
Lorenzo Cantatore

Full Professor of History of Education | Department of Educational Sciences | University of Roma Tre (Italy) | lorenzo.cantatore@uniroma3.it

Salvatore Colazzo

Full Professor of Education | Department of History, Society, Human Studies | University of Lecce (Italy) | salvatore.colazzo@unisalento.it

Giuseppe Elia

Full Professor of Education | Department of Educational Sciences, Psychology, Communication | University of Bari (Italy) | giuseppe.elia@uniba.it

Fabrizio Manuel Sirignano

Full Professor of Education | Department of Sciences of Education, Psychology and Communication | University Suor Orsola Benincasa of Naples (Italy) | fabrizio.sirignano@unisob.na.it

Editors

abstract

In the contemporary Italian society educational jobs are experiencing a radical renewing and requalification. Hence educational spaces are reconsidered in a perspective that reflects the many educational needs of the individual. The pedagogical, teaching, methodological and historical approach confirms the symbolic and material influence that spaces and places of education have and had on educational practices. Therefore, in the perspective of a complete educational system, pedagogical scientific research needs to consider the context, also the material one, in order to evaluate the many and often contradictory possibilities of relationship between pedagogical theory and praxis.

Keywords: educational spaces, places of education, theory and praxis, educational research, history of education

Nella società italiana contemporanea le professioni educative godono di un radicale momento di ridefinizione e riqualificazione. Ciò significa che anche gli spazi dell'educazione vengono ripensati in una prospettiva che riflette la molteplicità delle esigenze educative del soggetto. Lo sguardo pedagogico, didattico e storico-educativo conferma l'incidenza simbolica e materiale che, oggi come in passato, gli spazi e i luoghi hanno esercitato sulle pratiche educative. Ne consegue che, nell'ottica di un sistema formativo integrato, la ricerca scientifica in pedagogia necessita di partire dalla considerazione del contesto, anche fisico, per valutare le molte e spesso contraddittorie possibilità di incontro fra teoria e prassi.

Parole chiave: spazi educativi, luoghi dell'educazione, teoria e prassi, ricerca educativa, storia dell'educazione

La società moderna, quella nella quale oggi viviamo e ci relazioniamo, si connota sempre più come una pluralità di elementi che da una parte seducono, con onnipotenti promesse di globalizzazione e integrazione culturale e sociale, e dall'altro generano percezioni e condizioni di insicurezza, precarietà, esclusione. Una situazione di incertezza, quindi, che acuisce la percezione dei problemi legati allo sviluppo di un singolo sistema economico-sociale e culturale fondato sulla persona. In questi ultimi anni, però, abbiamo assistito a una e vera e propria svolta per quanto riguarda la definizione e la formazione delle figure professionali che abitano i molteplici e differenziati contesti educativi.

Un primo passaggio, quello che ha visto l'evoluzione normativa con l'approvazione della legge n. 205 del 27 dicembre 2017, nella quale sono stati inseriti anche alcuni contenuti provenienti dalla "legge Iori", ha permesso di ridefinire la figura dell'educatore professionale. All'elemento normativo, e alla sua evoluzione, seppur parziale, fa seguito una trasformazione degli spazi dell'educazione, quasi totalmente declinata attraverso il senso del lavoro educativo caratterizzato da posture valoriali, culturali e metodologiche che sono – o almeno dovrebbero – essere proprie di chi opera, e quindi di ogni buon educatore.

Il richiamo, in questa sede, a una pedagogia attraversata da – e attraversante – tutte le tensioni e le contraddizioni del contemporaneo, globalizzazione/localismo, pluralità/pensiero unico, che generano ambienti sociali e culturali nei quali l'individualizzazione dei progetti di vita, lungi dal costituire una liberazione da legami di diverso tipo, va a scapito della formazione dell'individuo-persona. "Il soggetto/persona così come viene progettato, sul piano epistemico, [...] è tendenzialmente equipaggiato sia di libertà esistenziale, sia di autonomia intellettuale. Pertanto, non è fondato né dall'esperienza soggettiva (individuale), né da quella oggettiva (socioculturale): e neppure dalla loro reciproca integrazione. [...] Si presenta esistenzialmente equipaggiato di soli atti di scelta. Sono opzioni personali che garantiscono la libertà e che creano un vero sistema-di-valori: la scelta tra l'esistenza autentica e inautentica, tra il possibile e il quotidiano" (Frabboni, 2008, pp. 17-18).

La ricerca pedagogica si propone, pertanto, nella prospettiva di acquisi-

re i dati raccolti da diversi punti di vista al fine di porre in essere processi di cambiamento e di trasformazione dell'agire educativo che siano coerenti con le finalità che essa si pone all'interno della civiltà democratica e, al contempo, aperta alle discussioni di queste stesse finalità, non dando per scontate le concezioni dell'uomo e della sua educazione che essa assume e che determinano l'idea di buona pratica educativa (Cfr. Elia, 2016, pp. 11-12). Una progettualità, quindi, che muove dalla prefigurazione di una situazione adeguatamente modifica rispetto alla sua configurazione attuale, rispetto ai problemi da affrontare, in considerazione della "liquidità" delle relazioni interpersonali. Osservando il manifesto realizzato dal gruppo di ricerca Indire sulle architetture scolastiche è possibile comprendere, nel modello 1+4, l'importanza dello spazio. Il numero 1, infatti, rappresenta lo *spazio di gruppo*, ovvero una evoluzione dell'aula tradizionale dalla semplice lezione frontale alle diverse attività didattiche interattive, e il numero 4 indica invece gli altri quattro spazi del modello, cioè l'*agorà*, un grande spazio assembleare dove tutti possono ritrovarsi per seguire eventi di interesse plenario, lo *spazio informale*, il luogo nel quale accogliere i ragazzi nel loro tempo libero, lo *spazio individuale*, che appresenta l'ambiente in cui lo studente può concentrarsi estraniandosi dal contesto circostante, e infine lo *spazio di esplorazione*, generalmente collegato ai laboratori (Cfr. Chipa, Moscato, 2018, pp. 127-135).

La conoscenza e la percezione delle relazioni con lo spazio-mondo e con gli altri soggetti che lo abitano, infatti, fanno sempre riferimento sia all'esperienza razionale empirico-verificativa, sia al vissuto esperienziale soggettivo strettamente collegato al concetto stesso di esistenza. Lo spazio, quindi, non può essere inteso come struttura a sé, svincolato dal soggetto che lo vive, poiché è sempre, innanzitutto, spazio per un soggetto; si spazializza ricevendo significato da un soggetto, quindi si dilata o si contrae, si popola o si desertifica, si rabbuia o si illumina in base agli stati d'animo (Cfr. Iori, 2012, p. 123). Lo spazio, perciò, non rappresenta un ambito indifferente e omogeneo, fisso, immutabile e neutro in cui sono immerse tutte le cose, ma è vario, è il mezzo che rende possibili le connessioni tra le cose che non vivono se non in virtù di un soggetto che le descrive e le sostiene.

L'uso dello stesso, inoltre, costituisce da sempre un elemento fondamentale di ogni metodica educativa e implica variabili formative essenziali in ogni operazione concettuale di ordine pedagogico, eppure la pedagogia ancora oggi fatica nell'elaborare autonomamente gli aspetti più peculiari della spazialità educativa. Lo spazio esiste solo grazie a ciò che

lo riempie, e nell'educativo esiste grazie agli eventi educativi che in esso accadono, rendendolo educativo.

Le prospettive pedagogiche individuate circa la possibilità di riconoscere nuovi spazi educativi, non solo per le giovani generazioni, così come richiamato nei diversi contributi presenti nel volume, indicano che la priorità non risiede tanto nel costruire progetti “per” qualcuno, sia questi giovane o meno, quanto nel favorire occasioni, luoghi, esperienze che facilitino la costruzione di progetti di vita; quindi, spazi di progettualità condivisa, carichi di significato, in grado di restituire alla persona quella capacità propria di essere capace di sperare, di progettare il futuro nella difficoltà del presente. Il tutto da una prospettiva generazionale differente, di strutturazione del proprio futuro per le giovani generazioni, e di restituzione di esempi, di fiducia e di supporto per gli adulti nei confronti dei cittadini di domani, veicolando l'azione educativa verso i principi di responsabilità e partecipazione.

Riferimenti bibliografici

- Chipa S., Moscato G. (2018). Spazi e apprendimento: trasformare gli ambienti educativi fra pedagogia e architettura. *Bricks*, 3: 127-135 (consultabile al link http://www.rivistabricks.it/wp-content/uploads/2018/08/2018_3_21_Chipa.pdf).
- Elia G. (2016). *Prospettive di ricerca pedagogica*. Bari: Progedit.
- Frabboni F. (2008). L'educazione tra emergenza e utopia. In L. Cerrocchi, L. Dozza (eds.), *Contesti educativi per il sociale. Approcci e strategie per il benessere individuale e di comunità* (pp. 17-18). Trento: Erickson.
- Iori V. (2012). I giovani e lo spazio. In A. Chionna, G. Elia, L. Santelli (eds.), *I giovani e l'educazione. Saggi di pedagogia*. Milano: Guerini Studio.

Storia dell'educazione come storia di luoghi

Lorenzo Cantatore

La storia della pedagogia e la storia dell'educazione sono state sempre segnate da riflessioni teoriche e da cronache di prassi educative fortemente influenzate dal contenitore materiale della vita dell'uomo, il cosiddetto *spa-*

zio dell'educazione. In modo ancora più deciso, potremmo sostenere che uno *spazio* supera la sua denotazione astratta e generica per conquistare la dignità di *luogo*, denso di connotazione materiale e simbolica, proprio attraverso i processi educativi che in esso si svolgono. Per tutti noi la memoria educativa, anche in chiave autobiografica, è incorniciata dai contesti materiali (i luoghi, gli oggetti, le luci, i colori, gli odori) all'interno dei quali abbiamo vissuto/subìto determinate esperienze di educazione e di formazione. Anche per questo motivo, per molte persone le trasformazioni educative si traducono nel desiderio, non sempre realizzabile, di costruire finalmente un luogo a propria immagine e somiglianza. Il grande artista ambientale Richard Serra ha sostenuto che noi tutti abbiamo l'opportunità di diventare qualcosa di diverso da ciò che siamo, allestendo uno spazio che contribuisca a darci qualcosa da aggiungere all'esperienza di chi siamo. È evidente che il vissuto e il simbolico, il personale e il collettivo (come, in tempi e modi diversi, ci hanno insegnato Gaston Bachelard e Marc Augé), in questo lungo percorso a tappe che richiede un luogo di partenza e un luogo di arrivo, sono difficilmente separabili.

I saggi che presentiamo nella sezione monografica di questo numero di "Pedagogia Oggi" affrontano la questione degli spazi in educazione da molti punti di vista, in un costante dialogo fra passato e presente. La prospettiva storico-pedagogica e della letteratura per l'infanzia offre senz'altro molti stimoli per trattare questi argomenti sia sul piano della rappresentazione teorico-simbolica, legata all'immaginario individuale e collettivo, sia per quanto riguarda l'individuazione di fonti documentarie utili alla ricostruzione di luoghi educativi oramai lontani dalle nostre possibilità di esperienza, ma che hanno senz'altro caratterizzato stili di vita, modelli di comportamento e momenti di svolta nella storia del mondo occidentale. Dalla città alla casa, dalla scuola all'asilo, dall'oratorio al supermercato, così come, scendendo nel particolare, dal salotto alla piazza, dalla strada all'aula, dal giardino all'altare, dal bagno al confessionale, dalla camera dei bambini alla camera dei genitori, dalla biblioteca al museo, al campo sportivo: ecco come, in un arco cronologico molto ampio, che va dall'antichità classica al postmoderno, l'umanità ha organizzato e fuso insieme, negli stessi contenitori, ora volontariamente ora senza rendersene conto, occasioni di educazione, formazione e apprendimento. Un "labirinto pedagogico" (l'espressione è di Carmela Covato), ora ossessivo ora rassicurante ora conturbante, dove è pressoché impossibile separare programmazione da casualità, formalità da informalità. Fra divieti e prescrizioni, regole e disubbidienze, aperture e chiusure, entrate e uscite,

interni ed esterni, i medesimi spazi, nell'esperienza vissuta, hanno potuto diventare sia luoghi della libertà sia stanze della tortura. Basta vedere che uso hanno fatto della parola spazio due colossi del pensiero occidentale come Jean Jacques Rousseau e Michel Foucault. Gran parte delle loro riflessioni sull'educazione e sulla società non avrebbero potuto vedere la luce senza una chiara consapevolezza del potere condizionante di quello che Vanna Iori ha definito "spazio vissuto". È proprio per via di questo lungo cammino storico delle prassi e delle riflessioni educative intorno all'idea di spazio che oggi parlando di *casa* ci riferiamo alla *famiglia*, parlando di *scuola* alludiamo all'*istruzione-educazione*, parlando di *chiesa* intendiamo la religione, parlando di *strada* vogliamo significare povertà educativa e così via. Effettivamente la lingua, specchio fedele dei nostri modi di intendere la vita e di rifletterne il mutamento degli stili, definisce impeccabilmente, con le sue ambiguità e allusività, la forte tensione che da sempre caratterizza il rapporto fra esperienza educativa e contenitore nel quale essa si svolge.

La policentrica rete degli spazi e dei luoghi dell'educazione. Prospettive pedagogiche

Fabrizio Manuel Sirignano

Nel lungo itinerario storico che dalla tarda modernità giunge sino all'età della globalizzazione, contemporaneamente allo sviluppo delle scienze dell'educazione e all'affermarsi dello statuto epistemologico del sapere educativo come *struttura* complessa, si è assistito ad un sempre maggiore accrescimento e ad una sempre più variegata articolazione delle pratiche educative relative alle figure degli educatori, ai soggetti destinatari degli interventi educativi, ai contesti, agli spazi, ai luoghi e ai tempi dell'*agire educativo*, nonché ai processi d'insegnamento/apprendimento.

Progressivamente si è passati dalla centralità dello spazio familiare e scolastico al configurarsi di un'intrigata rete policentrica, costituita da una pluralità di agenzie educative, formali, informali e non formali che, nel rispondere ai bisogni di una formazione divenuta permanente, hanno dato vita a quello che viene definito il sistema formativo integrato.

Come evidenziano i contributi della sezione monografica, la formazione dell'uomo e del cittadino - in quanto dimensione costitutiva ed originaria della pedagogia - durante il corso del Settecento/Ottocento e del Novecento per giungere sino al XXI secolo, si arricchisce ancora di più di valenze fisiche, simboliche e morali, di luoghi pubblici e privati, che ora sono incentrate sull'educazione religiosa, ora, attraverso Musei ed esposizioni, fanno leva sulla coltivazione della "memoria risorgimentale" per coltivare la 'nuova' "religione civile" dello Stato laico; ora si configurano come gli spazi domestici *tutti per sé*, anche nelle loro rappresentazioni veicolate dalla letteratura per l'infanzia, ora, invece, sono spazi e luoghi scolastici da progettare come "ambienti educativi" che, come nel caso della *Casa dei bambini* di Maria Montessori, perseguono l'educazione alla "libertà e alla pace"; ora sono gli spazi pubblici in cui i bambini possono coltivare autonomamente i loro "stili di vita attivi", ora gli spazi "altri" dell'"altro" dove sono promossi i "legami" e la "creatività".

Oltre agli spazi ed ai luoghi scolastici preposti alla progettazione didattica tesa all'educazione morale, fisica, identitaria, inclusiva e cognitiva dei soggetti destinatari per eccellenza degli interventi educativi - i bambini - anche attraverso laboratori "ludico-musicali" o mediante la "didattica all'aperto", ed a quelli preposti alla formazione dei giovani da "ripensare" insieme a loro, nella società del benessere possono assumere una valenza formativa anche *altri* luoghi, come, ad esempio, i "supermercati", che dovrebbero porsi l'esigenza di educare il cittadino consumatore, oppure, a seguito del prolungarsi dell'età media di vita, emerge l'esigenza di progettare spazi educativi per gli anziani, come quelli che attraverso lo "spazio sonoro" intendono recuperare la "memoria nella terza età".

Allo stesso tempo, la pedagogia sociale non può non prescindere dal ripensare e progettare percorsi educativi che tengano conto degli ambienti preposti alla crescita secondo i "valori della parità e delle differenze", oppure, a partire dalle carceri, illuminino anche i "luoghi inaccessibili" riservati alle "persone in sofferenza."

In conclusione, i contributi della presente sezione monografica promossa dalla Società Italiana di Pedagogia, contribuendo ad arricchire il dibattito pedagogico contemporaneo con riflessioni, esperienze e pratiche, offrono uno spaccato significativo sugli *spazi* e i *luoghi* dell'agire educativo di sicuro interesse ed attualità.

La pedagogia sperimentale ha di certo rappresentato, nel contesto della pedagogia, un'esigenza di serrato confronto con l'esperienza, a cui viene assegnato il valore di prova cruciale per la tenuta delle teorie, che debbono avere la disponibilità alla revisione alla luce dei fatti, per cui si può dire che oggi l'istanza sperimentalista è riconosciuta valida dall'universo dei pedagogisti. Essa appare in stretta coerenza con la concezione della pedagogia quale scienza pratica.

Ciò che noi ricaviamo con le esperienze guidate sui fatti educativi, può essere utilizzato per migliorare l'intervento educativo, per migliorare i processi formativi, per perfezionare i modelli dell'insegnamento, per incrementare l'apprendimento dei soggetti.

Detto questo, si comprende come un campo elettivo delle ricerche della pedagogia sperimentale sia la didattica, in quanto tecnologia derivata da una teoria educativa, che trova implementazione pratica, sicché può essere sottoposta, con l'applicazione di opportune metodiche, a verifica empirica, la quale stabilisce, in ultima istanza, la tenuta delle ipotesi teoriche poste a monte. La pedagogia sperimentale concepisce la didattica come il banco di prova dei modelli pedagogici. Il nesso teoria-prassi è un processo evidentemente circolare: dalle teorie discendono pratiche educative, che sottoposte a verifica, consentono la messa a punto sempre più fine della teoria originaria ovvero suscitano teorie nuove capaci di spiegare meglio, cioè più convenienti da un punto di vista di economia cognitiva, i fatti; ovvero dalle pratiche, attraverso un processo riflessivo, vengono generate delle ipotesi sul funzionamento dei fatti educativi, che, conquistando livelli prima sconosciuti di astrattezza, consentono nuove implementazioni, le quali sono in grado di avere un ritorno sui processi di teorizzazione.

Volendo offrire una definizione di pedagogia sperimentale, che in qualche modo rifletta lo stato dell'arte attuale in questo dominio di sapere, possiamo dire che la pedagogia sperimentale si ispira (si badi bene: abbiamo detto "si ispira") al metodo sperimentale per nutrire la propria attitudine a formulare teorie verificandole sul piano dell'esperienza, introducendo dei dispositivi di controllo della stessa. Accanto a questo ci in-

teressa osservare come la didattica si qualifichi come il luogo di espressione delle tecniche attraverso cui si realizza il processo di insegnamento/apprendimento.

La realtà è, di suo, opaca, noi possiamo muoverci all'interno delle situazioni, ma non necessariamente per farlo dobbiamo esserci fatta una precisa e dettagliata mappa mentale del suo funzionamento, l'adozione del metodo scientifico ci aiuta a semplificare la realtà in modo da renderla dominabile dalla mente, da aumentare la nostra capacità di prevedere (e quindi controllare) gli eventi e, alla bisogna, causarli a nostro piacimento. Chi è fautore dell'idea che fare esperienza di un qualcosa è diverso che spiegarla, sostiene che la complessità del reale tollera numerose modalità di interazione uomo-mondo e che non ha senso vantare un'egemonia della forma scientifica di scandagliare il reale.

Quest'osservazione non abilita a rinunciare al tentativo di esplorare scientificamente il mondo, ma introduce una raccomandazione di cautela. Quando si adotta una postura scientifica per esplorare le cose bisogna mantenere una sana consapevolezza dei limiti della scienza, che è sempre un'operazione di riduzione della ricchezza del reale a misura delle esigenze di controllo della nostra mente.

La pedagogia sperimentale, per quelli che sono oggi i suoi sviluppi, privilegia il "campo".

Il "campo" non è banalmente la realtà tal e quale, è piuttosto un laboratorio in campo aperto, come può essere uno scavo archeologico. Il "campo" è un luogo di studio, quindi è la realtà posta sotto attenzione affinché restituisca dati, indicazioni, elementi utili per formulare delle ipotesi collocate ad un sufficiente grado di astrattezza. Il "campo" è un modo di trattare l'oggetto di studio, sicché sia possibile individuare gli elementi che lo compongono e le relazioni che lo caratterizzano. Ad esempio, una classe concepita come "campo" sarà caratterizzata da attori (docenti e studenti), legati da pratiche di interazioni, da spazi entro cui si sviluppano delle azioni, da tempi che disegnano l'evolversi del sistema di interazioni che concorre a definire il contesto. In virtù del tempo il campo si qualifica come dinamico, cioè soggetto a fluttuazioni di vario tipo e natura. Possono alcune azioni che avvengono (magari pensate allo scopo) nel "campo" modificarlo, sì che osservando le evoluzioni del campo si può cercare di capire le correlazioni tra il modificarsi di un elemento e le modifiche complessive del campo.

Comunemente i contesti educativi, che sono oggetto di studio da par-

te della pedagogia sperimentale, vengono classificati secondo una tripartizione:

a) contesti formali; b) contesti non formali; c) contesti informali.

Essi sono caratterizzati da gradi decrescenti di intenzionalità educativa in ordine al prodursi dell'apprendimento. I contesti formali sono istituzionalizzati sicché loro mission principale è la produzione di apprendimento. L'organizzazione si caratterizza come educativa e produce un servizio, che ha carattere educativo, a favore di un'utenza, che è consapevole del contratto che viene a stabilirsi nel momento in cui si entra nell'istituzione. Questo significa che è un'organizzazione che ha una definita intenzionalità educativa, cioè a dire: un'organizzazione che è mossa dall'esigenza di realizzare apprendimento strutturato.

La caratteristica dell'intenzionalità, tuttavia, non è solo propria dei contesti formali, riguarda anche quelli non-formali, dove si realizzano svariate forme di apprendimento, a seguito dell'esplicarsi di un'intenzionalità, ma lo scopo precipuo di questi contesti non è quello educativo.

Nei contesti informali l'apprendimento non ha i caratteri della intenzionalità, è generalmente apprendimento tacito, che spesso quindi non è neanche ben presente alla consapevolezza di chi lo realizza. Dipende dalle esperienze che le persone vivono quotidianamente, deriva dalla partecipazione ad una situazione, e si realizza quasi per contagio.

Oggi sempre più si studiano i contesti informali e i rapporti di interrelazione che si stabiliscono tra la dimensione formale degli apprendimenti e quella informale, sia perché a causa dell'infrastrutturazione comunicativa della società le occasioni di apprendimento non-formale si sono moltiplicate, sia perché la variabilità del mondo del lavoro impone continui riassetamenti della struttura cognitiva dei soggetti, affinché essi possano seguire, coi loro apprendimenti, la mutazione dell'ambiente socio-economico in cui vivono. Il riferimento è evidentemente al dibattito attuale inerente il lifelong learning, che pone in continuità le agenzie dell'apprendimento formale in stretta continuità con tutte le altre occasioni in cui i soggetti realizzano (o sono forzati a realizzare) apprendimento.