

Il Paesaggio di Apprendimento nella scuola comunità

Idee e soluzioni dalle scuole della Rete Senza Zaino

Maria Grazia Mura e Roberta Ponzeveroni

Prefazione di Samuele Borri



Erickson

Numerose ricerche sull'innovazione scolastica hanno messo in luce quanto la qualità degli ambienti incida sulla qualità dell'esperienza educativa.

Non si tratta solo di estetica o funzionalità, ma di un equilibrio più profondo tra forma e intenzione pedagogica. Quando la scuola diventa luogo, quando il tempo si intreccia con lo spazio e la relazione, l'apprendimento cambia natura: diventa vissuto, condiviso, esperienziale.

Il libro presenta, in particolare, l'esperienza della Rete di scuole Senza Zaino, dove — grazie all'integrazione tra innovazione didattica e innovazione organizzativa e alla costruzione di relazioni stabili con famiglie e comunità — l'ambiente scolastico si trasforma in un vero e proprio Paesaggio di Apprendimento, nel quale gli spazi fisici e sociali si aprono alla creatività, alla collaborazione e alla partecipazione attiva.

€ 23,00



9 1788859104707 0

www.erickson.it

Maria Grazia Mura e Roberta Ponzeveroni

Il Paesaggio di Apprendimento nella scuola comunità

Idee e soluzioni dalle scuole della Rete Senza Zaino

Prefazione di Samuele Borri

Le autrici

Maria Grazia Mura

Architetta e designer, lavora nella progettazione e nella ricerca sugli ambienti di apprendimento per i servizi educativi e per le scuole di ogni ordine e grado. Dal 2003 opera come consulente per il Modello Senza Zaino, supportando processi di innovazione degli spazi e delle pratiche educative.

Roberta Ponzeveroni

Componente della Direzione Nazionale della Rete Senza Zaino per una scuola comunità, è coordinatrice nazionale del Gruppo Formatori dei Formatori – Rete SZ e formatrice per la fascia Zerosei.

Con contributi di:

Rosaria Battiato, Maria Luisa Bennani, Samuele Borri, Nicola Fonzo, Mao Fusina, Daniela Pampaloni, Maria Paola Pietropaolo e Flavia Zanchi.

Indice

<i>Presentazione</i> (Daniela Pampaloni e Nicola Fonzo)	11
<i>Prefazione</i> (Samuele Borri)	15
<i>Introduzione</i>	21
<i>Capitolo primo</i>	
Oltre l'aula: la complessità degli ecosistemi formativi (<i>Roberta Ponzeveroni</i>)	27
La trasformazione dello spazio in luogo – <i>Intenzionalità e partecipazione</i>	27
Iniziative chiave nella ricerca – <i>Verso nuovi modelli di spazio e apprendimento</i>	29
Tracciare nuovi modi di abitare la scuola – <i>Connessioni e Contesti</i>	34
Percorsi di ricerca-azione trasformativa – <i>Abitare, Indagare, Innovare</i>	36
Lo spazio d'azione – <i>Attivismo, Agency, Empowerment</i>	39
La dimensione del tempo – <i>Ri-pensare il tempo scuola</i>	41
La scuola è fatta di materia – <i>Il corpo, gli arredi, i materiali e gli strumenti</i>	43
La scuola comunità – <i>L'importanza del contesto</i>	46
Un approccio emergente che guarda allo sviluppo umano – <i>La scuola come habitat vitale</i>	47
Comunità di pratica, di apprendimento, di ricerca, civic center – <i>Paesaggi di Rete Sociale</i>	49
L'esperienza della Rete di Scuole Senza Zaino – <i>Un laboratorio di ricerca educativa diffusa</i>	52
<i>Capitolo secondo</i>	
Il Paesaggio Di Apprendimento (PdA) (<i>Maria Grazia Mura</i>)	57
Geografie per l'apprendimento – <i>Lo sviluppo degli ambienti Senza Zaino</i>	57
Costruire il PdA – <i>Processi partecipativi tra formazione e comunità educante</i>	61
Funzionalità didattica e processi di costruzione della conoscenza – <i>L'apprendimento differenziato</i>	62
Il modello dell'artigiano e la Fabbrica degli strumenti – <i>Apprendere attraverso le mani</i>	63
Apprendere nell'era digitale – <i>Digital literacy e cittadinanza attiva</i>	65
La scuola come Comunità di Ricerca – <i>I luoghi della scuola comunità</i>	66
Ospitalità: cura e bellezza – <i>Costruire benessere a scuola</i>	67

Promuovere la Responsabilità – <i>Autonomia, libertà e sicurezza</i>	70
Il PdA fra Indoor e Outdoor – <i>Scuola come hub del territorio</i>	71

Capitolo terzo

Lo Zerosi nel Modello Senza Zaino: spazi, materiali e contesti esplorativi (<i>Roberta Ponzeveroni e il gruppo di ricerca Zerosi Rete Senza Zaino</i>)	75
Crescere in contesti di qualità – <i>Un approccio eclettico</i>	75
Box 3.1 – Il manifesto dei 33 perché (<i>Mao Fusina</i>)	79
Il PdA Zerosi – <i>Ambienti multi-modello</i>	87
Il contesto esplorativo come microsistema complesso – <i>Global Curriculum Approach e modello bio-psico-sociale</i>	91
Avere cura delle transizioni – <i>Continuità, benessere e successo formativo</i>	93
Mappe generatrici – <i>Il metodo della ricerca di Idana Pescioli</i>	95
Media Education – <i>Fruitori critici e produttori di cultura</i>	96
Costruire il PdA Zerosi – <i>Criteri ed elementi per l'allestimento</i>	97

Capitolo quarto

La scuola primaria: Learning is a social process (<i>Maria Grazia Mura</i>)	103
L'apprendimento è un processo sociale – <i>Gli spazi della comunità di ricerca</i>	103
Agorà, isole, spazi degli strumenti – <i>L'aula come ambiente aperto</i>	105
Costruire il PdA nella scuola Primaria – <i>Criteri ed elementi per l'allestimento</i>	108
Box 4.1 – Far «esplodere» l'aula (<i>Mao Fusina</i>)	112

Capitolo quinto

La scuola secondaria di primo grado: Connettere i saperi (<i>Maria Grazia Mura, Maria Luisa Bennani e il gruppo di ricerca Scuola Secondaria, Rete Senza Zaino</i>)	117
Box 5.1 – La scuola secondaria di primo grado nel paesaggio di apprendimento (<i>Maria Paola Pietropaolo</i>)	117
Il modello tre step – <i>Didattica, tempo e spazio</i>	120
Setting differenziati – <i>Policentrici o flessibili?</i>	123
La configurazione dell'aula-base (home) – <i>Un ambiente di riferimento</i>	124
Laboratori multidisciplinari – <i>Spazi polivalenti e specializzati</i>	125
Le aule tematiche – <i>Didattica e organizzazione globale</i>	126
Gli spazi connettivi – <i>Il tempo extra scuola</i>	128
Box 5.2 – Gioco e apprendimento: tra gamification e game-based learning (<i>Rosaria Battiato</i>)	129

Capitolo sesto

Panoramica dei paesaggi di apprendimento dalla Rete Senza Zaino (<i>a cura di Maria Grazia Mura</i>)	133
Introduzione (<i>Roberta Ponzeveroni</i>)	133
<i>Schede illustrative: il PdA nelle realizzazioni delle scuole</i>	139
Scuola dell'Infanzia «Il Girotondo», Ceppaiano, Crespina Lorenzana	140
Scuola dell'Infanzia di Piano del Quercione, Massarosa	142
Nido d'Infanzia «Mafalda», Camaiore	144

Scuola dell'Infanzia «Bruno Munari», Prato	146
Scuola dell'Infanzia «Sacro Cuore», Barbarano Mossano	148
Scuola Primaria di Saltocchio, Scuola Primaria di San Pietro a Vico, Scuola Primaria di Ponte a Moriano, Scuola Primaria di San Vito, Lucca	150
Scuola Primaria di Talamona	152
Scuola Primaria «E. Toti», Scuola Secondaria «Dante», Pirri, Cagliari	154
Scuola Primaria di Fauglia	156
Scuola Primaria «F. Matteucci», Ravenna	158
Scuola Primaria Padule – «Anna M. Enriques Agnoletti», Bagnoaripoli	160
Scuola Secondaria di Primo Grado «I. Nievo», Belluno	162
Scuola Secondaria di Primo Grado, «eSpazia», Monterotondo	164
Scuola Secondaria di Primo Grado «E. Cozzi», Crespina Lorenzana	166
Scuola secondaria di Primo Grado «Leonida», Taranto	168
Agorà	170
Scuola Primaria di Montemignaio	170
Scuola Primaria Lido, Villapiana	171
Scuola dell'Infanzia di Positano	171
Scuola Primaria «G. Deledda», Taranto	172
Scuola Primaria «Don Orione», Bari	173
Atelier, laboratori e spazi dedicati	174
Scuola Primaria «C. Cavour», Rivoli	174
Scuola Primaria di San Rocco , Marano di Napoli	175
Scuola Primaria «A. Moro», Scanzorosciate	175
Scuola dell'Infanzia di via Coriolano, Acquaviva delle Fonti	176
Scuola Primaria «E. De Amicis», Gonars	176
Scuola dell'Infanzia «G. Pascoli» – Scuola dell'Infanzia Bozzano, Massarosa	177
Spazi connettivi	178
Scuola Primaria Quartier Cadore, Belluno	178
Scuola Primaria «Padre Pio», Gravina di Puglia	179
Scuola dell'infanzia «I. Masih», Treviglio	180
Scuola Primaria di Lorenzana	181
Fabbriche degli strumenti	182
La fabbrica degli strumenti, Lucca	182
Scuola Primaria «E. Toti», Pirri, Cagliari	183
I.C. Gabelli, Bari	184
Scuola Primaria «G. Deledda», Taranto	184
Scuola Primaria e dell'Infanzia «E. Toti», Montenero d'Orcia	185
Outdoor education	186
Scuola Infanzia «Arcobaleno», Paderno Dugnano	186
Scuola Villar S. Costanzo «N. Revelli», Dronero	187
Scuola Primaria «E. Toti», Montenero d'Orcia	187
Scuola Infanzia Paritaria «Così per gioco» Casal Palocco, Roma	188
Scuola Primaria «S. Francesco d'Assisi», Altamura	188
Scuola Primaria «Don Milani», Pisa	189

<i>Senza Zaino e il mondo della produzione</i>	191
<i>Glossari</i>	193
<i>Bibliografia</i>	199
<i>Ringraziamenti</i>	211

*La scuola non è un edificio,
è un modo di abitare il mondo.*

Francesco Tonucci

*L'apprendere è un'impresa umana per eccellenza,
pacatamente eroica, fondata su una lunga successione
di atti minimi, compiuti tutti con animo grande.*

Aldo Marchesini

*Il futuro appartiene a coloro che credono
nella bellezza dei propri sogni.*

Eleanor Roosevelt

Presentazione

Daniela Pampaloni e Nicola Fonzo

Questo libro nasce dal desiderio della Direzione Nazionale della «Rete di Scuole Senza Zaino, per una scuola comunità» di raccontare un percorso fatto di idee, sperimentazioni e innovazioni: il viaggio che le scuole della Rete stanno compiendo attorno al tema del Paesaggio di Apprendimento. La Rete stessa è il cuore pulsante del movimento Senza Zaino: un insieme di scuole pubbliche che, in collaborazione e corresponsabilità, rendono concreti i principi di democrazia, bene comune e sussidiarietà, trasformando ogni giorno la scuola in un luogo vivo e partecipato.

Parlare di questo lavoro significa raccontare una storia di trasformazione collettiva: un modello educativo nato e cresciuto come comunità di idee, pratiche e valori condivisi. La Rete è un movimento dal basso, in continua evoluzione, che mantiene una forte spinta alla ricerca e alla sperimentazione educativa, in linea con il PR 275/1999, dimostrando come l'innovazione possa nascere dall'esperienza concreta delle scuole e dei docenti, accanto alle famiglie e al territorio. Il modello si fonda su un Approccio Globale al Curricolo e sui valori di Ospitalità, Responsabilità e Comunità che guidano la costruzione di ambienti di apprendimento stimolanti e inclusivi.

Non ripercorriamo qui nei particolari la storia collettiva della nascita del Modello di Scuola Senza Zaino, risalente a ormai più di venti anni fa, né della sua crescita sul territorio nazionale, perché è già documentata in numerosi testi e spazi online. Vogliamo invece sottolineare che il Modello nasce come comunità culturale, sviluppata attorno a un tavolo di lavoro

composto da docenti e dirigenti di quattro scuole toscane, impegnati a elaborare il progetto e avviare la sperimentazione, coordinati da Marco Orsi, allora dirigente del Circolo Didattico n.7 di Lucca.

Ogni scuola partecipante ha portato le proprie esperienze e pratiche didattiche, radicate nel territorio e arricchite dalla riflessione educativa, contribuendo allo sviluppo del modello, sperimentando, mettendo a punto e scambiando le pratiche, individuando soluzioni originali ed efficaci.

L'apporto di Aldo Marchesini, maestro e formatore anche in contesti europei, ha permesso di arricchire ulteriormente il progetto, che è così cresciuto attraverso la cooperazione e la condivisione: docenti e dirigenti hanno studiato, approfondito, sperimentato e messo in comune le loro esperienze nelle classi, creando un dialogo costante tra teoria e pratica.

I riferimenti teorici a cui il modello si ispira derivano dall'incontro di saperi e pratiche di persone appassionate e competenti, che insieme hanno contribuito alla sistematizzazione del modello. Il Senza Zaino Day, nato dalla Giornata della Responsabilità a Lucca nel 1998, e i Patti di Comunità Educante, come il «Patto per la scuola» sottoscritto nel 2000 a Fauglia, rappresentano esempi concreti di iniziative che hanno contribuito a consolidare la cultura della comunità professionale. Anche l'esperienza delle scuole di Montespertoli, già conosciute come «La scuola del Noi», ha alimentato questa attenzione alla collaborazione e alla dimensione collettiva.

Il tavolo di lavoro si è trasformato rapidamente in una comunità di pratiche, che si riunisce regolarmente per scambiare idee, proporre attività e condividere nuovi percorsi. Nel 2004 nasce la Rete.

Dal 2013, anno di pubblicazione delle prime linee guida, la Rete ha lavorato per consolidare una struttura istituzionale aperta e partecipata: la Direzione Nazionale eletta democraticamente, il Gruppo dei Formatori dei Formatori con una propria assemblea e le scuole Polo distribuite sul territorio rappresentano oggi gli organi portanti di questa comunità. Questo sviluppo segna un passaggio culturale importante: da un nucleo fondatore iniziale a una rete diffusa, capace di raccogliere contributi, idee e pratiche da scuole e territori diversi, facendo crescere un modello condiviso che diventa sempre più ricco, concreto e sostenibile.

Il Modello di Scuola Senza Zaino si sviluppa come esperienza collettiva di scuole in rete: integra innovazione didattica e organizzativa, promuove il dialogo con le Università, gli Istituti di Ricerca e il territorio e costruisce relazioni stabili con famiglie e comunità. Le Scuole della Rete promuovono e sperimentano la trasformazione dell'ambiente, dove spazi fisici e sociali

si aprono alla creatività, alla collaborazione e alla partecipazione attiva. La scuola diventa così un laboratorio quotidiano, dove l'apprendimento è condiviso, le esperienze si intrecciano e ciascuno può contribuire alla crescita comune.

Il libro racconta questo passaggio dalla riorganizzazione dell'aula alla sua «esplosione» verso ambienti aperti, flessibili e stimolanti, dove gli spazi fisici e sociali favoriscono la collaborazione, l'apprendimento significativo e la costruzione di comunità educanti. Descrive il lavoro di docenti, scuole e famiglie che sperimentano nuove pratiche, si adattano al cambiamento e costruiscono cultura condivisa, sempre tenendo al centro il bene collettivo e i valori fondanti del movimento. È la storia di una comunità che crede nella scuola come esperienza condivisa, in cui la collaborazione, la responsabilità e la creatività diventano strumenti concreti per trasformare la quotidianità educativa.

Il Modello di Scuola Senza Zaino nasce dall'impegno di un gruppo di persone che continua a essere attivo nell'organizzazione del movimento. Docenti storici e più giovani contribuiscono ogni giorno con le loro competenze ed esperienze, mettendo a servizio della comunità le innovazioni sviluppate nelle classi. È un insieme di professionalità che opera con spirito di volontariato culturale, senza rivendicare paternità o maternità delle idee, e che sostiene una scuola costruita su tre architravi valoriali: Ospitalità, Responsabilità e Comunità.

Questo volume nasce, quindi, dal lavoro di ricerca e riflessione promosso dalla Rete Senza Zaino sui paesaggi di apprendimento nei diversi ordini di scuola.

La rete ha affidato a Maria Grazia Mura e Roberta Ponzeveroni l'analisi e descrizione dei temi connessi all'utilizzo degli spazi di apprendimento, sia dal punto di vista architettonico sia da quello pedagogico, il coordinamento dei gruppi di ricerca coinvolti nel percorso e la selezione delle scuole partecipanti alla pubblicazione attraverso materiali, esperienze e allestimenti significativi.

In definitiva, il testo offre una visione concreta di ciò che significa vivere nel quotidiano il modello Senza Zaino: una scuola democratica, aperta, competente e universale, costruita giorno dopo giorno attraverso impegno, partecipazione e lavoro condiviso. La Rete non solo produce innovazione educativa, ma la diffonde e la sostiene, dimostrando che la vera trasformazione nasce dalla comunità e dal desiderio collettivo di costruire una scuola a misura dei bambini e della società.

Il Paesaggio di Apprendimento (PdA)

Maria Grazia Mura

Geografie per l'apprendimento – *Lo sviluppo degli ambienti Senza Zaino*

Sin dalle sue origini la *Rete di scuole Senza Zaino* ha riservato un'attenzione prioritaria al ruolo e alla configurazione dell'ambiente formativo. Il movimento si iscrive in una tradizione pedagogica che lega Dewey, Montessori, Freinet e il Movimento di Cooperazione Educativa, fino al «terzo educatore» di Loris Malaguzzi e ai diversi apporti dei tempi più recenti: la specificità del modello *Senza Zaino* risiede nel considerare la progettazione intenzionale degli spazi come parte integrante di un *approccio globale al curricolo* (Orsi, 2006; 2016). Si tratta di una visione ecologica e sistemica che considera i luoghi dell'apprendimento come un contesto articolato, costituito dal sistema di attività, relazioni e artefatti, che è diretta espressione dei tre valori fondanti.

La progettazione intenzionale degli spazi è l'inizio del processo di metamorfosi che, gradualmente, si irraderà nel profondo investendo tutti gli aspetti della scuola. Non si tratta solo di rendere bella la scuola dal punto di vista estetico perché sia più piacevole e vivibile: è, piuttosto, una spinta gentile (*nudge*) che deriva da una visione ecologica e sistemica. Ne conosciamo l'efficacia, ma sappiamo altrettanto bene che il cambiamento degli ambienti, da solo, non basta. Perché quest'onda — lunga e potente — possa prendere corpo, deve essere associata alla consapevolezza pedagogica, alla condivisione di una *vision* definita e allo sviluppo di una comunità professionale attraverso il continuo scambio di pratiche e idee.

Il movimento in tutti questi anni ha continuato a nutrirsi di apporti teorici e dell'esperienza quotidiana delle sue realtà. Uno sviluppo che ha prodotto sperimentazioni ed elaborazioni teoriche originali; tra gli aspetti più rilevanti si segnalano le riflessioni intorno al sistema integrato Zerosei e ai modelli di riferimento per l'infanzia; lo sviluppo dell'educazione all'aperto (*outdoor learning and education*); le diverse soluzioni per la scuola secondaria di primo grado, fondate sul modello dell'*aula tre tempi*, tra organizzazione per aule tematiche disciplinari o per aula base (*home*).

La maturazione dell'approccio SZ è però soprattutto racchiusa nella definizione del **Paesaggio di Apprendimento (Learning Landscape)** (Mura, 2011). Si tratta di un concetto non nuovo (Hertzberger, 2008), che porta con sé una vasta ricchezza di significati ed esprime l'apertura all'innovazione e alla trasformazione della scuola, intesa come luogo da abitare, dove incontrare gli altri, apprendere e crescere come persone e come cittadini. I dizionari definiscono il *paesaggio* una «porzione di territorio come appare abbracciata dallo sguardo di un soggetto» e il «complesso di elementi caratteristici di una zona». Il termine non è dunque attribuito a una aggregazione casuale di elementi, ma porta con sé una dimensione di unitarietà e «composizione», che mette in rilievo due parole: *sguardo* e *abbracciare*. Lo sguardo richiama una soggettività che pone l'accento sulla relazione, si interfaccia con qualcosa. *Abbracciare con lo sguardo* implica quindi un coinvolgimento: è l'ambiente che rispecchia la vita della comunità, in rapporto profondo con chi lo abita (Mura, 2020a; 2018).

Il *Paesaggio di Apprendimento* (PdA) è quindi un **insieme ricco di senso**: scardina la centralità dell'aula ed è legato alla diversa concezione delle relazioni spaziali che si instaurano dentro e attorno all'edificio scolastico, ma attiene anche ai rapporti che la scuola instaura con il territorio e la comunità circostante.

Senza Zaino nella pratica considera l'unità scuola in modo organico e globale per riconnettere e riorganizzare gli spazi trasformandoli in *luoghi* abitati e carichi di valori e di esperienze, di memorie condivise, di emozioni e di appartenenza. Luoghi in cui si dispiega la vita sociale della comunità, scandita da riti e momenti della giornata, ma anche dall'imprevisto e dalla scoperta. Lo spazio dell'aula si dilata avvolgendo l'intera scuola in una tessitura che si articola intorno a *nodi* e *connessioni*: i *nodi*, che rappresentano altrettanti punti di partenza per la conoscenza del mondo, sono luoghi strutturati per ospitare attività di esplorazione e fornire chiavi

di accesso ai saperi (libri, strumenti didattici, materiali). Le *connessioni* sono invece generate dalla moltiplicazione delle occasioni di relazione e interazione, che sciolgono la linearità artificiosa dei «programmi» scolastici per promuovere un'idea di complessità che può essere indagata da più punti di vista. Si genera quindi una conoscenza non chiusa e prevedibile ma, al contrario, animata da salti, discontinuità e collegamenti tra oggetti, informazioni e saperi, tra reale e virtuale. Si apre così la possibilità all'inaspettato e alle esigenze conoscitive di alunne e alunni, sulla base delle quali costruire e strutturare percorsi in grado di ridare coerenza e significato a ciò che ci circonda.

L'ambiente di apprendimento è progettato per ospitare un'ampia gamma di attività svolte simultaneamente da gruppi e individui diversi, in cui i luoghi destinati alla sfera individuale e intima (e alla necessità di concentrarsi e lavorare individualmente e in piccolo gruppo) sono inseriti in una dimensione di appartenenza a un sistema aperto. Un paesaggio mutevole e capace di assorbire e adattarsi ai cambiamenti dove tutto è preparato per favorire il maggior numero di esperienze (Mura, 2011).

Nelle nuove architetture questo diverso paradigma può generare aggregazioni innovative, che rompono lo schema spaziale tradizionale fatto da corridoi e aule in batteria. Nascono così nuove tipologie di scuole, ad esempio composte da aule e **group room**¹ sviluppate lungo una **learning street** (figura 2.1), oppure aggregate in **cluster**,² sottoinsiemi che dividono l'intero spazio a disposizione secondo blocchi articolati, frammentando il connettivo e generando ambienti che possono essere più facilmente gestiti e identificati (figura 2.2).

L'apertura dell'aula porta a mettere in evidenza nuove potenzialità, come ad esempio quelle generate dall'utilizzo dello **spazio soglia** (Hertzberger, 2008): il confine pensato non più come limite ma come spazio significativo di lavoro, scambio, autonomia. Altre soluzioni possono scaturire dall'allestimento delle **aule plus** o **aule aumentate**, che possono ad esempio integrare parti del connettivo oppure fondere spazi condivisi da usare a rotazione.

¹ Le *group room* sono ambienti confinati con accesso diretto dallo spazio connettivo, adatti in particolare a riunioni di team e attività per piccoli gruppi.

² Nell'architettura scolastica per cluster si intende un sottoinsieme formato da più aule con spazi connettivi a comune. In questo modo lo spazio connettivo viene frammentato in aree di dimensioni più contenute, che ne facilitano la gestione, mantenendone la caratteristica di spazio di scambio e relazione (Seydel, 2018).

Nella maggior parte dei casi innovare gli ambienti di apprendimento significa intervenire sull'esistente, e rende necessario misurarsi con i limiti dell'edificio e individuarne le potenzialità. L'esperienza delle scuole Senza Zaino dimostra come sia possibile generare soluzioni efficaci, osservando da nuove prospettive lo spazio a disposizione e massimizzando il ruolo degli arredi, reale elemento di contatto tra il corpo e l'architettura. L'esperienza di *Scuola Senza Zaino* dimostra come questo sia possibile. «Gli arredi sono l'interfaccia di uso tra gli utenti e lo spazio consentono la declinazione dell'uso: hanno il compito di dare concretezza alle possibilità, di innescare le relazioni (come enzimi); sono i veri tools della scuola» (MIUR, 2013).

In questa nuova «geografia dell'apprendimento» la periferia diventa centro, in un movimento che si allarga fino a ricomprendere l'esterno, il territorio, le piazze, gli edifici e i giardini pubblici. La scuola risponde così alla vocazione di *hub* rispetto al territorio, nodo vitale che collega e rilancia le realtà presenti.

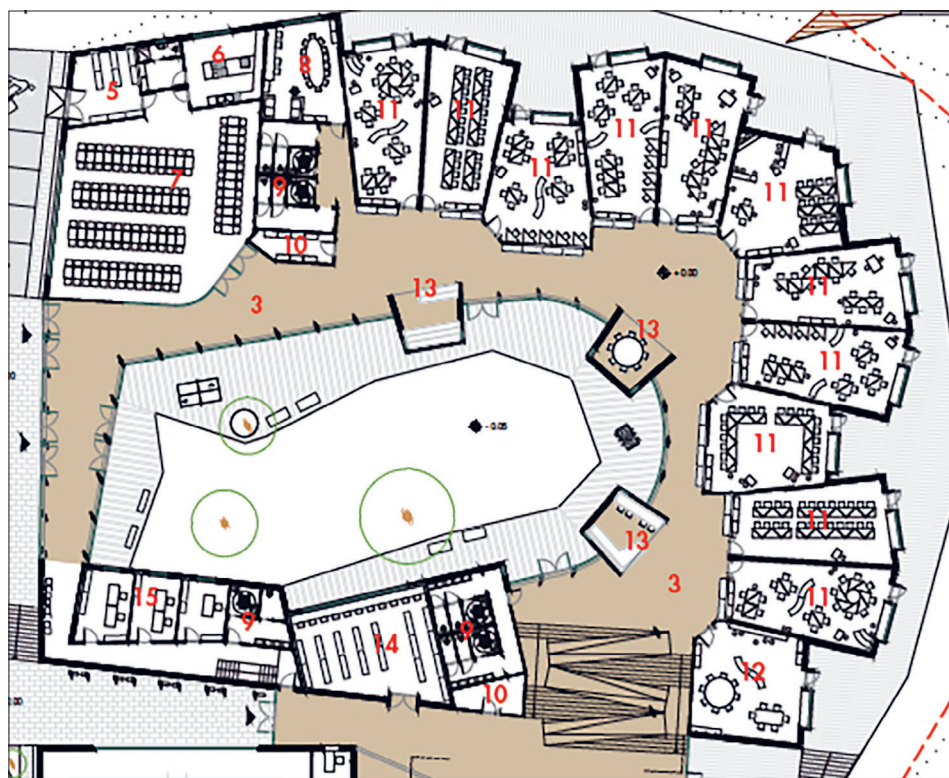


Fig. 2.1 Learning street e group rooms, scuola secondaria di primo grado.

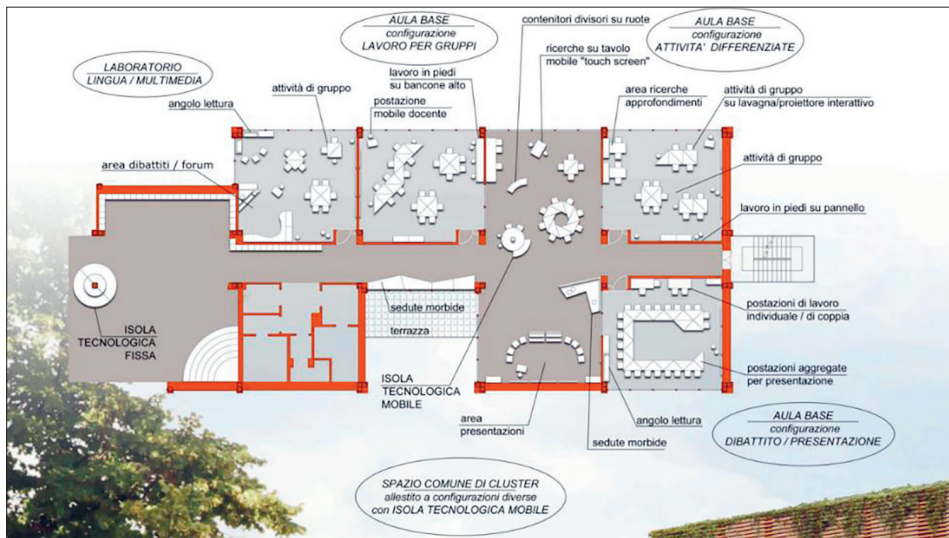


Fig. 2.2 Cluster, scuola secondaria di primo grado.

Costruire il PdA – Processi partecipativi tra formazione e comunità educante

L'allestimento del *Paesaggio di Apprendimento* è un percorso contestuale che, a partire dalle esigenze specifiche, dall'identità e dalla storia di ciascuna scuola, ricerca soluzioni pratiche per realizzare *forme spaziali appropriate* a nuove modalità di apprendimento e spazi significativi dove incontrarsi e lavorare.

All'interno della Rete SZ la promozione dei processi di innovazione educativa e la trasformazione dell'ambiente scuola, presuppongono un lavoro di equipe fra persone — educatrici, docenti, dirigenti, formatrici, coordinatrici pedagogiche territoriali, genitori, architetti e designer — che portano le proprie competenze e punti di vista, riflettendo insieme su un'idea di scuola, di bambino/ragazzo, di apprendimento e didattica, in un'ottica di ricerca-azione e miglioramento continuo.

La **formazione Senza Zaino** svolge un ruolo decisivo nel cambiare atteggiamenti e comportamenti professionali e si rivolge alle comunità professionali delle scuole, attivando processi che coinvolgono l'intera organizzazione. Le persone formatrici accompagnano le scuole nel percorso di costruzione del PdA, attraverso una riflessione continua sulle pratiche didattiche e l'attivazione della *comunità professionale*, per arrivare a soluzioni contestualizzate — anche **autocostruite** — che si

modificano nel tempo e modificano il modo di concepire e utilizzare lo spazio.

La progettazione scaturisce dall'esigenza di adattare l'ambiente alle pratiche e non viceversa: lo spazio non è prima pensato per essere *successivamente* riempito da contenuti e attività. Questo conferisce una connotazione in qualche modo diversa alle caratteristiche di flessibilità e trasformabilità che troviamo nella letteratura sulle architetture educative: non si tratta di predisporre spazi «aperti» e soluzioni flessibili per consentire una molteplicità di attività, che sono talvolta ancora solo immaginate. Il paesaggio cresce e muta costantemente, accompagnando la vita stessa della scuola, perché l'azione dei suoi attori — e il dispiegarsi della didattica — lo modifica ogni giorno.

Lo spazio è l'espressione diretta della *scuola-comunità* e si realizza mediante l'attivazione di processi partecipativi e di responsabilizzazione: alunni, docenti, genitori e la comunità sono direttamente coinvolti non solo nella progettazione, ma anche nella realizzazione e manutenzione di ambienti e arredi.

Il ruolo degli **arredi** — a volte costruiti su misura o da artigiani e aziende locali — è primario e fondamentale: sono questi ad animare atri e corridoi, a consentire diverse configurazioni per la didattica, a permettere la presenza di angoli personalizzati e accoglienti per tutti.

Funzionalità didattica e processi di costruzione della conoscenza – L'apprendimento differenziato

La scuola trasmissiva è basata sull'*insegnare*: dal punto di vista dello spazio il *focus* è sul docente, al centro di una configurazione frontale dove gli studenti sono recettori passivi e il *setting* è ristretto all'aula. Il cambio di paradigma è nella scuola basata sull'**apprendere**, dove il *focus* è sullo studente e sulle modalità di apprendimento, che sono varie e articolate e richiedono configurazioni funzionali e versatili.

Il PdA è la visione che risponde a questa innovazione, ad esempio facilitando l'apprendimento **differenziato** — uno dei temi cardine per l'attuazione della didattica SZ — che richiede *setting* differenziati: aree per il lavoro individuale, di coppia e per piccoli gruppi; zone per l'utilizzo di strumenti e materiali; spazi per incontrarsi, discutere e presentare collettivamente prodotti e risultati.

L'ambiente così predisposto svolge anche un ruolo importante come **attivatore di interazioni**: da una parte valorizza il ruolo del secondo educatore (Malaguzzi, 1996) e moltiplica le occasioni di scambio con i pari, dall'altra massimizza le possibilità di interazione con il docente, che non avviene più nell'area «di fronte alla lavagna» ma in molti luoghi diversi.³ Il confine dell'aula finisce per valicare i muri fisici e dilatarsi negli ambienti di raccordo, chiamandoli a diventare parte dello spazio di apprendimento. L'integrazione degli elementi architettonici e degli arredi offre infinite occasioni per creare luoghi destinati al ritrovo, alla relazione e alla comunità, come anche aree individuali e per la concentrazione, postazioni per la proiezione e la diffusione di contenuti, spazi esterni in continuità e in diretta connessione con l'ambiente interno (MCA, 2021). Il pavimento stesso può diventare un piano adatto a giochi, attività, incontri; le gradinate luoghi per far emergere attività spontanee di drammatizzazione, musica, performance. Anche i muri — pensati in modo tridimensionale — diventano l'occasione per inserire armadiature, contenitori, superfici attrezzate, così come angoli guardaroba, vetrine, scaffali, nicchie di studio, angoli cucina, sedute (Mura, 2011).

Il modello dell'artigiano e la Fabbrica degli strumenti – Apprendere attraverso le mani

Modello di riferimento, in particolare per gli ambienti della scuola primaria è la **bottega dell'artigiano** (Orsi, 2006; 2016; 2021): ne fanno parte i materiali, gli strumenti tattili e digitali, i «muri parlanti» e la comunicazione visuale, in un *allineamento contestuale* che proietta la didattica in una dimensione attiva e laboratoriale. Nell'*aula bottega* il docente pianifica, guida e sviluppa la cooperazione tra gli allievi/apprendisti, attraverso l'indagine e la riflessione, nel rispetto dei tempi e degli stili cognitivi di ciascuno. In questo processo l'insegnante è chiamato a rivestire ruoli diversi: dall'*organizing* al processo di *modeling*, *coaching* e *scaffolding* fino alla progressiva «dissolvenza» (*fading*) che accompagna gli alunni mentre si impadroniscono di apprendimenti e competenze,

³ «Una classificazione delle strategie didattiche [...] particolarmente convincente sul piano metodologico [...] è quella elaborata da Giovanni Bonaiuti e Antonio Calvani, che distinguono sei famiglie di architetture in base al grado di attivazione dello studente [...] L'interazione e il confronto sono indispensabili... Impariamo quindi tramite l'interazione, come confermano le neuroscienze e la ricerca sperimentale» (Fondazione Giovanni Agnelli, 2020, p. 117).

sperimentandosi in modo sempre più autonomo e in differenti contesti (*producing*).

La bottega ha anche un forte carattere creativo e **generativo**, dal momento che, grazie all'osservazione e alla ricerca, qui si sperimentano nuovi materiali e si inventano nuovi strumenti, che permettono di attuare l'**apprendimento attraverso le mani** come pratica quotidiana. Nel tempo, grazie alla creatività e alla passione di docenti e genitori, è venuto a crearsi un ricchissimo repertorio, in continua evoluzione, che testimonia la presenza di manufatti diventati parte essenziale del paesaggio SZ, in particolare nella scuola primaria e nello Zerosei.

Le **Fabbriche degli strumenti** — i luoghi dove si svolge l'auto produzione dei manufatti — sono dotate di postazioni di lavoro e utensili adatti a lavori di cartongaggio e falegnameria, ma anche di dispositivi per la realizzazione di prodotti digitali. Sono più di un luogo fisico: rappresentano una grande risorsa per i docenti, un ambiente dove trovare e scambiare idee ed esperienze, un'occasione di incontro e formazione per i genitori, uno spazio dove si progettano soluzioni per migliorare gli ambienti della scuola. Talvolta condivise da più scuole — sono anche un luogo dove incontrare i docenti dello stesso plesso e di diversi livelli di scuola, dallo 0-6 alla secondaria. Oggi il *repository* degli strumenti conta più di 500 pezzi, anche digitali, un «tesoro» condiviso dove per ogni elemento sono descritte indicazioni di uso e di realizzazione, che producono poi infinite varianti.

Oltre ai locali a carattere più tecnico, le *Fabbriche* offrono una stanza dove esporre su apposite scaffalature gli strumenti divisi in categorie (gestione, cancelleria e apprendimento) e corredati da schede illustrative, istruzioni per l'uso e da un apposito catalogo. Qui tutto resta sempre a disposizione di ogni docente, sollecitando lo scambio di buone pratiche, la progettazione e l'implementazione di nuovi materiali.

La ricerca sugli strumenti di apprendimento e l'allestimento delle Fabbriche è frutto del contributo fondamentale di Aldo Marchesini, maestro elementare per oltre vent'anni nelle Scuole europee di Belgio, Germania e Italia, e in seguito pedagogista. A partire dai primi anni 2000, egli offre un apporto decisivo allo sviluppo del modello Senza Zaino. In quel periodo elabora, documenta e realizza circa un centinaio di prototipi di strumenti didattici destinati ad ambienti scolastici da lui stesso progettati e pensati per promuovere il lavoro cooperativo, la responsabilità e la differenziazione degli apprendimenti. Sono anni segnati da una ricerca costante e da una sperimentazione quotidiana condotte insieme alle prime maestre Senza

Zaino con il supporto del Gruppo Fondatore, nei quali in tanti partecipano attivamente alla definizione delle pratiche del modello. La sua riflessione sull'ambiente come «luogo» educativo prende forma concreta nell'idea di Fabbrica degli Strumenti. La Fabbrica non è concepita come una semplice officina di oggetti, ma come un ambiente vivo, capace di rendere tangibile una visione pedagogica: ogni strumento costruito racconta un'idea di scuola, un modo di intendere la relazione educativa, l'organizzazione degli spazi e il ruolo attivo degli studenti. In questo senso, la Fabbrica diventa uno spazio in cui il pensiero pedagogico si traduce in pratiche, materiali e soluzioni operative.

Un elemento distintivo di questo percorso è il suo carattere pienamente partecipato. La diffusione delle Fabbriche nella Rete Senza Zaino rappresenta infatti l'espressione più chiara di un movimento generato dal basso, in cui i docenti assumono un ruolo di **co-ricercatori attivi**, impegnati nella progettazione, nella sperimentazione e nella continua rielaborazione generativa degli strumenti e degli ambienti di apprendimento.

In questo cammino, Aldo Marchesini ha svolto la funzione di facilitatore di eccellenza: non un progettista dall'alto, ma una guida capace di orientare, sostenere e valorizzare la ricerca professionale dei docenti, offrendo al tempo stesso competenze tecniche e una profonda sensibilità pedagogica.

Questa esperienza, cresciuta nel tempo e ormai radicata in numerose scuole della Rete, rappresenta oggi un patrimonio condiviso. Le Fabbriche degli Strumenti continuano a essere luoghi di innovazione, collaborazione e costruzione di senso.

Apprendere nell'era digitale – *Digital literacy* e cittadinanza attiva

Progettare l'ambiente formativo significa considerare anche il rapporto tra realtà concreta e realtà virtuale, rivolgendosi alle dimensioni della distanza/lontananza e della prossimità/vicinanza. Dimensioni che riguardano tanto l'accesso ai saperi che le relazioni. Oggi l'informazione — una massa pressoché infinita di informazioni — è disponibile da qualsiasi punto del globo. Anzi, grazie alla portabilità dei device, i punti di accesso alla conoscenza e alla comunicazione sono in continuo movimento e non fissi nello spazio.

La riflessione che nel Movimento Senza Zaino è in atto sull'apprendimento nell'era digitale è legata sia alla ***digital literacy*** (alfabetizzazione digitale), come parte dei diritti e principi della

cittadinanza europea, sia al costruito di *affordance pedagogiche delle TIC*, ossia i benefici attribuiti alle tecnologie digitali, in relazione al contesto e alla loro integrazione nella didattica (Wang, 2009). Nella *scuola comunità* l'alfabetizzazione digitale, connessa alla possibilità di partecipare attivamente a una società sempre più digitalizzata come soggetti di diritti, diventa oggetto e non solo mezzo di apprendimento. Alla base l'idea che la tecnologia dovrebbe unire le persone e connetterle, per rafforzare il processo democratico e la partecipazione e promuovere inclusione. La *digital literacy* include la *media education* e punta alla capacità di comprensione delle informazioni per il bene comune e allo sviluppo di una relazione con i contenuti basata su pensiero critico e uso responsabile del digitale.

L'importanza che fin dai suoi esordi il modello SZ ha dato a oggetti, materiali e strumenti, ha riguardato di recente anche gli strumenti tecnologici, all'interno di una concezione socio-costruttivista, dove la costruzione di una conoscenza interdisciplinare e la generatività delle idee possono essere facilitate dall'esplorazione di risorse digitali e dall'utilizzo delle tecnologie in contesti cooperativi.

Il PdA riflette la complessità del reale e punta a un apprendimento profondo, all'esplorazione dei contesti e al fronteggiamento di problemi reali, con un'*affordance pedagogica* che guarda alle TIC come supporto alla metacognizione e alla riflessione critica sulle esperienze. Inoltre, tende alla facilitazione delle prestazioni autonome di studenti e studentesse, e predilige la scelta di un apprendimento attivo, interattivo e creativo attraverso la tecnologia (Trevisan, 2023).

La scuola come Comunità di Ricerca – I luoghi della scuola comunità

Se lo spazio dell'aula stabilisce confini tra il «mio» spazio e quello degli altri, farla «esplodere» significa abitare dimensioni comuni e di incontro. Si può quindi affermare che il PdA è il luogo della **scuola comunità** e che gli ambienti connettivi sono coinvolti radicalmente in questo processo e ne diventano la trama attiva e significativa, assumendo un ruolo centrale e un alto valore simbolico. Questi spazi, di solito spogli e privi di significato tanto da essere pensati come luoghi «punitivi» e minaccia per l'alunno disattento o che disturba (Hertzberger, 2008), possono invece diventare luoghi in cui sentirsi accolti.

La scuola secondaria di primo grado: Connettere i saperi

Maria Grazia Mura, Maria Luisa Bennani
e il gruppo di ricerca Scuola Secondaria Rete Senza Zaino¹

Box 5.1

La scuola secondaria di primo grado nel paesaggio di apprendimento (Maria Paola Pietropaolo)

La scuola secondaria di primo grado è spesso descritta come «la scuola del guado»: un ponte tra l'infanzia e l'adolescenza, attraversato da ragazzi e ragazze che vivono una fase di cambiamenti profondi, cognitivi, corporei ed emotivi. È un tempo in cui emergono nuove possibilità di apprendimento, ma anche fragilità e tensioni. L'irrequietezza tipica dell'età si intreccia con il bisogno di appartenenza al gruppo dei pari, la ricerca di identità convive con la richiesta di protezione, mentre la crescente capacità di pensiero astratto apre prospettive di riflessione critica. In questo scenario, la scuola è chiamata a svolgere una duplice funzione: guidare senza sostituirsi, accompagnare senza soffocare, aprire spazi di autonomia senza abbandonare i ragazzi a sé stessi.

¹ Il lavoro qui presentato è stato curato in collaborazione Maria Luisa Bennani (che ha contribuito alla stesura del capitolo) e con il gruppo di ricerca per la scuola secondaria Senza Zaino composto da Lella Buschini, Lorenzo Brogi, Valerio Monti, Marcello Cannetiello, Luisa Carpenito, Monica Canini, Laura Grida, Mary Caffio, Marianna Noce, Letizia Fontana.

Proprio qui lo spazio educativo rivela tutta la sua forza. Non si tratta di una cornice neutrale, ma di un **dispositivo pedagogico** che influisce in modo diretto sulle pratiche didattiche e sulle relazioni. La disposizione degli arredi, la presenza di angoli funzionali, l'apertura o meno a luoghi di passaggio attrezzati: ogni scelta spaziale comunica un messaggio implicito e orienta i comportamenti. Una classe con file parallele di banchi suggerisce immobilità e controllo, un'aula con setting differenziati trasmette invece l'idea che esistono diversi modi di apprendere, che la diversità è riconosciuta e che la responsabilità può essere condivisa. È questa la prospettiva del paesaggio di apprendimento: non un insieme di arredi più o meno moderni, ma un **orizzonte culturale e metodologico** in cui spazi, tempi e materiali diventano strumenti di didattica attiva, favoriscono la partecipazione, incoraggiano la riflessione metacognitiva, rendono possibile un apprendimento realmente connesso.

Non si possono però sottovalutare le difficoltà dei docenti. Molti insegnanti della scuola secondaria di primo grado vivono la tensione tra il desiderio di responsabilizzare gli studenti e la preoccupazione per la loro sicurezza, temendo che la libertà si trasformi in disordine e che l'apertura degli spazi comprometta la disciplina. Si tratta di resistenze comprensibili, alimentate dall'età dei ragazzi e dai vincoli di un'edilizia scolastica che, con le sue aule seriali e i corridoi spogli, sembra fatta apposta per sostenere la lezione frontale e non la didattica laboratoriale. Il rischio è che la scuola si trasformi in un luogo di contenimento più che di apprendimento. Eppure, proprio il paesaggio di apprendimento può costituire la risposta a queste paure: non spazi caotici e privi di regole, ma ambienti strutturati che rendono possibile esercitare la libertà dentro cornici di sicurezza e di cura.

I valori fondanti del modello Senza Zaino — ospitalità, responsabilità e comunità — assumono nella secondaria un carattere particolare. L'ospitalità significa **accogliere la complessità dell'adolescenza**, senza stigmatizzare la corporeità che cambia e le emozioni intense che la accompagnano. La responsabilità si traduce nella possibilità di gestire la libertà, di prendersi cura dei luoghi e delle relazioni, di sperimentare errori come parte del processo di

crescita. La comunità diventa occasione di appartenenza, un tessuto in cui il bisogno di riconoscimento individuale trova equilibrio nella collaborazione e nella co-costruzione dei saperi.

Gli spazi che incarnano questi valori non sono generici: l'aula-base offre stabilità e identità al gruppo classe, i laboratori multidisciplinari e le aule tematiche permettono di esplorare linguaggi diversi e di collegare i saperi, gli spazi connettivi diventano luoghi di relazione informale e di scambio. Non si tratta di innovazioni estetiche, ma di **precise scelte pedagogiche** che rendono concreti i principi fondativi del modello. In molte scuole della rete queste idee hanno già preso forma. In alcune scuole ad esempio alcuni corridoi sono stati trasformati in gallerie di ricerca, con pannelli mobili e scaffalature che ospitano lavori di gruppo e documentazioni accessibili a tutti. In altre le aule tematiche di scienze e matematica hanno consentito di organizzare **attività laboratoriali quotidiane**, riducendo l'uso del libro di testo e favorendo la sperimentazione. In altre ancora i connettivi sono stati arredati con tavoli bassi, cuscini e librerie, diventando spazi di lettura condivisa e di tutoraggio tra pari. Sono esperienze che mostrano come il paesaggio di apprendimento non sia un'astrazione, ma una pratica viva, che prende forma nella **creatività di docenti e studenti**.

A rendere possibile tutto questo contribuisce anche il **modello tre step**, che organizza la didattica in tre momenti — avvio, sviluppo, conclusione — e li connette a setting differenziati. Un'attività può iniziare nell'aula-base, continuare in un laboratorio tematico e concludersi nello spazio connettivo con una restituzione collettiva. In questo modo il tempo e lo spazio diventano parte integrante della progettazione, moltiplicando le opportunità di apprendimento.

La **trasformazione degli spazi** implica però anche un cambiamento nella professionalità docente. L'insegnante non è più soltanto trasmettitore di saperi, ma progettista di contesti: cura gli ambienti, predispone setting, accompagna i ragazzi a gestire in modo responsabile le libertà che vengono loro concesse. È un cambiamento che richiede formazione e lavoro collegiale, ma che restituisce alla professione insegnante un ruolo di maggiore protagonismo culturale e educativo.

Se la scuola secondaria di primo grado saprà adottare questa prospettiva, potrà superare la sua immagine di «anello debole» del percorso scolastico e diventare un vero **laboratorio di futuro**. Una scuola capace di **connettere saperi, persone e comunità**; di valorizzare l'autonomia senza rinunciare alla cura; di usare lo spazio come terzo educatore. Non più scuola del guado, ma scuola comunità, dove architettura, materiali, posture e linguaggi concorrono a **costruire esperienze formative significative**, capaci di incidere sul presente dei ragazzi e di aprire orizzonti di cittadinanza attiva.

Maria Paola Pietropaolo

Componente del Gruppo Fondatore Senza Zaino e responsabile della rivista del movimento, un trimestrale online edito da Erickson

Il modello tre step – Didattica, tempo e spazio

Il *Paesaggio di Apprendimento* per la scuola secondaria è funzionale a una didattica attiva — fondata sulla ricerca e ispirata da evidenze scientifiche — che pone attenzione a elementi in grado di avere un alto impatto sull'apprendimento.

La proposta base è individuabile nel **modello tre step**, e nasce dagli studi e dalle esperienze della Rete Senza Zaino, con l'obiettivo di riconnettere l'utilizzo dello spazio a una più efficace gestione delle modalità di conduzione del tempo durante le attività didattiche.

L'*evidence based learning* (Calvani e Trinchero, 2019) ci dice infatti che ogni «lezione» dovrebbe sempre iniziare con una breve rassegna dell'apprendimento precedente (per attivare le preconoscenze) e una veloce presentazione di cosa si vuole ottenere, per agire sulla motivazione all'apprendimento. Il momento della spiegazione frontale deve essere limitato: Hattie raccomanda di attuare l'inversione dei tempi occupati dal docente (spesso circa all'80%) rispetto a quelli occupati dall'attività dell'allievo (Hattie, 2016), mentre Bruner sottolinea l'importanza di individuare le conoscenze fondamentali per diminuire il carico cognitivo «estraneo» (Bruner, 1964a). L'attenzione degli allievi dovrebbe essere orientata presentando nuovi materiali a piccoli passi (così da non sovraccaricare la memoria di lavoro), fornendo continui feedback; destrutturando e ristrutturando il compito per

adattarlo alle capacità degli allievi; sollecitando l'impiego di alti processi cognitivi per una comprensione più profonda; facendo pratica guidata attraverso la continua variazione dei contesti applicativi per aumentare progressivamente l'autonomia dello studente.

Nel modello «tre step» lo sviluppo delle attività è scandito in una fase iniziale di *avvio* o apertura/presentazione; una seconda fase operativa di *sviluppo*, per la pratica intenzionale e il lavoro di gruppo o individuale; e una successiva fase di *conclusione* dedicata alla restituzione collettiva, e alla riflessione sul percorso.

Fase di avvio

Nella fase di avvio l'obiettivo delle attività proposte è quello di attirare l'attenzione dello studente, attivarne le conoscenze pregresse (su cui poi costruire le nuove conoscenze) e agire sulla sua motivazione.

È una fase di *warm-up*, di riscaldamento, sia personale che del gruppo classe. Di solito, infatti, l'attività proposta coinvolge tutti gli studenti senza differenziazioni.

Nella fase di avvio la disposizione degli studenti nell'aula è flessibile, a seconda dell'attività che il docente propone. Può essere una disposizione circolare, per effettuare un *circle-time* o per svolgere un *brain-storming*, includendo in questo caso la lavagna nel cerchio. Nel caso sia la visione di un video o una lettura ad alta voce, la disposizione degli studenti sarà orientata verso un vertice, cioè il punto di emissione dello stimolo, se fosse invece l'ascolto di una canzone, la disposizione potrebbe essere informale. Il momento della presentazione dell'attività o della spiegazione frontale ha contenuti selezionati e un approccio finalizzato a individuare le conoscenze fondamentali e davvero significative, per evitare il sovraccarico cognitivo (Hattie, 2016; Bruner, 1964b). L'alleggerimento dello zaino va infatti di pari passo con l'alleggerimento della didattica, nel tentativo di sfoltire ciò che è sovrabbondante, per selezionare — a partire dalla progettazione e riflessione collegiale — i nuclei fondanti di ciascuna disciplina e favorire l'interdisciplinarietà.

Fase di sviluppo

La riduzione del tempo frontale permette di lasciare spazio all'operatività e al protagonismo di studenti e studentesse, mediante

attività strutturate per costruire, consolidare e approfondire conoscenze e competenze. Si tratta di attività individuali, in coppia o in piccolo gruppo, in forma di esercizi pensati per sviluppare l'osservazione, il pensiero e le competenze. Le attività si svolgono in modo sia analogico che digitale, con una particolare attenzione alla dimensione operativa: sono presenti compiti autentici e di realtà, che sfidano a realizzare prodotti sollecitando creatività, problem solving, elaborazione e progettualità individuale e di team. Il docente, durante la fase di sviluppo, deve mettere in condizione studenti e studentesse di lavorare in modo autonomo, offrendo allo stesso tempo supporto e stimoli ulteriori. La pratica guidata è il cuore della lezione: l'insegnante modella le attività, osserva e affianca gli studenti fornendo continui feedback, ristrutturazione e destrutturazione il compito per adattarlo alle capacità del gruppo, sollecita l'impiego di processi cognitivi alti per una comprensione più profonda attraverso la continua variazione dei contesti applicativi, con l'obiettivo di aumentare progressivamente l'autonomia dello studente.

Nella fase di sviluppo la disposizione degli studenti è molto varia e flessibile, e può interessare sia l'aula che gli spazi adiacenti. Gli alunni possono distribuirsi per lavorare in gruppi, a coppie o individualmente, utilizzando tavoli di diverse dimensioni, pannellature o banconi per lavoro in piedi, aree morbide che consentono posture informali.

Fase di conclusione

La conclusione prevede un momento plenario, in cui studenti e studentesse restituiscono al gruppo classe quanto fatto singolarmente o in gruppo. È un momento privilegiato per la valutazione e l'autovalutazione, ma anche per riordinare quanto appreso durante la fase di sviluppo.

Il momento di conclusione sollecita nuovamente la metacognizione stimolando la riflessione sul percorso di ciascuno e del gruppo, rispetto agli obiettivi e ai traguardi attesi, in un continuo dialogo tra la valutazione del docente e le attività di autovalutazione strutturate che accompagnano il lavoro della classe.

La disposizione degli alunni varia a seconda del tipo di restituzione che il docente ha progettato. Se si tratta di un momento di condivisione di riflessioni o emozioni, si sceglierà la disposizione circolare. Se invece è un momento di presentazione, si può adottare la disposizione triangolare,

dove il vertice verso cui si dispongono gli studenti, è l'alunno o il gruppo di alunni che presentano.

Setting differenziati – *Policentrici o flessibili?*

Il modello *tre step* si traduce in setting differenziati, che privilegiano l'apprendimento cooperativo e implicano la sostituzione della cattedra con postazioni decentrate e più snelle. La combinazione degli elementi può generare diversi tipi di spazio.

- Configurazione in aree definite come **spazi policentrici e arredati in modo stabile**, in cui i ragazzi si spostano a seconda delle attività. Richiede ambienti di una certa ampiezza, ottenuti ad esempio utilizzando gli spazi connettivi o accorpendo le aule. Gli arredi sono fissi e allestiti in modo da favorire specifiche modalità didattiche.
- Configurazione ad **aree flessibili**. È relativamente semplice da attuare, e richiede arredi modulabili e aggregabili (le forme quadrate appaiono le più pratiche, ma esistono innumerevoli altre soluzioni), da spostare a seconda delle necessità: a isola, a coppia, singoli (ad esempio nel momento della verifica), disposti in schiere affrontate per il *debate* o, ancora, lungo il perimetro per una discussione collettiva.

In ogni caso (anche qualora l'edificio ponga limiti stringenti) è importante avere una **visione globale** degli spazi a disposizione, in modo da individuarne le potenzialità e ipotizzare le soluzioni: ad esempio tramite l'utilizzo dello spazio soglia e del connettivo, l'espansione dell'aula, la combinabilità delle diverse aree presenti.

Negli ambienti SZ per la scuola secondaria non dovrebbero inoltre mai mancare una o più aree dedicate ai momenti di approfondimento, costituite da postazioni separate per lavoro individuale e di coppia, *peer to peer* o *one to one* con il docente. Sono necessari anche un'adeguata **pannellistica** con le procedure e le istruzioni per l'uso e **spazi informali** diffusi nelle aule e nel connettivo per accogliere le diverse posture nei vari momenti della giornata. Per riporre i materiali (personali e condivisi) sono consigliati buchette/casellari/ripiani, da collocare all'interno e all'esterno dell'aula, utili per liberare lo spazio e avere la possibilità di attuare diversi tipi di attività.

L'integrazione con il digitale, in particolare, deve essere efficiente e funzionale, perché le tecnologie costituiscono importanti «facilitatori» per

personalizzare e individualizzare la didattica e per una gestione improntata alla differenziazione delle attività: gli ambienti devono essere stabilmente connessi alla rete, dotati di WIFI, monitor interattivo e notebook.

Altrettanto importante è che ci siano sempre strumenti a disposizione degli studenti, mediante postazioni di classe, carrelli mobili con computer, tablet portatili, *device* personali (soluzioni che sono talvolta associate all'autoproduzione di materiali alternativi ai libri di testo).

La configurazione dell'aula-base (home) – Un ambiente di riferimento

Il *Paesaggio di Apprendimento* per la scuola secondaria di primo grado, all'interno del mondo SZ, presenta attualmente due sperimentazioni principali. Si tratta di configurazioni diverse, accomunate da elementi distintivi comuni e in dialogo tra loro: l'organizzazione per **aula tematiche disciplinari** e quella per **aula base (home)**. Entrambi i modelli hanno sostanza e giustificazioni, e tendono a contaminarsi e ibridarsi per sviluppare soluzioni originali.

Il modello per **aula base** presenta il vantaggio di offrire un **ambiente di riferimento per la classe**, sollecitando la dimensione dell'appartenenza e personalizzazione del proprio spazio (figura 5.1). Alle pareti sono collocati i materiali che regolano la vita del gruppo: le procedure, gli incarichi e i ruoli di ciascuno, il *planning*, così come gli elaborati prodotti dalla classe nelle diverse materie e gli strumenti visuali e didattici in uso.



Fig. 5.1 Aula Home, scuola secondaria di primo grado.

Allo stesso modo gli spazi destinati ai materiali personali stimolano **routine di cura** — quasi casalinga — che hanno un'indubbia ricaduta positiva sul clima di classe. L'organizzazione degli ambienti e i valori condivisi vanno oltre il lavoro d'aula e contribuiscono a sviluppare il più possibile il **senso di appartenenza** alla scuola da parte dei docenti, dei ragazzi e delle famiglie. Per agevolare il lavoro dei docenti (immaginiamo docenti con 9 classi!) le procedure (IPU) vengono il più possibile uniformate per tutte le classi attraverso un lavoro di confronto, condivisione e revisione fatto dagli alunni rappresentanti di classe durante il consiglio dei ragazzi. Queste procedure sono comunque oggetto di revisione periodica e hanno ricadute anche sull'organizzazione del team docente. Nel corso della giornata il movimento e la mobilità degli alunni (un aspetto fondamentale per il benessere) possono essere garantiti prevedendo momenti di decompressione e rilassamento, con esercizi e passeggiate all'esterno; configurando gli ambienti in modo policentrico e per aree differenziate con utilizzo a rotazione; stimolando una didattica più fluida mediante l'allestimento di postazioni di lavoro attrezzate negli spazi connettivi.

L'**aula base**, per sua stessa definizione, deve essere fruibile e adattabile ai diversi insegnamenti e ai diversi momenti che si succedono nel **modello 3 step**. Saranno quindi preferiti arredi modulabili e facilmente spostabili.

L'ambiente — che potrà comprendere aula, *spazio soglia* e parte del connettivo — diventerà luogo per la presentazione, il lavoro di gruppo, o la restituzione, a seconda dell'attività che si sceglie di allestire.

Laboratori multidisciplinari – Spazi polivalenti e specializzati

Un'attenzione particolare deve essere riposta nell'allestimento di ambienti più specializzati, con la realizzazione di **laboratori multidisciplinari**, che superino la concezione del laboratorio tradizionale per creare uno *spazio complesso e articolato* in grado di favorire la contaminazione tra le discipline. Ne è esempio il **laboratorio STEAM** (scienze, tecnologia, ingegneria, arte e matematica) che può prevedere aree per gli esperimenti scientifici, la chimica e la biologia; per il coding e la robotica educativa; per la progettazione, il disegno e la stampa 3D; per le lavorazioni manuali e pratiche (falegnameria, elettrotecnica, etc.).

Altrettanto importante è il **laboratorio Umanistico**, che mette al centro la cultura del libro e della parola, ad esempio con un'area *biblioteca* concepita per modalità differenziate di lettura (informali o strutturate); zone per la fruizione e produzione di contenuti visuali e multimediali (web e video *content*, stazione radio, redazione giornalistica per la realizzazione di telegiornali, magazine e *webzine* dei ragazzi); spazi per il *debate* e ambienti per la presentazione di libri e progetti.

I laboratori multidisciplinari possono essere allestiti in modo **flessibile** o per **aree differenziate**, prevedendo pareti attrezzate e carrelli a tema, piani di lavoro aggregabili e banconi; tribunette e podium a gradoni, spazi informali e morbidi. Per questo necessitano di superfici ampie: qualora si disponga solo di spazi ridotti è possibile utilizzare due o più stanze contigue oppure parte degli spazi comuni.

Le aule tematiche – *Didattica e organizzazione globale*

La configurazione per *aule tematiche disciplinari* è già ampiamente sperimentata e adottata anche da altre proposte per l'innovazione didattica: in particolare dal modello Dada (Fattorini, 2024) – *Didattiche per Ambienti Di Apprendimento*,² e dalla rete di Avanguardie Educative di Indire, con l'adozione dell'idea delle *aule laboratorio disciplinari*.³

Questo tipo di organizzazione presenta spazi aula — progettati e aggiornati dai docenti sulla base delle **specifiche esigenze di ogni disciplina** — che vanno a costruire un insieme dove i ragazzi si spostano continuamente. Ciascun insegnante individualmente o in gruppo può così organizzare spazio, setting, strumenti e materiali in modo più funzionale alla propria materia, per consentire agli studenti di immergersi in uno specifico contesto del sapere. Al termine di ciascuna lezione i ragazzi si spostano per raggiungere l'aula successiva: numerosi studi evidenziano come il movimento del corpo agisca sul benessere personale e sulla riattivazione della concentrazione e delle capacità cognitive (Caldin, 2019).

I continui **spostamenti** richiedono l'allestimento di armadietti personali negli spazi comuni di passaggio, dove sia possibile prendere e depositare i materiali nel corso della giornata. Una seconda soluzione —

² Si veda il sito web della rete nazionale Dada: <https://www.scuoledada.it/> (consultato il 25 marzo 2026).

³ Si veda l'adozione dell'idea di Avanguardia Educative: <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/aule-laboratorio-disciplinari> (consultato il 25 marzo 2026).

con una ricaduta anche didattica — consiste invece nell'adozione di un device *one to one* associato ai libri digitali o ai materiali alternativi ai libri di testo.

Il modello per **aule tematiche disciplinari** si fonda su di una profonda sollecitazione di **responsabilità** e **autonomia**, in un esercizio quotidiano di cittadinanza che sviluppa atteggiamenti di aiuto solidale (ad esempio nel ruolo di guida e aiuto dei compagni più fragili). Così come l'aula **base** rappresenta un ambiente «domestico» e di cura, qui lo spazio di riferimento della classe è l'intero edificio scolastico. Si tratta di percorsi complementari che hanno il medesimo punto di arrivo: la collegialità, che a partire dalla singola classe investe tutta la scuola per agire sulla condivisione di spazi, procedure e comportamenti, stimolando il senso di appartenenza all'intera comunità scolastica. È un processo che riguarda tanto i docenti che gli studenti, coinvolti attivamente nella definizione (e nel monitoraggio) degli aspetti che regolano la vita della comunità.

Nella scuola SZ l'aula tematica disciplinare potrà essere sviluppata secondo soluzioni differenziate, che tengono conto delle modalità di conduzione e gestione delle attività già definite nel **modello tre step**.

Si genera così un **Paesaggio di Apprendimento**, articolato in **dipartimenti interdisciplinari** che «specializzano» le diverse aree della scuola. I dipartimenti realizzano nel concreto una *geografia mentale* che si fonda sul dialogo tra i saperi e che può essere messa ulteriormente in evidenza tramite un'apposita pannellistica e un sistema di *way finding* basato su icone e colori identificativi. Il raggruppamento delle aule, inoltre, attiva un vero e proprio ripensamento degli spazi in contesti esplorativi funzionali a un apprendimento per scoperta e ricerca, come espressione di progettualità, lavoro in team e *creatività* che si esercita trasversalmente alle discipline.

L'insieme delle Aule Tematiche di ogni dipartimento costituisce un ambiente specializzato, che potrà essere integrato dalla presenza dei **laboratori multidisciplinari** già citati. Questa peculiare organizzazione permette inoltre di costituire dei **cluster tematici** che sfruttano al meglio gli spazi connettivi in comune. Così negli androni e nei corridoi del dipartimento **linguistico** possono essere collocate **piccole collezioni di libri e riviste in lingua o esposizioni a tema**; in quello **umanistico** una biblioteca curata e ospitale, zone per la fruizione e produzione di contenuti multimediali, spazi per il *debate*, etc. Allo stesso modo un dipartimento **scientifico-tecnologico** incentrato sulla creatività può essere articolato

in un **laboratorio diffuso** con spazi modulari che, partendo dal laboratorio di arte, si snodano attraverso *maker space* e aree di lavoro specializzate e dedicate all'intelligenza pratica e manuale e agli esperimenti scientifici (scienze, biologia e chimica), fino ad arrivare alla robotica, programmazione, modellamento e stampa 3D.

Nel progettare il *Paesaggio di Apprendimento* è essenziale mantenere una visione globale degli spazi: questo permette, ad esempio, di allestire i dipartimenti **differenziando le aule tematiche** in modo da evitare la ripetitività delle stesse configurazioni e favorire l'applicazione di diverse metodologie. Nel dipartimento Umanistico, ad esempio, uno spazio potrebbe essere allestito con piani di lavoro aggregabili, uno con podium, un altro con banconi.

Queste soluzioni implicano l'impegno verso un buon coordinamento dei tempi tra docenti dello stesso ambito disciplinare, ma offrono la possibilità di sperimentare più agevolmente le più svariate configurazioni, nonostante gli eventuali limiti architettonici imposti dall'edificio scolastico.

Gli spazi connettivi – Il tempo extra scuola

Gli ambienti della scuola secondaria sono pensati per una didattica fluida e incentrata su responsabilità, autonomia e differenziazione delle attività. L'edificio dovrebbe essere fruibile anche nel **tempo extra scuola**, per permettere agli studenti attività di approfondimento e ricerca o corsi specifici, anche in collaborazione con il territorio: musica, teatro, conversazione con madrelingua, fotografia e *videomaking*, robotica, laboratori artistici e manuali.

Ripensando la scuola secondaria capita frequentemente di scontrarsi con edifici fortemente limitanti, composti da corridoi e aule in batteria. Per spezzarne la monotonia può essere utile, ad esempio, adottare lo schema compositivo per **cluster** con sottoinsiemi composti da 3/4 locali, che possono corrispondere ad aule di sezione (nel caso di organizzazione per aule *home*) o a dipartimenti (nel caso di organizzazione per **aule tematiche**). A ogni **cluster** potrebbe essere associata una parte del connettivo, uno slargo, una ex aula aperta.

L'allestimento degli spazi connettivi segue le linee già osservate per la scuola primaria: postazioni di lavoro in piccolo gruppo (con sedute e in piedi); spazi informali, morbidi e accoglienti; aree attrezzate per mostre

ed esibizioni; agorà e spazi di incontro (anche all'esterno); verde indoor; ambienti di decompressione e relax.

Dovrebbe essere sempre presente un ambiente biblioteca concentrato in uno spazio dedicato o diffuso in più aree, attrezzato con postazioni differenziate per lettura di gruppo, informale, individuale, drammatizzata ecc.

Gli *spazi esterni* devono essere curati e attrezzati per la didattica all'aperto, con pergolati, tavoloni, agorà esterne, spazi di lavoro, orti e giardini, aree per l'attività motoria e sportiva.

Box 5.2

Gioco e apprendimento: tra gamification e game-based learning

(Rosaria Battiato)

Nella scuola secondaria di I grado, il gioco rappresenta uno strumento pedagogico strategico, capace di integrare dimensione cognitiva, sociale ed emotiva dell'apprendimento. Fin da *Homo ludens* di Johan Huizinga, il gioco è riconosciuto come componente essenziale della cultura e dell'esperienza umana: non semplice svago, ma spazio privilegiato per l'apprendimento, la costruzione di senso e la relazione (Huizinga, 2002). Roger Caillois ne approfondisce la natura come bisogno primario, individuando quattro categorie ludiche (agon, alea, mimicry, ilinx) che, spesso combinate, trovano applicazione anche in ambito didattico (Caillois, 2000). Più recentemente, Andrea Ligabue ha proposto la didattica ludica come approccio intenzionale e sistematico in grado di attivare apprendimenti significativi e competenze di ordine superiore (Ligabue, 2020).

Utilizzare il gioco nel contesto scolastico significa offrire agli studenti un ambiente autentico, relazionale e coinvolgente. Il gioco promuove lo sviluppo di competenze disciplinari, come logica, narrazione, padronanza lessicale e problem solving, e trasversali, come collaborazione, pensiero critico, gestione dell'errore, empatia e autoregolazione, in linea con le life skills e soft skills richieste dalla contemporaneità. Il suo valore risiede nell'apprendere attraverso l'azione e l'esperienza, in contesti significativi in cui l'errore non ha valenza punitiva, ma esplorativa.

Fabbriche degli strumenti

La «Fabbrica degli Strumenti» è lo spazio della costruzione dei materiali didattici, che raccoglie, espone e permette di condividere i manufatti che consentono l'apprendimento attraverso le mani. È uno spazio di ricerca, condivisione e scambio tra le persone docenti, creatrici e progettiste degli strumenti.



La Fabbrica di Lucca

La fabbrica degli strumenti (LU)

In un palazzo storico di Lucca è ospitata la Fabbrica che raccoglie anche i primi straordinari prototipi realizzati da Aldo Marchesini. Curata e continuamente aggiornata, la Fabbrica di Lucca è utilizzata per le formazioni.



La Fabbrica di Lucca

Scuola Primaria «E. Toti»

I.C. Pirri 1-2 (CA)

Molto ben attrezzata e curatissima, la Fabbrica degli Strumenti dell'I.C. Pirri 1-2 rappresenta una grande risorsa per tutte le scuole collegate.

Ricavata nell'ex appartamento del portiere della scuola, comprende 3 locali al piano terra (Sala progetti, Laboratorio 1 e Laboratorio 2) e al piano superiore un angolo consultazione e una ricca esposizione degli strumenti realizzati.



Area espositiva prototipi



Laboratorio Falegnameria



Strumenti di cancelleria

I.C. Gabelli (BA)

Molto ricca e articolata, la Fabbrica degli Strumenti dell'IC Gabelli di Bari è divisa in settori secondo le tipologie di materiali: apprendimento, gestione e cancelleria, in accordo con la classificazione dei materiali del Modello Senza Zaino.



Fabbrica degli Strumenti

Scuola Primaria «G. Deledda»

I.C. Vico De Carolis (TA)

Luogo della comunità professionale della scuola, lo sviluppo della Fabbrica testimonia il grande lavoro compiuto insieme ai genitori, e la vitalità del gruppo docente. Lo spazio, coordinato dalle docenti di Scuola dell'Infanzia, è adibito alla progettazione, realizzazione, sviluppo

e formazione all'uso di strumenti didattici di gestione e di apprendimento, inerenti a tutti i campi di esperienza. Oltre ai momenti di ideazione e realizzazione degli strumenti, qui vengono attuate fasi di verifica e revisione dell'efficacia di quanto messo in atto. La Fabbrica rientra nell'azione di contrasto alla povertà educativa e viene utilizzata per lo sviluppo di azioni e progetti inseriti nel PTOF.



Fabbrica degli Strumenti

Scuola Primaria e dell'Infanzia «E. Toti», Montenero d'Orcia

I.C. Vannini Lazzaretti,
Castel del Piano (GR)

Lo spazio è articolato secondo diverse funzioni: un'area espositiva, un setting d'aula con spazi degli strumenti dedicati a italiano e matematica, e un ambiente dedicato alla costruzione dei materiali di apprendimento per la primaria e l'infanzia.



Prototipi strumenti di apprendimento Scuola dell'Infanzia



Setting per agorà d'aula



Scaffali con prototipi strumenti di apprendimento

Outdoor education

Aree verdi, cortili e luoghi all'aperto della scuola sono progettati come ambienti didattici integrati, che favoriscono esperienze di apprendimento

attivo, esplorativo e creativo. Attraverso arredi, installazioni autocostruite, pergolati, agorà open air, orti, strutture gioco e spazi di lettura o atelier, questi ambienti promuovono il contatto con la natura, l'autonomia, la collaborazione e la connessione con il territorio e la comunità educante, rendendo la scuola un vero e proprio hub educativo.



Orto didattico

Scuola Infanzia «Arcobaleno»

**I.C. « Salvador Allende »,
Paderno Dugnano (MI)**

Gli orti didattici, progettati come parte integrante del paesaggio di apprendimento indoor-outdoor, offrono spazi per esperienze dirette dei cicli naturali e dell'ambiente, promuovendo autonomia, osservazione, riflessione e capacità di problem solving.

Scuola Villar S. Costanzo «N. Revelli»

I.C. Dronero, Dronero (CN)

Il Giardino Felice della scuola primaria Villar S. Costanzo è un'area esterna arricchita da installazioni in autocostruzione. Questi interventi rendono gli spazi piacevoli e stimolanti, trasformando il giardino in un ambiente adatto a attività didattiche, giochi e esperienze all'aperto, favorendo creatività, esplorazione e benessere dei bambini.



Giardino felice

Scuola Primaria «E. Toti»

**I.C. Vannini Lazzaretti,
Montenero d'Orcia (GR)**

L'agorà all'aperto diventa spazio collettivo della scuola-comunità, dove bambine e bambini sperimentano insieme la partecipazione attiva, la

condivisione di idee e la costruzione di conoscenze.

Gli spazi all'aria aperta sostengono processi di apprendimento collaborativo e riflessivo, rafforzando il senso di appartenenza e la consapevolezza dei valori democratici della vita scolastica.



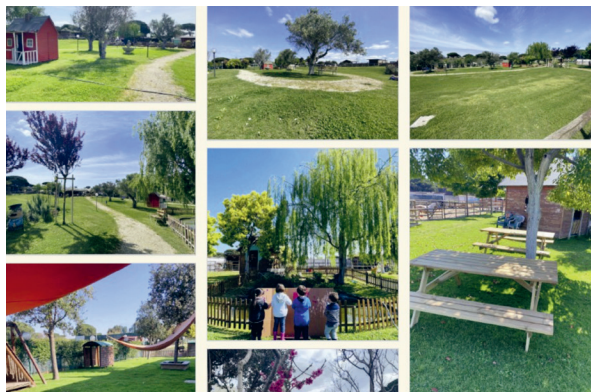
Agorà all'aperto

Scuola Infanzia Paritaria «Così per gioco»

Casal Palocco (RM)

Gli ampi spazi esterni della scuola dell'infanzia sono stati progettati come una vera e propria aula a cielo aperto, curata con particolare attenzione dal punto di vista paesaggistico e organizzata per offrire ambienti naturali diversificati e funzionali all'esperienza educativa, sostenendo autonomia, responsabilità, competenze scientifiche e relazionali in un'ottica di crescita armonica e consapevole e nel rispetto dell'ambiente. Aree verdi strutturate, zone d'ombra e spazi dedicati

all'esplorazione e alla coltivazione favoriscono apprendimento attivo, scoperta e momenti di gioco, ma anche relax e benessere in un contesto sereno e ospitale.



Spazi Outdoor

Scuola Primaria «S. Francesco d'Assisi»

**I.C. San Francesco d'Assisi – E. Pacelli,
Altamura (BA)**



Agorà in giardino

Grazie ai fondi per il Contrasto alla povertà e all'emergenza educativa (2021, DM 48 Art. 3) destinati al progetto «Ri-Disegniamo La Scuola», l'istituzione scolastica, in collaborazione con l'ente locale e soggetti privati, ha realizzato una grande Agorà nel cortile principale della scuola primaria.

La struttura è una pergola bioclimatica con lamelle orientabili che proteggono da sole e intemperie e favoriscono la ventilazione naturale, rendendo lo spazio fruibile tutto l'anno per attività didattiche diversificate, nell'ambito dell'outdoor education e della didattica multisensoriale. La pavimentazione in decking (legno riciclato e resina) a gradoni semicirculari rende l'area versatile per le lezioni e le attività di tutte le classi, dalla prima alla quinta.

Scuola Primaria «Don Milani»

I.C. Gambera, Pisa

Gli orti didattici costituiscono spazi di apprendimento all'aperto in cui bambine e bambini vivono esperienze dirette e significative secondo i principi dell'Experiential Learning e della Outdoor Education. Attraverso la cura delle piante, l'osservazione

dei cicli naturali e la sperimentazione attiva, gli studenti sviluppano autonomia, riflessione, collaborazione e responsabilità. Questi spazi favoriscono inoltre l'interazione tra generazioni, promuovendo il dialogo e il passaggio di valori e competenze tra bambini, docenti e membri della comunità educante, integrando le conoscenze teoriche con esperienze pratiche e situate nel contesto reale.



Orti didattici