

Scuola: spazio all'azione



23 Settembre 2020

Foto di Francesco de Robilant

Federica Lucchesini Sara Honegger



Le scuole hanno riaperto a settembre e nella stragrande maggioranza dei casi con i banchi messi in fila e rivolti alla cattedra, sul punto indicato a terra dallo scotch. Toccherà starci il più a lungo possibile, evitando di muoversi e portando la mascherina se si parla.

Per un momento si è creduto che l'emergenza pandemica fosse l'occasione per scardinare l'architettura istituzionale, per provare a far funzionare davvero una scuola per tutte e tutti. Le conoscenze non ci mancano su come possa essere organizzato uno spazio favorevole all'apprendimento spontaneo ed efficace, su come ogni ambiente possa farsi teatro di esperienze educative. Ne hanno scritto le e i grandi e migliaia di epigoni. I movimenti del corpo nello spazio e le relazioni materiali e simboliche con gli oggetti presenti nell'ambiente sono il medium del processo di apprendimento; come si sta in un luogo, con quali cose e con quali movimenti, sono determinanti la riuscita, il senso, la natura degli apprendimenti. Possiamo riscoprirlo ogni volta, distillare queste sapienze dalle maestre e dai maestri o scovarle nei papers delle facoltà di scienze cognitive o psicologia evolutiva.

Invece, a settembre le scuole riaprono nella confusione, nell'incertezza, nell'ignoranza: la richiesta è di mantenere sempre la distanza di un metro, di

muoversi il meno possibile, di non incrociarsi, non scambiarsi materiali, non fare lavori di gruppo, non cantare o suonare strumenti, non passarsi, portare, costruire oggetti.

È la scuola del “non”, dei divieti, la stessa che ha chiuso a fine febbraio 2020 con in più le norme anti contagio: indispensabile a supportare le attività produttive in quanto luogo deputato alla custodia delle persone più giovani, impossibile da cambiare, nel complesso di discorsi, norme, spazi e impliciti che la ripropone immutabile.

Potevamo fare qualcosa di molto meglio per circa otto milioni di piccole e giovani persone che andranno nelle scuole.

Ci mancano la generosità, il desiderio, l'azione politica collettiva? Ci mancano i numeri, le possibilità storiche, gli strumenti culturali e di lotta? Perché non esiste più un'alleanza intergenerazionale, come per la crisi ecologica? L'amore per l'infanzia, il riconoscimento nel nuovo venuto delle promesse utopiche di riscatto, sono retoriche che il nostro puerocentrismo adora sentire intonate in occasione del centocinquantenario di Maria Montessori, ma che ci ripugnano nel prezzo attivo che domandano.

La scuola è un'istituzione: o se ne crea un'altra o dentro quella che c'è si deve lottare sull'organizzazione e sulle leggi. Un lavoro politico che la classe docente per sua composizione non sa fare e, a quanto pare, non ci sono su altri livelli organizzazioni in grado di portarlo avanti. Quindi? Misuriamoci su questo, urgentemente.

Intanto in classe, nelle aule, ci stanno le bimbe e i bimbi e chi tra noi insegna. Si tratterà di starci senza rinunciare a lavorare, pensare, capire, vivere, creando strumenti di sopportazione, di sublimazione, di liberazione e di scambio anche così. Dovremo documentare e denunciare ciò che accade e riflettere sulle soluzioni didattiche inventate e soprattutto dovremo organizzarci perché non succeda più. Proprio perché le più piccole e giovani saranno messe di fronte a un'esperienza di scuola mortificante, in piena regressione disciplinare, dobbiamo tornare a leggere le pagine dei classici. I segni linguistici e retorici del tempo non riducono la forza ispiratrice dei testi che possiamo condividere, passarci, ricordarci per formarci all'azione e al pensiero comuni.

Di Maria Montessori abbiamo scelto qualche passo dedicato all'ambiente e all'attività spontanea e all'apprendistato culturale della prima infanzia, con ciò volendo anche sottolineare il paradosso della sua sfrenata celebrazione proprio in questo settembre, proprio nel momento in cui l'attività spontanea, la libera scelta, l'osservazione rispettosa e l'attenzione resa all'infanzia con l'offerta di un ambiente pensato e predisposto saranno ridotti a zero. Si è parlato costantemente di aule e di banchi proprio in concomitanza della vuota esaltazione della pedagoga che ha radicalmente rinnegato quella forma di vita e di lavoro culturale: il comando a non toccare e a non muoversi sarà ripetuto in moltissime classi del primo ciclo.

Quando si parla di scuola caserma, e di come ricavare dentro le istituzioni momenti istituenti che diano forza e margini di libertà e azione ai più

sottomessi, non si può non ricorrere a Fernand Oury. Con le maestre e i maestri della Pedagogia Istituzionale, portò Freinet e Lacan nelle scuole delle periferie urbane, dimostrando che l'organizzazione autonoma della vita e del lavoro comuni – quando non è delegata e viene elaborata con il linguaggio e i desideri – ci rende meno sottomessi e meno nocivi anche dentro l'inferno. È sempre difficile antologizzare i testi di Oury, calati nel dialogo e negli scambi collettivi del momento, ma abbiamo scelto due passi in cui parla di come gli spazi siano decisivi anche per gli scambi che vi avvengono, ironizzando feroce sull'immobilità della scuola.

Infine abbiamo preso due stralci da Colin Ward, urbanista e pensatore anarchico che ha pensato al bambino e alla città e ha animato e riconosciuto tante esperienze che nella storia hanno dimostrato che si può fare e che si deve volere, che bisogna lottare perché la scuola caserma non è e non sarà mai la sola possibilità per la giovinezza di acculturarsi, con o senza virus. (Gli Asini)

L'ambiente di Maria Montessori

Il metodo di osservazione è stabilito su una sola base: cioè che i bambini possano liberamente esprimersi e così rivelarci bisogni e attitudini che rimangono nascosti o repressi quando non esista un ambiente adatto a permettere la loro attività spontanea. Infine occorre che insieme a un osservatore esista la cosa da osservare, e, se è necessaria una preparazione nell'osservatore perché sappia “vedere” e “raccogliere” la verità, occorre pure preparare dall'altro lato condizioni che rendano possibile la manifestazione dei caratteri naturali nei bambini.

Quest'ultima parte del problema, che nessuno aveva ancora preso in considerazione nella “pedagogia” mi sembrò veramente importante e la più direttamente pedagogica: poichè si rivolgeva alla vita attiva del bambino.

Cominciai dunque col fare costruire un arredamento scolastico che fosse proporzionato al bambino e che rispondesse al suo bisogno di agire intelligentemente.

M. Montessori, *La scoperta del bambino* 1948 (Garzanti 1999, pp. 50-51)

L'attività spontanea

Le leggi naturali dello sviluppo stimolano i bambini di questa età [dai 3 ai 6 anni] a esperienze sull'ambiente mediante l'uso delle mani, e non soltanto per fini pratici, ma anche per fini culturali.

Lasciati nel nuovo ambiente li vediamo manifestare caratteristiche e capacità differenti da quelle che sono state comunemente osservate. Non solo appaiono più contenti, ma così pieni d'interesse per le loro occupazioni da

divenire “lavoratori infaticabili”. Grazie a queste esperienze la loro mente sembra dilatarsi e farsi avida di sapere.

Fu così che accadde per l’“esplosione” della scrittura e fu questo il primo fenomeno che attrasse l’attenzione su questa sconosciuta vita psichica del bambino. Ma l’esplosione della scrittura era soltanto il fumo che esce dalla pipa: la vera esplosione era quella della personalità del bambino. Lo si poteva paragonare a una montagna, che era solida ed eternamente uguale, ma che contiene un fuoco nascosto: un bel giorno si ode uno scoppio e, attraverso quella massa, il fuoco divampa; da questa esplosione di fuoco, fumo e sostanze sconosciute, gli esperti potranno dedurre ciò che la terra contiene.

Ora le manifestazioni psichiche che venivano spontaneamente dal bambino posto in un ambiente di vita reale, con oggetti proporzionati a lui, furono insieme chiare e sorprendenti. E fu seguendole e cercando di aiutarle e di interpretarle che venne costruito il nostro metodo di educazione.

Il manifestarsi di nuovi caratteri non fu opera di un metodo nel senso comunemente inteso; ma risultò da condizioni di ambiente che allontanavano ostacoli e offrivano mezzi di attività di libera scelta. E il metodo fu costruito ed elaborato sulla guida dei fenomeni progressivi dei bambini. Tutto, si può affermare, cominciò da una “scoperta” sulla psicologia infantile; infatti Peary, che in quel tempo aveva scoperto il Polo Nord, chiamò il nostro lavoro: “La scoperta dell’anima umana”, invece di chiamarlo “nuovo metodo di educazione”.

Due gruppi di fatti importanti risaltano da quelle rivelazioni. Una è che la mente del bambino è capace di acquisire cultura in un periodo della vita in cui nessuno avrebbe potuto crederlo possibile, ma la acquista solo attraverso la propria attività. La cultura può essere ricevuta soltanto attraverso il lavoro e l’accresciuta realizzazione di se stessi. Oggi che conosciamo il potere della mente ricettiva nel periodo fra i tre e i sei anni, sappiamo che esiste questa possibilità di acquistare cultura in tenera età. Un altro fatto importante si riferisce allo sviluppo del carattere, del quale dirò in un altro capitolo. Tratterò ora soltanto del primo gruppo: l’acquisizione della cultura per mezzo dell’attività spontanea.

M. Montessori, *La mente del bambino* 1949

(edizione Garzanti 1981, pp. 170-171)

La conquista dell’indipendenza

Il primo problema dell’educazione è di provvedere al bambino un ambiente che gli permetta di sviluppare le funzioni a lui assegnate dalla natura. Il che non significa soltanto accontentare il bambino e permettergli di fare ciò che gli

piace, ma disporci a collaborare con un comando della natura, con una delle sue leggi, la quale decreta che lo sviluppo si effettui per mezzo di esperienze nell'ambiente. Col suo primo passo il bambino raggiunge un più alto livello di esperienze. Se osserviamo il bambino in questo momento del suo sviluppo vediamo che egli ha la tendenza a conseguire un'ulteriore indipendenza. Desidera agire secondo la propria volontà, cioè vuole trasportare cose, vestirsi, spogliarsi da solo, mangiare da sé, ecc. e non è questo effetto di suggerimenti che lo stimolino. Egli ha in sé un così vitale impulso che i nostri sforzi sono generalmente spesi, al contrario, per trattenerlo dall'agire: ora, opponendo questa resistenza l'adulto non si oppone al bambino, ma alla natura stessa, poiché il bimbo con la sua volontà collabora con la natura e obbedisce passo per passo alle sue leggi; prima su una direttiva poi su un'altra egli acquista una sempre crescente indipendenza da coloro che l'attorniano, finché giunge il momento in cui vorrà anche conquistare la propria indipendenza mentale. Mostrerà allora la tendenza a sviluppare la propria mente attraverso esperienze proprie e non esperienze degli altri; incomincerà a cercare la ragione delle cose. Su questa linea di sviluppo, si costruisce l'individualità umana durante il periodo dell'infanzia. Non si tratta di una teoria o di un'opinione, ma di fatti chiari e naturali vagliati dall'osservazione. Quando diciamo che dobbiamo rendere completa la libertà del bambino, che la sua indipendenza e il suo normale funzionamento devono essere assicurati dalla società, non parliamo di un vago ideale, ma ci riferiamo a osservazioni dirette sulla vita, sulla natura, rivelatrici di questa verità. Soltanto per mezzo della libertà e delle esperienze sull'ambiente l'uomo può svilupparsi.

M. Montessori, *La mente del bambino* 1949

(edizione Garzanti 1981, pp. 91-92)

Del mio metodo in generale

Il fanciullo non può condurre una vita regolare nel mondo complicato degli adulti. Intanto è palese che l'adulto, con la continua sorveglianza, con gli ammonimenti ininterrotti, coi suoi comandi arbitrari disturba e impedisce lo sviluppo del bambino. Si soffocano così tutte le forze buone che stanno per germogliare; e al fanciullo non rimane che una cosa sola: il desiderio intenso di liberarsi il più possibile da tutto e da tutti.

Abbandoniamo, dunque, la parte del carceriere e prendiamoci cura, invece, di preparargli un ambiente in cui si possa fare a meno, quanto più è possibile, di stancarlo con la nostra sorveglianza e i nostri insegnamenti. Bisogna persuadersi che quanto più l'ambiente corrisponderà ai bisogni del bambino, tanto più limitata potrà essere l'attività dell'insegnante. Qui, però, non si deve dimenticare un principio importante. Dare la libertà al bambino non vuol dire abbandonarlo a se stesso e, tanto meno, trascurarlo. L'aiuto che diamo all'anima infantile non dev'essere indifferenza passiva di fronte a tutte le

difficoltà del suo sviluppo; piuttosto dobbiamo assecondare questo sviluppo con prudenza e con cura affettuosa.

Del resto, anche nel solo preparare con ogni cura l'ambiente del bambino abbiamo già un grave compito, giacché si tratta di creare un mondo nuovo: il mondo dell'infanzia.

Appena si sono preparati i piccoli mobili di cui i bambini abbisognano, subito vediamo che la loro attività si ordina in modo incredibile. I loro movimenti sono diretti dalla forza di volontà; essi riescono benissimo a rimanere soli, senza pericolo, poiché sanno quello che vogliono. Nei bambini v'è un bisogno di agire quasi più forte di quello di nutrirsi, ma noi non lo possiamo riconoscere poiché è mancato finora il campo di attività adatto. Se noi glielo daremo, vedremo questi piccoli tormentatori, sempre malcontenti, convertirsi in allegri operai.

M. Montessori, *Il bambino in famiglia* 1956

(edizione Garzanti 2000, pp.55-56)

Spazidi Fernand Oury

Nel fanciullo sembra costituirsi, attorno al suo corpo, un margine di spazio che non è ancora il mondo esteriore, ma in cui potrebbe travasare la sua sensibilità sotto forma di apprensione o di intolleranza verso gli altri. Se questa zona è violata senza ch'egli se lo aspetti, o senza che lo consenta, egli reagisce come a un dolore del suo proprio corpo. È il suo margine di sicurezza.

(H. Wallon)

Questo margine di sicurezza lo ritroviamo molto più esteso in alcuni malati mentali, quando qualcuno oltrepassa ciò che Racamier chiama "distanza critica" appaiono fenomeni di angoscia e di aggressività. I cani e i gatti hanno un modo assai particolare di delimitare la loro zona d'influenza e il loro spazio di sicurezza.

Il modo con cui viene vissuto lo spazio dai maestri e dagli alunni in una classe ci sembra avere grande importanza per la loro salute mentale. Sentirsi "a casa propria" là dove si è, sembra una delle condizioni preliminari per ogni impegno personale in una qualsiasi azione, e tanto più in azioni come l'educazione e l'apprendimento. È ciò che aveva capito Maria Montessori creando la "casa dei bambini", dove i bambini dovevano avere il loro posto, cosa nuova a quell'epoca.

L'amministrazione si sforza di costruire edifici abitabili dai ragazzi, classi abbastanza ampie, luminose, tavole particolarmente adattate e sedili a schienale "opportunamente convesso". Ma se queste condizioni sono

necessarie, non sono sufficienti perché i luoghi possano essere abitati dai bambini. Certi ambulatori, centri terapeutici, perfino certe scuole sono, da questo punto di vista, significativi. È necessario prendere possesso di questi luoghi anonimi.

A un livello inferiore si potrebbe ricordare il comportamento di certe persone che sentono il bisogno di notare, di firmare il loro spazio: che si tratti di disegni sul muro o del mazzo di fiori in una camera d'albergo perché non sia anonima; dell'installazione del campeggio che, più o meno inconsciamente, viene delimitata o della bandiera su un nuovo territorio, l'uomo contraddistingue il luogo con il suo segno e ne prende possesso.

Anche se costruita per bambini, la classe resta impersonale, anonima, ed è possibile paragonare le scuole a grandi magazzini in cui si vende la cultura.

Sarebbe forse interessante ricercare il significato del nome "che, sul banco, la noia degli scolari incide con il vecchio chiodo" [cit. V. Hugo]. Meno lo scolaro si sente a casa sua, meno si sente sicuro, più sente il bisogno di attaccarsi. Incidere sulla tavola permette di esteriorizzare contemporaneamente l'angoscia e l'aggressività; lo scolaro tenta di distruggere questo materiale di cui non può appropriarsi, malgrado i regolamenti scolastici.

D'altra parte non occorre molta immaginazione per segnare su ogni tavola il nome del bambino, e dare a ciascuno un cassetto che sia strettamente personale.

L'adulto inoltre può creare luoghi portando nuovi oggetti: per esempio la tipografia. Intorno alla tipografia ci sono dei vuoti e i vuoti sono i posti futuri dei bambini; sono "spazi organizzati" per fare qualche cosa, spazi che hanno un significato: il posto dell'inchiostatore, il posto dell'incaricato dei fogli, spazi che saranno sottoposti a leggi.

La vita della classe si svolge in uno spazio, entro limiti geografici. L'importanza data all'organizzazione di questo spazio, alle condizioni materiali ottimali per ottenere un buon ambientamento della classe, viene valorizzata dalla pedagogia.

Questo spazio, questo primo asse della classe, il suo luogo dal punto di vista puramente architettonico, o, dal punto di vista per noi più fondamentale, di "luogo d'esistenza" degli esseri che vi stanno, come individui e come esseri in un gruppo, tra altri, è, prima di tutto, un luogo per sopravvivere, per vivere, per parlare, per conoscere cose e persone, per trovare, forse, sé e gli altri. È un "luogo di incontro", condizione essenziale per ogni scambio.

La scuola-caserma: un problema di architettura?

“Il nuovo è preferibile al vecchio, il grande al piccolo, il mosaico ai tristi muri di una volta, ecc. Non dimenticare le grandi aperture e i prati per la clorofilla, ecc”.

Tuttavia il rapporto [Oury si riferisce a un documento stilato per l'esposizione dell'architettura scolastica tenutasi a Parigi nel 1963] non comprende richieste degli insegnanti in materia di architettura. Forse perché gli utenti non riescono neppure a immaginare che una loro richiesta possa essere accolta? La spiegazione sembra insufficiente. È perché ci sono altre domande più urgenti ma poco realiste come questa: 25 alunni al massimo; spazio nella classe; un comfort minimo (insonorizzazione); comodità (acqua, elettricità che sia possibile usare); spazi per ordinare le cose in modo accessibile agli alunni... Tutte domande che si riferiscono alla classe, solo luogo vissuto.

La scuola, come luogo di vita, non sembra neppure esistere nell'immaginario degli utenti: è impensabile. Che si dia loro la parola, e i sorveglianti richiederanno altoparlanti, torri di osservazione, citofoni, e posti d'ascolto per agevolare il loro compito. Fiori, erba? Spazi da proteggere, nuove proibizioni, nuove tensioni: del lavoro supplementare? Grazie no.

Eppure ognuno sa che “l'ambiente scolastico” ha un'enorme importanza per il rendimento, la fatica, la salute. Ma bisogna essere ben ingenui per credere (e ben intelligenti per far credere) che questo famoso “ambiente” è determinato dal solo fattore architettonico. Ognuno sa che esistono delle “buone, vecchie scuole” e degli inferni nuovi e uno studio un po' serio obbliga a prendere in considerazione una decina di fattori. Allora perché privilegiare il fattore architettura?

Perché “si vede”? Perché “si capisce”? Perché “si vende”? Forse semplicemente perché l'architettura permette di cambiare (l'apparenza della) scuola senza toccare l'essenza: le relazioni e l'architettura delle relazioni ossia le istituzioni. Edifici nuovi, gadget costosi, volumi, colori, estetismo; per una nuova maschera dell'Educazione Nazionale.

F. Oury e J. Pain, *Rapporto dalla scuola-caserma. Come l'insegnamento tradizionale distrugge il desiderio di conoscere e di esprimersi*, 1972

(Emme Edizioni 1980, p. 323)

Educazione incidentale di Colin Ward

Nel diciannovesimo secolo, il romanziere Lev Tolstoj decise di aprire una scuola nel suo piccolo villaggio russo, così pensò di fare prima un tour conoscitivo nelle scuole tedesche, francesi e britanniche. Dopo averlo fatto, la sua conclusione fu che “l'istruzione è un tentativo di controllare ciò che già avviene spontaneamente attraverso la cultura: essa è cultura sottoposta a

restrizioni". A Marsiglia andò a visitare ogni singola scuola per parlare sia con i bambini che con i genitori. E si convinse che le scuole erano luoghi orribili. Gli edifici erano simili a prigioni e i bambini apprendevano meccanicamente il contenuto dei libri, il che li lasciava con scarse capacità di lettura e scrittura e con nessuna capacità critica.

Com'era possibile che accadesse una cosa del genere? Tolstoj trova la risposta girovagando per la città, visitando i bar, i musei, le botteghe, il molo e le bancarelle di libri. Scoprì così che la vera istruzione proveniva dall'ambiente circostante. Oltre un secolo più tardi, alcuni educatori occidentali avrebbero fatto la stessa scoperta. Conosciuti come i *descolarizzatori*, includevano tra i loro ranghi persone del calibro di Ivan Illich in Messico e di John Holt, Paul Goodman ed Everett Reimer negli Stati Uniti. Costoro idearono sia le cosiddette *storefront schools*, ovvero scuole non convenzionali che avevano sede in luoghi inutilizzati come i negozi abbandonati, sia "le reti di apprendimento", grazie alle quali le persone che cercavano un particolare tipo di conoscenza potevano acquisirla da un professionista disponibile. E ancora inventarono la *School without Walls*, la scuola senza mura, trasformando la città stessa in un luogo di apprendimento. Negli anni Sessanta, il Parkway Education Program di Philadelphia aprì una sede che veniva utilizzata come ufficio e che ospitava anche gli armadietti degli alunni, ma gli studenti d'arte venivano mandati nei musei, quelli di biologia al parco zoologico, quelli di applicazioni tecniche nelle officine meccaniche e quelli di economia e commercio, tutti tra i 14 e i 18 anni, negli uffici contabili delle aziende o nelle sedi dei giornali. Nella Metro High School di Chicago accadeva la stessa cosa: gli studenti raggiungevano, tramite autobus, tram e metropolitana, i luoghi della città dove era possibile apprendere. La Metro Education di Montreal si appoggiava alla metropolitana cittadina per consentire un rapido accesso a una molteplicità di strutture abbandonate o sottoutilizzate: cinema, uffici, parchi, ristoranti, biblioteche, cliniche e laboratori. Tutte le risorse per l'apprendimento erano già lì. Ma ovviamente queste attività erano in contraddizione con la configurazione ormai secolare assunta dalla scolarizzazione, oltre a richiedere una capacità organizzativa che andava ben oltre il normale impegno di un insegnante. Nonostante gli enormi fondi a disposizione e le tante aspettative dei genitori, l'istruzione pubblica non è riuscita a sostenere questi esperimenti di descolarizzazione.

L'educazione comunitaria

Possiamo, come genitori e cittadini, trovare un compromesso tra le idee radicali dei descolarizzatori e il nostro desiderio di offrire una scuola confacente ai nostri bambini? Molti educatori vedono la scuola come una delle risorse a disposizione di una comunità, non solo per l'apprendimento ma anche per il tempo libero. La tendenza delle scuole a ingrandirsi e a dotarsi di un gran numero di attrezzature mette bene in evidenza l'assurdità di trattarle

come un ghetto separato e segregato, destinando così i suoi vasti edifici e le sue costose attrezzature solo a uno specifico gruppo di età della popolazione e solo per una piccola parte della giornata, della settimana e dell'anno. Questo punto di vista è sostenuto anche da quanti si occupano di vandalismo, che da tempo sollecitano le autorità responsabili a tenere aperti gli edifici scolastici ben oltre l'orario delle lezioni in modo che sempre più persone li possano utilizzare, nella speranza che i più giovani comincino a vederli come una loro proprietà piuttosto che come un bersaglio per sfogare la propria rabbia e il proprio desiderio di vendetta. Il che ci porta a una diversa concezione della scuola. Non è più un edificio isolato circondato da un'area giochi e da una recinzione. È invece una struttura comunitaria sparsa tra gli esercizi commerciali privati e gli edifici pubblici del quartiere. Non è più necessaria alcuna sala all'interno dell'edificio scolastico, perché una qualunque sala del quartiere, già usata dai suoi abitanti per scopi simili, può essere usata dalla scuola ogni volta che si presenta questa necessità. Non serve più una mensa scolastica, perché i bambini possono usufruire degli esercizi commerciali di zona che servono quotidianamente pasti. Non c'è più bisogno di avere una palestra interna, perché la scuola può utilizzare una palestra cittadina aperta a tutti. Non è più utile avere una biblioteca scolastica, perché la biblioteca pubblica offre già molti più libri. Anche le varie aule e i vari laboratori devono essere sparsi per il quartiere, trovando una loro collocazione lì dove ci sono spazi comunitari disponibili, ovviamente utilizzati anche da altre organizzazioni. In questo modo, la vita quotidiana della comunità e quella dei suoi bambini si intrecceranno inevitabilmente, proprio come avveniva diffusamente in gran parte della storia passata. È evidente che così salterebbero anche i tradizionali compartimenti dell'iter scolastico – scuole materne, elementari, medie, superiori e persino università e corsi per adulti – in quanto tutti utilizzerebbero, in termini di strutture fisiche, gli stessi ambienti. Immettere una scuola così concepita nel tessuto della comunità richiede senza alcun dubbio uno sforzo immenso. E tuttavia non mancano esempi positivi, particolarmente utili in tempi di drastica riduzione della spesa pubblica, come quello dell'Abraham Moss Centre di Manchester. Ma al di là dei problemi legati alla conformazione fisica dell'edificio scolastico, il messaggio centrale è che l'insegnamento e l'apprendimento possono e devono avvenire in ogni tipo di ambiente, nonostante la riduzione in compartimenti delle strutture sociali e i diversi profili economici degli enti pubblici e privati. Di fatto questo approccio, che vede la scuola non come un luogo speciale ma solo come un fruitore speciale dello spazio pubblico, sta guadagnando consenso in molti paesi, anche perché migliora sia l'attitudine dei bambini nei confronti della comunità sia l'attitudine della comunità nei confronti dei bambini. E così facendo ci indica chiaramente la direzione da prendere per definire un modello di istruzione valido per il ventunesimo secolo.

Colin Ward, *L'educazione incidentale*

(Elèuthera 2018)