

Sommario

Editoriale

4

UN ANNO DOPO

Maria Paola Pietropaolo



#senzazainononsiferma

6

LA FORMAZIONE DEI DIRIGENTI SCOLASTICI

Maria Paola Pietropaolo



I fondamenti di SZ

8

UNA COMUNITÀ DI RICERCA IN DIREZIONE NONVIOLENTA

Daniela Pampaloni

14

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

Margherita Carloni e
Roberta Ponzeveroni

19

UNA VISIONE D'INSIEME: SENZA ZAINO IN CONTINUITÀ

Virna De Gisi, Alessandra Cevinini,
Flora Guastamacchia e Serena Campani

26

LA VALUTAZIONE FORMATIVA DIVENTA «STRADA MAESTRA»...

Maria Grazia Dell'Orfanello

Altri orizzonti

34

CON GLI OCCHI DELLE BAMBINE

Intervista a

Raffaella Milano

A cura di Maria Paola Pietropaolo

38

UNA NUOVA ALFABETIZZAZIONE PER IL 21° SECOLO

Luca Solesin

Rubriche

32

La visione si fa pratica

LEADERSHIP EDUCATIVA, COMUNITÀ E FUNZIONI DI MIDDLE-MANAGEMENT

Marco Orsi

42

Contributi dall'Europa

NOTIZIE DALLA CLASSE DELLA PORTA ACCANTO Il Covid e le scuole dell'altra sponda del Mediterraneo

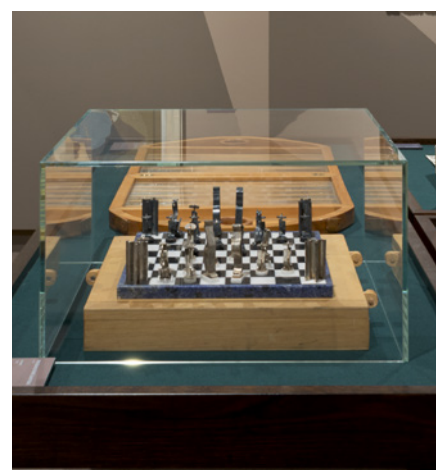
Piercarlo Valtorta

46

Invito alla lettura

LA SCUOLA CHE FA BENE

Serena Campani



Editoriale

UN ANNO DOPO



Maria Paola Pietropaolo

Responsabile scientifico, membro del Gruppo Fondatore di Senza Zaino.

Esattamente un anno fa, a febbraio 2020, usciva il primo numero di questa rivista e pochi giorni dopo iniziava il lungo e duro periodo di *lockdown* per il Paese, compresa la chiusura delle scuole e l'inizio della didattica a distanza per tutti.

Un anno dopo siamo ancora purtroppo nel pieno dell'emergenza, è stato appena insediato un nuovo Ministro per la Pubblica Istruzione, le questioni «calde» riguardanti la scuola sono tante e molto complesse, occorrono una mobilitazione straordinaria di forze e volontà politiche convergenti per affrontarle, speriamo bene. Dedico questo editoriale a riformulare le ragioni della nascita di una rivista per il nostro movimento, a riflettere sul suo ruolo e illustrare le novità di questa nuova

annata. La rivista è stata pensata come strumento di comunicazione con la rete delle scuole, come luogo di riflessione e di approfondimento delle tematiche fondamentali della nostra visione di scuola e di arricchimento culturale, grazie alla disponibilità di esperti e studiosi che mettono a disposizione le loro competenze. Dopo un anno e lo *stress* a cui è stato sottoposto anche il modello Senza zaino a causa delle restrizioni dovute alla pandemia, l'auspicio è che la rivista abbia contribuito, insieme alle tante



iniziative che i vari organismi della rete hanno messo in atto, a «tenere» vivi i nostri valori, ad accompagnare i docenti in un periodo certamente tra i più difficili della loro esperienza scolastica.

L'impianto generale della rivista è rimasto lo stesso come è giusto che sia; per qualche anno la rivista infatti deve essere ben riconoscibile ai suoi lettori, ma anche qualche novità è indispensabile.

Infatti, sono tutte nuove le rubriche della parte dedicata ai **Fondamenti di Senza Zaino**, poiché andremo a esplorare altri aspetti del modello dopo quelli esaminati lo scorso anno.

Ho chiesto alla coordinatrice nazionale della rete, Daniela Pampaloni, di esplicitare e approfondire un aspetto del modello che è nel suo DNA ma che finora è rimasto implicito: l'innegabile legame di Senza Zaino con la teoria e la pratica della **nonviolenza attiva**. Si tratta, com'è noto, di un approccio molto studiato e dalla ricca letteratura. Individuare, come fa la Pampaloni già dal primo articolo su questo numero, quali sono gli aspetti, le buone pratiche di Senza Zaino che si ispirano alla nonviolenza, è certamente una riflessione fondamentale che conferisce al modello un valore aggiunto per la sua rilevanza sociale, culturale, umana e spirituale.

Il tema delle competenze dell'insegnante Senza Zaino

entra nel merito della professione docente ed è un contributo alla definizione del **profilo dell'insegnante Senza Zaino**.

Si tratta di un inventario di cinque competenze, nato dalla riflessione dei nostri formatori (GFF) e degli organismi della rete, che merita di essere diffuso e condiviso dalla grande comunità dei docenti. Siamo consapevoli che all'insegnante Senza Zaino viene chiesto un surplus di competenze che completano il profilo di quelle normalmente richieste all'insegnante della scuola pubblica italiana. Lo sforzo è stato quello di identificarle e definirle in comportamenti osservabili. Esse rappresentano senz'altro il punto di forza del modello, perché sappiamo che la qualità della scuola passa anche attraverso le competenze degli insegnanti.

Senza Zaino in continuità esplora il modello nella sua dimensione verticale, dall'infanzia alla secondaria. Uno sguardo nuovo, in prospettiva; cosa rimane e cosa cambia nel passaggio da un ordine di scuola all'altro? È vero, come pensano molti genitori (e

forse anche qualche insegnante di scuola secondaria) che Senza Zaino è adatto ai bambini di infanzia e primaria, ma non ai ragazzi della scuola secondaria? In questo primo contributo è l'agorà, spazio distintivo e imprescindibile di Senza Zaino, ad essere analizzato nei suoi sviluppi e cambiamenti, dall'infanzia alla scuola secondaria. Vedremo come cambiano arredi e posture, ma il valore e le molteplici funzioni di questo spazio rimangono e si arricchiscono di possibilità man mano che i ragazzi crescono. Infine, tra le novità c'è la rubrica sulla **valutazione**, tema che in questa fase è molto attuale, considerate anche le recenti normative riferite alla scuola primaria. Niente più voti, finalmente, ma questo non basta, occorre cambiare sguardo e paradigmi sulla valutazione. Grazie dell'Orfanello ci guiderà in questo percorso, avviato già da qualche mese da un gruppo di ricerca-azione e ci darà conto degli sviluppi della ricerca, degli strumenti che via via saranno elaborati e validati nelle classi delle scuole che aderiscono alla ricerca.

Le immagini che appaiono in questo numero provengono da una mostra *La trottola e il robot* che si è svolta presso il Palazzo Pretorio di Pontedera, a cura della Fondazione per la Cultura Pontedera, tra il 2017 e il 2018.

La mostra è nata intorno a una prestigiosa collezione di giocattoli d'epoca di proprietà del Comune di Roma e ha presentato insieme agli antichi balocchi circa 110 opere di artisti italiani attivi tra il 1860 e il 1980. <https://www.palp-pontedera.it/>

#senzazainononsiferma

LA FORMAZIONE DEI DIRIGENTI SCOLASTICI

È partito dal febbraio scorso un ciclo di incontri riservato ai Dirigenti Scolastici della Rete Senza Zaino sul tema della costruzione di una visione di scuola condivisa e partecipata. Il nostro movimento, con questa iniziativa, intende rafforzare la propria identità e la propria azione, approfondendo il valore della Comunità, che fonda il nostro modello, per concretizzarlo sempre di più negli Istituti che hanno fatto la scelta del Senza Zaino.

In questa ottica, il ruolo del dirigente scolastico è assolutamente fondamentale, in quanto si svolge all'interno di un crocevia strategico di azioni, relazioni, procedure organizzative che, se non ispirate e ancorate a una visione coerente e condivisa, rischiano di

dispersersi e implodere in una complessità faticosa e alla lunga improduttiva.

Ogni incontro sarà aperto da una breve introduzione teorica affidata a un esperto, cui seguiranno due presentazioni di esperienze realizzate da Dirigenti Scolastici delle Scuole Polo della nostra rete. Hanno dato il loro gentile contributo: Alessandra Cenerini – Presidente nazionale ADI (Associazione Docenti e Dirigenti Italiani); Angelo Paletta – Professore, Università di Bologna; Elisabetta Nigris – Professoressa Università di Milano Bicocca.

Maria Paola Pietropaolo



DIDACTA 2021 Firenze 16-19 marzo

La quarta edizione della **Fiera Didacta Italia** quest'anno, causa pandemia, sarà integralmente in versione Online.

Senza Zaino sarà presente con tre interessanti eventi.

17 MARZO 2021 ORE 12.00

LE SFIDE DEL TERZO MILLENNIO PER LE RAGAZZE E I RAGAZZI

#Agenda2030_GOAL4 #AG2030_GOAL11

#AG2030_GOAL13 #AG2030_GOAL15

MARIA PAOLA PIETROPAOLO

Esperta di curricoli ecologici e formazione dei docenti, direttrice della rivista Senza Zaino



18 MARZO 2021 ORE 16.00

IL PAESAGGIO DELL'APPRENDIMENTO

#Agenda2030_GOAL4

DONATELLA TURRI

Gruppo supporto socio-educativo Caritas Italiana e coordinatrice del progetto L'ora di lezione non basta

DANIELA PAMPALONI

Responsabile nazionale della Rete Senza Zaino



19 MARZO 2021 ORE 16.00

ESSERE LEGGERI: IL MANAGEMENT E LA LEADERSHIP SCOLASTICA

#Agenda2030_GOAL4

MARCO ORSI

Esperto di management scolastico e leadership educativa interlocutori e testimoni, Presidente Rete Senza Zaino

**SILVIA GRANUCCI
SALVATORE LENTINI**



COSTRUIRE CON I DOCENTI LA COMUNITÀ DI RICERCA IN DIREZIONE NONVIOLENTA



Daniela Pampaloni

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

Aldo Capitini nel lontano 1962 scriveva della nonviolenza «essa è la scelta di un modo di pensare e di agire che non sia oppressione o distruzione di qualsiasi essere vivente... più si pensa alla nonviolenza più si vede che essa ha un dinamismo tale (è attiva) che non può accettare il mondo così com'è, ma essa porta tutto verso una trasformazione: l'umanità, la società, la realtà».

La scuola da sempre esercita un ruolo di trasformazione della cultura, cioè di competenze e valori che incidono sul cambiamento della società. Ogni scuola, pubblica o privata, frequentata da bambini piccoli o da ragazzi diciottenni ha, fra gli altri, il compito di educare al dialogo, al confronto, alla gestione del conflitto, alla collaborazione, alla cooperazione quindi alla nonviolenza. Per far questo però c'è bisogno di formazione continua, di partecipare alle scelte, di condividere le pratiche, di pensare la scuola come una comunità che ricerca e sperimenta ogni giorno. Dalle *Indicazioni nazionali* per il curricolo pubblicate dal MIUR nel 2012: «Particolare cura è necessario dedicare alla formazione della classe come gruppo, alla promozione dei legami cooperativi fra i suoi componenti, alla gestione degli inevitabili conflitti indotti dalla socializzazione. La scuola si deve costruire come luogo accogliente, coinvolgendo in questo compito gli studenti stessi... La formazione di importanti legami di gruppo non contraddice la scelta di porre la persona al centro dell'azione educativa, ma al contrario è condizione indispensabile per lo sviluppo della personalità di ognuno».

Senza Zaino e la nonviolenza attiva

Il Modello di Scuola Senza Zaino oggi esistente, frutto di uno studio approfondito sui bisogni dei bambini/ragazzi collegato ad attività di ricerca teorico-pratica svolta da tanti dirigenti e insegnanti, ha nel proprio DNA teorico le strutture portanti per costruire atteggiamenti e comportamenti di nonviolenza attiva che ha concretizzato in scelte didattiche e organizzative. Provo sinteticamente a evidenziare alcune di queste scelte.

NO allo zaino simbolo di conformismo e di peso specifico

Abbiamo sostituito lo zaino con piccole borse/cartelle costruite nei territori di riferimento delle scuole da genitori, cooperative sociali, associazioni di anziani ecc. La sacca/cartella è piccola perché poche devono essere le cose che il ragazzino si porta da casa a scuola e viceversa. Gli oggetti per l'apprendimento e i libri trovano posto a scuola e a casa per usarli quando servono. Appesantire le spalle dei nostri bambini/ragazzi è violenza e prevaricazione dell'adulto che fra l'altro è consapevole che il bagaglio sulle spalle non produce cultura.

Vorrei riportare qui un piccolo pezzo di un libro di Idana Pescioli* che più volte ho citato perché esemplificativo di come oggi è ancora gran parte della scuola italiana «Ormai 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 numero (per la “brutta” e la “bella”, almeno due per ogni “materia”... arrivando anche fino a dieci!) e tanti libri (anch'essi più belli e colorati, ma aumentati di numero e di spessore); oltre alle non poche “schede di verifica” (?) fotocopiate (per lo più con disegni “stereotipati” 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 la scuola

lascia ogni giorno sulle spalle dei bambini (uguaglianza livellatrice... per capacità ineguali di sopportazione al peso, sui corpi in sviluppo... molto differenziati). Un peso enorme, perché esterno e passivizzante: cioè troppo pesante su bambini poco attivizzati. In altre parole, *gli oggetti del bagaglio culturale* restano per lo più preponderanti mezzi di un 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».

Le scuole Senza Zaino utilizzando borse e cartelle piccole e artigianali (a filiera corta), vogliono collegare concettualmente la cartella leggera a una scuola a misura dei bambini e dei ragazzi, conquistata ai metodi di libertà e nonviolenza che sono mirati a rispettare il bisogno di azione dei bambini e ragazzi e a costruire la cultura con la loro partecipazione attiva. Una scuola mite, autentica, che richiede sforzo e impegno coniugato a gioco e lavoro per la Salute, la Libertà, la Giustizia, la Nonviolenza, la Cooperazione.

I tavoli quadrati per costruire responsabilità e solidarietà

La scelta di far lavorare i bambini/ragazzi su grandi tavoli a cui possono sedersi anche sei ragazzini, siano essi tavoli quadrati unici — come il modello richiede — o tavoli singoli raggruppati — come molte scuole hanno scelto (soprattutto in questi tempi complessi dal punto di vista sanitario) —, ha radici teoriche importanti e una quotidianità ormai sperimentata da tanti anni e supportata da ricerche che dimostrano l'importanza del lavoro insieme.

Intorno al tavolo quadrato i bambini/ragazzi si guardano; questo permette loro di conoscersi, parlarsi anche attraverso le espressioni del viso, ascoltarsi, confrontarsi, dialogare. E anche esercitare la responsabilità nell'uso delle parole e nella costruzione di momenti di silenzio e di ascolto dell'adulto.

Intorno al tavolo quadrato i bambini/ragazzi stanno seduti uno accanto all'altro: si aiutano a vicenda

nell'attività di apprendimento quotidiana (*peer to peer*) magari anche copiando quello che il compagno scrive. Noi tutti sappiamo infatti che «copiare fa bene all'apprendimento» come ci hanno detto e scritto gli scienziati delle neuroscienze che hanno sviluppato le ricerche sui neuroni specchio. Inoltre, stare vicini fa bene perché si costruiscono e si consolidano legami affettivi che favoriscono nelle classi climi distesi di lavoro.

Intorno al tavolo quadrato i bambini/ragazzi lavorano a coppie e in piccolo gruppo (*cooperative learning*). Ciò sviluppa e favorisce la capacità di condividere percorsi e scelte, responsabilizza tutti all'impegno e allo sforzo richiesto per un lavoro comune; mette in evidenza anche tra i bambini/ragazzi il rispetto per le prestazioni individuali che arricchiscono il lavoro del gruppo.

Insieme all'organizzazione dei tavoli, l'intera rivisitazione dello spazio di apprendimento dentro le aule e nelle scuole che il modello Senza Zaino ha fatto e continua a fare ancora oggi introducendo il tema del paesaggio di apprendimento da «dedicare» a ogni singolo ragazzo — già più volte affrontato anche nella rivista — favorisce la costruzione di atteggiamenti e comportamenti in direzione nonviolenta.

La cura delle relazioni determina «il clima» della scuola

Di fatto i rapporti fra gli adulti prima ancora che fra i bambini/ragazzi e fra gli adulti e i bambini/ragazzi sono uno degli aspetti fondamentali per la costruzione di un clima di nonviolenza attiva. Sono gli adulti, siano essi gli insegnanti, i custodi, i genitori e finanche il personale amministrativo e il dirigente, coloro che determinano le scelte educative che si traducono in comportamenti ogni giorno dentro e fuori la scuola. Favorire e curare queste relazioni è compito del dirigente, e di ogni membro del grande e piccolo gruppo, dell'intero istituto e della singola scuola.

La cura delle relazioni parte dall'ascolto delle diverse, molteplici richieste, opinioni, idee di adulti differenti per storie personali e per ruoli educativi; parte anche dalle attenzioni che i docenti hanno tra di loro e verso

i genitori e tra questi ultimi e la scuola nelle sue varie componenti. Il concetto di cura implica l'accoglienza, l'ospitalità, la costruzione della comunità che sono tutti valori delle scuole Senza Zaino, ma sono presenti con forza anche nelle *Indicazioni* del Ministero. Nella pratica quotidiana è necessario abbandonare i pregiudizi e non giudicare l'altro per come si comporta, per quello che dice, ma cercare di capire ciò che l'altro vuol esprimere anche quando le idee e le pratiche sono diverse. La risoluzione dei conflitti passa sempre attraverso la mediazione e la scuola è il luogo dove fare mediazione è didattica quotidiana. Ma tutto ciò avviene se gli adulti sono formati a queste pratiche di relazione, perché sono gli adulti nonviolenti il vero motore del cambiamento, gli adulti che rispettano i bambini e i ragazzi nel loro essere portatori di diritti, gli adulti che ritengono la lentezza una virtù, gli adulti

che parlano accanto ai bambini e nello stesso tempo sanno far rispettare le «leggi condivise» della classe e della scuola.

Naturalmente la formazione degli adulti per la costruzione della nonviolenza attiva va rinnovata spesso perché gli adulti cambiano e gli alunni stessi sono portatori di esperienze che cambiano con il cambiare degli stimoli che ricevono in famiglia e nel contesto sociale. La scuola è un'ancora importante per la crescita nonviolenta dei ragazzini e le pratiche didattiche possono aiutare molto nella direzione della costruzione di persone miti.

Così nasce la comunità dei docenti che porta gli adulti a confrontarsi, a dialogare, a progettare, a scambiarsi i materiali didattici, a condividere sforzo e impegno, gioie e frustrazioni: insieme si cresce in cooperazione, in solidarietà, in responsabilità.





I tempi dei bambini/ragazzi sostituiscono i tempi delle discipline

Obiettivo difficile da raggiungere soprattutto quando gli orari scolastici sono scanditi (come nella scuola secondaria) da cattedre orarie con insegnanti impegnati su più scuole. La complessità di ridefinire i tempi della scuola, tenendo conto dei tempi di apprendimento dei ragazzi, non impedisce di provare a modificare alcune forme organizzative: ecco allora orari legati alle attività di apprendimento in classe e nei laboratori dove le classi si mescolano e si riorganizzano; e ancora organizzazioni legate alla progettazione della classe dove i docenti fanno insieme le attività previste dalla mappa generatrice piuttosto che la separazione per discipline e infine anche interruzioni delle ore disciplinari per dar vita ad attività autonome dei ragazzi.

Queste, in sintesi, alcune delle forme organizzative per migliorare la gestione dei tempi in funzione delle scelte educative che le scuole fanno, ma l'aspetto che più mi preme sottolineare è il concetto di tempo slow su cui il modello di scuola Senza Zaino lavora da alcuni anni. La fretta è la costante comportamentale che accompagna gli adulti nella quotidianità della vita; la fretta di arrivare a mete individuali spesso legate a comportamenti esteriori (non più un cellulare, ma due più Ipad, non un televisore per famiglia, ma due mega schermi e così via, gli esempi potrebbero

essere infiniti). Non demonizzo la voglia di ciascuno di guardare avanti e di impegnarsi per raggiungere traguardi, ma critico la fretta con la quale ogni adulto vive le scelte che fa portandosi dietro i bambini e i ragazzini che avrebbero bisogni del tutto diversi. Anche i docenti non sono immuni dalla fretta di «insegnare a leggere in prima classe prima di Natale», «riempire i quaderni di schede fotocopiate per dimostrare di fare il programma», «assegnare molti compiti a casa per esercitarsi»: esempi questi che testimoniano quanto poco gli insegnanti nelle scuole italiane tengano conto dei tempi di apprendimento dei bambini e soprattutto che la «lentezza» può aiutare l'approfondimento, la riflessione, l'attenzione alle cose e alle persone, la consapevolezza di ritmi individuali e la conseguente organizzazione autonoma delle attività. Il modello di scuola Senza Zaino aiuta molto nella direzione del rispetto dei ritmi individuali (partecipazione alla progettazione della giornata da parte dei bambini insieme agli adulti, individualizzazione dei percorsi di apprendimento come risposta alle differenze soggettive di motivazione, interesse, capacità, strutturazione degli spazi per aree di lavoro).

Né premi né punizioni e il voto?

Idana Pescioli scriveva a questo proposito: «senza voti né pagelle, senza premi e tanto meno castighi: con il “lavoro libero” attuato individualmente o in piccoli

gruppi, sulla base del “progetto” della classe, fissato sulla lavagna tutti insieme ogni mese».*

In tutte le scuole Senza Zaino il voto sui prodotti culturali dei bambini e dei ragazzi non esisteva più da tanto tempo; in questo nuovo anno scolastico finalmente la legislazione italiana ha abolito il voto per la scuola primaria anche sul documento di valutazione dei ragazzi che viene consegnato ai genitori. Si parla di valutazione per l'apprendimento.

Senza Zaino ha sempre usato accanto al termine valutazione l'aggettivo *mite*, mutuando il concetto di mite da un testo di Raffaele Iosa: «Per mite intendo un essere umano, un'organizzazione, una società strutturata con una relazione verso l'altro centrata sull'ascolto e la reciprocità». «Nelle istituzioni pubbliche, mite è un'organizzazione pensata al *servizio della persona*, che agisce per progetti credibili, che non è fredda, che è amichevole, che crede nell'altro e lavora in un contesto positivo e creativo... La parola mite riporta alle parole cittadinanza, diversità, reciprocità, efficacia».** Così abbiamo pensato e strutturato la valutazione formativa che va sicuramente nella direzione della costruzione della nonviolenza attiva.

La partecipazione attiva dei ragazzi

Il modello di scuola Senza Zaino ha fatto della partecipazione attiva dei ragazzi alla costruzione dei loro comportamenti e dei loro apprendimenti una delle architravi culturali più importanti, consapevoli che solo coinvolgendo gli studenti dalla progettazione dei loro percorsi di apprendimento fino all'autovalutazione dei comportamenti e delle competenze acquisite, la scuola può realizzare percorsi formativi sempre più rispondenti alla valorizzazione delle personalità di ognuno.

Il CRA (Consigli Rappresentanti Alunni ma anche Cittadinanza Responsabilmente Agita) è un luogo importante di partecipazione attiva dei ragazzi alla gestione complessiva della scuola (si vedano articoli pubblicati nelle riviste dell'anno 2020). Importante però è anche la costruzione insieme ai ragazzi del

«Piano di lavoro globale della classe» al cui interno ogni ragazzo in autonomia prova a definire spazi e tempi per realizzare quel piano condiviso e, insieme agli altri — in coppia o in piccolo gruppo — diventa consapevole dei propri punti di forza e di debolezza.

I bambini e i ragazzi curiosi e aperti, avidi di impostazioni e di impegni nuovi da conquistare accanto agli altri, sono esseri vivi e dinamici che capiscono, imparano, cambiano presto; sempreché siano stimolati e sorretti da adulti «creativi», adulti divenuti capaci di dare «esempi» e «modelli» alternativi alla cultura di competizione e violenza imperante da secoli.

La scuola inclusiva è scuola nonviolenta

I temi sopra affrontati descrivono una scuola per tutti e per ciascuno: una scuola inclusiva che aiuta gli adulti e i ragazzi a conoscersi, a dialogare, a crescere insieme. L'inclusione è comunque un processo che implica una riorganizzazione di tutto il contesto scolastico con i suoi diversi protagonisti (dirigente scolastico, studenti, insegnanti, genitori e territorio intorno alla scuola). Si diventa accoglienti, inclusivi e nonviolenti se sviluppiamo azioni di sistema che possono richiedere anche tempi lunghi di realizzazione perché coinvolgono l'organizzazione dello spazio, i ragazzi nelle loro individualità e nel loro essere gruppo, i genitori come soggetti attivi nelle relazioni educative con i figli e collaborative con la scuola, i docenti (pilastri di una scuola inclusiva solo e quando loro stessi diventano comunità di pratiche cooperative), il territorio come soggetto promotore di inclusione e di sviluppo economico e solidale.

Vorrei riportare, a sostegno di quanto detto, una definizione espressa nel rapporto finale del comitato di esperti per l'emergenza Covid-19 pubblicato nel mese di luglio scorso e guidato dal professor Patrizio Bianchi — oggi Ministro dell'Istruzione — «didattica inclusiva significa *capacità di collaborazione* (tra i ragazzi, tra gli insegnanti, tra le varie componenti del personale scolastico, delle famiglie tra loro e con la scuola, del

territorio con le famiglie e con le scuole), *capacità di progettazione* (progettazione dei curricoli, dei percorsi di insegnamento/apprendimento individualizzati, dell'organizzazione scolastica, degli spazi e dei tempi, dei materiali e delle risorse del territorio, ecc.), *dimostrazione di efficacia* (i risultati dell'insegnamento devono essere dimostrati e non soltanto affermati), *attenzione alle emozioni e alla cura delle relazioni* (tra le persone come pure tra le persone e il mondo)». Una scuola così delineata è anche una scuola che produce cultura originale, non stereotipata, creativa, una scuola che sviluppa collaborazione, esercita la cittadinanza attiva, costruisce atteggiamenti e comportamenti in direzione nonviolenta.

Bibliografia

- *Pescioli I. (2001), *La scuola dell'utopia: ovvero il progetto partecipato*, Roma, Bulzoni.
- **Iosa R. (1995), *La scuola Mite*, Camino di Oderzo (TV), Tredici.
- Marshall Rosenberg B. (2013), *Le parole sono finestre (oppure muri)*, Reggio Emilia, Esserci.
- Robinson K. e Aronica L. (2016), *Scuola Creativa*, Trento, Erickson.
- Faure J.-P. (2017), *Senza punizioni né ricompense*, Firenze, Terra Nuova.



I fondamenti di Senza Zaino

SCOPRI L'INSEGNANTE SENZA ZAINO CHE È IN TE!

Il percorso di formazione per le scuole della rete Senza Zaino



Margherita Carloni

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

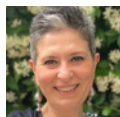
Con questo articolo di Roberta Ponzeveroni apriamo una sessione dedicata alle comunità di docenti delle Scuole Senza zaino. Sono loro, insieme ai dirigenti e alle dirigenti il motore del cambiamento che il movimento Senza Zaino intende promuovere. Una comunità professionale vasta ed eterogenea diffusa ormai in tutta la Penisola, che con passione e fatica, spesso senza alcun riconoscimento, contribuisce a costruire giorno dopo giorno un modello di scuola innovativo che ha il suo centro in quei valori, Comunità, Ospitalità, Responsabilità che affondano le radici nei principi fondamentali della nostra Costituzione.

Le Indicazioni Nazionali per la Scuola d'Infanzia e per il Primo Ciclo di Istruzione del 2012 tratteggiano con chiarezza il compito della scuola; le competenze dei docenti che operano nella scuola appaiono sullo

sfondo e non sono declinate con altrettanta specificità e compaiono, ma in modo un po' generico, nel CCNL. Per le docenti e per i docenti delle scuole Senza Zaino abbiamo ritenuto fosse essenziale strutturare un percorso di crescita per supportare quelle competenze professionali che in altri Paesi sono al centro della formazione iniziale, della selezione e della formazione in servizio degli e delle insegnanti.

Con questa rubrica ci proponiamo di rendere esplicito questo percorso e di descriverne i risultati attesi. Pensiamo possa essere utile per le docenti e per i docenti delle scuole Senza Zaino, che avranno modo di utilizzare questo materiale per riflettere sul proprio percorso formativo e professionale, autovalutare il possesso delle competenze e individuare di conseguenza i propri bisogni formativi. Sarà sicuramente proficuo se questa riflessione potrà essere comune all'interno delle scuole, in quella «spirale positiva» della riflessione sulla propria professione (D.A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1999) che dovrebbe far parte della prassi lavorativa di ciascun/ciascuna docente.





Roberta Ponzeveroni

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

Quali sono le caratteristiche dell'insegnante Senza zaino? Quali conoscenze, abilità, atteggiamenti possiede? Come si diventa insegnante Senza zaino? Quanti anni di formazione servono? Come si entra a far parte della comunità di pratiche Senza Zaino?

Il dizionario delle competenze dell'insegnante Senza Zaino

Il cuore pulsante del movimento Senza Zaino (SZ) è rappresentato senz'altro dalle scuole e dalla loro comunità di insegnanti, impegnata ogni giorno nell'offrire un'esperienza educativa efficace e significativa a studenti e studentesse. Investire sulla preparazione di chi insegna è un elemento essenziale per far crescere la qualità degli interventi educativi. Un passo necessario per riconoscere e aiutare a migliorare le comunità docenti della Rete di scuole Senza Zaino è rappresentato dalla definizione di un dizionario specifico delle competenze. Il profilo dell'insegnante Senza Zaino è stato disegnato sulla base di esperienze di insegnamento innovativo, riflessioni, dibattiti, studi, ricerche, pubblicazioni portate avanti nelle scuole Senza Zaino in questi ultimi anni. La scrittura del dizionario è stata una scrittura partecipata che ha coinvolto sia insegnanti e dirigenti che persone formatrici, in linea con la convinzione che la vitalità di un movimento si manifesti nei processi di partecipazione basati sul contributo di tutti.

Le competenze del profilo forniscono comportamenti di riferimento che aiutano a rimanere centrati sull'applicazione del modello, lo scambio di pratiche e il miglioramento costante della qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento e sono anche uno strumento concreto di valutazione delle scuole della Rete e dei loro docenti.

Quali sono, dunque, le competenze dell'insegnante Senza Zaino e quale figura di insegnante tratteggiano?

Il dizionario ne comprende, al momento, cinque e la sesta è in fase di redazione. Il quadro dei descrittori è strutturato su tre livelli: base, avanzato, esperto.

La **Competenza 1** tratta un tema centrale in Senza Zaino, che è una sfida tra le più impegnative in generale nella scuola italiana: **la costruzione di comunità nelle scuole**. L'insegnante Senza Zaino è e si sente parte della comunità di docenti della scuola, con la quale condivide una visione di scuola e progetta con apertura e corresponsabilità. Coinvolge le famiglie e le considera una risorsa preziosa. Cura la costruzione della comunità di apprendimento con gli studenti e le studentesse e porta avanti una gestione della classe partecipata e attiva. È consapevole che una conoscenza significativa e situata è possibile se i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze sono attivi e responsabili nell'imparare e nella vita della classe e della scuola. L'insegnante Senza Zaino abitua il gruppo alla cooperazione e alla collaborazione (*cooperative learning*) e incoraggia le relazioni. Promuove l'apprendimento tra pari, lo scambio di competenze, l'aiuto reciproco e sa che la creazione di un clima favorevole all'apprendimento è essenziale e importante. Comunità di apprendimento, comunità professionale, comunità di pratiche e di ricerca, comunità educante sono gli ambiti d'azione dell'insegnante Senza Zaino dove «costruire relazioni di collaborazione, condivisione, scambio e apprendimento reciproco, che siano punto di riferimento per lo sviluppo della scuola in un clima di responsabilità».

La **Competenza 2** propone la **pratica di creatività, innovazione e ricerca**. L'insegnante Senza Zaino si informa, legge, è in contatto con gli ultimi sviluppi

delle ricerche psicopedagogiche, delle neuroscienze e della *Evidence Based Education*. Mette in relazione le pratiche con i processi di apprendimento e tiene conto delle differenze individuali e dei bisogni specifici di ogni studente e studentessa. Coprogetta buone pratiche con gli altri docenti e le sperimenta nelle proprie classi documentando le migliori. Promuove e partecipa a eventi di riflessione e scambio professionale con la comunità di pratiche Senza Zaino. Partecipa alle iniziative di ricerca-azione della Rete Senza Zaino per ampliare la gamma delle pratiche didattiche. Affronta la complessità delle sfide quotidiane con creatività e flessibilità. Sente la responsabilità sociale del proprio ruolo ed è alla ricerca di soluzioni di intervento efficaci per «sviluppare il modello Senza Zaino con idee e azioni sempre nuove in continuo dialogo con tutti gli stakeholder».

La **Competenza 3** si concentra sull'**allestimento di ambienti di apprendimento**: una diversa organizzazione dello spazio fisico, ma anche un significativo cambiamento nell'agire il ruolo docente. L'insegnante Senza Zaino si occupa degli aspetti fisici dell'ambiente di apprendimento (acustica, luminosità, arredi, materiali) e anche degli aspetti educativi e didattici (accogliere il corpo e la sensorialità, favorire le relazioni, sostenere l'autonomia e l'autoregolazione, diversificare l'offerta cognitiva). Conosce i riferimenti fondamentali del *Global Curriculum Approach*. Si impegna, insieme alla comunità dei docenti della scuola, nella progettazione e nell'allestimento degli spazi dell'intero edificio (paesaggi di apprendimento). Organizza gli spazi in funzione di un apprendimento sociale, situato, giocoso, significativo ed efficace, perché siano luoghi ospitali, leggibili, accessibili, accoglienti e consentano attività differenziate in contemporanea. Predispone in aula strumenti di gestione, apprendimento e cancelleria molto vari e accessibili. Rende esplicita l'organizzazione attraverso procedure, cura la pannellistica, costruisce con gli studenti e le studentesse il manuale della classe/sezione. Coinvolge la comunità di apprendimento, le famiglie e il territorio

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

La **Competenza 4** si occupa dell'**attivazione di metodologie differenziate e cooperative** che mettono al centro chi apprende con i propri bisogni e specificità. L'insegnante Senza Zaino ha come riferimento il modello dell'artigiano, il cooperative learning, la classe capovolta, la differenziazione dell'insegnamento/apprendimento. Si pone il problema dei diversi sistemi simbolici, delle diverse intelligenze, dei diversi stili cognitivi e attributivi. Limita i momenti frontali di insegnamento e organizza attività differenziate e personalizzate, alternando attività motorie, iconiche, simboliche, di comunicazione e avanzamento. Offre a studenti e studentesse la possibilità di scelta e coprogetta insieme a loro il timetable delle attività. Struttura le attività con una fase di avvio, sviluppo e conclusione, dedicando alcuni minuti alla sintesi degli apprendimenti quotidiani. Utilizza strumenti di apprendimento in linea con le proposte delle Fabbriche degli Strumenti e ne costruisce di nuovi. Il docente non è più al centro, ma diventa un regista/facilitatore e si rivolge consapevolmente alla «zona prossimale di sviluppo», calibrando le richieste e fornendo il contesto sociale necessario per sostenere lo sviluppo delle competenze. Predilige l'apprendimento esperienziale e i compiti autentici e si adopera per «stimolare la crescita attraverso metodologie personalizzate e diversificate con dinamiche individuali, di gruppo e di comunità».

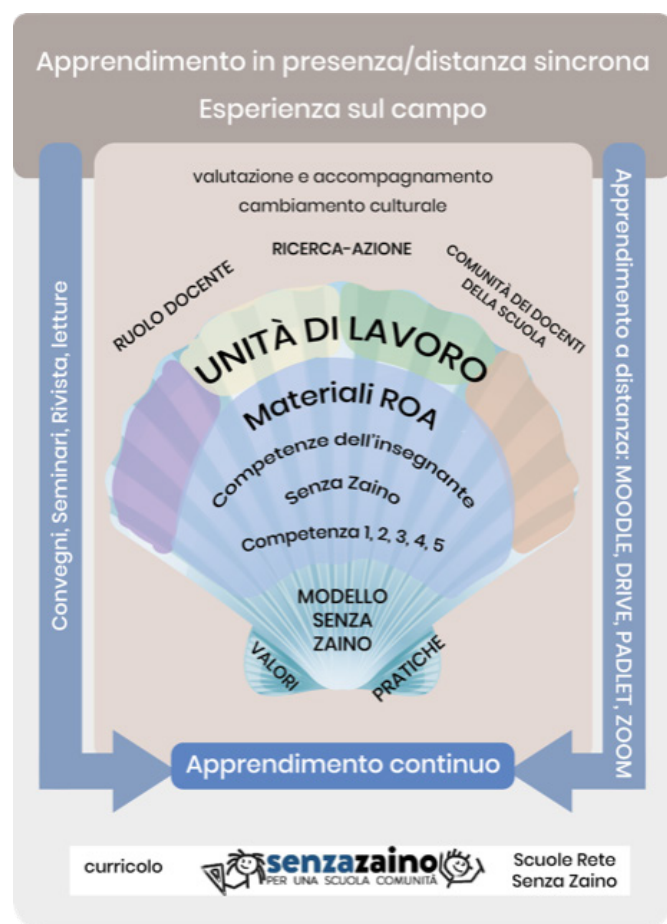
L'**assunzione del ruolo docente per essere accanto ai ragazzi e alle ragazze** è l'oggetto della **Competenza 5**. L'insegnante Senza Zaino ha grande cura della relazione educativa e della comunicazione. Marshall Rosenberg con il testo *Le parole sono finestre oppure muri* sulla comunicazione non violenta è il suo principale riferimento. Persone adulte consapevoli del peso che hanno le loro parole, contribuiscono a creare un clima di fiducia e reciprocità che facilita le relazioni e il dialogo, aiuta a imparare e crescere insieme nel rispetto reciproco

e nella responsabilità verso sé e gli altri. L'insegnante Senza Zaino stimola il senso di appartenenza e il senso di autoefficacia di studenti e studentesse. Chiarisce gli obiettivi di apprendimento e i criteri di successo. Ha una visione della classe come sistema complesso, luogo di interazione e scambio, dove «lasciare spazio a dinamiche relazionali, comunicative e di lavoro gestite con autonomia e responsabilità dal gruppo».

La **Competenza 6**, ancora in fase di redazione, riguarda le pratiche di valutazione: **valutare con i ragazzi per sostenere i processi di apprendimento e crescita personale**. L'insegnante Senza Zaino utilizza la valutazione formativa come parte integrante del processo di insegnamento/apprendimento.

Fornisce feedback su dati osservabili, sul compito, sui processi, sull'autoregolazione e automonitoraggio e li tiene sempre distinti da quelli sul sé. Incoraggia il fatto di sentirsi padroni del proprio apprendimento e attiva la collaborazione fra pari e l'autovalutazione. Costruisce con gli studenti e le studentesse rubriche di autovalutazione. Comunica in anticipo i criteri di successo e si impegna a «utilizzare modalità di valutazione mite che favoriscano l'autovalutazione e la consapevolezza dei processi di apprendimento nei ragazzi».

Dalle competenze al nuovo curriculum per le scuole della Rete Senza Zaino



La messa a punto di un curriculum dedicato alla formazione dell'insegnante Senza Zaino è innanzitutto un atto di trasparenza da parte della Rete nei confronti delle scuole che entrano a farne parte. Si tratta di un documento in divenire, aperto a nuovi contributi e sollecitazioni, nato da processi di lavoro partecipati e condivisi che hanno coinvolto in primo luogo il Gruppo dei Formatori dei Formatori e il movimento nel suo complesso. Suddiviso in 16 unità di lavoro in presenza e almeno 12 a distanza, ripartite in 4 anni, segue i 5 passi di applicazione del modello Senza Zaino e definisce il percorso delle scuole, a partire dal loro ingresso nella Rete. Per ogni annualità sono previste 25 ore distribuite fra attività in presenza o in videoconferenza e a distanza, sul campo. Il nuovo curriculum è pensato in un'ottica di apprendimento continuo e di ricerca-azione ed è basato sulle competenze dell'insegnante Senza Zaino. Si tratta di un percorso che dà grande importanza all'esperienza sul campo e all'apprendimento in situazione, alla costruzione di comunità nelle scuole e allo scambio di pratiche. Ogni unità di lavoro specifica le competenze che mira a sviluppare, gli obiettivi d'aula adulta dal più semplice al più complesso, i risultati attesi in relazione ai livelli competenziali base, avanzato ed esperto, una selezione



dei contenuti competenziali: saperi (teorie, informazioni, concetti), saper fare (abilità e abitudini), saper essere (attitudini e valori), i materiali di approfondimento e le attività a distanza a supporto dell'implementazione del modello nelle scuole. Gli interventi di formazione sono pensati secondo un approccio andragogico (specifico per le persone adulte) centrato sull'attivazione delle persone partecipanti e sui bisogni specifici che esprimono. Per realizzare una formazione indirizzata al cambiamento effettivo di comportamenti, atteggiamenti e valori, il GFF si avvale della metodologia ROA (Riflessione, Offerta, Applicazione), caratterizzata dalle seguenti fasi.

1. Inizialmente, è imprescindibile portare a termine un'analisi delle necessità di cambiamento dell'organizzazione e dei partecipanti stessi. Questa fase può essere svolta con diverse metodologie: interviste personali, osservazioni dirette o questionari.
2. Una volta realizzate delle ipotesi e, pertanto, descritta una diagnosi si entra nel secondo momento in cui la formazione è il fattore principale. Questa formazione parte sempre dalle esperienze pratiche e/o idee pregresse dei partecipanti su ciascuno dei contenuti del programma, si propone di combinare la costante riflessione individuale con il lavoro in piccoli gruppi, a partire da esercizi, simulazioni, esperienze con brevi esposizioni delle persone formatrici volte a chiarificare e puntualizzare nuovi concetti.
3. La funzione della terza fase è accompagnare le persone partecipanti nel calibrare l'incidenza che ha avuto l'esperienza formativa e supportarle nell'applicazione.

L'esperienza della Rete di scuole Senza Zaino è in continuo divenire, aperta a nuove idee, nuove risorse, nuove competenze, nuove collaborazioni. Si sviluppa ed evolve proprio grazie alla partecipazione proattiva dell'intera comunità.

Bibliografia essenziale:

- AA.VV. (2013), *Linee Guida Senza Zaino per una scuola comunità, Un approccio globale al curriculum*, Napoli, Tecnodid.
- AA.VV. (2020), *Proposte per la ripartenza verso il futuro*, <https://www.senzazaino.it/blog/proposte-la-ripartenza-verso-il-futuro-59.html>
- Dell'Orfanello G. (2018), *Una valutazione mite. Linee guida Senza Zaino per la valutazione*, https://www.scuolasenzazaino.org/wp-content/uploads/2020/03/VALUTAZIONE-MITE-def_aprile-18.pdf
- Knowles M., Holton E. e Swanson L. (2016), *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, Milano, FrancoAngeli.
- Orsi M. (2016), *A scuola senza zaino. Il metodo del curriculum globale per una didattica innovativa*, Trento, Erickson.
- Orsi M. (2017), *Dire Bravo non serve*, Milano, Mondadori Libri.
- Rosenberg Marshall B. (2003), *Le parole sono finestre (oppure muri). Introduzione alla comunicazione nonviolenta*, Reggio Emilia, Esserci.
- Schön D.A. (1999), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo.
- Tomlinson C.A. e Imbeau M.B. (2012), *Condurre e gestire una classe eterogenea*, Roma, LAS.

I fondamenti di Senza Zaino

UNA VISIONE D'INSIEME: SENZA ZAINO IN CONTINUITÀ

Questa rubrica è stata pensata come un'occasione per guardare al modello Senza Zaino da un punto di vista non ancora abbastanza esplorato, che lo vede in una prospettiva di sviluppo dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di primo e secondo grado. Solitamente, soprattutto da parte delle famiglie, viene accreditata l'idea che Senza Zaino vada molto bene per l'infanzia e la primaria, mentre alla scuola secondaria di primo e secondo grado compete un lavoro di studio disciplinare, di applicazione e di metodo che mal si concilierebbe con le caratteristiche del modello Senza Zaino. Sappiamo che non è così, tuttavia l'argomento va sondato e argomentato, a favore anche di più di qualche professore di scuola secondaria che alimenta lo stesso tipo di pregiudizio. Andremo allora a focalizzare alcuni aspetti di Senza Zaino per constatare come, pur nella necessaria discontinuità dovuta alle diverse età evolutive degli allievi, i punti cardine di Senza Zaino, i suoi valori, nonché i suoi fondamenti scientifici vengano avvalorati e anzi confermati con maggiore spessore ed evidenza, proprio grazie all'età dei ragazzi che, maturando, sono sempre più in grado di essere protagonisti e assumere responsabilità nei confronti del proprio percorso di apprendimento e della relazione con la comunità classe. Il primo aspetto che andremo a esplorare da questo particolare punto di vista è uno spazio irrinunciabile delle aule Senza Zaino, l'**Agorà**. Piccolo o spazioso, esterno alle aule o collocato all'interno, l'Agorà è il luogo del dialogo, della possibilità per bambini e ragazzi di esprimersi e mettere ordine nei propri pensieri. In Agora i piccoli imparano a dare un nome alle proprie emozioni, i più grandi a sostenere e argomentare le proprie idee, tutti apprendono la difficile arte dell'ascolto e del confronto, base della democrazia. Infine, una chiave di lettura in una prospettiva di sviluppo. Il tema degli spazi in Senza Zaino è in fase di ulteriore approfondimento e rielaborazione; il passaggio più significativo consiste nella definizione di **paesaggio di apprendimento, che vede l'ampliamento dello spazio come espressione della didattica di aula, allo spazio come espressione della scuola-comunità**.

Ma di questo avremo sicuramente modo di parlare ancora.

L'Agorà dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria

AGORÀ DI COMUNITÀ

Spesso situata al centro degli spazi di raccordo, o in prossimità dell'atrio, la grande Agora, che sia maestosa o di piccole dimensioni, rimane il cuore pulsante della scuola, che da piazza e/o luogo di passaggio e di incontro, può trasformarsi e diventare all'occorrenza il luogo per eccellenza della partecipazione attiva di bambine e bambini, ragazze e ragazzi, per **dare loro voce**. Le dimensioni, gli arredi, la fruibilità dipendono naturalmente dalla struttura edilizia della scuola, ma l'importante è che lo spazio sia, se non fisso (situazione ottimale) anche facilmente configurabile al momento. L'Agorà di comunità, quintessenza dei valori di ospitalità, comunità e responsabilità, in un'ottica di approccio globale al curricolo, da un lato contribuisce a sviluppare competenze trasversali di cittadinanza e di *public speaking*, dall'altro permette lo svolgimento e la valorizzazione di attività sia disciplinari che interdisciplinari. Funziona, inoltre, da cornice per organizzare feste, dibattiti, seminari e conferenze, per grandi e piccini, fino a sviluppare possibilità di apertura al territorio, per accogliere genitori e la comunità educante tutta, durante grandi e piccoli eventi che costellano la vita di una scuola come le iniziative culturali quali Caffè letterari, scientifici o digitali, fiere dell'orientamento e altro per i più grandi. Uno spazio flessibile l'Agorà di comunità, che può ospitare le assemblee del consiglio rappresentanti alunni e alunne, il CRA, in cui crescere in autonomia e responsabilità e ragazze e ragazzi possano non solo essere protagonisti della loro vita, ma anche sempre più autori della loro personalissima storia, artefici consapevoli del proprio destino, cittadini del proprio territorio e del mondo intero.



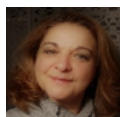
Un luogo quindi per «educare alla fantasia» indispensabile tassello dell'utopia, per sviluppare il pensiero divergente e creativo, per dare spazio alla speranza e all'immaginazione. Le persone si mettono in cammino, infatti, quando sentono che la loro

azione può portare a un cambiamento, quando hanno la speranza.

Per descrivere l'evoluzione dell'agorà dall'infanzia alla secondaria, diamo ora la parola ad alcune insegnanti.

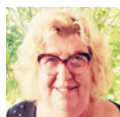
Diamo voce a bambine e bambini

Scuola dell'infanzia



Virna De Gisi

Scuola infanzia comunale Pampera Imola (BO),
formatrice Senza Zaino



Alessandra Cevinini

Scuola infanzia comunale Sasso Morelli Imola (BO)

La scuola dell'infanzia spesso rappresenta, per bambine e bambini, la prima esperienza di vita comunitaria dove ciascuno impara a riconoscersi parte di un gruppo, il che non significa uniformare diverse individualità, ma imparare a valorizzare le proprie capacità all'interno di un nuovo contesto sociale, capace di accoglierle e rispettarle senza giudicare.

Ecco, nel contesto scuola, l'Agorà definisce uno spazio privilegiato in cui il confronto del proprio pensiero con quello dell'altro è mediato da un adulto che si assume la responsabilità di accompagnare i bambini attraverso questo percorso di crescita.

Delineato da sedute spesso morbide e colorate che circoscrivono una zona ben identificata con pannelli e strumenti di gestione chiari ed esteticamente accattivanti, in Agorà trovano posto tutte le bambine e i bambini del gruppo sezione e ognuno è tenuto all'attenzione, a un comportamento e un tono di voce che favoriscano l'ascolto e il dialogo.

Qui si definiscono tutte le **ritualità** da cui è scandita la vita scolastica in questo ordine di scuola, importanti perché la consapevolezza del loro ripetersi nel tempo si trasforma in una prevedibilità rassicurante per questa fascia d'età.

- Vi si svolgono le assemblee del mattino che ogni insegnante personalizza con un proprio rituale.
- Si registrano le presenze seguendo modalità ed esigenze diverse.



- Si aggiorna il calendario utilizzando specifica cartellonistica, realizzata in modo da permettere alle bambine e ai bambini di percepire lo scorrere del tempo e delle stagioni.
- Si suddividono i vari incarichi che ogni sezione definisce al suo interno e le relative turnazioni che verranno poi registrate su pannelli dedicati.

Questo è il luogo in cui si fa il punto sul percorso intrapreso e sulla strada ancora da esplorare, le idee del singolo vengono accolte e rilanciate nel gruppo in un gioco di specchi e rimandi che arricchisce e coinvolge tutti. Durante la giornata ci si ritrova per la lettura di una storia, il racconto o le proposte di esperienze ma, finita un'assemblea, l'Agorà diventa uno spazio polifunzionale utilizzabile per attività di piccolo gruppo, per il gioco a terra, la drammatizzazione, una pausa... Qui vengono definite le **procedure e le regole per il benessere comune** e ci si ritrova per modificarle qualora non rispondessero alle reali esigenze di quel gruppo in quel momento, perché è qui che le bambine e i bambini sperimentano il loro saper essere interiorizzando regole democratiche e il loro saper fare, prendendo decisioni in maniera partecipata, assumendosi impegni e responsabilità. Oltre ad essere il cuore di ogni sezione, l'Agorà racchiude in sé tutti e tre i valori del Senza Zaino: l'**Ospitalità**, in quanto

permette di accogliere tutte le posture e le intelligenze del bambino; è un luogo dove ognuno trova sempre il suo spazio e viene accolto e valorizzato per ciò che è.

La **Responsabilità**: perché questo è lo spazio non solo delle riflessioni collettive, ma aperto anche al confronto, alle soluzioni dei conflitti, al problem-solving: attività atte a promuovere le competenze sociali della tolleranza, della libertà, della solidarietà.

La **Comunità** come luogo del noi: perché qui il grande gruppo delle bambine, dei bambini e delle loro insegnanti, sperimenta l'essere tanti ma tutti diversi, speciali, unici. Ed è proprio questa collettività a rendere straordinario questo luogo.

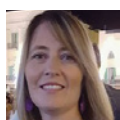
In questo particolare periodo fatto di distanze, il bisogno di fare gruppo e sviluppare senso di appartenenza, si fa vitale. E se si riesce a fare a meno di un angolo attrezzato o di alcuni strumenti didattici, non si può rinunciare ad avere un luogo in cui, tutti insieme, ci si ascolta e ci si impegna in un fare comune.

Ecco, allora, nascere nuove Agorà, con maggiori distanziamenti o con segnaletiche specifiche per le sedute; Agorà all'aperto, mini Agorà per più gruppi di bambini (lì dove c'è maggiore compresenza).

Tutte frutto di un pensiero capace di adattarsi, di trovare soluzioni alternative, di operare per il bene comune, nel rispetto che si deve a ogni singolo bambino come persona.

Un solo spazio per molte esperienze dialogiche, relazionali e di apprendimento

Scuola primaria



Flora Guastamacchia

IC Gabelli Bari formatrice Senza Zaino

L'Agorà nasce come spazio circoscritto e ben identificabile, in cui gli alunni, con diverse modalità e tempi, vivono scambi di emozioni, di comunicazioni, di esperienze che, se da un lato permettono a ciascuno di sentirsi legittimato a dire ciò che pensa e prova, dall'altro servono a rafforzare il senso di identità e di appartenenza a una comunità. Non è pensabile esternare le proprie emozioni se non c'è accanto, anche fisicamente, l'altro pronto ad accoglierle; non si può essere accolti come alunni se prima di tutto non si è riconosciuti come persone con un bagaglio di emozioni

e sensazioni che orientano, e talvolta giustificano, il proprio operato.

Ed ecco allora che, a inizio giornata, i bambini, prima di indossare il «cappello da alunni» e di manipolare le «cose di scuola», entrano fisicamente nell'Agorà, dove con spontaneità e tranquillità (sanno che il loro pensiero non sarà giudicato) indossano il «cappello della persona».

Certamente accogliere la **dimensione affettiva ed emotiva** dei bambini e delle bambine, come numerosi studi confermano, attiva un apprendimento più significativo e partecipato. Non sorprenda allora che gli alunni, così gelosi del proprio momento di scambio mattutino, chiedano di «fare l'Agorà» sul pullman quando, dovendo partire di prima mattina per un viaggio di istruzione, non hanno avuto il tempo di entrare in aula e sedersi in Agorà per il rito di inizio giornata.





Ora se l'Agorà, come spazio fisico che accoglie e stimola le dinamiche relazionali facilita il costituirsi del gruppo classe, di conseguenza si presta a ospitare tutte quelle attività che permettono anche il consolidarsi del gruppo e delle sue peculiarità.

Ad esempio, i bambini considerano del tutto normale entrare in Agorà per risolvere positivamente dei conflitti, consultando le IPU (istruzioni per l'uso) riportate sul pannello «Angolo del confronto» su cui sono declinati tutti i comportamenti corretti da assumere per cercare di pervenire a una soluzione pacifica del problema che si è verificato.

Inoltre, un gruppo si struttura quando condivide non solo un luogo fisico di incontro ma anche progetti e compiti; infatti, l'Agorà accoglie gli alunni e gli insegnanti nella fase di co-progettazione dell'attività didattica giornaliera e/o settimanale. E allora mappe generatrici, strumenti, quadernotti, colori, penne, sedie aggiunte invadono ogni spazio dell'Agorà perché lì si decide anche cosa fare e come lavorare.

Ovviamente, una comunità necessita anche di **norme comportamentali** condivise a cui riferirsi per gestire in maniera armonica e autonoma i diversi aspetti della vita in classe, quelli metodologico-didattici, organizzativi e relazionali. L'Agorà, quindi, mette a disposizione della classe tutto il suo potere dialogico e di contrattazione necessario per la stesura delle IPU, che non si fatica ad attuare proprio perché frutto della condivisione di indicazioni per la soluzione di situazioni problematiche. Nell'Agorà, inoltre, gli alunni possono vivere la sua funzione originale di «luogo politico», di **democrazia agita e partecipata**: una tribuna elettorale in cui l'alunno, esercitando iniziali capacità oratorie e argomentative, espone al resto della classe il proprio programma in vista dell'elezione all'interno del CRA. Infine, l'Agorà è luogo del **rapporto con se stessi**, in cui coltivare il piacere di fermarsi un po' per dedicarsi ad attività gratificanti quali l'ascolto di un particolare brano musicale, la lettura di un libro, la composizione di un breve pensiero poetico da dedicare magari



all'amico del cuore o perché no, preparare anche una sana prima colazione.

E, al termine della giornata scolastica, arriva il momento di consegnare all'Agorà tutto quello che è stato costruito con passione durante il giorno, **sistematizzando** tutti i mattoncini del sapere,

tenuti insieme dalla gioia e dall'entusiasmo che si prova a stare in una scuola a misura di bambino, in attesa del giorno successivo in cui l'Agorà permetterà il dispiegarsi di nuove avventure, anche con modalità differenti imposte dalle recenti norme di distanziamento.

Agorà e Forum: spazi che parlano di futuro

Scuola secondaria



Serena Campani

IC Mariti Fauglia (PT); formatrice Senza Zaino

Nella scuola secondaria l'Agorà, pur mantenendo la sua funzione di luogo dell'ascolto, del dialogo, dell'organizzazione della vita di classe, può assumere forme e funzioni diverse e coerenti con le esigenze degli allievi che sono ormai quasi degli adolescenti e chiedono uno spazio adeguato alle loro mutate esigenze. Ma vediamo come.

Anche nella scuola secondaria lo spazio aula assume una dimensione dinamica e flessibile, adattabile alle diverse funzioni e attività. Laddove le dimensioni lo

consentono, l'ideale sarebbe avere, come nella scuola primaria, lo spazio tavoli come postazione abituale dei ragazzi, e l'Agorà/Forum, dove l'accezione Forum è preferibile in quanto esso si configura come lo spazio di lavoro e di interazione tra i ragazzi e l'insegnante. Poter disporre sia dello spazio Forum che dell'area tavoli facilita un lavoro più dinamico, la differenziazione dell'insegnamento/apprendimento, nonché il benessere psico-fisico e la motivazione dei ragazzi, che si spostano da uno spazio all'altro a seconda dell'attività da svolgere.

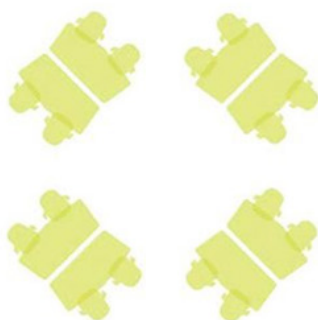
Il Forum

Lo spazio Forum nella scuola secondaria si struttura come uno spazio dalle molteplici funzionalità. L'ideale

Configurazione A: lavoro individuale



Configurazione B: gruppi di lavoro



Configurazione C: restituzione



sarebbe avere la zona forum arredata con sedute mobili dotate di una robusta ribaltina, da organizzare in modo diverso in base alle attività da svolgere. Se invece le dimensioni dell'aula non consentono di avere la zona Forum e la zona tavoli, mettendo le sedie — con o senza ribaltina — in cerchio, o gli sgabelli, o sedute morbide a seconda di cosa si ha a disposizione, lo spazio aperto del Forum si trasforma e modella in base alle esigenze di chi lo utilizza.

L'insegnante lo utilizza per le sue lezioni, brevi e arricchite da strumenti multimediali (video, timetable, menu, mappe, ecc.), dà inizio alla mattinata con una lettura, con l'ascolto di un brano musicale o altro.

La disposizione semicircolare del Forum facilita l'interazione fra gli allievi e il docente, i ragazzi sono tutti «in prima fila», difficile defilarsi o distrarsi; tale spazio è adatto anche per le restituzioni, le conversazioni, il *public speaking*.

Qui si può sperimentare la metodologia del *debate*, discutere, confrontarsi, svolgere le assemblee di classe. È il luogo dedicato alle ritualità, l'ingresso, l'annotazione delle presenze, la condivisione del timetable della mattinata o della settimana, dove si discute e si condivide la mappa generatrice e si co-progettano le attività.

Se l'aula non può ospitare il forum come area appositamente arredata, può essere anche uno spazio più piccolo e raccolto, realizzato spostando tavoli e sedie lungo le pareti, mantenendo la sua funzione. O meglio ancora si possono adottare i tavoli quadrati che si aprono a spicchi triangolari facilmente spostabili per disporsi in modo flessibile e funzionale all'attività.

L'Agorà: lettura, relax, musica

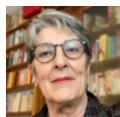
Se poi fosse possibile, anche per i ragazzi della secondaria avere a disposizione un piccolo Agorà, in forma diversa e dimensioni più ridotte, sarebbe molto utile per dare spazio a una socialità per piccoli gruppi di cui gli adolescenti hanno particolarmente bisogno o ritagliarsi brevi momenti di riposo. Può essere uno

spazio «morbido», circoscritto da mobiletti o piccole librerie, arredato con divanetti e cuscini. Uno spazio da organizzare e gestire mediante apposite procedure e istruzioni, coprogettate con le ragazze e i ragazzi, che potrà fungere da angolo relax per la lettura di libri, per lo svolgimento di giochi in piccolo gruppo, per l'ascolto di musica.

Una tappa importante quella della scuola secondaria, scuola dal valore formativo e orientante, che ha il compito di educare alla scelta, o meglio, alle scelte. Ecco, l'Agorà è tutto questo e, forse, anche molto di più! Che si abbia una grande Agorà ben arredata, o anche uno spazio più piccolo, o che si debbano spostare banchi e sedie in aula per avere uno spazio in cui confrontarsi, che si usi un cortile, una palestra, un atrio, un'aula magna o un giardino, o che addirittura si lavori online in didattica digitale integrata, lo spazio virtuale e fisico, reale e immaginario dell'Agorà continua a parlarci di futuro e delle infinite meravigliose possibilità che i nostri ragazzi e le nostre ragazze hanno davanti a sé.



LA VALUTAZIONE FORMATIVA DIVENTA «STRADA MAESTRA» ...



Maria Grazia Dell'Orfanello

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

Perché questa rubrica

La scuola oggi sta affrontando davvero un mutamento epocale, lo scenario sta cambiando, sostanzialmente e sotto molti punti di vista:

- abbiamo visto la chiusura di molte, forse troppe, scuole, in un Paese che ha nella Costituzione il fondamento del diritto all'istruzione;
- la paura del contagio svolge un ruolo predominante nell'orientare le scelte organizzative, ma anche didattiche sia istituzionali, sia professionali;
- sono avvenuti significativi cambiamenti nelle normative che regolano la valutazione a cui non tutti erano preparati, non dico solo il mondo della scuola, ma tutto il mondo civile.

Ci sembra dunque necessario aprire un dibattito che solleciti la riflessione, approfondisca le conoscenze, diffonda una corretta cultura della valutazione formativa e magari riesca a dare un aiuto a docenti e genitori per «navigare» in queste acque turbolente.

Un po' di storia

Da alcuni anni Associazioni professionali come MCE, Cidi, Aimc, ecc. chiedevano a gran voce l'abolizione del voto numerico a favore di una valutazione formativa che avesse come scopo primario il miglioramento degli apprendimenti degli studenti e

delle studentesse¹ e non solo la selezione e il confronto dei risultati degli alunni con standard più o meno esplicitati. Il movimento Senza Zaino ha sostenuto dall'inizio queste campagne, da molto tempo infatti parliamo di una valutazione «Mite»,² all'improvviso anche il Ministero sembra condividere i nostri valori. Il DL n. 22 dell'8 aprile 2020 convertito, con modificazioni, dalla Legge n. 41 del 6 giugno 2020 ha previsto che «[...] dall'anno scolastico 2020/2021, la valutazione intermedia e finale degli apprendimenti degli alunni delle classi della scuola primaria, per ciascuna delle discipline di studio previste dalle *Indicazioni nazionali per il curriculum*, è espressa attraverso un giudizio descrittivo riportato nel documento di valutazione e riferito a differenti livelli di apprendimento, secondo termini e modalità definiti con ordinanza del Ministro dell'istruzione».

L'intervento è circoscritto solo alla scuola primaria e solo alla valutazione finale, mentre non riguarda quella intermedia che rimane espressa con il voto, come aveva ribadito il Ministero ai primi di settembre con una nota firmata dal Capo dipartimento.

Dunque la valutazione nella scuola primaria sarebbe avvenuta, nel primo quadrimestre, in decimi e alla fine dell'anno scolastico, con giudizio.

È stato necessario un emendamento della Commissione bilancio (sic!) il 5 ottobre 2020 per estenderla all'intero anno scolastico. Questo faticoso iter parlamentare ci fa capire che l'approvazione della legge non deve essere stata facile. Può non esserne causa o conseguenza, ma di fatto nel Paese non è presente una cultura della valutazione formativa moderna e scientificamente fondata.

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

² «Mite» significa amichevole, fa leva sulla motivazione intrinseca degli studenti, dà fiducia all'altro, all'alunno, al collega ai genitori... e costruisce un contesto di relazioni, procedure e ambienti positivi e anche creativi; belli, nel senso più ampio del termine.

Nel sentire comune la valutazione deve essere soprattutto «giusta»: *esente da faziosità dell'insegnante, basata su compiti di verifica con annesso voto da mettere sul registro, sotto la stretta sorveglianza del docente, definita da un tempo di consegna uguale per tutti e attenta a evitare le copiatore. Sarà dura per i ragazzi ma è un male necessario... anche la vita sarà dura... bisogna abituarsi!* Ma, come vedremo meglio in seguito, competizione, eccessiva tensione verso il risultato e disuguaglianze per gradi di prestazione, compromettono il clima della classe precludendo la possibilità di attuare molte pratiche che presuppongono collaborazione, responsabilità e fiducia reciproca, come, per esempio, l'autovalutazione.

Ancora un capitolo della storia della valutazione in Italia: già nel 1993 era stato abolito il voto numerico a favore di una scala di valutazione a cinque lettere (A, B, C, D, E). Quando nel 2008 la Legge n. 169 della Gelmini lo reintrodusse sia nella scuola primaria sia nella secondaria di primo grado, poche furono le proteste, molti i favorevoli e quei quindici anni non hanno cambiato la mentalità dominante.

Questo dovrebbe suggerirci che il cambiamento nella scuola, e forse non solo, per essere tale deve essere accompagnato dalla formazione dei docenti, dal coinvolgimento delle famiglie nella gestione delle innovazioni, dalla sperimentazione e da un atteggiamento di attenzione alla ricerca che permetta continui aggiustamenti della strumentazione in uso quando non si dimostri adeguata ai bisogni o ai contesti.

Il decreto

Diciamo subito che il Decreto e la successiva Ordinanza Ministeriale 172 del 4 dicembre 2020 con relative Linee guida ci sono sembrate da subito molto condivisibili.³ Nel Movimento era già iniziata una ricerca con relativa sperimentazione proprio a proposito di nuovi

³ Appena pubblicate l'Ordinanza e le Linee guida ho raccolto le impressioni del Gruppo di ricerca e sperimentazione sulla valutazione mite e di altri membri del movimento Senza Zaino che ringrazio.

strumenti per attuare nella pratica una valutazione mite e molte caratteristiche erano in sintonia con la nuova normativa; nello specifico: i giudizi descrittivi al posto del voto per ogni disciplina, il riferimento agli obiettivi e dunque alla progettazione didattica, l'invito alla sintesi e all'essenzialità nella scelta degli stessi con la possibilità di aggregazioni di «contenuti e processi» in «nuclei tematici» in fase di valutazione, l'attenzione ai criteri/dimensioni per la descrizione dei livelli. Così anche la prospettiva di una fase sperimentale della durata di due anni per la messa a punto delle innovazioni introdotte, la possibilità di diversificare a seconda dei contesti per decisione dei Collegi nel rispetto dell'autonomia e della collegialità, la sottolineatura delle conseguenze di una valutazione formativa e cioè il miglioramento degli apprendimenti e delle performances degli studenti e infine un accenno all'autovalutazione, secondo noi da valorizzare.

I giudizi descrittivi

Finora, per ogni disciplina, il giudizio veniva espresso in modo estremamente sintetico con un voto numerico, che però non consente di avere indicazioni sul «perché» di tale giudizio e dunque nemmeno sul «come» può essere migliorato. Nella scuola secondaria è ancora così; in quella primaria il giudizio verrà espresso sugli obiettivi in modo analitico; si potranno dunque ricavare informazioni sul processo e non solo sugli esiti. Se prima l'informazione era: *matematica, 6-* ; ora è: *riconoscere figure [...], livello avanzato, leggere e rappresentare relazioni... con diagrammi..., livello intermedio.*

La differenza è notevole: viene favorita la comprensione, da parte degli studenti e dei genitori, del significato della valutazione migliorando la collaborazione e diminuendo lo stigma di un voto «assoluto», carico di significati impliciti e sedimentati da esperienze, spesso frustranti, di generazioni di studenti. Il voto numerico porta con più facilità al confronto tra gradi di prestazione e a una distribuzione degli studenti in



graduatorie di merito che danneggiano la nascita di una «comunità» nella classe e nella scuola.

Il passaggio dal voto al giudizio tuttavia da solo non basta e cambiare il paradigma della valutazione; occorre fare attenzione a non utilizzare il «pedagogese» nella definizione degli obiettivi altrimenti la comprensione dei significati è annullata ed è necessario anche limitare l'uso di quantificatori generici (poco, abbastanza, ecc.) che rischiano di riportare indietro, verso il numero.

Il riferimento agli obiettivi e dunque alla progettazione didattica

Molto spesso la valutazione e la progettazione didattica rimangono progetti separati e non coerenti. Sembra impossibile che questi due processi non siano strettamente connessi, eppure così è stato per molti e per lungo tempo. Come è stato possibile? Perché la prassi della valutazione intermedia e finale lo consentiva, dare un voto in una disciplina non rendeva indispensabile prendere concretamente in esame l'andamento degli obiettivi progettati; ora lo è. Le Linee guida entrano giustamente nel merito delle diverse tipologie di obiettivi, ma è soprattutto importante che li

definiscano come «manifestazioni dell'apprendimento in modo [...] da poter essere osservabili». Vengono quindi trattati come descrittori delle competenze valutate, facilitandone la selezione.

L'invito alla sintesi e all'essenzialità

Infatti, in più punti del documento si parla di essenzialità. La comunicazione alla famiglia della valutazione quadrimestrale che prendesse in esame tutti gli obiettivi di un curriculum di istituto e che faccia riferimento puntuale alle Indicazioni Nazionali (IN) sarebbe troppo estesa e inefficace. Alcuni Istituti che si sono cimentati in questa impresa l'hanno soprannominata il «lenzuolone». La scelta e la selezione per importanza si rende indispensabile. Se guardiamo le domande che sono state rivolte agli esperti durante e dopo le tre giornate di presentazione dei documenti ai dirigenti prima e ai docenti poi, vediamo che molte perplessità riguardavano proprio i criteri delle scelte necessarie per la selezione degli obiettivi, il numero, ecc. Le risposte non hanno dato «numeri» ma hanno sempre sottolineato e ribadito la significatività e l'essenzialità come criteri delle scelte che già nelle linee Guida stesse vengono raccomandate esplicitamente.

Aggregazione degli obiettivi in nuclei tematici

Viene inoltre data la possibilità, credo per facilitare il processo di selezione degli obiettivi, di aggregare gli obiettivi stessi in «nuclei tematici». Nelle IN si raggruppano più obiettivi sotto titoli come «ascolto e parlato» o «spazio e figure». In questo può nascondersi un'insidia: il ritorno a giudizi sommativi, le discipline sostituite da «nuclei tematici». Occorre dare la priorità al carattere di osservabilità e analiticità degli obiettivi per non banalizzare la portata innovativa del documento. Il criterio principale di selezione deve essere l'irrinunciabilità. Quando gli aspetti che costituiscono il nucleo dell'obiettivo risultino irrinunciabili per il processo di apprendimento, un grado tassonomico fondativo per i successivi sviluppi, allora deve essere monitorato e può anche ripetersi più volte nella progettazione didattica e nella valutazione formativa.

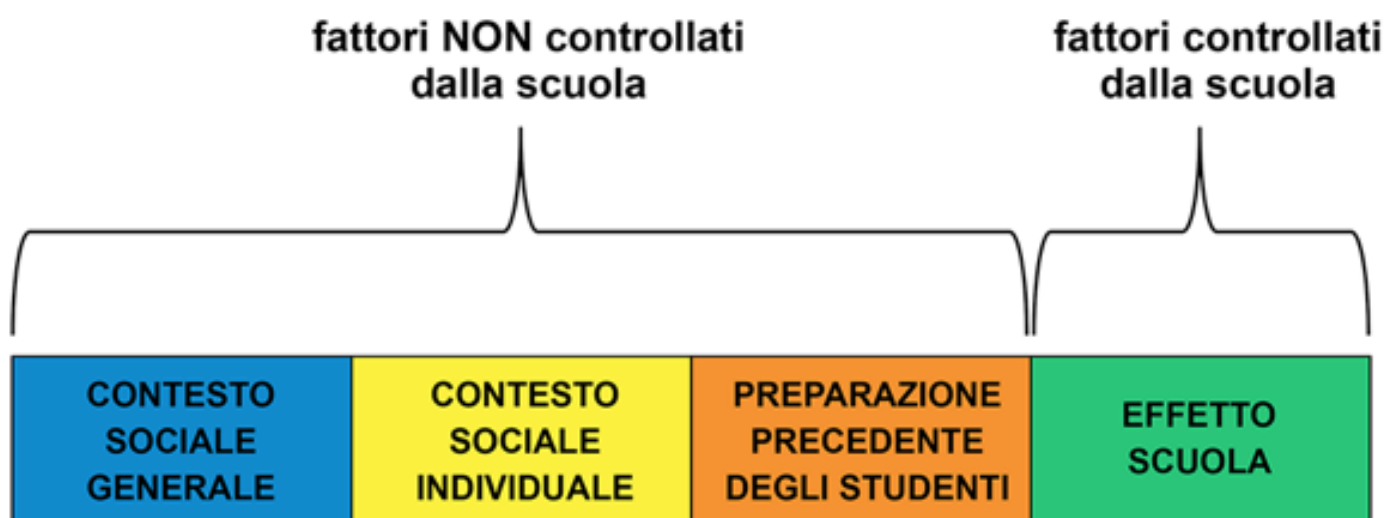
Io proverei a spingermi oltre i nuclei tematici: proprio nelle Indicazioni si parla di «aree disciplinari». Queste rappresentano terreno fertile per l'interdisciplinarietà e sappiamo bene che le competenze non sono quasi mai riconducibili a un'unica disciplina, così come le

attività che mettiamo in atto per svilupparle; ora, in questo documento, si tratta proprio di valutare delle competenze, dunque perché non scegliere di monitorare e comunicare solo due o tre obiettivi per ogni area disciplinare?

L'attenzione ai criteri/dimensioni

Un altro aspetto interessante del documento in esame è l'attenzione che pone ai criteri (preferisco questo appellativo all'altro) che determinano la descrizione dei livelli. Quando attribuiamo il valore di «avanzato» al livello raggiunto dallo studente nell'apprendimento di un determinato obiettivo? Come sappiamo i criteri suggeriti sono quattro, ma possiamo aggiungerne anche altri: autonomia, tipologia del contesto, continuità e risorse mobilitate. A proposito di queste ultime mi torna alla mente un assioma della valutazione: il docente deve valutare quello che ha intenzionalmente insegnato, del resto non può assumersi né la colpa né il merito e inoltre non può fare molto per migliorarlo.

Le «risorse» a cui si fa riferimento saranno soprattutto quelle messe a disposizione dai contesti sociali e familiari degli studenti. Queste costituiscono la causa



principale di molte disparità, non a caso si misura da alcuni anni l'«effetto scuola».⁴ Facciamo molta attenzione dunque a tener conto della disponibilità di risorse esterne per uno studente nel modo corretto e non per alimentare le disuguaglianze. Anche a proposito dell'autonomia (basta pensare alla gestione della classe in Senza Zaino) vorrei precisare che può e forse deve essere insegnata insieme all'abitudine a destreggiarsi in situazioni diverse da quella strettamente legata all'aula, usando altri strumenti oltre al libro e alla penna (i compiti autentici). Ritengo che solo in questi casi sia legittimo l'uso di certi criteri.

La prospettiva di una fase sperimentale della durata di 2 anni

La portata delle innovazioni introdotte dal documento è tale che proprio la possibilità di una sperimentazione biennale lo rende credibile. Molti l'hanno denominato «principio della progressività».

La ricerca deve prevedere continui aggiustamenti delle modalità e degli strumenti individuati dalle Linee guida che infatti rappresentano solo degli esempi e dei suggerimenti. Con dei limiti però che, se superati, invaliderebbero il significato stesso delle proposte. Sempre leggendo le FAQ pubblicate dal MIUR, molte riguardano la possibilità di continuare l'uso del voto fuori dai momenti della valutazione intermedia e finale, quella detta «in itinere». Le risposte sono tutte decisamente per il no! Sarebbe in contraddizione con i principi stessi del nuovo corso dato alla valutazione, quello formativo. La valutazione formativa diventa la «strada maestra» che la scuola dovrebbe seguire per giungere al successo nella sua funzione principale, insegnare, sviluppare competenze negli studenti.

⁴ L'INVALSI ha messo a punto uno strumento statistico molto raffinato per valutare il cosiddetto «effetto scuola», ovvero il contributo dell'istituto scolastico al cambiamento del livello di competenze degli allievi rispetto alle influenze che la scuola non può controllare.

Questo cambiamento va sostenuto! Giustamente viene predisposto un piano di formazione dedicato alla valutazione, al fine di mettere gli insegnanti, e tutto il contesto sociale di riferimento delle scuole, in grado di accogliere e concretizzare le modifiche introdotte da questa normativa indubbiamente innovativa.

La possibilità di diversificare a seconda dei contesti per decisione dei Collegi nel rispetto dell'autonomia e della collegialità

Nel documento viene riconosciuta anche l'importanza dell'autonomia decisionale di ogni singolo Istituto che scrive il suo documento di valutazione (come la Legge n. 59 del 1997 sull'autonomia già consentiva di fare) e definisce criteri e obiettivi di apprendimento scrivendoli nel PTOF, in coerenza con la progettazione della classe oltre che in riferimento alle Indicazioni Nazionali. I principi di coerenza e trasparenza della valutazione sono spesso sottolineati nei nuovi documenti.

La sottolineatura delle conseguenze didattiche della valutazione formativa: il miglioramento

Se la valutazione formativa diventa la «strada maestra» per le nostre scuole, non possiamo sottovalutare la sua finalità forse principale: il miglioramento degli apprendimenti per gli studenti; il suo essere una valutazione per l'apprendimento prima che dell'apprendimento. A p. 5 delle Linee guida troviamo scritto: «Per gli obiettivi non ancora raggiunti o per gli apprendimenti in via di prima acquisizione la normativa prevede che l'istituzione scolastica, nell'ambito dell'autonomia didattica e organizzativa, attivi specifiche strategie per il miglioramento dei livelli di apprendimento». Non lo si valorizza mai abbastanza nei documenti ufficiali, e talvolta lo si dimentica nella pratica quotidiana.

L'autovalutazione

Nel documento appare un importante accenno all'autovalutazione degli studenti. «La valutazione promuove l'autovalutazione [...] dell'alunno, intesa come riflessione sul proprio processo di apprendimento, può legittimamente far parte del giudizio descrittivo». Questa è veramente un'innovazione non abbastanza sottolineata da chi ha presentato le nuove normative e completamente dimenticata nelle FAQ. Non appare nemmeno nell'esemplificazione dei possibili modelli proposti come esempi.

Noi, nel movimento Senza Zaino, abbiamo intenzione di sviluppare questo aspetto nella sperimentazione del nuovo modello di comunicazione alla famiglia e in molti strumenti di monitoraggio in itinere, ma di questo parleremo in seguito.

Desidero concludere sottolineando la necessità di coinvolgere nel cambiamento normativo proposto anche la scuola secondaria. Capisco la necessità di iniziare con la scuola primaria dove l'elaborazione teorica sulla valutazione formativa e l'*antipatia* per il voto numerico erano più radicate, ma occorre NON separare i percorsi di riflessione e di ricerca tra i due ordini di scuole, in nome della continuità indispensabile per «mettere al centro» gli studenti che rimangono le stesse persone anche quando cambiano ordine di scuola! Certamente crescono, ma sfido chiunque a dimostrare che la valutazione formativa sia più adatta solo ai più piccoli.

Infine, sono convinta che ci sia bisogno di una buona valutazione formativa anche per la scuola dell'infanzia, proprio perché la ritengo uno strumento potente a favore dello sviluppo delle competenze.



La visione si fa pratica

LEADERSHIP EDUCATIVA, COMUNITÀ E FUNZIONI DI MIDDLE-MANAGEMENT



Marco Orsi

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

Ci sta molto a cuore l'esercizio della leadership educativa nel momento in cui per l'assommarsi di numerose incombenze che ricadono sull'istituto scolastico e sul dirigente, spesso incoerenti e contrastanti tra loro, viene messa in ombra la *mission* originaria che è quella della formazione e dell'accompagnamento delle nuove generazioni verso la vita adulta. Ma un effettivo sviluppo di *leadership educativa* necessita di ruoli intermedi e di una *gerarchia di servizio* che formalmente è inesistente nel sistema italiano. Dobbiamo notare, che diversamente dalla maggior parte delle situazioni a livello internazionale, il dirigente non può avvalersi di personale di carriera con competenze didattiche e organizzative in grado di coprire le posizioni del cosiddetto *middle-management*. La questione assume una valenza rilevante se si pensa che un dirigente scolastico è responsabile di un numero di docenti che può arrivare fino a 200 unità (senza contare il personale ATA). Tanto per dare un'idea da

una mia rilevazione su dati ARAN del 2018, si evince, ad esempio, che in media c'è 1 dirigente ogni 39,2 *non dirigenti* nei Corpi di Polizia e 1 dirigente ogni 52 *non dirigenti* nei Ministeri, mentre solo 1 dirigente in media ogni 181 *non dirigenti* nella scuola. Una struttura, quella scolastica, che diventa *iper-piatta* se consideriamo che negli altri settori comunque sussistono i ruoli intermedi di carriera: insomma si tratta di un contesto, quello italiano, che non ha eguali in altre parti del mondo e che non può non incidere sulla qualità educativa.

Uno scenario, questo, che ha un'altra conseguenza, ovvero il fatto che l'accesso alla funzione dirigenziale è aperto a una platea troppo ampia di docenti, che possono non avere alle spalle esperienze significative gestionali e di esercizio della leadership. Insomma, la scuola italiana è davvero una *flat organization* con una gerarchia altamente indebolita. Per dirla con un famoso sociologo K. Weick, è un'organizzazione a *legami deboli*, dove la debolezza che in certi casi può essere un vantaggio qui invece diventa un serio ostacolo. Peraltro, va segnalato che in altri Paesi solo chi ha svolto funzioni di vice o vicario, può accedere al livello dirigenziale o direttivo. Insomma, all'estero c'è una trafilata, come d'altra parte abbiamo una trafilata in Italia nei settori della pubblica sicurezza, degli enti locali o in qualsiasi altro ente pubblico

e privato. Va ricordato poi che strutture gerarchiche improntate al servizio e non al controllo, sono connesse al riconoscimento di quelle competenze che hanno a che fare con il merito e con l'esperienza. Ciò ci conduce a rilevare, conseguentemente, l'altro problema. La scuola, infatti, ha il compito di riconoscere i *meriti* degli studenti attraverso i sistemi di valutazione, ma nel contempo non sollecita in loro la responsabilità verso gli altri; ad esempio, aiutare i più piccoli superando la rigida divisione in classi, dare il proprio contributo in un lavoro di gruppo, mettersi a disposizione di chi ha bisogno dentro e fuori la scuola. Le cose si rovesciano per i docenti: a loro si chiede responsabilità, impegno, dedizione, facendo però scomparire il merito. Al riconoscimento del *merito*, infatti, dovrebbe corrispondere una richiesta al docente (anche formale) di mettersi al servizio dei colleghi, facendo crescere la comunità professionale. Sia nel caso del *merito senza responsabilità* (gli studenti), che in quello della *responsabilità senza merito* (i docenti), l'individualismo rischia di prevalere a scapito della comunità. E questo non fa bene al nostro Paese. Al contrario, in una *società solidaristica* andrebbe riconosciuto il *merito* e contemporaneamente chiesto l'assolvimento di una *responsabilità*. Va notato che tutto ciò mette in discussione proprio lo sviluppo della

comunità professionale che pure la normativa vigente e in particolare per la scuola di base le Indicazioni Nazionali per il Curricolo valorizzano. Ci domandiamo allora: come può prosperare la *leadership educativa* in una situazione così piatta? È possibile immaginare una *gerarchia leggera e di servizio* che renda efficiente ed efficace la scuola? Come può esserci lo sviluppo dell'assunzione di responsabilità se non vi sono trafilie di carriera? Sarebbe possibile avviare un percorso per costruire figure di *middle-management* utilizzando anche forme inedite di sperimentazione?

La promozione della scuola-comunità

In Italia l'uso del termine burocratico *plesso* dice della scarsa rilevanza di quella unità di base, inserita nella più ampia comunità territoriale, che i genitori, i bambini e i ragazzi e finanche gli insegnanti, quando non frequentano le stanze delle segreterie e degli uffici, si ostinano a chiamare *scuola*. Bisognerebbe abolire la parola *plesso* per ridare spessore a quella di *scuola*. Normalmente le politiche formative e di aggiornamento sono indirizzate al singolo docente e non al gruppo degli insegnanti di quella determinata scuola. In qualsiasi azienda, nel caso di un'importante innovazione, è tutto il personale

che viene coinvolto. Invece nella scuola troppo spesso si considera la formazione e l'aggiornamento come una questione individuale e non un arricchimento per tutto il gruppo dei docenti. La scuola in quanto *mondo vitale di base* viene misconosciuta anche perché le politiche centrali hanno come esclusivo riferimento l'istituto scolastico. Non si tratta di sovvertire l'ordinamento attuale ma, nell'ambito della struttura esistente, immaginare il possibile sviluppo di un *istituto-rete-di-scuole-comunità*, dove le scuole abbiano una relativa autonomia, pur nel rispetto del quadro della normativa vigente. D'altra parte è del tutto illusorio pensare che il senso di appartenenza e le disposizioni operative possano promanare da un PTOF centrale, in quanto nei fatti, genitori, alunni e insegnanti sentono principalmente l'appartenenza a quella scuola di quel quartiere o di quel paese, una scuola che poi ha esigenze diverse da tutte le altre che fanno parte del medesimo istituto.

Lo sviluppo della *scuola-comunità* si scontra con altri due ostacoli. Il primo è il numero delle persone. Molte ricerche mettono in rilievo che le scuole efficaci hanno numeri che non superano i 400 alunni circa. Possiamo far riferimento al movimento delle *small school* che da diversi anni ha preso piede negli USA sostenuto anche da fondazioni come quella di «Melinda» e «Bill

Gates». In secondo luogo, le scuole che funzionano bene debbono avere, come avviene in gran parte del mondo, un direttore, che nel caso italiano potrebbe essere proprio una funzione di *middle-management* che — come dicevamo — da noi è inesistente. Pensiamo a un direttore che può dedicare tempo all'insegnamento ma che possa svolgere anche compiti organizzativi e di coordinamento riferendosi naturalmente al dirigente scolastico e agli organi di gestione dell'istituto. Queste indicazioni, di nuovo, sono per dire che una scuola ben gestita è garanzia per l'apprendimento e la crescita degli studenti e può diventare un soggetto sociale che alimenta la coesione della più ampia comunità educante del territorio. Ridare spessore alle scuole uscendo dalla logica burocratica del *plesso* è certamente anche un modo per combattere la povertà educativa. Come allora possiamo incentivare il consolidamento di *scuole-comunità* generative di solidarietà e di cultura per il territorio di riferimento? Come può strutturarsi un *istituto-rete-di-scuole-comunità*, senza cambiare il quadro normativo attuale ma sfruttandolo appieno? Ecco ancora un nucleo di domande che non ci sembra inutile porci se vogliamo che la *leadership educativa* ritrovi una sua forza per guidare i cambiamenti di cui abbiamo bisogno.

CON GLI OCCHI DELLE BAMBINE

Intervista a Raffaella Milano



Maria Paola Pietropaolo

Responsabile scientifico, membro del Gruppo Fondatore di Senza Zaino.

MARIA PAOLA PIETROPAOLO - Grazie a Raffaella Milano per aver accettato l'invito in questo momento di grande impegno, anche per Save the Children (STC), in attività di sostegno all'infanzia e all'adolescenza. A questo proposito, ho l'impressione che STC sia molto conosciuta a livello di grande pubblico, ma forse non tutti sanno quali sono le attività che l'organizzazione svolge in particolare in Italia.

RAFFAELLA MILANO - In effetti, da molti anni Save the Children opera anche in Italia, in particolare nelle zone più difficili del Paese, cercando di essere al fianco dei bambini, delle bambine e degli adolescenti più a rischio. Grazie anche a una rete di organizzazioni partner territoriali, siamo impegnati nel contrasto alla povertà educativa e alla dispersione scolastica, nella promozione dell'uso sicuro della rete internet, nella protezione dei minori migranti che arrivano da soli in Italia e delle vittime di tratta e sfruttamento, nel sostegno ai genitori nella cura dei bambini nei primi «mille giorni» di vita, così come nella lotta a ogni forma di violenza nei confronti dei minori. Operiamo in ambiti diversi, ma sempre con la volontà di promuovere i diritti fondamentali di ogni bambino. La presenza sul territorio, in collaborazione con molte associazioni locali, ci ha consentito di rispondere immediatamente all'emergenza Covid-19, con un intervento di sostegno alle famiglie, ai ragazzi e alle scuole per contrastare l'impoverimento familiare, sostenere le scuole nel raggiungere i bambini e i ragazzi rimasti fuori dalla didattica a distanza e nell'avvicinarsi alla didattica online, e, non da ultimo, garantire un sostegno psicosociale per i genitori e i docenti nell'affrontare

con i bambini e gli adolescenti la dimensione emotiva della crisi. Un intervento impegnativo ancora in corso, che ci ha consentito di raggiungere, nella prima fase dell'emergenza, oltre 75mila beneficiari e oggi ci fa essere al fianco di circa 60mila minori e 425 scuole.

MPP - Da 11 anni STC pubblica un *Atlante dell'infanzia*, frutto di un'indagine sui fenomeni emergenti che riguardano l'infanzia; ogni anno uno spaccato diverso e importante che fotografa la realtà, spesso impietosa, con la forza dei dati e dei numeri. Quest'anno l'*Atlante* ha un titolo molto emblematico *Con gli occhi delle bambine*, che mette in evidenza quanto le differenze di genere siano purtroppo ancora molto presenti nella società italiana. Questa rivista è rivolta agli insegnanti e alla scuola, che svolge un ruolo cruciale nell'educazione di genere. Quali aspetti emersi dall'indagine sono più problematici e meritano particolare attenzione?

RM - È proprio la «forza dei dati e dei numeri» quella che vogliamo far valere con la pubblicazione dell'*Atlante*. Perché i dati e i numeri dell'infanzia e dell'adolescenza troppo spesso sono trascurati, mentre è necessario conoscerli, integrando i numeri e le statistiche nazionali con le «mappe» delle disuguaglianze territoriali. Perché l'Italia dei bambini e delle bambine è fatta di tante *Italie* diverse, dal punto di vista del welfare così come dei servizi educativi. E purtroppo proprio nelle aree del Paese più povere, dove più spesso i ragazzi abbandonano precocemente la scuola, le risorse educative e di welfare sono più deboli, dalla disponibilità degli asili nido al tempo pieno e alle mense scolastiche. In questo quadro, come in un circolo vizioso, la povertà materiale alimenta quella economica e viceversa. Nell'ultima edizione dell'*Atlante* abbiamo voluto approfondire una dimensione delle disuguaglianze che non avevamo trattato in precedenza, quella che colpisce le bambine. Le bambine in Italia sono più brave e diligenti a scuola rispetto ai loro coetanei maschi, ma questa «illusione di parità» si infrange appena cercano di accedere al mondo del



Raffaella Milano

È direttrice dei programmi Italia-EU di Save the Children. Dal 2001 al 2008 è stata Assessore alle politiche sociali del Comune di Roma. Ricercatrice sociale, è autrice di varie pubblicazioni tra cui I figli dei nemici (2019).

lavoro. La percentuale dell'occupazione femminile è ai minimi termini ed è impressionante la cifra di più di un milione di ragazze «NEET», fuori dallo studio, dal lavoro e dalla formazione.

MPP - Quali azioni la scuola tutta, dall'infanzia alla secondaria, può realizzare per combattere gli stereotipi e aiutare la promozione di una giusta educazione di genere?

RM - Partiamo dalla constatazione che le disuguaglianze che affliggono le donne affondano le radici nell'infanzia, e la scuola può giocare un ruolo cruciale nel liberare il futuro delle bambine da questo peso. Credo che il primo passo sia quello di imparare a individuare e riconoscere l'esistenza di questi stereotipi di genere che, ad esempio, allontanano le

bambine prestissimo dall'amore per la scienza e per la matematica: in questo modo le bambine perdono progressivamente fiducia nelle loro capacità scientifiche, chiudono gli orizzonti di crescita. Gli stereotipi — presenti a volte anche nei libri di testo, nei giochi, nel linguaggio — non di rado inducono le ragazze adolescenti, ad accettare come «normali» rapporti di sottomissione e di controllo, anche online, da parte dei coetanei maschi. Tutto questo può e deve essere combattuto, con il coinvolgimento attivo dei docenti, delle famiglie e, soprattutto, degli stessi bambini, bambine e adolescenti. Una educazione libera da stereotipi e pregiudizi è necessaria per la crescita di tutti. Il Piano Nazionale Ripresa e Resilienza (PNRR) ha messo al centro delle azioni il superamento del «gender gap»: è importante che tra le azioni per il superamento



di questo divario di genere sia inserito un piano sistematico di azioni per il contrasto degli stereotipi di genere a partire già dalle scuole dell'infanzia, per fare un passo avanti deciso dal punto di vista culturale.

MPP - Un'attenzione particolare STC riserva al contrasto alla povertà educativa; una battaglia che ci vede accomunati nella rete #educAzioni¹ alla quale Senza Zaino ha di recente aderito. Qual è il quadro che emerge sull'infanzia nel difficile momento attuale, che vede un aumento della povertà *tout court* in Italia e in tutto il resto del mondo?

RM - Credo che la rete #educAzioni esprima bene il fatto che oggi, più che mai, «l'unione fa la forza», e nessuno può pensare di camminare da solo per superare la crisi e guardare al futuro. Sono davvero lieta che questa sia stata anche una opportunità di conoscere da vicino e stringere i contatti con Scuole Senza Zaino che, come Save the Children, consideriamo da tempo una tra le esperienze più significative e di valore presenti in Italia per una riforma della scuola che nasce *dentro* la scuola, «alle radici dell'erba». Impegnarsi insieme è fondamentale per contrastare gli effetti della crisi sulla povertà educativa, ovvero sulla privazione, per i bambini e le bambine e gli adolescenti, della possibilità di apprendere, sperimentare le proprie capacità, sviluppare e far fiorire talenti e aspirazioni. Per comprendere la gravità del momento, occorre ricordare che già prima della crisi l'Italia si trovava in una condizione molto difficile, con più di un milione di bambini e adolescenti in povertà assoluta e il 13,5 dei ragazzi e delle ragazze che lasciava prematuramente gli studi; per non parlare della dispersione «implicita» di quegli studenti che, pur raggiungendo il diploma lasciano la scuola senza aver acquisito competenze di base essenziali per la loro crescita, e il drammatico numero dei NEET, i giovani fuori da ogni circuito di lavoro, formazione e istruzione. La crisi pandemica ha

Più di un miliardo e seicento milioni di studenti sono rimasti fuori dalle scuole. Tra loro, dieci milioni — soprattutto bambine — rischiano di non tornarci più, per rimanere intrappolate nella povertà estrema, nello sfruttamento, con la prospettiva di un forte aumento dei matrimoni forzati e precoci.

acuito le disuguaglianze già molto presenti. Oggi con la rete #educAzioni siamo impegnati insieme a porre il tema del diritto all'educazione al centro dell'agenda della politica, per intervenire nell'immediato e in una prospettiva di lungo periodo, anche attraverso un buon utilizzo delle risorse europee del «Next Generation fund». È evidente che la crisi educativa che stiamo attraversando non riguarda solo l'Italia ma il mondo intero. Più di un miliardo e seicento milioni di studenti sono rimasti fuori dalle scuole. Tra loro, dieci milioni — soprattutto bambine — rischiano di non tornarci più, per rimanere intrappolate nella povertà estrema, nello sfruttamento, con la prospettiva di un forte aumento dei matrimoni forzati e precoci. Perché la scuola per i bambini e le bambine è un'ancora di salvezza. Come Save the Children, siamo impegnati su questo tema in tutto il mondo. Dobbiamo fare in modo che non si arretri rispetto ai progressi che pure, negli anni, si sono faticosamente conquistati per garantire un'educazione di qualità ai bambini e alle bambine, secondo quanto previsto dall'Agenda 2030 delle Nazioni Unite. Per fare questo, il tema dell'educazione deve concretamente essere posto al centro della risposta alla crisi al livello mondiale. L'Italia quest'anno ha anche la responsabilità di guidare il G20: vogliamo che l'investimento nell'educazione, così come il sostegno alle bambine e alle ragazze siano temi di confronto e di impegno al livello globale.

¹ www.educazioni.org



MPP - Ultima domanda. Quali sono le tre priorità che si sente di lasciare come messaggi agli insegnanti italiani?

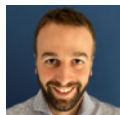
RM - Intanto vorrei trasmettere agli insegnanti — anche attraverso la vostra rete — il grande apprezzamento per l'impegno e la dedizione che hanno dimostrato in questa fase difficile. Lo abbiamo visto e lo vediamo oggi sul campo. Penso ai tanti docenti e al personale scolastico che hanno cercato sempre, in una fase del tutto nuova e piena di incognite, di essere al fianco degli studenti e delle famiglie. Abbiamo lavorato insieme, per rintracciare bambini e bambine che erano spariti dal «radar» delle scuole, per consegnare tablet e connessioni, per sperimentare modalità creative per essere vicini a distanza, per coinvolgere e sostenere le famiglie più fragili. Quello che è accaduto mi spinge a dire — e lo scelgo come primo «messaggio» — che possiamo lavorare tutti insieme sulla costruzione della «comunità educante», con una forte alleanza tra scuola ed extrascuola. Penso ai «patti educativi di comunità» come a una delle strade maestre che, oltre la pandemia, possono aiutarci a fare un salto in avanti nella costruzione, per ogni bambina, bambino e adolescente, di un ambiente di crescita educativa ricco di opportunità.

Un secondo messaggio che mi sentirei di lanciare è quello dell'ascolto e dell'apertura di spazi di partecipazione. Save the Children ha promosso un movimento di ragazzi e ragazze — si chiama «SottoSopra» — oggi attivo in molte città e abbiamo

una piattaforma, «Change the Future» che raccoglie la voce dei ragazzi e delle ragazze sui temi che stanno loro a cuore. Nella gestione della crisi è mancato un coinvolgimento dei bambini, delle bambine e degli adolescenti nelle scelte che li riguardano. Molti di loro considerano quello che abbiamo alle spalle come un anno sprecato e si sono sentiti ignorati dal mondo degli adulti. Dobbiamo creare spazi di protagonismo per i bambini e gli adolescenti, anche in ambito scolastico, coinvolgendoli attivamente in tutte le scelte. Ci sono molte buone pratiche già esistenti, ma questa deve diventare la prassi. I più giovani che oggi sopportano il peso della crisi saranno chiamati a riparare i danni che la crisi stessa produce sul futuro di noi tutti, renderli partecipi delle scelte, da quelle della scuola a quelle delle comunità e del Paese, è il minimo che possiamo fare.

Un terzo messaggio — che rivolgo agli insegnanti e a tutti noi — è quello di non sprecare questa crisi dolorosa. La pandemia ha messo in luce delle criticità consolidate nel tempo, e allo stesso tempo ha fatto riscoprire a tutti il valore dei pilastri della nostra Costituzione, come la scuola e il servizio sanitario nazionale. La crisi è stata anche un grande fattore di accelerazione dei processi. Spero che troveremo il modo di riflettere su quanto accaduto per ridefinire strategie e azioni. Dobbiamo lavorare per uscire dalla crisi «con la consapevolezza che non c'è un mondo di ieri cui tornare, ma un mondo di domani da costruire», come è scritto nelle premesse del Piano «Next Generation».

UNA NUOVA ALFABETIZZAZIONE PER IL 21° SECOLO

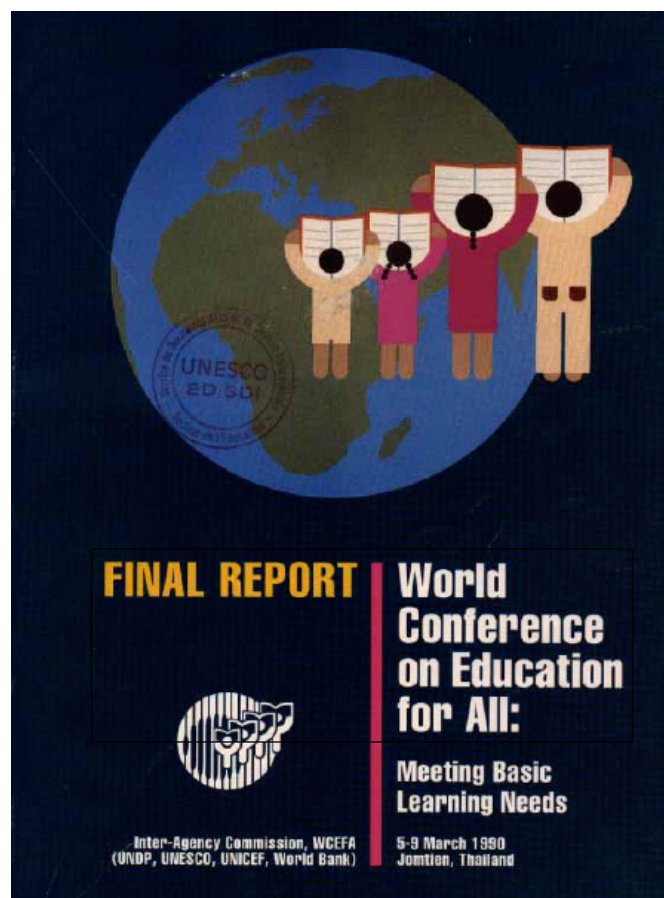


Luca Solesin

È dottore di ricerca in politiche educative internazionali, con un passato nei movimenti artistici e culturali. Ha lavorato nel settore Education dell'UNESCO e ora è Senior Change Manager ad Ashoka, coordinatore della rete Scuole Changemaker.

A Jomtien, Thailandia, il 9 marzo 1990 fa caldo. I delegati delle diverse Nazioni qui riuniti per l'ultimo giorno della «Conferenza Mondiale sull'Educazione per Tutti» stanno consultando i loro piani di volo per il rientro a casa aspettando l'orario di inizio della Cerimonia conclusiva. In quella mattinata avrebbero assistito alla proclamazione della *Dichiarazione Mondiale sull'Educazione per Tutti* su cui avevano lavorato nei mesi precedenti e negli ultimi quattro giorni. È un momento storico. Questa dichiarazione darà origine all'*Agenda internazionale Educazione Per Tutti* che impegnerà gli Stati ad assicurare una educazione di qualità e raggiungere la piena alfabetizzazione entro l'anno 2000.

E l'articolo 1 della Dichiarazione recita parole decisamente importanti: «Every person — child, youth and adult — shall be able to benefit from educational opportunities designed to meet their basic learning needs. These needs comprise both essential learning tools (such as literacy, oral expression, numeracy, and problem solving) and the basic learning content (such as knowledge, skills, values, and attitudes) required by human beings to be able to survive, to develop their full capacities, to live and work in dignity, to participate fully in development, to improve the quality of their lives, to make informed decisions, and to continue learning. The scope of basic learning needs and how they should be met varies with individual countries and cultures, and inevitably, changes with the passage of time».



«Ogni persona — bambino, ragazzo o adulto — deve avere la possibilità di beneficiare di opportunità educative disegnate perché possa raggiungere i “bisogni di apprendimento di base”. Questi bisogni contengono sia gli *strumenti* essenziali per l'apprendimento (l'alfabetizzazione, l'espressione orale, la capacità di contare e la capacità di risolvere i problemi), sia i *contenuti* essenziali per l'apprendimento (le conoscenze, capacità, valori e attitudini) richiesti da ogni essere umano per poter sopravvivere, sviluppare tutte le proprie capacità, vivere e lavorare in dignità, partecipare integralmente allo sviluppo, accrescere la qualità della propria vita, prendere decisioni informate, e continuare a imparare. Lo scopo dei bisogni di apprendimento di base e come devono essere raggiunti varia da Paese a

È tempo, dunque, di continuare ad affrontare le grandi domande educative, avendo il coraggio di trovare sempre nuove risposte.

Paese e da cultura a cultura, e inevitabilmente cambia con il passare del tempo».

Sono passati ormai 31 anni da quella mattina thailandese e da questa *Dichiarazione* che, come spiega l'ultimo passaggio, necessita di una rivisitazione con il passare del tempo. In questi 31 anni il mondo è cambiato completamente da ogni punto di vista: geopolitico, demografico, economico, sociale, tecnologico, sanitario...

È tempo, dunque, di continuare ad affrontare le grandi domande educative, avendo il coraggio di trovare sempre nuove risposte pur mantenendo e valorizzando la lungimiranza e saggezza di chi scrisse quella *Dichiarazione*.

- Quali sono oggi i «bisogni di apprendimento di base»?
- Di cosa abbiamo bisogno oggi per raggiungere quelle aspirazioni di vita a cui la *Dichiarazione* fa riferimento (sviluppare le proprie capacità, vivere e lavorare in dignità...)?
- Di cosa deve dotarsi il sistema educativo oggi per «rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana» come recita l'articolo 3 della nostra *Costituzione*?

Insomma: cosa vuol dire alfabetizzazione oggi?

Per rispondere a queste domande dobbiamo sforzarci di ridefinire un concetto educativo importante i cui

contenuti si sono andati via via restringendo: la qualità dell'educazione. Nella riflessione pedagogica degli ultimi 30 anni, e proprio a partire dalla metà degli anni Novanta, si è spesso definito un sistema educativo di qualità quel sistema che riusciva a raggiungere determinati standard nei risultati dell'apprendimento. Questo approccio ha dato origine (e ne è stato anche in parte il frutto) ai numerosi test standardizzati internazionali, come il *Programme for International Student Assessment* dell'OCSE, che svolge un ottimo, utile e necessario servizio di analisi dei risultati di apprendimento. Tuttavia, implicitamente racconta e veicola un approccio alla qualità dell'educazione più attento all'efficacia del processo educativo piuttosto che ai suoi contenuti.

Io credo che un'educazione di qualità non possa prescindere dalla considerazione legata alla rilevanza. Oggi assistiamo all'accelerazione di processi di cambiamento e l'esacerbarsi di molte tensioni come il cambiamento climatico, la fragilità del nostro pianeta, le disuguaglianze nuove e crescenti, la frammentazione sociale, gli sviluppi dell'intelligenza artificiale e del mondo mediatizzato, la creazione e il controllo dei dati e della conoscenza. Un sistema educativo di qualità non può interrogarsi solamente su quanto gli studenti abbiano imparato, ma cosa stanno imparando.

Quanto è rilevante una determinata educazione? Possiamo definire un sistema educativo di qualità se riesce efficacemente a insegnare conoscenze e sviluppare competenze che però non trovano utilità o interesse negli studenti, o che, peggio ancora, fallisca nel fornire ai giovani la fiducia in un futuro costituito da possibilità?

Nel contesto storico complesso che stiamo vivendo è fondamentale dunque riconoscere l'accresciuta rilevanza di alcune competenze rispetto ad altre. Competenze senza le quali è difficile immaginare di raggiungere quelle aspirazioni di vita contenute nella *Dichiarazione Mondiale* e che dunque costituiscono i «bisogni di apprendimento di base» di oggi, la

nuova alfabetizzazione. La letteratura scientifica è particolarmente attenta a questi aspetti così come lo è la riflessione politica a livello europeo e internazionale. La Commissione Europea, per esempio, ha lavorato molto negli ultimi anni sulle «otto competenze chiave di cittadinanza» (Comunicazione nella madrelingua, Comunicazione nelle lingue straniere, Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia, Competenza digitale, Imparare a imparare, Competenze sociali e civiche, Spirito di iniziativa e imprenditorialità, Consapevolezza ed espressione culturale). Da queste competenze sono nati i Quadri di Riferimento come il DigComp (nelle sue diverse versioni a seconda dei destinatari) sulle competenze digitali, l'EntreComp (riportato in Italia dal Sillabo per

l'Educazione Imprenditoriale del MIUR) e il LifEComp, per le competenze personali, sociali e di apprendere ad apprendere.

Essere empatici, saper lavorare insieme in maniera agile in ambienti digitali, sviluppare autonomia e capacità di scelta, saper trasformare idee in azioni per generare valore condiviso, non possono più essere poste ai margini, alla periferia, dell'azione educativa, come qualcosa che si sviluppa per caso, mentre si cerca di insegnare una ben più importante formula matematica. Possono e devono essere il cuore dell'azione educativa, trattate come se costituissero appunto parte dell'alfabetizzazione del XXI secolo, bisogni di apprendimento di base.





Vorrei però sottolineare un aspetto. La rilevanza non è equiparabile all'utilità! È un concetto molto più ampio che richiede il protagonismo individuale. Sono molte, infatti, quelle competenze che raramente mi sono o saranno «utili» nella vita, ma che magari ho adorato imparare, o che sono state sviluppate durante esperienze che costituiscono mattoni fondamentali della mia personalità e identità. Penso ad esempio al saper accordare la chitarra, al sapermi orientare su una mappa anche senza una bussola, riuscire efficacemente ad «essere bene in luce» quando recito a teatro. Non sono competenze strettamente utili, ma le notti a suonare la chitarra attorno al fuoco, i *raid* agli scout da ragazzo e le tante ore di palco a teatro sono stati gli *strumenti* del mio comprendere il mondo, del mio diventare, gli elementi essenziali per navigare la realtà. Ciò che mi ha permesso di «sviluppare tutte le mie capacità, vivere e lavorare in dignità, partecipare integralmente allo sviluppo, accrescere la qualità della mia vita, prendere decisioni informate, e continuare a imparare».

Dunque, la nuova alfabetizzazione passa *anche* dai desideri dei bambini, delle bambine, dei ragazzi e le ragazze. Passa dalla scelta (e dall'allenamento della così complessa capacità di scegliere, dal discernimento) individuale e collettiva di ciò che riteniamo rilevante. Queste riflessioni non devono rimanere sulle pagine di una rivista, ma possono interrogarci sul nostro fare scuola tutti i giorni. E sono numerose le esperienze scolastiche, di reti, di educatori e docenti che hanno rivisto i propri curricula, le metodologie, gli spazi, le

pratiche di valutazione, la governance affinché gli studenti possano essere alfabetizzati oggi. Fra gli esempi, oltre al network di Scuole Senza Zaino, ci sono le esperienze nel network Scuole Changemaker, dove un'ora di una materia tradizionale alla settimana viene «sacrificata» per svolgere un curriculum di educazione affettivo relazionale. Altre scuole hanno inserito la creazione di piccole imprese simulate (o *start up*) all'interno delle ore di informatica. Altre che adottano il Service Learning, che permette ai giovani di scegliere ed entrare in contatto con le realtà del territorio e prestare le loro competenze al servizio della comunità. Altre ancora che richiedono agli studenti di sviluppare il proprio «progetto di ricerca» individuale per tutto l'anno, offrendo loro momenti durante le settimane per approfondirlo in laboratorio o con lavori con i docenti che si mettono al servizio delle ricerche degli studenti. In questo modo gli studenti scelgono cosa imparare. Ovviamente la differenza spesso viene fatta dalla didattica o dalla ridefinizione degli spazi e dell'organizzazione scolastica. Dimensioni rispetto alle quali è necessario (ma possibile) un cambiamento per una vera educazione di qualità.

Se vogliamo ridurre le disuguaglianze sociali e permettere ai giovani di determinare il proprio futuro, abbiamo bisogno di un cambiamento nel nostro modo di pensare la qualità dell'educazione, concentrandoci sulla rilevanza dei suoi contenuti e dei contemporanei «bisogni di apprendimento di base»: ossia la nuova alfabetizzazione per il Ventunesimo secolo.

NOTIZIE DALLA CLASSE DELLA PORTA ACCANTO

Il Covid e le scuole dell'altra sponda del Mediterraneo



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.

Riceviamo costantemente notizie, più o meno approfondite, su come i vari sistemi scolastici europei hanno attivato strategie di difesa e reazione agli effetti della pandemia. Ci siamo chiesti come hanno reagito altre realtà, non appartenenti alla UE ma che con essa hanno costanti rapporti e interazioni e che a noi italiani sono in alcuni casi geograficamente più vicine di alcuni stati membri dell'UE. Abbiamo chiesto a un nostro valido collaboratore — il dottor Luca Persiani — che da alcuni anni è a capo di un progetto europeo di cooperazione internazionale in Marocco, di sviluppare una analisi sintetica sul caso marocchino. Ecco i risultati.

Il contesto

Il sistema scolastico marocchino è strutturato in istituti pubblici e privati e l'insegnamento avviene in arabo classico e francese. L'istruzione pubblica è gratuita e insieme a quella privata è gestita dal Ministero dell'Educazione

Nazionale (MNE). Per l'anno scolastico 2019/2020 è entrata in vigore la nuova riforma che prevede l'istruzione obbligatoria dai 6 ai 15 anni di età, divisa in 6 anni di scuola primaria e 3 anni di scuola secondaria di primo grado, ai quali si aggiungono 3 anni di liceo facoltativi. L'università è divisa in 3 anni di laurea breve e due di specializzazione. Gli sforzi del governo per aumentare la disponibilità dei servizi educativi hanno portato a un maggiore accesso a tutti i livelli scolastici. Il governo ha avviato diverse revisioni politiche per migliorare la qualità e l'accesso all'istruzione e, malgrado ciò, l'analfabetismo è ancora a livelli preoccupanti. Il programma nazionale di alfabetizzazione è stato certamente molto frenato dalla pandemia, come anche i programmi scolastici. Non esistono attualmente dati ufficiali aggiornati circa il

fenomeno dell'analfabetismo in Marocco. Il direttore dell'Agenzia Nazionale per la Lotta Contro l'Analfabetismo, Mahmoud Abdessamih, ha dichiarato al sito web di notizie e media Hespress che il tasso è stimabile al 32% circa, equivalente a 8,6 milioni di persone. È doveroso, però, tener conto del fatto che tali statistiche risalgono all'ultimo censimento generale della popolazione avvenuto nel 2014. Il nuovo obiettivo dell'Agenzia consiste nel ridurre il tasso di analfabetismo generale in Marocco al 10% entro il 2026.

L'avvento del Covid-19

Con l'avvento della crisi pandemica, anche in Marocco il sistema scolastico e quello universitario hanno dovuto affrontare difficoltà più che impreviste alle quali il governo non era pronto ma



verso le quali ha saputo reagire. Già a partire da marzo 2020 ha provveduto alla chiusura delle scuole e delle università e la didattica a distanza (DAD) è diventata l'unico strumento possibile. Già esistente in precedenza, ha subito un aggiornamento e un'implementazione; è stata dunque messa a disposizione degli studenti dal Ministero dell'Educazione: creazione di classi virtuali tramite piattaforme digitali, compiti a casa online, dispense in formato PDF e Power Point. La televisione pubblica ha trasmesso lezioni *ad hoc* per livello, distribuite su diversi orari attraverso i canali TVT Attaqafia, Laayoune, Arrabiaa. Parallelamente gli insegnanti hanno moltiplicato le iniziative per i loro studenti inviando capsule, tutorial e altri contenuti educativi. È stata registrata una pronta risposta da parte dei docenti nel cercare di rendere fruibile il programma scolastico anche a distanza, spesso attraverso l'inventiva e fornendo i propri numeri di cellulare personali agli studenti. Il loro scopo era certamente nobile: prolungare il contatto con i loro allievi e prevenire l'apparentemente inevitabile abbandono scolastico.

Un parere qualificato

Un'intervista con l'ex presidente dell'Osservatorio per i diritti dei bambini nonché ex presidente regionale della prevenzione contro la violenza nelle scuole, ha fatto

luce sulla percezione di studenti e insegnanti delle scuole primarie e sull'effettiva efficacia delle politiche marocchine in termini di DAD nel periodo che va da marzo a settembre 2020.

«Quando il Covid è arrivato in Marocco», spiega il Sig. Hasbane, «non era presente nessun tipo di strategia; governo, insegnanti e studenti sono stati presi in contropiede, in tutte le scuole in egual modo, nel pubblico e nel privato. Non tutti gli insegnanti sono stati in grado di affrontare con grinta e ingegno l'emergenza e questo li ha scoraggiati. Non si sono sentiti responsabili dell'apprendimento degli studenti poiché non sono stati messi nelle condizioni di esserlo».

A chi pensa vada attribuita questa responsabilità?

«Non sempre è facile attribuire le responsabilità. Di certo mancano i soldi nelle casse dello Stato per gestire adeguatamente un imprevisto così grande e le riforme messe in atto hanno raggiunto solo le grandi città. Inoltre, la maggior parte dei marocchini, soprattutto nelle zone rurali, sono sprovvisti di una connessione a Internet nelle proprie case. Inoltre, sia nelle grandi città che nelle zone rurali, ci sono molte famiglie povere che hanno un solo telefono cellulare e di vecchia generazione, quelli che non si connettono a Internet, per intenderci. Giovani e insegnanti

hanno dovuto affrontare il mostro della tecnologia, la maggior parte di loro non conosce neanche il touch screen. Spesso chi aveva la tecnologia non sapeva usarla. Come è possibile studiare attraverso uno strumento che non si è mai visto prima?».

Cosa ne pensa invece della reazione degli istituti privati?

«In linea generale le scuole private sono decisamente migliori di quelle pubbliche, gli studenti restano a scuola tutto il giorno permettendo a entrambi i genitori di lavorare. Ovviamente sono più care ma a beneficio dei ragazzi che le frequentano. I risultati sono evidenti, un bambino che frequenta una scuola privata già alle primarie parla perfettamente francese e alle secondarie di 1° grado lo scrive correttamente. Chi va alla pubblica ha persino difficoltà a parlarlo. I problemi delle famiglie delle scuole private sono gli stessi delle pubbliche e si tratta sempre di accessibilità agli strumenti che garantiscono la DAD. In linea generale gli istituti privati sono molto grandi e hanno a disposizione molte classi che hanno permesso, nel nuovo anno accademico cominciato a settembre 2020, di dimezzare il numero di studenti, garantendo una didattica in presenza più sicura in termini di distanziamento sociale».

Pensa in conclusione che le istituzioni abbiano risposto adeguatamente alle

È stata registrata una pronta risposta da parte dei docenti nel cercare di rendere fruibile il programma scolastico anche a distanza, spesso attraverso l'inventiva e fornendo i propri numeri di cellulare personali agli studenti.

esigenze imposte dalla DAD?

«No, ma come le ho detto non ne faccio una colpa ma un dato di fatto. Anche le stesse famiglie non sono state in grado di comportarsi adeguatamente rispetto alle necessità di apprendimento dei propri figli. Con il passaggio dalla didattica in presenza a quella a distanza, i genitori hanno cominciato a intervenire negativamente nell'apprendimento dei figli, aiutandoli troppo, spesso facendo i compiti al loro posto o suggerendo di nascosto le risposte alle domande poste dagli insegnanti. Questo comportamento li ha danneggiati. Gli stessi professori se ne sono accorti, è strano ovviamente che un ragazzo che in presenza non studia, non partecipa ed è svogliato, con la DAD cominci a prendere il massimo dei voti. Errore dunque dei docenti non segnalarlo, procedendo invece come se nulla fosse per non avere a loro volta il problema di dover gestire la situazione».

Il parere degli studenti

Un grande ruolo nella difficoltà di apprendimento per gli studenti e le studentesse di primarie, secondarie e liceo lo ha giocato l'impreparazione degli insegnanti nell'utilizzo degli strumenti

informatici, unito alla novità del mondo open source, come si deduce dalle parole di Salima e Jamila, studentesse di una scuola privata, rispettivamente secondaria di 1° grado e primaria. «A me piace studiare e quindi non ho avuto grandi problemi, le difficoltà sono state più dei nostri insegnanti che non avevano il polso della situazione» racconta Salima. «Nessun insegnante ha adattato le lezioni alla situazione, tutti si sono comportati come se fossimo in presenza e durava di più l'appello della lezione stessa». Jamila racconta la sua esperienza nella scuola primaria: «Io non ho imparato niente» dice sorridendo. «So che è anche colpa mia ma gli insegnanti non sanno usare il computer e Internet gli funzionava male. Anche noi non abbiamo Internet a casa, quindi ho usato quello del telefono di papà». Salima prende la parola: «Molti dei miei compagni non partecipavano alle lezioni perché non avevano i mezzi, andare alla scuola privata non vuol dire essere ricchi. Addirittura il programma è stato più che dimezzato, abbiamo studiato solo arabo, francese e matematica. E un po' di inglese. Non è facile stare attenti a lezione se l'insegnante per primo non sa accendere il microfono per parlare».

Il mondo Universitario

Anche il sistema universitario ha dovuto modificare le modalità di insegnamento adattandole alla crisi, nel rispetto delle esigenze di docenti e studenti.

A marzo 2020, la Presidentessa dell'Università Hassan II di Casablanca, Aawatif Hayar, ha dichiarato in un'intervista a MEDI1TV che la DAD non è una nuova esperienza in Marocco, ma lo è il suo carattere massivo ovvero la necessità di renderlo accessibile a centinaia di migliaia di allievi. «Già dal 13 Marzo» ha spiegato la Presidente «l'Università Hassan II ha messo a disposizione le misure preventive di igiene in concerto con la prefettura e le autorità locali. Il 14 Marzo» continua la Presidente «tutti i capi di stabilimento dell'università Hassan II e la presidenza hanno elaborato un piano d'azione al fine di creare una serie di cellule ad hoc allo scopo di aiutare i professori e accompagnarli nell'organizzazione delle lezioni online. In sole 48 ore, i corsi online sono passati dal 5% al 50%. I professori più esperti hanno assistito i colleghi nel loro primo approccio alle nuove metodologie e ai nuovi strumenti di insegnamento online. Tali novità non hanno intaccato l'andamento dei corsi di

studio. La didattica universitaria a distanza è stata pianificata in modo da far rimanere gli studenti in contatto con i docenti attraverso la ENT (*Environnement Numérique de Travail*), una piattaforma digitale che permette di beneficiare di servizi educativi e amministrativi da qualsiasi terminale connesso a Internet. Tale piattaforma avrebbe dovuto permettere uno scambio tra studenti e docenti attraverso dei forum, il docente avrebbe caricato la lezione e gli studenti segnalato dubbi e necessità di eventuali chiarificazioni. Parallelamente attraverso canali open source quali Zoom e Teams, i docenti avrebbero dovuto tenere i corsi dal vivo e gli studenti avrebbero partecipato secondo il calendario delle lezioni». Effettivamente la testimonianza del Professor MT di Rabat ha confermato l'alta qualità degli strumenti messi a disposizione per le università da parte del governo marocchino. «Tutto ciò che si poteva fare è stato fatto. Abbiamo atteso solamente una settimana, terminata la quale avevamo una piattaforma sulla quale condividere i documenti e scambiare opinioni. Abbiamo parallelamente svolto le lezioni a distanza ed è sembrato di stare in classe. Noi docenti abbiamo familiarizzato velocemente con le funzioni della piattaforma e imparato come gestire le lezioni condividendo documenti in diretta. Le problematiche riscontrate hanno colpito gli istituti che non fondano

Se dunque un buon insegnante è chi tiene conto dell'eterogeneità delle condizioni e delle capacità degli studenti, allora lo deve essere anche il suo metodo.

l'apprendimento esclusivamente sullo studio dei libri, ma anche sul lavoro sul campo. È chiaro che in questo caso la piattaforma non è stata sufficiente. A ogni modo mi sono trovato talmente bene che ritengo che la DAD sia un ottimo modo per far apprendere gli studenti risparmiando i costi del trasporto per recarsi all'università o nelle scuole di specializzazione».

Per una conclusione

A oggi, il dipartimento responsabile dell'educazione non ha ancora pubblicato una valutazione ufficiale sull'esito dell'apprendimento a distanza praticato durante il lockdown. Tale bilancio si rivelerebbe di certo fondamentale ai fini dell'identificazione dei punti di forza e di debolezza di questa esperienza, allo scopo di capitalizzare le azioni positive. L'unica pubblicazione attualmente disponibile consiste nello studio dell'Alto Commissariato per la Pianificazione (HCP) sulle relazioni sociali nel contesto della pandemia pubblicato nel luglio 2020. Gli indicatori rivelano quanto segue: sei persone su dieci hanno ridotto il tempo dedicato allo studio durante il lockdown;

otto bambini su dieci in età prescolare non hanno seguito corsi a distanza; due alunni su tre ritengono che i corsi a distanza non coprano il programma; più del 25% degli studenti ritiene che l'educazione a distanza non abbia svantaggi. Circa il 50% incontra difficoltà nell'assimilazione.

Come deducibile dalle testimonianze, esistono diversi tipi di Marocco e la suddivisione del sistema scolastico non è solo tra primarie, secondarie di 1° grado, liceo e università ma passa anche attraverso la divisione centro/periferia di cui parlava Rokkan e la mancanza di equilibrio nella distribuzione delle risorse e degli investimenti.

In conclusione, bisognerebbe forse ripartire dalle persone, considerando le loro diversità e necessità. Non è possibile standardizzare la didattica, che sia in presenza o a distanza, poiché lo studente ideale non esiste come non esistono le condizioni ideali. E se dunque un buon insegnante è chi tiene conto dell'eterogeneità delle condizioni e delle capacità degli studenti, allora lo deve essere anche il suo metodo. Ci si aspetta che gli studenti si adattino alla didattica ma forse risulterebbe più efficace il contrario.

Invito alla lettura

LA SCUOLA CHE FA BENE



Serena Campani

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

La scuola che fa bene è una scuola che lavora bene, ma che forse e soprattutto fa star bene chi la frequenta e la vive ogni giorno: gli studenti, le studentesse e i docenti.

Ma *La scuola che fa bene* è anche il titolo di un bel libro uscito nel 2018, nella collana «Se solo potessi» di Uno Editori.

Le autrici sono due giovani docenti di Lettere della scuola secondaria di primo grado, Annalisa De Stasi ed Elena Conte.

Il libro si compone di otto capitoli ben approfonditi e argomentati che, con tono colloquiale ma al contempo rigoroso, affrontano tutto il ventaglio degli strumenti formativi per gli insegnanti di oggi.

Capitolo dopo capitolo viene presentata tutta una serie di strategie e metodologie didattiche utili a migliorare il lavoro in classe mediante un approccio pragmatico, richiamando, ove necessario, anche gli aspetti teorici che sottendono le diverse «buone pratiche» presentate. Un libro concreto quindi, che propone con entusiasmo soluzioni a problemi specifici o ad ampio spettro, che presenta mediante esempi tratti dal lavoro quotidiano alcuni strumenti operativi che



non possono mancare nella «cassetta degli attrezzi» di un buon insegnante. La differenziazione didattica, argomento del momento, viene per esempio ben approfondita e spiegata nel dettaglio; dalla strutturazione delle attività mediante istruzioni scritte, alla proposta di utilizzo di strumenti diversi tramite agende di lavoro ricche e diversificate, oppure delle «stazioni ai tavoli».

Le autrici sono insegnanti di Lettere, ma in realtà le metodologie elaborate sono totalmente interdisciplinari, anzi, trascendono la divisione disciplinare, pertanto ogni docente potrà trovarvi spunti significativi di riflessione e proposte concrete da adattare ai bisogni specifici della propria classe. Andando avanti con la lettura, si trovano poi anche piccoli esercizi pratici da svolgere in itinere che, se messi in pratica, possono contribuire a trasformare la lettura del libro in un percorso di autoformazione professionale assai rilevante.

Un pomeriggio di fine gennaio ho potuto incontrare in video conferenza le autrici del libro per un confronto e una chiacchierata informale. Due docenti in grande sintonia, entusiaste del lavoro a scuola e di quello di formatrici. Obiettivo primario del loro lavoro è promuovere autonomia e benessere a scuola. Mi hanno raccontato delle molteplici influenze e contaminazioni di strategie

e metodologie didattiche che permeano il loro lavoro, citando tra i loro punti di riferimento Maria Montessori, esperienze di scuola tedesca e di home schooling, la didattica aperta di Heidrun Demo e anche Senza Zaino tramite l'incontro con Marco Orsi e Marzia Nieri. Un libro che parla quindi anche il linguaggio del modello di scuola Senza Zaino. La differenziazione, le agende di lavoro, il metodo dell'artigiano, i valori di autonomia a responsabilità, sono solo alcuni degli aspetti che colpiscono in tal senso e che fanno emergere l'affinità elettiva.

Un libro per tutti i docenti. I più esperti magari vi troveranno codificate pratiche che con anni di esperienza hanno già affinato; i più giovani avranno modo di sperimentare tutta una serie di consigli e procedure per rendere più efficace e gratificante il loro operato. Le autrici mi confidano di rivolgersi in maniera particolare al primo ciclo d'istruzione per quanto riguarda le tecniche e le strategie proposte, ma che i principi di base che le ispirano vanno bene per ogni ordine di scuola poiché l'ascolto, il rispetto reciproco, la fiducia sono principi universali che stanno alla base di ogni relazione educativa significativa.

Per chi volesse seguire sul web le interessanti e innovative proposte di Annalisa De Stasi e Elena Conte, esistono un sito internet ricco e

colorato <https://lascuolachefabene.it/> e una omonima pagina Facebook e presto saranno presenti anche su Cam.TV.

IL LIBRO

De Stasi A. e Conte E. (2018), *La scuola che fa bene*, Torino, Uno Editori, pp. 180, € 12,90.





SENZA ZAINO

Volume 2, numero 1 - marzo 2021

PERIODICITÀ

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

La rivista è distribuita in formato esclusivamente digitale al sito:

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

ABBONAMENTI

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

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

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

ISSN: 2723-8865

Ufficio abbonamenti

Tel. 0461 950690 - Fax 0461 950698

ufficioabbonamenti@erickson.it

Le proposte di articoli devono essere inviate a:

rivista@senzazaino.it

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

© 2021

Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.

Via del Pioppeto 24

38121 Trento



RESPONSABILE SCIENTIFICO

Maria Paola Pietropaolo

rivista@senzazaino.it

COMITATO SCIENTIFICO

Giovanni Biondi

Sabina Bellotti

Giancarlo Cerini

Maristella Fortunato

Mao Fusina

Maria Antonella Galanti

Dario Ianes

Raymond Isola

Andrea Maccarini

Ersilia Menesini

Maria Grazia Mura

Marco Orsi

Angelo Paletta

Luca Solesin

Roberto Trincherò

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