CIVITAS EDUCATIONIS.
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità
Civitas educationis. Education, Politics and Culture è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.
Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.
La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;
Educazione e diritti umani;
Educazione alla pace;
Educazione alla cittadinanza democratica;
Educazione e differenze;
Educazione e dialogo interreligioso;
Educazione e inclusione sociale;
Educazione, globalizzazione e democrazia;
Educazione e cultura digitale;
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope
Civitas educationis. Education, Politics and Culture is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.
That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.
The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;
Education and human rights;
Peace education;
Education and citizenship;
Education and differences;
Education and interfaith dialogue;
Education and social inclusion;
Education, globalization and democracy;
Education and digital culture;
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:
Elisa Frauenfelder †

Editor-in-chief:
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Secretariat of Editorial Board:
Martina Ercolano, Anna Mancinelli

Coordinator of the Scientific Committee:
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:
Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"), Gert J.J. Biesta (Brunel University London), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d'Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d'Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Carbondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca' Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Stefano Oliverio (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Cambridge)

Web site: www.civitaseducationis.eu
e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE
FORMATIVE, PSICOLOGICHE
E DELLA COMUNICAZIONE





care
Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa
e per l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori

Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno VIII
Numero 11
Dicembre 2019

MIMESIS

SUOR ORSOLA
UNIVERSITY PRESS

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:
MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19
20099 – Sesto San Giovanni (MI)
Unicredit Banca – Milano
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857565224
Issn: 2280-6865

© 2019 – MIM EDIZIONI SRL
Via Monfalcone, 17/19 – 20099
Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

Table of contents – Indice

EDITORIAL – EDITORIALE

Enricomaria Corbi
What Education for New Political Scenarios? 9
Quale educazione per i nuovi scenari politici? 11

SYMPOSIUM
Anarchism and Education

David Kennedy
In Search of a New Reality Principle:
Introduction to a Special Issue on Anarchism and Education 15

Félix García Moriyón
A Libertarian, An-archist and A-*crata* Approach to Education 27

Maria Miraglia
Prospettive dell'educazione libertaria: alle origini del pensiero anarchico 43

Edoardo Puglielli
Michail Bakunin: l'istruzione integrale 67

Orietta Vacchelli
Descolarizzazione e cultura della sostenibilità: un cambiamento possibile 83

Roy Danovitch, Erica Eva Colmenares
Remaking Education at Anarchist-inspired Alternative School 99

Fulvia Antonelli, Alessandro Tolomelli
L'educazione incidentale, gli adolescenti e Colin Ward:
ripensando le comunità 113

Luca Odini
Uno sguardo diverso.
Il bambino, l'educazione e la comunità nel pensiero di Colin Ward 131

Kevin J. Holohan
L'etica anarchica come fondamento di alternative educative 149

Judith Suissa
Immaginari non statuali in educazione 169

ESSAYS – SAGGI

Vito Balzano
Democrazia e educazione in John Dewey. Nuove prospettive pratiche per un educare alla cittadinanza democratica 183

Vittoria Bosna
L'educazione delle donne: un traguardo difficile da raggiungere. L'inchiesta del 1810: alcune riflessioni 197

Angela Muschitiello
Il Gruppo di Parola come dispositivo educativo problematizzante per la trans-formazione dei legami familiari interrotti dall'alta conflittualità 207

Fabrizio Pizzi
I minori stranieri non accompagnati nei circuiti devianti 223

Fabrizio Manuel Sirignano, Stefania Maddalena
Riscoprire le "Piccole Scuole" di Port-Royal fra tradizione e innovazione pedagogica 245

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

Maria Romano
Galli della Loggia, E., *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola*, Venezia: Marsilio, 2019, pp. 240 265

Abstracts 271

L'educazione incidentale, gli adolescenti e Colin Ward: ripensando le comunità

Fulvia Antonelli, Alessandro Tolomelli*

Riassunto

Paul Goodman e Colin Ward sono due pensatori anarchici che hanno posto molta attenzione agli adolescenti nelle loro riflessioni pedagogiche. Partendo dalla lezione di Colin Ward sull'educazione incidentale, è possibile oggi provare a costruire aree dentro/fuori la scuola che possano costituire per gli adolescenti palestre per una educazione all'autodeterminazione sociale. Gli spazi di una educazione incidentale oggi possono essere pensati solo riconducendo l'educazione al suo senso di pratica sociale diffusa, agita sui confini della vita materiale di una comunità e dei bisogni da essa espressi.

Parole-chiave: *educazione incidentale; adolescenza; pedagogia libertaria; anarchia.*

1. Introduzione

Molte delle pedagogie attive e sperimentali di stampo libertario si sono fermate nella loro analisi e nelle loro proposte educative sulla soglia dell'adolescenza. Ma è proprio il restringersi dell'età dell'infanzia e il protrarsi indefinito dell'adolescenza e dei suoi stili di consumo, di vita e di relazione con il sé e con l'altro, che sembrano caratterizzare le generazioni contemporanee. Secondo alcuni autori (Savage, 2009; Osgerby, 2002) l'adolescenza è un concetto che si è costituito da un punto di vista sociale alla fine della Seconda Guerra mondiale quando – a partire dagli Stati Uniti – il boom economico e demografico fece emergere gli adolescenti come un gruppo sociale distinto caratterizzato da tempo libero e da una disponibilità economica – sconosciuta alla generazione precedente – che li avrebbe resi una nicchia di mercato appetibile e capace di stimolare la nascita di una vera e propria industria di beni di consumo a loro rivolta in modo esclusivo.

Sarebbe tuttavia riduttivo pensare gli adolescenti come una 'invenzione del mercato', dato che nello stesso periodo il diffondersi in Occidente dei sistemi di istruzione di massa contribuì a creare per loro spazi, routine e ruoli sociali che procrastinavano la transizione dei non più bambini e non

* Università di Bologna.

ancora adulti verso l'età dell'autonomia e del distacco dalla famiglia, confinandoli nei luoghi di una formazione al lavoro e alla vita pubblica sempre più distanti dalla comunità.

Le esperienze di educazione libertaria direttamente ispirate dal pensiero anarchico si sono spesso rivolte all'infanzia perché è in questa età che è stato più immediato[1] sperimentare alcuni principi che ne orientano la sensibilità pedagogica: l'apprendimento naturale, la centralità e il protagonismo di chi apprende e non dell'insegnamento, il principio di libertà nella frequenza delle lezioni dentro le scuole antiautoritarie, il rifiuto di una valutazione quantitativa standardizzata, la condivisione delle regole e la gestione assembleare della scuola, l'attivismo pedagogico (Codello, 2005; 2011; Trasatti, 2004; Smith, 1990).

Rispetto all'educazione e all'istruzione degli adolescenti e dei giovani in generale sono stati Paul Goodman e Colin Ward – attraverso il concetto di educazione incidentale – a suggerire una riflessione utile e radicale nell'analizzare e ripensare – attraverso il prisma dell'adolescenza – non solo un modello di transizione all'età adulta e un processo di formazione diverso, ma l'intera società.

2. Paul Goodman: crescere nella società assurda

Nel suo libro *Growing up absurd* del 1956 Paul Goodman rifletteva sulla società nordamericana proprio in occasione dell'emergere di quel processo di differenziazione dei giovani come categoria specifica dal resto del corpo sociale.

Analizzando i meccanismi di mercificazione dell'età giovanile e la contraddittorietà dell'organizzazione sociale e dei processi di riproduzione della stessa attraverso i sistemi scolastici e di istruzione nella quale i gio-

1 In Italia esse vedono prevalentemente gruppi di genitori autorganizzati impegnati nella gestione di piccoli nidi, asili d'infanzia o esperienze che preparano i ragazzi fino ai gradi primari di istruzione. Nell'adolescenza il rapporto con la famiglia si fa meno centrale, i ragazzi stessi chiedono di sperimentare i percorsi scolastici frequentati in modo maggioritario dai loro compagni e il carattere di formazione all'inserimento nel mercato del lavoro o di preparazione all'Università della scuola secondaria di secondo grado scoraggiano il proseguimento della formazione nelle scuole libertarie. Queste ultime inoltre non sono mai riuscite a costruire un modello alternativo all'istruzione statale capace di coprire tutti i segmenti scolastici e il ruolo giocato nelle società attuali dal possesso di titoli di studio formali e riconosciuti a livello europeo per l'accesso al lavoro e all'Università scoraggia le piccole realtà educative a confrontarsi con il quasi mercato dell'istruzione e della formazione professionale. Anche se esperienze interessanti, molte scuole libertarie finiscono per rivolgersi a piccole élite, famiglie convinte dei valori propugnati all'interno di queste scuole e capaci di sostenere economicamente l'uscita dal sistema pubblico scolastico dei propri figli, almeno per alcune fasi della loro vita. Esse inoltre sono generalmente più isole felici appartate dalle contraddizioni urbane che esperienze capaci di dilagare nella comunità e di connettersi ad essa in modo organico e coerente.

vani erano immersi, Goodman cerca di ravvisare in questo soggetto allora emergente i segnali di una spinta verso un cambiamento radicale dell'organizzazione sociale, prendendo sul serio quei segnali – la tendenza ad alzare la posta, l'attrazione per il proibito, il fatalismo, la rinuncia, il vuoto di prospettive in cui proiettarsi nel futuro, la sfrenatezza, la noia cronica, la ricerca di una fede, la sperimentazione del sesso – che provocavano il panico morale dei media e delle agenzie statali preposte alla conservazione dell'ordine.

Le sue analisi si concentravano su uno strato di adolescenti che, inadatti al sistema, arrabbiati per l'essere costretti a vivere in una società in cui il lavoro aveva perso il suo senso sociale o figli delle classi sociali 'sottoprivilegiate', diventavano visibili attraverso due fenomeni in particolare: quello della devianza giovanile, che aveva attirato l'attenzione dei sociologi della Scuola di Chicago (Trasher, 1927), e quello delle sottoculture urbane giovanili a partire dalla Beat Generation. Queste ultime avevano iniziato a dare vita a manifestazioni di ribellismo, di contestazione e di senso di disaffiliazione dei giovani dai valori della società dominante attraverso pratiche, stili di vita e modi di occupare lo spazio pubblico che influenzarono notevolmente i movimenti politici del '68. Questi esempi di rifiuto e di incompatibilità di giovani e adolescenti verso i valori della società affluente americana sono interpretati da Goodman come una forma di critica – seppur nelle forme di una fatalistica autodistruzione – al non senso di una struttura sociale alienante e piegata a interessi economici e di controllo sociale, invece che ai bisogni umani.

In questo quadro il giudizio di Goodman sul ruolo giocato dal sistema scolastico nordamericano nel sistema di riproduzione sociale è netto e privo di sfumature:

> In the organizational plan, the schools play a non-educational and an educational role. The non-educational role is very important. In the tender grades, the schools are a baby-sitting service during a period of collapse of the old-type family and during a time of extreme urbanization and urban mobility. In the junior and senior high-school grades, they are an arm of the police, providing cops and concentration camps paid for in the budget under the heading 'Board of Education'. The educational role is, by and large, to provide – at public and parents' expense – apprentice-training for corporations, government and the teaching profession itself, and also to train the young, as New York's Commissioner of Education has said (in the Morley case), 'to handle constructively their problems of adjustment to authority' (Goodman, 1971: 10).

Gli adolescenti e i giovani di cui parla Goodman non sono tuttavia un soggetto sociale astratto, come quello che cercano di delineare coloro che si occupano negli stessi anni di categorizzarli come consumatori e di scoprirne le possibilità commerciali (Osgerby, 2002).

Sono invece adolescenti provenienti da specifiche classi sociali, quelle lasciate indietro dal sogno americano e che sperimentano la disuguaglianza di un sistema scolastico che non sa garantire mobilità sociale ed economica per tutti ma che si limita a ratificare le differenze sociali.

> Other poor youths herded into a situation that does not suit their disposition, for which they are unprepared by their background, and which does not interest them, simply develop a reactive stupidity very different from their behavior on the street or ball held. They fall behind, play truant, and as soon as possible drop out. The school situation is immediately useless and damaging to them, their response must be said to be life-preservative. They thereby somewhat diminish their chances of a decent living, but we shall see that the usual propaganda – that schooling is a road to high salaries – is for most poor youths a lie; and the increase in security is arguably not worth the torture involved.
> The reasonable social policy would be not to have these youths in school, certainly not in high school, but to educate them otherwise and provide opportunity for a decent future in some other way. How? […] But the brute fact is that our society isn't really interested; the concern for the drop-outs is mainly because they are a nuisance and a threat and can't be socialized by the existing machinery (Ibid.: 13).

Rispetto al *drop-out* scolastico Goodman fornisce una lettura radicalmente alternativa alle categorie con le quali si osserva il fenomeno oggi dal punto di vista delle istituzioni, ovvero nei termini di un problema sociale su cui intervenire. Per Goodman l'abbandono della scuola da parte di certi adolescenti non è che una sorta di autodifesa, una scelta di auto-preservazione contro i rischi e i danni di un sistema scolastico vissuto come distruttivo rispetto alle proprie aspettative, identità e spinte vitali.

Ribaltando i termini del discorso egli parla di un *drop-out* interiore, una sorta di scollamento da sé che invece opererebbero i ragazzi che si conformano alla scuola e che accettano di ingabbiare la propria libertà in cambio della promessa di conservazione o raggiungimento di un certo status sociale ed economico.

> Numerically far more important than these drop-outs at sixteen, however, are the children who conform to schooling between the ages of six to sixteen or twenty, but who drop out internally and day-dream, their days wasted, their liberty caged and scheduled. And there are many such in the middle class, from backgrounds with plenty of food and some books and art, where the youth is seduced by the prospect of money and status, but even more where he is terrified to jeopardize the only pattern of life be knows (*Ibidem*).

Goodman, insieme a Illich, a ragione può essere annoverato all'interno di quella corrente del pensiero anarchico che auspica una descolarizzazione

della società, ovvero il ridimensionamento della centralità delle istituzioni scolastiche formali all'interno dei processi educativi e formativi, a favore di una moltiplicazione dei luoghi e delle forme dell'educazione dei giovani.

La sua proposta a favore di una educazione incidentale, che non si esplica cioè in istituzioni formali e non è separata dalla vita della comunità, è brevemente delineata all'interno di un articolo pubblicato nel 1970 sulla rivista *Anarchy*:

> To be educated well or badly, to learn by a long process how to cope with the physical environment and the culture of one's society, is part of the human condition. In every society the education of the children is of the first importance. But in all societies, both primitive and highly civilized, until quite recently most education of most children has occurred incidentally. Adults do their work and other social tasks; children are not excluded, are paid attention to, and learn to be included. The children are not 'taught.' In many adult institutions, incidental education is taken for granted as part of the function: families and age-statuses, community labor, master-apprentice arrangements, games and plays, prostitution and other sexual initiation, religious rites and churches. In Greek *paideia*, the entire network of institutions, the *polis*, was thought of as importantly an educator. Generally speaking, this incidental process suits the nature of learning better than direct teaching. The young see real causes and effects, rather than pedagogic exercises. Reality is often complex, but the young can take it by their own handle, at their own times, according to their own interest and initiative. Most important, they can imitate, identify, be approved or disapproved, cooperate and compete, without the anxiety of being the center of attention; there is socialization with less resentment, fear, or submission (Goodman, 1970: 1).

Goodman attraverso la formula dell'educazione incidentale propone un modello di società che sembra spontaneamente[2] costituirsi come spazio educativo intergenerazionale, dove l'apprendimento si configura all'interno del continuum del mondo sociale e mediato dall'esperienza concreta del

2 È sul concetto di spontaneità che si misurano le maggiori differenze fra l'antipedagogia anarchica dei descolarizzatori W. Godwin, Illich (1973) e Reimer (1973) da una parte e dall'altra le sperimentazioni di controscuola di Don Milani (1967), le esperienze antiautoritarie nella scuola – che a partire dal '68 si interrogheranno a lungo sulla riformabilità della scuola (Castelnuovo Frigessi, 1973; Muraro, 1972) – le scuole libertarie (Codello, 2005) o le esperienze ispirate dall'attivismo pedagogico e democratico di Dewey (1949). Giampietro Berti nella sua introduzione al libro di Codello (2005) *La buona educazione* mette ben in evidenza la costante tensione dentro il pensiero libertario fra una istanza rivoluzionaria e una istanza educazionista: "Questo dualismo oppositivo mette in luce così, indirettamente, la centralità del discorso educativo perché è sottolineata la necessità della formazione della coscienza, premessa ineludibile per la costruzione di una società retta, per principio, sulla capacità dei suoi membri all'esercizio dell'autogoverno; il quale, però, a sua volta, si dà solo all'interno di un processo di rottura con l'ordine esistente" (Berti, 2005: 10).

quotidiano. Nel modello educativo di Goodman di fronte alla complessità del reale, nel tentativo di allontanare il più possibile l'educazione da una forma di disciplinamento dall'esterno, i giovani devono essere lasciati liberi di trarre le proprie considerazioni a partire da interessi e punti di vista che devono scaturire dall'esperienza e dall'azione diretta nella realtà.

3. Colin Ward: l'educazione incidentale dentro le pieghe del vivere

A partire dalle suggestioni di Goodman è però Colin Ward a condurre una esplorazione puntuale e concreta delle possibili declinazioni dell'educazione incidentale nelle società contemporanee e nella materialità delle sue proiezioni dentro gli agglomerati urbani. Il suo è un percorso di ricerca intellettuale filtrata da uno sguardo e una sensibilità da architetto verso le strutture fisiche e le forme dell'urbano, da un lavoro di osservazione etnografica dei bambini e degli adolescenti dentro la città e dalla volontà dell'attivista anarchico di rendere possibile l'utopia di una società organizzata intorno ai bisogni umani.

Colin Ward non cerca definizioni teoriche per definire l'educazione incidentale e differenziarla dall'educazione formale, ma semplicemente la descrive e la rende visibile rintracciandola dentro le pieghe della città, dei suoi spazi e degli usi che di essi ne fanno bambini e adolescenti.

Nelle sue descrizioni le strade diventano un infinito repertorio di risorse educative e di modi di fare esperienza e apprendere attraverso di essa: i tragitti dalla casa alla scuola, la cultura degli scuolabus, gli idranti occasione per innumerevoli giochi d'acqua a basso costo, il catalogo di storie e racconti degli abitanti di una comunità, le officine e le botteghe artigiane, le fontane, i muretti, i campi sportivi, i parchi, i terreni abbandonati, ma anche i musei, le biblioteche, le sale di quartiere, i luoghi delle associazioni culturali presenti in una comunità (Ward, 2000; 2008).

Lo sforzo di Ward è quello di evidenziare come tutto l'ambiente urbano può diventare una infinita risorsa per l'educazione dei giovani, superando una concezione che vede i luoghi dell'educazione come spazi intenzionali in cui gli adulti proiettano su bambini e adolescenti le loro ansie sulla sicurezza, i bisogni organizzativi e burocratici dei sistemi scolastici, la tendenza a una programmazione totalizzante del loro tempo e del loro processo formativo, la propensione alla costruzione di un ambiente aggregativo e sociale separato dal resto della comunità.

L'idea è quella di "esplodere" la scuola nell'ambiente urbano (Ward, 1973) dissolvendo i confini fisici e sociali fra scuola e città/comunità.

La proposta di Ward non è una ingenua utopia che non tiene conto delle reali condizioni delle città: egli stesso rileva come queste siano sempre più degradate da un punto di vista ambientale e ingabbiate da politiche pubbliche che hanno teso a una stretta funzionalizzazione degli spazi urbani per usi predeterminati e prevalentemente rivolti agli adulti e che hanno lasciato

che fossero i bisogni economici e di consumo a regolare il piano della città. Bambini e adolescenti sono stati relegati in luoghi protetti ma separati, che hanno il compito di assolvere più a bisogni custodiali e di controllo di comportamenti considerati rischiosi per l'ordine sociale, che a renderli attori cruciali della vita pubblica.

Anche Ward – come Goodman prima di lui – sottolinea inoltre come sempre più ampio si è fatto il divario fra le aree ricche e quelle povere delle città così come fra i bambini e gli adolescenti che vi abitano. Un "Himalaya sociale" (Ward, 2018) – ovvero ostacoli materiali, economici e simbolici – impedisce infatti ai figli delle classi più povere l'accesso alle strutture – ricreative, sportive e ludiche – offerte dai servizi educativi delle città e invece ampiamente utilizzate dai figli delle classi medie, spesso semplicemente perché queste non appartengono al loro paesaggio quotidiano e sono quindi difficilmente raggiungibili, o perché propongono attività che non fanno parte dell'orizzonte culturale delle famiglie povere.

Le sollecitazioni di Ward non omettono quindi le difficoltà per la realizzazione di un programma di riforma dell'educazione così radicale da comportare un cambiamento culturale, politico e organizzativo generale, ma hanno il pregio di coniugare pragmatismo e utopia dentro un programma serio e metodologicamente fondato di azioni per la trasformazione sociale qui ed ora:

> Of the many possible interpretations of anarchism the one presented here suggests that, far from being a speculative vision of a future society, it is a description of a mode of human organisation, rooted in the experience of every day life, which operates side by side with, and in spite of, the dominant authoritarian trends of our society. This is not a new version of anarchism. Gustav Landauer saw it, not as the founding of something new, 'but as the actualisation and reconstitution of something that has always been present, which exists alongside the state, albeit buried and laid waste.' And a modern anarchist, Paul Goodman, declared that: 'A free society cannot be the substitution of a 'new order' for the old order; it is the extension of spheres of free action until they make up most of social life' (Ward, 1982: 18).

Rispetto a tali estensioni delle sfere dell'azione libera nell'azione sociale il pensiero di Ward sull'educazione ruota intorno ad alcuni punti cardine che fanno da sfondo alle sue proposte: innanzitutto una idea del bambino e dell'adolescente come individui dotati di autonomia, pensiero e capacità di autorganizzazione; la necessità di promuovere la partecipazione alla vita pubblica di tali individui come soggetti politici e sociali caratterizzati da una propria cultura e da specifici bisogni, contestando quindi il riduzionismo economico del mercato che vede l'adolescente principalmente come un consumatore passivo. L'educazione in questo senso deve promuovere la corresponsabilità e la cooperazione dei bambini/adolescenti alla gestione dello spazio pubblico e liberarli dalla funzione recitativa delle pratiche de-

mocratiche che sperimentano nei contesti – come la scuola e i suoi luoghi di assemblea ad esempio – in cui di fatto non hanno nessun potere di decisione o di autodeterminazione, ma solo un ruolo di ratifica dell'istituzione e dei suoi riti.

Sul piano dei principi il pensiero di Ward punta alla centralità degli adolescenti e dei bambini nei processi educativi e sulla fiducia nella loro capacità di autodeterminazione e di autogestione, capacità che in qualche modo va solo riscoperta, fatta emergere e riportata nel dominio delle pratiche plausibili e non categorizzata a partire dallo sguardo disciplinante dell'adulto, che nell'autodeterminazione dei bambini e degli adolescenti sa scorgere solo caos indistinto e violenza distruttiva.

Sul piano delle pratiche invece tutte le azioni educative suggerite da Ward hanno un paradigma comune: l'apprendimento come risposta a domande contestuali e concrete; l'educazione come processo in cui l'adulto interviene solo per stimolare le giuste domande e non le giuste risposte; la cooperazione e la corresponsabilità come valori che orientano le relazioni educative tra pari e con gli adulti; una parità di valore fra saperi tecnici e artigianali, saperi teorici e astratti e saperi vernacolari, legati cioè alla vita quotidiana e al 'sapersela cavare da soli'.

4. L'educazione incidentale oggi dentro la scuola

> …i ragazzi smettono di parlare non appena i grandi si avvicinano. Tacciono, riprendono gli atteggiamenti di un mondo diverso. Questi grandi commedianti di un mondo diverso. Questi grandi commedianti sanno di colpo coprirsi di aculei come un animale, o armarsi di umile dolcezza come una pianta, e non divulgano mai i riti oscuri della loro religione. Noi sappiamo a malapena che essa esige delle astuzie, delle vittime, dei giudizi sommari, dei terrori, dei supplizi, dei sacrifici umani. I particolari restano nell'ombra e i fedeli possiedono un loro idioma che riuscirebbe incomprensibile a che per caso li udisse senza essere visto (Cocteau, 1929).

Ritirati dentro i ristretti ambiti familiari, cullati da tecnologie che li proiettano in una vita affettiva e sociale di tipo virtuale, alle prese con spazi urbani sempre più inagibili perché strutturati intorno al cittadino consumatore, desertificati gli ambiti pubblici della partecipazione politica e sociale, pochi sono gli spazi in cui un adolescente può fare esperienze di vita collettiva spontanea e intergenerazionale.

I luoghi dell'educazione incidentale sembrano oggi difficili da individuare senza un lavoro di osservazione e di ricerca di situazioni informali dentro le comunità attraversabili dagli adolescenti. Abituati sin da piccoli alla segregazione per età e cresciuti all'interno di famiglie nucleari (Dolto, 2005; Saraceno, 1986) sono gli stessi adolescenti a vivere in modo non spontaneo e con reticenza ogni incursione di bambini, giovani, adulti e anziani dentro i loro luoghi abituali, in particolare quelli del tempo libero.

Come notava Cocteau, gli adolescenti appaiono galleggiare in un pianeta sconosciuto, alle prese con desideri, priorità ed urgenze che non sembrano esplicarsi se non nello stretto perimetro del sé, finendo per non essere percepiti come soggetti o attori dello spazio sociale e politico, ma come un fenomeno sociale. In questo senso sono descritti mentre punteggiano l'ambiente urbano nascosti in zone di trincea – come parchi, cortili, stazioni degli autobus, luoghi abbandonati, bar e sale giochi, piazze e gradinate – o mentre invadono gli spazi pubblici con atti vandalici, risse di strada, comportamenti devianti.

Il senso di impenetrabilità di molti gruppi di adolescenti è inoltre, come lo scrittore evocava, frutto di una sorta di guerra di autodifesa: i messaggi cifrati, lo slang come linguaggio generazionale, i codici degli sguardi, i modi del vestire per iscriversi in tipologie e gusti sociali, i luoghi – e i non luoghi – in cui ritrovarsi tacitamente con il proprio gruppo, le maniere di contrapporsi agli altri gruppi di adolescenti, gli immaginari del corpo. Sono questi tutti modi attraverso cui gli adolescenti proiettano la propria immagine simbolica all'esterno, in una forma di comunicazione senza parole rivolta agli iniziati della loro casta.

La scuola secondaria di secondo grado è in fondo l'unica e l'ultima occasione di vita davvero collettiva di cui fanno esperienza prima dell'ingresso nell'età adulta, ma la loro è una scuola ripiegata nei santuari degli edifici scolastici e senza propaggini anche fisiche nella comunità.

Gli istituti superiori sono infatti spesso edifici di grandi dimensioni situati in zone periferiche, recintati, che concentrano adolescenti che affluiscono verso la città dai territori satellite e dove non viene dedicato tempo e attenzione alla costruzione di una comunità scolastica che li preveda come agenti attivi. Non è un caso che, dentro le scuole, i luoghi in cui gli adolescenti tendono a permanere per incontrarsi, conoscersi, parlare, innamorarsi, litigare sono sempre gli spazi più controllati, rigidamente monitorati e sottoposti a regole sulla sicurezza: i corridoi, i bagni, i cortili della ricreazione, le zone di ingresso e uscita, le scalinate.

Le assemblee di classe e di istituto degli studenti, le figure dei rappresentanti di classe, i consigli di classe ai quali rappresentanti degli studenti sono chiamati a partecipare, i regolamenti scolastici, i collettivi studenteschi, ovvero tutti le occasioni e gli strumenti della cittadinanza studentesca appaiono – a ragione – agli studenti come rituali svuotati di senso o strumenti privati di un reale potere di decisione (Sciolla, 1977; Avanzini, 1979).

Negli ultimi anni in Italia quasi a cadenza ciclica gli istituti scolastici superiori sono percorsi da frammentari e fugaci tentativi da parte degli studenti di riappropriarsi della scuola attraverso forme di protesta che spesso prevedono l'occupazione o l'autogestione. È curioso come gli adolescenti in queste occasioni tentino in modo spontaneo di costruire esperienze autogestionarie dentro le scuole, utilizzando un linguaggio e riferendosi a una pratica di cui non conoscono né i precedenti storici né i riferimenti culturali.

Queste esperienze sono sempre represse e guardate con una forte apprensione da parte di dirigenti scolastici e insegnanti, che sembrano dover misurare il proprio valore e la propria capacità di gestione delle scuole proprio sulla capacità di evitare tali momenti.

Nella ricerca di spazi e occasioni per l'educazione incidentale oggi, si potrebbe ragionare su quanto le scuole, punto di snodo inevitabile dell'esperienza degli adolescenti nelle società attuali, più che essere superate radicalmente, possano essere contaminate da un pensiero educativo che miri a valorizzare tutta l'incidentalità che resta impigliata anche nelle pieghe di una istituzione segregante come la scuola. Le autogestioni che gli studenti sperimentano per brevi momenti di protesta possono, infatti, diventare occasioni a partire dalle quali favorire pratiche di emersione di quella comunità scolastica fatta dagli adolescenti che dentro la scuola esiste, ma che l'istituzione sceglie di ignorare per non legittimarla e spegnerne il potenziale perturbante dell'ordine scolastico.

La presenza di questa comunità si manifesta in occasione di azioni di protesta – quando gli studenti si presentano cioè coalizzati verso gli adulti – o diventa visibile nel caso di conflitti quando, a partire dallo scontro fra due o più studenti, questo si propaga nella scuola dando luogo a vere e proprie mischie o lotte fra gruppi di ragazzi. È in queste situazioni che è possibile osservare come gli scambi e le relazioni degli studenti nella scuola tracimano ben al di là dei contesti delle classi, ovvero da quelle unità base che strutturano l'organizzazione scolastica ma non la comunità degli studenti. Quest'ultima è invece un complesso e stratificato sistema sociale invisibile che coagula i raggruppamenti di ragazzi per quartieri di provenienza, classe sociale, grappoli di relazioni sentimentali intrecciate fra compagnie di ragazzi fuori dalla scuola, parentele, stili musicali e di consumo nel tempo libero, valori di riferimento, immaginari, culture di appartenenza.

La complessità di questa comunità di adolescenti che emerge come un iceberg sul pelo dell'acqua della visione degli adulti, più che motivo di apprensione, dovrebbe essere considerata come un grande giacimento di occasioni attraverso le quali esplorare le possibilità di costruzione di piccoli sistemi sociali capaci di trovare al proprio interno le risorse per vivere, crescere, darsi una identità, costruire regole e valori comuni, superare le disuguaglianze, insomma per costruire una sorta di compito autentico dell'educazione alla cittadinanza democratica nella scuola.

Seguendo le indicazioni di Colin Ward, gli strumenti di una pedagogia anarchica e libertaria non sono il frutto di una costruzione astratta, ma possono emergere dall'osservazione minuta della realtà e mirano a riportare in vita e a lavorare con i bisogni e i desideri di comunità concrete di adolescenti dentro spazi situati. In questo senso un sistema di riscaldamento mal funzionante[3], il freddo, la risoluzione di una difficoltà

3 Questo esempio trae spunto da una situazione concretamente osservata in un istituto scolastico di Bologna nel corso di una ricerca etnografica, quando l'autogestione degli studenti fu scatenata da un guasto nell'impianto di riscaldamento della scuola (vedi nota successiva).

che interessa tutti gli attori scolastici – compresi insegnanti e personale ausiliario – può rivelarsi un incidente perfetto per sperimentare come può funzionare una intera comunità scolastica che si riunisce e si autorganizza per risolvere un problema con le proprie forze e con risorse creative: attraverso assemblee, raccolte di fondi, proteste e petizioni verso le istituzioni statali che sono preposte alla manutenzione degli edifici scolastici, analisi dei piccoli interventi che gli stessi studenti possono mettere in atto per eliminare le dispersioni di calore, proposte e gruppi di studio per la progettazione di interventi di sistemi di riscaldamento alternativo e a basso impatto ambientale, coinvolgimento di esperti e tecnici esterni che lavorano su questi temi per studiare soluzioni innovative, coinvolgimento delle famiglie e delle loro risorse, coordinamento con altre scuole con problemi analoghi. Una vasta quantità di saperi tecnici, pratici e teorici, così come riflessioni più ampie su come alcune condizioni ambientali sono percepite culturalmente e socialmente come accettabili o non accettabili e sui nostri modelli di consumo energetico possono essere mobilitati nella ricerca di soluzioni comuni. Un termosifone rotto può in definitiva ispirare il percorso di un intero anno e costituire l'occasione per l'autorganizzazione di comunità anche dentro la scuola, piuttosto che risolversi passivamente o rabbiosamente nella constatazione dell'abbandono e dell'incuria da parte delle istituzioni pubbliche verso l'edilizia scolastica.

5. L'educazione incidentale oggi fuori dalla scuola

Ci sono ragazzi per i quali l'educazione incidentale è forse più necessaria che per altri e sono gli stessi ragazzi dei quali si sono interessati prevalentemente Goodman e Ward: i renitenti alla scuola, quelli che vengono ufficialmente definiti in *drop-out* scolastico e quegli studenti 'difficili' per i quali l'insuccesso scolastico si traduce in una lenta espulsione dai percorsi formativi fatta di bocciature e sanzioni disciplinari ripetute.

Nel corso di una ricerca etnografica sulla dispersione scolastica in una scuola secondaria di primo grado in un quartiere di periferia a Bologna, sono stati raccolti diversi diari di osservazione di quello che accadeva nelle classi[4]. Riportiamo alcune parti dei diari di campo in cui vengono descritte le dinamiche dei ragazzi 'disturbatori' e il loro senso di straniamento rispetto alle routine scolastiche:

4 La ricerca si chiamava "Scuola di comunità", è nata all'interno di un progetto di ricerca-azione di tipo antropologico sulla dispersione scolastica a Bologna a partire dal 2013 e ha comportato un lavoro di campo – osservazione etnografica in classe per un periodo di un anno; interviste a insegnanti e dirigenti scolastici; osservazione partecipante – in un istituto superiore professionale, una scuola secondaria di primo grado localizzata in un quartiere molto popolare ed economicamente povero alla periferia di Bologna e il quartiere stesso. Alcuni esiti della ricerca sono stati pubblicati in diversi articoli fra i quali: Antonelli, 2015; Antonelli & Guerzoni, 2016; Marchetti *et al*., 2016; Antonelli, 2018.

Routines:
– l'inizio della scuola è alle ore 8.30
– la ricreazione suona alle ore 11.00
– la fine della scuola alla mattina è alle ore 13.30
– ora di pausa pranzo per chi rimane a mangiare a scuola e frequenta i laboratori del pomeriggio.

Ricercatrice: "ma a che ora suona la ricreazione?"
Omar: "Non lo so…."
Flory: "a un certo punto….lo dice la campana"
Ricercatrice: "e quanto dura?"
Eros: "5 minuti! Invece alle elementari facevamo 1 ora di ricreazione!"
La ricreazione dura 15 minuti, ma la percezione dei ragazzi – e anche la mia – è che sia un tempo troppo breve.
A scuola il tempo sembra sempre inadatto: un'ora di lezione sembra troppo breve e i ragazzi non fanno in tempo a concentrarsi su una attività che subito devono passare a un'altra. A volte invece le due ore insieme di una materia sembrano interminabili. Molto tempo viene speso a sgridare, rimproverare, riprendere i ragazzi per ogni movimento, parola, azione fuori posto. A volte questo inciampare su ogni movimento dei ragazzi da parte dell'insegnante consuma una intera ora e scatena una valanga di azioni di disturbo.
Inizio della valanga: insegnante rimprovera Ferdi perché fa dei gesti scherzosi schioccando le dita. "Ferdi ti ho detto mille volte che non ha senso quello che fai. Se fossimo in un altro contesto magari mi faresti anche ridere ma trovo fuori luogo quello che fai, lo fai per attirare il riso dei tuoi compagni e dopo questo cosa hai ottenuto? Sono qui a rimproverarti e perdo un sacco di tempo a dirti sempre le stesse cose. Momo ti pare giusto che mentre l'insegnante sta parlando tu lanci l'elastico? Mettilo dentro la borsa sennò te lo sequestro. Ti pare rispettoso? Girati non stare seduto così, siamo in una classe non siamo al bar. E tu Flory non intervenire sempre, nessuno ha chiesto la tua opinione, e non rispondermi così, no cara, non funziona così, con me non alzi la voce, e stammi a guardare quando ti parlo. Edison vuoi continuare a muoverti così? Siamo in una sala da ballo? Non è possibile perdere tutto questo tempo…etc. etc".
Generalmente l'effetto 'palla di neve' delle azioni disturbo si muove così: si parte dall'ultimo banco con Ferdi che fa schioccare le dita, risponde Momo al primo banco che inizia a tamburellare con due matite sul banco come se fosse una batteria o Flory nel mezzo a triangolare si gira e inizia a parlare e insultare Ferdi, mentre Edison fuori dal quadro visivo dell'insegnante e in modo laterale sulla destra inizia ad agitarsi come una torpedine nei suoi classici movimenti da ballerino di *lap dance* da seduto o in piedi. Quando tutto il gruppo è in agitazione, Damir – che per la terza volta ripete la prima media – al primo banco sulla sinistra sbuffa, si alza, apre e chiude ritmicamente la finestra, appunta la matita, resta in piedi in mezzo alla stanza, se apre bocca viene subito zittito.

> Il resto della classe durante l'azione di disturbo a 'palla di neve' sonnecchia. Batull come un automa è composta nel suo banco con espressione interrogativa ma credo si annoi e sia impaziente di iniziare a fare qualcosa. Daisy con la testa poggiata sul banco, espressione eternamente triste, guarda fuori dalla finestra, dice che le fa male la testa, chiede di uscire e se nella scuola c'è Youssef, il ragazzo certificato gravemente autistico, resta tutto il tempo fuori con lui e con l'insegnante di sostegno.

I ragazzi sopra descritti vivono sin dall'inizio della loro vita su un confine sociale incerto costituito dall'abitare in una periferia considerata difficile, provenire da nuclei familiari problematici, sommare condizioni economiche, abitative e percorsi migratori che permettono solo una integrazione subalterna (Ambrosini *et al.*, 1995) nel mondo del lavoro. Per loro, che finiscono quasi inevitabilmente fuori dai percorsi scolastici, la scuola rappresenta la prima sperimentazione di quelle dinamiche di esclusione sociale che rischiano di trascinarsi e ripetersi senza soluzione di continuità nel corso della loro esistenza.

I servizi di welfare e di istruzione – le istituzioni pubbliche deputate alla custodia e alla formazione del soggetto adolescente al di fuori della famiglia – sono luoghi in cui è difficile pensare reali esperienze di autodeterminazione per questi ragazzi considerati difficili. La stessa struttura e organizzazione di tali servizi segue la logica di istituire la propria 'utenza' tramite un processo di soggettivazione per categorie e classificazioni. Tale processo risponde a esigenze organizzative del tutte estranee ai bisogni delle persone ed è condizionato da saperi professionali disciplinari – l'educatore pubblico o di cooperativa, l'assistente sociale, lo psicologo, l'insegnante, l'insegnante di sostegno, il neuropsichiatra – chiamati ad agire sugli specifici segmenti ed esperienze in cui una esistenza può essere scomposta perdendo gradualmente la propria autonomia.

L'inadattamento alla scuola sin da bambini e ancora di più da adolescenti si può tradurre nel precipitare in spirali di esclusione e marginalità sociale, specie per coloro che non provengono da famiglie ad alto status socioeconomico e che quindi non possono utilizzare un capitale sociale di classe per risolvere le conseguenze della fuoriuscita dai sistemi formali di istruzione e formazione.

L'educazione incidentale è per questi adolescenti una risorsa fondamentale per attrezzarsi a sapersela cavare, a costruire quelle risorse psicologiche e quel patrimonio di fiducia in sé che possono permettere loro di non cadere inerti nelle maglie dell'assistenza pubblica al prezzo di classificazioni e diagnosi di disagio fisico o psichico che descrivono la loro inadeguatezza alle forme della "società assurda" come direbbe Goodman.

Gli obiettivi di una pedagogia anarchica con questi ragazzi non possono che essere quelli dell'autonomia, dell'autodeterminazione, dell'autosufficienza e dell'autogestione comunitaria, dato che le regole della struttura sociale e delle istituzioni formali da essa prodotte li spingono ai margini dei mondi del lavoro, del benessere e del mercato dei consumi.

L'educazione incidentale per gli adolescenti figli del *dropout* sociale o delle classi sottoprivilegiate, quando la scuola si configura chiaramente come una zona morta, campo di esperienza solo di frustrazione e sconfitte, necessita innanzitutto di strategie che rendano possibile una loro fuoriuscita dall'obbligo scolastico formale.

Esistono piccole esperienze sul territorio italiano[5] che – esplicitamente e non – riprendono tutta la ricca riflessione che le pedagogie attive di ispirazione anarchica e libertaria hanno condotto sui temi dell'apprendimento attraverso l'esperienza concreta – artigianato, tecnica e arti. Queste esperienze hanno provato a costruire dei laboratori di educazione e istruzione alternativi o integrativi degli spazi scolastici. Il limite di tali sperimentazioni è che quando esse sono pensate da istituzioni – servizi educativi – che devono rispondere ai bisogni di altre istituzioni – quelle scolastiche – finiscono per riprodurre in modo diverso, magari meno pronunciato, gli stessi limiti di una educazione pensata come luogo protetto in cui collocare i minori, centrata su valori e contenuti predeterminati e corrispondenti alle visioni di quello che dovrà essere un buon cittadino: in ogni caso un tentativo di addomesticamento degli 'inadatti', più che spazi di autogestione e autonomia per gli adolescenti.

Dentro queste esperienze, inoltre, istituzioni scolastiche e servizi educativi del territorio si fronteggiano in una incommensurabilità di linguaggi che spesso trovano il loro punto di crisi nel tentativo di re-inquadrare, dentro la logica delle valutazioni scolastiche, le esperienze svolte dai ragazzi fuori dalla scuola nei laboratori artigianali.

La proposta dell'educazione incidentale non è quindi riducibile ad un insieme di tecniche, ambienti e strumenti per l'apprendimento attivo dentro e fuori la scuola, anche se ha bisogno di un dialogo con questi ultimi. La pedagogia anarchica di Ward indica la necessità di lavorare in modo radicale perché siano le comunità – cioè le organizzazioni sociali che esse esprimono in modo orizzontale e le persone che in esse vi abitano – a esplicitare le domande giuste per l'educazione dei propri giovani e non siano invece le istituzioni a condizionare l'educazione rispondendo ai bisogni di modellizzazione sociale dall'alto del corpo sociale che esse esprimono. Per fare ciò è necessario valorizzare quelle istituzioni spontanee e autonome della comunità in cui è attiva l'esperienza di autogestione di spazi, di ambienti e di attività necessarie per la vita delle persone: i comitati cittadini, i consigli di quartiere, i consigli comunali, le associazioni della società civile sui territori, i gruppi parrocchiali, le associazioni giovanili, i circoli sportivi, i centri anziani. Ma anche i centri sociali, le occupazioni abitative, le esperienze di autogestione nelle fabbriche e nei luoghi di lavoro, le auto-

5 Nel territorio di Bologna, le "Stanze educative" e i servizi di aggancio scolastico SAS. La didattica per laboratori di De Bartolomeis (1978), il *learning by doing* di Dewey (1949), il metodo naturale di Freinet (1969) sono possibili riferimenti di partenza per la ricostruzione della ricca e complessa riflessione e sperimentazione sulle tecniche di educazione attiva dentro e fuori la scuola.

gestioni nelle scuole, negli spazi culturali: ovvero tutte quelle esperienze di autorganizzazione spesso considerate – a ragione della loro conflittualità con le forme previste di azione nello spazio pubblico e nel lavoro – come spazi di illegalità da reprimere.

Lo *streetwork*, l'osservazione quotidiana e le esplorazioni dei ragazzi per la città sono gli strumenti suggeriti da Colin Ward per viaggiare tra le pieghe del territorio urbano e delle sue comunità. L'educazione incidentale è un metodo di viaggio dentro la città e dentro le storie del proprio territorio intrapreso da gruppi disomogenei di educatori, adolescenti, bambini, famiglie, cittadini, attivisti, anziani. E se ci si volesse concedere il lusso di immaginare una scuola edificata sui principi della pedagogia anarchica, forse bisognerebbe ricorrere alle visioni di Virginia Woolf quando nel suo pamphlet femminista e pacifista *Le tre ghinee* scrive così:

> Analizziamo quindi il più brevemente possibile il tipo di istruzione che occorre. Dato che la Storia e le biografie – le uniche prove accessibili al profano – sembrano dimostrare che la vecchia istruzione impartita nei vecchi *colleges* non genera né particolare rispetto per la libertà, né particolare odio per la guerra, è chiaro che il Suo *college* va ricostruito su basi diverse. È un *college* giovane e povero: che tragga dunque vantaggio da queste qualità e sia fondato sulla povertà e sulla gioventù. Di conseguenza dovrà essere un *college* sperimentale, un *college* avventuroso. Diverso da tutti.[…] E poi, cosa si dovrà insegnare nel *college* nuovo, nel *college* povero? Certo non l'arte di dominare sugli altri; non l'arte di governare, di uccidere, di accumulare terra e capitale. Queste arti richiedono spese generali troppo elevate: stipendi, uniformi, cerimonie. Nel *college* povero si dovranno insegnare solo le arti che si possono insegnare con poca spesa e che possono essere esercitate da gente povera: la medicina, la matematica, la musica, la pittura, la letteratura. E l'arte dei rapporti umani; l'arte di comprendere la vita e la mente degli altri, insieme alle arti minori che le completano: l'arte di conversare, di vestire, di cucinare. Lo scopo del nuovo *college*, del *college* povero, dovrebbe essere non di segregare e di specializzare, ma di integrare. Dovrà inventare dei modi per far lavorare insieme la mente e il corpo; scoprire da quali nuove combinazioni possono nascere unità che rendono buona la vita umana. E gli insegnanti saranno scelti tra coloro che sono bravi a vivere oltre che a pensare. Non dovrebbe essere difficile attirarli. Perché nel nuovo *college* non esisteranno le barriere di ricchezza e di etichetta, di esibizionismo e di competitività che rendono le vecchie e ricche università dei luoghi in cui non è bello vivere: città ostili e faticose, città dove ciò che non è chiuso a chiave è fissato con una catena; dove nessuno può passeggiare liberamente e parlare liberamente per timore di oltrepassare la riga di gesso, di scontentare qualche dignitario. Ma se il *college* fosse povero, non avrebbe nulla da offrire; la competitività sarebbe abolita. La vita sarebbe libera e facile. Coloro che amano imparare sarebbero contenti di venirci. Musicisti, pittori, scrittori verrebbero volentieri a insegnare, certi di poter imparare. Cosa può esserci di più utile per uno scrittore se non discutere

> intorno all'arte di scrivere con persone che non pensano agli esami o ai diplomi o alla fama o al profitto che potrebbero trarre dalla letteratura, ma hanno a cuore quell'arte per se stessa? Lo stesso vale per le altre arti e per chi le pratica. Questi verrebbero a insegnare nel *college* povero perché lì troverebbero una società libera; una società che non è impacchettata in tristi ordini di ricchi e poveri, di intelligenti e stupidi; ma dove tutti i diversi gradi e tipi di valore della mente del corpo e dell'anima possono esprimersi e integrarsi. Fondiamolo dunque questo *college* nuovo; questo *college* povero; dove si impara perché è bello imparare; dove l'esibizionismo è abolito; dove non ci sono diplomi; dove non si tengono conferenze né prediche […] (Woolf, 2016).

È forse nell'utopia di una scuola come campo per una rivoluzione culturale che trascende dai confini delle sue mura ma che nei suoi spazi si innesca, che il pensiero anarchico fonda la sua scommessa di trasformazione. Non è solo quindi a partire dai rapporti economici e di produzione che il mondo può essere ripensato – come nel marxismo classico – ma anche dentro quello dei rapporti fra le generazioni e gli spazi del vivere e del crescere.

Bibliografia

Ambrosini, M., Lodigiani, R. & Zandrini, S. (1995), *L'integrazione subalterna. Peruviani, eritrei e filippini nel mercato del lavoro italiano (Quaderni ISMU, n. 3)*, Milano: ISMU.

Antonelli, F. (2015), "Perché ho scelto questa scuola? Riflessioni sul drop-out e orientamento scolastico", in *Educazione interculturale*, vol. 13, n. 3, rivistedigitali.erickson.it/educazione-interculturale/archivio/vol-13-n-3/article/perche-ho-scelto-questa-scuola-riflessioni-su-drop-out-e-orientamento-scolastico-il-progetto-europeo-il-progetto-europeo-success-at-school-sas-through-volunteering/, consultato il 30 settembre 2019.

Ead. (2018), "Mena e le altre. Ritratto di ragazze di classe popolare fra esclusione scolastica e sociale", in *Etnografia e ricerca qualitativa*, n. 2, pp. 319-340.

Ead. & Guerzoni, G. (2016),"Un gruppo ponte tra mondi contro la dispersione", in *Animazione Sociale*, n. 300, pp. 32-41.

Avanzini, B. (1979), "Partecipazione sociale e partecipazione scolastica", in *Studi di Sociologia*, vol. 17, n. 1, pp. 18-30.

Berti, G. (2005), "Prefazione", in F. Codello, *La buona educazione*, *Esperienze libertarie e teorie anarchiche in Europa da Godwin a Neill*, Milano: FrancoAngeli, pp. 11-16.

Castelnuovo Frigessi, D. (1973), "La crisi della scuola in alcuni libri", in *Quaderni Piacentini*, vol. 12, n. 48-49, pp. 65-75.

Codello, F. (2005), *La buona educazione. Esperienze libertarie e teorie anarchiche in Europa da Godwin a Neill*, Milano: FrancoAngeli.

Id. & Stella, I. (2011), *Liberi di imparare. Le esperienze di scuola non autoritaria in Italia e all'estero raccontate dai protagonisti*, Firenze: Terra Nuova.

De Bartolomeis, F. (1978), *Sistema dei laboratori: per una scuola nuova, necessaria e possibile*, Milano: Feltrinelli.
Dewey, D. (1949), *Esperienza e educazione*, Firenze: La Nuova Italia.
Dolto, F. (2005), *Adolescenza: esperienze e proposte per un nuovo dialogo con i giovani tra i 10 e i 16 anni*, Milano: Mondadori.
Freinet, C. (1969), *Le mie tecniche*, Firenze: La Nuova Italia.
Goodman, P. (1970), "The present moment in education", in *Anarchy. A Journal of Anarchist Ideas*, n. 107, pp. 1-16.
Id. (1971), *Compulsory Miseducation*, Middlesex: Penguin.
Illich, I. (1973), *Descolarizzare la società,* Milano: Mondadori.
Milani, L. (1967), *Lettera a una professoressa/Scuola di Barbiana*, Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
Marchetti, P., Savini, V. & Antonelli, F. (2016), "Il contrasto della dispersione anima la comunità", in *Animazione sociale*, vol. 300, n. 4, pp. 42-52.
Muraro, L. (1972), *La scimmia pedagogica*, Martellago: Emme.
Osgerby, B. (2002), "'A Caste, a Culture, a Market': Youth, Marketing, and Lifestyle in Postwar America", in Strickland, R. (ed), *Growing Up Postmodern: Neoliberalism and the War on the Young*, New York and Oxford: Rowman and Littlefield Publishers Inc., pp. 15-33.
Reimer, E. (1973), *La scuola è morta: alternative nell'educazione*, Roma: Armando.
Saraceno, C. (a cura di) (1986), *Età e corso della vita*, Bologna: Il Mulino.
Sciolla, L. (1977), *La partecipazione assente: gli organi collegiali della scuola dall'utopia alla crisi*, Firenze: Guaraldi.
Smith, M.P. (1990), *Educare per la libertà. Il metodo anarchico*, Milano: Elèuthera.
Tolomelli, A. (2015), *Homo eligens. L'empowerment come paradigma della formazione*, Bergamo: ed. Junior.
Id. (2016), "*Bologna: da centro a periferia del welfare educativo*", *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, vol. 5, n. 1, pp. 61-82.
Trasatti, F. (2004), *Lessico minimo di pedagogia libertaria*, Milano: Elèuthera.
Trasher, F. (1927), *The gang: a study of 1313 gangs in Chicago*, Chicago: University of Chicago Press.
Ward, C. (1982), *Anarchy in Action*, London: Freedom Press.
Id. (2000), *Il bambino e la città*, Napoli: L'ancora del Mediterraneo.
Id. (2018), *L'educazione incidentale*, Milano: Elèuthera.
Id. & A. Fyson (1973), *Streetwork: The Exploding School*, London: Routledge.
White, S. (2008), "L'anarchismo pragmatico di Colin Ward", in *Supplemento al bollettino dell'archivio Pinelli*, n. 30, pp. 3-23.
Wolf, V. (2016), *Le tre ghinee,* Milano: Feltrinelli.

Finito di stampare
nel mese di dicembre 2019
da Geca Industrie Grafiche – San Giuliano Milanese (MI)