



In Dialogue:
Places for Sustainable Education
Luoghi di educazione sostenibile
in dialogo

Rita Minello

Università Niccolò Cusano, Roma – rita.minello@unicusano.it

Le ricerche delle regioni educative sempre più pongono l'accento su come i giovani, in società travagliate, dove le emergenze incrociano differenze e disuguaglianze, imparano in luoghi educativi diversi e interconnessi. Sono *giovani amplificati* che stentano a trovare un coinvolgimento intenso nelle realtà scolastiche e che preferiscono l'altrove educativo, più informale, ma concepito come maggiormente adeguato per offrire opportunità future.

Sulla base delle prime analisi complessive sugli esiti educativi nel tempo dell'emergenza sanitaria si riflette sui modelli e metodi con cui la scuola potrebbe diventare più animata e meglio esposta al sapere, se fosse aperta ad accogliere curricula alternativi che parlassero direttamente delle difficoltà che hanno vissuto bambini e giovani nella loro vita.

Ci caratterizza un *periodo di transizione* dove *i luoghi contano*, le interconnessioni diventano esigenza. I luoghi non sono solo mattoni e malta che compongono le stanze di una casa, o l'erba che forma un campo sportivo. Non sono contenitori vuoti in attesa di essere riempiti da oggetti e persone. La storia plasma i luoghi dell'apprendimento attraverso le politiche e le relazioni sociali che vi operano dentro e oltre i confini specifici. I luoghi dell'apprendimento sono quindi "sociali" e "sostenibili", nel senso che consistono nelle relazioni e nelle storie che portano le persone, quelle che consentono di divenire "luogo".

Henri Lefebvre (1991) ha esplorato, in dettaglio, l'idea che lo spazio può essere pensato come un fenomeno sociale e non solo come un'area fisica e geografica: ha introdotto e descritto tre forme di spazio, che potrebbero essere utilizzate insieme per capire come funziona lo spazio sociale nella sua totalità e volgerlo a spazio di crescita culturale sostenibile e formativa. La triade spaziale di Lefebvre (1991) si avvale di tre concetti, tanto cari alla "terza ondata" di studi lefebvriani, che uso per comprendere i contributi scientifici di questo numero di *Formazione & insegnamento: spazio "materiale", "immaginato" e "vissuto"*. Tre concetti pienamente trasferibili dallo spazio collettivo dei contesti spontanei dell'abitare, allo spazio collettivo dei contesti dell'educare.

Lo *spazio materiale* correlato all'apprendimento include i percorsi di trasporto scolastico, le routine quotidiane di insegnamento e apprendimento, i rapporti relazionali che caratterizzano scuole, studenti frequentano, famiglie, associazioni territoriali culturalmente vicine.

Lo *spazio immaginato* è il modo in cui lo spazio è concepito nella mente di scienziati, architetti e pianificatori, esseri umani in generale (Lefebvre, 1991). Lo spazio immaginato è la forma spaziale dominante in ogni società, cultura, aggregazione apprenditiva. Si manifesta nei linguaggi, nei segni e nei simboli che operano nelle scuole, in altri luoghi di apprendimento informale e nella società più in generale.

Lo *spazio vissuto* è forgiato attraverso le interazioni tra materiale e spazio immaginario, poiché le persone trovano “modi di essere”, che creano navigando in queste altre forme spaziali. Ad esempio, gli studenti sopportano le routine scolastiche poiché trovano il modo di “vivere” la scuola sulla base delle loro condizioni, anche su base giornaliera. Lo spazio vissuto può manifestarsi anche attraverso la resistenza sociale, può essere osservato nell’arte e in altre forme non verbali ed è spesso legato agli aspetti clandestini o sotterranei della vita che l’immaginazione raffigura e trasforma.

I contesti formativi fanno dell’aula un particolare tipo di spazio immaginario. Tuttavia, su queste *forme di spazio*, che sono *posti di apertura*, lasciano il segno le testimonianze delle esperienze vissute dalle persone, su cui cultura e apprendimento incidono i loro graffiti.

I giovani imparano in tutti i “luoghi” attraverso una gamma spontanea di prospettive interagenti, che può essere chiamata “dialogo” (Wegerif, 2011). Un dialogo che spesso conduce a forme di conoscenza coprodotte dalle persone, poiché imparano e lavorano sostenibilmente fianco a fianco (Alexander, 2008). *L’apprendimento dialogico* non è quindi, principalmente, un processo individuale, in quanto coinvolge tutti i partecipanti che imparano gli uni dagli altri, co-costruendo conoscenze e impegnandosi in dialoghi in comune (Freire, 1970). L’apprendimento dialogico non produce studenti passivi, poiché avviene quando le persone imparano l’una dall’altra condividendo prospettive diverse, adattando le proprie opinioni e creando un prodotto comune, sotto forma di dialogo. (Wegerif, 2011). Un dialogo di parole e di azioni dei giovani che vanno interpretate in relazione ai molteplici contesti che abitano, agli spazi vissuti che costituiscono le parti significative della loro vita. Questa strategia consente di mobilitare una serie di risorse e persone interconnesse: guardando all’educazione attraverso tali prospettive, la trasformazione è possibile, ma solo attraverso gli altri.

«In questo momento, *come diventare, e come non essere*, è una domanda per quelli di noi nel nord e nel sud del mondo con biografie irregolari di espropriazione e privilegio, mentre camminiamo nel mondo con sfumature molto diverse» (Cooper, 2016, p. XIII).

“Diventare” con gli altri aiuta a coltivare la capacità di riprendere una vita umana dopo perdite irreparabili. Il sé dialogico si fa nel punto di incontro con un Altro. L’Altro è la nostra origine per definizione. Ciò che ci rende umani è la nostra capacità di condividere la nostra condizione, comprese le vulnerabilità e le ferite della vita, con gli altri, senza chiusure pregiudiziali (Dillabough, Kennelly, 2010).

Il presente numero di *Formazione & insegnamento*, diviso appunto in sezioni secondo il principio degli spazi lefebvriani, ci chiede di ascoltare questi discorsi della transizione.

Riferimenti bibliografici

- Alexander, R. (2008). *Towards dialogic teaching: rethinking classroom talk* (4th ed.). York: Dialogos.
- Cooper, A. (2016). *Dialogue in Places of Learning. Youth Amplified in South Africa*. New York-London: Routledge.
- Dillabough, J. & Kennelly, J. (2010). *Lost youth in the global city: class, culture and the urban imaginary*. New York: Routledge.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum International Publishing.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32, 465–491.
- Leander, K., Phillips, N. & Taylor, K. (2010). The changing social spaces of learning: mapping new mobilities. *Review of Research in Education*, 34, 329–394.
- Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Oxford: Blackwell.
- Wegerif, R. (2008). Reason and dialogue in education. In B. van Oers, E. Elbers, W. Wardekker & R. van der Veer (Eds.), *The transformation of learning* (pp. 273–288). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wegerif, R. (2011). From dialectic to dialogic. In T. Koschmann (Ed.), *Theories of learning and studies of instructional practice* (pp. 201–221). New York: Springer.