

## **Scuola e territori: trame di coevoluzione per reinventare il mondo**

School and territories: coevolution plots to reinvent the world

Graziella Arazzi, docente comando presso Ufficio Scolastico Regionale per la Liguria

### ABSTRACT

---

School and territories: extended school, widespread school, training resource for the whole territory? Or: a territory that offers the school paths for inclusion and social cohesion? Beyond the training/external world dualism, an innovative proposal, which illustrates the mutual pervasiveness between school and territory, comes from the current epistemological model of the *territoires apprenants*. Using the lesson of Deleuze and Guattari, pedagogues and sociologists define the *territoires apprenants* as global movements of men/concepts/social forms (including the school) that are triggered in a specific geographical context. In this scenario, characterized by the attitude of constantly abandoning stability and habits, the educational institution becomes an engine for connecting different factors, hosting differences, supporting patterns of connection and coherence that are never definitive and precisely for this reason full of pedagogical and ethical creativity.

### SINTESI

---

Scuola e territori: scuola estesa, scuola diffusa, risorsa formativa per tutto il territorio? Oppure: territorio che propone alla scuola piste di inclusione e di coesione sociale? Oltre il dualismo formazione/mondo esterno, una proposta innovativa, che illustra la reciproca pervasività tra scuola e territorio, proviene dall'attuale modello epistemologico dei *territoires apprenants*. Utilizzando la lezione di Deleuze e Guattari, pedagogisti e sociologi definiscono i *territoires apprenants* come movimenti globali di uomini/concetti/forme sociali (tra cui la scuola) che si innescano in un determinato contesto geografico. In tale scenario, caratterizzato dall'attitudine ad abbandonare costantemente stabilità e abitudini, l'istituzione scolastica diviene motore per collegare fattori differenti, ospitare differenze, sostenendo trame di connessione e di coerenza mai definitive e proprio per questo dense di creatività pedagogica ed etica.

KEYWORDS: organization, complexity, evaluation

PAROLE CHIAVE: organizzazione, complessità, valutazione

## Introduzione

Il rapporto scuola-territori è stato spesso visualizzato e rappresentato come un segmento statico, contrassegnato da due polarità: da un lato, la scuola si adegua al territorio; dall'altro, l'esterno si declina secondo le modalità previste dalla scuola. Nel primo caso, è stata enfatizzata l'introduzione delle attività manuali nel curriculum scolastico; nel secondo caso, si è teorizzato il potenziale culturale dei luoghi (ecomusei, biblioteche, ecc.). Nel corso della riflessione del Novecento (attivismo pedagogico in primis), prevale quindi un modello dualistico: la scuola, all'interno dei suoi confini, detiene l'egemonia nella creazione dei saperi, mentre l'esterno emerge come contesto produttivo, disponibile a usare concetti e categorie sorte altrove, lontano dalle pratiche e dalle comunità professionali. Questa divisione traspare costantemente anche nell'organizzazione dei percorsi di alternanza scuola/lavoro (ora PCTO), laddove si tematizza la cultura del lavoro, senza scorgere lo scambio osmotico e reticolare tra pensiero e azione nella realtà della cultura del lavoro (Versari, 2021b). A imporre – per converso – un tessuto sistemico, dove spazi e tempi della scuola si integrano e dialogano con le matrici e i vettori di trasformazione dei luoghi, è la riflessione scaturita dalla trama dell'Agenda 2030 e reclamata dai vincoli dell'era pandemica (Landri et al., 2021). Si delinea un orizzonte di sconfinamento epistemologico nel quale scuola e territorio si ibridano e si richiamano, in un processo in cui la scuola rende proprie e realizza in autonomia attività gestionali e organizzative (un percorso di esteriorizzazione della cultura), mentre il territorio (nelle sue varie trame: dal mondo delle istituzioni alle associazioni culturali e sportive, ai presidi sanitari) diviene soggetto che apprende e genera/favorisce apprendimenti. Nell'ottica di competenze non banalmente descritte ma agite insieme agli altri e trasformatrici, all'insegna di un'immaginazione etica e di una riflessività costante, i saperi si consolidano negli interstizi dell'abitare, tra cui emerge anche l'architettura porosa (Versari, 2020a) e in divenire della scuola. Il modello francese del *territoire apprenant* (Gwiazdzinski & Cholat, 2020) può diventare un contesto polisemico, in cui nuclei spazio/temporali differenti – ben oltre la logica di esercizio strumentale delle competenze – imparano in tempi differenti, ma anche in simultanea, ad affrontare il nuovo e a risolvere problemi imprevisti; generano mutazioni e si modificano nella misura in cui stimolano studenti, docenti, famiglie e popolazioni a costruire culture in costante metamorfosi. Nei paesaggi ologrammatici dei *territoires apprenants* la scuola è inserita in una determinata struttura socio-economico-geografica, ma in contemporanea tale contesto diviene il motore che si annida nella struttura formativa, aperta a svilupparsi e a valutarsi in molteplici direzioni cognitive, sensoriali, sociali. Imparare a diventare insieme al divenire del mondo (UNESCO, 2020); le prospettive sociologiche di Latour (2020) e il conseguente invito a fare un inventario dei mondi prioritari durante e post pandemia; la pedagogia della risonanza (Rosa, 2021) e il superamento del processo formativo come mera pianificazione e semplice controllo di dinamiche e risultati (Landri, 2021), ma anche la teoria dei sistemi viventi (Morin, 1991) e lo stesso scenario del Progetto nazionale RiGenerazione Scuola (Ministero dell'Istruzione, 2022) sollecitano un ripensamento della relazione estrinseca tra scuola e territorio. La scuola *outdoor* o

la scuola che genera servizi per il territorio, analogamente al territorio che si federa con le scuole in patti di comunità, deve superare la logica di una relazione tra polarità distinte per innescare un inedito e necessario percorso di *resilienza sussidiaria*, intorno ai seguenti focus di arricchimento del sistema:

- creatività di reti formative su lungo periodo e tra soggetti diversi;
- formazione come apertura all'inatteso e all'imprevedibile, in relazione a universi fisici, culturali, digitali;
- produzione di comunicazione neg-entropica, ossia di differenze formative situate in contesti specifici, ma anche interconnessi;
- costruzione di uno stile pedagogico che supporti studenti e adulti nel rafforzamento, ma anche e soprattutto nella capacità di reinvenzione di saperi, comportamenti, relazioni, opportunità;
- formazione come autovalutazione tra pari all'interno di un policentrismo sociale diffuso;
- educazione come trama di spazi/tempi eterogenei: distanti/prossimi, centrali/periferici, interni/esterni, condivisi/dissonanti.

### **1. Dallo spazio newtoniano ai territori della complessità: un percorso tortuoso**

Il problema del rapporto scuola/territori mette in questione e problematizza la natura medesima della rappresentazione della Scuola e del Territorio. La difficoltà – tuttora attuale – di individuare, intercettare e seguire il processo co-evolutivo di una scuola, intesa quale centro di apprendimenti in territori multidimensionali e di luoghi, che rappresentano il motore dell'istituzione formativa, deriva dall'errata configurazione concettuale di tre elementi: spazio/territorio/scuola. Dal Settecento in poi, per configurare l'istituzione formativa e lo spazio geo-storico-sociale sono stati assunti paradigmi rigidi e unilaterali. Solo nel corso della seconda metà del Novecento, l'epistemologia della complessità ha rivisitato la natura fluida delle tre realtà, disegnando il rapporto ologrammatico che le connette. In tale scenario, è possibile intravedere la gravidanza di spazi materiali, che si innervano nella topologia dei territori e nell'articolazione fluida dell'educazione, tesa a riadattare costantemente gli assi di sviluppo dei paesaggi sociali ed economici.

Occorre quindi iniziare a leggere i mutamenti di rappresentazione concettuale dello spazio intervenuti nel XX secolo, per scorgere nuove tipologie dell'universo scolastico e individuare scambi e alleanze di costante simmetria tra il circuito formativo e il mondo esterno. Emerge un'interessante dinamica di ricorsività (Morin, 1994), caratterizzata da rinvii costanti tra gli elementi, dalla naturale processualità degli scambi comunicativi, dalla dialettica dei flussi progettuali.

Dagli anni Ottanta in poi, in un percorso integrato, epistemologi, geografi e studiosi di scienze sociali hanno operato un'inedita rivisitazione del concetto di spazio, procedendo a sostituire la categoria di spazio quantitativo ed esteso – contenitore neutro di processi viventi e artefatti – con una struttura polisemica,

correlata al tempo, vettore che attraversa tutte le realtà: dagli oggetti ai simboli, dagli strumenti digitali alle morfologie sociali. La nuova costellazione spaziale offre una curvatura ibrida (materiale e simbolica) all'osservatore e allo sperimentatore, i quali gettano lo sguardo sul mondo, pianificano e procedono alla risistemazione dei livelli di realtà. Nel contesto della modernità, lo spazio ospitava oggetti e saperi stabiliti una volta per tutte, che la scuola e i sistemi formativi rispecchiavano con procedure didattico-organizzative standard. Al contrario, i nuclei spazio-temporali diffusi, elaborati dalla riflessione epistemologica del Novecento si aprono a continui processi di morfogenesi e alla varietà di eventi casuali. Alla rigidità della geometria lineare si sostituisce la fluidità di fenomeni in costante divenire, che comunità scientifica e pedagogica devono cogliere, segnalando processi, articolazioni, strategie di riorganizzazione. Focus prioritario è il fatto che ogni organizzazione formativa, per garantire la propria sopravvivenza, debba auto-valutarsi costantemente, in relazione alle dinamiche autopoietiche tipiche dei sistemi viventi (von Foerster, 1987). Nell'ottica della complessità, in cui si abbandona il dualismo tra fatti e concetti, tra mente e natura, tra scienze esatte e saperi dell'umano, la relazione tra scuola e mondo si traduce in una sorta di processo ondulatorio (von Foerster, 1996): la scuola si definisce come aggregato di parti interagenti, sistema di legami dotato di più centri e in continua evoluzione, in grado di declinare processi autoregolativi e adattativi rispetto al divenire dei territori. L'istituzione scuola elimina la mera funzione classificatoria e rappresentativa della realtà, predisponendosi a intercettare molteplici punti di vista, per registrare le ramificazioni imprevedibili del reale e renderle oggetto di interpretazione. Appare quindi superato il vecchio contesto accademico, in cui gli scienziati, in un occulto esercizio di controllo del reale, ritagliavano forme concettuali dalla complessità del divenire, assegnando alla scuola l'esclusiva funzione di trasmettere le rigide demarcazioni tra i fenomeni fisici e quelli sociali. Nel paradigma newtoniano, lo scienziato e il maestro non intrattenevano rapporti o relazioni con il reale, ma si limitavano a osservarlo nella sua staticità e a trasmetterlo nella sua immodificabilità. Al contrario, nell'orizzonte della complessità, chi ricerca e insegna inaugura un'interessante conversazione (von Foerster, 1997) con gli eventi che intercetta. Non si genera conoscenza se non creando ponti e connessioni tra fenomeni. Oltre alle semplificazioni imposte dal dualismo, la complessità del reale rivela un numero crescente di elementi in interazione reciproca, imprevedibili e incerti, che sfuggono alla rappresentazione dell'osservatore e alle prassi trasmissive della scuola, per avvolgere comunità scientifica e scolastica nelle maglie trasformative di un processo continuo. Emergono, quindi, oggetti complessi, strutture spazio-temporali che tracciano danze stocastiche (Serres, 1985), sullo sfondo di un ambiente dalle molteplici interconnessioni. Rinunciando a trasmettere il mondo in termini di leggi globali e di opposizione soggetto/oggetto, la struttura educativa modula e rende visibili reti di interazioni variabili e oggetto di congetture, eventi aleatori, bersaglio di un'attività organizzativa che li inquadra in analisi probabilistiche. Nell'enciclopedia del punto di svolta disegnata da Serres (1985), si relazionano mente e natura; si azzerano le dicotomie continuo/discontinuo, analisi/sintesi; si rinuncia a delimitare i confini tra scuola e territorio. Ci si avventura invece sul

terreno dell'irreversibilità e della multidimensionalità temporale. «L'imprevedibile ha luogo, si fa, si forma, è l'isola a cui io, isola, sono attaccato, dove parlo la mia lingua rara, dove informo con il mio lavoro inatteso forme paradossali. L'invenzione assorbe il soggetto come gli oggetti, il linguaggio come il mondo» (Serres, 1985, p. 191). Il contesto di riflessione proposto da Serres offre alla scuola uno straordinario potenziale, quello di immergersi nella ricchezza dei territori, di esplorarne le varie sfaccettature e le trame dialettiche, assumendo la funzione di snodo di coordinamento di un'ampia gamma di attività, rivolte a tutte le generazioni che vivono all'interno di una comunità. Il quadro teorico di Serres pare tradursi in questi ultimi anni nelle pratiche delle piccole scuole isolate o delle aree intere che assumono il ruolo inedito di nucleo di pilotaggio della comunità di riferimento, di cui tracciano filiere di sviluppo sistemico. In realtà piccole e marginali, icone della complessità e della varietà delle specie (Pettenati, 2021), il mondo diventa l'aula polisemica della piccola scuola. I docenti integrano natura e artefatti digitali, operano come traduttori di culture e contesti (locale e globale). Si dimostrano adulti in formazione, consapevoli di apprendere nella pratica variegata e discontinua del loro lavoro e nell'incontro con i territori, cui restituiscono il sincretismo di radici e trame future.

## **2. Dentro e oltre la pandemia: la struttura arborescente dell'organizzazione scolastica**

Riassumendo il parallelismo tra geo-filosofia e pedagogia della complessità, Landri (2021) rileva come sia necessario andare oltre alla configurazione lineare del *management*, inteso quale mera applicazione di processi sequenziali per raggiungere in modo certo risultati organizzativi. Occorre invece esaminare il lato oscuro della leadership educativa: i dirigenti scolastici devono mettersi in relazione fra loro e con il territorio, in trame di costante e reciproca esplorazione. Il governo efficace della scuola impone vie d'uscita, piste di trasformazione, linee di ripresa di ciò che si lascia da parte o si esclude nella modulazione astratta dell'organizzazione. Riprendendo l'approccio teorico di Rosa (2020), Landri (2021) distingue due paradigmi di rapporto tra scuola e territorio:

- un primo modello, in cui la scuola ha come finalità il controllo e l'appropriazione del mondo, con l'illusione di trasformarlo e gestirlo in tutte le sue accelerazioni;
- un secondo modello, in cui il mondo – come intersezione di territori multipli – diviene punto di approssimazione e di risonanza per l'istituzione scolastica.

Qualora la *governance* scolastica privilegi il primo modello, si rischia l'alienazione, in quanto più il mondo è oggetto di controllo, maggiormente sfugge e diventa muto per l'osservatore, trasformandosi in miriade di dettagli privi di connessioni e di significato. L'allegoria dell'autista, che guida ad alta velocità e tenta di osservare il paesaggio, smarrendo tuttavia i dettagli dei luoghi proprio a causa della velocità, appare significativa. Dirigenti, docenti, figure intermedie della scuola, senza premere sull'acceleratore della rigida pianificazione di protocolli,

possono invece mettersi in contatto con i territori tramite la vibrazione. Fenomeno musicale, la risonanza non è banalmente un'eco: si verifica quando siamo catturati da qualcosa, da un evento imprevedibile che assume significato – in ricorsività – proprio per il fatto che ci poniamo sulla stessa lunghezza d'onda. Il dirigente che proietta la propria scuola nel quadro della risonanza agisce con autoefficacia. Tuttavia, la risonanza non è prevedibile in modo lineare, come invece può risultare l'acquisizione di abilità e competenze. Essa è legata infatti allo sviluppo di relazioni multiple e polisemiche con tutti gli aspetti dei territori. Molto spesso il contatto educativo tra soggetti si afferma nella distanza e nella disponibilità all'ascolto, le quali consentono di intravedere inedite forme di riorganizzazione delle percezioni e delle biografie professionali. L'avventura formativa (Agamben, 2015) e organizzativa della risonanza permette di tracciare le seguenti piste di azione:

- non si può apprendere e governare se non inventando correlazioni tra elementi e piani di realtà in un sistema complesso, fluido e a più centri;
- l'apertura all'inatteso è co-presente, anche con forme di resistenza all'imprevedibile;
- l'insegnamento e la *governance* della scuola non sono riducibili ad applicazioni di schemi ed elaborazione di progetti;
- l'approccio consapevole della *leadership* educativa deve abbandonare la postura antropocentrica e posizionarsi su molteplici focus, con attenzione alle dinamiche, alle alleanze, ai conflitti e non solo ai risultati.

Tra scuola e territori – nella dimensione della cibernetica dei sistemi complessi – non fluiscono banalmente informazioni, ma si generano rapporti tra moduli di apprendimento e topografie di riorganizzazione sociale. Inoltre, coloro che osservano il sistema (figure professionali di varia natura) sono per converso anche osservati dalla platea dei destinatari dello sguardo (von Foerster, 1985). Le trame di coevoluzione di menti e territori possono essere enunciate nei seguenti fattori: pensiero proiettivo, transdisciplinarietà, individuazione di nuclei di valore, messa in circuito di attitudini collettive, responsabilità diffuse, proattività, empatia, energia condivisa, rimodulazione di pratiche decisionali. Scuola e territori diventano parti di una morfologia del vivente, che si addensa in interstizi differenziati, dalle periferie urbane alle aree interne, percorrendo le seguenti linee di azione:

- superamento della logica di adempimento burocratico e di delega al governo centrale (Ministero, Uffici Scolastici regionali, ecc.);
- auto-organizzazione intorno a forme emergenti, risultato di procedure collettive e di apprendimenti dell'intero sistema sociale (individuo, comunità locale, autorità centrale);
- adattamento ai cambiamenti e contemporanea modifica dei contesti che hanno prodotto il mutamento;
- controllo di situazioni di turbolenza;
- forte capacità di elaborazione strategica (regia valutativa), in grado di anticipare le tendenze evolutive del contesto di appartenenza e quelle dei soggetti esterni, con cui viene condivisa la progettazione e la valutazione di un percorso.

Le continue ri-equilibrizioni strutturanti, azioni di riadattamento percettivo, intercettazione di paradigmi cognitivi emergenti e non programmabili mettono in evidenza una serie di attività o di disposizioni fra loro articolate:

- il vedere insieme ad altri – ma anche attraverso lo sguardo di altri – fenomeni innovativi e trasformativi che caratterizzano la nuova istituzione inclusiva;
- l'uso integrato di parametri di autovalutazione e di valutazione;
- il potenziamento della valutazione ricorsiva.

Emerge l'attenzione a una costellazione dinamica, caratterizzata dalle seguenti piste di lavoro:

- imparare a diventare insieme al divenire del mondo (UNESCO, 2020);
- sostare presso i problemi di un universo complesso;
- definire lo spettro di un'immaginazione sociale;
- generare risorse materiali e cognitive nell'interconnessione dei soggetti e nella multidimensionalità dei saperi;
- sviluppare competenze decisionali, in grado di opporre una solida strategia alle occasioni di rischio;
- maturare una responsabilità di rete, situata nelle prossimità locali;
- ideare nuove forme di vita associata, in cui le competenze di ognuno siano efficacemente esplorate e costruite insieme agli altri.

## Conclusioni

Nella fase attuale, le dinamiche ricorsive tra formazione, socialità, scenari produttivi e dell'abitare, disegnate dal Piano RiGenerazione Scuola del Ministero dell'Istruzione, sembrano ispirarsi con efficacia al paradigma del rizoma elaborato da Deleuze e Guattari (1997). In natura, il rizoma è una specifica concrezione che si sviluppa e si propaga nel terreno, seguendo una dinamica di orizzontalità discontinua, a differenza della radice, la quale si inserisce verticalmente nel terreno. Mentre la struttura dell'albero delinea una gerarchia, una direttrice di propagazione tra alto e basso, «il rizoma collega un punto qualsiasi con un altro punto qualsiasi, e ciascuno dei suoi tratti non rimanda necessariamente a tratti dello stesso genere, mettendo in gioco regimi di segni molto differenti e anche stati di non-segni [...]». Rispetto ai sistemi centrici (anche policentrici), a comunicazione gerarchica e collegamenti prestabiliti, il rizoma è un sistema acentrico, non gerarchico e non significante» (Deleuze & Guattari, 1997, pp. 33-34). L'allegoria del rizoma rispecchia la scuola e l'organizzazione sociale dei tempi pandemici. Nuovi alfabeti e inediti stili percettivi narrano la leadership rinnovata di un'istituzione che sancisce l'alleanza tra elementi differenti: concetti, rappresentazioni visive, etica trasformativa. Scuola e territori – di fronte a tutto ciò che appare inatteso, impreveduto e disarmante nella sua negatività – dischiudono ambiti di senso e prospettive di intervento per dare forma al cambiamento, traducendo la resilienza da semplice adeguamento alla crisi a movimento di sintesi creativa di tutte le opportunità emergenti. Tra ordine (configurazione dei territori per Deleuze e Guattari) e disordine (deteritorializzazione e destrutturazione), l'azione formativa

elabora un continuo lavoro di invenzione e adattamento a tutto ciò che si intravede nel procedere stocastico della società e della cultura. Nella topografia culturale inaugurata dal Novecento, «il concetto non è oggetto, ma territorio. Non ha oggetto, ma territorio» (Deleuze & Guattari, 1993, p. 23). In analogia, l'apprendimento e l'insegnamento, intrisi di materialità, si diramano in luoghi disparati e migrano ad alta velocità, utilizzando e consumando schemi e modelli. Si espongono inoltre a processi di metamorfosi, rispondendo ai seguenti vettori:

- principio di connessione (qualsiasi punto del rizoma-scuola può essere collegato a un altro);
- principio di eterogeneità (possono essere accomunati elementi diversi, che mantengono tuttavia la loro specificità);
- principio di ospitalità del rischio;
- principio della mappatura infinita dei percorsi formativi.

Alimentando scambi di contenuti tra settori differenti e favorendo la disseminazione di competenze, per ripensare il futuro di tutte le generazioni e di tutte le specie senza stereotipi, la scuola del XXI secolo abbandona la logica della pianificazione lineare e della gerarchizzazione di ruoli e funzioni. Proietta linee di senso e promuove la nascita di inedite morfologie sociali. Il problema prioritario della struttura scolastica – e l'epoca pandemica l'ha rilevato – non è tanto colmare vuoti di conoscenza e competenza degli studenti o ridurre la dispersione scolastica, quanto invece aprire piste per nuove possibili esperienze di pensiero su tutte le varie criticità dell'istituzione. Sullo sfondo di universi stocastici, le istituzioni educative si sottraggono a logiche universalistiche e riduttive, per ospitare molteplici forme di vita, tipologie di marginalità o ricchezza culturale, veri e propri campi di forza che attraversano reti di reti. Alla dimensione storicistica dell'attivismo pedagogico si sostituisce la costruzione di nessi tra vari fattori, sulla base di orientamenti, direzioni, punti di svolta, ingressi, uscite, ossia di categorie specifiche della geografia. Per Deleuze e Guattari, la filosofia non è né contemplazione, né riflessione, né comunicazione della realtà, ma attività creatrice di concetti, disponibile ad abbandonare costruzioni e modelli per migrare altrove e lasciarsi paradossalmente attrarre da ciò che sembra diverso dal pensiero (Deleuze & Guattari, 1972). Di rimando, nella scuola post-pandemica, in un processo di continua riconfigurazione di approcci formativi, integrando tonalità comunicative con strategie di una pianificazione flessibile, il dirigente scolastico e il docente interagiscono con vari attori sociali, assemblano procedure eterogenee, creano ponti tra differenti stili di progettazione. Il dirigente, condividendo con lo staff una leadership orizzontale e assumendo il ruolo di ingegnere sociale, segue il vettore di animazione dei luoghi, accogliendo incertezze, disorientamento, improvvisazione. Ai docenti si addice la metafora di educatori avventurieri che – sui confini tra le discipline – permettono agli studenti di affrontare le aree culturali come piste di indagine. Di qui la produzione di mappe e cartografie del sapere, volte a monitorare lo sviluppo spazio-temporale della formazione, oltre la distinzione tra cultura formale e informale. Valorizzando le risorse di ambienti di apprendimento spesso taciti o nascosti, i *territoires apprenants* (Gwiazdzinski & Cholat, 2020) mettono in scena il dialogo tra tempi e spazi della cognizione e della sensibilità, lasciando



che la formazione si attui in punti poco esplorati, marginali, spontanei, tesi sempre all'altrove.

## Bibliografia

AGAMBEN, G. (2015). *L'avventura*. Nottempo.

BERTINETTO, A. (2021). *Estetica dell'improvvisazione*. Il Mulino.

BORDIN, M., COIRO, A., FONTANA, G., IANNACCONE, N., LANGER, S., ..., MALDIFASSI, G., MEIANI, A., & SALA, R. (Eds.). (2021). *Scuola sconfinata. Proposta per una rivoluzione educativa*. Fondazione Feltrinelli.

CANNELLA, G., & BELARDINELLI, M. (2020). L'esperienza delle reti per l'innovazione didattica delle piccole scuole. In G. R. J. MANGIONE, G. CANNELLA, L. PARIGI, & R. BARTOLINI (Eds.), *Comunità di memoria, comunità di futuro. Il valore della piccola scuola* (pp. 193–212). Carocci Editore.

DELEUZE, G., & GUATTARI, F. (1972). *L'Anti-Oedipe*. Editions de Minuit.

DELEUZE, G., & GUATTARI, F. (1993). *Geofilosofia. Millepiani*, I, 1, 1993, 23.

DELEUZE, G., & GUATTARI, F. (1997). *Rizoma. Mille piani. Capitalismo e schizofrenia. Sez. I*. Castelveccchi, 33–34.

GOMEZ PALOMA, F. (2021). Il peer learning tra scuole come modello per la valorizzazione delle risorse e la capitalizzazione delle esperienze. *TAM - Training sull'autovalutazione per il miglioramento. Dalla dimensione formativa dell'esperienza alle prospettive di sviluppo – Progetto Valu.E for Schools. Azione 2 Valu.E. "Valu.E Valutazione/Autovalutazione Esperta"*, *Valu.E 10.9.3.A – FSE PON 2015-1*. Webinar del 2 dicembre 2021.

<https://oppi.it/corsi/valu-e-for-schools-progetto-tam/>

GWIAZDZINSKI, L., & CHOLAT, F. (Eds.). (2020). *Territoires apprenants. Un processus d'apprentissage émergent à l'épreuve du réel*. Elya Éditions.

LANDRI, P., MANGIONE, G. J. R., CANNELLA, G., PARIGI, L., BARTOLINI, R., TAGLIETTI, D., GRIMALDI, E., MILIONE, A., & TANCREDI, A. (2021). *Rapporto Indire. Nel crepuscolo dell'ora di lezione. La "normalità" post-pandemica nell'immaginario degli insegnanti*. <https://piccolescuole.indire.it/pubblicato-il-rapporto-di-ricerca-sulla-scuola-che-verra-nel-post-pandemia/>

LANDRI, P. (2021). La risonanza. Dirigere una scuola tra governabile e inatteso. *TAM - Training sull'autovalutazione per il miglioramento. Dalla dimensione formativa dell'esperienza alle prospettive di sviluppo – Progetto Valu.E for Schools. Azione 2 Valu.E. "Valu.E Valutazione/Autovalutazione Esperta"*, *Valu.E 10.9.3.A – FSE PON 2015-1*. Webinar del 2 dicembre 2021.

<https://oppi.it/corsi/valu-e-for-schools-progetto-tam/>

LANDRI, P. (2022). La forma scolaire – Come "allungare" il tempo scuola. *La piccola scuola elbana come scuola della comunità*. Webinar del 26 gennaio 2022.

[https://www.youtube.com/watch?v=\\_XXmbeE4dBY](https://www.youtube.com/watch?v=_XXmbeE4dBY)

LATOUR, B. (2020). Imaginer les gestes barrières contre le retour à la production d'avant crise. *AOC*, 30 mars 2020. <https://www.villamedici.it/attualita/bruno-latour-imaginer-les-gestes-barrieres-contre-le-retour-a-la-production-davant-crise/>

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE. (2022). *Piano RiGenerazione Scuola*.  
<https://www.istruzione.it/ri-generazione-scuola/>

MORIN, E. (1991). *La Méthode IV. Les idées, leur habitat, leurs vie, leurs moeurs, leur organisation*. Editions du Seuil.

PETTENATI, M. C. (Ed.). (2021). *Paese Formazione. Sguardo d'insieme e viste particolari da esperienze nazionali di formazione degli insegnanti*. Carocci Editore.

ROSA, H. (2020). *Pedagogia della risonanza. Conversazione con Wolfgang Endres*. Scholé.

SERRES, M. (1985). *Passaggio a Nord-Ovest*. Pratiche Editrice.

SERRES, M. (2016). Qu'est-ce qu'on ne sait pas? Qu'est-ce qu'on n'enseigne pas?. *Rencontres philosophiques de l'UNESCO*.  
[http://palimpsestes.fr/textes\\_philo/serres/UNESCO.html](http://palimpsestes.fr/textes_philo/serres/UNESCO.html)

UNESCO. (2020). *Learning to Become with the World: Education for Future survival*. <https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000374923>

VERSARI, S. (2021a). Intervento al Seminario Fondazione Golinelli – Ministero dell'Istruzione *La Scuola: Quale futuro dopo la pandemia. Innovare, progettare, sperimentare: proposte e percorsi*. Webinar del 2 novembre 2021.  
<https://www.youtube.com/watch?v=ZIx67YJOGU4>

VERSARI, S. (2021b). Intervento al Seminario *I PCTO: una bussola per gli studenti? Presentazione del PRIN INVALSI- Sapienza Roma – Milano Bicocca- UNige Valutare l'Alternanza Scuola Lavoro: uno studio longitudinale nelle Scuole italiane secondarie di secondo grado*. Webinar del 16 novembre 2021.  
[https://www.youtube.com/channel/UChXL60Q-E\\_DzaSPCfz1E2uA](https://www.youtube.com/channel/UChXL60Q-E_DzaSPCfz1E2uA)

VON FOERSTER, H. (1987). *Sistemi che osservano*. Astrolabio-Ubaldini.

VON FOERSTER, H. (1996). *Attraverso gli occhi dell'altro*. Edizioni Angelo Guerini e Associati.

VON FOERSTER, H. (1997). L'arte dell'apprendimento. *Pluriverso*, II, 2, 1997, 79–84.