

Paolo Mottana

Educazione diffusa

Quella dell'educazione diffusa è una proposta di mutamento radicale della formazione in età scolastica, focalizzata sull'idea che la società e non gli edifici scolastici siano l'ambiente adatto per l'apprendimento, che le esperienze debbono essere ricche, intense e appassionanti e il più possibile trovare compimento nella realtà e non negli artifici del contesto scolastico. I saperi sono molto più vasti e complessi di quelli presenti nei curricula scolastici e le esigenze formative di bambini e ragazzi sono molto più ampi – con riferimento alla corporeità, all'immaginazione, alle emozioni, alle vocazioni e ai talenti multiformi dei soggetti stessi – di quelli presi in considerazione dalla grandissima maggioranza delle istituzioni scolastiche. E infine, orari rigidi, frammentazione dei saperi, valutazioni pervasive, normative obsolete e un generale clima di minaccia e di controllo non si ritiene giovino affatto ad un apprendimento sensato e duraturo.

Sotto questo profilo l'approccio si iscrive nel solco di una lunga tradizione di critica e ripensamento dell'educazione scolastica che ha i suoi capisaldi da un lato nella cosiddetta teoria della descolarizzazione (Illich 2010, Schérer 2006, Fourier 1966) e dall'altro nell'educazione esperienziale (Dewey 2014, Montessori 2008, Freinet E e C 1976). Si ricollega a suo modo anche al filone della pedagogia di comunità (Tramma 2009) e della liberazione (Vigilante-Vittoria 2011, Capitini 1967-68, Freire 2002). Sotto il profilo delle pratiche ha anche molto in comune con le pedagogie libertarie (Trasatti 2014, Codello 2016) e le sperimentazioni di "scuola-quartiere" degli anni 60 e 70.

Per tutte queste ragioni e altre, l'educazione diffusa intende ridurre il ruolo della scuola nella formazione e farne una sorta di base o di "*portale*" (Mottana, Campagnoli 2017, 38) da cui partire e a cui tornare dopo aver vissuto esperienze complesse, multidisciplinari e concrete nel tessuto sociale esterno all'ambiente scolastico e progressivamente più ampio (con il progressivo autonomizzarsi dei ragazzi). L'educazione diffusa avviene nella società, a contatto con situazioni reali, nella multiformità inesauribile delle occasioni di apprendere che possono essere preparate, organizzate e anche semplicemente incontrate, secondo un approccio di tipo "incidentale" (Trasatti 2014, Ward 2018), nella vita del mondo nelle sue infinite sfaccettature. I ragazzi possono imparare, contribuire, collaborare, ideare e partecipare, e a loro volta creare vere e proprie occasioni di apprendimento aperto e collettivo.

L'educazione diffusa dunque vuole che i bambini e i ragazzi imparino dentro la società, da considerarsi nel suo insieme un reticolo di opportunità formative. Si tratta di una rivoluzione culturale e sociale che vuole riportare adulti e giovani a vivere insieme e a crescere in un mondo un po' meno separato e, in questo senso, a realizzare la piena cittadinanza di ragazzi e ragazze, e dove la scuola, intesa come sistema articolato di apprendimenti ed esperienze venga a configurarsi più come "base" che come edificio-sistema definito e delimitato.

Si tratta di un modo di fare scuola basato sull'apprendimento attraverso l'esperienza perlopiù svolta fuori dalle mura scolastiche, nel territorio. Il presupposto di base è che l'apprendimento autentico si attiva e si interiorizza solo se mobilitato da un' "attrazione appassionata" (Fourier 1966), da un desiderio, dall'interesse, dalla curiosità e dunque è molto più efficace e ricco quando

avviene attraverso esperienze reali (e non fittizie) e attraverso la progettazione condivisa con ragazzi e ragazze.

L'esperienza

Il modello dell'educazione diffusa pone al centro il valore dell'esperienza, delle esperienze effettive, intense, qualitative. Occorre mettere i ragazzi nella condizione di vivere appieno l'esperienza e di potersi esprimere nella realtà poiché è solo da qui che può nascere un apprendimento autentico.

Esperienza nel senso pieno di questa espressione, ossia vivere il più possibile in modo completo, con il coinvolgimento di tutte le dimensioni di personalità del soggetto come sensibilità, emozioni, intuizioni, immaginazione intelligenza ecc., delle situazioni stimolanti. Che poi queste situazioni stimolanti portino alla fine ad un risultato osservabile o no, non è così rilevante. Ciò che è importante è il coinvolgimento appassionato generato da quell'esperienza che non può che comportare introiezione di saperi e di capacità ben integrati grazie al vissuto positivo in cui l'accostamento a queste conoscenze si è dato.

L'apprendimento attraverso l'esperienza viene interpretato perlopiù in una prospettiva di tipo pragmatico e comportamentale mentre invece apprendere dall'esperienza è anche un'espressione che è stata coniata in ambito psicoanalitico per indicare l'introeiezione profonda di certi contenuti in virtù dell'essere inseriti in un contesto emotivamente positivo, legato al desiderio e alla partecipazione affettiva profonda (Bion 1990, Mottana 1993). Apprendere attraverso l'esperienza significa fare un'esperienza interiore di ciò con cui si entra in rapporto, non tanto e non solo eseguire una serie di operazioni di *problem solving*.

Si tratta dunque di un apprendimento processuale, che può iniziare con un certo grado di coinvolgimento per poi gradualmente diventare sempre più intenso.

Il sapere

Mentre si vive una forte esperienza di coinvolgimento in quello che si fa, e anche in virtù di momenti di riflessione su ciò che accade in tempo reale, si presume che i bambini e i ragazzi imparino anche a conoscere meglio se stessi, i loro desideri, passioni, attitudini e verso i quali potranno rivolgersi per approfondire e sviluppare i propri talenti.

Avranno imparato inoltre, a confrontarsi con i vari contesti e realtà sociali fuori dalla scuola, accrescendo il loro senso di appartenenza e cittadinanza.

Avendo acquisito maggiore consapevolezza di sé e del "mondo" sapranno dunque meglio orientarsi rispetto alle scelte che gli si prospettano nell'immediato guadagnando abilità progettuali, sensibilità pragmatica, percezione del contesto e delle sue opportunità.

Fatte salve le competenze di base, nel confronto con un percorso tradizionale, con questa sperimentazione vengono privilegiati lo sviluppo e il consolidamento delle metacompetenze rispetto alle competenze più tecniche e specifiche delle singole discipline; eventuali carenze in quest'ultime riteniamo possano essere compensate dalle capacità di ricerca e approfondimento in modo critico e autonomo che i ragazzi avranno avuto occasione di maturare.

Inoltre il fatto di essersi sperimentati in molteplici direzioni, avrà portato i ragazzi a maturare sapere in molti ambiti di operatività e di ricerca non tradizionalmente percorsi dalla scuola, in particolare nella espressività simbolica, nella corporeità nel senso più vasto, nel lavoro, nell'ambiente urbano, nei servizi, nella natura.

Spazio e tempo

L'aula, il più possibile personalizzata e senza la necessità di cattedra, banchi e sedie ma di un ambiente più accogliente, caldo, colorato e adatto ai *corpi dinamici* dei bambini e degli adolescenti (es. con divanetti o cuscini a terra), non è più il luogo dell'apprendimento ma una base dove riunirsi per partire, in piccole squadre, e poi rivedersi per condividere, rielaborare e approfondire.

Gli spazi dovranno essere ripensati e organizzati dai soggetti stessi, in modo da corrispondere alle loro necessità di conforto e di sintonia estetica, oltre che funzionale. Una parte del lavoro iniziale dell'educazione diffusa consiste anche nell'appropriazione dello spazio come di uno spazio proprio da cui partire e a cui ritornare con piacere e con affetto.

I luoghi per apprendere veri e propri sono tuttavia per lo più all'esterno della scuola, nel territorio, con eccezione per i laboratori specifici.

La gestione e la fruizione dello "spazio fuori" è dunque un tema importante che viene negoziato con enti pubblici e privati per l'individuazione di luoghi di apprendimento ma anche di semplici luoghi-presidio che fungano da punti di riferimento per i ragazzi e ragazze e di percorsi dedicati a forme di viabilità leggera (piste ciclabili, zone pedonali, ecc.), affinché possano muoversi nel loro territorio in sicurezza e raggiungere sempre più autonomia.

L'obiettivo è anche che il confine tra il tempo dentro e quello fuori la cornice scolastica sia sempre meno percepito, configurandosi tutto come tempo di vita piena.

L'orario complessivo settimanale viene rispettato (30 o 40 ore) ma in situazioni particolari in accordo con le famiglie, gli orari di frequenza possono essere rivisti in base alle esigenze dei progetti e delle attività.

Mentori

Le figure di insegnamento diverranno più complesse, assumendo funzioni di guida, di accompagnamento (solo dove necessario), di progettisti, di esperti e consulenti, di conduttori di gruppi di approfondimento o di acquisizione di specifiche capacità e conoscenze, di ascolto e di elaborazione delle negatività, di incoraggiamento, supporto ecc

A una o più figure di coordinamento e guida generale il compito di organizzare e negoziare i percorsi, di monitorarli, di fungere da riferimento stabili per i gruppi e i singoli in azione nel territorio, da interlocutori per tutti i soggetti esterni che collaboreranno.

Tali figure, che potranno essere chiamate "mentori" (cfr. Mottana, 1996, 2010), avranno la responsabilità di coordinare un gruppo, banda, stormo di non più di 20 persone. Essi negozieranno i luoghi dove fare esperienze e faranno sopralluoghi, inizieranno le attività con i ragazzi ogni giorno e le concluderanno insieme, li seguiranno individualmente e saranno sempre reperibili. Discuteranno con loro, li ascolteranno e cercheranno di cogliere le loro attitudini e di intercettare le

aspettative, aiutandoli a soddisfarle e leggere i talenti, indirizzandoli sul come svilupparli. Si metteranno in ascolto e aiuteranno gli altri educatori e insegnanti a mantenere la sintonia e l'armonia con il progetto. Si tratterà di figure di prevalente indole educativa, più che didattica, dotate di amore per i ragazzi, di sensibilità, di intuizione, di energia e di creatività. Figure da selezionare e formare ad hoc, figure chiave per far avanzare il progetto e per custodirlo, rivederlo, aggiustarlo secondo i problemi emergenti e le opportunità che si presenteranno.

Tutti gli altri operatori contribuiranno secondo le loro capacità, chi con ruoli più didattici, chi di accompagnamento, chi di monitoraggio e supervisione, andando nell'insieme a costruire, più che un collegio di docenti che deve solo coordinare i contenuti o le valutazioni, a comporre una vera e propria équipe, che si riunisce spesso e cerca in ogni modo di uniformare stili di comportamento, comunicazione e relazione.

Contenuti

Per quanto riguarda l'organizzazione dei campi di apprendimento nell'esperienza di educazione diffusa, occorre anche qui ripensare in maniera radicale la tradizionale forma dei curricula disciplinari.

Al posto di sequenze di obiettivi e contenuti per materie, si tratterà di passare, anche in riferimento alle opportunità che offre il territorio e alle competenze in campo, a una serie di fuochi tematici, grandi temi che incrocino gli interessi dei ragazzi e delle ragazze, al contempo cercando di costruire un intreccio di saperi che paiano adatti a fornire loro abilità e conoscenze in riferimento alle esigenze di vita attuali e in prospettiva nel loro contesto culturale e sociale.

Quindi immaginiamo che per esempio aree come quella dell'espressività simbolica (arte, musica, danza, poesia, teatro, cinema ecc.) sia nei loro interessi e nelle loro esigenze vitali, così come un'area legata alla conoscenza e all'esercizio corporeo (arti marziali, yoga, meditazione, massaggio, sport, sessualità ecc.), un'area per la relazione con la natura (animali, piante, paesaggio, ecologia ecc.), un'area affettiva e dei sentimenti (esplorazione dei sentimenti, delle paure, della rabbia, dell'amore ecc.), un'area creativa e operativa (progettazione, costruzione, materiali, disegno, fisica, tecnica, chimica ecc.), un'area per i temi legati al dolore, la malattia, la morte, i deficit, un'area dei servizi sociali (assistere bisognosi, fare piccoli lavori di cura, accompagnare soggetti disabili ecc.), un'area del lavoro con visite a luoghi di lavoro, partecipazione a piccole imprese, messa in opera di mercatini, di chioschi ecc.

Insomma occorre immaginare delle grandi zone di esperienza, che a loro volta possano poi intersecarsi, da elaborare educativamente attraverso attività il più possibile coinvolgenti da svolgere nella realtà (visite e esplorazioni, interviste e osservazioni, videoreportage e inchieste, progetti e costruzioni, erogazione di piccoli servizi, partecipazione a momenti decisionali e consultivi, seminari, creazione di opere simboliche, di spettacoli, di feste, di manifestazioni ecc.). Qui le possibilità sono inesauribili e dipendono in larga misura dalla disponibilità del territorio. In un secondo momento occorre anche pensare a momenti di approfondimento, di riflessione, di esercizio critico, di studio, di acquisizioni tecniche in luoghi protetti (la scuola stessa), di alimentazione culturale e preparazione cognitiva.

Occorrerà pensare anche a forme di registrazione e osservazione critica permanenti (diario di bordo, discussioni e momenti di confronto di gruppo, autovalutazione e riprogettazione e così via) che sostituiranno sempre di più le comuni valutazioni. Queste ultime saranno sempre più legate

al compimento di attività, di progetti, di compiti reali che semmai andranno rivisti nel processo e nelle singole operazioni per migliorarli e perfezionarli.

La singole acquisizioni, competenze, abilità, conoscenze, potranno essere ricavate solo in parte a priori (una prima tavola analitica dei contenuti e delle abilità necessarie a porre in essere determinati compiti) ma poi soprattutto a posteriori, mediante la ricognizione delle attività effettuate e degli apprendimenti ottenuti.

Mutamento sociale

L'educazione diffusa comporta non solo un cambiamento radicale dell'esperienza educativa degli allievi ma un mutamento radicale nella professione di insegnamento e soprattutto un guadagno enorme per la vita sociale che vedrà di nuovo al suo interno, la partecipazione dei più piccoli e dei più giovani come soggetti a pieno titolo e non più minori in attesa di giudizio.

Soggetti che osservano, che contribuiscono, che partecipano, che offrono la loro creatività, la loro intelligenza e la loro fantasia per migliorare la vita sociale, che la colorano, la impregnano della loro vivacità e del loro colore, della loro sensibilità e della loro freschezza e spontaneità.

Una vera e propria rivoluzione non solo dell'educazione ma della società nel suo insieme, non più scissa tra adulti e minori ma aperta a tutti, costretta a ripensarsi in toto alla luce di questo reingresso, obbligata a interrogarsi sui suoi ritmi, sulle sue relazioni e ad assumere in maniera diffusa il piacere di contribuire a sua volta, a responsabilizzarsi nell'educazione dei giovani e a fargli spazio quotidianamente.

Nella direzione di un mondo più armonico, più ricco, più variegato e finalmente davvero più democratico. E' a partire dalla rinnovata presenza di bambini e ragazzi nel nostro spazio comune, non più rinchiusi e emarginati in luoghi fittizi e separati, che il mondo diverrà di nuovo organico, affettivo, a misura di tutti.

BIBLIOGRAFIA:

Bion W.R. (1990). *Apprendere dall'esperienza*, trad.it. Armando, Roma

Capitini A. (1967-1968). *Educazione aperta*. voll. I & II. Firenze, La Nuova Italia.

Codello F. *Né obbedire né comandare. Lessico libertario*, Eleuthera, Milano

Dewey J. (2014), *Esperienza e educazione*, trad.it. Cortina, Milano

Freinet E, Freinet C. *Nascita di un'educazione popolare*, trad.it La Nuova Italia, Firenze

Fourier C. (1966), *Oeuvres complètes*, Anthropos, Paris

Freire P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*, trad.it. Torino, EGA.

Illich I. (2010), *Descolarizzare la società*, trad.it 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*, Castelvecchi, Roma

Mottana P, Campagnoli G (2017). *La città educante. Manifesto dell'educazione diffusa. Come oltre passare la scuola*, Asterios, Trieste

Mottana P, Gallo L, (2017). *Educazione diffusa. Per salvare i bambini e il mondo*, Dissensi, Roma

Schérer R., *Vers une enfance majeure*, La Fabrique, Paris

Tramma S. (2009). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano, Franco Angeli.

Vigilante A., Vittoria P. (Ed.) (2011). *Pedagogia della liberazione. Freire, Boal, Capitini, Dolci*. Foggia, Edizioni del Rosone.

Ward C. (2018). *L'educazione incidentale*, trad.it. Eleuthera, Milano