

L'educazione diffusa e la città educante

(la versione integrale dello studio in Le Télémaque N° 60/2021 Presses Universitaires de Caen)

<https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2021-2.htm>

Trajet virtuel et trajet réel entre éducation, territoire et vie.
Antologia di idee e storie virtuali e reali.

Giuseppe Campagnoli

L'educazione diffusa e la controeducazione. Le trajet virtuel.

L'educazione diffusa: la nostra idea e pratica di educazione diffusa trae origine dall'idea di controeducazione che interpolata con l'esigenza di non lasciare tutto al caso si traduce nel concetto di educazione diffusa "guidata" da mentori e maestri ad hoc, magari anche in una istituzione autonoma e libera. La rivoluzione contempla la destrutturazione del sistema di istruzione verso un sistema educativo che contempla aree di esperienza, diversi luoghi educativi nella città e nel territorio, tanti insegnanti ed esperti diffusi e il superamento delle materie, dei voti, dei compiti, degli esami, delle "didattiche", della misurazione, classificazione e selezione così come la conosciamo. La controeducazione appunto è la linea guida.

Résumé

Au delà de l'école. Essayons de mettre entre parenthèses le terme école. Imaginons qu'il n'y ait plus de bâtiments fermés et de murs où les petits garçons et les petites filles, les adolescents et les adolescentes restent confinés pendant leur éducation. Les écoles, comme certains origamis, plient soudainement leurs murs vers l'extérieur, pour les laisser sortir, semélanger au monde, fourmiller dans les rues, ne serait-ce que pour les parcourir, sans rien à faire, en regardant autour d'eux, observant et touchant, remplissant d'air leurs corps et leurs respirations, de leurs marches et de leurs courses, de leurs mouvements colorés. Imaginons l'éducation diffuse et son architecture.

Abstract

Beyond school. Let's try to put the term school in brackets. Let us imagine that there are no more enclosed buildings and walls where little boys and girls, adolescents and adolescent girls remain confined during their education. The schools, like some origami, suddenly bend their walls towards the outside, to let them go out, to mingle with the world, to crawl through the streets, if only to go through them without doing anything, looking around them, observing and touching, filling their bodies and their breaths, their steps and their errands with air, of their colorful movements. Imagine diffuse education and its architecture.

Mots clefs

Education diffuse, Ville éducatrice, Contre-éducation

Keywords

Diffuse education, Educational city, Contro-education

La controeducazione

“Controeducazione contro la colonizzazione infausta della psicologia e di tutti i suoi apparati, sedicenti scientifici o meno...”

“Controeducazione come spinta a rivoltare il sapere, a rovesciare le certezze e i miti presunti della corriva cultura educativa presente...”

“Controeducazione come festa dell'esistenza, mozione a fondare il gesto che educa sopra il valore irrinunciabile del desiderio, dell'espansione vitale e dell'immaginazione sensibile.”

“Luogo a partire dal quale si fonda una società amorosa, appassionata, ludica, votata al dono piuttosto che alla rendita e al profitto, alla gratuità anziché al prezzo e alla vendita.”

“La scuola così com'è è semplicemente un obbrobrio. E non c'è benemerita storia che possa giustificarla.”

“Vorrei immaginare luoghi di apprendimento per i ragazzi nelle imprese e nei teatri, nelle televisioni e negli atelier, nel commercio e nei laboratori scientifici, dove possano assistere cooperare, essere attori e collaboratori”

“Una controeducazione che voglia rimettere la realtà nelle sue radici deve abolire questa scuola e sostituirla con una cosa ricca d'anima, affondata nella terra reale, tutta rovesciata sull'esterno e profondamente irrigata nella differenza.”

“Giammai il libro come cilicio, l'esame come sanzione, lo studio come castigo, il sapere come vessazione.”

*“Abitare poeticamente il mondo”, diceva il poeta, il sommo poeta tedesco e sulle sue tracce ci siamo mossi per custodire nel **retentissement**, pre trattenere nella tessitura ciò che sempre ci sfuggiva.”*

*“Il sapere è esclusivamente appiattito nella forma del **problem solving e del know how**. Conosciamo bene questa cacofonia anglofila che ci sommerge e ci appesta senza tregua.”*

“La musica è maleducata e penetra faticosamente i perimetri dell'istruzione. Vi si insinua solo a patto che sia stata bonificata, filtrata, disciplinata, ancora una volta.” Come l'arte aggiungo io.

“Il termine “merito” è gorgogliato oggi da tutte le voci del coro che starnazza intorno al feretro scolastico e universitario, con ugual gaudio. » Paolo Mottana Piccolo Manuale di Controeducazione Mimesis Milano ¹

Le disquisizioni, un po' di lana caprina, filosofiche e semantiche sulle educazioni, formale, informale, non formale, si superano con il concetto di educazione diffusa che, in una unica definizione, le racchiude e le integra superando anche l'obsoleto paradigma della scolarizzazione di cui molto lucidamente scrisse Ivan Illich. Le teorie, i modi e i luoghi dell'educazione non si possono separare e distinguere dalla vita di chi cresce e apprende

lungo tutto l'arco della sua esistenza. Un recente seminario promosso dall'INDIRE 2 sul tema delle educazioni formali e informali ha sancito una convergenza sul fatto che ne debba essere superata la distinzione artificiosa e opportunistica che ha condotto nel tempo a separare chi apprende formalmente da chi lavora, da chi apprende informalmente e, in sostanza, da chi vive i territori e le città. Scriveva Charles Fourier: *“Non bisogna sottomettere il desiderio, la passione e la curiosità alle istituzioni perché l'educazione non deve coartare la natura ma assecondarla e consentire all'uomo di svilupparsi non di trasformarsi ad uso e consumo di qualcun altro. L'educazione non può imporre un fine prestabilito e preordinato ma scoprire e attualizzare le infinite possibilità dell'essere umano senza selezioni e senza costrizioni”* così come il poeta e filosofo Giacomo Leopardi *“L'attenzione de' fanciulli è scarsa 1. Per la moltitudine e forza delle impressioni in quell'età, conseguenza necessaria della novità ed inesperienza : le quali impressioni tirando fortemente l'attenzione loro in mille parti e continuamente, l'impediscono di essere sufficiente in nessuna : e questa è la distrazione che s'attribuisce ai fanciulli, tanto più distratti, quanto più suscettibili di sensazioni vive e profonde...”*(6. Feb. 1822)

Anche Celestin Freinet considerava essenziali l'esperienza, lo studio e la ricerca fuori dalle mura scolastiche, l'apprendimento condiviso e reciproco, l'autorganizzazione della vita collettiva con attenzione alla singolarità di ciascuno cercando di non separare l'educazione dalla vita e quindi la scuola dalla vita.

Scrivo ancora su questo tema Paolo Mottana:

*“Ora io non vorrei fare l'archeologia dell'internamento dell'infanzia e poi della gioventù nelle strutture di disciplinamento e di istruzione. È relativamente cosa nota, certo complessa, ma ormai nota. Per i processi di creazione e privatizzazione dell'infanzia come stagione storicamente definita e separata, si veda Aries ma anche lo splendido Emilio pervertito di René Schérer. Non c'è molto altro da aggiungere. Mi interessa ora però parlare dell'adesso. Dell'internamento dell'infanzia adesso, della loro messa fuori gioco, del loro mondo a parte. **Perché i bambini fanno tanto problema? Perché lo fanno gli adolescenti?**”*

Alcune risposte banali:

1) *Uomini e donne devono produrre, dunque i bambini bisogna metterli da qualche parte (banale e superficiale, nel senso che poi resta necessario discutere su quale tipo di occupazione dell'infanzia predisporre).*

2) *La civiltà protegge bambini e adolescenti dallo sfruttamento (già meno banale ma parziale: per esempio il loro inserimento sociale dobbiamo per forza immaginarlo sotto la voce dello sfruttamento? Il che peraltro, implicitamente avvalorerebbe l'idea che appena fuori dalle protezioni dell'infanzia e dell'adolescenza tutti siano vittime dello sfruttamento, il che in effetti è tutt'altro che banale).*

3) *I bambini e gli adolescenti devono attraversare un lungo percorso di formazione in luoghi adatti (qui la risposta è semplicemente interrotta perché allora si può facilmente ribattere che l'internamento scolastico non è affatto la risposta adatta per la loro formazione: e si vedano i moltissimi che lo sostengono da molto più di un secolo a questa parte, da Fourier a Papini a Gray, per citare figure non necessariamente pedagogiche).*

4) *Occorre affidarli ad adulti qualificati per insegnare (viziosa, perché in primo luogo occorrerebbe chiarire assai meglio in che modo gli adulti possono essere dichiarati*

qualificati, e sappiamo quanto questo sia complesso. In secondo luogo, anche concesso che debbano essere affidati a tali adulti, resta il problema del dove e del come, su cui si può molto discutere).

5) Il movimento sociale di bambini e ragazzi in un territorio pensato sempre di più per l'esclusivo moto accelerato delle merci e per le attività di produzione e consumo, diventa ostacolante e pericoloso (è l'unica risposta sensata, che spiega perché i bambini e i ragazzi debbano essere rinchiusi dentro grossi edifici obitoriali e possano uscirne solo ad orari prestabiliti e sotto custodia).

*Divenire adulti, in altri termini, significa avere gli strumenti per potersi orientare in uno spazio tempo assediato dal mercato delle merci e dalle sue prescrizioni e saper sopravvivere al suo ritmo e al suo moto veloce e pericoloso. Io **credo che noi dobbiamo porci con grande serietà e radicalità il problema di come reimmettere bambine e ragazzi – e perdonatemi se non inserisco ogni volta la specifica femminile, bambine e ragazze, che dò per implicita – nel circuito della vita sociale, a pieno titolo.***

*Una delle mie similitudini preferite è: se un animale cresciuto in cattività ha scarse possibilità di essere reinserito nel suo habitat, perché lo dovrebbe avere un bambino o un adolescente, ugualmente cresciuto in cattività? E non solo la cattività delle istituzioni ma anche quella degli spazi domestici, dove si consuma, oltre che la sua domesticazione, anche la sua definitiva privatizzazione. La società ha deciso di rinunciare a una fetta moltocospicua di contributo sociale, quello dei suoi “minori”. Noi consideriamo “**minore**”, per una convenzione molto discutibile, gli esseri umani al di sotto dell'età anagrafica dei diciotto anni. E adatti per attività lavorative solo chi ha superato i 15 anni (il 15 per cento circa della popolazione).*

Encomiabile certamente ma non rischiamo di sottovalutare il potenziale di energia vitale che potrebbe essere espresso da questa cospicua fascia di popolazione? Bambini e ragazzi reimmessi nella vita del mondo, riammessi a partecipare, a cooperare, a discutere e a decidere, ma soprattutto a esprimere, nel loro linguaggio, un volto del mondo che è stato completamente posto a tacere (con gravissimo nocumento per tutti noi). Di questo hanno bisogno loro e abbiamo bisogno noi. Ragazzi e bambini sparsi nel mondo sarebbero un modo per ringiovanirlo, per costringerlo ad altri ritmi, ad altre esigenze, a prendere in considerazione il lato giovane, nuovo, possibile degli esseri umani, la debolezza necessaria, la creatività ancora non addomesticata, i desideri ancora non castrati per ripensarsi e ricrearsi, abbattendo finalmente i muri, non solo quelli degli istituti di internamento ma anche quelli tra età, tra generi, tra professioni, tra discipline, tra luoghi e specializzazioni, tra ruoli e persone e così via. Non sarà forse questa la rivoluzione autentica dei bambini? Non un posto a loro dedicato, un nuovo ghetto, per quanto dorato, come tante esperienze anche belle ma fuori dal mondo spesso ci mostrano ma la loro reimmissione nel tessuto sociale, accanto ai grandi, ai loro prossimi per età un poco più avanti e un poco più dietro (non indietro, solo dietro per classe anagrafica), accanto ai vecchi, per colorare, intensificare, scuotere una vita sempre più omologata, accelerata, priva d'anima e di bellezza, priva di stupore e di freschezza che loro ci possono aiutare a ritrovare a patto che non li si imbalsami ancora dentro le maglie di procedure, regole, normative e sanzioni che ne soffochino l'immenso potenziale. Questa sarebbe un pezzo di ciò che io chiamo “educazione diffusa” e che proverò a sostenere perché credo che sia ora di finirla, una volta resa la dovuta gratitudine ai benefici sempre più remoti che la scuola ha anche apportato, di tenere ragazze e bambine (valga la premura reciproca di ampliare i generi), – le loro speranze, i loro corpi, le loro menti fervide, la loro creatività e i loro desideri -, fuori gioco, tappati dentro aule muffose dove tutta questa ricchezza si intristisce

e si spegne, senza poter dare frutto (con buona pace degli amici insegnanti che potrebbero fare molto meglio in luoghi più adatti e vivificanti).”Paolo Mottana 2016 Comune-info.net

“La scuola è diventata la speranza di soluzione per tutto. Ma è ancora chiusa fisicamente e idealmente è controllata da programmi, burocrazie e indirizzi. Di fatto è così. È da lì che proviene la comprensione delle cose e la capacità di discernere e di decidere. Un nuovo fallimento nel rifondare la scuola sarà il fallimento per tutto il resto. Pensiamoci bene ed evitiamo di fare demagogia o populismo.

Abbiamo già affrontato il problema scuola e proposto alcune soluzioni tanto per partire con il piede giusto. Questi i punti essenziali e, a nostro avviso, irrinunciabili da cui deriverebbe **una organizzazione ribaltata del concetto di scuola** per andare decisamente oltre.

1. Rivoluzione sottile dei concetti di educazione, istruzione e formazione per rafforzarne i significati collettivi e diffusi. La controeducazione è “l’affinamento molteplice della nostra sensibilità, del nostro gusto, della nostra capacità di fare di ogni gesto della vita una continua occasione di arricchimento plenario, dove la testa che conosce non è mai staccata dal corpo che sente e dove il godimento del corpo che sente non è mai staccata da una testa che percepisce, elabora, assorbe in un reticolo di corrispondenze di illimitata potenza”, Paolo Mottana in Controeducazione. Non più maestri e scolari ma guide ed esploratori della conoscenza e del fare sparsi per le città e i territori.

2. Ridefinizione dei luoghi dell’apprendere in una accezione di ricerca, scoperta scambio diffuse a tutta la città, e al territorio. Ogni luogo è atto all’educazione purché se ne esalti il significato didascalico e di formazione collettiva seguendo un filo rosso tra interessi individuali e necessità collettive. L’ultrarchitettura e la scuola diffusa è andare oltre la funzione codificata dei manufatti – scuole, musei, botteghe, teatri... – e dei luoghi – piazze, strade, radure, boschi... – per renderli virtuosamente eclettici, sottratti al mercato e restituiti alla collettività anche in funzione educante.

Non si esaurisce qui il problema ma i capisaldi imprescindibili sono quelli indicati e **se non si affronterà la situazione in questo modo l’Italia e forse il mondo intero non si riprenderanno mai dalla perniciosa malattia del mercato e del dominio.**

Cerchiamo di riscattare l’abecedario dalle lusinghe di Lucignolo e dalla furbesca perfidia del Gatto e della Volpe mercanti, ladri e truffatori che poi, anche per i classici, coincidevano in Mercurio dio di entrambi.

La città educante

“Immaginiamo che scelgano. Che nelle infinite possibilità di esperienza che il mondo rivela ad ogni passo essi scelgano. Scelgano di fermarsi in un giardino a chiacchierare o giocare. Scelgano di entrare in un supermarket, in un cinema, in una bottega. A vederli in circolazione liberi, senza adulti al seguito, ci sarebbe sconcerto, allarme, qualcuno chiamerebbe la forza pubblica perché dei minori si muovono indipendenti nella città, nella strada, a gruppi, a bande, a coppie, solitari. Noi non siamo più abituati a vedere bambini e bambine, ragazzi e ragazze che solcano lo spazio pubblico, da molto tempo sono stati confinati in luoghi speciali, sotto scorta, sotto vigilanza. Noi non siamo più abituati alla presenza invadente e talora insolente dei giovani e dei giovanissimi. Noi che li abbiamo posti a distanza. Che a suo tempofummo posti a distanza, al confino, nelle mani di persone che nella maggior parte dei casinon avevano né rispetto né comprensione per noi, per loro. Ma occorre cambiare,

capovolgere questo modo carcerario di intendere l'educazione. Occorre che essi possano tornare ai luoghi da amare, alla città anzitutto, che è un insieme di luoghi per apprendere, cercare, errare (l'errore!) osservare, fare e conservare per condividere, riconoscersi riconoscere."

A proposito delle città educanti ante litteram:

"1. La prima idea venne ai Gesuiti alla fine del Cinquecento. Collocare l'istruzione entro una "simulazione" di città quali erano i loro Collegi: il Tempio, le stanze, i loggiati, i cortili, una "vita intera" da contenere e regolare. La "città educante" dei Greci diventava "la scuola come città simulata" nella sua specializzazione formativa.

Era una "città aristocratica" ed elitaria (per quanto gli stessi Gesuiti fecero, con la medesima "intuizione pedagogica", esperienze assai più democratiche in alcuni paesi colonizzati dell'America Latina...). forse sarebbe meglio dire "cittadella".

2. L'istruzione di massa della seconda rivoluzione industriale ha costruito la scuola come "fabbrica" dell'istruzione, con un modello sostanzialmente tayloristico: pensate alla nostre aule in fila, alle scansioni temporali, alle sequenze "disciplinari", alle "tassonomie" che regolano l'attività ed il lavoro scolastico. Non pensate a Taylor come un esperto di produzione industriale: si fece le ossa invece nel settore trasporti. Era un esperto in "logistica" diremmo oggi. Molto più vicino a Max Weber che a Ford... E noi abbiamotrasferito il paradigma "amministrativo" nell'organizzazzione "specializzata" della riproduzione del sapere. Ma abbiamo mandato a scuola "tutti" (almeno come intenzione).

3. Il funzionalismo ha creato spazi più o meno assennati per contenere "funzioni", dimenticandosi che dovevano essere "abitati da uomini" (anzi da "cuccioli" di uomo in crescita) non da funzioni (ma non è così in certa nell'edilizia popolare?).

E noi continuiamo ad essere preoccupati (è pure necessario) di indicatori come i mq per alunno e come dimensionare le "classi" o i "laboratori".

La sfida è quella di come si costruisce e struttura la "città dell'istruzione" recuperando i Gesuiti e l'esperienza critica della loro "cittadella", destrutturando la "fabbrica" e recuperandone la vocazione produttiva di massa, immaginando un ambiente (spazi, tempi, abitanti e relazioni) che a sua volta reinterpreti nella nostra postmodernità il classico mito della "città come impresa educativa" di cui parla Tucidide. ⁴L'educazione e la formazione dei cittadini, in quell'idea reale (l'Atene del V-IV secolo) e ideale non era affidata ai "grammatici" ma all'intera città e ai suoi luoghi: l'agorà, l'assemblea, il tribunale, il teatro, lo stadio..."

Quello dell'educazione diffusa è un progetto di contro educazione e insieme di contro architettura che si fondono per aprire i luoghi e i protagonisti (giovani, adulti, anziani, mentori, maestri e cittadini) dell'educazione a tutta la città ed al territorio in una accezione di libertà del tutto nuova ma irrinunciabile per scongiurare gli effetti nefasti, già ammessi, in una sorta di autocritica ipocrita, anche dalle rilevazioni dei mercanti globali, dell'abisso in cui è sprofondata la scuola italiana e non solo.

Cito ancora da Paolo Mottana filosofo dell'educazione :

"Oltre la scuola. Proviamo a mettere tra parentesi il termine scuola per il tempo di questa lettura. Immaginiamo che non esistano più edifici chiusi e muri dove i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze restino confinati per il tempo della loro educazione ma che questi, come certi giochi di carta, improvvisamente pieghino le loro pareti verso l'esterno,

per lasciare che essi escano fuori, si mescolino al mondo, sciamino per le strade, anche solo per percorrerle, senza nulla da fare, guardandosi in giro, vedendo e toccando, riempiendo l'aria dei loro corpi e dei loro respiri, del loro camminare e correre, del loro muoversi colorato. Immaginiamo.”

Si potrebbe mantenere il termine “scuola”, rimanendo però fedeli al suo etimo nativo di libertà e tempo libero e quindi di spazio oltre i limiti di qualsiasi manufatto architettonico definito e delimitato (come un carcere, un convento, un nosocomio, una chiesa, un museo), senza cadere nelle ipocrite palliative innovazioni e flessibilità tecnologiche delle pareti mobili, delle scuole verdi, degli spazi di aggregazione, delle architetture per educazione e cultura simili a centri commerciali o open spaces in chiave archistars. Già per Adolf Loos, architetto fuori dal coro nella Vienna del primo novecento, quando un uomo incontra in un bosco un tumulo di terra che segnala una trasformazione “poetica” della natura quella è architettura.

Educazione incidentale e l'educazione diffusa rappresentano la medesima visione della città educante.

Tra pedagogia ed architettura

Le intuizioni pedagogiche e architettoniche di due secoli sono state spesso connotate da forti affinità soprattutto nella spinta palesemente o sommessamente libertaria a considerare oppressivi e ipergovernati l'educazione, i suoi luoghi e quelli della città e del territorio, nel mondo occidentale e non solo. Che ogni angolo della città potesse essere un'aula scolastica era noto fin dal tempo della Grecia classica ma anche della Roma antica e del medioevo più autentico ma con delle connotazioni un po' elitarie. La pulsione autoritaria a voler costruire tutto e tutti ex cathedra è storicamente nota. In campo pedagogico e anche architettonico il massimo si è raggiunto con la costituzione degli stati che ha portato con sé le regole e i codici del costruire con gli stili del potere e del mercato come anche quelli dell'educare con i paradigmi ad uso dell'istituzione, del potere e della produzione. Colin Ward⁵ rappresenta un po' una felice coniugazione ricca di spunti e di speranze tra l'architettura e l'educazione spontanee, libere, entrambe appunto “incidentali”. Sentire insieme i riferimenti di Morris, Howard, Mumford, Illich e del più prossimo De Carlo con suggestioni sulla città che si autocostruisce, che ho trovato in forme diverse e forse meno rivoluzionarie pure nel maestro Aldo Rossi, consolida l'idea che la pedagogia e l'architettura siano ancora un po' distanti tra umanità e tecnologia, psicologismi e mercato, materiali inerti, rigide organizzazioni e vita fluente. Appare invece lampante che si possano riavvicinare e addirittura integrare in un sol corpo per merito di quell'anarchia possibile che libera l'uomo dalla guida imposta e onnipotente di uno stato esterno, opprimente e tutto sommato indifferente allo scorrere spontaneo e naturale della realtà. Ad ogni passo del libro trovo sinestesie con il pensiero della città educante come tra racconti ci fosse una specie di telepatia nel tempo e ritrovo perfino formulazioni e scenari quasi identici alla narrazione immaginaria che con Paolo Mottana abbiamo “girato” come un film alla fine della descrizione della nostra città educante: un viaggio, come ho già detto altrove, di una coppia da *Divina Comedia* alla ricerca dell'educazione perduta. Annota Colin Ward: *“In quanto osservatore di come i bambini sappiano colonizzare un ambiente, sono stato attratto dalla tesi di Geoffrey Haslam sulle «tane». Egli ricordava le sue tane, i suoi nascondigli e accampamenti, costruiti con qualsiasi materiale fosse a portata di mano.”*

Il dissenso in architettura e in educazione conducono a concepire certamente la città come educante in una libertà raramente provata: *“La libertà è l'abolizione del dovere di rispettare*

le regole della maestria e dell'estetica. Può «andar bene» qualunque cosa. Questo distacco da un sistema meccanico e dalle regole, insieme al bisogno di innovazione, è la forza che apre la strada alla creatività e all'espressione dell'inconscio.”Oltre che ad un apprendimento diverso, più sicuro e stabile, più profondo perché derivante dall'*experiri*.

Che dire degli orti urbani e rurali e delle loro meravigliose doti di cultura architettonica libera e autonoma e di piccola grande aula all'aperto? Il discorso dell'orto urbano o rurale come luogo dell'apprendere, non solo ai fini di un mestiere agricolo, si ritrova nell'educazione incidentale tra le tante possibilità di pensare ad una teoria di spazi per crescere al di fuori delle rigidità istituzionali e per superarle nel tempo. Anche l'idea delle aree tematiche trasversali fa intendere comunque una “discreta organizzazione” collettiva dei contenuti, dell'insegnamento e degli ambiti in cui opera senza obblighi particolari o classificati.

Famiglia e scuola sono sempre stati considerati i luoghi per eccellenza dove bambini e bambine, ragazzi e ragazze, acquisiscono un'educazione. Si decide invece di esplorare un particolare aspetto dell'educazione che prescinde da queste istituzioni: l'incidentalità. Ecco allora che le strade urbane, i prati, i boschi, gli spazi destinati al gioco, gli scuolabus, i bagni scolastici, i negozi e le botteghe artigiane si trasformano in luoghi vitali capaci di offrire opportunità educative straordinarie. Questa istruzione informale, volta alla creatività e all'intraprendenza, rappresenta pertanto una concreta alternativa a un apprendimento strutturato e programmato che risponde più alle esigenze dell'istituzione e del docente che alle necessità del cosiddetto discente. Si configura così un approccio al tempo stesso nuovo e antico alla trasmissione delle conoscenze in grado di fornire un'efficace risposta a quella curiosità, a quel naturale e spontaneo bisogno di apprendere, che sono alla base di un'educazione autenticamente libera.

Si prefigura un'idea mirabilmente affine a quella della città educante e del suo ridisegno:

La libertà della strada:

La “scuola” decentrata ordinariamente in una pluralità di luoghi, spazi e tempi adatti all'apprendimento più incidentale. La città come risorsa rivisitata dal punto di vista del disegno urbano, della storia, dell'arte, dell'edilizia, in funzione socializzante

Superare l'ambiente imposto:

Il superamento della convinzione degli adulti a controllare, dirigere e limitare il libero fluire della vita organizzando spazi ad hoc e a senso unico senza alcun grado di libertà.

Il gioco come protesta ed esplorazione:

“Il fatto che i bambini scelgano ostinatamente come spazi per il gioco proprio i luoghi che ci appaiono più provocatori..” è un segno che il gioco è spesso protesta ed esplorazione insieme

I luoghi di apprendimento:

“Il bisogno naturale ad imparare va scemando man mano che viene organizzato e rinchiuso in luoghi strutturati e delimitati”

Educare all'intraprendenza:

“Esiste un luogo nel quale tutti possiamo ritornare ad essere bambini, svincolati da vuoti formalismi e pericolose forme di competitività...”

Il Manifesto

Il percorso tra Charles Fourier, Hillmann, Ivan Illich, Maria Montessori, la scuola di Barbiana di Milani e infine anche Colin Ward ha condotto a costruire un'idea attiva di educazione diffusa attraverso la pubblicazione del Manifesto della educazione diffusa, scritto e sottoscritto da tante personalità della cultura pedagogica italiana, da Roberto Maragliano a Dimitris Argiropoulos, da Paola Nicolini a Mariagrazia Marcarini, Beate Weyland e tanti altri.

“Mai più aule tra i muri e studenti che volgono lo sguardo teso alla fuga al di là dei vetri chiusi”

(La Città educante. Manifesto della educazione diffusa, Asterios)

L'educazione diffusa è un'alternativa radicale all'istituzione scolastica attuale. È tempo di rimettere bambini e bambine, ragazzi e ragazze in circolazione nella società che, a sua volta, deve assumere in maniera diffusa il suo ruolo educativo e formativo.

La scuola dove ridursi a una base, un portale ove organizzare attività che devono poi realizzarsi nei mondi aperti del reale, tramite un progressivo adeguamento reciproco delle esigenze delle attività pubbliche e private interessate, degli insegnanti e dei ragazzi e bambini stessi.

All'apprendimento chiuso e iperprotettivo della scuola, privo di motivazione e connessione con la realtà si sostituisce progressivamente un apprendimento realizzato con esperienze concrete da rielaborare e condividere. Non più insegnanti di discipline ma educatori, mentori, guide, conduttori capaci di agevolare i percorsi di interconnessione e indurre sempre maggior autonomia e autorganizzazione. I ragazzi e i bambini nel mondo costituiranno una nuova linfa da troppo tempo emarginata e costringeranno la società e il lavoro a ripensarsi, a rallentare e a interrogarsi.

È un atto politico portare questo modello nella società. È un impegno, una scommessa e una prospettiva di vita sensata che chiediamo di sottoscrivere impegnandosi a divulgare l'idea e il progetto per trasformarlo in esperienze diffuse nel territorio.

L'educazione diffusa pone al centro della vita educativa l'esperienza autentica, quella che mobilita tutti i sensi ma soprattutto la forza che li accende, la passione.

L'educazione diffusa ribalta l'idea che la mente possa imparare separatamente dal corpo, è attraverso il corpo, i suoi sensi, il suo impegno, che si verifica un vero apprendimento duraturo.

L'educazione diffusa libera i bambini e i ragazzi, le bambine e le ragazze, dal giogo della prigionia scolastica: li aiuta a trovare nel quartiere, nel territorio e nella città i luoghi, le opportunità, le attività nelle quali partecipare attivamente per offrire il proprio

contributo alla società.

L'educazione diffusa è un reticolo in continua espansione di focolai di attività reali nelle quali i più giovani, al di fuori della scuola, esplorano, osservano, contribuiscono, si cimentano, danno vita a situazioni inedite, aiutano, si esprimono e imparano da tutti e da tutte, così come insegnano a tutti e a tutte.

L'educazione diffusa sradica la malapianta delle valutazioni insensate per mezzo di attività reali delle quali correggere sul campo eventuali cadute, imperfezioni, fallimenti e delle quali solo il raggiungimento e il processo valgono come documenti vivi per poter stabilire se ciò che si è fatto è valido e ripetibile o da rivedere e correggibile

L'educazione diffusa vede gli insegnanti mutare in mentori, educatori, accompagnatori, guide indiane, sostenitori, trainer, organizzatori di campi d'esperienza nel mondo reale e non nel chiuso di aule panottiche dove l'apprendimento marcisce e i corpi avvizziscono.

L'educazione diffusa chiama tutto il corpo sociale a rendersi disponibile per insegnare qualcosa ai suoi più piccoli e giovani: ognuno dovrebbe poter regalare con piacere un poco della sua esperienza, condividendo finalmente la vita con chi sta crescendo e imparando da loro a riguardare il mondo come non è più capace di fare.

L'educazione diffusa trasforma il territorio in una grande risorsa di apprendimento, di scambio, di legame, di cemento, di invenzione societaria, di sperimentazione, al di fuori di ogni logica di mercato, di adattamento passivo, di competizione o di guadagno monetario.

Nell'educazione diffusa si assiste alla costruzione di un tessuto sociale solidale, responsabile, finalmente attento a ciò che vi accade a partire dal ruolo inedito che bambini e adolescenti tornano a svolgervi come attori a pieno titolo, come soggetti portatori di un'inconfondibile identità planetaria.

Per iniziare a sperimentare l'educazione diffusa occorrono un gruppo di genitori motivati, di insegnanti appassionati e possibilmente un dirigente didattico coraggioso che abbiano voglia di vedere di nuovo allievi vivi che gioiscono dell'imparare e di essere riconosciuti come soggetti a pieno titolo nel mondo.

Con l'educazione diffusa ognuno viene riconosciuto come persona umana nelle sue caratteristiche costitutive di unicità, irripetibilità, inesauribilità e reciprocità. L'educazione non deve fabbricare individui conformisti, ma risvegliare persone capaci di vivere ed impegnarsi: deve essere totale non totalitaria, vincendo una falsa idea di neutralità scolastica, indifferenza educativa, e disimpegno. L'educazione diffusa promuove l'apprendistato della libertà contro ogni monopolio (statale, scolastico, familiare, religioso, aziendale).

L'architettura di una città educante

Per Adolf Loos⁶ quando un uomo incontra in un bosco un tumulo di terra che segnala una trasformazione “poetica” della natura a opera dell'uomo quella è architettura. Il locus è un concetto ben più profondo del luogo. Esso è un concentrato di significati d'uso, di memoria, di racconti, di amore... Anche la scuola dovrebbe essere un locus: uno spazio pieno di storia e di poesia, senza tempo e senza artifici.

Quella dell'edilizia scolastica in Italia è una vecchia storia come peraltro quella della scuola stessa che nessuna pseudo- riforma è riuscita ancora a rinnovare. La qualità delle pochissime buone pratiche cui si può attingere porta con sé sempre tre elementi: investimenti adeguati, organizzazione della didattica rivoluzionata, gestione delle scuole in mano a un unico Ente, obbligo nella progettazione di un team multidisciplinare con anni di esperienza sul campo della scuola.

Gli edifici per l'educazione debbono essere nelle città e non nelle periferie ed essere riconoscibili dentro e fuori proprio come dovrebbe essere un monumento: una chiesa, un municipio, un teatro...Da qui la riflessione sugli architetti che non fanno tesoro dell'insegnamento della creatività e dell'amore per i luoghi importanti della nostra vita come quelli dedicati all'educazione privilegiando la funzione tecnica e le evoluzioni tecnologiche. Altra è la connotazione umanistica dell'architettura che si contrappone a quella del funzionalismo ingenuo che elude ogni valenza di natura formale e non soddisfa nemmeno i bisogni di funzionamento, se è vero che l'esigenza di dare significato ai luoghi dell'apprendere è interamente assorbita dalle banali ma ineluttabili questioni di sicurezza.

Il luogo infatti sarebbe di per sé sicuro e protettivo se lo si pensasse avendo chiara l'idea di scuola e l'idea di architettura insieme legate dalla voglia di costruire spazi accoglienti, inclusivi e al tempo stesso stimolanti, mai completamente scoperti e spiegati per essere ogni giorno nuovi a chi li abita e li usa. La scuola è uno spazio fisico e intellettuale autonomo culturalmente e giammai asservibile a una efficienza meccanica: un ambito della scoperta e dell'introspezione, della comunione, del dialogo come della esigenza di solitudine e di riflessione che non è più l'aula e il corridoio ma forse la piazza e la strada, il portico e il cortile.

Oggi gli spazi si sono progressivamente chiusi all'educazione, per radicalizzare i soli significati di istruzione e formazione e rinunciare all'vera creatività, confinando il fare arte tra le poetiche ed i linguaggi accessori e gli spazi al funzionalismo e al tecnicismo esasperato, come se l'aula con un computer su ogni banco trasfigurasse e sublimasse il suo valore banale di spazio fisico e cablato in un vero luogo. Nella scuola come in qualsiasi azione presente fin dall'origine dell'uomo che si è evoluto con l'apprendimento e la relazione non sono indifferenti i segni tangibili dell' “ intorno” in cui si apprende: poteva essere una foresta o una caverna, una capanna, un portico e un cortile, un chiostro, una basilica o un'abbazia: oggi può essere, altrettanto significativamente, uno spazio nuovo anche perché antico e ricolmo dei segni della storia dell'insegnare e dell'imparare a vivere.

Nel racconto del viaggio guidato dentro la città educante molti sono i luoghi da disegnare e da ridisegnare. Quasi la città nella sua interezza ed il suo intorno ambientale sono da riconcepire. Occorre ora mettere nero su bianco, nel senso del disegno anche solo raccontato e non necessariamente costruito come faceva Aldo Rossi. Ho preso i miei appunti e disegnato scene e luoghi nel viaggio breve con Paolo Mottana seguendo le sue parole e le sue considerazioni. Ho anche riletto in modo profondo ed attualizzato “La città giardino del domani” di Ebenezer Howard. Di due splendide utopie si può fare una realtà. Per trasformare la città e la campagna in città educante occorre intervenire anzitutto nei luoghi su cui posare una nuova organizzazione di quella che una volta chiamavamo scuola

perché non sia più distinta e separata dalla vita quotidiana e dai suoi personaggi e perché sia quel motore della conoscenza e della crescita che alla città manca da tempo.

Il viaggio dell'ultimo capitolo del libro "La città educante. Manifesto della educazione diffusa" fa intravedere come potrebbe essere questa città del futuro che non separa più l'urbanitas dalla campagna ma nemmeno la scuola dalla città e dalla campagna, la vita intera da tutte le sue mirabili varianti. Per poter prefigurare la vera città educante sarebbe necessario non separare più la città da una campagna abbandonata a sé stessa o allo sfruttamento selvaggio dei latifondi o lasciata alle disforie degli improvvisati borghesi agricoltori radical chic o dei falsi agriturismo. L'educazione si gioverebbe del fatto di avere a disposizione spazi urbani qualificati insieme a spazi rurali e selvatici tornati alla sostenibilità delle colture e della vita agreste. Sarebbe un male riprendere in mano l'utopia della città giardino del futuro e usarla per costruire un modello di città educante del futuro con tutti gli adattamenti e aggiornamenti necessari? Nel tentativo di fare un esperimento in unacittà vera, anche se piccola, sarebbe utile immettere quei germi positivi presenti in nuce nelle idee di Howard e dei suoi epigoni.

Si tratta di sgombrare il campo all'organizzazione eccessiva ed alle rigidità disegnative e simboliche da città ideale cinquecentesca persovrapporre una rete di connessioni virtuose e di nodi e portali significativi tra il verde e il costruito, tra i campi e i boschi, tra i monumenti e i cespugli. Il giardino urbano si fa campagna e viceversa un po' come avviene ancora per il Phoenix Park di Dublino, con le greggi in città e i cittadini in campagna senza soluzione di continuità tra una piazza e una radura, un bosco e un rondeaux. Le chiameremo le campagne urbane perché sono macchie di verde coltivato o selvaggio di collinette e di radure che contaminano il costruito e lo permeano di vita naturale e di orti urbani all'ennesima potenza. L'educazione qui è di casa più che tra i muri degli edifici, più che nelle piazze e nelle strade. La trasformazione di musei, teatri, biblioteche, castelli, botteghe e laboratori in portali e aule diffuse.

Da tempo stiamo girando e disegnando attorno a questi oggetti strani e misteriosi inseriti nella città accanto ai suoi edifici storici e ai suoi spazi emergenti (le piazze, i viali, le corti) in diverse occasioni virtuali dove hanno interpretato spazi diversi e multiformi, dal caffè letterario, all'internet point, dal laboratorio alla serra urbana, dalla biblioteca di quartiere all'aula vagante. Prendiamo le mosse dalla città "per parti" o da un piccolo borgo che è già di per sé una parte e un tutto. Identifichiamo i luoghi, i percorsi e le basi di partenza. Identifichiamo gli edifici e il costruito virtuoso che possano fungere da basi, tane, radure, piazze dell'educazione. In una prima fase i gruppetti (le classi che sperimentano o i gruppi visti orizzontali o verticali) si muoveranno sempre di più nell'arco della giornata e con il loro mentore dal portale collettivo verso tutte le "aule" diffuse dove troveranno, esperti, sapienti ed amici più grandi che soddisferanno le loro curiosità e la loro ricerca aiutandoli nel contempo a conoscere e apprendere. In una prima fase i portali potranno essere edifici contigui ed integrati composti di vecchie scuole riadattate, biblioteche, auditorium, manufatti che prima erano una cosa e ora ne saranno un'altra.

Quando studiavo la parte di città le caratteristiche di autonomia e di correlazione insieme con tutto l'organismo urbano si poteva pensare ad una mini town autosufficiente. Una parte di città potrebbe essere un quartiere che nella nostra idea urbana educante contiene in sé il portale, le vie e i luoghi dell'educare in stretta connessione e interscambio con gli altri portali e le altre reti della città. Cominciamo per semplicità da un quartiere. Compito dell'architetto educante è quello di disegnare o ridisegnare i luoghi e i loro nessi insieme a chi governa la città. Compito dell'educatore e dell'amministratore scolastico (finché duri) sarà quello di pensare alla organizzazione, ai tempi, alle aree educative, ai mentori e agli esperti, alla gestione e alla discreta organizzazione. La base o il portale educativo è un luogo multifunzionale di raccolta e di partenza dei gruppi. Può essere un complesso di biblioteche, auditorium, ateliers, piccoli laboratori aperti, piazze e cortili.

I gruppi di bambini che stanno apprendendo a leggere, scrivere, osservare la natura,

disegnare, scolpire, suonare e far di conto si ritroveranno sparsi per la città ora in una biblioteca, ora in un museo, ora in un giardino dove ci saranno spazi accoglienti e pronti all'uso.

I teams di ragazzi della fascia di età tra i 10 e i 14 anni sono impegnati nelle loro ricerche per argomenti trasversali mentre i giovani tra i 14 e i 19 anni si divertono a risolvere problemi di diversa natura attingendo ai media, alle risorse delle biblioteche multimediali, ai laboratori, alle botteghe ed agli archivi storici e scientifici. Non sarà difficile per una amministrazione municipale e scolastica svestite di burocrazia, per associazioni di cittadini e lavoratori volonterose e realmente no profit, e per una città aperta, capace e laboriosa organizzare giornate, settimane, mesi di educazione diffusa. Le formule e le soluzioni non sono già pronte all'uso, ogni realtà è diversa, ogni gruppo è diverso, ogni persona è diversa e l'educazione come l'insegnamento debbono giocoforza essere personalizzate e multiformi. Non c'è un ricettario dell'educazione diffusa. C'è uno scenario ideale dove collocare le diverse esperienze di volta in volta ed organizzare le persone, i luoghi il tempo e le cose da fare e da imparare a fare. Sisa che occorre nel tempo chiudere i reclusori scolastici, moltiplicare le occasioni di uso collettivo dei luoghi della città adattandone gli spazi e rendendoli pronti ad accogliere 24h su 24 i flussi di cittadini in formazione, da 0 a cento anni.

Educazione diffusa: trajet réel

Dalla pubblicazione del Manifesto e in concomitanza dell'uscita dell'"Educazione diffusa. Istruzioni per l'uso" in Italia stanno fiorendo non poche esperienze di "educazione diffusa" in vari contesti e con varie modalità: nelle scuole parentali e montessoriane, nelle esperienze di outdoor education come, con un po' più di difficoltà, nella scuola pubblica e statale. Qui una descrizione di alcune esperienze e un protocollo di un progetto di "educazione" diffusa in fase di avvio in una scuola elementare in provincia di Asti (Piemonte):

- Officina del fare e del sapere Gubbio (Scuola media)
- Scuola parentale nel bosco a Torino intrecciata con il metodo Montessori (cit. Montessori incontra)
- Educazione diffusa all'accademia artistica NABA di Milano

• Le scuole di Fuoriclasse in movimento di Save the Children Italia
“Con l'ambizione di contribuire, partendo dall'esperienza concreta del programma Fuoriclasse, al rinnovamento di metodologie e strumenti con cui si affronta il fenomeno della dispersione scolastica, è nata nel 2017 la rete di scuole Fuoriclasse in Movimento. Nel suo percorso di impegno insieme alle oltre 170 scuole aderenti, Save the Children si è contaminata con diverse esperienze educative, tra cui quella dell'educazione diffusa. Citiamo solo alcune esperienze che le scuole – con il sostegno delle associazioni partner (CISV, EaSlab, EDI, Kreattiva) – hanno realizzato nell'ultimo anno scolastico e che valorizzano i principi cardine dell'educazione diffusa.” Educazione diffusa...

- Il Progetto “Bimbisvegli” è invece il primo esperimento di educazione diffusa in una scuola pubblica i cui fondamenti sono qui di seguito riportati

Attenzione alla persona nei suoi specifici bisogni evolutivi, emotivi e cognitivi

Dopo anni di limitazione dei contatti sociali e di difficoltà nella offerta delle relazioni trapari, riteniamo urgente ed essenziale approntare una proposta educativa che ponga argine al trasferimento in virtuale di contatti ed interazioni, ed accogliere il grande bisogno di contenimento emotivo di bisogni sociali di grande importanza per tutto il futuro sviluppo della persona. quali l'interazione conflittuale e la negoziazione deisignificati che fa progredire la conoscenza, il gioco , l'apprendimento cooperativo, l'associazione di idee, l'inferenza basata su esperienza, la sensorialità, il confronto, la concertazione.

In età infantile sono presenti vere e proprie finestre evolutive attraverso le quali schemi cognitivi ed approcci sociali si strutturano, tanto da influenzare comportamenti e processi, non solo nel presente ma anche nel futuro.

La sperimentazione di situazioni e contesti reali permette ai bambini un forte aggancio motivazionale che, se sostenuto da riflessione e metacognizione, supporta lo sviluppo di un sé armonico ed equilibrato.

È dimostrato che la perdita di occasioni importanti quali quelle sopra delineate provoca deprivazioni che, superati i periodi critici, non sono più recuperabili.

Educazione diffusa

Ogni ambiente, con questo approccio, diventa potenzialmente un'opportunità educante a disposizione della comunità , permettendo al contempo una grande valorizzazione sociale ed etnografica delle professionalità e delle realtà culturali, artigiane e produttive del territorio, al contempo fornendo possibilità per la sperimentazione di una scuola in movimento, attiva, pienamente inserita nel contesto di riferimento e in interazione dinamica con esso...

Le lezioni all'aperto ed in modalità diffusa si svolgerebbero pertanto nelle consuete aree rurali normalmente già ampiamente utilizzate e praticate negli ultimi tre anni dalle classi i cui insegnanti mettono in pratica la metodologia "Bimbisvegli".

L'approccio didattico di scuola aperta e diffusa all'aperto, va concepito nella fase transitoria e provvisoria, come SCUOLA, ovvero un contesto ancora istituzionalizzato di insegnamento e di apprendimento finalizzato a CONOSCERE IL MONDO in cui le finalità (mete di lungo periodo, orizzonti di senso per l'azione contingente) sono rese esplicite e intenzionalmente perseguite e non sono spontanee o casuali.

Non per questo si tratta di un'attività rigidamente programmata perché gli obiettivi di apprendimento attraverso i quali le finalità sono conseguite vanno gestiti nel quotidiano con un atteggiamento aperto, con attenzione più al processo che al "programma", avendo cura di cogliere tutte le opportunità di apprendimento che i contesti/ambienti che vengono creati offrono e fare questo non solo con riferimento alle finalità e agli obiettivi dichiarati ma pronti a cogliere e a far fruttare l'inatteso.

Apprendimento esperienziale

La pedagogia Bimbisvegli assume l'esperienza come contesto e risorsa per l'apprendimento.

Già la semplice "esposizione" ad un'esperienza può generare apprendimento che sarà però prevalentemente implicito, non consapevole, non sistematizzato, ma assume anche il principio che non è l'esperienza in quanto tale a generare apprendimento ma è la riflessione sull'esperienza e nell'esperienza a potenziare l'apprendimento implicito, a renderlo consapevole e generativo.

Pur riconoscendo che la riflessione è un'attività cognitiva che avviene spontaneamente, nell'ambito della pedagogia Bimbisuegli trova posto in modo sistematico il riesame dell'esperienza compiuta attraverso l'attivazione del controllo metacognitivo e la riflessione. Strumenti possono essere domande flash oppure il portfolio e il diario di apprendimento, anch'essi oggetto di riesame e riflessione.

Didattica diffusa/decentrata

Pur restando la gestione del processo didattico nelle mani dell'insegnante, la funzione didattica può essere decentrata per alcuni aspetti presso gli alunni in forma di insegnamento tra pari, di peer tutoring, di autovalutazione, di co-valutazione, di revisione tra pari. Le funzioni di supporto e controllo, sempre in capo all'insegnante, sono esercitate nella logica del "fading", della loro progressiva diminuzione in ragione dello sviluppo dell'autonomia cognitiva ed emozionale e dello sviluppo da parte dello studente della capacità di controllo metacognitivo, di feedback e di calibrazione della propria azione.

Valutazione come opportunità di apprendimento

La valutazione assume significato e valore nella misura in cui è funzionale al sostegno e al miglioramento dell'apprendimento e non si configura come operazione contabile sugli apprendimenti. La valutazione è pertanto finalizzata a raccogliere elementi (o "indizi") sulla qualità dell'apprendimento in sviluppo da utilizzare come feedback per l'insegnante e l'alunno per arricchire l'apprendimento stesso. La valutazione così intesa passa dal paradigma della misurazione al paradigma indiziaro (Baldacci): le osservazioni forniscono "indizi probatori" del processo di sviluppo dell'apprendimento. Sulla base di indizi si formulano ipotesi che sono provvisorie, non portano ad un giudizio cristallizzato ma critico e articolato e che mira a rendere lo studente consapevole dei criteri di qualità dell'attività per orientare i suoi sforzi successivi. Il lockdown dovuto al covid-19 non è stato uguale per tutti i bambini, c'è chi ne ha sofferto di più e chi di meno, tutti quanti però sono stati bloccati nel loro bisogno di uscire di casa, di muoversi, di poter fare quelle che John Dewey definì "esperienze primarie", caratterizzate dall'approccio diretto alla conoscenza: da distinguersi dalle "esperienze secondarie", indirette e teoriche.

Il primo tipo di esperienze è in sintonia con la mente concreta dei bambini che imparano per "immersione" nella realtà, ossia partecipando mentalmente ma anche fisicamente, muovendosi e con tutti e cinque i sensi. Il progetto qui proposto assolve a questo bisogno fondamentale legato alla conoscenza e alla crescita fisica e psichica. Aiuta anche i bambini a superare gli effetti del lungo isolamento tra le mura domestiche per acquisire nuovamente la consuetudine alla vita sociale, alla relazione affettiva non solo limitata ai propri familiari ma anche ad amici e insegnanti, nonché a recuperare specifici apprendimenti che in assenza di una scuola in presenza non si sono verificati, lasciando così lacune più o meno accentuate nella loro formazione intellettuale. I pediatri stanno notando la presenza di fobie in molti bambini che li portano a voler restare al riparo tra le mura domestiche: l'esperienza del teatro potrebbe dunque svolgere anche una funzione "terapeutica" per quei bambini ancora intimoriti dalla circolazione del covid-19. Buone anche le misure di sicurezza per la salute.

Occorre assolutamente permettere alle bambine ed ai bambini in età scolare, di ritrovare l'aperto come contesto vitale ed espansivo, nel quale liberare ed esprimere la loro corporeità, il loro bisogno di muoversi, di entrare in contatto con la natura e più in generale con la vita reale che si svolge fuori dagli istituti scolastici e da quelli familiari. Lo stop forzato alle attività scolastiche è un'occasione per interrogarsi a fondo sulla qualità della formazione tradizionale, da molto tempo sotto giudizio per le sue evidenti insufficienze, così come sull'alternativa sperimentata in questi mesi, la didattica a distanza, che si è rivelata una pezza piuttosto fallimentare per rispondere alla

richiesta di esperienza che è il perno di ogni autentico processo educativo.

Una didattica, che pone al centro la dimensione esperienziale, la transazione con l'ambiente e il territorio, l'attività creativa e espressiva (in tutte le direzioni possibili della cultura simbolica, dal teatro alla danza, dalla pittura alla musica, dalla composizione poetica alla fotografia e al cinema), l'esplorazione e la vita di comunità, può essere non solo un modo per offrire ai ragazzi reclusi durante l'epidemia una possibilità di riscatto ma anche un terreno di sperimentazione di un'offerta educativa più coerente con le aspettative e le possibilità dei bambini.

Qui si tratta di mettere a punto un insieme di modalità educative che non siano il meccanico trasferimento all'aperto di ciò che si fa normalmente a scuola. Questa ipotesi, sostenuta da alcuni, non comporterebbe alcun significativo avanzamento nella vita e nell'apprendimento dei bambini, se non una boccata d'aria meno viziata.

Occorre coniugarla con un'idea forte di riattivazione del territorio, suscitando energie e risorse da esso, rendendo possibile l'interazione con molteplici figure (adulti e ragazzi che collaborino a vario titolo), con differenti contesti (dall'artigianato all'agricoltura alla zootecnica, dalle piccole imprese alle associazioni, dalle cooperative ai servizi municipali senza mancare la possibile interazione con soggetti singoli interessati a fornire il loro apporto in determinate attività), ma anche con una volontà di riformare massicciamente i contenuti dell'educazione, le modalità relazionali, il senso dell'apprendimento.

Per esempio riportando al centro il corpo e tutte le possibili attività che lo stimolino: dalle arti marziali allo sport, dalla meditazione alla bioenergetica, dal trekking alle bicicletate, dall'accampamento notturno all'animazione teatrale, dall'autoguarigione, all'educazione sessuale.

Rafforzando le attività manuali, anche in concorso con esperti della zona che offrano le loro competenze in ogni arte sensata (dalla falegnameria alla ceramica, dalla lavorazione dei metalli alle tecniche di costruzione e così via).

Incrementando la conoscenza delle diverse attività presenti nella zona, offrendo eventualmente anche piccoli servizi di cura e di aiuto a chi ne avesse bisogno, proponendo brevi tirocini lavorativi in ambiti differenziati (dalla gastronomia alle piccole riparazioni, dalla preparazione di abiti e costumi alle attività in fattoria e con gli animali ecc.).

Le discipline tradizionali devono porsi al servizio, secondo l'indicazione dell'"educazione diffusa", delle esperienze plenarie che essere nel mondo attivamente propone continuamente e non divenire la condizione per potervi intervenire. In questo senso sono le discipline a dover configurare eventuali laboratori di approfondimento laddove le esperienze vitali non permettessero di offrire sufficiente materia per includere nozioni linguistiche, matematiche, storico-geografiche o scientifiche. Il che peraltro deve portare anche a un continuo aggiornamento dei contenuti di esperienza includendo tradizioni locali, danze, cucina, cura della terra, pratiche di orientamento nella natura, di riconoscimento di erbe, piante, fiori, animali, di manutenzione dei sentieri e così via.

Tutto questo in un clima che faccia dell'apprendimento l'effetto della pratica vitale, del tutto liberato dall'ingombro delle valutazioni che non siano sotto forma di diari, di memorie, di elaborazioni collettive, di confronti sull'efficacia operativa e cognitiva delle azioni messe in atto, sulla riflessione condivisa in momenti di colloquio o di assemblea collettiva, come la pedagogia libertaria da tanto tempo ci ha insegnato, anche per favorire la responsabilità e l'autoconsapevolezza dei soggetti coinvolti.

Riservando inoltre tempo e spazio alla libera interazione dei bambini, al gioco libero, al riposo, al piacere di essere e di stare convivialmente, ludicamente, affettuosamente.

Occorre che l'insegnante riconfiguri il suo ruolo ripensandosi come una guida indiana, come un mentore, come un accompagnatore, come un operaio al servizio dell'esperienza.

Una riattivazione di questo genere deve costringere i municipi e i privati interessati, nonché i genitori e le istituzioni tutte, a premere perché il paesaggio e l'architettura urbana si riconfiguri pensandosi anche e soprattutto in funzione della libera mobilità di bambini e adolescenti, in funzione della loro esperienza, liberando zone, assegnando a orari prestabili spazi normalmente destinati unicamente alla circolazione delle merci, concedendo l'uso di edifici inutilizzati, insomma modificando radicalmente la destinazione

d'uso dei propri territori con la priorità di rendere possibile ai più piccoli di percorrerli senza pericolo e di ritornare ad abitarli come presenza viva, spontanea, curiosa, attiva, capace di catalizzare anche il resto del mondo adulto in ritmi e modalità di interazione sociale diversi perché inclusivi di questa popolazione da troppo tempo emarginata e reclusa nelle sedi scolastiche.

Per disegnare una città educante cominciando da una sua piccola parte e da un piccolo progetto sperimentale di educazione diffusa come quello qui descritto, magari trasversale a diverse porzioni di territorio (un quartiere, un parco, una rete di vie, di luoghi e di spazi aperti..) si individuerà una rete di posti adatti e compatibili con una mobilità leggera a partire da una base che funga da luogo di raccolta e autorganizzazione delle attività, dei tempi, delle mete giornaliere, dei gruppi e delle loro guide.

Mettere in pratica seppure in via sperimentale principi di educazione diffusa comporta infatti anche una serie di interventi progressivi sulla città e sul territorio in termini di recupero, riuso, trasformazione anche in progettazione e costruzione collettiva e partecipata (cfr Giancarlo De Carlo) a partire in via provvisoria da vecchie «scuole» o da centri culturali da trasformare o riadattare.

Qui alcuni suggerimenti utili che terremo presenti nello sviluppo concreto del progetto.

□ *Si può pensare all'inizio, ma non solo, di disegnare un kit di strumenti per l'educazione diffusa da custodire nella "base" di partenza (un sedile, un piano portatile di lavoro, contenitori e borse leggeri e adatti a tutte le età) come la formidabile invenzione degli impressionisti che dagli atelier chiusi si diffondevano "en plein air" con in spalla il loro geniale trabiccolo mobile.*

□ *Aprire e unire le aule tradizionali in spazi aperti e contigui a cortili o corti aperti o trasparenti facendovi penetrare il verde in forma di orti, giardini, prati e cespugli. Con l'aiuto di genitori, artigiani, architetti-mentori volontari.*

□ *Cominciare ad eliminare le gerarchie di corridoi e disimpegni, di arredi emblematici come banchi, cattedre etc per ripensare e ricostruire ambiti non fatti per stare immobili ma per passare, partire, tornare, radunarsi in piccoli gruppi, concertare e preparare le attività da fare altrove, diffusamente.*

□ *Abbatte pareti e sostituirle con arredi mobili e postazioni di transito o breve raduno. Pensare spazi articolati con angoli e quinte mobili collegati a piccoli teatri, piani di lavoro aggregabili, piccoli soggiorni per discutere, organizzare, fare resoconti e bilanci delle differenti e diffuse attività. Una pianta ultraflessibile ed ultra mobile da costruire rapidamente di volta in volta.*

□ *Il colore, il verde, gli open spaces e gli interventi decorativi e mutanti di bambini e ragazzi guidati da artisti possono accompagnare il passaggio dalla "scuola chiusa" al portale, alla base. Molte suppellettili e sussidi fissi possono già da ora essere sostituiti dal virtuoso uso di un digitale autogestito.*

Una base costituirebbe a regime la sintesi di almeno una decina di vecchi reclusori scolastici. In una cittadina di venticinquemila abitanti ce ne sarebbero al massimo due collegati a tanti "luoghi educanti".

A questo testo hanno contribuito oltre ai maestri protagonisti del progetto (Mariagrazia Audenino Maria Molino, Giampiero Monaca) esperti nel campo della filosofia dell'educazione, della pedagogia, della giurisprudenza e della psicologia (Giuseppe Campagnoli saggista, architetto, già docente e preside, Paolo Mottana docente di filosofia dell'educazione della Università Bicocca di Milano, Gianni Marconato pedagogista, Antonino Attanasio esperto di diritto pubblico, Paola Nicolini docente di psicologia dell'educazione dell'Università di Macerata,...Anna Oliveiro Ferraris, scrittrice, psicoterapeuta, prof. emerito di psicologia dello sviluppo alla Sapienza di Roma, Giuseppe Paschetto insegnante ed esperto di innovazione didattica.

Osservatore scientifico del progetto il dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Macerata.

Riferimenti e Bibliografia

Riferimenti

- G. Brougère et H. Bézille, « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation », *Revue française de pédagogie*, no 158, janvier-mars 2007, p. 117-160.
- P. Mottana, *Piccolo manuale di controeducazione*, Milan, Mimesis, 2012, p. 9-10. Toutes les traductions sont de moi.
- D. Moreau, « Présentation », *Le Télémaque*, no 49 : L'éducation diffuse, 2016, p. 31-50.
- Illich, *Œuvres complètes*, vol. 1, Paris, Fayard, 2003.
- Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa, Florence.
- C. Fourier, *Œuvres complètes*, Paris, Anthropos, 1966.
- G. Leopardi, *Zibaldone* [1898], trad. fr. B. Schefer, Paris, Allia, 2019, p. 1439.
- É. Freinet, *Naissance d'une pédagogie populaire*, Paris, Maspero, 1968.
- P. Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Points, 2014.
- R. Schérer, *Émile perverti ou des rapports entre l'éducation et la sexualité*, Monaco – Paris, Désordres-Laurence Viallet, 2006.
- P. Mottana, « Richiamare bambini e ragazzi nella vita sociale », 14 décembre 2016, en ligne à l'adresse suivante : <http://www.paolomottana.it/2016/12/14/educazione-diffusa/> (mis en ligne le 14 décembre 2016 ; consulté le 16 novembre 2021).
- P. Mottana, « Per chi ha orecchie dure (e troppo lunghe) : cosa è controeducazione », 22 mars 2013, en ligne à l'adresse suivante : <http://www.paolomottana.it/2013/03/22/per-chi-ha-orecchie-dure-e-troppo-lunghe-cosa-e-controeducazione/> (mis en ligne le 22 mars 2013 ; consulté le 16 novembre 2021).
- G. Campagnoli, « Controeducazione ed ultrarchitettura », *ReseArt*, 4 octobre 2016, en ligne à l'adresse suivante : <https://researt.net/2016/10/04/controeducazione-ed-ultrarchitettura/> (mis en ligne le 4 octobre 2016 ; consulté le 16 novembre 2021).
- Rossi, *L'architettura della città*, Padoue, Marsilio, 1966.
- G. de Carlo, *L'architettura della partecipazione*, Macerata, Quodlibet, 2013.
- C. Ward, *Architettura del dissenso*, Milan, Elèuthera, 2017.
- C. Collodi, *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino* [1881], Florence, Giunti, 2002.
- Tucidide, *La guerra del Peloponneso*, orazione di Pericle, II, 41, Milan, BUR Rizzoli, 1985.
- F. de Anna, cité par G. Campagnoli, « Linee Guida per l'edilizia scolastica, un passo avanti ? », *Education2.0*, en ligne à l'adresse suivante : <http://www.educationduepuntozero.it/politiche-educative/linee-guida-l-edilizia-scolastica-passo-avanti-4074004890.shtml> (mis en ligne le 12 juin 2013 ; consulté le 16 novembre 2021).
- P. Mottana et G. Campagnoli, *La città educante. Manifesto della educazione diffusa*, Trieste, Asterios, 2017.
- *Il Manifesto dell'educazione diffusa*, publié par la revue *Comune info*, en ligne à l'adresse suivante : <https://comune-info.net/manifesto-educazione-diffusa/> (mis en ligne le 30 juillet 2018 ; consulté le 19 novembre 2021).
- P. Mottana et G. Campagnoli, *La città educante...*, p. 9.
- C. Ward, *L'educazione incidentale*, Milan, Elèuthera, 2018.
- E. Howard, *La città giardino del domani*, Trieste, Asterios, 2017.
- C. Ward, *Architettura del dissenso*.
- Loos, *Ornament et crime*, Paris, Payot et Rivages, 2003.
- E. Howard, *La città giardino del domani*.

- P. Mottana et G. Campagnoli, *Educazione diffusa. Istruzioni per l'uso*, Florence, Terra Nuova Edizioni, 2020.
- S. Coluccelli, *Montessori incontra... Intrecci pedagogici tra scuola montessoriana e didattiche non tradizionali*, Trento, Erickson, 2018, p. 99-113.

Bibliografia

- AA.VV. (2018) *Il Manifesto della educazione diffusa*. Comune-info.net Roma
- Bion W.R., (1990), *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma
- Campagnoli G. (2007) *L'architettura della scuola*. Franco Angeli Milano
- Campagnoli G. (2016) *Oltre le aule. La scuola en plein air*. Apple Books
- Campagnoli G. (2019) *L'architettura di una città educante*. ReseArt Edizioni Pesaro
- Capitini A., (1967-1968), *Educazione aperta*. voll. I & II., La Nuova Italia, Firenze.
- Codello F., *Né obbedire né comandare. Lessico libertario*, Eleuthera, Milano.
- Dewey J., (2014), *Esperienza ed educazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Freinet E., Freinet C., (1976), *Nascita di una pedagogia popolare*, La Nuova Italia, Firenze
- Fourier C., (1966), *Oeuvres complètes*, Anthropos, Parigi.
- Freire P., (2002), *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino.
- Illich I., (2010), *Descolarizzare la società*, Mimesis, Milano.
- Montessori M., (2008), *Educare alla libertà*, Mondadori, Milano.
- Mottana P., (1993), *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e all'elaborazione dei processi di apprendimento*, Armando, Roma.
- Mottana P., (2015), *Cattivi maestri. La controeducazione di Schérer*, Vaneigem, Bey, Castelvevchi, Roma.
- Mottana P., Campagnoli G., (2017), *La città educante. Manifesto dell'educazione diffusa. Come oltre passare la scuola*, Asterios, Trieste.
- Mottana P., Campagnoli G (2020) *Educazione diffusa istruzioni per l'uso* Terra Nuova Edizioni Firenze
- Fourier C., (2006), *Vers une enfance majeure*, La Fabrique, Parigi.
- Tramma S., (2009). *Pedagogia della comunità . Criticità e prospettive educative*, Franco Angeli, Milano.
- Vigilante A., Vittoria P., (2011), *Pedagogia della liberazione*. Freire, Boal, Capitini, Dolci, Edizioni del Rosone, Foggia.
- Ward C., (2018), *L'educazione incidentale*, Eleuthera, Milano

