

**Senza Zaino.**  
Per una scuola Comunità'...



*La visione*

[Torna al menu](#)

## **Il curriculum globale: linee pedagogiche di Senza Zaino**

[Senza Zaino: per un ambiente formativo](#)

[La missione: l'ospitare, la cura e la responsabilità](#)

[Il pensiero che distingue e che unisce](#)

[Approccio organizzativo e approccio pedagogico](#)

[Una comunità di apprendimento](#)

[Il curriculum globale](#)

[La dimensione sovrastante](#)

[La dimensione soggiacente](#)

[Le attività](#)

[I modi del progettare](#)

[Unire mete e percorsi, obiettivi e strumenti](#)

[La valutazione come valutazione autentica](#)

[Il cambiamento](#)

[In sintesi le linee pedagogiche](#)

[Bibliografia di riferimento](#)

## **Senza Zaino: per un ambiente formativo**

Lo zaino è uno strumento inventato per affrontare luoghi impervi, inhospitali, non antropizzati. Il vocabolario Oli – Devoto ne dà questa definizione: "Sacco di tela robusta rinforzato e munito di cinghie per essere portato a spalla, sia da soldati che da alpinisti, escursionisti, gitanti ecc." Secondo l'analisi proposta da Schein gli oggetti di un'organizzazione non sono neutri, ma inviano messaggi precisi che rimandano ai valori e ai modelli d'azione praticati, i quali in definitiva danno ragione dell'identità dell'organizzazione e del suo modo di stare in un determinato ambiente sociale (Schein, 1990). E' allora conseguente interrogarsi se l'utilizzo di un oggetto quale lo zaino non sia collegato ad una dimensione di ambiente inhospitali, impervio, non accogliente. Tale oggetto utilizzato dagli studenti può essere considerato, pertanto, un artefatto che, rimandando ad "assunti di base", ci illumina circa il modello pedagogico e organizzativo praticato dalla scuola. Il togliere lo zaino diventa allora non una banale operazione, ma l'inizio di un cammino per creare nella scuola un ambiente di comunità, un luogo ove si dia cura e responsabilità per le nuove generazioni.

Non si tratta tanto di migliorare e abbellire un contesto spaziale, di renderlo semplicemente funzionale, quanto piuttosto di creare un *ambiente formativo* nel quale "tutto si tiene", ri - progettando l'interconnessione tra spazio e tempo, riannodando i fili tra le forme architettoniche e di arredo e l'attività didattica, restituendo spazio alla persona in una prospettiva di sanare la frattura tra corpo e mente, tra dimensione personale e collettiva, configurando una situazione nella quale azione organizzativa e azione pedagogica si intrecciano all'insegna di un'autentica dimensione di collegialità professionale, dove il contributo di ciascuno è valorizzato e tesaurizzato in una sintesi decisionale condivisa.

Togliere lo zaino è come dichiarare esplicitamente che il primo artefice del processo educativo è l'allievo per cui la scuola diventa un luogo ospitale (Brunini 2004) nel quale egli possa trovare non un ambiente asettico e neutrale, ma un luogo identitario nel quale attivare la propria predisposizione verso la ricerca e l'esplorazione del mondo.

## La missione: l'ospitare, la cura e la responsabilità

La scuola senza zaino (SZ) è una scuola della *cura e della responsabilità*, per questo chiama i bambini e i ragazzi ad essere protagonisti della propria crescita e del proprio apprendimento. L'ospitare, la cura (Heidegger 1976) e la responsabilità (Jonas 1990) sono valori strettamente collegati che fanno da guida nel processo educativo legandosi alla possibilità di far accedere il soggetto in formazione al dominio della conoscenza e a quel miglioramento di sé che si intreccia con la cura degli altri che stanno accanto. D'altra parte l'ospitare sottolinea il fatto che il conoscere e il crescere non possono che definirsi nei confronti di un mondo e di un ambiente che non è ostile, anche se è misterioso, che è accogliente anche se non protettivo, che pertanto stimola la ricerca e fa vivere l'esperienza scolastica all'insegna del meravigliarsi. L'educare non è un dare "forma" dall'esterno, non è un'azione di disciplinamento (Foucault 1976), non avviene su comando, ma è un sollecitare la libera crescita di ognuno dal punto di vista emotivo e cognitivo nel rispetto di limiti e regole che vengono insieme costruite.

## Il pensiero che distingue e che unisce

Nella scuola presume che il sapere e l'apprendere – in definitiva – possano transitare da mente a mente, per travaso che avviene tra teste, dove l'artefice principale finisce per essere – al di là delle intenzioni - il soggetto che insegna, vale a dire il docente. Il principio sotteso è che l'educazione e la formazione si diano solo se disponiamo di ottimi insegnanti preparati nella propria "materia", il resto non conta. Non ha importanza il contesto, l'ambiente di apprendimento, i mezzi e i materiali, i soggetti che devono apprendere, l'organizzazione scolastica. Si guarda alla mente cercando di irreggimentare e disciplinare il corpo. E' il software ad assumere rilievo mentre l'hardware, al contrario, è considerato un mero aspetto strumentale. Il corpo – ad esempio - serve solo, strumentalmente, per sopportare il peso ingente dello zaino, non per fare l'esperienza e la conoscenza del mondo.

Il punto è andare oltre queste disgiunzioni. Morin (2000) parla dell'esigenza di un pensiero che "distingue e che unisce", dove non è più pensabile separare oggetto e soggetto, osservatore e osservato, persona e ambiente, corpo e mente; mentre invece i saperi si giocano all'insegna dell'iperspecializzazione dimenticando le connessioni, ciò che è trasversale. Basti pensare alla vicenda della ricerca sull'Intelligenza Artificiale (Longo 1998) che ha subito un blocco laddove si è pensato che la mente potesse essere emulata prescindendo dalla base biologica costituita dal cervello. Il pensiero che unisce e distingue non può fondarsi sulla separazione tra funzione e supporto, ovvero tra software e hardware, tra mente e corpo. Sono disgiunzioni che pesano fino ad arrivare ad una scissione, nella scuola, tra organizzazione e pedagogia.

## Approccio organizzativo e approccio pedagogico

Eppure vi sono notevoli sovrapposizioni tra l'approccio organizzativo e il sapere pedagogico. Se – come sosteniamo – lo studente non è un cliente, allora accade che il gruppo degli allievi (la classe) non può essere considerato "esterno", ovvero "ambiente" rispetto all'organizzazione. Questa ipotesi di fondo si basa sull'elaborazione condotta da sociologi dell'organizzazione come Thompson che, tra l'altro, ci consente di impiegare la nozione di scuola come comunità di apprendimento. Inoltre, nel momento in cui l'aula entra a far parte a pieno titolo dell'organizzazione, ci accorgiamo quanto la riflessione pedagogica di autori come Dewey (1953), Freinet (1973), Maria Montessori (1970; 2000), Claparede (1952), ma anche Rogers (1967), Bruner (1992), Gardner (1994; 1999), abbia una valenza "organizzativa" tanto ampia da non farci capire le ragioni di una loro dimenticanza. M. Montessori – per fare un esempio – propone la modifica del contesto organizzativo introducendo nuove tecnologie (educative) che cambiano il "modo di produrre" (i materiali di sviluppo); definisce un nuovo *ambiente formativo* che va a contraddistinguere un determinato clima organizzativo (si pensi all'attenzione agli spazi e al mobilio); vede nel docente aspetti di management (colui che organizza gli stimoli dell'apprendimento) e di leadership (colui che attiva empowerment, responsabilizza, sa delegare, facilita, si astiene dall'intervenire). Immette in definitiva nuove routine nei corsi di azione che coinvolgono tutti gli attori in gioco (i capi di istituto, i docenti e gli allievi) fino a influenzare tanto l'attività di apprendimento quanto quella collegiale degli insegnanti.

Il cambiamento (o il miglioramento) della scuola non può avvenire solo agendo sui processi che stanno a monte, con un'attenzione esclusiva dalla parte dell'insegnamento e degli insegnanti. Si tratta di guardare anche al momento vero e proprio della "produzione", a quello che avviene nell'aula (o nel gruppo alunni), a come si svolgono le cose sempre per usare un linguaggio organizzativo – a livello di "linee di produzione". Nella scuola non è possibile immaginare trasformazioni se non si coinvolgono anche gli allievi.

## Una comunità di apprendimento

L'interconnessione tra organizzazione e pedagogia ci consente di precisare la prospettiva della scuola come *comunità di apprendimento* (Sergiovanni 2000a; 2000b). Essa comporta:

- una visione che unisce la *mente e il corpo* per cui l'apprendere si basa innanzitutto sulla dimensione percettivo – motoria. L'approccio alla conoscenza è in questa direzione fondamentalmente e primariamente estetico. Il corpo non va disciplinato ma accolto (Montessori 1999), ospitato, curato, facilitato in quanto luogo privilegiato del conoscere e dell'apprendere, per cui la cura del corpo non è qualcosa che funzionalisticamente serve per rendere attiva la mente (Galimberti 2003; Oliverio 2001). Anzi la cura e l'ospitalità per il corpo sono modi del conoscere. Non va dimenticato che l'apprendere contiene in sé la parola *prendere* che è un invito a ritornare alla dimensione dell'esplorare con quella mano che Kant indicava essere il cervello esterno dell'uomo. Dunque proponiamo il riconoscimento del corpo e non la sua riduzione a strumento che sopporta – ad esempio - il peso quotidiano dello zaino.
- Una visione che unisce *l'insegnare e l'imparare*. L'insegnare e l'imparare sono bisogni fondamentali dell'essere umano (Hillman 2003) e pertanto non possono essere disgiunti nelle le categorie sociali di adulti / giovani, educatori / allievi, genitori / figli. Lo zaino pesantemente riempito di quaderni, quadernoni e libri dice invece di un sapere che viene trasmesso ad allievi visti come "vasi da riempire", "teste nelle quali inculcare saperi, competenze, conoscenze". Eppure tutti sappiamo che si insegna imparando e si impara insegnando. Agli allievi deve essere offerta l'opportunità dell'insegnare. Inoltre tutti, allievi e docenti, sono invitati a percorrere l'avventura entusiasmata e meravigliosa della scoperta del mondo e dello svelamento – sia pur provvisorio e falsificabile - del mistero. E ciò alla ricerca di risposte – che sappiamo non definitive - agli interrogativi che insieme ci siamo posti. Anche qui rintracciamo l'immagine della *comunità di apprendimento*.
- Una visione che intreccia l'attività *simbolico – ricostruttiva* con l'attività *percettivo – motoria* (Antinucci 2001). Già il leggere e lo scrivere si strutturano antropologicamente sulla sequenzialità dei ritmi corporei (il battito del cuore e il fluire ritmico del respiro), nonché sulle esperienze della costruzione di oggetti e strumenti che implica, di nuovo, una sequenzialità di azioni. Ed è appunto sulla dimensione ritmica e sequenziale che si organizza e si struttura non solo il linguaggio ma anche il nesso di causa – effetto che sta all'origine della conoscenza delle leggi scientifiche. L'enfasi eccessiva sull'attività *simbolico – ricostruttiva* a scapito dell'attività *percettivo – motoria*, pone l'accento su una declinazione unilaterale – nell'agire pedagogico e nella progettazione dell'apprendere – di certi verbi: quali leggere, scrivere, parlare e ascoltare, tutti verbi che si rifanno alla modalità di insegnamento che impiega esclusivamente il registro alfabetico – tipografico. Una modalità questa che si avvale di un supporto fondamentale che è la carta. La scuola dello zaino è la scuola della carta, che non a caso diventa ridondante e pesante negli zaini dei bambini e dei ragazzi. Con ciò non si vuol certamente togliere la carta, ma intrecciare i verbi della modalità *tipografico – alfabetica* con quelli della *modalità multimediale* ovvero: l'esplorare e il perlustrare, il costruire e il fare, il manipolare e il toccare, il sentire e l'emozionarsi, il vedere e il guardare, il simulare e lo sperimentare, il muoversi e il giocare, il danzare e il recitare.
- Una visione che unisce il *professionista e l'organizzazione* (Orsi 2002b). La scuola vede il protagonismo indiscusso di un professionista autosufficiente. E' il docente che in definitiva si sente - o comunque nei fatti è – il vero protagonista. Il docente considerato quale attore individuale, per cui il suo agire individualisticamente inteso si presume essere formativo. In realtà il *messaggio formativo transita attraverso un'intera organizzazione* dove tutti sono protagonisti, ma nella quale poi artefice primario è il soggetto giovane, l'alunno. L'educazione è un agire corale che, situato in un contesto ambientale, assume una caratteristica sistemica in cui la parte rimanda al tutto e viceversa, secondo la prospettiva ologrammatica. Un contesto ambientale fatto di artefatti materiali e immateriali che dicono di oggetti, strumenti, arredi, materiali, relazioni, comportamenti, regole, abitudini, progetti, attività. Tutto è formativo, poiché tutto si fa messaggio. Decidere di impiegare un oggetto piuttosto che un altro non è

neutrale, abolire o mantenere lo zaino – per ritornare al nostro oggetto simbolo - ha un riflesso organizzativo e pedagogico di rilievo. In questo senso l'organizzazione è lo specchio di un *curricolo globale* che realizza una *comunità di apprendimento*.

## Il curricolo globale

Il *curricolo globale* delinea una visione di progettazione didattica - educativa non frammentata e disarticolata. Esso viene inteso, infatti, non semplicemente come piano di studio, come progetto didattico che articola discipline o materie magari in funzione di certi tempi. Il curricolo globale è al contrario tutto ciò che riguarda le occasioni e le dimensioni dell'esperienza scolastica, è il messaggio complessivo a cui è esposto il bambino e il ragazzo nel momento in cui varca la soglia della porta della scuola (non solo della classe).

Lo zaino, invece, fornisce un'immagine di un curricolo parziale e segmentato (Bernstein 1971), poiché finisce per essere il luogo dove ciascun docente con la sua "materia" vuole essere rappresentato con libri, testi, fotocopie, quaderni: è un luogo di potere che, ancora una volta, diventa non solo un peso concreto sulle spalle dei ragazzi, ma anche un peso psicologico dato dalla difficoltà quotidiana degli allievi di dover ricostruire il senso di ciò che è stato loro insegnato, per cui si è alla continua ricerca del filo rosso che lega i vari approcci disciplinari presentati in modo sconnesso, ovvero si tenta di ritessere una continuità e una coerenza tra gli interventi e le spiegazioni che si succedono dietro la cattedra.

Il curricolo globale è articolato su due dimensioni: quella *soggiacente* e quella *sovrastante* (figura n. 1) per cui l'apprendimento e l'educazione sono il risultato dell'interazione co-progettata, controllata, diffusa, valutata e revisionata, di queste due dimensioni.

L'interconnessione tra dimensione *sovrastante* e dimensione *soggiacente* può essere chiara se facciamo l'esempio di un'*attività* che trova una sua realizzazione a partire dalla definizione degli obiettivi, delle procedure di progettazione, delle regole di comportamento in un'area come quella della "comunicazione" relativamente alla competenza dell'*ascolto* di un brano musicale, o di una discussione in gruppo, o di una storia. Obiettivi, competenze, regole, progettazione fanno parte della dimensione *sovrastante*, che però nel caso dell'*ascolto* di un brano musicale necessita di una struttura *soggiacente* adeguata in termini di acustica, di riduzione del rumore degli ambienti, in termini di spazi allestiti in classe o in altri luoghi ove si possa ascoltare; allo stesso modo la discussione di gruppo richiede oltre che alla pianificazione delle attività, spazi e oggetti affinché l'*ascolto* possa essere facilitato, cioè di sedie disposte in cerchio in cerchio, tavoli al posto di banchi, ecc.; per l'*ascolto* di una storia, invece, si dovranno impiegare aree di lavoro e strumenti che possano far apprezzare e valorizzare il racconto come un leggio dotato di illuminazione, una pedana sulla quale sale il narratore, sedie disposte in determinato modo, ecc.

In termini generali possiamo impiegare la metafora dell'automobile (struttura *soggiacente*) e del pilota (struttura *sovrastante*). Noi possiamo avere un pilota dalle straordinarie capacità di guida e di gestione delle strategie di gara in grado di vincere la corsa, ma se è dotato di un'auto di piccola cilindrata il raggiungimento della meta sarà comunque difficoltoso. Il pilota nella metafora rappresenta la dimensione progettuale e comportamentale, il software, cioè gli "artefatti immateriali", l'auto invece tutta la strumentazione hardware ovvero gli "artefatti materiali". Dalla combinazione dei due aspetti scaturisce la concreta *attività* scolastica (figura n. 1).

## La dimensione sovrastante

In sintesi la dimensione *sovrastante* del curricolo riguarda:

- i comportamenti, le regole implicite ed esplicite, i linguaggi e i gerghi in uso che riguardano gli spazi e i tempi, i modi di gestire i gruppi e le relazioni, l'uso della voce...
- i modi (le procedure) e gli strumenti (repertori di obiettivi, strumenti di verifica, repertori di metodi, ecc.) della progettazione e della valutazione ai vari livelli: e in particolare a livello di istituto (il POF) e a livello di classe (la progettazione didattica - educativa delle unità di apprendimento).

## La dimensione soggiacente

La dimensione soggiacente riguarda:

1. Gli **spazi** con riferimento a:

le architetture degli edifici

gli arredi, gli spazi di aule, atri, laboratori, palestre.

2. L'**acustica**

3. I **materiali didattici** che si dividono in tre categorie

*materiali di gestione* (pannelli, vassoi per cancelleria, cartelloni, legghi, orologi, grembiuli, marcatori, computer ecc...)

*materiali di cancelleria* (matite, quaderni, forbici, appunta - lapis, lapis, gomme, ecc.),

*materiali di apprendimento* relativi ai vari ambiti disciplinari (scrittura sulla sabbia, software, solidi, blocchi logici, flash card, terrario, acquario ecc.).

Una certa configurazione della dimensione soggiacente permette, ad esempio, di suddividere l'aula in 4 – 5 aree di lavoro come l'agorà, i tavoli, almeno due laboratori, un tavolo tondo, in modo da consentire:

- il lavoro individuale
- a piccoli gruppi
- con la classe

Un aspetto importante è che gli alunni, in uno spazio così configurato, hanno l'opportunità sia di usufruire dell'affiancamento del docente che di lavorare da soli (responsabilità e autonomia). Ciò consente l'effettuazione di due o più attività in contemporanea, anche riferite ad ambiti disciplinari diversi.

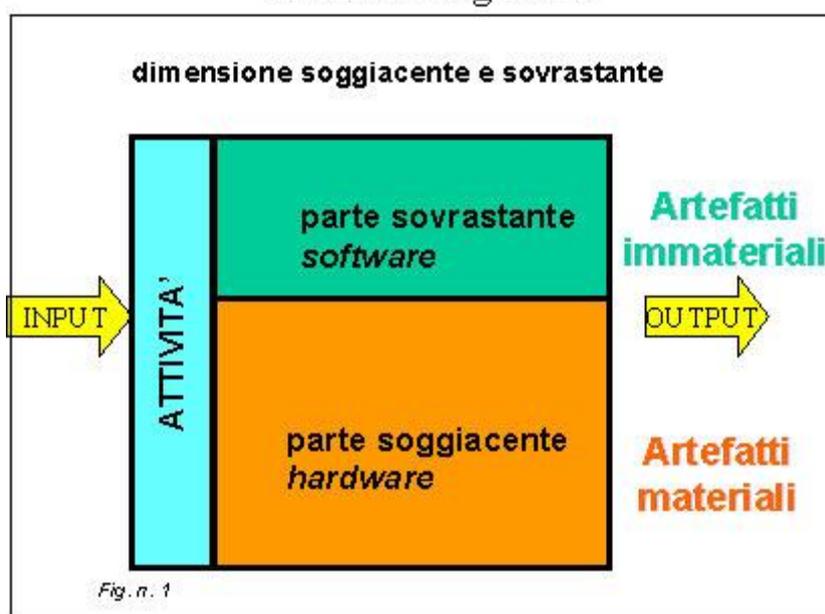
## Le attività

Le *attività* (figura n.1) sono il prodotto progettato che intreccia in modo coerente la dimensione sovrastante e quella soggiacente (il software e l'hardware che interagiscono tra loro).

Si possono distinguere 3 tipi di attività:

- le *attività didattiche e di apprendimento* che sono quelle che si svolgono quotidianamente in aula.
- Le *attività intermedie* che riguardano i momenti non specificatamente didattici come l'entrata, l'uscita, la ricreazione, la mensa.
- Le *attività straordinarie* che considerano i momenti salienti come le feste, le gite, le rappresentazioni teatrali e qualsiasi altra manifestazione organizzata dalla scuola.

## Il curricolo globale



### I modi del progettare

La progettazione delle *attività* deve essere globale e dunque connettere tutto ciò che attiene alla dimensione *sovrastante* con quanto concerne la dimensione *soggiacente*, il software con l'hardware, il pilota con la sua auto. La progettazione della dimensione sovrastante ha un carattere *continuo* in quanto è dinamica, la progettazione della dimensione soggiacente è *occasionale*, in quanto esprime una disposizione stabile da salvaguardare.

### Unire mete e percorsi, obiettivi e strumenti

La progettazione normalmente separa le mete e i percorsi, gli obiettivi e gli strumenti. La sua impostazione, anche nelle versioni più raffinate è deduttiva, razionalistica e a – contestuale. In linea di principio si parte dall'idea che se gli obiettivi e le mete non sono definitivamente chiari e trasparenti si scivola ben presto in un agire cieco, attivistico, privo di direzione. In realtà gli obiettivi e le mete si chiariscono in itinere, nei percorsi, prendono corpo e vengono rettificati nella pratica didattica. Si tratta di cogliere in questo senso i limiti dell'impostazione della programmazione per obiettivi denunciata da molti autori (Ajello – Pontecorvo 2002). In secondo luogo il progettare si deve strutturare *ex ante* come ipotesi di lavoro, canovaccio indicativo, che consenta di intravedere le mete; mentre *ex post* si richiede il riesame di ciò che è stato fatto, la ricostruzione del percorso, al fine di vedere nel concreto cosa è successo, ripercorrerlo, documentarlo anche al fine di una sua riproducibilità in altri contesti e situazioni. Progettare è anche riflettere sulla pratica didattica che è stata realizzata (Lichtner, 1998). In terzo luogo, e più in generale, va ricordato che l'ambiente di apprendimento che con i suoi spazi, le sue opportunità di luoghi, metodi, strumenti, oggetti, comportamenti, tempi, interessi, motivazioni, soggetti, ci invita a chiarire, emendare, definire di nuovo obiettivi e mete.

La progettazione è allora un fare ipotesi sulle mete e gli obiettivi (secondo il principio di falsificabilità), è un procedere per tentativi ed errori restituendo flessibilità e valore alla pratica (secondo l'impostazione pragmatica ed empirica), è un recepire i messaggi dell'ambiente formativo (secondo un'impostazione realistica e sistemica).

### Progettare come co - progettare

Il progettare in una comunità di apprendimento coinvolge i docenti e gli allievi in una dinamica cooperativa definibile di co- progettazione, che implica da una parte il superamento della frammentazione disciplinare per guardare ai problemi essenziali (nuclei - portanti) e agli aspetti trasversali, dall'altra tende a ricomporre la divisione tra chi impara e chi insegna per attivare un circuito virtuoso tra due modalità di porsi nel mondo del soggetto umano.

## La valutazione come valutazione autentica

Il limite della valutazione è quello di essere confinata al testing. Vale a dire di servirsi di prove de – contestualizzate, individualisticamente intese, fondate sulla modalità alfabetico – tipografica. Tutto ciò alla fine rende inefficace il processo educativo. La valutazione autentica invece affianca al testing l'assessment. Con quest'ultimo si intende una valutazione fatta nel contesto, che si avvale di strumenti prevalentemente osservativi, che si interessa delle performance in termini di competenze sia a livello individuale che di gruppo. La valutazione autentica pone, pertanto, l'enfasi sulla metaconoscenza, sulla riflessione attorno al processo, sulla presa di coscienza delle competenze acquisite, sul percorso di crescita. In questo senso la valutazione rende gli allievi soggetti responsabili della propria maturazione, attenti alla cura di sé intesa come miglioramento continuo orientato alla scoperta di una direzione di vita originale, secondo il principio di un diventare progressivamente artefici della propria biografia personale.

## Il processo di cambiamento: insegnanti, alunni, genitori, dirigente, personale non docente

Viene così alimentata una visione di scuola come *comunità di apprendimento*. Tale visione comporta un processo di cambiamento pedagogico e organizzativo che investe tutta l'organizzazione scolastica.

### *Il cambiamento*

Il cambiamento ha alcune caratteristiche fondamentali che devono essere considerate:

- deve avvenire progressivamente nel tempo e non per rottura (normalmente un progetto di cambiamento dura almeno 3 anni);
- deve implicare inizialmente alcune zone dell'organizzazione (solitamente un plesso, qualche classe) per poi trascinare gradatamente altre classi e altri plessi, secondo il metodo delle azioni pilota – sperimentali;
- deve riguardare - nella porzione di organizzazione scelta - l'approccio al curricolo globale secondo l'ottica che la parte rimanda al tutto (principio ologrammatico);
- deve coinvolgere la leadership a partire dal dirigente scolastico fino a divenire leadership diffusa, condivisione piena della visione e del percorso per realizzarla;
- deve interessare tutti i soggetti: l'alunno, i docenti, il personale non – docente, i genitori, il dirigente scolastico. All'esterno è da ricercare la collaborazione delle realtà locali e soprattutto gli enti locali.

In questo senso con la parola cambiamento si intende sostanzialmente un miglioramento del modo di agire dell'organizzazione scolastica facendo leva sulle risorse umane e professionali presenti.

Attori del cambiamento sono in primo luogo gli alunni e i docenti. I genitori svolgono una funzione importante di sostegno e di incoraggiamento. Inoltre le possibilità di successo sono legate al sostegno fornito dalla dirigenza scolastica e dalla sue équipes in quanto capace di esprimere una visione di scuola e dunque una leadership significativa.

Immaginiamo pertanto una scuola dove **gli alunni**:

- siano partecipi del momento progettuale
- sviluppino responsabilità e cura per la propria e la crescita degli altri
- siano capaci di inventare, elaborare le regole degli spazi e della vita scolastica
- imparino a lavorare da soli (o anche in piccoli gruppi) e contemporaneamente in attività diverse senza l'intervento dell'insegnante
- imparino ad apprendere ad apprendere
- sappiano alimentare un clima di quiete, serenità, calma, rispetto, cooperazione, silenzio, ricerca, curiosità, laboriosità, ascolto, attenzione

**L'insegnante** è visto come una figura che:

- incoraggia e dà fiducia
- sviluppa uno stare in aula caratterizzato da una presenza / assenza

- sa organizzare l'ambiente dotandolo di materiali didattici
- utilizza una ricca serie di metodologie
- sa far lavorare da soli gli allievi
- sa parlare poco e usare la voce in modo appropriato
- sa impostare brevi e efficaci lezioni frontali
- sa co – progettare e co – produrre con i colleghi e gli allievi

Al **dirigente scolastico** è chiesto di sostenere e incoraggiare. Senza il suo apporto difficilmente è possibile aver successo in quanto propone una visione di scuola che deve essere condivisa progressivamente da tutto l'istituto. La funzione di leadership del dirigente è pertanto cruciale. A lui si chiede:

- di essere un leader educativo
- di coinvolgersi nell'innovazione didattica – educativa
- di creare con il suo staff le condizioni organizzative
- di elaborare una visione condivisa
- di porre attenzione alla gestione del curriculum globale come modo per strutturare l'ambiente formativo

Va sottolineato che anche il personale **non – docente** (ausiliario e amministrativo) hanno un ruolo non di secondo piano in quanto svolgono una funzione di adulti significativi che entrano in relazione con i docenti, i genitori e gli alunni, dando il loro contributo per definire i contorni dell'ambiente formativo.

### In sintesi le linee pedagogiche

Conclusivamente e in sintesi possiamo elencare le linee pedagogiche e culturali che caratterizzano questo modello di scuola che è alternativo rispetto a quello che si basa su artefatti materiali come lo zaino:

- L'idea di **ambiente** scolastico non tanto funzionale, quanto **formativo** (si apprende dall'ambiente e non tanto dal singolo insegnante).
- La **missione** della scuola ha a che fare con i valori dell'ospitare, della cura e della responsabilità.
- La ricerca costante di connessione tra **approccio organizzativo e approccio pedagogico**. Una particolare enfasi è da porsi sulla leadership (va in proposito ricordato, tra l'altro che il termine leader al pari di quello di educatore significa guida).
- La visione di scuola che riflette quella di una **comunità di apprendimento**.
- Il **curricolo** inteso in senso **globale** per cui è articolato su due dimensioni: quella *soggiacente* e quella *sovastante*: L'apprendimento e l'educazione sono, pertanto, il risultato dell'interazione co - progettata, controllata, diffusa e revisionata, di queste due dimensioni.
- La **progettazione** vista nei suoi aspetti pragmatici nel senso che l'ambiente costituito da oggetti e soggetti, materiali e motivazioni, arredi e interessi, regole e architetture aiuta nella definizione e chiarimento di mete e obiettivi (che inizialmente sono ipotesi di lavoro e non rigidamente pre – costituite).
- La **formazione dei docenti** che orientata al cambiamento per cui il momento frontale e d'aula è uno di tanti aspetti di un itinerario assai più complesso che prevede situazioni laboratoriali, consulenza in aula, peer review.

### Bibliografia di riferimento

G. Alatri, *L'arredo scolastico dall'unità alla carta della scuola* (1939), in "Scuola", maggio/agosto 1995, n.2, pp.43-69.

F. Antinucci, *La scuola si è rotta*, Laterza, Roma – Bari 2001.

D. Antiseri, *Teoria e pratica della ricerca nella scuola di base*, La Scuola, Brescia, 1985

M. Augè, *Nonluoghi. Introduzione ad un'antropologia della surmodernità*, Elèuthera, Milano, 1993.

- A. M. Ajello – M. Pontecorvo, *Il curricolo. Teoria e pratica dell'innovazione*, La Nuova Italia, Firenze, 2002.
- M. R. Baroni, *Psicologia ambientale*, Il Mulino, Bologna, 1998.
- M. Baldacci, *L'istruzione individualizzata*, La Nuova Italia, Firenze, 1993.
- Z. Bauman, *Voglia di comunità*, Laterza, Roma – Bari, 2001.
- Z. Bauman, *L'istruzione nell'età postmoderna*, in id., *La società individualizzata*, Il Mulino, Bologna, 2001.
- B. Bernstein, *Class, Codes and Control*, in H. Passow – M. Goldberg – A.S. Tannenbaum, *L'educazione degli svantaggiati*, Mondadori, Milano, 1971.
- G. Bonazzi, *Storia del pensiero organizzativo*, F. Angeli, Milano, 2000.
- M. Brunini, *Ospitare la vita*, EDB, Bologna, 2004.
- J. Bruner, *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992.
- P. Calidoni, *Didattica come sapere professionale*, La Scuola, Brescia, 2000.
- P. Calidoni, *Progettazione organizzazione didattica e valutazione*, La Scuola, Brescia, 1999.
- F. Cambi, *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*, Carocci, Roma, 2002.
- F. Cambi, *Saperi e competenze*, Carocci, Roma, 2004.
- F. Cambi, *L'arcipelago dei saperi. Progettazione curricolare e percorsi didattici nella scuola dell'autonomia*. Vol. 1° *Alla ricerca dei paradigmi*, Le Monnier – IRRSAE - Toscana, Firenze, 2000?.
- G. Cerini – F. Frabboni (a cura di), *Il curricolo di Base*, Tecnodid, Napoli, 2001.
- E. Claparède, *La scuola su misura*, La Nuova Italia, Firenze, 1952 (1920).
- J. Dewey, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1953 (ed. or. 1917).
- EFQM - AICQ, *I concetti fondamentali della EFQM e i loro vantaggi*, EFQM Publications, Bruxelles – AICQ, Milano, 1999.
- M. Foucault, *Sorvegliare e punire*, Einaudi, Torino, 1976.
- C. Freinet, *La scuola del popolo*, Editori Riuniti, Roma, 1973 (1969).
- U. Galimberti, *Il corpo*, Feltrinelli, Milano, 2003 (1983).
- H. Gardner, *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano, 1994.
- H. Gardner, *Sapere per comprendere*, Feltrinelli, Milano, 1999.
- R. Guardini, *Persona e libertà*, La Scuola, Brescia, 1987.
- C. Handy - R. Aitken, *Understanding Schools as Organizations*, Penguin Books, Harmondsworth, 1986.
- M. Heidegger, *Essere e tempo*, Longanesi, Milano, 1976.
- J. Hillman "Lettera agli insegnanti italiani" comparsa nel 2003 sul sito [www.edscuola.it](http://www.edscuola.it)
- J. Hillman, *Il tradimento*, in id., *Puer aeternus*, Adelphi, Milano, 1999.
- J. Hillman,, *Puer aeternus*, Adelphi, Milano, 1999.
- Indicazioni Per i Piani personalizzati di studio
- H. Jonas, *Il principio responsabilità*, Einaudi, Torino, 1990.
- E. Levinas, *Umanesimo dell'altro uomo*, Il Melangolo, Genova, 1985.
- M. Lichtner, *La qualità delle azioni formative*, F. Angeli, Milano, 1998.
- G. O. Longo, *Sistemi complessi e flessibilità: il caso della scuola*, in S. Neri - G. Velardo (a cura di), *Mente simbolizzazione educazione infantile*, Ministero della Pubblica Istruzione, Servizio Scuola Materna, Messina 1998
- G. O. Longo, *Il nuovo Golem*, Laterza, Roma – Bari, 1998.
- J. Maritain, *L'educazione al bivio*, La Scuola, Brescia, 1957.
- M. Mc Luhan, *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano, 1967.
- A. Melucci, *Culture in gioco. Differenze per convivere*, Il Saggiatore, Milano, 2000.
- E. Menesini, *Bullismo che fare?*, Giunti, Firenze, 2000.
- M. Montessori, *L'autoeducazione*, Garzanti, Milano, 2000. (ed. orig. 1916).
- M. Montessori, *Manuale di pedagogia scientifica*, Giunti, Firenze, 1970.
- M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano, 1999 (ed. orig. 1950).
- A. Monasta (a cura di), *Organizzazione del sapere, discipline e competenze*, Carocci, Roma 2002.
- L. Moratti, *Dichiarazioni programmatiche*, tratte dal sito [www.istruzione.it](http://www.istruzione.it), Luglio 2001.
- E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano, 2000.
- L. Mortari, *Per una pedagogia della cura*, in "Pedagogia e Vita", 2003.
- A. Negrini – R. Carabalona – S. Negrini – G. Santambrogio – P. Sibilla, *Zaino in spalla: effetto dei carichi simmetrico e asimmetrico*, in: *Il Fisioterapista*, 6, novembre – dicembre, 1998, pp. 19 – 25.
- A. Negrini – R. Carabalona – G. C. Santambrogio - S. Negrini – G. Listano – G. Antonimi — P. Sibilla, *Zainetto scolastico e postura*, in: *Il Ortho* 2000, 4, luglio- agosto, 2000, pp. 29 – 32.
- G. H. Nicholls, *Guida pratica alla costruzione del curricolo*, Feltrinelli, Milano, 1975.
- A. Oliverio, *La mente. Istruzioni per l'uso*, Rizzoli, Milano, 2001.
- M. Orsi, *Educare ad una cittadinanza responsabile*, EMI, Bologna, 1998.

- M. Orsi, *Educare alla responsabilità nella globalizzazione*, EMI, Bologna, 2002a.
- M. Orsi, *Scuola, organizzazione, comunità*, La Scuola Editrice, Brescia, 2002b.
- H. Parkhurst, *L'educazione secondo il Piano Dalton*, La Nuova Italia, Firenze, 1955 (ed. orig. 1922).
- C. Pontecorvo - Zuccheromaglio C., *Discutendo si impara*, NIS, Firenze 1993.
- C. Pontecorvo, *Teoria del curricolo e sistema scolastico italiano*, in AA. VV., *Teoria della didattica*, Editori Riuniti, Roma 1978.
- N. Postman, *La scomparsa dell'infanzia*, Armando, Roma, 1984.
- C. Rogers, *La libertà nell'apprendimento*, Giunti - Barbera, Firenze, 1967.
- E. H. Schein, *Cultura d'azienda e leadership*, Guerini e Associati, Milano, 1990.
- C. Scurati - I. Fiorin, *Dai programmi alla scuola. Principi pedagogici e metodologici dell'azione didattica*, La Scuola, Brescia 1997.
- C. Scurati, *Un curricolo nella scuola elementare*, La Scuola, Brescia, 1977.
- C. Scurati, *Non direttività*, La Scuola, Brescia, 1976.
- T. J. Sergiovanni, *Costruire comunità nelle scuole*, LAS, Roma 2000a.
- T. J. Sergiovanni, *The Lifeworld of Leadership. Creatinig Culture, Community, and Personal Meaning in our schools*, Jossey - Bass Publishers, S. Francisco, 2000b.
- N. Serio, *La nuova scuola di base tra curricolo e modelli didattici*, in F. Bertoldi - N. Serio, *Un nuovo curricolo per la scuola dell'infanzia e di base*, Armando, Roma, 2001.
- P. Sibilla - S. Negrini - R. Marengo, *Il carico quotidiano. Il "peso della cultura": lo zainetto e il mal di schiena*, in: *Il Fisioterapista*, 6, novembre - dicembre, 1998, pp. 9 - 17.
- L. Stenhouse, *Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo*, La Scuola, Brescia, 1977.
- C. Taylor, *Il disagio della modernità*, Laterza, Bari, 1994.
- J. Tomlinson, *Sentirsi a casa nel mondo. La cultura come bene globale*, Feltrinelli, Milano, 1999.
- U. Tenuta, *Individualizzazione. Autonomia e flessibilità nell'azione educativa e didattica*, La Scuola, Brescia, 1998.
- J. D. Thompson, *L'azione organizzativa*, ISEDI, Torino, 1988.
- P. Vayer, *La conoscenza è un'avventura*, Edizioni scientifiche Magi, Roma, 2001.
- Marco Orsi** è dirigente scolastico a Lucca, è membro del consiglio di amministrazione dell'IRRE della Toscana e responsabile del Progetto Senza Zaino, è docente incaricato all'Università di Pisa, Facoltà di Scienze Politiche, di sociologia dell'educazione.