



## Jole Orsenigo

Professore associato | Università Milano-Bicocca | [jole.orsenigo@unimib.it](mailto:jole.orsenigo@unimib.it)

## Anna Rezzara

Già Professore ordinario | Università Milano-Bicocca | [anna.rezzara@unimib.it](mailto:anna.rezzara@unimib.it)

## Paola Marcialis

Professore a contratto | Università Milano-Bicocca | [paola.marcialis@unimib.it](mailto:paola.marcialis@unimib.it)

## Rosa Ronzio

Pedagogista | Centro Studi Riccardo Massa | [rosa.ronzio@gmail.com](mailto:rosa.ronzio@gmail.com)

Teacher always speaks “to the walls” even if from sea, mountains or lake.  
In order not to disperse the pedagogical heritage of the Milanese School Nature Project\*

Chi insegna parla sempre “ai muri” anche se lo fa al mare, ai monti o al lago.  
Per non disperdere l’eredità pedagogica del Progetto milanese Scuola Natura

**Call • L’eredità dei maestri e delle maestre. Un dialogo attivo e critico che rimarrà aperto**

### ABSTRACT

As head of the archive of the Riccardo Massa Study Centre, together with other archivists, colleagues and friends, we want to remember a beautiful story. Without becoming the spokesman for any good practice, we want to revive the echo of those who have been the protagonists and to reconstruct “the positivity” of an experience that has marked the life of many Milanese students: the statistics speak of about 400,000 people in more than 30 years of activity. We intend to remember that heritage from our teacher, Riccardo Massa.

**Keywords: Heritage, Form-school, Nature**

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Orsenigo J. et al. (2023). Teacher always speaks “to the walls” even if from sea, mountains or lake. In order not to disperse the pedagogical heritage of the Milanese School Nature Project. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 1, 103-111. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2023-10>

**Corresponding Author:** Jole Orsenigo | [jole.orsenigo@unimib.it](mailto:jole.orsenigo@unimib.it)

**Received:** 13/03/2023 | **Accepted:** 07/06/2023 | **Published:** 30/06/2023

**Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl**  
**ISSN 2282–6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2023-10**

\* Pur avendo lavorato in modo collegiale alla raccolta, elaborazione e discussione delle fonti la scrittura dei paragrafi 1, 2 e le Conclusioni sono da attribuire a Jole Orsenigo; il paragrafo 3 ad Anna Rezzara; il paragrafo 4 a Rosa Ronzio e quello 5 a Paola Marcialis.



“Io parlo ai muri”, dice Lacan, il che vuol dire:  
“Né a Voi, né al grande Altro. Io parlo da solo.”

J.A. Miller

Jacques-Alain Miller ha scelto di introdurre con le parole riportate in esergo, tre dei sette incontri tenuti nella cappella di Sainte-Anne dal suo maestro Jacques Lacan e tradotti di recente in italiano. Circa una decina di anni più tardi alla morte di quest'ultimo, lui, genero e allievo, ne sarebbe diventato la voce ufficiale: chi stabilisce, a partire da una decisione dello stesso Lacan, il testo dei suoi seminari. Il portavoce di quell'insegnamento.

Gli anni sono importanti e quelli delle succitate conferenze sono di poco successivi al faticoso Sessantotto verso cui Lacan aveva preso una posizione a dir poco scomoda. Questi anni saranno nominati, in Italia, “Di piombo”: li si ricordano, infatti, per la violenza agita dei gesti e delle parole. Furono, però, anche anni di grande “creatività pedagogica” (Massa, 1975, p. 113). Soprattutto nella scuola, cioè in quella forma dell'insegnamento che chiamiamo didattica (*Education*).

Saranno gli anni della cosiddetta «sperimentazione» (Becchi & Vertecchi, 1990): una stagione molto vivace e non ancora conclusa. Nonostante ciò, continuiamo a pensare che la scuola debba accadere “in aula”: in un luogo circoscritto e separato, chiuso tra i banchi e una lavagna (non solo in ardesia), dove usare libri, quaderni per appunti o esercizi, penne. Dimenticando la voce, il corpo e gli affetti, pensiamo quello spazio come un tempo diviso in ore, materie e compiti da fare. Se pensiamo a una scuola appartata – fatta di una quotidianità diversa da quella della vita, ma non sconnessa da essa – è perché deve essere *utile*: preparatoria, di esercizio o di allenamento. Sospesa tra la necessità e la possibilità di studiare.

## 1. Fuori dal grigiore, dal piombo e dallo smog

Negli Anni Settanta a Milano erano in pochi quelli che potevano permettersi di partire per la settimana bianca. In pochi, bambine e bambini, imparavano a sciare. In pochi uscivano dal grigiore di una città sempre indaffarata. In pochi si prendevano sette giorni di pausa dalla scuola. Dagli anni Novanta, invece, sempre più alunne e alunni dicevano con orgoglio di aver fatto *la settimana verde*. Molti insegnanti, poi, imparavano a fare-scuola “fuori” dalle mura scolastiche partecipando attivamente al Progetto Scuola Natura. In altre città si continua ancora a parlare di settimana bianca; alcune scuole statali (non solo paritarie) la organizzano per i propri studenti/esse, ma a Milano – oggi – avrebbe potuto essere a rischio quella verde: in effetti, per qualche mese i centri estivi della metropoli sembravano in stallo e con essi anche le case vacanze.

## 2. Quel patrimonio ha degli eredi

È per questo motivo che come responsabile dell'archivio del Centro Studi Riccardo Massa insieme ad altre archiviste, colleghe e amiche, desideriamo ricordare una bella storia. Senza diventare portavoce di nessuna buona pratica, intendiamo piuttosto rilanciare l'eco di chi ne è stato protagonista per fare memoria: ricostruire “la positività” di un'esperienza che ha segnato la vita di tanti milanesi: *le statistiche parlano di 70.000 scolari in 10 anni di attività* (Massa, 1989, p. 237). Per custodire le regole di formazione di quell'avventura pedagogica. Per valorizzarne gli effetti di cambiamento.

In questo saggio, pertanto, vogliamo ricordare - qualificandolo pedagogicamente - il Progetto Scuola Natura perché lo consideriamo una parte importante dell'eredità di Riccardo Massa, che riconosciamo essere uno dei maestri della pedagogia del secondo Novecento. Si tratta di un progetto da valorizzare e tutelare soprattutto per l'interesse che assume in pedagogia speciale in quanto ha contribuito a modificare in modo inclusivo – percorrendo i tempi – la forma della scuola, e perciò stesso la platea degli studenti



coinvolti. Innovare la pratica educativa, anche a scuola, significa pensare: «Solo attraverso il pensiero è possibile generare qualcosa di pratico e di concreto. La scuola chiede di essere ricreata e rigenerata, non semplicemente abolita o rinnovata» (Massa, 1997, p. 10).

### 3. Dall'iniziativa al progetto: Scuola Natura

Grazie a vari lasciti, il Comune di Milano ha disposto - finora - di diverse case di villeggiatura situate in luoghi ameni: al mare, ai monti, al lago. Queste case, dette Case-Vacanza, erano impiegate - fino agli anni Settanta - in senso meramente assistenziale come colonie secondo il costume dell'epoca<sup>1</sup>. Ma nel 1978 partiva "in sordina, in modo 'sperimentale'" (Bonecchi, 1989, p. 235) l'iniziativa Scuola Natura. Promossa dagli Assessorati all'Educazione e all'Assistenza del Comune essa "faceva realisticamente supporre un tempo molto lungo perché si potesse cogliere con chiarezza l'andamento di tale processo" (*Ibidem*).

Si offrivano durante il normale anno scolastico dodici giorni ai bambini di scuola materna ed elementare e ai ragazzi della scuola media in luoghi salutarissimi e densi di stimoli ambientali, all'interno di strutture comunali organizzate (otto Case di Vacanza situate al mare, ai monti, al lago: da Andorra a Ghiffa, da Pietra Ligure a Vacciago, da Zambala alta a Recco, a Malcesine, a Cesenatico); ma erano dodici giorni di lontananza da casa, per molti la prima volta, di impegno e responsabilità oltretutto per gli insegnanti, di attesa un po' inquieta per i genitori. Eppure l'iniziativa [...] registrò subito una richiesta molto diffusa da parte dei genitori, una capacità notevole di lavoro da parte delle insegnanti, una disponibilità inaspettata da parte dei bambini e dei ragazzi (Bonecchi, 1989, pp. 235-236).

Ciò di cui si intende fare la storia non è stato solo un modo di fare-scuola "fuori" dalle mura scolastiche, ma di andare *alle radici* della scuola per cambiarne la forma disciplinare (Massa, 1997) così da ritornare poi tra quelle mura con un'altra consapevolezza pedagogica: insegnanti, bambine/i e ragazze/i. Non si è trattato della passione, tanto attuale quanto diffusa, per *lo stare fuori*: dalla città, dalla scuola, dalla famiglia... dalla *routine*. Non si è trattato neppure di una sorta di fanatismo per una "natura" che, come si sa, non esiste: è un prodotto della cultura sociale. Si è trattato piuttosto di una genuina inclinazione pedagogica: fare-scuola in natura, negando le abitudini metropolitane, ha corrisposto a (ri)scoprire *lo scenario dell'educare*.

La natura è stata, infatti, un autentico "mito" (Massa, 1990) per la pedagogia moderna: l'oggetto che ha infervorato tanto i detrattori, quanto i simpatizzanti di Jean Jacques Rousseau. Oggi, non è necessario entrare in quel dibattito per prendere posizione (Massa, 1978, 1997). Occorre, piuttosto, coglierne la positività (Foucault, 1994, p. 244): al posto di domandare se Emilio sia "più" libero in campagna o in città, comprendere *la struttura disposizionale* che orienta le sue avventure per valutarne la *qualità*.

L'accadere educativo, al di là della figura di qualche pedagogo o delle caratteristiche di una certa società, rinvia a *un reticolo invariante di situazioni, di pratiche e di rapporti che trovano nel corpo il loro punto di applicazione*. Nella partizione del tempo, dello spazio e della parola secondo un ordine capace di riprodurre quello della vita reale, ma teso a differenziarsi qualitativamente da essa, consiste infine lo statuto oggettivo di quel reticolo (Massa, 1990, p. 10, corsivo nostro).

Se le Case-Vacanza sono, nei fatti, patrimonio (immobiliare) materiale della città, il patrimonio immateriale che le ha pedagogicamente valorizzate, è *la nostra eredità*; di noi allieve/i di Riccardo Massa. Sta a noi ricordare, mostrare, rendere conto di come quella iniziativa sia diventata progetto - il Progetto Scuola Natura. Intendiamo, infatti, non sciupare, non disperdere o vanificarne il valore: la sua *materialità pedagogica*.

1 Cfr. Salomone (1989), pp. 221-223.



Il dispositivo che ha trasformato quelle case in una progettualità di ordine pedagogico è certamente incorporeo ma altrettanto «materiale» quanto i muri che lo hanno ospitato e reso possibile. A (dis)perdere le prime, si rischia di nullificare anche il secondo. Anche a non confondere la dimensione progettuale (la possibilità) con il suo processo (una delle realizzazioni possibili) *senza case* non si possono dare né progetto, né avventura. Come affermato da Anna Rezzara “Scuola Natura è nata dalle case di vacanza che il Comune di Milano aveva e che a un certo punto sono state *ri-interrogate e ripensate* rispetto ad altri possibili usi” (Trascrizione di intervento a Convegno, inedito presso l’archivio del Centro Studi Riccardo Massa – corsivo nostro): è questa la mossa che istituisce una progettualità, nello specifico, pedagogica che fin dal nome – Scuola Natura – dichiara i propri

[...] elementi di identità fondamentale: la Natura, certo, perché l’intento era di offrire agli ospiti delle case un contatto e un’immersione privilegiata in ambienti culturali diversi da quello urbano, e poi, anzi prima, la Scuola perché l’iniziativa del Comune di Milano non voleva certamente costituire una vacanza, un’alternativa alla scuola, un’uscita, ma voleva dare più scuola e più possibilità alla scuola, quindi, non una scuola alternativa, non una vacanza dalla scuola, ma *una scuola che si disloca, si sposta, si allarga, si apre*, estende il suo campo d’azione, ma strettamente connessa e collegata al proprio mandato e compito formativo (*Ibidem* – corsivo nostro).

Siamo davanti a “un’offerta educativa articolata” che si inserisce nel sistema formativo integrato a pieno titolo, rinnovando una vecchia funzione tradizionalmente destinata “a garantire forme di assistenza e ospitalità estiva” (*Ibidem*), siamo davanti ad una novità. Secondo affermati esempi stranieri di soggiorno per scuole di città, i due assessorati metropolitani hanno collaborato istituendo non solo il progetto ma anche la ricca stagione del *Centro di innovazione educativa del Comune di Milano*. Qui,

Educatori e responsabili delle case, insegnanti, pedagogisti del Centro di innovazione educativa si incontrano e lavorano intorno a un compito essenziale di progettazione pedagogica dei soggiorni di Scuola Natura. E nei discorsi, nei documenti, negli incontri di chi lavora a progettare e riprogettare i soggiorni, ricorrono sempre più, da quegli anni, alcune parole che compongono una sorta di manifesto di Scuola Natura e che sono categorie pedagogiche cruciali: “progetto”, innanzitutto, e poi “gioco”, “comunità”, “residenzialità”, “ambiente”, “esplorazione”, “esperienza” e “avventura” (*Ibidem*).

Quello che allora a tutti i protagonisti coinvolti sembrò essere il carattere peculiare del Progetto fu proprio il termine avventura. Scuola Natura è una nuova avventura pedagogica: un’occasione di scuola allargata, decentrata, che disloca “l’aula” in natura, aprendola all’esplorazione dello spazio circostante, al contatto con mondi diversi e nuovi, permettendo di sperimentare e di esplorare culture diverse. Un’avventura di scoperta del mondo esterno, ma anche di sé e degli altri. Di ciò che sta “fuori” e ci circonda, ma anche di ciò che abbiamo “dentro”, nel nostro mondo interno: risorse/fatiche.

[...] questo è un dato rilevante perché in educazione nella scuola in particolare siamo abituati a pensare ai programmi, ai curricoli, all’organizzazione ma da un punto di vista pedagogico il motore vero è quello che dà senso e valore a un’esperienza educativa è *il progetto che fonda, orienta, guida e ispira, assegna scopo e significato all’attività quotidiana* (*Ibidem* – corsivo nostro):

Scuola Natura, allora, ha tutti i caratteri di una residenzialità intima, familiare, che sa “di casa”. Non vuole ripetere la residenzialità delle istituzioni totali: non è una colonia, né una vacanza o una gita lunga, abbiamo detto, piuttosto coniuga “vita scolastica” e “vita familiare”. Non volendo né contrapporle né renderle complementari, ibrida l’educazione scolastica con quella familiare; in questo senso, conclude Anna Rezzara, è un esempio di “cura educativa”: un dispositivo capace di garantire relazioni affettive significative e novità, cioè esplorazione, curiosità, piacere di conoscere.

Tradizionalmente queste due grandi funzioni sono pensate come separate o da tenere separate: in successione le une alle altre (prima la famiglia e poi la scuola) oppure in alternativa reciproca (o la di-



mensione affettiva familiare o la dimensione cognitiva scolastica); il Progetto Scuola Natura invece propone di unirle *in una grande avventura*. In una grande “uscita” da te e dai tuoi confini abituali, senza dimenticare di presidiare da parte degli adulti – educatori e insegnanti /e sullo sfondo anche i genitori - la tua presenza con cura, avendo attenzione cioè anche al mondo interno.

Per questo motivo Scuola e Natura ha tutti i caratteri propri della natura di Rousseau: sospende la normalità, inverte la quotidianità, fa uscire dalla *routine* cittadina e apre a spazi, tempi, relazioni nuove. *Rustiche*. Strappa via da (*ex-ducere*) mentre porta nell’altrove (*sé ducere*). Con un potentissimo gesto formativo istituisce la possibilità stessa dell’educare (in quanto allevare, nutrire, prendersi cura). Istituisce un (altro) campo di esperienza, curando le condizioni (Palmieri, 2011) affinché sia possibile esplorare, ricercare, mettere in gioco le proprie risorse in modo relativamente protetto ma sufficientemente rischioso, inedito. Questo gesto più che escludere, chiudere, rinchiudere: allarga, amplia, apre, perché dà corso al possibile. Piega una “chiusura” addirittura più forte di un’aula scolastica perché residenziale, verso la straordinarietà nel senso che consente di andare *fuori* dall’ordinario. Di frequentare quell’area potenzialmente foriera di novità.

#### 4. Come l’educazione extrascolastica può illuminare la forma-scuola disciplinare

Scrive Cristina Bonecchi, in un testo collettaneo curato dallo stesso Riccardo Massa sull’avventura come categoria pedagogica, che: “Gli anni Settanta sono stati per la scuola italiana un tempo di effervescenza creativa” (Bonecchi, 1989, p. 235). Gli anni in questione sono quelli in cui si scopre il potenziale pedagogico dell’educazione extrascolastica (Massa 1977).

Riccardo Massa, nel 1977, rispetto all’educazione extrascolastica, riconosce quanto, allora, fosse “un territorio estremamente colorito e affollato (Massa, 1977, p. 1)”, ma anche quanto fosse “trascurata ed emarginata dalla ricerca pedagogica” che si preferiva concentrare, come accennato, nella didattica scolastica. Accadeva, da una parte, che si trovassero mescolati tra loro

[...] la riattualizzazione del *beat* e dell’*hippy* nell’indiano metropolitano, e dell’oratorio parrocchiale nell’animazione di quartiere, a fianco delle femministe e degli autonomi, degli operatori socio-culturali e delle tradizioni popolari, della droga e della pornografia, dei soggiorni estivi e dei consultori familiari, dei gruppi teatrali e dei collettivi di base, delle scritte murali e delle fiabe demitizzate, dei linguaggi del corpo e delle contro-vacanze, dei *jeans* e dei cantautori, degli asili alternativi e dei campi di lavoro, delle radio libere e delle televisioni via cavo, delle infinite variazioni marxiste e psicanalitiche, sullo sfondo di drammatici interrogativi politici e esistenziali (Massa, 1977, p. 2).

D’altra parte, in quegli stessi anni, stava prendendo corpo nella scuola il passaggio all’istruzione, al *teaching/learning*, alla categoria di apprendimento che la psicologia, dal comportamentismo al cognitivismo, ha saputo spiegare in modo scientifico. Si diffondevano le macchine per insegnare (ben prima dei PC), la docimologia e i test. Insomma, la scuola iniziava a spostare il proprio baricentro dal maestro e dalla sua discrezionalità, stimata e autorevole, a quello dell’allievo da tutelare e promuovere nella sua autonomia individuale. Da misurare. È il tempo, infatti, in cui inizia a diffondersi l’uso delle griglie di valutazione che se irregimentano il gesto insegnante, classificano in modo differenziale quello dell’allievo.

Noi, da tempo, abbiamo ricevuto la sferzata di quell’onda di novità. Tanto da non capire più che cosa si potesse intendere, allora, con l’espressione “educazione extrascolastica”, essa ci risulta tanto generica quanto confusiva, perché indica un settore vastissimo di ordine pedagogico. Non bisogna fare il “repertorio” (Massa, 1977, p. 3) delle organizzazioni e delle tecniche di educazione extrascolastica, né offrire “un inventario” delle idee e delle interpretazioni teoriche su di esse, piuttosto rischiare di farsi carico del carattere “apparentemente aspecifico” di quell’espressione: parlare di educazione extrascolastica, da una parte, vuol dire *parlare di tutto* - famiglia, territorio, lavoro – e, dall’altra parte, pretendere di dire qualcosa di pedagogico *sul tutto*. Questa seconda ambizione – attualmente declinata dal pedagogista in termini



consulenziali - non è meno rischiosa delle velleità sintetiche del filosofo. Se non contro i muri, ci stiamo avventurando in sentieri alquanto ardui.

Parlare di educazione extrascolastica, in realtà, significa parlare di educazione. A considerarla, però, una sommatoria del punto di vista psicologico (apprendimento), sociologico (socializzazione) e antropologico (inculturazione), ci lasceremmo sfuggire il portato positivo di tale costrutto. L'unica cosa, infatti, che possiamo dire è "che l'educazione extrascolastica *non* è quella scolastica" (Massa, 1977, p. 4 – corsivo nostro). Questo concetto negativo di educazione, che trova in Rousseau il suo campione, pone una serie di quesiti: *è questa educazione quella delle società senza scuola, delle società semplici? Sarebbe quella che precede o segue l'educazione scolastica invece in quelle complesse come le nostre? Che le si affianca? Che sarà sostituita prima o poi dalla scuola stessa? O quella in atto senza particolari intenzioni di ordine pedagogico nelle nostre società proprio in quanto scolarrizzate?* (Massa, 1977, p. 4).

Nel libro-testamento, *Cambiare la scuola* (1997), Riccardo Massa chiede ai pedagogisti uno sforzo di pensiero per oltrepassare il moralismo di una pedagogia dei fini e il tecnicismo di una dei mezzi. Chiede di superare l'Herbartismo, ancora molto diffuso, che vanifica il pedagogico, ora affidandolo ai filosofi che in realtà non se ne occupano, ora agli psicologi che se ne occupano fin troppo. Come pensare una scuola oltre lo scolasticismo?

Questo dibattito fa da sfondo all'esperienza del Progetto Scuola Natura.

Né viaggio di istruzione, né gita, il progetto si vuole in continuità didattica con le attività scolastiche. Abbiamo detto che le Case-Vacanza sono luoghi educativi e formativi e non semplici strutture ricettive, allora l'avventura (oltre che individuale) sarà "di classe" e "per la classe" in *partnership* pedagogica con le famiglie. Il valore dell'autonomia e dell'elaborazione del distacco dalla famiglia diventa un'occasione di crescita: il bambino non è un ospite, ma il protagonista dell'abitare in un luogo pensato da adulti che non sono i propri genitori. Oltre al grande rito del viaggio, che segna la soglia tra straordinarietà e ordinarietà, ci sono i piccoli, ripetuti, rituali di margine dell'avventura, che consentono di lasciare almeno per un po' il familiare per andare incontro all'insolito, al rischio e alla scoperta.

Aprirsi significa affidarsi per superare le mura della casa e della scuola, per incontrare il *territorio* inteso sia come ambiente naturale, sia come ambiente sociale e culturale. Ma questa esplorazione, conoscenza e studio dell'ambiente non avviene più in modo mediato – Pestalozzi avrebbe detto ostensivo – "nel chiuso delle aule scolastiche" ma in modo diretto: animali, vegetazione, persone, culture... divengono oggetti di apprendimento. "Testi" da scoprire e da interpretare e con cui misurarsi nel rispetto delle condizioni sistemiche ed ecologiche. La bellezza dell'ubicazione contestuale si fa testo: storico-geografico-culturale, esperito in diretta.

È in gioco una pedagogia fondata sulla nozione di esperienza.

Educare all'avventura, attraverso l'avventura, è allora educare alla vita e alla morte, al contenimento dell'angoscia e all'accettazione dei rischi e delle separazioni che esse comportano. A partire da ciò si legittima dunque quel luogo di compensazione e di mediazione, di transizione e di iniziazione, di liminarietà e di intrusione, di pragmaticità e di relazione, di esperienza gruppale e di dinamica motivazionale in cui consiste la struttura specifica dell'educazione come accadimento non riportabile semplicemente a una tecnologia e istruzionale (Massa, 1989, p. 13).

Secondo Alessandro Ferrante, quattro sono gli elementi che ne profilano la struttura metodologica: la residenzialità che già con Anna Rezzara abbiamo definito "di cura", cioè finzionale e protetta. L'integralità esperienziale, secondo cui ci è chiaro che bambine/i e ragazze/i sono interamente coinvolti in un diverso quotidiano, stra-ordinario per emozioni e curioso per novità. La cifra di questo nuovo campo esperienziale è l'apertura, lo schiudersi degli orizzonti, il dilatarsi della conoscenza di sé, degli altri e del mondo. Questa esperienza sospesa tra un distacco e un ritorno in città, pone "tutto" – secondo Ferrante – la/il bambina/o la/il ragazza/o al centro: la didattica progettata allestita e realizzata dall'adulto, presuppone e affida un ruolo *attivo* agli allievi. Ha bisogno, come direbbe Pestalozzi, di *tutti* i loro pensieri (mente), di *tutto* il loro corpo (mani) e di *tutte* le loro emozioni (cuore). Questo significa, nei termini della lezione dell'Attivismo, mobilitare competenze sociali, cognitive e affettive, ma anche fisiche. Materiali e pratiche.



Infine, la valorizzazione dei processi: il fatto cioè che siano stati non solo pedagogicamente fondati, ma sempre monitorati, valutati, e documentati. Scuola Natura, infatti, ha costantemente monitorato le proprie attività. Valutando al di fuori di qualsiasi necessità formale di valutazione, cioè nel modo migliore da un punto di vista pedagogico, ha iniziato a raccontare le proprie attività, come stiamo continuando a fare, per conoscerle e per categorizzarle. Per comprenderne la regolarità e per poterne ripetere il modello pedagogico. Per documentarne l'avventura.

## 5. Includere, vuol dire andare oltre i muri?

Il progetto, di cui abbiamo parlato, è pedagogicamente *esclusivo*: una rarità.

L'aggettivo «esclusivo» è ambiguo. Può essere impiegato per discoteche o ambienti di prestigio, può qualificare la premura verso alcuni *ad esclusione* di altri. Ogni volta che desideri includere alcuni, inesorabilmente lascerai *fuori* sempre altri. Oggi "inclusionione" è la parola d'ordine della pedagogia, non solo speciale. Abbiamo imparato da Cristina Palmieri (Ferrante-Gambacorti Passerini-Palmieri, 2020) a non confondere l'inclusionione con il gesto di chi apre i cancelli del privilegio *anche* agli esclusi. Piuttosto il gesto di esclusione, come ha dimostrato Michel Foucault (1961), apre il modo tutto moderno di organizzare la povertà. È alla base cioè del trattamento organizzato verso la miseria. Questo gesto grandioso quanto l'internamento che istituisce, si ripete ogni volta che trattiamo *pateticamente* qualcuna/o. È il gesto che istituisce le colonie, per esempio.

In quanto il Progetto Scuola-Natura pratica l'attenzione di una cura intensiva verso ciascuno e verso "una" classe, frequenta una logica diversa da quella disciplinare moderna. Non intende trattare *tutti e ciascuno* allo stesso modo. Piuttosto intende valorizzare un piccolo gruppo e i suoi membri: l'esperienza propria di bambine/i, ragazze/i nel gruppo-classe *fuori* dall'aula che li ha fatti incontrare. La loro custodia di giorno e di notte, cioè oltre il tempo (diurno) della scuola anche in quello notturno (extrafamiliare). La sollecitazione delle loro curiosità e dei loro vissuti di compagni di scuola: dal piacere alla paura di apprendere in un ambiente diverso, alla fatica di staccarsi dalle abitudini private e collettive cittadine per fare insieme, appunto, esperienze nuove.

Questo tipo di occasione, però, è stata offerta, da quarant'anni, a *tutte* le bambine/i e alle ragazze/i che frequentano le scuole di Milano. Non è stato il privilegio di pochi (esclusione) ma un'opportunità offerta a tutti; anche in condizione di fragilità (inclusionione). Questo progetto, affermiamo con parole attuali, è un'occasione di contrasto alla povertà educativa perché ha a che fare con la *qualità* della vita (Massa, 1987, p. 12). Non facciamoci ingannare, non c'è povertà educativa quando manca qualcosa - denaro, cure, opportunità...- ma piuttosto quando la vita non è onorata nella sua intensità. Prima che si potesse parlare di povertà educativa, prima che fosse inventata questa espressione, Scuola Natura già la preveniva, coniugando "educazione" e "assistenza" - i due assessorati del Comune di Milano promotori del Progetto di Scuola Natura Abbiamo visto come sia il passaggio da una logica di custodia (le grandi istituzioni totali come le colonie) a una logica di promozione (le piccole case abitate da diverse età, gradi di autonomia, maschi e femmine) a trasformare un lascito in progettualità. È la logica di Basaglia che interroga il dispositivo residenziale e inventa - creativamente - altre sue forme oltre quella disciplinare: camerate, cortili, saloni e refettori. Scuola Natura crea un'altra forma di residenzialità.

## Conclusioni

Non si interroga a sufficienza il significato del termine inclusionione quando si pensa che basti allargare il numero di chi sta "dentro". Al limite, a continuare a pensare di dover diminuire il numero di chi resta "fuori" - gli esclusi - si finirebbe per renderlo uguale a quello degli inclusi. Piuttosto includere, abbiamo detto, significa superare ogni organizzazione di tipo disciplinare. Significa inventare altri rapporti di potere che non si organizzino più secondo lo spirito di ogni pastorale laica. L'inclusionione promuove un altro sogno



politico: non la città pura (ad esclusione degli impuri), non la città perfettamente ordinata e funzionante (disciplinata), ma nuove regole di socializzazione. Ha scritto, un altro grande maestro italiano, Andrea Canevaro, che l'*handicap* è la socializzazione di un danno reale, che si subisca alla nascita o che subentri per accidente. Il danno c'è – è (un) dato – ma è la comunità cui il soggetto che soffre appartiene, che può o meno rendere sopportabile quella fatica. *Ci riguarda*.

A qualcuno potrà sembrare che si tratti, di nuovo, di vecchi slogan da anni Settanta ormai superati e invece quello che di utopico e selvaggio essi conservano è il loro valore: poter sognare un altro modo dello stare insieme. Poterlo immaginare, ma anche iniziare a vivere altrimenti. Anche l'altrove del progetto Scuola Natura come spazio-tempo straordinario e di passaggio, è uno di quei sogni. Il suo vantaggio è di essere reale, situato: già accaduto e da far accadere di nuovo, a meno di voler interrompere il suo ritmo. A meno di non voler ripetere e riconquistare il suo passato. Noi non guardiamo con malinconia al passato, ma in quanto eredi vogliamo fare di esso una memoria viva. Certi dell'attualità se non dell'avanguardia che ciò che è stato, rappresenta.

Sarebbe troppo facile dire ai pedagogisti che *parlano ai muri*. Il punto è che quei muri non sono da svendere.

## Riferimenti bibliografici

- Antonietti, M., Bertolino, F., Guerra, M., & Schenetti, M. (2022). *Educazione e natura. Fondamenti, prospettive, possibilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Becchi E., & Vertecchi B. (ed.) (1990). *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertolini, P. (1989). Fenomenologia dell'avventura: oltre il già dato. In R. Massa (ed.), *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana* (pp. 19-33). Firenze: La Nuova Italia.
- Bonecchi, C. (1989). Esperienze nella scuola: la didattica dell'altrove. In R. Massa (ed.), *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana* (pp. 235-242). Firenze: La Nuova Italia.
- Canevaro, A. (1979). *Educazione e handicappati*. Firenze: La Nuova Italia.
- Canevaro, A. (1999). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano: Bruno Mondadori.
- Carpi, L. (2018). *Educare in natura. Strumenti psicomotori per l'educazione all'aperto*. Trento: Erickson.
- Centro Studi Riccardo Massa (ed.) (2020). *Aprire mondi. Un percorso nella pedagogia di Riccardo Massa*. Milano: FrancoAngeli.
- Chistolini, S. (2016). *Pedagogia della natura. Pensiero e azione nell'educazione della scuola contemporanea: Asilo nel bosco, Jardim Escola João de Deus, Outdoor education*. Milano: FrancoAngeli.
- Comune di Milano-Settore educazione (1990). *Chi l'ha detto che a Milano non c'è il mare?* Milano: FrancoAngeli.
- D'Antone, A., & Parricchi M. (ed.) (2018). *Pedagogia della natura. Epistemologia, prassi, ricerca*. Bergamo: Zeroseiup.
- Dozza, L. (2018). *Maestra Natura. Per una pedagogia esperienziale e co-partecipata*. Bergamo: Zeroseiup.
- Ferrante, A., Passerini Gambacorti, M.B., & Palmieri, C. (2020). *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale*. Milano: Guerini.
- Foucault, M. (1999). *Archeologia del sapere*. Milano: Rizzoli.
- Foucault, M. (1996). *Storia della follia nell'età classica*. Milano: Rizzoli.
- Guerra, M. (ed.) (2015). *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. Milano: FrancoAngeli.
- Lacan, J. (2014). *Il mio insegnamento e lo parlo ai muri*. Roma: Astrolabio (ed. or. *Mon enseignement et je parle aux murs*, Seuil, Paris, 2005, 2011).
- Massa, R. (1975). *La scienza pedagogica. Epistemologia e metodo educativo*, La Nuova Italia, Firenze.
- Massa, R. (1977). *L'educazione extrascolastica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Massa, R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano.
- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola? Educare o istruire*, Laterza, Roma-Bari.
- Massa, R. (ed.) (1989). *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana*. Firenze: La Nuova Italia.
- Massa, R. (1986). Handicappati e società. In *Le tecniche e i corpi* (pp. 177-180). Milano: Unicopli.
- Massa, R. (1990). Lo scenario dell'educare: la formazione di Emile come mito originario della pedagogia moderna. *Studi di letteratura francese*, 230, XVI, 8-10.



- Palmieri, C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura... Appunti pedagogici sul fare educazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Salomone, I. (1989). "Esperienze nei soggiorni di vacanza: storie di ordinaria avventura" in Massa R. a cura di (1989), *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 221-233.
- Salomone, I. (1991). *Soggiorni di vacanza*. Milano: Unicopli.
- Schenetti, M., Salvaterra, I., & Rossini, B. (2015). *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*. Trento: Erickson.
- Settore Servizi Scolastici ed Educativi – Comune di Milano (2016). *La scuola oltre la scuola*. Milano: Stamperia civica del Comune di Milano.