

Popular education before and after covid: Neapolitan experiences

L'educazione popolare prima e dopo il covid: esperienze partenopee

Mariarosaria De Simone^a, Marta Papulino^{b,1}

^a *Università di Napoli Federico II*, mariarosaria.desimone3@unina.it

^b *Università di Napoli Federico II*, m.papulino@studenti.unina.it

Abstract

In this article, we will try to follow a narrative trajectory that, through the first-person story of Marta as a volunteer educator, introduces some of the territorial educational experiences organized by local *commons* in the city of Naples. The nature of these spaces tries to put the needs of the common individual at the center and each educational reality narrated, each in its own way, tries to create community through dialogic actions with the people living in the neighborhood, engaging in the promotion of paths of mutual help, built *from below* starting by sharing practices of community support. In the story of educational experiences, experiences that have abruptly interrupted with the pandemic, we will let ourselves be supported by the theoretical frame of reference of Paulo Freire's critical pedagogy, just as we will try to reflect, in terms of *spaces* as horizons of educationally sustainable possibilities, the post-pandemic situation.

Keywords: educational experiences; commons, critical pedagogy; education for critical consciousness; non-formal educational contexts.

Sintesi

In questo articolo cercheremo di percorrere una traiettoria narrativa che, attraverso il racconto in prima persona di Marta in qualità di educatrice volontaria, introduca ad alcune delle esperienze educative territoriali organizzate dai *beni comuni* presenti nel territorio di Napoli. La natura di questi spazi prova a mettere al centro i bisogni del cittadino ed ogni realtà educativa narrata, ognuna a suo modo, cerca di creare comunità attraverso azioni dialogiche con gli abitanti dei diversi quartieri, impegnandosi nella promozione di percorsi di mutuo aiuto, costruiti *dal basso* a partire dalla condivisione di pratiche a supporto della comunità. Nel racconto delle esperienze educative, esperienze che si sono interrotte bruscamente con la pandemia, ci lasceremo supportare dalla cornice di riferimento teorico della pedagogia critica di Paulo Freire, così come proveremo a riflettere, in termini di *spazi* quali orizzonti di possibilità educativamente sostenibili, la situazione post-pandemica.

Parole chiave: esperienze educative; beni comuni; pedagogia critica; educazione popolare; contesti educativi non formali.

¹ Il presente contributo è frutto di un lavoro congiunto delle due autrici e prende spunto dal lavoro di tesi di Marta, a cui si devono principalmente le parti narrate in prima persona, e della sua relatrice Mariarosaria, che si è occupata principalmente di invitare, diciamo piuttosto spesso, Marta alla *concisione* e di connettere la narrazione della sua esperienza alla pedagogia critica, soprattutto di matrice freiriana.

1. Primi passi del *Doposcuola oltre la scuola*

Tutto, come spesso accade, è cominciato da un'idea. È nato un desiderio, un seme di rivoluzione, ed un seme prima di germogliare è solo un potenziale espressivo che di sé non sa altro, neppure se potrà crescere, se troverà qualcuno che potrà prendersene cura nel tempo. Il mio racconto fa riferimento ad una fascia temporale che va dal mese di ottobre del 2015 a quello di febbraio del 2020.

Tutto è cominciato a Largo Banchi Nuovi, dove ancora oggi, e da molti anni, l'ex mensa dell'università Orientale di Napoli è stata occupata, riqualificata, riaperta e restituita agli studenti e ai cittadini del luogo in una nuova veste: quella di bene comune², uno spazio che, riqualificato, ha permesso e permette ancora oggi di creare opportunità di condivisione di esperienze e progetti di mutuo aiuto, un luogo ribattezzato come *zona di esperienze ribelli*, identificato dal prefisso della nostra città.

Quel lunedì pomeriggio decisi di partecipare all'assemblea che si sarebbe tenuta allo Zero81: volevo contribuire anch'io, per quel che potevo, allo scambio di idee e proposte aperte ad uno spazio di creazione di possibilità.

La sala grande in cui ci trovavamo era impolverata, vecchia ed al soffitto mancavano alcuni pannelli, lasciando intravedere macchie di intonaco mancante. Ma c'erano anche molti disegni sulle pareti, qualche manifesto e fotografie raffiguranti icone storiche appartenenti a diversi ambiti, dalla politica, alla musica, alla cultura, che fungevano da ispirazione, da promemoria, da guida per le riflessioni e per le azioni. Il luogo in cui ci trovavamo era fatto dal vecchio e dal nuovo che convivevano, come in molti luoghi della città.

Quel luogo non era mio, non era di nessuna di quelle persone che erano sedute lì in quel momento. Formammo un cerchio di sedie, un cerchio che si allargò, acquistando un corpo in più, due orecchie e una nuova voce per quella giornata di assemblea di gestione dello spazio: presi parola e solo allora mi accorsi di quanto fosse difficile riuscire a esprimere in qualche minuto tutto il mio sentire all'interno di quelle poche parole che invece vennero fuori. Parole sentite ma parziali, mai sazie. Temporanee. Transitorie. Dopo una breve presentazione mi dissi disponibile a partecipare.

Prima di allora non mi ero mai realmente interrogata su quale fosse il significato originario della politica, sul fatto che in origine la *polis greca* partisse proprio dall'incontro, dal confronto di un abitante della città con gli altri. E dall'assunzione naturale del proprio posto all'interno della vita pubblica della città. Libertà che nasce dalle interconnessioni tra le libertà altrui. Il motivo per cui eravamo riuniti e cercavamo di interrogarci in quell'assemblea era in merito a cosa fare ma anche a come farlo. Alla fine, decidemmo di confrontarci e parlare con le famiglie che abitavano il quartiere. Sapevamo come la loro partecipazione fosse elemento fondante oltre che necessario ed imprescindibile per adottare un qualsiasi approccio trasformativo alla realtà quotidiana dei singoli e della comunità di quartiere. E per fare ciò non potevamo sottrarci dal prenderci cura dei legami e quindi dal dedicarci alla costruzione di nuove relazioni interpersonali con gli abitanti del quartiere. La costruzione delle relazioni passa prima di tutto dal fare conoscenza. Di casa in casa, di famiglia in famiglia incontrammo molte persone del quartiere tra Pendino e Porto, la

² Il tema della gestione sostenibile dei beni comuni attraverso processi e metodologie partecipative si conferma come un tema fondamentale, trasversale a tutte le azioni educative che vogliono lavorare, in un'ottica di resilienza ed inclusione, in favore di percorsi di azione pubblica locale per la tutela e la valorizzazione di quei beni di appartenenza collettiva e sociale che sono garanzia dei diritti fondamentali dei cittadini, soprattutto in contesti di disagio e marginalità.

maggior parte donne, e tutte ci accolsero, come da consuetudine, invitandoci prima di tutto a sederci a tavola per un caffè o per condividere un dolce o del cibo. Decidemmo, dopo questi incontri/confronti, che i compiti sarebbero stati il punto di partenza per andare in contro alle famiglie ma anche per riuscire a socializzare con bambini e bambine del quartiere. L'utilizzo di questo tipo di approccio, supportato da diverse evidenze in letteratura nel tempo, ha preso vita a partire dal presupposto circa l'importanza di poter convergere la relazione educativa in direzioni poco esplorate rappresentate dai contesti non formali (Korsgaard, 2019).

A tal proposito, consapevoli dell'importanza di strutturare ambienti che potessero rappresentare uno spazio sicuro all'interno del quale trascorrere il nostro tempo insieme, decidemmo di accogliere i bambini al primo piano dello Zero81.

Così, nelle serate di autofinanziamento, si cominciò a mettere da parte i fondi per ristrutturare le tre stanze del primo piano. Dopo un po' di tempo il primo piano fu pronto a riprendere vita. Sulle scale che portano all'ingresso del pianerottolo fu disegnato un enorme murales raffigurante il mare che segnava l'inizio del *Doposcuola oltre la scuola*. Nelle prime giornate di attività non ci fu molta affluenza, la maggior parte arrivò per passaparola. La fascia d'età era abbastanza eterogenea, con ragazzini e ragazzine tra i cinque e i dodici anni. All'inizio di queste giornate ci fu molta confusione, era tutto un fermento di novità, nuove conoscenze, luoghi e persone da scoprire. Il primo giorno dopo un giro di presentazione prendemmo consapevolezza insieme del bisogno di capire cosa stessimo facendo lì tutti insieme grandi e piccoli e quali fossero le *possibilità del fare* in quel luogo. Dopo i primi scontri tra i ragazzini decidemmo di creare un cartellone con delle regole costruite insieme: si parla uno alla volta, così mentre uno parla gli altri possono ascoltare. Si possono prestare le cose necessarie. I telefoni si possono usare mentre si studia, ma li prendiamo solo per fare qualche ricerca, tradurre parole o per vedere le immagini delle cose che impariamo. Si aiutano gli altri quando sono in difficoltà. Ci si confronta e si può suggerire. Non si urla. Chi vuole studiare può farlo partendo dai compiti, oppure può sedersi nella sala lettura e scegliere qualche libro dalla libreria. Quando siamo stanchi possiamo prendere delle pause e fare dei giochi o delle attività di gruppo. Qui non è come a scuola, nessuno ti interroga, quando hai un dubbio lo puoi dire a chi ti siede intorno e si può trovare insieme una risposta e confrontarsi. C'è spazio per le domande e per le curiosità che non per forza partono dagli argomenti che si devono studiare. E poi quando i compiti sono finiti, si può fare qualcosa insieme. Parlare, ascoltare la musica, ballare. C'è uno stanzino pieno di materiali ed alcuni giochi. Così se si ha voglia si può giocare, disegnare o dipingere. Si può perfino uscire fuori e giocare a rincorrersi. Qualcuno vuole starsene in silenzio a pensare, qui può farlo in compagnia. Ci si può anche annoiare a non far niente per un po', ma si può farlo in un posto accogliente, insieme ad altre persone. L'approccio che abbiamo provato ad utilizzare all'interno dello spazio doposcuola tendeva in direzione di un fare educazione problematizzante per imparare insieme a adottare un approccio critico e riflessivo alle situazioni quotidiane. Così come in *Pedagogia all'autonomia* Freire ci suggerisce: "insegnare non è trasferire conoscenza ma creare la possibilità per la sua produzione o la sua costruzione" (Freire, 1996/2004, p. 24), ci opponevamo all'accezione depositaria dell'educazione, un'educazione fatta di rapporti verticali, passivi, a-critici in cui il bambino è considerato un soggetto da addomesticare e trattato come fosse un contenitore in cui inserire quanto più materiale possibile, mentre l'adulto è portatore di verità fatte di quel materiale inconfutabile, già confezionato e prestabilito, passato al vaglio della valutazione da qualcuno appartenente a qualche precedente generazione e tramandato così nel tempo, di contenitore in contenitore.

Qualche settimana più avanti decidemmo di organizzare delle gite nelle giornate di maggio e giugno, dato che con la fine dell'anno scolastico c'era più tempo libero. La prima di queste prevedeva una fermata a Bagnoli. Seguirono dei laboratori itineranti. Andammo prima a visitare *Corporea*, la mostra interattiva sul corpo umano a Città della Scienza. Subito dopo, facemmo una pausa pranzo al Lido Pola e nel pomeriggio ci aspettava un laboratorio di musica, danza e, come sempre, molti giochi. Provammo a suonare varie tipologie di strumenti musicali e poi facemmo un po' di pratica con diversi tipi di percussioni, sotto la guida di un maestro di musica. La mostra interattiva coinvolse tutti e ci riempì di curiosità ma anche di nuove scoperte. Fu un successo, nonostante per qualcuno sia stata la prima volta fuori dal centro di Napoli, ma questo vortice di energie positive ci fece allontanare tutte le paure. Qualcuno, non avendo mai visto il mare prima di allora, aveva gli occhi pieni di vita, di meraviglia.

Quell'estate organizzammo un sacco di nuove attività. Ospitammo nella piazza di Banchi Nuovi il *Mammutbus*, un camper allestito interamente per trasportare tanti giochi realizzato dall'associazione Mammut che da anni rappresenta un porto sicuro, luogo di condivisione in una delle piazze principali di Scampia. L'arrivo del bus incuriosì tutti quelli che lo avevano visto procedere nei vicoli del centro storico e così in tanti riempirono la piazza. Un'energia travolgente di persone intente a giocare insieme. Il Mammut ha rappresentato per noi una possibilità di formazione, una fonte di ispirazione e confronto ma anche una guida in termini di metodologie di riflessione e pratica educativa. Partecipando alle loro attività di formazione ci siamo messi in gioco come gruppo e insieme abbiamo preso consapevolezza dell'importanza che la narrazione, la teatralizzazione e il gioco hanno, in termini di potenzialità, nel promuovere educativamente importanti dimensioni di sviluppo emotive e relazionali (Piaget, 1972; Smidt, 2010). Nel gruppo sentivamo l'esigenza di approfondire questi aspetti e di capire in che modo potevamo lavorare col gioco per la conoscenza e per la creazione di nuovi legami. A casa Cuma, un luogo aperto agli incontri culturali e alla condivisione di esperienze formative situato nella zona dell'antica necropoli Cumana, è stato organizzato un laboratorio pratico-formativo dalla durata di tre giorni. In questo laboratorio ludo-pedagogico abbiamo partecipato in gruppo, insieme ad altre persone, imparando a conoscerci e ri-conoscerci attraverso il gioco. Quest'esperienza ci ha permesso di consolidare il nostro legame. È stata importante non solo per questo ma anche per ciò che abbiamo maturato in quei giorni: crescendo in noi la curiosità nei confronti dei momenti di formazione, cresceva anche il bisogno di imparare nuove cose e di immaginare nuove possibilità per questo gruppo; riflettemmo sulla possibilità di formalizzare queste attività e di costituirci attraverso un'associazione o una cooperativa. Ma questa idea non ebbe seguito. Ciò che invece prese forma fu l'idea di provare ad unire tutte le realtà del centro storico per cooperare sinergicamente ed in maniera più incisiva come comunità. Questo desiderio aveva a che fare con una tensione volta a concretizzare e promuovere educativamente un concetto di libertà socialmente autodeterminata e proprio in tal direzione provammo a muoverci in difesa di questa libertà che prendeva forma affermandosi in un'ottica sociale, proprio come ci insegna Laporta. Una libertà che è relativa all'acquisizione di consapevolezza circa la possibilità di potersi autodeterminare mettendo in relazione la propria libertà con quella altrui nei contesti del mondo, passando quindi attraverso le dimensioni sociali e relazionali (Laporta, 1960).

2. La nascita della rete educativa *Strummolo*

Ci siamo incontrati con altri gruppi e abbiamo condiviso momenti di riflessione e di

racconto relativamente alle nostre esperienze e alle conseguenti proposte. Abbiamo cominciato ad incontrarci ad un'assemblea settimanale che si svolgeva all'ex Asilo Filangieri, uno dei beni comuni situato nel centro storico, un luogo attraversato da molti artisti, che ospita attività di cineforum, teatro, laboratorio di danze aeree, dibattiti e presentazioni di libri, documentari, mostre d'arte. Un bene comune nuovo e spazioso, in grado di ospitare un gran numero di partecipanti. L'intenzione ed il desiderio comune era quello di pensare a come fare insieme, tutti concordavamo rispetto all'idea di cooperare per far sì che le attività fossero itineranti nei diversi quartieri, provando a coinvolgere così anche chi viveva nei luoghi meno centrali e meno frequentati. Il desiderio era quello di allargare ancora la nostra rete provando a "ser mais" (Freire, 1996/2004, p. 39), essere più, sia in senso numerico ma soprattutto con l'intenzione di *liberarci insieme* dall'oppressione disumanizzante che attanaglia ancora le coscienze ingenuo o settarie degli abitanti della nostra città. I partecipanti a queste assemblee arrivavano da vari luoghi della città, educatori, psicologi, professori, artisti, insieme a rappresentanti di diverse realtà educative come quella del *Prato Verde* costituita all'Asilo Filangieri, *Casa Temple* situata nei pressi di piazza Mercato, *Vico Pazzariello* e *Santa Fede liberata*, entrambe nei pressi di piazza del Gesù Nuovo. La rete si allargava e anche le iniziative prendevano sempre più spazio, sulla scia di quella che Franco Frabboni nella sua elaborazione pedagogica chiama *sistema formativo integrato*³, eravamo accomunati dal desiderio di creare delle comunicazioni aperte tra diversi enti formali e non formali, situati nel territorio di Napoli e della provincia. Decidemmo di dare un nome a questa rete, la chiamammo *Strummolo*, come il nome antico del gioco popolare composto da una trottola di legno azionata da una lunga corda: più la corda è lunga, più la trottola può girare. C'era nell'aria una ventata di nuove speranze e di novità meravigliose alle quali dedicammo molto tempo, un tempo pieno di idee e desideri. Col passare dei giorni siamo raddoppiati in numero. Ogni laboratorio creativo realizzato in un *altro spazio* ci ha arricchito di conoscenze. Siamo maturati e nel tempo abbiamo imparato che lo sconosciuto, l'altro-da-me⁴, non è poi così male quando giochiamo insieme, quando impariamo a conoscerci, quando impariamo cose nuove in posti nuovi o quando scopriamo cose nuove di posti che conoscevamo già da tempo: li stiamo riconoscendo. Dalla sinergia con le nuove realtà con cui siamo entrati in contatto sono nate tante iniziative: il laboratorio di cucina, quello sportivo, il laboratorio di ludo-scienza. Quest'ultimo ha suscitato grande partecipazione per la sua efficacia. Esperimenti scientifici sotto forma di gioco ma seguiti dalla spiegazione fisica che rispondeva ai *perché*, laboratori realizzati in modo che chiunque potesse partecipare. Una maniera per mettersi alla prova ed imparare contemporaneamente, che ha permesso ai partecipanti di comprendere che ognuno può fornire un contributo prezioso dal più grande al più piccolo. Col tempo il

³ Si tratta di un sistema che prevede un rapporto sinergico, stretto e collegato di collaborazioni tra agenzie educative che operano sullo stesso territorio. Gli scritti dedicati da Frabboni al tema sono numerosi, per questo rinviamo alla bibliografia da lui stesso approntata. Per i riferimenti contenuti nel testo abbiamo tenuto conto del suo Manuale di pedagogia generale, scritto in collaborazione con Franca Pinto Minerva (Frabboni & Pinto Minerva, 2001).

⁴ Mirabili a tal proposito risultano le parole del nostro compianto filosofo campano Aldo Masullo: "Rapportarsi all'altro, avvertendone, pur dietro l'incancellabile maschera di *estraneo*, il pulsare autentico di *altro-io*, di un *intraneo*, è invece lo slancio dell'*altruismo* (*la libertà etica*), il puro agire del *vincolo* comunitario in me, nato uomo sol perché altri mi hanno coinvolto nella loro umanità, anzi vivente da uomo sol perché in comunicazione con altri uomini. Qui il *vincolo* opera puro, è "senza obbligazione": non viene avvertito alcun obbligo, non c'è sottomissione a un *dovere* come verso l'*estraneo*; piuttosto viene vissuto il *senso* dell'*altro* come l'*altro io*, l'*intraneo*, che tacitamente chiede di essere riconosciuto, cioè "trattato" come *io*" (Masullo, 2011, p. 125).

numero dei partecipanti alle attività laboratoriali è cresciuto notevolmente, di anno in anno la rete si è allargata per passaparola, per condivisione di idee, ha unito tante persone che ci credono e che hanno a cuore i propri diritti e quelli dei bambini; tante persone che vogliono partecipare al cambiamento. Se n'è parlato nelle piazze, nelle strade e in vari luoghi della città riuniti alle assemblee organizzate in occasione della preparazione del Carnevale Sociale, l'evento più sentito ed atteso nella rete delle associazioni territoriali, di volontari e cittadini attivi che partecipano e vivono attraversando le iniziative dei beni comuni in città. Il Carnevale Sociale ha fatto la sua prima comparsa a Scampia con Felice Pignataro che, insieme a sua moglie Mirella e ad altre persone, ha fondato l'associazione culturale *GRIDAS gruppo risveglio dal sonno*. A partire dal 1983 l'associazione ha dato il via ad una tradizione, consolidata poi nel tempo, del Corteo di Carnevale come occasione di riflessione critica e denuncia sociale. Il Corteo consiste in una grande festa piena di musica, balli e suoni. I partecipanti sono mascherati e sfilano per le strade dei quartieri invitando i passanti ad unirsi alla folla in festa. I rappresentati delle diverse associazioni di quartiere portano con sé dei carri e fantocci fatti con materiali riciclabili, che ogni anno sono assemblati per rappresentare un tema principale, scelto qualche mese prima dal confronto assembleare e sul quale si lavora attraverso vari incontri di costruzione per ragionare sul significato e procedere parallelamente alla realizzazione delle maschere e del carro. Il tema scelto viene sviluppato nelle sue parti contrapposte. Una parte di ciò che si crea durante i laboratori di preparazione al carnevale sta a simboleggiare gli aspetti positivi, l'altra parte invece incarna i simboli e gli aspetti negativi del tema scelto e che quindi vanno allontanati, qualcosa che ci si augura possa presto finire, che perciò al termine della sfilata viene bruciato nel rogo in piazza. Un finale in cui ci si augura la fine di quel *male* ed il festeggiamento del bene che, vincente, nel frattempo balla sulle sue ceneri, trionfando. Questa festa ha negli anni coinvolto numerose e varie realtà attive sul territorio di Napoli e provincia ed associazioni provenienti da diverse regioni d'Italia e del mondo, risvegliando le coscienze dei quartieri, delle persone che li vivono o che solo li attraversano, ha messo in primo piano i diritti ed i desideri dei bambini, ha offerto un'alternativa all'isolamento, al degrado e all'abbandono combattuto con la condivisione della cultura, l'allegria, il divertimento e la partecipazione e tutti quelli che hanno condiviso un pezzetto di strada insieme. Il Carnevale di Scampia rappresenta un evento educativo e trasformativo di comunità che si basa sull'approccio critico-problematizzante della pedagogia critica di Paulo Freire. A partire dal rapporto tra oppressore ed oppresso. Dualismo antico come la necessità di andarvi oltre attraverso un processo di coscientizzazione che permette agli oppressi di assumere il ruolo di soggetti agenti nella realtà e non più oggetti passivi della realtà storica nella quale vivono. La liberazione degli uomini è infatti un processo permanente che origina nella coscienza, in quanto se non c'è consapevolezza del proprio stato di oppressione non può esserci il desiderio di libertà da esso (Freire, 1974/2011). Coscienza che va risvegliata, data la reciproca influenza che intercorre tra di essa e le strutture sociali: se non c'è dentro di me la consapevolezza dello stato di oppressione non posso agire per modificarlo e riprodurrò lo schema oppressivo nei rapporti sociali che vivo. Coscienza, dunque, che è necessario percorra il passaggio, per la conquista della libertà, da intransitiva, ingenua, a coscienza critica (Mayo & Vittoria, 2017). Passaggio che richiede la promozione di azioni dialogiche che imprescindibilmente richiedono il lottare insieme con gli oppressi per la liberazione dall'oppressore.

3. Prospettive e considerazioni post pandemiche

Se dunque il tema centrale attorno a cui si sviluppa il pensiero di Freire ruota intorno al

concetto di libertà, come largamente esplicitato nel suo libro pedagogia dell'autonomia (Freire, 1996/2004), libertà che è sempre relativa alle possibilità che le persone hanno rispetto al loro fare situato in contesti differenti, ognuno dei quali è scandito dai parametri di spazio e tempo, l'avvento improvviso della pandemia ha segnato un distacco paradossale che ha slegato inesorabilmente il legame di proporzionalità che tiene unite tali grandezze inseparabili. Come può trascorrere il tempo senza lo spazio? E come può lo spazio essere slegato dal tempo? L'arrivo inaspettato di questo virus nelle nostre vite ha scosso e modificato gli equilibri preesistenti. Le attività fino ad allora svolte in presenza si sono interrotte, di fronte alle differenti e varie problematiche che questa emergenza pandemica ha determinato. La precarietà lavorativa dei diversi soggetti coinvolti nelle attività, la paura del contagio, la chiusura nel proprio spazio abitativo prima ed il divieto di assembramento in luoghi pubblici poi, hanno determinato l'interruzione di molte attività sociali, coinvolgendo inevitabilmente anche la nostra rete territoriale. Nel marzo del 2020 ha avuto inizio una nuova epoca caratterizzata da una sospensione dello spazio pubblico: la separazione dai luoghi, dalle strade ha implicato un allontanamento forzato dai contesti abituali in favore dell'unico spazio autorizzato ad ospitare *il possibile*, quello della propria casa. A risentirne maggiormente sono state le famiglie appartenenti ai contesti abitativi più poveri e vulnerabili. Vulnerabilità che, in questo contesto, fa riferimento alle condizioni di svantaggio innanzitutto dal punto di vista delle possibilità socio-economiche (Alwang, Siegal, & Jorgensen, 2001). Le restrizioni imposte dalle chiusure hanno avuto delle forti ripercussioni sulle vite dei bambini e dei ragazzi e di tali famiglie acuendo problematiche e determinando talvolta difficili convivenze all'interno di spazi abitativi spesso troppo stretti, portando a galla le vulnerabilità che caratterizzano tali contesti relazionali. Nessuno spazio riservato alla condivisione di momenti d'apprendimento, predisposto ad ospitare esperienze fatte in presenza, nessuno spazio per il movimento, nessuna opportunità per interagire, costruire relazioni sociali attraverso il confronto col gruppo dei pari, e tali da garantire l'esplorazione di sé e favorire il raggiungimento di tappe fondamentali alla crescita personale e relazionale (Iqbal & Tayyab, 2021). Così la scuola è diventata una possibilità riservata ai più fortunati, agli studenti che avevano la possibilità di connettersi. Molti sono stati i bambini ed i ragazzi rimasti fuori dalla didattica a distanza in quanto sprovvisti di strumenti adeguati e connessioni internet stabili, o dei luoghi fisici necessari per poter accedere e partecipare con costanza alle lezioni online. Nelle case anche il numero di stanze a disposizione ha condizionato la possibilità di garantire una partecipazione assidua nella *scuola delle connessioni a distanza*. La questione ha riaperto i riflettori sulle disparità sociali: i dati riferiti nel rapporto Istat 2021 relativi alla didattica a distanza svoltasi durante il primo anno di pandemia hanno infatti evidenziato come più della metà dei ragazzi, per la precisione il 50.9% degli studenti in Italia, abbia avuto difficoltà legate ad una mancanza di connessione internet stabile nella propria abitazione. Molti studenti, in particolar modo stranieri e residenti nel mezzogiorno, nella proporzione rispettivamente del 28.6% e del 21.2%, non hanno potuto partecipare assiduamente alle lezioni per l'assenza e/o inadeguatezza degli strumenti informatici a disposizione.

Le contingenze storiche con conseguenti riadattamenti e modifiche derivate dagli assetti post-emergenziali hanno implicato d'altro canto un cambio di prospettiva rispetto alle modalità possibili dell'entrare in relazione. La condivisione tramite schermo ha rappresentato per certi versi un'ancora di salvataggio attraverso cui preservare la relazionalità anche in isolamento. Considerando potenzialità e criticità oggi emerge la necessità di riflettere sulle modalità che permettono da una parte di andare oltre i limiti imposti dall'emergenza e dall'altro di cominciare a conciliare approcci e metodi che possano rispondere in maniera differente alle esigenze del qui-ed-ora educativo. Le

prospettive future portano il reale ad attraversare inevitabilmente il mondo virtuale. La relazione educativa va dunque ripensata ed è viva la necessità di esplorare nuove possibilità educative, possibilità che passano, in tutti i casi, attraverso i differenti luoghi che le accolgono (Pietarinen, Soini, & Pyhältö, 2014). Lungo tale direzione appare innanzitutto necessario ripensare il rapporto che lega l'educazione e l'ambiente che può ospitarla. L'ambiente più esplorato negli ultimi anni è stato quello virtuale, ma anche, ed è quello che ci interessa di più rispetto alle possibilità post-pandemiche delle traiettorie educative *partenopee* narrate, i luoghi situati all'aperto. Molte sono state le esperienze educative che hanno infatti esplorato la dimensione contestuale del *fuori le mura*. Spazi ampi come parchi o giardini hanno accolto studenti immersi nella natura o, nel caso delle città, anche le piazze sono diventate nuove aule per la scuola, spazi educativi supportati scientificamente anche dal crescente numero di ricerche che si sono occupate di studiare gli effetti dell'outdoor education (Antonietti, 2018; Chistolini, 2016; Vella-Brodrick & Gilowska, 2022). E così la possibilità di ripensare la scuola all'aperto apre anche ad altre prospettive inerenti all'importanza che potrebbe avere l'approfondire le relazioni tra educazione ed ambiente. Lungo tale direzione, e soprattutto per i contesti narrati, risulta fondamentale per l'educando venire sensibilizzato al rispetto e alla cura degli spazi e degli ambienti in cui vive, perché è da tale rispetto e cura che dipenderanno i contributi e le eventuali modifiche che egli percepirà di poter apportare alle situazioni di degrado, difficoltà ed abbandono, soprattutto nei confronti dei contesti vulnerabili della città e dei luoghi che attraversa e vive. E qui torna necessaria e centrale l'esigenza educativa di condurre bambini e adolescenti attraverso nuove pratiche che rimettano al centro la relazione con il contesto affinché possano sviluppare una capacità critica-problematizzante (Freire, 1974/2011). Questo difficile compito prevede la necessità di assumere una posizione transitoria rispetto alla conoscibilità dei propri saperi, che possono essere soggetti a modifiche derivanti dalla conoscenza graduale della propria realtà circostante. Richiede inoltre la capacità umana di analizzare il vissuto attraverso il dialogo, luogo di incontro con l'altro da sé. Solo attraverso il confronto possiamo unirci e cambiare la realtà attraverso la condivisione di riflessioni e azioni, attraverso l'unione dei soggetti impegnati per la trasformazione del mondo. L'educazione è un tema, oltre che una responsabilità d'interesse comune, esattamente come l'ambiente. Educare è un verbo, un'azione dinamica fatta di movimento, che interessa e riguarda tutti, non solo coloro che intenzionalmente decidono di intraprendere la carriera professionale di educatori, ai quali spetta sicuramente una parte importante di responsabilità, ma che va condivisa allo stesso tempo e in misura importante anche con i genitori e con tutti i cittadini della comunità di appartenenza. Un'azione condivisa che diviene occasione di resistenza e che, in ambito educativo, ha a che fare con una tensione alla coerenza, un lavoro portato avanti nella continuità quotidiana in direzione di un impegno pedagogico che sia costante ed abbia delle reali ripercussioni nel vissuto personale come in quella collettivo (Contini, 2009).

4. Conclusioni: più la corda è lunga più la trottole può girare

Gli educatori oggi si trovano a fare i conti con il difficile compito di riannodare i fili tra la scuola di prima e quella che è in divenire dopo la pandemia. Tra le prospettive da riprendere in considerazione ci sono sicuramente le modalità del fare educativo. Un risvolto determinante riguarda anche la messa in discussione dei luoghi che ospitano le relazioni. Ci troviamo di fronte ad un bivio: da una parte ci sono spazi virtuali ancora poco esplorati e conosciuti e dall'altra quelli aperti, rispolverati e rivalutati dopo la ripresa delle attività in presenza. Guardando l'educazione sotto una nuova luce ci troviamo di fronte

all'esigenza di conciliare nuove prospettive con delle esigenze più antiche ma ancora autentiche, di agire tenendo conto della necessità dell'educazione di transitare attraverso connessioni reali tra le persone, tramite contatti sociali e relazioni fatte di presenze; d'altro canto l'epoca in cui i bambini ed i ragazzi crescono ci mette di fronte all'esigenza di adeguarci alle nuove modalità digitali e virtuali, più vicine al loro linguaggio. Senza però dimenticare il fondamentale ruolo educativo costituito dall'esperienza condivisa, che non può svincolarsi dall'influenza dettata dal suo legame con l'ambiente reale, con la realtà situata all'interno della quale si vive. Da qui nasce la necessità di ripensare alle finalità dell'educazione che riguardano non solo le responsabilità educative inerenti al piano pedagogico ma anche e soprattutto alle sue finalità politiche e civili che riflettono le modalità e le qualità dei rapporti che intercorrono tra le comunità organizzate dei cittadini. I programmi di educazione sociale, culturale ed ambientale solitamente prevedono l'utilizzo di campagne di sensibilizzazione ed approcci di marketing sociale che hanno la potenzialità di stimolare una riflessione, ma la loro efficacia non è sufficiente a produrre cambiamenti duraturi nel tempo, a discapito quindi della loro effettiva efficacia. L'educazione popolare invece ha in sé un grande potenziale per rompere gli schemi delle modalità dominanti di comunicazione e raggiungere risultati di diverso tipo. Gli educatori popolari stimolando l'azione sociale, co-costruiscono significati a partire dalla condivisione di idee e pratiche agite nelle comunità di riferimento. Queste attività prendono vita a partire da questioni e problematiche incontrate nel vissuto quotidiano a cui viene data una priorità, questo ne avvalorava l'importanza necessaria per far sì che i cittadini si sentano riconosciuti nel contesto di riferimento e possano percepirsi come soggetti agenti del proprio stesso cambiamento nel quotidiano. Si tratta di modalità che puntano a una forma di apprendimento collettivo piuttosto che individuale. Diverse ricerche testimoniano infatti come l'educazione popolare sul piano empirico, abbia effettivamente apportato dei cambiamenti in diversi continenti, come in America e in Australia (Whelan, 2005; Whelan, La Rocca, Hammond, MacLeod, & Gell, 2012).

L'educazione liberatrice e creatrice diviene possibile se può essere agita e pensata in termini democratici, solo se vi è un recupero delle connessioni reali attraverso un approccio attivo, dialogico e partecipativo dei soggetti all'interno degli ambienti che vivono e delle comunità cui appartengono e di cui devono tornare ad essere protagonisti in quanto parte integrante. La scuola, i genitori, i territori e le persone che influiscono e partecipano ai contesti di riferimento degli educandi devono agire sinergicamente, dialogare ed essere pronti a collaborare e a rimettersi in gioco, partecipando e non trascurando l'importanza del concetto di fare rete che può influenzare e dirigere queste interazioni in una direzione di crescita e sviluppo individuale e collettivo. Questa tensione implica inoltre una messa in discussione di tutte quelle che sono posizioni dogmatiche e rigide che ostruiscono la naturale capacità umana dell'essere in divenire esplicitata nella propensione ad una periodica ri-valutazione dei significati che, permeati dagli scambi e dalle esperienze condivise, restituiscono agli attori nuove prospettive di osservazione che nel tempo permettono di intravedere nuove possibilità fino ad allora inesplorate. Valicare i confini interdisciplinari appare dunque necessario così come avvalorato dalla ricerca (Clark et al, 2017). Nel porsi consapevolmente in una posizione *transitoria*, mai definitiva in vista di un obiettivo finale il cui esito resta incerto, i partecipanti coinvolti nelle dinamiche educative non possono esimersi dal tenere conto delle diversità, del tema delle differenze, della valorizzazione di esse⁵. Oggi la diversità, con tutte le sue accezioni e sfumature è

⁵ A tal proposito così scrive Giovanni Maria Bertin: “la differenza rappresenta il principio per il quale ogni uomo ha diritto a non essere considerato elemento indistinto di un pluralismo informe

posta al centro del processo educativo e non resta fuori dall'essere variabile interveniente all'interno dei contesti. La coesistenza di tante nuove realtà, la maggior attenzione che si riserva alle esigenze educative specifiche, ma anche le trasformazioni che hanno interessato le strutture: ci troviamo a ripensare ed a far fronte a nuove prospettive comunitarie che interessano e riguardano il nostro tempo attuale impregnato di differenze. Proprio in tema di differenze, attraversiamo la necessità di assumere posizioni non escludenti, aperte, dialoganti, che possano fare delle pluralità e delle divergenze un valore aggiunto; ciò è da intendersi attraverso una prospettiva ben chiarita dalla Arendt (1998; 2005) secondo cui l'agire politico è reso possibile attraverso l'autodeterminazione, è frutto della realizzazione della propria identità su un piano che si riconosce nella vita attiva, come compimento del proprio agire politico. Bisogna battersi per una vita pratica, partecipata e libera oltre che condivisa (Lilja, 2018). L'interesse per la dimensione relazionale suggerisce all'educatore la necessità di un approccio che tenda verso la sensibilità, un'attenzione delicata alla cura, un'apertura all'incontro con la diversità, con l'altro, che si possa svolgere all'interno di un contesto che non è neutro ma politico. L'educazione democratica accoglie ed incoraggia il confronto tra gli educandi senza imporre verità assolute attraverso la perpetrazione di rapporti verticali autoritari, bensì accoglie le divergenze e le guida al confronto, nell'interrogarsi circa la realizzazione di un progetto relativo ai saperi educativi. L'educatore, la scuola, i servizi educativi non possono esimersi dall'essere democratici. La democrazia è un'esperienza vissuta, una pratica della vita quotidiana, un modo di essere nel mondo e una qualità dell'essere nella scuola (Dewey, 1939). Le politiche del welfare di cui sono responsabili i governi oggi devono impegnarsi a considerare come priorità la possibilità di ridefinire i confini tra il *dentro* e il *fuori* della scuola. Comprendendo che i compiti e le responsabilità educative riguardano un lavoro di compartecipazione delle comunità di appartenenza e non solo i singoli individui. Rimettere al centro la salute ed il benessere dei cittadini che non smettono di essere educandi e educatori relativamente ai contesti familiari, comunitari e formativi. Una collaborazione realmente sinergica che, attraverso una maggiore partecipazione delle famiglie e delle reti educative, potrà far fronte alle nuove prospettive comunitarie. Riconoscimento, rispetto, cura, sensibilità e salvaguardia delle differenze sono ingredienti necessari a garantire la tutela dei diritti dei bambini e degli adolescenti. La speranza è che lo spazio ed i fondi dedicati alla cultura possano contribuire alla rinascita delle prassi educative sul territorio. Il ritorno alla vita quotidiana, la riapertura degli spazi, il recupero della socializzazione e delle relazioni fatte di presenza, ritornano nel nostro vissuto rimodulate, cambiate, attraversate da spaccature o da profondi mutamenti. Ad una rottura di equilibrio però corrisponde sempre l'inizio di una nuova possibilità, tutta da vivere e piena di speranze. Percorrere strade poco battute, intraprendere nuove direzioni appare dunque necessario alla luce dei nuovi assetti mondiali; ed è proprio verso direzioni ancora poco esplorate che sarebbe opportuno procedere. Riformulando Bertin (1997), nell'inattuale è racchiuso un potenziale cambiamento pedagogico. Un risveglio delle coscienze, la maturazione di queste attraverso l'acquisizione di un approccio critico problematizzante alla realtà, che possa permetterci di riappropriarci del nostro tempo e del nostro spazio e quindi di autodeterminarci, di renderci fautori del nostro cambiamento e di quello della società di cui facciamo parte. La nostra è

e/o mezzo per funzioni che lo *necessitano* trascendendo la sua consapevolezza e soprattutto il suo consenso. Ha diritto, invece, ad essere considerato come potenziale portatore di una trascendenza esistenziale (intesa nel senso nietzschiano del superamento dell'uomo nell'immanenza), da rendere, anziché velleità utopica, volontà lucida e audace di individui e di gruppi (sostenuti, nella dimensione futuro, dall'appoggio di masse sempre più vaste e sempre più consapevoli) di sfidare il mare-sconfinato e tumultuoso, ma aperto alla speranza-del possibile" (Bertin & Contini, 2004, p. 29).

un'epoca in cui si lotta per il riconoscimento e la tutela dei propri diritti, per la tutela delle differenze di genere, per l'attenzione verso i contesti più vulnerabili, affinché si possa insieme ricreare nuovi equilibri in divenire ed al passo con le esigenze che viviamo come comunità. La libertà è una ricerca permanente. "Nessuno educa nessuno, e neppure se stesso: gli uomini si educano in comunione attraverso la mediazione del mondo" (Freire, 1974/2011, p. 89).

Riferimenti bibliografici

- Alwang, J., Siegal, P. B., & Jorgensen, S. L. (2001). *Vulnerability: A view from different disciplines*. Social Protection Discussion Paper Series. Washington DC: World Bank.
- Antonietti, M. (2018). European preschools in nature. Principles and evidence in international references. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 18(1), 357–367.
- Arendt, H. (1998). *The Human Condition* (2nd ed.) Chicago: The University of Chicago Press.
- Arendt, H. (2005). Introduction into Politics. In J. Kohn (Ed.), *The Promise of Politics* (pp. 1-8). New York, NY: Schocken Books.
- Bertin, G. M. (1997). *Nietzsche. L'inattuale, idea pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertin, G. M., & Contini, M. G. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Chistolini, S. (2016). *Pedagogia della natura. Pensiero e azione nell'educazione della scuola contemporanea: Asilo nel bosco, Jardim Escola Joao de Deus, Outdoor education*. Milano: FrancoAngeli.
- Clark, J., Laing, K., Leat, D., Lofthouse, R., Thomas, U., Tiplady, L., & Woolner, P. (2017). Transformation in interdisciplinary research methodology: the importance of shared experiences in landscapes of practice. *International Journal of Research & Method in Education*, 40(3), 243–256. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2017.1281902> (ver. 31.01.2023).
- Contini, M. G. (2009). *L'elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*. Bologna: CLUEB.
- Dewey, J. (1939). Creative democracy. The task before us. In *John Dewey and the promise of America, progressive education booklet*, n° 14. American Education Press.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2001). *Manuale di pedagogia e didattica*. Roma-Bari: Laterza.
- Freire, P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA (Original work published 1974).
- Freire, P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Gruppo Abele (Original work published 1996).
- Iqbal, S. A., & Tayyab, N. (2021). COVID-19 and children: The mental and physical reverberations of the pandemic. *Child Care Health Dev.* 2021 Jan, 47(1), 136–139.

- Istat. Istituto Nazionale di Statistica (2021). *Indagine sugli alunni delle scuole secondarie*. https://www.istat.it/it/files//2022/05/REPORT_ALUNNI-SCUOLE-SECONDARIE_2021_2.pdf (ver. 31.01.2023).
- Korsgaard, M. T. (2019). Education and the concept of commons. A pedagogical reinterpretation, *Educational Philosophy and Theory*, 51(4), 445–455. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1485564> (ver. 31.01.2023).
- Laporta, R. (1960). *Educazione e libertà in una società progresso*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lilja, P. (2018). Defending a Common World: Hannah Arendt on the State, the Nation and Political Education. *Stud Philos Educ*, 37, 537–552. <https://doi.org/10.1007/s11217-018-9618-3> (ver. 31.01.2023).
- Masullo, A. (2011). *La libertà e le occasioni*. Milano: Jaca Book.
- Mayo, P., & Vittoria, P. (2017). *Saggi di pedagogia critica oltre il neoliberismo. Analizzando educatori, lotte e movimenti sociali*. Firenze: Società Editrice Fiorentina.
- Piaget, J. (1972). *Il giudizio morale nel fanciullo*. Firenze: Giunti.
- Pietarinen, J., Soini, T., Pyhältö, K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school, *International Journal of Educational Research*, 67, 40–51. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.05.001> (ver. 31.01.2023).
- Smidt, S. (2010). *Playing to learn: the role of play in the early years*. New York, NY: Routledge.
- Vella-Brodrick, D. A., & Gilowska, K. (2022). Effects of Nature (Greenspace) on Cognitive Functioning in School Children and Adolescents: a Systematic Review. *Educational Psychology Review*, 34(3), 1217–1254.
- Whelan, J. (2005). Popular Education for the Environment: Building Interest in the Educational Dimension of Social Action. *Australian Journal of Environmental Education*, 21, 117–128. <https://www.jstor.org/stable/44656443> (ver. 31.01.2023).
- Whelan, J., La Rocca, S., Hammond, H., MacLeod, J., & Gell, P. (2012). Strategising to learn: Learning to. In P. Westoby & L. Shevellar (Eds.), *Learning and mobilising for community development: A radical tradition of community based education and training* (pp. 69-80). Surrey: Ashgate.