

CIVITAS EDUCATIONIS.
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità

Civitas educationis. Education, Politics and Culture è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.

Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.

La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

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

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope

Civitas educationis. Education, Politics and Culture is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.

That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.

The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

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

This journal uses double blind review.

Founder:
Elisa Frauenfelder †

Editor-in-chief:
Enricomaria Corbi

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

Secretariat of Editorial Board:
Martina Ercolano, Anna Mancinelli

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

Scientific Committee:

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

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

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



Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno VIII
Numero II
Dicembre 2019

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

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

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:

ordini@mimesisedizioni.it

L'acquisto avviene per bonifico intestato a:

MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19

20099 – Sesto San Giovanni (MI)

Unicredit Banca – Milano

IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368

BIC/SWIFT: UNCRITM1234

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

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)

www.mimesisedizioni.it

mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857565224

Issn: 2280-6865

© 2019 – MIM EDIZIONI SRL

Via Monfalcone, 17/19 – 20099

Sesto San Giovanni (MI)

Phone: +39 02 24861657 / 24416383

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

Table of contents – Indice

EDITORIAL – EDITORIALE

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

SYMPOSIUM

Anarchism and Education

<i>David Kennedy</i>	
In Search of a New Reality Principle: Introduction to a Special Issue on Anarchism and Education	15
<i>Félix García Moriyón</i>	
A Libertarian, An-archist and A- <i>crata</i> Approach to Education	27
<i>Maria Miraglia</i>	
Prospettive dell'educazione libertaria: alle origini del pensiero anarchico	43
<i>Edoardo Puglielli</i>	
Michail Bakunin: l'istruzione integrale	67
<i>Orietta Vacchelli</i>	
Descolarizzazione e cultura della sostenibilità: un cambiamento possibile	83
<i>Roy Danovitch, Erica Eva Colmenares</i>	
Remaking Education at Anarchist-inspired Alternative School	99
<i>Fulvia Antonelli, Alessandro Tolomelli</i>	
L'educazione incidentale, gli adolescenti e Colin Ward: ripensando le comunità	113
<i>Luca Odi</i>	
Uno sguardo diverso. Il bambino, l'educazione e la comunità nel pensiero di Colin Ward	131

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

Judith Suissa
Immaginari non statuali in educazione 169

ESSAYS – SAGGI

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

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

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

Fabrizio Pizzi
I minori stranieri non accompagnati nei circuiti devianti 223

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

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

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

Abstracts 271

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

Luca Odini*

Riassunto

Nel contributo ci proponiamo di analizzare il pensiero di Colin Ward a partire da tre parole chiave: il bambino, l'educazione e la comunità. In un primo momento tratteremo il pensiero e l'opera dell'eccentrico pensatore, architetto ed educatore anarchico, cercando di comprendere le convinzioni profonde che hanno mosso la sua opera e il suo pensiero. Una volta analizzata la sua figura, passeremo ad individuare gli snodi teorici del suo pensiero, che prendono sempre spunto dall'esperienza per costituirsi come orizzonte. Nella nostra vita sociale e comunitaria infatti abbiamo quasi sempre la libertà di scegliere tra soluzioni che favoriscono la libertà e la creatività rispetto a soluzioni che invece si appaiano a principi autoritari. In questa scelta l'educazione gioca un ruolo strategico. Analizzeremo quindi con particolare attenzione il concetto di educazione incidentale, sottolineando come ogni luogo e spazio della città e della campagna possano offrire un'infinita quantità di stimoli educativi a patto di saperli leggere con uno sguardo diverso. Attraverso questa forma di educazione incidentale la scuola potrebbe trasformarsi diventando così il luogo in cui la centralità dell'esperienza vissuta ed elaborata si costituisce come base della motivazione ad apprendere. Per questo ritorna centrale lo sguardo del bambino: solamente se avremo il coraggio di pensare e ricostruire una città a misura di bambino saremo in grado di immaginare ogni contesto, rurale o urbano che sia, come un luogo di apprendimento nel quale, attraverso l'autonomia e la spinta all'autodeterminazione, bambine e bambini possano essere motivati alla partecipazione diretta alla vita sociale.

Parole-chiave: storia dell'educazione; anarchismo; bambino; comunità; scuola.

I. INTRODUZIONE

Da alcuni anni la comunità scientifica internazionale ha avviato un interessante dibattito in ambito storiografico sul nesso tra lo spazio e l'educazione. Non a caso, l'ultimo convegno ISCHE (*International Standing*

* Università degli Studi di Verona.

Conference for the History of Education) svoltosi a Porto dal 17 al 20 Luglio 2019 ha condotto la comunità di storici dell'educazione a riflettere sul tema *Spaces and Places of Education* segnalando in questo modo un crescente interesse a livello storiografico su questi aspetti. A testimonianza della fecondità di questo filone l'ultimo numero di *Pedagogia Oggi* (XVII, 1, 2019) curato da Cantatore, Colazzo, Elia e Sirignano, viene dedicato a un'ampia riflessione sull'incidenza che hanno gli spazi e i luoghi sulle pratiche educative. Il tema è stato affrontato anche nell'ambito della letteratura per l'infanzia da Cantatore (2013; 2015; 2019) e Trisciuzzi (2019).

Gli studi di Burke e Grosvenor (2008) seguiti da quelli di Burke, Howard e Cunningham (2013) avevano già mostrato quanto l'architettura, l'edificio scolastico e il suo nesso con il territorio costituissero un elemento chiave per l'esperienza educativa evidenziando come:

Rather than viewing the school building – its various rooms, walls, windows, doors and furniture, together with outdoor 'nooks and crannies', gardens and open spaces – as a neutral or passive 'container', architects and educators have considered it to be an *active agent*, shaping the experience of schooling and promoting and even pioneering a particular understanding of education (Burke & Grosvenor, 2008: 10).

Ed è sempre grazie alla Burke e a Jones (2014) che si focalizza l'interesse sul pensiero e sulle riflessioni pedagogiche di Colin Ward visto che: "Colin Ward was interested in everything that concerned relationship between human beings and the world they have made" (Ibid.: xviii).

Questo lavoro si propone di inserirsi all'interno di questo dibattito storico pedagogico cercando di far emergere, attraverso le opere di Colin Ward, come lo spazio si costituisca elemento trasversale che attraversa e caratterizza in modo peculiare il suo pensiero, provocando interessanti implicazioni di carattere pedagogico. Egli, infatti, tematizzando l'educazione incidentale (Ward, 1982; 2018), sottolinea come strade, boschi, prati, botteghe, e ogni spazio della città e della campagna possano offrire un'infinita quantità di stimoli educativi a patto di saperli cogliere. Dai gesti più comuni e dai luoghi che più frequentiamo può crescere uno sguardo che aiuta a leggere con occhi nuovi i luoghi che abitiamo e a rileggere anche il contesto della scuola. Perché a nulla servono investimenti tecnologici se costringiamo i bambini a stare in un ambiente artificiale dove non hanno voglia di stare. Per questo motivo la scuola rischia di tradire il suo compito fondamentale (Ward, 1982) e di diventare uno degli strumenti con cui i più giovani vengono esclusi dalle responsabilità e dalle attività reali, sia nella vita che nella società.

Il percorso che compiremo ci porterà a tratteggiare in chiave storico-critica tre aspetti del pensiero di Colin Ward che ci permetteranno di comprendere meglio da quale idea di bambino partisse l'autore e che idea di educazione e comunità si possa desumere dai suoi scritti. Cercheremo quindi di mostrare come attraverso uno sguardo diverso, i luoghi e gli spazi più

comuni, possano riempirsi di spunti e stimoli utili a rileggere le esperienze quotidiane in chiave educativa, per un “utilizzo pedagogico dello spazio” (Braster *et al.*, 2011: 15) e per cogliere cosa resta della scuola dopo che i suoi confini sono stati trasgrediti dall’educazione incidentale.

2. IL BAMBINO

Colin Ward è stato sicuramente un personaggio eclettico nel panorama intellettuale e culturale del Novecento. Architetto e urbanista, si occupò fin da giovane di edilizia e della progettazione di edifici scolastici e case popolari, ma deve aver respirato anche la passione per la politica, visto l’impegno del padre, maestro elementare, nel partito laburista. Fu durante il secondo conflitto mondiale che entrò in più stretto collegamento con il mondo anarchico approcciandosi a temi che non abbandonerà mai più, grazie soprattutto alla collaborazione con la rivista *War Commentary* prima e *Freedom* poi, fino ad arrivare alla responsabilità editoriale di *Anarchy*, che ebbe l’indiscusso merito di declinare correnti e afflatti anarchici con il panorama sociale, politico, culturale e scientifico che lo circondava. Se nelle sue opere i riferimenti ai classici del pensiero anarchico non saranno mai nascosti (Ward, 1996), è altrettanto vero che rispetto alle conclusioni e agli approdi di Kropotkin si sentirà più vicino agli esiti di Landauer e di Goodman (1995). In tal senso infatti l’anarchismo di Ward non si risolve solamente in un programma teorico o filosofico e non crede in un esito e uno sbocco rivoluzionario e violento per l’attuazione di un programma sociale anarchico, ma passa attraverso atti di determinazione sociale.

Lo stato non è qualcosa che può essere distrutto attraverso una rivoluzione, ma è una condizione, un certo tipo di rapporto tra gli esseri umani, un tipo di comportamento; lo possiamo distruggere creando altri rapporti, comportandoci in modo diverso (Ward, 1976: 34).

Un pensiero dunque che parte dal basso per costruirsi come orizzonte. Nella nostra vita sociale e comunitaria infatti, in ogni azione quotidiana, da quella più o meno istituzionalizzata, abbiamo quasi sempre la possibilità di scegliere tra soluzioni che favoriscono la libertà e la creatività o soluzioni che invece si appellano a principi autoritari. In questa scelta l’educazione gioca un ruolo strategico e proprio in questo contesto possiamo desumere l’immagine di bambino espressa dall’autore.

Nel *Bambino e la città* (Ward, 2000) emerge in modo palese tutta la sua critica a un certo tipo di costruzione sociale. Già perché con una scrittura chiara e semplice denuncia come gli spazi urbani siano pensati per un certo tipo di persona: il cittadino maschio, borghese e automobilista. La sua immagine di bambino dunque parte non da un fanciullo ideale o da un’astratta utopia, ma dalla constatazione e dalla presa d’atto di alcuni elementi pratici. Ward ricorda:

Nei secoli passati, quando le scuole fungevano da luogo di formazione per i futuri chierici, l'ambiente scolastico era piuttosto semplice. Un'istruzione classica richiedeva libri, materiale per scrivere, un insegnante e un'aula. Niente di più. Quando furono costruiti i primi edifici appositamente pensati per l'insegnamento, questi in genere erano luoghi cupi ed essenziali. Non veniva fatta alcuna concessione alla natura dei bambini, né tanto meno al loro benessere. L'immagine mentale che ci siamo costruiti è quella di un edificio vetusto con file e file di banchi polverosi su cui generazioni di alunni hanno inciso le proprie iniziali, di uno spazio tetro caratterizzato da un apprendimento meccanico e da rigide punizioni (Ward, 2018: 189).

Fortunatamente però l'autore non manca di evidenziare come circa duecento anni fa, alcuni pionieri dell'educazione abbiano avviato un vero e proprio tentativo di rivoluzione in campo pedagogico. A partire da Rousseau, Pestalozzi e Fröbel, molti autori hanno sicuramente influenzato esperimenti e teorie in ambito educativo, ma è significativo come nessuno di questi abbia mai pensato di fornire delle indicazioni stringenti circa le aule scolastiche o gli ambienti in cui dovesse avvenire l'educazione. Al contrario: Emilio di rousseiana memoria ha un rapporto immediato e diretto con il proprio educatore e vive tra campi e boschi in campagna. Pestalozzi, forse influenzato anche da questo esempio, si fa agricoltore e fonda una scuola per i bambini strettamente connessa con la vita dei campi. Fröbel a sua volta istituisce una scuola in campagna. Tutti questi esempi hanno avuto o continuano a influenzare il mondo? In un certo senso sì. Ward infatti ricorda come il famoso architetto Frank Lloyd Wright, di cui probabilmente tutti noi ricordiamo l'immagine della famosa casa sulla cascata, ha avuto un'educazione frobeliana e gli storici dell'architettura, soprattutto nelle sue prime opere, non mancano di evidenziarne le influenze.

Insomma, questa grande rivoluzione che ha condotto il pensiero pedagogico ha sostanzialmente sottolineato due poli all'attenzione. Prima di tutto il bambino come fulcro dell'azione educativa, in secondo luogo l'importanza dell'interazione con l'ambiente naturale e con le esperienze e le sperimentazioni che si possono fare nella natura.

Ward (Ibid.: 192) afferma come nella storia del pensiero pedagogico si possano sostanzialmente individuare almeno tre immagini stereotipate del concetto di bambino. La prima, quella del bambino contenitore. È l'immagine forse più tradizionale dell'istruzione e vede come compito primario della scuola e dell'educazione quello di riempire teste vuote e versare contenuti in recipienti. A questo tipo di bambino può corrispondere un'immagine di scuola ordinata in cui i cuccioli di uomo, ordinatamente seduti, sono immobili e pronti a ricevere il sapere distillato da diligenti maestri.

La seconda immagine è quella del blocco d'argilla da plasmare. All'insegnante andrà dunque il compito di plasmare le giovani menti a seconda del tipo di bisogni della società; anche per questo orientamento si prevede però che la scuola e l'aula vengano isolate dal mondo esterno per evitare indebite influenze.

La terza immagine è quella del bambino come un fiore. Va fatto crescere con amore dandogli le giuste condizioni di crescita e i giusti stimoli in modo tale che possa trovare le sue strade. L'insegnante diventa una sorta di accompagnatore o di facilitatore e tutti gli strumenti che ha a disposizione dovrebbero andare in questa direzione (dall'aula agli strumenti didattici). Ward sostiene:

Il nostro problema è che tendiamo a utilizzare questi tre punti di vista allo stesso tempo. Vogliamo che il bambino sia un contenitore, che sia argilla e che sia un fiore, tutte e tre le cose insieme. E quando il bambino non riesce ad essere all'altezza delle nostre aspettative, allora incolpiamo lui, la scuola o noi stessi. Di solito la scuola (Ibid.: 193).

E prosegue sostenendo che possiamo sforzarci quanto vogliamo nel costruire scuole grandi o piccole, in campagna o in città, di legno, in cemento, di vetrate o di qualsiasi materiale vogliamo, ma rimarranno pur sempre delle scuole.

Molti anni fa, nel 1963, il ministro britannico per l'Istruzione pubblica ha commissionato uno studio focalizzato sui bambini in età compresa tra i 13 e i 16 anni. Sir John Newsom, commentando i risultati dell'indagine contenuti nel documento *Half Our Future*, ha raccontato questo breve aneddoto: A un ragazzo che aveva appena finito la scuola fu chiesto dal suo ex-preside cosa ne pensasse del nuovo edificio: 'Potrebbe anche essere tutto di marmo, signore', rispose il ragazzo, 'ma resterebbe comunque una maledettissima scuola' (Ibid.: 200).

Possiamo avere le concezioni più avanzate sul bambino e rispettarlo e mettere in pratica il più possibile tutti gli approcci didattici più stimolanti e accattivanti, ma la scuola, l'ambiente scuola costituirà sempre un muro contro i quali i più giovani si scontreranno. Bisogna quindi rovesciare questo paradigma.

3. L'EDUCAZIONE

È dunque il campo educativo quello che pare essere chiamato in causa da Ward, perché, citando le parole di Godwin (2010), i contesti educativi vessano i giovani fin da piccoli condannandoli a una rigida schiavitù dovuta principalmente al fatto che non si trova nessuna attenzione all'adeguamento degli obiettivi perseguiti alle specifiche capacità di ognuno. Ward (2018: 203) ricorda come diverse scuole progressiste abbiano tentato di rianimare sistemi scolastici vecchi e stantii, dalla *Malting House School* di Susan Isaacs alla *Beacon Hill School* di Dora Russell fino ad arrivare alla *Summerhill School* di Alexander S. Neill che divenne ben presto famosa in tutto il mondo.

Neill (1999: 113) scrisse:

La società, sapendo che la punizione più grande del mondo è l'abolizione dei diritti dell'ego, ha elaborato un sistema di detenzione che abolisce il nome dell'uomo e gli dà un numero. Ai carcerati non è consentito di parlare fra di loro; essi non hanno nessuna possibilità di esibirsi in alcun modo. Un sistema che priva l'uomo dell'ego e del sesso è in sé un sistema diabolico. E le nostre aule scolastiche non sono dissimili dalle prigioni. Costringere i ragazzi a stare zitti nei banchi per sei ore al giorno significa derubarli del loro primo diritto: quello di esprimere sé stessi.

Tutte queste critiche non sono isolate e anzi rispecchiano un'idea che in Neill (1956: 110) è molto chiara ovvero che il bambino plasmato, condizionato, represso e disciplinato vive nella parte opposta della strada, siede cioè dietro il noioso banco della scuola invece di prendere parte attiva alla vita quotidiana della società. È l'immagine di un bambino docile e fedele all'autorità, fanatico di essere convenzionale e corretto e che, una volta uscito dalla scuola, si posizionerà dietro al nuovo bancone, quello dell'officina, con i medesimi sentimenti e il medesimo stato d'animo. Sarà un bambino prima e un adulto poi che accetta acriticamente quanto gli viene insegnato e le regole imposte dalla società, che trasmetterà invariate ai suoi figli in termini di complessi, paure e frustrazioni. Neill quindi, e potremmo dire buona parte del filone anarchico, condivide pienamente queste critiche ma sarà proprio a partire da Goodman prima e da Ward poi che si tematizzerà il vero e proprio punto di svolta.

In Ward (2018: 201) cogliamo questo snodo quando racconta dell'esperienza del Kenya e della rivolta dei Mau Mau. Ricorda infatti come, mentre il Kenya stava lottando per la sua indipendenza, l'esercito britannico fosse solito arrestare come sospetti diversi uomini e ragazzi, rinchiudendoli in campi che venivano circondati da recinti di filo spinato. Pare che un capitano dell'esercito si trovasse a comandare un campo pieno di ragazzi e, forse grazie alle sue esperienze nel sistema educativo britannico, decise di dividere il gruppo di giovani a seconda delle età incaricando i suoi uomini e i ragazzi più grandi di istruire i più piccoli dando la possibilità di imparare a leggere, scrivere e fare di calcolo. Le sue intenzioni andarono così oltre che in breve tempo genitori e bambini si ammassarono lungo il filo spinato per avere lo stesso privilegio che avevano i reclusi. Si era creato, in termini diametralmente opposti, quello che accade, secondo Ward, nelle moderne società industrializzate. Nei paesi più ricchi e più sviluppati infatti le scuole si trasformano in vere e proprie prigioni, mentre quell'illuminato capitano aveva trasformato la sua prigione in una scuola.

Da qui l'intuizione: quella di capovolgere il punto di vista. Ward tematizza infatti l'idea di quella che chiama l'educazione incidentale proprio in questo senso: l'idea di trasformare l'ambiente tutto in occasione educativa e di abbattere realmente i recinti della scuola. Ogni spazio può essere usato come luogo di apprendimento e può diventare un nesso vero, reale e vivo con la vita vera e pulsante.

Tutte queste intuizioni vengono dallo sguardo architettonico ed educativo di Ward. Egli infatti dai suoi studi e dalle sue esperienze (Ibid.: 59), non smette di far notare come man mano, nel tempo, gli spazi e i luoghi in cui i bambini o gli adolescenti possono fare esperienza dell'ambiente si siano sempre più ristretti. Mostra, ad esempio, come con l'introduzione dello scuolabus, nell'Inghilterra di inizio Novecento, molti bambini abbiano trasformato radicalmente e in termini peggiorativi il loro approccio con l'ambiente e con il loro paese. Infatti quando i bambini si trovavano costretti a camminare per andare nella scuola del villaggio o prendere il treno per frequentare le scuole più grandi delle città, la possibilità di scegliere, di governare il proprio tempo, di decidere cosa e come osservare, di responsabilizzarsi sugli orari era in capo ad ogni bambino; con l'avvento dello scuolabus invece questo rapporto si è modificato e si è creato un luogo alienante.

Alienante perché il bambino non solo è costretto a subire un percorso preordinato, ma anche relazioni preordinate e non decise da lui, che molto spesso rischiano di essere problematiche. Ward, nel suo racconto ricco di storia e di documenti, porta l'esperienza di alcuni bambini. Il primo ricorda come fosse terrorizzato dallo scuolabus temendo i ragazzi più grandi e gli scherzi che potevano fargli. Questa paura svanì solo quando, fortunatamente, riuscì a trovare un protettore. Un altro bambino ricorda di come la sua paura più tremenda fosse quella di gestire il problema della pipì. Cosa avrebbe fatto se gli fosse scappata? Come avrebbe potuto evitare derisioni e scherni? (Ibid.: 70). Con una semplice innovazione come quella dello scuolabus, il bambino in realtà è stato espropriato della possibilità di sperimentare il territorio e di interagire in modo autonomo e libero con esso.

Ward (Ibid.: 219) però, citando un interessante lavoro di Thompson (1975), racconta come non in tutti i luoghi del mondo i bambini abbiano vissuto questo tipo di alienazione. Racconta di come esistesse una comunità di contadini e pescatori nelle Isole Shetland in cui l'educazione era decisamente diversa rispetto a quella delle famiglie britanniche che aveva indagato. Racconta infatti che in queste isole, piuttosto di enfatizzare alcuni aspetti decisamente ricorrenti nell'educazione canonica quali la disciplina e il controllo, incoraggiavano il ragionamento e il dibattito rendendo parte i bambini, sin dalla più tenera età, della comunità adulta. Pare infatti che gli abitanti di queste isole fossero dei convinti sostenitori dell'auto-responsabilità sia sociale che morale e si aspettavano che i bambini si comportassero in modo autonomo fin da piccoli. L'autore fa notare come in queste isole vi fosse il più alto tasso di alfabetizzazione e di prestiti bibliotecari di tutta la Gran Bretagna.

Questo esempio mostra come questa cultura familiare e comunitaria sia riuscita a mantenere, soprattutto nel dopoguerra, una grande capacità inventiva e di sperimentazione di modalità alternative sicuramente innovative non solo nel campo educativo, ma anche riguardo a tecniche di pesca e approccio alla gestione economica. In questo tipo di cultura il senso critico

veniva incoraggiato e l'adattabilità e gli aspetti innovativi erano necessari visto lo stretto contatto che le generazioni più vecchie avevano con le più giovani e viste le continue sfide a livello economico e sociale che si trovavano a vivere. È significativo notare come mentre sul finire del Novecento intere flotte di pescherecci che rispondevano a logiche capitalistiche dei più grandi porti della Gran Bretagna sarebbero finiti in bancarotta, interi equipaggi di queste isolette remote potevano permettersi il lusso di lasciare in porto la costosissima imbarcazione per un'intera settimana per occuparsi della mietitura del fieno, rispondendo ai criteri di un'economia decisamente diversa, legata alla propria comunità, alle proprie caratteristiche e al rispetto del proprio territorio.

In un contesto simile, Parr (1972) racconta della sua infanzia nel porto norvegese di Stavanger e racconta di come spesso gli fosse affidato il compito di comprare il pesce e di portarlo a casa da solo. Conviene seguire le sue stesse parole:

Non come un peso, ma come un piacere agognato, mi era spesso affidato il compito di comprare il pesce e di portarlo a casa tutto da solo. Questo richiedeva i seguenti passaggi: raggiungere a piedi la stazione in cinque-dieci minuti; comprare un biglietto del treno; aspettare sulla banchina un treno con la locomotiva ancora alimentata a vapore; salire sul treno; monitorare l'intero percorso del treno, che attraversava un lungo ponte – scavalcando un porto pieno di piccole imbarcazioni (sulla destra) e, oltre una secca, di navi vere e proprie (sulla sinistra), inclusi i cacciatorpedinieri di una base navale – e poi proseguiva in un tunnel; scendere dal treno una volta arrivato al capolinea, magari perdendo un po' di tempo per guardare le varie attrezzature ferroviarie; oltrepassare (e qualche volta visitare) i musei della pesca; superare i giardini comunali dove una banda militare suonava durante la pausa di mezzogiorno; andare un po' a zonzo nelle vie commerciali del centro cittadino o, in alternativa, superare la caserma dei pompieri, dove all'esterno ammiravo i cavalli tutti bardati e pronti a mettersi in marcia, continuando poi oltre lo storico municipio, vecchio di secoli, e altri antichi edifici; esplorare il mercato del pesce e i pescherecci; scegliere il pesce e contrattarne il prezzo; acquistarlo e tornare a casa.

Questa storia non avrebbe nulla di così strano e così particolare, se non fosse che l'autore stesso racconta di aver avuto quelle esperienze a soli quattro anni. Ora certamente non è possibile trasporre questo esempio alla nostra quotidianità, ma rimane immutato il fatto che in età prescolare, cioè più o meno nell'età in cui il giovane Parr veniva mandato dai suoi genitori al mercato a prendere il pesce, le bambine e i bambini imparano non solo a muoversi ma a relazionarsi con l'ambiente, a socializzare. Ed esperienze di questo tipo possono fare la differenza. Certamente stiamo parlando di quasi un secolo fa ma gli studi e le ricerche di Hillmann (1981) mostrano come i bambini di nove anni e mezzo nel 1990 del Regno Unito, avevano la stessa libertà di movimento che aveva un bambino di 7 anni nel 1971. Gli

esempi che fanno gli autori dello studio sono infiniti, ma ciò che appare più evidente è che i bambini in questo lasso di tempo, hanno perso qualcosa e la società pare non essersene accorta.

Tutti questi aspetti ci rendono sempre più evidente come quella che Ward (2018) chiama l'educazione incidentale vada a scardinare questi principi. Se è vero quello che Hunt (1976) scrive che l'obiettivo dell'educazione è precisamente quello di aiutare le persone ad apprendere come capire, controllare e cambiare (presumibilmente in meglio) il proprio ambiente, appare evidente come invece l'educazione nelle società industriali miri a comunicare agli allievi che il mondo è difficile da capire, che pochi illuminati possono comprenderlo e che quei pochi hanno il diritto di controllare le attività degli altri. Ogni altra possibilità appare esclusa. Della possibilità di cambiare la società o di migliorarla nemmeno l'ombra. Così l'educazione altro non sarebbe che un adattamento a una serie di condizioni date. Ma questo per Ward non è il compito dell'educazione e anche noi ci sentiamo di sottolinearlo.

4. LA COMUNITÀ

Per Ward dall'esperienza quotidiana, dai gesti più comuni e dagli ambienti che più frequentiamo, può crescere uno sguardo che può aiutare a leggere con occhi nuovi i luoghi che abitiamo e a rileggere anche il contesto scuola. La città infatti, vista dagli occhi del bambino, ma potremmo dire anche vista dagli occhi dell'educatore, acquista un panorama completamente diverso. Certo per un educatore che abbia a cuore la socialità, l'ambiente, la comunità, la formazione dell'uomo e del cittadino e non solamente l'istruzione e l'indottrinamento del futuro produttore.

Ecco che allora con questo sguardo diverso l'ambiente urbano può diventare un'infinita fonte di esperienza e di apprendimento. Lo sguardo anarchico di Ward cerca di cogliere spazi e opportunità a misura di bambino e nel concetto di incidentalità vuole sottolineare proprio quest'aspetto: un'educazione povera, che parte dal basso, dall'esperienza. Povera perché non ha bisogno di investimenti tecnologici smisurati o dell'ultimo ritrovato del mercato capitalista, e che parte dall'esperienza per ritrovare, attraverso la quotidianità di gesti, saperi, esperienze, la ricchezza, la bellezza e la sapienza insita nella convivialità e nella comunità. Perché, ammonisce Ward (2018: 104): “Il bambino, come l'adulto, impara l'arte e la tecnica della cittadinanza non attraverso gli ammonimenti, ma attraverso il coinvolgimento delle problematiche reali”.

Diversi sono stati gli esempi che si possono citare e che si sono orientati esattamente in questa direzione e con questo spirito. Ward ricorda l'esperienza di Dromgoole (1975): mentre insegnava in un quartiere povero di Sheffield notò una casa diversa da tutte le altre nei dintorni. Decise quindi di contattare l'anziana proprietaria e di mostrare alla sua classe la particolarità di questa casa. Con i bambini visitò anche la biblioteca comunale

e il catasto da cui emerse non solo che la casa aveva più di duecento anni, ma che di lì a breve sarebbe stata abbattuta per la costruzione di un parcheggio. I bambini quindi ebbero l'opportunità non solo di conoscere una storia inedita del loro quartiere, ma conobbero anche alcuni dei protagonisti del loro territorio, rendendosi conto del funzionamento delle istituzioni. Per tentare di salvare quel pezzo di storia del loro paese scrissero appelli, anche alla regina, e domandarono finanziamenti, anche al presidente della locale squadra di calcio. In poche parole, si trasformarono in membri attivi del loro territorio.

Appresero sicuramente un pezzo di storia che nei libri non era contenuto, una storia che aveva volti, suoni, odori. Appresero che nella comunità e nella collettività ci sono delle regole e compresero che attraverso un'azione collettiva si può cercare di tutelare il proprio territorio e modificare il corso degli eventi. Perché la democrazia conta proprio sulla partecipazione attiva di ciascuno nella costruzione, nella tutela e nello sviluppo del bene comune e per il maggior numero possibile di persone. I bambini, di cui racconta Dromgoole, hanno imparato dunque che possono giocare un ruolo attivo, attraverso l'istruzione e l'educazione nel costruire e nel pretendere un ambiente a misura di bambino e non solo, un ambiente che tuteli la storia e persegua il futuro per le prossime generazioni.

La città tutta in questo senso può e deve divenire, nella visione incidentale di Ward, il mezzo attraverso il quale questi aspetti vengono appresi. Per questo, partendo dalle intuizioni di Goodman (1942) l'idea di una scuola senza pareti incominciò a vedere alcune attuazioni a carattere locale. A Philadelphia nel 1969 gruppi di studenti tra i 14 e i 18 anni, estratti a sorte tra i candidati di otto distretti scolastici, presero parte a queste sperimentazioni. Non vi era nessun edificio scolastico come sede e ciascuno degli otto gruppi in cui erano stati suddivisi i ragazzi avrebbe dovuto stabilire un quartier generale in qualche spazio comunitario della città. Ciascuno degli otto gruppi operava indipendentemente e tutto l'insegnamento veniva impartito all'interno della comunità. Questo esempio passò alla storia sotto il nome di *Parkway Education Program*, e la cosa più significativa che ne emerse, come percezione tra gli studenti, gli insegnanti e la comunità fu come, nonostante si dichiarò molto spesso che le scuole sono una palestra di democrazia e abbiano, almeno nell'intento, quello di preparare alla vita di comunità, nei fatti

numerose scuole isolano invece gli studenti al punto che una comprensione funzionale della vita comunitaria risulta impossibile [...]. Dal momento che la città soffre quanto gli studenti per il fallimento del sistema scolastico, non sembra irragionevole chiedere alla comunità di assumersi una qualche responsabilità nell'educazione dei propri figli (Bremer, 1971: 114).

Un'altra esperienza di tenore simile venne effettuata da Gerald Haig (1976) che in Inghilterra costituì unità di allievi tra gli 11 e i 16 anni, convincendo anche i più riluttanti a partecipare, con la sola clausola che i geni-

tori verificassero di persona il tipo di progetto e le modalità di svolgimento dello stesso. Anche in questo caso veniva stabilita una base, ma sempre e tassativamente in uno spazio comunitario, e gli unici insegnamenti svolti in corsi formali sarebbero stati quelli di alfabetizzazione e matematica. Per tutto il resto la città era l'aula.

Il City College è una vera scuola comunitaria. Opera davvero all'interno della comunità, anche se sta agli insegnanti che uso farne [...] Il City College non ha edifici propri: va nella comunità e usa i suoi. E ciò che non risulterà soddisfacente verrà lasciato da parte [...] i bambini troveranno più facile lavorare insieme, cooperare, perché sono stati liberati dal cupo ambiente scolastico. Basta con quei mobili squallidi, quei divieti di correre in corridoio, quel senso diffuso di oppressione e coercizione. Dovranno sempre conformarsi a standard elevati, ma le ragioni saranno molto più evidenti e l'esempio verrà fornito dalla stessa comunità adulta (Haig, 1976: 67).

Tutti questi aspetti, se valgono per i giovani uomini, sono validi anche sicuramente per i più piccoli. E per i più piccoli sappiamo in particolare come il gioco sia un elemento essenziale per la crescita cognitiva e lo sviluppo, è ormai un dato acclarato: il gioco è una cosa seria. E tutti noi avremo notato che i più piccoli tendono a giocare con qualsiasi cosa, e qualsiasi luogo o oggetto diventa pretesto e scusa di esplorazione dell'ambiente.

Ora a fronte di queste immagini che sicuramente ognuno di noi avrà davanti agli occhi, pensiamo a come siano i luoghi deputati al gioco nelle nostre città. Se va bene vengono recintati costringendo i bambini a giocare in recinti angusti in cui il controllo e l'occhio vigile del genitore o dell'adulto vieta che vengano costruite capanne con qualche ramo che si trova in giro, o venga deviato il flusso immaginario di un ruscello che sgorga dalla fontanella per non sporcarsi. È di Benjamin (1974) il concetto e l'idea dell'*Adventure playground* che nasce dall'osservazione del comportamento dei bambini in terreni diroccati o aree dismesse e abbandonate. Nota come abbia veramente poco senso immaginare come o in che modo i bambini possano giocare o giocheranno nel presente o in futuro, perché i bambini continueranno incessantemente a farlo in modo loro, un modo del tutto imprevedibile e fantasioso. L'autore ricorda come sia inevitabile che le strade, i cortili, le stazioni di servizio, le abitazioni dismesse e qualsiasi elemento della nostra città urbana diventino l'habitat ideale e naturale del bambino. Il problema degli adulti quindi non sarà tanto quello di progettare spazi, strade o luoghi destinati ai giochi ma quello esattamente opposto, ovvero educare la società ad accettare i bambini in un rapporto che si basi sulla loro partecipazione.

Hart (2014: 136) fa ben notare come l'approccio che quotidianamente abbiamo sul tema della cittadinanza e dell'educazione a questo valore sia incentrato unicamente su strategie formali e su approcci formali all'insegnamento della cittadinanza nelle scuole. Gli scritti e le opere di Ward in questo senso possono darci sicuramente uno stimolo a guardare ai bambi-

ni come cittadini e come protagonisti delle azioni volte alla cittadinanza. Dovremmo riuscire a immaginare che i bambini possono essere in grado di dare contributi diretti come attori che sono criticamente impegnati e partecipi nelle loro comunità e possiamo, o forse sarebbe meglio dire, dovremmo trovare loro la possibilità di svolgere un ruolo significativo nei contesti istituzionali della loro vita.

Cosa ne è dunque della scuola e dell'educazione dopo le prospettive dell'educazione incidentale, cosa ne rimane, se rimane qualcosa?

Nella storia del pensiero pedagogico esperienze e teorizzazioni si sono rincorse in un susseguirsi di sperimentazioni e di intuizioni che hanno cercato di modificare e di rispondere in meglio alla domanda di trasferire conoscenze, saperi e cultura da una generazione all'altra e cercare di convivere quanto più possibile con l'ambiente circostante migliorandolo, dove possibile.

Possiamo però dire che di tutte le opzioni ricordiamo, poche sono così radicali nello spirito e nell'intuizione come quelle di Colin Ward, perché mostra come tutte le risorse per l'apprendimento siano già lì, presenti anche nella più banale azione della vita quotidiana. Ma questa visione e questa intuizione si pone in conflitto con un assetto e una configurazione organizzativa assunta dai sistemi di istruzione che rendono sempre più arduo immaginare questi esperimenti che potremmo chiamare di descolarizzazione. Arduo ma non impossibile, perché mai come oggi possiamo disporre di tecnologie, luoghi e sensibilità che ci metterebbero nelle condizioni di compiere dei significativi passi avanti in questa direzione. Non è necessario sostenere le più radicali idee anarchiche, descolarizzanti o libertarie per rendersi conto di come la tecnologia e i nuovi media abbiano drasticamente modificato il nostro comportamento e ci mettano dinnanzi potenzialità e sfide infinite. Ed è evidente che lo sviluppo di conoscenze e lo sviluppo della tecnica che ha travolto il nostro mondo occidentale stia cambiando velocemente il nostro modo di pensare, le nostre priorità e le competenze. Si tratta di comprendere però in che direzione andare.

Gli strumenti ci sono tutti, basterebbe avere il coraggio di continuare a scommettere sul cammino di emancipazione della donna e dell'uomo di domani e sulla possibilità che la scuola e l'educazione possano avere non solo il compito di fornire degli strumenti per produrre sempre più profitto per pochi, ma anche essere lo strumento per far crescere sempre più cittadini consapevoli e coinvolti nella vita e in un tessuto comunitario in cui possono saltare i compartimenti e le concezioni tradizionali di ciò che è scuola e di ciò che non lo è, di chi detiene il sapere, la conoscenza, il potere, i soldi, e chi no. L'approccio e la lezione che Ward ci ha lasciato crediamo sia proprio questa: la possibilità, se vogliamo, di adottare uno sguardo diverso e di vedere nella vita e nei luoghi di tutti i giorni la possibilità e la libertà di immaginare una scuola che educa tutti noi a sentirci cittadini attraverso la reciprocità di un tipo di istruzione che si trasforma in un atto di fratellanza universale.

Attraverso questa forma di educazione incidentale, la scuola potrebbe diventare il luogo in cui la centralità dell'esperienza vissuta ed elaborata diventa la base della motivazione ad apprendere, ricordando che è proprio dell'approccio anarchico al problema dell'istruzione non tanto il disprezzo per lo studio, ma il rispetto dell'allievo. Per questo ritorna centrale lo sguardo del bambino: solamente se avremo il coraggio di ricostruire una città a misura anche di bambino, saremo in grado di rivedere spazi e immaginare come ogni contesto, rurale o urbano che sia, possa divenire un luogo di apprendimento in cui attraverso l'autonomia e la spinta all'autodeterminazione, bambine e bambini possano essere motivati alla partecipazione diretta alla vita sociale. La visione e l'approccio di Ward possono quindi costituire uno stimolo per invitarci a ripensare profondamente alle nostre pratiche educative, al modo in cui stiamo insieme e a come la scuola possa essere ripensata alla luce di quella incidentalità educativa che può rappresentare una reale alternativa ai saperi strutturati che rischiano di uccidere quella spontaneità e curiosità che sono alla base di ogni vera motivazione ad apprendere.

5. CONCLUSIONI

Il percorso che abbiamo compiuto ha voluto mostrare come, nell'ottica di un rinnovato interesse della storiografia verso i luoghi e gli spazi dell'educazione, lo studio dell'opera di Colin Ward sia in grado di far emergere interessanti provocazioni anche in ambito educativo.

La prospettiva anarchica di Ward infatti costituisce sicuramente un punto di vista che può aiutare ad individuare e riscoprire un rapporto diverso con la città, tra gli spazi, nell'ambiente e con le persone evidenziando come la storia dell'educazione si costituisca anche come una storia di luoghi che possono acquistare valori e significati diversi a seconda del punto di vista che si adotta:

He shares with some of the most valuable thinkers of the twentieth century a desire to keep open the channels between childhood, education, creativity and social change. The distinctiveness of his work, in this common context, is its quiet insistence that by addressing the familiar, ever-present and pressing concerns of every generation in living and learning, it is possible to embody some elements of an achievable future (Burke & Jones, 2014: XXV).

Lo sguardo di Ward sul bambino, sull'educazione e sulla comunità, si mostra in tutta la sua particolarità perché è uno sguardo attraversato e caratterizzato da spazi. In questa chiave le sue argomentazioni non esauriscono la loro spinta con la fine del Novecento, anzi, potremmo affermare che grazie alla convenzione ONU dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza del 1989, il suo pensiero trova degli sbocchi assolutamente interessanti.

Perché in Ward come in pochi altri autori, ogni teoria viene costruita e resa possibile attraverso gli spazi. Anche la concretizzazione di paradigmi democratici e responsabilizzanti in grado di coinvolgere i più piccoli non può prescindere da questo aspetto: se le scuole e i luoghi in cui i bambini possono giocare e interagire sono recintati e delimitati, allora è inutile immaginare cambiamenti sociali e di coinvolgimento dei più piccoli in un processo di emancipazione della società.

From environmental exploration to encourage young people to envision urban change, to inter-generational action projects that enter citizens directly into the planning arena, Ward's teachings and his unwavering belief in the capacity of ordinary people to improve their lives and participate meaningfully in the development of socially and environmentally sustainable futures, are core inspiration tenets. Acceptance of this educational philosophy and practice nonetheless requires a certain comfort level with uncertainty and disorder. War did not fear unpredictability if it provided an opportunity to think outside the box or contribute in meaningful ways to meeting the diverse and changing needs of a population more equitably over time. Rather, his belief in 'anarchy in action' led him to consider the possibilities that might emerge from what Hannah Arendt called the 'startling unexpectedness' of human capacity (Breitbart, 2014: 183).

Il pensiero anarchico di Ward quindi si mostra in tutta la sua particolarità nel Novecento per la capacità rileggere il bambino, l'educazione e la comunità attraverso i luoghi fisici che in questo modo si trasformano e possono diventare elementi facilitatori di incontri, di condivisione e di partecipazione. In questo senso allora grazie allo sguardo, alle esigenze e alla creatività dei bambini si possono immaginare spazi nuovi e diversi in grado di scardinare l'ansia di regolamentazione e di standardizzazione degli adulti: la naturale creatività dei più piccoli, attraverso il gioco, mostrerà la possibilità di riappropriazione di luoghi che si potranno trasformare in arene di apprendimento naturali in cui verrà messa alla prova la capacità delle comunità di ricostruire nuovamente il pensiero democratico come un processo di partecipazione sempre più ampio e sempre nuovo che si costruisce giorno dopo giorno.

La comunità, le relazioni e gli spazi della vita quotidiana diventano così una scuola naturale in cui si possono rimodellare, secondo Ward, i rapporti tra adulti e bambini in chiave autenticamente democratica. Gli ambienti e i luoghi infatti sono in grado di parlare e raccontano una storia che rende evidente quanto spazio e quanta importanza lasciamo ai più piccoli all'interno della società. Vivere il rischio dell'educazione e della comunità, per Ward, forse significa proprio questo: preservare degli spazi anarchici di libertà, in cui si possano immaginare modalità e possibilità diverse di crescere insieme e di sperimentare una diversa modalità di relazionarsi tra uomini per far rivivere la creatività di spazi e di ambienti

in cui si possa esprimere l'autenticità di ognuno di noi nella possibilità di crescita e di sviluppo democratico.

BIBLIOGRAFIA

- Arnold, A. (1980), *I giochi dei bambini*, Milano: Mondadori.
- Bengtsson, A. (1970), *Environmental Planning for Children's Play*, London: Crosby Lockwood.
- Benjamin, J. (1974), *Grounds for Play*, London: Bedford Square Press of the National Council for Social Service.
- Bookchin, M. (1975), *I limiti della città*, Milano: Feltrinelli.
- Borghi, L. (1974), *Educazione e sviluppo sociale*, Firenze: La Nuova Italia.
- Braster, S., Grosvenor, I. & Del Pozo Andrés, M.d.M. (2011), "Opening the Black Box of Schooling. Methods, Meanings and Mysteries", in Idd. (eds.), *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom*, Brussels: P.I.E. Peter Lang. pp. 9-18.
- Breitbart, M.M. (2014), "Inciting desire, ignoring boundaries and making space", in Burke, C. & Jones, K. (eds.), *Education, Childhood and Anarchism*, Baskerville: Routledge, pp. 175-186.
- Bremer, J. & Von Moschzister, M. (1971), *The School Without Walls*, New York: Reinehart & Winston.
- Burke, C., "Containing the School Child: Architectures and Pedagogies", in *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, vol. 41, n. 4-5, pp. 489-494.
- Ead. & Grosvenor, I. (2008), *School*, London: Reaktion Books.
- Ead., Howard, J. & Cunningham, P. (eds.) (2013), *The Decorated School*, London: Black Dog Publishing.
- Ead. & Jones, K. (Ed.) (2014), *Education, Childhood and Anarchism*, Baskerville: Routledge.
- Cantatore, L. (a cura di) (2013), *Ottocento fra casa e scuola: luoghi, oggetti, scene della letteratura per l'infanzia*, Milano: UNICOPLI.
- Id. (2015), *Parva sed apta mihi: studi sul paesaggio domestico nella letteratura per l'infanzia del XIX secolo*, Pisa: ETS.
- Id. (2019), "Storia dell'educazione come storia di luoghi", in *Pedagogia Oggi*, vol. 17, n. 1, pp. 10-12.
- Codello, F. (2005), *La buona educazione*, Milano: FrancoAngeli.
- Dromgoole, D. (1975), "The White House", in *Bullettin of Environmental Education*, n. 28-29, pp. 27-34.
- Fantini, M.D. & Weinstein, G. (1968), *The Disadvantaged. Challenge in Education*, New York: Harper and Row.
- Geddes, P. (1970), *Città in evoluzione*, Milano: Il Saggiatore.
- Godwin, W. (2010), *An account of the seminary that will be opened on Monday the fourth day of August, at Epsom in Surrey, for the instruction of twelve pupils in the Greek, Latin, French, and English languages*, Boston: Gale Ecco.
- Goodman, P. (1942), *The Grand Piano*, Witham: The Colt Press.

- Id. (1995), *Individuo e comunità*, Napoli: Elèuthera.
- Goodway, D. (2003), *Conversazioni con Colin Ward*, Milano: Elèuthera.
- Gumpert, E. (1973), “The City as Educator. How to Be Radical Without Even Trying”, in J. Raynor & J. Harden (eds.), *Equality and City Schools*, London: Routledge and Kegan Paul, pp. 7-24.
- Haig, G. (1976), *The Reluctant Adolescent*, London: Maurice temple Smith.
- Hart, R. (2014), “Children, self governance and citizenship”, in C. Burke & K. Jones (eds.), *Education, Childhood and Anarchism*, Birmingham: Routledge, pp. 123-138.
- Herzen, A. (1993), *Dall'altra sponda*, Milano: Adelphi.
- Hillman, M., Adams, J. & Whitelegg, J. (1981), *On False Move... a study of children's independent mobility*, London: Policy Studies Institute.
- Holt, Y. (1977), *Bisogni e diritti del fanciullo: fuga dalla prima età*, Roma: Armando.
- Hunt, A. (1976), *Hopes for Great Happenings*, London: Eyre Methuen.
- Kropotkin, P. (1912), *La scienza moderna e l'anarchia*, Milano: Casa Editrice Sociale.
- Metelli di Lallo, C. (1970), *Componenti anarchiche nel pensiero di J.J. Rousseau*, Firenze: La Nuova Italia.
- Milberg, A. (1976), *Street Games*, New York: McGraw-Hill.
- Neill, A. (1953), *The Free Child*, London: Herbert Jenkins.
- Id. (1956), *Questa terribile scuola*, Firenze: La Nuova Italia.
- Id. (1972), *Autobiografia*, Milano: Mondadori.
- Id. (1999), *Il fanciullo difficile*, Firenze: La Nuova Italia.
- Opie, J. & Opie, P. (1969), *Children's Games of England, Scotland and Wales (1892-96)*, New York: Dover Books.
- Pancera, C. (a cura di) (1994), *R. Owen. L'armonia sociale. Saggi sull'educazione*, Firenze: La Nuova Italia.
- Parr, A.E. (1972), “The Happy Habitat”, in *Journal of Aesthetic Education*, vol. 6, n. 3, pp. 25-38.
- Proudhon, P.J. (1975), *Sistema delle contraddizioni economiche. Filosofia della miseria*, Catania: Anarchismo.
- Read, H. (1940), *The Education of Free Men*, London: Freedom Press.
- Scott, J.C. (2014), *Elogio dell'anarchismo*, Napoli: Elèuthera.
- Segefjord, B. (1970), *Summerhill Diary*, London: Victor Gollancz.
- Smith, M.P. (1983), *Educare alla libertà*, Milano: Elèuthera.
- Stern, A. (2013a), *I bambini senza età*, Milano: Luni.
- Id. (2013b), *La traccia naturale*, Milano: Luni.
- Thompson, P. (1975), *The Edwardians*, London: Weidenfeld & Nicolson.
- Tolstoj, L. (1997), *I diari*, Milano: Garzanti.
- Tomasi, T. (1973), *Ideologie libertarie e formazione umana*, Firenze: La Nuova Italia.
- Trisciuzzi, M.T., “La camera dei bambini. Desideri e sogni tra le mura domestiche nella letteratura per l'infanzia”, in *Pedagogia Oggi*, vol. 17, n. 1, pp. 185-203.
- Ward, C. (1972), *Work*, Harmondsworth: Penguin Education.
- Id. (1976), *Anarchia come organizzazione*, Napoli: Elèuthera.
- Id. (1978), “Educazione alla conoscenza per la trasformazione dell'ambiente”, in *Spazio e società*, n. 4, pp. 73-84.

- Id. (1982), “Toward a Poor School”, in M. Braham (ed.), *Aspects of Education*, Chichester: John Wiley & Sons, pp. 157-174.
- Id. (1991), *Influences. Voices of Creative Dissent*, Hartland: Green Books.
- Id. (1996), *La pratica della libertà*, Milano: Elèuthera.
- Id. (2000), *Il bambino e la città*, Napoli: L'ancora del Mediterraneo.
- Id. (2018), *L'educazione incidentale*, Napoli: Elèuthera.
- Id. & Ward, T. (1991), *Images of Childhood in Old Postcards*, Avon: Alan Sutton.

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