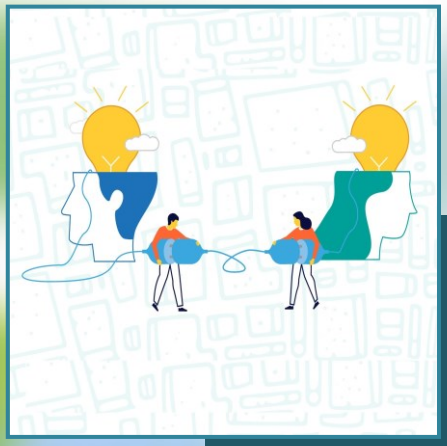
AVANGUARDIE EDUCATIVE



Costruire insieme ad Avanguardie educative il futuro della scuola

contributi dalla
Summer School
2021

a cura di
Gruppo di progetto
Avanguardie Educative

INDIRE ISTITUTO NAZIONALE DOCUMENTAZIONE INNOVAZIONE RICERCA EDUCATIVA

PON Per la scuola 2014-2020 · Ministero dell'Istruzione · UNIONE EUROPEA Fondo sociale europeo

Programmazione dei Fondi Strutturali Europei 2014-2020
Programma Operativo Nazionale plurifondo "Per la Scuola - Competenze e ambienti per l'apprendimento"
FSE/FESR-2014IT05M2OP001 - Asse I "Istruzione" - OS/RA 10.2 - "Miglioramento delle competenze chiave degli allievi"
Azione 10.2.7 "Azioni di sistema per la definizione di modelli, contenuti e metodologie innovative (anche con declinazione a livello territoriale)"
Progetto: "Processi di innovazione organizzativa e metodologica - Avanguardie educative"
Codice progetto: 10.2.7.A1-FSEPON-INDIRE-2017-1 (CUP B55G17000000006).

Copyright © INDIRE 2023. Tutti i diritti riservati.
Costruire insieme ad Avanguardie educative il futuro della scuola. Contributi dalla Summer School 2021
ISBN 979-12-80706-19-5

Il progetto editoriale e la redazione di questo documento sono stati realizzati da INDIRE con i fondi del progetto "Processi di innovazione organizzativa e metodologica - Avanguardie educative", Codice progetto: 10.2.7.A1-FSEPON-INDIRE-2017-1, del Programma Operativo Nazionale plurifondo "Per la Scuola - Competenze e ambienti per l'apprendimento", FSE/FESR-2014IT05M2OP001 - Asse I "Istruzione" - OS/RA 10.2 - "Miglioramento delle competenze chiave degli allievi".

Avvertenze
Nomi di progetti, prodotti, marchi e programmi citati nel testo sono di proprietà delle rispettive società o istituzioni anche se non seguiti dai simboli ©, ® o ™. Per i prodotti in commercio la loro menzione non è da intendersi né come scelta di merito né come invito al loro utilizzo.
Questo documento è stato chiuso in redazione il 30 aprile 2023; a questa data gli URL riportati sono risultati attivi e rispondenti al contenuto indicato.

Avanguardie educative
ae@indire.it

Come citare questo documento
Gruppo di Progetto Avanguardie educative (a cura di), *Costruire insieme ad Avanguardie educative il futuro della scuola. Contributi dalla Summer School 2021* [2023], INDIRE, Firenze, 2023.

INDIRE
via Michelangelo Buonarroti, 10 - 50122 Firenze (Italia)
indire.it

urp@indire.it
indire@pec.it

Questo documento raccoglie alcune delle esperienze di innovazione scolastica più significative presentate nel corso delle quattro giornate della *Summer School* di *Avanguardie educative* (dall'8 all'11 settembre 2021).
L'evento, promosso da INDIRE (Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca educativa), nasce con l'obiettivo di valorizzare le migliori pratiche didattiche attraverso il racconto di insegnanti e dirigenti delle scuole del Movimento *Avanguardie educative* nell'ambito di pratiche e metodologie didattiche digitali o ibride, di studio e analisi di spazi e tempi più flessibili e condivise in questa sede con la comunità docente italiana con il fine di realizzare una scuola innovativa in linea con i nuovi bisogni educativi nello scenario futuro.
A tale scopo sono stati organizzati workshop attorno a quattro macroaree, che nel presente volume corrispondono ad altrettante parti:

- *Ripensamento del curricolo*. Riunisce contributi relativi a esperienze didattiche innovative, dall'essenzializzazione alla didattica interdisciplinare, transdisciplinare e per fenomeni;
- *Flessibilità organizzativa: un nuovo modo di pensare il tempo e lo spazio dell'apprendimento*. Basata sul ripensamento del tempo della didattica e di una revisione dell'organizzazione e scansione temporale delle attività didattiche, tiene tra l'altro conto delle potenzialità dell'uso del digitale;
- *Soluzioni didattiche digitali per lo sviluppo di competenze*. La macroarea raccoglie i contributi relativi a pratiche didattiche che riguardano una o più esperienze 'sul campo' implementate in modalità digitale, multimediale o multimodale;
- *Leadership e leadershare*. Pensata per i dirigenti scolastici, la macroarea raccoglie contributi ed esperienze di *leadership* condivisa, partecipata e distribuita, ed offre anche spunti pratici per un ripensamento della scuola nel post-covid 19.

Le schede citate nel testo saranno reperibili attraverso il sito di avanguardie educative alla pagina dedicata alla Summer School.

Premessa

«Dieci mosse per la scuola»

Prima parte

Ripensamento del curricolo: dall'essenzializzazione alla didattica interdisciplinare, transdisciplinare e per fenomeni

1.1. Inquadramento e presentazione del tema (C. Mariani)

1.2. Dai Laboratori del Sapere Scientifico ai Laboratori del Sapere: genesi di un'Idea (A. Anichini)

Seconda parte

Flessibilità organizzativa: un nuovo modo di pensare il tempo
e lo spazio dell'apprendimento

2.1. Inquadramento e presentazione del tema (E. Mosa, L. Orlandini, S. Panzavolta)
2.2. Qualche passo per abitare consapevolmente il pianeta Terra (F. Lorenzoni)
2.3. *L'outdoor education* entra nella *Galleria delle Idee di Avanguardie educative*. I risultati di uno studio di caso (C. Giunti)
2.4. La biblioteca in un prologo, un ottalogo e un finale (C. Barberini, A. Bardini, I. Manfredi e F. Tritto)

Terza parte

Soluzioni didattiche digitali per lo sviluppo di competenze

3.1. Inquadramento e presentazione del tema (L. Cinganotto, A. Nardi)

3.2. Educational innovation amidst disruption: What and how we can learn during troubled times (D. Wilson)

3.3. La nuova Idea "Prestito Professionale - Continuità educativa, potenziamento del curricolo, valorizzazione degli insegnamenti" arricchisce la Galleria delle Idee di Avanguardie educative (R. Bartolini)

Quarta parte

Leadership e leadershare: le competenze del Dirigente scolastico

4.1. *Leadership* condivisa per la scuola del futuro (F. Storai e S. Greco)

4.2. Il Dirigente scolastico come *change leader* nella società. Alcuni elementi essenziali per una leadershare efficace (L. Solesin)

Conclusioni

Proiettare le *Avanguardie educative* verso il futuro (E. Mughini)

Premessa

di *Carlo Mariani*[1]

La *Summer School* di *Avanguardie educative*, aperta magistralmente da due interventi d'eccezione – quello dell'allora Ministro dell'Istruzione Patrizio Bianchi e da Alessandro Baricco – offre anche a distanza di tempo l'opportunità per una riflessione ad ampio raggio sui destini di un Movimento diventato, in questi anni, tanto capillare e diffuso quanto familiare nella scuola italiana. In quegli interventi abbiamo ascoltato una lettura del Movimento (l'idea di una «comunità da costruire innovando»; la necessità di «mischiare», di «configurare e usare le materie» che s'insegnano in classe), ma anche il monito ad «ammettere la sconfitta» della "didattica a distanza" per ripartire verso un nuovo linguaggio e un diverso *design* della scuola, perché quello che stiamo facendo in *Avanguardie educative* «non è né un'utopia, né una provocazione».
Come fare tesoro di questi messaggi, e come reinterpretarli? *Avanguardie educative* è soprattutto un movimento culturale, di cultura dell'innovazione didattica, metodologica e organizzativa, e come tale è oggi di fronte alla sua inevitabile trasformazione. Può anche darsi che questo processo implichi una rilettura diversa delle stesse metodologie che hanno segnato la prima fase di un fenomeno che all'inizio si poneva come elemento di rottura e, allo stesso tempo, come collante delle innumerevoli esperienze dal basso, in sostanza dalla scuola viva, dalla ricerca educativa ideata, progettata e realizzata in piena autonomia dalle istituzioni scolastiche.
Se è vero che delle scuole di *Avanguardie educative*, alla fine, si è perso pure il conto, con le migliaia di adozioni e sperimentazioni, è anche vero che oggi – soprattutto dall'interno del cuore pulsante della Struttura di Ricerca 7[2] e del *pool* di ricercatori e collaboratori tecnici che la animano, qui all'INDIRE – è necessario, quasi indispensabile, uno scatto in avanti che guardi con attenzione e partecipazione all'esigenza di ricomporre, dopo la scuola della pandemia, la complessa frammentazione del sistema educativo, i suoi nodi irrisolti, le sue contraddizioni. Un esempio: nel periodo più drammatico, per il Paese e per la Scuola, dell'esperienza pandemica si è parlato espressamente dell'esigenza di "essenzializzare il curricolo", di trovare nuove strade percorribili per coniugare didattica a distanza e didattica in presenza. Tutto questo è sembrato la premessa per quell'inevitabile ritorno all'ordine che puntualmente si ripresenta quando si esaurisce la forza propulsiva e innovativa di un movimento d'avanguardia. Ma in realtà le cose non stanno proprio in questo modo: non si tratta, cioè, di restaurare l'antico regime, né di irrigidirsi in una sfida tecnologica, né di prospettare soluzioni metodologiche a oltranza. Questa roba c'è sempre stata, e la storia della scuola è costellata di innovatori e di precursori, se non addirittura di veri e propri 'profeti disarmati' delle nuove tecniche didattiche. Non è questo il punto.
La vitalità di questa *Summer School*, le numerose e ricche esperienze che lì abbiamo raccolto e coordinato in un disegno unitario stanno a significare la necessaria ricerca di un terreno comune, di una visione coesa e di un disegno coerente attorno a un *cluster* di nuclei strategici (*tempo*, *spazio*, *curricolo*, *orientamento*, *metodologie*, *tecnologie*, *organizzazione*) che sappia indicare ad una scuola in cammino la direzione e la rotta attorno ad un nuovo discorso sul metodo educativo.
Potrà apparire strano, ma è di questo che stiamo parlando, e cioè esattamente di un orizzonte di senso e di un significato complessivo, più alto e ambizioso rispetto ad una serie di soluzioni "chiavi in mano". Un metodo educativo, proprio questo. In effetti, una delle domande più frequenti che si

[1] Ricercatore INDIRE.

[2] *Struttura di Ricerca 7 - Innovazione metodologica e organizzativa del modello scolastico.*

sentono in classe cerca una risposta riguardo al senso e al significato di ciò che si impara. Tutti i contributi che presentiamo in questo volume, anche se indirettamente, vi fanno riferimento: «Professore, a che mi serve tutto questo?». Se davvero vogliamo aprire il secondo capitolo di *Avanguardie educative*, questa è una domanda che merita una risposta: ma non può essere la risposta individuale di una singola azione sganciata dal resto della scuola, e nemmeno una proposta disancorata dal contesto reale in cui la scuola oggi opera faticosamente e con orgoglio fronteggiando i divari, le inefficienze e le disuguaglianze. Ecco, ripensare *Avanguardie educative* come ad un 'contesto', come a un tavolo di lavoro in cui mettere insieme le tante anime che fino a oggi hanno accompagnato tutto quello che abbiamo vissuto – l'innovazione, la transizione, la tradizione – e impiegare questo luogo d'incontro della scuola quasi fosse una mappa per orientare un nuovo viaggio, per dare vita a un nuovo inizio. Proviamo a guardare, ad esempio, al modo in cui – nell'ecosistema scolastico – l'innovazione dialoga ogni giorno con la tradizione dei saperi, con lo zoccolo duro dei contenuti, e a come sia possibile rendere compatibile tutto questo con la complessità delle prospettive che si sono aperte grazie alle visioni di lungo periodo inaugurate da alcune grandi istituzioni internazionali. Il documento UNESCO *Reimagining Our Futures Together* (novembre 2021), che propone di ridefinire un nuovo "contratto sociale" per l'educazione; oppure il più recente framework *GreenComp* del Joint Research Centre della Commissione europea, che indica le competenze per un'educazione alla sostenibilità, fino alle azioni del Piano Scuola 4.0 del Ministero dell'Istruzione e del Merito, a cui andrebbero aggiunte le sue diramazioni sul tema dell'orientamento. Tutti questi materiali sono delle enormi occasioni per spostare il baricentro di "Avanguardie" verso una nuova frontiera dall'agire educativo, che tenga insieme ciò che bisogna trasformare, quello che conviene mantenere e quello che è necessario dismettere. Più che di adottare o applicare, di trasferire o utilizzare, si tratta – per la scuola e per tutti quelli che lavorano *dentro* e *con Avanguardie educative* – di concepire l'innovazione come un semplice ed efficace gesto culturale. Se *Avanguardie educative* è un movimento, allora c'è bisogno di trasferirla – questa innovazione – proprio all'interno di un movimento, anche fisico, capace di ridare slancio all'azione coraggiosa intrapresa nel 2014.

Bibliografia

BIANCHI G., PISIOTIS U., CABRERA GIRALDEZ M. (2022), *GreenComp The European sustainability competence framework*, PUNIE Y., BACIGALUPO M. (eds.), EUR 30955 EN, Joint Research Centre, Publications Office of the European Union, ISBN 978-92-76-46485-3, doi: 10.2760/13286, JRC128040 (https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC128040/jrc128040_greencomp_italian.pdf; consultato il 27 febbraio 2023).

MARIANI C. (2023), *Learning to Become. Un curricolo per innovare la scuola*, prefazione di S. Giannini, UTET Università, Milano.

UNESCO, INTERNATIONAL COMMISSION ON THE FUTURES OF EDUCATION (2021), *Reimagining Our Futures Together. A new social contract for education*, UNESCO, Paris (https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707; consultato il 27 febbraio 2023).

Prima parte

Ripensamento del curricolo: dall'essenzializzazione alla didattica interdisciplinare, transdisciplinare e per fenomeni

«Dieci mosse per la scuola»

a cura di *Carlo Mariani*

Il testo qui proposto è costituito dalla trascrizione dell'intervento che lo scrittore e saggista Alessandro Baricco ha tenuto il 2 settembre 2021 alla presenza dell'allora Ministro dell'Istruzione Patrizio Bianchi in occasione della *Summer School* di *Avanguardie educative*. Il testo, benché autorizzato per la pubblicazione, non è stato rivisto dall'autore[3].

Primo punto: l'accettazione di una sconfitta

Sono grato per questa opportunità. Mi piace parlare con quelli che nel nostro Paese hanno voglia di fare scuola nel senso di costruirla e soprattutto costruirla adatta ai ragazzi di oggi ma anche agli adulti di oggi e questo è sicuramente un bel luogo per fare questo; per riflettere insieme. Ringrazio, diteglielo, il Ministro per le parole che ha avuto simpatiche e cordiali. Le ricambio. Spero di incontrarlo presto.
Mi ero messo d'accordo con Carlo [Mariani, ricercatore INDIRE, *N.d.R.*] per effettivamente sette mosse per la scuola nel senso che gli avevo spiegato che, essendoci così tanta gente, ad esempio nel vostro Istituto [INDIRE, *N.d.R.*] che la sa veramente lunga sulla scuola, forse il mio intervento poteva essere più utile isolando e cercando di raccontare, diciamo, sette mosse metodologiche che io pensavo necessarie per qualsiasi cosa poi si voglia fare nella direzione di un rinnovamento radicale del nostro modo di fare scuola. Quando fissi una regola sempre, sempre, sempre puoi fare un'eccezione: infatti queste sette mosse sono dieci, ve lo dico. È venuta fuori così. Mi dispiace rovinare la simmetria che io amo moltissimo e la geometria del nostro lavoro, però alla fine, niente, me ne sono venute altre tre. Prendetele come *bonus track*, ma sono lì. Prima di parlarvene vorrei solo fare una piccolissima premessa. Uno degli ordini che hanno i miei allievi, uno dei comandi che dò ai miei allievi, è «non fate mai premesse quando parlate». Se siete costretti a fare premesse avete sbagliato qualcosa. Quindi ho sbagliato qualcosa da qualche parte, ma una premessa purtroppo la devo fare.
Voi ascolterete in queste dieci mosse alcune cose spiacevoli, e me ne scuso fin d'ora, ma d'altra parte, guardate, non si cambia niente senza passare attraverso qualcosa di spiacevole, ed alcune

[3] Il video dell'intervento è disponibile sul canale *YouTube* "INDIRE Ricerca" al seguente link https://youtu.be/NIq4jt7rJY0 (consultato il 27 febbraio 2023).

mosse che di fatto sono già presenti nel fare di molti di voi e quindi io me li vedo molti di voi che diranno «va be', ma questo noi lo facciamo da dieci anni! Ma questo, ma certo, figurati». Lo so, ma ripeterlo è importante e soprattutto è il *come* si ripete, cioè che nome si dà a una cosa che magari stiamo facendo da tempo, ma che non siamo mai riusciti a nominare o raccontare in un modo efficace.
Bon! Date queste premesse, passo a raccontarvi e a descrivervi queste dieci mie convinzioni. Mi posso sbagliare, ma penso che se uno prendesse come regole di metodo queste dieci cose l'efficacia di quello che sta facendo nella direzione della *reinvenzione* del nostro modo di fare scuola sarebbe maggiore.
Primo – e già questo è subito seccante, ve lo dico – ma veniamo da un anno, un anno e mezzo, diciamo, molto particolare. Come leggere questo anno di pandemia e la reazione della scuola è fondamentale. Ho ascoltato nelle parole di Carlo una certa lettura, ad esempio, e poiché ho passato tempo qui alla mia scuola a parlare con lui con grande passione, mi permetto già subito di non essere d'accordo con lui, ma lui si divertirà su questo.
Io credo che il modo migliore di rendere produttivo quello che è successo – diciamo lo scorso anno, nell'ultimo anno e mezzo nella scuola – è leggerlo come una grande sconfitta. Al di là di moltissimi esempi virtuosi, al di là di alcuni addirittura eroismi della scuola, io credo che sarebbe di grandissima utilità percepire e portare in superficie, e leggere e scrivere a partire da quella situazione, una cosa molto specifica: cioè che la scuola in quell'anno lì ha confessato tutta la propria obsolescenza. Dopodiché sono anche d'accordo con te, Carlo, che in questo Paese ci sono state alcune istituzioni che hanno permesso – in questo come in altri paesi –, che hanno permesso, in fondo, un decorso civile di un'emergenza enorme e con tratti e caratteristiche che non conoscevamo, e sono anche d'accordo con te di mettere la scuola lì dentro, ma devo dire anche che, se vogliamo rimanere lucidi e soprattutto rendere utile questa lezione per il futuro, secondo me noi dobbiamo passare dalla accettazione della sconfitta. Un'accettazione fiera, un'accettazione lucida, un'accettazione luminosa, ma noi dobbiamo chiamare quello che è successo una sconfitta. Se vogliamo parlare in termini forse un pochino più buoni, diciamo: una grandiosa, spettacolare dimostrazione della necessità urgente di cambiare il nostro modo di fare scuola. Ce ne saremmo accorti forse in cinque-sei anni, ce ne siamo accorti in un anno.
La scuola ha prodotto una sorta di sopravvivenza del sistema educativo, ma ha prodotto anche – e se volete poi ne parliamo dopo nel tempo che ci resterà per dialogare –, ha prodotto anche un enorme scollamento, diciamo, dei tre elementi che creano il sistema educativo: cioè insegnanti, e tutti coloro che lavorano nella scuola da una parte, genitori e ragazzi.
Se noi potessimo misurare la distanza che c'era prima e quella che c'è adesso tra questi tre elementi, noi vedremmo veramente, in termini di metri, una distanza che si è molto, molto allargata. Abbiamo creato molta solitudine; abbiamo creato grandissima sofferenza nei ragazzi, ma anche nei genitori e anche nei professori, in tutte le persone che lavorano nella scuola. Abbiamo retto, ecco. Dico il *noi* perché mi ci metto dentro, diciamo, come genitore, soprattutto. Siamo tutti un unico organismo, un unico animale: genitori, ragazzi e personale che fanno la scuola.
Abbiamo retto, ma alla fine io vi esorto caldamente a interpretare quello che è successo come *la* sconfitta: sconfitta che si prolungherebbe ancora se noi il prossimo anno, l'anno che stiamo iniziando oggi, non riuscissimo neanche, ad esempio, a modificare il fatto della presenza a scuola, eccetera. Ma vedo che siamo su una buona strada e quindi la possiamo, diciamo, "smussare".
L'ammissione, l'accettazione della sconfitta, quando non è panico, ma è lucida e intelligente, ha un enorme valore terapeutico sulle strutture che hanno bisogno d'innovazione. C'è un bellissimo libro di un tedesco che si chiama Schivelbusch, che si intitola proprio *La cultura dei vinti*[4] e lui ha analizzato come i paesi che uscivano sconfitti dalle grandi guerre novecentesche sono poi stati, e

[4] SCHIVELBUSCH W. (2001), *Die Kultur der Niederlage. Der amerikanische Süden 1865 - Frankreich 1871 - Deutschland 1918*, Alexander Fest Verlag, Berlin (trad. it. *La cultura dei vinti*, il Mulino, Bologna, 2006).

non solo, sono stati i paesi che hanno avuto poi un vigore e una forza nel ricostruirsi e nel reinventarsi molto maggiore dei paesi vincenti.
La cultura della sconfitta, nel senso dell'accettazione della sconfitta, genera una sorta di libertà mentale, di energia, anche se volete di furore, di rabbia che nessuna vittoria; nessuna, diciamo, satolla soddisfazione di sé può generare. Ed è esattamente quello di cui noi abbiamo bisogno: perché lo *shock* di ciò che abbiamo combinato lo scorso anno è l'unica cosa secondo me che può generare in noi davvero la determinazione feroce a fare quello che noi dobbiamo fare da anni, ma che non abbiamo mai trovato la forza di fare. E quello che noi dobbiamo fare da anni e non abbiamo mai avuto la forza di fare *veramente* è, non tanto una riforma della scuola, credetemi, ma una reinvenzione della nostra idea di educazione. Quando dico nostra, dico una comunità, un Paese. Riformare la scuola, alla luce di uno *shock* come quello dell'anno scorso e di una sconfitta come quella, è un obiettivo troppo modesto. Noi non dobbiamo riformare la scuola, io credo. Noi dobbiamo capire meglio cosa significa per noi educare: e ve lo dico ancora, ancora più radicalmente. Non dobbiamo riformare la scuola, non dobbiamo riformare forse neppure la nostra idea di educazione: noi dobbiamo ancora più radicalmente riformare la nostra idea di gioventù e di giovinezza. Noi dobbiamo ripartire da un'idea diversa di chi siano questi ragazzi. L'idea di giovinezza su cui lavora la scuola è un'idea che non c'è da sempre: l'invenzione della giovinezza è una cosa che è accaduta storicamente in un certo momento e noi continuiamo a lavorare su quell'idea, e uno degli scossoni enormi che sono accaduti negli ultimi trent'anni in coincidenza con la rivoluzione digitale è che è cambiata proprio l'idea di cosa sia la gioventù nel viaggio di un uomo.
La scuola lavora soprattutto, diciamo, in quella stagione, e noi dobbiamo rifondare la nostra idea che abbiamo di quella stagione, e da lì risalire a un'idea di educazione, e lì – alla fine – fare una scuola nuova sarà un gesto quasi naturale, perché veniamo da una reimpostazione totale del nostro modo di vedere le cose.
Riassumo il primo punto metodologico. Ci è più utile accettare lucidamente e con intelligenza la sconfitta, e sentire lo *shock* della sconfitta per diventare così feroci nella volontà di reinventare daccapo il nostro modo di educare.

Secondo punto: non si cambierà mai la scuola se non all'interno di una narrazione convincente, emozionante ed epica

È un punto che mi sta veramente molto a cuore. Non si cambierà mai la scuola se non all'interno di una narrazione convincente, emozionante ed epica.
Non c'è niente di più antipatico che la "riforma della scuola". Guardate, io ne ho viste passare tante e, niente, dopo diciamo, dopo altre tremende esperienze tristi della vita, c'è il momento della "riforma della scuola", che dovrebbe essere invece collettivamente un momento bellissimo, e non lo è praticamente mai. Noi siamo orfani di uno *storytelling* su questa faccenda qua, e lo dico proprio da narratore in questo caso qua, non da persona che è appassionata alla scuola, che ne ha una, che la fa: lo dico da narratore.
Se io penso a tutte le energie che ci sono – e l'istituto INDIRE è un esempio luminosissimo, ma non solo, naturalmente – se penso a tutte le energie che orbitano intorno alla voglia di fare una scuola diversa, ecco la prima cosa che io noto è che sono orfane di una vera narrazione. Loro non si raccontano; nessuno li racconta; non fanno parte di un'impresa epica.
Lo dico in maniera molto diretta, e ci risiamo con le cose spiacevoli: io ho scoperto cosa fa INDIRE solo di recente e voglio dirvi due cose su cui non ho dubbi. Quello che si fa dentro INDIRE è fantastico; secondo punto: è una storia sommersa. In qualche modo non esiste: ve lo dico proprio con un affetto, non avete idea, ma fate delle proporzioni. Le narrazioni che la gente vive, che il grosso della nostra comunità vive, hanno delle proporzioni rispetto alle quali la narrazione di ciò che

fa INDIRE, scompare.
Naturalmente per chi c'è dentro, è tutto. Immagino che nella vostra vita, ma anche nella vita di un professore che lavora dentro una di queste scuole è certo una narrazione immensa, naturalmente. Ma noi dobbiamo ragionare molto dall'alto se vogliamo cambiare il mondo; e dall'alto, quella vena, quel piccolo filo di tessuto colorato, è una cosa che scompare completamente nel colore del mondo. La scuola è talmente un gesto enorme che coinvolge così tante persone, così massiccio, che non può che essere mosso da una forza narrativa enorme, credetemi. Se non c'è la forza narrativa, tu puoi fare quello che vuoi ma non gira niente, non è possibile. Quindi, la prima cosa che dovreste fare; no, che *dovremmo* fare, è metterci nelle mani dei narratori. Noi dobbiamo trovare una narrazione. Vi faccio un esempio a cui non è che sono molto legato: mi ha sempre molto divertito, mi è molto piaciuto, lo faccio spesso. A un certo punto gli americani hanno deciso di andare sulla Luna, una delle più grandi, se volete, spettacolari, gloriose e geniali fesserie che l'Umanità ha coltivato nel tempo. E c'è un discorso di John Fitzgerald Kennedy – ce ne sono due o tre – ma ce n'è uno in particolare al Senato in cui lui praticamente andava a chiedere i soldi per questa impresa. Questo è un discorso che si trova anche su *YouTube*, quindi è molto noto. E lui dice questa frase che è passata poi alla storia come, non correttamente, come lui esattamente l'ha detta, ma insomma nella tradizione è questa: «è la cosa più complicata, più difficile; è la cosa più difficile e cara che abbiamo mai fatto». In realtà quello che lui disse era nell'ambito della ricerca spaziale, diciamo, «è la cosa più difficile e cara che abbiamo mai fatto, e io sono qui», dice al Senato, «a chiedervi i soldi per farla».
Questo è *storytelling* puro. Lui poi parla anche delle ragioni per cui gli americani avevano deciso di andare sulla Luna e sono ragioni molto flebili: l'unica vera forza del suo discorso era la narrazione irresistibile, e il cuore della narrazione irresistibile era fare la cosa più difficile e cara che abbiamo mai fatto.
Secondo me, bisognerebbe studiarla: però l'unica narrazione che può oggi davvero sostenere una reale trasformazione della scuola è questa: raccogliere un Paese intero intorno a questa impresa: fare la cosa più difficile e cara che abbiamo mai fatto. Quando dico il Paese, intendo dire una grande alleanza fra quelli che vivono la scuola; e quindi, alla base, bisogna riuscire a far fare pace ragazzi, genitori e operatori scolastici.
Farli sentire che sono tutti dentro un'impresa: un'impresa matta, se volete, ma un'impresa epica; un'impresa, un'avventura vera. Un'avventura che ti fa sentire parte di un'impresa emozionante di cui alla fine ti dimentichi perfino di chiederti perché si fa questa impresa, ma è talmente emozionante, talmente collettiva e talmente forte, che ci partecipi, ecco.
Io penso che il nostro Paese – come altri paesi, forse l'Europa tutta – dovrebbe scegliere, in questo momento, di mettere in cima a qualsiasi suo progetto – e quando dico "qualsiasi" dico, ad esempio, anche sopra tutte le sue imprese di carattere ecologico, di reimpostazione del nostro rapporto con l'ambiente, sopra ancora questa – dovrebbe scegliere la grande impresa che è quella di rifondare il concetto educazione delle nostre abilità.
Lo dovrebbe fare chiamandola col suo nome, cioè l'impresa più cara e difficile che abbiamo mai fatto. Senza *storytelling* qualsiasi nostro gesto di intelligenza, di invenzione, di coraggio è destinato a essere un piccolissimo, una piccolissima modificazione di un enorme puzzle che agli occhi del mondo rimarrà uguale.

Terzo punto: una scuola flessibile e aggiornabile in grandissima velocità

Già che dobbiamo inventare un mondo, una struttura diversa che incarna un'idea di educazione diversa, non ho dubbi che noi dobbiamo andare nella direzione di un modello, di un tipo di oggetto,

di un tipo di struttura che abbia una caratteristica, una sola: dev'essere flessibile e aggiornabile in grandissima velocità.
Poi può avere, guardate, duemila altre caratteristiche: ma noi – io credo – dovremo scegliere questo come primo principio, e qualsiasi siano i problemi che noi abbiamo nella scuola, scegliere sempre la soluzione che assicura alla scuola il massimo della flessibilità e il massimo dell'aggiornabilità, in velocità. Non è difficile ritornare a quella che io chiamo "la sconfitta dell'anno scorso" e vedere qual è il punto vero dove noi abbiamo perso, e non potevamo fare altrimenti perché attualmente la scuola è un tipo di struttura troppo rigida, lo sanno benissimo quelli di INDIRE. È troppo rigida, e monolitica, e marmorea. In queste situazioni qua, quando arriva un'emergenza, quel tipo di struttura è destinata a perdere, perché non ha nessuna capacità di aggiornamento. Non parlo di flessibilità, non parlo di resilienza, parlo di aggiornamento. Un piccolo sintomo che ci deve far pensare è che quando noi siamo passati alla DAD [la Didattica a Distanza, *N.d.R.*] – cioè in un mondo, quello *online*, che è completamente diverso da quello della presenza fisica – ci abbiamo riversato gli orari scolastici, con piccolissime modificazioni, gli orari scolastici che avevamo nell'esperienza fisica della presenza.
Questo cosa ci dice? che siamo idioti? No. Ma che abbiamo un sistema di una rigidità talmente marmoreo che perfino una cosa evidente come quella, cioè che non si devono, non si possono tenere dei ragazzi cinque ore davanti a un computer, perfino un'evidenza così enorme ci è sembrata comunque fuori della nostra portata. Lì noi cosa stavamo pagando? La nostra forma di cecità? La nostra forma di fesseria? No. Stavamo pagando il fatto di aver scelto, molto tempo fa, un modello marmoreo, un modello immenso, coerente, molto compatto. È stata una delle utopie che noi abbiamo avuto nei decenni scorsi: cioè di riuscire a costruire *una* scuola per *una* comunità; *una* con programmi uguali per tutti; con dei mattoncini mentali uguali per tutti; le materie insegnate, uguali per tutti; uguali per tutti. Quando tu cerchi di fare una cosa uguale per tutti, sei spacciato, in un mondo come il nostro. Sei spacciato sempre: quando arriva poi una pandemia, se non lo capisci allora sei proprio ottuso. È evidente che oggi vincono le strutture in grado di aggiornarsi molto velocemente.
Quindi, quando io penso a delle regole di metodo, ecco, penso che qualsiasi intelligenza andrà verso la creazione di una scuola nuova, questa intelligenza cercherà prima di ogni altra cosa un modello aggiornabile facilmente. La dico ancora più chiara. Ipotizziamo che effettivamente noi abbiamo un'idea di educazione molto chiara, ok? Un sistema oggi vincente è un sistema nel quale nessuna delle scuole che compongono quel modello incarna veramente quell'idea di educazione. La tua idea di educazione è la somma di un sacco di scuole differenti una dall'altra, nelle quali in nessuna di quelle scuole è veramente realizzato completamente il tuo ideale di educazione, ma la somma di quell'esperienza fanno ciò che tu intendi per educazione.
Per molti anni uno proprio degli obiettivi dell'istituzione scolastica era quello che tu andavi in una scuola di Forlì o in una scuola di Agrigento e comunque trovavi il segno chiaro di una certa idea di educazione, di cultura, di curricolo – come dite adesso – perfino di rapporto. Ecco: quest'idea che è stata, che è stata molto utile – ma molti anni fa – oggi è un'idea suicida. Il modello a cui noi dobbiamo lavorare metodologicamente è un modello in cui tu vai in una scuola di Forlì vedi una cosa, e quando vai in quella di Agrigento puoi trovare qualsiasi cosa: e la somma di queste due scuole ti avvicina a quello che tu credi che sia educazione.

Quarto punto: un baricentro di ascolto della parte più brillante dei ragazzi

Chi è che sa come bisogna fare la scuola? Io su questo ho una convinzione che mi viene dal fatto di avere una scuola; che ne ho fondata una tanti anni fa con altri. È questa che c'è intorno a me in questo momento. Qui non parlo più come genitore, parlo come preside della mia scuola. Chissà

come si fa? Come dobbiamo fare la *Scuola Holden*? Ho una risposta precisissima, e ce l'hanno tutti quelli che sono in questa scuola. I ragazzi, solo loro. Vuol dire che in questa scuola si fa quello che vogliono i ragazzi? Assolutamente no. Ma – e in questo senso mi sento di estendere il modello di questa scuoletta molto piccola a tutte le scuole possibili – in realtà non c'è nessuno che può suggerirci qual è la scuola migliore del mondo in questo momento che la parte più sveglia, brillante, consapevole dei ragazzi che la fanno. Non tutti, lo dico proprio in maniera anche piuttosto dura. Sarebbe inutile ascoltare la pancia dei ragazzi che vanno a scuola, ma là dentro sono seminate delle intelligenze che vanno filtrate, vanno ascoltate, ma sono veramente l'unico sensore in grado di farci capire quale sarebbe la scuola, in questo momento, migliore del mondo.
Allargo un po'. Cosa voglio dire in questo quarto punto metodologico? Che sarebbe un errore – e questo è di nuovo spiacevole – mi secca anche dirlo qui proprio all'istituto INDIRE, però lo devo dire. Anche qua, anche in questa cosa noi non dobbiamo, secondo me, far l'errore che abbiamo, che continuiamo a commettere, e che era tipico dell'intelligenza novecentesca: cioè fidarci degli esperti. Allora, gli esperti esistono; producono cose fantastiche ma io propongo che il quarto punto metodologico sia: noi costruiremo una scuola nuova e a farlo non saranno gli esperti. Saranno anche gli esperti, naturalmente. Ma non solo loro. Io credo che il baricentro dovrebbe essere un baricentro di ascolto della parte più brillante dei ragazzi. Ma penso anche che è enorme il contributo che possono dare quelli che sono esterni alla scuola e che per ragioni diversissime, diciamo, incrociano nella loro traiettoria il mondo della scuola. Mai per abbastanza tempo da diventare degli esperti di questo. Noi abbiamo assolutamente bisogno del punto di vista, dello sguardo, della lingua, del linguaggio di questi qua.
Se io fossi, se avessi questo potere, e davvero avessi il potere di portare l'invenzione della nuova scuola in cima ai progetti di questo nostro Paese, scaricandoci sopra immense risorse economiche e immense risorse di intelligenza e immensi gesti di narrazione, alla fine penso – e parlo di metodologia – che vorrei veramente che alla base di questa, o al vertice di questa piramide, di questa grandissima avventura, ci fosse un gruppo abbastanza ristretto non di esperti, lo dico proprio francamente – certo qualche esperto è utile, è molto utile – ma soprattutto vorrei gente che viene da fuori dalla scuola. E soprattutto vorrei gente in grado di riformulare le intuizioni e l'intelligenza dei ragazzi più brillanti che fanno la scuola; fonderlo con l'esperienza che hanno le persone che non la fanno più, la scuola, come studenti, e tradurlo in cose da fare.
Io l'ho scritto: quindi non mi costa ripeterlo. Io ritengo che l'errore più grande che noi abbiamo fatto nella gestione della pandemia è stato quello di decidere la nostra politica, la nostra strategia di difesa, lasciandola nelle mani solo di esperti medici, di una comunità, la sotto-comunità particolare della comunità scientifica. L'ho detto e l'ho scritto, quindi non mi costa ripeterlo: avevamo bisogno di filosofi, avevamo bisogno di ingegneri, avevamo bisogno di poeti, avevamo bisogno di scrittori e non li abbiamo usati. E abbiamo perso un'occasione enorme. Rifare lo stesso errore il giorno che si potesse davvero ricostruire la scuola sarebbe, per me, veramente sciocco.

Quinto punto: smetterla di pensare in termini di «classe», «materia», «ora di lezione»

Credo che metodologicamente si debba usare un metodo che a me accade di usare nella mia vita personale e anche nella mia vita lavorativa. A un certo punto, quando si finisce in una serie di *impasse* o di blocchi, e bisogna inventare, un trucco che io uso è questo: ok, prova a parlare proibendoti l'uso di alcune parole o espressioni. Questo spinge il tuo pensiero al di là di sé stesso, sostanzialmente. A un certo punto per farvi capire mi ero messo in mente di non usare mai più nei miei saggi l'espressione «profondità», ma anche dell'accezione tipo «in fondo noi possiamo capire»

eccetera, perché in quel momento stavo elaborando una mia teoria dell'inesistenza della profondità, e quindi ho detto vediamo cosa succede a un pensiero se io gli vieto tutta la sfera linguistica legata alla parola «profondo». C'è un amore «profondo»: no, non lo puoi dire. «In fondo ti ho capito»: no, non lo puoi dire. «Spingerti fino in fondo»: no, non lo puoi dire.
Nel caso della scuola, io credo che metodologicamente noi dovremmo partire proibendoci l'uso di alcuni *nomi-totem* che corrispondono poi genialmente a una certa idea di educazione.
Me ne sono segnati alcuni. Però immaginate gente – e qui forse all'interno di INDIRE ci sono proprio queste persone: questo è un caso tipico di metodo che voi probabilmente già applicate – che pensa la scuola e che si proibiscono l'uso di categorie, di termini, di *totem* come «classe». Smetterla di pensare in termini di *classe*. «Materia»: smetterla di pensare in termini di *materia*. Insegnante di una materia.
Questa, guardate, è un'eredità, qui lo vedete ancora, che pulsa questa fiducia degli esperti tipicamente novecentesca. Col mio amore poetico per l'insegnante di matematica o l'insegnante di greco, pensate che scuola fantastica noi potremmo pensare se rinunciassimo a un certo tipo di sapere. Cioè l'insegnante di una materia e ci affidassimo a un altro tipo di sapere che come si chiama non lo sappiamo. È fantastico. Avrà un altro nome. Ma non di questi qua, da protocollo ministeriale. Avrà un nome bello. Come erano belli i nomi «classe», «materia», «ora di lezione»: sono nomi bellissimi. Erano semplici: noi oggi ci stiamo "introgolando" in un gergo un pochino troppo, secondo me, specialistico, professionale. In origine la nostra scuola era nata con dei nomi proprio…: «liceo classico», «liceo scientifico». Erano molto dritti, diciamo, nello *storytelling*. Dovremmo forse ritornare così. «Ora di scuola». L'ora di scuola è stata, ad esempio, una delle 'Caporetto' dell'anno che abbiamo vissuto. Cioè il fatto che non abbiamo capito che l'ora di scuola era un'unità. Non esiste l'ora di scuola. Se passi nell'*online*, l'ora di scuola si dovrebbe sciogliere in mano, cioè non è un concetto più utile a nulla proprio, a nulla, a nulla.
A monte addirittura forse dovremmo impedirci di usare la parola «istruzione». E sostituirla con cosa? Sarebbe bellissimo questo esperimento narrativo. Pensate che bel lavoro proibire la parola «istruzione» e trovare una parola che la sostituisca: non mi ci provo nemmeno, così adesso al volo. Ma insomma, mi dispiacerebbe molto impegnarmi: ma mi ci vogliono almeno, non tanto, ma una settimana sì per trovare una parola. Però ecco non è solo la parola «classe» che noi dobbiamo vietarci. A monte noi ci dobbiamo vietare anche la parola «istruzione», che è una parola che oggi non significa più nulla, credetemi.

Sesto punto: rendere mostruosamente contagioso ciò che è bello in questo mondo

Questo è molto, è molto vicino a voi. Forse semplicemente riformulo un'intuizione che voi avete avuto. Come fare, metodologicamente, a cambiare una cosa così grande come la scuola? Col contagio. Lo dico proprio con assoluta certezza.
Mi è apparso immensamente chiaro ovviamente durante la pandemia quando ho visto quanto sia efficace *il principio dinamico del contagio* rispetto a qualsiasi altro. Noi riusciamo a cambiare qualcosa se cambiamo radicalmente una cellula di quel qualcosa e la rendiamo contagiosa. Questo è un modo, guarda. Ci sono molti sistemi per cambiare il mondo: un altro è far la rivoluzione e in una settimana tu decapiti il regime di prima, lo sostituisci completamente, stabilisci delle nuove regole, con la violenza o meno: questo è un sistema che si è usato anche, abbiamo usato spesso.
Ma c'è un altro sistema e a livello metodologico, è quello che a me sembra quello più adatto a noi. Cioè, ripeto, cambi radicalmente alcune cellule dell'organismo e poi però le rendi contagiose. Quando penso alle scuole che sono legate ad *Avanguardie educative*, me le immagino – per quanto io le conosca molto relativamente – come delle cellule, proprio, che hanno dentro un virus, diciamo

così no, benigno naturalmente, ma ce l'hanno. Ma non sono abbastanza contagiose, ve lo dico proprio sinceramente con la passione, con la cordialità, che posso avere solo con gente che lavora in una direzione che io ammiro molto. Ma non sono cellule contagiose: non lo sono abbastanza. Nell'espressione che ho sentito prima «bisogna convertire a sistema», l'anomalia – diciamo così – l'eccellenza di alcune. Vedete come lo *storytelling* è importante. «Allestire a sistema» è un'espressione che oggi va molto, si usa molto ed è molto forte. Tradurre a sistema; portare a sistema un'anomalia. Ok, ditelo così: rendere mostruosamente contagioso ciò che è bello in questo mondo. Ditelo così. Vedrete che tutti quelli che lo fanno si divertiranno di più, ed è quello esattamente che deve succedere. Io ho anche idea da dove si debba partire, però questa è un'idea mia, con le cellule virtuose e da lì partire col contagio. E lo dico: poi è molto discutibile, mi rendo conto, ma secondo me chiunque voglia rifare la scuola deve partire da quelle che mi piace ancora chiamare scuole medie, e che si chiamano scuole secondarie di primo grado. Perché sono il punto del nostro organismo più debole, secondo me. Eppure sono un organo centrale del nostro sistema educativo. Perché lì noi abbiamo degli adulti, praticamente ormai, e abbiamo ancora la scuola dell'obbligo. Qui li abbiamo tutti, li abbiamo tutti. La scuola [media *N.d.R.*], oggi, io credo – adesso mi permetto, ecco – mi sembrano delle scuole, diciamo, dei segmenti della nostra attività educativa quello più difficile, quello più in crisi, quello che in questo momento patisce di più. Cosa? Il cambiamento dei ragazzi: perché io ero uno studente di prima media di un certo tipo, ma già solo mio figlio – non dico il figlio di mio figlio – ma già solo mio figlio è arrivato in prima media, credetemi, con un sistema mentale, un sistema informativo, un repertorio di immagini ed informazioni, perfino fisicamente, cioè, è veramente un altro animale, non c'entra proprio nulla con me, non c'entra nulla. Eppure, diciamo che socialmente non siamo molto differenti: stessa città, stesso tipo di ricchezza. È indubbio che questi sono animali strani, è indubbio che la rivoluzione digitale, lì ha impresso delle orme pazzesche, a quell'età lì. Quindi è veramente l'organo che soffre. Se tutta la scuola è uscita da una grande sconfitta, io ho l'impressione che lì la disfatta sia veramente molto alta, ed è un grande peccato perché, ripeto, lì ancora noi educhiamo un intero Paese; educhiamo, stiamo con un intero Paese ed è l'ultimo momento in cui, per dire, mio figlio vede tutta l'Italia. Poi dopo, no: dopo i suoi compagni saranno, incominceranno ad essere tipo lui, e saranno sempre più tipo lui. Ma lo è anche nella mia memoria di ragazzo che ha fatto le medie negli anni Sessanta. Era l'unica circostanza, l'ultima in cui tu vedevi tutto il Paese, e questa è una cosa, vedete anche lo *storytelling*, è una faccenda bellissima: è straordinaria. Ma noi lì abbiamo, gomito a gomito, abbiamo dall'italiano di prima generazione al figlio del ricco costruttore, al figlio dell'intellettuale che passa in televisione ogni sera; poi c'è quello che fa il pane nel quartiere: è fantastico. E tutti, e tutti sono lì, e hanno un'intelligenza e un tempo e una personalità da dedicare: a cosa? A vedere dei pezzi di mondo che qualcun altro ha visto prima di loro e che gli mostra. E uno non può perdere una possibilità così magnifica, diciamo. Quindi, ecco, dovessi dire la prima cosa da fare, cioè da dove partire, io partirei da lì e mi piacerebbe un sistema educativo che viene poi contagiato dall'anomalia pazzesca e molto efficace di quel segmento, proprio quello più debole.

Dovessi, potessi scegliere dove seminare le prime cellule che poi risulteranno contagiose, le seminerei lì e le seminerei nel Sud dell'Italia: sicuramente, senza alcun dubbio. Credo fermamente nel fatto che qualsiasi processo di contagio, di innovazione contagiosa della scuola debba partire soprattutto dal Sud Italia.

Per tantissime ragioni. Se volete ne parliamo dopo, ma penso che lì ci sia un serbatoio di forza, di umanità, di passione, di talenti di cui noi non disponiamo in maniera così pronunciata altrove. E la fame che c'è lì è diversa: la fame di nuovo, la fame di rivalsa, la fame di rivoltare il mondo è diversa. Lo dico perché io giro l'Italia e i lettori li ho visti in faccia. Nei teatri li ho visti: ed è diverso, è diverso. E poi perché lo dobbiamo: dobbiamo smetterla di pensare che il Sud poi arriverà a un certo punto dopo che quei "figaccioni" del Nord hanno inventato qualcosa. Non avrei dubbi che questa, questa impresa che si va sulla Luna, parta, facendola decollare, dal Sud.

Settimo punto: mettere il corpo dei ragazzi al centro dell'esperienza scolastica

Il settimo punto è veramente una convinzione che per me è fortissima. Scusate se mi riferisco ancora a questa realtà. Ad esempio in questa scuola qua stiamo facendo in questo senso un cammino durissimo in questa direzione, e la riassumerei così: qualsiasi reinvenzione della scuola, se è veramente una reinvenzione, deve mettere, metodologicamente proprio, deve mettere il corpo dei ragazzi al centro dell'esperienza scolastica. Non rivalutarlo, no, dico al centro. Andare a scuola è un'esperienza innanzitutto fisica e non mentale.
Lo so che è una rivoluzione. Ad alcuni potrà sembrare perfino offensiva: però io non credo che ci sia nessuna rivoluzione del nostro sistema educativo possibile senza questo scatto qua, senza restituire ai corpi la centralità: non che si meritano, che hanno. Il banco è una delle possibilità, ma se non lo mettiamo all'interno di una rete di altre possibilità il banco è la morte della scuola. Poteva essere – il banco in cui sono stato io a dieci anni –, poteva essere una forma di ordine, di calma se volete, di identità che a quell'Italia mancava, ed è stato educativo e ci ha fatto crescere.
Ma adesso chi è che può sostenere veramente che il banco sia un concetto e un oggetto adatto a questa gente qua? Sapete se, tornando al punto prima, quale scuola andate a chiedere ai ragazzi: guardate, una delle prime due cose che vi dicono è «toglietemi 'sto banco dai coglioni».
Quando dico accettare la sconfitta dell'anno scorso ci sono un sacco di esempi. Guardate bene in faccia questo: cioè il fatto che noi abbiamo pensato che si poteva trasferire nella totale assenza di corpi un insegnamento, con la buona volontà, diciamo così. Pensate a questo piccolissimo dettaglio che… molti reagiscono male quando io cito questo dettaglio perché poi ci sono duemila ragioni, io capisco, però, insomma bisogna guardare anche le cose. Cioè noi abbiamo trasferito in DAD educazione fisica, oh ragazzi! E spesso, quando discuto di questo, la gente mi dice «beh, cosa potevamo fare?» eccetera eccetera, no, e pensano che io semplicemente volessi dire che bisognava togliere l'educazione fisica. Ma io in realtà penso il contrario. Cioè che bisognava prendere metà di quelle ore e fare educazione fisica in un altro modo però, non facendo nel caso personale io che ho visto studiavano il metacarpo. Ma penso che invece la cosa da fare era veramente dire: «ok, siamo finiti in questo tunnel del digitale, usiamo i nostri corpi!», cioè chi è capace fra noi di far muovere i corpi a questi ragazzi? Chi è? Prendiamoli, subito, no? Ma avresti dovuto avere una struttura molto flessibile e qui torniamo a uno degli altri punti di merito.
Ma insomma per tornare al cuore di questo "punto sette". Imparare o comunque… imparare diciamo, imparare, insegnare, ascoltare, parlare, sono gesti fisici molto più di quanto pensassero i legislatori che hanno costruito questa scuola e gli esperti che hanno costruito questa scuola dove c'è un predominio del mentale enorme. Diciamo soprattutto della scuola secondaria perché le scuole primarie, naturalmente lì il discorso è diverso, però c'è una sottovalutazione del ruolo del corpo imperdonabile e quindi ripeto, settimo punto di metodo, non riusciremo mai a cambiare nulla se non riportiamo il corpo nella centralità che si merita.

Ottavo punto: cambiare gli strumenti, a cominciare dall'edilizia e dall'editoria scolastica

Questo l'ho imparato scrivendo *The game*. L'ho scritto e l'ho riscritto, mi spiace ripetermi, però c'è una frase di un tal Stewart Brand, uno dei pionieri della rivoluzione digitale, e che era uno *hippie*, sostanzialmente uno *hippie* che aveva studiato biologia ed è stato presente in quegli anni Sessanta,

là dove, nella Silicon Valley, si inventava poi il mondo che poi è il nostro in questo momento. E lui pensando a tutti quelli che in quei giorni lì, appunto, facevano le comunità *hippie*, compreso lui, oppure i cortei di protesta per il Vietnam, eccetera, ricordando molti anni dopo quell'esperienza, e ricordandosi dei *nerd* che lui conosceva nei laboratori di informatica che stavano costruendo videogiochi, software e cose del genere, lui disse questa frase sintetica: «molti ai tempi pensavano e lavoravano per cambiare la testa alla gente», siamo negli anni Sessanta, Sessantotto, inizio anni Settanta, «beh, era tutto tempo perso», dice Stewart Brand, «però cambia gli strumenti che loro usano – le persone, la gente – e cambierai il mondo».
L'intera rivoluzione digitale voi la potete capire in questa frase. Ok? Che poi il mondo non l'hanno cambiato quelli dei cortei contro il Vietnam, non l'hanno cambiato gli *hippies*: lo hanno cambiato quei *nerd*. Che cosa hanno fatto? Hanno fuso in alcuni device, che poi noi avremmo usato, tutta un'idea di mondo, di esperienze, di umanità, ok? È una posizione molto americana, molto pragmatica, se volete, ma io la trovo molto utile, e come principio di metodo – guardate – ve la consiglio caldamente. Nel nostro contesto *cambiare gli strumenti che la gente ha in mano e così cambierà il mondo*, secondo me significa almeno due cose molto chiare: partire, se vuoi reinventare la scuola, dall'edilizia scolastica e dall'editoria scolastica. Cambia queste due cose, e cambierai il mondo. Vuoi cambiare la testa dell'insegnante? Vuoi cambiare la testa dei genitori? Vuoi cambiare la testa dei ragazzi? Tempo perso.
Vi faccio proprio un esempio, proprio minimo. Ma cosa vuol dire rimettere i corpi al centro del sistema di crescita di un ragazzo? Ci puoi fare tanti discorsi, far tutti i convegni del mondo, puoi fare tutti i saggi del mondo, non cambierai mai niente. Costruisci delle scuole in cui metà delle classi non hanno banchi e si va solo a piedi nudi. Cambia lo strumento, ma anche i professori, eh! Cioè moltiplica i professori che sono in grado di fare un lavoro fisico coi ragazzi, e per quanto riguarda l'editoria, proprio perché ci lavoro con l'editoria scolastica, si può, lo dico proprio con tutta l'innocenza possibile, si può veramente reinventare la scuola con quei libri lì? Sinceramente proprio. Con tutto il rispetto perché poi le persone che fanno quei libri lì sarebbero capacissimi di farli in maniera diversa, capacissimi. E sono delle persone fantastiche: c'è del sapere, della metodologia, delle capacità fantastiche. Però cosa c'entra? Cosa c'entra quel modo di assemblare il sapere con il tipo di sapere con cui dialogano i nostri ragazzi nel pomeriggio? Che nesso ha? Perché? Perché quella macchinosità, quella immensità di nozioni? Perché? Perché poi deve arrivare qualcuno che deve cambiare i *device* che abbiamo in mano, cioè gli strumenti con cui operiamo. Io in questo credo molto. Sono in questo momento a parlare di idee, naturalmente. Io stesso sto commettendo un errore, ma so di farlo in un contesto di persone intelligenti che possono capire, ma sono fermamente convinto che fino a quando noi non cambiamo gli strumenti, e faccio l'esempio dell'editoria e dell'edilizia scolastica, noi in realtà la mente delle persone non la cambieremo mai.

Nono punto: non si può fermare l'innovazione per paura di sbagliare. L'innovazione è voglia di sbagliare

Bon! Ne restano due [di "mosse", *N.d.R.*]. Mi rendo conto che una delle grandi…, dei grandi freni e blocchi all'innovazione è la paura di sbagliare ma la paura di sbagliare non è nemmeno l'espressione giusta: la certezza di sbagliare. È una cosa che frena, anche nella vita quotidiana e individuale, lo sapete benissimo, no?, quanta esitazione c'è, quando tu devi cambiare, e io la trovo molto in questo mondo qua, la trovo proprio molto, molto, molto presente. Volevo dire una cosa di metodo che a me aiuta personalmente molto: focalizzatevi, concentratevi su quello che stiamo facendo in questo momento e, credetemi, non possiamo fare di peggio. Possiamo sbagliare. Possiamo sbagliare, molto. Ma siate sereni; provate a guardare veramente quel che stiamo facendo oggi. C'è un tale

numero di errori, più o meno gravi, che non c'è nulla che noi possiamo fare per aumentare questo numero. Ma lo dico anche, lo dico per la scuola; ma, guardate, anche la vostra vita sentimentale: cioè se avete paura di sbagliare, cambiandola! Concentratevi sul numero di errori con cui noi siamo in grado comunque di convivere, e nella scuola noi in questo momento, guardate con quale, in fondo, fierezza, determinazione stiamo iniziando un altro anno scolastico. Lo iniziamo con in pancia una serie di errori che noi sappiamo impressionante. Eppure, eppure mio figlio sta per andare a scuola, ed è un momento importante della sua vita.
Cioè la forza, la tenuta di un sistema è molto alta rispetto ai suoi errori. Non si può fermare l'innovazione per paura di sbagliare. L'innovazione *è* voglia di sbagliare. E non è grave, e non è drammatico: perché noi viviamo negli errori. Non stiamo immettendo degli errori in un sistema sano. No, stiamo sostituendo a degli errori altri errori, perché ci sembra che valga la pena di rischiare per limitarne il numero.

Decimo punto: queste dieci mosse non sono né un'utopia né una provocazione

Ultimo punto di metodo. A livello narrativo tutto quello che voi avete sentito fino adesso, a livello narrativo, ve lo spiego così. C'è un uomo che sta cercando di suggerire dei punti di metodo per ottenere un solo preciso scopo. Far sì che la scuola sia, diventi in qualche modo, diciamo così, "*il lato al Sole della camminata dei nostri ragazzi*".
Non sto parlando del luogo in cui trasmettiamo un sapere. Non sto parlando, come vedete, del modo in cui noi realizziamo la nostra idea di educazione. Sto dicendo una cosa diversa. Cioè sto dicendo: voglio cambiare radicalmente questo sistema. Perché? Perché voglio che diventi, nel cammino di un ragazzo, quel pezzo che lui fa al Sole, perché lui ha già una vita molto difficile, e piena di boschi, piena di buio, piena di passaggi in ombra. Naturalmente anche molti passaggi al Sole. Ma oggi io so che la scuola – per la stragrande maggioranza di questi ragazzi e perfino dei loro professori e perfino dei loro genitori – è un passaggio all'ombra, è un passaggio freddo. Naturalmente non sempre, naturalmente non in tutti i casi, ma se dovessi organizzare quello che io sogno per me, per i miei figli, per tutti, non saprei dirlo meglio che così: cioè riportare la scuola al lato del Sole di questo suo cammino. Ok, poi posso fallire sull'educazione, posso sbagliare il curricolo, ma se io ottengo questo, almeno questo, il senso di tutti questi miei errori sarà comunque alto. Avrò fatto quello che sognavo di fare e tutti questi principî metodologici semplicemente sono suggerimenti di come muoversi per ottenere questo risultato.
Il decimo punto è una richiesta. Non segnatevi nessuno di questi punti collegandoli a queste due parole: «utopia» e «provocazione».
Niente di quello che io ho detto può essere definibile come un'utopia, semplicemente perché son cose che noi – lo sappiamo benissimo – possiamo fare. E niente, vi prego, di quello che ho detto è, nella mia testa, una provocazione. Non dico nulla io che è lì solo per fare, per svegliare lo stupore della gente. Va be', l'ha detto per tirare una provocazione, per tirare un sasso nello stagno! Non tiro sassi nello stagno da quando ho dodici anni, credetemi. Se dico, se dico una cosa in generale è perché penso che il giorno dopo la farò, proprio molto semplicemente.
Come vi dicevo, può essere utile spesso nella vita proibirsi l'uso di una certa parola e far rotolare il nostro pensiero senza l'aiuto di quella parola. L'ultimo principio metodologico è, che suggerisco, è questo: non disinnescate le idee nuove che avete in testa, foderandole con queste due parole: «provocazione» e «utopia». Voi state veramente togliendo il proiettile dalla canna. State veramente bagnando le munizioni. Non c'entrano niente. Io ho visto, ho visto con grande interesse, ho setacciato questi materiali che mi arrivavano da Carlo di INDIRE, e non ho visto niente che c'entri con quella parola «utopia» e non ho visto niente che c'entrasse con la parola «provocazione».

Ho visto gesti, idee, fatti – spesso in un linguaggio che non credo sia il migliore per noi tutti ma in grado di farsi capire – ma non ho visto niente che potessi dire «eh beh, sì, bella provocazione, boh, adesso torno». Oppure «eh sì, beh, loro sai, costruiscono l'utopia, poi c'è la realtà». No, no, dovreste vietarvi e vietare queste due parole.
Bon! Niente.
Un piccolo decalogo metodologico per rendere più efficace tutta la vostra intelligenza e tutta la vostra passione.

Ripensamento del curricolo: dall'essenzializzazione alla didattica interdisciplinare, transdisciplinare e per fenomeni

1. 1. Inquadramento e presentazione del tema

di *Carlo Mariani*[5]

Attorno al curricolo, alle sue componenti e sottoinsiemi, ha ripreso vigore una discussione molto interessante non solo a livello accademico. Non che su questa tematica sia mai venuto meno l'interesse da parte della scuola, ma è certo che il dispositivo curricolare – proprio per la sua configurazione complessa e globale dentro la vita scolastica – necessita di uno sguardo più ampio e di una ricollocazione. E questo perché il curricolo è uno strumento e *regolativo* e *organizzatore*, in grado di indicare orizzonti 'aumentati' dal punto di vista degli obiettivi, e 'integrati' con i tanti segmenti che compongono la forma e il modo di essere della didattica.
Se partiamo dal fatto che il curricolo sia davvero quel congegno indispensabile da cui si debba ripartire per una diversa attenzione sulla funzionalità e sull'efficacia del sistema educativo, allora è bene soffermarsi – seppure in breve – su quelli che sono i suoi ingranaggi fondamentali: due *fuochi* (obiettivi e valutazione), come 'centri variabili' disposti lungo un asse che fa da collegamento e da trasmissione, e quattro *pilastri*, che rappresentano le aree di costruzione dell'agire scolastico. Il primo pilastro – spesso confuso con il vecchio programma ministeriale – è quello dei *saperi* (contenuti, conoscenze, competenze, esperienze) e, con le dovute distinzioni, delle discipline e delle materie scolastiche; il secondo pilastro è costituito dal *setting organizzativo* che è il contesto della scuola-comunità e della *learning organization* (*leadership*, *middle management*, dipartimenti, risorse umane, mission/vision); il terzo pilastro è quello rappresentato dal *setting didattico*, sul quale *Avanguardie educative* ha svolto in questi anni un'azione di costante ricerca innovativa, diffusione e messa a sistema (tempi, spazi, ambienti di apprendimento, metodologie, tecnologie, situazioni didattiche). Infine il quarto pilastro, quello dei *processi formativi* nella loro veste operativa (insegnamento e apprendimento; didattica orientativa; PCTO; educazione civica; progetti).
Proviamo a soffermarci sui saperi, e guardiamo a come sono stati rappresentati nelle esperienze raccolte in questa prima parte del volume. Che cosa ci dicono riguardo ai processi curricolari che si stanno costruendo dentro la scuola? Cosa emerge al loro interno?
Il percorso *Digit@lDante* della Direzione Didattica "Don Lorenzo Milani" di Giffoni Valle Piana [scheda 1.3.1, *N.d.R.*] introduce gli elementi che hanno portato la scuola al ripensamento del curricolo, agevolando una didattica interdisciplinare che valorizza pratiche e soluzioni didattiche in chiave digitale. Un modello di scuola "oltre le discipline" redistribuito tra attività in presenza e didattica a distanza.
Su alcune *Storie di Gianni Rodari* e sull'*Agenda 2030* ha lavorato una classe prima del Liceo Scientifico "Enrico Fermi" di Cecina [scheda 1.3.2, *N.d.R.*] per far emergere i problemi del mondo attraverso modalità di apprendimento attivo: il coinvolgimento emotivo, l'affondo analitico con strumenti di ricerca scientifici online, il *debate*, la costruzione induttiva dei saperi. Con il risultato di una didattica transdisciplinare che ha visto convergere l'italiano, la geografia e l'educazione civica.
Learning by Serving dell'ISIS "Europa" di Pomigliano d'Arco [scheda 1.3.3, *N.d.R.*] promuove un'idea di scuola civica intesa come luogo d'incontro tra sapere formale e informale, con modalità innovative

[5] Cfr. n. 1 in *Premessa*.

di integrazione tra scuola, territorio, enti locali e partecipazione degli studenti, impegnati nella crescita della propria comunità.
La didattica del latino alla secondaria di I grado nell'IC "Gianni Rodari" di Roma [scheda 1.3.4, *N.d.R.*] propone l'approccio allo studio del latino come potenziamento della conoscenza della lingua italiana e della storia, con particolare attenzione alla riscoperta dell'identità e del senso di appartenenza.
Fenomeni Fanno Fondamenti è un percorso dell'IISS "Ettore Majorana" di Brindisi [scheda 1.3.5, *N.d.R.*] che impiega la modalità del "phenomenon-based learning" applicato alle STEAM, potenziando le interconnessioni tra le discipline e integrando materiali digitali, infografiche, oggetti 3D, contenuti immersivi e virtuali.
Teach poetry and Save the Memory of language è un progetto realizzato dagli studenti di una classe quinta dell'IIS "Martino Filetico" di Ferentino [scheda 1.3.6, *N.d.R.*] che ha permesso di arricchire il percorso curricolare sulla poesia attraverso un modulo integrato di educazione civica.
Un tentativo comune che riscontriamo nei contributi riprodotti in questa prima parte del volume è quello di interpretare il rapporto tra il *curricolo* e la sua *essenzializzazione* per affrontare l'annosa questione dei contenuti e del canone dei saperi indispensabili per la scuola del XXI secolo. Da questo punto di vista i saperi non coincidono più e soltanto con i contenuti delle conoscenze ma sono concepiti soprattutto come dei *principî fondativi*, come *concetti fondanti*, snodi e nuclei portanti delle discipline, e questo rende possibile una cosa veramente importante per la scuola di oggi: consente, cioè, di studiare *con* le materie; permette di trasformare le discipline in un vasto territorio d'indagine e di ricerca fino a renderle percorribili sul piano dell'operatività e della trasferibilità sociale. I saperi diventano in questo modo occasioni per orientare e direzionare gli interessi permanenti degli studenti, un incisivo strumento per la didattica orientativa.
In questi esempi di pratiche attive di un nuovo curricolo possiamo osservare soprattutto la *natura qualitativa* di questa *essenzializzazione*: cioè il fatto che non si sta parlando di una riduzione né di uno sfoltimento di quella parte dei saperi che costituiscono l'ossatura dei programmi scolastici, ma di una loro *riarticolazione qualitativa*. È una questione di efficacia didattica e non soltanto di completezza del canone dei saperi. Un curricolo essenziale è sempre di meno centrato sull'imparare nozioni date, certe, vere, riprodotte, e sempre di più focalizzato su una "conoscenza in costruzione", cioè sull'apprendere e utilizzare metodi e strumenti per accedere alla conoscenza. In questo modo il curricolo diventa un'architettura della mente didattica che spinge a riconsiderare quanto sia sempre più necessario un nuovo discorso sul metodo educativo riabilitando il punto di vista sistemico e la complessità dei saperi.

Bibliografia

BALDACCI M. (2010), *Curricolo e competenze*, Mondadori Università, Milano.

CASTOLDI M. (2013), *Curricolo per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci editore, Roma.

MARIANI C. (2023), *Learning to Become. Un curricolo per innovare la scuola*, prefazione di Stefania Giannini, UTET Università, Milano.

MARIANI M. (2014), *Il curricolo di italiano nella scuola secondaria. Teoria e didattica*, Anicia, Roma.

MARTINI B. (2005), *Formare ai saperi. Per una pedagogia della conoscenza*, Franco Angeli, Milano.

MARTINI B., MICHELINI M.C. (a cura di) (2020), *Il curricolo integrato*, Franco Angeli, Milano.

1. 2. Dai Laboratori del Sapere Scientifico ai Laboratori del Sapere: genesi di un'Idea

di *Alessandra Anichini*[6]

I Laboratori del Sapere (LS) nascono dall'incontro tra l'INDIRE e la rete dei Laboratori del Sapere Scientifico (LSS, un'esperienza di innovazione didattica nell'ambito delle STEM promossa dalla Regione Toscana fino dal 2010). Il rapporto con i LSS – avviato inizialmente dalla Struttura di Ricerca 2[7] dell'INDIRE e poi maturato con l'apporto della Struttura di Ricerca 1[8] dello stesso istituto – si è infine consolidato all'interno di *Avanguardie educative*, con l'interesse per una riflessione orientata a coniugare tradizione e innovazione, attenzione alle discipline e alla metodologia didattica. La domanda che ha guidato la ricerca INDIRE indaga la possibilità di estendere l'approccio LSS ad ambiti disciplinari diversi dalle scienze: passare, insomma, da LSS ad LS, vale a dire a laboratori privati della sola connotazione di "scientifico", attenti ad esplorare la possibilità di una revisione in verticale dei curricoli disciplinari. Se la parola «laboratori» indica da subito un modo di fare scuola, infatti, la parola «sapere» richiama al valore della conoscenza disciplinare, da costruire attraverso la messa in atto di percorsi significativi e graduati in base allo sviluppo dei discenti. I legami di questo approccio con il *Manifesto* di *Avanguardie educative*[9] è evidente: i Laboratori del Sapere si pongono l'obiettivo di superare il modello trasmissivo e libresco all'insegnamento, un modello in cui l'apprendimento consiste nell'acquisizione di conoscenze precostituite (quelle del libro), attraverso processi di assimilazione mnemonica. Di contro, i Laboratori del Sapere propongono un apprendimento significativo, conseguito attraverso percorsi in cui gli studenti, a partire da esperienze o situazioni problematiche selezionate, sono attivamente coinvolti in processi di *osservazione-problematizzazione-formulazione di ipotesi-verifica-generalizzazione*.
I Laboratori del Sapere sono oggi una delle cosiddette «idee» che di anno in anno arricchiscono e incrementano la *Galleria delle Idee per l'Innovazione*[10], luogo in cui sono raccolte esperienze verificate sul campo da un numero in costante crescita di scuole italiane.

L'approccio dei Laboratori del Sapere: tre parametri e cinque fasi

La matrice pedagogica di tutto l'impianto è senza dubbio deweyana, con ricorsi alla teoria di Vygotskij, soprattutto per la valenza attribuita al linguaggio. Alla base dell'approccio vi sono tre parametri-chiave, che costituiscono l'ossatura portante di tutto il metodo:

1. l'*approccio fenomenologico-induttivo* ai contenuti (né libresco, né sistematico-deduttivo), attraverso il quale si ricostruisce con gli studenti il percorso cognitivo che porta all'acquisizione dei saperi e alla padronanza delle abilità; l'esperienza costituisce il punto di

[6] Prima ricercatrice INDIRE.
[7] *Struttura di Ricerca 2 - Didattica laboratoriale e innovazione del curricolo nell'area scientifica (STEM)*.
[8] *Struttura di Ricerca 1 - Didattica laboratoriale e innovazione del curricolo - Area linguistico-umanistica*.
[9] Il *Manifesto* di *Avanguardie educative* è disponibile sul sito del Movimento al seguente link https://pheegaro.indire.it/uploads/attachments/1945.pdf (consultato il 27 febbraio 2023).
[10] Le «Idee per l'Innovazione» sono riportate nella pagina dedicata del sito di *Avanguardie educative* raggiungibile dal seguente link https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/le-idee (consultato il 27 febbraio 2023).

partenza di ogni percorso, esperienza intesa nelle diverse accezioni, in relazione alla disciplina in questione;

2. i *percorsi curricolari* basati su esperienze, attività e problemi individuati nell'ambito di contenuti epistemologicamente fondanti della disciplina. Ciò si realizza nella progettazione di percorsi operativi concreti che individuano le attività da svolgere con i *ragazzi*, le domande da rivolgere loro, la scelta e la costruzione di materiali didattici più opportuni;
3. la *presenza di elementi di concettualizzazione e teorizzazione.* Fondante è il ruolo del linguaggio attraverso il quale i ragazzi 'verbalizzano' l'esperienza, prima individualmente poi condividendo il pensiero con coetanei e adulti, verso la concettualizzazione.

I tre parametri descrivono un'impostazione didattica che implica il ruolo attivo di ogni studente nel processo di concettualizzazione. Questo orientamento richiede la riconfigurazione significativa dello statuto epistemologico della disciplina che si realizza in un orizzonte non più solo specialistico, ma anche pedagogico, secondo un doppio vincolo che è culturale e comunicativo-relazionale assieme. Non basta un lavoro di puntuale ricognizione dei nuclei fondanti delle discipline (significatività epistemologica); serve anche la considerazione di un dinamico e concreto rapporto dei saperi con le diverse soggettività, con le intelligenze, multiple, cognitive e socioaffettive.
I tre parametri sono affiancati da un'indicazione di metodo che fa riferimento a cinque fasi, senza considerarle un vincolo per la pratica: la prima fase, quella dell'*osservazione*, è alla base dell'approccio fenomenologico. Partire dalla realtà, dai problemi, dalle questioni, da situazioni vicine all'esperienza degli studenti, significa motivare ma anche impostare bene la successiva attività di concettualizzazione. La seconda fase, quella della *verbalizzazione individuale*, consegna a ogni studente la responsabilità nei confronti della propria conoscenza, lo pone in condizione di esprimere il proprio punto di vista. La terza fase, quella della *discussione*, si collega alla seconda, ponendo il soggetto in relazione con posizioni diverse dalla propria, in un sistema dialettico che prelude alla quarta fase, quella della *concettualizzazione*. La quinta fase consiste infine nel rendere "visibile" la conoscenza acquisita attraverso forme di rappresentazione molteplici che sfociano nella produzione di una testualità che sostituisce in parte il libro di testo. In questo senso i legami di quest'Idea con altre di *Avanguardie educative* (tra cui "MLTV - Rendere visibili pensiero e apprendimento" e "Integrazione CDD/libri di testo") è evidente.

La ricerca INDIRE con le scuole

La ricerca INDIRE ha visto il coinvolgimento di 14 scuole distribuite sul territorio nazionale, che appartengono a diversi ordini, gradi e contesti socioculturali. Tra le esperienze significative potremmo citare quella dell'IIS "Anna Maria Enriques Agnoletti" di Sesto Fiorentino, che da alcuni anni tenta di coinvolgere il corpo docente nelle attività dei LS aprendo una riflessione importante sul curricolo per il biennio della secondaria di secondo grado. Ricordiamo, per la secondaria di primo grado, l'esperienza portata avanti da alcune docenti dell'"IC Govone" di Govone, tra cui Elena Iannacci, all'interno di una scuola molto attiva in *Avanguardie educative*, che ha svolto un lavoro di raccordo con altre Idee. Da segnalare l'esperienza dell'"IC Barberino di Mugello" di Barberino di Mugello, ben rappresentato dal lavoro di Chiara Morozzi per la disciplina italiano e di quello di Barbara Scarpelli, felice esempio di come anche la scuola dell'infanzia possa utilizzare questo approccio ponendosi come primo anello di una catena che, in verticale, accompagna i diversi ordini di scuola.

Bibliografia

ANICHINI, A., *et al.* (a cura di) (2022), *Avanguardie educative. Linee guida per l'implementazione dell'Idea "Laboratori del Sapere"*, versione 1.0, INDIRE, Firenze (https://pheegaro.indire.it/uploads/attachments/6574.pdf; consultato il 27 febbraio 2023).

ANICHINI A, GORACCI S. (2022), *I Laboratori del Sapere*, in "DIDA. Ispirazioni, proposte e materiali per una scuola aperta e inclusiva", n. 14, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento.

BRUNER J. (1984), *Alla ricerca della mente*. *Autobiografia intellettuale*, Armando Editore, Roma.

DEWEY J. (2014), *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

FIORENTINI C. (2018), *Rinnovare l'insegnamento delle scienze. Aspetti storici, epistemologici, psicologici, pedagogici e didattici*, Aracne, Roma.

FIORENTINI C. (2005), *Quali condizioni per un apprendimento scientifico significativo?* Pianeta Galileo, Regione Toscana (Consiglio regionale), Firenze, pp. 393-400 (https://www.consiglio.regione.toscana.it/upload/Pianeta_Galileo/atti/2005/34_insegnamento.pdf; consultato il 27 febbraio 2023).

FIORENTINI C. *et al.* (2007), *Leggere il mondo oltre le apparenze. Per una didattica dei concetti fondamentali della chimica,* Armando Editore, Roma.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, in "Annali della Pubblica Istruzione", Anno LXXXVIII, n. speciale 2012, Le Monnier, Firenze.

MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE (1998), *I contenuti essenziali per la formazione di base*. *I contenuti irrinunciabili*, Le Monnier, Firenze.

PISCITELLI M. (2019), *Filastroccando filastroccando*. *Tra suono, senso e strutture della lingua*, Aracne, Roma.

PISCITELLI M. (2006), *Come la penso. Progettare testi argomentativi,* Carocci editore, Roma.

PISCITELLI M. (2012), *Quando la grammatica è una canzone dolce... Per una grammatica educativa*, in "Lend, Lingua e nuova didattica", n. 1, Associazione Lend - Lingua e nuova didattica, Roma, pp. 19-31.

VYGOTSKIJ, L.S. (1992), *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, a cura di L. Mecacci, Laterza, Roma-Bari.

Seconda parte

Flessibilità organizzativa: un nuovo modo di pensare il tempo e lo spazio dell'apprendimento

2.1. Inquadramento e presentazione del tema

di *Elena Mosa*[11], *Lorenza Orlandini*[12] e *Silvia Panzavolta*[13]

Innovare gli spazi e i tempi della scuola

Dei sette 'orizzonti' del *Manifesto*[14] di *Avanguardie educative* tre risultano essere particolarmente interconnessi l'uno all'altro. Il primo, "Trasformare il modello trasmissivo della scuola"; il terzo, "Creare nuovi spazi per l'apprendimento"; il quarto, "Riorganizzare il tempo del fare scuola". Il principio che li accomuna deriva dalla necessità di operare una revisione profonda del curricolo, chiamato a ritrovare i sodalizi dei saperi disciplinari anziché isolarli. Un secondo livello è quello delle pratiche di insegnamento-apprendimento, ancora troppo schiacciate su primo elemento del binomio, a discapito del secondo. L'organizzazione dell'orario scolastico è spesso il riflesso di un curricolo frammentato dove, in una stessa mattina, si possono alternare 4-5 discipline che spesso sviluppano progettualità tra loro disconnesse (Chipa *et al.*, 2022). Parimenti, le aule con i banchi in fila di fronte alla cattedra sono lo specchio di un modello didattico basato sull'erogazione dove ad essere centrali sono i contenuti, più che le persone (Tosi, 2019).
Le numerose esperienze delle scuole di *Avanguardie educative* ci ricordano che l'innovazione scolastica non è un processo lineare, incrementale, è più equiparabile a un fenomeno complesso (Mosa, 2019). Il *Public Policy and Management Institute* (PPMI, 2018) ha definito l'innovazione scolastica come un fenomeno multilivello. Il primo è quello delle pratiche di insegnamento-apprendimento che prendono forma nella dimensione della classe, il livello "micro". Il secondo, "meso", è quello dell'organizzazione scolastica, intesa nella sua complessità interna ed esterna. Un'innovazione a livello "meso" corrisponde alla capacità della scuola di generare e sostenere l'innovazione sia nelle pratiche di apprendimento-insegnamento sia nelle prassi organizzative (Guida, Mosa e Panzavolta, 2019). L'ultimo livello, "macro", è quello della rete, va oltre la singola scuola e si apre all'esterno e in *Avanguardie educative* si riverbera nelle azioni del Movimento e nelle scuole che vi si riconoscono.

[11] Prima ricercatrice INDIRE.
[12] Ricercatrice INDIRE.
[13] Prima ricercatrice INDIRE.
[14] Il *Manifesto* di *Avanguardie educative* è disponibile sul sito del Movimento al seguente link https://pheegaro.indire.it/uploads/attachments/1945.pdf (consultato il 27 febbraio 2023).

Lo spazio-tempo nel livello "meso" dell'innovazione scolastica

Il livello "meso" di un processo di innovazione scolastica si riferisce all'interconnessione tra dimensione organizzativa e configurazione degli ambienti educativi a supporto di situazioni didattiche alternative rispetto alla lezione frontale. La dimensione organizzativa è riconducibile alla modalità di progettazione del tempo-scuola che, nella visione di *Avanguardie educative*, prevede soluzioni flessibili che superano gli steccati rigidi e prefissati dell'orario scolastico per una didattica attiva e interdisciplinare. La dimensione spaziale si collega alle tipologie di setting degli ambienti educativi (Tosi, *ibid.*) e alle loro affordance (Gibson, 1979) a supporto di strategie di insegnamento e di apprendimento centrate sullo studente. Ciò significa rispondere a esigenze di inclusione, personalizzazione dei percorsi e di didattica per competenze. Agire sulle dimensioni del *tempo* e dello *spazio* consente di dar vita ad ambienti di apprendimento che favoriscono l'esperienza, l'interdisciplinarità e la ricerca (Chipa *et al.*, *ibid.*, p. 43). Soluzioni di uso flessibile del tempo-scuola abilitano, ad esempio, attività laboratoriali che, per essere realizzate, necessitano di ambienti alternativi rispetto all'aula tradizionale. L'apertura su spazi aggiuntivi avviene internamente all'edificio scolastico: sfruttando il 'tessuto connettivo' (atrî, corridoi, ecc.) o rivedendo la destinazione d'uso in chiave polifunzionale (laboratori, refettorî, palestre, ecc.). Un'altra possibilità è riferibile all'utilizzo degli spazi esterni: giardini e cortili scolastici possono diventare estensioni degli ambienti interni abilitando esperienze di *outdoor education* (Giunti *et al.*, 2021) che necessitano, a loro volta, di tempi più distesi e dilatati per la realizzazione di attività didattiche. *Tempo* e *spazio* sono, quindi, le due facce della stessa medaglia: quella dell'innovazione didattica.

Lo spazio-tempo nel livello "micro"

Se guardiamo alla dimensione "micro" possiamo far riferimento a vari modelli di ripensamento del tempo della lezione. Questi modelli sono riscontrabili in molte delle cosiddette «idee» di *Avanguardie educative*[15]; nell'Idea "TEAL (*Tecnologie per l'apprendimento attivo*)" (TEAL) (Cinganotto e Panzavolta, 2016), nell'Idea "Flipped classroom (la classe capovolta)" (FC) (Benassi *et al.*, 2016) o nelle Idee "Spaced Learning (Apprendimento intervallato") (AI) (Caprino *et al.*, 2016), "Apprendimento autonomo e tutoring" (AAT) (Naldini e Panzavolta, 2022) e "MLTV - Rendere visibili pensiero e apprendimento" (MLTV) (Mughini e Panzavolta, 2020). In queste Idee il binomio spazio-tempo vede un'alternanza di momenti e luoghi che rendono possibili varie strategie didattiche e opportunità di apprendimento. Nel TEAL la struttura della lezione è composta da quattro fasi, che recepiscono indicazioni provenienti sia dalla psicologia dell'educazione che dalle neuroscienze: esiste un tempo e un setting per la fase di attivazione, uno per la fase di produzione, uno per il confronto tra pari e uno per il *debrief* finale (momento metacognitivo e di ristrutturazione). Le configurazioni spaziali si accordano ad ogni fase (ad es. nella fase di produzione possiamo vedere gli studenti lavorare in isole di lavoro o angoli dedicati, sia *indoor* che *outdoor*). Analogamente, nell'AI abbiamo alcune fasi di *input* contenutistici, legate al tempo della memorizzazione e del *retrieval*, e momenti di *mind-wandering* libero. Nell'AAT e nella FC, invece, il tempo è addirittura co-gestito tra docente e studente, che si riappropria del tempo dello studio individuale (a casa e/o a scuola) e con i pari, coniugato, in questo caso, a spazi personalizzati (che possono essere sia ibridi – cioè un mix di spazio fisico e spazio virtuale – sia esclusivi) ma in continuità con il tempo dello studio a scuola. In MLTV troviamo infine una precisa scansione del tempo (spesso tripartita), funzionale a costruire forme di pensiero e d'azione, mentre lo spazio si apre a configurazioni preferibilmente circolari e paritarie.

[15] Tutte le «idee» trovano posto nella pagina a loro dedicata del sito di *Avanguardie educative* raggiungibile dal seguente link https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/le-idee (consultato il 27 febbraio 2023).

Bibliografia

BENASSI A. *et al.* (a cura di) (2016), *Avanguardie educative. Linee guida per l'implementazione dell'idea "Flipped classroom (La classe capovolta)"*, versione 1.0 [2015-2016], INDIRE, Firenze (https://pheegaro.indire.it/uploads/attachments/1963.pdf; consultato il 27 febbraio 2023).

CAPRINO F. *et al.* (a cura di) (2016), *Avanguardie educative. Linee guida per l'implementazione dell'idea "Spaced learning (Apprendimento intervallato)"*, versione 1.0 [2015-2016], INDIRE, Firenze (https://pheegaro.indire.it/uploads/attachments/1967.pdf; consultato il 27 febbraio 2023).

CHIPA S., MOSA E., ORLANDINI L. (a cura di) (2022), *Progettare il tempo a scuola. La flessibilità oraria come risorsa pedagogica*, Carocci editore, Roma.

CINGANOTTO L. *et al*. (a cura di) (2016), *Avanguardie educative. Linee guida per l'implementazione dell'idea "TEAL (Tecnologie per l'apprendimento attivo)"*, versione 1.0 [2015-2016], INDIRE, Firenze (https://pheegaro.indire.it/uploads/attachments/1969.pdf; consultato il 27 febbraio 2023).

GIBSON, J.J. (1979), *The Ecological Approach to Visual Perception*, Houghton Mifflin Company, Boston (MA).

GIUNTI, C. *et al*. (a cura di) (2021), *Avanguardie educative. Linee guida per l'implementazione dell'idea "Outdoor education"*, versione 1.0, INDIRE, Firenze (https://pheegaro.indire.it/uploads/attachments/4525.pdf; consultato il 27 febbraio 2023).

GUIDA M., MOSA E., PANZAVOLTA S. (2019), *Festina lente: cambiare con lentezza a ritmo veloce*, in A. Giannelli (a cura di), *Rivoluzionare la scuola con gentilezza. Idee e proposte didattiche per vincere una delle maggiori sfide del XXI secolo*, Guerini e Associati, Milano.

MOSA E. (2019), *Lo sviluppo professionale come dispositivo per gestire la complessità*, in "Essere a Scuola", n. 1/2019, Editrice Morcelliana, Brescia.

MUGHINI E., PANZAVOLTA S. (a cura di) (2020), *MLTV: Making Learning and Thinking Visible. Rendere visibili pensiero e apprendimento*, Carocci editore, Roma.

NALDINI M. *et al*. (a cura di) (2022), *Avanguardie educative. Linee guida per l'implementazione dell'idea "Apprendimento autonomo e tutoring"*, versione 2.0, INDIRE, Firenze (https://pheegaro.indire.it/uploads/attachments/5757.pdf; consultato il 27 febbraio 2023).

PPMI, EUROPEAN COMMISSION, DIRECTORATE-GENERAL FOR EDUCATION, YOUTH, SPORT AND CULTURE (2018), *Study on Supporting School Innovation Across Europe. Final report*, PPMI, Publications Office of the European Union, Luxembourg (https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2e440297-4ce9-11e8-be1d-01aa75ed71a1/language-en; consultato il 27 febbraio 2023).

TOSI L. (a cura di) (2019), *Fare didattica in spazi flessibili. Progettare, allestire e utilizzare gli ambienti di apprendimento a scuola*, prefazione di F. Lorenzoni, Giunti Scuola, Firenze.

2.2. Qualche passo per abitare consapevolmente il pianeta Terra

di *Franco Lorenzoni*[16]

Il testo qui proposto è l'intervento che il maestro Franco Lorenzoni ha tenuto il 9 settembre 2021 in occasione dell'apertura della seconda giornata di lavori della *Summer School* dedicata alla "Flessibilità organizzativa: un nuovo modo di pensare il tempo e lo spazio dell'apprendimento"[17].
Riguardo il contenuto dell'intervento l'autore stesso ha apportato modifiche alla trascrizione del testo allo scopo di renderne fluida la lettura.

Vi propongo di partire da una storia di tanto tempo fa cominciando da una domanda: quando e come gli esseri umani hanno scoperto di vivere su una palla, di abitare la superfice di una sfera?
Per entrare meglio dentro la questione proviamo a domandarci se c'è qualcosa che possiamo osservare con i nostri occhi che ci mostri la forma del nostro pianeta.
L'idea della terra potesse essere immaginata come sfera era presente tra alcuni naturalisti e filosofi già cinquecento anni prima della nascita di Cristo perché la immaginavano così sia Parmenide che Pitagora.
Platone, in quello straordinario dialogo che è il *Fedone*, sostiene che è ragionevole pensare che la Terra sia una sfera perché è la figura geometrica più vicina alla perfezione, anche se non sa come poterlo dimostrare. Per sua fortuna nella scuola che aveva fondato c'era un allievo particolarmente capace di nome Aristotele, che risolse la questione con un'argomentazione decisiva. Partendo da un'osservazione attenta ecco che, durante una eclissi di Luna, quando la Terra si trova esattamente allineata tra il Sole e la Luna, noi vediamo oscurare progressivamente il nostro satellite dall'ombra della Terra.
Mi fermo qui, perché c'è un punto chiave che riguarda il nostro fare scuola.
Io posso raccontare questa storia affascinante a bambine e bambini delle scuole primarie, a ragazze e ragazzi delle medie o a insegnanti in formazione, ma se la racconto come sto facendo rovino tutto.

Trasformare una conoscenza in laboratorio

Perché? Perché il percorso che vorrei proporre alla vostra attenzione riguarda la possibilità di trasformare una conoscenza in laboratorio. Sta in questo passaggio, infatti, che a mio avviso si misura la nostra capacità di innovare e arricchire i processi di apprendimento trasformando più conoscenze possibili in laboratori operativi attraverso un lavoro creativo che tutti noi insegnanti dobbiamo essere chiamati a compiere.
Abbiamo bisogno di studiare, perché non si può insegnare senza continuare a ricercare, ma dobbiamo anche dedicare tempo ed energie a costruire materiali e a individuare metodi per ampliare e dare respiro ad ogni approccio alla conoscenza.

[16] Maestro di scuola primaria dalla fine degli anni Settanta del secolo scorso fino al 2018, nel 1980 ha fondato la *Casa-Laboratorio Cenci*, centro di sperimentazione educativa ed artistica presso Amelia (Terni).
[17] Il video dell'intervento è disponibile sul canale *YouTube* "INDIRE Ricerca" al seguente link https://youtu.be/dirKcK_bmQU (a partire da 56' 44"; consultato il 27 febbraio 2023).

Leggo dunque Aristotele, che nel secondo capitolo del *De caelo* racconta questa sua scoperta, però poi mi fermo perché, come nell'amore, se non siamo capaci di rallentare, di fermarci per assaporare quello che stiamo provando, ci priviamo dalla felicità di scoprire qualcosa insieme.
Provo allora a immaginare, confrontandomi anche con colleghe e colleghi, quali siano le domande più efficaci da porre, quali materiali possono essere utili, come possiamo *apparecchiare lo spazio* per poter esplorare strade nuove e fare scoperte inaspettate. Se la conoscenza rimane ancorata al solo libro o alla lezione frontale, rischia di restare inerte e invece noi abbiamo bisogno di costruire e rendere vivo ogni approccio alla conoscenza.
Stiamo ragionando sullo *spazio*, sul grande spazio in cui prende forma il nostro pianeta, ma l'alleato principale a cui dobbiamo chiedere aiuto è il *tempo*.
Per trasformare una conoscenza in laboratorio abbiamo infatti bisogno di tempo, molto tempo. Dobbiamo trovare tutto il tempo di cui abbiamo bisogno perché non abbiamo il diritto di dire che per la qualità della didattica *non abbiamo tempo*. La quantità di tempo che dedichiamo a una ricerca e a un argomento la decidiamo noi insegnanti e quindi, se vogliamo una scuola capace di attivare e rendere vive e vivaci le intelligenze di ragazze e ragazzi, noi *dobbiamo* trovare il tempo per fare tutto ciò e l'unico modo per approfondire sta nello scegliere, nell'affrontare meno argomenti dando il peso e il valore necessario ai complessi processi di apprendimento.
Come ha fatto dunque Aristotele a *vedere* nella Luna la forma della Terra?
Qualcuno potrà cimentarsi a rappresentare Terra, Luna e Sole su un foglio, disegnando le posizioni reciproche. Qualcuno ricostruirà le relazioni tra i tre corpi celesti nello spazio con degli oggetti o con i propri corpi. Dobbiamo sempre tenere presente che ciascuno ha un suo modo di vedere le cose e più materiali e linguaggi utilizziamo, più diamo respiro alle diverse intelligenze che abitano la classe.
Cerchiamo poi su Internet delle belle immagini di eclissi che possiamo stampare per averle tra le mani. Guardando queste fotografie ci accorgiamo facilmente che la curva del cerchio della Luna è diversa dalla curva dell'ombra della Terra, che oscura parte del nostro satellite. La curva della Terra è più aperta e dunque la sua ombra mostra che il corpo della Terra è più grande del corpo della Luna. Se abbiamo almeno otto fotografie della Luna eclissata che misurano lo stesso diametro possiamo comporle tra loro come in un puzzle, in modo da arrivare a raffigurare l'intera ombra della Terra, che ai nostri occhi mostrerà quanto l'ombra della Terra sia più grande della Luna. Mentre manipoliamo e accostiamo le diverse foto si parla, si discute, si ragiona insieme. C'è l'evidenza di due grandezze diverse e si ragiona sull'ombra. I raggi del Sole, che è enormemente più grande della Terra ed è molto lontano, quando arrivano sulla Terra sono paralleli. Ma poi c'è la questione della penombra, che è complessa e per ora la mettiamo da parte.
Ho visto diversi gruppi di insegnanti appassionarsi e ragionare a lungo attorno alla ricostruzione dell'ombra del nostro pianeta. Componendo le foto ci accorgiamo che il diametro della Terra è almeno tre volte più grande del diametro della Luna.
Torniamo ad Aristotele. A quel tempo circolavano diverse ipotesi riguardo alla forma del nostro pianeta. C'era chi lo immaginava cilindrico seguendo l'intuizione di Anassimandro, che per primo sostenne che la Terra *volava* nello spazio non poggiata ad alcunché. C'era chi la pensava piatta come qualcuno incredibilmente la pensa ancora oggi, e chi, come Platone, riteneva per ragionamento estetico che dovesse essere sferica, come la più perfetto solido geometrico.
Ora noi abbiamo di fronte queste tre ipotesi e dobbiamo dimostrare perché la più coerente sia quella della Terra a forma di palla.
Proviamo a costruire queste tre forme con i materiali che troviamo. Per fare un cilindro è sufficiente prendere una sezione del cartone intorno a cui si avvolge lo scottex o una scatoletta di tonno, per la Terra piatta basta un CD o un cartoncino duro ritagliato in forma di cerchio e per la sfera una qualsiasi palla da tennis.
Riguardiamo le foto delle eclissi e andiamo fuori o ci mettiamo vicino a una finestra da cui entri la luce del Sole. Ora giochiamo con le ombre dei nostri tre oggetti, dando a ciascuno la possibilità di

sperimentare.
Le nostre foto di eclissi mostrano tutte un'ombra curva ma i nostri oggetti ci dicono altro. La scatola di tonno, in una certa posizione, produrrà infatti un'ombra a forma di rettangolo. Il CD, se messo parallelo ai raggi del Sole, formerà un'ombra a forma di linea retta, mentre solo la pallina, in qualsiasi modo la giriamo, darà sempre un'ombra circolare.
Ora, poiché nessuno ha mai visto proiettata sulla Luna un'ombra a forma di rettangolo o sottile come una linea, sarà facile che qualcuno arrivi a dedurre e a dimostrare che la Terra ha la forma di una sfera, che è l'unico solido che produca ombre circolari qualsiasi rotazione compia.
Ecco un chiaro esempio di come si possa arrivare a una conoscenza costruendo fisicamente e manipolando alcuni concetti con le mani. Un modo di entrare dentro a un problema uscendo fuori e facendoci aiutare dai raggi del Sole.
Ci sono testi illuminanti e lezioni coinvolgenti, ma ricordiamoci sempre che, se non riusciamo a rendere protagonisti attivi coloro che apprendono, difficilmente riusciremo a raggiungere tutte e tutti nei complessi processi di apprendimento.
Seguendo gli insegnamenti di Emma Castelnuovo, che ho avuto la fortuna di avere come professoressa alla scuola media, ho più volte constatato che, quando si costruiscono e si manipolano degli oggetti, abbiamo una maggiore possibilità di pensare insieme e ampliare la nostra capacità di capire e comprendere meglio le cose condividendo esperienze e riflessioni. Costruendo insieme, infatti, è più facile entrare nei pensieri di un altro ed aiutarsi reciprocamente.
Credo convintamente che il dialogo debba essere l'architrave di qualsiasi processo educativo e di apprendimento perché nel dialogo noi abbiamo la possibilità di accorgerci delle diverse intelligenze e di giovarci delle diverse sensibilità che abitano le nostre classi.
C'è ancora un altro aspetto riguardo alla storia della forma della Terra che mi sta a cuore. Nel secolo scorso noi umani abbiamo varcato per la prima volta la soglia della nostra atmosfera iniziando un affascinante viaggio nel cosmo. Molti secoli prima, tuttavia, con la nostra intelligenza siamo riusciti a scoprire qualcosa della Terra guardando la Luna. E questo imparare a guardare lontano per accorgerci e capire meglio ciò che ci sta vicino mi sembra una bella metafora del viaggio di conoscenza che dovremmo sempre cercare di proporre alle nostre allieve e allievi.
Il viaggiare e l'esplorare sono da sempre metafora del desiderio di conoscere. Del resto la parola *desiderio* deriva dal latino *de-sidera,* che evoca la mancanza di stelle, una mancanza struggente. Jean-Baptiste Perrin, fisico e astronomo francese, ha scritto che «è una ben debole luce quella che viene dal cielo stellato, ma cosa sarebbe il pensiero umano se non potessimo percepire quelle stelle?».
Ecco che il percepire la mancanza di qualcosa di molto lontano forse ci può permettere di ampliare il nostro sentire il cosmo, sentire gli altri, sentire la piccola casa in cui abitiamo che naviga nel cosmo: il nostro pianeta.

Perdere l'aspirazione al bene

Sappiamo purtroppo che ci sono dei desideri che sono colpiti e avviliti dalle tante ferite che vengono inflitte ai più piccoli. Sappiamo che ci sono bambine e bambini, ragazze e ragazzi che hanno perso la loro fiducia nella conoscenza e nelle relazioni con gli altri. Simone Weil, nel 1943, scrive che «quando in conseguenza delle azioni e delle omissioni di altri uomini, la vita di un uomo è distrutta o mutilata da una ferita o da una privazione dell'anima e del corpo, in lui subisce un colpo non solo la sensibilità ma anche l'aspirazione al bene. C'è allora sacrilegio verso che ciò che l'uomo contiene di più sacro».
Con questa frase Simon Weil ci avverte che la ferita più grave è quella che priva dell'*aspirazione al bene*, il più umano dei sentimenti, e questo lo considera un sacrilegio.

Tristemente incontriamo sovente a scuola ragazze e ragazzi che hanno subìto queste ferite e che reagiscono in modo violento, aggressivo, perché in loro s'è persa quell'aspirazione. Può fare bene a volte allora provare a compiere un cammino più lungo per renderci conto, noi insegnanti, che dietro a comportamenti e reazioni distruttive ci sono spesso sofferenze che vengono da molto lontano. L'andare lontano nel tempo cercando di trovare modi per avvicinare elementi della memoria di coloro che stiamo provando ad educare è pratica necessaria al nostro mestiere.
Perché se la fiducia nell'aprirsi agli altri e al conoscere è stata ferita, dobbiamo sperimentare tutti i modi per ricucire e rammendare quello strappo. Dobbiamo cercare di comprendere quando e come si è rotta la fiducia, perché non c'è costruzione di conoscenza, non c'è costruzione di comunità se non si ci alleniamo all'ascolto reciproco, a una capacità di avvicinarci almeno un po' alla memoria dell'altro, a cosa l'altro ha dentro e dietro di sé, al perché reagisce così.
Siamo dunque chiamati a un continuo viaggio di ricerca nel mondo che ci circonda, che comporta anche un viaggio di conoscenza da *entronauti*, diciamo così, necessario a noi adulti che abbiamo la pretesa di educare. La nostra presenza e i nostri umori condizionano infatti fortemente il contesto e noi dobbiamo esserne consapevoli. Creare un contesto di fiducia reciproca è un processo lungo e lento che richiede tempo, ma è assolutamente fondamentale per una costruzione della conoscenza che cerchi di non escludere nessuno.

Perché studiare il passato se vivremo nel futuro?

Lo scorso anno un ragazzo di Orvieto ha chiesto alla sua professoressa di storia «perché dobbiamo studiare il passato, se noi vivremo nel futuro?».
La domanda non è banale né sciocca e ci aiuta a porci questioni cruciali: Dove sta la scuola? In che tempo si situa? In che spazio?
Ritengo che noi docenti dobbiamo fare di tutto per riuscire a convincere bambine e bambini, ragazze e ragazzi, che viaggiare nello spazio e nel tempo è un'esperienza straordinariamente affascinante, ricchissima e bella, che può riservare sorprese.
Lo scorso settembre abbiamo inaugurato l'anno scolastico in un collegio di docenti di Cesenatico trascorrendo una intera mattina insieme ad Antigone, Creonte, Eteocle ed Emone, raccontati da Sofocle. Ci siamo immersi in una tragedia greca che apparentemente non c'entrava nulla con un collegio di docenti, e invece piano piano ci siamo accorti che quell'antico mito forse centrava alcuni nostri problemi, perché ragionando intorno a quella vicenda, a quella tragedia, sono emerse considerazioni interessanti e importanti.
Ci siamo divisi in quattro gruppi e ogni gruppo ha provato ad avvicinare e a fare proprie le ragioni di un personaggio. A un certo punto Emone dice al re Creonte queste parole: «tu, padre, vuoi sempre parlare e ascoltare mai», «io sposerò Antigone da morta», «chi crede di essere il solo a capire, il solo a poter parlare, il solo a possedere un'anima retta, appena lo apri… scopri che è vuoto». Questo dice Emone a suo padre Creonte, che non capisce le ragioni della nipote Antigone perché resta fermo immobile nella sua posizione e sa guardare solo dal suo punto di vista.
Ecco che una tragedia di 2400 anni fa ci dice qualcosa di importante riguardo a come un uomo possa affrontare o rifiutare di affrontare la complessità del mondo. Una maestra ha voluto parlare di Antigone *alla romagnola*, sostenendo che «c'è sempre qualcuno che deve fare un po' il matto»… Forse è vero che c'è sempre bisogno di qualcuno che *faccia un po' il matto* per riuscire a capire un po' di più il mondo in cui viviamo, e questo forse questo è un punto importante perché la scuola, nel suo complesso, credo debba comporre una sorta di controcanto rispetto alla società che la circonda e rispetto al nostro tempo, alla storia presente. E allora l'esercizio dell'andare avanti e indietro nel tempo, di andare a chiedere a Sofocle storie che ci aiutino a capire qualcosa che sta succedendo adesso è importante, così come andare a pescare storie dall'altra parte del mondo ci permette di

muoverci nello spazio, decentrarci, dandoci la possibilità di incontrare ciò che altri lontani pensano di noi.
Credo davvero che abbiamo ancora bisogno di Antigone, perché non è solo un personaggio mitico di una tragedia, ma incarna la ribellione di una ragazza, di una giovane donna adolescente.

Malala e Greta, antigoni di oggi

Il personaggio è così attuale perché di *antigoni* ne nascono in ogni epoca. A me ne vengono in mente subito due: Malala Yousafzai e Greta Thunberg. E se vogliamo rivedere i nostri curricoli, forse Malala e Greta potrebbero essere due importanti compagne di viaggio.
Malala si è ribellata all'idea che in alcune regioni del Pakistan alle ragazze sia impedito di studiare. Si è ribellata e ha rischiato la vita, esattamente come Antigone, in nome di un principio di giustizia a cui sentiva di non poter derogare. Non mi nascondo per proteggere il mio diritto di studiare, ma lo rivendico a piena voce, lo urlo, ne faccio la mia bandiera. Per questo hanno tentato di ammazzarla sparandole sull'autobus che la portava a scuola e solo per un caso si è salvata. A lei è stato dato giustamente il premio Nobel per la Pace perché è stata capace di rivendicare con forza e convinzione il diritto universale delle donne a studiare, ricordandoci che i diritti, o sono universali o si chiamano privilegi.
C'è un'altra donna che si è occupata di diritti umani. Eleanor era la moglie del presidente Roosevelt, e più di ogni altro si spese per arrivare a redigere la *Dichiarazione universale dei diritti umani*. Alla domanda su dove iniziassero quei diritti umani lei un giorno rispose: «In posti piccoli, vicino casa, così vicini e così piccoli che non possono essere visti su nessuna mappa del mondo. Però sono mondi di individui del vicinato in cui vivono: la scuola che frequentano, la fabbrica, la fattoria, l'ufficio dove lavorano, questi sono i posti dove ogni uomo, donna e bambino cerca pari giustizia, pari opportunità, pari dignità, senza discriminazione. Se questi diritti non hanno significato lì, hanno poco significato altrove».
Trovo semplice, diretta e assai efficace questa risposta, data da una donna che lavorò alacremente a un documento che ha segnato la storia dell'umanità all'uscita dalla catastrofe della seconda guerra mondiale. Parla dei diritti universali dell'intera umanità, ma quando le chiedono dove cominciano quei diritti, non esita a dire qui, dietro casa tua.
Ecco ricomparire di nuovo la tensione positiva che dovrebbe sempre legare il lontano e il vicino, il tempo di Antigone e il nostro, il pianeta intero e i diritti violati sotto casa.
Alcuni anni fa migliaia di insegnanti hanno sottoscritto una petizione per il diritto di cittadinanza di tutte e tutti gli studenti raccogliendo firme per lo *ius soli* e lo *ius culturae*. Un insegnante che abbia a cuore una scuola democratica non può a mio avviso neppure concepire l'idea che ci siano studenti di serie A e studenti di serie B, non può accettare che ci siano giovani con cittadinanza e giovani senza cittadinanza perché le loro famiglie sono giunte qui da altri continenti.
Chi frequenta la stessa scuola, chi abita la stessa città è profondamente immorale che non possa godere di pari diritti. Questo è il cuore del curricolo che qui chiamo con il nome di Malala. C'è poi il curricolo Greta.
Quando cominciò il suo sciopero scolastico e si mise a sedere sulle scale del parlamento svedese la giovanissima Greta, a quindici anni, sosteneva con determinazione che era inutile studiare se poi le cose che studiava non sarebbero state prese in alcuna considerazione da coloro che detengono il potere. Quel suo sguardo serio e accusatorio, quella determinazione nel pretendere che fossero affrontate subito le cause del cambiamento climatico che ha conseguenze tragiche, ha parlato ai giovani di tutti i continenti in modo inatteso, suscitando il Movimento dei *venerdì per il futuro* e provocando il primo sciopero studentesco mondiale, che ha coinvolto centinaia di paesi in ogni latitudine.

«Il surriscaldamento globale è solo il sintomo… ma non si parla di quella che è la causa madre, ovvero di tutto ciò che alimenta questi eventi».

Capire è cambiare

Greta, con la sua radicale presa di posizione, ci riporta all'origine delle prime scuole filosofiche che si diffusero nel Mediterraneo orientale. Quelle scuole erano accomunate dall'idea che *capire è cambiare* e che ogni conoscenza debba prevedere un cambiamento di sé stessi e dei propri comportamenti. Se non cambi, vuol dire che non hai capito. In quelle scuole, che erano al tempo stesso naturalistiche, matematiche e filosofiche, si andavano configurando i primi territori del sapere. L'aspetto interessante, messo in rilievo da uno studioso come Pierre Hadot, è che per arrivare a quei saperi si pensava fosse necessario operare su di sé, conoscere meglio sé stessi, compiere esercizi per trasformarsi.
Vicino a noi ecco come Fiorenzo Alfieri presenta il pensiero di Jerome Bruner. «Il capire, cioè il costruire significati, è una medaglia a due facce: su una c'è la cognizione, sull'altra c'è l'emozione. Se qualcuno ti dice che la prima di queste due facce – la cognizione – è più importante vuol dire che o è un economista o è un ingegnere o è un certo tipo di politico. Se non c'è emozione la cognizione non entra nella nostra carne, se non c'è cognizione l'emozione svapora in brevissimo tempo». Tra cognizione ed emozione, dunque, non c'è separazione: sono due facce della stessa medaglia. Per questo a me pare assurdo talvolta che ci siano progetti per *star bene a scuola* e poi noi facciamo stare male ragazze e ragazzi con la matematica e la grammatica.
La sfida più interessante sta nel riuscire piuttosto a conoscersi e stare il meglio con sé stessi entrando, frequentando e attraversando l'arte, la cultura e la bellezza della conoscenza. Nella scuola ciò che dovremmo fare sta nel cercare di dare senso all'imparare, nello sperimentare quanto la costruzione di conoscenze si giovi del farlo insieme, valorizzando i diversi modi di operare per conoscere e insieme aprirci, aprirci sempre un po' di più. Una sorta di *outdoor intimo*, che può essere facilitato dal rompere abitudini e cristallizzazioni.
Per affrontare i problemi complessi della convivenza tra diversi e della parità dei diritti, evocata da Malala, e il prendersi cura del pianeta Terra evocato di Greta, credo dobbiamo essere aperti al cambiamento.
Le nostre generazioni hanno la grave responsabilità di stare consegnando a figli e nipoti un mondo peggiore di come l'abbiamo trovato. Ecco allora che le *indicazioni di curricolo* che ci vengono delle nostre due giovanissime *antigoni* ci spingono a fare i conti con la complessità e con un nodo culturale fondamentale: cosa ci permette oggi di operare nel senso di una conversione ecologica? Su cosa possiamo fare leva per trasformare in modo radicale i nostri stili di vita e i nostri comportamenti? Mi vado sempre più convincendo che, per affrontare problemi complessi, dobbiamo uscire il più possibile, non stare mai troppo chiusi nell'aula e giovarci degli intrecci tra le diverse discipline. È poi necessario frequentare più linguaggi possibili e darci tempo, tanto tempo, il che comporta fare scelte drastiche, affrontare meno argomenti per approfondirne alcuni come meritano e selezionare i contenuti imprescindibili.
I programmi intesi in senso rigido non ci sono più, sostituiti dalle *Indicazioni nazionali* che individuano obiettivi e traguardi da organizzare in curricoli che siamo chiamati noi ad elaborare. Ma poiché il diavolo lascia sempre qualcosa di incompiuto sono rimasti i libri di testo, che per troppi insegnanti scandiscono rigidamente il loro fare scuola. Ora una scuola che voglia essere democratica e inclusiva non può mai delegare ai testi il ritmo di apprendimento di classi necessariamente composite e disomogenee. Al contrario, si tratta di affinare la nostra capacità di sostare a lungo al bordo di domande che aprono ad altre domande, di non aver paura di rimanere senza risposte, di provare a ragionare più a fondo sulla questione delle competenze, esplorando la relazione tra competenza –

che non va intesa come applicazione immediata del sapere – e una sempre più necessaria lungimiranza.
Ora non c'è lungimiranza senza una visione e la scuola deve percorrere la difficile strada di costruire collettivamente visioni per un futuro meno distruttivo, dentro a una società che sembra navigare a vista.
Accettare di insegnare senza avere certezze non è facile, ma è un fatto che ci troviamo a dover ricercare attorno a domande legittime, cioè a domande di cui nessuno possiede una risposta unica e certa, perché queste sono le domande che ci pongono Malala e Greta.
Allora la nostra responsabilità sta nel costruire luoghi in cui si comincino a costruire frammenti per rispondere a quelle urgenze. Tutto ciò offre a noi docenti, che siamo sempre educatrici ed educatori, una grande opportunità per certi versi affascinante, perché abbiamo uno scopo molto alto. Dobbiamo infatti immaginare e forgiare, insieme alle ragazze e ragazzi con cui viviamo l'esperienza della scuola, il nostro tassello nella costruzione di una cultura capace di creare nei nostri quartieri, paesi e città esempi di convivenza aperta, fruttuosa e solidale da costruire giorno dopo giorno.

Non accontentarci di una mezza verità

Un giorno Marianna in quinta elementare, alla fine di una lunga ricerca realizzata attorno all'affresco di Raffaello dedicato alla *Scuola di Atene* ha detto questa frase: «Raffaello ha fatto veri i filosofi per metà, noi li abbiamo fatti veri per l'altra metà». Questa frase mi ha dato molto da pensare. Cosa vuol dire *fare vero per metà*? Vuol dire che un libro, un testo teatrale, un dipinto, una musica, se restano lì come oggetti lontani non valgono assolutamente nulla. Valgono nel momento in cui io leggo, ascolto, guardo con attenzione, entro in relazione. Se io non compio lo sforzo di *fare vera* l'altra metà di un'opera o manufatto culturale, la prima metà rimane inerte.
La cultura è relazione, è solo relazione, questo non dobbiamo dimenticarlo mai. Non esiste un valore oggettivo della cultura. Un'opera letteraria diventa viva e vera nel momento in cui c'è qualcuno che vi entra dentro, altrimenti è morta. In quello straordinario diario didattico che è *Il paese sbagliato* Mario Lodi trascrive un'unica lunga citazione che non sia dei bambini. È di Jean Piaget, che scrive: «Lo scopo dell'educazione non è quello di saper ripetere e conservare verità bell'e fatte – perché una verità che viene ripetuta non è che una mezza verità – ma è piuttosto quello di apprendere e conquistare da sé stessi il vero, a rischio di metterci molto tempo e di passare per tutte le traversie che un'attività reale richiede».
Piaget ci avverte che se tu racconti qualcosa a qualcuno devi avere ben presente che quella altro non è che una mezza verità, come sostiene Marianna.
Se non ci diamo il tempo e non costruiamo un contesto in cui ciascuna e ciascuno possa costruire la sua parte di verità attraverso un'attività reale, quella conoscenza non raggiungerà piena verità.
Noi dobbiamo guardarci da una scuola che si accontenti di mezze verità, che presto saranno dimenticate. Questo tipo di scuola sappiamo che non funziona. È una scuola in cui facilmente tutto perde senso e lascia l'amaro in bocca. Nei casi più grave diviene una scuola che espelle i suoi studenti o li aliena dal desiderio di conoscere. Per far sì che noi, nella scuola, si assuma pienamente il compito costituzionale di rimuovere gli ostacoli che trasformano le povertà culturali in discriminazione, c'è bisogno di cura, di grande cura.
Ira Byock racconta che una volta fu chiesto alla grande antropologa Margaret Mead quale riteneva fosse il primo segno di una civiltà e di una cultura. Tutti gli studenti pensavano che lei avrebbe detto che il primo segno di una civiltà fosse costituito da oggetti come gli ami, le pentole, le macine di pietra… invece lei diede una risposta che stupì tutti. Disse: «il primo segno di una civiltà è un femore rotto riaggiustato».

Margaret Mead spiegò che «nel regno animale se ti rompi una gamba muori, non puoi scappare dal pericolo, andare al fiume a bere, a cercare cibo. Sei carne per bestie predatrici. Nessun animale sopravvive a una gamba rotta abbastanza a lungo perché l'osso guarisca. Un femore rotto che è guarito è la prova che qualcuno si è preso il tempo di stare con colui che è caduto, ne ha bendato la ferita, lo ha portato in un luogo sicuro e l'ha aiutato a riprendersi».
Questo è all'origine dell'umano e non dobbiamo dimenticarlo mai. Aiutare qualcun altro in difficoltà è il punto dal quale inizia la civiltà. Penso che anche la scuola e il senso dell'educare abbia in quel gesto di attenzione e di cura le sue radici. Nasca cioè nel momento in cui sappiamo prenderci cura di tutti i femori rotti che, purtroppo, incontriamo di frequente nelle nostre aule.

2.3. L'*outdoor education* entra nella *Galleria delle Idee* di Avanguardie educative. I risultati di uno studio di caso

di *Chiara Giunti*[18]

L'*outdoor education* (Bortolotti, 2019; Farnè *et al.*, 2018; Schenetti, 2022a; Schenetti *et al.*, 2015) entra a far parte della *Galleria delle Idee per l'Innovazione*[19] del Movimento *Avanguardie educative* nel 2021, quando tre scuole del Movimento propongono le proprie esperienze di didattica all'aperto (l'"IC n. 12" di Bologna, l'IC "Venturino Venturi" di Loro Ciuffenna, l'IC "Giovanni XXIII" di Acireale). Il gruppo di ricercatori e di collaboratori tecnici di ricerca INDIRE[20], costituitosi per indagare il tema dell'*outdoor education* in relazione ad *Avanguardie educative*, ha quindi avviato un'azione di ricerca che ha coinvolto docenti e dirigenti delle scuole *proponenti* le tre esperienze. I risultati dell'indagine, condotta attraverso lo strumento dello studio di caso e finalizzata a individuare i punti di contatto tra l'*outdoor education* e i sette 'orizzonti' del *Manifesto*[21] di *Avanguardie educative*, hanno portato ad accogliere l'approccio pedagogico dell'*outdoor education* all'interno della *Galleria delle Idee* e alla nomina a "capofila dell'Idea" delle tre scuole citate. La stesura delle *Linee guida* (Giunti *et al.*, 2021) afferenti l'Idea – a cura di INDIRE e delle scuole capofila – ha rappresentato il momento in cui la buona pratica è stata messa a valore e offerta all'intera comunità di *Avanguardie educative*, così come a tutte le scuole italiane.
Ad oggi[22] sono 125 le scuole che hanno *adottato* l'Idea, di cui 58 al Nord, 25 al Centro, 42 al Sud e (isole comprese). Di queste 125, 36 si trovano in città e 89 in provincia; 96 sono del primo ciclo e 29 del secondo.
L'accordo di ricerca – stipulato nel 2022 tra l'INDIRE, il *Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin"* dell'Università degli Studi di Bologna e l'"IC n. 12" di Bologna, quale scuola capofila della *Rete delle Scuole Pubbliche all'Aperto* (Schenetti, 2022b) – ha posto le basi per un proficuo confronto tra i tre attori finalizzato alla diffusione della didattica all'aperto come leva per facilitare l'innovazione didattica e organizzativa della scuola italiana.
Il presente contributo si limiterà a riportare brevemente, attraverso il richiamo a tre dei sette 'orizzonti' del *Manifesto* di *Avanguardie educative*, i risultati dello studio di caso multiplo (Giunti *et al.*, 2023, *in stampa*) e una sintesi delle tre esperienze di *outdoor education* narrate nel panel "L'*outdoor education*: una proposta pedagogica" dai dirigenti scolastici e dai docenti delle tre scuole capofila dell'Idea: Filomena Massaro (DS, "IC n. 12" di Bologna), Maria Grazia Gasbarro (docente, "IC Venturino Venturi" di Loro Ciuffenna), Alfina Bertè (DS, "IC Giovanni XXIII" di Acireale).
Il protocollo di ricerca ha previsto una serie di strumenti qualitativi per la raccolta dei dati (schede narrative, interviste e osservazioni semistrutturate) costruiti mettendo in relazione gli elementi identitari dell'*outdoor education* (didattica attiva, curricolarità, programmazione didattica, *dentro* e

[18] Collaboratrice tecnica alla Ricerca INDIRE.
[19] Le «Idee per l'Innovazione» sono riportate nella pagina dedicata del sito di *Avanguardie educative* raggiungibile dal seguente link https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/le-idee (consultato il 27 febbraio 2023).
[20] Il gruppo di ricercatori e di collaboratori tecnici di ricerca che all'INDIRE si occupano di *outdoor education* all'interno del Movimento *Avanguardie educative* è costituito da Chiara Giunti, Patrizia Lotti, Elena Mosa, Massimiliano Naldini, Lorenza Orlandini, Silvia Panzavolta e Laura Tortoli.
[21] Il *Manifesto* di *Avanguardie educative* è disponibile sul sito del Movimento al seguente link https://pheegaro.indire.it/uploads/attachments/1945.pdf (consultato il 27 febbraio 2023).
[22] 27 febbraio 2023.

fuori la scuola, interdisciplinarità, flessibilità del tempo-scuola, formazione professionale) con alcuni degli 'orizzonti' del *Manifesto* ('orizzonti' nn. 1, 3 e 4).

'Orizzonte' n. 1: Trasformare il modello trasmissivo della scuola

Riguardo al primo 'orizzonte', la ricerca ha documentato attività didattiche basate sul modello laboratoriale in cui il docente è regista e facilitatore dei processi cognitivi mentre lo studente sperimenta forme di didattica attiva in cui l'esperienza, i compiti di realtà e le attività collaborative tra pari giocano un ruolo fondamentale e centrale nel processo di apprendimento. Inoltre, sono emerse alcune caratteristiche comuni agli studenti appartenenti alle tre scuole, quali l'autonomia, la partecipazione e l'interesse, le competenze cross modali (di tipo corporeo-emotivo-empatico), il benessere psicofisico.

'Orizzonte' n. 3: Creare nuovi spazi per l'apprendimento

Sul tema dello spazio, le tre scuole hanno promosso la didattica all'aperto in contesti naturali e urbani valorizzando le caratteristiche del proprio territorio e del contesto sociale e culturale (Giunti *et al.*, 2022). L'"IC n. 12" di Bologna ha attivato una proficua collaborazione con la *Fondazione Villa Ghigi*, con cui nel tempo ha individuato gli ambienti dove allestire e sperimentare la didattica all'aperto. L'"IC Venturino Venturi" di Loro Ciuffenna ha unito le proprie esperienze di *outdoor education* attraverso un filo conduttore (framework *Scuola Aperta al Mondo*) focalizzato sui temi del rispetto per l'altro, della valorizzazione del territorio, dello sviluppo sostenibile. L'offerta formativa dell'"IC Giovanni XXIII" di Acireale è stata costruita sulla base di percorsi di didattica all'aperto che integrano l'*outdoor education* con il *Service learning*, finalizzati alla valorizzazione dei beni culturali, all'educazione alla legalità e alla salvaguardia dell'ambiente (Orlandini, Lotti, 2022).

'Orizzonte' n. 4: Riorganizzare il tempo del fare scuola

In merito al tempo-scuola, nelle tre realtà scolastiche l'adozione non episodica dell'approccio pedagogico dell'*outdoor education* ha favorito l'abbandono della rigidità dell'orario delle lezioni e l'uso flessibile del tempo-scuola. La ricerca ha messo in evidenza la felice riconciliazione dei tempi dell'apprendimento con quelli dell'esperienza che passa necessariamente attraverso il corpo e i sensi, coinvolgendo l'individuo nella sua interezza (Giunti, Panzavolta, 2022).

Bibliografia

BORTOLOTTI A. (2019), *Outdoor education. Storia, ambiti, metodi*, Guerini Scientifica, Milano.

FARNÈ R., BORTOLOTTI A., TERRUSI M. (a cura di) (2018), *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci editore, Roma.

GIUNTI C. *et al*. (a cura di) (2021), *Avanguardie educative. Linee guida per l'implementazione dell'idea Outdoor education",* versione 1.0, INDIRE, Firenze (https://pheegaro.indire.it/uploads/attachments/4525.pdf; consultato il 27 febbraio 2023).

GIUNTI C. *et al.* (2023), *The impact of Outdoor education in teaching-learning practices: a study of italian schools*, in "Proceedings of the 17th Annual International Technology, Education and Development Conference - INTED 2023" (Valencia, 6-8 marzo 2023) [*in stampa*].

GIUNTI C., PANZAVOLTA S. (2022), *Tempo scuola, didattica attiva e inclusione. L'approccio pedagogico dell'outdoor education*, in "Cooperazione Educativa", vol. 71, n. 2, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, pp. 34-9.

GIUNTI C., ORLANDINI L., PANZAVOLTA S. (2022), *Riconfigurare gli ambienti di apprendimento attraverso l'approccio pedagogico dell'Outdoor education*, in "Contesti. Città, Territori, Progetti", vol. 1, n. 1 ("Learning Places/Places to learn. Designing Spaces for a mindful citizenship"), Firenze University Press, Firenze, pp. 116-39 (https://doi.org/10.36253/contest-13443; consultato il 27 febbraio 2023).

ORLANDINI L., LOTTI P. (2022), *La scuola fuori dalla scuola: approcci pedagogici per la costruzione di comunità educanti,* in "Scholé", n. 2-2022 ("Curricolo per l'educazione morale. La sfida della formazione morale dei preadolescenti di oggi"), Editrice Morcelliana, Brescia, pp. 227-40.

SCHENETTI M. (a cura di) (2022a), *Didattica all'aperto. Metodologie e percorsi per insegnanti della scuola primaria*, Centro Studi Erickson, Trento.

SCHENETTI M. (2022b), *La Rete delle Scuole Pubbliche all'Aperto per una formazione in servizio di insegnanti-ricercatori*, in "Il Nodo. Per una pedagogia della persona", vol. 26, n. 52 ("Outdoor education. Paradigmi, scenari, linguaggi"), Falco Editore, Cosenza, pp. 145-60. (http://www.sandrachistolini.it/wordpress/wp-content/uploads/2020/03/Il-Nodo.-Per-una-pedagogia-della-persona.-Outdoor-education.-Paradigmi-scenari-linguaggi.-Numero-speciale-anno-XXVI-n.-52-Dicembre-2022.pdf; consultato il 27 febbraio 2023).

SCHENETTI M., SALVATERRA I., ROSSINI B. (2015), *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Centro Studi Erickson, Trento.

2.4. La biblioteca in un prologo, un ottalogo e un finale

di *Chiara Barberini*[23] *Angelo Bardini*[24], *Ilaria Manfredi*[25] e *Francesca Tritto*[26]

Si sa che la gente dà buoni consigli

Quando gli chiedevano cosa gli piaceva fare nella vita, Céline borbottava che gli piaceva *daddio* guardare le navi partire e arrivare. Quella roba lì lo faceva andar giù di testa. Poteva starci per tutta la vita al porto. Veder partire e arrivare le navi. A noi quattro che abbiamo scritto questo ottalogo, al secondo o al massimo al quarto posto di quello che ci piace nella vita c'è il libro con il suo contorno. Da qui l'idea di scrivere un ottalogo a quattro mani destre e quattro mani sinistre per l'appoggio e quattro teste *Biblòh!*[27]... da Piacenza a Bobbio, da Assisi a Bari.

Per partire, da dove partire

Cosa serve per partire? O meglio, chi serve? Un Dirigente illuminato; un responsabile – opportunamente formato – che conosca le potenzialità della biblioteca, sia fisica che digitale, che faccia da traino al corpo docente, che offra formazione e suggerimenti didattici; una visione trasversale e aperta dello spazio-lettura che sia anche spazio condiviso con il territorio per coltivare la condivisione della cultura a tutto tondo. Aderire ad una rete di biblioteche scolastiche offre un fondamentale supporto non solo per iniziare ma anche per crescere, confrontarsi e condividere esperienze. (C.B.).

Il contenitore pensato

Un luogo, uno spazio, un ambiente è ciò che rimane nei nostri occhi anche quando da quel luogo, spazio, ambiente siamo distanti. È così che dev'essere anche per una biblioteca scolastica: avere uno *spazio* che la identifichi e che entri prepotentemente nei pensieri dei nostri ragazzi, uno spazio smart, accogliente, luminoso, dove respirare e accarezzare libri, sceglierli e leggerli per il piacere di farlo.
Per questo il progetto di creazione, ristrutturazione e arredo dell'ambiente a disposizione, deve essere pensato, studiato anche da professionisti, con un occhio al budget e strizzando l'altro a soluzioni giuste per ottenere il risultato atteso. E osare. (I.M.).

---

[23] referente della rete nazionale *Biblòh!* dell'IC "Assisi 3" di Petrignano (Assisi, Perugia).
[24] referente della rete nazionale *Biblòh!* e ambassador di *Avanguardie educative*.
[25] referente della rete nazionale *Biblòh!* dell'"Istituto Omnicomprensivo di Bobbio" (Bobbio, Piacenza).
[26] referente della rete nazionale *Biblòh!* del Liceo Linguistico e ITE "Marco Polo" di Bari.
[27] *Biblòh!* È il nome della rete nazionale delle biblioteche scolastiche innovative che ha tra le sue finalità promuovere l'utilizzo della biblioteca come ambiente di apprendimento utile a favorire attività didattiche di supporto agli studenti nell'acquisizione di competenze del XXI secolo e, tramite la piattaforma *MLOL Scuola*, rendere disponibile il patrimonio librario a tutta la comunità scolastica (con particolare attenzione alle componenti più fragili).

Serve l'ibrido

La pandemia ha messo a dura prova le biblioteche scolastiche e tutto ciò che esse offrono agli studenti: questa situazione di difficoltà ha fatto nascere l'esigenza di non interrompere l'offerta culturale ma anzi di ampliarla a tutte le famiglie del territorio in formato digitale: aderire al *MLOL scuola*[28] significa dare la possibilità a tutti, in ottica inclusiva, di leggere, scoprire e incuriosirsi direttamente a casa propria ma anche in ogni singola classe, una volta concluso lo stato di emergenza. L'emeroteca, gli audiolibri, le letture di gruppo sono estensioni e amplificazioni della biblioteca fisica che solo il digitale può offrire. (C.B.).

La trama e l'ordito

Le biblioteche della rete *Biblòh!* hanno una luce differente, emergono e brillano non solo per i propri studenti ma anche per le comunità dei territori dove sono collocate. Perché? Semplice, perché la rete ispira, coinvolge, supporta, stimola, aiuta, accresce, rinnova, amplia, crea, diffonde, sorregge, incoraggia… Càpita poi che da rete nasca rete… che dalla rete dei libri si passi alla rete della musica, del jazz, del teatro e dei giochi… tutte con lo stesso potentissimo messaggio: ispirare, includere e diffondere in scuole e comunità. Senza rete ti fermi lì. (I.M.).

La biblioteca diffusa

Quando le pareti dell'aula biblioteca *stanno strette*, il luogo del leggere può spingersi dovunque. Allora atrii della scuola e ampi corridoi possono diventare ambienti abitati: pareti colorate, scaffalature con volumi a vista, comode poltroncine o divanetti, tavoli componibili che accolgono momenti di condivisione della lettura. Perché la lettura è incontro: del lettore con il libro, accessibile e raggiungibile; dei lettori tra loro per comunicare il piacere della bellezza… Immaginiamo libri e lettori in giardino o nello spazio-caffè della scuola, se ci sono. Oltre ogni muro. (F.T.).

Connessioni e tessuti connettivi

La biblioteca scolastica, se innovativa, è luogo generativo di processi di promozione della lettura, laboratorio che attiva connessioni: rompe la settorializzazione delle discipline per unire ambiti del sapere; ospita eventi che sono occasione di progettazione partecipata degli studenti, in una dimensione di contaminazione di linguaggi; è ambiente che crea relazioni tra lettura e scrittura, anche nella dimensione di riscritture creative; favorisce l'incontro con chi nel territorio sostiene il libro e la lettura (scrittori, librerie, associazioni, biblioteche civiche, amministratori locali). (F.T.).

[28] *MLOL Scuola* è il servizio che permette alle biblioteche scolastiche italiane di offrire il prestito digitale (*digital lending*) a studenti, insegnanti e famiglie. Accessibile 24 ore al giorno, 7 giorni su 7, è la principale piattaforma di biblioteca digitale in Italia con più di 5500 biblioteche aderenti nel nostro Paese e in 10 paesi stranieri, ma soprattutto è la collezione più completa oggi disponibile per le biblioteche di ogni tipologia: una collezione costituita da ebook, audiolibri, risorse didattiche digitali aperte, corsi per l'apprendimento, immagini, spartiti musicali, mappe, modelli per stampanti 3D, videogiochi e tanto altro ancora.

Quel 95% che

Il 5% è la differenza tra 100 e 95. Facile. Ma quel 5% rode, e molto. Perché quel 5% è la percentuale delle famiglie italiane che hanno in casa più di 80 libri. Capovolgendo, 95 famiglie su 100 hanno meno di 80 libri in casa. Così ho provato a misurare e contare, ho contato 80 libri di spessore variabile (pure i colori erano variabili) e sono esattamente 137 i cm di libri, poco più di 5 spanne di roba. E qui la vita comincia a non essere più equa. A distrarsi un attimo. Perché quell'80 lì pare sia (studi americani e australiani) il confine tra l'apprendimento e la fatica. Da qui la voglia di pensare che una biblioteca di tutti e per tutti vada ad intaccare quel 5% e la vita sia un filo più equa. Un filo. (A.B.).

L'arcipelago e le isole

Eccoci arrivati qui, per chiuderla lì. Il disegno che ne esce è un arcipelago con tante isole che ruota intorno al libro ma non si ferma lì. Quando ti sei fatto questo bel contorno puoi invitare chi quel mondo lo vede come te. E pure gli altri, *ché sissamai*. E allora comincia il viaggio e quel veder lontano dopo aver sistemato il vicino. E quel lontano è un guardar fuori, è un allontanarti, ed è un fumetto, è un libro senza le parole, è leggere ad alta voce per i piccoli, come a casa o una poesia per te, è un leggere in silenzio, è un gruppo di lettura 'normale' ma può essere pure 'aumentato', è cercare un consiglio su un blog e con qualche difficoltà (per ora, ma chissà) su *TikTok*, è quella trasmissione lì e il quotidiano sulla piattaforma fresco di non-stampa, è il film che di quel libro era meglio ma poi si dice sempre così.
E poi. Nell'arcipelago ci inviti musicisti, teatranti, cantastorie e "cartastorie", podcastisti e marconisti, improvvisatori di parole e improvvisatori di note, registi e affabulatori e perfino scrittori e poi chissà chi. Un *Barnum*. (A.B.).

Finale: se una storia non la racconti non esiste (*Call money and get the job done*)

A questo punto potevamo lasciarci tentare da uno spiegone e scrivere di enti locali, comitati genitori, patti educativi territoriali, di sindaci e fondazioni. Ce lo siamo fatti passare (lo spiegone) e preferiamo lasciarvi una prateria dove meditare, riflettere, ricordare, analizzare, valutare, confrontare, pensare e ripensare.

biblòh!
RETE BIBLIOTECHE SCOLASTICHE

Terza parte

Soluzioni didattiche digitali per lo sviluppo di competenze

3.1. Inquadramento e presentazione del tema

di *Letizia Cinganotto*[29] e *Andrea Nardi*[30]

L'*Agenda 2030* per lo sviluppo sostenibile riconosce alla diffusione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (anche note con l'acronimo TIC) un potenziale significativo nell'accelerare il progresso, colmare il divario digitale e sostenere lo sviluppo di società della conoscenza inclusive basate sui diritti umani, sulla parità di genere e sull'*empowerment*.
La DAD, acronimo di "didattica a distanza" – poi convertita in Didattica Digitale Integrata (DDI) con il *Piano Scuola 2020-2021* –, ha accelerato un processo di aggiornamento in senso tecnologico già avviato a livello nazionale. La scuola italiana è arrivata purtroppo sostanzialmente impreparata ad affrontare l'emergenza sanitaria: le indagini sul sistema scolastico italiano hanno evidenziato non solo un'impreparazione strutturale ma anche una diffusa mancanza di competenze digitali tra studenti e insegnanti e una difficoltà nel riprogrammare l'attività didattica per la distanza (INDIRE, 2021).
In risposta alla chiusura forzata delle scuole, molte istituzioni scolastiche hanno deciso di adottare tecnologie digitali e strumenti diversificati di formazione a distanza (Carrillo e Flores 2020) nel tentativo di fornire un ambiente educativo sicuro e flessibile ai loro studenti (Schleicher, 2020). Questi processi hanno inevitabilmente riportato maggiore attenzione verso la necessità di sviluppare adeguate *literacies* negli insegnanti. Un'attenzione tuttavia presente da tempo sia nel legislatore europeo[31] che in quello italiano per il quale lo sviluppo delle competenze digitali dei docenti rappresenta uno degli obiettivi prioritari del *Piano Nazionale Scuola Digitale* (PNSD) al quale sono state destinate una serie di azioni strategiche oltre a una specifica figura di riferimento, quella dell'animatore digitale.
In linea con lo stato dell'arte sopra illustrato, nel 2017 la Commissione europea è intervenuta pubblicando l'*European Framework for the Digital Competence of Educators* (o *DigCompEdu*), un

[29] Già prima ricercatrice INDIRE, attualmente docente presso l'Università per Stranieri di Perugia.
[30] Collaboratore tecnico alla Ricerca INDIRE.
[31] Come dimostrato dall'introduzione della competenza digitale nel quadro europeo delle competenze di base indicate nella *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* (poi sostituita da quella datata 22 maggio 2018).

quadro di riferimento per definire e favorire lo sviluppo delle competenze digitali dei docenti di ogni ordine e grado – compresa l'università e l'istruzione degli adulti – anche in contesti non formali[32].
Nel nostro Paese, il framework *DigCompEdu* è stato esplicitamente citato nelle *Linee guida per la Didattica Digitale Integrata* (pubblicate dall'allora Ministero dell'Istruzione nel giugno 2020) e nel programma ministeriale *Formare al Futuro*; in questa cornice teorica è stato possibile strutturare percorsi formativi coordinati e integrati con le strategie nazionali ed europee, non ultima la *Strategia Nazionale per le Competenze Digitali* (luglio 2020).
Tutte queste iniziative si basano sull'idea condivisa che l'innovazione scolastica non si realizza se allo sviluppo della tecnologia e della connettività non si coniuga un miglioramento delle competenze digitali dei docenti. Uno dei modelli di riferimento più influenti per la definizione di queste competenze è rappresentato dall'*ICT Competency Standards for Teachers*, pubblicato dall'UNESCO per la prima volta nel 2008 e ripubblicato in una versione aggiornata nel 2011.
Il periodo pandemico è stato un momento di prova molto importante per stimolare negli insegnanti una riflessione sul significato, sulle finalità e sui metodi del loro agire didattico. Sono emerse infatti nuove difficoltà ma anche preziose opportunità per un generale ripensamento di pratiche didattiche e organizzative. Sfortunatamente nel nostro Paese questo ripensamento non sempre si è tradotto in azioni e pratiche concrete di rinnovamento. Nella maggioranza dei casi gli insegnanti italiani si sono approcciati alla DAD trasponendo a distanza le pratiche tipiche della lezione in presenza (SIRD, 2020; INDIRE, 2021).
Non sono mancate tuttavia anche diverse soluzioni digitali efficaci durante la DAD e la DDI e tra queste ci sono state sicuramente le scelte tecnologiche più interattive finalizzate al superamento dell'unicità della videolezione, intesa come surrogato digitale della lezione frontale in presenza, per abbracciare modelli diversificati che proponessero diverse tipologie di attività.
Tra le varie strategie digitali adottate con successo, soprattutto durante la DAD, si menziona il modello SOFLA (*Synchronous Online Flipped Learning Approach*) (Marshall e Kostka, 2020), che rappresenta un'interpretazione e un adattamento dell'approccio capovolto alla modalità interamente remota, alternando momenti di lezione in sincrono con l'insegnante, momenti di studio individuale e momenti di attività interattive e collaborative nelle *breakout rooms*, grande scoperta del periodo pandemico, proposta da molti docenti per attivare la socializzazione, la collaborazione e l'interazione a gruppi, attivando anche forme di comunicazione più informali, che possano puntare alla valorizzazione del *social emotional learning*, l'apprendimento socio-emotivo.
Tra le altre soluzioni digitali di successo per lo sviluppo delle competenze di base e trasversali degli studenti possiamo citare la *gamification* integrata nelle piattaforme e nei *web tool* come *Mentimeter*, *Slido*, *Kahoot!* che permettono agli studenti di sentirsi protagonisti attivi, visualizzando immediatamente le risposte date attraverso il cellulare o un device mobile.
Anche le lavagne digitali come *Padlet*, *Linoit*, *Google Jamboard,* ecc. sono state ampiamente utilizzate durante il periodo emergenziale e molti insegnanti le hanno utilizzate per favorire l'interazione, la collaborazione, la co-costruzione di progetti condivisi. Metodologie didattiche innovative e interattive come il *debate*, divenuto molto popolare nelle scuole italiane in questi ultimi anni, hanno integrato lo sviluppo delle abilità orali e dell'*oracy* alla scrittura digitale, attraverso *web tool* come *Kialo* o *Parlay*.
La didattica dell'emergenza sanitaria si è mossa dapprima in modo improvvisato e intuitivo e successivamente con modalità più strutturate e programmate. Una delle principali lezioni del periodo pandemico è il ruolo del digitale come "carezza nei momenti di sconforto, supporto nei momenti di difficoltà, legame nelle situazioni di solitudine, presenza quando si sperimenta l'assenza", per riprendere le parole di Pier Cesare Rivoltella in un'intervista del 2020. Questo ruolo cruciale del

[32] Il quadro delinea i fattori che concorrono alla formazione di soggetti "digitalmente competenti" presentando un elenco di 21 competenze a diversi livelli (Carretero *et al.*, 2017).

digitale è nelle mani della regia metodologica del docente, cui spetta il compito di progettare gli interventi didattici utilizzando gli strumenti e le soluzioni digitali più adatte e funzionali agli obiettivi prefissati. La scelta dello strumento non può dunque essere improvvisata e il digitale dovrebbe essere integrato nell'attività didattica quotidiana in modo flessibile e pienamente funzionale al target, agli obiettivi e alle infrastrutture a disposizione, in qualunque scenario educativo ci si venga a trovare.

Bibliografia

CARRETERO, S., VUORIKARI, R., PUNIE, Y. (2017), *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*, Joint Research Centre, Publications Office of the European Union, Luxembourg, ISBN 978-92-79-68006-9, JRC106281 (https://data .europa.eu/doi/10.2760/38842; consultato il 27 febbraio 2023).

CARRILLO, C., FLORES, M. A. (2020), *COVID-19 and teacher education: A literature review of online teaching and learning practices*, in "European Journal of Teacher Education", vol. 43, n. 4, Routledge - Taylor & Francis Group, London, pp. 466-87 (https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821184; consultato il 27 febbraio 2023).

INDIRE (2021), *Indagine tra i docenti italiani: pratiche didattiche durante il lockdown. Report Integrativo - dicembre 2020*, versione 7.2.2023, INDIRE, Firenze (https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/12/Report-integrativo-Novembre-2020_con-grafici-1.pdf; consultato il 27 febbraio 2023).

MARSHALL, H. W., KOSTKA, I. (2020), *Fostering teaching presence through the Synchronous Online Flipped Learning Approach*, in "TESL-EJ - The Electronic Journal for English as a Second Language", vol. 24, n. 2, pp. 1-14 (http://tesl-ej.org/pdf/ej94/int.pdf; consultato il 27 febbraio 2023).

SCHLEICHER, A. (2020), *The Impact of COVID-19 on Education Insights from* Education at a Glance 2020, OECD Publishing, Paris (https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf; consultato il 27 febbraio 2023).

SIRD (2020), *Ricerca nazionale SIRD. Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19*, SIRD, Roma.

3.2. Educational innovation amidst disruption: What and how we can learn during troubled times

di *Daniel Wilson*[33]

It's my honor to be with you all at the summer school program. Together with my position in the work that I do with my colleagues at *Project Zero*[34], I'm joining you with some other important identities. One is, as a teacher, a former middle school and high school teacher. For many years, I, like many of you, aspired to do my best work with my learners. And it was always very hard. Frankly, I think to do good work means to do hard work. And I think part of the challenge about entering into a new school year are connected to the desires for normalcy while accepting that we're not quite normal and we don't know what normal will look like. So it's an important background that I bring to you. A second identity I'm bringing to you today is as a parent. So both of my children went to school first day of school yesterday, second day today. One's entering high school, one's in middle school. And they both came home last night saying how important it was to be with their teachers. And I just want to emphasize that despite all the challenges we face, we have faced, we will face this year, the relationships that you make with your learners are just so important, particularly over the last 12, 18 months. And part of what I'm going to talk about today is really how we can learn and how we can sustain our visions. Despite some of the uncertainties and challenges that we will face. I think we all probably feel glimpses of optimism as we think about the year. Some of us might have regrets from last year, and some of us might feel a little nervous without fully knowing how the weeks and days will unfold. So I hope you feel some comfort in the words that I'm going to share. But also I hope you feel some challenge to thinking about how we can do our best work together as educators and as parents to the children and learners that we serve.

So, educational innovation amidst disruption. I don't think I need to point out that we're living in a moment of disruption. But I do want to point out that there are different facets to this disruption that I think we should pay attention to, particularly going into this year. We can think of innovation importantly as having two sides. One side is the technological innovation, and a lot of scholars think about innovation in terms of a new thing that's developed, and we can call that a technological innovation could be a new object like an *iPhone*. It could be a new service that perhaps a supermarket creates, but it's a new thing that didn't exist. That's one side of innovation. Another side of innovation is about relationships. So a number of scholars who look at innovation over many decades have pointed out that it's not just a new thing when it gets introduced that makes it innovative. It also creates new social relationships in the system. So the *iPhone*, for example, is an innovation, not just because of the technological parts in the thing itself, but is actually putting people together, whether you're in the music industry or whether you're in the banking industry or whether you're a consumer. It's putting people in new kinds of patterns of relationships.

So that's important for us to keep in mind that innovation has these two important sides to it, both the technological and the relational. As we think about educational innovation, we should not just think about a new thing. We should think about the relational qualities that the new thing could

[33] Dirigente del centro di ricerca *Project Zero* presso la *Harvard Graduate School of Education* di Boston (Massachusetts).

[34] *Project Zero* è un centro di ricerca educativa statunitense fondato nel 1967 dal filosofo Nelson Goodman presso la *Harvard Graduate School of Education* di Boston, nel Massachusetts. La sua *mission* è quella di comprendere e migliorare l'apprendimento, il pensiero e la creatività nelle arti, così come nelle discipline umanistiche e scientifiche, in contesti formali e informali, a livello individuale, di gruppo e istituzionale.

change. And as we think about the kinds of disruptions that are occurring over the last years, but actually over the last several decades, we can see the traces of these two sides of the coin.
Certainly the pandemic is a disruption. But I'd like to say that it's not just a disruption in a lot of different ways that we live our lives, but it is a disruption in the relational quality of education. We have moved not just from face to face, but we're also moving the relational quality of what's happening. And for those of us who have taught in *Zoom*, it's not the same relational quality that's happening. There's something else happening in that educational interaction. So moving radically from face to face or together to these decentralised structures where we're not together but were socially distanced is a very, very big relational disruption.
And while that can be painful, there's some really interesting new things that are happening. We see many educators not trying to replicate the relational structure, but trying to create new relational structures. So perhaps students are interacting more with their sibling friends or their families rather than just with their co-learners or with their teachers. And the image on the left is from an educator in Jamaica who, when schools were canceled, essentially found a wall in her community and put up lessons bringing parents and students together to get lessons every day and to give feedback. So again, not trying to replicate the relational structure in a classroom, but really trying to open up new kinds of relational structures.
So relational changes are opportunities because that relational dimension of innovation is part of what it means to have change. Well, that's one side. Now, the other obvious side is the technological disruptions that we're facing. And these aren't new. I mean, in many ways in the last few decades have been some of the most learning rich moments for the youth around the world. I mean, today, youth live in an ecological an educational ecosystem of online learning and digital learning, informal and formal that has never been richer in humanity.
We knew that transformative piece of technology can create new ecosystems and new opportunity. And here are two examples. If we look at the online informal learning environments youth are participating in, you see communities like *Scratch*, which is a coding online community that's been functioning for many years. But these are youth from all over the world uploading coding examples, pieces of software that they're developing and sharing online. On the image to the right is an online learning community based at *Project Zero* called "Out of Eden Learn". Over 60.000 learners are engaged in this online learning community from around the world, learning about one another's culture and values and beliefs. So these technological shifts are creating new kinds of things, places where these relational structures can happen.
And anyone who has a teenager or a youth in their house knows well and good about how engaging these digital and online environments can be. And I'd like to just advocate that from a learning perspective. They're very, very interesting because they are the places where so much knowledge can be gathered, whether it's from *Minecraft* or is from something like *Scratch*, which is more of a rigorous coding community.
So, the disruption we're living in currently is pandemic related, which has impacts on the relationships that we engage in. And we're living in a technological disruption, digital disruption, which is opening up lots of opportunities for you. And these present challenges, both present serious challenges and many opportunities that I'm sure many of you have been experimenting with. And so what I'd like to do is to share with you four rules about these times, troubling times because they can be difficult, but also troubling because it's unclear exactly how to innovate and learn amidst all this disruption.

Rule number one: purpose guides possibility

What does this mean? Think about what we're trying to do and why. Because we might just try to get through the day. Or we might try to solve a small problem. But what we're learning from the

different kinds of innovations around the world is when we pause and ask ourselves: what's our larger moral purpose? What are we trying to do with our learners? We're not just trying to get through the day. I mean, we are, as educators, morally responsible for the emotional, social and intellectual development of our learners. That's our purpose. And you might have other big visions, dreams or hopes, which are large ethical drivers. Purpose guides possibility. So considering what is deep down, some of the guiding values you have and let those open up the possibilities for what you might try.
Some schools have taken it on very, very seriously to think about what's our moral obligation and responsibility. The schools that have a sharper sense of what their deeper purpose is, I think, are the ones who have been able to innovate more during these troubled times.
The ultimate responsibility: ethical morality. Did you envision this sense of responsibility is of positive, interrogative or mellow adding novelty quality innovation?
And we see this in the educator in Jamaica. It's not just the purpose of making sure my students know vocabulary. The purpose is to bring my community together and create spaces and processes where not just students can come, but their families and caregivers can come and create those connections in the community.
At *Project Zero* we have a routine called "The Five Whys": it asks us before we do anything to ask ourselves why? For five times. So if someone says "You need to teach your class online" we need to say "Well, why?" And wait for an answer and then ask why again. The idea of the whys is to get deeper down into some of the basic values and purposes which will open up possibilities.

Rule number two: failure provides information

We're all going to make mistakes. We all need to accept that we're trying and that we're learning. There's a famous quote from the social scientist Kurt Lewin: "If you want to learn about a system, try and change it". And that quote basically tells us that when we do things, we're going to learn about the forces at work within a system. And when we fail, it doesn't mean that the attempt was wrong. It could mean that there's a mismatch between what we're trying to do and in the environment. And so we learn about the environment when we fail. So when we try things and they don't work, it provides us really important information, not just about the thing we tried, but about our environment. That's really, really important as we think about innovation amidst troubled times because we don't want to just try things and give up. We want to try things. See how they respond with our learners, with our parents, with ourselves, and learn from that information as fast as we can. The faster and smaller the experiments, the more success we're likely to have in the long run.
And the system we're trying to change has long standing cultural roots. Just to show an example. Here's an image that was drawn in 1899 by an artist who is asked to depict the future of school and just look what he drew. On the one hand, school doesn't look like that. But on the other hand, there's a lot of deep seated assumptions that still resonate in this image. Well over 100 years old. That school is a place where knowledge is transmitted into the minds of students as efficiently as possible. We're learning as an individual and passive practice. So these are longstanding beliefs rooted in history and in social practice, in schools. So when we try to change the system, we should expect failure and resistance, but learn from it.
Failure provides information. And if you're in a position of leadership or power in your school, creating the conditions for educators to make mistakes and learn from those is vital because we educators are learners in today's world, and we ask our learners to make mistakes and learn from them every day. So we need to make those conditions available for educators in our schools today.

Rule number three: isolation supports status quo

The message here is that if we're working alone, we will have a lot of difficulty in changing and innovating. Mainly because knowledge can't transfer into the system if we're isolated. So find someone this year, find a colleague, find a friend. Find a friend where you can not just share what you do, but ask for help, ask for feedback. We learn more from our mistakes in sharing mistakes with other people than we do from sharing success. People learn from how things maybe didn't quite work. So find someone in the next few days, in the next week or so that you could lean on. Ask for help and share things that maybe didn't work out so well.

Rule number four (my favourite): nothing without joy

And this is a quote from Loris Malaguzzi, the famous Italian pedagogist. He really embodies the character of attempting to learn in troubled times. We have to accept the emotional terrain we're in. Yes, we will experience frustration and pain, and maybe a sense of overwhelm. But we should also experience and look for the opportunities to be delighted, to be surprised, to feel proud.
Nothing without joy: if we can't find those moments, this is where rule three is so important to find the other partners that can share not just the challenges but some of the emotional positivity of our educational process with ourselves and with our students. So I think the words of Malaguzzi are so important here and absolutely nothing without joy. Those are my four rules. I hope they conjure up some new ideas for you. Think about your purpose, some of your deeper values that could guide your decisions. New mistakes as opportunities gather information because it's not just telling you about your task or what you did, it tells you about your environment. Find a friend. Don't be isolated. And finally experience joy. Give yourself the gift of feeling delighted because the work you do and the work you will do with your learners is so vital for how we can not just innovate, but I think, be together as a community and as a field over the coming weeks and months. So thank you so, so much for your time. Thank you for all the dedication that you've done at the summer school. And I wish you huge amounts of joy in the weeks to come.

3.3. La nuova Idea "Prestito Professionale - Continuità educativa, potenziamento del curricolo, valorizzazione degli insegnamenti" arricchisce la Galleria delle Idee di Avanguardie educative

di *Rudi Bartolini*[35]

Cos'è e come nasce questa nuova Idea di Avanguardie educative

"Trasformare il modello trasmissivo della scuola", "Riorganizzare il tempo del fare scuola", "Investire sul 'capitale umano' ripensando i rapporti (dentro/fuori, insegnamento frontale/apprendimento tra pari, scuola/azienda, ecc.)", sono tre dei sette 'orizzonti' del *Manifesto*[36] di *Avanguardie educative* a cui si rifà questa nuova proposta (entrata a far parte della *Galleria delle Idee per l'innovazione*[37] nell'ottobre 2021); si tratta di tre 'orizzonti' che mettono fortemente in discussione il modello organizzativo del fare scuola, troppo spesso caratterizzato da rigidi paletti di varia natura. Questa nuova Idea intende, infatti, valorizzare tutte quelle esperienze in cui una diversa organizzazione della didattica e del ruolo del docente offre agli studenti opportunità formative ricche e inedite.
"Prestito professionale" nasce dall'esperienza dell'IC "Teresa Mattei" di Bagno a Ripoli (Firenze) che da anni sperimenta forme di continuità didattica tra i diversi ordini di scuola. Sono due i riferimenti legislativi che, attraverso l'introduzione di elementi tesi a favorire la flessibilità organizzativa, consentono all'IC di portare avanti la sua proposta di scuola: la legge sull'autonomia scolastica (D.P.R. n. 275 dell'8 marzo 1999) e quella sulla cosiddetta «Buona scuola» (legge n. 107 del 13 luglio 2015). L'esperienza del "Teresa Mattei" ha poi fatto sì che l'ambito di ricerca di *Avanguardie educative* venisse esteso anche ad altre scuole che avessero interpretato la normativa cercando di incidere sugli apprendimenti degli studenti tramite la valorizzazione della professionalità docente.

Le esperienze di tre scuole

Ad oggi[38] l'Idea vede tre declinazioni che fanno capo alle esperienze di altrettante scuole (ma in futuro se ne potranno aggiungere altre). Tre declinazioni dal comune denominatore: un'organizzazione di scuola che fa perno sull'apprendimento degli studenti, valorizza la professionalità dei docenti e contribuisce a realizzare gli obiettivi di una scuola intesa come comunità educante.

IC "Teresa Mattei" di Bagno a Ripoli (Firenze): uno scambio professionale per la continuità educativa. La visione educativa che guida l'esperienza dell'IC "Teresa Mattei" di Bagno a Ripoli è quella di una scuola come comunità, inclusiva, che si impegna ad accogliere e valorizzare le diversità, in un contesto di relazione e di cura. Autorevoli studi mostrano come proprio nell'età di

[35] Ricercatore INDIRE.
[36] Il *Manifesto* di *Avanguardie educative* è disponibile sul sito del Movimento al seguente link https://pheegaro.indire.it/uploads/attachments/1945.pdf (consultato il 27 febbraio 2023).
[37] Le «Idee per l'Innovazione» sono riportate nella pagina dedicata del sito di *Avanguardie educative* raggiungibile dal seguente link https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/le-idee (consultato il 27 febbraio 2023).
[38] 27 febbraio 2023.

passaggio fra scuola dell'infanzia e primaria avvengano importanti cambiamenti a livello cognitivo; dunque, la continuità educativa è una reale possibilità per governare l'insieme dei processi formativi e didattici al centro dei quali si trova il bambino.
Concretamente, l'IC "Teresa Mattei" mette in pratica uno scambio professionale tra i docenti di scuola dell'infanzia e scuola primaria così articolato:

- nelle sezioni dei cinque anni si forma un team misto, composto da un insegnante di scuola dell'infanzia e uno di scuola primaria, che accompagnerà i bambini anche negli anni seguenti la classe prima. Ciascun docente mantiene le proprie specificità professionali;
- i due docenti di scuola dell'infanzia e della scuola primaria lavorano insieme nel biennio 5-6 anni, sono contitolari con piena condivisione di responsabilità del progetto educativo;
- il modello prevede l'introduzione graduale e intenzionale del cambiamento, in un periodo di tre anni.

Gli obiettivi didattici in sintesi: migliorare l'apprendimento dei bambini; potenziare la loro l'autonomia e il loro coinvolgimento; evitare stress che possono accompagnare bambini e loro famigliari nel passaggio dall'infanzia alla primaria; permettere agli insegnanti di condividere un progetto educativo.

IIS "Giuseppe Peano" di Firenze: il 'prestito' applicato alle discipline. La proposta dell'IIS "Giuseppe Peano" di Firenze si configura come un 'prestito' applicato alle discipline per implementare l'offerta formativa dell'indirizzo tecnico dell'Istituto con due ore settimanali di filosofia (disciplina riservata solitamente agli indirizzi liceali). Ispirata dal metodo didattico della *Philosophy for Children and for Community* di Matthew Lipman, la proposta ha come principale obiettivo il superamento dell'anacronistica rigida separazione fra istruzione tecnica e istruzione umanistica. Il docente di filosofia lavora con gli studenti del tecnico secondo un approccio per temi, ricorrendo a metodologie che prevedano il dibattito e momenti deputati al *problem solving*; viene privilegiata un'elaborazione collettiva e condivisa del sapere e non una mera assimilazione della conoscenza, al contrario di ciò che avviene nell'impianto trasmissivo tradizionale della scuola.

IC "Giovanni Falcone" di Copertino (Lecce): scambio e specializzazione disciplinare del docente. La declinazione dell'Idea dell'IC "Giovanni Falcone" di Copertino si realizza nella scuola secondaria di primo grado ed ha come *focus* uno 'scambio disciplinare' attraverso l'assegnazione al docente specializzato dell'insegnamento di una sola materia tra quelle di ambito (ad es. solo storia o solo scienze). Si tratta di un vero e proprio processo di *empowerment* in cui le discipline vengono riportate in primo piano attraverso la figura di un "docente specializzato". Sono in tal modo valorizzate le competenze disciplinari dei docenti che possono lavorare per approfondimenti, per compiti di realtà e svolgere attività laboratoriali di grande interesse, spesso in collaborazione con attori del territorio. Ciò a tutto vantaggio degli studenti che vengono preparati ad affrontare la complessità tipica delle società attuali.

Il ruolo del Dirigente scolastico e quello dei docenti

Per intraprendere questi percorsi è fondamentale il ruolo di dirigenti e docenti che devono condividere una visione di scuola come comunità educante e porre in essere processi organizzativi e decisionali basati sulla *leadership* condivisa.

Bibliografia

DIAMOND J. B., SPILLANE J. P. (2016), *School leadership and management from a distributed perspective. A 2016 retrospective and prospective*, in “Management in Education”, vol. 30, n. 4, SAGE Publishing, Thousand Oaks (CA), pp. 147-54.

DUFOUR R. (2004), *Schools as learning communities*, in “Educational Leadership”, vol. 61, n. 8, ASCD, Alexandria (VA), pp. 6-11.

LIPMAN M. (2005), *Educare al pensiero*, Vita & Pensiero, Milano.

MAULINI O., PERRENOUD P. (2005), *La forme scolaire de l’éducation de base: tensions internes et évolutions*, in O. Maulini, C. Montandon (eds.), *Les formes de l’éducation: variété et variations*, De Boeck, Bruxelles, pp. 147-68.

MORIN E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

PONTECORVO C., TASSINARI G., CAMAIONI L. (a cura di) (1990), *Continuità educativa dai quattro agli otto anni. Condizioni, metodi e strumenti di una ricerca sperimentale nella scuola*, La Nuova Italia, Firenze.

SPILLANE J. (2005), *Distributed Leadership*, in “The Educational Forum”, vol. 69, n. 2, Kappa Delta Pi, Woodview Trace (IN), pp. 143-50.

TYACK D., TOBIN W. (1994), *The “Grammar” of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change?*, in “American Educational Research Journal”, vol. 31, n. 3, AERA, Washington, DC, pp. 453-79. (https://doi.org/10.2307/1163222; consultato il 27 febbraio 2023).

VINCENT G. (ed.) (1994), *L’éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles,* Presses Universitaires de Lyon, Lyon.

VYGOTSKIJ L. S. (1987), *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino.

VYGOTSKIJ L. S. (1973), *Lo sviluppo psichico del bambino*, Editori Riuniti, Roma.

Quarta parte

Leadership e leadershare: le competenze del Dirigente scolastico

4.1. Leadership condivisa per la scuola del futuro

di *Francesca Storai*[39] e *Serena Greco*[40]

Nel nostro Paese quello della *leadership* scolastica è stato un tema osservato e studiato soltanto negli ultimi decenni, da quando si è compreso il "valore pubblico" che la scuola produce (Paletta e Vidoni, 2006) e quanto i risultati che essa raggiunge abbiano un impatto sulla società e sul futuro degli studenti nel mondo del lavoro. Da qui l'importanza dello studio del sistema di gestione della scuola, del ruolo del Dirigente scolastico e dei suoi collaboratori, dato che le scelte prese e le strategie adottate ricadono inevitabilmente sulle *performances* della scuola. La letteratura, prevalentemente di provenienza anglosassone, che da tempo ha indagato il tema della *leadership* scolastica ci ha fornito le prime definizioni (Cox *et al.*, 2003; Spillane, 2017), ha individuato i modelli (*instructional leadership, transformational leadership, shared leadership*, ecc.) ed ha analizzato l'impatto che questa ha sugli apprendimenti degli studenti (Leithwood e Mascall, 2008; Robinson *et al.*, 2008). Ciò è chiaramente dovuto al fatto che i sistemi scolastici di questi paesi sono da tempo inseriti in un sistema di *accountability* nel quale la responsabilità dei risultati risiede nell'operato e nella rendicontazione di ogni singola istituzione. Più recentemente, nel contesto del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV), anche il nostro sistema scolastico si trova a dover dar conto, attraverso la Rendicontazione Sociale, di quelle che sono le scelte strategiche della scuola, della *leadership* del Dirigente scolastico e di tutte quelle figure di *middle leaders* diventate elementi-chiave per l'innovazione e il cambiamento. L'INDIRE, in ragione di quanto contenuto nel D.P.R. n. 80 del 28 marzo 2013[41], si impegna ad approfondire il tema della *leadership* tramite specifiche azioni che mirano a individuare quegli elementi distintivi e quelle invarianti capaci di dar vita ad approcci innovativi trasferibili e sostenibili che vadano oltre il concetto di buona pratica.
Motivi di spazio non consentono qui di presentare in modo scientifico i risultati delle indagini svolte dal gruppo di ricerca INDIRE; ci preme tuttavia riportare di seguito alcune delle lezioni apprese con l'obiettivo di arricchire e stimolare il dibattito sul tema.

[39] Prima ricercatrice INDIRE.
[40] Collaboratrice tecnica alla Ricerca INDIRE.
[41] Nel D.P.R. in questione si legge che INDIRE «concorre a realizzare gli obiettivi dell'SNV attraverso il supporto alle istituzioni scolastiche nella definizione e attuazione dei piani di miglioramento […] autonomamente adottati dalle stesse. A tale fine, cura […] interventi di consulenza e di formazione in servizio del personale docente, amministrativo, tecnico e ausiliario e dei dirigenti scolastici».

Alcune lezioni apprese sulla leadership

La partecipazione al progetto *Learning Leadership for Change* (L2C) ha permesso di studiare il tema della *leadership* condivisa in alcune scuole italiane ed in altre in Europa. L'obiettivo è stato quello di promuovere la *leadership* scolastica attraverso la formazione e la condivisione di buone pratiche su tre aree-chiave legate allo sviluppo strategico della scuola: STEM, cittadinanza digitale e uso innovativo nella didattica delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.
Alcuni punti di miglioramento sono stati percepiti dai dirigenti scolastici in merito a come *stabilire una direzione condivisa* e in particolare su come fornire supporto professionale agli insegnanti, come collaborare efficacemente con la comunità scolastica e come coinvolgere i famigliari degli studenti in modo strutturato.

In generale dalla ricerca INDIRE sono emersi alcuni fattori-chiave:

1. la necessità di condividere con tutti gli attori della scuola il concetto di *leadership* condivisa e quali competenze sono associate a tale concetto;
2. la necessità di formazione su tematiche che riguardano capacità relative al saper lavorare in gruppo, saper comunicare e instaurare un dialogo professionale efficace e costruttivo;
3. coinvolgere studenti, loro famigliari e la comunità scolastica tutta nei processi decisionali;
4. consentire alle persone di crescere professionalmente all'interno dell'organizzazione come "*leader*" attraverso la formazione e il riconoscimento di specifici percorsi;
5. condividere una *mission* e una *vision* comuni, quali punti di partenza per procedere nella stessa direzione;
6. dar la possibilità alle scuole di incontrarsi attraverso il *visiting* per condividere buone pratiche.

Tali indicazioni sono state utili per sviluppare un ulteriore approfondimento all'interno del contesto italiano e in particolare nelle scuole di *Avanguardie educative*. Una sezione del framework complessivo (Nardi *et al.*, 2020) è stata infatti dedicata alla *leadership e allo sviluppo professionale.* Relativamente all'aspetto della pianificazione strategica, i 52 dirigenti coinvolti hanno affermato che nelle loro scuole c'è una visione condivisa a supporto dell'innovazione in termini di scambio tra pari, pratiche educative basate sulla ricerca educativa più aggiornata, sperimentazione di nuove metodologie, strumenti e risorse per la didattica. Gli stessi dirigenti hanno evidenziato inoltre, dalle risposte alle interviste (Storai *et al.*, 2021), che l'attenzione rispetto alla promozione delle competenze trasversali dei docenti nelle scuole di *Avanguardie educative* dovrebbe essere posta su:

- l'importanza di una formazione specifica sulle competenze trasversali che poggi su metodologie didattiche innovative;
- la consapevolezza che la sedimentazione di pratiche didattiche innovative necessiti di un tempo congruo all'interno della scuola;
- l'esigenza di sviluppare competenze di collaborazione per coinvolgere famiglie degli studenti e soggetti esterni presenti nel territorio nell'ottica di informazione e rendicontazione sociale.

Conclusioni

Promuovere una *leadership* condivisa significa dunque fare in modo che i *leader* informali abbiano l'opportunità di assumere, al momento opportuno, ruoli di guida e ricevano il supporto necessario per apportare cambiamenti e innovazioni, e che le differenti esperienze e competenze dei soggetti coinvolti si integrino fra di loro e vengano valorizzate con effetti migliorativi sull'intera organizzazione. Gli effetti positivi della *leadership* condivisa si osservano in termini di adozione di pratiche di insegnamento innovative (grazie al fatto che gli insegnanti condividono le loro competenze con i colleghi), di motivazione degli studenti e di risultati di apprendimento, nonché di minori ricadute negative nel caso di avvicendamento del Dirigente scolastico.

Bibliografia

COX J. F., PEARCE C. L., PERRY M. L. (2003), *Toward a Model of Shared Leadership and Distributed Influence in the Innovation Process: How Shared Leadership Can Enhance New Product Development Team Dynamics and Effectiveness*, in C. L. Pearce, J. A. Conger (eds.), *Shared Leadership: Reframing the Hows and Whys of Leadership*, SAGE Publishing, Thousand Oaks (CA), pp. 48-76.

LEITHWOOD K., MASCALL B. (2008), *Collective leadership effects on student achievement*, in "Educational Administration Quarterly", vol. 44, n. 4, SAGE Publishing, Thousand Oaks (CA), pp. 529-61.

NARDI A., ROSSI F., TOCI V. (2020), *Le dimensioni dell'innovazione - Un framework per la valutazione dei processi di innovazione scolastica*, in "IUL Research", vol. 1, n. 1 ("Le condizioni e i risultati dell'innovazione dei modelli formativi"), IUL Press, Firenze, pp. 144-59 (https://doi.org/10.57568/iulres.v1i1.25; consultato il 27 febbraio 2023).

PALETTA A., VIDONI D. (2006), *Scuola e creazione di valore pubblico - Problemi di governance, accountability e management*, Armando Editore, Roma.

ROBINSON V. M. J., LLOYD C. A., ROWE K. J. (2008), *The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types*, in "Educational Administration Quarterly", vol. 44, n. 5, SAGE Publishing, Thousand Oaks (CA), pp. 635-74 (https://doi.org/10.1177/0013161X08321509; consultato il 27 febbraio 2023).

SPILLANE J. (2017), *Leadership and Learning: Conceptualizing Relations Between School Administrative Practice and Instructional Practice*, in K. Leithwood, J. Sun, K. Pollock (eds.), *How School Leaders Contribute to Student Success*, Springer International Publishing AG, Berlin, pp. 49-67 (https://doi.org/10.1007/978-3-319-50980-8_4; consultato il 27 febbraio 2023).

STORAI F., NENCIONI P., TOCI V. (2022), *Innovazione della scuola e soft skills: il punto di vista dei dirigenti scolastici*, in *Atti del convegno nazionale SIRD: Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills* (Palermo, 30 giugno, 1-2 luglio 2022), SIRD, Roma, pp. 774-88.

4.2. Il Dirigente scolastico come change leader nella società. Alcuni elementi essenziali per una leadershare efficace

di *Luca Solesin*[42]

Il testo qui proposto è l'intervento che Luca Solesin ha tenuto l'11 settembre 2021 in occasione dell'apertura della quarta e ultima giornata di lavori della *Summer School* avente per tema "*Leadership* e *leadershare*: le competenze del Dirigente scolastico"[43].
Riguardo il contenuto dell'intervento l'autore stesso ha apportato modifiche alla trascrizione del testo allo scopo di renderne fluida la lettura.

Oggi vi parlerò di *leadershare*, di come il Dirigente scolastico e i docenti possono essere *change leader*: leader di cambiamento nelle scuole e nella società. Quanto condividerò con voi è frutto di riflessioni che l'organizzazione con cui lavoro, "Ashoka"[44], ha fatto negli ultimi quarant'anni nel settore dell'innovazione sociale e dell'imprenditoria sociale, lavorando con un network di 4.000 imprenditori sociali in tutto il mondo, uomini e donne che stanno risolvendo alla radice alcuni problemi sociali; lo dico perché molte delle cose che esporrò vi potrebbero sembrare scontate o non appropriate rispetto ai contesti scolastici e ai contesti educativi, ma visto che il settore dell'innovazione sociale è particolarmente avanzato da un punto di vista della *leadershare*, penso e spero possano essere riflessioni stimolanti ed interessanti. Non vi darò, e non posso darvi, i passaggi per costruire la *leadershare* come se fossero quelli indicati nella ricetta di una torta – complicata, magari, ma pur sempre una ricetta di una torta – perché costruire *leadershare* è un problema complesso (non solo complicato) e per ogni problema complesso c'è una risposta chiara, semplice e sbagliata. Abbiamo bisogno quindi di riflettere su temi di ampio respiro per avvicinarci al tema della *leadershare*; vorrei però proporvi anche degli esercizi, delle riflessioni molto concrete che vi possano in qualche modo aiutare a riflettere sul vostro livello di *leadershare* e a cercare di capire da dove partire per costruire una *leadershare* efficace. In altre parole, vorrei parlarvi degli ingredienti per fare una torta piuttosto che descrivervi i vari passaggi per prepararla. Vi parlerò della *leadershare* in quattro capitoli distinti: *Perché parlare di* leadershare*?*; *Che cos'è la* leadershare; *Le tre dimensioni di lavoro*; *I quattro elementi necessari della* leadershare.

Perché parlare di leadershare?

Credo che questa sia la domanda più importante alla quale dobbiamo rispondere perché quando iniziamo a pensare, a interrogarci sulla *leadershare*, stiamo anche creando uno spartiacque fra quello che facevamo prima e quello che vorremmo fare nel futuro. Occorre domandarci perché

[42] Dottore di ricerca in politiche educative, ha lavorato nel settore *education* dell'UNESCO seguendo i progetti di ricerca relativi al futuro dell'educazione e dell'apprendimento. Per "Ashoka Italia" è responsabile dei programmi *Giovani e Scuola*, coordinando la rete nazionale di "Scuole Changemaker" e promuovendo azioni di sistema per l'innovazione educativa.
[43] Il video dell'intervento è disponibile sul canale *YouTube* "INDIRE Ricerca" al seguente link https://youtu.be/E83Z-cAXIgo (consultato il 27 febbraio 2023).
[44] "Ashoka" è un'organizzazione internazionale nata nel 1981 e attiva in Italia dal 2015 che opera per favorire il cambiamento sociale. È la più grande rete al mondo di imprenditori sociali innovativi, visionari e rivoluzionari. Attraverso un vasto network di studenti, scuole, università, imprese e organizzazioni civiche, Ashoka si impegna nel creare un mondo in cui ognuno possa percepirsi come agente del cambiamento, per favorire soluzioni sistemiche alle principali problematiche sociali e trasformare positivamente la società e le mentalità di ciascuna persona.

abbiamo inserito questo spartiacque. Non andava forse bene quello che facevamo prima? Che cos'è che non ha funzionato? Dunque il primo esercizio, la prima domanda che vi pongo è: «che cosa vuoi cambiare nel tuo modello di *leadership*?». In maniera più concreta: «di cosa senti il bisogno di un cambiamento?». Rispondere a queste domande serve per darci collettivamente – come gruppo dirigente – ed individualmente quella narrazione convincente, emozionante, coinvolgente, epica, cui è stato fatto cenno a proposito dell'Uomo sulla Luna [cfr. "Dieci mosse per la scuola", *N.d.R.*], e la nostra motivazione non deve essere meno emozionante di quella di mandare un uomo sulla Luna. John Fitzgerald Kennedy, Presidente degli Stati Uniti d'America, nel discorso in cui annuncia la missione sulla Luna dice: abbiamo deciso di andare sulla Luna non perché sia facile ma proprio perché è difficile; perché è una sfida che siamo disposti ad accettare che ci permette di mettere a frutto il meglio delle nostre capacità e della nostra intelligenza. Lavorando con la nostra rete di imprenditori sociali abbiamo capito che senza una motivazione intima, personale, etica, politica, non si riesce a vincere le sfide complesse di un cambiamento come quello che stiamo vivendo in questi anni. Dunque la prima risposta al 'perché' dobbiamo parlare di *leadership* condivisa dovrete pensarla voi.

Il secondo motivo per il quale dobbiamo parlare di *leadershare* è la complessità: il mondo in cui viviamo è caratterizzato dalla velocità e dal cambiamento costante, tanto che adesso conosciamo benissimo il termine «VUCA», acronimo molto famoso utilizzato per descrivere il mondo e che è formato dalle iniziali delle parole inglesi *Volatility*, *Uncertainty*, *Complexity*, *Ambiguity* (volatilità, incertezza, complessità, ambiguità). Dunque, noi parliamo di *leadershare* come concetto – e dei modelli organizzativi che ne conseguono – perché questo oggi è un modo che ci permette di guidare le nostre organizzazioni tenendo conto di due requisiti fondamentali: l'efficacia e la sostenibilità. Se vogliamo essere efficaci in un contesto cangiante e complesso non possiamo avere lunghe catene di comando, un'alta burocrazia e una struttura rigida. Oggi si sottolinea che le organizzazioni che oggi funzionano sono quelle flessibili, quelle capaci di adattarsi e modificarsi [cfr. "Dieci mosse per la scuola", *N.d.R.*]. Abbiamo dunque bisogno di riflettere sui nostri modelli organizzativi e sui nostri processi decisionali per essere efficaci. Anche nelle organizzazioni che siamo portati a pensare essere molto gerarchiche, come l'esercito, i reparti che funzionano meglio sono quelli che hanno un modello di *leadership* diffusa. I reparti speciali dell'esercito quando sono sul campo non possono chiedere istruzioni al proprio comandante per ogni decisione da prendere; devono agire secondo la missione che hanno e faranno di tutto per cercare di portarla a termine. Il secondo requisito fondamentale è quello della sostenibilità, sia da un punto di vista personale che da un punto di vista di innovazione. Vorrei chiedervi quante volte avete sentito che il carico di lavoro, il carico di pressione e di responsabilità, fosse 'troppo'. Forse in realtà questo sentimento non è un qualcosa di sporadico ma la vostra condizione di vita abituale. Ed è assolutamente normale e sbagliato, perché l'eroe solitario, l'uomo solo al comando, l'Atlante che sorregge il Mondo, non ha più senso. O meglio, è una bella narrazione epica che ogni tanto può funzionare, ma sicuramente non è sostenibile da un punto di vista personale. Inoltre, da un punto di vista di innovazione, l'altra domanda che vi rivolgo è: «quante volte avete visto dissolversi, dissiparsi, un'innovazione che avete faticosamente costruito in una scuola allorquando avete cambiato scuola?». L'innovazione si mantiene nel tempo se riesce a innestarsi all'interno di una cultura organizzativa, se è capace di cambiare il nostro modo di pensare, di agire, di organizzarci. Ecco quindi la domanda che vi vorrei fare – e la faccio a voi che siete già delle *Avanguardie educative* –, ed è una domanda che facciamo a tutti gli imprenditori sociali con cui lavoriamo, non è tanto che cosa state facendo per portare un'innovazione, ma cosa state facendo per rendere questa innovazione sostenibile nel tempo, che vi sopravviva, che non porti necessariamente il vostro nome.

Il terzo e ultimo motivo per cui dobbiamo parlare di *leadershare* oggi viene dal framework *Learning to Become*, da quel pensiero ecologico integrato, da quella terza mossa di cui parlava Carlo Mariani [cfr..., *N.d.R.*] di agire come effetto delle relazioni umane. Gli imprenditori sociali della rete di "Ashoka" con cui lavoriamo ci dicono che l'immagine e la metafora che noi utilizziamo per descrivere il potere e le organizzazioni è stata creata nel contesto della rivoluzione industriale per cui siamo portati a pensare le organizzazioni con la metafora dell'automobile, dove abbiamo una persona che guida, una struttura apicale, delle cinghie di trasmissione, fino all''ultima ruota del carro': lo studente, il supplente, la persona con il contratto temporaneo. Questa metafora ha funzionato, certo, ma ha alcuni problemi e non tiene in considerazione la complessità umana. Ebbene, che cosa succede allora se iniziamo ad adottare come metafora di cui abbiamo bisogno per definire le nostre organizzazioni non l'automobile ma un "ecosistema" ossia – e leggo la definizione del termine «ecosistema» – «l'insieme degli organismi viventi e della materia non vivente che interagiscono in un determinato ambiente costituendo un sistema autosufficiente e in equilibrio dinamico»? Ci sono i ruoli: gli alberi continueranno a produrre ossigeno e le api continueranno ad occuparsi dell'impollinazione; solo che l'equilibrio, la sostenibilità di quell'ecosistema non dipende da strutture di comando e di controllo ma dipende dalla collaborazione, dall'orizzontalità e non dalla verticalità, dove la responsabilità del mantenimento di quell'ecosistema è naturalmente diffusa, non per via di un intricato e complesso meccanismo o da uno strumento. Frederic Laloux – uno dei più grandi teorici del modo in cui dobbiamo reinventare le organizzazioni nel XXI secolo – parlava proprio di un passaggio da *power over* (potere *su*) a un *power with* (potere *con*). Se pensiamo anche alla costruzione di senso nel mondo e alla riconfigurazione della mappa dei saperi di cui parlava anche Mariani non abbiamo più bisogno soltanto di pochi, dei capi, ma abbiamo bisogno di un'intelligenza collettiva; non abbiamo più bisogno di Diderot e di d'Alembert. Per ricostruire i saperi del mondo abbiamo bisogno del mondo. Con quest'idea Jimmy Wales (un *Ashoka Fellow*[45]) ha fondato la più grande opera di ricostruzione dei saperi in maniera libera e collaborativa dei nostri tempi: *Wikipedia*. In *Wikipedia* ognuno, in ogni parte del mondo e nella propria lingua, può contribuire a ricreare conoscenza.
Dunque, dobbiamo parlare di *leadershare* per tre motivi: il primo è un motivo assolutamente personale, dovete dirlo voi; il secondo è perché il complesso contesto in cui viviamo richiede modelli organizzativi e processi nuovi che rispondano ai requisiti di efficacia e sostenibilità; il terzo motivo è perché nell'ottica di un pensiero ecologico integrato e di una riconfigurazione della mappa dei saperi abbiamo bisogno dell'intelligenza e del contributo di tutti, non solo degli esperti.

Che cos'è la leadershare

Il tema della *leadershare* non è nuovo e sono stati sperimentati molti progetti per implementare modelli di *leadershare* nelle vostre scuole. Vorrei cominciare a parlare di cos'è la *leadershare* condividendo che cosa la *leadershare non è*, o quantomeno in che cosa non si esaurisce.

Innanzitutto la *leadershare* non è 'tutti fanno tutto', dove mi aspetto che anche un docente appena arrivato si occupi di questioni che richiedono tanti anni prima di essere gestite. Al contrario, non è nemmeno avere mille capitani che pensano, che danno una direzione, e nessun marinaio che spiega le vele, che fa le cose. La *leadershare* non è il regno del caos, dove tutti fanno tutto o dove non si sa chi fa le cose. Vi sono i ruoli, le responsabilità, dei processi decisionali e di condivisione di

[45] Termine utilizzato per definire gli imprenditori sociali all'avanguardia selezionati da "Ashoka" in 90 paesi del mondo poiché sono stati capaci di dar corpo ad idee innovative in grado di trasformare i sistemi sociali e produrre benefici nelle vite di milioni di persone.

informazione chiari… solo che sono diversi dai modelli di *leadership* tradizionale. Inoltre la *leadershare* non si esaurisce nel processo di delega (dove io incarico qualcuno di fare qualcosa al mio posto e la titolarità di questo qualcosa in realtà mi appartiene ancora, solo che lo sta facendo qualcun altro) e nemmeno nell'aumento del numero di persone in vicepresidenza: io posso anche avere 40 collaboratori in vicepresidenza, ma se le responsabilità non sono veramente condivise non è una vera *leadership*; e anche quando riusciamo a condividere le responsabilità, come sono le dinamiche di potere all'interno dello staff? Come collaboriamo? Ecco, questa non è la *leadershare* – non si esaurisce in questi termini.

Noi abbiamo capito, come organizzazione, che la *leadershare*, prima di essere un modello organizzativo, è un modo di pensarci nel mondo, che si riflette in un modo di pensarci all'interno di una scuola o di un luogo di lavoro e che condiziona e modella il nostro modo di organizzarci, di lavorare, di prendere decisioni, di assumere e dividere ruoli e responsabilità e di agire. *Leadershare* è prendere consapevolezza individualmente del nostro ruolo di 'contributori', di 'donatori', di *giver*, di costruttori di senso, di leader – noi diciamo di *change maker* – ed è anche prendere consapevolezza collettivamente della necessità di ognuno nella conduzione di un organismo sociale come la scuola, da cui poi, sì, dipendono scelte organizzative, modelli e strumenti (più avanti vedremo quali). È necessario prendere atto di questo nuovo modo di pensarci nel mondo perché se adottiamo uno strumento nuovo senza riflettere sulle cose di cui abbiamo bisogno per farlo funzionare è come se mettessimo uno schermo nella relazione educativa fra i docenti e gli studenti, senza riflettere sulla didattica e la pedagogia della distanza.

Nel concreto, voglio proporvi un esercizio; condividerò con voi sei aree relative all'organizzazione e come queste si manifestano nelle organizzazioni con una *leadership* tradizionale e come, viceversa, si manifestano nelle organizzazioni con una *leadershare* condivisa e integrata. Le sei aree sono: *leader*; *struttura organizzativa*; *processi decisionali*; *responsabilità*; *informazione*; *collaborazione*. Immaginatevi queste manifestazioni come due poli di uno spettro di opzioni; vi chiedo ora di provare a collocarvi, a collocare voi e la vostra scuola, all'interno di questo spettro di opzioni.
Una premessa: non c'è un *buono* o un *cattivo*, un *giusto* o un *sbagliato*: in certi contesti utilizzare anche strumenti di *leadership* tradizionale funziona, è giusto; quindi non malgiudicatevi se vi ritrovate appunto in modelli di *leadership* tradizionale.
La prima area si riferisce alla figura del leader. Nelle organizzazioni con un modello di *leadership* tradizionale il leader è di solito al centro, la parola chiave è «fare»: il leader fa, è il *doer*, colui che compie delle azioni, colui che occupa degli spazi di potere. Nelle organizzazioni con *leadershare* al centro c'è il Collegio, il leader è spostato, e la parola chiave non è «fare» ma «abilitare». Il leader non *occupa spazi di potere* ma *crea nuovi spazi di potere*; quindi vi domando dove vi collocate voi, dove si colloca la vostra scuola da questo punto di vista, e di riflesso vi chiedo come è fatto il vostro ufficio, se ci sono sedie per fare riunioni, dov'è collocato all'interno della scuola, se la sua porta è aperta o se, in caso sia chiusa, c'è bisogno di fissare un appuntamento… Dall'idea di leader dipendono anche scelte molto pratiche e concrete, organizzative e spaziali.
Seconda area: la *struttura organizzativa*. Nelle organizzazioni con un modello di *leadership* tradizionale l'organizzazione è tendenzialmente gerarchica, *top-down*, rigida, non flessibile (e appunto non flessibile ai cambiamenti). Nelle organizzazioni con una *leadershare* integrata, l'organizzazione è costituita da squadre temporanee, autorganizzate, flessibili, basate e articolate non in relazione a un organigramma ma sulle funzioni, sul tempo, sulle passioni, sulle attitudini dei vari partecipanti.
Terza area: i *processi decisionali*. Nelle organizzazioni con un modello di *leadership* tradizionale le decisioni sono centralizzate: ogni scelta importante passa non solo dalla penna e dalla firma del Dirigente scolastico ma anche dalla sua mente, dalla sua voce (per cui mette la sua testa, la sua

voce, in ogni scelta organizzativa). Nelle organizzazioni con *leadershare* le decisioni sono decentralizzate, vengono compiute a diversi livelli e magari vengono prese non tanto dal Dirigente scolastico ma dalle persone che sono più esperte in quel determinato tema o che sono più vicine ai problemi: se io sono vicino a un determinato problema, sono io che decido come risolvere quel determinato problema in un'ottica di una nuova sussidiarietà.
Quarta area: le *responsabilità*. Nelle organizzazioni con un modello di *leadership* tradizionale le responsabilità sono assegnate: c'è il leader che è al centro e che assegna le responsabilità alle diverse persone. Nelle organizzazioni con *leadershare* le squadre si autorganizzano, hanno la possibilità di scegliere come assegnarsi le responsabilità sulla base di una visione condivisa. Non vengono assegnate a caso: la visione costruita insieme orienta le scelte.
Quinta area: l'*informazione*. Nelle organizzazioni con un modello di *leadership* tradizionale il flusso di informazioni è tendenzialmente segmentato, le informazioni sono stipate in silos disciplinari, o dipartimentali – o per sezioni, la A, la B, la C –, dove magari il flusso di informazioni è così spezzettato da non permettermi neppure di sapere se il collega nell'ora successiva alla mia farà svolgere una verifica agli studenti, e quindi magari sarò stupito nel vedere gli studenti distratti e/o agitati. Nelle organizzazioni dove invece c'è una *leadershare* integrata le informazioni sono a disposizione di tutti, c'è una completa trasparenza e condivisione delle informazioni. Sono numerosi gli esempi di strumenti messi in campo in questi anni: dalla newsletter fra docenti, i circoli di apprendimento fra pari, condivisione delle informazioni cross-disciplinari o tematici, caffè digitali…
Infine, la sesta area: la *collaborazione*. Nelle organizzazioni con un modello a *leadership* tradizionale la collaborazione avviene solo quando serve. Io svolgo il mio lavoro e solo quando ho la necessità di collaborare, mi rivolgo ai colleghi. C'è quindi una collaborazione 'al bisogno'. Nelle organizzazioni con *leadershare* si creano spazi in cui possono essere gestiti e restituiti feedback costanti, dove la collaborazione diventa naturale: e in questo caso ci sono davvero tantissimi esempi di strumenti che possono essere messi in campo, come ad esempio i tutoraggi fra docenti, oppure i pranzi informali di cui ci parlano alcuni imprenditori sociali e che avvengono ogni lunedì, nei quali è fatto obbligo di non parlare di scuola, degli studenti o delle questioni amministrative da svolgere. Mi soffermo ancora un minuto sulla collaborazione perché è davvero un punto centrale, prima di tutto perché un'efficace collaborazione – è stato dimostrato – è quello di cui abbiamo bisogno per superare i problemi attuali e perché un'efficace collaborazione aumenta anche i risultati dell'apprendimento (che è una fra le variabili con cui si analizza la qualità dell'educazione). Anche l'indagine OCSE-PISA 2018 contempla un approfondimento sulla collaborazione fra docenti; non solo: l'*International Teachers Task Force on Teachers for Education 2030*, nell'ultimo rapporto di luglio 2021, ha proprio chiesto ai governi una soluzione per facilitare la collaborazione fra docenti perché le sfide che dobbiamo affrontare – che avete affrontato negli ultimi anni – non si possono risolvere da soli: c'è bisogno della sensibilità e del contributo di tutti. Inoltre, infine, e qui prendo proprio lo spunto dal *Learning to Become* e da alcune delle riflessioni che ci ha condiviso Carlo Mariani, il *Learning to Become* parla di *pedagogical commoning* (che non saprei tradurre in italiano), dove la costruzione di senso e la rielaborazione dei saperi passa da processi di ibridazione e contaminazione che possono essere svolti e ottenuti solo in un'ottica collaborativa.
Ecco, queste sono sei aree di lavoro fra molte altre.

Concludo questo capitolo riassumendo cos'è la *leadershare*. È un modo di pensarci nel mondo che si riflette in un modo di pensarci all'interno di una scuola o di un luogo di lavoro e che condiziona e modella il nostro modo di organizzarci, di lavorare, di prendere decisioni, di assumere e dividere ruoli e responsabilità e di agire. Stante questa definizione non possiamo pensare che esista una sola forma di *leadershare*, un unico modello, un'unica ricetta. La *leadershare* è per sua natura dinamica, legata al contesto. Ciò nonostante si possono individuare degli elementi comuni e delle dimensioni di lavoro da cui partire per costruire *leadershare* nella scuola.

Le tre dimensioni di lavoro

La prima dimensione di lavoro da cui partire è la *conduzione di sé* (il *leading self*); Bettina Rollow, una studiosa delle dinamiche di *leadership*, studiando la nostra organizzazione, ha pubblicato un libro il cui titolo in inglese è *New Work needs Inner Work* (ossia un 'nuovo lavoro richiede un lavoro interiore'). Per poter costruire *leadershare* abbiamo bisogno innanzitutto di chiederci: «come sto?» e di curare il nostro benessere individuale. Il benessere non è più solo un elemento marginale del nostro lavoro (e in questi ultimi due anni l'abbiamo capito perfettamente) perché il lavoro educativo è essenzialmente un lavoro di cura: e farò fatica a prendermi cura degli altri se sono malato io (a prendermi cura del femore rotto, di cui ci ha parlato Franco Lorenzoni [cfr. "Qualche passo per abitare consapevolmente il pianeta Terra", *N.d.R.*]); e non avere paura anche di non avere risposte, di essere fragili e di cercare di creare quelle relazioni di cura anche fra colleghi. Devo anche chiedermi quali sono i miei obiettivi personali e professionali; quali sono le sfide che sono disposto ad accettare quest'anno; che cosa devo smettere di fare; che cosa devo imparare. Sia Mughini che Lorenzoni ci spingevano e ci spronavano a continuare ad essere ricercatori, ad avere un'agenda di apprendimento, a non smettere mai di studiare, a non smettere mai di creare l'ombra del Sole sulle lune [cfr. "Qualche passo per abitare consapevolmente il pianeta Terra", *N.d.R.*].
La seconda dimensione è la *conduzione dell'organizzazione* e come percepisco il mio ruolo all'interno dell'organizzazione. Se pensiamo a uno spettro di partecipazione posso andare da un tipo di polarità come ad esempio: entro nella mia *stanza zoom*, nella mia classe, e faccio le cose che sono previste nel mio contratto, scritte nel mio mansionario, oppure posso andare a un altro tipo di polarità: svolgo le mie mansioni ma cerco anche di costruire un orizzonte di senso e una direzione al lavoro collettivo. E riprendendo i punti della prima dimensione – la *conduzione di sé* (il *leading self*) – mi dovrò anche chiedere come abilitare altri leader, come accogliere le nuove persone e il contributo di tutti (ci sarà un workshop dopo sul processo di *on boarding* (di 'salire a bordo' nella scuola) [scheda 4.3.3, *N.d.R.*]; che cosa dobbiamo imparare come scuola, come gruppo; che tipo di formazione collettiva abbiamo bisogno di svolgere.
La terza dimensione è il *leading system*; qui prendo spunto da una riflessione di un Dirigente scolastico di un Liceo di Parma – scuola cofondatrice del Movimento *Avanguardie educative*: il Dirigente afferma che la Scuola *è* e *deve* essere un intellettuale sociale all'interno del territorio di riferimento, dev'essere capace di tramutarsi in una forza trasformativa per il bene della società; e ricordo anche un'altra riflessione dello stesso Dirigente: lui afferma che il suo esame di coscienza (la sera, prima di andare a dormire), ossia se ha svolto bene o no il suo mestiere di Dirigente, sta nel confrontarsi con l'articolo 3 della *Costituzione italiana* che impegna la Repubblica, e quindi la Scuola, a far di tutto per rimuovere le barriere che ostacolano una piena cittadinanza (ne ha parlato anche Lorenzoni di cittadinanza [cfr. "Qualche passo per abitare consapevolmente il pianeta Terra", *N.d.R.*]. Infine, il framework *Learning to Become* ci richiede di pensare ad un mondo sistemico, dove noi siamo parte del sistema, non siamo qualcosa di diverso. Abbiamo dunque bisogno di immaginarci non solo come leader di noi stessi e della nostra organizzazione, ma anche come motore di cambiamento per la società. Una vera *leadershare* in una scuola non si può esaurire tra le sue mura (come fosse un'onda che sbatte contro le pareti della scuola) e rimanere rinchiusa. Va oltre, supera le mura scolastiche.

I quattro elementi necessari della leadershare

Quarto e ultimo capitolo: gli elementi necessari della *leadershare*. Questi elementi sono da intendere un po' come gli ingredienti imprescindibili per fare la nostra torta: come il cioccolato per una torta al cioccolato. Il primo elemento fondamentale – senza il quale non possiamo fare e creare una

leadershare (e ne ha parlato anche la dottoressa Storai prima di me [cfr. 4.1. *Leadership* condivisa per la scuola del futuro, *N.d.R.*]) – è la *visione*: ossia dove vogliamo andare e perché; su questo credo sia istruttivo il *Manifesto* delle *Avanguardie educative*, perché lì c'è proprio scritto chiaro e limpido dove si vuole andare e perché. Lorenzoni ci spingeva e ci chiedeva di guardare lontano [cfr. 2.2. "Qualche passo per abitare consapevolmente il pianeta Terra", *N.d.R.*]; un pedagogista del passato, Robert Baden-Powell, diceva: guarda lontano e anche quando pensi di guardare lontano, guarda oltre. La visione è necessaria, è la nostra stella polare, la nostra bussola, perché senza visione annaspiamo, iniziamo a seguire il vento, seguire la moda; perché senza visione i team che si organizzano da soli, e si danno autoresponsabilità, non funzionano, non sanno dove andare. La visione però non è un libro dei sogni: è molto chiara, molto specifica, ha un determinato tempo, ha una motivazione precisa. Kennedy, nel discorso in cui annuncia la missione sulla Luna, dice: noi abbiamo deciso di andare sulla Luna (un oggetto specifico) in questa decade [1960-1970, *ndr*] (un tempo determinato), perché è una sfida che siamo disposti ad accettare (una motivazione precisa); non ha detto: ci piacerebbe un domani volare. Dunque la visione – la stella polare – dev'essere condivisa da tutti, non dev'essere solo riportata in un PTOF scritto da tre persone in un ufficio: la visione è la stella polare verso cui ogni leader viaggia.
Il secondo elemento fondamentale – che abbiamo ricordato più volte – è la *cura* intesa come prendersi cura di noi stessi e degli altri (e del femore rotto di cui ha parlato Lorenzoni). Gli anni della pandemia ci hanno mostrato che il lavoro che stiamo e state svolgendo è essenzialmente un lavoro di cura, per cui, anche come esercizio, vi chiedo di provare a ripercorrere la vostra storia degli ultimi due anni e di annotare cosa avete fatto per prendervi cura dei docenti, degli altri collaboratori e dell'intero ecosistema, perché alcune delle azioni di cura che avete svolto possono essere riproposte anche in un contesto post-pandemico. Però la *cura* ha anche una seconda dimensione: quella del cosiddetto «I care». Quando ho a cuore il mio lavoro, i ragazzi, la scuola, ecco che sento che tutto ciò mi riguarda, e quando sento che tutto ciò mi riguarda sono portato naturalmente ad assumermi delle responsabilità.
Il terzo elemento fondamentale è l'*apprendimento*: una delle grandi sfide dell'organizzazione di oggi è diventare un'organizzazione che apprende, che è capace di imparare dai propri errori, che è capace di evolvere; e che è capace di superare anche quella pianificazione strategica per cui devo fare determinate cose entro un determinato tempo nonostante tutto e tutti, perché è anche capace di abbracciare il cambiamento e riesce ad adeguarsi, ad adattarsi, a seconda degli stimoli che vengono dall'ecosistema.
Infine il quarto ed ultimo elemento, quello più importante: la *fiducia*. Questo davvero è l'ingrediente più importante di tutti. Senza fiducia non è possibile costruire *leadershare.* Questo elemento è fondamentale perché costituisce uno spartiacque nelle azioni che devo implementare, perché se voglio creare una *leadershare* non devo lavorare su strumenti di comando e di controllo, devo lavorare per creare relazioni di fiducia fra collaboratori: e questo cambia completamente le azioni che faccio. Un conto è creare azioni per il controllo degli ingressi e la produttività, un conto è realizzare azioni per la conoscenza e la fiducia fra collaboratori.

Concludo con alcune riflessioni di Robert Baden-Powell tratte da una sua opera, *Il libro dei Capi*[46]; rileggendole, mentre preparavo questo mio intervento, mi sono detto che erano esattamente ciò che desideravo sottolineare: «Il segreto per guidare i vostri collaboratori non è forse quello di far sì che essi si guidino da soli? Che lo facciano come espressione di un atteggiamento corretto, che venga spontaneamente dal loro animo, per il fatto di avere responsabilità individuali ed orgoglio per il proprio lavoro, e di essere dotati di una visione che va al di là del proprio banco di lavoro perché è capace di considerare ciò che quel lavoro può dare al mondo […]. Ciò richiede che le persone al

[46] BADEN-POWELL, R. (1919), *Aids to Scoutmastership*, Herbert Jenkins, London (trad. it. *Il libro dei Capi*, Edizioni Scout-Fiordaliso, Roma, 2012).

vertice delle organizzazioni siano dotate di qualità particolari: oltre ad avere un cervello pratico dovranno avere un cuore umano […]. Se vogliono dare fiducia ai propri collaboratori devono meritarsi la loro».
Tutto ciò richiede un grande lavoro, ma credo che possa essere una delle opzioni che abbiamo per preparare insieme il futuro della Scuola.

ASHOKA

Everyone A Changemaker™

Conclusioni

Proiettare le Avanguardie educative verso il futuro

di *Elisabetta Mughini*[47]

Come recita il detto “Ogni fine è un nuovo inizio”, allora mi auguro che questi Atti di una Summer School ormai lontana, realizzata in un periodo in cui la scuola era stata messa alla prova con la sfida peggiore che l’umanità abbia avuto nell’ultimo secolo, la Pandemia da Covid 19, possano servire per riflettere su “nuovi cammini” ancora da intraprendere insieme.

Proiettare lo sguardo nel futuro dell'innovazione scolastica, considerando la complessità intrinseca del processo educativo, come ci ricordano i testi di Edgar Morin sulla “Complessità” e quello di Zygmunt Bauman sulla “Fine della scuola nel Mondo Liquido" fa emergere una consapevolezza sempre più chiara: per affrontare le sfide del futuro dell'educazione, è necessario adottare approcci che riflettano la natura dinamica e interconnessa del mondo contemporaneo e che ognuno sia *change maker* insieme agli altri e non ‘isolato’ dalla propria comunità educante di riferimento.
Le Avanguardie educative rappresentano una risposta innovativa a tale complessità. Incarnano la flessibilità e la capacità di adattamento necessarie per plasmare un ambiente formativo in grado di preparare gli studenti a navigare le sfide di una società in costante evoluzione.
Guardando al futuro conosciamo adesso a cosa non possiamo rinunciare: la creatività (come Ken Robinson ci indicava qualche decennio fa), la collaborazione, la flessibilità.

Questi sono stati i valori centrali delle Avanguardie educative di Indire e su questo continueranno le sperimentazioni che attiveremo con l’aiuto e la passione delle scuole.
Ricercare facendo insieme e incoraggiare la collaborazione tra le istituzioni educative, i dirigenti, docenti e le comunità, sono state le leve per una trasformazione del modello scolastico dal basso e una strategia chiave per sostenere i percorsi che La rete ha attivato negli orizzonti del Manifesto e dell’Innovazione.

In conclusione, proiettare le Avanguardie educative e l'innovazione scolastica nel Futuro richiede un impegno costante nella ricerca, nell'aggiornamento professionale e nella condivisione delle migliori pratiche, perché il successo di uno possa diventare strada di molti.
Una postura di ricerca che nel Futuro ormai realtà dovrà assolutamente rivolgere lo sguardo verso l’Intelligenza Artificiale. L’IA se opportunamente studiata e integrata nelle attività di insegnamento/apprendimento potrà aprire soluzioni efficaci sul fronte della personalizzazione, dell’uso dei dati e dei feed back agli studenti, sempre però guidata da principi etici e dal coinvolgimento, soprattutto delle studentesse e degli studenti, perché restino al centro delle nostro agire come educatori!

[47] Dirigente di Ricerca Indire, Responsabile scientifico del progetto Avanguardie educative dal 2016