

## Una scuola



Un progetto di  
Francesca Antonacci e Monica Guerra

Il progetto nasce da due pedagogiste, ricercatrici presso il Dipartimento di Scienze umane per la formazione “Riccardo Massa” dell’Università di Milano-Bicocca e attive nella ricerca e nella formazione sul campo.

L’idea di *Una scuola* ha origine a partire da queste esperienze professionali, ma anche da conversazioni appassionate, tese ad incarnare una possibilità di scuola che molte buone pratiche, in Italia e all’estero, mostrano realizzabile e che è necessario ampliare, aggiornare, far evolvere.

*Una scuola* è rivolta a bambini e ragazzi 3 a 13 anni, cioè comprende i gradi Infanzia, Primaria e Secondaria di I grado.

Una scuola riconosce le **radici** dell’insegnare e dell’apprendere nella storia dei modelli educativi e didattici del passato (Pizzigoni, 1950; Agazzi, 1950; Montessori, 1950; Dewey, 1951; Freinet, 2002; Freire, 2011; Milani, in Scuola di Barbiana, 1969; Lodi, 1970; Ciari, 1972; Neill, 1979; Malaguzzi, 1995; Manzi in Farnè 2011). Porsi come modello innovativo non significa rigettare la storia, ma riprenderla e ripensarla per valorizzarne gli aspetti irrinunciabili e per recuperare quelli più trascurati o abbandonati.

Non si tratta di innovare per innovare, ma di rintracciare, nel **passato** come nel **presente**, le forme delle strutture e delle relazioni pensate per l’apprendimento, come spazio simbolico e materiale di rielaborazione e trasmissione della cultura nelle sue diverse forme (Corlazzoli, 2013; Fielding & Moss 2014; Gray, 2013; Lorenzoni, 2014; Massa, 1998; Melazzini, 2011; Orsi, 2006; Robinson, 2012, 2015; Salen, 2008, 2011; Tamagnini, 2016; Zavalloni, 2008). Allo stesso modo Una scuola ha lo sguardo rivolto anche al **futuro**, perché si rende disponibile al cambiamento e sensibile ai processi di innovazione, come strumento di trasformazione del mondo che c’è in quello che sarà. Non si possono più ignorare le domande di ripensamento dell’attuale, che oggi divengono strutturali e che chiedono di essere interpretate non con microinterventi sommativi, ma con una rilettura complessiva di ciò che la scuola deve rappresentare per continuare a rispondere al suo mandato formativo e educativo.

# Una scuola



## Incontri

La scuola innanzitutto deve essere condivisa per consentire di far fluire pensieri, idee, conoscenze e per diminuire le barriere al suo accesso. Per questo deve orientarsi alla partecipazione, di tutti i suoi attori, adulti e bambini.

La dimensione della **comunità** e quella del gruppo sono al centro, non il bambino. Il benessere personale è sempre in dialogo con quello collettivo, senza che venga diminuita la libertà del singolo: ognuno si dovrebbe quindi porre più la domanda di come creare un mondo migliore che di come essere soddisfatto o insoddisfatto del proprio percorso e della propria evoluzione (Fielding & Moss, 2014). Al centro della proposta educativa non ci sono i bisogni dei singoli, ma le condizioni di possibilità di un modello comunitario che sappia valorizzare la ricchezza e salvaguardare le fragilità di ciascun membro. Le relazioni, dunque, sono centrali e il **gruppo** è la dimensione prevalente dell'esperienza (Reggio Children - Project Zero, 2009), non perché non ci sia spazio per la ricerca individuale, sempre liberamente possibile, ma perché il gruppo è il luogo dove si confluisce per mettere in comune, approfondire, discutere, per condividere l'emozione di imparare, con un progetto di comunità. E perché la conoscenza si genera, sempre, insieme (anche quando si studia da soli, ci si appoggia sulle spalle dei "giganti" che ci hanno preceduto).

Le famiglie sono partner con cui discutere gli orientamenti, in una suddivisione dei ruoli che non lasci spazio ad equivoci sulle rispettive responsabilità educative: il progetto culturale e le linee di sviluppo della scuola sono da progettare come frutto di una condivisione ampia, mentre le scelte educative e didattiche sono il compito specifico della professionalità insegnante, che se ne assume l'onere e la responsabilità. In tal senso sono pensati strumenti di comunicazione (Lightfoot-Lawrence, 2012) e documentazione che rendano possibile comprendere in profondità i percorsi e le proposte della scuola, nell'ottica delineata dagli approcci orientati alla **partecipazione**, alla coeducazione, al partenariato (Guerra & Luciano, 2009 e 2014). Questa documentazione ha lo scopo di essere una continua opera di traduzione di esigenze e necessità, di diritti in dialogo con i doveri, di libertà legate alle responsabilità di singoli e gruppi.

Il rapporto con la comunità più ampia ha l'obiettivo di sostenere il dialogo tra la forma interna della scuola e quella esterna, perché sia possibile incidere all'interno e all'esterno di essa. In quest'ottica, la vita del mondo entra nella scuola, ad esempio attraverso l'attenzione al lavoro, alla politica, all'ambiente e al territorio e la vita della scuola entra nel mondo, perché tutti i soggetti della scuola possano riabilitare la propria vocazione politica (Freire, 2011).



# Una scuola



## Contesti

I percorsi di apprendimento intendono svilupparsi a partire dai **luoghi**, in modo più rispondente alla naturale inclinazione dei soggetti di abitare il mondo, di porsi domande in relazione ai contesti che attraversano, in funzione ai bisogni che incontrano e alla curiosità di ciascuno.

In ragione di ciò, un ruolo centrale è affidato ai contesti per l'apprendimento (Biondi, Borri, Tosi, 2016), che sono il nucleo della progettazione dei saperi da parte degli insegnanti. Si tratta di contesti che richiedono di essere complessi, intriganti, variabili, intrisi di passione e che parlano con linguaggi differenti (Ceppi, Zini, 1998; Weyland, 2014).

Accanto a spazi che privilegiano linguaggi specifici e che sono dotati di strumenti e materiali che sollecitano in modo intensificato e mirato le intelligenze (Gardner, 1987), ci sono luoghi che attraversano e promuovono l'organicità dei saperi stimolando la maturazione di competenze trasversali.

In questo senso in *Una scuola* sono presenti spazi dedicati ai linguaggi umanistico-antropologico, logico-scientifico, artistico-espressivo, e spazi comuni come la piazza, le aree della documentazione, il giardino, la biblioteca, la mensa, la palestra, il mondo esterno alla scuola.

Spazi che vivono uno accanto all'altro, complementariamente, uno funzionale all'altro, con strumenti che vengono scelti sulla base di ciò che è utile per approfondire la ricerca.

Questi luoghi divengono propulsori per la generazione di domande, per la loro esplorazione, per il loro approfondimento: in essi, bambini, ragazzi ed adulti trovano situazioni e materiali che permettono di mettere alla prova le proprie ipotesi, di verificare le proprie idee, di giungere alla teoria attraverso la sperimentazione. Sono luoghi che hanno caratteristiche simili a quelle del mondo della vita, ma che se ne distinguono in quanto sono sempre accessibili e trasformabili, con caratteristiche di reversibilità e sui quali ritornare per tutto il tempo ritenuto necessario. Tra gli strumenti disponibili trovano posto materiali di ogni genere, strutturati e non (Guerra, 2017), le attrezzature più moderne, le tecnologie a cui riferirsi sia nelle sperimentazioni che nelle indagini, così come i libri che, a prescindere dal formato, rappresentano un riferimento fondamentale nell'esperienza di ricerca. La possibilità di entrare in contatto con supporti differenti permette ad ognuno di individuare quelli più utili non solo per l'oggetto

## Una scuola



della ricerca in corso, ma anche per le proprie modalità di apprendimento e studio.

Per le medesime ragioni, non ci sono classi tradizionalmente intese, ma la scuola è organizzata per **gruppi** fluidi, talora omogenei e talora eterogenei per età, dunque senza divisioni rigide e stabili: la separazione per classi di età è da “laboratorio” (Illich, 1972; Vaneigem, 2010; Robinson, 2015), standardizza il processo di apprendimento, mentre la vita naturale ci insegna da sempre ad aiutare e supportare i più piccoli e osservare e imitare i più grandi (Gray, 2013). Il lavoro all’interno di gruppi aperti, che si definiscono intorno ad obiettivi di ricerca, permette inoltre a ciascuno di coltivare le proprie domande con quanti le condividono.

In tal senso, anche il **tempo** (Zavalloni, 2008) non è organizzato in orari, proprio per favorire la dinamicità dei movimenti e delle ricerche in corso, senza spezzare i processi di apprendimento solo perché è finita l’ora e suona la campanella, sul modello della fabbrica fordista (Massa, 1998; Vaneigem, 2010).

Le dimensioni aperte che riguardano luoghi, gruppi e tempi intendono permettere a bambini e ragazzi di costruire autenticamente i propri percorsi di apprendimento, nell’intenzione di favorire lo sviluppo delle inclinazioni di ciascuno, mettendo a disposizione di tutti la possibilità di esplorare aree differenti del sapere in modi variabili e non omogenei.

La scuola che vogliamo è aperta al mondo, dunque in dialogo con l’esterno nella sua dimensione sia ambientale che sociale. Qui bambini e ragazzi hanno la possibilità di riconoscersi come parte di quella **Natura** cui appartengono: nel rapporto quotidiano con l’ambiente può nascere il rispetto per il mondo che solo la conoscenza e la familiarità possono dare. A contatto con un contesto che pone naturalmente questioni, si può sperimentare una didattica che interroghi il mondo, nella sua intrinseca interdisciplinarietà: l’esperienza in Natura contiene simultaneamente ogni linguaggio e permette di muoversi attraverso ambiti differenti senza strappi, ma in continuità. Ancora, si scopre l’appartenenza ad un luogo e ad una comunità, esercitando la propria socialità spontanea, ma anche la propria responsabilità.

Per tutte queste ragioni, la Natura è maestra: il tempo all’esterno, dunque, è uguale, per importanza ma anche per quantità, a quello all’interno della scuola. Uscire non è, cioè, intervallo, pausa, diversivo, ma occasione di esperienza agita e pensata, dove corpo e mente lavorano insieme, dove l’insegnante può fare un passo indietro, dove i bambini e i ragazzi, ma anche gli adulti, trovano un contesto *naturalmente* provocante per le loro intelligenze e le loro capacità (Guerra, 2015).

## Una scuola



### Stili

Apprendere deve partire da una **domanda** di senso, per ogni singolo soggetto: insegnante e studente. E la ricerca di questo senso è strettamente connessa con l'esercizio della **libertà** (Neil, 1979). Quest'ultima non può essere intesa come libera ricerca di soddisfazione dei propri bisogni: non si tratta di essere liberi di fare ciò che si vuole, come per l'impianto liberista, ma di essere liberi - il più possibile - da pregiudizi, preconcetti, precondizioni che limitano la possibilità di fare esperienza autentica del mondo. Grazie al contatto con il sapere cresce la consapevolezza delle relazioni fra l'uomo e gli altri, il mondo, le cose e quindi cresce la possibilità di fare un uso consapevole della libertà (Freire, 2011).

Al fine di esercitare tale libertà fin dall'inizio della formazione dei singoli, il ruolo dell'insegnante nella scuola che sogniamo è leggero, indica, mostra, suggerisce, non impone, ordina e somministra. Una scuola non è il luogo per appellarsi a un modello di leadership coercitiva, ma al contrario in essa è necessario postulare un modello di **leadership autorevole**, che si esprime nella capacità di mettere a disposizione la propria professionalità, le proprie competenze, ma anche la propria persona, in una posizione di relazione, scambio e reciprocità autentica (Scuola di Barbiana, 1969).

L'orientamento educativo e didattico è volto alla costruzione di domande di **esplorazione** (Smith, 2012; Guerra, 2013 e 2016), di ricerca e di trasformazione, senza materie separate, categorizzazioni e scatole disciplinari. Obiettivo è la costruzione di un *habitus* orientato alla scoperta del sapere, che inviti ad andare in profondità nel mondo e nella conoscenza attraverso un esercizio costante all'esperienza con le cose e con le idee (Freire, 2011). La costruzione di domande di ricerca aperte, che consentono a ciascuno di attraversarle a partire dalle proprie competenze, rende una scuola un luogo naturalmente inclusivo, dove i bisogni educativi speciali sono la normalità della didattica.

La dimensione del **gioco** dovrebbe per questo informare tutte le esperienze della scuola (Salen, 2008, 2011; Resnick, 2017), nel senso che esse dovrebbero coinvolgere incoraggiando un livello di attenzione, senza mai diventare noiose o frustranti. In ogni contesto di esperienza, ci si annoia quando i compiti richiesti sono troppo facili e si è frustrati quando i compiti richiesti sono troppo difficili. La teoria del *flusso* (Csikszentmihalyi, 1990) aiuta a comprendere che è possibile calibrare i compiti, perché rimangano sempre sul crinale del coinvolgimento immersivo, come avviene naturalmente nel gioco, ma non perché il gioco

## Una scuola



alleggerisca l'apprendimento, bensì perché esso insegna a impegnarsi e a fare fatica con un orizzonte di senso. Giocare è intrinsecamente un'esperienza di crescita, comprensione, amplificazione, sotto il segno della libertà (Antonacci, 2012): ci si impegna liberamente quando si gioca, perché il gioco è l'attività di "superamento volontario di ostacoli non necessari" (Suits, 2005). Così dovrebbe essere anche nei contesti educativi. La complessità dell'imparare e la fatica che ne deriva discendono da una scelta di superamento dei propri limiti, degli ostacoli e degli impedimenti, poiché si desidera la conoscenza per la trasformazione dei contesti e delle situazioni.

Per questo motivo Una scuola, per come la pensiamo, intende essere **radicale** (Fielding & Moss, 2014; Vaneigem, 2010), nel senso che non è interessata a porsi come buonista, edulcorata, paladina a parole di buoni sentimenti, albergando invece tutti gli altri in modo latente. Tutti i temi devono essere dunque ammessi; di tutto si può parlare e tutto può essere argomento di apprendimento e educazione, nel segno di una libertà contrapposta all'ipocrisia e alla paura. Con i bambini e i ragazzi si può parlare di tutto, tenendo conto di modalità e figurazioni adatte alla loro comprensione del mondo e delle relazioni: si potrà parlare di amicizia e anche di conflitto, di integrazione e di esclusione, di pace e di guerra, di spiritualità e di corpo, di diritti e di doveri.

Una scuola è il luogo ideale per l'esercizio della **divergenza** e della differenza. Non attraverso progetti momentanei, né attraverso visioni pacificate ed edulcorate, ma nella pratica quotidiana e costante di una pluralità di lingue, culture, pensieri che possano mostrare le loro congiunzioni come le loro distanze, in momenti di dibattito comunitario, istituiti in modo formale, ma anche colti nella loro necessità (Freire, 2011). Ogni occasione per mettersi in dialogo con ciò che appare diverso da sé viene colta, per poterne discutere, per poterlo conoscere. Perché ciò che si conosce non è più vissuto come pericoloso, perché si ha meno paura quando si è liberi.

La scuola che pensiamo è **poetica** e anche **utopica** (Massa, 1998; Vaneigem, 2010): è una scuola in cui non si deve temere di sperimentare quello che ancora non c'è, o di dire o fare quello che sembra non avere senso, o non essere utile, o spendibile. La dittatura dell'utile è già pressante nel mondo esterno alla scuola. In essa ci deve essere lo spazio per l'esercizio della passione, della ricerca pura e della meraviglia, tutte cose profondamente inutili da un punto di vista strettamente strumentale, ma necessarie per la vita di bambini, ragazzi e adulti.

## Una scuola



### Possibilità

In *Una scuola* sarà necessario ripensare tutta la programmazione scolastica, non in virtù dei contenuti, ma degli stili di insegnamento, dei linguaggi da utilizzare e da diffondere e delle modalità di esperire il mondo e gli altri. Non si tratta di organizzare la didattica per progetti, ma di intendere il sapere come un tutto organico che necessita di diversi sguardi per essere compreso e valorizzato, di pensare le discipline come linguaggi che aiutano a comprendere grazie alla loro specificità. Il mondo si offre alla conoscenza di chi cresce nella sua interezza: le proposte della scuola devono tenerne conto, accettando di non sminuzzarlo in materie, ma permettendo di attraversare le domande nella complessità con cui si manifestano (Illich, 1972). Gli ambiti disciplinari non corrispondono più alla programmazione organizzata in ore e classi, ma trovano spazio nei **contesti di apprendimento** e divengono chiavi di lettura per rileggere quanto sperimentato. Le discipline, dunque, non possono costituire il punto di partenza della conoscenza, che si presenta come naturalmente trasversale ad ambiti diversi, bensì casomai il punto di arrivo delle ricerche, nella misura in cui, nell'approfondirsi, necessiteranno di linguaggi specifici e di strumenti dedicati, andando quindi ad intercettare quelli che, per convenzione, appartengono ad una o all'altra disciplina.

Per tutte queste ragioni, la **valutazione** non deve essere considerata un'arma, né tantomeno uno strumento, ma una relazione: è il modo di costruire la relazione nella scuola tra le persone tra loro e tra le persone e le cose, tra le cose e la conoscenza, tra la conoscenza e il significato (Tamagnini, 2016). La valutazione è una dimensione interpretativa, ha a che fare con il **senso** delle cose, che devono essere continuamente tradotte per essere comprese dai diversi attori in gioco. I bambini e i ragazzi nella scuola dovrebbero essere osservati, ascoltati, interpellati, valorizzati (Montessori, 1950), attraverso strumenti e occasioni permanenti: la documentazione dei progetti e dei processi è lo strumento che sostiene questa possibilità, a partire dal quale è poi possibile anche costruire le valutazioni. Ma anche gli insegnanti dovrebbero essere continuamente osservati e ascoltati, valorizzati attraverso strumenti e occasioni permanenti: la documentazione del loro lavoro dovrebbe andare di pari passo con quella degli allievi. Ogni insegnante dovrebbe dotarsi di strumenti di autosservazione, di descrizione delle proprie condotte per comprendere il proprio modo di lavorare e continuamente metterlo in relazione con le prestazioni dei propri allievi. Dovrebbero infine essere previsti permanenti momenti di osservazione reciproca, con occasioni di supervisione di

## Una scuola



gruppo. In questo senso, nella scuola non dovrebbero esserci valutazioni in voti, né in giudizi standardizzati per nessuno (Illich, 1968), ma valutazioni descrittive, amplificanti, poetiche, ricche (Antonacci, in Mottana 2009).

La valutazione dovrebbe quindi diventare un sistema organico di **documentazione** dei processi, discussi sui percorsi del gruppo e dei singoli attraverso materiali puntuali, che servono per focalizzare punti di forza e criticità (Guerra, 2013; Resnick, 2017).

In questo modo dovrebbero essere intesi i **compiti** (Meirieu, 2003), cioè come occasioni di lavoro individuale e/o di gruppo volte all'amplificazione del lavoro fatto a scuola, attraverso la ricerca di connessioni tra questo e la realtà quotidiana di ciascuno, nel rispetto di un tempo, quello extrascolastico, in cui ogni allievo e ogni insegnante devono poter liberamente lasciare decantare e dispiegare le cose fatte e imparate a scuola, perché anche il sapere e la conoscenza hanno bisogno di tempo e spazio per maturare e crescere. Per queste ragioni Una scuola preferisce concepire i compiti come focalizzatori di sguardi, che hanno l'obiettivo di tenere alti il livello osservativo, la curiosità, l'abitudine a farsi domande, anche oltre il tempo scolastico ed in relazione con esso, e non come un esercizio aggiuntivo o di approfondimento che dovrebbe invece rimanere all'interno del tempo scolastico, soprattutto quando la scuola è a tempo pieno.

## Linguaggi

In una scuola grande spazio deve essere progettato per l'esercizio dell'**immaginazione**. L'immaginazione è una facoltà conoscitiva fondamentale e spesso trascurata nella scuola. Essa non è la fantasia, cioè la ricerca di qualcosa di inesistente, originale e nuovo. Immaginazione è comprendere, imparare e relazionarsi al mondo con la mediazione delle immagini, quindi con il linguaggio simbolico dell'arte: con la poesia, il teatro, il cinema, la musica, la danza. Tutte le arti devono diventare veicolo e linguaggio di apprendimento e non mero orpello esornativo di un sapere concettuale e astratto, per dar valore all'apprendere grazie all'esperienza estetica e alla bellezza (Antonacci, 2012b).

Il **corpo** è un luogo della scuola, ci sono i corpi delle cose, il corpo della Natura e ci sono i corpi dei ragazzi e degli insegnanti che interagiscono continuamente, anche se in modo perlopiù inconsapevole. Nella scuola che pensiamo la materialità e il corpo sono più messi a tema e più attivi (Massa, 1998), anche grazie a

## Una scuola



discipline di perfezionamento in una prospettiva di integrazione tra corpo e mente, come nelle arti performative (musica, danza, teatro, circo) o nelle discipline marziali, fondamentali per sperimentare le emozioni e la loro gestione, ma anche la meditazione e lo yoga per dare spazio all'anima e alla spiritualità (Antonacci, 2012b).

Il corpo necessita di essere più valorizzato anche nella quotidianità della scuola (Massa, 1998), in ogni momento della giornata e in tutte le esperienze didattiche (Gamelli, 2011), perché l'apprendimento è dinamico e non avviene solo da seduti e fermi, ma in piedi, in movimento, sdraiati, a testa in giù.

In questa scuola la **tecnologia** si propone innanzitutto come ulteriore linguaggio intelligente a disposizione della ricerca, sempre in dialogo con i molti altri linguaggi dei soggetti. La tecnologia non si pone qui come panacea per la soluzione di problemi educativi, come in molti modelli futuristi senza radici, ma come strumento al servizio della documentazione e della trasformazione dei contesti, dei linguaggi e delle relazioni, con un pensiero critico e riflessivo sui problemi e i disagi che la sua rapida e irreversibile trasformazione impone in ogni contesto educativo, insinuandosi nelle maglie più strette delle relazioni tra bambini, adulti e ragazzi (Resnick, 2017).

La scuola che immaginiamo può non prevedere ore dedicate all'insegnamento della religione, ma deve in ogni caso prevedere la possibilità di fare posto ai diversi credo. Spazio e tempo dovrebbero essere dedicati alla possibilità da parte di ciascuno di coltivare la propria **spiritualità**, come individuo in dialogo con gli altri individui e con le energie che abitano il mondo, oltre che con le parti più profonde di sé.

Nella scuola che sogniamo ci piace infine dare un particolare valore alla parola **memoria**. Se infatti da un lato abbiamo una grande curiosità e attenzione per l'innovazione di processi e strumenti, al tempo stesso vogliamo preservare la memoria, che non sia semplicemente un serbatoio di nozioni, idee o ricordi, né una tecnica, ma un vero e proprio processo cognitivo (Steiner, 1998). La memoria è conoscenza, da un lato attenta alla storia personale, alla propria biografia e al proprio processo di trasformazione tra crescita, involuzioni, voli e ritorni. Ma anche processo di comprensione della storia della comunità, dei gruppi, delle società e del mondo, e anche vettore di comprensione del senso di appartenenza alla trama più ampia del vivere comune e dell'apprendere nei contesti nei quali si vive.

La memoria dovrebbe essere anche esercizio e passione, poiché è una tecnica del cuore (imparare a memoria in altre lingue è imparare *par coeur* o *by heart*) ed è

## Una scuola



necessario che sia nel cuore e dal cuore alimentata. Per questo in una scuola pensiamo sia necessario recuperare l'antica arte della **mnemotecnica** per esercitarsi a ricordare, grazie a un processo che ha radici antiche. Questo è un sapere perduto e dimenticato (o quasi) che non ha nulla di meccanico o senza senso, perché si appoggia al mondo ritmico, musicale e poetico dell'arte, grazie a poemi, poesie, filastrocche, canzoni, conte e altri giochi (Lanzi, 2012).

versione 2.0 Milano marzo 2018  
(versione 1.0 Milano, 28 gennaio 2014)