaglianze e di accesso all'istruzione di base hanno subito un forte aggravamento causato dalla pandemia, oltre ad aver accentuato e accelerato la crisi dell'apprendimento.

L'istruzione delle ragazze, in particolare, ha accusato enormemente il colpo. Ad esempio, con molto meno accesso a internet rispetto ai ragazzi (17% in meno a livello globale) e alla tecnologia mobile (26% in meno), le ragazze sono state fortemente svantaggiate nell'accesso alle opportunità di apprendimento a distanza. La pandemia ha anche aggravato il divario nei finanziamenti necessari per raggiungere un'istruzione di qualità per tutti entro il 2030.

L'impegno dell'UE per l'istruzione globale

L'Unione Europea sostiene l'istruzione in circa 100 Paesi in tutto il mondo attraverso i propri strumenti di finanziamento. Ha lavorato con i Paesi partner per sviluppare piani di risposta al Covid-19 e per adattare i programmi di cooperazione nel campo dell'istruzione.

Almeno 69 milioni di nuovi insegnanti dovranno essere assunti entro il 2030 per l'istruzione primaria e secondaria, inclusi più di 17 milioni in Africa.

L'istruzione e l'empowerment delle ragazze è un aspetto chiave del Piano d'azione di genere III dell'UE. Tale piano d'azione (GAP III) mira ad accelerare i progressi nell'emancipazione delle donne e delle ragazze e a salvaguardare i risultati conseguiti nell'ambito della parità di genere durante i 25 anni successivi all'adozione della dichiarazione di Pechino e della relativa piattaforma d'azione. Il 25 novembre 2020, infatti, la Commissione europea e l'Alto Rappresentante dell'Unione per gli Affari esteri e la politica di

sicurezza hanno presentato diversi piani ambiziosi per promuovere la parità di genere e l'emancipazione femminile in tutte le azioni esterne dell'Unione europea.

Partenariato globale per l'istruzione (GPE)

Creata nel 2002 per rispettare gli impegni globali in materia di istruzione assunti al Forum mondiale sull'istruzione di Dakar e al Vertice del millennio, la GPE è l'unica partnership globale per l'istruzione che riunisce i rappresentanti di tutti i gruppi interessati all'istruzione, compresi i Paesi partner, i donatori, le organizzazioni internazionali,

i gruppi della società civile, le fondazioni e il settore privato. La visione del Partenariato Globale per l'Istruzione è quella di garantire un'educazione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti.

Il GPE, ospitato dalla Banca Mondiale, fornisce sostegno finanziario ai Paesi a basso e medio reddito — specialmente quelli con un alto numero di bambini non scolarizzati e con significative disparità di genere — inclusi i Paesi colpiti da crisi e fragilità. La maggior parte dei finanziamenti è destinata all'Africa subsahariana.

L'UE e i suoi Stati membri insieme rappresentano più della metà di tutti i contributi alla GPE. Solo la Commissione ha fornito 457 milioni di euro per il periodo 2014-2020, che rappresenta circa l'8% del finanziamento totale del partenariato.

I sei obiettivi del GPE

Gli obiettivi del Vertice Mondiale sull'Istruzione sono:

1. *Leaving no one behind* – La GPE sostiene i Paesi con le maggiori necessità di istruzione e si rivolge ai bambini più difficili da raggiungere. Più del 60% dei finanziamenti è rivolto a Paesi colpiti da conflitti, che non hanno le risorse per occuparsi in modo sostenibile dei propri sistemi educativi.





2. *Stronger systems* – Il GPE sostiene i Paesi partner a rafforzare i propri sistemi educativi e ad aumentare il numero di bambini che frequentano la scuola. Sistemi educativi forti assicurano che tutti i bambini abbiano accesso a un'istruzione di qualità, anche in vista delle generazioni future.
3. *Gender equality* – Il GPE sostiene i governi a coinvolgere insegnanti, genitori, studenti e comunità nella creazione di un mondo più egualitario, lavora per identificare e affrontare gli ostacoli specifici che le ragazze e i ragazzi devono affrontare per raggiungere l'istruzione e colmare i divari di genere.
4. *Teacher training* – Il GPE sostiene i Paesi a basso reddito a migliorare la qualità dell'istruzione garantendo che tutti gli insegnanti siano qualificati e motivati.
5. *Partnership* – Il modello unico del GPE riunisce tutti i partner dell'istruzione in gruppi a sostegno delle priorità dei Paesi a basso reddito. Insieme, i partner contribuiscono a tutte le fasi del

ciclo di pianificazione dell'istruzione, dall'analisi del settore alla valutazione.

6. *Increased financing* – Il GPE crea incentivi per i Paesi partner al fine di sviluppare piani settoriali sostenibili, aumentare gli stanziamenti di bilancio nazionali e migliorare l'equità e l'efficienza della spesa per l'istruzione.

L'istruzione femminile

«I leader mondiali devono aumentare il loro sostegno all'istruzione delle ragazze e ascoltare le voci delle giovani donne». Questa la dichiarazione di Malala Yousafzai, una delle attiviste di più alto profilo nel mondo dell'istruzione. Durante il proprio intervento ha evidenziato come l'abbandono scolastico precoce sia sempre più frequente e quanto alto sia il rischio che tale piaga contagi milioni di bambini a causa della pandemia da Covid-19 che ha aggravato ogni aspetto della crisi sociale ed economica di ogni Paese. Tuttavia, Malala Yousafzai si è detta

fiduciosa in un futuro migliore grazie all'entusiasmo dei giovani nel sostenere il cambiamento «Ciò per cui sono davvero positiva è l'ottimismo che i giovani portano nei loro cuori».

Conclusione

Da quando il GPE è stato creato, 160 milioni di bambini in più, più della metà dei quali ragazze, vanno a scuola nei Paesi partner.

Con il sostegno del GPE, tali Paesi stanno costruendo sistemi educativi più forti e resilienti per garantire che i bambini ricevano un'istruzione di qualità, mettendoli sulla strada per raggiungere il loro pieno potenziale.

L'approccio del GPE migliora l'istruzione a livello di sistema per creare un cambiamento duraturo su larga scala. Guardando al quadro generale e andando oltre le singole scuole, gli insegnanti o gli studenti, il GPE fa leva sulle profonde trasformazioni necessarie per fornire 12 anni di istruzione di qualità a ogni donna e uomo del futuro.

Invito alla lettura

LA DIDATTICA APERTA



Serena Campani

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

Nell'ambito di una carrellata sulle metodologie didattiche inclusive e sulla differenziazione didattica, non può mancare una lettura attenta di questo volume di Heidrun Demo, ricercatrice presso la facoltà di

Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano. Qui il concetto di didattica aperta viene ampiamente spiegato e declinato, offrendo spunti di approfondimento teorico di pregio e al contempo indicazioni operative sulle strategie da metter in campo per praticare questa modalità didattica che «prende forma — scrive Demo — grazie alla libertà riconosciuta agli alunni/e e alle scelte che loro, all'interno di questa libertà, compiono». Il tema della libertà, della scelta *delle e nelle* attività, tanto

caro al modello di scuola Senza Zaino, ritorna infatti anche qui. «La progettazione di attività di didattica aperta è in realtà progettazione di una cornice all'interno della quale bambini/e e ragazzi/e portano avanti un proprio percorso [...] Una classe che lavori con la didattica aperta cambia aspetto: gli alunni fanno cose diverse, in tempi diversi, con modalità diverse all'interno di uno stesso ambiente condiviso». In questo modo le differenze di ognuno vengono valorizzate e trovano legittimità ed espressione,



come avviene nella classe Senza Zaino che lavora in modalità differenziata.

Il volume di Demo presenta nell'arco delle sue 260 pagine una approfondita disanima sulla didattica aperta e sulle aperture didattiche, maggiormente approfondite nella prima parte, e una seconda parte dedicata alla didattica aperta come didattica fortemente inclusiva. Dopo le necessarie conclusioni, e una bibliografia ben aggiornata, si trovano poi tre Appendici su Attività, strategie e strumenti operativi articolati su tre livelli, che arricchiscono ulteriormente la proposta dell'autrice e rendono molto operativo il taglio dell'ultima quarantina di pagine del testo, così da arricchire la cassetta degli attrezzi dei docenti che vogliano intraprendere questo percorso, o perfezionare il lavoro già intrapreso. Interessante, infine, il nesso forte che l'autrice stabilisce tra la

didattica aperta e la dimensione della partecipazione dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze: «Con questo testo si è provato a mostrare come la didattica aperta possa contribuire allo sviluppo di una didattica inclusiva di qualità, capace di garantire massimo apprendimento e piena partecipazione a tutti gli alunni/e, ciascuno con le proprie differenze individuali», scrive Demo nell'incipit delle Conclusioni, dove emerge molto chiaramente come apprendimento e partecipazione vadano a braccetto, e che se si desidera curare il primo, non si può trascurare la seconda.

Come suggerito dal suo titolo, il libro è consigliato a docenti di scuola primaria e secondaria (di primo e secondo grado), ma più in generale a tutti coloro che desiderano provare a ragionare sulle modalità della didattica aperta per metterle in pratica con successo nel proprio lavoro.

IL LIBRO

Heidrun Demo, *Didattica aperta e inclusione. Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*, Trento, Erickson, 2016, € 18,50.





SENZA ZAINO

Volume 2, numero 3 - ottobre 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