

**COMMISSIONE VII
CULTURA, SCIENZA E ISTRUZIONE**

RESOCONTO STENOGRAFICO

INDAGINE CONOSCITIVA

7.

SEDUTA DI MERCOLEDÌ 29 GENNAIO 2020

PRESIDENZA DEL PRESIDENTE **LUIGI GALLO**

INDICE

	PAG.		PAG.
Sulla pubblicità dei lavori:			
Gallo Luigi, <i>presidente</i>	3	Ciampi Lucia (PD)	10
		Reali Raffaella, <i>membro della direzione della Rete nazionale « Scuole senza zaino »</i>	6, 11
INDAGINE CONOSCITIVA IN MATERIA DI INNOVAZIONE DIDATTICA		<i>ALLEGATI:</i>	
Audizione di Lucia Balduzzi, membro del direttivo della SIPED (Società italiana di pedagogia), e di Raffaella Reali, membro della direzione della Rete nazionale « Scuole senza zaino »:		<i>Allegato 1:</i> Documentazione depositata da Lucia Balduzzi	13
Gallo Luigi, <i>presidente</i>	3, 6, 8, 10, 12	<i>Allegato 2:</i> Documentazione informatica depositata da Lucia Balduzzi	17
Aprea Valentina (FI)	8	<i>Allegato 3:</i> Documentazione depositata da Raffaella Reali	25
Balduzzi Lucia, <i>membro del direttivo della SIPED (Società italiana di pedagogia)</i>	3, 10	<i>Allegato 4:</i> Documentazione informatica depositata da Raffaella Reali	37
Casa Vittoria (M5S)	9		

N. B. Sigle dei gruppi parlamentari: MoVimento 5 Stelle: M5S; Lega - Salvini Premier: Lega; Forza Italia - Berlusconi Presidente: FI; Partito Democratico: PD; Fratelli d'Italia: FdI; Italia Viva: IV; Liberi e Uguali: LeU; Misto: Misto; Misto-Noi con l'Italia-USEI-Cambiamo !-Alleanza di Centro: Misto-NI-USEI-C !-AC; Misto-Minoranze Linguistiche: Misto-Min.Ling.; Misto-Centro Democratico-Radicali Italiani-+ Europa: Misto-CD-RI-+E; Misto-MAIE - Movimento Associativo Italiani all'Estero: Misto-MAIE.

PAGINA BIANCA

PRESIDENZA DEL PRESIDENTE
LUIGI GALLO

La seduta comincia alle 15.05.

Sulla pubblicità dei lavori.

PRESIDENTE. Avverto che la pubblicità dei lavori della seduta odierna è garantita anche dalla trasmissione in diretta sul canale *web-tv* della Camera dei deputati.

Audizione di Lucia Balduzzi, membro del direttivo della SIPED (Società italiana di pedagogia), e di Raffaella Reali, membro della direzione della Rete nazionale « Scuole senza zaino ».

PRESIDENTE. L'ordine del giorno reca, nell'ambito dell'indagine conoscitiva in materia di innovazione didattica, l'audizione di Lucia Balduzzi, ordinaria di didattica e pedagogia speciale presso l'Università di Bologna e membro del direttivo della SIPED (Società italiana di pedagogia), e di Raffaella Reali, dirigente scolastica e membro della direzione della Rete nazionale « Scuole senza zaino », accompagnata da Luca Bianchini, componente della segreteria della Rete Nazionale.

Saluto i nostri ospiti e li ringrazio della loro presenza. Come di consueto, darò la parola prima agli auditi e quindi ai colleghi che la chiederanno per porre questioni e, da ultimo, di nuovo agli auditi per le risposte e i chiarimenti chiesti. Do ora la parola a Lucia Balduzzi per la SIPED.

LUCIA BALDUZZI, *membro del direttivo della SIPED (Società italiana di pedagogia)*. Grazie presidente. In primo luogo, vorrei ringraziare per l'opportunità che è stata

accordata alla Società italiana di pedagogia, società attiva dal 1989 a cui aderiscono circa settecento docenti e ricercatori delle diverse università italiane, che si occupano di questioni educative.

Per presentare il breve intervento che farò sono partita dal riferimento all'Azione 4 che avete inserito nell'ordine del giorno e che deve essere connesso al tema delle didattiche innovative. Ho cercato di evidenziare le parole chiave che sono nell'Azione 4 (accessibilità, equità e inclusione), perché penso che queste siano le tre parole che devono guidare il senso dell'innovazione didattica della scuola e del sistema extra-scolastico in questo momento. Ho cercato di mettere assieme la sintesi di un pensiero pedagogico complesso: settecento docenti presentano modalità e approcci differenti fra loro. Ho inoltre tentato di mettere insieme le evidenze della ricerca scientifica con quanto richiesto dalle normative, sia europee sia nazionali, in tema di innovazione didattica.

Il problema iniziale è quello della dispersione scolastica e delle disuguaglianze in aumento e fortemente correlate con la distribuzione della ricchezza nel nostro Paese. Quello che risulta da diversi *report* — faccio l'esempio di *Save the Children*, ma vi sono altri documenti ufficiali — è che nel nostro Paese ci troviamo di fronte a un totale di cinque milioni e 58 mila persone in povertà assoluta: 1,843 milioni vivono al Nord, 672 mila al Centro e ben 2,084 milioni nel Mezzogiorno. Sappiamo anche che complessivamente il 12,1 per cento (1,2 milioni) dei soggetti sono minori che frequentano le scuole dell'infanzia, le scuole primarie e le secondarie. Sappiamo anche che questo dato (quello della povertà) ha una rappresentazione, rispetto al nostro Paese, che mette in luce una distribuzione

altrettanto non equilibrata degli accessi ai servizi e alle scuole di qualità. In particolare, mi riferisco ai servizi per l'infanzia. Vediamo che, mentre nelle regioni settentrionali abbiamo picchi, come quelli dell'Emilia-Romagna, in cui il 30 per cento dei bambini accede al nido, in Calabria, invece, questo accesso è riferito soltanto al 2 per cento. Ancora: nelle diverse regioni, nelle aree urbane troviamo più disponibilità di accesso ai servizi mentre, nelle aree rurali, questo accesso diventa più difficile.

Perché è importante sottolineare, quando si parla di scuola primaria e secondaria, l'influenza dei servizi per l'infanzia? Perché tutte le ricerche mettono in luce che questo *gap* socioeconomico - che di fatto è quello maggiormente correlato alla dispersione scolastica o al successo scolastico - può essere ridotto dalla fruizione dei bambini e dalla partecipazione delle famiglie a questo tipo di servizi, e che *primario* è l'intervento e maggiori sono le possibilità di riuscita dei soggetti che entrano nei servizi e che fruiscono di un'educazione di qualità. Sottolineo il passaggio dell'educazione di qualità, perché le medesime ricerche evidenziano che non è sufficiente la frequenza, non è sufficiente andare al nido o frequentare una scuola dell'infanzia: bisogna che questi servizi e queste scuole offrano un livello qualitativo alto e che lo offrano a tutti.

Un altro elemento molto significativo è quello del tasso di abbandono scolastico. Anche in questo caso vediamo che i dati, che per un certo periodo davano il tasso dell'abbandono in diminuzione, in questo momento stanno riprendendo e stanno crescendo, con particolare riguardo, tra l'altro, al genere femminile che era quello meno toccato dalla dispersione scolastica. Lo stesso avviene per le competenze alfabetiche e numeriche di base che non vengono raggiunte dagli studenti. Vediamo che il 34,40 per cento degli alunni non raggiungono la sufficienza nelle competenze alfabetiche numeriche nella scuola secondaria di primo grado e che questo tasso tende ad alzarsi lievemente per la secondaria di secondo grado. È importante sottolineare anche qui che la distribuzione varia sul piano

regionale e, rispetto alla secondaria di secondo grado, varia fortemente anche in relazione alle scuole e agli istituti frequentati. Per esempio l'OCSE-PISA ci dice che, mentre uno studente su sei al liceo non raggiunge le competenze minime in scienze, abbiamo sei studenti su dieci che non le raggiungono in un istituto di tipo professionale. Ancora un elemento molto importante da evidenziare è il fatto che non sono solo le disomogeneità territoriali, di genere e di provenienza regionale a fare la differenza, ma che anche il *background* migratorio dei soggetti è una variabile molto importante.

Vediamo quali sono le possibili soluzioni - forse è una parola forte - e che cosa ci dicono la ricerca e i documenti europei circa le possibilità di intervento. Sottolineano l'importanza di investire sulla prima infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale: faccio riferimento alle raccomandazioni che trovate nella *slide*. La prima evidenza la necessità di migliorare l'accesso, la seconda invece la necessità di lavorare in termini innovativi sulla didattica dell'accoglienza di questi servizi. Inoltre, abbiamo la raccomandazione della Commissione europea del 2017 - e qui torniamo alla didattica inclusiva nella scuola primaria e secondaria - che insiste sulla necessità di lavorare sul tema dell'inclusività per migliorare la qualità didattica e di investire sulla formazione in servizio dei docenti, e su quella iniziale. In particolare, evidenzia l'importanza del tema della collegialità in sede di formazione. Ovvero, che è importante che siano i gruppi di docenti, soprattutto dei medesimi istituti scolastici, a lavorare insieme in questo senso.

Ho quindi cercato di sintetizzare in che modo l'innovazione scolastica può fare fronte alle sfide educative attuali. A nostro avviso, è possibile che l'innovazione didattica faccia la differenza, se la si considera in termini sistemici, ovvero se declinata nella necessità di coniugare i metodi, le tecniche e le tecnologie didattiche con l'organizzazione degli spazi scolastici, dei tempi scuola, della formazione dei docenti, sia iniziale sia in servizio, e della partecipazione degli alunni e delle loro famiglie. Non

bisogna infatti pensare che l'innovazione didattica possa essere un fatto isolato: non è sufficiente che un solo insegnante abbia una buona didattica affinché la qualità dell'intero istituto migliori: essa presuppone invece una concezione culturale che superi il tradizionale approccio di tipo trasmissivo, e per questo richiede tempi lunghi di realizzazione nel corso dei quali, a vecchi metodi e strumenti, vengano affiancati, via via, approcci e tecnologie più moderne, i cui esiti risultino supportati dalla ricerca empirica in educazione. Rispetto ai metodi, alle tecniche e alle tecnologie didattiche la ricerca indirizza prevalentemente verso l'utilizzo di metodologie attive, anche di natura grupppale; lezioni dialogate e approccio induttivo; l'utilizzo del « *cooperative learning* », di giochi di ruolo, di strategie di *peer tutoring*; la strategia delle classi capovolte: sono alcuni fra gli approcci attivi, già sperimentati a partire dalla fine del secolo scorso nelle nostre scuole, che hanno dato importanti riscontri non solo in termini di apprendimento, ma anche di socializzazione e affettività. E sappiamo che anche queste due tematiche sono rilevanti oggi nel mondo della scuola.

Ogni approccio scelto, però, richiede insegnanti formati a progettarlo e a realizzarlo, dunque non solo ad applicarlo. Richiede, inoltre, scelte culturali e organizzative precise. Un metodo, dunque, non vale l'altro. Essi vanno scelti consapevolmente e utilizzati in funzione degli obiettivi educativi e cognitivi che si vogliono raggiungere o, meglio, delle competenze che si vogliono supportare. Per questo motivo il docente deve conoscere una pluralità di metodologie tecniche proprio per poterle utilizzare in modo sinergico e integrato, anche sfruttando gli spazi in modo sempre più flessibile. Si diceva che non è sufficiente che il docente viva la sua classe: la scuola deve essere una scuola aperta, che utilizza tutti gli spazi disponibili, sia quelli interni — penso ai corridoi, agli atri — che, ovviamente, quelli esterni. Ma, ancora, la scuola deve avere il coraggio di uscire fuori e andare verso il territorio, verso i servizi e le opportunità che ciascun territorio offre.

In sintesi, quindi, quali possono essere i principi orientativi e le linee guida per implementare una innovazione didattica che abbia buoni esiti nel ridurre il problema della differenza di opportunità e offrire un'educazione di qualità? In primo luogo — mi sembra di averlo già sottolineato — il tema dell'individualizzazione: offrire, attraverso una pluralità di metodologie, supporti differenti ai bisogni e alle potenzialità dei soggetti che sono all'interno della scuola, ovvero gli allievi in apprendimento; lavorare sul rispetto e sulla valorizzazione delle diversità. Questo significa che ciascun apprendimento diventa efficace nel momento in cui si è ancora a tutto ciò che gli studenti e le studentesse, che i bambini e le bambine vivono nella loro quotidianità, e soprattutto a tutti gli apprendimenti che hanno acquisito negli anni precedenti. Le nuove conoscenze, se vengono solo appoggiate su quelle vecchie, non producono apprendimento. Producono apprendimenti che poi si dimenticano velocemente. Per questo gli insegnanti devono conoscere gli allievi che hanno davanti, devono valorizzare il *background* da cui essi provengono; possono utilizzare, per esempio, il plurilinguismo come una importante risorsa, visto che ormai nelle nostre classi sono presenti bambini che parlano tante lingue diverse. Ancora: devono creare un senso di appartenenza che, partendo dalle differenze, però, crei una comunità, crei un senso di comunione tra le persone che appartengono ai medesimi contesti. Occorre lavorare su un'organizzazione modulare di spazi, tempi e raggruppamenti perché non può esistere un unico tempo scuola e un unico luogo spazio scuola. Deve potersi vedere la possibilità di integrarsi: perché non aprire le secondarie di pomeriggio, ad esempio, e sfruttare anche maggiormente questo tempo? Ancora: la formazione professionale dovrebbe essere maggiormente incentrata sulla dimensione collegiale e rilanciando anche sperimentazioni sul curricolo verticale: quindi il tema della continuità educativa tra i diversi cicli d'istruzione, e poi l'apertura alle famiglie e al territorio.

Concludo dicendo che cosa può fare la SIPED. La SIPED è una società che consta

di settecento iscritti e copre tutte le aree della ricerca pedagogica e didattica; i nostri sono colleghi che operano non solo nella formazione dei docenti in servizio iniziale, dei docenti di sostegno, ma sono anche impegnati esattamente in quei programmi che voi avete indicato come fondamentali per la costruzione di una conoscenza condivisa in Europa. Penso a « *Horizon 2020* » o agli « *Erasmus Plus* », Azione K2 e K3, ovvero proprio quelli che lavorano per l'innovazione didattica. Quindi quello che la SIPED può offrire è sicuramente un *expertise* di altissimo livello, che potrebbe entrare in quella sinergia di intervento insieme alle scuole, ai territori e al resto della società civile.

PRESIDENTE. Do la parola a Raffaella Reali, membro della direzione della Rete nazionale « Scuole senza zaino ».

RAFFAELLA REALI, *membro della direzione della Rete nazionale « Scuole senza zaino »*. Grazie presidente. Grazie dell'opportunità che mi è stata data di poter presentare il modello delle « Scuole senza zaino » che sono una realtà piuttosto importante in Italia.

Sono la dirigente scolastica di uno degli « istituti senza zaino » dell'Umbria: una realtà abbastanza diffusa, come potete vedere in questa tabella: 279 istituti scolastici, 571 scuole, quasi quarantamila studenti e 3.300 docenti. Una realtà grande che sta prendendo piede in tutte le nostre regioni.

Il modello « senza zaino » è una realtà viva nella scuola italiana che si rifà, però, ad una tradizione antica: si ispira ai maestri pedagogisti quali Montessori, Dewey, Bruner, Freinet e Gardner. In questa *slide* potete vedere quali sono i tre valori fondamentali sui quali poggia l'impianto del modello « senza zaino »: la comunità, la responsabilità e l'ospitalità. Mi fa piacere che anche la relatrice che mi ha preceduto abbia parlato di comunità, dell'importanza di creare una scuola che diventi luogo di comunità. Il sostrato culturale e pedagogico a cui si ispira è quello di un approccio globale al curriculum, nel quale si possano compenetrare sia aspetti che riguardano gli

artefatti materiali (pensiamo alle aule, agli ambienti), ma anche alla parte immateriale che riguarda il come fare scuola e le idee sulla scuola.

Il primo grande momento innovativo della « Scuola senza zaino » è stato quella di destrutturare gli spazi. Si è passati da una realtà di classe monofunzionale e unidirezionale, senz'altro poco ospitale, a una realtà più polifunzionale. In tutte le circa duemila « classi senza zaino » è stata operata questa trasformazione, che rappresenta una vera e propria rivoluzione copernicana, con tavoli cooperativi, angoli morbidi, l'angolo della discussione e l'agorà, alcune parti laboratoriali. Questa è un'immagine, ad esempio, di una classe tipo. Potete vedere anche come il senso del bello, la bellezza e il benessere caratterizzano le nostre scuole. Non ci si è accontentati però di una operazione di *restyling* – questo è importante sottolinearlo –, perché la parte innovativa è senz'altro quella legata al modo con cui si fa scuola. Uno degli aspetti importanti – qui vedete i nostri bambini che usufruiscono dell'agorà per momenti di lettura personale – riguarda l'organizzazione della vita della scuola, perché tutto è normato a seconda di istruzioni che vengono co-costruite tra il docente e gli alunni. Il modello è quello di un apprendimento che deve avvenire in modo sociale, condiviso, partecipato. I tavoli delle responsabilità e gli oggetti sono in comune: altro elemento importante da sottolineare. Ci si rifà anche al semaforo montessoriano per mantenere un tono di voce piuttosto contenuto all'interno delle aule. Diciamo con una metafora che il brusio di un alveare è quello che di solito si avverte, quando si entra all'interno di un'aula senza zaino. Un brusio operoso. Questo è un elemento importante e ancora di innovazione che vale la pena rimarcare: attivare in questo modo uno spazio per l'apprendimento significa anche poter sviluppare attività differenziate. In questi tavoli vedete alcuni bambini che stanno svolgendo contemporaneamente lavori diversi. Questo è importante perché sappiamo che i tempi e i modi di apprendimento dei bambini sono diversi; in questo modo possiamo applicare

sul serio quell'esortazione di don Milani che diceva che non possiamo fare delle parti uguali tra disuguali. Nelle nostre scuole ci sono anche bambini che presentano, a volte, alcune difficoltà di apprendimento; questo tipo di organizzazione del lavoro potrebbe essere funzionale soprattutto a loro, perché è senz'altro più importante lavorare in coppia, lavorare con un amico, lavorare utilizzando il *peer tutoring* piuttosto che fare riferimento all'insegnante o anche all'insegnante di sostegno.

È importante sottolineare il fatto che i materiali che si trovano all'interno delle « Scuole senza zaino » possono essere di varia natura: materiali digitali, materiali tattici e materiali iconici. Sono raccolti in angoli polifunzionali. Le cosiddette « fabbriche degli strumenti delle scuole senza zaino » raccolgono poi tutti gli *specimen* di tutte le lavorazioni e le sperimentazioni che sono state fatte nelle classi.

Un altro elemento di cui vorrei parlare è relativo alla valutazione. Nelle « scuole senza zaino » si tende, soprattutto nella scuola primaria, ad abolire il voto numerico, dando evidenza a percorsi che possano permettere di comprendere quale sia la valutazione, se così vogliamo dire, di tipo più formativo rispetto a quella sommativa. Si arriva senz'altro, alla fine, all'elaborazione del voto, ma la cosa più importante è prevedere percorsi che pongano in essere dei *feedback*, ma anche una riflessione sull'errore, sui percorsi autovalutativi. Qui vedete alcuni pannelli dell'autovalutazione: ciascuno studente sceglie, anche durante la giornata, alcune attività a cui porre poi la propria valutazione. Rispetto a questo possiamo dire che si tratta di un elemento importante per arrivare a scardinare il valore del voto che a volte – come spesso sappiamo – viene utilizzato come premio o come punizione, mentre il valore del progresso che i ragazzi fanno e, soprattutto, il gusto che devono trovare nel proprio apprendimento, dovrebbe essere più intrinseco che estrinseco.

La costruzione della scuola comunità. Qui vedete alcuni bambini che stanno svolgendo un'attività assembleare: i grandi aiutano i piccoli nell'apprendimento. Nelle

« scuole senza zaino » vi sono anche prove di una democrazia, quali i consigli dei ragazzi e anche i consigli generali che vengono tenuti alla presenza dei vari docenti e del dirigente.

La famiglia costituisce l'altro elemento importante. Comunità significa anche includere i genitori, che svolgono alcune attività all'interno delle scuole, anche di *fundraising*, e che aiutano nella costruzione e nell'ammodernamento degli ambienti, nella costruzione degli strumenti. Questo perché è il senso della comunità, il senso fondamentale che caratterizza il « senza zaino ».

Gli insegnanti. Un'ultima parola la vorrei spendere per loro. Dicevamo, circa 3.300 insegnanti che hanno sfidato la rigidità del sistema, come la resistenza al cambiamento di molti colleghi. Hanno messo in soffitta modi di lavorare, decenni di pratiche poco fruttuose, e si sono messi in gioco. Questi docenti sono la forza della nostra rete. Il « senza zaino » pone attenzione anche a loro *on boarding*, ovvero l'accompagnamento nel momento in cui affrontano per la prima volta la realtà delle « scuole senza zaino », svolgendo attività di formazione importante per tutti gli anni nei quali stanno all'interno della rete. Questo è un elemento essenziale che va valutato, tenendo *delle* potenzialità che la scuola italiana possiede. Circa duecento di loro, ad esempio, sono diventati formatori e girano per tutta Italia per diffondere il modello.

Qui troviamo lo sviluppo delle attività della rete nazionale. Di alcune cose ho già parlato, pertanto vorrei parlare di alcuni accordi che sono stati siglati con gli istituti, con centri importanti, con l'università. I *visiting* delle « scuole senza zaino » sono diventati polo di attrazione anche per i docenti appena immessi in ruolo, che vengono a conoscere e a visitare le nostre scuole. Presto arriverà anche una rivista delle « scuole senza zaino ». Il dibattito culturale per ciò che è stato messo in piedi e che promana sia dall'associazione che dalla rete senza zaino è consistente: incontri, convegni, seminari sia a livello regionale che locale caratterizzano il lavoro del « senza zaino ».

Vorrei chiudere con questa immagine, in cui i nostri bambini sono impegnati nel cosiddetto « senza zaino *day* » a livello nazionale. Sono stati ripresi dall'alto con un drone. Vorrei provare a fare un parallelismo tra questo volo che caratterizza le « scuole senza zaino » e il fatto che il movimento mette a disposizione di noi dirigenti attività di formazione che riescono in qualche modo a ricentrare la nostra *leadership*, il nostro ruolo di liberi educanti e a rifocalizzare sugli aspetti della didattica, della formazione e dello sviluppo professionale. In un lavoro come quello dei dirigenti che spesso è oberato da tante attività, e qualche volta invischiato in certe pastoie, l'attività del « senza zaino » ci permette di poter rialzare lo sguardo e di costruire quella scuola che desideriamo, che sogniamo e che vorremmo realizzare.

PRESIDENTE. Ringrazio nuovamente gli auditi, che ci confermano molte delle cose che abbiamo già avuto modo di ascoltare. Si vede che il ciclo sta tendendo alla conclusione, perché si stanno sedimentando alcuni temi: spazi, tempi e formazione dei docenti, formazione anche nella comunità dei genitori (un altro punto che viene segnalato), così come l'innovazione e il *peer to peer*.

Voglio fare una domanda specifica e poi passo la parola ai colleghi. C'è un ampio dibattito sugli spazi e sull'edilizia; questa Commissione ha avviato una proposta di legge — tra l'altro sollevata dalla società civile, *Save the Children* e Cittadinanzattiva — che va ad affrontare l'aspetto regolamentare sull'edilizia, su cui bisogna mettere mano e sul quale c'è una particolare attenzione da parte del Ministero dell'istruzione e di questa Commissione. Tuttavia, l'esperienza « senza zaino » sembra dimostrare la possibilità di intervenire sugli spazi senza aspettare la nuova costruzione o la scuola innovativa ricostruita *ex novo*. Quindi sollevo una questione tecnica: mi interessa questa parte relativa al tema degli arredi e delle modifiche degli spazi, oltre naturalmente al modello di gestione che va di pari passo. Siccome, però, è stata affrontata in questi primi mesi di questa legislatura, la questione di una certa diffi-

coltà di competenza da parte del Ministero ad intervenire sul fronte degli arredi all'interno della scuola, vorrei capire quali erano stati gli interlocutori della rete « scuole senza zaino » e quali sono stati gli attori operativi che hanno permesso anche il ricambio degli arredi in modo sostanziale. Ora passiamo al giro di domande e poi alle vostre risposte.

VALENTINA APREA. Ringrazio anch'io gli auditi e dico subito che condivido certamente le due grandi questioni: formazione docenti e nuovo modo di fare scuola, tra l'altro stressando il concetto di modelli, che nulla hanno a che vedere con quello trasmissivo, e che intendono ancora la scuola come una serie di banchi, con i ragazzi dietro e l'insegnante che, unidirezionalmente, trasmette e insegna. Purtroppo è ancora presente nel nostro Paese, ma abbiamo capito tutti che è un modello che va abbandonato, per tante ragioni.

Intanto apprezzo e faccio i complimenti alle « scuole senza zaino ». Mi domando però — e immagino che i colleghi stiamo già pensando cosa io sto per chiedervi, perché ormai è diventata la mia crociata della legislatura — come mai non si faccia alcun riferimento al digitale, alla didattica digitale, al *coding*, alle nuove abilità del terzo millennio. Questi bambini, quando lasceranno la scuola, si troveranno nella società del 2030, del 2040, che certamente non farà ricorso alla penna, non farà ricorso alla seduta per imparare. Ci siamo affrancati in questo secolo anche dalla posizione, è come se fosse una nuova nascita. Noi adulti, anche se siamo « immigrati » digitali, lo facciamo continuamente: mentre camminiamo, mandiamo *email*, leggiamo, scriviamo. Invece obblighiamo i bambini, proprio nel momento in cui avrebbero bisogno di muoversi molto di più degli adulti, ad apprendere stando seduti per la maggior parte del tempo. Questo è veramente un nonsenso. Gli studi sulle neuroscienze ci hanno già detto tutte queste cose.

C'è di più, e mi rifaccio a quello che ci ha ricordato — cosa che noi abbiamo già esaminato, studiato, conosciuto, ma è bene sempre ribadire — la professoressa, quando ha richiamato i quattro principi dell'A-

genda 2030, parlando di accessibilità. Oggi non possiamo fare né accessibilità, né inclusione senza didattica digitale. Ho appena visitato una scuola che è molto avanzata da questo punto di vista, perché è una *Apple Distinguished School*, che quindi ha scelto tutto il modello digitale per l'insegnamento, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di primo grado. Sono entrata per assistere a una dimostrazione didattica in una classe con tre o quattro bambini dislessici, un autistico grave e, per di più, con tre ragazzi extracomunitari, che erano stati appena inseriti; quindi era una classe difficile, ma non c'era alcun dramma. Il dramma di questi inserimenti e di questa educazione lo troviamo solo nella scuola tradizionale. Quei ventinove ragazzi lavoravano dotati di *iPad* - quindi *device* singolo, individuale - dotati di schermi, dotati di strumenti diversi, anche piccoli droni, facendo esercizi di geometria, di programmazione, *coding*, matematica. Lavoravano tutti senza drammi, e io non ho capito che erano bambini dislessici finché non me l'hanno detto. C'era un bambino di colore che aveva problemi seri, perché era appena arrivato, che è stato il migliore, e quello autistico di più.

Se continuiamo per piccoli passi, non ci salviamo. A Londra, in questo evento mondiale fatto per tre/quattro grandi regioni del mondo (Europa, Africa, India e Medio Oriente), i pedagogisti e quelli che preparano le varie applicazioni didattiche, ci hanno detto « *be bold* », « siate audaci ! ». Al punto in cui siamo, con la tecnologia che vi aiuta in maniera esponenziale, che segue le vostre esigenze, dà risposte alle vostre esigenze e alle esigenze dei bambini, dovete trasformare l'azione didattica. Certo, se uno non vuole, può anche non vederlo e continuare ad accontentarsi dei piccoli passi; però, mi chiedo come si possa fare oggi innovazione didattica, nel 2020, senza far riferimento alla trasformazione che le tecnologie hanno introdotto nella didattica, ai tantissimi cambiamenti che intervengono. Già sarebbero bastati quelli delle neuroscienze, quindi tutto il rapporto scientifico dalle neuroscienze alla didattica digitale; per non parlare, poi, di quello che ci dice

la nostra scienza. Come si fa ancora a proporre un modello di scuola che è tutto molto italiano, molto tradizionale? Da voi mi aspetto qualcosa di dirimpente come quello che abbiamo sentito. Basta mettere il naso fuori per capire che nel resto del mondo sono stati più audaci, più coraggiosi. Come faranno i nostri ragazzi a recuperare, se non li abituiamo?

VITTORIA CASA. Grazie presidente. Ringrazio anch'io gli auditi. Ho diverse sollecitazioni e domande da porre, soprattutto alla collega, responsabile della rete « scuole senza zaino ».

I punti chiave di questa esperienza formativa sono essenzialmente tre: l'ospitalità, la responsabilità e soprattutto il senso di comunità, che poi è un po' la sintesi di questo percorso che racchiude benissimo tutto quello che chiediamo alla scuola. Chiediamo una comunità di relazioni, una comunità inclusiva, una condivisione a tutti i livelli di tutte le componenti che gravitano attorno alla scuola, a cominciare soprattutto dai ragazzi. Tuttavia, lei citava anche i genitori, per non parlare poi dei docenti. Vorrei chiederle: questa esperienza ha maggiori risultati in termini formativi per quanto riguarda la scuola primaria? Ovvero, nelle altre esperienze, scuola secondaria di primo grado e scuola secondaria di secondo grado, la co-costruzione dei saperi, a cui lei faceva riferimento, raggiunge gli stessi livelli di apprendimento o è un'esperienza formativa che dà maggiori risultati soprattutto nella scuola primaria, dove ancora le discipline non esistono e si lavora per ambiti disciplinari?

L'esperienza - almeno per quanto è di mia conoscenza - mi dice che in molte scuole le classi sperimentali non sono comuni a tutta la scuola in alcune realtà; allora, mi chiedevo se, nella comparazione degli esiti di apprendimento tra le classi che sperimentano, le « scuole senza zaino » e quelle che invece hanno un'organizzazione di tipo tradizionale, le *performance* dei ragazzi, in termini di esiti di apprendimento, sono diverse. Volevo comprendere se questo metodo influenza anche la formazione dei nostri alunni e se può essere esteso per cercare di colmare il *gap* che in

alcune regioni e in alcune realtà è sotto gli occhi di tutti, a giudicare dalle rilevazioni.

LUCIA CIAMPI. Grazie presidente. Grazie agli auditi, che ci hanno dato un quadro di speranza della scuola attiva, di una scuola aperta alla comunità, una scuola responsabile e ospitale, una scuola che deve senz'altro includere anche, secondo me — concordo con l'onorevole Aprea — una didattica digitale che apre ulteriormente queste esperienze e queste proposte alla scuola che cambia e che va incontro alla comprensione di un mondo in grande evoluzione.

Credo che questo incontro con voi oggi sia estremamente importante, perché gli spazi, i tempi, la didattica al chiuso, all'aperto, ovunque, rappresentano ciò che noi vogliamo dalla nostra scuola, per toglierla dall'autoreferenzialità e dal chiuso degli ambienti; per fornire alla scuola la possibilità di essere veramente un luogo di espressione di una comunità educante, fatta di bambini, di insegnanti, di dirigenti, di personale ausiliario e di famiglie.

Anch'io chiedo gli auditi, sulla base delle loro esperienze, quali sono i risultati di evidenza scientifica che possono essere tratti dalle loro esperienze.

Un'altra domanda riguarda il tipo di collaborazione che avete instaurato con gli enti locali. Questo è un punto importantissimo per quanto riguarda gli ambienti, perché sono di competenza degli enti locali ed è molto importante che si instaurino buoni rapporti di confronto dialettico tra gli amministratori e le esperienze didattiche come la vostra.

Un'altra cosa ancora. In questa Commissione ci occupiamo anche di responsabilità dei dirigenti scolastici, ce ne vogliamo occupare; ogni didattica porta con sé una problematica nei confronti della risposta a questo problema della responsabilità. Noi in questa Commissione, e voi immagino siate d'accordo con me, crediamo che una didattica all'aperto, capace quindi di approfittare di tutte le potenzialità che ogni tipo di spazio offre, non può che essere positiva. Tuttavia, nella realtà quotidiana, questo comporta rischi, pericoli, timori e la responsabilità dei dirigenti spesso è fre-

nante. Questa è una domanda che a noi serve per capire meglio come affrontare questo problema che va assolutamente affrontato.

Poi, mi collego a quanto l'onorevole Casa chiedeva, perché è importante anche per me. L'ideale sarebbe che una « scuola senza zaino » avesse tutte classi e sezioni senza zaino. A volte capita che ce ne sia una sola e, a questo proposito, piacerebbe anche a me sapere se ci sono differenze nei risultati tra le sezioni con didattica « senza zaino » e quelle no.

PRESIDENTE. Non essendovi altri interventi, do la parola alle nostre ospiti per la replica.

LUCIA BALDUZZI, *membro del direttivo della SIPED (Società italiana di pedagogia)*. Grazie presidente. Credo di dover rispondere a solo due degli interventi. Sono assolutamente d'accordo rispetto alle nuove tecnologie, nel senso che, nei miei riferimenti a metodi, tecniche e tecnologie, quelle digitali erano assolutamente pensate all'interno di questo ragionamento.

Certo è che, nel momento in cui noi andiamo ad introdurre in maniera massiva le nuove tecnologie dentro le scuole, dobbiamo — e ritorno un po' al mio *leitmotiv* — lavorare in termini sistemici. Non è sufficiente portare le tecnologie, perché il rischio è di avere laboratori che nessuno sa usare, allora la LIM si usa per guardare il film, quando c'è. E non è questo.

L'altro elemento credo sia, quindi, vedere come le nuove tecnologie influenzano i modi di lavorare degli allievi, che impatto hanno su di loro — si diceva — a supporto di precise disabilità, ma anche per introdurre strumenti che creano possibilità di condivisione e modi diversi di ragionare. La possibilità di usare *software* che supportano nell'elaborazione di mappe cognitive significa cambiare il modo di lavorare e di pensare l'apprendimento. Quindi, su questo, sono assolutamente d'accordo. Tra l'altro, si integrano perfettamente, per esempio, con il *cooperative learning*: non sono in contrapposizione, sono strumenti.

Il secondo livello, però, che va in parallelo, è quello delle nuove tecnologie per gli

insegnanti, che devono cominciare a usare per recepire le informazioni, comunicare, creare comunità tra di loro, scambiarsi, non i surgelati didattici di cui parlava Fraboni, ma le esperienze che possono essere riprese, cambiate, andate a vedere, perché la formazione si fa anche tra pari. Gli insegnanti hanno un *expertise* enorme: sono duecento insegnanti che vanno e spiegano il loro metodo e come l'hanno applicato; sanno ragionare anche meglio con i loro pari. Credo che sia un altro punto interessante e di spessore.

Il terzo punto riguarda — e questa è una riflessione forse più a monte — l'impatto delle nuove tecnologie sul sapere. Sul discorso della « *Media Literacy* » ci si era divisi tra apocalittici e integrati; la mia impressione è che siamo tornati, con lo stesso modello, a discutere se *internet* fa bene ai bambini o fa male, se le *app* fanno bene o fanno male. No, sono strumenti e, come la *web-tv* è uno strumento che utilizziamo tutti dai due anni, dal momento in cui il bambino sa usare un telecomando, fino all'ultimo giorno di vita, così le nuove tecnologie non devono entrare: sono già entrate. Per il contesto che conosco io — sono di Bologna e conosco di più l'Emilia-Romagna come regione avendo lavorato e collaborato con le scuole del mio territorio — è più facile, diventa solo un contatto più diretto. In realtà, credo che le nuove tecnologie siano entrate, ma non sono entrate ancora nella mentalità dei docenti per essere viste come strumenti che devono integrarsi con le altre metodologie. È come dire « la *cooperative learning* sì o non si fa più lezione », « arriva il *computer*, si usa solo questo ». Il tema è come riusciamo ad integrare tutte le metodologie, le tecniche e le tecnologie didattiche in una visione d'insieme.

RAFFAELLA REALI, *membro della direzione della Rete nazionale « scuole senza zaino »*. L'utilizzo dei locali scolastici, l'edilizia, gli arredamenti, penso che siano un elemento fondamentale. Naturalmente lo Stato e gli enti locali, le Province per le scuole secondarie di secondo grado, dovrebbero fornire gli spazi. E i nostri spazi negli ultimi anni sono molto cambiati. Gra-

zie ai bandi PON, ad esempio, le scuole si sono dotate di aule strutturate di tecnologia. Ci sono aree del Paese che hanno bisogno comunque di spazi effettivi, per cui è necessario che l'edilizia venga trasformata nell'ottica della creazione di queste nuove scuole, dove lo spazio non sia soltanto l'aula, ma anche il laboratorio, a volte addirittura il corridoio, che può essere funzionale all'apprendimento.

In « senza zaino » la relazione con la comunità è fondamentale, è il primo appuntamento che il dirigente scolastico prende con il sindaco del paese, perché è in questo modo che si può fare un piano per trasformare gli ambienti. In questo piccolo centro, il nostro centro di Citerna, è stato il Comune che ha avuto la forza, con i propri mezzi, di fornire tutti gli arredi dalla prima alla quinta.

I genitori possono dare una mano con le attività di *fundraising*, anche per la costruzione degli strumenti, nei limiti di ciò che loro compete. Però, se c'è partecipazione e compartecipazione, si riescono senz'altro a raggiungere importanti livelli di trasformazione degli spazi.

Vengo al tema del digitale. La mia presentazione è stata piuttosto veloce, perciò forse non sono stata molto dettagliata parlando degli strumenti che vengono utilizzati all'interno delle « scuole senza zaino »: strumenti digitali, tattili, iconici. La modalità che la scuola senza zaino ha adottato è quella di strumenti cosiddetti « *blended* ». È vero che noi abbiamo gli *iPad* all'interno delle nostre classi, abbiamo *computer* fissi, i bambini hanno la possibilità di utilizzare *tablet*. Come si diceva prima, quando è possibile fare differenziazione degli apprendimenti, è possibile anche fare alcuni *focus*, ad esempio, sull'utilizzo delle tecnologie. Di conseguenza, non ci troviamo in contrasto con questo. Il mondo delle tecnologie è entrato, si fa *coding* nelle nostre classi, parlo soprattutto di quelle della primaria, e si utilizzano le tecnologie anche per poter fare ricerca. L'aula di « senza zaino » assomiglia quasi a un laboratorio, a una biblioteca, per cui c'è la possibilità che i ragazzi anche utilizzino in autonomia i *device* che sono all'interno delle scuole.

Quanto poi i docenti siano consapevoli dell'utilizzo, sappiano utilizzare le tecnologie è un punto interrogativo. Sulla formazione dei docenti, come forse avrete dibattuto anche altre volte, ancora non è stato definito un monte ore annuale: noi non sappiamo quanto i nostri docenti debbano formarsi. Io ho visto che, per quanto riguarda il digitale, molto dipende anche dalla sana contaminazione, se così vogliamo dire, anche fra i docenti; per cui il *peer tutoring* fra docenti permette di sviluppare l'utilizzo e l'introduzione delle nuove tecnologie all'interno della scuola.

L'ultima parte era relativa alla diffusione del « senza zaino » in uno stesso plesso. Nel momento in cui le scuole fanno domanda per entrare all'interno della rete, si richiede che almeno tutto un plesso possa diventare « senza zaino ». Laddove però si tratti di una scuola secondaria di primo grado con vari corsi, possiamo anche decidere che magari soltanto una sezione possa iniziare.

Ancora non abbiamo — e di questo faccio un *mea culpa*, ma ne stiamo discutendo all'interno della rete « scuole senza

zaino » — questa comparazione oggettiva dei dati, ma ci stiamo incamminando in questa direzione. Si è fatto riferimento anche ai dati Invalsi. In generale i dati delle nostre scuole — posso parlare per l'esperienza delle scuole della mia regione — sono buoni e sono positivi. È giusto che ora si intraprenda questo cammino che vada a definire effettivamente qual è il valore aggiunto che può aver dato e può dare il « senza zaino ».

Per quanto riguarda quei valori di cui si parlava, il senso di responsabilità e di autonomia e le *soft skill*, va da sé che i nostri ragazzi sono senz'altro sulla strada giusta.

PRESIDENTE. Grazie a tutti della partecipazione e dei vostri contributi.

Autorizzo la pubblicazione in allegato al resoconto stenografico della documentazione presentata (*vedi allegati*), e dichiaro conclusa l'audizione.

La seduta termina alle 16.

*Licenziato per la stampa
il 16 aprile 2020*



INDAGINE CONOSCITIVA IN MATERIA DI INNOVAZIONE DIDATTICA

Lucia Balduzzi, Università di Bologna – membro del Direttivo SIPED

In primo luogo vorrei ringraziare per l'opportunità accordata alla Società Italiana di Pedagogia, società attiva dal 1989 cui aderiscono circa 700 ricercatori e docenti esperti nelle diverse aree di studio delle discipline pedagogiche che oggi ho l'onore di rappresentare, di presenziare a questa importante audizione in seno all'indagine conoscitiva in materia di innovazione didattica, con specifico riferimento all'obiettivo 4 dell'agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, punti dal 4.3. al 4.7.

Il cardine di indirizzo dell'azione 4 è chiaramente quello dell'accesso, dell'equità e dell'inclusività dell'educazione e della formazione di qualità per tutti gli individui, a partire dalla nascita, in un'ottica di formazione che copra tutte le età della vita. Credo sia importante ribadire la tensione politica e valoriale dell'obiettivo 4 poiché essa ci ricorda che il processo educativo non inizia con l'accesso alla scuola dell'obbligo e non termina con la fine di questo percorso istituzionale, ponendo l'accento sugli obblighi e le progettualità delle istituzioni scolastiche formali (dalla scuola primaria a quella secondaria di secondo grado), quanto piuttosto che esso sia responsabilità che coinvolge una comunità più ampia di attori, a partire dalle famiglie, dagli enti locali, dal privato sociale, che gestiscono importanti servizi in campo educativo, sociale e culturale.

La titolazione dell'azione 4 inoltre ci ricorda che nel nostro paese accesso, equità e inclusione sono tensioni non ancora realizzate: importanti ricerche internazionali e nazionali infatti ci informano sul fatto che le condizioni socio-economiche sono le variabili che ancora oggi influenzano negativamente la salute così come i processi di apprendimento sia socio-affettivi sia cognitivi. Rispetto alla prima infanzia, ad esempio, ci ricordano che le disuguaglianze nello sviluppo infantile iniziano sin dal concepimento del bambino, essendo correlate allo stile di alimentazione e di vita dei genitori, che lo sviluppo del cervello nei primi 1000 giorni già si differenzia in relazione alla condizione economica delle famiglie, che il mancato accesso a servizi per la prima infanzia di qualità ha ripercussioni più importanti per le bambini di famiglie svantaggiate che per quelli dei ceti più abbienti. Ci dicono, inoltre, che tali variabili, ed in particolare quella economica, influiscono in modo sempre più importante con l'aumentare dell'età delle persone.

Questo dato diventa ancora più significativo se associato a quello relativo alla distribuzione della ricchezza nel nostro paese: su 5 milioni e 58 mila persone in povertà assoluta, 1 milione e 843 mila vivono al Nord, 672 mila al Centro e due milioni e 84 mila nel mezzogiorno: complessivamente il 12,1% (un milione e 208 mila) sono minori molti dei quali in età di frequenza scolastica.

I dati Invalsi e Pisa rinforzano la connessione fra disuguaglianze di natura socio-economica e risultati di apprendimento: ad esempio, le rilevazioni 2018 dell'INVALSI evidenziano come sono proprio le aree del sud Italia e delle isole a presentare le percentuali più basse nelle prove di valutazione di Italiano e Matematica: considerato che il livello che equivale alla sufficienza è il livello 3, la percentuale degli alunni che in Italiano non raggiunge la sufficienza oscilla intorno al 28% nel Nord e nel Centro Italia mentre è del 45% e 46% percento nell'Italia meridionale e insulare. Il quadro ora delineato peggiora se prendiamo in analisi i risultati della prova di Matematica. Qui la percentuale di alunni che non arriva al livello 3 è del 32% nel Nord Ovest, del 28% nel Nord Est, del 35% nel Centro e supera il 50% nel Sud e nelle Isole.

I dati delle rilevazioni OCSE-PISA ci mostrano una evoluzione delle differenze territoriali già evidenziate da quelli INVALSI, alle quali si aggiunge la declinazione di tali disparità per tipologia di istituto scolastico frequentato. In Matematica e Scienze, ad esempio, i dati evidenziano che a fronte di uno studente liceale su dieci che non ottiene la sufficienza in tale aree, ve ne siano ben 6 negli istituti professionali. I dati INVALSI, come quelli OCSE-PISA, evidenziano come le variabili riferibili al contesto socio economico divengano via via sempre più significative più cresce il grado scolastico e che le criticità aumentano se gli allievi presentano un passato migratorio di prima e seconda generazione. Emblematico in questo senso l'identikit dell'early leaver, ovvero dello studente che abbandona il processo scolastico senza alcun diploma o attestato di formazione professionale, che profilo come più a rischio di abbandono i ragazzi (maschi), che presentano sia un passato recente di migrazione sia l'appartenenza a gruppi socio economici svantaggiati (Commissione Europea/ECEA/Euridice/Cedefop, 2014).

Occorre sottolineare che la scuola da sola non può risolvere un problema così complesso, che pare sostanzialmente di matrice politica e sociale; d'altro canto, essa può e deve far fronte al compito di diminuire quel carico di disuguaglianza che i bambini e le bambine già sopportano fin dal loro concepimento.

L'innovazione didattica è sicuramente uno strumento fondamentale in questo processo, a partire da quella realizzata allo scopo di favorire l'accesso di tutte le famiglie a servizi e scuole dell'infanzia di qualità, la cui frequenza sappiamo incidere in maniera importante nella lotta alla dispersione scolastica.

L'innovazione didattica diviene ancor più strategica nel comparto della scuola dell'obbligo, proprio per il suo carattere di obbligatorietà e di universalità.

Ma in che modo l'innovazione didattica può contribuire a processi di equità e inclusività nei contesti di educazione formale?

A nostro avviso, se la si considera in termini sistemici, declinata nella necessità di coniugare i metodi, le tecniche e le tecnologie didattiche con l'organizzazione degli spazi scolastici, dei tempi scuola, della formazione dei docenti sia in sede iniziale sia in servizio e della partecipazione degli alunni e delle loro famiglie, finanche dell'intera comunità territoriale. L'innovazione didattica infatti non è un processo isolato, che il singolo insegnante persegue nella propria classe con i propri studenti. Essa presuppone una concezione culturale che superi il tradizionale approccio di tipo trasmissivo e per questo richiede tempi lunghi di realizzazione nel corso dei quali a vecchi metodi e strumenti vengano affiancati, via via, approcci e tecnologie più moderne, i cui risultati risultino supportati dalla ricerca empirica in educazione.

Rispetto ai metodi, alle tecniche e alle tecnologie didattiche, la ricerca ci indirizza prevalentemente verso l'utilizzo di metodologie attive, anche di natura grupale: lezioni dialogate ad approccio induttivo, l'utilizzo del Cooperative Learning, di giochi di ruolo, di strategie di Peer Tutoring, le strategie delle classi capovolte sono alcuni fra gli approcci attivi già sperimentati a partire dalla fine del secolo scorso nelle nostre scuole che hanno dato importanti riscontri non solo in termini di apprendimento ma anche di socializzazione e affettività.

Ogni approccio scelto, però, richiede insegnanti formati a progettarlo e realizzarlo, e dunque non solo ad applicarlo, così come scelte culturali e organizzative precise.

Ad esempio, non è possibile scegliere un approccio cooperativo e pensare alla propria disciplina come ad un sapere da trasmettere piuttosto che a co-costruire con gli allievi oppure, più banalmente, non avere spazi a disposizione per suddividere i ragazzi in gruppi, o ancora tempi distesi a disposizione per svolgere le attività previste, senza l'ansia di conclusione del programma.

Un metodo non vale l'altro, essi vanno scelti consapevolmente e utilizzati in funzione degli obiettivi (educativi e cognitivi) che si vuole raggiungere o, meglio, delle competenze che si vogliono supportare. Per questo motivo il docente deve conoscere una pluralità di metodologie e di tecniche, proprio per poterle utilizzare in

modo sinergico e integrato. In questa prospettiva l'aula non può più essere considerata l'unico spazio della didattica: tutta la scuola lo è, compresi i corridoi, l'atrio, i laboratori, lo spazio esterno. E più coraggiosamente, tutti gli spazi e i servizi che il territorio offre e che possono entrare in sinergia con la scuola.

L'utilizzo di una pluralità di metodologie permette ai docenti di individualizzare l'insegnamento a partire dalle possibilità e dai bisogni di apprendimento degli allievi e dai loro interessi, in modo che quel processo abbia senso anche per loro.

L'attenzione alla diversità in una prospettiva inclusiva e multiculturale richiede infatti una ri-concettualizzazione delle categorie del bisogno formativo ed educativo in una prospettiva di conoscenza e di accoglienza delle altrui appartenenze culturali, per restituire alle singole narrazioni una visione d'insieme negoziata e condivisa: ovvero di senso individuale e collettivo. La mancanza di senso, l'assenza o la pochezza della risposta alla domanda "ma a che cosa mi serve sapere questa cosa, questa regola, questo contenuto, ...", è uno dei rischi più grossi di fallimento del processo educativo. È in primo luogo questa domanda dell'allievo che dovrebbe guidare la scelta metodologica del docente che attraverso la spiegazione, il dialogo ma anche la simulazione ed il gioco può mettere gli studenti di fronte alle loro sfide e alle loro capacità. In questa prospettiva le nuove tecnologie diventano strumenti fondamentali dell'innovazione didattica: sia quando sono direttamente utilizzati dagli allievi, a supporto del loro apprendimento e per acquisire consapevolezza di limiti e delle possibilità offerte dalla comunicazione e dall'informazione digitale, sia quando diventano un valido supporto all'insegnamento, poiché permettono ai docenti l'accesso a materiale didattico o la comunicazione e l'aggiornamento professionale.

Rispetto alla formazione dei docenti ci preme sottolineare quanto già affermato in altre sedi, ovvero la necessità di un progetto che connetta formazione iniziale e formazione in servizio capace di connettere formazione e messa in ruolo. Tale formazione non può ritenersi sufficiente e di qualità se viene pensata solo in termini disciplinari, seppur anche di didattici, affidando all'approfondimento pedagogico e didattico un ruolo di marginalità. La necessità piuttosto è quella di percorsi capaci di intrecciare la dimensione metodologica e didattica, in dialogo con le didattiche disciplinari, alla riflessione pedagogica ma anche psicologica e socio-antropologica, in un processo ricorsivo di collegamento tra teoria e prassi che permetta la valorizzazione delle esperienze degli insegnanti e del loro expertise così come il costante aggiornamento e svecchiamento delle prassi consolidate.

In ultimo, l'innovazione didattica non può che essere finalizzata alla costruzione di una comunità educante cui gli alunni e le loro famiglie sono chiamati a partecipare non in termini di utenza o di clientela ma in quanto attori protagonisti di un progetto comune.

La Società Italiana di Pedagogia, come si diceva in apertura, raccoglie l'adesione di circa 700 docenti e ricercatori italiani delle diverse aree in cui si articola la ricerca e la didattica in questo ambito. In quanto società accademica, promuove lo sviluppo di ricerche nell'ambito delle discipline pedagogiche e la diffusione degli esiti di tale ricerca, sia in sede nazionale sia in ambito internazionale. Per realizzare i propri obiettivi organizza seminari e convegni nazionali ed internazionali anche in collaborazione con Enti e Associazioni che presentano fini analoghi, cura la pubblicazione di volumi, di una collana editoriale e di un periodico ora in Open Access. Al proprio interno ospita ben 20 gruppi di lavoro che approfondiscono tematiche educative di estrema rilevanza sia teorica sia empirica sia applicativa. L'expertise pedagogica della Siped, dunque, è tra le più qualificate ed aggiornate in campo pedagogico non solo in Italia ma anche in Europa. Infatti, sono molteplici i contributi che docenti e ricercatori apportano in progetti internazionali, finanziati da prestigiosi programmi quali Horizon 2020, Erasmus+ che, in particolare con le azioni K2 e K3, affrontano proprio i temi dell'innovazione didattica e della promozione di buone pratiche educative nei diversi contesti dell'educazione formale ed informale ma anche dell'advocacy politica e culturale. Un patrimonio di conoscenze e competenze che senza dubbio è parte integrante di quella attivazione sistemica cui è fatto riferimento poiché capace di connettere il mondo della scuola e delle istituzioni educative e socio-culturali in

cui l'educazione si realizza con quello della ricerca e della sperimentazione, in una prospettiva di reciproco rispetto e di alleanza.

Alcuni Riferimenti bibliografici

ASviS (2019) *L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile*:

https://asvis.it/public/asvis2/files/REPORT_ASviS_2019.pdf

INVALSI (2018) *Rapporto Prove INVALSI 2018*:

https://www.invalsi.it/invalsi/doc_evidenza/2018/Rapporto_prove_INVALSI_2018.pdf

ISTAT (2019) *Rapporto SDGS 2019. Informazioni statistiche per l'agenda 2030 in Italia*:

<https://www.istat.it/it/archivio/229565>

OECD (2019) *Programme for International Student Assessment (PISA) Results from PISA 2018*

https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_ITA_IT.pdf

Save the Children (2018) X atlante dell'infanzia a rischio: <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/10-atlante-dell-infanzia-a-rischio-tempo-dei-bambini>

Save the Children (2019) *Il miglior inizio. Disuguaglianze e opportunità nei primi anni di vita*:

<https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/rapporto-il-miglior-inizio-disuguaglianze-e-opportunita-nei-primi-anni-di-vita>

RACCOMANDAZIONE DELLA COMMISSIONE 'Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale' (2013): <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H0112&from=IT>

RACCOMANDAZIONE DELLA COMMISSIONE 'Sviluppo scolastico ed eccellenza nell'insegnamento per iniziare la vita nel modo giusto' (2017):

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0248&from=IT>

RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO *relativa a sistemi di educazione e cura della prima infanzia di alta qualità* (2019): [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=EN)



INDAGINE CONOSCITIVA
in materia di
INNOVAZIONE DIDATTICA

ALLEGATO 2

Lucia Balduzzi – membro del Direttivo SIPED

IV obiettivo dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile: educazione di qualità come bene comune

TARGET 4-1		EARE PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION
TARGET 4-2		EQUAL ACCESS TO QUALITY PRE-PRIMARY EDUCATION
TARGET 4-3		EQUAL ACCESS TO AFFORDABLE TECHNICAL, VOCATIONAL AND HIGHER EDUCATION
TARGET 4-4		INCREASE THE NUMBER OF PEOPLE WITH RELEVANT SKILLS FOR FINANCIAL SUCCESS
TARGET 4-5		ELIMINATE ALL DISCRIMINATION IN EDUCATION
TARGET 4-6		UNIVERSAL LITERACY AND NUMERACY
TARGET 4-7		EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT AND GLOBAL CITIZENSHIP
TARGET 4-A		BUILD AND UPGRADE INCLUSIVE AND SAFE SCHOOLS
TARGET 4-B		EXPAND HIGHER EDUCATION SCHOLARSHIPS FOR DEVELOPING COUNTRIES
TARGET 4-C		INCREASE THE SUPPLY OF QUALIFIED TEACHERS IN DEVELOPING COUNTRIES

PAROLE CHIAVE:

ACCESSIBILITA'

EQUITA'

INCLUSIONE



L'Italia e il goal 4: dispersione scolastica e disuguaglianze in aumento

- **Accesso ai servizi per l'infanzia:** forti disparità territoriali
 - regioni settentrionali (es. E-R 30%) VS meridionali (es. Calabria 2%)
 - aree urbane VS rurali
- **Tasso di abbandono scolastico (in aumento):** 14,5%
Permangono consistenti differenze territoriali a svantaggio del Mezzogiorno (18,5% vs 14,5%) e dei maschi
- **Competenze alfabetiche e numeriche di base non raggiunte da:**
 - rispettivamente 34% e 40% degli alunni in uscita dalla scuola secondaria di primo grado
 - rispettivamente 33.5% e 42% degli alunni di scuola secondaria di primo grado (II anno)

Significative sono le differenze territoriali, di genere e di provenienza (background migratorio, status socio-economico)*. Campania, Calabria e Sicilia sono le regioni che presentano le percentuali più alte di studenti con scarse competenze alfabetiche e numeriche.

(ISTAT, 2019)



Quali soluzioni?

Consenso tra ricercatori e decisori politici a livello Europeo

Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale (Raccomandazione 2013/112/UE)

- I servizi educativi e la scuola possono fare la differenza, ma non da soli!

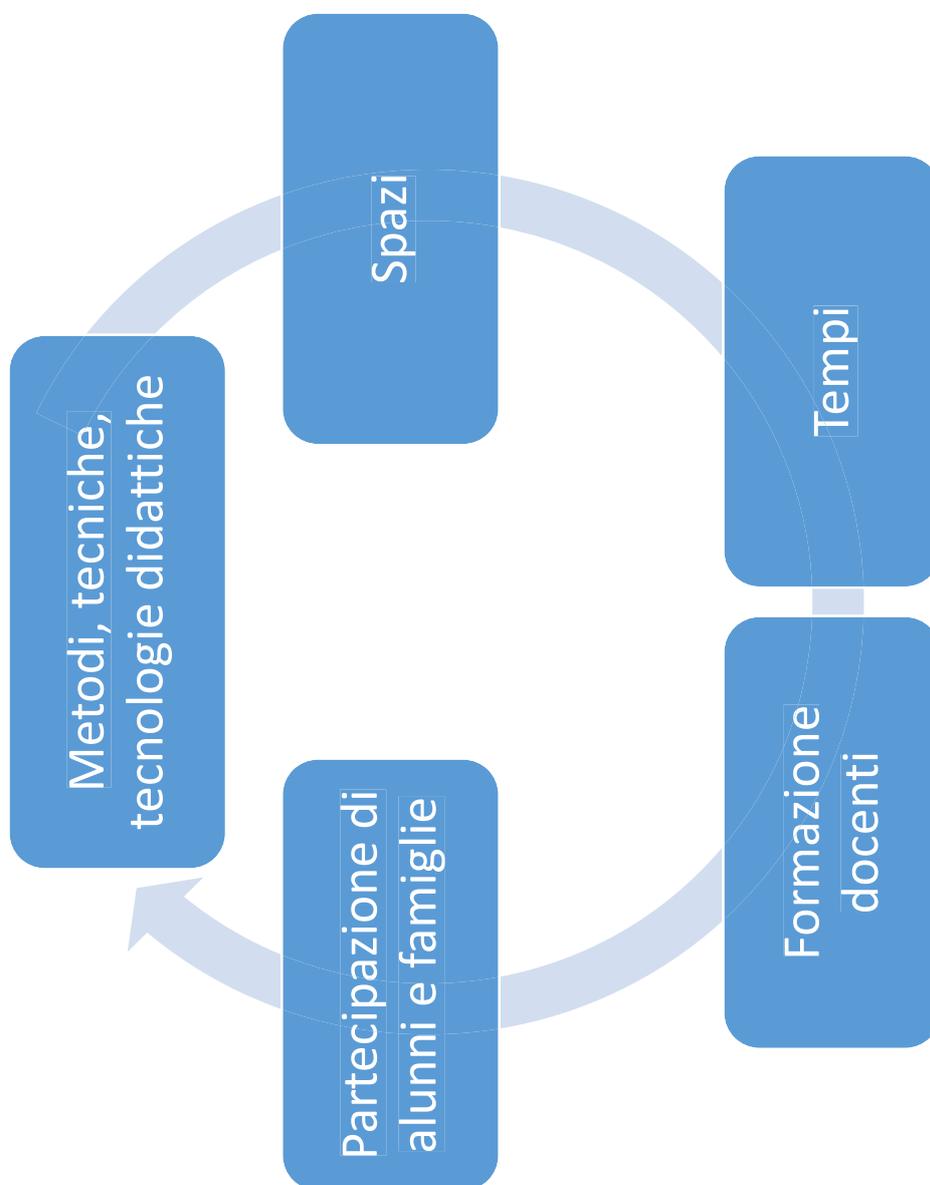
RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO relativa a sistemi di educazione e cura della prima infanzia di alta qualità (2019)

- **Accesso equo e generalizzato a servizi per l'infanzia di qualità elevata**

RACCOMANDAZIONE DELLA COMMISSIONE 'Sviluppo scolastico ed eccellenza nell'insegnamento per iniziare la vita nel modo giusto' (2017)

- **Aumentare la qualità dell'offerta educativa rafforzandone al contempo l'inclusività**
- **Investire sulla professionalità docente (formazione in servizio e collegialità)**

Qualità, equità, inclusività: L'innovazione didattica per far fronte alle sfide educative attuali



Principi orientativi e linee guida per l'implementazione

INDIVIDUALIZZAZIONE: utilizzo di una pluralità di metodologie a partire dai bisogni e delle potenzialità di apprendimento degli allievi

RISPETTO E VALORIZZAZIONE DELLE DIVERSITÀ': significatività degli apprendimenti per allievi che provengono da diversi background socio-culturali, plurilinguismo come risorsa, senso di appartenenza tra differenze e comunianze

ORGANIZZAZIONE MODULARE DI SPAZI, TEMPI E RAGGRUPPAMENTI (CLASSI APERTE): dare a ciascuno la possibilità di apprendere seguendo il proprio ritmo, attraverso percorsi integrati e flessibili.

SVILUPPO PROFESSIONALE DEI DOCENTI IN SERVIZIO: formazione su base collegiale (quindi non solo incentrata su competenze disciplinari), valorizzazione dell'organico potenziato*, rilancio di sperimentazioni nazionali sul curricolo verticale

SCUOLA COME COMUNITA': tempi e spazi per il sostegno alla genitorialità, reciprocità nel dialogo con le famiglie e il territorio



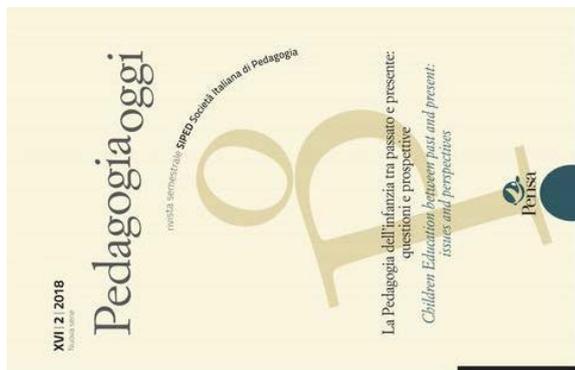
- 700 iscritti
- 4 aree di ricerca: Pedagogia sociale e culturale, Storia della Pedagogia, Didattica e Pedagogia Speciale, Pedagogia Sperimentale
- 20 gruppi di lavoro

Disseminazione culturale:

Convegni e seminari nazionali ed internazionali

Rivista: Pedagogia Oggi

Collana editoriale



Erasmus+

- ASVIS (2019) *L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile*: https://asvis.it/public/asvis2/files/REPORT_ASVIS_2019.pdf
- ISTAT (2019) *Rapporto SDGS 2019. Informazioni statistiche per l'agenda 2030 in Italia*: <https://www.istat.it/it/archivio/229565>
- Save the Children (2018) *X atlante dell'infanzia a rischio*: <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/10-atlante-dell-infanzia-a-rischio-tempo-dei-bambini>
- Save the Children (2019) *Il miglior inizio. Disuguaglianze e opportunità nei primi anni di vita*: <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/rapporto-il-miglior-inizio-disuguaglianze-e-opportunita-nei-primi-anni-di-vita>
- RACCOMANDAZIONE DELLA COMMISSIONE 'Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale' (2013): <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H0112&from=IT>
- RACCOMANDAZIONE DELLA COMMISSIONE 'Sviluppo scolastico ed eccellenza nell'insegnamento per iniziare la vita nel modo giusto' (2017): <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0248&from=IT>
- RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO relativa a sistemi di educazione e cura della prima infanzia di alta qualità (2019): [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=EN)

ALLEGATO 3



Documento per la VII Commissione Cultura,
Scienza e Istruzione - Camera dei Deputati

INNOVARE LA SCUOLA

Le idee e le richieste del
movimento Senza Zaino

di Marco Orsi

dirigente scolastico
presidente delle Associazione Senza Zaino

Lucca, 27.01.2020

Da tempo oramai si discute di trasformazione dei sistemi formativi e scolastici a livello planetario. Vi è la consapevolezza che questo, assieme a pochi altri, sia un settore fondamentale per lo sviluppo delle società da vari punti di vista non solo economico, ma anche culturale, sociale e politico. Affrontare le grandi sfide dei prossimi decenni significa guardare al futuro della scuola per offrire punti di forza e opportunità alle nuove generazioni che si preparano alla vita adulta.

Le riflessioni e le indicazioni che seguono sono frutto dell'esperienza pratica e della riflessione teorica ormai ventennale **del movimento Senza Zaino per una scuola comunità che ad oggi conta 269 istituti e 566 scuole** (plessi) di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di 1 grado. Brevemente sottolineiamo in premessa, che Senza Zaino è un modello di scuola che si ispira ai classici della pedagogia come Maria Montessori, John Dewey, Johan Pestalozzi, Celestine Freinet, Jerome Bruner, Jean Piaget, Howard Gardner, con una obbligatoria apertura sugli apporti più recenti, la cui visione è condensata nell'**Approccio Globale al Curricolo** (Global Curriculum Approach) esposta per la prima volta nel testo *A Scuola Senza Zaino* edito da Erickson nel 2006 (2016 nuova edizione). Il GCA ha come riferimento 3 valori: la responsabilità, la comunità e l'ospitalità che, quotidianamente, attraverso i 5 passi delle pratiche didattiche, le scuole sono impegnate a realizzare.

Una situazione problematica

Si sta facendo strada, diremmo a livello planetario, la convinzione che il modello tradizionale, nato ormai 3 secoli fa, cioè nell'Ottocento, fondato sulla separatezza dal mondo del lavoro e adulto, sulla frammentazione delle discipline, sullo studio astratto e libresco, sullo spazio *cells & bells* (loculi e campanelle), sia giunto ad un punto critico se non di vero e proprio esaurimento. Già agli inizi del Novecento esponenti prestigiosi come John Dewey o Maria Montessori ne avevano denunciato i limiti, sviluppando pionieristicamente modelli alternativi che rivelano oggi tutta la loro attualità in quanto corroborati dal contesto che si è venuto a creare nella ipermodernità, dove le tecnologie dell'informazione – come ci ha raccontato bene Baricco in *The Game* - sono entrate di forza nel mondo della cultura, dell'educazione e dell'insegnamento, paventando addirittura la marginalità di una scuola che appare

1



inadatta al punto da essere vista incapace di impartire le competenze necessarie per gli scenari del Terzo Millennio. Non è del tutto improbabile ritenere che i Paesi, che per primi saranno in grado di cambiare il sistema scolastico, si avvantaggeranno rispetto agli altri ai vari livelli: culturale, sociale ed economico.

L'Italia condivide i problemi dell'istruzione e dell'educazione con molti Paesi dell'area più sviluppata del mondo, assommando però ad essi alcune peculiarità. Sappiamo della piaga dell'abbandono scolastico che ancora coinvolge tanto regioni ricche e quanto quelle meno ricche; conosciamo i dati non incoraggianti delle indagini OCSE – Pisa, e per ultimo possiamo riferirci alle rilevazioni INVALSI circa l'alfabetizzazione dei nostri ragazzi, che segnalano, in particolare, le scarse performance sulla lettura; ci rendiamo conto della scarsa comunicazione esistente tra il mondo del lavoro che richiede una preparazione sia generale – le soft skill - che professionale; abbiamo i dati sui nostri laureati ancora al di sotto della media europea; per non dire poi di una quantità rilevante di giovani brillanti e preparati che se ne vanno all'estero.

Non possiamo poi non sottolineare come le condizioni familiari di benessere sociale, economico e culturale come quelle di svantaggio e malessere, si **riproducano pedissequamente nei rendimenti scolastici** degli alunni, senza che la scuola italiana possa effettivamente svolgere la sua funzione termostatica, di ascensore sociale. Infine vale la pena di ricordare quale ruolo importante ricopre il territorio, la comunità locale, per cui laddove le reti sociali sono indebolite anche a causa della scarsa presenza di servizi e di decisori politici attenti, si crea quell'humus negativo che impedisce alla scuola di prosperare.

Ma non dobbiamo correre l'errore di guardare solo alla povertà economica tout – court, ma alla **più complessa e, forse più preoccupante, povertà educativa**, che definita come *l'impossibilità per i minori di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni*. In questa situazione va tenuto in considerazione che la spesa pubblica per l'istruzione risulta negli ultimi anni diminuita fino a sfiorare, secondo i dati in nostro possesso, il 3,5% del Pil. Certo, come diremo più avanti, la questione non è solo quantitativa, anche se il dato della quantità è un segnale sicuramente da porre sotto attenzione.

In definitiva tutto questo non può esimerci dall'assumerci l'impegno per innovare: esistono, e ne facciamo esperienza tutti i giorni, strategie e politiche, che in ragione della nostra esperienza ormai ventennale, possono essere sviluppate. In alcuni sensi si tratta di migliorare, in altri di introdurre veri e propri cambiamenti. In particolare ci preme mettere in evidenza come il progetto avviato dalla nostra Associazione Senza Zaino e finanziato dall'Imprese Sociale Con i Bambini, dal titolo *L'Ora di Lezione non Basta*, vada proprio nella direzione di combattere la povertà educativa in territori particolarmente disagiati del nostro Paese.

Promuovere l'innovazione didattica

Si fa un gran parlare di innovazione didattica e effettivamente anche nel nostro Paese ci sono una molteplicità di movimenti e iniziative, come la nostra, da valorizzare, sostenere, incoraggiare. Lo stesso Ministero aveva, nella scorsa legislatura, avviato **commissioni sull'innovazione metodologica** di cui, però, si sono perse le tracce. A nostro avviso vanno ripresi alcuni i punti qualificanti dell'innovazione

Un primo aspetto è legato alle didattiche della **differenziazione dell'insegnamento**, in quanto riconfigurano e limitano la tradizionale lezione frontale, propongono modi di lavorare e contenuti diversi su cui applicarsi anche in contemporanea, abilita alla cooperazione tra pari riconoscendo che l'apprendimento ha un valore relazionale. Tutto questo invitando l'insegnante a cogliere le diversità di stili, interessi e competenze gli alunni e utilizzando una pluralità di linguaggi espressivi e una molteplicità strumenti didattici tattili e digitali.

Un secondo aspetto è relativo alla **gestione della classe e della scuola** che, nel movimento Senza Zaino, è fondata sulla **responsabilità degli alunni**. Abbiamo seguito le orme di un maestro e direttore didattico, Marco Agosti, il quale aveva fondato negli anni '30 una scuola utilizzando il sistema dei regenti. Ci è anche di ispirazione lo straordinario maestro – medico polacco Janusz Korczak, morto assieme ai suoi studenti nel campo di sterminio di Treblinka, che a Varsavia negli anni '30 e '40 aveva realizzato una scuola completamente gestita dagli alunni, al punto che ad essi era conferito il compito di dirimere le controversie tramite un tribunale da loro presieduto. E, come nell'esperienza di Korczak, noi realizziamo i **consigli dei bambini e dei ragazzi** proprio per gestire la scuola, impegnando gli alunni a prendere decisioni relative a progetti, al funzionamento organizzativo, alla stesura e all'attuazione dei regolamenti.

La scuola attuale è rigidamente strutturata in classi d'età, dando l'errata impressione che alunni dello stesso anno siano nella medesima situazione di partenza. La differenziazione dell'insegnamento che portiamo avanti ci aiuta invece ad uscire da questo stato di cose. Pertanto occorrerebbe immaginare, come in un importante discorso per l'inaugurazione dell'scolastico 2013 – 2015 fece il presidente Napolitano, alunni **più grandi che insegnano ai più piccoli, quelli più preparati che aiutano quelli che lo sono meno**, rompendo le classiche separazioni tra le classi. In questo senso gli studenti anziani, i senior, accompagnano i novizi, sviluppando pratiche di **tutorship**. Ciò favorisce - come ci dicono le indagini internazionali sulla **peer education** - la crescita di tutti compresi quelli stessi che offrono il supporto. D'altra parte sia quest'approccio, che scompagina la divisione burocratica in classi d'età, sia la differenziazione, sono il portato dell'esperienza spesso citata di Don Milani, il quale sosteneva di *non fare parti uguali tra disuguali*, mentre nella sua esperienza le classi non esistevano.

Possono le politiche nazionali della scuola favorire questi tipi di innovazione? È immaginabile che della gestione della classe e della scuola facciano parte anche gli studenti, per cui anche dell'attività didattica si sentano responsabili?

Gli spazi e le dotazioni

Non ci fermiamo più di tanto su questo aspetto, degli spazi e delle dotazioni, in quanto quello più conosciuto del nostro movimento. Già agli inizi del 2000 abbiamo cominciato a progettare **aule organizzate in aree di lavoro**, sostituendo questo assetto a quello tradizionale contrassegnato dai singoli banchi messi in fila davanti alla cattedra, *cells & bells*, come dicevamo precedentemente. Quella che ieri era una azione pionieristica, oggi è al centro del dibattito e della sperimentazione nel nostro Paese e di questo ci compiacciamo. Si pensi per tutti al lavoro che sugli spazi, da ormai qualche anno, sta portando avanti INDIRE. Aree di lavoro significa dare la possibilità operativa a bambini e ragazzi di **usufruire di varie modalità aggregative**: in piccolo gruppo, nel gruppo grande, in coppia (che è una delle modalità operative fondamentali di collaborazione), senza dimenticare peraltro il lavoro personale dell'alunno che rimane imprescindibile e da tutelare. Certo in questi ambienti occorre tenere in debita considerazione due aspetti che mutuiamo dalla pedagogia montessoriana: la dotazione di un'**ampia varietà di strumenti didattici** che favoriscono l'autonomia e l'**uso della voce** che, adeguatamente gestita, consente di avere

ambienti che, pur essendo abitati da molte persone, risultano silenziosi e adatti a incentivare concentrazione attenzione, veri antidoti alla piaga dei disturbi di comportamento, e dell'apprendimento di conseguenza, che trovano l'apice nella sindrome *ADHD*.

Come promuovere e sollecitare anche gli enti locali e gli istituti a prestare attenzione agli arredi e alle dotazioni strumentali? Come incentivare la connessione della didattica innovativa alla realizzazione di spazi coerenti? Come creare ambienti sereni, silenziosi che facilitino, in questo mondo iperconnesso, la concentrazione e l'attenzione?

Recuperare il senso della leadership educativa

Nel mondo si discute da tempo del ruolo dei dirigenti scolastici. Il cui nome in ambito anglo – sassone è *headteacher* o *principal*. Se ne discute mettendo in risalto le sopravvenute difficoltà rispetto all'esercizio della **leadership educativa**. Si tratta del fatto che le scuole sono sempre più letteralmente ricoperte di innumerevoli richieste, pur legittime, su molti versanti, che rischiano costantemente di oscurarne la **mission educativa e formativa**. Il BCG Institute for Organization ha creato il Complexity Index misurando la variazione del numero degli obiettivi di performance per un campione rappresentativo di aziende negli Stati Uniti e in Europa, nell'arco di un periodo di cinquantacinque anni, dal 1955 (anno di creazione dell'indice Fortune 500) fino al 2010. È venuto fuori che nel 1955 le aziende si impegnavano a **soddisfare da 4 a 7 obiettivi di performance** mentre oggi sono costrette a dedicarsi a **soddisfarne da 25 a 40**. E tra l'altro **dal 15 al 50 per cento di queste esigenze sono in conflitto tra loro**. E l'istituto scolastico italiano è coinvolto in questo processo entropico forse in modo più consistente, in ragione degli appesantimenti burocratici di cui è oggetto. Il dirigente – a nostro avviso – deve tornare ad occuparsi di didattica, di formazione di docenti, di sviluppo professionale, del quotidiano lavoro d'aula. Questa problematica riconosciuta a livello internazionale, nel nostro Paese ha una rilevanza maggiore dovuta alla burocrazia incombente, di cui si diceva, che si accompagna alla generale moltiplicazione di obiettivi in conflitto. Ne nasce il **pericolo piuttosto reale di un'eterogenesi dei fini**, per cui la scuola perde il senso della *mission originaria*. Le difficoltà di esercizio della leadership educativa sono anche collegate alla **scarsa preparazione dei dirigenti** sia per quanto riguarda le competenze relazionali, sia per ciò che concerne quelle didattiche principalmente legate alle metodologie e alla gestione della classe. Ciò è dovuto non a disimpegni soggettivi, ma alla debolezza del sistema di reclutamento e di formazione. Tale scenario è complicato dal fatto che, in non pochi casi, l'impreparazione e la deresponsabilizzazione del personale amministrativo – dovuto anch'esso ai limiti nel reclutamento e nella formazione – non fa che incrementare lo sviamento dall'attenzione ai processi che aggiungono valore alla scuola. Per questo noi – movimento Senza Zaino – ci impegniamo anche nella formazione dei dirigenti nella linea della leadership educativa.

Come è possibile affrontare questo aspetto con politiche mirate? Come semplificare e rendere efficiente la gestione dell'istituto scolastico? Si può promuovere anche presso le Università e le scuole di Alti Studi una formazione più qualificata per i dirigenti scolastici?

Le funzioni intermedie (il middle - management)

Le difficoltà nell'esercizio della leadership educativa è connessa alla questione di un effettivo sviluppo di **leadership condivise e distribuite**. Ma per realizzare questo obiettivo occorrono ruoli

intermedi che aiutino il dirigente scolastico il quale, diversamente dalla maggior parte delle situazioni a livello internazionale, **non può avvalersi di personale di carriera** in posizione di **middle - management**. La questione assume una valenza rilevante se si pensa che un dirigente scolastico è responsabile di un gruppo di docenti che può arrivare alle 200 unità (senza contare gli amministrativi e i custodi). Da una nostra rilevazione su dati ARAN del 2014 si evince, ad esempio, che in media c'è 1 dirigente ogni 32,4 *non dirigenti* nelle Agenzie delle Entrate; 1 dirigente ogni 50 *non dirigenti* nei Ministeri, mentre abbiamo solo 1 dirigente in media ogni 108 *non dirigenti* nella scuola. Il che senza contare che negli altri settori sussistono ruoli intermedi di carriera: insomma si tratta di una situazione, quella italiana, che non ha eguali in altre parti del mondo. Ma questo scenario ha anche un'altra conseguenza, ovvero il fatto che **l'accesso alla funzione dirigenziale** è aperto ad una platea enorme di docenti, che possono non avere alle spalle esperienze significative di gestione e di esercizio della leadership. In altri Paesi solo chi ha svolto funzioni di vice o vicario, può accedere al livello di dirigenziale o direttivo. Insomma all'estero c'è una trafila, come una trafila l'abbiamo nei settori della pubblica sicurezza o degli enti locali, non nella scuola.

Come può prosperare la leadership educativa in una situazione così piatta? Come può esserci lo sviluppo dell'assunzione di responsabilità se non vi sono riconoscimenti essenziali di carriera? Sono possibili strategie e politiche del ministero orientate ad affrontare una tale situazione, che significa avviare un percorso per costruire la carriera nella scuola utilizzando anche di sperimentazione?

La promozione della scuola – comunità

In Italia l'uso del termine burocratico *plezzo*, dice la 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**. Normalmente le politiche formative e di aggiornamento del personale 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, non nella scuola che ci si ostina a considerare formazione e aggiornamento solo una questione individuale. Lo stesso *bonus docenti* ha questa spiccata caratteristica individualistica. La scuola come mondo vitale di base, viene misconosciuto anche perché le politiche centrali hanno come esclusivo riferimento l'istituto scolastico. Non vogliamo sovvertire l'ordinamento attuale, e tuttavia potremmo immaginare lo sviluppo di un **istituto-rete-di-scuole-comunità**, dove le scuole abbiano una relativa autonomia pur nel quadro della normativa vigente. D'altra parte è del tutto illusorio pensare che il senso di appartenenza possa 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. Lo sviluppo della **scuola – comunità** però 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: ci riferiamo al **movimento delle *small school*** che da diversi anni ha preso piede negli USA. In secondo luogo che le scuole che funzionano bene debbono avere, come avviene nella gran parte del mondo, **un direttore**, che nel caso italiano potrebbe essere una funzione di middle – management. Un direttore, cioè, che può dedicare anche tempo all'insegnamento, ma che ha funzioni organizzative e di coordinamento riferendosi poi al dirigente scolastico e agli organi di gestione dell'istituto. Queste indicazioni sono per dire che una scuola ben gestita è garanzia per l'apprendimento e la crescita degli studenti e per la coesione sociale della più ampia comunità educante del territorio

È possibile aprire le strade del middle - management magari promuovendo sperimentazioni da valutare adeguatamente? Come possiamo incentivare il consolidamento di scuole – comunità che siano generative di solidarietà e di cultura per il territorio di riferimento?

La partecipazione dei genitori e del territorio

Non sono tempi semplici per i rapporti tra genitori e docenti, famiglia e scuola. Senza però entrare nel merito di questioni che comunque sono da affrontare, noi abbiamo rilevato come alcune iniziative siano significative per riattivare una partecipazione che esca dalle secche del conflitto, della recriminazione e dell'addossamento reciproco di responsabilità e colpe. La prima è quella di **coinvolgere i genitori nella proposta educativa** facendo loro conoscere non solo i contenuti dell'insegnamento, ma anche le modalità operative della scuola: i metodi, i tempi, le risorse, i sistemi di valutazione. Noi — come movimento Senza Zaino — promuoviamo workshop dove i docenti e gli alunni, a fine anno scolastico, fanno vedere ai genitori (ma anche alle varie realtà territoriali) i manufatti scolastici nelle varie discipline che dimostrano l'acquisizione delle competenze. La sfida qui è l'apertura. In secondo luogo abbiamo le **banche del tempo**: sono i genitori che mettono a disposizione i loro saperi e le loro competenze per dare ai programmi didattici un apporto: il falegname per la matematica, l'infermiere per le scienze e la biologia, l'informatico per la programmazione e il *coding*, il cameriere per i servizi alla persona e così via. Questo è un modo per rendere — sulla scorta delle sollecitazioni dello psicologo dell'educazione Ausubel — l'apprendimento significativo e aprirlo ai compiti reali. Infine abbiamo l'apporto dei genitori per la **sistemazione dei locali e per la realizzazione di strumenti didattici**. Promuoviamo infatti due iniziative per noi essenziali: il **Cantiere degli Spazi** e la **Fabbrica degli Strumenti**. Per il primo si tratta di operare piccole riparazioni, tinteggiature, aggiustature varie, realizzazione di piccoli arredi, per la seconda parliamo di **fabbricazione di veri e propri giochi didattici e di strumenti per le varie discipline, tattili e digitali**, che impegnano anche i docenti e che sta diventando una vera e propria repository per l'azione didattica. C'è qui — ad esempio — tutto il settore del riciclaggio di materiali da scarto delle aziende da utilizzare in altri modi (l'esempio di Re Mida è per noi un riferimento) o anche dell'riuso degli scarti come televisori *non - smart*, computer ancora utilizzabili, e in genere delle tecnologie la cui obsolescenza è dubbia, che possono rientrare come oggetti utili nelle scuole.

Come possono esserci politiche nazionali che favoriscono queste iniziative? Non potrebbe la scuola rispondere alla crisi ecologica diventando anche il luogo dove scarti utili vengono impiegati nell'attrezzare gli spazi e implementare le dotazioni? Come promuovere Fabbriche di strumenti didattici e Cantieri degli Spazi in tutte le scuole d'Italia?

La questione degli insegnanti di sostegno

Si tratta, quella dei docenti di sostegno, di una voce importante nell'ambito della spesa per la scuola nel nostro Paese. Tuttavia a costo di essere impopolari ci permettiamo di dire che la tendenza è **quella della quantità piuttosto che della qualità**. Il problema unico sembra essere quello della "copertura" degli alunni con disabilità. Per noi invece potrebbe essere accettabile impiegare meno insegnanti ma più preparati, insegnanti che siano effettivamente qualificati, al servizio della classe dove sono inseriti alunni disabili, ma anche al servizio della scuola e dell'istituto. Quindi non solo per svolgere attività con alunni, ma anche per offrire consulenze su strategie, metodi e strumenti didattici. Vogliamo sottolineare che troppo spesso ci dimentichiamo che la didattica orientata agli alunni in difficoltà, quelli

con particolari bisogni, se ben impostata, qualifica e migliora la didattica per tutti: **l'inclusività deve essere pervasiva** e coinvolgere anche per quelli che hanno la possibilità di bruciare le tappe. Maria Montessori ci è di ispirazione, anche se disattesa nel nostro Paese, in quanto partendo dai bambini ortofrenici aveva disegnato una scuola d'eccellenza per tutti. Tra l'altro la focalizzazione sull'insegnante di sostegno fa perdere di vista **l'importanza dell'allestimento delle aule e delle dotazioni in strumenti** che – se esistenti, funzionati e di qualità - possono dare un contributo decisivo a volte più importante della semplice la copertura oraria. In generale pensiamo che un'attività didattica ben congegnata, dotata di vari strumenti, ricca di metodiche e improntata alla differenziazione, ha la possibilità di affrontare i bisogni speciali e le disabilità, senza per forza ricorrere a personale aggiuntivo e in più fornisce opportunità a tutti gli studenti di sviluppo e crescita. **D'altra parte c'è una tendenza, rilevata anche da autori di prestigio come John Hattie, verso la deresponsabilizzazione** della scuola e degli insegnanti, per cui tramite le etichettature degli alunni, alla fine ci si rifugia nella richiesta di interventi esterni specialistici, rinunciando a ripensare la propria azione in termini di obiettivi, metodi e strumenti.

La formazione e la gestione del personale docente

Come sappiamo la questione delle **politiche del personale scolastico** sono un cruccio di tutti i *policy makers* alle prese con la ricerca delle formule più appropriate. Negli ultimi anni la formazione dei docenti italiani sembra essere entrata in una fase di stallo, se non di vera e propria crisi. Abbiamo un problema di docenti incaricati e supplenti che magari da anni non hanno esercitato la professione e che sono in possesso solo di un titolo di studio, non legato alle didattiche e alle metodologie. Ma a parte questo grave tallone d'Achille, ancora non possiamo essere soddisfatti dalla formazione universitaria spesso poco orientata alla valorizzazione del tirocinio. Molte indagini – citate dallo stesso John Hattie – sottolineano come sia decisiva **la formazione in servizio nei primi 3 anni** di scuola: in questo periodo cruciale si gioca la gran parte delle opportunità di crescita in qualità professionale dei docenti. Come affrontare positivamente questo aspetto? Abbiamo assistito ad un miglioramento del percorso dei neo-immessi con il supporto di INDIRE. Tuttavia ci sembra che si dovrebbe andare oltre il primo anno di prova, mentre un limite di tale percorso è stato quello della deresponsabilizzazione della scuola, dell'istituto e dei dirigenti.

Va comunque sottolineato anche l'aspetto della **formazione in servizio**. Ancora non è stata del tutto sciolta la riserva intorno alla **obbligatorietà per i docenti di fare un certo quantitativo di ore di formazione**. Inoltre siamo ancora lontani dal **definire un portfolio professionale** che accompagni lungo il corso della carriera. Infine la formazione che viene fatta ha – come dicevamo precedentemente – il difetto di essere **indirizzata solo e unicamente ad individui**, non considerando la valenza della formazione indirizzata a quella **comunità professionale** che coincide con la scuola (il famoso plesso).

Nelle **metodiche formative** ancora si usano prevalentemente lezioni frontali poco organizzate e che saturano il tempo di scuola, mentre l'attività di laboratorio è, sì spesso chiamata in causa, ma rimane in troppi casi una semplice petizione di principio. Nella nostra esperienza di movimento Senza Zaino abbiamo visto che funzionano alcuni ingredienti. Innanzitutto la formazione professionale tenuta da pari, ovvero da docenti che essi stessi praticano quello che insegnano, poi l'uso di ambienti di simulazione (aule scolastiche tipo), infine l'impiego dei modelli e del feedback come rintracciamo nell'esperienza del pedagogista americano Lemov. Noi ci ispiriamo ad un **paradigma formativo che chiamiamo dell'artigiano** (dimostrazione, uso dei modelli, affiancamento, osservazione reciproca, feedback in situazione). Ci cimentiamo naturalmente anche con una formazione **blended**, ma tuttavia la presenza *on site*, vale a dire nella scuola dove gli insegnanti lavorano, è per noi essenziale, ma di solito non valorizzata.

Si pensi invece come la consulenza aziendale si fondi sull'osservazione del personale al lavoro e spesso sull'intervento *on site*, piuttosto che in un contesto d'aula astratto. Quindi non solo formazione a distanza, o la tradizionale formazione d'aula, ma anche una formazione realizzata nel contesto – la classe e la sezione e gli altri ambienti– dove il formatore si confronta con i luoghi reali, gli spazi concreti, le attività, gli strumenti in uso tipici di quel particolare il processo di apprendimento – insegnamento in auge in quella classe e in quella scuola. Questo **modello dell'artigiano**, che stiamo implementando, è in linea con l'orientamento internazionale del *Lesson Study*, traducibile in *studio dell'attività d'aula*. Esso consente di uscire dalla **logica negativa della classe intesa come black box**, di una scatola nera dove può avvenire di tutto, sia le cose peggiori, che quelle migliori. I docenti deboli non si sentono di dover chiedere aiuto per motivi legati all'autostima personale, quelli forti, innovativi, hanno magari hanno timore di un eventuale giudizio sprezzate se pongono le loro risorse e pratiche all'attenzione dei colleghi. Si tratta di **una sorta di perversione professionale** che impedisce l'evoluzione della comunità professionale relegando l'insegnamento in una logica individualista che oggi funziona molto meno. Nel *Lesson study* invece un'attività /lezione viene preparata insieme, poi il docente titolare la svolge osservato da uno o più colleghi, successivamente le registrazioni sui taccuini o i video vengono viste insieme per sottolineare i punti di forza e quelli di debolezza, per poi individuare il miglioramento. Il *Lesson study*, assieme allo scambio di pratiche, organizzato e formalizzato all'interno della scuola e dell'istituto, fa crescere la comunità professionale che, come sostengono numerose ricerche selezionate da John Hattie, è un fattore determinante del **successo scolastico**.

Sappiamo inoltre che una comunità è tale se è comunità non solo di pensiero e di pratiche, ma **anche di luogo**. Noi del movimento Senza Zaino siamo dell'idea che la cura dello spazio specifico per il gruppo dei docenti di una scuola è cruciale. Nelle scuole (plessi), spesso non vi sono stanze dedicate agli insegnanti o, se le troviamo, esse sono anguste e male attrezzate, vissute prevalentemente come spazi per coprire un *buco* di orario di insegnamento. Eppure qualsiasi comunità è tale se si riconosce in un luogo e il non porre attenzione a questo aspetto concreto costituisce senz'altro un messaggio che dice della suo essere superflua.

La gestione del personale non si ferma alla formazione, né allo scambio di pratiche. Infatti uno degli aspetti cruciali nel nostro Paese, dove l'istituto in definitiva non può selezionare il personale (e non diciamo del potere vero e proprio di assumere come avviene in molti altri Paesi), è la gestione dell'**onboarding**, ovvero le procedure per inserire i nuovi entrati nel contesto scolastico, i cosiddetti novizi. Essi sono gli insegnanti neo - immessi, ma anche quelli che si trasferiscono (o i docenti incaricati annuali e supplenti) e che assumono meccanicamente, in ragioni di posizioni ricoperte in graduatorie, il servizio in quella data scuola. Ma quella data scuola naturalmente – come accade nel nostro movimento Senza Zaino – ha una storia fatta di spazi, metodi, approcci, contenuti, sistemi di valutazione. E tuttavia nel nome di una libertà di insegnamento male può accadere che non ci si impegni per conoscere il nuovo contesto scolastico, accettandone l'impostazione. I dirigenti, d'altra parte, sono costretti a volte a mandare in queste scuole docenti che possono non essere in sintonia con la storia di quella scuola, mettendo così in discussione un lavoro di anni. Non è raro poi il caso di docenti che entrano a far parte delle nostre scuole senza avere la cognizione né la consapevolezza adeguata che li ponga in ascolto e nel rispetto di un percorso. Nel movimento Senza Zaino per porre rimedio ad una situazione del genere ci impegniamo a promuovere forme di *tutorship*, di osservazione reciproca, di formazione in servizio, cercando di utilizzare i pochi strumenti che il dirigente ha per convincere e orientare questo personale a confrontarsi con un doveroso allineamento fatto di accettazione pur nle riconoscimento dell'apporto che i novizi possono dare. Ci ispira a tal proposito il **filone dell'apprendimento situato** di Lave e Wenger, che parlano di partecipazione legittima periferica, nell'ambito della struttura relazionale che si crea tra novizi e anziani.

Come sviluppare una sensibilità rispetto all'onboarding e al tutoraggio dei novizi? Come far fronte alla scarsa sensibilità del sistema nel sostenere scelte consapevoli e preparazione adeguate, nel caso di trasferimenti verso scuole come quelle Senza Zaino? Come sviluppare la comunità professional ponendo attenzione anche allo spazio per i docenti? Come creare le condizioni per lo scambio e l'osservazione reciproca?

Lo zaino, i saperi, le competenze, l'organizzazione

Per noi **l'abolizione dello zaino non è un gesto formale** né tutto sommato da ritenersi ininfluente. Al contrario è una precisa scelta che ha un impatto sulla didattica. Gli zaini ricolmi di libri e materiali dicono evidentemente che **il luogo scolastico non è attrezzato** cosicché l'alunno porta tutto l'occorrente da casa come se dovesse a scalare una vetta per cui deve avere con ogni cosa utile per la sopravvivenza. La sottolineatura da fare è, in particolare, sui libri e quaderni che riempiono fino all'inverosimile lo zaino di bambini e ragazzi. **I libri intanto sono i libri di testo.** Noi non vogliamo abolirli, ma siamo dell'idea di **contenerne la quantità, soprattutto alla scuola secondaria.** Il libro di testo pur ben congegnato, è uno strumento standardizzato che a sua volta standardizza la lezione e l'attività. Non solo, ma sollecita l'insegnante ad usarlo come unico strumento di lavoro: la lezione è così *coperta* dal libro di testo che viene aperto alla tal pagina da tutti gli studenti, per arrivare alla tal'altra, per poi proseguire nel solito modo il giorno successivo. Certo non accade sempre così, ma abbiamo visto che in molti casi questo tipo di uso del libro di testo è più diffuso di quello che possiamo pensare. Intanto il cartaceo può essere sostituito almeno in parte dal digitale.

Dotare gli studenti di tablet e lettori digitali può essere una prima strada da perseguire. Siamo per un'adozione mista, dove cartaceo e digitale, trovano spazio in una prospettiva *blended* che ci appare quella più in linea con i tempi, nei quali non si debbono enfatizzare le nuove tecnologie, ma neanche negarne l'utilità. Sugeriamo dunque di comprare meno libri di testo per alleggerire (e abolire) lo zaino e per migliorare la didattica. Meno libri di testo significa che possiamo, ad esempio, destinare le risorse (dei genitori nella secondaria, dei Comuni nella primaria) per comprare libri come monografie, romanzi, saggi, raccolte di favole; ma anche da destinare ad altri strumenti come i games, i giochi da tavolo istruttivi, strumenti didattici da manipolare, strumentazione di laboratorio, materiali visuali (carte geografiche, infografiche, lim, mappe, pannellistica e cartellonistica, ecc.), schedari di vario genere (dei vocaboli, dei personaggi, dei concetti), eserciziari autocorrettivi per le varie discipline. Si possono anche costituire nelle aule archivi veri e propri, con contenitori e registratori d'ufficio per raccogliere, organizzare e classificare i documenti reperiti dagli alunni all'inizio dell'anno sugli argomenti da trattare. L'aula dovrebbe assomigliare ad una biblioteca o a un centro di ricerca.

Naturalmente possiamo sfruttare anche le **potenzialità della classe virtuale**, ma deve essere chiaro che immaginiamo un'aula scolastica non completamente digitalizzata, dove tutto è reperibile, anche se ben ordinato, nelle memorie elettroniche. Infatti un conto è accendere il computer e accedere alle risorse digitali, un altro disporre di **un ambiente dove l'oggettualità della strumentazione di cui or ora abbiamo detto, è presente, visibile, immediatamente accessibile.** La nostra prospettiva è quella indicata dal termine *affordance* che, psicologi come Gibson, utilizzano per indicare come una **determinata oggettualità invita ad una determinata azione**, un invito che nella virtualità del digitale

indebolito. Insomma insistiamo perché i due aspetti si connettano nell'aula: digitale e cartaceo – oggettuale, concreto e virtuale, tangibile e intangibile, tattile e corporeo. In gioco c'è un apprendimento davvero globale, completo ed efficace, ecologico. L'uso degli strumenti didattici e di laboratorio limita, inoltre, le pratiche scolastiche troppo incentrate sull'impiego di quaderni e fogli, e l'uso di quest'ultimi spesso corrisponde ad **una montagna di fotocopie** che porta con sé non solo sprechi enormi di carta, ma anche l'immobilizzazione di risorse nella manutenzione e/o nell'acquisto di fotocopiatrici e toner. Limitare quaderni e fogli, ancora una volta apre una prospettiva di ecologia materiale e del sapere e, ancora una volta, contribuisce ad alleggerire il peso del materiale da trasportare, per cui lo zaino può essere sostituito da una borsa leggera. E di nuovo ciò contribuisce a sollecitare l'impiego dei linguaggi diversi da quello alfabetico – tipografico che, pur essendo fondamentale, non dovrebbe affossare la ricchezza delle altre espressioni a disposizione dell'essere umano.

La **Fabbrica degli Strumenti didattici**, che ha una sede nazionale a Lucca, ma che realizziamo in versioni locali nelle varie scuole, è un centro per le risorse didattiche che dice di come sia possibile un **insegnamento variato** che utilizza risorse che impiegano **linguaggi diversi**, che sanno coinvolgere tutti i sensi, che hanno a cuore lo sviluppo delle diverse intelligenze individuate da Howard Gardner. Dunque meno carico di libri di testo e di materiali per **borse o cartelle di piccole dimensioni**. È un invito chiaro alla sobrietà che è un **valore ecologico da spendere nell'epoca** in cui ci troviamo. Una sobrietà che ci è richiesta anche riguardo ai contenuti di insegnamento. Spesso le Indicazioni Nazionali sono scambiate dagli insegnanti e dagli istituti per indicazioni perentorie, invece hanno appunto un carattere indicativo. Sempre Gardner recentemente parlava della necessità di concentrarsi sui **alcuni fondamentali saperi essenziali**, dalla scuola primaria alla secondaria di secondo grado: la matematica, la storia, l'arte, le scienze. Quello dell'essenzialità è un tema che va ripreso nel nostro Paese sulla scorta anche del lavoro di una celebre commissione di Saggi che ha lavorato per il Ministero negli anni Novanta.

D'altra parte il giovane storico israeliano Harari, in un suo recente libro, trattando proprio della scuola fa le medesime affermazioni circa l'essenzialità degli apprendimenti da proporre, aggiungendo che i bambini e i ragazzi di oggi si troveranno, quando saranno grandi, in un mondo prevedibilmente assai diverso da quello in cui vivono per cui quello che si impara nell'oggi potrebbe essere inutile in un futuro non troppo lontano. Qui andrebbe enfatizzato il ruolo delle competenze e soprattutto di quelle di cittadinanza a cui ci invita l'Europa, allentando sia nella primaria che nella secondaria, la focalizzazione esasperata su discipline impartite nella loro separatezza.

Il discorso sulla sobrietà che decliniamo come elemento di **ecologia del sapere**, andrebbe rapportato a certi approcci organizzativi che si stanno diffondendo. C'è la ricerca di una sorta di **ecologia delle organizzazioni** che investe il mondo delle aziende. Abbiamo fatto riferimento qualche paragrafo fa, al situazione delle organizzazioni pubbliche e private (inclusa la scuola) che soffrono a causa dell'eterogeneità dei fini e del progressivo processo entropico che ha portato alla proliferazione di processi, procedure, piani, obiettivi, monitoraggi, per cui alla fine le esigenze fondamentali, ciò che costituisce il valore aggiunto, viene perso di vista. La ricetta che oggi si affaccia è quella di semplificare, di mettere in ordine, di andare all'essenziale, di alleggerire, di togliere il superfluo, di ridurre le ridondanze, di contare sulla responsabilizzazione di tutti e sulla collaborazione per raggiungere il successo: ciò vale per l'organizzazione come per la didattica, in un processo che deve coinvolgere tanto i dirigenti e gli insegnanti, quanto gli alunni e i genitori. È quello che noi – come movimento Senza Zaino - intendiamo fare: un istituto leggero e essenziale, un curriculum leggero ed essenziale, una borsa leggera ed essenziale: Anche questo è un modo per essere ecologici.

La valutazione e i voti

Tutto questo discorso, e le proposte che sono seguite, non potrebbero avere il sostegno dovuto se evitissimo di affrontare il **tema della valutazione**. Nel nostro Paese da tempo è in voga una *valutazione sommativa*, detta altrimenti *valutazione dell'apprendimento*, che ha la sua focalizzazione sui voti numerici da 0 a 10. Sappiamo da tempo che tale strumento è piuttosto inadeguato per tanti motivi. Il primo è che un numero non dice niente sulle competenze acquisite, per cui abbiamo il paradosso di Indicazioni Nazionali e Indicazioni Europee orientate alle competenze e un sistema di valutazione che va in un'altra direzione. Si tratta di una schizofrenia da risolvere. Il secondo aspetto attiene al fatto che il voto numerico favorisce il giudizio sulla persona che contraddice la schiera di ricerche e apporti della psicologia dell'educazione, basi solo ricordare la figura di Carl Rogers, che ci spiegano che si cambia e si apprende in un contesto avalutativo. Il terzo aspetto concerne la **scarsa presa motivazionale** delle valutazioni sommativo o dell'apprendimento.

Nel dibattito internazionale si parla da tempo e, recentemente con più enfasi, dell'importanza della **valutazione formativa**, chiamata anche **valutazione per l'apprendimento**. L'attenzione non cade sul giudizio finale (anche se può rimanere come strumento utile), che una volta dato comunque rischia di non avere un impatto sul miglioramento personale. Piuttosto ci si concentra su **una valutazione in itinere**, vale a dire operante mentre l'alunno svolge l'attività. Si parte dal presupposto che qualsiasi attività debba attirare l'attenzione e l'entusiasmo dell'allievo, il quale è invitato ad autovalutare e monitorare costantemente quello che sta facendo, tramite anche l'aiuto di checklist, di modelli di riferimento, di feedback forniti dal docente o dai compagni. La spinta dovrebbe essere verso **il miglioramento continuo**. A fine di un percorso, alla conclusione di un compito o di un'attività, possono essere dati dei punteggi che corrispondono a dei livelli di competenza raggiunti, che danno l'informazione sul dove ora siamo e sul dove dobbiamo andare (il livello successivo). I risultati parziali – così cerchiamo di fare nel nostro movimento Senza Zaino – vengono poi annotati su una **card personale** (che può essere anche un registro elettronico revisionato rispetto agli attuali) che tratteggia una storia, dipinge un percorso che può essere riletto per capire quello che si è fatto per procedere in avanti.

Non solo ma la valutazione formativa induce a raccogliere anche la documentazione dell'attività svolta, per **costruire una sorta di portfolio**, così come suggeriva l'importante circolare sulla valutazione del Ministero n. 3 del 13 febbraio 2015. Puntare sulla **valutazione formativa** e sulla **valutazione per l'apprendimento**, diminuisce l'uso come motore motivazionale – come è chiamato il voto da Richard Curwin – della valutazione sommativa, che in definitiva viene usata come arma per dispensare premi e punizioni: se hai raggiunto quel voto allora sei tra i bravi e bravissimi, altrimenti ti trovi nel limbo o nell'inferno a seconda della gravità dell'insufficienza. La valutazione formativa tende invece a responsabilizzare lo studente, facendolo diventare piano piano **proprietario dell'apprendimento e della sua crescita** in modo che sappia – come dire – prendere in mano il proprio destino non solo di studente, ma anche di essere umano, che ha il compito di trovare un proprio posto nel mondo. La valutazione così intesa rende almeno parzialmente inutili – con evidente risparmio di tempo e di crisi nervose – le pratiche delle **interrogazioni**, dei **compiti** e delle **verifiche** in classe che sono sollecitate anche dall'ansia di poter per *mettere il voto sul registro*. In questo modo l'attività si può fondare di più sulla ricerca, sullo studio approfondito, sull'interesse per le discipline di studio.

In ultimo non va dimenticato che la valutazione, che si avvale di verifiche e monitoraggi, è **utile** – e forse in prima istanza – **per il docente**. Spesso si dimentica tutto questo, concentrandoci unicamente dal lato dello studente. Eppure raccogliere dati, monitorare l'impatto della propria azione, misurare gli esiti, non serve per giudicare lo studente, ma *in primis* per capire se l'azione di insegnamento, messa in

campo, ha funzionato o necessita di rettifiche, revisioni, aggiustamenti. John Hattie insiste sull'aspetto di **rendere visibile l'apprendimento**, poiché ciò è utile per non procedere alla cieca o nella ripetizione pedissequa di modi di insegnamento automatizzati, per cui risultano immodificabili e per forza di cose inefficaci.

Ecco quindi gli interrogativi che ci poniamo per ultimo: *Come attivare un percorso per disporre di una valutazione finale o sommativa con strumenti diversi dai voti numerici? Come promuovere le pratiche di autovalutazione degli studenti e l'uso del portfolio per stimolare la motivazione e il miglioramento? Come sperimentare forme di feedback centrate sul compito dato dai docenti e dai pari? Come sviluppare pratiche di raccolta dati che aiutino i docenti a revisionare la propria azione?*

Queste è il contributo del movimento Senza Zaino che – come dicevamo – parte dalla necessità prima di tutto di praticare le indicazioni e gli approcci che sono stati presentati. Rimane come guida questa visione di Approccio Globale al Curricolo che ci appare, per la nostra esperienza una guida capace di farci fare passi in avanti per le sfide che la nostra epoca ci pone di fronte.

Testi di riferimento:

M. Orsi, *L'ora di lezione non basta*, Maggioli 2015

M. Orsi e altri, *A scuola Senza Zaino*, Erickson, 2016

M. Orsi, *Dire bravo non serve*, Mondadori, 2017

Senza Zaino è presente nel testo di CERI- OECD *Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies*, 2018



IL MODELLO SENZA ZAINO

Raffaella Reali- Dirigente Scolastico

Membro Direzione Nazionale Rete «Scuole Senza Zaino»

I numeri delle scuole Senza Zaino in Italia

n. 279 Istituti Scolastici

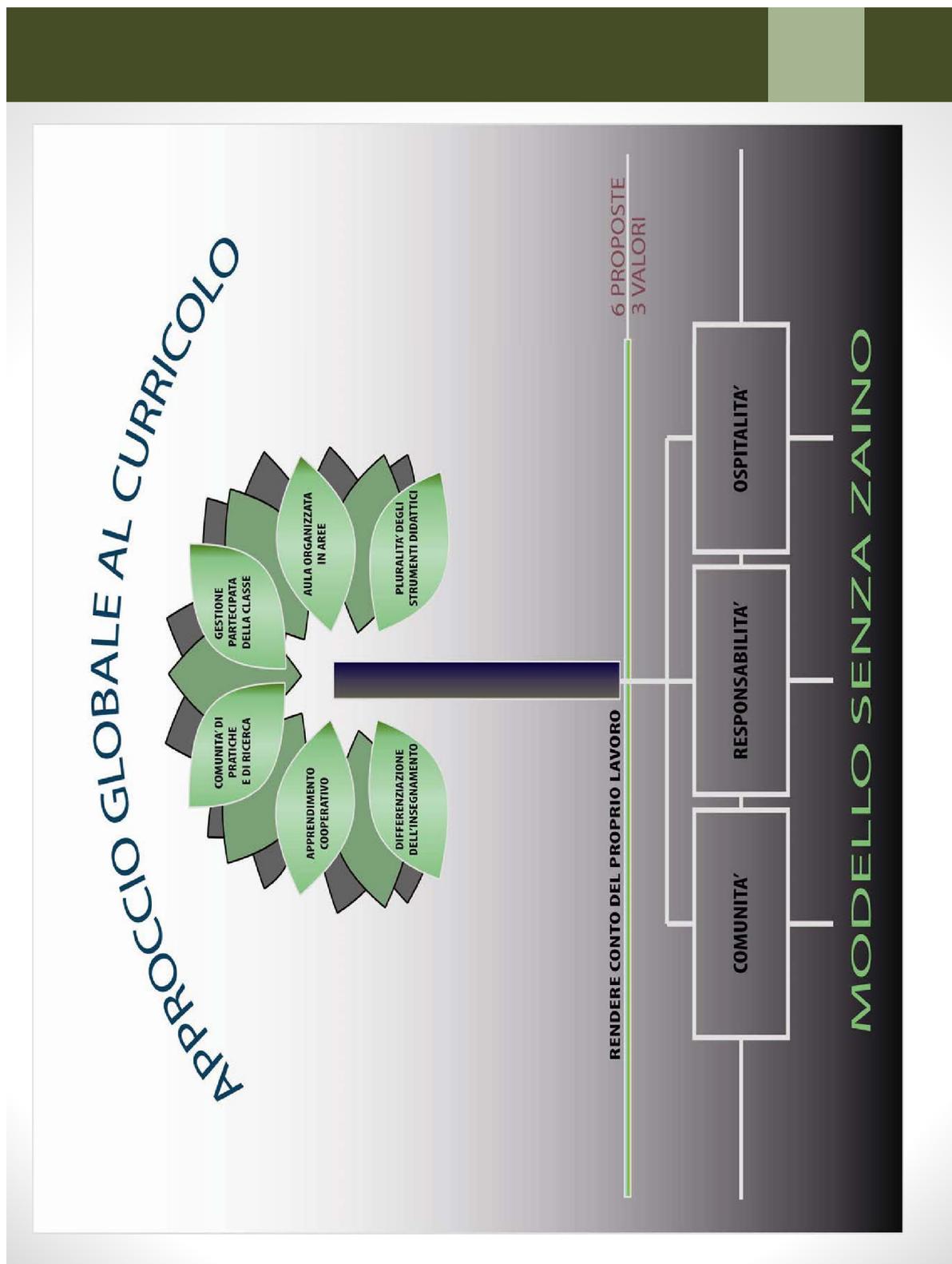
n. 571 scuole

n. 39.670 studenti

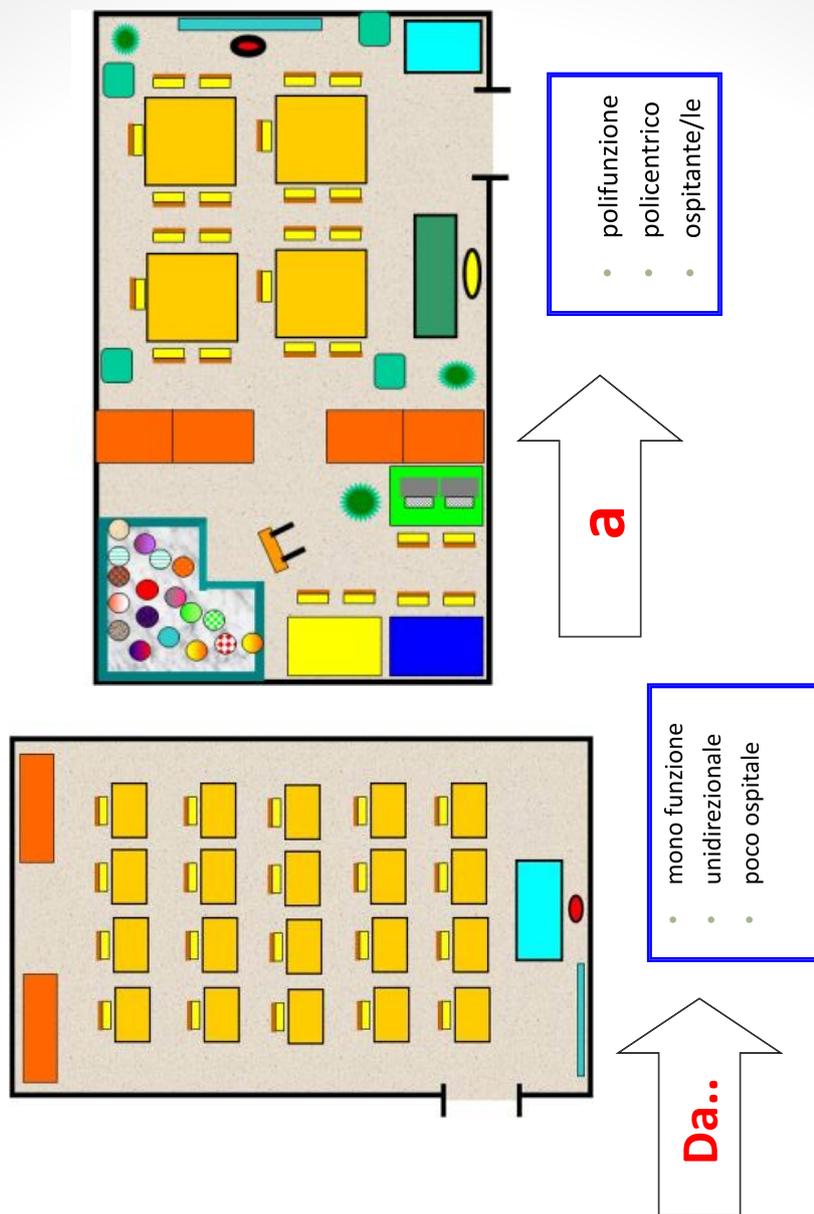
n. 3.279 docenti

47 Istituti in manifestazione di
interesse

REGIONE	N. Istituti	%
Abruzzo	6	2,15
Calabria	4	1,43
Campania	21	7,53
Emilia Romagna	29	10,39
Friuli Venezia Giulia	2	0,72
Lazio	9	3,23
Liguria	2	0,72
Lombardia	31	11,11
Marche	4	1,43
Piemonte	35	12,54
Puglia	28	10,04
Sardegna	9	3,23
Sicilia	6	2,15
Toscana	58	20,79
Trentino Alto Adige	1	0,36
Umbria	10	3,58
Veneto	24	8,60



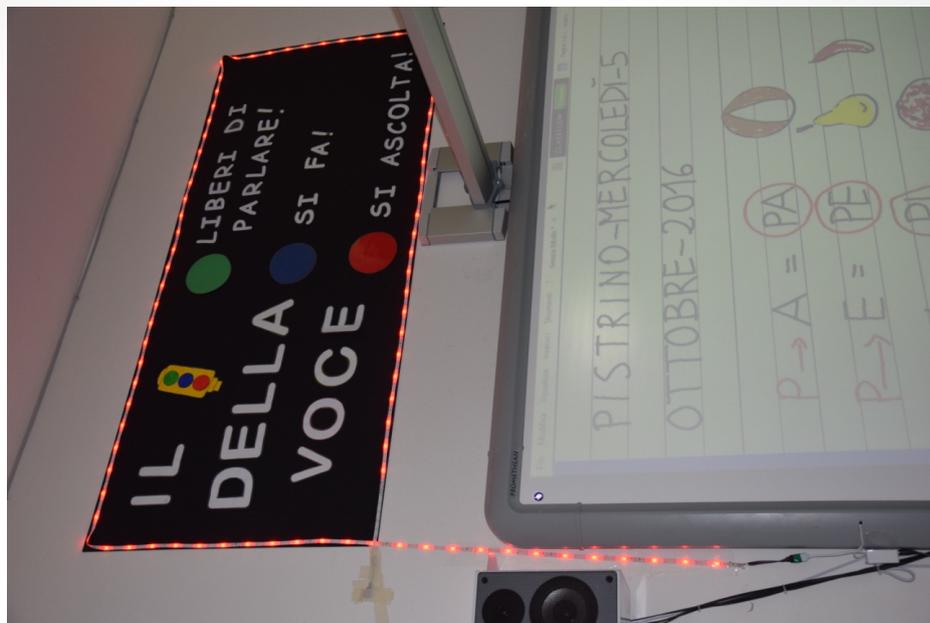
L'importanza della revisione dello spazio









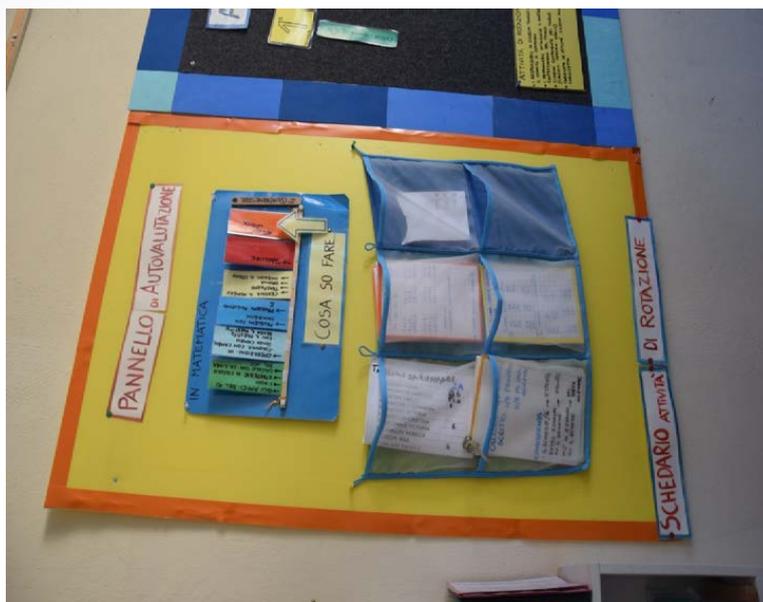












8/8 OPERAZ. **4/4 SCHEDE** **5/5 SCHEDE**

A **C** **D**

7.6/8 op. **3err./4 seh.** **4err./5 seh.**

A **C** **D**

5/8 op. **4 err./4 seh.** **5 err./5 seh.**

A **C** **D**

< 5 op **> 4 ERRA** **> 5 ERRA**

A **C** **D**

LEGENDA:
A ABILITÀ NUMERICA
C CONOSCENZA NUMERICA
D DECIMALI

PROCEDURA
 CIASCUN ALUNNO DOPO LA CORREZIONE SCRIVE SUL QUAD. IL PUNTEGGIO E SI ASSEGNA IL RISULTATO

MI DEVO ALLENARE

PARZIALE

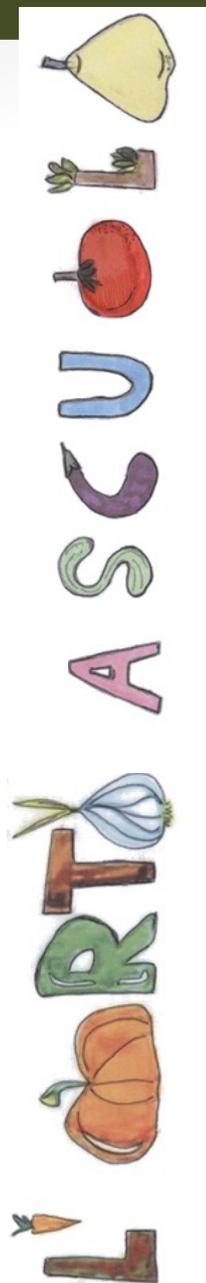
OK

Ciascun studente
 sceglie nella
 giornata alcune
 attività e registra
 l'attività fatta,
 apponendo la
 propria valutazione.





NONNO INSEGNAMI...





a fianco



in disparte



di fronte



insieme



Lo sviluppo della Rete Nazionale

Il Gruppo Fondatore

La Direzione Nazionale

Le scuole polo

Il GFF

La collaborazione con INDIRE

Gli accordi con Centri e Università

Il Visiting

Il disciplinare per le aziende

L'Associazione

Le Fabbriche degli Strumenti

La rivista





Sito Web: www.scuolasenzazaino.org

E.mail: retenazionale@senzazaino.it

Pagina FB:

“Senza zaino per una scuola comunità”

Grazie per l'attenzione





18STC0092270