

PRATICARE L'APERTO

Per una progettualità scolastica
condivisa, possibile e sostenibile

A cura di Giulia Schiavone



FrancoAngeli

Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con **Adobe Acrobat Reader**



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile **con Adobe Digital Editions**.

Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.

Educazione e politiche della bellezza

collana diretta da Francesca Antonacci, Monica Guerra, Emanuela Mancino e Maria Grazia Riva

Comitato scientifico

Jurij Alschitz, *European Association for Theatre Culture, Berlin (Deutschland)*

Maja Antonietti, *Università di Parma*

Maresa Bertolo, *Politecnico di Milano*

Cheryl Charles, *Children & Nature Network, Minnesota (USA)*

Mariagrazia Contini, *Università di Bologna*

César Donizetti Pereira Leite, *Universidade Estadual de São Paulo (Brasil)*

Maurizio Fabbri, *Università di Bologna*

Marcello Ghilardi, *Università di Padova*

Ana Lucia Goulart de Faria, *Universidade Estadual de Campinas (Brasil)*

Elena Luciano, *Università di Parma*

Susanna Mantovani, *Università di Milano-Bicocca*

Elena Mignosi, *Università di Palermo*

Paolo Mottana, *Università di Milano-Bicocca*

Marisa Musaio, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*

Silvia Nogueira Chaves, *Universidade Federal do Pará (Brasil)*

Lola Ottolini, *Politecnico di Milano*

Chiara Panciroli, *Università di Bologna*

Núria Rajadell-Puiggrós, *Universitat de Barcelona*

Pier Giuseppe Rossi, *Università di Macerata*

Michela Schenetti, *Università di Bologna*

Giulia Schiavone, *Università di Milano-Bicocca*

María Ainoa Zabalza-Cerdeiriña, *Universidad de Vigo (España)*

Franca Zuccoli, *Università di Milano-Bicocca*

L'educazione è espressione di una sensibilità politica capace di trasformare il mondo a partire dalle sue molteplici possibilità. La bellezza è intesa come apertura di responsabilità, non solo teoretica ma soprattutto espressiva, di quelle parti che fuori o dentro al soggetto ancora possono nascere o mutare, producendo cambiamento, senza incorrere in pretese di gradevolezza, completezza o modellizzazione.

Al fine di intercettare e promuovere pensieri e pratiche che testimoniano l'interdipendenza delle dimensioni etica ed estetica, la collana accoglie studi e ricerche che esplorano le questioni e gli eventi educativi come espressioni di quella vitalità creativa e poetica capace di far affiorare nel mondo le connessioni tra i singoli, le comunità e i contesti.

Educazione e politiche della bellezza percorre itinerari metodologici, ermeneutici e teorico-filosofici lungo i quali il pensiero e la prassi possano essere sempre più capaci di progettarsi e progettare trasformazioni sensibili come orizzonti dell'educare.

La collana si rivolge a studenti, educatori, insegnanti, formatori, studiosi, professionisti della relazione e a quanti vivano e intendano proporre, per sé e per gli altri, la bellezza come forma vivente dell'apprendimento.

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in doppio cieco.

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: *www.francoangeli.it* e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

PRATICARE *L'APERTO*

Per una progettualità scolastica
condivisa, possibile e sostenibile

A cura di Giulia Schiavone

Educazione e politiche della bellezza

FrancoAngeli

9788835164340

In copertina: scatti fotografici e composizione a cura di Ilaria De Lorenzo.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.
L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

Indice

Praticare l'Aperto , di <i>Giulia Schiavone</i>	pag.	7
1. Un framework pedagogico per l'innovazione scolastica , di <i>Francesca Antonacci e Monica Guerra</i>	»	15
1.1. Introduzione	»	15
1.2. I cinque assi	»	18
1.3. Il framework di ricerca	»	20
Riferimenti bibliografici	»	22
2. Pratiche oltre il confine: per una progettualità scolastica condivisa e in divenire , di <i>Ilaria De Lorenzo e Angela Rinaldi</i>	»	25
2.1. Premesse e finalità	»	25
2.2. Percorso formativo: metodo e setting	»	27
2.3. Sull'explorare: presentazione e framework teorico	»	28
2.4. Contesti e dentro fuori la scuola: come abitarli	»	35
2.5. La postura dell'insegnante: dialogo e azione dei corpi nello spazio	»	40
2.6. Progettare azioni concrete: messa in atto delle pratiche e supervisione	»	46
Riferimenti bibliografici	»	49

3. Le illustrazioni murali di Marcello Piccardo: un'esperienza di ricerca alla scuola primaria Italo Calvino , di <i>Ilaria De Lorenzo</i> e <i>Sara Riva</i>	pag. 50
3.1. Primi passi e strada intrapresa	» 50
3.2. Supervisione e azione: il vuoto che genera pensiero	» 53
3.3. Esplorazione dell'opera: luoghi e simboli	» 55
3.4. I gruppi in azione	» 58
3.5. Interviste e documenti	» 60
3.6. Le ricerche e domande dei sottogruppi	» 61
3.7. Linguaggi diversi per narrare il processo	» 63
3.8. Criticità e vincoli come domande per progettare azioni future	» 65
3.9. Scuola aperta	» 66
3.10. Prospettive e nuovi orizzonti	» 69
Riferimenti bibliografici	» 71
4. «Facciamo tutti parte dell'opera»: le voci dei protagonisti , di <i>Angela Rinaldi</i> e <i>Sara Riva</i>	» 72
4.1. Premessa	» 72
4.2. Incontri tra passato e presente	» 74
4.3. Contesti per abitare la scuola	» 83
4.4. A Stile libero	» 95
4.5. « <i>L'occhio si è aperto davanti a quest'opera</i> »: possibilità	» 101
4.6. Pluralità di linguaggi	» 106
Riferimenti bibliografici	» 109
Una poesia per immaginare il futuro , di <i>Giulia Schiavone</i>	» 111
Gli autori	» 117

Praticare l'Aperto

di Giulia Schiavone

*Sentire per noi è un venir meno.
È diffondersi nell'Aperto, nello spazio
del mondo, divenire [...] cose fra le cose.*

Rainer Maria Rilke, *Elegie Duinesi*

Diffondersi nell'Aperto, «svanire» nello spazio del mondo, perdere il centro, divenendo cose fra le cose. Con queste parole il poeta Rainer Maria Rilke, nelle sue *Elegie Duinesi* (1923), invita a sperimentare una torsione, spronando a compiere un'operazione di decentramento, ovvero ad abbandonare la postura adulta abituale – da lui definita «netta», in quanto postura fondata su certezze e schemi predefiniti –, per esercitarsi ad andare oltre se stessi, sperando un movimento di «caduta fuori da sé», di «dissoluzione» nell'alterità di ciò che ancora non si conosce (Concato, 2001).

Questa dissoluzione, tutt'altro dall'essere letta in un'accezione negativa, come mancanza da cui rifuggire, è per il poeta, l'inizio di un processo trasformativo capace di coinvolgere e acuire la sfera della sensibilità più profonda, dell'*aisthesis*. Si tratta, in questo senso, di porgere «tutto l'ascolto e l'attenzione possibili perché diventi un movimento di caduta in un “dentro” più vasto» (ivi, p. 154), ovvero di alimentare quell'attitudine immaginativa (Antonacci, 2012), propria del mondo infantile, in grado di guardare oltre l'evidenza, accogliendo entro il proprio orizzonte, senza preclusioni, ogni fenomeno della vita e del mondo. Un'attitudine, continua Rilke, a «lasciar-essere le cose» (in Concato, 2001) per come si manifestano, senza pretesa di controllo o possesso alcuno. Un invito a *farsi più piccoli* (Antonacci, 2012, 2019), ovvero ad abbandonare la postura egoica adulta, per allenare uno sguardo «diffuso» (Rilke in Concato, 2001), capace di accogliere l'afflusso dell'estraneo: aprendosi a ciò che è altro da sé – soggetto, cosa, ambiente, mondo.

A una visione «netta» del conoscere, tesa a preordinare e separare – saperi, pratiche, ambienti, esperienze, incontri, linguaggi –, abituata a considerare «soltanto ciò che è inquadrabile e contestualizzabile nelle sue conoscenze oggettive» (Concato, 2001, p. 164), nella poetica di Rilke viene tematizzata, al contrario, una visione «diffusa» della conoscenza, intesa come quella capacità di lasciar andare la propria forma per riscriverne una inedita (Scardicchio, 2020). È precisamente a questa seconda, come studiosi e ricercatori¹ nel campo dell'educazione e della formazione, – che considerano il ricercare e l'educare come un «mettere in gioco se stessi» (Mortari, 2007, 2009; Antonacci, 2023) – che sentiamo, pienamente, di aderire. Certamente meno rassicurante della prima, poiché priva di certezze e sicurezze, riteniamo sia postura vitale anche per tutti coloro che professionalmente si occupano di educazione e formazione, in quanto visione capace di portare fuori dal noto, di esercitare a un decentramento della visione univoca abituale, spronando a compiere un salto oltre se stessi (Scardicchio, 2020), per incontrare il mondo.

Per il poeta è solo attraverso un *movimento di apertura* che sarà, dunque, possibile incontrare il mondo. Un incontro «intimo», dentro di noi, così viene descritto nella *VII Elegia*, perché esso «possa essere davvero» (Rilke, 1923). La dimensione dell'intimità, tutt'altro dall'essere scevro solipsismo, si traduce, nella poetica di Rilke, nella qualità di un sentire che è, anzitutto, uno «svanire», un perdere il centro, per fluire e diffondersi nell'*Aperto*. È qui, nell'*Aperto*, a contatto con il «tessuto del mondo», continua il poeta, che le cose hanno la possibilità di rivelarsi nella loro intimità, ovvero di disvelarsi in tutta la loro autenticità e unicità.

Uno sguardo sensibile e consapevole, non edulcorato ma aperto (Guerra, 2020), attraverso il quale poter sviluppare una comprensione ecologica del mondo. Una comprensione, questa, che può nascere solo da una frequentazione ricorsiva e assidua con le cose del mondo

1. Per non appesantire il testo, qui e in tutto il volume, si utilizzeranno i termini “ricercatori, formatori, bambini, studenti, allievi, insegnanti, maestri” da intendersi sempre nella doppia accezione di “ricercatori e ricercatrici, formatori e formatrici, bambini e bambine, studenti e studentesse”, ecc.

(O’Sullivan e Taylor, 2004; Chawla, 2015; Guerra, 2021b) – soggetti, luoghi, contesti, ambienti, natura – ovvero da una conoscenza «fisicamente implicata, cognitivamente calda e affettivamente coinvolta» (Guerra, 2021a, p. 29), perché è solo frequentando il mondo che possiamo conoscerlo con tutto noi stessi e così averne cura e rispetto (Mortari, 2017, 2020). Come ricorda Monica Guerra in *Luoghi e relazioni: connessioni ecologiche e sociali* (2021a), il senso del luogo è infatti, primariamente, una questione di reciprocità, in quanto «implica la definizione di una relazione tra quel posto e chi lo attraversa» (p. 29).

È propriamente in questa prospettiva, afferente a studi e ricerche che sempre più riconoscono l’importanza di promuovere, sin dalla più tenera età, esperienze educative e scolastiche in grado di generare relazioni ecologiche con il mondo (Judson, 2017; Guerra, 2020, 2021b; Mortari, 2020), unitamente alla valorizzazione delle potenzialità insite in tutti quei contesti che si collocano oltre l’aula scolastica tradizionalmente intesa (Beames *et al.*, 2011; Humberstone *et al.*, 2015; Waller *et al.*, 2017; MacQuarrie, 2018; Guerra, 2020; Antonietti *et al.*, 2022; Schenetti e D’Ugo, 2022), che il presente volume si iscrive.

Nato dalla collaborazione scientifica tra il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” (Università degli Studi di Milano-Bicocca) e l’Istituto Comprensivo di Bosisio Parini (Lecco), il progetto ha dato vita a un percorso di ricerca e formazione che ha coinvolto, nello specifico, la scuola primaria Italo Calvino, per l’anno scolastico 2022/2023. Il percorso, radicato – come descritto nel primo capitolo dalle autrici Francesca Antonacci e Monica Guerra – in un quadro teorico e metodologico rintracciabile ne il Manifesto *Una Scuola* (Antonacci e Guerra, 2018, 2022)², ha inteso, in questo senso, generare e promuovere riflessioni e pratiche innovative nell’incontro tra mondo della scuola e contesti oltre la soglia, nella tensione vitale tra dentro e fuori. Come testimoniato nel corso del testo, è in un contesto scolastico non più oggettualizzato, ma interrogato, riconosciuto e valorizzato nella relazione generativa e

2. Cfr. capitolo 2.

intima tra l'ambiente e i soggetti che lo attraversano, che si sono poste le premesse per innescare un percorso di ricerca e formazione in cui la dimensione dell'*Aperto* è stata riconosciuta come foriera di un cambiamento e di una trasformazione, tanto nelle pratiche scolastiche quanto nei pensieri progettuali degli insegnanti.

In particolare, le azioni messe in campo dalle ricercatrici formatrici³, come documentato nel secondo capitolo del presente volume, hanno visto come destinatari principali gli insegnanti della scuola primaria I. Calvino. La scelta di rivolgersi ai professionisti della scuola è stata mossa dal pensiero che, da un lato, sia sempre più necessario un cambiamento di sguardo e postura da parte di molti adulti che quotidianamente abitano la scuola, portati spesso ad agire e ripetere schemi e pratiche meccanicamente, e dall'altro, che sia altrettanto urgente sostenere tutti quei professionisti che già da tempo, nella loro quotidianità, provano ad attuare dei cambiamenti, anche piccoli, all'interno delle loro pratiche scolastiche, ma che sovente si percepiscono come isolati (Antonacci e Guerra, 2022).

Il percorso⁴, che nel suo dispiegarsi ha preso la forma di una ricerca-formazione di taglio qualitativo (Mantovani, 1998; Sorzio, 2005; Mortari, 2007; Silverman, 2008; Cardano, 2011; Denzin e Lincoln, 2011; Baldacci e Frabboni, 2013), caratterizzato da un approccio esperienziale-esplorativo (Reggio, 2010; Smith, 2011; Guerra, 2019) a matrice ludica, espressiva e corporea (Gamelli e Mirabelli, 2019; Antonacci e Schiavone, 2021; Ferri e Schiavone, 2022), si è concentrato attorno a due azioni principali: la formazione e la supervisione. Preme qui sottolineare che, se la prima azione era stata concordata in fase di progettazione iniziale con la Dirigente Scolastica dell'ICS Bosisio Parini, la seconda azione è sopraggiunta nel corso dell'anno scolastico, a fronte di un desiderio, espresso dagli insegnanti, di essere accompagnati e sostenuti nel provare a tradurre quanto vissuto e sperimentato, durante gli incontri di formazione,

3. Con la supervisione scientifica dell'équipe del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "R. Massa" (Università di Milano-Bicocca).

4. Come anticipato, in linea con i presupposti teorico-metodologici de il Manifesto *Una scuola*.

all'interno delle loro pratiche scolastiche quotidiane. Un desiderio che ha preso la forma, come descritto nel terzo capitolo del volume, di una progettualità *aperta e condivisa*, capace di coinvolgere, nel suo farsi, l'intera comunità scolastica – bambini e bambine, genitori, maestri e maestre ora in pensione, territorio e istituzioni – dunque, in questo senso, *sostenibile*, perché fortemente inclusiva, come si evince anche nel quarto capitolo, in cui sono state raccolte e analizzate le voci dei protagonisti.

L'approccio e la metodologia utilizzati, nel corso di tutti gli incontri di supervisione, sono andati nella direzione di fornire un'esperienza concreta di scambio, a partire dal sapere e dalla valorizzazione delle risorse già esistenti nel contesto scolastico. Questo, come testimoniato dalle ricercatrici formatrici, ha portato i docenti a vivere la supervisione come luogo privilegiato di pensiero e azione, per riflettere e progettare insieme, in itinere. In questa cornice, la dimensione della progettazione, tutt'altro dall'essere mera prassi didattica, volta a preordinare e confezionare esperienze, si è fatta processo di ricerca condiviso (Martini *et al.*, 2020; Antonacci e Guerra, 2022), capace di tenere insieme la complessità dell'evento educativo (Torre, 2023).

Una progettualità capace di interrogarsi nel suo farsi, inscindibilmente connessa a un'accurata documentazione dei processi, dove la documentazione è sempre stata intesa, di concerto con il Manifesto *Una scuola* e con le parole di Monica Guerra, come possibilità per «tenere traccia dei diversi momenti e passaggi [del percorso], sia per poterne dare visibilità, sia, soprattutto, per pensare e ripensare a come proseguire, osservando e raccogliendo materiale da discutere e analizzare con il proprio gruppo di lavoro, in uno sforzo di interpretazione mai concluso né definitivo» (2008, p. 25). In questo senso, la progettazione, come nel corso volume dalle autrici testimoniato⁵, è divenuta pratica capace di coniugare due aspetti, inizialmente percepiti dagli insegnanti come (apparentemente) lontani: quello della flessibilità, dell'apertura all'imprevisto e all'inedito, della possibilità di ri-guardare il noto, da una parte, e quello del rigore metodologico

5. Cfr., in particolare, capitolo 4.

e dell'accorta e copiosa documentazione dei processi, dall'altra. Una progettazione che nel suo dispiegarsi ha dunque provato a tenere insieme, in un movimento circolare e ricorsivo, teoria e prassi, dimensione ideativa e pratica, con l'intento di spronare gli insegnanti a uscire, fisicamente e mentalmente, dal perimetro della propria aula.

Intendere la progettazione come postura significa, allora, anzitutto, alimentare e custodire il desiderio e il coraggio, insieme, di mettersi in ricerca (Brambilla, 2023), disponendosi come professionisti dell'educazione e della formazione con un'attitudine curiosa, attiva e critica nei confronti della forma scuola. Una postura progettuale che nel percorso qui testimoniato ha trovato, infine e da principio, la propria forza propulsiva nella costante *apertura di possibilità*.

Riferimenti bibliografici

- Antonacci, F. (2012). *Puer Ludens. Antimanuale per poeti, funamboli e guerrieri*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonacci, F. (2019). *Il cerchio magico. Infanzia, poetica e gioco come ghirlanda dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonacci, F. (2023). "Il futuro che disegna il presente. Per un'inversione della linea temporale ad opera della Speranza". In *Studi Ecumenici*, pp. 107-116.
- Antonacci, F., Guerra, M. (2018) (a cura di). *Una scuola possibile. Studi ed esperienze intorno al Manifesto Una scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonacci, F., Guerra, M. (2022) (a cura di). *Una scuola condivisa. Per una cultura della felicità!*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonacci, F., Schiavone, G. (2021). *Poetiche del gioco. Innesti ludici nei contesti educativi e scolastici*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonietti, M., Bertolino, F., Guerra, M., Schenetti, M. (2022). *Educazione e natura. Fondamenti, prospettive, possibilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M., Frabboni, F. (2013). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Torino: UTET.
- Brambilla, L. (2023). *La progettazione pedagogica. Sfide e orientamenti*. Roma: Carocci.
- Beames, S., Higgins, P., Nicol, R. (2012). *Learning Outside the Classroom. Theory and Guidelines for Practice*. New York: Routledge.
- Cardano, M. (2011). *La ricerca qualitativa*. Bologna: Il Mulino.

- Chawla, L. (2015). “Benefits of Nature Contact for Children”. In *Journal of Planning Literature*, 30(4), pp. 433-452.
- Concato, G. (2001). *Il sentimento della mancanza: Rilke e la metropoli*. In Ead. *L'angelo e la marionetta. Il mito del mondo artificiale da Baudelaire al cyberspazio*. Bergamo: Moretti & Vitali, pp. 123-162.
- Concato, G. (2001). *Lo spazio interiore del mondo*. In Ead. *L'angelo e la marionetta. Il mito del mondo artificiale da Baudelaire al cyberspazio*. Bergamo: Moretti & Vitali, pp. 163-195.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ferri, N., Schiavone, G. (2022). *Danza e Innovazione scolastica. Media Dance Plus un progetto di ricerca europeo Dance and School Innovation. Media Dance Plus a European research project*. Milano: FrancoAngeli.
- Gamelli, I., Mirabelli, C. (2019). *Non solo a parole. Corpo e narrazione nell'educazione e nella cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Guerra, M. (2008). *Progettare esperienze e relazioni. Azioni, contesti, sperimentazioni e formazione nei servizi educativi per l'infanzia e le famiglie*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Guerra, M. (2019). *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Guerra, M. (2020). *Nel mondo. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto*. Milano: FrancoAngeli.
- Guerra, M. (2021a). “Luoghi e relazioni: connessioni ecologiche e sociali”. In *Bambini*, 10, pp. 26-30.
- Guerra, M. (2021b). “Sguardi sensibili per un'educazione ecologica”. In *Bambini*, 6, pp. 31-35.
- Humberstone, B., Prince, H., Henderson, K.A. (2015) (a cura di). *Routledge International Handbook of Outdoor Studies*. New York: Routledge.
- Judson, G. (2017). “Engaging with place: Playground practices for imaginative educators. In *Journal of Childhoods and Pedagogies*, vol. 1, n. 2, pp. 1-18.
- MacQuarrie, S. (2018). “Everyday teaching and outdoor learning: developing an integrated approach to support school-based provision”. In *Education*, 3-13, pp. 345-361.
- Mantovani, S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Martini, D., Mussini, I., Gilioli, C., Rustichelli, F., Gariboldi, A. (2020). *Progetto e'è ricerca. Approfondimenti ed esperienze nei servizi educativi per l'infanzia*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.

- Mortari, L. (2009). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma-Bari: Laterza.
- O'Sullivan, E.V., Taylor M.M. (2004) (a cura di). *Learning Toward an Ecological Consciousness: Selected Transformative Practices*. New York: Palgrave Macmillan.
- Rilke, R.M. (1923). *Elegie Duinesi*. Milano: BUR Rizzoli, 2016.
- Reggio, P. (2010). *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale. L'apprendimento esperienziale*. Roma: Carocci.
- Scardicchio, A.C. (2020a). *Metabolè. Speranza, resilienza, complessità*. Milano: FrancoAngeli.
- Schenetti, M., D'Ugo, R. (2022). *Didattica, Natura, Apprendimento. DNA, strumento di valutazione per la qualità dell'educazione all'aperto*. Milano: FrancoAngeli.
- Silverman, D. (2008). *Manuale di ricerca sociale e qualitativa*. Roma: Carocci.
- Smith, K. (2011). *Come diventare un esploratore del mondo. Museo d'arte di vita tascabile*. Mantova: Corraini edizioni.
- Sorzio, P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*. Roma: Carocci.
- Torre, E.M. (2023). *Dalla progettazione alla valutazione. Modelli e metodi per educatori e formatori*. Roma: Carocci.
- Waller, T., Årlemalm-Hagsér, E., Hansen Sandseter, E.B., Lee-Hammond, L., Lekiesm, K.S., Wyver, S. (2017) (a cura di). *The SAGE Handbook of Outdoor Play and Learning*. New York: Routledge.

1. Un framework pedagogico per l'innovazione scolastica

di *Francesca Antonacci e Monica Guerra*

1.1. Introduzione

Quando nel 2013 abbiamo iniziato a lavorare insieme sui temi dell'innovazione scolastica, abbiamo dovuto intersecare paradigmi e autori di riferimento differenti, anche stupendoci di trovarne molti in comune. Il lavoro di ricerca era tuttavia mosso da un desiderio molto preciso: individuare gli elementi imprescindibili per incidere sulla trasformazione di una forma scuola che da ogni parte era (ed è) sempre più avvertita come inadeguata a rispondere ai bisogni di bambine e bambini, ragazze e ragazzi, insegnanti, famiglie e della società diffusa.

Abbiamo imparato a studiare assieme, a condividere idee e autori, abbiamo discusso pervicacemente e il risultato, dopo diversi mesi di lavoro, è stato la pubblicazione del Manifesto *Una scuola*, un documento rilasciato con licenza Creative Commons¹ in modo aperto e pubblico.

La decisione di usare una licenza di pubblicazione *Aperta* sul modello Open Science, dice dello stile con cui il documento è stato pensato: per essere condiviso, letto, integrato, utilizzato, discusso in forma il più possibile pubblica e rende ragione di un concetto di apertura che ha un impatto scientifico e politico.

Scientifico perché crediamo nella condivisione del sapere e rigettiamo le forme di gelosia di quanto la ricerca produce, soprattutto

1. <https://unascuola.blogspot.com/p/manifesto-per-una-scuola.html>.

quando è finanziata con fondi pubblici. Troppo spesso, infatti, una sorta di atteggiamento protezionistico (di teorie, presentazioni, idee, innovazione), crea un clima di sospetto e riceve in risposta un'identica chiusura, e questo non fa parte del modo con cui abbiamo deciso di collaborare, mettendo in condivisione in modo autentico e radicale le nostre competenze. Inoltre, l'apertura consente di migliorare, perché più persone possono leggere e discutere un lavoro di ricerca e più è possibile, per gli autori, precisare affermazioni, tornare sui concetti, migliorare la comunicazione, aggiustare i contenuti, trovare nuovi riferimenti.

Inoltre, apertura ha un impatto politico perché significa liberare il sapere, farlo circolare, metterlo a disposizione del maggior numero di persone, diffonderlo. Quello che muove la libertà del sapere è uno stile che ha molte analogie con la filosofia *hacker*, che non consiste nel distruggere o modificare software e sistemi in modo malevolo, come qualcuno ancora pensa, ma invece consiste nell'assecondare il piacere intrinseco derivato dalla scoperta e dalla conoscenza, animato dalla libertà di accesso al sapere.

In analogia alle comunità di sviluppo di *Software Libero*, o *Open Source*, che creano, modificano e mantengono software aperti (cioè leggibili e modificabili) e liberi (cioè rilasciati con licenza che consente la condivisione, a differenza del *copyright*), ciò che muove l'etica *hacker* (Himanen, 2001) è la

convinzione dell'utilità sociale di un uso libero e gratuito dell'informazione, ma anche una convinzione estetica e intellettuale che, nella ricchezza dell'informazione e nella bellezza dei suoi prodotti hardware e software, coglie il presupposto per una rivoluzione dell'intelligenza capace di liberare mente e corpo (Berra e Meo, 2001, p. 73).

In questo senso l'apertura è connessa alla libertà come condizione necessaria, ma non sufficiente per garantire l'accessibilità e la partecipazione. Perché diventi una pratica con un impatto scientifico e politico, in ogni contesto si voglia considerare, è necessario che essa sia inserita in un modello di fruizione che la renda praticabile e motivante, che sappia costruire una comunità di interesse, attenzione

e curiosità: una comunità di ricerca. In questo senso attorno al Manifesto *Una scuola* in questi anni abbiamo cercato di costruire e visto nascere diverse comunità. In primo luogo, quella scuola IV novembre di Varese, nella quale un gruppo di insegnanti lo ha adottato nella sua forma integrale per realizzare la didattica di un intero ciclo di primaria per un gruppo di 60 bambine e bambini, con il coinvolgimento attivo e vivace delle famiglie e di diverse associazioni territoriali. Inoltre comunità nate intorno a seminari, corsi di alta formazione, gruppi di lavoro per la realizzazione del documentario *Il sogno di una scuola*², progetti di ricerca sul territorio italiano e internazionale, altre scuole e società di formazione che ne hanno sposato la filosofia e l'impostazione educativa e didattica.

Tali gruppi si sono sempre mossi come comunità di ricerca in quanto la postura richiesta dal Manifesto *Una scuola* è quella interrogante (Freire, 2011) e esplorativa (Guerra, 2019) di chi non ha un modello a cui ispirarsi e a partire da quello itera le medesime attività e proposte, ma di chi ha un orizzonte culturale e declina le proprie pratiche sulla base dei contesti materiali incontrati e delle relazioni specifiche che maturano negli ambiti concreti di esperienza.

La ricerca deve essere un'operazione simpatica (nel senso etimologico della parola) tanto quanto l'educazione, a cui essa serve. Cioè deve strutturarsi come comunicazione, come un sentire comune circa una realtà che si deve considerare non come qualcosa di suddiviso meccanicamente, o come un oggetto "docile e classificabile", ma come complessità di un permanente divenire (Freire, 2011, p. 101).

La dimensione dell'apertura, fin qui introdotta, nella proposta del Manifesto *Una scuola* si incorpora poi in modo più visibile e tangibile in un'ulteriore declinazione, quella che si riferisce più direttamente ed esplicitamente ad un'idea di scuola che attraversa i confini abituali per collocarsi nel mondo (Guerra, 2020a). Sebbene ciò porti rapidamente a pensare ad un modo specifico di interpretare l'educazione e la scuola, quello ad esempio che fa riferimento a modelli quali l'*Outdoor Education* o l'*Outdoor Learning*, qui preme sottolineare

2. www.youtube.com/watch?v=snbmTOFu4UA.

un'idea di educazione che preferisce collocarsi sulle soglie e attraversarle (Antonacci e Guerra, 2020), in un processo continuo tra dentro e fuori, senza abbandonare il primo e contemporaneamente coltivando in modo attento il secondo.

Del resto, come già scriveva Massa, «è possibile difendere l'identità della scuola solo collocandola su uno scenario educativo più ampio, rispetto al quale la sua pelle, i suoi confini e il suo dominio vengano a istituire frontiere sempre più mobili e soglie sempre più aperte» (Massa, 1999, p. 183). In quel saggio, che si intitola non a caso *Aprire al mondo*, il sottotitolo esplicita un modo – che poi era e resta un impegno, già richiamato da altri grandi Maestri dell'educazione – forse l'unico modo possibile di pensare la scuola: spazio di vita, dentro e fuori, aprendo le porte per far entrare ciò che è già parte dell'esperienza di coloro a cui si rivolge, affinché ciò che accade al suo interno abbia per loro significato, tenendo in dialogo, come indicava Dewey (1938), passato, presente e futuro; ma anche mantenendo quelle porte aperte per far uscire un'energia formativa capace di incontrarsi con il mondo e riversarvi possibilità trasformative per chi la scuola la frequenta e per il mondo stesso.

L'uscire, l'abitare il territorio e l'accedere alle varie possibilità offerte dalla comunità in cui la scuola è collocata, allora, non sono tanto espressione di un modello educativo, in qualunque modo esso sia denominato, quanto inviti all'incontro, alla permeabilità reciproca, alla partecipazione ad un progetto condiviso che riconosce l'educazione come un fatto pubblico, che per questo chiede da un lato di essere visibile fuori da sé, e dall'altro di farsi contaminare per potersi realizzare pienamente.

1.2. I cinque assi

Il Manifesto *Una scuola*, nato con l'intento di promuovere una cultura trasformativa della forma scolastica è basato sull'impianto dei 5 assi (Incontri, Stili, Contesti, Linguaggi, Possibilità).

Gli assi sono delle dimensioni strutturali che abbiamo enucleato come degli imprescindibili e come una rete di significati, strettamen-

te integrata, dove ogni snodo rimanda all'altro in modo reciproco. Nella scelta dei titoli per gli assi abbiamo provato a usare parole meno consumate dall'uso nell'ambito pedagogico, parole che potessero avere uno sfondo più evocativo che meramente didascalico.

Gli *Incontri* costituiscono gli attori della scuola, i soggetti coinvolti a diverso titolo, come gli insegnanti, i bambini e le bambine, le famiglie, il personale amministrativo, tecnico e ausiliario, i dirigenti, ma anche le associazioni sul territorio, più o meno prossime, che possono costituire una rete di relazioni più che un insieme di persone. La parola Incontri inoltre suggerisce l'agency di tali attori, presi singolarmente e nella loro interrelazione, in modo che non si continui a pensare la scuola come la giustapposizione di soggetti con finalità differenti, troppo spesso in lotta fra loro, ma come l'insieme dinamico e brulicante di legami e dinamiche che devono tendere a un unico scopo: la costruzione di una comunità educante.

Gli *Stili* costituiscono la postura con cui si entra nel contesto della scuola e sono strettamente connessi alle aspettative, alle finalità e alle rappresentazioni sociali nelle quali si è immersi. Interpretare e assumere uno stile interrogante e di ricerca (Freire, 2011) che sappia sostenere un'attitudine esplorativa (Guerra, 2019) è fondamentale per istituire un clima partecipativo, coinvolgente, lontano dall'impianto trasmissivo e gerarchico di molta scuola, e più sensibile a un processo di collaborazione curiosa, capace di sostenere gli apprendimenti.

I *Contesti* non sono i semplici spazi nei quali si svolgono le attività didattiche ma sono scenari simbolici e materiali *intelligenti* (Bertolino e Guerra, 2020), nei quali avvengono delle esperienze significative. I contesti sono oggetto di preparazione (spesso) inconsapevole da parte dei professionisti dell'educazione, della didattica e della formazione, ma devono diventare in modo sempre più intenzionale il frutto di un'attività che tenga conto della loro qualità (Malaguzzi, 1995). Pensare ai contesti non significa solo scegliere o arredare degli spazi in cui avvengono le azioni educative, ma in modo più complesso progettare il modo in cui un ambiente diventa contesto esperienziale, nell'intersezione tra soggetti e strumenti e le loro relazioni nello spazio.