

Protocollo di sperimentazione

Scuola primaria statale “Una scuola”

***a cura di Francesca Antonacci, Monica Guerra
(Dipartimento di Scienze umane per la formazione - Università Milano Bicocca)
Luca Tondini e Rosaria Violi
(insegnanti di scuola primaria)***



Indice:

1. Premessa.....	pag. 2
2. Comunità.....	pag. 3
3. Spazi e luoghi.....	pag. 4
4. Organizzazione didattica.....	pag. 5
5. Metodologia didattica.....	pag. 7
6. Programmazione scolastica e Indicazioni nazionali.....	pag. 9
7. Valutazione.....	pag. 11
8. Conclusioni.....	pag. 12
9. Bibliografia.....	pag. 13

“È un gravissimo errore pensare che la gioia di vedere e di cercare possa essere suscitata per mezzo della coercizione e del senso del dovere”
A. Einstein

1. PREMESSA

Il presente protocollo si ispira direttamente al progetto “Una scuola”, nato dall’idea di due pedagogiste, Francesca Antonacci e Monica Guerra, ricercatrici presso il dipartimento di Scienze umane per la formazione “Riccardo Massa” dell’Università di Milano-Bicocca (presente su web all’indirizzo <http://unascuola.blogspot.it/p/manifesto-per-una-scuola.html>).

L’idea della sperimentazione ha origine dal manifesto di “Una scuola” e dalle esperienze professionali di docenti che vivono, nella quotidianità, la necessità di un cambiamento radicale del fare scuola; un’innovazione che intende però, anche, rintracciare nel passato pratiche, strutture e relazioni pensate per l’apprendimento, riferendosi alla didattica attiva, che si concreta nell’implementazione di percorsi progettuali in cui l’esperienza è in primo piano (come ad esempio la simulazione operativa, il lavoro di gruppo, l’apprendimento cooperativo, l’esperienza delle flipped classroom, la scuola nel bosco, la scuola senza zaino, ecc...).

La scuola non può più infatti consistere soltanto nell’ascoltare, leggere o scrivere, ma tutto il percorso scolastico dovrebbe essere intriso di esperienze, come ad esempio quelle che prendono la forma del laboratorio, in cui le conoscenze vengano “co-costruite facendo”, in una dimensione comunicativa circolare in cui apprendere insieme, in comunità di pratica.

Rifacendosi alla dimensione comprensiva e sistemica della conoscenza (Bateson) si ritiene che sia possibile imparare solo abitando il mondo, facendone esperienza diretta ed elaborando una riflessione su di essa. “Una scuola” è quindi una scuola osmotica, in cui si realizza un continuo scambio tra mondo interno e mondo esterno, e in cui i confini non chiudono ma semmai creano uno spazio protetto in cui accogliere e rielaborare ciò che accade.

Tale protocollo si propone di integrare un progetto didattico che possa diventare operativo, e che sia al tempo stesso un progetto di ricerca, nella tradizione pedagogica della ricerca azione. In questo senso l’equipe di ricerca sarà formata da docenti, pedagogisti, esperti, insegnanti che seguiranno il percorso didattico, di formazione e educazione, rendendo proficuo il circolo tra teoria e prassi, particolarmente fruttuoso nei contesti scolastici. L’equipe seguirà i progressi della scuola

con momenti di supervisione, formazione, osservazione e documentazione condivisa in modo che tra università e scuola ci sia un arricchimento continuo e reciproco.

2. COMUNITÀ

In quest'ottica di scuola aperta al mondo e di mondo che diviene scuola, perché interrogato dal pensiero, la dimensione della comunità è centrale e viene intesa quindi non soltanto in riferimento alla dimensione scolastica, ma come tessuto umano di relazioni che abbraccia un contesto ampio. Grande attenzione viene quindi dedicata alla cura delle **relazioni** e al gruppo, come dimensione prevalente dell'esperienza e come luogo dove si confluisce per mettere in comune, approfondire, discutere, per condividere l'emozione di imparare. Ogni tipo di apprendimento si genera sempre nella relazione, densa di emozioni, affetti e significati, senza che questi siano separati dall'apprendimento e dai processi di conoscenza, in una via integrale di educazione. Tempo ed energia quindi si vogliono dedicare all'educazione emozionale ed affettiva, in una logica di rispetto e accoglienza che generi benessere. "Stare bene con" diventa postura esistenziale da apprendere e per apprendere, in una dimensione di **felicità**. La centralità del bambino si traduce nell'attenzione al suo poter essere felice (Fink), come condizione indispensabile alla crescita e all'apprendimento.

Il bambino è considerato persona capace di autodeterminarsi, dotata di interessi, curiosità e motivazioni, che la scuola deve saper raccogliere e rilanciare in un percorso rispettoso del cammino individuale, fatto di tempi, pause, esitazioni, dubbi e slanci che caratterizzano il personale rapporto col mondo.

La **libertà** di scegliere in base alle proprie inclinazioni, passioni e desideri, viene sostenuta attraverso l'offerta di molteplici opzioni e itinerari di apprendimento, così come nell'utilizzo del gioco come approccio metodologico, che impartisce delle regole, ma lascia largo spazio di organizzazione ed elaborazione di strategie, allenando l'immaginazione e la creatività. Si opta quindi per pratiche che inducano il coinvolgimento immersivo, come avviene naturalmente nel gioco, ma non perché il gioco alleggerisca l'apprendimento, bensì perché esso insegna a impegnarsi e a fare fatica con un orizzonte di senso. Giocare è intrinsecamente un'esperienza di crescita, comprensione, amplificazione, sotto il segno della libertà.

"Una scuola" è il luogo per l'esercizio quotidiano e creativo della **divergenza**, che fa dello scarto momento euristico; è una scuola quindi poetica e utopica perché non teme di andare incontro ed abbracciare quel che ancora non c'è, di perdere tempo (e di temporeggiare) liberandosi della

dittatura dell'utilità, dell'efficacia e dell'efficienza. In questo senso "Una scuola" vuole anche essere un laboratorio di didattica inclusiva, aperto a considerare i diversi bisogni e le diverse possibilità di ciascuno come risorse e non come ostacoli per l'apprendimento dei singoli e dei gruppi.

La comunità scolastica include ed abbraccia la **famiglia** nella sua interezza, in una logica sistemica ed ecologica, come luogo che custodisce e crea la storia delle persone che ne fanno parte, il loro essere ciò che sono. La famiglia viene quindi chiamata in causa in un rapporto paritetico, in cui i ruoli differenti sono chiamati a dialogare e concertarsi condividendo un medesimo progetto educativo. Ci si propone di valorizzare l'unicità e le risorse di ogni famiglia, invitandola a partecipare alla quotidianità scolastica, disponibile a raccogliere proposte, iniziative e direzioni di senso. Quale ente educativo primario, la famiglia non è cliente della scuola, ma sua stretta collaboratrice, cui viene chiesta partecipazione attiva, nella costruzione e nella verifica dei progetti, nonché nella valutazione dei processi, in un processo di continua traduzione di obiettivi, metodi e strategie educative.

In questa logica la scuola si relaziona a un contesto più ampio, da cui raccoglie stimoli, proposte di collaborazione e iniziative; il **territorio** circostante diventa quindi risorsa e terreno da abitare ed esplorare, in quanto "origine di tutti gli studi" (Dewey). Si pensa a un riposizionamento nel mondo della natura, che è maestra: il tempo all'esterno dunque è uguale per importanza, ma anche per quantità, a quello all'interno della scuola": stare all'aperto diviene "occasione di esperienza agita e pensata, dove corpo e mente lavorano insieme, dove l'insegnante può fare un passo indietro, dove i bambini e i ragazzi, ma anche gli adulti, trovano un contesto *naturalmente* provocante per le loro intelligenze e le loro capacità. Si prospettano quindi convenzioni di collaborazione con enti esterni (associazioni, orti, fattorie, scuderie...), per creare spazi scuola alternativi alla classe tradizionale.

2. SPAZI E LUOGHI

Si pensa ad una scuola aperta al mondo e sul mondo, in dialogo con l'esterno nella sua dimensione sia ambientale che sociale, ove i bambini abbiano la possibilità di ricongiungersi con la **Natura** quotidianamente. La "mancanza di natura" veniva già segnalata da Maria Montessori a metà del secolo scorso, quando sottolineava che "i bambini vivono molto lontano dalla natura ed hanno poche occasioni di entrare in intimo contatto con essa". Farsi carico di predisporre le occasioni per vivere il rapporto con il mondo naturale è visto quindi come compito inderogabile, dal momento che solo nel rapporto quotidiano con l'ambiente può nascere il rispetto per il mondo. L'ambiente naturale, infatti, si offre come contesto apprenditivo capace di far scaturire curiosità e sorgere domande, come terreno su cui fare esperienza concreta dell'interdisciplinarietà della

conoscenza, in quanto l'esperienza in Natura contiene simultaneamente ogni linguaggio e permette di muoversi attraverso ambiti differenti senza strappi, ma in continuità. La Natura è spazio di libertà in cui fare esercizio di cura e responsabilità, in cui "muoversi alla scoperta" mossi unicamente dai propri desideri e interessi, autodirezionando il proprio bisogno di conoscenza ed affinando l'ottava intelligenza, così come definita da Gardner, quella naturalistica; la Natura è anche luogo di ascolto, in cui riposizionarsi rispetto a sé e al gruppo, esercitando una socialità spontanea ma anche lasciando risuonare il proprio mondo interiore.

L'apprendere deve scaturire da una domanda di senso, leggibile solo esercitando ascolto e silenzio del proprio sentire e pensare, del proprio modo personalissimo di apprendere ponendosi in relazione con il mondo.

Appare chiaro, in tale contesto, che lo "spazio aula" non è più solo e soltanto quello tradizionalmente inteso. Si propone un "fare scuola" dove le porte dell'aula siano, fuor di metafora, sempre aperte, dove ci si lasci guidare dal fare e dallo scoprire, attraverso stimoli ed esperienze che possano intrecciare l'esplorazione esterna ad una riflessione a posteriori fatta all'interno. "Essere nel mondo" diviene così postura esistenziale da esperire ed esercitare fin da piccoli.

L'esperienza vissuta nella natura trasforma, inoltre, il ruolo svolto dall'adulto: Madre Natura offre insegnamenti e gli adulti, chiamati a fare un passo indietro e porsi anch'essi in ascolto, divengono assistenti della classe (Holland). Stare e so-stare nell'esperienza naturale consente agli adulti di insegnare meno e condividere di più, ponendosi accanto per sperimentare, dando voce prima di parlare (Cornell).

Lo spazio aula non deve e non può, per naturale ovvia necessità, essere pensato come un luogo dove il bambino venga reso passivo fruitore sedendo al banco ad ascoltare alla lezione frontale, dell'insegnante che impartisce compiti e dispensa contenuti, verranno preferite pratiche dialogate capaci di rendere il bambino protagonista attivo del proprio percorso di costruzione della conoscenza. Anche all'interno, quindi, gli spazi saranno predisposti per permettere ai bambini di poter essere co-autori del loro apprendere, attraverso attività di gruppo, discussioni, momenti di riflessione, ricerche, esperimenti, osservazioni. I banchi si trasformeranno quindi in "tavoli di lavoro e scoperta", l'aula sarà uno spazio dove, con la guida certa dell'insegnante, raccogliere idee, emozioni, impressioni e informazioni, sistematizzandole, dando loro concretezza e visibilità; ma non solo, nell'aula gli alunni potranno **muoversi** per costruire (anche materialmente) i loro apprendimenti, chiamando quindi in causa il corpo come strumento primario di approccio al mondo. Uno spazio flessibile, accogliente, dove riconoscere le tappe del proprio percorso e dove riconoscersi. Dove, soprattutto, ci si senta riconosciuti come esseri pensanti ed autorevoli nel poter parlare di sé. Un luogo che contiene fatticità presenti e lascia immaginare possibilità future.

4. ORGANIZZAZIONE DIDATTICA

Muovendo dalla consapevolezza che il luogo primario di crescita ed apprendimento del bambino è la famiglia, “Una scuola” propone un **orario** di 30 o 40 ore settimanali, per andare incontro alle esigenze organizzative familiari e per favorire un tempo scuola ricco e complesso, fatto di esperienze tra loro diverse in merito a metodologie, linguaggi, strategie.

Largo spazio verrà dato all'accoglienza e al gioco libero, tutelando i tempi naturali di attenzione e il bisogno di svago. La giornata inizierà sempre con il momento del cerchio, in aula o all'aperto, in cui raccontar-si emozioni e stati d'animo e sentirsi parte di una comunità che ogni giorno “mi conferma all'esistenza per ciò che sono e mi lascia immaginare ciò che sarò” senza giudizio. La musica e i giochi condivisi accompagneranno il quotidiano iniziare. La **giornata** prevede momenti di esplorazione e di ricerca, in cui le attività curriculari possono trovare posto attraverso domande complesse che sollecitano ad indagare i fenomeni nella loro articolazione e non secondo logiche di frammentazione. Sono previsti laboratori a carattere espressivo (pittura, modellaggio, musica, teatro...) ed escursioni nel territorio circostante, con osservazioni naturalistiche e pratiche di cura degli animali (per questo si prevede di stipulare convenzioni con fattorie e di ospitare animali domestici e da cortile). Il **pranzo** sarà condiviso con i docenti per un momento di convivialità e benessere che dia anche spazio ai principi per una corretta e sana alimentazione. Al fine di salvaguardare il carattere organico ed interdisciplinare delle esperienze, non verrà formulata una scansione rigida in **discipline**, cui le informazioni specifiche verranno comunque ricondotte in fase di riflessione ed elaborazione, valorizzando le interconnessioni e i rimandi in una logica sistemica. Si cercherà pertanto di bilanciare il tempo trascorso nello spazio aula e quello trascorso all'aperto, in quanto ciò che accade all'aperto, nel verde, è per sua natura fortemente interdisciplinare: l'ambiente pone domande che non sono separabili disciplinarmente, ma che si offrono a quanti vogliono esplorarle nella complessità che caratterizza ogni apprendimento. Si tratta, appunto, di un procedere per domande, che illumina l'esperienza come ricerca.

Esempio di scansione delle attività

	lunedì	martedì	mercoledì	giovedì	venerdì
8.00-9.00	accoglienza circle-time	accoglienza circle-time	accoglienza circle-time	accoglienza circle-time	accoglienza circle-time
9.00-12.30	riflessione comune e lavoro di gruppo.	esplorazione in natura (escursione)	laboratori creativo - espressivi	attività esperienziali interdiscipl.	attività esperienziali interdiscipl.
12.30-14.00	<i>mensa</i>	<i>mensa</i>	<i>mensa</i>	<i>mensa</i>	<i>mensa</i>
14.00-16.00	attività esperienziali interdiscipl	laboratori creativo - espressivi	attività esperienziali interdiscipl.	attività motorie	riflessione comune e lavoro di gruppo

Non si prevede una **quantificazione** del tempo dedicato settimanalmente ai diversi ambiti disciplinari, piuttosto, in fase di progettazione delle concrete esperienze ed attività, sarà possibile evidenziare le aree di sapere che vengono maggiormente chiamate in causa dalle proposte didattiche. Sarà cura dei docenti bilanciare il tempo speso per implementare le competenze inerenti ai diversi contesti disciplinari. Ciò consente di far sì che il tempo sia a servizio dell'apprendere e non lo delimiti, e permette di sviluppare conoscenze e abilità inerenti un certo ambito disciplinare per il periodo necessario con elasticità.

L'esperienza educativa, così pensata, "costringe l'adulto che la stimola e la orienta a un approccio complesso verso l'apprendimento, lo mette davanti a una serie di opportunità, lo porta a una diversa e più sostenibile idea di tempo dell'apprendimento, scompone aspettative e pregiudizi su che cosa sia ricordo, esperienza ed emozione" (Schenetti).

Molte delle attività proposte chiameranno in causa la libera scelta dei bambini e saranno quindi strutturate per **centri d'interesse**, in cui essi possano dare voce alle proprie inclinazioni affermando ed esplorando la propria personalità. Sono quindi previsti momenti della giornata in cui **confrontarsi** non soltanto con i pari età ma anche con compagni più grandi, da cui imparare per imitazione, o più piccoli, con cui imparare accompagnando ed accudendo.

L'imparare dall'esperienza concreta, emotivamente coinvolgente e significativa perché condivisa con altri, consente naturalmente di fissare gli apprendimenti, inoltre nel tempo della scuola sono previsti momenti di studio individuale e in gruppo e di rielaborazione individuale e in gruppo di quanto appreso, pertanto non si ritiene opportuno gravare il tempo dedicato alla vita familiare e al

riposo di **compiti** e attività di rinforzo. Si chiederà piuttosto ai genitori di rilanciare il senso di quanto vissuto a scuola nelle narrazioni famigliari.

5. METODOLOGIA DIDATTICA

La “lezione” deve coinvolgere la **globalità** della persona, non rivolgersi solamente agli aspetti cognitivi, ma farsi carico e mettere in gioco anche quelli emotivi ed affettivi, prevedendo modalità quindi che gli permettano espressione in un linguaggio proprio.

Ecco dunque che nella sperimentazione che si propone, il **corpo** assume un’importanza fondamentale. Non più un semplice contenitore e involucro da sistemare seduto in attesa di riempire la mente, ma un attivo protagonista della costruzione di tutte le conoscenze e gli apprendimenti che si incontreranno. Rendere fattiva questa proposta significa predisporre una didattica attiva basata su **lavori di gruppo**, esperienze di **esplorazione** e ricerca, **attività laboratoriali**, in cui il bambino si possa sentire libero di muoversi e di percepire la propria corporeità pensante partecipare alla giornata scolastica. Si favorirà quindi lo stare all’aperto che giova al corpo, al suo benessere fisico (Clay) e psicofisico in quanto abbassa i livelli di stress ed accresce i tempi di attenzione (Kahn; Stigsdotter; Bowler; Faber Taylor; Kuo).

La dimensione del piccolo gruppo di lavoro è dunque fondamentale: non solo per confermare quell’appartenenza alla “comunità” di cui si è parlato, ma anche per sostenere un tipo di apprendimento basato sul confronto e sulla **relazione**. Diversi studiosi hanno dimostrato la stretta relazione tra sviluppo cognitivo del bambino e le sue relazioni sociali. Imparare attraverso il “Cooperative Learning” significa valorizzare il gruppo classe come strumento di apprendimento, e ciò “appare una scelta di grande spessore formativo perché concede agli studenti l’opportunità di mettere in gioco le proprie risorse per apprendere e per creare un buon clima di classe” (Kanizsa). Nella dimensione del piccolo gruppo i bambini possono confrontarsi, mettere in circolo idee, proporre soluzioni ed avere la possibilità di uno sguardo ampio, capace di affrontare la realtà da molteplici punti di vista, quali sono quelli dei compagni con cui si trovano a scoprire e lavorare. In questa situazione, in cui alunni con conoscenze e consapevolezza diverse (espresse a diversi livelli) si trovano ad interagire insieme per costruire qualcosa di comune, il recupero, rinforzo e consolidamento degli apprendimenti diventa una naturale conseguenza dello stare e del lavorare insieme.

i bambini, chiamati in causa individualmente o, più spesso, nella dimensione del piccolo e del grande gruppo, saranno ricercatori e protagonisti del loro percorso di crescita e apprendimento. Ovviamente si prevedono anche momenti di sistematizzazione e **riflessione, attraverso** lezioni

dialogate, che mantengono in equilibrio la costitutiva asimmetria nella relazione educativa (Bertolini) in un'ottica di proficua circolarità.

Già detto dell'importanza del corpo, si deve qui fare un accenno alla dimensione della **teatralità**, non certo vista come "recita scolastica", ma come un fare scuola intriso di arte, bellezza e, ovviamente, anche di quella improvvisazione vista con tanta preoccupazione e biasimo. Si pensa al teatro come una metafora dell'educazione, come spazio di rielaborazione, di crescita e di apprendimento condiviso in una situazione protetta e altamente trasformativa (Massa). Il "salire in cattedra" tanto utilizzato nella comune ideologia riguardante la scuola, diventa un "salire sulla scena", dove anche per gli insegnanti, la tenuta dell'attenzione dei bambini, "prima ancora di ogni metodo individualizzato di insegnamento, sarà direttamente proporzionale alla capacità" che mostreranno "di far ricorso a diversi linguaggi per accoglierne le differenze" (Gamelli). La postura del **docente** è quella di chi abita il divenire, sta nel flusso del fiume di interessi, di curiosità, di suggerimenti portati dai bambini e delle occasioni che la quotidianità offre e lo sa direzionare rispetto ad un senso esplicitato e condiviso. Una postura connotata da un atteggiamento di ascolto attivo, attento e partecipe dei mondi che gli alunni "portano in classe" per far sì che ciascuno si senta valorizzato per ciò che è, più che misurato e biasimato per ciò che ancora non sa fare.

L'esperienza riflessiva, vissuta il più delle volte là dove si dà, nel mondo, diviene il cuore dell'impostazione metodologica di "Una scuola". Compito primario dei docenti è quindi quello di progettare 'per esperienze' e per contesti di apprendimento, a cui connettere i saperi disciplinari specifici e a cui lasciar ancorare i vissuti dei bambini, le loro domande, lasciandosi guidare anche verso direzioni non pianificate in partenza, condividendo appieno l'esplorazione e la scoperta.

Incamminarsi alla scoperta, educando ad uno sguardo curioso ed attento sul mondo, significa far sperimentare l'entusiasmo di conoscere, insegnare che è possibile imparare **divertendosi**, anzi che si impara di più divertendosi. Quando (proprio come accade vivendo esperienze significative) sentiamo che ciò che sperimentiamo tocca l'intero nostro sentire, le nostre emozioni e i nostri sentimenti, prima ancora che il nostro pensiero, gli apprendimenti non rimangono solo cognizione ma si radicano in ciò che siamo, divengono strutture di senso con cui ci orientiamo nel mondo. Si darà quindi largo spazio a **modalità ludiche** attraverso cui imparare per tentativi ed errori. "Da una prospettiva evoluzionista, il gioco è il modo in cui la natura si assicura che i cuccioli d'uomo e di altri mammiferi imparino quanto è necessario per sopravvivere" (Gray, 2013). E' spazio privilegiato dell'apprendimento e luogo per l'esercizio di libertà e creatività. Anche secondo Vygotskij l'istinto al gioco nel bambino può costituirsi come forza capace di motivare all'apprendimento. E' dunque un momento in cui i bambini esercitano autocontrollo al fine del semplice poter continuare a giocare. Accettare e darsi delle regole è parte integrante del gioco individuale e collettivo.

In coerenza con i principi metodologici espressi nelle Indicazioni Nazionali, si opterà per un uso flessibile degli spazi, intesi come contesti di apprendimento ricchi e stimolanti. Lo spazio si fa dunque testo, in cui ritrovare le informazioni frutto delle proposte degli insegnanti e della ricerca condivisa. Per questo motivo, come pure per le proposte metodologiche già esposte, si intende optare per l'adozione di una pluralità di **testi**, sia di narrativa che di ricerca, rinunciando al testo unico. Il "libro" viene infatti, in questa prospettiva, costituito dall'insieme di conoscenze acquisite attraverso il "fare" e la riflessione e problematizzazione che su di esso si produce.

Quanto esposto fino a questo punto, appare coerente con le **linee guida** fornite dalle Indicazioni Nazionali: *Valorizzare l'esperienza e le conoscenze degli alunni, Attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità, Favorire l'esplorazione e la scoperta, Incoraggiare l'apprendimento collaborativo, Promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere e Realizzare attività didattiche in forma di laboratorio.*

I docenti elaboreranno la progettazione muovendo dai Traguardi per lo sviluppo delle competenze evidenziati nelle Indicazioni Nazionali.

Per il rilievo che assume il benessere e la compartecipazione di tutti i soggetti che appartengono alla comunità educante, si dedicherà estrema attenzione al momento dell'accoglienza e dell'**ambientamento**, dei bambini e delle loro famiglie. Si pensa quindi a un periodo iniziale in cui la frequenza scolastica sarà modulata sulla risposta di ogni alunno, con orari elastici in cui svolgere attività di socializzazione, in cui coinvolgere anche i genitori.

Al fine di mettere in dialogo da subito le storie delle persone che costituiscono la scuola, si pensa a appuntamenti preliminari di ascolto e narrazione dei momenti significativi del proprio vissuto individuale e familiare. Ogni bambino è portatore di una **storia** che lo precede e che lo ha generato, di cui "Una scuola" vuole farsi pienamente carico per poterlo davvero accogliere, con la sua personalità.

7. VALUTAZIONE

In una scuola che vuole prendere in considerazione la totalità del bambino, il suo essere in divenire, non si ritiene sensato utilizzare una valutazione che sia una "misurazione di una prestazione". Quello che ci si propone di fare è poter affrontare il processo apprenditivo del

bambino in una cornice di senso e in un quadro d'insieme in cui le singole prestazioni (le uniche cui è applicabile la misurazione) nulla dicono di ciò che è e che sta diventando.

Si ritiene dunque limitante esprimere una votazione numerica o in giudizi standardizzati, ma si opterà per una valutazione dei processi di apprendimento nel loro insieme attraverso osservazioni partecipate e riflessioni condivise su attività ed elaborati. Questa valutazione verrà restituita attraverso "lettere" indirizzate primariamente ai bambini, quali protagonisti del loro percorso, in cui si presenteranno i punti di forza e di debolezza, gli aspetti su cui migliorare e quelli da potenziare. Studi recenti dimostrano come, sia per gli adulti che per i bambini, la consapevolezza di essere "misurati", di stare facendo qualcosa per venire valutati sulle proprie capacità di farla, inibisce la creatività, allontana il senso ultimo dell'azione e produce risultati inferiori rispetto a quando la medesima prestazione è messa in opera con intenti ludici, apprenditivi ed euristici (Amabile, 1996). Attribuire un voto numerico che valuti le singole prestazioni degli studenti, oltre che non consentire la reale valutazione di un intero percorso di ricerca e apprendimento, può far nascere un pericoloso meccanismo, quello che porta il bambino a "sentirsi" quel voto, e a sviluppare, come unica motivazione ad apprendere, quella di "prendere buoni voti".

A nulla serve comunicare che si sta valutando quello che ha fatto e non la sua persona. Ecco un altro motivo per il quale, nella sperimentazione che si propone, le valutazioni saranno "poetiche", e rispettose di tutto quel nascosto e non misurabile mondo che accompagna ciascuno nel suo particolarissimo rapporto con esso.

Il voto genera competizione e falsa motivazione, aspetti da evitare se si pensa ad una scuola in grado di formare persone, prima ancora che alunni, che sappiano collaborare per giungere ad un risultato, quello della conoscenza e dell'apprendimento, che sia il più possibile "naturale".

La valutazione non deve essere considerata un'arma, né tantomeno uno strumento, ma una relazione: è il modo di costruire la relazione nella scuola tra le persone tra loro e tra le persone e le cose, tra le cose e la conoscenza, tra la conoscenza e il significato. In quest'ottica di "valutazione relazionale" viene da sé che i bambini saranno guidati e supportati per giungere ad una consapevole autovalutazione dei propri percorsi, osservando insieme i successi come gli insuccessi, le vittorie come le sconfitte, senza attribuire ad esse un giudizio negativo, ma anzi valorizzandole in quanto necessarie tappe di una autentica costruzione di conoscenze.

Gli insegnanti, per tenere traccia dei percorsi di crescita di ogni bambino, saranno osservatori e ascoltatori, registreranno (all'interno di eventuali griglie di osservazione e di diari) i progressi e le difficoltà degli alunni, e condivideranno le loro osservazioni con gli alunni stessi e le loro famiglie.

All'interno di questa visione, i genitori, così come in altre occasioni, sono chiamati in causa per condividere una valutazione riguardante i processi di apprendimento dei loro figli, e sono invitati a proporre, fare domande, aiutati dai docenti a guardare (e non soltanto a vedere da lontano) ciò che

i bambini fanno e sono, all'interno della quotidianità scolastica, in colloqui periodici che vedano sempre la partecipazione dei bambini, coinvolti nella loro valutazione e non estromessi dal rapporto insegnante-genitore, nel rispetto dei ruoli reciproci. La valutazione diventa così compartecipata, uno sguardo condiviso non sul bambino ma con il bambino, consentendo così che quello che spesso è fonte di dissidi e incomprensioni, possa diventare momento di confronto "a cuore aperto", volto alla felicità, al miglioramento e alla crescita dei bambini. Anche gli insegnanti dovrebbero essere continuamente osservati, ascoltati e valorizzati attraverso strumenti e occasioni permanenti: la documentazione del loro lavoro dovrebbe andare di pari passo con quella degli allievi. Ogni insegnante dovrebbe dotarsi di strumenti di autosservazione, di descrizione delle proprie condotte per comprendere a fondo il proprio modo di lavorare e continuamente metterlo in relazione con le prestazioni dei propri allievi. Dovrebbero infine essere previsti permanenti momenti di osservazione reciproca tra insegnanti, con occasioni di supervisione di gruppo nell'equipe di ricerca formazione.

8. CONCLUSIONI

"Una scuola" fa propria l'Utopia come direzione di senso che orienti desideri e passioni dell'agire quotidiano. Andare incontro ad un futuro intriso di possibilità, che devono divenire parte integrante del fare scuola, rimane l'orizzonte verso cui muovere il proprio intento educativo. Adoperarsi per *generare* senza aspettarsi di veder nascere, diviene postura essenziale del docente-educatore chiamato a scommettere su ciò che ancora non è. Distante dal "fare per quantificare il risultato", la scuola a cui si vuole dare vita si scosta dalla logica dell'utilità: in essa ci deve essere lo spazio per l'esercizio della passione, della ricerca pura e della meraviglia, tutte cose profondamente inutili da un punto di vista strettamente strumentale, ma necessarie per la vita di bambini, ragazzi e adulti. Creare un contesto in cui bellezza, meraviglia e felicità siano compagne del conoscere e dell'apprendere è obiettivo primario del progetto di "Una scuola".

Bibliografia

- Antonacci F., *Puer ludens. Antimanuale per poeti, funamboli, guerrieri*, Angeli, Milano 2012.
- Antonacci F. (a cura di), *Corpi radiosì, segnati, sottili. Ultimum a una pedagogia dal "culo di pietra"*, Angeli, Milano 2012b.
- Bernasconi, M. (a cura di), *Coltiva le tue passioni*, Franco Angeli, Milano, 2008
- Bertolini P., Pranzini V., *Pedagogia scout. Attualità educativa dello scautismo*, Fiordaliso, Roma 20001.
- Bertoncini E., *L'orto delle meraviglie*, MdS Editore, Pisa 2015.
- BING, E., ...*Ho nuotato fino alla riga*, Feltrinelli, Milano, 1977
- Bruner, J.S., *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari, 1988
- Bruner, J.S., *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992
- CAMBI, F., *Abitare il disincanto. Per una pedagogia del postmoderno*, Utet Universitaria, Torino, 2006
- CAMBI, F., *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari, 2002
- CARONIA, L., *Costruire la conoscenza. Interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo*, La Nuova Italia, Firenze, 1997
- Celli D., *Il sentire dei bambini. Dall'arte alle costellazioni familiari*, Tecniche Nuove, Milano 2008
- CERVI, M.A., BONESSO, C., *Emozioni per crescere. Come educare l'emotività*, Armando Editore, Roma, 2008
- Codello F., Stella I., *Le esperienze di scuola non autoritaria in Italia e all'estero raccontate dai protagonisti*, Terra Nuova Edizioni, Bologna 2011
- Csikszentmihalyi M., *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, Harper and Row, New York 1990.
- DEMETRIO, D. (a cura di), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis Edizioni, Milano 2012
- DEWEY, J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1958
- DORFLES G., *L'intervallo perduto*, Einaudi, Torino, 1980
- Ferrara M., *L'orto sinergico*, Età dell'Acquario Edizioni, 2014
- Fielding M., Moss P., *L'educazione radicale e la scuola comune. Un'alternativa democratica*, Junior Spaggiari, Parma 2014.
- Foucault M., *Sorvegliare e punire, la nascita della prigione*, Einaudi, Torino 1976.
- GAMELLI, I. (a cura di), *I laboratori del corpo*, Cortina, Milano 2009
- Guerra M., *Progettare esperienze e relazioni*, Junior, Milano 2013.
- Guerra M. (a cura di), *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*, Franco Angeli, Milano 2015
- Gray P., *Lasciateli giocare*, Einaudi, Torino 2015
- Grazzani Gavazzi, I. (a cura di), *La competenza emotiva*, Unicopli, Milano 2004
- Illich I., *Descolarizzare la società*, Oscar Saggi Mondadori, Milano 1972.
- IORI, V., *Filosofia dell'educazione. Per una ricerca di senso nell'agire educativo*, Guerini, Milano, 2000
- Michéa J.C., *L'insegnamento dell'ignoranza*, Metauro, Pesaro 2005.
- Massa R., *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari 2000.
- MORIN, E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano, 2001
- MORTARI, L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma, 2007

MORTARI, L., *Ricerca e riflettere*, Carocci, Roma, 2009

Mottana P. (a cura di), *L'immaginario della scuola*, Mimesis, Milano 2009.

Niada, N., *Il tempo breve. Nell'era della frenesia: la fine della memoria e la morte dell'attenzione*, Garzanti, Milano, 2010

Oliverio A., Oliverio Ferrarsi A., *A piedi nudi nel verde. Giocare per imparare a vivere*, Giunti, Firenze 2011

PALMIERI, C., *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, Franco Angeli, Milano, 2000

Papini G., *Chiudiamo le scuole*, Vallecchi, Firenze 1919.

Pasolini P., *"Abolire la scuola dell'obbligo e la televisione"*, in *Lettere Luterane*, Einaudi, Torino 1976.

Pennac D., *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano 2008.

RIVA, M.G., *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano, 2004

Robinson K., *Out of Our Minds: Learning to Be Creative*. Capstone 2001.

Robinson K., *The Element: How Finding Your Passion Changes Everything (with Lou Aronica)*. Viking 2009.

Robinson K., *Finding Your Element: How To Discover Your Talents and Passions and Transform Your Life (with Lou Aronica)*. Viking 2013.

Salen K., *Quest to Learn: Developing the School for Digital Kids*, MIT Press 2011.

SCABINI E., ROSSI, G., *Promuovere famiglia nella comunità*, Vita e Pensiero, Milano, 2007

SCABINI, E., CIGOLI, V., *Il familiare. Legami, simboli e transizioni*, Raffaello Cortina, Milano, 2000

Schenetti M., Salvaterra I., Rossigni B., *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Erickson, 2015

Schwarzer A., *Giocare tra gli alberi. Attività nel bosco con le corde secondo la pedagogia della natura*, Il Leone Verde Edizioni, Torino 2013

Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 2012.

Smith K., *Come diventare un esploratore del mondo*, Corraini, Milano 2012.

Suits B., *The Grasshopper. Games, Life and Utopia*, Broadview Press, 2005.

TRAMMA, S., *L'educatore imperfetto*, Carocci, Roma, 2003

Vaneigem R., *Avviso agli studenti*, PianoB, Prato 2010.

Zavalloni G., *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*, Emi, Bologna 2008