

Sommario

Editoriale

4

UN NUOVO INIZIO

Maria Paola Pietropaolo

#senzazainononsiferma

6

VENT'ANNI DI SENZA ZAINO

Maria Paola Pietropaolo

I fondamenti di SZ

8

FATTI E STORIE DI ORDINARIA FOLLIA PEDAGOGICA

Daniela Pampaloni

13

L'ORA DI LEZIONE NON BASTA

Marco Orsi e Patrizia Nesi

17

VERSO LA TRANSIZIONE ECOLOGICA

Salvatore Lentini

21

EDUCAZIONE AL PENSIERO SCIENTIFICO

Marilù Chiofalo



Altri orizzonti

29

OLTRE L'AULA: L'EDUCAZIONE ALL'APERTO

Intervista alla Professoressa

Michela Schenetti

A cura di Maria Paola Pietropaolo

34

IL PRESENTE DEL FUTURO SCOLASTICO

Roberto Maragliano e Dianora Bardi

Rubriche

26

La visione si fa pratica DALLE STEM ALLE STEAM

Marco Orsi

38

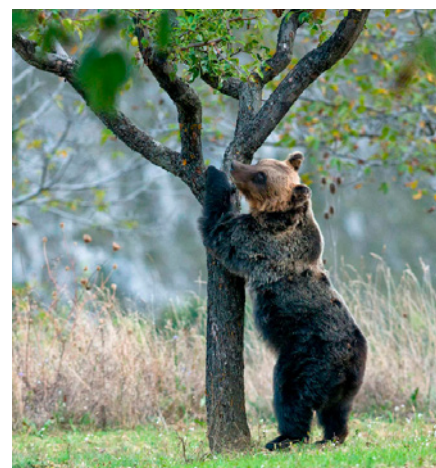
Contributi dall'Europa L'IMPENSABILE TOCCA A TUTTI

Piercarlo Valtorta

40

Invito alla lettura IMPARIAMO CON STEFANO ROSSI A PRENDERCI... «CURA DEL PIANETA»

Serena Campani



Editoriale

UN NUOVO INIZIO



Maria Paola Pietropaolo

Responsabile scientifico, membro del Gruppo Fondatore di Senza Zaino.

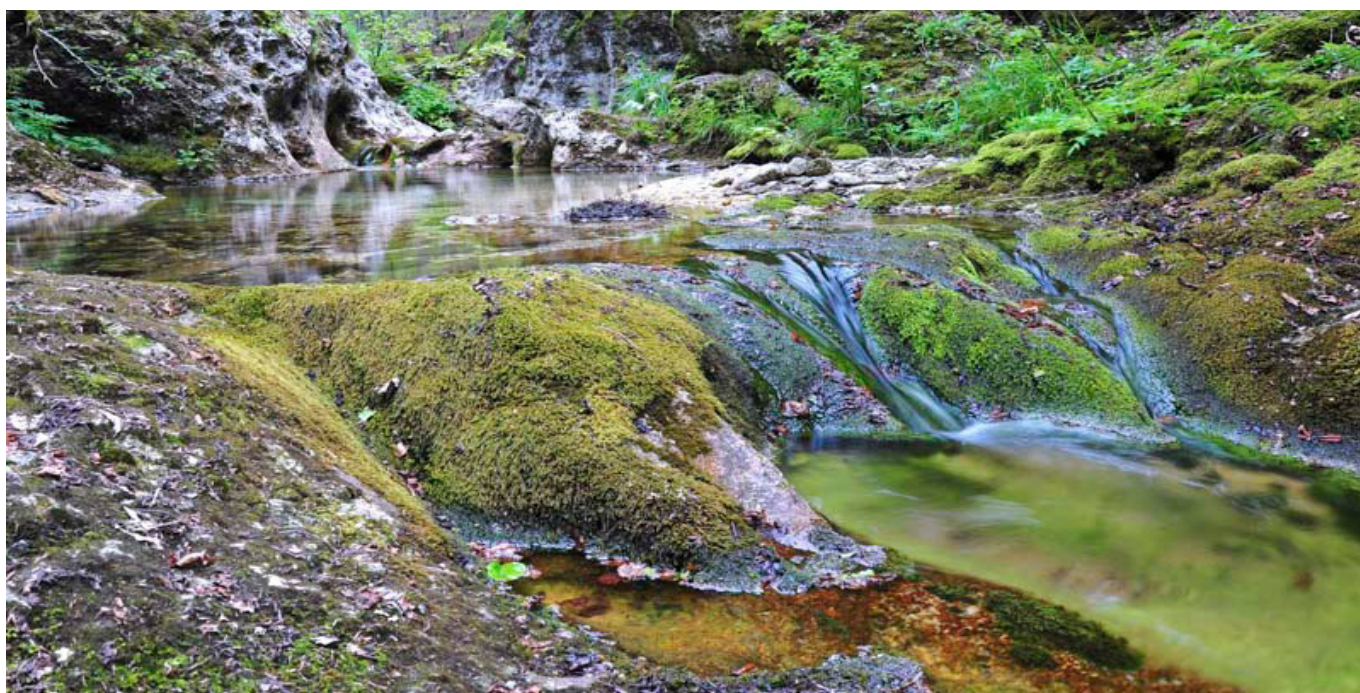
Quando, nelle scorse settimane cominciavo a lavorare al primo numero della nuova annata della rivista, pensavo anche all'editoriale che avrei scritto. Lo immaginavo aperto a un futuro più rassicurante, con la pandemia in fase di regressione, almeno momentanea; avevo preparato parole di speranza e di fiducia, i mesi a venire mi sembravano finalmente più tranquilli, soprattutto per

bambini e ragazzi che hanno pagato pesantemente il peso delle restrizioni nelle loro giovani vite. E invece siamo passati da un incubo a un altro ancora più temibile, il cui esito e durata sono, al momento, del tutto imprevedibili. È veramente difficile trovare oggi le parole per raccontare anche questa tragedia; la nostra generazione, che ha avuto il privilegio di vivere settanta anni di pace in Europa, credeva impossibile e impensabile quello che è invece accaduto. Chi come noi lavora e opera con i giovani non può tuttavia cedere alla desolazione e allo sconforto. Anzi, oggi più che mai è fondamentale instillare nelle giovani menti aperte al futuro il seme della nonviolenza e della

fiducia nelle umane possibilità di evitare i conflitti con le uniche armi della parola e della reciproca conoscenza, in nome del bene comune universale.

I tre valori fondanti di Senza Zaino parlano di educazione alla libertà, di rispetto, di condivisione, di gestione dei conflitti con il metodo riparativo; dobbiamo onorarli con maggior vigore, se possibile, sollecitando nei nostri alunni la pratica della pace, intesa in senso ampio, a cominciare dalle nostre vite personali.

Veniamo ora alla rivista, che inaugura il suo terzo anno di vita e sempre più si conferma come strumento indispensabile per la crescita culturale del movimento



Quest'anno le foto che illustreranno la rivista ci mostreranno alcuni parchi naturali e zone protette del nostro meraviglioso Paese. Cominciamo con il Parco Nazionale d'Abruzzo, che dal 2001 include anche parte del Lazio e del Molise. Fondato nel 1922, è il più antico parco italiano e quest'anno si celebra il centenario dalla sua fondazione. Attraversato da quattro fiumi, con i suoi otto laghi e innumerevoli specie animali e vegetali, 30.000 ettari di foreste e 4.400 ettari di riserve integrali rappresenta una zona di straordinario interesse naturalistico. Qui vivono circa 50 esemplari di orso marsicano, una sottospecie endemica dell'Italia centrale, oltre a lupi, camosci, cervi, caprioli, aquile reali...

Un ringraziamento sentito all'Ente Parco che ha autorizzato la pubblicazione delle foto.

Foto di copertina: le copertine della rivista quest'anno saranno illustrate con prodotti grafici tratti dal testo *Il metodo della ricerca nella scuola fino dall'infanzia* di Idana Pescioli (2010). Si tratta di lavori, perlopiù disegni, di bambini dai 3 ai 5 anni che, in varie scuole toscane, hanno adottato negli anni il metodo Pescioli. La pedagoga fiorentina sarà la protagonista della rubrica «Storie di ordinaria follia pedagogica» tenuta da Daniela Pampaloni.

Senza Zaino. Essa cerca di cogliere i segni del tempo e di rispondervi nel modo migliore. In questo quadro si colloca lo spazio dedicato all'educazione al pensiero scientifico, con uno sguardo alle specificità di genere. Le discipline STEM o meglio STEAM, come argomenta Marco Orsi nel suo contributo, sono oggetto di particolare attenzione in questi ultimi anni, come risposta a una grave lacuna del sistema scolastico italiano. L'educazione scientifica, in Italia, è fortemente carente, come peraltro è drammaticamente emerso in occasione della pandemia, durante la quale hanno trovato spazio le *fake news* più improbabili. Sollecitare la motivazione verso la conoscenza delle scienze, della matematica e fisica, includendo le arti, ma con approcci didattici stimolanti, esperienziali, valorizzando soprattutto il potenziale di bambine e ragazze, è davvero una sfida ineludibile. L'altra novità della rivista è la nuova rubrica «verso la transizione ecologica», definizione che include un campo amplissimo di materie e prospettive, dall'energia, all'agricoltura all'economia circolare. Compito della scuola è creare le condizioni per alimentare un «pensiero ecologico» nei ragazzi, al quale essi sono già molto sensibili, come ci dimostrano i tanti movimenti di giovanissimi attivisti presenti a livello globale.

Alimentare un pensiero ecologico significa orientare lo studio delle discipline scolastiche verso orizzonti di senso che vadano oltre l'acquisizione mnemonica di conoscenze slegate da un quadro d'insieme, che spesso infatti si perdono, annoiano e demotivano i

nostri studenti. L'approccio globale al curriculum, segno distintivo e fondante del modello Senza Zaino, è in sintonia con la visione olistica del pensiero ecologico e l'adesione alla Carta della Terra nello scorso anno testimonia la nostra sensibilità ai temi ambientali.



#senzazainononsiferma

VENT'ANNI DI SENZA ZAINO



Maria Paola Pietropaolo

Responsabile scientifico, membro del Gruppo Fondatore di Senza Zaino.

Ricorre quest'anno il ventennale della nascita del movimento «Scuole Senza Zaino», che ha avviato i primi passi presso l'Istituto Comprensivo 7 di Lucca per iniziativa dell'allora dirigente scolastico Marco Orsi, subito affiancato da un piccolo gruppo di colleghi che avrebbero diffuso l'innovazione in altre scuole delle province toscane. Il modello è oggi presente in 686 scuole sparse in quasi tutte le regioni d'Italia; dalla Toscana, infatti, pian piano Senza Zaino si è diffuso a

macchia d'olio, esclusivamente grazie al contagio del passaparola. Dirigenti, docenti e genitori si sono messi all'opera per cambiare la scuola «dal basso», spesso in condizioni non facili, ma con l'entusiasmo di chi aveva intravisto una scuola diversa, veramente «a misura di bambino», in cui il peso dello zaino veniva sostituito dalla leggerezza di una sacca e l'autonomia di bambini e ragazzi diventava un obiettivo concreto, perseguito con coerenza e non solo declamato nel PTOF. Lo spirito di ricerca e la condivisione delle buone pratiche hanno consentito di costruire percorsi innovativi, che hanno trovato una prima sistematizzazione nelle Linee Guida e nei 5 passi del 2013 e che oggi sono in via di riscrittura. Un successo inimmaginabile, all'epoca, sulle cui ragioni spesso ci siamo interrogati. Ma la pubblicazione, di lì a pochi anni, delle Indicazioni Nazionali per il curriculum





(2012) ci avrebbe confermato che Senza Zaino aveva colto, anticipandole, istanze di cambiamento già presenti nelle avanguardie innovative attive nella scuola di base del Paese. Indicazioni che nel 2018 sono state riconfermate, ma che tuttavia trovano ancora molteplici ostacoli alla loro piena realizzazione, per resistenze tenaci ad abbandonare un modello di scuola trasmissiva che — oggi più che mai — non risponde più né ai modi di apprendere dei ragazzi che alle istanze di una società completamente cambiata.

Senza Zaino continua però il suo cammino; certo la pandemia spesso ha segnato una battuta d'arresto nella sua piena attuazione, qualche scuola si è perduta ma quasi tutte hanno mantenuto forte il senso di comunità e l'adesione convinta ai suoi valori fondamentali.

Questo ventennale non sarà, ovviamente, un anno di autocelebrazioni ma, ancora una volta, un modo per dare voce alle scuole ed ai territori che le supportano, per sentirci parte di una grande comunità dinamica, che crede fortemente nell'iniziativa delle scuole per innescare quel cambiamento di cui, oggi più che mai, la scuola italiana ha bisogno. Tanti gli appuntamenti che saranno organizzati in giro per l'Italia, a cura delle reti di scuole, che si concluderanno con il Convegno Nazionale di ottobre; il prossimo evento è previsto per il 26 marzo, dedicato alla riscoperta di Idana Pescioli, che è anche la protagonista della rubrica «Fatti e storie di ordinaria follia pedagogica» tenuta da Daniela Pampaloni, sua allieva e Presidente della Fondazione dedicata alla pedagogista fiorentina.

FATTI E STORIE DI ORDINARIA FOLLIA PEDAGOGICA

Idana Pescioli e Senza Zaino (prima parte)



Daniela Pampaloni

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

Premessa

Ho più volte citato negli articoli delle annate precedenti la professoressa Pescioli, docente di Metodologia e didattica e di Storia della scuola all'Università di Magistero a Firenze dalla seconda metà del secolo scorso. In questo 2022 che celebra i suoi cento anni dalla nascita, la rivista vuole dedicare i quattro numeri di questa rubrica al pensiero e alle azioni che la professoressa Pescioli ha condiviso con tanti studenti e insegnanti nel suo lungo percorso di ricerca dentro e fuori l'università.

La scelta di dedicare attenzione al pensiero pedagogico di Idana Pescioli e alle azioni realizzate in molte scuole Senza Zaino che adottano il metodo della «ricerca partecipata» ha due motivazioni: lo stretto collegamento tra il lavoro teorico-pratico della professoressa e la realizzazione del modello Senza Zaino che non avendo un solo riferimento teorico ha sicuramente attinto nelle azioni a scelte già fatte negli anni anche dalla stessa Pescioli. La seconda motivazione è legata all'attualità dell'impostazione culturale e delle proposte metodologiche della professoressa per una scuola che continua ancora oggi a lasciare i bambini incastrati nei banchi e in fila, l'uno dietro l'altro a guardarsi le spalle.

Ho conosciuto Idana Pescioli nel 1972 al mio primo anno da studentessa universitaria e sono rimasta con lei anche dopo i miei studi per la laurea, prima dentro il GUSIAS (Gruppo Universitario Studenti



Insegnanti Aggiornamento Sperimentazione) poi dentro la Fondazione «Idana Pescioli» onlus voluta dalla professoressa per la salvaguardia del patrimonio culturale prodotto in tanti anni. Oggi sono presidente di questa Fondazione e con cura e attenzione rileggo i tanti quaderni di appunti che Idana ha lasciato per approfondire il suo pensiero.

Sicuramente il lavoro accanto alla professoressa per tanti e lunghi anni, fino alla sua morte, ha profondamente inciso sulle scelte educative e didattiche che ho fatto come docente e come dirigente nei miei quarantasette anni di lavoro dentro la scuola di base. Ha influenzato anche il percorso di riflessione, ricerca e costruzione del modello di scuola Senza Zaino realizzato in questi 20 anni insieme agli altri colleghi del gruppo fondatore.

In questo primo articolo cercherò di evidenziare le connessioni tra il lavoro di studio e ricerca della Pescioli con le scelte valoriali e metodologiche fatte negli anni dentro il movimento delle scuole Senza Zaino.

Racconterò l'Idana maestra a Settignano (FI) nei primi anni Cinquanta, quando iniziò il suo percorso di lavoro accanto ai bambini e alle bambine in una scuola rurale, con più di trenta ragazzini anche particolarmente

difficili, naturalmente scegliendo tutto quello che ha collegamenti con il nostro modello di scuola Senza Zaino. Racconterò anche il pensiero e le azioni della professoressa in sede universitaria accanto agli studenti e agli insegnanti, insieme in un gruppo di ricerca partecipata ancora attivo fuori dalle mura universitarie.

Il punto di partenza del modello di Scuola Senza Zaino e il lavoro in classe dell'Idana Pescioli

ABOLIRE LO ZAINO

L'itinerario di realizzazione di Senza Zaino parte dalla classe in quanto cuore dell'organizzazione scolastica per poi progressivamente coinvolgere la scuola, l'istituto e il territorio inteso come partecipazione dei genitori e della comunità che ruota intorno alla scuola e che può diventare essa stessa comunità educante. I primi due passi per la realizzazione della scuola Senza Zaino recitano: (1) organizzare gli spazi, dotarsi di strumenti e tecnologie didattiche; (2) organizzare la classe, differenziare l'insegnamento.

«Tutto cominciò nel 2001 in due scuole del circolo n. 7 di Lucca con una intuizione: abolire lo zaino». Nei diversi libri di Marco Orsi più volte è presente la motivazione culturale di questa scelta e la conseguente nascita di una innovazione pedagogica frutto del lavoro di docenti e dirigenti che ha portato alla costituzione del modello di scuola che oggi conosciamo e apprezziamo.

Nel libro *La scuola dell'Utopia, ovvero il progetto partecipato* Idana Pescioli scrive che agli inizi degli anni Cinquanta del secolo scorso i bambini della classe a Settignano usavano cartelle di cartone «spesso lasciate a scuola... ma sempre piene di oggetti vari anche da gioco (come macchinine o soldatini) o da osservazione (come bacche o rametti, marmi e sassetti e perfino animali trovati nelle esplorazioni), oppure ritagli di giornali (con “novità” da far conoscere ai compagni) o libretti cercati in casa da utilizzare a scuola. Ma c'era un solo quaderno:

sia per le comunicazioni della maestra ai genitori (uguali per tutti, giacché non esistevano “note” di alcun genere per nessuno né sul comportamento né sullo studio); sia per le sorprese che i bambini preparavano per la maestra (ognuno secondo i compiti che si dava via via per superare le difficoltà: come “caccia agli errori” e “indovinelli con i numeri” o altro). I libri da usare a scuola per gli “studi” e “le letture” restavano in aula, nella nostra biblioteca a disposizione di tutti... insieme ai materiali di uso comune da condividere...».

La Pescioli continua: «ormai ora tutti i bambini portano sulle spalle — in zainetti coloratissimi e allegri — il peso “specifico” che la scuola richiede. Cioè tanti quaderni: oggi più belli e colorati ma accresciuti di dimensione e di numero... e tanti libri... oltre alle non poche schede di verifica (?) fotocopiate (per lo più con disegni “stereotipi” da riempire di colori o di segni “convenzionali” di assenso o dissenso a quiz... uguali per tutti!)».

«Ebbene, questo mucchio pesantissimo di oggetti cartacei è ciò che si usa chiamare il bagaglio culturale: oggi per certo metafora del peso enorme che di fatto la scuola lascia sulle spalle dei bambini... Un peso enorme, perché esterno e passivizzante: cioè troppo pesante su bambini poco attivizzati... Questo per dire seriamente che diventa pesante faticoso e ripetitivo un bagaglio culturale costituito da strumenti non utilizzati in modo libero e attivo; cioè libri con i passi tutti uguali da “ripetere” che non suscitano discussioni e dibattiti né confronto di idee e notizie... In altre parole gli *oggetti del bagaglio culturale* restano per lo più preponderanti mezzi di apprendimento faticoso e ripetitivo. Il quale per l'appunto non esalta i bambini come soggetti di cultura: ma li opprime costringendoli a sforzi... senza coinvolgerli in un impegno profondo e in una gioia autentica».

«Già ancora oggi, esiste una scuola non conquistata ai metodi di libertà e nonviolenza: che sono mirati invece a rispettare il bisogno di azione dei bambini e a costruire la cultura con la loro *partecipazione attiva*. In modo che non sentano il peso e l'oppressione di quanto continua a restare sulle loro spalle... senza diventare



Scuola elementare di Settegiano. Lavoro a coppie intorno a tavoli quadrati.

stimolo di vita! E sentano invece la voglia della *ricerca* che non si ripete e la soddisfazione della *scoperta* che allarga gli orizzonti della cultura e alza il livello della libertà vissuta di giorno in giorno».

Dalle riflessioni e azioni della Pescioli negli anni Cinquanta rispetto all'uso dello zaino e pubblicate nel libro sopra citato nel 2000, alle linee guida di Senza Zaino pubblicate nell'anno 2013: «togliere lo zaino è pertanto un gesto reale, infatti gli studenti delle nostre scuole sono dotati di una cartellina leggera per i compiti a casa... ma è anche un gesto simbolico in quanto vengono usate pratiche e metodologie innovative in relazione a tre valori, responsabilità, comunità e ospitalità, che costituiscono un riferimento ideale e operativo all'interno della visione culturale che abbiamo definito "Approccio Globale al Curricolo"».

Nell'impostare la ricerca e la sperimentazione per la costruzione di un nuovo modello di scuola, i riferimenti culturali e pedagogici di Idana Pescioli sono stati per me una pietra miliare per il lavoro fatto, a cominciare dalle scuole dove ho fatto la maestra e la dirigente.

DALL'AULA PROGETTATA AL PAESAGGIO DI APPRENDIMENTO

Senza Zaino, come sappiamo, pone un'enfasi sull'organizzazione dell'ambiente formativo inteso nella sua interezza, fatto quindi di una struttura materiale (stanza, arredi, quaderni, computer, ecc.) e di una struttura immateriale (le idee che circolano, i metodi didattici praticati, la conoscenza degli alunni,

ecc.). Nell'impostazione delle linee guida (2013) ci siamo occupati di tutto questo ridisegnando l'aula e immaginandola come una bottega artigiana, una biblioteca, una redazione di un giornale e abbiamo scritto più volte le motivazioni di tutte queste scelte. Nel documento *Proposte per la ripartenza verso il futuro* pubblicato dalla rete delle scuole Senza Zaino nel maggio 2020 abbiamo iniziato la riflessione e le azioni per il graduale passaggio, in ogni ordine di scuola, dall'aula/sezione al «paesaggio di apprendimento» come espressione di una visione globale degli spazi della scuola e dell'extrascuola. «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. L'innovazione portata da SZ — che considera lo spazio come parte del Curricolo Globale — non può restare chiusa dentro l'aula: non si può più pensare a una scuola innovativa che strutturi lo spazio solo per aule, anche se progettata nel modo migliore possibile».

«Il paesaggio di apprendimento è espressione della scuola comunità di ricerca che non vive più dentro un edificio composto da aule (dove si svolge la didattica) e da atri e corridoi (dove si transita) ma abita un paesaggio globale articolato in spazi diversificati, tutti ricchi di potenzialità e significato».

Idana Pescioli, sempre nel volume *La Scuola dell'Utopia*, definendo il metodo della "ricerca partecipata" come metodologia fondamentale per l'acquisizione delle conoscenze nelle Arti e nelle Scienze come dei

comportamenti di libertà e nonviolenza, a ogni livello di età — dalla prima scuola a 3-5 anni fino all'Università — pone l'accento su percorsi di apprendimento che di fatto rovesciano il rapporto tra insegnanti e i bambini/ragazzi/giovani.

« [...] nel senso di eliminare la cattedra come pulpito e i banchi come pezzi visibili del “rito” tradizionale della “lezione”, che invece continua nei secoli — in verticale gerarchia — a calare dall'alto verso il basso. Ovvero a tenersi, di fatto, da parte dei “superiori” che hanno il potere in mano, che sanno tutto e verbalmente insegnano tutto: sempre ai “minori” (raramente ascoltati) che devono stare in continuo ascolto per ricordare bene le informazioni trasmesse di pensieri e conoscenze».

«In realtà il cambiamento vero è di “posizione” nello spazio e di “funzione” nel ruolo: quale aspetto basilare della “conversione” dell'atteggiamento di fondo riguardo al “potere” e alla “sudditanza”. O meglio è la realizzazione del *rispetto reciproco* nel rapporto fra adulti e non adulti. Ovvero, il “rovesciamento” come modificazione profonda degli adulti significa che bambini, ragazzi e giovani vengono stimolati — proprio dagli insegnanti a ogni livello di scuola — a esprimersi in diretta, in modo da essere rispettati nei loro bisogni e diritti. E quindi messi nelle condizioni più favorevoli per diventare essi stessi protagonisti della loro formazione, cioè *soggetti attivi produttori di cultura*».

«Il posto dei “grandi” non può essere che quello appropriato di stare *accanto ai piccoli*. Su seggioline dello stesso livello o quasi, a tavoli in ordine sparso o in un grande cerchio su sedie vicine — con posti sempre nuovi e nuovi amici da un lato e dall'altro — dove tutti possono vedere e udire gli altri. Per capirli e parlare o agire con loro: compreso l'adulto che si sposta fra loro perchè tutti lo sentano amico di ognuno... Cioè in un rapporto veramente paritario e umano di *reciprocità*, che si manifesta come tale proprio dalla collocazione di ognuno nello spazio».

E la Pescioli continua: «Cosa questa che è possibile solo se i “discenti” stanno in posizione “circolare”. Cioè

accanto ai docenti e a pari con loro, magari attorno a tavoli comuni di *laboratorio*: dove è disteso il materiale necessario all'azione. Ossia sono a disposizione gli *strumenti operativi* da discutere tutti insieme o da usare nel grande gruppo o in piccoli gruppi al momento delle *scelte* e delle *decisioni* da prendere in comune: riguardo al pensiero e al linguaggio da assumere come all'organizzazione delle attività da svolgere, dividendosi compiti e competenze. Quindi *responsabilità e doveri*».

È evidente qui il collegamento con l'importanza che il gruppo fondatore di Senza Zaino ha dato all'organizzazione dell'aula senza cattedra e con tavoli quadrati per il lavoro del piccolo gruppo, nonché dell'agorà per la discussione nel grande gruppo e soprattutto all'uso degli strumenti didattici di apprendimento e di gestione, fino alla costituzione delle fabbriche degli strumenti a livello nazionale.

Rispetto poi al tema del Paesaggio di Apprendimento sulla cui riflessione il movimento Senza Zaino ha aperto un percorso di lavoro, la Pescioli già negli anni in cui faceva la maestra a Settignano si domandava: «Come avvicinare bambini e giovani alla *Natura e alla Cultura*? dandosi una risposta importante “Proprio partendo dall'ambiente di vita quotidiano... A cominciare proprio dalla situazione in cui ogni studente vive e agisce e può vedere gli altri vivere e operare attorno a lui in più ambiti».

Scriva sempre nel libro *La scuola dell'Utopia ovvero il progetto partecipato* « [...] Anzitutto nella propria casa e nel condominio; nel quartiere e nei negozi o nel supermercato della spesa quotidiana; in contatto con vari usi e costumi delle famiglie attorno, più o meno vicino alle botteghe artigiane e alle fabbriche, allo stabilimento dove si stampa un giornale o si mandano in onda programmi per la TV, alle banche o alle varie aziende industriali dove lavorano i padri e le madri: laddove è possibile osservare e comprendere le diverse attività più o meno specializzate... e così via. E anche, nella propria scuola e in altri ambienti scolastici (di gradi e ordini diversi); nella biblioteca di quartiere e



Scuola elementare di Settegiano. Il lavoro autonomo e diversificato in classe.

nelle grandi biblioteche più lontane; nei musei e nelle gallerie, in monasteri e chiese, ville antiche e moderne: laddove sono raccolti i prodotti del passato e del presente in più linguaggi e indirizzi di Arti e Scienze e dove operano associazioni culturali specifiche.

E ancora: nelle case dei compagni di scuola e nei loro orti o giardini; nei giardini pubblici come nei boschi aperti alle visite di tutti; nei campi e in fattorie o aziende agricole dove si può vedere e capire come si lavora oggi in campagna.

E pure: in Istituti per persone con handicap, carcerati che hanno perso ogni libertà, case di riposo per vecchi e abbandonati, ospedali per bambini e adulti... con le relative istituzioni pubbliche e associazioni di volontariato che aiutano in “servizi” di assistenza sociale di vari tipi... e così via».

«Ebbene, in ogni ambiente quotidiano di vita più o meno abitato — nel più sperduto paese di montagna o di pianura, nel più piccolo posto di mare o isola — sotto un cielo diurno più o meno nuvoloso o assolato, e notturno più o meno cupo e stellato, c'è sempre un nucleo di famiglie che fanno riferimento a un Comune più o meno vicino. Dove c'è almeno una scuola di base e una cartoleria con libri e librettini, fors'anche un giardino o un bosco pubblico; dove c'è una chiesa e qualche negozio; forse anche qualche bottega di artigiano o

un laboratorio di artista, addirittura una fabbrica o un'azienda più o meno moderna nelle attrezzature. Dove cioè si può sempre cominciare a *guardare bene bene* le persone e le cose, le piante e gli animali, i prodotti del lavoro manuale e di quello cosiddetto “intellettuale”. Dove ognuno di noi — a diverse età — può sempre avvertire e cogliere quel quid specifico e caratteristico, ovvero *sempre rendersi conto direttamente* di quello che succede attorno: proprio e soltanto con *esperienze di prima mano*. Cioè di occhi e di cervello anzitutto, poi di parola e d'azione: entrando in contatto con gli altri e domandando, riflettendo sulle loro parole e sulle nostre. Soprattutto *facendo* qualcosa di concreto accanto agli altri: come un progetto d'inchiesta o di ricerca in piccolo gruppo. E raccogliendo informazioni con dati minimi o più ampi sui problemi esistenti e comunque tali da *ragionarci sopra insieme ad altri* almeno a scuola intanto. E poi cominciare a scriverci sopra a queste esperienze dirette. *Prima in gruppo e poi da soli*. Tanto più nella scuola di base e pubblica».

Ecco qui una lunga presentazione del «paesaggio di Apprendimento» che Idana Pescioli ha riportato nel suo libro agli inizi degli anni 2000 a cui seguono riflessioni sui contenuti di studio e sulla «ricerca partecipata»: temi che affronteremo nel prossimo numero della rivista.

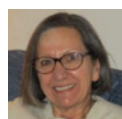
I fondamenti di Senza Zaino

L'ORA DI LEZIONE NON BASTA: LA SCUOLA ANIMA DELLA COMUNITÀ EDUCANTE



Marco Orsi

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



Patrizia Nesi

Insegnante negli Istituti di istruzione secondaria di I e II grado fino al 2013. In seguito, Dirigente Scolastica dell'IC Giovanni XXIII di Statte (TA) coinvolto nel Progetto LODLNB. Ora coordina le 3 scuole pugliesi del progetto e fa parte della cabina di regia.

I sociologi Chiara Giaccardi e Mauro Magatti ne *Nella fine è l'inizio. In che mondo vivremo* (2020) sostengono che dobbiamo superare la metafora, tanto abusata, della ripartenza, perché presuppone un futuro uguale al passato. Si tratta di una metafora meccanicistica che trascura il fatto che la società, dopo la pandemia da Covid-19, dovrà necessariamente avere un assetto nuovo. Come sottolinea l'antropologo Ernesto De Martino in *La fine del mondo* (2002), nei momenti di crisi abbiamo tutti la responsabilità di mettere mano a ciò che non andava, non riprendendo da quello che facevamo precedentemente, ma piuttosto trasformando l'accaduto in una «catastrofe vitale».

La co-progettazione e i patti di comunità

Il titolo del progetto — L'Or di Lezione Non Basta (LODLNB) — sta a significare principalmente due cose: la prima, interna, che la tradizionale lezione non basta, in quanto la scuola deve innovare la didattica e

le relative metodologie e al tempo stesso promuovere al suo interno una comunità di docenti, studenti e genitori; la seconda, esterna, richiama l'esigenza andare oltre le stesse mura scolastiche, perché la crescita dei bambini e dei ragazzi e la sconfitta della povertà educativa (Save the Children, 2021) sono grandemente influenzate dalla qualità del contesto di vita (Gladwell, 2009). Dunque, con LODLNB non si vuole immaginare una ripartenza ma un nuovo inizio, facendo sì che la catastrofe diventi vitale.¹

Nel progetto LODLNB, ideato dall'Associazione Senza Zaino e ispirato alle sue pratiche e valori (Orsi et al., 2016), alla scuola, in quanto soggetto pubblico, è stato assegnato il compito di svolgere un ruolo di leadership per guidare un cambiamento attraverso le due missioni: migliorare la qualità dell'offerta formativa e promuovere una comunità educante intorno ai bambini e ai ragazzi. Sul territorio nazionale sono state coinvolte 15 scuole, 14 Istituti Comprensivi e di una Direzione Didattica, dislocate in 8 regioni e 14 partner nazionali di cui: 4 enti pubblici: il Comune di Lucca, Lucca Crea (ente di Lucca Comics & Games), l'Università di Firenze (valutazione di impatto), il Centro Nazionale delle Ricerche (CNR); 3 soggetti privati: Erickson editore, Genau Srl (azienda di comunicazione), Jacopo Fo Srl (servizi formativi e laboratori teatrali); 7 del terzo settore vale a dire le associazioni: Di Benedetto (musica), Flipnet (didattica filippica); Oikos (servizi di formazione e spazi scolastici), il Gabbiano (cura delle pratiche riparative), l'Istituto di Terapia Familiare (collegamento scuola/genitori), EbiCo onlus (azioni anti-bullismo e anti-cyberbullismo), Caritas di Lucca. Con gli enti pubblici (inclusi gli istituti scolastici), gli enti privati e del terzo settore, sin dalla stesura del progetto — anche su indicazione dell'Impresa Sociale Con i Bambini — l'Associazione Senza Zaino, tramite una cabina di regia composta da 9 persone tra cui un direttore e una coordinatrice nazionale, ha attivato un percorso di *co-progettazione di secondo livello* (nazionale) che ha stabilito

¹ Si veda anche il sito: <https://www.openpolis.it>.

un patto di collaborazione per sostenere le due missioni in carico alle scuole.

Successivamente la cabina di regia ha sollecitato le scuole stesse a iniziare, a loro volta, il proprio percorso di co-progettazione di *primo livello* (territoriale), coinvolgendo tutte le realtà del territorio, per concludere patti di comunità capaci di animare i contesti di vita delle nuove generazioni. Sia i patti di primo che di secondo livello vorrebbero definire quel nuovo inizio incentrato sulla necessità di stabilire un nuovo contratto sociale proprio tra i tre soggetti evocati (Ross, 2021; Mazzucato, 2021). Va da sé, inoltre, la sottolineatura della scelta innovativa di privilegiare la scuola, spesso chiamata burocraticamente plesso, quale vero soggetto formativo radicato nel territorio e per tale ragione in grado di assumere la titolarità

dell'azione di *primo livello*,² lasciando in questo modo all'istituto scolastico un ruolo generale di sostegno amministrativo e di coordinamento.

La mappa della comunità e i suoi 7 luoghi

La realizzazione di una mappa della comunità è stato uno dei primi passi suggeriti dalla Cabina di Regia, con l'intento di approfondire la conoscenza del territorio da parte delle scuole, per poi attivare la co-progettazione e i patti di comunità. A tal fine sono state indicate 7 tipologie di luoghi che possono costituire al tempo stesso un criterio di lettura del contesto e un punto di

² Le fondazione Terzjus dà particolare valore in questa prospettiva al ruolo del terzo settore. Si veda: www.terzjus.it.





partenza per attivare la rete dei tre gruppi di soggetti. Intanto ci sono i *luoghi del lavoro*, tra i quali abbiamo la scuola e gli altri ambiti di impegno produttivo: anche gli alunni debbono considerarsi in un certo senso lavoratori, come i commercianti, gli artigiani, gli insegnanti e gli impiegati. Si tratta di utilizzare questa prospettiva per conoscere e attivare in modo sinergico anche questi luoghi della comunità. Da segnalare in proposito gli interventi delle scuole di Revello (CN) e Don Milani (Viareggio-LU) che hanno realizzato laboratori artigianali della cartapesta e orti, coinvolgendo gli artigiani e i contadini del territorio. Interessanti anche le attività outdoor della scuola di S. Rocco di Marano (NA) e di Don Milani di Giffoni (SA) come esperienze di esplorazione dei mondi del lavoro. Inoltre, si è pensato di convogliare una buona parte di risorse nel miglioramento del luogo di lavoro «scuola», proprio per ottemperare alla prima missione. In tutte e 15 le scuole sono stati attivati, pertanto, interventi di Erickson sulle STEM e dell'associazione Flipnet con l'approccio *flipped classroom*. Il CNR, poi, ha da poco attivato la formazione sui bisogni speciali degli alunni e l'Associazione Senza Zaino si è occupata di proporre nuovi sistemi di valutazione formativa.

Con *luoghi della comunicazione* si possono indicare ad esempio le radio e le tv locali, i siti web, le piccole testate locali cartacee e/o digitali del quartiere o paese e perfino gli spazi di affissione. La scuola in questo caso è sollecitata ad «esserci», realizzando giornali digitali per dare voce tanto alla scuola quanto alla comunità locale

come accade alla scuola secondaria di primo grado di Ponte a Moriano a Lucca o a una radio web gestita dagli studenti, nel caso della scuola media di Carrara e Paesi a Monte (MS).

I *luoghi della discussione* possono essere intesi come spazi fisici, messi a disposizione da comuni, da associazioni o dalla scuola stessa dove ci si confronta, si prendono decisioni e si sollecitano gli interventi delle autorità. In ogni scuola di LODLNB è stata proposta — con esperti dell'associazione Senza Zaino — la realizzazione del Consiglio dei Bambini e dei Ragazzi che si occupa anche delle questioni della comunità locale, attualmente presente nelle scuole G. Paolo II-A. Frank di S. Marzano (SA), di Gonars (UD) e Giovanni XXIII di Acireale (CT).

Con i *luoghi delle risorse* l'accento cade sulla disponibilità delle persone a dedicarsi alla cura degli spazi all'aperto, del verde e dei locali pubblici, inclusa la scuola. Una cura concreta che pone attenzione alla pulizia, al rispetto dell'ambiente, alla realizzazione di piccole opere e alla manutenzione di quelle esistenti. In generale è promossa l'attenzione per la dimensione ecologica. Con l'associazione OIKOS e un gruppo di architetti sono stati ideati i *Cantieri degli Spazi* per intervenire su questi aspetti della vita della comunità. In tale direzione si stanno muovendo, tra l'altro, le scuole Capponi di Milano, Giovanni XXIII di Statte (TA) e Montemurro di Gravina in Puglia (BA). Ai luoghi delle risorse fa riferimento anche la *Fabbrica degli Strumenti*, iniziativa sviluppata dal movimento

Senza Zaino per costruire strumenti didattici tattili e digitali da utilizzare nell'aula scolastica vista come una bottega artigiana. La Fabbrica verrà allestita in tutte e 15 le scuole con la partecipazione di insegnanti, alunni, genitori e volontari.

I *luoghi del mercato* sono, ad esempio, i mercatini rionali dove si scambiano e/o si vendono prodotti. Le scuole sono state invitate a valorizzarne il ruolo, esaltando non solo l'aspetto economico ma anche di socializzazione, partecipando con i prodotti fatti dagli studenti, frutto del lavoro nell'aula bottega-artigiana. Si segnala, in proposito, la scuola di S. Venerina (CT) che ha realizzato un mercatino in collaborazione con il locale Istituto Agrario.

Nei territori non possono mancare, poi, i *luoghi delle arti e del gioco*, dove si praticano le discipline sportive, le arti come musica, cinema, teatro, pittura, danza e varie forme di gioco. In LODLNB si sono realizzati percorsi musicali con l'Associazione Di Benedetto, mentre partiranno iniziative ispirate al gioco, promosse da Lucca Crea (Lucca Comics & Game) e al modello drammaturgico con l'apporto della Jacopo Fo Srl. Attualmente alcune scuole di LODLNB come l'IC Massa Martana (PG) e l'IC Vico (TA) hanno attivato percorsi simili.

Infine, abbiamo i *luoghi dell'ascolto e della cura*, realtà da considerare, valorizzare e sviluppare: esse pongono attenzione alle esigenze della popolazione e in particolare di quella minorile, soprattutto quando vi sono situazioni di particolare bisogno. Pensiamo a uno sportello di ascolto nella scuola, a un servizio socio-sanitario, a una stazione dei carabinieri o di polizia, a un ufficio distaccato del comune: tutte realtà da conoscere e connettere. Su questo versante sono intervenute l'associazione il Gabbiano e l'associazione Terapia Familiare con interventi di sostegno alla genitorialità improntati alle *pratiche riparative*, che affrontano conflitti e contrasti per ricostruire le relazioni. Infine, è allo stato di progettazione l'iniziativa per contrastare il bullismo e il cyberbullismo con l'agenzia EbiCo.

Le Mappe e il Racconto

Assieme alla mappa della comunità, LODLNB ha avviato la realizzazione della mappa dello studente. Si pensi a come l'uso dei cellulari o la navigazione sul web veicolino un'infinità di informazioni spesso usate a fini prettamente di consumo. Da qui è nata l'esigenza di raccogliere dati significativi, con appositi e tutelati strumenti, per conoscere meglio la vita, gli interessi, le competenze e le disposizioni intellettive degli studenti al fine di realizzare percorsi di insegnamento personalizzati. È dall'intreccio tra la crescita della comunità e il livello sociale, con la crescita personale di ciascun alunno, che si può immaginare l'innalzamento della qualità e delle opportunità di vita intese come *capacitazioni* (Nussbaum, 2012).

Infine, va ricordato che la Cabina di Regia di LODLNB ha proposto alle 15 scuole del progetto — con la consulenza dell'agenzia Genau e di un team di esperti — di raccontare la propria realtà attraverso un sito web diviso in due sezioni: un *diario* per raccontare gli eventi e un *manuale* per illustrare funzionamento e organizzazione. Come sappiamo i racconti condivisi e partecipati contribuiscono, in tutti gli attori, a far crescere il senso di appartenenza a una comunità che si nutre di visione, storie, pratiche portatrici di emozioni e valori.

Bibliografia

- De Martino E. (2002), *La fine del mondo: Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*, Torino, Einaudi.
- Giaccardi C. e Magatti M. (2020), *Nella fine è l'inizio. In che mondo vivremo*, Bologna, il Mulino.
- Gladwell M. (2009), *Fuoriclasse. Storia naturale del successo*, Milano, Mondadori.
- Ross A. (2021), *I furiosi anni Venti. La guerra fra stati, aziende e persone per un nuovo contratto sociale*, Milano, Feltrinelli.
- Mazzucato M. (2021), *Missione economia. Una guida per cambiare il capitalismo*, Roma-Bari, Laterza.
- Nussbaum M. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Bologna, il Mulino.
- Orsi M. (2016), *A scuola senza zaino*, Trento, Erickson.
- Save the Children (2021), *Il futuro è già qui. Il mondo dei bambini di domani*, Firenze, Ponte alle Grazie - Save the Children.

I fondamenti di Senza Zaino

IL PAESAGGIO DI APPRENDIMENTO NELLE SCUOLE SENZA ZAINO



Salvatore Lentini

Dirigente scolastico, svolge attività di ricerca e formazione, ricevendo nel 2021 il premio «Tullio De Mauro» come dirigente innovatore. Dal 2014 dirige l'IC Spada di Sovere (BG), scuola polo tematica per il «paesaggio di apprendimento» per la rete Scuola Scuole Zaino.

Il «paesaggio di apprendimento» rappresenta il naturale sviluppo della concezione dello spazio alla base dell'Approccio Globale al Curricolo: l'ambiente come attore del processo educativo, capace di instaurare una relazione coinvolgente e trasformante con tutti i soggetti.

In questo percorso, l'emergenza pandemica ha rappresentato una tappa decisiva: nelle «Proposte per la ripartenza verso il futuro» (Senza Zaino, maggio 2020); la necessità di riorganizzare la scuola per la prevenzione viene letta come un'opportunità all'interno del generale ripensamento degli spazi. Si tratta di una prospettiva fondata sulla visione dell'ambiente come espressione di una comunità educante e di ricerca, che supera la tradizionale centralità assegnata all'aula come luogo della didattica. Assumono infatti un ruolo centrale gli spazi connettivi (atri e luoghi di passaggio), spesso privi di una specifica connotazione pedagogica ma, per loro stessa vocazione, luoghi dell'incontro e dello scambio, capaci di mettere a disposizione aree flessibili e articolate che sollecitano pratiche e sperimentazioni. Uscire dall'aula significa promuovere autonomia, responsabilità e una didattica attenta alla differenziazione, per connotare la scuola come una vera e propria «palestra» per l'allenamento quotidiano delle competenze di cittadinanza. Superare i confini permette inoltre di rivolgere lo sguardo verso l'esterno, per imparare all'aria aperta e cercare una nuova connessione con l'ambiente circostante e con la comunità, a patto di saper riconoscere come spazi

di apprendimento i luoghi della produzione, della comunicazione, dell'incontro e dello scambio, della discussione, delle arti e del gioco.

Il lavoro è solo all'inizio, ma già si vede la potenzialità di un cambiamento in grado di disegnare una nuova geografia dell'apprendimento e di entrare nel profondo ripensamento della scuola del futuro. Che per la Scuola Senza Zaino, come spesso avviene, è già del «presente». L'esperienza sul campo ci mostra infatti come i principi del paesaggio di apprendimento, nelle loro diverse declinazioni, siano validi per i bambini come per i ragazzi più grandi, perché fortemente connessi a un modello di apprendimento integrato e organico. Per questo ci sembra utile avanzare qui alcune prime riflessioni, frutto della sperimentazione, delle idee e delle realizzazioni di Maria Grazia Mura e Mao Fusina, del continuo scambio con le scuole della rete.

I colori ci fanno stare bene

La corretta progettazione cromatica degli ambienti contribuisce a creare spazi percettivamente significativi e in grado di stimolare armonia e benessere psico-fisico, capacità di attenzione e concentrazione, senso di accoglienza, appartenenza e cura. Un aspetto spesso sottovalutato nelle scuole italiane: le pareti bianche con la zoccolatura colorata, così diffuse, sono ad esempio alla base di fenomeni dispercettivi che interferiscono sui comportamenti degli studenti; colori troppo accesi e saturi risultano disturbanti, così come i neutri impediscono la corretta percezione degli spazi (e costituiscono un ostacolo per una persona ipovedente). Un corretto *design* psicocromatico privilegia invece campiture uniformi e senza soluzione di continuità; seleziona i colori sulla base di gradazione, saturazione, del tipo di utilizzo e dei bisogni di chi abita lo spazio; valorizza i volumi per permettere di «leggerli» con facilità; connota gli spazi comuni per identificarne la funzione nella vita della comunità scolastica. Trascorrere grande parte della giornata (e dell'anno) in un ambiente che si prende cura anche di aspetti così



importanti aiuta tutti a stare meglio, trasformando i comportamenti quotidiani e il clima stesso della scuola.

Gli spazi connettivi come cuore della partecipazione

Gli spazi comuni, un tempo veri e propri «non luoghi» all'interno della scuola, si articolano in aree di incontro e di apprendimento differenziate e flessibili. Accoglienti e ospitali, grazie agli spazi espositivi, al verde che arreda insegnando cura e bellezza, a divanetti e sedute morbide che ridisegnano lo spazio. Al centro o in prossimità di atri e androni sono presenti le agorà di comunità, con configurazioni molteplici, a seconda di contesti, scelte e risorse. Il cuore pulsante della scuola si trasferisce così in una dimensione condivisa, che mette al centro della vita di ogni giorno la partecipazione attiva e democratica e dà voce ad alunne e alunni. L'agorà è il luogo dell'accoglienza, del racconto, dell'ascolto e del dialogo, dove si impara a riconoscere le proprie emozioni e quelle degli altri. Qui si interiorizzano le regole della democrazia «agita», riunendosi in assemblea per organizzare, discutere, ricercare e condividere strategie e soluzioni. Si progetta, si crea, si pianificano le attività, si tengono dibattiti, seminari e piccoli eventi culturali, anche accogliendo i genitori e la comunità.

Intorno alle agorà si articolano angoli di lavoro e aree laboratorio specializzate, utilizzati in modo flessibile e autonomo da piccoli gruppi di alunni impegnati in attività differenziate, di ricerca e approfondimento, *tutoring* e aiuto del compagno. È possibile allestire *atelier* come «incubatori di idee» e punto d'incontro tra manualità, artigianato, creatività e nuove tecnologie, in cui sviluppare progetti curandone tutte le fasi, lavorando in *team* e sperimentando in modo creativo. Nella scuola secondaria un'organizzazione per aule laboratorio disciplinari e dipartimenti permette di specializzare le diverse zone con biblioteche (anche in lingue straniere); aree per musica, danza e creatività; officine, laboratori scientifici e *maker space*. Un sistema che può efficacemente essere integrato da una segnaletica con icone e colori (*way finding*) per orientarsi e stimolare all'elaborazione di una geografia mentale fondata sul dialogo tra i saperi.

Lo spostamento del baricentro fuori dalle aule si fonda su di una didattica della responsabilità molto più che sul controllo. Un *setting* di apprendimento più fluido comporta l'esigenza di coniugare spazi che garantiscano concentrazione e serenità di lavoro con il continuo movimento degli alunni nelle aree comuni, garantendo al docente la possibilità di una visione di insieme. Le soluzioni sono molteplici: si trovano esempi creativi e molto efficaci nel lavoro di Maria Grazia Mura e Mao Fusina, che diventano altrettanti elementi di arredo e



personalizzazione. Vetrate per aprire lo spazio, divisori modulari con sedute, pareti mobili leggere e colorate in policarbonati riciclati.

Un'attenzione particolare va infine riservata alle sale docenti: stare bene a scuola significa non solo imparare meglio, ma anche insegnare meglio. Le sale docenti (quando ci sono) sono spesso poco ospitali, non invogliano a fermarsi e si prestano poco a ospitare incontri e riunioni formali e informali. Con pochi interventi è possibile però renderle accoglienti e pratiche: un divano o delle poltrone comode, tavolini con *setting* variabili (singola, per piccolo gruppo e per riunioni allargate) e sedute per favorire posture diverse, un piccolo angolo bar/cucina. Allo stesso modo le zone in prossimità dei distributori automatici possono essere facilmente trasformate in aree relax confortevoli in cui soffermarsi per condividere i momenti della giornata.

Le aule per imparare nella relazione

All'interno delle aule l'agorà può essere sostituita da angoli morbidi che rendono lo spazio più confortevole e aiutano la gestione degli alunni più agitati, anche con ADHD e iperattività. Lungo le pareti, ora più libere, trovano più spazio le «caselle» per i materiali di ciascun alunno, per quelli comuni e gli strumenti tattili e digitali. I muri sono «parlanti»: IPU e materiali

sono appesi alle pareti con ordine grazie a pannelli di fenolico e sughero di grandi dimensioni, più pratici dei consueti listelli di legno, poco adatti a ospitare cartelloni di formati diversi.

Piccole serre e vasetti con fiori e piantine al centro delle isole insegnano ai bambini l'importanza del «prendersi cura» dell'ambiente e contribuiscono all'allestimento di un ambiente che si prende cura di loro.

Alla scuola dell'infanzia la sezione si articola in contesti differenziati di gioco, laboratorio, routine e attività, mentre nella primaria e secondaria il cuore dell'aula è rappresentato dai tavoloni per imparare assieme. Le isole dispongono ora di uno spazio più disteso, che favorisce l'interazione e il movimento di alunni e insegnanti. L'assenza della cattedra, sostituita da una postazione snella e decentrata, contribuisce a rendere l'ambiente ancora più policentrico, flessibile e facilmente configurabile nei diversi momenti della giornata.

La scuola fuori dalle mura

La pandemia ci ha fatto forse capire meglio cosa intendesse Maria Montessori quando sosteneva che dobbiamo ai bambini una riparazione più che una lezione, perché li abbiamo privati dell'esperienza e del contatto con la natura, isolandoli in una vita artificiale. Sui pregiudizi esistenti sull'imparare all'aria aperta, Maria scriveva parole molto dure: «[...] ci siamo fatti volontariamente prigionieri, e abbiamo finito con l'amare la nostra prigione e trasmetterla ai nostri figli. La natura si è a poco a poco ristretta ai fiorellini che vegetano e, con questo, si è rattrappita anche la nostra anima. Il sentimento della natura cresce come ogni altra cosa; e non può essere trasfuso con qualche descrizione a un bimbo inerte, annoiato e chiuso tra mura. Sono le esperienze che lo colpiscono...» (Montessori, 1950).

L'ambiente esterno è ricco di infiniti spunti per una didattica coinvolgente e stimolante. Per fare scuola all'aperto è importante valorizzare le potenzialità delle aree verdi e dei cortili presenti nelle scuole, con una

progettazione intenzionale e globale che li consideri come parte integrante degli ambienti didattici della scuola. Gli arredi sono di solito in materiali naturali e spesso anche poco costosi: aule all'aperto con sedute differenziate e pergolati, agorà *open air*, cassoni per coltivare e mettere le mani nella terra, percorsi sensoriali, laghetti con pesci e ninfee, piccoli ambienti con ecosistemi differenziati (ad esempio i «giardini delle farfalle»), installazioni artistiche dei nostri bambini e ragazzi. Il grigio dei muri di cemento può inoltre lasciare spazio a murales colorati, giocosi e stimolanti per gli alunni di tutti le età, mentre i cortili di asfalto possono trasformarsi in luoghi colorati di gioco, di scoperta e apprendimento. Gli edifici stessi possono diventare una «tela» dipinta capace di dialogare con tutta la comunità, educando alla bellezza e facendosi portatrice di significati profondi. In questa breve panoramica, un accenno finale va alla «scuola nell'orto». Si tratta di spazi capaci di realizzare nel

concreto una dimensione di cura delle relazioni che agisce da «cerniera» tra la scuola e la comunità perché, per loro stessa natura, richiedono l'aiuto e il supporto quotidiano di volontari e amici. Sono luoghi dove il ritmo delle lezioni non è scandito dalla campanella ma dal sole e dal cielo. Dove i rumori della scuola lasciano posto al silenzio della natura, all'acqua che scorre, ai profumi della vegetazione e al ritmo della vita degli animali. Dove gli insegnanti sono i fiori, le foglie, i frutti, gli insetti, ma anche capre, galline e maiali; e imparare vuol dire esplorare, scoprire, osservare, sperimentare e ascoltare la natura. A differenza di quello che avviene nelle altre aule, qui gli studenti i più bravi sono quelli che amano progettare, costruire e utilizzare le mani e gli strumenti di lavoro. Tra di loro spesso ci sono anche gli alunni più difficili, quelli che non vengono volentieri a scuola o che hanno maggiori difficoltà nelle lezioni più teoriche e nello studio, e che trovano una dimensione in grado di riconoscerli e valorizzarli!



I fondamenti di Senza Zaino

EDUCARE AL PENSIERO SCIENTIFICO



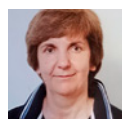
Marilù Chiofalo

Dipartimento di Fisica dell'Università di Pisa e INFN, Sezione di Pisa.

L'educazione al pensiero scientifico è una straordinaria opportunità per lo sviluppo di competenze di vita, prima ancora che di scienza. Il processo di pensiero scientifico è un connettore potentissimo a due vie tra esperienza e astrazione, che richiede lo sviluppo di alfabetizzazioni sperimentale e simbolica, con relativa capacità di tradurre tra linguaggi diversi, allena a creare soluzioni di problemi complessi a partire da fatti e non pregiudizi, e a saper fare e scovare errori

come parte del processo per perfezionare la soluzione. La risonanza tra gli aspetti fondanti dell'educazione al pensiero scientifico e quelli del modello di Scuola Senza Zaino è cristallina. Come e perché questa opportunità non venga ad oggi colta appieno, nel sistema di istruzione dal nido alla secondaria, rimane un nodo da sciogliere. Questa rubrica esplora per tutto il 2022 come questa risonanza possa attivare una rivoluzione culturale di cui il Paese ha urgente bisogno (come la pandemia insegna). Ciascuno dei primi tre numeri è dedicato a un ordine di scuola, con interventi esperti di ricerca didattica integrata tra scuola e università: Rita Maurizio per l'infanzia, Emanuela Vidic per la primaria, Alberto Stefanel e Marisa Michelini per la secondaria di primo e secondo grado. L'ultimo numero sarà dedicato a una riflessione corale, con il desiderio di tracciare un orizzonte.

Educare al pensiero scientifico: il ruolo fondamentale, nel segmento 0-6, della scuola dell'infanzia in un curriculum verticale



Rita Maurizio

Docente di Scuola dell'Infanzia (IC Palazzolo UD) con incarico di tutor coordinatore per il tirocinio dal 2006 al 2017 presso il corso di laurea in scienze della formazione primaria dell'Università degli Studi di Udine.

L'importanza di una educazione scientifica di qualità a partire dagli anni prescolari, messa in evidenza dalla letteratura e confermata dai dati di numerose ricerche, acquista rilevanza nei più recenti documenti nazionali ed europei in campo educativo. Infatti, già a partire dagli *Orientamenti dell'attività educativa per la Scuola Materna Statale* del '91. l'educazione scientifica viene valorizzata con l'inserimento di un campo di esperienza specifico «Le cose, il tempo e la natura», ripreso dalle *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* del 2012 con il titolo *La conoscenza del mondo*. Questo è il campo di esperienza in cui il docente trova

indicazioni metodologiche e di contenuto, in cui si parla di esplorazione, scoperta e prima formalizzazione del pensiero scientifico a partire dalla osservazione fenomenologica.

Educare al pensiero scientifico non significa offrire esperienze singole, una tantum, ma garantire percorsi esplorativi organici e coerenti in prospettiva verticale per un curriculum che accompagna il bambino nella sua crescita; da qui l'importanza della visione verticale dello stesso, che ritroviamo nelle *Indicazioni*, poi ripresa e fortemente sottolineata nelle *Linee guida pedagogiche per il sistema integrato zero-sei* del 2017 che raccordano il periodo fino ai sei anni di età in un continuum con il percorso scolastico successivo «nel quale ciascun progresso deve poggiare su basi solide che si costruiscono proprio nei primi anni di vita del bambino». Il documento fornisce chiare risposte alle domande del docente. Come? Partendo dalla «[...] naturale curiosità dei bambini nei confronti dell'ambiente circostante, da scoprire e da conoscere nelle sue caratteristiche e modificazioni, regolarità e cambiamenti». Attraverso quali esperienze? «Questo

mondo comprende fenomeni fisici, oggetti materiali e le loro proprietà e relazioni [...]». Perché? «In questo viaggio di scoperta i bambini mostrano un impegno cognitivo, emotivo e sociale che mobilita corpo e mente e si evidenzia nell'osservazione, nell'azione e nella riflessione, si accompagna a modalità espressive diverse, di piacere e gioia, disappunto e sconcerto, si esercita nell'esplorazione, nel gioco, nella interazione e nella comunicazione con gli altri [...]».

Il ruolo dell'esperienza nell'esplorazione dei fenomeni

Nel relazionarsi, attraverso le esperienze, con il mondo circostante i bambini, fin da piccolissimi, esplorano i fenomeni attorno a loro, cercando di capire le condizioni che producono determinati comportamenti. La curiosità, gradualmente associata al desiderio di interpretare quanto stanno esplorando, fa scaturire le prime idee interpretative, spontanee e i ragionamenti, alla ricerca di modelli interpretativi. Tali caratteristiche,



se contestualizzate in percorsi mirati che valorizzano l'esplicitazione dei ragionamenti, gli interessi dei singoli bambini, la socializzazione delle esperienze, la relazione tra pari, pongono le basi per passare da idee di senso comune a modalità interpretative di tipo scientifico. La realizzazione di percorsi mirati presuppone una professionalità docente competente nel mettere in atto strategie e proposte didattiche di qualità, anche dal punto di vista disciplinare, in un contesto esperienziale definito come campo di esperienza che, per i bambini fino ai 6 anni, coinvolge aspetti multidisciplinari. Risulta altrettanto importante l'impostazione del lavoro in team dei docenti in un impegno di confronto e collaborazione impostato alla ricerca-azione e su percorsi formativi condivisi.

Esplorare fenomeni magnetici

L'esperienza che qui si presenta è stata realizzata con i bambini di una sezione mista di 4/5 e 5/6 anni di età frequentanti la Scuola dell'Infanzia di Marano Lagunare (UD). Il percorso si è articolato in 10 incontri, della durata complessiva di 15 ore, svoltisi nel mese di aprile e maggio, che hanno preso avvio a partire da momenti di gioco spontaneo in cui i bambini, ai quali erano stati messi a disposizione dei magneti, si divertivano ad «attaccarli» sui termosifoni dell'aula. Questa situazione-stimolo, creata spontaneamente, è stata colta dai docenti per problematizzare, attraverso domande mirate capaci di offrire ai bambini l'opportunità di esprimere ed esplicitare le proprie osservazioni, idee e interpretazioni, spontanee, a livello individuale e di gruppo. Nella conduzione della conversazione è risultato fondamentale cogliere gli aspetti problematici emersi rispetto ai fenomeni esplorati per rilanciarli con altri mettendo a confronto i ragionamenti.

A partire dall'analisi dei ragionamenti spontanei è stato possibile individuare gli obiettivi del percorso, elencati di seguito:

- esplorare le interazioni tra magneti e dei magneti con altri materiali;

- riconoscere oggetti ferromagnetici e non identificandoli in base all'interazione tra loro e con i magneti;
- scoprire che i magneti hanno le estremità diverse tra loro e sono chiamate poli;
- scoprire che due magneti si attraggono con poli diversi e ruotano per attaccarsi se affacciati con poli omologhi.

Nella conduzione dell'esperienza è stata prestata particolare attenzione all'introduzione della terminologia scientifica a partire da un linguaggio spontaneo in cui il magnete viene nominato calamita in riferimento agli elementi del gioco presente in aula. Da qui ha preso avvio l'esplorazione e la verifica delle ipotesi espresse nei termini di «si attacca» o «non si attacca», con magneti e oggetti di diverso materiale messi a disposizione dei bambini in una situazione di gruppo. Per estendere il concetto ai più diversi materiali presenti in aula, non solo quelli selezionati per l'esperimento, i bambini sono stati organizzati a coppie per poi riunirsi in grande gruppo e verbalizzare quanto hanno scoperto in merito all'interazione oggetto/materiale-magnete. Già identificare i materiali rispetto

agli oggetti è stata una divertente sfida dentro all'attività seguita da una discussione nella quale è emerso che il «ferro» si attacca ai magneti. Da qui la necessità di costruire la distinzione tra materiali metallici e ferromagnetici e quindi di esplorare l'interazione con un magnete di oggetti di metalli diversi — acciaio, ottone, rame, alluminio, oro, ferro — per i quali è stata proposta un'esplorazione in gruppo condotta con la metodologia PEC (Previsione, Esperimento, Confronto) in cui, dopo aver denominato il tipo di metallo, i bambini hanno formulato un'ipotesi circa l'esito dell'interazione, poi hanno verificato l'esito per abituarsi a ragionare per ipotesi ed esplorazioni con in testa un'idea di spiegazione da confermare o confutare. Dopo una breve discussione seguita all'esperienza, i bambini sono stati in grado di concludere che il magnete si attacca agli oggetti che contengono ferro e decidono di chiamarli «ferromagnetici». La formalizzazione si è concretizzata attraverso il completamento di tabelle a due colonne nelle quali inserire gli esiti dell'interazione tra magneti e oggetti di materiali diversi e tra magneti e metalli ferromagnetici e non.

L'esplorazione dell'interazione tra due magneti è avvenuta in un'attività a coppie in cui l'azione attrattiva





è risultata evidente mentre sfuggiva l'osservazione del fenomeno di rotazione per poi attaccarsi. Da qui l'introduzione del termine polo con la caratterizzazione di una delle due estremità di un magnete attraverso il colore rosso. L'intervento dell'insegnante a suggerire di appoggiare i 2 magneti a terra ha permesso di scoprire che, in particolari posizioni tra quelle sperimentate, avviene la rotazione. Un secondo apprendimento per scoperta è stato che, oltre a una certa distanza tra magneti, non c'è più attrazione e l'ipotesi di esistenza di una proprietà dello spazio prodotta dalla presenza di un magnete che si è chiamato «campo/spazio magnetico» come spazio in cui i due oggetti si intercettano per interagire.

Il gioco rappresenta il contesto in cui avviene il consolidamento dell'apprendimento che passa attraverso l'osservare, il fare, l'ipotizzare e il verificare. L'interazione tra magneti è stata riproposta in un contesto sperimentale in cui due zattere di polistirolo, sopra ciascuna delle quali è stato posizionato un magnete, sono libere di galleggiare in una vaschetta riempita d'acqua. Le barchette sono state posizionate nell'acqua distanti tra loro e ai bambini è stato

chiesto di verbalizzare ciò che accadeva. Il gioco è stato ripetuto posizionando le due barchette in tutti i modi possibili e i bambini hanno osservato che in determinate posizioni si avvicinavano e in certi casi si attraevano, in altri prima una barchetta ruotava poi entrambe si attraevano. La rappresentazione grafica e la verbalizzazione di quanto osservato ha costituito una prima formalizzazione. Oltre alla rappresentazione, il consolidamento dell'apprendimento ha trovato realizzazione anche attraverso un gioco che usa il corpo per rappresentare le proprietà dei magneti e la loro interazione. Ogni bambino rappresentava un magnete che può interagire con l'altro per attaccarsi solo con le mani quando le braccia sono distese in avanti. Al «via» dell'insegnante dovevano cercarsi e attaccarsi a coppie con le mani quindi quelli che si trovano l'uno di fronte all'altro si attaccavano, quelli che si davano le spalle dovevano girarsi per attaccarsi. Un'ulteriore esplorazione dell'interazione con un magnete vincolato ha permesso ai bambini di individuare la stessa polarità su tutti i magneti e di costruirne una catena. La rappresentazione delle interazioni è stata realizzata a partire dalle esperienze per cui sono stati forniti a ciascun bambino 8 striscioline bianche che rappresentano i magneti con l'invito a colorare di rosso una delle due estremità per poi posizzarli in tutte le situazioni esplorate e verbalizzare il tipo di interazione.

Conclusioni

L'esperienza descritta è stata progettata a partire da una proposta formativa per docenti in servizio nella scuola di base erogata in contesto universitario dalla prof. Michelini Marisa responsabile dell'Unità di Ricerca in Didattica della Fisica dell'Ateneo di Udine, percorso nel quale la conoscenza disciplinare sui fenomeni magnetici è stata introdotta e discussa in modo integrato con la relativa didattica e con le esemplificazione di percorsi e materiali didattici tematici sperimentati con i bambini in modo tale da conciliare la teoria al «fare» (GEI uniud.it). L'adozione

di una modalità di costruzione della conoscenza scientifica a partire dall'esperienza e dall'operatività non può prescindere dallo sviluppo di capacità progettuali e di pianificazione del monitoraggio da parte del docente e l'acquisizione di competenze per la documentazione dell'agito e di analisi dei processi di apprendimento. In particolare, si sottolinea come la metodologia esperienziale e l'apprendimento per scoperta, sostenuto da discussioni guidate attraverso domande stimolo, ha consentito l'acquisizione dei concetti che sono stati individuati come obiettivi.

Ringraziamenti

Ringrazio la prof.ssa. Marisa Michelini per il supporto scientifico e per la formazione sia sui concetti che sulla

didattica della fisica; la dott.ssa Emanuela Vidic per i consigli sulla stesura che evidenzia i criteri scientifici considerati.

Un ringraziamento anche alla collega Elena Formentin e ai bambini della Scuola dell'Infanzia di Marano Lagunare protagonisti delle esperienze descritte.

Bibliografia

- Michelini M., Santi L. e Stefanel A. (2015), *La formazione degli insegnanti in fisica come sfida di ricerca: problematiche, modelli, pratiche*, «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», vol. 14, pp. 91-207.
 Michelini M. e Stefanel A. (2004) *Esplorare con gli oggetti di ogni giorno. I fenomeni elettromagnetici*, Udine, Università di Udine.
 Michelini M. (1998) *GEIWEB*, <http://www.fisica.uniud.it/GEI/GEIweb/index.htm>.



La visione si fa pratica

DALLE STEM ALLE STEAM



Marco Orsi

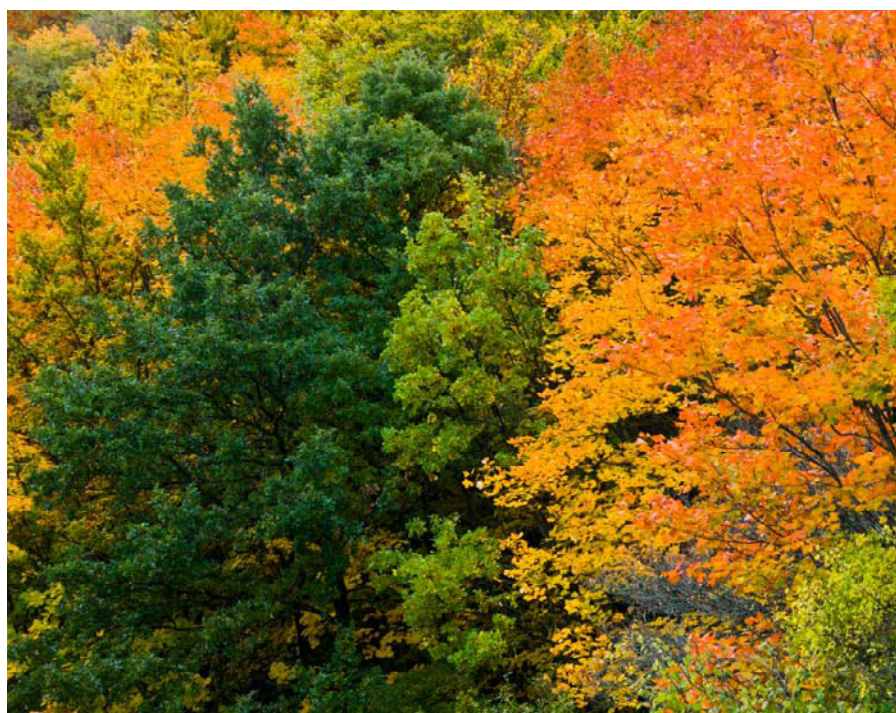
Dirigente scolastico, ideatore delle scuole Senza Zaino, ha insegnato presso varie Università. Tra le sue pubblicazioni: Dire Bravo non Serve (2017); L'Orsa di Lezione non Basta (2016).

Per certi versi l'attenzione è giusta per altri versi problematica. STEM, lo sappiamo, è un'acronimo inventato negli Stati Uniti, che sta per Science, Technology, Engineering, Mathematics: puntare su queste discipline per rafforzare il curriculum scolastico è importante per diffondere la cultura scientifica e tecnologica e, al tempo stesso, per migliorare la competitività del nostro Paese sullo scenario globale. Il Piano di Ripresa e Resilienza¹ è ampiamente popolato da tale acronimo, e non solo nella parte che riguarda l'istruzione, segno di una comprensibile preoccupazione per innalzare le competenze di un'intera popolazione non solo giovanile. Nella sola parte riguardante la scuola e la ricerca, le STEM sono citate 7 volte, in tutto il documento ben 15 volte. Questa attenzione diffusa è una buona notizia. Tuttavia, non possiamo tacere

quella cattiva, che è una mancanza. Sì, perché da tempo è stata inserita nell'acronimo una A, non si parla più di STEM ma di STEAM e la A sta per arte. Arte però in un'accezione molto ampia, vale a dire poesia, letteratura, musica, teatro, pittura, disegno, danza, storia. Per noi italiani la A potrebbe includere anche artigianato, monumenti, moda e sicuramente cucina. L'Italia ha un grande patrimonio artistico e culturale da valorizzare — tra l'altro punto di forza per l'economia — che sarebbe un peccato non considerare per lo studio dei bambini e dei ragazzi e per la società nel suo complesso, proprio in vista del un nuovo inizio all'indomani della pandemia. Questa mancanza della

A nel PNRR, insomma, è la brutta notizia.

Vale la pena di sottolineare che la messa tra parentesi della A, ovvero la sottovalutazione anche degli studi umanistici, non nasce ora è, infatti, almeno da una decina di anni che se ne parla. In un articolo sulla prestigiosa rivista internazionale *Educational Leadership* del 2011 Lynne Munson metteva in luce che le nazioni con elevati livelli di performance registrati nella classifica OCSE-PISA non focalizzavano principalmente l'attenzione sugli insegnamenti della lingua e della matematica, materie ritenute troppo centrali. L'insegnamento della storia —



¹ Si veda il PNRR Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, scaricabile in: <https://italia-domani.gov.it/it/home.html>. Per approfondire la parte riguardante la scuola si veda: <https://pnrr.istruzione.it>.

scriveva Munson — è infatti importante in Finlandia, in Germania e nella Corea del Sud. A Hong Kong i bambini di 4^a classe primaria, ad esempio, visitano gli studi di artisti, approfondiscono Guernica di Picasso, analizzano le opere dello scultore moderno Henry Moore e tutto ciò coerentemente a quanto è chiesto dal curriculum nazionale sulle arti visive. In Canada — ancora sottolineava Munson — nella *middle school* ci si aspetta dagli alunni la capacità di creare già delle brevi composizioni musicali e di condurre un gruppo di piccoli musicisti, mentre la storia è altamente considerata in Germania dagli alunni della secondaria di secondo grado (Munson, 2011). La conclusione è che se vuoi avere buoni risultati in matematica, devi proporre un curriculum globale che abbraccia anche le arti. E tuttavia il punto è che le arti non si prestano ad essere valutate con test standardizzati.

Queste considerazioni di Lynne Munson si rifanno a un report dal titolo *Why We're behind*, con l'emblematico sottotitolo *What Top Nations Teach Their Students But We Don't* (quello che le nazioni al top insegnano è quello che noi non insegniamo).² A conferma della necessità e della importanza della A, abbiamo esperienze più recenti

² L'intero documento è scaricabile sul sito: <https://www.giarts.org/article/why-were-behind-report-common-core>.

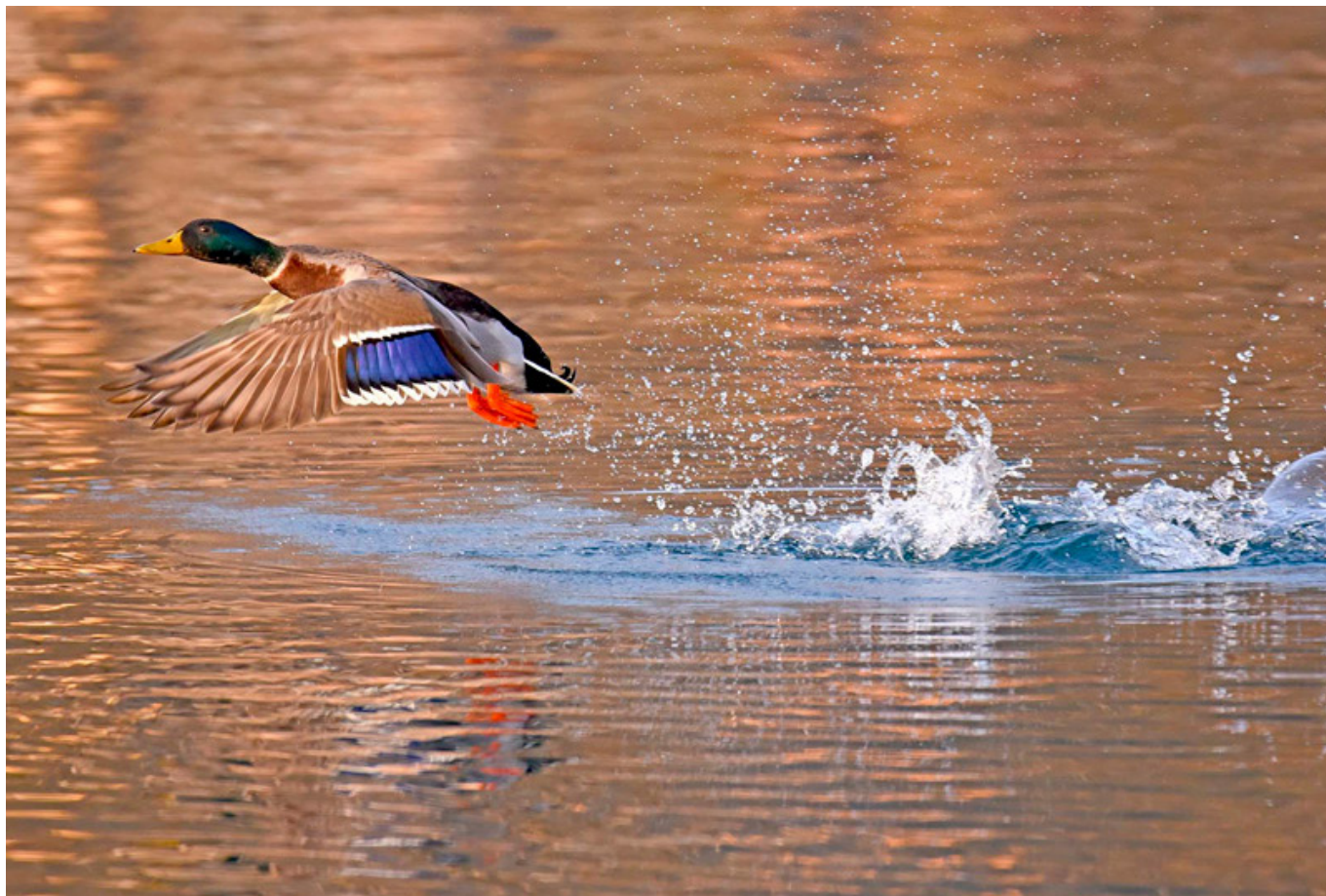
come quella di Raymond Isola (Isola e Cummings, 2020), già *principal* (direttore) della scuola dell'infanzia e primaria Sanchez di San Francisco in California. Questi nel giro di 10 anni, dal 1999 al 2012, è riuscito a risollevare le sorti di una realtà scolastica con bassissimi livelli di rendimento in una zona povera della città, puntando proprio su un curriculum ricco che dava molto peso alle arti come la musica e il teatro e ad attività come la cucina e la coltivazione dell'orto scolastico, evitando, dunque, l'influenza della pressione uniformante dei test standardizzati di lingua (non la letteratura), scienze e matematica.³ Tutto questo ci porta a concludere, di nuovo, che discipline come la matematica, le scienze e la tecnologia traggono beneficio dagli studi artistici e umanistici: è dunque equivoco e pericoloso prospettare una formazione, specie dai 6 ai 18 anni, non ragionevolmente aperta a tutto lo spettro delle occasioni di crescita umana e culturale.

La messa tra parentesi della A è stata fortemente denunciata anche dall'autorevole filosofa Martha Nussbaum nel libro del 2010 *Non per profitto*, sottotitolato nel seguente modo: *Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Ella scrive: «Gli studi umanistici e artistici vengono

³ Si veda l'articolo sul n. 4 della rivista «Senza Zaino», La visione si fa pratica, *Transforming Sanchez School*.

ridimensionati, nell'istruzione primaria e secondaria come in quella universitaria, praticamente in ogni Paese del mondo. Visti dai politici come fronzoli superflui, in un'epoca in cui le nazioni devono tagliare tutto ciò che non serva a restare competitivi sul mercato globale, essi stanno rapidamente sparendo dai programmi di studio, così come dalle teste e dai cuori di genitori e allievi». E poi continua: «In realtà, anche quelli che potremmo definire come gli aspetti umanistici della scienza e della scienza sociale — l'aspetto creativo, inventivo e quello di pensiero critico, rigoroso — stanno perdendo terreno, dal momento che i governi preferiscono inseguire il profitto a breve termine garantito dai saperi tecnico-scientifici più idonei a tale scopo» (p. 22).

Colpisce la rassegna di Nussbaum al capitolo 4° di alcuni dei più grandi pedagogisti: si parte da Socrate per approfondire poi gli apporti di Rousseau, Pestalozzi, Abbott, Dewey fino a considerare il grande poeta, drammaturgo, musicista e filosofo indiano Rabindranath Tagore. Nussbaum riflette su come questi personaggi abbiano in vario modo sostenuto la dimensione artistica e umanistica, il pensiero critico e l'immaginazione, l'autonomia e la creatività. Queste sono dimensioni che stanno alla base della crescita di un qualsiasi essere umano, andando oltre il puro aspetto economico, ma semmai fondandolo.



Tali dimensioni — dobbiamo ricordare — aiutano a comprendere l'altro sollecitando l'empatia, aprono al confronto con le differenze di culture, di genere, di interessi, di abitudini. Esse sono la porta della cittadinanza planetaria e la strada della pace nel mondo, e base, dunque, per la cooperazione globale di cui oggi — in un tempo dove la guerra è ritornata con prepotenza — abbiamo drammaticamente bisogno. Così Martha Nussbaum insiste: «Nessuno di noi può dirsi estraneo a questa interdipendenza globale. L'economia globale ci lega tutti a vite lontane: le nostre decisioni più semplici come consumatori toccano i livelli di vita di persone, nei Paesi più distanti, che sono coinvolte nella produzione di ciò che noi usiamo. Le nostre esistenze quotidiane premono sull'ambiente globale. [...] L'istruzione, allora, dovrebbe prepararci tutti a prendere parte attiva alla discussione su tali problematiche, a considerarci come cittadini del mondo, anziché

semplicemente americani, o indiani, o europei» (p. 96).

Martha Nussbaum indicava una tendenza pericolosa, rilevata più recentemente dal grande pedagogo Ken Robinson (2015) e confermata da quanto riporta Rob Hopkins nel suo libro *Immagina se...*, dove si fa una denuncia precisa della situazione nel Regno Unito. Nel periodo dal 2010 al 2017 si è infatti avuta una riduzione del 21% delle materie artistiche e del 20% del relativo personale insegnante, si è inoltre prodotta una riduzione del 35% delle iscrizioni al GCSE (General Certificate of Secondary Education) in discipline artistiche. Nel contempo, sempre secondo lo stesso Hopkins, si rileva una diffusa riduzione nell'educazione delle capacità manuali nei bambini (Hopkins, 2020, p. 118). Rimangono allora profetiche le parole che il grande ecologista Ernst Friedrich Schumacher scrisse nel 1972: «Al momento ci sono pochi dubbi sul fatto che l'intero genere

umano è in pericolo mortale, non perché manchi la conoscenza scientifica e tecnologica, ma perché si tende a usarla in modo distruttivo e senza saggezza. Più educazione ci può aiutare solo se produce saggezza» (Schumacher, 1972, p. 63). Non si tratta di abolire le STEM, ci mancherebbe, basterebbe solo inserirci quella A così importante, per trasformare l'acronimo in STEAM.

Bibliografia

- Hopkins R. (2020), *Immagina se... Libera il potere dell'immaginazione per creare il futuro che desideri*, Milano, Chiarelettere.
- Isola R.R. e Cummins J. (2020), *Transforming Sanchez School*, Philadelphia, PA, Caslon.
- Munson L. (2011), *What students really need to learn*, «Educational Leadership», vol. 68, n. 6, pp. 10-15.
- Nussbaum M. (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, il Mulino.
- Robinson K. (2015), *Scuola creativa*, Trento, Erickson.
- Schumacher E.F. (1978), *Piccolo è bello*, Milano, Mondadori.

Altri orizzonti

OLTRE L'AULA: L'EDUCAZIONE ALL'APERTO

Intervista a Michela Schenetti



Maria Paola Pietropaolo

Responsabile scientifico, membro del Gruppo Fondatore di Senza Zaino.

MARIA PAOLA PIETROPAOLO – Grazie, professoressa Schenetti, per la disponibilità a questa intervista, che tocca temi molto attuali, sia nella realtà delle scuole che nel dibattito interno al nostro movimento. Stiamo, infatti, lavorando da tempo sul concetto di paesaggio di apprendimento, inteso come ambiente di apprendimento inclusivo, ampio, un dentro-fuori la scuola che pare avere molte connessioni con le sue ricerche e attività. Quali sono, secondo la sua visione, i più interessanti punti di contatto tra la visione di scuola di Senza Zaino e quella della rete di scuole all'aperto da lei promossa?

MICHELA SCHENETTI – La Rete di scuole — che ha come capofila l'IC 12 di Bologna con la Dirigente Filomena Massaro è stata attivata con la collaborazione del Comune di Bologna, della Fondazione Villa Ghigi e dell'Università di Bologna che sovrintende all'area della formazione e della ricerca — si è costituita per soddisfare il comune interesse alla *progettazione di percorsi didattici innovativi ispirati all'educazione all'aperto*.

Praticare un'educazione attiva all'aperto oggi più che mai ha a che fare con il *benessere*, la *sicurezza* e la *salute* di adulti e bambini e in questa direzione con quei valori di *ospitalità*, *responsabilità* e *comunità di ricerca* che avete messo a guida del vostro Movimento.

Le scuole all'aperto mettono al centro la relazione: con i bambini, tra i bambini e con il mondo e offrono agli insegnanti grandi opportunità: quella di accogliere le emozioni dei bambini, che nel periodo di pandemia stanno dando prova di grande coraggio, impegno e spirito di adattamento e sostenere i loro apprendimenti con esperienze autentiche,

tridimensionali, significative. Non posso non pensare anche all'attenzione comune al tema della *prosocialità* e della *collaborazione* che spinge chi educa a non dimenticare mai l'importanza di sostenere le competenze comunicative e sociali, in quanto propedeutiche al successo scolastico e non solo. E mentre il vostro Movimento ci fa riflettere da anni sul tema della *globalità in ordine ai saperi* e ci invita a recuperare l'esigenza di individuare il legame tra le discipline di studio, per evitare che la conoscenza risulti frammentaria e rigidamente ripartita in comparti isolati; la didattica all'aperto invita a riflettere su quanto i saperi che si possono incontrare fuori dalle aule, nel territorio urbano, rurale, naturale si presentino non solo nella propria globalità, ma anche in connessione, interdipendenza e relazione con il mondo e, proprio per questa ragione, siano in grado di offrire a insegnanti e ai bambini opportunità di conoscenze *inter, multi e transdisciplinari*.

Sollecitati dalle Indicazioni Nazionali (2012, 2018) diviene importante promuovere esperienze in grado di tenere costantemente in connessione il *cosa* si insegna dal *come* lo si fa, *in relazione con i luoghi* che si scelgono. Comprendere all'interno del curricolo globale anche quegli spazi esterni alla scuola (che mi piace definire complessi, ricchi e provocatori) non progettati con finalità educative ma a disposizione di adulti e bambini per essere attraversati, credo abbia un valore inestimabile. In questo senso la scuola è in grado di agevolare l'opportunità di allacciare e consolidare il rapporto con l'extra-scuola, la comunità locale, il territorio e le sue risorse e consentire la comunicazione di saperi fra le diverse generazioni. Porta con sé tutte le potenzialità per educare alla cura e al rispetto dell'ambiente, e incanalare la responsabilità, a cui il vostro fare scuola richiama con perseveranza, anche in direzione di una prospettiva ecologica, attenta alle competenze di cittadinanza e sostenibilità. Assumere atteggiamenti responsabili in relazione all'ambiente può estendersi dalla cura dell'aula alla conoscenza e all'attenzione nei confronti



Michela Schenetti

Professoressa in Didattica e Pedagogia Speciale, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Bologna. Promotrice e responsabile scientifico della Rete delle Scuole pubbliche che praticano l'educazione all'aperto.

dei giardini scolastici, dei parchi e degli spazi pubblici in generale. Quanto più potranno essere «vissuti», quanto più potranno essere «intenzionati» e protetti.

MPP – *Sulla spinta della pandemia e del necessario distanziamento spaziale si assiste nelle scuole a una consistente tendenza a «uscire» (finalmente!) dall'aula come unico spazio didattico per attrezzare gli spazi all'aperto, per i quali sono stati stanziati anche fondi dedicati. Lei intravede il rischio di una moda passeggera, destinata a finire con la pandemia?*

MS – Gli studi, le riflessioni e le sperimentazioni sull'educazione e la didattica all'aperto hanno una

lunga storia alle spalle a livello internazionale, ma anche esperienze significative a livello nazionale, in cui il tema è *stato* ripreso (perché comunque non nuovo se si pensa al fermento degli anni Settanta) con un interesse crescente nell'ultimo decennio. Sono aumentate le pubblicazioni sul tema, le iniziative di formazione e informazione ad esso dedicate, gli strumenti a disposizione degli insegnanti e le esperienze. I documenti normativi (penso alla recente uscita delle linee guida sul sistema integrato zero sei o ai recentissimi orientamenti nazionali dei servizi educativi) iniziano a includere l'educazione all'aperto nella progettazione pedagogica complessiva in modo naturale.



È innegabile che la pandemia e la conseguente emergenza sanitaria abbiano spinto molte scuole a utilizzare con maggiore frequenza gli spazi esterni e chi ha saputo farlo con intenzionalità educativa, sguardo critico e riflessivo, sostenuto da un percorso di formazione dedicato, credo, non potrà e vorrà tornare indietro. Mi piace pensare che stia iniziando a contaminare la propria azione didattica complessiva alla ricerca di continuità e coerenza tra il dentro e il fuori. Sono però costretta a mettere in evidenza due aspetti che ho registrato dal mio osservatorio:

- in molti casi, paradossalmente, lo stato di allerta ha spinto dirigenti e docenti a «chiudersi» ulteriormente dentro le aule, finestre aperte, dispositivi sanitari presenti, bambini fermi e seduti;
- in altri casi, l'impegno è andato nella direzione di attrezzare gli spazi esterni prima di comprenderne le potenzialità, senza una consuetudine d'uso e senza un'adeguata preparazione sul tema; questo ha portato in molte occasioni a utilizzare i fondi dedicati per introdurre tavoli, sedute statiche e allestire «aule all'aperto» molto lontane dall'idea di paesaggi di apprendimento a cui abbiamo fatto finora riferimento.

Adulti e bambini abitano lo spazio in modo molto differente. La tendenza degli adulti è quella di strutturare, organizzare, ordinare, quella dei bambini è quella di percorrere lo spazio in modo più fluido e flessibile. Questo ha a che fare con i loro interessi, ma ancor di più con la loro capacità creativa. Come adulti tendiamo a sentirci più sicuri all'interno di contesti e azioni schematiche, strutturate, codificate anche se sappiamo bene quanto sia necessario mettere i bambini al centro del proprio processo di apprendimento e quanto le caratteristiche dei contesti che scegliamo per fare scuola possano sostenere o limitare gli apprendimenti.

Per tutte queste ragioni auspico che le risorse stanziare non solo possano rendere gli spazi (in cui bambine e bambini trascorrono grande parte del loro tempo di

vita) più contemporanei, accessibili, inclusivi, belli ma anche e soprattutto che possano andare nella direzione di sostenere le competenze professionali degli insegnanti in tema di progettazione, allestimento e cura dei contesti educativi.

MPP – *Sappiamo bene che in altri Paesi europei bambini e ragazzi fruiscono in modo molto diverso di cortili o giardini scolastici, con un clima certamente non favorevole come il nostro. Quali sono, secondo le sue esperienze, le resistenze più forti da parte di docenti e anche genitori a portare gli alunni all'aperto?*

MS – Credo si tratti prevalentemente di resistenze culturali che, in quanto tali, faticano ad essere scardinate, perché hanno a che fare con abitudini di vita, tradizioni, luoghi comuni. La credenza che d'inverno si debba stare chiusi dentro perché le temperature basse «fanno ammalare» è molto radicata in noi e si tramanda da generazione in generazione anche se la ricerca scientifica e le collaborazioni intraprese con medici o pediatri di comunità ci invitano a pensare altrimenti. Non a caso i servizi per l'infanzia e le scuole che hanno iniziato a uscire con continuità ci hanno consegnato dati molto incoraggianti sulla diminuzione dei contagi da virus stagionali tra gli alunni rispetto agli anni precedenti. I registri raccontavano di bambini più presenti, dissipando le ansie e perplessità degli adulti. Parlo al passato perché gli ultimi anni di pandemia non possono essere considerati rappresentativi.

La resistenza che tuttavia sento più forte, preoccupante e pericolosa è un'altra e rischia di radicarsi ancora di più, complice il periodo pandemia e alcune male interpretazioni della DAD: mi riferisco alla credenza che si impari solo sui libri o ascoltando la lezione frontale dell'insegnante. Questo porta le famiglie, prevalentemente con un unico figlio, iscritto a scuole che si definiscono a modello tradizionale, a pensare che fuori non si impari, che non si rispetti il «programma». Il cambiamento lo sappiamo bene, e voi ne siete la

testimonianza, non può che partire dalle insegnanti. A loro spetta il compito di portare l'idea di scuola come comunità di ricerca, in tutte le occasioni di coinvolgimento, sensibilizzazione dei genitori, ma ancora di più nell'attività didattica quotidiana che rinuncia allo zaino per comunicare un messaggio importante: l'apprendimento non può che essere attivo e significativo.

MPP – *Dal punto di vista formativo, quali sono i vantaggi più evidenti per bambini e ragazzi di un insegnamento che accoglie gli spazi esterni come luoghi generatori di apprendimento? Quali, invece, gli eventuali rischi?*

MS – Molte ricerche in ambito internazionale dimostrano gli effetti positivi dell'apprendimento all'aperto sotto diversi punti di vista. L'esperienza all'aperto sostiene il benessere, la socialità del gruppo dei pari. Gli alunni sono più rilassati ma più attivi. Tutti i sensi lavorano a differenza di quanto avviene al chiuso. Le ricerche più recenti mostrano come il lavoro all'aperto permetta di fare emergere talenti inaspettati negli alunni che in aula hanno più difficoltà. È più semplice lavorare per gruppi, in modo collaborativo, attivando forme di apprendimento che includano il corpo e non puntino solo sull'espressione linguistica, la prontezza o la velocità (pensiamo alla fatica dei bambini migranti giunti da poco in Italia e/o che a casa non parlano italiano, ma anche a quei bambini che necessitano di tempo in più, per riflettere, trovare il coraggio di intervenire o agire per le più svariate ragioni, perché timidi, perché con BES, ecc.); permette agli insegnanti di stare in una relazione didattica autentica in cui il sapere prende forma dalle domande che nascono dalle esperienze primarie, dirette; quelle esperienze che aiutano i bambini a sperimentare quell'autonomia e quel senso di responsabilità che tanto ritroviamo menzionate nei PTOF ma che fanno fatica a trovare spazio nelle classi se non sono sostenute, come le vostre, da chiare intenzionalità che vedano nella progettazione di ambienti formativi il centro di interesse privilegiato. Occorre però guardare il tema

dei contesti in generale e di quelli esterni in particolare con attenzione e prudenza, in quanto in entrambi i casi possono assumere le caratteristiche di veri e propri ambienti di apprendimento a condizione che ci sia un adulto che li sappia scegliere, in alcuni casi progettare, in altri semplicemente leggere come tali. Nella nostra prospettiva gli spazi esterni non necessitano, almeno nell'immediato, di essere riprogettati; piuttosto di essere vissuti, di configurarsi come contesti accessibili, economici, facilmente raggiungibili.

Il rischio che vedo è che l'insegnamento all'aperto non sappia cogliere l'occasione del fuori per innovare la didattica, rimettere i bambini al centro degli sguardi professionali e per spezzare quella consuetudine alla didattica trasmissiva, che spesso ancora coinvolge tante scuole. I benefici più importanti dal punto di vista formativo in questa direzione non coinvolgono solamente i bambini! Cambiare spazio, infatti, permette all'insegnante con più facilità di cambiare metodologie, notare interessi, attitudini e competenze dei bambini, che spesso rimangono nascoste negli spazi abituali. Cambiare i luoghi dell'educare permette di vivere quello spaesamento di chi ancora non conosce quello che sarà, ma sa concedersi l'opportunità di costruire una relazione didattica con i bambini che ha più a che fare con la ricerca, la scoperta e con i saperi tutti interi. Una didattica, quella all'aperto di cui oggi conosciamo le caratteristiche, gli strumenti e i riferimenti teorici.

MPP – *Posto che siamo in un momento forse favorevole a superare almeno un po' di stereotipi e di abitudini consolidate, quali azioni possiamo mettere in atto perché possiamo «cogliere l'attimo» e introdurre la didattica all'aperto come dimensione strutturale dell'esperienza scolastica?*

MS – Sicuramente l'introduzione del curricolo di educazione civica; l'approvazione anche al Senato della sperimentazione sulle competenze non cognitive (quasi paradossale per noi addetti ai lavori, ma molto efficace per fare cultura educativa) e il nuovo sistema

di valutazione, rappresentano nuove solide basi per perseverare con convinzione. In particolare, credo sia ormai evidente la valenza formativa che qualsiasi processo di valutazione deve portare con sé: io stessa ho appena costruito uno strumento di valutazione per la qualità dell'educazione all'aperto nei servizi per l'infanzia (contenuta in un volume DNA, Didattica, Natura, Apprendimenti) con il duplice obiettivo di promuovere e monitorare le pratiche sostenendo l'autovalutazione in senso formativo di educatori e insegnanti. Ciò che è necessario, come voi sapete bene, è l'investimento sulla formazione delle /degli insegnanti e l'attivazione di percorsi di ricerca formazione che sappiano coinvolgere, accompagnare e sensibilizzare anche i dirigenti scolastici. Per uscire dalle abitudini, dalla pedagogia implicita, che ancora troppo spesso guida le pratiche, è necessario ripensarsi come professionisti dell'educazione e fare luce sul modello di Scuola che portiamo avanti. La rete delle Scuole

pubbliche all'aperto, fin dalla sua costituzione nel 2016, ha investito moltissimo sulla necessità di un percorso di formazione almeno triennale per poter sostenere i processi e permettere alle pratiche di consolidarsi. Per questo a ogni istituto comprensivo è suggerita anche una figura di facilitazione e coordinamento. L'esperienza ci sta insegnando che oltre questo triennio è necessario inserire altre occasioni di formazione e di scambio tra le diverse scuole in rete, ma anche che il massiccio e frequente turn over di insegnanti e dirigenti complica le cose. Gli insegnanti formati al contempo dimostrano che la didattica all'aperto diventa facilmente interconnessa al lavoro quotidiano, quando smette di essere vista come «altro» e finalmente trova spazio nel curriculum complessivo di scuola come parte integrante e anzi facilitante di ogni tipo di apprendimento. Io intanto continuo a lavorare con fiducia per far sì che il sogno di una diffusione capillare della didattica all'aperto si realizzi.



IL PRESENTE DEL FUTURO SCOLASTICO



Roberto Maragliano

Pubblicista, già professore universitario.



Dianora Bardi

Presidente associazione centro studi imparadigitale

Cosa resterà della DaD, ci chiediamo, e sotto sotto: verso che scuola stiamo andando, cosa cambierà? Forse, così impostato, il problema rischia di essere fuorviante, nel senso che aiuta poco a capire dove siamo ora, diventa una comoda fuga nell'immaginare il futuro, speculare a quella, altrettanto comoda, del rievocare un passato in cui «le cose della scuola andavano bene». Per proiettarci seriamente sul futuro e rivedere altrettanto seriamente il passato dobbiamo impegnarci a interrogare il presente.

Cosa sta capitando? Due dati di fatto sono difficilmente contestabili, ora, indipendentemente dal giudizio che si vorrà darne. Uno, che Internet esiste ed è una realtà interna a tutta la scuola. Due, che la didattica presenta diverse facce, sovente in conflitto tra di loro, a seconda del livello scolastico cui si fa riferimento e dell'ottica esterna con cui si guarda ad essa. Al di sotto del grande rumore che s'è fatto sulla DaD, in questi due anni, stanno dunque queste due tematiche, venute a galla in modo sempre più evidente nei tanti dibattiti interni, ufficiali e no, ma anche nei confronti pubblici di stampa, radio e tv.

Ora si tratta di capire se, al di là della focalizzazione eccessiva sul dilemma DaD o non DaD, spesso brutalmente interpretato come «non scuola contro scuola», si è creato lo spazio utile a una maturazione di sistema che consenta di placare gli animi e far fronte ai problemi non tanto di una scuola che cambierà quanto

di una scuola che, di fatto, è cambiata. Certo, era già cambiata prima della pandemia, perché non erano poche le situazioni in cui, nel corso degli anni Dieci, ci si era impegnati a dare concretezza alle prospettive dell'autonomia, al di là della retorica ufficiale, e si era individuato, per questa prospettiva di innovazione didattica, un positivo alleato nella tecnologia digitale, usata in modo intelligente, costruttivo, partecipato, cioè «colto», non strumentale. Non va ignorato che se da quelle occasioni è venuto fuori qualcosa di buono, ciò è stato perché lì si era creato, anche con l'aiuto delle tecnologie digitali, un rapporto di tipo nuovo con i primi destinatari dell'azione didattica, ossia gli studenti, e perché l'investimento su questo spirito collaborativo, di partecipazione alla messa a punto e all'attuazione dei progetti, aveva contribuito a cambiare dal di dentro i modi ma anche i contenuti dell'azione didattica. Queste erano isole, certamente. Ma è difficilmente contestabile che in quelle isole, in cui era maturata una diversa consapevolezza del rapporto fra didattica, sapere e strumenti, ci sono incontrati meno problemi, di fronte agli effetti della pandemia e dunque alla necessità di dare continuità alle attività della scuola, rispetto a quelli emersi in altre aree, dove c'era meno attenzione e tensione rispetto alla necessità di innovare la didattica. Indubbiamente nel periodo più critico della pandemia è mancata, da parte dell'amministrazione centrale, ma anche del mondo politico e culturale nel suo insieme, un'azione di sostegno a queste «aree di resistenza» nei confronti dell'assunto, che stava imponendosi, di «DaD» uguale a non scuola». Parliamo di scuole dove imparare, anche forzatamente, dentro ambienti digitali parzialmente o totalmente nuovi, e imparare tutti assieme, docenti, studenti, dirigenti, famiglie significava trovarsi sollecitati a rivedere certe abitudini e attenuare certe sicurezze. Ad esempio, nella *progettazione delle attività*: un impegno che può e deve essere attuato con continuità e sistematicità, sì da far fronte ai casi della vita. Ad esempio, nel *rapporto fra apprendimento e insegnamento*: un qualcosa di profondamente diverso dal rapporto meccanico di trasferimento di conoscenza,

perché chi insegna non può non apprendere da quel che fa e da quel che ottiene, man mano che cambiano le condizioni esterne e interne della didattica. Ad esempio, nella revisione dei *criteri e dei modi del controllo*: al di là dell'attenzione eccessiva per i temi del «fare lezione» e del «valutare», la questione del produrre e ricavare dati che consentano un controllo trasparente e condiviso di quel che si fa e di come lo si fa. Per ciascuna delle aree di impegno la tecnologia digitale offriva prospettive di soluzione, non da accettare chiavi in mano, ma come occasioni per pensare e rivedere, quando necessario e

utile, le proprie convinzioni. Già negli anni precedenti era stato così, per chi aveva maturato certe scelte di cambiamento, ma ora lo scombussolamento era di tutti e dappertutto, e a tutti imponeva di maturare o di soccombere.

Inizialmente non sapevamo quanto sarebbe durata, questa inaspettata condizione del fare scuola, ma eravamo tutti in lockdown, ed era paradossalmente più semplice organizzarsi, avendo qualche punto di riferimento, non fosse altro la consapevolezza che ci si trovava tutti di fronte a delle incognite più grosse.





Dopo ci si è resi conto via via che non si poteva continuare a concepire l'impegno didattico come un'attività estemporanea, e che il prolungamento della condizione critica richiedeva una ripresa, nelle condizioni nuove, degli impegni di progettazione, talvolta abbandonati per forza di cose. In certe situazioni più virtuose questa ripresa è avvenuta, in altre no, ma il problema del «che fare?», com'è evidente, non si risolve negandolo.

Più in generale, dobbiamo essere consapevoli che la situazione in cui si trova la didattica, anche indipendentemente dalla pandemia (ma la pandemia ci aiuta a capirlo) è di per sé molto fluida. A seconda delle età degli allievi, dei livelli scolastici e delle aree geografiche, delle contingenze della cronaca o della storia, ma anche delle competenze degli addetti ai lavori, docenti e dirigenti, cambiano i presupposti e

le condizioni materiali e culturali del fare scuola: ci sono aree di sapere e di attività in cui il ricorso alla tecnologia classica, il libro stampato per intenderci, può assumere un ruolo prioritario ed esclusivo, altre in cui investire di più e meglio sulla tecnologia digitale può significare garantire coinvolgimento e partecipazione, altre ancora in cui si può procedere con un approccio misto, consentendo a ciascuna tecnologia (il digitale e la stampa) di fare per bene il suo mestiere. Bisogna credere nell'autonomia e nella flessibilità e pretendere da noi stessi e di conseguenza anche dai decisori politici che esse diventino garanzie per lo sviluppo della progettualità educativa.

Il mondo è cambiato, ma soprattutto sono cambiati i nostri bambini, i nostri ragazzi, così come è cambiata la famiglia e come siamo cambiati noi adulti, grazie o per colpa del digitale.

Dobbiamo prenderne atto, e cercare soluzioni per conquistare o riconquistare i nostri giovani (e la nostra stessa parte giovanile, che mai deve spegnersi), comprendendo e includendo il loro modo di apprendere, con tutte le positività e le criticità che il digitale ha generato, altrimenti il gap diventerà sempre più ampio e davvero li perderemo e ci perderemo. Se riusciremo a tener fede a questa prospettiva ideale ci convinceremo non già di aver perso tempo, in questi due anni terribili, ma di averne guadagnato.

Riconosciamolo, ci sono, attorno a noi, non poche aree di impegno positivo dove una didattica discussa e partecipata già prima della crisi pandemica o sottoposta a una revisione costruttiva nel drammatico frangente consente di ipotizzare che un «ritorno alla normalità scolastica» adeguatamente sostenuto da tutti i soggetti implicati, cioè amministrazione, sindacati e partiti, università, editoria, intellettualità diffusa, significhi non omologazione burocratica ma investimento concreto e fattivo sugli elementi di positività del cambiamento in corso. Non possiamo maturare fiducia nel futuro se non nutriamo fiducia nel presente.



Contributi dall'Europa

L'IMPENSABILE TOCCA TUTTI



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.

Al momento in cui scriviamo, è appena iniziata l'offensiva contro l'Ucraina. Parlare di Europa, oggi, significa parlare di questo. Forse, e lo speriamo fortemente, fra qualche giorno avremo notizie diverse e più favorevoli, ma l'Europa non sarà comunque più quella che abbiamo conosciuto fino ad ora.

La nostra è una rivista specializzata; che vorrebbe occuparsi sempre di scuola, educazione, alunni e insegnanti. Quest'oggi però non è possibile, non sarebbe giusto. Oggi è necessario guardare all'Ucraina.

Gli eventi che si stanno verificando in Ucraina in questi giorni appartengono all'ordine delle cose imponenti. Imponenti nel senso letterale del termine, quel tipo di cose che «si impongono» (per dimensione, gravità, forza, ecc.) e che al contempo «impongono» alle nostre coscienze e intelligenze modi non abituali di guardare e valutare la realtà; come la

possibilità attuale della tragedia, la concretezza e vicinanza del dolore, la forza improvvisa e incontrollabile del male.

Il tutto sulla nostra terra. Perché l'Ucraina è Europa e gli ucraini — come i russi — sono europei. I popoli, le società civili stanno reagendo come possono: con manifestazioni di massa (ad esempio, Berlino), di solidarietà (ovunque) di accoglienza (Polonia e Romania).

Ma cosa stanno facendo le grandi organizzazioni che la nostra civiltà ha creato appositamente per limitare e gestire i conflitti che la vita e la storia periodicamente pongono in essere?

Partiamo dall'ONU. È stato immediatamente convocato il Consiglio di Sicurezza ove è stata proposta una risoluzione di

condanna della Russia. Risultato: 11 voti a favore, 3 astenuti (Cina, India e Em. Arabi), 1 veto (Russia); risoluzione bloccata. Gli altri 170 Paesi membri non hanno avuto altro modo per mostrare il loro sostegno all'Ucraina se non quello di alzarsi per un lungo applauso dopo le parole più che adeguate (chiedevano un minuto di silenzio per le vittime innocenti) dell'ambasciatore ucraino.

L'Unione Europea. Dopo i primi giorni di tentennamenti sembra stia rendendosi conto che non si può stare al traino degli USA quando il dramma si svolge sulla porta della tua casa.

E ieri sono iniziate le prime sanzioni serie e visibili. Ad oggi pare proprio che gli Stati membri dell'UE questa volta abbiano imparato ad agire insieme, lavorando su obiettivi



concreti e misurabili. Il Covid ha insegnato qualcosa. Per la prima volta nella sua storia l'UE ha deciso di fornire armi letali a uno Stato terzo per la sua difesa.

Gli USA. Al di là delle parole forti del presidente Biden la loro azione e reazione è decisamente al di sotto delle possibilità contenute nel loro portafoglio.

La NATO. La NATO non è solo una struttura militare, ma all'interno dell'Alleanza Atlantica anche

e soprattutto un attore di tipo strategico che opera su più piani, come quello economico, di controllo delle materie prime, delle vie globali di rifornimento, ecc.

Per ora sta agendo soprattutto su questo piano; ed è bene che sia così. Rimane la Russia con i suoi alleati (Bielorussia). Perché Putin ha scatenato tutto questo? Cosa spera? Cui *prodest*?

Difficile rispondere. E forse non essenziale, a questo punto. Vi è però una domanda che prima o poi noi europei dovremo porci

e intorno alla quale forse alcuni insegnanti saranno chiamati a ragionare con i propri studenti; ed è la seguente: posto il rifiuto della guerra (si veda Costituzione Italiana) quali strumenti si devono usare per «fermare il braccio che colpisce l'innocente»?

La società europea che uscirà da questo confronto dovrà aver fatto almeno qualche passo avanti nella capacità di distinguere e vivere congiuntamente il «rifiuto della guerra» e «l'applicazione della giustizia».



Invito alla lettura

IMPARIAMO CON STEFANO ROSSI A PRENDERCI... «CURA DEL PIANETA»



Serena Campani

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

Fresco fresco di stampa è uscito questo piccolo libro nel mese di gennaio 2022, per i tipi dell'editrice Funtasy. Autore è Stefano Rossi, psicopedagogo, saggista e

formatore tra i più apprezzati del panorama pedagogico italiano, che a inizio 2021 ha pubblicato, sempre nella stessa collana dei Supereroi dell'empatia, il testo *Dalla pandemia...alla cittadinanza*, anch'esso vivamente consigliato. Si tratta infatti di libri di un centinaio di pagine, con testo scritto con un carattere ad alta leggibilità dyslexia friendly e illustrazioni a cura di Eleonora Moretti. Il nostro autore si trasforma in un personaggio da cartone animato «Doc Ste», che accompagna il

lettore, adulto o bambino, attraverso la scoperta delle sue opere. La struttura dei due libri è infatti molto simile. Troviamo delle piccole ma curate introduzioni che presentano la tematica da affrontare, delle storie scelte e scritte *ad hoc* per portare il lettore dentro il tema proposto, e delle simpatiche attività da svolgere per riflettere e fare esperienza dei contenuti appresi.

Come si capisce bene dai titoli, si tratta in entrambi i casi di testi dalla stringente attualità. Nel primo troviamo delle proposte per



«ripartire» dopo la pandemia, e per aiutare bambini e bambine, ragazzi e ragazze a rielaborare tutto ciò che è successo. Nel secondo viene affrontata la tematica della Cura del pianeta, collegata all'Agenda 2030. Il filo conduttore, che troviamo peraltro anche in molti altri libri scritti da Rossi, è l'etica dell'empatia, da sviluppare mediante una mente critica e un cuore intelligente. Non possiamo più rimandare; dobbiamo riconoscere nell'attuale crisi ecologica il volto sofferente della natura, e dobbiamo fare qualcosa perché abbiamo una responsabilità, sia nei confronti della natura, che delle future generazioni. Ecco che l'autore ci propone 10 virtù ecologiche da sviluppare per rispondere ad altrettante sfide del nostro tempo. Greta Thunberg, Chico Mendes, Julia

Hill, William Kamkwamba e molti altri «supereroi» ci sorprenderanno con le loro storie e ci daranno un esempio da seguire, un modello di vita alternativo con cui confrontarsi. Nell'anno in cui Senza Zaino propone a tutte le scuole che aderiscono alla Rete di riflettere sulla Carta della Terra e sulla tematica della giustizia economica e sociale, questo libro sulla cura del pianeta può rivelarsi un valido strumento, adatto, con gli opportuni aggiustamenti, dalla scuola dell'infanzia a quella secondaria di primo grado e ricco di attività e di stimoli culturali di qualità. Il libro si chiude con un invito finale alla cura del pianeta e a saper riconoscere la sua bellezza; educiamo — e educiamoci — insieme a Stefano Rossi a saper «custodire la poesia del mondo».

IL LIBRO

Stefano Rossi (2022), *La cura del pianeta*, Messina, Funtasy, pp. 84, € 9,90.





SENZA ZAINO

Volume 3, numero 1 - marzo 2022

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.

© 2022

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

Dario Ianes

Raymond Isola

Andrea Maccarini

Ersilia Menesini

Maria Grazia Mura

Marco Orsi

Angelo Paletta

Luca Solesin

Roberto Trincherio

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