La città come sistema didattico integrato di agenzie ed esperienze educative al servizio della scuola
Il caso di Biella "Learning Arcipelago"

Andrea Lupi*

Riassunto

Benché la scuola sia spesso concepita come una agenzia che opera anche in assenza di uno scambio con la società, fin dall'apparire dell'attivismo si è messo in evidenza che i processi curricolari non possono avvenire a prescindere dal territorio in cui la scuola è inserita. Da ciò discende la grande utilità didattica della creazione di un sistema integrato di risorse educative cittadine e ambientali a servizio della scuola.

"Learning Arcipelago", a Biella, coinvolgendo un crescente numero di attori della comunità: scuole, organizzazioni di terzo settore, mondo della ricerca e dell'impresa, sta generando una trasformazione sociale responsabile che parte dalla scuola per mezzo del superamento della sua organizzazione burocratica e della sua natura isolata per far accedere bambini e docenti a esperienze educative significative che migliorano in molti modi i processi di insegnamento e quelli di apprendimento.

Parole chiave: *scuola/società; attivismo; task-centered learning; città educative; modelli didattici.*

The city as an integrated educational system in support to schools. The case of Biella's 'Learning Archipelago'

Abstract

Although schools are often perceived as entities that function without genuine interaction with society, since the emergence of progressive education, it has been highlighted that curricular processes cannot occur independently of the community in which the school is located. From this arises the great educational utility of creating an integrated system of social and environmental educational resources in support to schools.

Learning Archipelago in Biella, involving a growing number of community actors: schools, NGO, the world of research and business, is generating a responsible social transformation that starts from the school by overcoming its bureaucratic organization and isolated nature to provide children and teachers access to meaningful educational experiences that improve teaching and learning processes in many ways.

* Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo".

Civitas educationis, a. XIII, n. 1, giugno 2024 • Mimesis Edizioni, Milano-Udine
Web: universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis • ISSN (online): 2281-9568
• ISBN: 9791222314730 • DOI: 10.7413/2281-9568096
© 2024 – MIM EDIZIONI SRL. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC-BY-4.0).

Keywords: *School/society; progressive education; task-centered learning; education cities; instructional models*

1. Il rapporto sistemico della scuola con l'ambiente esterno e la società: la scuola che non si isola

Il rapporto tra scuola e società nell'epoca industriale si situa tra due estremi di uno spettro che va dall'unione di scuola e società fino alla loro separatezza massima, con un *continuum* di posizioni intermedie che ricercano la più efficace osmosi educativa e didattica tra la scuola e tutto ciò che l'umanità sa, vive e produce fuori da essa. Il rapporto tra scuola e società può essere inteso almeno da due differenti punti di vista, uno pedagogico e uno sociologico. Nella sociologia dell'educazione esistono diverse prospettive teoriche che analizzano il rapporto tra scuola e società e le tre principali correnti di pensiero, la funzionalista, la teoria del conflitto, e l'interpretativista, danno, ciascuna differentemente, ragione del rapporto tra scuola e società, accentuando di volta in volta la sua funzione di adattare e preparare i bambini alla socializzazione, o il servizio che la scuola svolge in favore delle *élites* dominanti o ancora i processi di mediazione e costruzione delle identità sociali a scuola (Feinberg & Soltis, 2009), e tuttavia non ricade nelle intenzioni di questo contributo analizzare i dispositivi e le dinamiche del rapporto tra scuola e società da questa prospettiva. Nel nostro caso guardiamo al punto di vista pedagogico, ma con un *focus* centrato sulla didattica e sul modello didattico. Non intendiamo, cioè, indagare quale tipo di rapporto esista tra scuola e società nelle riflessioni pedagogiche in generale, che pure non sono mancate a partire da Dewey e dalla sua ricezione in Italia, in autori di tutte le scuole, da un Bertolini che insiste sulla necessaria sintonia tra scuola e vita per la formazione dell'uomo, a un Visalberghi (1960) che ipotizzava una scuola aperta alle istanze culturali della società in cui era inserita, o ancora a un Codignola (1950) che apriva il primo numero di "Scuola e Città" dichiarando la necessità di "riaffiatare la scuola con la città" per diffondere la conoscenza delle esperienze pedagogico-sociali che hanno la "viva consapevolezza della propria responsabilità verso la collettività". Il rapporto scuola società che è al centro di questo contributo è quello che viene considerato in maniera esplicita nel modello didattico, in una struttura concettuale che media fra la teoria e la pratica didattica, non solo intesa in senso lato come una struttura che connette e ordina i vari aspetti della vita educativa in rapporto a un fine educativo (Baldacci, 2004), ma anche in senso più stringente come *instructional model* che pianifica, implementa, valuta, pratiche di insegnamento che generino esperienze di apprendimento efficaci per specifici obiettivi di apprendimento.

La massima unione di scuola e società, in questo senso, è probabilmente rappresentata dal modello che emerge dagli esperimenti di Don Mila-

ni nella sua missione montana di Barbiana, che addirittura si concepisce, più che come una scuola isolata dalla società, come *refugium* dei ragazzi scartati dalla scuola e rimessi a vivere nella propria società povera e ghettizzante da un potere autoritario ed escludente della classe magistrale al servizio delle classi dominanti. La sua è una scuola il cui modello didattico non si riuscirebbe a concettualizzare senza ricorrere a un rapporto fusionale con la società esterna, con il mondo che non è scuola. È una scuola infatti che non ha curricolo tradizionale, ma mette al centro del proprio i linguaggi formali e la prassi politica, non ha orari per le lezioni, né docenti formati, se non una sola maestra aiutante (Corradi, 2012), ricorre al *peer-teaching* (Milani, 2017: 692-3), chiama in continuazione esperti che vengono dalla città per insegnare ai ragazzi qualcosa del loro mestiere, e addirittura fa imparare le lingue andando direttamente all'estero dopo aver utilizzato i *dischi,* invece di far frequentare le lezioni di un docente di lingua, e così il francese si impara d'estate "a Grenoble a lavar piatti in una trattoria" e a dormire in un ostello (Ibid.: 699-700) o l'inglese a scaricare la merce dai camion a Londra. Appena si sa scrivere e leggere si leggono i quotidiani e si intervistano i giornalisti su quello che scrivono, e poi si scrive tutti assieme un *pamphlet* e si fa politica e sindacato a partire dai dodici o tredici anni, si è, in definitiva in una missione, e la missione per giustificare la propria esistenza deve evangelizzare, e per sopravvivere deve riprodursi formando altri missionari, quindi più che scuola in relazione strettissima con la società quella di Barbiana è quasi una porzione di società (quella costituita da un prete missionario in un contesto di arretratezza e povertà montana) che è in relazione con alcune pratiche della scuola, o, meglio, una scuola che si confonde con la missione, al punto da far venire il sospetto che, più che una scuola, sia un seminario minore montano (per quanto più evangelico e rivoluzionario della quasi totalità dei seminari che sono esistiti mai al mondo), e comunque è, da un punto di vista del modello didattico il massimo grado di confusione e commistione di scuola e società, perché senza il ricorso ampio alla società e a molte realtà che non si pensano come scuola, né come educative (almeno formalmente o non formalmente), non potrebbe esistere. Ed esiste come modello didattico proprio perché postula la fondamentale necessità di avere obiettivi di cittadinanza politica che si possono raggiungere solo con mezzi, risorse, dispositivi e persone che si trovano nel campo esterno alla scuola, che vengono reclutati e orchestrati dal docente, che non li trasforma in senso scolastico, ma li utilizza proprio perché rimangono società, rimangono non scolastici, e quindi fruibili veramente ai fini formativi. Insomma se il giornalista venisse a fare una lezione di letteratura italiana diventerebbe un docente qualsiasi e perderebbe ogni sua funzione nel modello di Don Milani, o se Mario Lodi, anziché introdurli la scrittura collettiva avesse fatto una lezione di grammatica, sarebbe stato un inutile

Un altro esempio che abbia una discreta forza didattica non è da ricercare tra le centinaia di programmi nazionali che integrano apprendistato e formazione tradizionale d'aula, e che pure inseriscono la pratica

dell'apprendimento delle conoscenze e abilità lavorative in una cornice reale di partecipazione periferica legittima (Lave & Wenger, 1991). Essi infatti, come nel caso delle *School-Based Apprenticeships and Traineeships* australiane, realizzano un accordo tra scuola, famiglia e studente per svolgere un'esperienza lavorativa a cui si aggiunge della formazione scolastica tradizionale che consente di ottenere un diploma formale, mantenendo una netta separazione didattica tra i due momenti; oppure, come nel caso dell'alternanza scuola-lavoro promossa in Italia, siamo di fronte a progetti per l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro (come recita l'articolo 2 del decreto che la istituisce), facendo uso del tipico linguaggio neoliberista che ha allignato nelle organizzazioni governative e ora infesta anche le istituzioni educative di tutto il mondo (Holborow, 2015), ma non ci sono ricadute didattiche sulla scuola di alcun tipo, benché venga contrabbandata da alcuni come "metodologia didattica innovativa" (Indire, 2023).

Piuttosto gli altri esempi di questo estremo dello spettro su cui si situa la commistione tra scuola e società è da ricercare in quelle scuole che ridefiniscono i limiti tra aula, lezione, formazione tecnica, esperienza socializzata, come ad esempio quelle fondate da Kurt Hanh, che dopo le prime esperienze in ambito di formazione marittima degli anni '20 del Novecento, allargava lo spettro d'azione, a partire dagli anni '40, a progetti di più ampia formazione personale e del carattere (Freeman, 2011), fino a ispirare la nascita di un vero e proprio movimento internazionale, che negli anni dopo la sua morte ha raggiunto molti paesi con centinaia di scuole e che negli Usa ispira le scuole *Outward Bound*. Queste scuole, che pure derivano da una impostazione valoriale "cristiana muscolare" e su una forte retorica dell'educazione dei giovani a diventare una aristocrazia del servizio all'umanità che esercita il fisico e la compassione (Freeman, 2020), da un punto di vista pedagogico si basano sull'idea che sia necessaria, per la formazione scolastica e per quella del carattere, adottare un modello didattico basato su progetti (*project-based*) e apprendimento esperienziale (*experiential learning*), dunque per mezzo di attività reali che si svolgono e realizzano solo fuori dalla scuola, con risorse e persone che non sono parte della scuola, ma della società. Il modello didattico di queste scuole è infatti quello della pratica di attività reali che si svolgono esclusivamente nel mondo al di fuori della scuola, e che di solito, ma non solo, coincidono con l'organizzazione di spedizioni di gruppo nella natura selvaggia che possono durare fino a sessanta giorni e impegnare docenti e studenti in condizioni in cui solo la gestione dello stress personale, lo sviluppo di abilità relazionali e di cooperazione, l'apprendimento di nuove abilità e la soluzione dei problemi, consentono di superare le difficili circostanze in cui si trovano (McGovern, 2022).

Con questo tipo di proposte scolastiche non siamo solo di fronte a esperienze di *outdoor education*, e in particolar modo di *outdoor adventure* (Priest, 1986), che cercano di ridurre quello sbilanciamento tra teoria ed esperienza tipico dei metodi tradizionali per produrre apprendimenti più

significativi (Wurdinger, 1994), ma siamo piuttosto di fronte all'adozione di un modello didattico che non può fare a meno di pensare ai mezzi e ai dispositivi didattici come presenti fuori dall'aula e dagli spazi in cui la società relega il formativo e l'educativo formale. Ci sono strategie di *formative assessment* e l'impiego di compiti di realtà autentici per valutare il raggiungimento degli apprendimenti (Tessaro, 2014), ma soprattutto ci sono compiti autentici in contesti esterni alla scuola, che segnano il modello come integrazione decisamente profonda tra scuola e società. Infatti anche l'*authentic assessment* può essere di facciata o impiegato in modo da non incidere sulla struttura del modello didattico, rappresentando soltanto un momento di valutazione al termine di qualche segmento formativo. La questione qui non riguarda solo il momento della valutazione ma più propriamente quello delle scelte dei mezzi e degli obiettivi nel modello didattico, di *instructional design*, in questo caso, infatti, la scuola non usa il mondo che sta fuori per valutare quello che si è imparato in aula, usa il mondo per innescare la miccia cognitiva, motoria e affettiva per attivare gli studenti in merito alla realtà sociale, fino al raggiungimento degli obiettivi d'apprendimento.

Risulta chiaro che anche l'uso di *formative assessment* può essere relegato al solo meccanismo di *feedback* o ai meccanismi di *feedback* e individualizzazione in contesti di aula (anche a distanza). Gibbs e Simpson (2005) ricordano infatti come spesso la valutazione, oltre a ingaggiare gli studenti in tipi inappropriati di apprendimenti, non riesce a influenzare il tempo di studio, l'oggetto di studio e la qualità dello studio degli apprendenti e non riesce a ottimizzare le pratiche del *feedback*, che risulta il singolo elemento di maggiore efficacia nei modelli basati sull'impegno d'apprendimento dello studente (*model of student learning*) (Hattie, 1987). Per questo motivo queste scuole *Outward* si basano sull'idea che la scuola deve uscire dall'aula e andare nell'ambiente esterno, non solo per valutare con compiti di realtà autentici o tecniche di valutazione autentica, ma proprio per poter didattizzare (Develay, 1995), per creare situazioni di apprendimento. Compiti realistici che, sia detto per inciso, come dimostrato in letteratura (Frey *et al.*, 2012), in molti casi sono tutto tranne che realistici e autentici, e rimangono, quando coerenti, buone occasioni di incentivo al *formative assessment* e al *feedback ravvicinato* che possono aiutare gli studenti a controllare maggiormente il proprio studio e impegno individuale e spingerli nella direzione dell'auto-regolazione (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Ma la valenza didattica in questo caso non risiede nel momento di valutazione, ma soprattutto in quello del ruolo centrale che ha nel modello l'insegnare grazie a esperienze, risorse, contesti, persone esperte, situazioni, problemi, che non si possono in nessun modo realizzare o sostituire in aula. Il problema prima ancora che riguardante l'*outdoor education* o la consapevolezza della crisi ecologica o l'importanza della valutazione autentica è un problema di bilanciamento tra teoria e pratica, tra isolamento e mescolanza, tra ricorso alle lezioni inserite in una trama programmatica e curricolare e ricorso a esperienze reali e socializzate, e non è quindi

neanche un problema di *problem based learning*, che può essere fittizio o simulativo, è un problema di modello didattico, poiché qui siamo di fronte a scuole che pensano che non possono fare a meno del mondo reale per insegnare efficacemente e creare occasioni di apprendimento.

Un altro esempio di questo tipo di scuola è "A school without walls" che Veronica Coleman porta avanti a New York con il principio che ogni semestre lo studente, con il supporto del docente elabora un progetto a partire dai propri interessi personali, scrive un Piano d'apprendimento individuale per definire finalità e obiettivi d'apprendimento e calibrarlo rispetto ai requisiti curriculari previsti dallo stato di New York in merito ai corsi di studio, ricordando in questo la procedura simile che si attuano i ragazzi della Parkhurst nel suo Dalton Plan (Parkhurst, 1922). In seguito si impegnano in attività di apprendimento nel mondo reale attraverso tirocini *on-site*, servizio, volontariato. Intervistano esperti nel campo di studi che stanno indagando per ottenere informazioni e conoscenze aggiornate. Conducono una ricerca per capire il contesto e le questioni rilevanti per il loro progetto e identificano un dilemma, una questione scottante e attuale che avrebbe un impatto sulla comunità e avanzano una proposta per realizzare qualcosa che abbia un impatto positivo sui loro quartieri o città in merito al proprio progetto d'apprendimento. Preparano infine una presentazione pubblica di ciò che hanno imparato per discutere con la società ciò che hanno imparato realizzando il progetto. (A school without walls, 2023).

Di fatto, ad esempio, sfruttano un parco del quartiere in cui è presente la scuola per realizzare progetti che consentono di studiarne la fauna di insetti, pulirlo, studiarne le piante, proporre attività sociali e sportive al dipartimento dei parchi, studiare l'effetto sociale che hanno gli spazi verdi sugli anziani e i bambini, ecc. (Zimmerman, 2022), mettendo a profitto anche risorse che potrebbero sembrare prive di interesse e che invece sono miniere di opportunità e a disposizione di tutti ovunque. Anche in Italia, come vedremo negli ultimi paragrafi, esistono esperimenti del genere.

Un ultimo esempio è solitamente considerato quello della proposta di Mottana (Mottana & Campagnoli, 2017) di una città educante, ma in questo caso mancano due elementi che sono invece essenziali nella definizione di un modello didattico, e non soltanto pedagogico, di integrazione scuola-società. Perché la proposta di Mottana è sicuramente contro l'istruzione fabbrica, l'istruzione concentrazionaria che si preoccupa di isolare i bambini dal mondo e privarli di esperienze reali, ma 1) non si risolve in una proposta che riconosce alla scuola la cabina di regia, la guida, del processo di insegnamento-apprendimento, ma la retrocede a portale, base, a cui tornare occasionalmente o da cui organizzare le attività educative che si svolgono *solo* fuori da essa, e i docenti poi vengono trasformati in mentori perdendo il ruolo di mediazione o didattizzazione; 2) e in definitiva il principio ispiratore e quello teleologico sottostanti non sono l'accesso a esperienze, attività, mezzi, dispositivi, persone, che stanno nella società ma servono per favorire o consentire l'apprendimen-

to degli studenti, piuttosto si parte dalla critica della società e si crede che gli studenti, i bambini, grazie alla loro frequentazione libera dello spazio esterno produrranno una trasformazione della società in direzione di una sua umanizzazione.

2. L'isolamento della scuola e il suo contravveleno attivista

La natura moderna della scuola tuttavia, sia essa quella infantile per la cura e la preparazione ai gradi seguenti, quella primaria di massa per l'alfabetizzazione, o quella di grado superiore per la specializzazione o la preparazione all'università, ci obbliga a considerarla una istituzione che spesso si separa e isola dal contesto sociale anche didatticamente. Secondo Dewey noi impariamo principalmente dall'esperienza, e dai libri e dalle lezioni solo a patto che questi siano collegate in qualche modo con l'esperienza, ma la scuola è stata messa così in disparte, e isolata così tanto dalle ordinarie condizioni di vita e dai motivi che la innestano che il luogo dove inviamo i bambini a disciplinarsi è quello dove è più difficile fare esperienza (Dewey, 1907: 31).

La scuola è spesso definita come una istituzione in cui si promuovono apprendimenti che al di fuori non avverrebbero e che, didatticamente, consente di velocizzare apprendimenti che al di fuori sarebbero lenti (Whitfield, 1971). Questa concezione è in linea con quella espressa da Dewey (1907: 77) quando afferma che uno dei problemi maggiori per la scuola consiste nello strutturare la propria organizzazione secondo il principio di economia ed efficienza, in modo che non si verifichino delle dissipazioni, degli sprechi (*waste*), che non devono essere intesi esclusivamente come perdita di denaro o risorse, ma principalmente come sciupio della vita dei bambini per il tempo che passano a scuola senza imparare. Questo modo di intendere la scuola, senza occultare o negare la propria origine para-fordista, riesce a focalizzare la nostra attenzione ancora oggi sulla dimensione organizzativa dei processi d'apprendimento e le azioni istruttive che li favoriscono, ricordandoci che il tempo è una variabile di base e che il suo spreco da parte della scuola è inammissibile. Secondo Dewey la mancata relazione tra scuola e società, tra scuola e vita, dal punto di vista del bambino, lo porta a una incapacità di utilizzare in modo completo e libero le esperienze che fa fuori dalla scuola all'interno della scuola stessa, e inoltre, d'altro canto, egli non riesce nemmeno ad applicare nella vita quotidiana ciò che impara a scuola. Questo fenomeno è l'isolamento della scuola, il suo isolamento dalla vita (*Ibid.*: 89), e ha principalmente natura didattica, perché il problema verte sul messaggio educativo, sul coinvolgimento psicologico dell'apprendente, sulla sua esperienza previa, sul ruolo dell'applicazione nell'apprendimento, in definitiva sull'importanza di una sequenza strutturata dei contenuti didattici in modo che siano ottimali per l'apprendente, ovvero di selezione dei mezzi, delle motivazioni e del con-

trollo della gestione da parte dello studente della motivazione, delle risorse didattiche e dei contenuti (Reigeluth & Merrill, 1979).

Benché la scuola sia spesso concepita come una agenzia che opera anche in assenza di uno scambio con l'ambiente esterno, fin dall'apparire dell'attivismo si è messo in evidenza che i processi curricolari non possono avvenire a prescindere dal territorio in cui la scuola è inserita, e in cui il bambino trova i suoi riferimenti culturali, sviluppa i propri interessi, vive esperienze significative, che lo motivano rispetto alle attività d'aula, e risultano favorire tutti gli apprendimenti, compreso quello dei linguaggi formali, si pensi ad esempio al caso dell'insegnamento della matematica e delle scienze per mezzo di attività produttive concrete agìte da una cooperativa di studenti o della scrittura per mezzo del giornalino e della corrispondenza in Freinet (1927; 1949; 1964), ma anche alle sue passeggiate all'esplorazione dell'ambiente esterno, sociale e naturale, con i ragazzi, attraverso il celebre dispositivo della *classe promenade* che consente di scoprire, trovare documenti, fare ricerche guidate, sintesi e rapporti, realizzazioni di album, articoli per il giornalino, conferenze e presentazioni dei bambini e di esperti. Tuttavia per l'attivismo esisteva ancora un mondo che il bambino frequentava e viveva in modo non marginale e in alcuni momenti con autonomia fuori da scuola, una bambina che aiutava la madre al mercato o un bambino che andava a servire messa, una bambina che accompagna la nonna al cimitero tutti i lunedì, o un bambino che imparava a riparare una bicicletta nell'officina sotto casa, ecc. un mondo in cui il bambino era attivo e faceva esperienze; e il docente attivista, si pensi su tutti a Mario Lodi (1963), portava quel mondo nella scuola e la scuola in quel mondo, potendo contare così sul rilascio delle energie infantili in attività spontanee, interessanti, socialmente rilevanti, che egli già conosceva e a cui accedeva, che agiva, anche se solo in maniera periferica, incompleta, approssimativa, imperfetta, avendo a disposizione due tipi diversi di differenza di potenziale tra sé e l'ambiente: migliorarsi in quella attività che già svolgeva fuori da scuola, o considerare l'attività da un punto di vista diverso. L'innesco didattico che proviene dal mondo sta tutto in questa differenza di potenziale nel bambino che accede a forme socializzate di attività nel mondo in cui vive, ad esempio i bambini di Lodi producevano un testo libero su quello che avevano vissuto fuori dalla scuola, e potevano iniziare a considerare dal punto di vista della lingua la loro esperienza nella realtà, e al contempo migliorare la loro competenza linguistica in modo da poter riversare la maggiore competenza sul mondo in una attività socializzata di migliore qualità rispetto alla precedente (ad esempio con la pubblicazione del giornalino), in cui possono agire con interesse e responsabilità (*agency*). Se la matrice politica dell'attivismo del movimento cooperativo risiedeva nel capovolgimento del rapporto pedagogico tradizionale, "che da autoritario, unilaterale e retrivo diviene democratico, reciproco e progressivo" istaurando una collaborazione amichevole tra maestro e allievo (Baldacci, 2023), la matrice didattica del metodo attivo, altrettanto avversa alla pratica tradizionale dell'invito a sforzarsi su oggetti privi di interesse prima di

aver fatto esperienza attiva di cose interessanti, corrisponde alla valorizzazione dello sforzo attivo su oggetti o esperienze interessanti per il bambino (Dewey,1897). Proprio Dewey afferma che la sola e vera educazione si dà attraverso la stimolazione dei poteri del bambino da parte delle istanze delle situazioni sociali *in cui il bambino si trova*. Sono queste situazioni sociali dotate di forza attivante che lo portano ad allontanarsi dalla sua iniziale ristrettezza d'azione e sentimenti e lo portano a guardare alla propria attività da un punto di vista del gruppo sociale, che gli fa vedere che cosa significano le sue attività in termini sociali (*Ibidem*). Oggi questo quadro metodologico non è inattuale, ma è profondamente cambiato l'accesso alla socialità del bambino, basti pensare che dei tre contesti in cui Dewey colloca l'esperienza infantile, uno, il vicinato, non è più fruibile per i bambini dei contesti urbani, quindi per attivare il bambino e le sue energie è necessario un ripensamento, non del modello pedagogico, ma della conduzione del bambino verso la società e poi di nuovo dalla società alla scuola.

Oggi i bambini in Occidente sono esposti solo e unicamente ad attività guidate, che siano curricolari o extra-curricolari, e il rischio di non essere in grado di trovare autonomamente occasioni di applicazione del sapere scolastico a esperienze all'esterno è sempre più reale. Non serve bibliografia per confermare la nozione comune che i bambini passano gran parte del proprio tempo in attività extra-scolastiche guidate da adulti in contesti pensati per relegarli in attività educative o davanti a uno schermo in un luogo chiuso. Un pedagogista critico come Counts affermava che se si mette il bambino in un mondo tutto suo gli si toglie il più potente incentivo alla crescita e alla realizzazione, generando una delle più grandi tragedie della società contemporanea, un bambino che diventa sempre più isolato dalle attività serie degli adulti (Counts, 1932: 17). Anche l'aumento incredibile, che forse toccherà presto anche all'Italia, di programmi OST (*out-of-school time programs*) consiste principalmente in attività di doposcuola e scuola estiva (Lauer *et al.,* 2006), senza aumentare in nessun modo la connessione e l'apertura con la società e il territorio da parte della scuola.

Quindi le ordinarie condizioni di vita, e i motivi che le innestano, rimangono profondamente inadatti e distanti dai bambini, che fuori dalla scuola normalmente non attingono a esperienze significative, autonome, in cui agiscono con intraprendenza e responsabilità, non dico senza il controllo dell'adulto, ma almeno perifericamente accedendo a qualche grado di libertà e indipendenza. Se il bambino a scuola non ha rapporti con la società, la società fuori da scuola lo relega in contesti di attività guidate e d'apprendimento in ambienti organizzati, para-formali o non-formali, ma sempre indirizzati a contenerlo, educarlo, disciplinarlo senza farlo entrare in contatto diretto o mediato con la società e ne mortifica l'autostima, ne mina l'auto-efficacia, ne impedisce l'azione responsabile e l'*agency*, perdendo il valore di innesco didattico, di miccia dell'apprendimento, perché perde il valore di esperienza, nel senso deweyano. Bessell (2017) rileva che quando i governi varano progetti comunitari per rafforzare l'accesso dei bambini alla propria società, e specialmente

quelli in situazione di rischio, tendono a pensarli come progetti che devono rafforzare i servizi e le relazioni con gli adulti, ma i servizi, benché utili al bambino, lo mettono in contatto con un professionista che eroga una prestazione (il famoso *accerchiamento professionale del bambino*) e le relazioni sono sempre all'interno di reti di adulti che supportano il bambino, e non adulti che lavorano, vivono e supportano il bambino per accedere al loro mondo. Dunque il problema dell'*agency* infantile fuori dalla scuola è strettamente correlato con la possibilità di utilizzare il mondo e la società per attivare la scuola ad andare fuori per favorire gli apprendimenti dei bambini.

Se Gurdal e Sorbring (2019) dicono che bambini dimostrano meno *agency* con gli adulti rispetto a quando sono con i bambini, questo è un problema non da poco. L'idea che i bambini siano agenti che contribuiscono positivamente ai processi sociali che vivono è accettata al livello teorico e propagandata ovunque, salvo poi avere grandi difficoltà nel ritrovarla negata o considerata solo come problematica (Sorbring & Kuczynski, 2018). E se in Occidente siamo arrivati al concetto di *agentic child* (Haring *et al.*, 2019) lo abbiamo fatto nel momento in cui il bambino agiva meno *agency* rispetto a tutti i momenti del passato. Altri tipi di *agency* studiati a partire dai bambini africani mettono bene in evidenza che quello che consideriamo noi *agentic child* è solo una visione molto sbiadita di quello che può essere (Abebe, 2013). Il problema didatticamente è enorme, la società può avere valore in un modello didattico solo se ha valore per l'esperienza e l'*agency* infantile.

3. La scuola che naviga comunque tra le proprie sponde e il mondo

Tuttavia, anche in un contesto segnato dall'accerchiamento del bambino da parte di professionisti dell'infanzia e della scuola, in una perdita progressiva di *agency* e di possibilità di vivere esperienze socializzate di apprendimento, la scuola può guidare i bambini nell'esplorazione e nella conduzione di esperienze presso la comunità esterna per promuovere altre condotte riconosciute in letteratura come utili all'apprendimento, e segnatamente per: innestare le conoscenze su conoscenze previe (Ausubel, 1968), favorire occasioni per esercitare il *transfer* distale (Barnett e Ceci, 2002), applicare le conoscenze e le abilità apprese a scuola (Bloom *et al.*, 1956: 125-127), consentire un apprendimento basato su più canali mediali (Mayer, 2003), consentire l'apprendimento attivo (Bonwell & Eison, 1991), sfruttare lo *storytelling* (Jonassen e Hernandez-Serrano, 2002).

Da ciò discende la grande utilità didattica della creazione di un sistema integrato di risorse educative cittadine e ambientali a servizio della scuola, non solo nel senso pur valido inteso da chi negli anni '60 e '70 rivalutava o proponeva per la prima volta il tempo pieno, il post-scuola e l'extra-scuola (Frabboni, 1973), e non come si intende nelle esperienze di educazione

all'aria aperta che strizzano l'occhio alla descolarizzazione (Lupi, 2022), né per mirare verso orizzonti di decurricolarizzazione (Brookes, 2004).

La scuola come isola di un arcipelago educativo

Un lavoro di creazione di un sistema del genere a servizio di una scuola è stato tentato a Biella da Ruggero Poi, direttore dell'ufficio "Ambienti di Apprendimento" di *Cittadellarte-Fondazione Pistoletto,* con il progetto "Learning Arcipelago" che ha coinvolto un crescente numero di attori della comunità: le scuole, i genitori, le organizzazioni di terzo settore, il mondo della ricerca e dell'impresa, al fine di generare proposte che siano alternative e assieme complementari a quelle tradizionalmente agìte nella scuola.

Il progetto prende l'avvio da una riflessione trasformativa su un territorio in crisi industriale e sociale, perché Biella nel corso degli ultimi tre decenni ha perso molta della competitività della propria manifattura laniera e tessile, con ricadute enormi sul fatturato delle aziende e il loro numero, sull'occupazione, specialmente femminile, sulla distribuzione del reddito, sulla mobilità in uscita dal territorio dei giovani e quindi sull'invecchiamento della popolazione, sulla perdita di valore degli immobili e sulla composizione del tessuto commerciale cittadino. Molti territori che perdono la propria specificità industriale o che la vedono ridimensionata drasticamente vengono attraversati da fenomeni di: *citybranding,* per favorire un nuovo posizionamento culturale e attrarre investimenti (Kavaratzis, 2004), di innovazione tecnologica dell'industria, di riflessione sull'eredità industriale (Szromek & Butler, 2023), di valorizzazione del turismo post-industriale (Della Lucia & Pashkevich, 2023), di rigenerazione urbana (Dogan *et al.*, 2023), e tutto ciò è successo anche a Biella.

Da questa consapevolezza della crisi affiora l'esigenza di alcuni artisti, pedagogisti, attivisti sociali, imprenditori, operatori del terzo settore, di immaginare il proprio territorio a distanza di dieci anni nel futuro, e immaginarlo migliore e in ripresa, chiedendosi che cosa potrebbe fare l'educazione e l'istruzione primaria (e in parte secondaria) per trasformarlo in meglio, e ne nasce un progetto chiamato *Community School*, finanziato da un importante fondazione nazionale che gestisce il fondo di contrasto alla povertà educativa (Poi, 2021).

A partire da qui, tra il 2019 e oggi, si sono sviluppate delle reti di imprese, imprese sociali, fondazioni, associazioni, commercianti, scuole, tavoli istituzionali, amministrazioni pubbliche, che cercano di promuovere un cambiamento della scuola, in ottica di una apertura nel suo rapporto con la società, in modo tale che questo cambiamento consenta al territorio di migliorare. La rete nel suo ampliarsi è stata ridenominata "Learning Arcipelago", traendo la parola *arcipelago* da una espressione di Michelangelo Pistoletto che descrive un suo progetto artistico "Biella Città Arcipelago Demopratico", che consiste di una mostra laboratorio di pianificazione territoriale, orien-

tato alla prosperità e alla creatività sostenibili, che, nell'ambito delle iniziative di *Biella Città Creativa Unesco*, invita tutte le organizzazioni del territorio a partecipare alla definizione di un programma di azioni concrete che portino alla *rinascita* del Biellese. L'espressione *arcipelago* vuole significare che il Biellese è fatto da un ampio numero di aggregazioni urbane, immerse nel verde dei boschi, delle montagne e dei campi coltivati, e irrorato da corsi d'acqua che hanno favorito lo sviluppo dell'industria tessile in passato. "Queste specificità geomorfologiche conferiscono alla provincia di Biella la caratteristica di "Città Arcipelago", un territorio in cui la campagna unisce i centri abitati in un modello urbanistico di grande interesse, tanto più negli scenari della pandemia e dell'Antropocene" (Pistoletto, 2023).

Quindi, per analogia con il progetto di Pistoletto, anche il "Learning Arcipelago" sostiene una visione della mappatura del territorio educativo in cui esistono molti punti focali di interesse educativo e istruttivo che sono al contempo divisi e messi in collegamento dal territorio che li ospita e la scuola deve poter entrare in contatto proficuo con questi agenti. La rete è costituita solo ed esclusivamente da quegli attori sociali che sentono, e dimostrano di avere, una vocazione educativa da poter impiegare in attività a favore della scuola. La loro vocazione prescinde dal tipo di attività che svolgono o dalla personalità giuridica che hanno, un mercatale può vendere frutta ed essere in grado di proporsi come risorsa educativa perché accoglie i bambini presso il proprio banco al mercato e si presta a discutere con loro della stagionalità o della definizione dei prezzi della merce o delle tecniche di calcolo mentale che impiega per stabilire il resto da dare in cambio dei pagamenti, ma la stessa vocazione educativa può avere la società di noleggio di biciclette che porta i bambini a pedalare sulle strade montane o in città consentendo ai bambini di svolgere esercizio fisico, capire come funziona una bicicletta, la mobilità urbana, la gestione di un'azienda di noleggio.

Alcuni attori sociali sono esclusi, ma non perché non abbiano una forte e ontologica identità e potenzialità educativa, anzi, ma perché non la mettono in campo, un esempio: un famoso operatore della grande distribuzione potrebbe svolgere azioni educative per il territorio e con il territorio, magari sfruttando il fatto che vende latte prodotto da una azienda biellese che lo raccoglie solo ed esclusivamente da 40 cascine della provincia, risultando tra l'altro uno dei più complessi e ricchi microbiologicamente, valorizzando una filiera estremamente corta all'interno di una azienda che invece è attenta ad altri criteri generali per fare profitto. Ma l'azienda in questione non ha interesse a sfruttare educativamente questa sua azione e non destina alcun dipendente ad attività che la possano rendere fruibile da parte delle scuole e delle famiglie, pertanto viene esclusa dalla rete, ma se volesse, potrebbe farne parte. Allo stesso modo due cooperative sociali possono decidere di entrare o non entrare nella rete, sebbene svolgano le stesse attività, solo una decide che le vuole comunicare, insegnare, renderle una occasione per imparare, applicare quello che si è imparato e riflettere sul proprio contesto di vita, sull'invecchiamento, la cura verso chi non è autosufficiente, ecc. assieme ai bambini e ai loro docenti.

4. Una scuola che grazie alla società è centrata su obiettivi reali e li sfrutta per insegnare e promuovere l'apprendimento

Cittadellarte e Ruggero Poi, a un certo punto, decidono di fondare una scuola, la *Open school*, che ospita un numero di circa 20 alunni raccolti in una pluriclasse elementare (seppure questo numero sia variabile di anno in anno). Questa scuola non si pone tanto come modello metodologico-didattico da copiare o che vuole ispirare le altre scuole, ma piuttosto come agitatore, abilitatore, coordinatore, mediatore, attivatore, dei processi educativi che avvengono fuori dalla scuola e dentro, ma grazie al fuori. Serve in pratica da cabina di regia, centrale di attivazione, ma nel senso di una attivazione di processi che vadano nella direzione del cambiamento auspicato. Serve per mettere in campo relazioni e progetti con altri, da replicare, riproporre, imitare, riprogettare, inoltre questa cabina di regia produce mostre didattiche, mette a disposizione risorse digitali, organizza formazioni per i docenti, incontri con esperti, esaudisce le richieste di una scuola che è alla ricerca di un artista con cui avviare un progetto di ristrutturazione condivisa con i ragazzi della scuola, aiuta a co-progettare ed accedere a bandi, mette le scuole che lavorano sugli stessi temi in contatto o in rete tra loro, trova fondi per attività e fa *fundraising*, crea occasioni di mobilità e scambio di docenti all'interno dell'arcipelago. Tutte queste attività hanno ricadute didattiche fondamentali, e addirittura innovative, come nel caso della mobilità e dello scambio dei docenti. Ad oggi la mobilità dei docenti è studiata soprattutto in merito alla sua dimensione internazionale, che riguarda in Europa principalmente il programma Erasmus+, e anche gli studi sulla mobilità intesa come scambio e *visiting program* che ne dimostrano l'efficacia si soffermano in particolare su questa dimensione internazionale (Engel, 2010; Mouraz *et al.,* 2024; European Commission, 2018). Anche se bisogna considerare che alcuni autori mettono in guardia dal considerare la mobilità internazionale come strumento per il miglioramento delle abilità didattiche del docente, visto che i benefici sono ascrivibili quasi esclusivamente all'aspetto delle competenze interculturali e linguistiche e c'è un urgente bisogno di maggiori evidenze in merito alle condizioni che rendono tali programmi efficaci (Leutwyler, 2014), tuttavia il suo significato per lo sviluppo professionale è innegabile. I pochi studi che si occupano di descrivere l'efficacia di scambi nazionali e locali di docenti, ne mettono in luce la forza, i benefici e la durata (Fortune *et al*., 2002) e anche la capacità di ridare slancio ai docenti che sentivano di aver perso l'abilità professionale che erano chiamati a insegnare (Brass & Cole, 2014).

Ad esempio, man mano che aumenta la quota di colleghi con maggiore esperienza e quindi lo scambio con loro, diminuisce la probabilità di spostarsi all'interno dello stesso distretto scolastico, oppure gli insegnanti di lettere e lingue più produttivi hanno maggiori probabilità di restare nell'insegnamento se hanno colleghi parimenti produttivi (Feng & Sass, 2017). I docenti che fanno esperienza di scambio e *peer-tutoring* infatti

riportano apprendimenti significativi in merito alle pratiche, le riflessioni, la progettualità, i sentimenti e le relazioni tipiche della loro professione (Zwart *et al.*, 2008).

Questo aspetto dello scambio tra docenti è particolarmente interessante perché, seguendo la descrizione proposta da De Jong (de Jong *et al.*, 2019), possiamo definire quattro tipi di collaborazione tra docenti, da quello in cui si è più indipendenti a quello in cui si è più interdipendenti: 1) racconto di aneddoti (*storytelling*) e scambio di idee; 2) aiuto e assistenza; 3) condivisione di metodi e materiali e 4) lavoro in comune. Nel caso del "Learning Arcipelago" vengono facilitate tutte le tipologie di collaborazione, dallo scambio occasionale di racconti ed esperienze alla possibilità di scambiarsi suggerimenti e consigli, alla realizzazione di scambi di materiali didattici specifici per situazione, materia, argomento fino alla possibilità di lavorare assieme su progetti condivisi in cui la responsabilità è distribuita.

La *Open school* poi consente anche di svolgere una sperimentazione didattica (Poi, 2023), perché il personale docente è in grado di procedere speditamente seguendo la linea: 1) bilanciamento tra curricolo emergente e strutturato, 2) realizzazione di piani individualizzati di obiettivi di apprendimento (come abbiamo visto sopra per la *School without walls*), 3) modello didattico basato sui progetti e 4) autovalutazione e *authentic assessment*. In merito al primo punto cerca di adottare una mescolanza di curricolo emergente e strutturato, ad esempio da un lato prepara un programma annuale per ogni studente e delle schede in cui vengono riportati degli obiettivi di apprendimento (imparerò a svolgere le divisioni a due cifre, imparerò la geografia fisica europea con particolare riguardo a quella alpina, imparerò a scrivere senza errori le parole con le doppie, ecc.), ma dall'altro esplora il territorio e le sue relazioni e i punti focali presenti su di esso per far nascere idee, interessi, situazioni educative che emergano dagli interessi dei bambini, sollecitando quegli interessi che potrebbero far evolvere le potenzialità di sviluppo infantile di cui parla Dewey. Le stesse schede servono poi per svolgere una autovalutazione, che può essere seguita da un controllo del docente, che affianca il bambino durante l'autovalutazione. Ma la gran parte della valutazione dipende dalla realizzazione dei progetti, perché il modello didattico è incentrato sui progetti, che diventano occasioni per approfondire conoscenze e abilità all'interno di una cornice che più che di insegnamento è di esplorazione del *milieu* sociale per mezzo di uscite (sul tipo del dispositivo attivista della *classe promenade*) e di emersione di interessi e quindi di elaborazione di progetti. Il riferimento che viene alla mente è chiaramente alle teorie di Merrill (2002; 2007) e ad altri modelli di *instructional design* centrati su obiettivi reali (*task-centered*) come quello di Van Merriënboer (Van Merriënboer & Kirschner, 2007) o la *elaboration theory* (Reigeluth, 1999), o ancora quello del *cognitive apprenticeship* (Collins *et al.*, 1991). I bambini della *Open school* si impegnano in uscite, dibattiti, incontri con esperti (ad esempio una Oceonografa in Liguria o un musicista a Biella), si attivano nell'ambiente circostante per scoprire come funziona la società, si dedicano a realizzare un progetto sul territorio

circostante e risolvono problemi reali che si ritrovano nel contesto esterno. E come avviene in tutti i modelli didattici *task-centered*, si ritrovano in situazioni in cui hanno obiettivi di apprendimento, gli viene richiesto di attivare la conoscenza previa, si agiscono i dispositivi dimostrativi da parte del docente (*demonstration/modeling*), si consente loro di applicare le conoscenze e le abilità (*application*), e si consente l'integrazione dei saperi e delle abilità all'interno di un unico progetto (*integration/exploration*). Chiaramente in ogni progetto può essere maggiore o minore l'incorporazione di descrittori didattici di ciascuna di queste cinque aree identitarie del *task-centered learning,* risultando quindi più o meno in linea (Francom & Gardner, 2014: 35). Ma un esempio ci aiuta a capire che tipo di modello ispira la didattica: i bambini vanno in Liguria per combattere l'inquinamento raccogliendo i rifiuti da una spiaggia. Per farlo devono contattare una oceonografa che vive lì e che gli spiegherà che cos'è l'inquinamento delle spiagge e quello marino, come si produce, come si lotta contro di esso, ecc. Poi contattano la scuola più vicina alla spiaggia e chiedono di lavorare assieme al progetto e prima di recarsi da loro riflettono sul costo del viaggio, fanno *fundraising* per affrontare le spese, poi viaggiano e incontrano la biologa, i compagni della scuola di mare e raccolgono i rifiuti. Alcuni rifiuti sono particolari e colpiscono l'immaginazione dei bambini, che a questo punto sono invitati a scrivere una storia su ogni rifiuto raccolto. Le storie vengono scambiate con la scuola ligure che in seguito è stata accolta a Biella per scoprire un museo d'arte contemporanea, con i bambini biellesi a fare da guida assieme ad un artista del luogo. Ancora un esempio: l'*Open School* ha avviato un progetto chiamato "Esploratori d'Arcipelago", che ha coinvolto 400 studenti e docenti della scuola secondaria di primo grado della provincia di Biella, in cui gli studenti sono chiamati a progettare una gita di istruzione sul proprio territorio riflettendo sulla dimensione della mobilità che essa richiede, calcolandone i costi, le emissioni inquinanti, le caratteristiche di isolamento rispetto all'ambiente o al contrario la possibilità di essere integrati all'ambiente che ogni mezzo di locomozione consente, ecc. La gita diventa dunque un'occasione per comprendere che la nostra mobilità avviene a spese dell'ambiente, ha implicazioni termodinamiche, commerciali, ambientali, relazionali, ecc. perché se si procede a piedi si ha l'occasione di scoprire manufatti, edifici, servizi, persone, che con un automobile o un bus non potremmo mai conoscere, oppure pedalare richiede fatica e consumo di calorie, mentre il bus consuma idrocarburi, ecc. e tutte queste conoscenze sono da attivare per progettare la gita, con un *focus* quindi, anche in questo caso *task-centered*.

Anche altri provano nel mondo a fare quello che fanno a Biella, con alcune differenze che aiutano meglio a capire l'esperienza piemontese, ad esempio il progetto "Education Cities" in Israele, che coinvolge alcune città in attività educative e didattiche molto simili. "Education Cities" crede che sia in corso un cambiamento nella genesi della conoscenza in ambito didattico e che si sia passati da situazioni di trasferimento passivo di conoscenza a situazioni di atteggiamento attivo di studio e apprendimento

da parte dello studente e promozione di *self-regulated learning* (Shunk & Zimmermann, 2003) da parte del docente, ma che il futuro sia di quelle scuole che aiutano docenti e studenti assieme a costruire la conoscenza in azioni di esplorazione della rete educativa della città che al contempo creano una comunità migliore, proprio come cerca di fare "Learning Arcipelago". Secondo alcuni questi esperimenti, "Education Cities" in particolare, sono esempi di descolarizzazione, e ne hanno messo in evidenza l'ispirazione o la filiazione da Illich (Shaked, 2014), perché in Illich (1971: 75-79) gli esiti descolarizzanti spingono in direzione della creazione di *learning webs*, reti di apprendimento, che dovrebbero consentire a tutti coloro che vogliono imparare di avere accesso alle risorse disponibili durante tutto l'arco della vita, aiutare chi vuole condividere quello che sa con gli altri, e infine dare l'opportunità di accedere ai pubblici interessati a quanti vogliono presentare una questione o dibatterla. Ma tutto ciò Illich lo pensa per un superamento della scuola, mentre a Biella è operato dalla scuola, anche se con diverse gradazioni, i bambini seguono un curricolo e si trovano in scuole, pubbliche o no, che non danno accesso alle risorse disponibili per ciò che si vuole imparare, ma mettono in contatto con *selezionate* esperienze all'interno di una rete; il secondo punto, dare l'opportunità a chi vuole insegnare di farlo è al centro del progetto, ma con i criteri di selezione degli attori che abbiamo indicato sopra; mentre il terzo, creare i dibattiti intorno a ciò che ci preme è piuttosto agìto come azione di *social enterpreneurship*.

Per concludere è importante segnalare che lo studio di questo caso è utile per evidenziarne, oltre alle caratteristiche e potenzialità didattiche, anche alcune criticità organizzative che non possono essere sottovalutate se si desidera, in futuro, diffondere la sua applicabilità ad altri contesti, prima tra tutte quella della necessità di provvedere una tecnostruttura di supporto alla creazione e fruizione del sistema cittadino integrato se si vuole garantire la sua buona riuscita. La scuola non ci riesce, e a Biella lo fa il privato sociale, degli artisti, degli imprenditori sociali, che fanno di una loro missione di trasformazione sociale un lavoro di connessione, riflessione, promozione di teorie e pratiche nell'ambiente educativo e scolastico.

In questo senso è utile riportare il pensiero di Hatch e colleghi (2017) che notando come nella storia della riflessione sul cambiamento scolastico si sia evidenziata una serie di fattori politici e sociali che ci permettono di spiegare perché molti tentativi di trasformare la scuola sono finiti spesso per conformarsi alle consuete "grammatiche della scuola" producendo trasformazioni incrementali piuttosto che cambi radicali, aggiungono da parte loro un *focus* sul problema organizzativo di questi cambiamenti, perché la dimensione di processo organizzativo limita gli apprendimenti profondi nelle istituzioni e intercetta pertanto la possibilità di miglioramenti di lungo termine e trasformativi a favore di miglioramenti di efficienza a breve termine, tradotto: è molto facile convincere le scuole ad acquistare una LIM, molto difficile creare una *civitas educationis*.

"Learning Arcipelago" cerca proprio di disinnescare le logiche della dimensione burocratica della scuola e attivare quelle forze latenti che le consentono di esplorare il futuro anziché *riandare i sempiterni calli* del suo isolamento.

Bibliografia

A School Without Walls, *A School Without Walls is a new kind of public High School*, https://aschoolwithoutwalls.org/read-me, consultato 30.11.2023.

Abebe, T. (2013), "Interdependent Agency and Rights: The Role of Children in Collective Livelihood Strategies in Ethiopia", in K. Hanson & O. Nieuwenhuys (eds.), *Reconceptualizing Children's Rights in International Development: Living Rights, Social Justice and Translations*, Cambridge: Cambridge University Press.

Ausubel, D.P. (1968), *Educational Psychology: A Cognitive View*, New York: Holt, Rinehart and Winston.

Baldacci, M. (2004), *I modelli della didattica*, Roma: Carocci.

Baldacci, M. (2023), "Mario Lodi, intellettuale democratico", in *Revista Derechos Humanos y Educación*, n. 7, pp. 27-36.

Barnett, S.M. & Ceci, S.J. (2002), "When and Where Do We Apply What We Learn? A Taxonomy for Far Transfer", in *Psychological bulletin*, vol. 128, n.4, pp. 612-637.

Bessell, S. (2017), "The Role of Intergenerational Relationships in Children's Experiences of Community", in *Children & Society,* vol. 31, n. 4, pp. 263-275.

Bloom, B.S. *et al.* (1956), *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*, McKAY Company.

Bonwell, C.C. & Eison, J.A. (1991), *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom (ASHE–ERIC Higher Education Report N. 1),* Washington, DC: The George Washington University.

Brass, E. & Coles, S.M. (2014), "Artist Teachers Exchange: Reflections on a Collaborative Sketchbook Project for Secondary School Art Teachers", in *International Journal of Art & Design Education*, vol. 33, pp. 365-374.

Brookes, A. (2004), "Astride a Long-dead Horse: Mainstream Outdoor Education Theory and the Central Curriculum Problem", in *Journal of Outdoor and Environmental Education*, vol. 8, pp. 22–33.

Codignola, E. (1950). "Editoriale", in *Scuola e Città*, n.1, 31 marzo.

Collins, A.M., Brown, J.S. & Holum, A. (1991), "Cognitive Apprenticeship: Making Thinking Visible", in *American Educator*, vol. 15, n. 3, pp. 6–11.

Corradi, A. (2012), *Non so se don Lorenzo*, Milano: Feltrinelli.

Counts, G.S. (1932), *Dare the School Build a New Social Order?* New York: John Day Company.

de Jong, L., Meirink, J. & Admiraal, W. (2019), "School-based Teacher Collaboration: Different Learning Opportunities across Various Contexts", in *Teaching and Teacher Education*, vol. 86.

Della Lucia, M. & Pashkevich, A. (2023), "A Sustainable Afterlife for Post-industrial Sites: Balancing Conservation, Regeneration and Heritage Tourism", in *European Planning Studies*, vol. 31, n. 3, pp. 641-661.

Develay, M. (1995), *Savoirs scolaires et didactique des disciplines*, Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur.

Dewey, J. (1897), "My Pedagogic Creed", in *School Journal*, vol. 54 (Jan.), pp. 77-80.

Dewey, J. (1907), *The School and Society*. Chicago: University of Chicago Press.

Dogan, E., Cuomo, F. & Battisti, L. (2023), "Reviving Urban Greening in Post-Industrial Landscapes: The Case of Turin", in *Sustainability*, vol. 15, n. 17.

Engel, C. (2010), "The Impact of Erasmus Mobility on the Professional Career: Empirical Results of International Studies on Temporary Student and Teaching Staff Mobility", in *Belgeo*, vol. 4, pp. 351-363.

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2018), *Erasmus+ Higher Education Impact Study – Final report*, EC Publications Office, https://data.europa.eu/doi/10.2766/162060, consultato 30.11.2023.

Feinberg, W. & Soltis, J.F. (2009), *School and Society*. New York: Teachers College Press.

Feng, L. & Sass, T.R. (2017), "Teacher Quality and Teacher Mobility", in *Education Finance and Policy*, vol. 12, n. 3, pp. 396-418.

Fortune, R., Lamonica, C. & Neuleib, J. (2002), "A Teacher Exchange that Changed Teachers", in Th.C. Thompson (ed.), *Teaching Writing in High School and College: Conversations and Collaborations*, Champaign (IL): National Council of Teachers of English, pp. 13-20.

Frabboni, F. (1973), *La scuola fuori*, Bologna: Cooperativa libraria universitaria.

Francom, G.M. & Gardner, J. (2014), "What is Task-centered Learning?", in *TechTrends*, vol. 58, n. 5, pp. 27-35.

Freeman, M. (2011), "From 'Character-Training' to 'Personal Growth': The Early History of Outward Bound 1941–1965", in *History of Education*, vol. 40, n.1, pp. 21-43.

Freeman, M. (2020), "-You Can't Be an Atheist Here-: Christianity and Outward Bound in Britain, c.1941–1965", in *History of Education Review*, vol. 49, n. 1, pp. 67-84.

Freinet, C. (1927), *L'Imprimerie à l'école*, Boulogne: Ferrary.

Freinet, C. (1949), *L'Éducation du travail*, Paris: éditions Ophrys.

Freinet, C. (1964), *Les Techniques Freinet de l'École moderne*, Paris: Armand Colin.

Frey, B.B., Schmitt, V.L. & Allen, J.P. (2012), "Defining Authentic Classroom Assessment", in *Practical Assessment, Research & Evaluation*, vol. 17, n. 2.

Gibbs, G. & Simpson, C. (2005), "Conditions under Which Assessment Supports Students' Learning", in *Learning and Teaching in Higher Education (LATHE)*, vol. 1, pp. 3-31.

Gurdal, S. & Sorbring, E. (2018), "Children's Agency in Parent-Child, Teacher-Pupil and Peer Relationship Contexts", in *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, vol. 13, (sup1).

Haring, U., Sorin. R. & Caltabiano, N. (2019), "Reflecting on Childhood and Child Agency in History", in *Palgrave Communications*, vol. 5, n. 1, pp. 1-9.

Hatch, T., Corson, J., van Den Berg, S. & Faughey, D. (2017), "Improve and Innovate? The Possibilities and Challenges for Educational Transformation in

New York City", Paper Presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Antonio, TX.

Hattie, J.A. (1987), "Identifying the Salient Facets of a Model of Student Learning: A Synthesis of Meta-Analyses", in *International Journal of Educational Research*, vol.11, pp. 187-212.

Holborow, M. (2015), *Language and Neoliberalism*, New York: Routledge.

Illich, I. (1971), *Deschooling Society*, New York: Harper & Row.

Indire, (2023), *Alternanza Scuola-Lavoro*, Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa, https://www.indire.it/progetto/alternanza-scuola-lavoro/ consultato 30.11.2023.

Jonassen, D.H, & Hernandez-Serrano, J. (2002), "Case-based Reasoning and Instructional Design: Using Stories to Support Problem Solving", in *Educational Technology, Research and Development*, vol. 50, n. 2, pp. 65-77.

Jouzeau, C., Hurtig-Delattre, C., Prévot, C., & Golly, P. (2021), "La classe promenade comme vecteur d'apprentissages: pratiques de classes et démarches de co-formation aujourd'hui dans l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne–Pédagogie Freinet", in *L'école primaire au 21e siècle*, Atti di Convegno, pp. 127-138, https://colloque-lp21.sciencesconf.org/data/book_colloque_lp21_fr_Axe_5_RechercheFormation.pdf#page=128, consultato 30.11.2023.

Kavaratzis, M. (2004), "From City Marketing to City Branding: Towards a Theoretical Framework for Developing City Brands", in *Place Brand Public Dipl*, vol. 1, pp. 58-73.

Lauer, P.A., Akiba, M., Wilkerson, S., Apthorp, H.S., Snow, D. & Martin-Glenn, M.L. (2006), "Out-of-School-Time Programs: A Meta-Analysis of Effects for At-Risk Students", in *Review of Educational Research* vol.76, n.2, pp. 275-313.

Lave, J. & Wenger, E., (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation,* Cambridge: Cambridge University Press.

Leutwyler, B. (2014), "Between Myths and Facts: The Contribution of Exchange Experiences to the Professional Development of Teachers", in *Journal of Curriculum and Teaching*, vol. 3, n. 2, pp. 106-117.

Lodi, M. (1963), *C'è speranza se questo accade al Vho*, Milano: Edizioni Avanti!.

Lupi, A. (2022), "L'educazione all'aria aperta, segno della crisi e risorsa pedagogica", in *Pedagogia e Vita,* vol. 1, pp. 49-59.

Mayer, R.E. (2003), "The Promise of Multimedia Learning: Using the Same Instructional Design Methods across Different Media", in *Learning and Instruction*, vol. 13, n.2, pp. 125-139.

McGovern, G. (2022), "Outward Bound Instructors' Experience of Stress: Storms, Students, and Role Strain", in *Journal of Experiential Education*, vol. 45, n. 2, pp. 209-228.

Merrill, M.D. (2002), "First Principles of Instruction", in *Educational Technology Research and Development*, vol. 50, n.3, pp. 43–59.

Merrill, M.D. (2007), "A Task-Centered Instructional Strategy", in *Journal of Research on Technology in Education*, vol. 40, n. 1, pp. 5-22.

Milani, L. (2017), *Tutte le opere*, Milano: Mondadori.

Mottana, P. & Campagnoli G. (2017), *La città educante. Manifesto della educazione diffusa. Come oltrepassare la scuola*. Trieste: Asterios.

Mouraz, A., Doyle, A. & Serra, I. (2024), "The Effects of International Mobility on Teachers' Power of Curriculum Agency", in *The Curriculum Journal*, vol. 35, n. 2, pp. 237-253.

Nicol, D.J. & Macfarlane-Dick, D. (2006), "Formative Assessment and Self-Regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice", in *Studies in Higher Education*, vol.31, n.2, pp. 199-218.

Parkhurst, H. (1922), *Education on the Dalton Plan*, New York: E.P. Dutton.

Pistoletto M. (2023), *Biella Città Arcipelago*, https://www.cittarcipelago.it, consultato 30.11.2023.

Poi, R. (2021), "*Open school* del Terzo Paradiso", in *Journal Cittadellarte*, https://journal.cittadellarte.it/terza-pagina/open-school-del-terzo-paradiso, consultato 30.11.2023.

Poi, R. (2023), "*Open school* del Terzo Paradiso, una pratica del Learning Arcipelago", in *Journal Cittadellarte*, https://journal.cittadellarte.it/arte-societa/open-school-del-terzo-paradiso-pratica-del-learning-arcipelago, consultato 30.11.2023.

Priest, S. (1986), "Redefining Outdoor Education: A Matter of Many Relationships", in *Journal of Environmental Education*, vol. 17, n.3, pp. 13-15.

Reigeluth, C.M. (1999), "The Elaboration Theory: Guidance for Scope and Sequence Decisions", in C.M. Reigeluth (ed.), *Instructional-Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory*, Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 425-453.

Reigeluth, C.M., & Merrill M.D. (1979), "Classes of Instructional Variables", in *Educational Technology*, March, pp. 5-24.

Shaked, H. (2014), "Education Cities", in *International Journal of Educational Reform*, vol. 23, n. 2, pp. 154-167.

Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (2003), "Self-Regulation and Learning", in I.B. Weiner (ed.), *Handbook of Psychology*, https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0704, consultato 30.11.2023.

Sorbring, E. & Kuczynski, L. (2018), "Children's Agency in the Family, in School and in Society: Implications for Health and Well-Being", in *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, vol. 13(sup. 1).

Szromek, A.R. & Butler, R.W. (2023), "A Re-Positioning of Post-Industrial Heritage in upper Slesia, Poland, into an Integrated Thematic Tourist Route", in *Journal of Heritage Tourism*, vol. 12, n. 2, pp. 310-330.

Tessaro, F. (2014), "Compiti autentici o prove di realtà?", in *Formazione & Insegnamento*, vol. XII, n. 3, pp. 77-88.

Van Merriënboer, J.J.G. & Kirschner, P.A. (2007), *Ten Steps to Complex Learning: A Systematic Approach to Four-Component Instructional Design*, Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Visalberghi, A. (1960), *Scuola aperta*. Firenze: La Nuova Italia.

Whitfield, R.C. (1971), *Disciplines of the Curriculum*, New York: McGraw-Hill Inc.

Wurdinger, S.D. (1994), *Philosophical Issues in Adventure Education*, Dubuque (IA): Kendall/Hunt Publishing Company.

Zimmerman, A. (2022), *Online Learning, Fieldwork IRL: NYC Opens a New Kind of Hybrid High School*, Chalkbeat, New York, https://www.chalkbeat.org/newyork/2022/11/18/23458566/hybrid-learning-online-classes-fieldwork-flexible-hours-high-school-without-walls-nyc/, consultato 27.11.2023.

Zwart, R.C., Wubbels, Th., Bolhuis, S. & Bergen, Th.C.M. (2008), "Teacher Learning through Reciprocal Peer Coaching: An Analysis of Activity Sequences", in *Teaching and Teacher Education*, vol. 24, n. 4, pp. 982-1002.