

Una scuola sulla soglia, tra vita e istituzione

A school on the edge, between life and institution

FRANCESCA ANTONACCI, MONICA GUERRA¹

Re-envisioning the school from its most fundamental structures upwards is an urgent pedagogical necessity, particularly if we are to support the emerging demand for change we find in every context we encounter. The article reflects critically on the current school crisis, in relation to the momentous changes in the world of work. It discusses some alternative experiences compared to the traditional school forms, referring in particular to a school innovation project, named A school Manifesto and proposed in several Italian schools.

KEYWORDS: SCHOOL INNOVATION, INNOVATION, ENGAGED RESEARCH, SCHOOL CRISIS, WORLD OF WORK CHANGES

Tempo libero, tempo di lavoro

Ben paradossale ci appare oggi risalire al significato etimologico del termine scuola, dal greco *scholè* che significa tempo libero, ozio, riposo e, come secondo significato, occupazione studiosa o luogo di studio. In questo senso il rimando allo studio aiuta a comprendere il concetto di scuola come ambito per la formazione, in un'accezione liberante, poiché questa è l'attività possibile per chi è libero da impegni lavorativi e ha la possibilità di dedicare il suo tempo ad attività riposanti e oziose. Anche in questo senso occorre precisare che il riposo e l'ozio non si riferiscono alla deriva viziosa del non fare nulla, ma, sempre ricorrendo all'etimologia, sono contrapposti al neg-ozio, cioè all'attività produttiva intesa come travaglio e fatica: riposare e oziare rimandano maggiormente all'ingaggio in attività cui non si è costretti dalla necessità. Il significato della parola *scholè* non si riferisce quindi alla semplice inattività, quanto ad occupazioni che non sono legate alla soddisfazione di bisogni, quali il sostentamento, la protezione, la sicurezza, ma piuttosto legate alla sfera del piacere, come il dedicarsi alla conoscenza, all'arte, al sapere, al gioco, alle relazioni.

Il riferimento all'etimologia non è secondario o esornativo, ma al contrario consente di approfondire il significato originario della relazione tra costrizione e piacere, tra imposizione e libertà, tra lavoro e formazione che introdurranno la descrizione di un

progetto di innovazione scolastica, realizzato in alcune realtà sul territorio, particolarmente sensibile al tema della relazione tra attività, impegno, motivazione, costrizione e piacere nel fare scuola e parimenti sensibile alla relazione tra «scuola-vita», nel senso di luogo abitato da istanze significative e rilevanti per chi lo abita, e «scuola-apparato», nel senso di istituzione che riconosce la propria specificità, ma che può rimanere in dialogo con quanto di formativo esista al di fuori.

L'idea di contrapporre lavoro e formazione nasce da un immaginario stratificato, ambivalente e complesso. Da un lato questo consente di valorizzare la scuola come istituzione che non solo non è un lavoro, per chi la frequenta come alunno, ma che è meglio di un lavoro, al punto che l'affermazione 'se non studi, allora vai a lavorare', viene vissuta più come una minaccia che come una promessa migliorativa. La scuola in questo senso è un luogo che conviene frequentare, e il più a lungo possibile, perché poi si sarà costretti a lavorare. D'altro lato esiste un immaginario di scuola che prepara al mondo del lavoro, immaginario più recente, che si sta tuttavia consolidando come l'unico ragionevole, in un mondo votato alle regole di produzione e consumo. In questa accezione la scuola diventa un banco di prova, un trampolino di lancio, una sorta di momento preparatorio, anche se prolungato, a qualcosa di migliore, che è la vita vera.

Ragionare su questo intreccio di immaginari aiuta a pensare le diverse accezioni del termine scuola e anche a comprendere quanto la crisi che essa attraversa oggi sia correlata alla fragilità del polo che le si contrappone: il lavoro. A fronte di una concreta e inesorabile contrazione della domanda di lavoro² e a fronte di un cambiamento sempre più veloce e fluttuante delle condizioni e tipologie di impiego, anche la scuola, che con il lavoro è da sempre correlata, come due facce della stessa medaglia, si trova a doversi reinventare e ripensare, a partire dalle sue fondamenta, dai suoi principi e dalle sue finalità.

Ovviamente la motivazione intrinseca, l'impegno a fare una cosa per il piacere di farla, senza condizionamenti esterni, è da sempre il motore più efficace di ogni ingaggio.

La teoria di Csikszentmihalyi³ spiega quali siano le condizioni che collegano la motivazione intrinseca all'azione e come si provi un benessere nel fare esperienze di tipo ottimale, nelle quali si è immersi in un flusso capace di generare gratificazione da quello che si fa. Mentre si è impegnati in attività leggermente al di sopra delle proprie capacità, quindi percepite come difficili, ma fattibili; quando si fanno attività regolate da tecniche e definite da norme che diano chiari feedback sull'adeguatezza o meno del comportamento (come ambiti lavorativi, sportivi o di altro tipo che richiedano competenze specifiche); quando si riesce a concentrarsi così intensamente da non aver spazio per altri problemi e si entra in un 'altro mondo' o in una 'bolla' dove il tempo scorre diversamente; quando non ci si occupa di sé o dei propri problemi, perché si è

troppo impegnati nell'esecuzione di un compito sfidante, si sperimenta lo stato definito di flusso⁴.

Quando la scuola riesce a garantire alle persone che la frequentano, di fare esperienze di questo tipo, essa diventa *scholè*, ovvero tempo libero da dedicare volontariamente al sapere e alla conoscenza.

Un altro tipo di ingaggio ha funzionato a lungo per la scuola, legato principalmente a motivazioni estrinseche: la promessa infatti di trovare un buon lavoro e in ogni caso occupazioni (e anche salari) migliori ha incentivato molte generazioni di giovani a impegnarsi nella propria formazione.

Oggi tuttavia la motivazione intrinseca non riesce più a reggere come stimolo sufficiente per i bambini e i ragazzi ad impegnarsi nello studio, anche perché la scuola ha conservato forme didattiche, metodologie, strumenti e linguaggi ormai obsoleti rispetto all'incalzare delle trasformazioni del contemporaneo e quindi non riesce a porsi come luogo di esperienza gratificante, quanto lo possono essere le agenzie informative e formative concorrenti, come i social media, i corsi del tempo libero e così via.

Al tempo stesso anche la motivazione estrinseca non ha più la medesima presa che aveva nel passato, per la mancanza di opportunità di lavoro adeguato anche per plurilaureati con master. A fronte di quale tipo di motivazione bambini e ragazzi dovrebbero impegnarsi nello studio e nelle attività proposte dalla scuola?

In questo senso è necessario ripensare gli assi del tempo libero e del tempo della costrizione, senza sovrapporli alla scuola, al lavoro, alle attività di intrattenimento in modo univoco e riduttivo. Se il lavoro non è necessariamente una costrizione, quando si compie con una forte motivazione intrinseca, e se l'intrattenimento non necessariamente è tempo libero quando si stanno diffondendo patologie dipendentizzanti legate all'abuso di videogiochi o di piattaforme (social o meno) di contenuti digitali, e se, ancora, la scuola non è univocamente tempo libero o costrittivo, perché ciò dipende da come viene vissuta e realizzata nel concreto, allora è meglio ragionare sugli assi del coinvolgimento partecipativo partendo da un'analisi pedagogica che abbia un orizzonte trasformativo piuttosto che continuare ad utilizzare categorie ormai inefficaci per rispondere ai bisogni del contemporaneo. Del resto come pedagogisti siamo stati abituati a considerare il lavoro del bambino⁵ come espressione di impegno che congiunge serietà e ingaggio al piacere di imparare, come avviene, unendo nella stessa misura concentrazione e gioia, anche nel gioco e nel giocare⁶.

Oltre la contrapposizione

Tra gli esiti di una costante ridefinizione *in progress* di cosa la scuola sia e possa essere, oggi ve ne sono alcuni che vale la pena introdurre per poter esplorare eventuali ipotesi che non siano necessariamente conciliative, ma che provochino differenti istanze e conseguentemente altre possibili forme progettuali e organizzative.

Un esito recente, espressione sovente di una crescente sfiducia nella forma tradizionalmente diffusa assunta dall'istituzione scolastica, riguarda la scelta da parte di alcune famiglie, in numero non esteso ma certamente crescente, di privilegiare forme di istruzione parentale, consentite dalla nostra normativa, che, nel solco di proposte libertarie⁷ o di educazione incidentale⁸ più recenti, editano in esperienze di *homeschooling*, cioè vissute in casa e gestite direttamente dai genitori, o di 'scuoline parentali', che sono in carico alle famiglie per quel che riguarda gli aspetti organizzativi, economici e sovente anche di indirizzo, ma che vengono affidate ad altri per le funzioni didattiche, educative e formative. Accanto a questa scelta, indubbiamente più radicale, vi è quella di iscrivere i propri figli a scuole, siano esse pubbliche o private, che garantiscono una progettualità espressamente – sebbene in modi molto differenti tra loro – distinta da quella più comune: ne sono esempi l'aumento delle scuole montessoriane e di quelle Senza Zaino⁹, entrambe ora sperimentate anche oltre la scuola primaria, ma anche i numerosissimi progetti di innovazione che, aderenti o meno a reti come ad esempio quella del movimento di innovazione 'Avanguardie educative', dichiarano espressamente di sperimentare nuove modalità di interpretazione del sistema scuola.

Contemporaneamente, e questo ci appare un ulteriore esito, crescono le scuole che scelgono per se stesse modelli in sperimentazione, mostrando come, da un lato chi governa, dall'altro chi opera quotidianamente nella scuola, avvertano anche dall'interno la necessità di maturare risposte inedite a questioni e bisogni attuali.

Se le prime sembrano privilegiare l'adesione ad un'idea di scuola intesa come *scholé*, 'scuola-vita' che per realizzarsi necessita però di uscire dalla stessa istituzione scolastica, le seconde appaiono comunque discostarsi da un'idea di scuola come sistema scolastico nazionale, cioè come 'scuola-apparato' identificabile in un modello unico, scegliendo tuttavia di continuare ad abitare il sistema pur riconoscendone le necessità – e anche le pulsioni – evolutive.

Queste ultime in particolare, soprattutto in alcune esperienze specifiche, indicano vie possibili per immaginare nuovamente proposte di 'scuola-vita' capaci di abitare e nutrire la 'scuola-apparato' o, se si preferisce, forme attraverso cui l'istituzione scolastica possa accogliere la potenza educativa e formativa che la vita porta con sé quando è accolta come dispositivo pedagogico all'interno della scuola. Quando questo accade, quando cioè la sapienza della vita si innesta nella pervasività dell'istituzione nelle sue

forme più accoglienti e duttili, si manifesta come sia possibile realizzare una scuola, più che nuova, contemporanea – a coloro che la abitano innanzitutto, ma anche alle istanze che il presente sollecita –, capace di coltivare la vita e dialogare col mondo da dentro. Come ciò possa essere differente rispetto a scelte di posizionamento esterno appare evidente, poiché mentre viene coltivata una possibilità formativa inedita per chi vive direttamente l’esperienza, viene anche nutrita l’istituzione stessa nelle sue possibilità di continuare a trasformarsi in dialogo col presente.

Per molte di queste proposte sono riferimenti imprescindibili autori del passato ancora capaci di illuminare il presente. Tra tutti, citiamo qui Dewey¹⁰, non solo per aver declinato l’educazione attraverso il concetto fertile di esperienza – finalmente qualificato e radicato in una prospettiva intenzionale dal punto di vista del singolo docente e democratica dal punto di vista della scuola nel suo complesso – ma, qui, soprattutto per aver riconosciuto come essa non possa che essere concepita come un processo di vita. Ciò, nell’ambito di questo discorso, significa aver dato fondamenta ad una scuola capace di transitare – e non è un caso che il concetto di transazione sia un altro di quelli centrali nel discorso deweyano, dove è inteso come relazione tra individuo e ambiente, aprendo la riflessione sulle condizioni offerte dal secondo e le possibilità di coglierle del primo – attraverso i contesti di vita dei soggetti dell’esperienza formativa. Contemporaneamente, sono qui riferimenti evocativi quelli alle molte proposte che hanno approfondito il ruolo e il valore delle esperienze oltre le porte degli edifici scolastici, mostrandone le potenzialità: è questo il caso del filone definito come *outdoor education*¹¹, nella declinazione di educazione ambientale o alla sostenibilità¹², di educazione in natura¹³, fino a quella più ampia di educazione nel mondo¹⁴.

Proposte e riferimenti fin qui introdotti suggeriscono la potenza formativa in termini di scuola come vita non contrapposta a scuola come istituzione: è il valore di ciò che è impregnato di vita che irrompe nella scuola, così come il riconoscimento del tempo vissuto all’esterno come tempo formativo. L’attraversamento delle soglie, allora, diventa questione nodale in una logica ricompositiva ma senza sconti – poiché è da subito chiaro come sia un movimento pacifico ma insieme trasformativo, che non può lasciare inalterata la struttura stessa della scuola – in una transizione continua tra dentro e fuori, tra scuola e territorio, tra istituzione e mondo.

In questa prospettiva, il tempo e spazio della vita dei bambini e dei ragazzi entrano nella quotidianità della scuola a pieno titolo e con pieno riconoscimento, insieme a quelli delle loro famiglie e della comunità cui appartengono, mentre la comunità e il territorio, come le loro stesse vite, possono finalmente assumere la scuola come parte di una dimensione sociale che riguarda e interessa ciascuno.

Soglie possibili di *Una scuola*

Partendo da tali considerazioni, abbiamo provato a definire pedagogicamente degli assi secondo noi irrinunciabili per progettare una differente forma-scuola. Si è trattato non soltanto di ripensare gli stili di insegnamento, i contesti dell'educare e gli strumenti della didattica, quanto soprattutto di ragionare sulle possibilità di una trasformazione organica che andasse a rimettere in gioco i diversi aspetti della questione¹⁵ e li integrasse. Il nostro progetto è nato nella forma di un Manifesto, come programma che pensasse un'idea di scuola radicata nella storia della pedagogia¹⁶ e al tempo stesso attenta alle voci del contemporaneo, in Italia e all'estero¹⁷. È stato proposto in alcune scuole italiane tra cui la scuola primaria di Varese IV novembre dove, a partire dall'anno scolastico 2017/2018, è diventato un protocollo didattico in forma di convenzione tra istituto e università Milano-Bicocca. Proviamo in questo contributo a declinarne gli assi, che abbiamo già descritto in altri contesti¹⁸, a partire dagli aspetti che potremmo definire di soglia, nel senso inteso fino ad ora, come interpretazione della forma scuola nella sua oscillazione tra 'scuola-vita' e 'scuola-apparato', tra dimensione esperienziale e organizzativa, tra dentro e fuori, in senso sia materiale sia simbolico. Gli assi costituiscono le categorie fondative del progetto: *Incontri, Contesti, Stili, Possibilità, Linguaggi*. Nominarli, scegliendo parole che non fossero pedagogicamente sovradeterminate, ha inteso sostenere proprio la possibilità di provare a rimettere in gioco le categorie della scuola a partire da nuove indicazioni di senso.

Nell'ambito del primo asse, che nel Manifesto riguarda gli *incontri*, cioè i piani di relazione tra i diversi soggetti coinvolti nel processo scolastico, le implicazioni di una scuola che sceglie di svilupparsi, anche, sulla soglia, sono immediatamente riconoscibili negli attraversamenti resi possibili per i diversi soggetti che, a vario titolo, abitano il contesto scolastico. Ripensare l'apparato scuola a partire dagli incontri che lo conformano, cioè, significa riconoscere e valorizzare a pieno titolo le diverse presenze, da quelle di chi si trova decisamente dentro, come i bambini e gli insegnanti, ma anche come i dirigenti e le funzioni, seppure da una diversa posizione, cioè quella a garanzia dell'aspetto istituzionale; a quelle di chi si trova sia dentro che fuori, come le famiglie, in una posizione per sua natura di confine, ma che chiede oggi nuovi modi di interpretare il proprio ruolo nella scuola e, contemporaneamente, di riconoscere i confini delle reciproche incursioni; fino a quelle di chi è solitamente 'fuori', come tutte le realtà associative, i servizi, le agenzie formative e di cura che condividono il territorio con la scuola, che pure hanno un peso rilevante nel determinare la qualità del sistema anche interno della scuola. Il posizionamento oscillatorio, di continui attraversamenti costruiti sulla disponibilità all'apertura reciproca, intendono in questo progetto costruire un

dialogo partecipativo con tutti gli attori in gioco, in linea con una metodologia di Community Engaged Research che è stata adottata in tutte le fasi della ricerca partecipata che accompagna l'esperienza¹⁹, mantenendo un equilibrio tra il piano meno formale e quello istituzionale. Ugualmente, la centratura sul gruppo come luogo della costruzione della conoscenza permette di riconoscere come anche l'esperienza di apprendimento si collochi sulla soglia tra la ricerca individuale e l'elaborazione collettiva dei saperi.

Nell'ambito del secondo asse, dedicato ai *contesti*, che nel Manifesto approfondisce spazi, tempi e gruppi, la scelta di essere una scuola di confine si manifesta nel ridefinire i criteri che tradizionalmente informano queste dimensioni. In questo senso, il progetto sospende le divisioni orarie, consentendo all'esperienza formativa di dipanarsi senza fratture all'interno di un giornata che permette ampi margini di autonomia nell'utilizzo del tempo. Ancora, l'organizzazione per gruppi fluidi consente di transitare da situazioni individuali ad altre di coppia, di piccolo, medio e grande gruppo, travalicando la monoliticità della struttura classe²⁰ e favorendo l'esercizio di contesti relazionali e di apprendimento differenti. Infine, tutti i luoghi, interni ed esterni alla scuola, diventano occasioni ugualmente fertili di esperienza: le sezioni, che abbandonano la loro funzione di sede di un gruppo stabile per divenire ambito di ricerca intorno a linguaggi specifici ma continuamente in dialogo; i corridoi, che perdono il solo ruolo di passaggi per divenire deposito organizzato di conoscenze, nella forma di raccolte, collezioni, musei; gli spazi esterni della scuola, che assurgono ad aule a cielo aperto, ugualmente importanti rispetto agli spazi interni per questo progettati; le occasioni offerte dal territorio, appendice senza soluzione di continuità, da conoscere, esplorare e infine far entrare a scuola, per rompere definitivamente la contrapposizione tra luoghi del sapere e luoghi della vita.

Nell'ambito del terzo asse, denominato *stili* ad indicare le scelte pedagogiche e metodologiche attraverso cui si declina il ruolo dell'insegnante, la scelta di privilegiare la forma, ma anche la sperimentazione, della domanda come strategia di apprendimento prioritaria, indica l'intenzione di attraversare un'altra soglia, sfumando e ibridando la divisione tradizionalmente attribuita tra chi detiene la conoscenza e chi ha il solo compito di riceverla. Abitare la scuola nella postura euristica ed esplorativa²¹, sia da parte degli insegnanti che degli studenti, significa ripensare le forme della leadership e contemporaneamente assumere come fondante la reciprocità insita nei processi di insegnamento e apprendimento, ma anche porre le premesse affinché la differenza e, insieme, la divergenza possano essere riconosciute come territori in cui esercitarsi, provando a varcare confini linguistici, culturali, sociali.

Nell'ambito del quarto asse, le *possibilità* si manifestano proprio a partire dai processi di ricerca messi in campo, chiedendo di ripensare la stessa progettualità. In questo senso, i confini tra le ipotesi degli insegnanti e le esperienze costruite insieme agli studenti si fanno via via più labili, tanto da assumere in alcuni casi la forma di una post progettazione. Si tratta di una processualità che chiede di essere osservata con attenzione e rigore, ma al di fuori di logiche standardizzanti, per cui la stessa valutazione assume la forma di documentazioni in grado di restituire con puntualità i processi di apprendimento in gioco. La scelta di far scrivere queste documentazioni a più voci, con quelle di bambini o ragazzi e genitori che vanno ad affiancarsi a quella degli insegnanti, è un'altra soglia attraversata, che permette di integrare i diversi sguardi e quindi di restituire agli studenti la complessità della loro esperienza.

Nell'ambito del quinto e ultimo asse, che riguarda i *linguaggi*, si attacca l'ultimo confine, quello che di norma porta a separare i saperi attraverso discipline tra loro scarsamente dialoganti. Scegliere di ingaggiare gli insegnanti in più e diversi ambiti disciplinari e di promuovere negli studenti uno sguardo integrato tra i saperi sostiene l'opportunità di concepire il sapere come un'esperienza integrale, che, mentre mette in dialogo le discipline connettendole tra loro, riconosce il medesimo valore a tutti i linguaggi che abitano la scuola, in tal modo abilitando anche tutte le differenti intelligenze individuali. Anche in questo senso abbiamo ritenuto necessario valorizzare linguaggi che solitamente non trovano posto nella tradizionale 'scuola-apparato', come il gioco²², l'espressività corporea, la dimensione artistica nelle sue diverse forme, linguaggi che invece hanno un ruolo non secondario nell'accezione di 'scuola-vita'. Si tratta di attivare esperienze capaci di abilitare competenze complesse, in nulla secondarie rispetto a quelle linguistico-discorsive o logico-scientifiche: esperienze euristiche, formative ed educative, come la pratica di sport, arti performative, yoga e meditazione, psicomotricità, disegno, musica e così via.

Concepire la scuola nelle sue diverse articolazioni come un organismo vivente, in movimento, interessato a varcare soglie più che a tracciare confini, può essere in questo senso un modo per dare corpo e struttura ad una sua interpretazione in cui vita e istituzione possono stare proficuamente in dialogo, anche grazie all'impatto generativo che la prima può avere sulla seconda.

Conclusioni

L'articolazione degli assi del progetto ci conduce a rimettere in gioco la relazione tra le dimensioni pedagogiche nel contesto scolastico. Se, come scriveva Massa parlando della relazione tra educazione e istruzione,

I due termini, decontestualizzati da uno scenario epistemologico, filosofico e dottrinale, o da una strategia storica, politica e istituzionale, sono ambivalenti e mistificanti [...], la partita che deve giocare la pedagogia è quella di far valere una competenza professionale trasversale rispetto tanto al ruolo di educatore quanto a quello di insegnante e formatore²³.

Per questo motivo, nella composizione e nell'accostamento delle diverse forme che prende l'agire pedagogico in particolare nella proposta da noi descritta, dobbiamo riconoscere che non si tratta più di valorizzare un primato della componente istruttiva su quella educativa o viceversa, quanto di riconoscere la crisi profonda nella quale si trovano oggi tutte le agenzie formative. Una crisi che non riguarda solo la forma scuola, ma che investe le forme della formazione permanente e la valorizzazione delle competenze lungo tutto il corso della vita. A fronte di un arroccamento delle posizioni contrappositive tra 'scuola-vita' e 'scuola-apparato', riteniamo sia necessario lavorare pedagogicamente sul ripensamento delle funzioni formative e istituzionali della scuola come grande dispositivo pedagogico democratico per tutti soggetti che si pongano come cittadini autonomi e responsabili, in qualunque età della vita. Se la scuola non può più pensarsi come principale detentrica della forma che il sapere deve acquisire per essere conservato e tramandato nelle generazioni, a fronte della concorrenza spietata delle diverse agenzie formative, anche e soprattutto a mediazione digitale, e a fronte della moltiplicazione di saperi, linguaggi ed esperienze, occorre non tanto chiudersi nella giustificazione e nell'espletamento di una programmazione predefinita, quanto garantire e moltiplicare le possibilità di autonomia delle diverse scuole. In questo senso la legislazione italiana, a partire dalle Indicazioni nazionali²⁴ e dai Nuovi scenari²⁵, ha recepito in modo esemplare e innovativo le sfide della contemporaneità, costruendo cornici capaci di delineare le priorità comuni e insieme di permettere nuove articolazioni. Si tratta di pensare a come queste Indicazioni possano trovare reale applicazione nelle scuole di oggi, che sono spesso ancora legate alla programmazione dei libri di testo e alle forme implicite o latenti di esperienza pregressa di tanti insegnanti. La scuola come istituzione è un apparato che solo lentamente riuscirà a modificare le sue strutture portanti, perché si regge su un impianto di pratiche, strumenti, linguaggi consolidati e tramandati nell'immaginario collettivo, profondamente innervati e resistenti. Per questo se i linguaggi del contemporaneo, le forme del sapere, gli ambiti disciplinari e gli stili comunicativi continuano ad ibridare le proprie forme, la scuola non potrà continuare a validare solo i contesti formativi ed esperienziali codificati, le conoscenze e le competenze considerate come rilevanti, le esperienze abilitate come formative, e di contro espellere o dequalificare quanto di formativo accade al suo esterno, per restare nella metafora della soglia, ma dovrà imparare ad abitare o ospitare il confine e dovrà

complessificare e amplificare gli assi delle sue istituzioni. Dimorare sul margine e aprirsi al nuovo dovrebbe essere in fondo la provocazione per ogni forma di scuola che sappia conservare in sé i germi della continua trasformazione dei soggetti che vi transitano, in un processo di formazione continua di insegnanti e studenti, insieme chiamati a costruire luoghi di vita e luoghi apparato nei quali continuare a crescere.

FRANCESCA ANTONACCI, MONICA GUERRA
University of Milano-Bicocca

¹ L'articolo è il risultato di un lavoro collettivo. Ai soli fini accademici segnaliamo che Francesca Antonacci è autrice dei paragrafi *Tempo libero, tempo di lavoro* e *Conclusioni*, mentre Monica Guerra è autrice dei paragrafi *Oltre la contrapposizione* e *Soglie possibili di Una scuola*.

² J. Rifkin, *La fine del lavoro, il declino della forza lavoro globale e l'avvento dell'era post-mercato*, Mondadori, Milano 2002.

³ M. Csikszentmihalyi, *Flow. The Psychology of Optimal Experience*, Harper & Row, New York 1990.

⁴ *Ibidem*.

⁵ M. Montessori, *La mente del bambino*, Garzanti, Milano 1999.

⁶ M. Baldacci, *Prospettive per la scuola d'infanzia. Dalla Montessori al XXI secolo*, Carocci, Roma 2015.

⁷ F. Codello, I. Stella, *Liberi di imparare. Le esperienze di scuola non autoritaria in Italia e all'estero raccontate dai protagonisti*, Terra Nuova Edizioni, Firenze 2011.

⁸ C. Ward, *L'educazione incidentale*, Elèuthera, Milano 2018.

⁹ M. Orsi, *A scuola senza zaino*, Erikson, Trento 2006.

¹⁰ J. Dewey, *Scuola e Società*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1951; Id., *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, a c. d. L. Borghi, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1952; Id., *Democrazia e educazione*, Sansoni, Firenze, 2004; Id., *Esperienza ed educazione*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 2004.

¹¹ *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, a c. d. R. Farné, F. Agostini, Edizioni Junior - Spaggiari, Parma, 2014; *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, a c. d. R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, Carocci, Roma, 2018.

¹² C. Birbes, *Custodire lo sviluppo, coltivare l'educazione. Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*, Pensa Multimedia, Lecce 2016; *Pedagogia dell'ambiente. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, a c. d. M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva, PensaMultimedia, Lecce 2017.

¹³ *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*, a c. d. M. Guerra, FrancoAngeli, Milano 2015; M. Schenetti, I. Salvaterra, B. Rossini, *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Erickson, Trento 2015; *A tutta natura! Nuovi contesti formativi all'aria aperta per l'infanzia di oggi*, a c. d. M. Antonietti, F. Bertolino, Edizioni Junior - Spaggiari, Parma 2017; *Io corpo lo racconto lo emozione*, a c. d. L. Dozza, Zeroseiup, Bergamo 2017.

¹⁴ M. Guerra, *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa*, FrancoAngeli, Milano 2019; L. Mortari, *La materia vivente e il pensare sensibile. Per una filosofia ecologica dell'educazione*, Mimesis, Milano 2017.

¹⁵ *Una scuola possibile. Studi ed esperienze intorno al Manifesto Una scuola*, a c. d. F. Antonacci, M. Guerra, FrancoAngeli, Milano 2018.

¹⁶ G. Pizzigoni, *Le mie lezioni ai Maestri delle Scuole Elementari d'Italia*, La Scuola, Brescia 1950; R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, La Scuola, Brescia 1950; M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 1950; J. Dewey, *Scuola e Società*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1951; C. Freinet, *La scuola del fare*, a c. d. R. Eynard, Edizioni Junior, Azzano San Paolo 2002; P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Gruppo Abele, Torino 2011; Milani in Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1969; M. Lodi, *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Einaudi, Torino 1970; B. Ciari, *I modi dell'insegnare*, Editori Riuniti, Roma 1972; A.S. Neill, *Summerhill. Un'esperienza educativa rivoluzionaria*, Rizzoli, Milano 1979; L. Malaguzzi in *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, a c. d. C. Edwards, L. Gandini, G. Forman, Edizioni Junior, Bergamo 1995; R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari 1998; Manzi in R. Farné, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, Bononia University Press, Bologna 2011; G. Bertagna, *La pedagogia della scuola. Dimensioni storiche, epistemologiche ed ordinamentali*, in *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e prospettive*, a c. d. G. Bertagna, S. Ulivieri, Studium, Roma 2017, pp. 34-111.

¹⁷ M. Fielding, P. Moss, *L'educazione radicale e la scuola comune. Un'alternativa democratica*, Edizioni Junior - Spaggiari, Parma 2014; P. Gray, *Free to Learn: Why Unleashing the Instinct to Play Will Make Our Children Happier. More Self-Reliant. and Better*

Students for Life, Basic Book, New York 2013; K. Robinson, *Fuori di testa. Perché la scuola uccide la creatività*, Erikson, Trento 2015; K. Robinson, *The Element: Trova il tuo elemento cambia la tua vita*, Mondadori, Milano 2012; K. Salen, *Quest to Learn: Developing the School for Digital Kids*, MIT Press, Cambridge, Ma 2011; K. Salen, *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning*, MIT Press, Cambridge, Ma 2008; F. Lorenzoni, *I bambini pensano grande. Cronaca di un'avventura pedagogica*, Sellerio, Palermo 2014; M. Melazzini, *Insegnare al Principe di Danimarca*, Sellerio, Palermo 2011; M. Orsi, *A scuola senza zaino*, cit.; G. Zavalloni, *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*, Emi, Bologna 2008.

¹⁸ F. Antonacci, M. Guerra, *Ripensare la scuola: esperienze e approcci di un progetto di innovazione*, in *Educación Libre, Viva y Solidaria*, a c. d. N. Lorenzo Ramírez, V.A. Bosna, Hergué, Palma d. Condado 2019; F. Antonacci, M. Guerra, *Nuove ermeneutiche per una scuola che cambia*, in *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*, Pensa Editore, Lecce – Rovato 2018; F. Antonacci, M. Guerra, *Una Scuola (A school)*, in *In Search of Creativity: A compilation of international studies*, a c. d. D.R. Acharaya, S. Kulkarni, Council for Creative Education (CCE) Finland 2016; M. Guerra, F. Antonacci, *Renewing school: theories and methodologies for a project of engaged research for scholastic innovation*, In *EDULEARN17*, a c. d. L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres, IATED Academy, España 2017

¹⁹ I. Ang, P. Collin et alii, *Engaged Research*. Working Paper. Retrieved by https://www.westernsydney.edu.au/___data/assets/pdf_file/0009/1149876/Engaged_Research.pdf, 2015; C. Dolgon, T. Mitchell, T.K. Eatman, *The Cambridge Handbook of Service Learning and Community Engagement*. Cambridge University Press, Cambridge 2017; K. Morris, M. Adshead, S. Bowman, *Engaged research report*, Irish Universities Association, Irish 2016. Retrieved by http://www.campusengage.ie/sites/default/files/FINAL%20JAN%2016_ER%20Report%202016%20Jan%20v2.pdf; *Learning Through Community Engagement: Vision and Practice in Higher Education*, a c. d. J. Sachs, L. Clark, Springer 2017.

²⁰ *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*, a c. d. G. Biondi, S. Borri, L. Tosi, Altralinea, Firenze, 2016.

²¹ M. Guerra, *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa*, cit.

²² F. Antonacci, *Il cerchio magico. Infanzia, poetica e gioco come ghirlanda dell'educazione*, Franco Angeli, Milano 2019.

²³ R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire*, cit., pp. 28-29.

²⁴ D.M. 16/11/2012, n. 254 - Indicazioni nazionali per il curricolo delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.

²⁵ Ministero della Pubblica Istruzione (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Decreto ministeriale n. 254 del 16/11/2012; Ministero della Pubblica Istruzione (2018), *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, Documento del 22/02/2018.