

*L'educazione attraversa la vita come un fiume, rendendola più feconda.
Come un fiume che scorre l'educazione ha in sé il cambiamento.
Procede, permanendo, in un genere di esperienza che si protende tra passato e futuro.
Carattere fondamentale è il divenire, la volontà di cambiare e di cambiarsi*

Vanna Iori
Essere per l'educazione

INDICE

INTRODUZIONE

CAPITOLO 1. La vita di Claire Héber-Suffrin e la nascita del Movimento delle Reti di Scambio Reciproco dei Saperi (M.R.E.R.S)

- 1.1. Dai primi tirocini d'insegnante all'apertura della scuola (1961-1971)
- 1.2. La rete d'Orly, il tempo dell'apertura e della multidimensionalità (1971-1976)
- 1.3. Dall'apprendimento della ricerca alla trasposizione dell'esperienza (1976-1980)
- 1.4. Nascita della rete di Evry, tempo del vivere meglio assieme e della formazione reciproca (1980-1984)
- 1.5. Il tempo dello sviluppo, dell'organizzazione in reti e dell'arricchimento reciproco (1985-1988)
- 1.6. Il tempo delle mediazioni (1989-1995)
- 1.7. Il tempo del movimento, verso un rete di concetti (1995-2002)
- 1.8. Conclusioni

CAPITOLO 2. La teoria pedagogica di Claire Héber-Suffrin: una pratica educativa e i suoi effetti sociali

- 2.1. Gli autori di riferimento
- 2.2. Gli assi teorici
- 2.3. Conclusioni
- 2.4. Bibliografia di Claire Héber-Suffrin

CAPITOLO 3. Antologia critica dei e sui coniugi Suffrin e sul M.R.E.R.S.

- 3.1. Le opere principali
- 3.2. Brani tratti da *L'école éclatée*
- 3.3. Brani tratti da *Le cercle des savoirs reconnus*
- 3.4. Brani tratti da *Apprendre et être citoyen*
- 3.5. Conversazione sul metodo con Claire Héber-Suffrin

CAPITOLO 4. La diffusione del M.R.E.R.S. in Europa e nel mondo

- 4.1. La diffusione del M.R.E.R.S. in Francia
- 4.2. La diffusione del M.R.E.R.S. in Austria
- 4.3. La diffusione del M.R.E.R.S. in Svizzera
- 4.4. La diffusione del M.R.E.R.S. in Martinica-Guadalupa
- 4.5. Conclusioni

CAPITOLO 5. La diffusione del M.R.E.R.S. in Italia

- 5.1. A.P.R.I.R.S.I.: la via italiana delle reti di scambio reciproco di saperi
- 5.2. La rete nel quartiere: il GET, Gruppo Educativo Territoriale
- 5.3. La rete in classe: uno strumento didattico
- 5.4. Rete di sistemi e Centro di Aggregazione Territoriale
- 5.5. La rete di sistemi: Il Crocevia
- 5.6. Conclusioni

CAPITOLO 6. Un'esperienza di applicazione del metodo in biblioteca

- 6.1. Approfondimenti sul ruolo di mediatore delle relazioni socio-istituzionali
- 6.2. Il questionario
- 6.3. Il dopo-la-scuola
- 6.4. Open biblio
- 6.5. Conclusioni

CAPITOLO 7. Bilancio critico dell'esperienza

BIBLIOGRAFIA

ALLEGATI

- I. Breve storia del Movimento delle reti
- II. Proposta in 4 tappe per la creazione di una rete
- III. Carta delle Reti di Scambio Reciproco dei Saperi
- IV. Statuto dell'associazione M.R.E.R.S.
- V. Schema di circolazione dei saperi in una rete
- VI. Tabelle del questionario

INTRODUZIONE

Questa tesi vuole essere un tentativo di presentare per la prima volta in Italia la storia del Movimento delle Reti di Scambio Reciproco di Saperi (*Mouvement des Réseaux d'Echanges Réciproques des Savoirs M.R.E.R.S.*), ripercorrendo le tappe più importanti del percorso pedagogico di Claire Héber-Suffrin, che ne è stata l'ideatrice, assieme al marito Marc. L'indagine storico-sociale ha come oggetto un'esperienza francese, europea ed internazionale di formazione popolare a lungo sperimentata nella scuola e in diversi contesti sociali: il concetto di "autorealizzazione permanente" ad essa sotteso costituisce il legame con i miei studi in scienze dell'educazione.

Dalla mia esperienza di discente e di lavoratore-studente ho potuto capire la necessità di valorizzare un curriculum formativo integrale che si realizza nel saper-fare, ma anche nel saper-essere in relazione con il mondo. Educazione è formazione e viceversa, situata in tutte le tappe di vita dell'uomo, in un processo dialogico-ecologico continuo con i propri simili, le comunità di appartenenza, l'ambiente. L'azione educativa integrale riconosce e valorizza luoghi e tempi plurimi dell'apprendimento, integrando in un rapporto circolare saperi scolastici ed extrascolastici, derivanti dalla nostra presenza e partecipazione alla vita collettiva della società.

L'approccio metodologico sistemico presuppone intenzionalità e responsabilità dell'educatore, dell'educando e di tutte le agenzie educative nel riconoscersi reciprocamente co-autori di un processo formativo globale. In questo senso una rete di scambio reciproco di saperi diventa il paradigma unificatore di una realtà formativa trasversale di micro-relazioni umane che s'intrecciano con macro-relazioni istituzionali complesse. Nella rete l'agire educativo, situato in una relazione dialogica aperta all'altro, corrisponde all'agire formativo, costituito da azioni reali di autoriconoscimento delle esistenze: è questa relazione primaria che sostiene tutta l'impalcatura teorica del metodo elaborato dai coniugi Héber-Suffrin, caratterizzata nello specifico dai concetti di scambio, di reciprocità, di circolarità di saperi multipli. La metodologia applicata alla ricerca e analisi storica dell'esperienza francese delle reti di scambio reciproco di sapere (*R.E.R.S. Réseaux d'Echanges Réciproques des Savoirs*) si avvale di strumenti quantitativi e qualitativi come il questionario, l'analisi di dati

statistici, l'intervista non strutturata, la raccolta di testimonianze, l'autobiografia e la traduzione documentaria biografica proveniente dai diversi paesi dove il metodo è stato implementato. Per approfondire lo studio dell'esperienza, ho adottato il metodo dell'osservazione partecipante, teso ad indagare le attività delle reti Italiane e dell'associazione promotrice *A.P.R.I.R.S.I. Associazione Per le Reti Italiane di Reciproco Scambio di saperi* nel suo complesso, registrando gli accadimenti nella loro attualità e contemporaneità. Ho potuto consultare la biblioteca dell'associazione, partecipare alle esperienze di scambio delle reti e analizzare con gli appartenenti le teorie e le azioni educative proposte dal metodo degli Héber-Suffrin. Inoltre nel corso del tirocinio mi sono reso promotore e autore di una ricerca-azione presso una biblioteca pubblica con l'obiettivo di raccordare l'esperienza delle reti di scambio reciproco di saperi con un intervento formativo, collaborativo e indagatore delle dinamiche di cambiamento socio-istituzionale.

La tesi consta di sette capitoli, di cinque allegati e di alcune sintesi dei documenti ufficiali tratti dal sito ufficiale del M.R.E.R.S.; ho inserito tabelle di dati e grafici riepilogativi, frutto dell'indagine conoscitiva di un rapporto tra biblioteca e trecento ragazzi delle scuole elementari e medie dell'Istituto Comprensivo di Grisignano-Montegalda in provincia di Vicenza.

Ho ordinato in senso cronologico i vari capitoli per dare l'opportunità ai lettori di seguire gli eventi fondamentali del percorso pedagogico degli Héber-Suffrin. Anche se chiaramente collegate tra loro, le singole parti dell'elaborato contengono degli approfondimenti specifici e delle conclusioni tese ad evidenziare i punti di forza delle teorie esposte. Mi sono avvalso dei contributi di ricercatori e studiosi di discipline pedagogico-sociali che sono entrati in contatto con l'esperienza del M.R.E.R.S. o che hanno pubblicato saggi di approfondimento sulla relazione tra società ed educazione.

Il primo capitolo di carattere storico presenta Claire Héber-Suffrin all'inizio della carriera di educatrice seguendola in tutte le fasi della propria esperienza formativa dal suo arrivo a Orly, quartiere popolare alla periferia di Parigi, alle prime esperienze di insegnamento e alla nascita della prima rete di scambio reciproco di saperi fino all'attuale incarico di responsabile pedagogica del M.R.E.R.S. in Francia e nel mondo. Per favorire una rapida consultazione ho fatto precedere il testo da una scheda riassuntiva in cui sono indicati gli episodi più significativi della vita della pedagogista.

Il secondo capitolo approfondisce gli assi teorici che sostengono le intuizioni pedagogiche degli Héber-Suffrin, indagando nelle proposizioni e nei principi del movimento, ricercando nella storia della pedagogia europea gli autori di riferimento. I concetti individuati vengono ripresi e approfonditi in ogni capitolo della tesi, contestualizzandoli agli eventi formativi e alle diverse esperienze di applicazione del metodo. Una bibliografia completa contiene l'elenco delle opere e le pubblicazioni dei coniugi francesi.

Nel terzo capitolo ho inserito un'antologia di brani particolarmente significativi dai libri degli Héber-Suffrin, tradotti per la prima volta in italiano. Ho volutamente inserito nella traduzione anche i commenti e le micro-storie di ex alunni e di partecipanti alle reti che, a distanza di anni, hanno contribuito ad accreditare ufficialmente il metodo con le loro testimonianze. I temi trattati nelle traduzioni riguardano la nascita della prima rete di scambi reciproci di saperi avvenuta a Orly, l'evoluzione in movimento dell'esperienza originaria e l'approfondimento dei concetti di reciprocità, di scambio, di rete. Un paragrafo è dedicato al concetto di apprendimento alla cittadinanza come corresponsabilità nella costruzione di una società democratica. Al termine del capitolo ho posto la trascrizione di una mia intervista non strutturata realizzata con Claire Héber-Suffrin in Italia nel marzo di quest'anno sull'efficacia e il valore della proposta delle R.E.R.S. nella scuola di oggi.

Nel quarto capitolo vengono presentate e commentate alcune esperienze di applicazione delle teorie delle R.E.R.S. in Europa e in paesi extra-europei. Tutte le informazioni sono state tratte da documentazione ufficiale inviata dai responsabili del movimento dei singoli paesi; i chiarimenti e le comunicazioni con le fonti originali sono avvenute tramite posta elettronica. La diffusione del M.R.E.R.S. va oltre le esperienze qui presentate poiché attualmente vi sono reti in molti paesi europei quali Francia, Germania, Austria, Belgio, Spagna, Svizzera e Italia ed in paesi extraeuropei come Marocco, Brasile, Martinica-Guadalupe, Réunion, Canada (Quebec). Va segnalato infatti che una delle potenzialità del metodo sta nella libertà di adattare l'esperienza originale a contesti e paesi diversi.

Il quinto capitolo è dedicato al recente e riuscito tentativo di attivare delle reti di scambi reciproci di saperi in Italia e al loro particolare sviluppo. Va precisato che l'ambiente vicentino in cui sono nate le reti si caratterizza per l'evoluzione del tessuto sociale dovuto al tumultuoso sviluppo economico del cosiddetto Nordest. Sorta su iniziativa di alcuni partecipanti alla prima rete cittadina, l'associazione A.P.R.I.R.S.I. ha sede a Vicenza ed è stata riconosciuta nel 2001 dalla Regione

Veneto come ONLUS (Organizzazione Non Lucrativa di Utilità Sociale). Il suo scopo prioritario è di favorire nel territorio vicentino e nazionale la nascita di reti di scambi reciproci di saperi, mediante la realizzazione di appositi progetti in collaborazione anche con il centro di coordinamento delle associazioni del terzo settore della provincia di Vicenza. In tale contesto l'associazione di volontariato A.P.R.I.R.S.I. ha promosso e intende promuovere sinergicamente con singoli cittadini, enti e istituzioni una rete di relazioni sociali, che riscopra i valori della gratuità, della reciprocità, nel rispetto delle diversità .

Per terminare il panorama di esperienze italiane presento nel sesto capitolo un mio intervento formativo, inserito peraltro nel programma di tirocinio universitario, avvenuto presso la biblioteca di Grisignano di Zocco in provincia di Vicenza. Il progetto "La Biblioteca in Edizione Straordinaria" si compone di sotto-progetti, riguardanti le aree specifiche della scuola e dell'handicap. Approfondisco inoltre in questo capitolo il ruolo di animatore e mediatore di relazioni tra agenzie formative e istituzioni, cogliendone gli aspetti unificanti. Questa esperienza mi ha permesso una riflessione sulle strategie di intervento formativo fuori dalle aule scolastiche, e di dimostrare come sia possibile un'azione educativa sistemica che, salvaguardando le autonomie, sappia cogliere le opportunità date da una rete interagente di relazioni. Concludo la ricerca con un bilancio critico sull'esperienza delle reti di scambio reciproco di saperi, evidenziandone punti forti e punti deboli, indicando alcuni possibili ed auspicabili sviluppi futuri.

CAPITOLO 1. La vita di Claire Héber-Suffrin e la nascita del Movimento delle Reti di Scambio Reciproco dei Saperi (M.R.E.R.S.)

Claire Marie Josèphe Rongier, in Héber-Suffrin, nasce il 14 Aprile 1942 a Parigi. Sposata, con quattro figli si dedica all'attività di insegnante fin dagli anni 70.

1.1. Dai primi tirocini d'insegnante all'apertura della scuola (1961-1971)

1960-1961: anno di prova nelle scuole elementari
1961-1964: supplenza nelle scuole elementari pubbliche
1964: abilitazione all'insegnamento nelle scuole elementari
1960-1964: responsabile dell'animazione nei movimenti di educazione popolare per i bambini e per i giovani
1964-1976: Titolare di una cattedra di insegnante nelle scuole elementari di Orly
1970: partecipazione ad una inchiesta in collaborazione con gli operatori sociali nel quartiere di Orly
1971: abilitazione all'insegnamento delle applicazioni tecniche nelle scuole medie
1971: co-fondatrice di un gruppo di prevenzione contro la delinquenza
1971: co-fondatrice delle reti di formazione reciproca di Orly

Sapere di non sapere

Tra il 1960 e il 1964 iniziano i primi passi di Claire nel terreno della pedagogia e dell'insegnamento con l'assegnazione del ruolo di supplente nella scuola pubblica. Successivamente ottiene il certificato d'abilitazione pedagogica all'insegnamento nelle scuole primarie. Prima dell'assegnazione della supplenza, la sua formazione pedagogica è come animatrice in un movimento di Educazione Popolare. I primi anni di insegnamento le permettono di sperimentare il significato di supplenza nella scuola pubblica francese. Le intenzioni pedagogiche di una giovane insegnante senza esperienza specifica sono di entrare in una scuola attenta ai bisogni dei bambini e come luogo di incontro con il sapere e non di umiliazione. Inoltre crede che i bambini desiderino andare a scuola e, basandosi su questo, mette in atto tutte quelle azioni che favoriscono un apprendimento che sostiene il desiderio di imparare ad apprendere. L'incontro con la realtà quotidiana nell'istituzione scolastica fa prendere coscienza a Claire delle proprie mancanze, di "sapere di non sapere", e allo stesso

tempo, si rende conto che le risposte alle sue richieste di competenza le può trovare attorno a sé, in un rapporto umano collaborativo con altri insegnanti, con i genitori degli alunni, dagli amici e dai conoscenti a lei vicini. *“La mancanza è allora costituita come incompletezza che richiama e stimola la cooperazione, l'apertura ad altri. E' il segno agli altri del bisogno che si ha. L'altro può allora aprirsi alle sue proprie incompletezze. Le interazioni diventano costruttrici di saperi: nelle risonanze mentali, nella costruzione di tirocini, nelle nuove prese di coscienza dei propri saperi e ignoranze, nel nuovo”*.¹

L'apertura all'altro diventa riconoscere un bisogno che l'uomo ha. L'altro diventa risorsa/risposta alle proprie mancanze. Le relazioni con l'altro diventano costruttrici di saperi e aiutano la comprensione di un proprio percorso di apprendimento. Sapere di non sapere è un segno di accettazione e riconoscimento che si fa a sé stessi e di apertura e disponibilità verso gli altri.

Il tentativo di imparare e di imparare ad apprendere è rappresentazione di un sé che vuole farsi possibilità per l'altro, e mostra il percorso critico-interazionale della trasformazione dei propri saperi.

*“Le proprie mancanze sono ugualmente una ricchezza, sono un segno che si fa a se stessi. Poter dire a se stessi e agli altri, serenamente e con orgoglio "questo, io non lo so. Io posso tentare d'impararlo" trasforma la rappresentazione di sé e dei propri rapporti con i saperi e con l'apprendimento. Questo fa uscire dei sentimenti di vergogna dovuta all'ignoranza stigmatizzata, e interiorizzata come inferiorità.”*² Claire individua le condizioni intellettuali necessarie per ogni tipo di apprendimento nell'incertezza delle materie cognitive, nella coscienza di non sapere, nella conoscenza della necessità di smontare le proprie evidenze, nel bisogno di imparare.

Reciprocità e cooperazione sono le fondamenta su cui si costruisce il lavoro futuro di Claire non senza una presa di rischio consapevole insita nella pratica pedagogica.

Claire in quegli anni vive e insegna ad Orly, un quartiere dormitorio per sfollati alla periferia di Parigi, dove ha modo di approfondire e osservare le relazioni tra studenti e tessuto sociale fuori dall'aula.

L'intuizione è di una pedagogia che sappia cogliere contemporaneamente e integralmente i bisogni dei bambini, contestualizzando nell'ambiente di provenienza dei bambini le azioni educative, interpretando assieme agli stessi studenti un percorso formativo su misura, riformulando assieme a tutte le agenzie formative una

¹ Claire Héber-Suffrin, *Curriculum Vitae et studiorum*, dattiloscritto non pubblicato, consegnato gennaio 2002

² ibidem

strategia teorico-pratica capace di una risposta educativa il più possibile completa e non distaccata dalla realtà del territorio.

Sollecitata da un ispettore scolastico, Claire entra in un gruppo di lavoro pedagogico del movimento Freinet. Questa esperienza le permette di confrontarsi nel lavoro di gruppo e nelle tecniche di scambio dei ruoli, dove apertura all'altro vuol dire critica aperta e costruttiva. Reciprocità, ma anche scelta, discussione e giustificazione. Dal gruppo di lavoro al lavoro di gruppo come arricchimento personale e come indicazione di un metodo da trasporre in classe.

In questo stesso periodo Claire approfondisce la conoscenza delle teorie di Piaget collegando i risultati delle ricerche alla pratica pedagogica quotidiana. Nello stesso tempo partecipa ad un progetto di ricerca sul quartiere con il metodo della ricerca-azione.

Sapere prendere e dare tempo

*“A partire dal 1968, io scelsi di “seguire” i miei alunni : una prima classe per tre anni. Davo a me stessa e a loro del tempo”.*³

Titolare di una cattedra per l'insegnamento alla scuola elementare di Orly, Claire sa di dover dare tempo alle relazioni con i bambini e i genitori per poterle approfondire. A partire dal 1968 ottiene di seguire gli alunni nel loro curriculum scolastico per più anni consecutivi. Sono anni in cui la società è in forte fermento e cambiamento, così come la ricerca personale verso una pedagogia più attenta all'evoluzione di tutte le componenti formanti l'uomo. In una società in continuo mutamento, la sfida diventa quella di garantire e migliorare il rapporto con gli alunni e le loro famiglie, evitando categorizzazioni ed emarginazioni. Si tratta di rivalutare i saperi di ciascuno, attraverso un processo che sia attento ad evitare costrizioni impedenti il processo di apprendimento. I bambini interiorizzano e accettano l'incapacità di imparare o di non riuscire. Insegnare ai bambini a utilizzare i “saperi scolastici” per osservare, analizzare, intervenire sulla realtà, così come la volontà di facilitare a loro gli accessi ai saperi sono i punti cardinali della proposta pedagogica di Claire e le basi dello sviluppo futuro delle reti di scambio di sapere.

Tra il 1968 e il 1971 il pensiero pedagogico della maestra di Orly tende a rompere il tempo e lo spazio della scuola, allargando le esperienze di apprendimento in stage oltre l'aula, presso degli agricoltori o nei negozi, con delle assistenti sociali o presso

³ ibidem

artigiani. Il racconto di una esperienza fatta nella classe di Claire illustra meglio di qualsiasi altra cosa lo spirito e la pratica pedagogica di quegli anni.

Claire un giorno invita gli allievi della sua classe a fare una ricerca sul loro quartiere. Si formano dei gruppi di studio e di ricerca sul campo per intervistare tutte le componenti il tessuto sociale di Orly: l'intenzione pedagogica è quella di accertare e dimostrare ai ragazzi la presenza e la ricchezza di saperi fuori dalla scuola. Per questo motivo un mattino, la classe, assieme all'insegnante si reca a far visita alla centrale termica che riscalda il quartiere. Il tecnico caldaista, felice di incontrare il gruppo, si dimostra disponibile a presentare il suo lavoro ai ragazzi. Gli studenti, ritornati in classe, elaborano in ricerca quanto hanno appreso dall'inchiesta sul territorio e dagli incontri con commercianti, artigiani, gente comune.

Visto il coinvolgimento della classe, l'incontro con i saperi fuori della scuola viene ripetuto come prassi per una maggiore conoscenza. Altre volte invece, Claire richiede l'intervento di esperti in aula per illustrare argomenti specifici che altrimenti sarebbero stati soltanto letti sui libri o spiegati da lei che a sua volta li avrebbe letti dal libro.

Da quanto detto si nota come la routine di una lezione possa essere interrotta con la partecipazione di "insegnanti" extra-scolastici, che completano con la propria esperienza (saper-fare), il sapere teorico fornito dall'insegnante scolastica. Casualmente durante la presentazione in aula di un elaborato sui vulcani, condotta dagli studenti con l'intervento di una geografa, si presenta anche il tecnico della centrale termica per ricambiare la visita fatta precedentemente dai ragazzi: "Vengo a vedere se i vostri allievi hanno capito la lezione sulla caldaia". Fatta qualche domanda sia agli studenti sia all'insegnante, il caldaista si dimostra desideroso di trovare il modo di chiarire i lati ancora sconosciuti del suo lavoro e ben contento di rispondere alle eventuali domande. Al termine dell'approfondimento, gli studenti invitano il tecnico ad assistere ad una loro "lezione" sui vulcani e a confrontarsi con la geografa sulle tecniche e i rischi della produzione naturale e artificiale di calore.

"Spesso la questione che ci si pone quando si è finito un corso di studi è che si sanno le cose, ma non si sa se si saprebbe insegnarle. Il saper insegnare si impara quando le persone che hanno il desiderio di trasmettere si incontrano con quelle che hanno il desiderio di imparare e così si impara insieme, talvolta facendo degli sbagli e ricominciando. L'operaio è stato un'insegnante bravissimo perché ha provato diversi modi di insegnare".⁴

⁴ ibidem

L'esperienza fatta giorno per giorno in classe, ma anche fuori dall'aula a stretto contatto con le agenzie formative extra-scolastiche (gruppi, associazioni, famiglie) fanno elaborare alla maestra di Orly un progetto collettivo collegato al tirocinio scolastico degli studenti. La creazione di una rete di relazioni e la valorizzazione di luoghi extra-scolastici come luoghi di apprendimento e l'applicazione della metodologia del lavoro in gruppo sono i punti importanti del progetto che determinano la svolta verso una pedagogia cooperativa.

In questi anni l'impegno a scuola corrisponde all'impegno nel quartiere attraverso la creazione di una sezione sindacale nella scuola elementare e un lavoro di analisi della scuola inserita nel contesto di Orly.

Inoltre, alla fine del percorso scolastico elementare, la classe di Claire invita l'équipe di insegnanti delle classi superiori (medie) per poter illustrare il lavoro svolto e per far prendere confidenza ai suoi studenti con i nuovi insegnanti.

1.2. La rete d'Orly, il tempo dell'apertura e della multidimensionalità (1971-1976)

1967-1976: Mutua formazione nel quadro dell'Istituto cooperativo della scuola moderna
Partecipazione al Mouvements d'Education Nouvelle

1971: Co-fondatrice delle reti di formazione reciproca di Orly

1971-1975: Inchieste sul territorio di Orly con gli allievi e gli abitanti del quartiere

1972-1973: Ricerca-azione con gli insegnanti del sindacato (SGEN-CFDT) e dibattito pubblico sullo stato della scuola nella Val di Marne

1973: lavoro di osservazione della pratica scolastica nel quadro della formazione universitaria (Paris VIII, Vincennes) sotto la direzione di Ruth Kohn (professore in Scienze dell'educazione)

1970-1976: esperienza pedagogica a Orly. Realizzazione di una esperienza pedagogica di apertura della scuola e di funzionamento in reti di formazione reciproca in classe, tra classi diverse, tra diversi istituti scolastici, tra allievi e abitanti

1974: Abilitazione alla direzione delle scuole elementari

1971 -1976: Tutor di numerosi stagisti in formazione iniziale e continua dell'Académie di Créteil (Val di Marne)

1971-1976: Formazione di insegnanti nella classe

1971-1975: Creazione di una memoria sull'esperienza delle reti di saperi.

1971-1975: Numerosi interventi nella Scuola Normale e negli incontri dei Movimenti Pedagogici (congresso Freinet...)

Verso una svolta pragmatica; la creazione delle reti di scambio reciproco dei saperi: la rete di Orly.

*“Noi eravamo immersi nelle “utopie” del 1968: potevamo rinnovare il mestiere d'insegnante, cambiare la scuola, cambiare i rapporti maestro/allievo, creare insieme una società più giusta, più libera, modificare i rapporti tra le istituzioni e gli utenti?”*⁵

L'incontro con il pensiero di Ivan Illich nel 1971, porta Claire a fare un primo bilancio sugli avvenimenti vissuti precedentemente, sui cambiamenti in atto e i sui processi sociali innescati, in termini di un nuovo progetto educativo, costruito collettivamente con alunni, ex-alunni, operatori sociali e abitanti del quartiere, insegnanti, bibliotecari. Questo multiapporto di esperienze condivise diventa una risorsa permanente di relazioni, di formazione.

È nel 1971 che Claire assieme ad un quarantina di persone si ritrova in classe a dar vita alla prima delle reti di scambio reciproco di saperi. I componenti della rete sono studenti, insegnanti, bibliotecari, operatori sociali, équipe di prevenzione, abitanti del quartiere. Questa eterogeneità rappresenta una ricchezza insostituibile e permanente di relazioni, di formazione e di creazione.

La rete di Orly come luogo multidimensionale.

Le motivazioni che spinsero alla nascita delle prime reti si possono chiarire parlando di multidimensionalità della proposta, che si avvale di:

- Molteplicità di attori, e delle loro motivazioni: interessare gli allievi alla scuola e permettere loro di fare delle esperienze, poter cooperare con dei partners associativi e istituzionali su dei progetti comuni, dove ciascuno ritrova la ragione d'essere del suo mestiere o del suo impegno; lavorare con la logica della prevenzione piuttosto che della cura. Non perdere nessuna delle risorse di saperi e saper-fare utile dei genitori, dei giovani, degli altri adulti del quartiere, poter riconoscere e utilizzare i mestieri dei genitori.
- Molteplicità dei luoghi culturali del nostro ambiente: la biblioteca, la scuola, il cinema, i musei, la parrocchia, i quartieri, le imprese. È la diversità dei luoghi che permette di neutralizzare i rischi di chiusura nella logica legata ad ogni luogo. Gli scambi avvengono dentro e fuori la classe, la scuola, la biblioteca.

⁵ ibidem

Questa molteplicità definisce la società come un luogo di apprendimento permanente.

- Molteplicità di tempo: giornate e serate, giorni settimanali e week-end, giorni lavorativi (tempo costretto) e giorni di svago (tempo scelto). Tempo della gioventù e tempo della pensione: scambi reciproci tra bambini, giovani e pensionati. Diversità del tempo donato per l'organizzazione della rete e diversità di utilizzo di questo tempo donato.
- Molteplicità di mezzi: organizzazione, formazione, comunicazione, valutazione, autovalutazione, animazione, ricerca
- Molteplicità di esperienze vissute: *“Dei giovani di 12 anni imparavano la meccanica della moto da dei giovani di diciotto anni, “esperti” nello smontare moto (rubarle e poi rivenderne i pezzi) che a loro volta chiedevano di imparare la grammatica a dei giovani liceali, che domandavano di capire la crisi petrolifera, domanda alla quale rispondeva un professore di francese, che, a sua volta, domandava della musica che riceveva da un giovane che... Un musicista professionale venne, per due anni in classe e cominciò facendo realizzare uno xylofono ad ogni allievo... Degli scambi di saperi sulla salute avevano luogo regolarmente, uno con dei giovani del quartiere, l'altro con delle madri di famiglia ...Delle feste, la sera, riunivano genitori e bambini, per celebrare una riuscita, il ritorno da un viaggio... una corrispondenza con una classe del Burkina-Faso...”*⁶

Nel 1973 la riflessione e i referenti pedagogici di Claire sono le letture e gli approfondimenti sugli scritti di Paulo Freire e di Edgar Morin sui temi di un'educazione dialogica per il primo e di una comprensione di un'azione sistemica per il secondo.

E' questo il tempo anche di discussioni, verifiche e valutazioni sulle esperienze delle reti. Molti suoi colleghi sono interessati alla nuova metodologia di trasmissione dei saperi e il direttore del dipartimento considera questa esperienza come un progetto pilota.

Studente-lavoratrice si iscrive in quegli anni alla facoltà di Scienze dell'Educazione all'Università Paris XIII a Vincennes, dove studia i metodi dell'osservazione per poi attuarli in classe.

⁶ ibidem

1.3. Dall'apprendimento della ricerca alla trasposizione dell'esperienza (1976- 1980)

1978: Laurea in Scienze dell'educazione a Paris 5, università René Descartes

1978-1985: Formazione degli insegnanti nella scuola normale di Bonneuil

A sei anni dalla nascita delle reti di Orly è giunto il momento per Claire di raccogliere tutti gli appunti e le memorie di un "diario di bordo" sull'esperienza, raggruppando nel libro *L'école éclatée* le testimonianze di quanti avevano partecipato all'esperienza della rete di Orly. Edgar Morin scrive la prefazione all'opera, riconoscendo così il fondamento teorico che le sue ricerche hanno rappresentato per il gruppo di lavoro. Claire termina gli studi universitari. Lavora a dei progetti formativi con gli insegnanti ed è particolarmente interessata a comprenderne le resistenze ai cambiamenti nella scuola e a proporre una formazione che sappia governare la complessità.

1.4. Nascita della rete di Evry, tempo del vivere meglio assieme e della formazione reciproca (1980-1984)

1980: realizzazione di una rete di formazione reciproca a Evry, in collaborazione con la municipalità di Evry e la Mission d'Education Permanente (MEP) di la Ville Nouvelle

1983: Dottorato in «Psicologia sociale nei processi di gruppo nell'educazione e nella formazione delle conoscenze», con una tesi dal titolo *"Se decidessero gli allievi: studio delle rappresentazioni degli insegnanti a riguardo la presa di decisione degli allievi a scuola"*, sotto la direzione di Gilles FERRY, Paris X Nanterre. Riferimenti metodologici: Janine Filloux (Del contratto pedagogico). Riferimento teorico principale: Edgar Morin

1981-1989: animazione di un gruppo di insegnanti sulla formazione sulla pratica pedagogica delle reti dei saperi

Dal 1981: lavoro costante con insegnanti di tutti i livelli, attraverso il tutorato individuale, il lavoro di gruppo, le università estive, lo scambio tra reti...

Dal progetto pedagogico di Orly si passa all'evoluzione in una proposta che investa tutte le componenti sociali del territorio, ma anche quelle politiche amministrative. L'idea è che la formazione reciproca possa intervenire nelle relazioni sociali e permettere un potere individuale e collettivo di trasformazione delle situazioni individuali e collettive.

Dal 1981, un gruppo d'insegnanti (materne, primarie, collège, liceo e una ricercatrice dell'INRP) si riunisce regolarmente attorno a Claire per appropriarsi teoricamente e praticamente del concetto di reciprocità educativa. E' questo il tempo di una proposta alla municipalità di Evry per la nascita di una rete di scambio reciproco di saperi.

Il tentativo di costruzione della rete di Evry dimostra l'inefficacia dell'esportazione del modello di intervento sociale racchiuso nella rete di Orly. Bisogna costruire o ricostruire di volta in volta la rete di relazioni fondante la proposta di rete di scambio di saperi, confrontandosi e collaborando con le proposte locali radicate nel territorio.

1.5. Il tempo dello sviluppo, dell'organizzazione in reti e dell'arricchimento reciproco (1985-1988)

1984-1985: Realizzazione di una formazione per animatori di reti ad Evry, finanziato dal Ministero degli Affari Sociali
1984-1989: Ricerca-azione in collaborazione con un ricercatore del C.R.E.S.A.S. (INRP) sulle strategie di insegnamento e apprendimento nelle reti di formazione reciproca
1985: Creazione delle <i>Reti di formazione reciproca e di creazione collettiva</i>
1985-1995: Segretaria generale e responsabile pedagogica del M.R.E.R.S.
1986: Organizzazione di stages di formazione per animatori di reti, insegnanti e operatori sociali in varie regioni della Francia
Dal 1986: Organizzazione e animazione pedagogica di 4 Università estive, finanziate dall'Education Nationale
1987: Organizzazione e direzione del primo Congresso Nazionale delle reti di formazione reciproca
1987: Costituzione del M.R.E.R.S
1988: Redazione di un progetto di valutazione delle reti di scambio dei saperi
Partecipazione ad un laboratorio di ricerca del Dipartimento di Scienze di l'Education all'Università di Paris X Nanterre
1985 -1988: Numerosi interventi a Convegni pedagogici

Appartenere ad una rete di saperi può essere un antidoto contro la presunzione di un sapere unico ed esclusivo.

L'entusiasmo iniziale è alimentato dal diffondersi dell'idea di Claire in altre aree del territorio francese e dal coinvolgimento sempre più ampio di vari settori della

società. La costruzione di un'esperienza innovativa e condivisa crea un legame forte tra i partecipanti al movimento di scambio reciproco dei saperi, fornendo i presupposti per la riorganizzazione e la trasformazione dell'esperienza di Orly, in un sistema di inter-reti indipendenti, ma collegate tra loro in un rapporto di amicizia e di riconoscimento reciproco.

Il radicamento nel territorio della pratica degli scambi reciproci dei saperi e la diversificazione di progetti attuabili in vari campi incontra l'interesse degli operatori sociali per le reti e ciò permette a Claire di confrontarsi con i concetti e le esperienze di esclusione e di solidarietà, come ulteriore ricchezza nascosta, ma disponibile. Se si accetta che tutti possono essere detentori di sapere e capaci di poterlo trasmettere bisogna chiedere agli esclusi i loro punti di vista per non perdere potenziali relazioni con l'altro, con la società, con la ricchezza del loro sapere.

Vivere un'esperienza di rete porta a interrogarsi sulle proprie e altrui conoscenze, ma è anche interrogarsi sulla circolarità dei saperi, come mezzo per superare le barriere culturali, politiche o economiche che dividono gli uomini

Nasce in questi anni un movimento di uomini, di idee, di esperienze che anche senza fondamento giuridico traccia il solco di una ricerca pedagogico-sociale a 360 gradi con il metodo della ricerca-azione (un'azione collettiva).

La proposta è di una riflessione sulla questione della "rete", vista come struttura, progetto, mezzo, la sua etica, i suoi limiti. Le 25 reti esistenti testimoniano il loro progredire: risale al 1987 la costituzione in associazione del Movimento delle Reti di Scambi Reciproci di Saperi.

E' l'epoca dei primi incontri "inter-reti" e della redazione di una Carta (1985).

Le persone che desiderano costituire una rete vengono aiutate a scoprire le loro risorse e le risorse locali sulle quali appoggiarsi, perché esse inventino la loro propria rete e così rinnovino le esperienze che le hanno precedute. Nelle inter-reti, si mettono in comune i mezzi, le idee, le domande, le ricerche, le attese, i risultati e i malfunzionamenti.

I lavori del sociologo *Norbert Elias* permettono di comprendere in che cosa e come le R.E.R.S. contribuiscono a una *sociogenesi assistita*. Questa prima ricerca sarà seguita da numerose altre, tutte collegate con ricercatori esterni (INRP, Università, Laboratori di ricerca). L'incontro con il filosofo *Filippe Meirieu*, negli anni seguenti, e la lettura delle sue pubblicazioni aiuta il movimento a collegare le azioni in rete, nelle pratiche pedagogiche, accompagnando le riflessioni sull'atto d'imparare, la metacognizione, le reti come matrice di pedagogia differenziata. *Bernadette Aumont*,

psicosociologa, comincerà ad intervenire alle formazioni del R.E.R.S., permetterà di comprendere l'articolazione sempre necessaria tra imparare, intraprendere e ricercare.

In seguito ad un primo convegno sulle reti, tenutosi nel 1987, Claire propone tre angolazioni per l'analisi della reciprocità, *psicologico* (fiducia in sé), *sociale* (parità, doppio ruolo, autonomie, presa di decisione) e *pedagogico* (presa di coscienza, imparare insegnando, essere attori della circolazione dei saperi).

1.6. Il tempo delle mediazioni (1989-1995)

Dal 1989: Sviluppo delle reti in Europa

1989: Nominata Cavaliere nell'Ordine Nazionale al Merito dal Ministro della Gioventù, dello Sport e della vita associativa

1989: Direzione di una ricerca: *Inserimento attività, impiego*, finanziata dal Ministero del Lavoro

1989-1992: Partecipazione al Gruppo di esperti presso il Primo Ministro sul progetto *La rivoluzione dell'intelligenza*

1990: Serie di conferenze in Europa

1990: Consegna del « Premio di attualità » per il libro *Appello alle intelligenze*, da parte del sindacato dei giornalisti e degli scrittori

1990: Direzione di uno studio « L'impegno volontario nelle reti di scambio reciproco dei saperi », finanziato dal Fondo Nazionale per lo sviluppo della vita associativa

1991: Direzione pedagogica e organizzazione di un convegno europeo delle reti di formazione reciproca: « Scommessa sull'intelligenza e le relazioni sociali »

1993-1996: Delegata interministeriale all'economia e all'innovazione sociale

1993: Sviluppo delle reti in America Latina

1994: Sviluppo delle reti in Africa. Cooperazione con ONG (Organizzazioni Non Governative) sostenute dall'UNESCO

1994: Membro del comitato scientifico del Convegno internazionale sul trasferimento delle conoscenze

1994: Serie di conferenze in Brasile, collaborazione con Paulo Freire

1995: Co-realizzazione di una ricerca sulle reti di scambio dei saperi nella città , finanziata dal Ministero dell'urbanistica

1995: Convenzione con l'Università di Tours per la co-animazione di una formazione universitaria

1995-1996: Organizzazione della formazione dei formatori delle pratiche delle R.E.R.S.

Dal 1995: Co-partecipazione alla creazione di un Diploma Universitario di Responsabile della Formazione (DURF), con Gaston Pineau e Pascal Galvani

Scambiare dei saperi, è cambiare la vita

Dopo il primo convegno nazionale nel 1987 a Evry e la conseguente fondazione del Movimento per lo Scambio Reciproco dei Saperi, altre reti nascono in Belgio e in Svizzera, e successivamente in Spagna, Brasile, Africa. Il secondo convegno internazionale riunisce in una riflessione comune membri delle reti, pedagogisti, sociologi, filosofi, psicologi, amministratori, insegnanti, operatori sociali.

Dal 1989, il M.R.E.R.S. organizza ogni anno delle università d'estate, con degli operatori dell'Educazione Nazionale (insegnanti, ispettori, assistenti sociali) degli animatori e partecipanti di reti, degli alunni (di primaria, collège e liceo), sempre in collaborazione con dei ricercatori in Scienze Umane.

Il termine Movimento è meglio compreso, concepito, scelto come movimento cittadino, pedagogico, solidale, d'educazione popolare.

I coniugi Héber-Suffrin pubblicano nel 1992 *Scambiare i saperi*. Da quel momento l'azione diventa più complessa, trasformandosi in Ricerca-Azione-Formazione-Comunicazione-Valutazione-Progettazione. L'approfondimento teorico sul movimento e sui risultati della proposta delle reti avviene con gli apporti teorici di: Edgar Morin ma anche Gregory Bateson, Marilyn Ferguson, Edward T. Hall, Filipe Meirieu, Serge Moscovici, Norbert Elias, Jacche Rancière, Paul Ricoeur, Michel Serres.

La reciprocità è analizzata a partire dalla teoria del dono, instauratrice di parità. La reciprocità è responsabilità di scambio e costruzione interattiva dei ruoli a scuola tra insegnante e di allievo. La reciprocità è articolazione di una dinamica formatrice: chi impara, chi deve insegnare o chi impara insegnando.

Formazione reciproca, cittadinanza attiva e democrazia partecipativa.

Fin dal 1971 obbiettivi dell'esperienza sono:

- moltiplicare per i bambini il numero di cose da scoprire attraverso una sperimentazione pratica
- utilizzare le conoscenze dei genitori e il loro vissuto
- che la scuola diventi un luogo di incontro dove gli adulti come i bambini possano ritrovare e favorire il loro desiderio di comprendere e di sapere,

luogo dove i genitori possano meglio soddisfare il loro desiderio di partecipare all'educazione dei loro bambini

- che il più gran numero di persone scopra la misura di quello di cui è capace e possa trovare il desiderio di applicare la stessa capacità nelle altre istituzioni.

L'osservazione di Claire sul suo vissuto nel quartiere e nella scuola arricchisce la sua proposta e trasforma la partecipazione dei genitori, non più come metodo pedagogico ma come occasione di un lavoro tra pari.

Dal 1989, a partire dall'incontro con *Patrick Viveret*, allora incaricato dal Primo ministro a fare un rapporto sulla valutazione delle politiche pubbliche, il termine cittadinanza comincia a comparire spesso nei convegni e interventi pubblici.

Il tema del quarto convegno delle R.E.R.S., a Evry nel 1996, sarà: *Imparare e fare società* sottotitolato *Quando dei cittadini scambiano i loro saperi*.

Nel 1998 si tiene una ricerca-azione sul tema della cittadinanza attiva e della democrazia partecipativa

1.7. Il tempo del movimento, verso un rete di concetti (1995-2002)

1995 -2001: Responsabile pedagogica nazionale del M.R.E.R.S.

Dal 1995: insegnante e ricercatrice in Scienze dell'Educazione: membro dell'équipe di ricerca E.A.3210, nell'asse di ricerca dell'Università di Tours « Formazione, esperienza e alternanza », collegato al Centro di studi e ricerche delle pratiche e politiche educative dell'università di Rennes

1996: Organizzazione di una conferenza internazionale a Evry. (Europa, Africa, America Latina, Antille) : « Imparare e fare società. Quando i cittadini scambiano i loro saperi »

Dal 1996: organizzazione di formazione in Europa, nelle Antille, in Sud America e in Africa

Dal 1997 lavora in collaborazione con André Giordan, Direttore del laboratorio di didattica e d'epistemologia delle Scienze a Ginevra

Dal 1997, partecipazione a un gruppo di ricerca sulle esperienze di Paulo Freire

1997: Costruzione di un progetto europeo (C.E.E. : D.G. 22, programma Leonardo) di formazione e ricerca : « Autoformazione e formazione reciproca in reti aperte per lottare contro l'esclusione (AFREROLE)

1998: Cooperazione con André Vidricaire, professore all'università del Québec a Montréal

1999: Nominata Cavaliere della Legione d'onore dal Primo Ministro, Lionel Jospin

1999: Progetto di ricerca europea (Francia, Belgio, Italia, Svizzera) sull'arricchimento reciproco della formazione aperta e l'insegnamento a distanza. Progetto finanziato DEI PROGETTI « SOCRATES »

Membro associato del GRAF : Gruppo di ricerca sull'AutoFormazione
2001: Realizzazione di un Diploma universitario in Martinica
2001: Animazione di un laboratorio sulla reciprocità nell'educazione e nella formazione, al Forum Sociale Mondiale di Porto Allegre, Brasile
2002: settimana di formazione per i soci di A.P.R.I.R.S.I. e partecipanti le reti di Vicenza e provincia, Italia

1.8. Conclusioni

L'esperienza degli scambi di sapere in rete significa per Claire esperienza di partecipazione e condivisione delle responsabilità ad una cittadinanza attiva. Le direzioni del suo impegno sono, oltre a quella scolastica, anche quelle

- civile, con la creazione di una prima sezione sindacale presso le scuole elementari e la creazione di associazioni di quartiere;
- pedagogica, con la partecipazione a gruppi di lavoro Freinet e alla redazione di un manifesto per la scuola coordinato da Philippe Meirieu, Jacky Beillerot, Georges Vigarello;
- politico con la partecipazione al movimento dei cittadini attiva e altre associazioni, a un gruppo di lavoro sul tema « Riconsiderare la ricchezza » condotto da Patrick Viveret, presso il Segretariato di Stato per l'Economia Solidale.

La collaborazione con *Pascal Galvani*⁷ e il DURF produce una ricerca europea realizzata con le R.E.R.S. di Belgio, Spagna, Germania, Austria, intitolata *Autoformazione e formazione reciproca in reti aperte per lottare contro l'esclusione*. Il concetto di "autoformazione bio-epistemologica" permette di pensare la formazione reciproca in reti aperte come un tentativo di articolazione tra il pensiero e la vita, arricchita di una riflessione permanente su questa articolazione. Il Diploma Universitario di Responsabile della Formazione attivato dal M.R.E.R.S. in collaborazione con l'Università di Tours, ha lo scopo di trasmettere e stimolare una cultura di sviluppo di reti di scambio reciproco di saperi. Inoltre prevede di formare dei responsabili della formazione delle R.E.R.S. in un esperimento di co-formazione con l'Università e l'Istituto d'Educazione Popolare.

⁷ Pascal Galvani, associato al Laboratorio di ricerca in Scienze dell'educazione e della formazione dell'Università di Tours.

Tante occasioni che, tessendosi, permettono di costruire, incrociando la teoria tripolare della formazione (autoformazione, eteroformazione e ecoformazione) e una teoria tripolare della trasformazione sociale ispirata da Norbert Elias⁸. Questo sociologo (1897-1990) pone il paradigma della rete per dimostrare come i cambiamenti nella società siano dovuti agli individui che intrecciano le proprie storie con quelle di altri simili. Egli pone l'accento sul cambiamento del rapporto tra identità e relazioni, evidenziando il ricollocamento, e la maggiore importanza nel mondo contemporaneo data all'io sul noi. Il M.R.E.R.S. è un movimento educativo che accredita le esperienze di formazione sulla democrazia dei saperi scaturita dalla reciprocità di pratiche educative cooperative. La pratica pedagogica degli scambi può essere implementata nelle dinamiche formative attuali, come l'autoformazione, la formazione degli adulti, la formazione permanente.

⁸ Norbert Elias, *La société des individus*, Il mulino, Bologna 1990.

CAPITOLO 2. La teoria pedagogica di Claire Héber-Suffrin: una pratica educativa e i suoi effetti sociali.

La teoria proposta da Claire Héber-Suffrin parte da queste quattro proposizioni:

1. ognuno ha dei saperi che possono interessare gli altri
2. ogni sapere può essere trasmesso e tutti possono imparare a trasmetterlo
3. trasmettere (comunicare) il proprio sapere valorizza e facilita delle relazioni alla pari, egualitarie.
4. trasmettere il proprio sapere permette di inserirsi o reinserirsi in una dinamica di formazione. Per essere attori in una dinamica di apprendimento, bisogna comprenderne e viverne i diversi aspetti: come si impara, come si aiuta l'altro ad imparare, come si valutano le proprie acquisizioni.

I principi che guidano questa teoria sono i seguenti:

- ✓ non ci sono dei piccoli o dei grandi saperi. Ognuno nei diversi campi sociali, professionali, culturali, può fare delle offerte e domandare di sapere, saper fare, dell'esperienze.
- ✓ è escluso ogni rapporto economico o di servizio. La moneta che circola è il sapere
- ✓ la reciprocità è una dimensione essenziale e vitale dello scambio
- ✓ la mediazione permette che abbiano luogo gli scambi in funzione delle attese di ciascuno
- ✓ la dinamica in rete permette l'allargamento delle opportunità, la scoperta, l'incontro di altri saperi

2.1. Gli autori di riferimento

La sintesi delle teorie di studiosi e ricercatori di pedagogia di seguito vuole individuare alcuni contributi storico/epistemologici e concetti (parole chiave) pedagogico/sociali che sostengono la formazione, e la teoria/prassi dell'esperienza di Claire Héber-Suffrin. Per un approfondimento completo degli studi di ciascun autore si veda la bibliografia negli allegati. Non si vuole mettere in comune esperienze molto diverse tra loro o fare delle analogie, ma evidenziarne le influenze nella teoria di Claire Héber-Suffrin. Volutamente ho deciso di restringere l'obiettivo di ricerca su dei pedagogisti/sociologi, invece che su filosofi

(Bachelard), o psicologi (Piaget) che almeno in eguale misura hanno reso attuale il lavoro e la diffusione del M.R.E.R.S..

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) ha elaborato il concetto di ambienti educativi plurimi tra cui la scuola e la famiglia considerato luogo privilegiato dello sviluppo delle relazioni essenziali della vita. La scuola continua il processo formativo nato in ambiente domestico, considerato educativo solo se non si pone in antitesi, ma integrando l'educazione familiare. Pestalozzi è uomo di teorie, ma anche di pratiche pedagogiche rischiate in prima persona. Egli situa l'azione educativa in mezzo alla gente, con animo sensibile, ma capace di offrire la dignità perduta attraverso un'educazione integrale, professionale, morale, intellettuale. Chi partecipa all'azione educativa deve conoscere i bisogni del popolo, contestualizzandone l'intervento, creando un movimento e una dinamicità di provvedimenti educativi per il miglioramento/cambiamento delle condizioni di vita.

John Dewey (1859-1952) mette in primo piano il rinnovamento dei metodi educativi con il *learning by doing* e l'importanza nel processo educativo dell'esperienza di chi apprende. Capisaldi della sua teoria sono: l'esperienza deve includere la teoria, entrambi situate nella realtà e nel movimento di cambiamento di essa. L'esperienza è un fattore dinamico del processo educativo; si attua nel presente, scaturisce dal passato, influenza il futuro. L'ambiente è il luogo in cui si verificano le esperienze, la scuola deve essere una comunità di vita, un'istituzione educativa e sociale e democratica. Gli stadi della vita segnano il tempo di una formazione in progress, in continua ricostruzione e il valore alle esperienze è dato dal significato attribuitogli dalle persone che ne percepiscono gli effetti.

Maria Montessori (1870-1952) Premio Nobel per la pace e propugnatrice del metodo della pedagogia scientifica, è convinta della necessità di formare maestri consapevoli dell'importanza e all'altezza del loro ruolo. Al centro di un progetto educativo viene collocato il bambino e non l'educazione. Un bambino "dimenticato" dall'educazione formale, che è invece dotato di risorse spirituali e materiali in grado di essere lui stesso maestro per sé, per gli altri e per la società. Critica verso i metodi pedagogici libertari, così come quelli repressivi e autoritari, si identifica in un metodo educativo armonico che sappia individuare la personalità e i bisogni del bambino e la

costruzione di un ambiente e degli strumenti adatti alla sua formazione. “*Occorre organizzare la pace, preparandola scientificamente attraverso l’educazione*”⁹

Le letture di *Célestin Freinet* (1896-1966) sul movimento di educazione cooperativa, incidono certamente nel modellare le proposizioni di Claire. Educare per Freinet è vivere, le leggi dell’educazione sono le regole della vita, basate su una pedagogia del buon senso. Fedele al principio della ricerca permanente cooperativa si confronta direttamente con le realtà dei diseredati, dando avvio ad un complesso metodologico conosciuto con il nome di “tecniche Freinet”. I punti cardinali della sua opera sono: la contestualizzazione del metodo pedagogico alla vita; maturazione armonica e democratica della personalità del discente; intervento pedagogico-dialogico su basi cooperative (gruppi di lavoro) tra tutti i partecipanti l’agire educativo; rapporto stretto con l’ambiente. Un metodo che include scambi di esperienze, l’analisi dei risultati, il perfezionamento degli strumenti educativi, la pubblicazione dei documenti della ricerca per un confronto aperto.

Don Lorenzo Milani (1923-1967) e *la scuola di Barbiana*: l’esperienza pedagogica di don Milani a Barbiana, forse meno conosciuta di altre, ha lasciato una traccia indelebile nella storia dell’educazione, e ancora oggi fanno discutere le sue tesi di educazione linguistica, popolare e critica verso l’istituzione immobile, sia in ambito ecclesiastico sia in ambito laico. Al bivio tra una tradizione classica e i cambiamenti sociali tumultuosi e radicali in atto don Milani costretto a Barbiana propone un’educazione di qualità e per tutti. L’educazione linguistica deve essere privilegiata nella formazione dell’alunno, così come la scrittura. L’educatore è colui che si prende cura dell’educando nella sua formazione completa di uomo e di cittadino, responsabile dei propri cambiamenti.

Paulo Freire (1921 - 1997) con la sua *La pedagogia degli oppressi* rivolta al rispetto delle diversità culturali ha sviluppato una teoria dell’educazione come “coscientizzazione” e processo di “autoliberazione”. Educare trova il suo significato più profondo nella partecipazione sociale e nell’impegno etico e politico. L’educazione deve incidere sul cammino professionale, così come sulla formazione umana della persona. L’educatore diventa promotore, artefice del cambiamento. Il metodo critico/pedagogico è quello della ricerca-azione, capace di aprire l’agire educativo

⁹ Montessori M., *Educazione e pace*, Garzanti, Milano, 1949.

all'esperienza degli altri, in relazione dialogica e comune costruzione del sapere; in relazione dialettica con la società. L'indissociabilità della pratica dalla teoria e il diritto di essere uomini liberi costruttori del proprio avvenire sono alcune delle caratteristiche delle proposte educative di Freire e di Claire.

*"...ritengo che la pratica educativa ha un momento gnoseologico, che si riferisce all'atto di conoscere; ha un momento politico che ne permea tutta la pratica; ha un momento estetico che riguarda la bellezza di questa pratica e ha un momento etico, che consiste nella dimensione morale dell'educazione."*¹⁰ (Paulo Freire risponde a professori e studenti bolognesi).

Ivan Illich (1925), docente in varie università è ritenuto un pensatore originale che continua ad influenzare il dibattito sulla scuola, sul lavoro, sulla società. Autore di *Descolarizzare la Società* si definisce antiautoritario e libertario, in lotta contro l'appiattimento educativo delle istituzioni scolastiche moderne che perpetuano il sistema dominante elitario e contrario alla globalizzazione. Propone un'azione educativa ecologica e relazionale, libera da vincoli metodologici e istituzionali, capace di far crescere degli uomini liberi, con una propria personalità mantenendo inalterata la propria identità. Il processo educativo si fonda su di una relazione interpersonale, democratica, non inquadrabile in uno schema, in uno spazio, in un tempo definibile/definito.

2.2. Gli assi teorici

Per capire ciò che sorregge le pratiche delle R.E.R.S., il sociologo Edgar Morin nella prefazione al primo libro di Claire, *L'école éclatée* del 1981 sintetizza l'esperienza con l'immagine della boucle ovvero un cerchio in senso cibernetico, un circuito che diventa il paradigma teorico.

"Il libro di Claire H.S. racconta un'esperienza pedagogica. Secondo me questa esperienza è tanto più ricca per il fatto che è sorta dal nulla, cioè dal tutto. Il semplice desiderio pedagogico di svegliare lo spirito dei bambini ha portato ad un'avventura/apertura: aprire il bambino presume di aprire il maestro al bambino, aprire la scuola, aprire se stesso, l'altro, tentare di aprire le porte sprangate delle nostre vite, dei condomini, dei laboratori, delle fabbriche, degli uffici, che le dividono in compartimenti stagni. Lasciando esprimere la naturale curiosità dei bambini, dando loro soddisfazione, non soltanto nei laboratori o nella classe, ma anche nelle esperienze vissute della vita

¹⁰ M. Gadotti, P. Freire, S. Guimaraes, *Pedagogia: dialogo e conflitto*, S. E. I., Torino, 1995

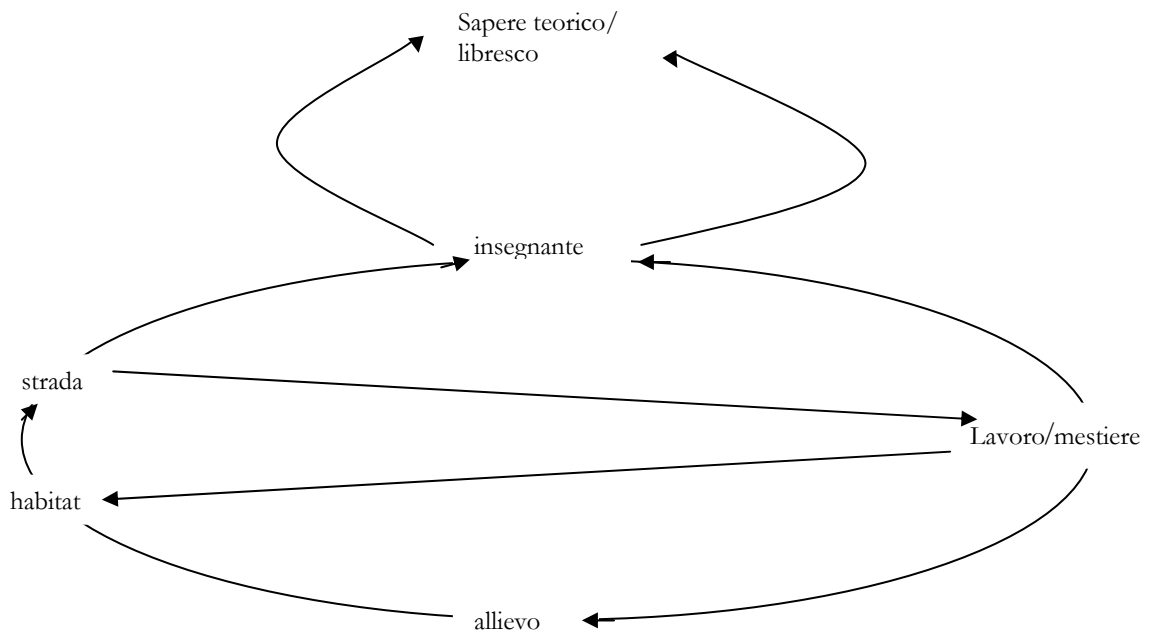
sociale, Claire ha visto costituirsi una rete. Questa rete ormai si impone: dove non c'erano che esistenze atomizzate, piccole cellule chiuse, è nata una rete di intercomunicazione. L'idea di rete è un'idea chiave, un'idea direttrice. Si comincia oggi a capire e a riconoscere il potenziale delle organizzazioni in rete, fatte di intercomunicazioni e scambi tra individui, rispetto alle organizzazioni centralizzate, gerarchiche dove l'istruzione e le istruzioni cadono dall'alto verso gli esecutori/allievi.

A mio parere, è più di una rete, è un grande cerchio che è stato formato e attivato da questa esperienza pedagogica. Che cosa significa? Ritroviamo qui la famosa tesi di Marx su Feuerbach e sul paradosso del educatore: Se il mondo può cambiare per merito dell'educazione, chi educerà gli educatori?

Si può sicuramente constatare che gli educatori si educano non soltanto con altri educatori, ma con il sapere elaborato da autori e ricercatori. Ma non bisogna dimenticare che gli educatori hanno bisogno di essere educati anche dagli educati, cioè che un educatore non può insegnare ad un allievo se non può imparare dall'allievo, su i suoi bisogni, le sue aspettative, le sue difficoltà, le sue reazioni all'insegnamento.

In altre parole è necessario un cerchio, in senso cibernetico, che significa retroazione dell'effetto sulla causa, del prodotto sul produttore, del generato sul generatore. Un insegnamento non può funzionare che con un minimo di feed-back, cioè di informazione di ritorno, dall'allievo verso l'insegnante.

Ma, ed è proprio questo che dà il senso dell'esperienza degli Héber-Suffrin, questo piccolo cerchio non basta; l'apertura, creata sulla strada, sull'habitat, sul lavoro sociale non è stata solo un'apertura, ha permesso la costituzione di un grande cerchio, concretizzazione singolare e provvisoria di quello che dovrebbe essere la nuova pedagogia:



Questo cerchio si è formato, non può che formarsi che per tentativi e errori. Un tale cerchio non può, quando è iniziato, andare avanti per semplice inerzia. Deve continuamente ricominciare, cioè rialimentarsi dalla fede, dall'amicizia, dalla curiosità, dalla comunicazione. Deve potere sormontare ostacoli e incomprensioni che possono sorgere e distruggerla.

Come tutto quello che è vivente, ha bisogno di autoregolazione permanente. E' certo che un'esperienza singola, isolata non può che sfiorire e morire. Ma tutto comincia sempre con delle singole esperienze isolate, che rischiano la morte, e delle quali tante muoiono.

Ma tutto può cambiare quando il messaggio di una esperienza come questa si trasmette e si diffonde, ovunque ci si pone il problema dell'educazione. Allora, nuove esperienze possono cominciare, comunicare tra di loro, costituire una rete di reti, delle reti di reti, e quello che era deviante e marginale diventa tendenza minoritaria ma attiva, fino a diventare, forse, la tendenza principale, quello che mi auguro.¹¹

Approfondire la teoria di Claire vuol dire seguire un percorso di vita fatto di esperienze educativo-formative nella scuola nel quartiere nelle istituzioni. Il lavoro dei coniugi Suffrin si fonda innanzitutto sull'esperire direttamente la realtà e sul accettare di correre dei rischi proponendo un modello formativo complesso: una rete di pratiche di intervento sociale e trasversale, aperta ai contributi di ciascuno

¹¹ Edgar Morin, dalla Prefazione all'*Ecole éclatée*

degli operatori in campo formativo, così come agli abitanti di un quartiere popolare, di un paese, di una città.

La prima indicazione che ci propone il metodo è all'insegna della valorizzazione dell'**esperienza reciproca** come deposito e riserva di sapere acquisito da ciascuno, disponibile per essere trasmesso in una dinamica di partecipazione di condivisione di progetto civile e comune. Questa esperienza di mutuo riconoscimento e autovalutazione sociale si rifà al concetto di una azione sul territorio democratica e partecipativa.

Il piccolo circuito dell'esperienza personale, Morin lo interseca con uno più grande costituito da un complesso di relazioni con l'ambiente o gli ambienti della comunità in cui si vive, in un processo fatto di incontri, di eventi, di scelte e decisioni. L'esperienza è autoformativa quando l'apertura all'altro diventa scambio apprendente, in una relazione alla pari. L'esperienza è continua se si accetta la dinamicità nel tempo, del cambiamento possibile, e l'esperienza è formativa se ognuno si assume la responsabilità di essere richiedente ma anche offerente di saperi. Se si accetta l'esperienza dell'altro, ci si apre alla possibilità di cambiare se stessi, e nell'interazione di esercitare una pressione modificatrice anche nell'interlocutore e nell'ambiente in cui siamo inseriti. Un'azione di reciproco scambio è riconoscere che non c'è una gerarchia ma una circolarità di saperi in uno spazio e in tempo da decidere insieme.

“... Queste reti possono prendere vita ovunque: all'interno di una scuola, di un centro sociale, di un'organizzazione. In qualsiasi luogo essi prendano vita, si fondano su alcuni principi di base. .. Ma che cosa succede in una R.E.R.S.? Non ci vogliono né diplomi né certificati, non ci sono età limite per iscriversi, tutto è gratuito: il sapere che è offerto verrà pagato dal sapere che noi offriremo in cambio...”

Ognuno per poter offrire i suoi saperi deve imparare a “sapere sui suoi saperi”...Questo lavoro di (ri)scoperta dei nostri saperi è estremamente importante. Ci obbliga a ripensare alla nostra storia di vita, nei suoi aspetti personali, professionali, familiari, alle nostre esperienze, a ritrovare punti di passaggio importanti, in momenti chiave, ma anche le scoperte fatte, gli incontri, i viaggi...

Imparare a dare un nome ai nostri saperi diventa dunque imparare a dare più facilmente un nome a noi stessi. Imparare a dare un nome ai nostri saperi significa quindi anche e soprattutto mettere sullo stesso livello di importanza la teoria e la pratica, le esperienze di vita e le nozioni apprese sui libri e nelle aule. Dietro degli scambi che possono sembrare divertenti ad un primo superficiale livello di lettura... non c'è affatto niente di superficiale e di leggero. Infatti per essere arrivata a

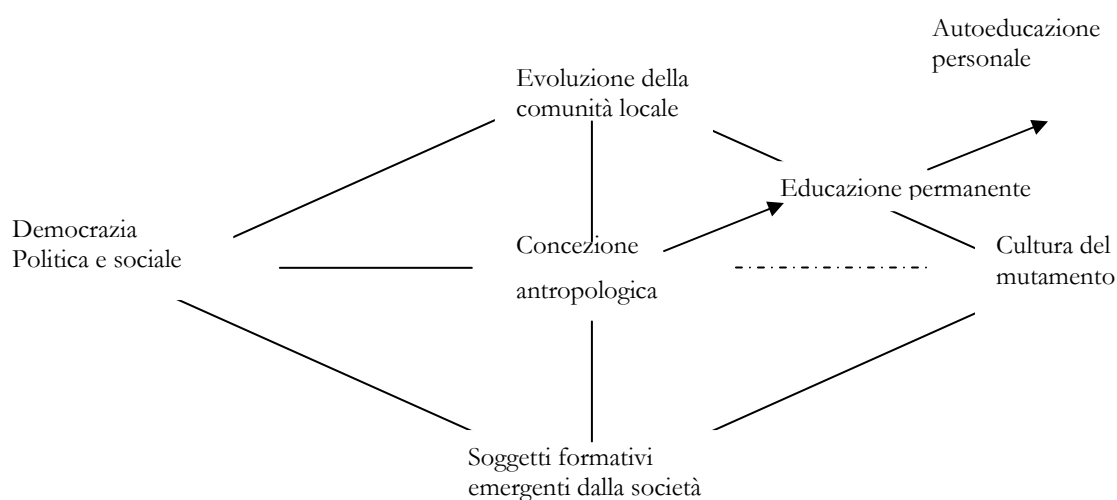
*decidere che cosa potevo offrire in cambio di ciò che mi interessava, ho dovuto fare senz'altro prima tutto un lavoro profondo e serio di riflessione sulle mie competenze e sui miei saperi, ...*¹²

La rete è il paradigma e il *tessere* è la metafora dell'azione delle reti di scambio reciproco di saperi. Caratteristiche della relazione in rete e della motivazione ad apprendere con questo modello è il *tatonnement* inteso come “procedere a tastoni” nelle relazioni: il tentativo per prove ed errori, il feedback (informazioni di ritorno che formano) la ristrutturazione continua. Il concetto di apprendimento in rete sociale non si esprime in una organizzazione gerarchica, ma equidistante, volontaria, motivata: i tempi dell'apprendimento sono decisi dai partecipanti e dall'azione formativa in itinere. Nell'organizzazione in rete di relazioni la leadership è partecipata, lo scambio dei ruoli permette così una conoscenza approfondita e diffusa della struttura e una responsabilità e un impegno etico condiviso. I media caratteristici di questo tipo di relazione sono gli incontri diretti, *face to face*, e incontri di gruppo. In entrambi i casi è prevista la messa in relazione da parte di un *mediatore* che fa incontrare la domanda e l'offerta ed è garante della riuscita o meno dello scambio. I nodi della rete sono bacini di raccolta di incontri che possono trasformarsi in relazioni fluide o tumultuose, ma rigeneratrici, trasformatrici il processo di apprendimento. La rete indebolisce il potere personale proponendo uno scambio alla pari, reciproco; incrina le proprie certezze, ma paradossalmente le rafforza nell'azione di confronto. Entrare in rete significa interrogarsi sui propri saperi, ma anche sulle proprie ignoranze, così come sui ruoli di insegnante e di allievo avendo la possibilità di sperimentarli entrambi. Riscoprire la dignità della domanda, del rivolgersi all'altro non per una risposta immediata, ma mediata dalla relazione contenente le indicazioni le strategie per trovare la risposta da sé. Ricollocare l'uomo come essere in esperienza originale, ma in continua dialettica relazione con il mondo, capace di riconoscersi nella complessità delle relazioni senza che la sua unicità/originalità vengano travolte o offuscate. Ermenegildo Guidolin nel libro *Esistenza ed Educazione* dedica un capitolo all'educazione permanente come prospettiva integrale. *“La prospettiva dell'educazione permanente, porta con sé, nel senso che implica e promuove: una concezione dinamica della persona, una più ampia e adeguata concezione della cultura, una visione della vita come processo continuo di autocomprensione e autorealizzazione, una concezione aperta di educazione-formazione, una visione critica di adultità, una sempre*

¹² di Nubila R., Fabbri D., Margiotta U., *La formazione oltre l'aula: lo stage*, ed. CEDAM, Padova, 1999.

rinnovata idea di scuola, il superamento dello scuolacentrismo con i rischi di limitazioni arbitrarie delle possibilità di crescita dell'essere umano.”¹³

Giorgio Bocca in *Pedagogia del lavoro* schematizza l'insieme dei passaggi che l'idea di educazione permanente ha subito nel corso del secolo. La riflessione si accentua sulla comunità locale, come agente formativo rilevante quanto un istituzione, focalizzando l'attenzione sul soggetto apprendente, in quanto responsabile del proprio percorso educativo nell'arco di tutta la vita. La trasformazione della società moderna mostra l'emergere di soggetti portatori di propri progetti formativi, non riconducibili nell'area dell'istituzione scolastica tradizionale, ma interagenti con essa.



L'autore riconosce l'originalità dell'esistenza umana, la responsabilità di progettare un percorso formativo tra decisioni personali e interazioni esterne. *“Il fine stesso del processo educativo è l'espressione della nostra “singolarità irripetibile” e, perciò, segnata dalla differenza di ciascun individuo, in conseguenza della quale “la pluralità umana è paradossale pluralità di essere unici”.*¹⁴ Anche la proposta di Claire si inserisce in un contesto di **educazione integrale** del superamento della divisione gerarchica tra i saperi perché i singoli saperi da soli non garantiscono la conoscenza. Riconoscere le proprie mancanze, diventa quindi una scoperta di nuove opportunità, di capacità di autorealizzazione continua. La costruzione di un **progetto socio-educativo, permanente e cooperativo**, ma non esclusivo di una singola agenzia formativa, può essere una risposta preventiva all'emarginazione. Un progetto formativo integrale non può prevedere una divisione in settori dell'esperienza di costruzione

¹³ Guidolin E., *Esistenza ed Educazione*, Imprimerie, Padova, 1997.

¹⁴ Bocca G., *Pedagogia del lavoro*, Ed. La Scuola, Brescia, 1998.

dell'identità perché la scuola , la famiglia, il gruppo dei pari, il gruppo di lavoro, contribuiscono a formare il soggetto, nella diversità/molteplicità dei suoi tratti identificativi (biologici, psicologici., intellettuali...) e originali. *“L'identità è formata da processi sociali; una volta cristallizzata, viene mantenuta, modificata o anche rimodellata dalle relazioni sociali.”*¹⁵

La dimensione della rete diventa così uno spazio di relazioni formative che spazia dal sociale all'istituzionale, proponendo uno scambio di conoscenze reciproco, regolato eticamente. *“L'etica deve formarsi nelle menti a partire dalla coscienza che l'umano è allo stesso tempo individuo, parte di una società, parte di una specie.”*¹⁶

Il paradigma sistemico-relazionale insito nella idea di Claire trae origine dalla psicologia genetica di Piaget, nelle teorie della Gestalt e nel *mondo esperenziale* e nella teoria di Kurt Lewin. Si caratterizza per l'interazione anche casuale/incerta tra le conoscenze del sistema-rete, per i cambiamenti conseguenti l'interazione, per la non prevaricazione di un sapere su un altro. L'ambiguità di una definizione di sistema che accoglie dentro di sé anche la continua trasformazione del sistema stesso, cioè la sua relazione dinamica con il mondo deve essere visto come continua una ricollocazione, istantanea del proprio incessante percorso di vita. La costruzione di un progetto educativo significa rapportarsi inscindibilmente con la realtà e con l'ambiente, capace di personalizzare la costruzione di un punto di vista, di una propria storia. Per rendere più chiaro il concetto di sistema , si può contrapporlo al concetto di struttura, oggettivabile, percepibile *hic et nunc*. La rappresentazione dinamica di un sistema-rete di relazioni non serve a definirlo, ma a cogliere integralmente il sapere decostruito e parziale, per accoglierlo come un complesso di micro-sistemi. Quando le parti del sistema si separano si otterranno delle unità elementari, riconducibili ad un qualsiasi aggregato di sistema.

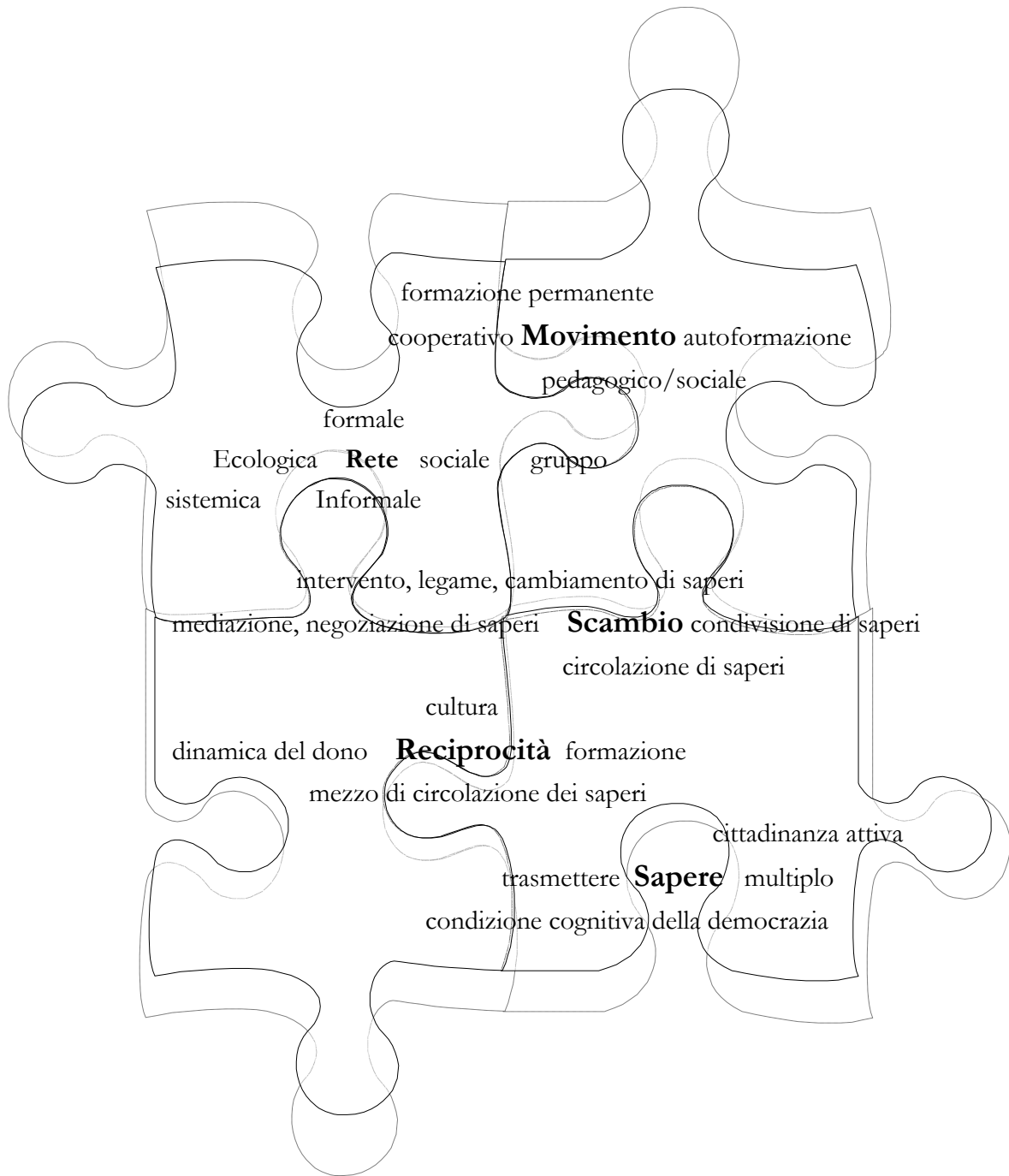
*“Il sistema è un modo di pensare la realtà, in definitiva, che utilizza sfondi (totalità) e primi piani (parti) mettendoli in comunicazione fra loro a seconda delle esigenze euristiche o pratiche così come nel paradigma gestaltico.”*¹⁷

¹⁵ Berger P. L., Luckmann T., *La realtà come costruzione sociale*, Il Mulino, Bologna, 1969.

¹⁶ Morin E., *I sette saperi*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2001.

¹⁷ Demetrio D., *Micropedagogia*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.

Fare società, creare comunità



Il paradigma del dono: un approccio antropologico economico e sociale

L'attività del M.R.E.R.S. si caratterizza per la gratuità nell'azione di scambio, accettando come unica moneta i saperi di ciascuno. Ciò è possibile perché ai partecipanti alle reti è chiesto di essere richiedenti, ma anche offerenti del proprio "tesoro/sapere nascosto", mettendosi così in una condizione comunicativa paritaria, di bisogno reciproco, di assenza di privilegi, di apertura all'altro sconosciuto. La decisione di offrire il proprio sapere, la propria esperienza è un dono che si fa indistintamente a tutti i partecipanti la rete. La domanda e l'offerta di saperi è contemporanea, la ricompensa dell'offrire è il chiedere. La contrapposizione tra il paradigma economico che non concede spazio alla gratuità se non in funzione di un interesse strumentale reciproco, e il paradigma del dono, "senza interesse" fondamento delle attività di volontariato e del terzo settore si attua quotidianamente nelle relazioni sociali. Il contrasto è ancor più acuito soprattutto nelle società industrializzate moderne, dove la differenziazione tra classi sociali, economiche, etniche crea emarginazione. Il progetto di una rete di scambi tenta di dare una risposta pedagogica, interclassista, interetnica, attraverso la donazione gratuita ad altri di propri saperi utili all'integrazione non solo delle conoscenze, ma di una attiva partecipazione alla formazione di una cittadinanza democratica. Chi partecipa alle R.E.R.S. non è vincolato in alcun modo dall'accettare o dal ricambiare un "dono" ricevuto. Tutti i saperi in rete sono valorizzati e messi sullo stesso piano. Questa uguaglianza accomuna lo scopo della trasmissione della conoscenza, che resta quello di un'utilità sociale legata all'esperienze di ognuno come risorsa disponibile, libera e gratuita. In questo senso trasmettere i propri saperi valorizza sé stessi e una storia comune. *"Con tutte le loro differenze, i sistemi/reti di scambio di servizi, oggetti e saperi, hanno dimostrato interessanti caratteristiche comuni quali: etica diffusa, crescita dal basso, crescita individuale all'interno, creazione di coesione sociale, sviluppo di rapporti intergenerazionali, multiculturali ecc. A partire da queste caratteristiche e dalle nostre peculiari esperienze, proponiamo di sviluppare una riflessione comune che porti ad una teorizzazione del nostro operato al fine di renderlo trasferibile e strumento di cambiamenti sociali positivi sia per gli uomini che per le donne."*¹⁸

¹⁸ Rosa Amorevole, coordinatrice delle Banche del Tempo italiane e autrice di numerosi saggi sull'argomento della cittadinanza attiva, del dono e della gratuità, carteggio con A.P.R.I.R.S.I., 2002

Trasmettere i propri saperi permette di inserirsi in una dinamica di formazione e di mezzi formativi.

Il processo educativo si completa se tutte le parti in causa partecipano attivamente, collaborando ognuno con le proprie competenze e inserendosi in una dinamica di apprendimento, fondata su:

- ✓ come si apprende,
- ✓ come si aiuta l'altro ad apprendere,
- ✓ come valutare e verificare l'apprendimento.

La formazione di reti di apprendimento che travalichino i confini dell'istituzione scolastica ed includano tutte le agenzie formative, il contesto, la società, in una relazione di scambi reciproci a vantaggio di una formazione contestualizzata nella realtà quotidiana di tempo impegnato, tempo libero, tempo dedicato.

La necessità di comprendere il progetto educativo in modo integrale e flessibile è un invito agli operatori del settore a creare un network formativo istituzionale capace di essere strumento collettivo e in interazione continua con il gruppo di riferimento, la comunità in cui si è inseriti, la società di cui facciamo parte. Il concetto e le pratiche di apprendimento in rete sono trasversali agli ambienti formativi, e pluridisciplinari. Claudine Bolla-Scotto, responsabile dello sviluppo e formazione manageriale presso France Télécom Marseille, scrive a proposito delle reti e di un progetto pedagogico/manageriale: *“L'esperienza mi ha insegnato che il sapere accademico e il sapere pratico sono due risorse interattive e complementari di sapere. Credo nell'apprendimento della pratica riflessiva e desidero testimoniare con il mio agire nell'impresa, sia nel seno della scuola delle reti che sulle piattaforme decentralizzate del management. Questa esperienza si situa in gran parte sulle fondamenta dello scambio reciproco dei saperi. E' dunque opportuno farsi questa domanda: in che cosa gli scambi di saperi reciproci tra i manager favoriscono la costruzione dei nuovi ruoli ai quali l'impresa li chiama?”*¹⁹

Cristina Curtolo in *La Consulenza Istituzionale: tra formazione e intervento* evidenzia come una rete di relazioni lavorative e sociali possa essere utile per capire: *“la funzione di selezione delle prestazioni lavorative, secondo il criterio dell'appagamento dei bisogni, come pure conoscere le varie influenze alle quali l'individuo è sottoposto, con una gradualità differente a seconda della posizione occupata nella rete...”*

...lo sviluppo individuale, tanto quanto delle istituzioni e organizzazioni, può essere supportato oppure inibito dallo stato di salute complessivo della rete di appartenenza: il quotidiano familiare,

¹⁹ AA. VV., *Réciprocité et réseaux en formation*, Education permanentE n. 144, 2000, pp. 141-142.

la qualità delle istituzioni della comunità, l'ideologia e l'efficacia della politica nazionale, lo stato generale del mondo."²⁰

2.3. Conclusioni

Uno dei legami che unisce le molteplici esperienze di studi e ricerche scientifiche di varie discipline nel campo educativo è il rapporto educatore/educando improntato sul vivere un'esperienza comune e insieme una dinamica di apprendimento. Il sapere incontra il saper fare e si trasforma in saper essere come superamento della distinzione tra saperi, aperto alle opportunità date dalla relazione e interazione con l'altro, e dal guardare l'apprendimento non nella sua specificità riduzionista, ma collegato alla complessità della condizione umana. La nascita di un nuovo rapporto nella relazione diadica e cooperativa dell'apprendere deve essere il frutto dell'accettazione democratica che ognuno è portatore di saperi. Ciò che si propone Claire è di dimostrare che non ci può essere pratica pedagogica rigida nei metodi, nelle tecniche, negli spazi, nei tempi: l'invito è di mettersi in relazione con la società attraverso azioni concrete, decisioni responsabili, che riguardano l'ambito pedagogico, ma anche politico ed etico, in un'ottica sistemica. L'azione pedagogica/sociale invita l'"insegnante" ad una autoformazione permanente, a vestire i panni e il ruolo dell'allievo, ad accorgersi delle relazioni con l'ambiente, come strumenti irrinunciabili del ruolo di liberi costruttori del proprio e dell'altrui avvenire.

“L'esperienza delle Reti di Scambio Reciproco dei Saperi è una realtà complessa e multireferenziale. Nei loro resoconti, i partecipanti alle reti non evocano solamente degli apprendimenti di contenuti teorici, culturali o tecnici. Essi evocano anche degli apprendimenti metodologici, pedagogici, sociali, d'espressione, di creazione e trasformazione esistenziale...

Tutti i lavori sull'autoformazione mostrano che essa è divenuta una dimensione vitale dell'inserimento e dello sviluppo degli individui, dei gruppi e delle organizzazioni in un ambiente complesso e mutevole. In una società dove l'informazione e la conoscenza sono diventate vitali, lo sviluppo delle competenze d'autoformazione diventa un imperativo individuale e collettivo.”

I concetti e le pratiche di formazione continua, collaborativa, di autoformazione e di scambio libero di informazioni in rete telematica (internet, intranet) evidenziano continuamente l'impossibilità di situare l'apprendimento in un unico ambiente formativo. Ogni mezzo è una parte, un nodo della rete di pratiche, inserito in una

²⁰ Curtolo C., *La consulenza istituzionale: tra formazione ed intervento*, Logos Edizioni, Padova, 1998.

comunità di pratiche pedagogiche differenziate. Resta all'uomo la responsabilità del proprio progetto pedagogico.

2.4. Bibliografia di Claire Héber-Suffrin

Libri

- Héber-Suffrin C. e M., *L'école éclatée*, Stock, Paris 1981 (ripubblicata da Desclée de Brouwer, Parigi 1994)
- Héber-Suffrin C. e M., *Appels aux intelligences*, Editions Matrice/P.I., Vigneux 1988.
- Héber-Suffrin C. e M., *Echanger les savoirs*, Desclée di Brouwer, Paris 1992.
- Héber-Suffrin C., *Les réseaux d'échanges des savoirs*, Voies livres, Lyon 1993.
- Héber-Suffrin C. e M., *Le cercle des savoirs reconnus*, Desclée di Brouwer, Paris 1993.
- Héber-Suffrin C. e M., *Apprendre e être citoyen*, Voies livres, Lyon 1994.
- Héber-Suffrin C., *Les savoirs, la réciprocité e il citoyen*, Desclée di Brouwer, Paris 1998.
- Héber-Suffrin C. e Serres M., *Des savoirs in abondance*, Edition Thierry Quinqueton, Domont 1999.
- Héber-Suffrin C., *Echangeons nos savoirs*, Syros, Paris 2001.
- Héber-Suffrin C., *Partager les savoirs, construire il lien*, Chronique Sociale, Lyon 2001.
- Héber-Suffrin C. e Pineau G. (a cura di), *Réciprocité e Réseaux in formation*, N° 144 revue Education Permanente 2000.

Articoli su riviste con comitato di lettura

Educazione formazione, istruzione, scuola, Scienze dell'Educazione

- Les réseaux, une expérience d'ouverture sur le milieu*, in *L'éducateur*, settembre 1973.
- Une expérience d'ouverture d'école*, in *Partie prenante*, dicembre 1979.
- Les réseaux d'Evry*, *L'école des Parents*, 10, 1984.
- Les réseaux de formation réciproque à Evry*, in *Migrants-Formation*, giugno 1985 ;
- L'éducateur invite C. Héber-Suffrin : les réseaux de formation réciproque*, in *L'éducateur*, 1985.
- Les réseaux*, in *Partie prenante*, maggio 1987.
- Collectif et individu*, in *Partie prenante*, settembre 1987.
- Les réseaux de formation réciproque et de création collective et l'infini du savoir*, in *Traces de faire*, N° 4, 1987 ;
- Se former en réseaux*, in *Cahiers Pédagogiques*, N° 269, dicembre 1988.

Une réponse associative originale, celle du Mouvement des réseaux d'échanges réciproques de savoirs in Ecole et réussite pour tous, Documentation française, 1992.

Les réseaux d'échanges réciproques de savoirs, in Cahiers pédagogiques « Ethique et pédagogie », N° 302, 1992.

Les réseaux d'échanges réciproques de savoirs, in Schola 93, A quoi sert l'école aujourd'hui en Europe ? Atti degli incontri, 1993.

Réseaux d'échanges de savoirs, apprentissages et citoyenneté, in Entreprises Formation (Point-Recherche), N° 79, octobre-novembre, 1994.

Mouvement des réseaux d'échanges réciproques de savoirs, in L'éducation en mouvements, APRIEF, 1994.

Autoformation et formation réciproque, Iota +, n° 17 Journal des APP, novembre 1995.

Echanger les savoirs, in Educations, L'autoformation, N° 2, marzo 1995.

Les réseaux d'échanges de savoirs, in Blé 91, Journal de l'Académie de l'Essonne, 1996.

L'organisation en réseau à l'école, in la revue du CNDP, 1996.

Les réseaux d'échanges réciproques de savoirs, in Centre Inffo actualités, L'éducation et la formation tout au long de la vie, N° 141, marzo aprile 1996.

Autoformation, formation réciproque et citoyenneté, in "Pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation", Les cahiers d'études du CUEEP N° 32-33, maggio 1996.

Réseaux d'échanges de savoirs, in "Pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation", Les cahiers d'études du CUEEP N° 32-33, maggio 1996.

Echanger les savoirs, et Les réseaux d'échanges réciproques de savoirs, Bulletin de l'association F. Gonseth, institut de la Méthode, N° 96, marzo 1997.

Citoyenneté et échanges de savoirs, in Clés à venir (C.R.D.P. de Lorraine), N° 13, gennaio 1997.

Les réseaux d'échanges réciproques de savoirs, Matrice sociale d'autoformation, negli atti preliminari della prima conferenza mondiale sull'Autoformazione, 1997.

Apprendre à vivre ensemble par la formation réciproque, in Revue Partie Prenante, N° 1, 1998.

Les réseaux d'échanges réciproques de savoirs, in Cahiers pédagogiques, Faut-il avoir peur de l'autoformation? 1998.

« Chemin faisant, chemin tissant », in Perspectives documentaires (rubrique : chemins de praticiens), INRP, novembre 2001.

Educazione popolare, cultura

Un échange réciproque de savoirs, in Ouvertures, Revue des centres sociaux, N° 30, 1986.

En quoi les R.E.R.S. sont-ils un projet culturel? Revue Résonances (du réseau national Paroles dans la cité, Arc-en-ciel (théâtre-forum et théâtre de l'opprimé), 2000
Les réseaux pour échanger, in Réussir-Education, N° 46 marzo-aprile 2001.

Lavoro sociale

Les réseaux de formation réciproque, in PEPS, N° 18, 1987.
Des enseignements réciproques, in Informations sociales, N° 1, 1988.
Numero speciale sulle R.E.R.S., rivista Repères, gennaio 1988.
Les réseaux d'échanges de savoirs, in Santé-social Echanges, Revue du Ministère des Affaires Sociales, de la Santé et de la ville, N° 75, settembre 1994.

Economia, economia sociale, economia solidale

Une approche nouvelle, l'échange de savoirs, in Les dossiers de la lettre de l'économie sociale, N° 457, 1990.
Une expérience de formation réciproque : les réseaux d'échanges de savoirs, N°46 de "NOTES ET ETUDES" de la Caisse Centrale de Coopération Economique. Divisione degli studi generali, settembre 1991.
Vers une bourse d'échange des savoirs dans l'entreprise, in Emploi et formation hebdo, N° 1, ottobre 1993.
Une économie de la réciprocité, in Economie et Humanisme, N° 330 ottobre 1994.
Offre cours d'économie, demande cours de soudure, in Le Journal de l'école de Paris du management, numero 7, 1997.

Organizzazione, politica, solidarietà

Les pratiques de réseaux ; des retrouvailles avec la solidarité, in Correspondance municipale, 1990.
Réseau pour la formation, in Territoires, maggio 1990
Nul ne peut être citoyen, si... in A Faire, N° 9, 1991.
L'échange de savoirs ou les réseaux de formation réciproque, in revue Pour, « Du local au global », 1992.
Les réseaux d'échanges de savoirs : de l'aide à l'entraide, atti de l'IFAS, Nancy, 1993.
Savoirs et citoyenneté, rete di scambio dei saperi, in Les rencontres de Parthenay, secondo incontro di democrazia partecipativa, maggio 1993.
Les réseaux d'échange de savoirs, in Exclusion et solidarité, comment repenser le lien social, collection Débats (Arche de la défense), 1993.

Echanger les savoirs, in Non-violence actualité, octobre 1994.

Réseaux ouverts et démocratie participative, in Transversales Sciences/Culture. N° 18, 1994

Réseaux ouverts, l'apprentissage du mutuel, Revue "Prévenir, N° 27, 1994.

De l'entraide à la citoyenneté par la pratique des échanges de savoirs, in Les rencontres de Nantes, Accord, édition Ville de Nantes, 1994.

Et si on échangeait nos savoirs, in Mission de France, Galilée, marzo 1995.

Les citoyens ont des savoirs et des savoir-faire, in Partage, gennaio 1996.

L'intelligence est la matière première de la société, in Ca m'intéresse, in "Notre époque vue par quinze personnalités prestigieuses, aprile 1996.

Les réseaux d'échanges réciproques de savoirs, article réalisé par Manuel Devillers, à partir du livre "Le cercle des savoirs reconnus, Encyclopedia Universalis 1996, 1996.

L'apprentissage permanent au cœur de la démocratie in Témoignage Chrétien, N° 2731, novembre 1996.

Les réseaux d'échanges de savoirs, in Travaux et innovations, N° 35, 1997.

Un réseau, c'est quoi, in Revue "Réseaux Espérance", N° 72, 1997.

Les réseaux d'échanges de savoirs, in Vivre ensemble dans la ville, actes du sixième Forum de Printemps, Collège coopératif en Bretagne, 1999.

Conversation avec C. Héber-Suffrin, Citoyens, 1999.

Usagers ou citoyens, in revue "Urbanisme", N° 307, "L'usager", 1999.

Les réseaux d'échanges réciproques de savoirs, apprentissages et solidarité ? Formation réciproque et citoyenneté ? Revue de la Fondation Abbé Pierre, 1999.

Organisation en réseaux : « Voyage au cœur d'un mouvement social », in Pratiques en santé mentale, N° 3 : Réseaux : nouvelle vague ? 2001.

La citoyenneté des jeunes, in Jeunes citoyens, Quelle éducation pour quelle citoyenneté ? Ministère de la Jeunesse et des sports.

CAPITOLO 3. Antologia critica dei e sui coniugi Suffrin e sul M.R.E.R.S.

Si presenta in questo capitolo una scelta di brani dai libri di riferimento pubblicati in francese e tradotti per la prima volta in italiano.

3.1. Le opere principali

L'opera *L'école éclatée* tratta della nascita dell'esperienza delle reti di scambio reciproco di saperi nella scuola. Introduce la questione della presa di coscienza della scuola da parte degli insegnanti, in particolare attraverso l'*apertura* della scuola, affronta le relazioni allievo/insegnante, pone la questione di una educazione relativista, realista, sistemica, laica e critica.

Basandosi sulla riproposizione a Evry della prima esperienza, *Appels aux intelligences* descrive lo sviluppo delle reti e le condizioni di questo sviluppo. Tenta di mettere in evidenza il funzionamento e le articolazioni delle reti, introduce la nozione di agire complesso, interroga i rapporti sociali e pedagogici. Si parla della reciprocità culturale e di un concetto da costruire, quello di rete. Tre i temi principali: il concetto di sapere e la sua circolazione; le reti come mezzo pedagogico e la trasmissione; una critica delle istituzioni e un'analisi del cambiamento sociale.

Echanger les savoirs approfondisce principalmente cinque concetti, quello della mediazione (e del sistema complesso delle mediazioni sociali); quello della reciprocità relazionale, sociale, formatrice; quello delle reti come paradosso di ritenzione e circolazione; quello di « savoir ses savoirs » e quello della cittadinanza (in particolare in una dinamica di lotta contro le esclusioni). Il circuito dell'azione complessa si costruisce.

Ne *Le cercle des savoirs reconnus* si è voluta fare una sintesi operativa dell'esperienza e del Movimento a fini divulgativi. L'associazione A.P.R.I.R.S.I. ne ha curato la traduzione in italiano, che verrà stampata tra breve.

Les savoirs, la réciprocité e il citoyen presenta la storia di uno sviluppo sociale e istituzionale che chiarisce il concetto di reti di scambio reciproco dei saperi. L'analisi dell'esperienza socio-formatrice poggia su di una triangolazione ispirata ai lavori sia di Norbert Elias sia di Gaston Pineau. Viene costruito un modello che si articola in 3 poli interattivi:

- ✓ autoformazione, attraverso la costruzione di un cammino formatore da e per ogni « io » che si riappropria della sua capacità formatrice;
- ✓ formazione reciproca (coformazione) nelle sue diverse dimensioni, attraverso la costruzione di « Noi » scelti, instauratori di desideri d'apprendere e di trasmettere ;
- ✓ costruzione collettiva del sistema d'apprendimento, del processo organizzativo (ecoformazione), che favorisce la possibilità realizzata di apprendere e l'intuizione di una nuova ecologia e economia dei saperi in movimento, fondatrice di una « cultura di reciprocità ». Quest'opera sviluppa inoltre un'analisi dei rapporti stretti della formazione reciproca con la cittadinanza e la creazione collettiva.

L'opera collettiva *Réciprocité e réseaux en formation* tenta di chiarire attraverso sia degli strumenti teorici che delle prassi (pratiche), i concetti di reciprocità e di reti, e le loro interazioni, quando riguardano l'educazione e la formazione. Vi viene studiata la rete come insieme di persone in interazione, come struttura sistemica, come processo temporaneo, come *communal* in divenire e in movimento.

L'opera collettiva *Partager les savoirs, construire le lien* è stata concepita a partire da una conferenza internazionale delle reti di scambio reciproco dei saperi. Propone delle letture trasversali e interdisciplinare di questa pratica. Presenta delle esperienze nel campo scolastico, della formazione, e sociale. L'esperienza di formazione reciproca in reti aperte, eterogenee, paritarie. Si presenta come una filosofia dell'azione, una dinamica di emancipazione, una pratica rinnovata dell'educazione e della formazione lungo tutta la vita. Claire, oltre a coordinare l'opera, sviluppa l'importanza dell'attore collettivo che apprende, nelle sue dimensioni simboliche e concrete, un attore collettivo che definisce col concetto di *communal-réseau*.

L'ultima opera in ordine di tempo *Echangeons nos savoirs* realizzata con la collaborazione di una giornalista, è stato per Claire un esercizio difficile, ma

appassionante. Ha cercato di reinterrogare le evidenze, di reperire gli esempi più indicativi per tentare di precisare in che cosa le R.E.R.S. sono feconde su di un certo numero di questioni della società, di cui si dibatte attualmente. La presenza della giornalista ha permesso di problematizzare l'esperienza in modo più serrato e ampio.

3.2. Brani tratti da *L'école éclatée*

Ho scelto alcuni brani da questo libro perché indicativo del contesto caratterizzante l'opera prima di Claire Héber-Suffrin. In ogni capitolo si possono trovare le testimonianze degli ex studenti dell'autrice, che anni dopo le scrivono ripercorrendo le tappe fondamentali dell'esperienza. I brani seguenti creano lo sfondo relativo alle conoscenze pedagogiche, alle prime relazioni con l'istituzione scolastica e alla fase embrionale delle scelte educative future della maestra di Orly.

Dal capitolo *I primi passi*

“Al mio arrivo, ad Orly, nel 1964, io e mio marito siamo andati ad abitare in un quartiere popolare; in una di quelle città dove sbarcano quelle persone che sono state rifiutate ovunque, perfino negli altri quartieri popolari: famiglie alla deriva.

Là si possono trovare quantità di valori dimenticate altrove - solidarietà, semplicità - dei sentimenti molto esteriorizzati, tanto di affetto che di aggressività.

Un giorno, la madre di una mia allieva di sei anni, maggiore di sei fratelli, è venuta a trovarmi. Stava andando a trovare la sua seconda figlia all'ospedale Trousseau. “Devo sbrigarmi, sono da sola, è la figlia maggiore che si occupa degli altri bambini”. Gli ho proposto di accompagnarla, cosa che poi è successa più volte, regolarmente. Da quel giorno è nata un'amicizia che dura ancora. Sono anche madrina di due dei suoi bambini. Questa donna mi ha insegnato delle cose straordinarie. Suo marito era in carcere, aveva una montagna di debiti, tanti problemi impossibili da risolvere. Ho imparato con lei a guardare la gente senza giudicare, a veder quanto sono capaci di dare agli altri malgrado il peso della loro condizione sociale - esperienza molto importante per me nella misura in cui mi ha portato a cercare come potevo fare per portare tutta questa vitalità nella mia classe.

D'altra parte, questa amicizia mi ha permesso di fare conoscenza con tante altre persone e di integrarmi nel quartiere molto meglio di quanto poteva farlo un insegnante un po' distante...(pagina 17)

La direttrice della scuola era molto materna, ci considerava più come i suoi figli che come dei collaboratori. Non si è opposta al mio modo di lavorare, ma c'era qualche piccolo problema. Quando avevamo qualche incertezza sul piano pedagogico e chiedevamo a lei qualche consiglio, diceva sempre "va molto bene". Voleva farci piacere, reagiva più come madre che come animatrice pedagogica. La mia classe è diventata sempre più una classe Freinet; ai bambini, piaceva molto...(pagina 19)

Facevo regolarmente delle riunioni per informare i genitori. Il principio di base del metodo Freinet è di permettere agli allievi di esprimersi partendo da quello che vivono a casa, nel loro quartiere, nella loro classe, e da questo, insegnare loro a comunicare, a creare. Il francese, la grammatica, l'ortografia, non sono altro che delle tecniche al servizio dell'espressione e della comunicazione. Che prende allora la forma di esposizioni scritte o orali...(pagina 20)

E' una pedagogia della riuscita e della sperimentazione. I bambini lasciavano i testi scritti liberamente in una scatola.

"I testi liberi, erano una bella cosa; non c'era un argomento imposto, facevamo quello che volevamo, raccontavamo quello che vivevamo fuori della scuola." Patrizia, 18 anni - 7 anni dopo.

Raccontavano quello che volevano: qualcosa successo a loro, o che era successo nel loro quartiere, una storia immaginata, qualunque cosa. Una parte della mattina era dedicata alla lettura di alcuni testi; la classe ne sceglieva uno da mandare ai corrispondenti o da scrivere sul giornale, e si elaborava insieme. Non si trattava di renderlo corretto dal punto di vista linguistico, ma comprensibile. In termini scolastici, facevamo molto lavoro di francese con questi testi - grammatica, ortografia, vocabolario.

In seguito, ci siamo organizzati diversamente, in piccoli gruppi, in modo che tutti i testi prodotti dai bambini fossero elaborati. C'era ancora una buona dose di insegnamento tradizionale; non era una classe aperta, quell'anno. Avevo 36 allievi! Ho potuto vedere meglio quello che succedeva nella classe quando abbiamo lavorato in piccoli gruppi. Questi gruppi non erano formati una volta per sempre, due bambini potevano avere voglia di fare una ricerca insieme, o sei o dieci, ...(pagina 20, 21)

All'inizio certi bambini non avevano voglia di niente. Se un bambino non trova niente apparentemente, ci sarà sempre l'argomento che lo farà partire. Di fatto, la prima insicurezza era per me: mi chiedevo sempre quando sarebbe stato il momento in cui un bambino si sarebbe sentito coinvolto, e anche se questo momento sarebbe mai arrivato.

Ma i bambini stessi si trovavano in stato di insicurezza: non è facile conoscere e formulare i propri desideri. Non è facile dirsi che si ha il diritto di fare cose piacevoli a scuola... soprattutto se nessuno ci ha mai invitato a farlo prima. Le insicurezze erano ambivalenti; potevano essere feconde o sterilizzanti: potevano favorire o bloccare l'innovazione o impedirne l'espressione. Bisognava evitare i sensi di colpa: non sentirsi responsabile della propria insicurezza. Da parte mia, dovevo cercare il mio equilibrio fuori dal programma o dal mio ruolo tradizionale. Per i bambini, l'insicurezza è stata feconda grazie all'apertura: c'erano altri rapporti affettivi oltre a quelli maestra - allievo..."(pagina 21, 22)

Dal capitolo 4: *Legami e prime proposte di rete*

Nel capitolo seguente c'è la traccia di un progetto educativo-cooperativo che coinvolge la scuola, le famiglie degli studenti e gli spazi di un quartiere degradato, dando vita a tentativi di scambi reciproci in una rete di relazioni trasversale alle agenzie formative del territorio.

"...Poco a poco si è arrivato ad un'osmosi tra il centro sociale del quartiere e la scuola, e gli scambi si sono allargati. Il nostro procedimento era lo stesso, cioè servire da intermediario, da legame. Per esempio l'associazione ha organizzato un corso di ortografia per sei, otto persone di 17, 18 anni (si trattava di giovani che avevano già lasciato la scuola). Ha funzionato così per un anno, per poi aggiungere, l'anno seguente, i corsi serali. Dei giovani hanno utilizzato i locali della casa della cultura per fare delle riunioni sulla sessualità, mentre gli adulti parlavano delle malattie infantili. L'obiettivo era di fare in modo che le persone fossero meno dipendenti dei medici, si parlava soprattutto di informazione e di prevenzione, poiché la salute era uno dei problemi maggiori del quartiere. La rete di scambio di saperi ha permesso la nascita di una cooperativa di prestito e di scambio: lavatrice comune a più famiglie, scambi di libri scolastici ad inizio anno, distribuzione di vestiti per bambini, ecc. Un'educatrice, che aveva assistito ad una riunione della rete nella quale si era parlato di lavori collettivi, ha organizzato dei laboratori in una classe di bambini stranieri, soprattutto spagnoli e portoghesi. Sono venuti nella mia classe quando si guardava una trasmissione televisiva sul razzismo. Abbiamo avuto una discussione sul loro paese, su quello che sapevano della scuola del loro paese. In seguito, un'altra educatrice ha tentato di creare un legame tra i genitori e la scuola, sperando che potessero animare dei laboratori linguistici. Ma non potevano venire

che al sabato mattina, per assistere alla lezione. Non è cambiato niente nei ruoli di genitori, educatori, insegnanti...(pagine 53, 54)

Ispirandoci all'articolo che avevamo fatto per *L'educateur*, Marc (il marito di Claire) ed io abbiamo preparato un testo che abbiamo diffuso largamente in tutta la città. Sviluppavamo l'idea che fosse essenziale che l'acquisizione delle conoscenze da parte dei bambini venisse dall'esperienza vissuta dalle persone. Abbiamo descritto l'esperienza come detto sopra, e abbiamo parlato di progetti a breve termine: dare un'altra forma al nostro giornale, creare delle reti di scambi di saperi, elaborare una "biblioteca di lavoro" sulla vita in condominio, creare un laboratorio di linguaggio. Genitori, educatori, assistenti sociali hanno ricevuto questo testo accompagnato da un invito ad una riunione. Abbiamo proposto anche degli obiettivi a lungo termine, e parlavamo delle nostre speranze di potere aprire la scuola per farla diventare un luogo d'incontro dove adulti e bambini potevano soddisfare la loro sete di sapere, di trasmettere e di creare insieme, che fosse veramente a disposizione di tutti.

"A mia madre piaceva. Quando era piccola, non poteva andare spesso a scuola; era una nuova opportunità per andarci." Françoise, 21anni – 9 anni dopo

Per esempio una persona voleva imparare il portoghese, e nel quartiere, c'erano tante persone di origine portoghese, bastava metterle in rapporto. Ricevere, dare. La persona che impara il portoghese può insegnare la cucina, l'elettricità o l'ortografia...(pagina 55)

"Mia madre voleva insegnare al gruppo quello che aveva imparato da sola." Fabienne, 19 anni – 7 anni dopo.

"Quello che mi piaceva, era la partecipazione dei genitori. Venivano a fare i lavori manuali, e potevano accompagnarci nelle uscite. In questo modo potevano seguire i loro figli, erano integrati nella loro vita, non soltanto rispetto a noi. Quello che succede a scuola le coinvolge personalmente."

Brigitte, 21 anni – 9 anni dopo.

Abbiamo tanto sentito dire "ma non sappiamo niente" e il nostro primo lavoro è stato di dimostrare il contrario. Succedeva che diverse persone erano interessate ad un argomento: dare loro i mezzi per formare un gruppo e lavorare insieme mettendo tutti i mezzi educativi a loro disposizione. Tutto può diventare educativo, tanto il negozio vicino che il computer o l'aspirapolvere, la biblioteca o la casa per i giovani. Tutti i luoghi pubblici possono diventare educativi, a secondo di come vengono utilizzati. Per esempio preferivo che le mie allieve andassero a fare danza alla casa per i giovani piuttosto che a scuola perché così prendevano l'abitudine di frequentare un luogo dove, dopo avere finito la scuola potevano ritrovarsi in un

posto “loro”. Il ruolo di un certo numero di persone era di dare dei metodi di insegnamento, perché chi sa il portoghese può non sapere insegnarlo.

Abbiamo mandato lo stesso testo all’ispettore, accompagnato da una richiesta di colloquio. Era il terzo ispettore che vedevo ed era nelle stesse disposizioni di benevolenza degli altri due. Era interessato e mi ha chiesto quali erano le mie intenzioni. Gli ho detto che volevo continuare a lavorare allo stesso modo nel quartiere; era d’accordo, a condizione di avere l’approvazione dell’accademia. C’era anche un problema di assicurazione, anche perché i bambini uscivano dalla scuola negli orari scolastici. L’assicurazione poteva farsi carico di tutti i rischi a condizione che ci fosse l’avvallo della gerarchia, e di prendere tutte le precauzioni necessarie.

Ma non ero totalmente irresponsabile! Di fatto tutto è già previsto nei regolamenti della scuola, ma quasi sempre sconosciuta dagli insegnanti. E’ anche previsto che gli allievi possono uscire della scuola in piccoli gruppi non accompagnati, purché uno di loro sia nominato responsabile...”(pagine 56, 57)

Dal capitolo 6: *Mostra del lavoro “Vita nelle case popolari di Orly”*

Nella sintesi sottostante voglio evidenziare come la partecipazione agli scambi reciproci sia subordinata alla capacità degli animatori di rete di informare in maniera efficace sulle attività proposte, e che siano rispondenti ai bisogni reali della popolazione del quartiere.

“...Ci auguravamo di suscitare il desiderio di reagire alle cose più vicine e più quotidiane verso un’eventuale trasformazione collettiva e per scuotere una sottomissione poco lucida. La mostra era l’occasione di un incontro con gli abitanti, di un dialogo nel quale potessero affermarsi gli aspetti positivi della vita di quartiere, dell’espressione di una cultura popolare che, pur essendo tacciata di volgarità dalla cultura dominante, non possiede meno ricchezze da far conoscere. Si trattava inoltre di offrire a degli adulti la possibilità di una riflessione grazie a un lavoro compiuto dai bambini e di risvegliare una idea nuova di scuola: accessibile, favorevole alla presa di autocoscienza di classe...”(pagina 84)

La Scuola. Ciò che è stata, ciò che si vorrebbe fosse, ciò che è negli altri stati. L’argomento riguardava moltissime persone. L’operazione “*Vita nelle Case Popolari*” aveva avuto il merito di aprire la strada ad un nuovo tipo di insegnamento, essendo il nocciolo da dove partivano e attorno al quale gravitavano i gruppi di lavoro. Un ulteriore passo è stato fatto con la riflessione riguardante la Scuola, l’apertura è stata

effettiva, essendo allora la classe un elemento tra gli altri. Abbiamo compreso che le azioni compiute nel quadro degli scambi di conoscenza non potevano avere che una vita effimera se non erano integrate da un lavoro collettivo...” (pagina 87)

Dal capitolo 8: *Le reti*

La partecipazione popolare ai tentativi di creazione di una rete, si trasforma in condivisione spontanea a dei progetti di scambio reciproco a breve termine. L'esperienza ancora lontana dal diventare un metodo collaudato, fa intravedere a Claire Héber-Suffrin la via da percorrere con l'assunzione dei ruoli di osservatrice, animatrice e mediatrice delle relazioni sociali del quartiere.

“La riunione che avevamo convocata nel 1972, in seguito all'articolo apparso nel *Educateur*, era andata molto bene. Avevano partecipato circa una cinquantina di persone, e il nostro progetto di stabilire delle reti di scambio delle conoscenze era stato accolto benissimo. Alcuni laboratori – di cui uno di linguaggio - erano già stati avviati nella mia classe. All'inizio dell'anno scolastico seguente, proponiamo una nuova riunione di tutti coloro che erano disposti ad essere collaboratori. C'erano dei professori delle scuole medie, dei bibliotecari, degli educatori dei gruppi di prevenzione, dei genitori, dei vecchi allievi, in tutto erano presenti una quarantina di persone. Delle buche per le lettere erano state collocate in 5 punti del quartiere, ognuno ci poteva deporre offerte e richieste, un responsabile si incaricava del coordinamento. Era un padre in cassa integrazione con capacità di elettricista – ha assicurato un laboratorio per un anno, in seguito allievi dell'ultimo anno delle medie lo hanno portato avanti – oppure dei giovani del quartiere che erano esclusi da quasi tutte le attività, ma che si sentivano capaci di fare lavorare i più piccoli in falegnameria. Alcuni di essi sono perfino ritornati a scuola per imparare l'ortografia; hanno osato confessare che si sentivano a disagio nello scrivere male e che volevano imparare l'ortografia. Si trattava di giovani dai 18 ai 25 anni, dei “duri”. Erano stati espulsi dalla scuola a 14 anni e ritornavano: “se fossimo stati in una scuola come questa! questa è una scuola dove amiamo venire.” Alcuni allievi delle medie ci dicevano : “noi non sappiamo fare nulla, non abbiamo niente da insegnare agli altri”; così, una giovane algerina: “ma tu parli arabo?– sì.- tu scrivi arabo? – sì – e allora!” non aveva pensato che questo potesse interessare qualcuno. Oppure ad altri giovani: “ che cosa volete imparare? – oh, nulla.” Uno di loro allora ha lanciato una specie di battuta : “la meccanica delle moto.” Quale sorpresa quando ha visto che era stato

preso sul serio! Non eravamo ancora al punto di fare della meccanica delle moto alle scuole medie durante le ore di lezione – questo era un altro affare – ma abbiamo trovato dei ragazzi che avevano una moto e che hanno accettato di prendere con loro dei più giovani. Passavano ore a montare e smontare le loro moto ed erano felici di constatare che la loro attività veniva riconosciuta. Abbiamo incominciato con il fare dei resoconti di ogni attività e li distribuivamo in tutte le buche. Molto presto abbiamo capito che era tempo perso e che era preferibile metterli in mano alla gente che conoscevamo: ne davamo meno ed era più efficace. Circa 500 persone hanno partecipato al lavoro. Grandi pannelli sono stati sistemati in 5 punti della città ; essi riproducevano i nostri annunci e il nostro bollettino. Molte cose sono state fatte, alcune si sono protrate negli anni successivi, altre hanno avuto vita breve, ma tutto è stato interessante. Una signora algerina, che viveva al di fuori del quartiere in una grande casa con giardino, ha accettato di insegnare ai bambini come si allevano i conigli. Hanno cominciato col costruire una gabbia con il padre di un bambino della classe ed un giovane del quartiere in transito nel cortile della parrocchia. I bambini hanno accudito gli animali, i conigli sono morti: la delusione è stata così grande che l'esperimento di allevamento si è concluso immediatamente.

Un musicista è venuto a fine anno, aveva con sé un mucchio di strumenti.

“Laurent ci aveva insegnato la musica, ci aveva fatto costruire degli xilofoni. Era bello, un pò rumoroso, ma bello. Io ho conservato il mio, credo che sia in un armadio, a pezzi. Mi sembra di avere visto spesso Laurent in televisione.” Carola, 16 anni (5 anni dopo)... (pagine 101, 102, 103)

Abbiamo avuto alcuni insuccessi dovuti alla mancanza di metodo. Per esempio, una mamma portoghese si era proposta per insegnare il portoghese ai bambini che lo desideravano. L'esperimento è durato poco perché non abbiamo saputo vedere in tempo che, nonostante la buona volontà degli uni e degli altri, dopo alcune sedute tutti si erano stancati. Non stava funzionando. Allo stesso modo per i gruppi di dattilografia. Una giovane donna del quartiere prendeva due bambini a casa sua, altri due allievi e una giovane ragazza andavano in municipio. Questa ragazza faceva molti errori di ortografia ed ha deciso di venire al sabato mattina in classe per lavorare sulle schede, come gli alunni. Un altro anno, una mamma di una alunna è venuta a insegnare la dattilografia in classe, poi è stato il turno di una allieva delle professionali. Il gruppo che si radunava la domenica a scuola per leggere il giornale ha incontrato lo stesso scoglio della mancanza di metodo. Eravamo in cinque. Abbiamo lavorato più domeniche, senza successo. Eravamo troppo diversi gli uni

dagli altri, adulti e bambini non potevano, in quel caso, avere la stessa evoluzione...”(pagina 104)

Dal capitolo 12: *Spazio, tempo, denaro, lavoro*

L’esperienza delle R.E.R.S. si inserisce nel tessuto sociale di Orly e nella scuola dove c’è molta riluttanza sia tra i colleghi insegnanti, sia tra la gente del quartiere, sulla sua proposta di una pedagogia dell’apertura della scuola alla società. In questo ultimo capitolo ho voluto privilegiare alcuni aspetti critici dell’esperienza delle reti di scambio reciproco di sapere, ma che possono essere colti come delle opportunità di confronto e approfondimento proficuo nel dibattito pedagogico odierno.

“...Per quel che riguarda la riflessione sullo *spazio*, le reti provocano un’apertura sull’ambiente: la posta, gli spazi non edificati, il centro commerciale, l’appartamento della signora Tal dei Tali, dove si trova un aspiratore, ritenuto un oggetto educativo. Tutto lo spazio diventa risorsa educativa. Questa apertura all’ambiente favorisce il sentimento d’appartenenza al gruppo che occupa l’insieme di questo spazio. Quanto alla scuola, essa è di una architettura banale. Le aule sono stereotipate, e così l’arredamento, non vi è nulla là che possa aiutare una pedagogia di gruppo...ancor meno una pedagogia di ricerca. Questa situazione è compensata dall’autorizzazione ad entrare ed uscire che permette, col consenso della direttrice, un’apertura reale della scuola. Ma pochi insegnanti abitano nel quartiere: non vogliono correre il rischio – darsi la possibilità - di incontrare i genitori dei loro alunni fuori dalla scuola, alcuni rifiutano o disprezzano l’ambiente. I professori confermano che si sentono estranei al quartiere. Noi siamo persuasi che nulla sarebbe stato possibile se non avessimo vissuto nel quartiere da otto anni e se non avessimo stretto delle amicizie. I genitori sono operai, manutentori, falegnami, ecc. L’inchiesta realizzata dai loro bambini evidenzia che lavorano in media a 25 minuti da casa. Le persone che partecipano alla vita della rete sono per il 50% membri della classe media (non si tratta qui che della quindicina di adulti che si sono incaricati delle prime attività) e non abitano nel quartiere. L’uno ha delle conoscenze artistiche e vuole trovare dei nuovi metodi di iniziazione, l’altro è medico e cerca di andare al di là di una pura e semplice educazione sanitaria. L’altra metà è costituita da abitanti del quartiere, soprattutto donne, e da qualche giovane in transito nel quartiere. I volantini della rete e i rendiconti dell’attività sono stati appesi sulla porta della scuola elementare,

sulle vetrine dei due commercianti, nelle biblioteche. Sarebbe stato possibile metterne alla sede del Consiglio di circoscrizione, ma questo non è mai stato fatto.

E' difficile essere nel circuito delle reti, senza esserne, prima o poi coinvolti: così come la donna delle pulizie. Infatti abbiamo avuto con lei numerose discussioni, perché eravamo a scuola fuori dalle ore di lezione, ma alla fine dell'anno lei ha insegnato a dei bambini a fare degli scialli all'uncinetto. Ci sono stati in effetti dei problemi con le bidelle, perché noi arrecavamo più lavoro delle altre classi; la nostra classe era il luogo di permanenza delle reti, ricevevamo dei gruppi di lavoro certe sere e talvolta anche la domenica pomeriggio.

Il centro commerciale ha accolto due esposizioni, una sulla vita nelle case popolari, l'altra sulla scuola in giugno 1973 e un anno dopo. Una certezza: un insegnante che vuole vivere un'esperienza di questo genere deve abitare nel quartiere e, fin dove possibile, esserne membro.

Il tempo. Gli adulti, presi dalla loro attività professionale e i giovani, presi dai loro studi (per la licenza liceale) hanno poco tempo disponibile. L'esperienza può progredire solo se un certo numero di persone possono consacrarle molto tempo. Gli insegnanti che se ne sono interessati solo dal punto di vista intellettuale, erano spauriti, talvolta sgomenti, e richiedevano altri mezzi. Alcuni hanno dato alla loro partecipazione il senso di un impegno; altri, educatori, religiosi, avvocati, disponevano di tempo libero.

E' interessante confrontarsi con le cifre relative al tempo di lavoro di padri e madri di famiglia, nell'inchiesta sulla vita in case popolari. Questo tipo di reti funzionerebbero senz'altro molto facilmente in un ambiente borghese: ci sarebbe il tempo, si è già formati ad educarsi (istruirsi), si dispone di un tessuto di relazioni. Le reti aiutano a prendere coscienza di questa situazione ingiusta, tanto più che il desiderio di apprendere e di comunicare quello che si sa è sentito da ognuno di noi. Il senso di proseguimento, di perseveranza, di continuità e di lavoro a lungo termine sono necessari. Bisogna ripetere a tutti e spesso che la speranza intravista non è folle, che ci si arricchirà con la pratica e che non bisogna lasciarla spegnere. La partecipazione alle reti ha avuto diverse volte l'aspetto di un fuoco di paglia, è stato soddisfare un bisogno di qualcos'altro, di novità, senza che le condizioni di continuità fossero sufficientemente preservate.

Il tempo consacrato alle reti deve essere considerato seriamente: le buone volontà un po' troppo amatoriali, che confondono la flessibilità con il lasciar fare, non sono

state di alcun aiuto, non riuscendo a garantire un lavoro regolare, saltando un appuntamento senza avvisare, ecc...(pagine 158, 159, 160)

Il denaro. Se i genitori disponevano di poco tempo, essi disponevano anche di poco denaro. In una decina di anni, il numero delle mamme obbligate ad andare a lavorare per migliorare le entrate familiari, è notevolmente aumentato. Acquistare dei libri, iscriversi a corsi particolari costa caro: una mamma che voleva che suo figlio ricevesse delle lezioni di ortografia, si iscrisse alla rete dicendo che lei avrebbe “pagato” dando dei corsi di spagnolo. Ci si urta talvolta per una mancanza di fiducia per quello che si fa con pochi mezzi finanziari o addirittura senza il ricorso alla moneta. Lo scambio di conoscenze, tanto più che è spesso triangolare, non sembra serio, dà un'impresione di dipendenza e non sembra generalizzabile a quelli che non l'hanno provato...”(pagina 161)

“Noi abbiamo rilevato delle osservazioni che mettono in evidenza i *pregiudizi, le paure, le inquietudini* davanti alle reti:

- ✓ Io non ho potuto studiare a scuola, e non voglio che mio figlio sia un buono a nulla e per questo non c'è che la scuola.
- ✓ La scuola è l'unico modo per riuscire. Quelli che sono riusciti non hanno i problemi che abbiamo noi.
- ✓ Ogni lavoro merita un salario. Se io vado a un corso, io lo devo pagare, non fosse altro che per principio.
- ✓ Quello che è pagato è fatto più seriamente.
- ✓ Non devi imparare questo dai tuoi compagni, è il mestiere della tua maestra.
- ✓ Non vai a scuola per imparare il giardinaggio.
- ✓ Non sa nulla; non sa l'ortografia.
- ✓ Come proseguiranno alle medie?
- ✓ Quando le reti domandano un lavoro scritto, si scopre il gene dei genitori di fronte alla loro ortografia. Mantengono un sentimento di inferiorità nelle loro relazioni con gli insegnanti.
- ✓ Io non so nulla, non posso insegnare nulla agli altri. (una allieva di quarta, brava in francese e che parla correntemente l'arabo)... (pagine 161, 162, 163)

Pur essendo una struttura nuova, le reti non sono, all'origine, una creazione collettiva. Risalire la corrente è difficile, ma noi abbiamo due certezze: se esiste un'équipe pedagogica, il decollo è largamente facilitato da una parte, e dall'altra, bisogna privilegiare le reti come “sistema di incontro per delle ricerche collettive”

piuttosto che come reti come sistema di scambio di conoscenze. Il processo deve essere successivo e non simultaneo, almeno nella fase di decollo.

Il ruolo dell'insegnante con i bambini è di permettere di scoprire il loro desiderio di conoscenza, il loro desiderio di capire, le loro capacità, e di esprimerle e di utilizzarle per una creazione. E' favorire il loro apprendimento della trasformazione critica del reale, trasmettere i metodi di ricerca, le tecniche, insegnare loro la cooperazione e la democrazia in classe. E' dare loro dei mezzi di comunicazione, per costituire un legame con il quartiere, l'attualità, i lavoratori, cercare di assicurare un equilibrio tra il lavoro in corso e il seguito degli studi, preparare quelli che andranno a lavorare fuori dalla classe e assicurare la preparazione pedagogica del mezzo che li accoglierà... Le relazioni tra insegnanti devono essere multiple e strette, per poter convincere i genitori, moltiplicare le occasioni di lavoro in reti, accogliere la coerenza e la padronanza dell'esperienza, lottare contro le ambiguità, affinché la creazione collettiva non manchi di competenza pedagogica e che infine l'esperienza non si basi troppo sull'accanimento di uno solo. E' indispensabile che il lavoro sia fatto da équipes comprendenti degli insegnanti di scuole diverse, sia primarie che secondarie.

Infine l'insegnante deve stabilire delle relazioni con i genitori. Se l'apertura della classe è favorita, non si tratta di una tecnica pedagogica, ma della preoccupazione che i bambini non siano lontani dai loro genitori per metà della loro vita da svegli. L'équipe educativa aperta è costituita più in base alla classe che all'insegnante: è composta dall'insegnante stesso, dai genitori degli alunni, dagli adulti del quartiere, dai lavoratori sociali. Il suo ruolo consiste non solo nell'aiutare l'insegnante nei compiti secondari, come spesso è il caso quando si fa appello ai genitori, ma anche e soprattutto per poter organizzare delle attività per associare sempre più genitori all'elaborazione dei progetti e alla valutazione del lavoro. Questa équipe non deve sentirsi parte solo di un progetto di una classe della scuola, ma di un progetto più vasto a misura del quartiere, inglobante bambini, adulti e giovani e altre istituzioni oltre alla scuola. L'équipe educativa si dà come compito la messa in pratica del seguente postulato: ogni individuo è potenzialmente educatore e educato...(pagina 164, 165)

Ricordiamo che siamo d'accordo con le teorie del movimento di Freinet: ci sembra che la scuola debba essere un luogo a disposizione di tutti, accessibile a tutti. La televisione, la famiglia e la strada sono dei luoghi educativi che non devono essere sottostimati. Inversamente, la classe deve essere un luogo di vita reale dove

L'apprendimento ha tanta forza quanto quella della televisione e il desiderio di essere lì deve essere confrontabile al desiderio di esser in famiglia. L'insegnante si serve dell'istruzione come di un “*mezzo assieme ad altri per educare i bambini alla pratica collettiva, alla tolleranza, alla tolleranza culturale*” e allo “*spirito critico decentrato*”, all'iniziativa individuale e collettiva, per la comunicazione, per comprendere e creare collettivamente la trasformazione del reale presente, per risvegliare il desiderio di sapere e di aiutare a sapere quello che si vuole sapere, per essere fino alla fine dei propri giorni degli allievi e degli insegnanti e avere dei comportamenti democratici responsabili...”(pagina 167)

3.3. Brani tratti da *Le cercle des savoirs reconnus*

Le parti scelte e tradotte da questo libro vogliono evidenziare come l'auspicato riconoscimento di saperi multipli e la loro circolarità in spazi e tempi includenti l'apprendimento attraverso lo scambio reciproco di esperienze, possa stimolare pratiche di autoformazione partecipata.

Dal capitolo 2: *Mettersi in movimento*

“... Le Reti devono sforzarsi di essere accessibili a tutti, e soprattutto a quelli che ne hanno raramente l'occasione, la possibilità di rispondere ai propri bisogni di formazione; coloro che, d'altronde, non sono mai sollecitati per le loro ricchezze.

In questa prospettiva, la più grande elasticità accompagna le modalità di entrata e di partecipazione: non c'è contratto che rinchiuderà in un qualcosa di dovuto, in un obbligo, in una costrizione. Se in seguito alla decisione di entrare in uno scambio si prende un impegno, non lo si prende che riguardo a se stessi e dei compagni di scambio, senza dover rendere conto ad altri o ad una istituzione. Alla rete non si esprime che il desiderio di partecipare senza alcun bisogno di giustificazione, di proporre una offerta o di sottoporre una domanda di uno o di più saperi...”(pagina 26)

Dal capitolo 3: *Navigatori nei saperi*

Sdrammatizzare il sapere è l'imperativo di questo capitolo, dove si evidenzia l'importanza dei saperi di ciascuno, e dell'azione valorizzante nel trasmettere la propria esperienza.

“ Leggere, far di conto, prendere i trasporti pubblici, fare il cous cous, giardinaggio, tessere, cantare canzoni folk, adoperare il computer, aggiustare l'auto, preparare una lista... La lista dei saperi scambiati in seno alla rete è tanto lunga che varia, ovvero infinita. Tutti i saperi hanno la loro ricchezza, la loro dignità, in quanto partecipano ugualmente alla costruzione della società umana. L'importante non è l'acquisizione di una verità unica, ma di avvicinare la complessità del reale mettendo in interazione la propria esperienza e quella degli altri nella prospettiva dell'avvenire all'elaborazione del quale ciascuno ha la sua parte nel presente. Ogni sapere non è immediatamente accessibile a tutti, non ha la stessa utilità per tutti: ogni sapere non si acquisisce alla stessa maniera e allo stesso ritmo per ciascuno. Tuttavia ciascuno possiede dei saperi utili e interessanti per gli altri e di conseguenza per la società e ciascuno è suscettibile di trasmettere il proprio sapere. Trasmetterlo è comunicarlo, aiutando l'altro ad appropriarsene”...(pagina 41)

Ognuno detentore e responsabile di saperi

“ I dispensatori abitualmente riconosciuti di saperi sono le istituzioni di insegnamento: la scuola, il liceo, l'università, gli organismi di formazione continua. Fuori da questi luoghi è difficile persuadersi che si possono acquisire dei “veri” saperi, salvo a dirsi esplicitamente autodidatti. Ma se questa qualità è meritoria, non cambia fundamentalmente lo sguardo sui saperi né sui metodi di acquisizione. Si cerca sempre di quantificare, di scegliere in un quadro teorico qualunque sapere per darsi il diritto di chiamarlo così. Il sapere concreto acquisito nella vita quotidiana è come l'aria che si respira, ma non ci si pensa, non se ne tiene conto!

La scuola ha anche monopolizzato il diritto di insegnare, negandolo alle famiglie: non si constata frequentemente che i ragazzi rigettano quanto appreso dai genitori con la scusa che ciò non corrisponde esattamente a ciò che è stato detto dal maestro? Allo stesso modo la scuola non riconosce facilmente il sapere utilizzato dai giovani nella vita quotidiana...(pagina 44)

... Uno degli obiettivi essenziali delle reti è che ciascuno prenda coscienza che ha dei saperi nonostante la società non sappia spesso riconoscerli e prenderli in considerazione: saperi cognitivi ma anche saper fare e semplicemente saper essere: uscire dall'autodenigrazione del “io non so niente”, rampa di lancio verso l'acquisizione di nuovi saperi.” (pagina 45)

Dal capitolo 4: *L'etica della solidarietà*

Ho scelto questa parte del testo succitato perché chiarisce il concetto di *democrazia dei saperi* caro all'autrice del libro. Con il sottotitolo *i saperi non si misurano gli uni sugli altri*, Claire Héber-Suffrin indaga nelle azioni delle reti, la reciprocità come dono e apertura all'altro.

“I principi fondatori delle R.E.R.S. si iscrivono in un'etica al centro della quale c'è l'essere umano. Si fondano sul rispetto assoluto della libertà e della dignità della persona. Si tratta, secondo la distinzione fatta dal pensatore indiano Aramtya Sen, di una libertà positiva che “dà la possibilità reale di condurre la vita che si è scelta” in contrapposizione alla libertà negativa, semplice assenza di ostacoli. Questa etica riguarda innanzitutto la parità: una persona è portatrice di un sapere e questo sapere è riconosciuto dello stesso valore degli altri: non è gerarchizzabile né valutabile secondo una griglia universale. Nel corso dell'evoluzione di una persona uno stesso sapere ha più valore nel momento in cui viene dato che in un'altra circostanza... (pagina 61)

Non ci sono piccoli saperi e grandi saperi, i saperi nobili da una parte (scolastici, universitari, intellettuali) e i saperi secondari dall'altra parte (saperi tecnici, manuali, saper fare, saper essere)...” (pagina 64)

La reciprocità, motore dell'azione collettiva

“La reciprocità è dunque una dimensione essenziale dell'esperienza delle Reti. ... In un senso etico reciprocità significa che, portatore di saperi, io sono anche richiedente di sapere e dunque io non sono né inferiore né superiore agli altri, che ciascuno ha una ricchezza da condividere. Insomma che io sono attore-autore che agisce con altri attori-autori per la nostra trasformazione comune... (pagina 66)

Storie di vita ed esperienze che si tessono

La reciprocità proposta nelle reti è una reciprocità generale: cioè che funziona in maniera circolare e non binaria. E' un principio che favorisce la circolazione dei saperi, la diversificazione degli scambi. Permette ugualmente di trovare le affinità possibili e di creare delle relazioni adattate e di allargare i campi di saperi proposti. All'interno di una somiglianza con l'altro, che procede con la stessa etica, favorisce la differenziazione. .. (pagina 68)

Dono, contro-dono

La reciprocità dal punto di vista dell'etica implica la gratuità, l'assenza di rapporti di denaro negli scambi. Non ci sono dunque né ricchi né poveri, non esistono dei

diritti d'entrata e il livello di vita non viene tenuto in considerazione per prender parte alle Reti: ...la reciprocità è un dono sotto forma di una catena di azioni indissociabili, che costituisce un tutto indivisibile. Il primo elemento della catena è il dono iniziale, che è un atto libero, un'offerta scelta in piena libertà. Ma perché possa esistere in quanto dono deve essere accettato, accolto altrettanto liberamente. In virtù della reciprocità, che è per noi fondamentale, questo dono ricevuto creerà un "contro-dono", che allo stesso modo, dovrà essere accettato per poter essere...(pagina 72)

Nelle R.E.R.S. il dono di ogni offerente è ricevuto in maniera attiva, poiché colui che lo riceve è a sua volta offerente, sa quello che significa questo dono, al di là del sapere trasmesso..."(pagina 74)

Dal capitolo 7: *Apertura per il seguito*

*"L'esperienza non è né realtà né chimera.
Essa è come i sentieri: sulla terra non
c'erano sentieri; essi sono stati tracciati da
un gran numero di passanti.
(Lu Xun, il paese natale)*

Nella nostra società contemporanea, la comunicazione è affare da professionisti; il tessuto sociale si disgrega poco a poco, mentre si afferma un sistema di società a "due velocità", dove una minoranza di élites detiene il sapere (il sapere sempre più sofisticato delle nuove tecnologie) e il potere, ed una maggioranza sempre più tenuta a distanza dalle decisioni che interessano la società nel suo insieme. Le relazioni fra le persone ed i gruppi sociali si distendono sempre più, i servizi che una volta erano degli atti naturali di solidarietà divengono delle attività commerciali, monetizzate, per compensazione degli impieghi produttivi che la tecnologia moderna ha fatto sparire.

In questo contesto le *Reti di scambio reciproco di saperi* portano un progetto di trasformazione sociale sia utopico che realista, supportato inoltre tanto dalla riflessione teorica quanto dalla sperimentazione pratica.

Ogni persona umana, per il sapere che detiene e la capacità di apprendere che questo sapere le dà, è riconosciuta adatta a contribuire, in interazione con tutte le altre intelligenze aperte a questo stesso riconoscimento, alla trasformazione delle regole del gioco e all'affermazione del loro ruolo nell'evoluzione della società. Ogni

persona è chiamata a farsi di volta in volta pratica e teorica perché la società non può essere opera comune finché ci sono da una parte quelli che “pensano” e dall'altra quelli che “fanno”.

Far circolare i saperi, moltiplicare gli incontri con il sapere, incoraggiare il desiderio di imparare, di conoscere, tutto questo deve contribuire all'impegno di cittadini responsabili per un allargamento della democrazia in tutti i domini della vita sociale. Non si tratta di costruire una “oasi di pace e di circolazione dei saperi” in seno ad una società senza che essa non sia toccata nella sua logica d'esclusione. Non si tratta di decidere per l'individuo dei suoi impegni nella società. Si tratta ad un primo livello di rompere l'isolamento, di restaurare dei legami sociali laddove non ne esistono praticamente più, attraverso la mediazione del sapere. Poi, a livelli sempre più complessi, di mettere in relazione le intelligenze affinché tutti possano accedere alla libertà di sapere, di agire e di decidere insieme il loro avvenire.” (pagina 95)

3.4. Brani tratti da *Apprendre et être citoyen*

L'applicazione del metodo delle reti di scambio reciproco di saperi nella realtà di un quartiere della periferia di Parigi, porta l'autrice di *Apprendere ad essere cittadini* ad inevitabili osservazioni sulla partecipazione della popolazione alle scelte politiche e sociali di governo del territorio. La sintesi sottostante mostra il legame che unisce la scelta professionale di sperimentare un nuovo metodo pedagogico, all'impegno civico, nel ruolo di costruttori della propria cittadinanza .

Lo sviluppo delle potenzialità di ognuno e di tutti nella prospettiva della cittadinanza.

“Dapprima poniamo questo postulato: non c'è una cittadinanza specifica degli adulti, dei giovani, dei poveri o dei ricchi o di una qualsiasi categoria di persone. Ci sono solo condizioni differenti, campi differenti di esercizio della cittadinanza, una progressione e delle tappe differenti e forse personalizzate verso un uso autonomo dei mezzi che dà la cittadinanza.

Affermiamo quindi questa convinzione: non è solo questione di preparare i cittadini di domani, (in particolare i bambini) e di proiettare la cittadinanza in un avvenire più giusto (in particolare per i più sfavoriti), ma c'è urgenza di costruire in comune dei progetti, delle situazioni e degli strumenti, delle attitudini che permettano a tutti di esercitare, da ora, la loro cittadinanza, una cittadinanza in corso di apprendimento...(pagina 1)

Ma io formulo ora un'ipotesi, fondata sulla mia esperienza nelle R.E.R.S. e dalla mia pratica di insegnante: ci sono delle dimensioni fondamentali identiche, delle condizioni fondatrici simili che permettono l'apprendimento, sviluppano le potenzialità di tutti e la cittadinanza attiva..." (pagina 3)

Qualche dimensione identica della cittadinanza e dell'apprendimento.

A) *La parità:* non posso considerarmi completamente cittadino, se altri si considerano o sono considerati sotto-cittadini. Per prima cosa bisogna restituire questo valore perso, socialmente o individualmente alle persone che non sono state capaci né di imparare né di essere cittadini...(pagina 4) E se essere cittadini e formarsi fossero due forme di linguaggio insieme intimo e sociale, entrambe fondate sull'esigenza di parità? ... Paulo Freire dice che la relazione d'istruzione (da insegnante ad allievo) non dà dipendenza se si riconosce nell'altro un proprio pari ... (pagina 6)

B) *La responsabilità.* Noi sappiamo che essere responsabili è rispondere dei propri atti, dei progetti comuni, delle proprie parole...Saper imparare è fondato sulla capacità di rispondere alle proprie mancanze rese coscienti, e di non lasciarsi bloccare dalle proprie incapacità o sconfitte....(pagina 8)

C) *La reciprocità.* La regola del gioco della reciprocità permette ad ognuno di esercitare uno dei suoi diritti di cittadino: portare il proprio contributo positivo al bene comune, domandare ed ottenere risorse della società di cui è membro, e proporre e portare le proprie risorse alla stessa...Se questo diritto esiste per un individuo, esiste per tutti ed ognuno non è più un semplice ingranaggio, ma un individuo che, con gli altri fa funzionare la società. ... La moltiplicazione e la diversificazione delle esperienze invogliano a trasformare la propria situazione...(pagina 8)

D) *La corresponsabilità e la mutua responsabilizzazione.* Dobbiamo concepire dei "fare-società" e dei sistemi di apprendimento da costruire in comune; non per gli altri, non con gli altri, ma insieme...Non c'è responsabilità senza mutua responsabilizzazione: questo abbiamo vissuto, sperimentato, capito nelle classi cooperative, nelle R.E.R.S., nelle creazioni collettive che rispettano ogni persona come soggetto-attore, attore, creatore... (pagina 10)

E) *La libertà.* Per apprendere, per decidere, scegliere, creare, bisogna poter provare, domandare, sperimentare, sbagliare, continuare e fermarsi, avanzare e indietreggiare, sapere e non sapere. Non esiste apprendimento o creazione sociale

senza diritto alla prova, il diritto di non essere bloccato dai propri errori, il diritto di sbagliare per imparare...(pagina 14)

F) *Il potere*. Se la cittadinanza può essere definita sia come affermazione dei diritti del cittadino nei confronti di un potere forte (democrazia rappresentativa) sia come realizzazione di istituzioni atte a prendere delle decisioni collettive (democrazia partecipativa), e se queste due dimensioni sono interattive, allora ci si può augurare che si sviluppi maggiormente il nostro potere di agire e di aver peso in quello che ci riguarda, nel sistema di apprendimento come nella nostra vita sociale...(pagina 15)

G) *Il territorio*. Essere cittadino è “abitare” la città, la classe, la scuola, il paese, il pianeta. Intendiamo abitare nel senso di “fare territorio” con gli altri, all’interno di un sistema aperto... La cittadinanza e l’apprendimento hanno un legame con la territorialità: si sviluppano le conoscenze sul territorio nel quale si vive, si cresce, si crea una storia, e così lo si adotta (e lo si adatta), lo si crea (e lo si crea con gli altri), lo si sviluppa (e lo si apre agli altri)... (pagina 19) Ma cittadinanza e apprendimento sono ugualmente i frutti della capacità di abitare se stessi e le proprie capacità, territori in permanente elaborazione...(pagina 20)

H) *Produrre sensatamente; il potere di pensare*: ... Le R.E.R.S. ci hanno permesso di capire l’urgenza di richiamare l’intelligenza di tutti... Essere cittadino è voler capire senza affidarsi sempre agli altri...(pagina 20)

I) *Ogni cittadino è un soggetto sovrano e solidale*... Nel libro *Lettera ad una professoressa*²¹ dei bambini di Barbiana si legge: “rendiamo sovrani i nostri bambini”: sovrani, cioè soggetti liberi, attori, autori coscienti e solidali. Si tratta di contribuire ad una dinamica di cambiamento e di crescita di se stessi, con altri aventi al stessa visione della società...” (pagina 21)

3.5. Conversazione sul metodo con Claire Héber-Suffrin

Durante il tirocinio da me svolto in Biblioteca nella primavera del 2001 (vedi il Capitolo 6, Un’esperienza di applicazione del metodo in biblioteca) ho avuto l’opportunità di intervistare Claire Héber –Suffrin. L’intervista da me condotta si è svolta presso la Biblioteca di Grisignano di Zocco, aperta ad un pubblico selezionato di educatori e formatori. Il tema dell’intervista riguardava le applicazioni del metodo di scambio dei saperi nella scuola. L’intervista voleva soprattutto

²¹ Milani don L, *Lettere ad una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1996.

mettere in risalto il ruolo dell'insegnante come guida nel mondo complesso dei saperi. La molteplicità delle fonti, la forma articolata costitutiva di nodi (incontri-esperienze personali) fondamentali specie nell'infanzia e la non esclusività di un sapere su un altro sono il filo conduttore dell'intervista.

Domanda: ci sono dei ruoli nella rete?

In ogni gruppo sociale ci sono dei ruoli, ci sono ruoli gerarchici verticali o orizzontali, rigidi o sciolti; per esempio se in un gruppo una stessa persona ha lo stesso ruolo per dieci anni quel gruppo allora non è una rete. Io penso che si può sapere se un'organizzazione è vivente quando è capace di moltiplicare i ruoli, di inventare sempre nuovi ruoli.

Se qualcuno cerca di avere un ruolo centrale è un'organizzazione chiusa e che rischia di morire, ci sono invece una molteplicità di esseri centrali: lo spirito dell'organizzazione in rete esiste se c'è una molteplicità di centri, ovvero una molteplicità di modalità di essere centrali.

E' un'organizzazione in rete se è un'organizzazione in cui ogni persona, ogni gruppo è centralmente interessante là dove è centralmente interessato. La rete sarà vivente se tutte le persone della rete possono dire che tu sei importante, tu sei centrale rispetto al tuo interesse. Nessuno può prendere il tuo posto, nessuno può avere il tuo stesso ruolo, il tuo ruolo è l'incontro tra te e l'organizzazione, fra te e gli altri.

Quello che ho appena detto è tra le cose più difficili da realizzare nella rete di cui faccio parte, e nella rete di reti; bisogna sempre lavorare su questo punto perché fin da piccoli abbiamo imparato la competizione, dunque il ruolo dell'altro ci sembra più riconosciuto, ci fa voglia e quindi vogliamo il ruolo dell'altro, invece di ricoprire il ruolo che corrisponde alla bellezza interiore di ciascuno; in questo senso non possono non esserci ruoli. Qualcuno avrà ruolo di mediatore, di testimone. Ognuno deve poter cambiare ruolo; è un'organizzazione democratica se effettivamente ognuno ha un ruolo, non ci può essere organizzazione dove ci sono animatori e utenti: non vedo perché io dovrei fare vivere gli altri, altrimenti ci facciamo vivere tutti. Questo è molto difficile, molto complesso da spiegare.

Io penso che la cooperazione non l'abbiamo imparata e non sappiamo che il saper cooperare è un sapere che si può imparare, non siamo definitivamente votati alla competizione. Quando apprendiamo dei saperi, delle conoscenze impariamo anche i sistemi nei quali siamo.

Nella scuola sfortunatamente i bambini e i ragazzi imparano di più la competizione che la cooperazione; si impara ad avere ragione sugli altri, piuttosto che ascoltare se anche l'altro ha un po' ragione, non si impara ad aver voglia che l'altro riesca, si impara che ci sono dei primi, ci insegnano che è normale che dopo ci siano delle élites, si impara che ci sono degli ultimi, quelli che non servono a niente, che non possono portare niente, dunque essi imparano che non potranno mai portare niente alla società, e imparano che la società non può aspettarsi niente da loro. Imparano a non essere aspettati da nessuna parte e imparano che è normale così; e gli altri in alto non sanno che possono arricchirsi da quelli che hanno messo in basso.

Altra cosa: non si impara che è molto più efficace imparare cooperando piuttosto che da soli e si impara che qualcuno non avrà alcun ruolo.

Domanda: Non siamo noi a decidere di avere un ruolo ma c'è chi ci assegna un ruolo...

Questo è difficile, complicato, perché non può essere solo spontaneo ma bisogna organizzare delle situazioni: un educatore, un insegnante non deve cercare di agire perché vuole trasformare l'altro, trattarlo come un oggetto, ma può trasformare se stesso e trasformare le situazioni; creare le situazioni che fanno emergere il meglio dell'essere umano. Non so quello che sarei stata se avessi avuto vent'anni nel 1939, perché in quell'epoca ci sono state delle situazioni che hanno fatto emergere il peggio in certi esseri umani; la rete permette di far emergere il meglio di ciascuno e il meglio delle situazioni.

Il principio di base della rete è che siamo tutti, ma proprio tutti sapienti e ignoranti; sappiamo tutti tante cose ma siamo tutti ignoranti di tante cose, e della stessa cosa siamo sapienti e ignoranti; siamo sapienti e ignoranti ma non delle stesse cose e siamo anche spesso ignoranti dei nostri saperi. Abbiamo bisogno dell'altro per capire quello che sappiamo, noi siamo ignoranti delle nostre ignoranze: più impariamo e più scopriamo le nostre ignoranze.

Al contrario meno abbiamo imparato, meno sappiamo di sapere e meno possiamo immaginare le nostre ignoranze; abbiamo fatto dell'ignoranza un'occasione di umiliazione e di dominazione, però io dico che si può fare dell'ignoranza una ricchezza a condizione che le persone siano tutte e due le cose, cioè sapienti e ignoranti insieme.

Dire insieme "io so e non so" è una situazione di parità: questa situazione di parità è possibile solo perché siamo diversi, sennò si potrebbe paragonare l'uno all'altro.

Questa constatazione sembra ovvia ma evidenzia ciò che molti hanno dimenticato e cioè che i saperi sono stati molto gerarchizzati.

Se siamo tutti sapienti e ignoranti possiamo tutti costituirci come offerenti o richiedenti di saperi; si può cambiare la parola, si può parlare di *proporre* anziché offrire e di *cercare* anziché chiedere se le parole possono creare problemi.

La cosa interessante è che si può chiedere solo un sapere che si cerca: il problema della scuola è che si danno agli allievi delle risposte a domande che non hanno fatto e che a scuola chi fa le domande non è chi non sa, ma chi sa. Quindi bisogna cambiare la disposizione interiore dell'allievo.

Ho lavorato quindici anni come insegnante fino al 1976 e la rete è nata partendo dalla mia classe: c'era appeso al muro tutto il programma scritto non con le parole dell'istituzione, ma con le parole che i bambini potevano capire e i bambini guardavano ... e cambiava del tutto l'atteggiamento quando i bambini dicevano: "Voglio imparare la divisione con due numeri". Erano sulla strada di una richiesta di saperi.

Se scegliamo di essere offerenti o richiedenti a livello dei ruoli, diventiamo allo stesso tempo insegnanti e allievi ma non delle stesse cose e non l'uno contro l'altro. Dentro a un gruppo, una società, un collettivo insegnando il proprio sapere ognuno scopre che egli stesso è interessante per il collettivo e ognuno sa che chiedendo può ricevere delle risorse dal collettivo: per me è un fondamento della società che ognuno porti il suo contributo positivo alla società, in questo caso con il suo sapere e ognuno può contare sulla società per trovare le risorse di cui ha bisogno.

I due ruoli di base insieme non possono garantire che non si riprodurranno mai situazioni di dominio dell'uno sull'altro. La storia del ventesimo secolo ha mostrato in modo terribile che quelli che erano oppressi sono diventati oppressori. Io penso che il fatto di avere due ruoli nello stesso tempo sia importante: quando nella rete ogni persona è nello stesso tempo offerente e richiedente succede che ognuno mette nel suo ruolo anche l'esperienza dell'altro ruolo e anche quello con cui lavora ha pure lui l'esperienza dell'altro ruolo.

C'è un dialogo interiore: quando sono insegnante insegno e tengo in memoria le mie reazioni e le vostre per quando io stesso sarò allievo. Per esempio se tu Franca insegni italiano e quello che facciamo insieme mi piace, lo tengo in memoria come esperienza positiva che mi servirà; se non mi piace, lo tengo come esperienza positiva per stare attenta e quando sarò nell'altro ruolo oserò dirti: "Non è così che voglio imparare, so che si può imparare in un altro modo".

In più il terzo ruolo viene proposto a tutti: è il ruolo di organizzare il sistema. Supponiamo che Didier voglia imparare la psicologia cognitiva: fa la sua richiesta a Chiara che accetta di insegnare, cioè di passare dei segni, Mariano che nella rete è offerente e richiedente organizza la messa in relazione ricoprendo il ruolo di essere garante che ognuno ascolterà e sarà ascoltato a livello di competenza nel modo di lavorare insieme. Se ogni persona della rete può avere queste esperienze di richiedere, offrire e di mettere in relazione allora ci sono maggiori garanzie per evitare situazioni di dominio.

Domanda: Quale sarà la prospettiva per il prossimo futuro?

Una strada come quella degli scambi di saperi è tanto più necessaria ora che le nuove tecnologie si sviluppano: si dimentica che l'apprendimento è anche una relazione e che internet è un favoloso luogo di informazione, ma che può essere un'occasione di formazione solo per chi ha moltissima esperienza di autoformazione. Anch'io lavoro molto in Internet, ma si comincia a farne un mito, si sa che per imparare a un certo punto c'è sempre bisogno di lavorare con qualcuno per scoprire le proprie capacità di parlare e per fare della reciprocità. Una dimensione essenziale è la parità, necessaria in uno stato democratico. In democrazia ogni persona è un voto e ci sono sempre più persone in democrazia che sono senza voce-voto.

Per imparare bisogna essere in situazione di parità umana.

I ricordi di formazione che abbiamo e i momenti in cui abbiamo imparato bene spesso erano situazioni in cui c'era rispetto, soprattutto quando eravamo bambini. Per esempio quando la maestra ci crede capaci di essere bravi in matematica si diventa capaci: parità umana vuol dire mutuo rispetto. Ciò fa sì che quello che si dice all'altro posso dirlo a me stesso: qui adesso siamo in relazione di parità è vero? Quello che vi dico, se vi interessa, vi fa pensare da voi stessi nella vostra testa, non pensate con le mie parole ma con le vostre: sto per dire delle parole grosse. La parità permette che una parola *interpersonale* si trasformi in parola *intrapersonale*. Imparare dei saperi, sapere una parola è prendere la parola dell'altro e riformularla a se stesso.

Questa reciprocità è necessaria per imparare anche perché questa reciprocità non si può calcolare; io posso insegnare a qualcuno a tessere per tre anni o tre mesi, e ciò non si quantifica, non si può quantificare sempre tutto, anche il dono è importante e la reciprocità è un cammino pedagogico. Quando si chiede a un bambino di essere

tutore di un altro bambino è quello che è tutore che progredisce di più nell'imparare. Tutti gli insegnanti che ho incontrato dicono che il bambino che è tutore progredisce di più nella materia dove è tutore: se ciò è vero perché tutti i bambini non sono tutori in tutte le materie?

Se avete intenzione di insegnare, di essere offerenti ci sono tre momenti in cui imparerete:

- prima di incontrare l'altra persona perché dovete ritornare sul vostro sapere, dovete riattivare il sapere, rifare la strada che avete fatto per imparare ma al contrario, cioè integrando quello che avete imparato da quel momento;
- secondo quando insegnate all'altro perché dovete riformulare, precisare, esplicitare, razionalizzare il vostro sapere;
- terzo quando gli altri vi faranno delle domande. La domanda dell'altro vi fa vedere il vostro sapere da un altro punto di vista, vi richiede di precisare una formula; così vi accorgete delle vostre ignoranze quando non sapete rispondere.

Un esempio concreto. Mia sorella che insegna il francese e una sua collega hanno sviluppato nella loro scuola delle reti di scambio di saperi: Jacqueline, professoressa di francese, chiede nella rete lo spagnolo (non ha mai studiato lo spagnolo e vuole impararlo) e una delle sue allieve offre lo spagnolo nella rete. Si vedono fuori della scuola l'allieva offre lo spagnolo alla sua professoressa e un giorno la professoressa dice all'allieva Maribel: "Non capisco gli accenti " e l'allieva dice: " Proprio quello che temevo! Non li so neppure io! Vado a informarmi e vi rispondo tra una settimana". Nel frattempo è andata a trovare il suo insegnante di spagnolo e a chiedergli: "Voglio imparare bene gli accenti perché devo insegnarli". Quella volta ha ascoltato in un altro modo, prima non era mai riuscita ad imparare gli accenti e così la volta successiva ha dato la risposta giusta. L'allieva ha chiesto all'insegnante di francese a cui insegnava lo spagnolo: "Ma succede anche a voi di non saper rispondere a delle domande che fanno gli allievi?" perché non gli sembrava possibile e l'insegnante ha risposto: "Certo!" vale a dire che anche il professore a volte è ignorante nella materia in cui insegna. L'allieva chiede: "Ma allora come fate?" e la professoressa "Proprio come voi, se ne riparlerà la prossima volta e nel frattempo vado a imparare". Credo che la reciprocità sia una strada pedagogica efficace.

Altre due insegnanti hanno organizzato una rete nella loro scuola, costituendo l'équipe di animazione della rete formata da insegnanti, genitori e allievi; hanno trasformato anche il corso di spagnolo per i ragazzi di 13-14 anni.

La grammatica è noiosa e si sono dette: “Intanto possiamo cambiare la maniera di insegnarla perché non si può far peggio di così”. Allora i ragazzi hanno chiesto di avere due ore di grammatica di seguito contemporaneamente in due classi parallele e hanno aperto le porte tra le due classi, hanno messo gli allievi insieme e hanno fatto scrivere a tutti gli allievi che cosa sapevano insegnare e che cosa volevano imparare. Hanno fatto poi dei gruppi e hanno organizzato la messa in relazione in modo che ognuno ascoltasse l'altro, perché quello che offre deve incominciare con l'ascoltare quello che l'altro richiede, al contrario dell'abitudine scolastica. Dopo due ore quando è suonata la campanella i ragazzi hanno detto: “Come...già... così presto?”. Non serve capire perché la grammatica interessa: sono state organizzate insieme le due classi perché è più facile che due professori gestiscano due classi piuttosto che un insegnante da solo organizzi un unico corso.

Ci sono esempi nella scuola anche per i bambini della scuola elementare. Valerie usa una pedagogia multipla con momenti di pedagogia differenziata individualmente, momenti di lavoro di gruppo e momenti di scambi reciproci di saperi e in tutti gli altri momenti i bambini imparano a scrivere e a nominare i propri saperi. I professori sono costretti a valutare, ma prima delle valutazioni Valerie organizza un mercatino dei saperi e i bambini sanno che hanno ancora la possibilità di imparare attraverso degli scambi. In questo modo ogni bambino ha la possibilità di non fallire la prova di verifica.

In altri ambiti sempre all'interno della scuola ho degli esempi molto interessanti. Una ispettrice delle scuole elementari, che come tale da noi ha anche la funzione di formatore, tre volte all'anno deve organizzare conferenze pedagogiche cui gli insegnanti sono costretti ad andare (è una regola che non ha senso) anche se si rendono conto che non servono a niente.

Questa ispettrice che conosce le reti propone agli insegnanti di fare richieste e offerte sul modo di insegnare e per ottenere questo deve scuotere molto gli insegnanti perché di solito loro non parlano mai di quello che fanno. Quando riescono bene non lo dicono perché hanno paura che si dica che sono secchioni; quando sono in difficoltà non lo dicono perché hanno paura di essere svalutati e siccome si parla spesso di violenza, di fallimento della scuola e spesso succede che si accusano gli insegnanti, loro stessi si svalutano.

La direttrice ha cominciato a dire: “Tutti voi riuscite bene in tante cose” e ha cercato di far esprimere loro quello che sapevano come per esempio spiegare bene un argomento di grammatica, l'educazione all'ambiente ecc. Dopo ha chiesto quello che

desideravano imparare o che sapevano fare meglio; ha soppresso le conferenze pedagogiche e ha organizzato 350 insegnanti in scambi reciproci di saperi.

Un altro ispettore ha fatto la stessa cosa e per dodici anni, adesso è in pensione, è stato responsabile di 39 scuole. Nel 1989 (l'allora ministro dell'educazione nazionale aveva fatto una legge perché si facessero dei progetti nella scuola) si trovava davanti a questa situazione di difficoltà: nella scuola tutto quello che viene dall'alto si fa finta di farlo e quelli che sono in alto non ascoltano mai quelli che sono in basso. L'ispettore aveva una legge da far rispettare così ha chiesto che ogni scuola, prima di fare il progetto scolastico, riflettesse su quello che gli insegnanti sapevano fare in quella scuola e che essi stessi costruissero un progetto che si basasse su ciò che si sapeva fare bene in quella scuola.

Poi ha detto: "Per realizzare questo progetto che cosa non sapete fare?" Sono nati così gruppi pedagogici di una scuola che facevano scambi con altre scuole; una scuola, che faceva funzionare un centro di documentazione, offriva di insegnare come si fa un centro di documentazione e lì si è sperimentato che quando si offre il proprio sapere non si perde nulla, anzi offrendolo ci si arricchisce.

Purtroppo abbiamo tutti dei conti in sospeso con la scuola e abbiamo delle difficoltà con la scuola, ma non bisognerebbe cercare di cambiare le persone, ci sono anche delle buone relazioni, non solo dei problemi; bisognerebbe considerare le persone come delle possibilità, l'altro è una risorsa, avendo la fortuna e l'opportunità di incontrare una persona.

Vi voglio dare un esempio che ho vissuto a scuola. All'inizio dell'anno la direttrice portava nella mia classe dei bambini che avevano delle difficoltà dicendo: "Voi con la vostra pedagogia..." e questa affermazione io la sentivo come un complimento, ma voleva anche dire che c'erano dei bambini già categorizzati a sette, otto anni.

Un giorno è arrivata nella classe Brigitte che aveva vissuto delle cose terribili, credo che nessuno tra di noi sarebbe potuto resistere, come è riuscita a resistere questa bambina, con quello che ha vissuto. E la sua resistenza si manifestava con una resistenza fisica: era sempre agganciata ai tavoli e voleva lavorare solo con me: io avevo 30-35 allievi e nella classe cooperativa, poiché seguivo la pedagogia Freinet, i bambini volevano andare ad aiutare Brigitte ma lei li picchiava. Aveva dentro di sé una grande violenza che probabilmente era molto inferiore a quella che aveva subito lei, ma di cui si era dimenticata, la violenza dell'esclusione, dell'umiliazione ... e un giorno che la direttrice è venuta per sganciarla con la forza dal tavolo, la bambina ha rotto il polso alla direttrice.

Io mi chiedevo come potevo fare per aiutare questa bambina ed era un mio grande pensiero. Una volta siamo andati in settimana bianca e alla sera si è fatta una veglia attorno al fuoco. In una stanza grande c'erano bambini che giocavano a carte, altri che giocavano o ballavano e di colpo – silenzio - e quando un'insegnante sente un silenzio che non ha richiesto significa sta succedendo qualcosa: Brigitte si era messa a ballare e gli altri bambini ballavano intorno a lei, questo quadro era molto bello e molto emozionante.

Ho detto a Brigitte che avevo trovato quel ballo molto bello ma non per valorizzarla, perché quando si cerca apposta di valorizzare qualcuno è come se fossimo noi a dare valore a quella persona, ma io parlavo di me e così senza pensare (perché io penso sempre dopo a quello che faccio) ho detto: “Hai molto talento ma non basta, devi imparare la tecnica. Ti faccio una proposta: trovo un corso di danza - sapevo di poterlo fare perché conoscevo degli insegnanti - devi imparare la danza fuori della scuola e quello che impari fuori della scuola poi lo insegni a noi per fare lo spettacolo a fine anno”.

Non avevo nessuna intenzione pedagogica, sapevo soltanto che il talento di quella bambina era importante. E quello che mi ha sorpreso è che il giorno dopo quella bambina ha accettato di lavorare nella classe. Non dico che succede sempre così, non sono miracoli, ma trovo che è importante capire perché funziona e vedere che Brigitte ha cambiato il suo atteggiamento mi ha fatto prendere coscienza che il suo modo di attaccarsi al tavolo era una buona reazione. Eravamo noi che avevamo una cattiva reazione nel volerla aiutare, solo aiutarla e mi sono detta che doveva risultare insopportabile essere sempre quello che viene aiutato. Ero una giovane insegnante e mi ero promessa che mai più avrei accettato una situazione in cui una bambina poteva solo essere aiutata perché c'è sempre qualcosa che lei poteva dare. Non sapevo veramente bene quello che facevo, ma ho seminato il seme della dignità e lo posso dire perché conosco ancora Brigitte e so quello che è diventata e lei parla dei due anni che ha passato in questa classe dicendo che sono quelli gli anni in cui si è costruita.

Ho fatto esperienza della rete nella scuola con tre classi di allievi che ho tenuto tre anni di seguito e con allievi che ho tenuto per due anni di seguito; quando ho scritto il mio primo libro *L'école éclatée* mi sono detta: “Questa avventura non l'ho compiuta solo io, gli allievi hanno avuto altrettante idee”.

Per esempio durante una settimana bianca gli allievi hanno avuto l'idea di non fare come sempre una specie di scheda ma di andare direttamente dagli agricoltori a

chiedere che spiegassero il loro lavoro: hanno chiesto loro di venire in classe a spiegare e, visto che un contadino ha accettato, hanno chiesto a tutti gli altri del paese di venire in classe a insegnare quello che facevano. I bambini hanno raccontato e scritto tutto quello che hanno imparato nella settimana bianca per realizzare in seguito una mostra in città.

Sono tornata pensando a due allievi che non riuscivano a sbloccarsi in matematica, così durante l'orario scolastico li ho mandati dal libraio a comprare i libri, così dovevano imparare a calcolare il se il resto era giusto. E' incominciato così e poi gli allievi sono andati in giro a fare delle esperienze da professionisti il cui lavoro ritenevano interessante. I bambini scrivevano molto perché avevano molto da dire e raccontavano tutto quello che facevano.

Dopo qualche anno ho scritto ai miei ex-allievi per avere loro notizie: una ventina di lettere sono ritornate perché avevano cambiato indirizzo, ma non ce n'è stato uno che non abbia risposto cinque anni, sette e nove anni dopo la prima classe. Qualcuno è venuto anche con i figli e tutti quelli che hanno ricevuto la lettera sono venuti a trovarmi; li ho organizzati in piccoli gruppi per le interviste che poi ho messo nel libro. Vuol dire che qualcosa è successo ma non dipendeva solo da me anche se non voglio minimizzare il mio ruolo: è stato realizzare una rete che funzionava in modo diverso una rete di mutua riconoscenza.

Il fatto che abitavo nello stesso quartiere dove abitavano gli allievi non era soltanto ricoprire un ruolo, incontravo i genitori degli allievi e così cambiavano anche le nostre relazioni. È bene avere dei ruoli, alcuni ruoli sono protettori, non va bene però mescolare i ruoli: ma sono anche una persona, non soltanto un ruolo. Il ruolo può proteggere, può fare da schermo tra sé e gli altri. Spesso si tratta un allievo come un allievo e ci si dimentica che è anche un bambino.

L'avviamento a questa avventura per me è anche questione di carattere, quello che ho ricevuto dalla mia famiglia: le parole più usate da mio padre in tutto quello che ha scritto sono solidarietà e fratellanza. Personalmente sono molto ipersensibile e ho vissuto la scuola come luogo di umiliazione. Non voglio parlarne perché è troppo personale, mi sentivo allo stesso modo anche per gli altri e di conseguenza ho lavorato molto sull'umiliazione e sulla dignità.

Ho lavorato molto anche sull'apprendimento perché ricordo le emozioni provate quando un bambino che non capisce, non capisce e non capisce e poi tutto d'un colpo capisce: sia il bambino che l'insegnante avvertono contemporaneamente la

stessa emozione e per arrivare ad avere questa emozione vale la pena di lavorare tanto, non so se siete d'accordo.

Non si può costruire senza speranza; la realtà spesso non dà speranza, ci vuole una forte volontà per vedere tutto quello che funziona, che va bene e collegarlo.

Nel 1971 ho avuto la fortuna di partecipare ad un seminario con universitari che lavoravano intorno a un libro di Ivan Illich *Descolarizzare la società*: sono andata a questo seminario perché mio marito aveva visto l'annuncio sul giornale e durante tutto il sabato e la domenica mattina non avevo capito niente. Quando non si capisce si pensa di essere stupidi e avevo voglia di sparire sotto il tappeto, non dicevo niente e quando qualcuno mi parlava diventavo tutta rossa. A pranzo di domenica un mio vicino che conosceva mio marito mi ha detto: "E tu che cosa fai?". Molto impressionata dagli altri ho detto: "Sono istitutrice" e lui mi ha chiesto "Perché sei qui?" "Perché ho letto il libro". Gli ho parlato molto delle mie esperienze e gli ho raccontato della storia dell'idraulico e delle settimane bianche poi lui si è alzato, ha fatto fare silenzio e ha detto: "Tutto quello di cui noi abbiamo parlato in questo weekend lei lo fa nella sua classe allora vi chiedo di ascoltarla".

Io pensavo che quel che facevo fossero cose non proprio banali ma non così sorprendenti, la loro sorpresa mi ha fatto vedere la mia esperienza da un altro punto di vista. Io e mio marito siamo partiti da questo seminario con la testa in rivoluzione e per me ho ritrovato il filo rosso raccontando tutto quello che era successo, tutte le cose riuscite, e quando si ritrova questo filo rosso che collega le esperienze che testimoniano del valore di quello che abbiamo fatto, allora da lì si possono fare progetti. Subito abbiamo scritto un articolo come fanno le bambine nel cortile della ricreazione che dicono: "Diciamo che io sono una principessa e facciamo che tu sei un principe" e così mio marito ed io: "Diciamo che tra le classi si potrebbe scambiare, facciamo che tra scuole anche di diversi livelli si possano scambiare dei saperi, facciamo che tra la scuola e il quartiere si possono scambiare saperi, facciamo che la scuola potrebbe essere aperta il sabato, la domenica perché la gente venga a scambiare saperi, facciamo che possiamo associare la biblioteca, i commercianti, gli assistenti sociali, facciamo che un bambino che vuole imparare giardinaggio possa farlo durante il tempo della scuola".

Abbiamo scritto queste cose, le abbiamo mandate all'ispettore chiedendo un appuntamento, ero convinta che non mi avrebbe mai ricevuta, sicura che mi avrebbe detto che non l'aveva mai ricevuta e invece ci ha detto: "D'accordo". Abbiamo

applicato al progetto dei criteri di rigore a cui avevo già pensato e che mi hanno molto aiutato (mi ha aiutato il fatto che ero conosciuta come un'insegnante molto rigorosa e impegnata).

Attualmente, oltre ad essere responsabile pedagogica del M.R.E.R.S., faccio formazione all'università, preparo gli studenti a una laurea e li aiuto a scoprire il filo rosso che attraversa la loro storia e tutte le riuscite che hanno vissuto per costruire il loro progetto di ricerca. In ogni mestiere bisognerebbe cercare gli avvenimenti importanti, come quando si torna a casa e si dice alla propria moglie : “Mi è successo questo, te lo devo raccontare”. Non bisogna perdere questi gioielli perché sono quelli che permettono di costruire dei progetti.

Voglio concludere con una leggenda brasiliana che mi è stata raccontata e mi ha molto commossa. Nella foresta amazzonica c'è un incendio, tutta la foresta brucia e l'armadillo incontra un colibrì che invece di scappare va a cercare una goccia d'acqua sul fiume e la depona sul fuoco. L'armadillo che è un animale ragionevole dice all'uccello: “Credi di poter spegnere il fuoco con la tua goccia d'acqua?” e il colibrì risponde: “No, ma faccio la mia parte”.

Anch'io cerco di fare la mia parte.

CAPITOLO 4. La diffusione del M.R.E.R.S. in Europa e nel mondo

4.1. La diffusione del M.R.E.R.S. in Francia

Le reti di scambio reciproco dei saperi nascono dalle teorie e dalle pratiche pedagogiche di Claire Héber-Suffrin negli anni 70. Orly ed Evry sono le culle del futuro movimento diffusosi dagli anni 80 in Europa, e in seguito anche in paesi extra-europei. La diffusione dell'esperienza nel territorio francese avviene per mezzo di persone che partecipano attivamente ad una rete esistente e che poi desiderano proporla a loro volta nel proprio quartiere o nel proprio paese. I riconoscimenti ufficiali della validità del metodo e le collaborazioni con le università francesi favoriscono la creazione di reti e la sperimentazione di progetti educativi in tutto il territorio. Dagli atti di un colloquio con il presidente delle reti di Evry nel 1989, emerge che le R.E.R.S. nascono per rispondere ai rischi sociali di solitudine, di esclusione, di emarginazione. Le reti, introducendo il concetto di reciprocità, propongono la parità dei saperi e la loro uguaglianza come pilastro insostituibile dell'esperienza ad Evry. L'obiettivo di questa rete che si trasformerà ben presto in una rete di reti, è quello di evidenziare come lo scambio di saperi sia un mezzo di formazione professionale, di lotta all'emarginazione, di partecipazione alla vita democratica del paese. Il rapido sviluppo delle reti nel territorio francese (90 nel 1989) porta ad un convegno delle R.E.R.S. come atto di riflessione su ciò che è stato fatto e sul futuro del movimento. I principi e i valori all'interno di una rete sono gli stessi che regolano l'organizzazione inter-rete: assenza della dimensione gerarchica nelle relazioni tra reti, solidarietà reciproca, coerenza delle pratiche. La diffusione del M.R.E.R.S. in Francia negli anni 90 è all'insegna della continua implementazione dell'esperienza sul modello della prima, (600 reti nel 1999). Nasce il coordinamento regionale delle reti e viene istituito un comitato etico-pedagogico per la valutazione dell'attività del movimento. Le collaborazioni con le istituzioni e le università si fanno più strette. Nel 1991 il M.R.E.R.S. ottiene un finanziamento dal ministero dell'Educazione Nazionale per la messa in opera di un progetto di un'università estiva per animatori e formatori di rete. Il progetto educativo del M.R.E.R.S. si concretizza nel 1995, con la partecipazione allo sviluppo del Diploma Universitario di Responsabile della Formazione e di Animatore di Laboratori di Scrittura.

L'esperienza francese delle reti nel nuovo millennio è in continua evoluzione. Mantenendo gli scopi per cui è nata, intende favorire l'incontro di saperi diversi e dei loro detentori con scambi reciproci e gratuiti. L'organizzazione strutturale del movimento con l'individuazione di responsabili e l'assegnazione di ruoli, accompagnano la nascita e la diffusione spontanea delle reti nel territorio. La diversità delle singole esperienze di rete sono una ricchezza per tutto il movimento, che ne garantisce l'autonomia nel rispetto delle diversità, considerate come un'opportunità.

Di seguito, desidero presentare le R.E.R.S. con brevi traduzioni tratte dai commenti di responsabili, animatori e partecipanti alle reti francesi.

Tratto dalla presentazione di un cartellone della Rete di Taverny, nella Val-d'Oise

“ Se considerate che:

- ✓ la società dei consumi annienta l'umano che c'è nella persona perché la priva della sua capacità di decidere e di creare;
- ✓ una società che si priva del sapere di uno solo dei suoi membri è una società che si atrofizza;
- ✓ che i saperi scientifici devono circolare a vantaggio della società;
- ✓ la pedagogia non è il dominio riservato degli insegnanti: che siamo tutti pedagoghi in certe situazioni;
- ✓ l'inserimento non è esclusività degli operatori sociali: che dobbiamo tutti inserire noi stessi e mutuamente, a prendere posto nella società e usare il nostro diritto di essere dei cittadini che contribuiscono alla sua costruzione;
- ✓ ognuno ha dei saperi e ogni sapere può essere trasmesso, nella relazione da persona a persona;
- ✓ tutti i saperi si equivalgono per l'utilità che rappresentano in un dato momento per una persona e che li rende per ciò stesso utili alla società;
- ✓ trasmettere dei saperi è arricchente per tutti: insegnanti come allievi sviluppano così le loro conoscenze e la loro capacità di apprendere;
- ✓ questa condivisione del sapere contribuisce a rendere una società più umana...

allora le Reti di scambi reciproci di saperi hanno bisogno di voi!

Ma se dite:

- ✓ Io non interesso a nessuno;

- ✓ il sapere, non è per me, non sono per nulla intelligente, è per gli scienziati;
- ✓ non sono capace di imparare;
- ✓ non posso dare nulla agli altri;
- ✓ la società non ha bisogno di me per cambiare;

Allora avete torto! Perché nelle Reti molti vorrebbero conoscervi e hanno bisogno di voi! Voi potete dare poco ma potete ricevere molto.”

Christian Mongin, medico, rete di Evry

“Io insisterei sugli effetti indotti da una pratica di scambio dei saperi nel campo della sanità. Innanzitutto questa pratica permette di demedicalizzare diverse situazioni che sono spesso recuperate dal medico sociale. In seguito e soprattutto, permettendo a ciascuno di riappropriarsi della conoscenza del proprio corpo e della propria vita, questa pratica permette anche di riappropriarsi di un po’ di potere. Questa riappropriazione del potere da parte di quelli che ne sono esclusi è la sfida del futuro. Tra l’assistenza medico-sociale e la rivoluzione impotente, le reti aprono una via nuova.

Una politica elaborata dall’alto è necessaria, ma non può essere efficace se non è all’ascolto e collegata ad una reale dinamica delle popolazioni interessate. Ed è in questo senso che le reti permettono a tutti di diventare più cittadini.”

André Bourgain, rete di Ponte Sainte-Maxence

“Questa donna sembra essere sola e sembra che ne soffra. La rete di scambio dei saperi è senz’altro un mezzo, come altri, di rompere l’isolamento, di diminuire la sofferenza delle persone. Ma la rete può produrre altri effetti oltre a quelli sperati.

I marciapiedi delle città, sui quali le persone camminano senza vedersi, senza fermarsi, si oppongono completamente all’idea di rete: quando si partecipa alle reti, ci si ferma un attimo e si guardano gli altri.”

Estratto da un’intervista di René Mutzenhardt, coordinatore delle reti della regione Est, novembre 1992.

“A Gerbeviller, in campagna: dopo un anno, dalle 30 alle 40 persone scambiano dei saperi. Questa rete, molto contrastata all’inizio, sta ora schiudendosi. Alcune persone in difficoltà partecipano allo scambio dei saperi e alle équipes di animazione; la rete è importante per loro: escono di casa, incontrano degli altri, si valorizzano per

le cose che sanno fare. Uno dei essi dichiara: “Non sapevo che il mio sapere interessasse a qualcuno.

In campagna, in un contesto di dispersione dei partecipanti, di comunicazione e spostamenti difficili, hanno instaurato in ogni villaggio un corrispondente della rete, che ha per ruolo quello di informare, di accogliere le offerte e le domande di saperi, d’assicurare le relazioni e di organizzare gli scambi.

Esiste anche là una dinamica di sviluppo, motivata dalla volontà di uscire dall’assistenza sociale.”

Il lancio di una R.E.R.S. al liceo di Argentat (Corrèze)

François Heinrich e Jacqueline Culetto, insegnanti

“E’ una di quelle idee che si impongono come una evidenza: “Perché non averci pensato prima?”

Insegnanti di francese da una decina d’anni, sentivamo che c’era nelle R.E.R.S. un’idea interessante. In seguito, abbiamo sentito la necessità di metterla in pratica. Abbiamo dunque lanciato nelle nostre classi delle esperienze che hanno confortato le nostre intuizioni: in grammatica, nel laboratorio di scrittura, nel laboratorio di teatro, abbiamo lavorato con lo scambio reciproco dei saperi.

Incoraggiati dai risultati, avevamo deciso di andare oltre, ma come? E’ stato allora che Caroline e Marie-Pierre sono arrivati, desiderosi di imparare il latino in un corso speciale per preparare la loro ammissione alla facoltà di lettere. Una di noi voleva imparare lo spagnolo, era l’occasione per provare...”

Caroline

“Non ci è voluto molto tempo per capire che un’idea, lasciata in fondo allo spirito e in fondo al cuore, ma ben lontana dall’essere scomparsa, ricompariva improvvisamente. Eravamo tutti e 3 imbarcati nel vasto oceano dello scambio dei saperi. Sarebbe bastato, a me e a Marie-Pierre di partire alla ricerca di un marinaio spagnolo pronto ad insegnare la sua lingua calda al nostro futuro capitano latinista. Maribel fu la “spagnola” eletta. Ma Maribel dava senza ricevere e Marie-Pierre e io non potevamo ricevere senza dare il nostro sapere. Allora io mi offrii di aiutare Maribel in matematica. Si potrebbe credere che il cerchio è così chiuso, e invece no: anche Marie-Pierre offriva. Così è nata la rete di scambio dei saperi.”

Daniel Hazard, della rete di Angouleme, 1993.

“Ho sempre amato cantare, ho provato spesso, in genere solo, perché durante 49 anni, la reazione era piuttosto del genere “tu sei stonato”, detto con diversi gradi di insistenza a seconda del grado di amicizia. Ma in una rete si può osare... allora ho osato. Ho cercato con chi avrei potuto cantare, con chi mi sarebbe piaciuto farlo e chi poteva insegnarmelo, che poteva darmi fiducia.

Sono andato a trovare Bruno, da cui avevo comperato una fotocopiatrice per *Résonance* (l'associazione regionale di Sostegno alle reti). Dopo la nostra transazione commerciale gli avevo parlato della rete e lui m'aveva detto che faceva parte di un coro. Mi era simpatico e gli ho proposto di essere un offerente nel gruppo che nasceva. Ha accettato, ne ha parlato con la moglie Marie-Noelle, ed è venuta pure lei. Ho anche sollecitato Evelyne, 25 anni, nuova venuta alle reti, dinamica, piena di vita...ne ha parlato al suo amico François, che l'ha seguita, ben felice pure lui di realizzare un vecchio sogno. Ho pensato anche a Federico, al quale avevo parlato delle reti per una domanda di carpenteria. Il suo aspetto d'artista m'era piaciuto. L'avevo conosciuto tramite sua moglie, impiegata presso il municipio di Angouleme e che si interessava la nostro progetto. Ho anche appeso un volantino nella rete: “*Gruppo di canto in formazione, si ricercano inesperti, chi è tentato?*”

Questo funzionamento per passa parola mi seduce. E' fatto contemporaneamente d'affetto, che avvicina, e di un reale scambio di saperi, che permette la distanza necessaria.”

Elisabeth Heutte, rete di Chalon –sur-Saone

“Le reti propongono un approccio positivo, che valorizza la persona, il suo vissuto, la sua storia. La vita di una scala, di un immobile, di una città, di un quartiere diventano dei potenziali attivi al servizio di altre persone, di altri gruppi, degli altri collettivi.

La rete è come un fiore. Il fiore è composto da tante cose, ha i petali, i pistilli, il cuore, le radici, le foglie. Si ritrova legato all'albero che lo porta, ha dei contatti con la terra, con il cielo, con la persona che lo coglie, con la persona a cui è offerto. Per me la rete è questo.”

4.2. La diffusione del M.R.E.R.S. in Austria

L'idea di una rete di scambi di saperi si realizza in Austria per la prima volta nel 1993 da Patrick Borrás, un animatore socio-culturale originario dalla Francia. Introduce così in diversi organismi di formazione e istituzioni sociali il principio della struttura delle reti come un'altra possibilità d'approccio al lavoro. Nel 1994 nasce *Iniziativa Wissensnetzwerk* (Progetto per le reti di scambio dei saperi) che ha come obiettivo quello di promuovere e sviluppare la realizzazione di reti di scambio dei saperi, adattando l'idea pedagogica francese iniziale al quadro e ai bisogni specifici dell'Austria.

Progetto di autoaiuto per i bambini dei rifugiati.

Il primo progetto di nascita di una R.E.R.S. è possibile grazie al sostegno apportato dall'associazione ZEBRA, Centro di aiuto medico-sociale, giuridico e culturale per gli stranieri che vivono in Austria. Un progetto di autoaiuto per i bambini dei rifugiati originari dall'ex-Jugoslavia nasce basandosi sulle R.E.R.S. e con l'obiettivo di migliorare le condizioni di vita e di soggiorno dei rifugiati, costretti a lasciare il loro paese.

La prima fase consiste in un periodo di osservazione e di analisi di 2 mesi per comprendere la situazione dei rifugiati alloggiati nei centri rifugiati "centralizzati" e per prendere contatto con molte altre organizzazioni e associazioni a livello distrettuale. I principali problemi che i rifugiati devono affrontare sono:

- l'alloggio collettivo: mancanza di spazi, promiscuità, famiglie separate, utilizzo comune delle installazioni sanitarie, delle sale da pranzo, della sale riunione;
- l'inazione: la maggior parte dei rifugiati non sono autorizzati a lavorare, i pasti sono forniti direttamente dal centro di accoglienza, le uniche possibilità d'occupare il tempo sono la pulizia e tanto tempo libero;
- l'isolamento col mondo esterno: i contatti con l'esterno sono estremamente rari e si limitano in generale al contatto con le persone dell'amministrazione, i lavoratori sociali e i compatrioti, con la sola eccezione dei bambini in età scolare.

Le difficoltà scolastiche incontrate dai bambini

I risultati dell'analisi hanno permesso di definire gli obiettivi delle R.E.R.S.: allargamento delle risorse e delle strutture esistenti, promozione di attività intellettuali e fisiche, aiuto ai bambini e agli adolescenti per l'acquisizione attiva delle conoscenze e competenze nel quadro delle attività scolari, riconoscimento di ciascuno come un individuo rappresentante un potenziale particolare, bisogno di superare il sentimento di dipendenza e isolamento nei confronti del mondo esterno. Le attività di scambio durante l'anno si sono svolte essenzialmente nell'ambito scolastico, con una domanda centrata principalmente sulle materie scolastiche, matematica, tedesco o francese.

Nei locali di un'altra Associazione *Kinderfreunde* (Amici dei bambini) una cinquantina di ragazzi si sono divertiti a partecipare alle attività di scambio offerte, quali imparare ad andare in bicicletta, il ping-pong, la riparazione di biciclette, la pittura su stoffa, la preparazione della pizza turca e della *pogaca* (il pane bosniaco). Le attività di scambio realizzate hanno mostrato ai mediatori l'entusiasmo con cui i bambini accolgono il principio di scambio in rete e quanto se ne appropriano in modo del tutto naturale. Le reazioni dei bambini e degli adolescenti ha permesso di mettere in evidenza gli elementi seguenti:

- la possibilità loro offerta di diventare parte attiva li ha motivati;
- gli incontri hanno avuto un aspetto costruttivo e gli elementi dello "zoccolo duro" del gruppo hanno essi stessi preso l'iniziativa di invitare altri ragazzini dall'esterno a partecipare alle loro attività;
- i bambini sono stati in grado molto velocemente di mettere in pratica i principi di autoformazione e reciprocità.

1994-1995: realizzazione di una R.E.R.S. nel quadro di un progetto studentesco

Viene lanciato un nuovo progetto all'interno di una scuola, elementare e media superiore di Graz nell'anno scolastico 1994-95. Gli insegnanti di questo istituto si sono confrontati sovente con dei problemi non solo con gli studenti immigrati, ma anche ad una porzione non trascurabile di studenti di un ambiente sociale particolarmente sfavorevole. L'intenzione era, attraverso le Reti, di pervenire ad un migliore sfruttamento dei potenziali dei bambini, di far loro acquisire delle esperienze di insegnamento e apprendimento positive. La realizzazione del progetto è stata possibile grazie al coinvolgimento attivo di alcuni insegnanti.

Gli scambi hanno permesso ai bambini di sormontare ostacoli non solo di ordine linguistico, ma anche emozionale.

L'esperienza ha dimostrato che i bambini hanno fiducia nelle loro attitudini, che sono in grado di svelare i loro punti forti e che essi stessi sono detentori di un sapere di cui possono far approfittare gli altri. E' essenzialmente grazie alle attività ludiche che i bambini hanno potuto piano piano abbandonare la paura dello straniero.

Un'esperienza all'Università

Nel 1994, Patrick Borrás e Wolfgang Moser, dell'Istituto afro-asiatico di Graz, decidono di realizzare una R.E.R.S. con l'obiettivo principale di favorire dei legami più stretti, più intensi e più durevoli tra gli studenti stranieri e gli studenti austriaci, o più in generale, con l'ambiente occidentale. L'istituto afro-asiatico è un centro di incontro multiculturale dove gli studenti stranieri durante gli anni di studio in Austria, possono trovare informazioni e servizi. Uno studio realizzato all'Università di Graz, la seconda in Austria, mostra che per gli studenti stranieri è relativamente facile stabilire dei contatti con studenti austriaci, ma è molto più raro che questi contatti sfocino in relazioni personali più strette, in amicizie durevoli. Le misure d'integrazione fino allora realizzate, quali il tutorato per esempio, si sono rivelate una risposta parziale ai problemi di isolamento sociale e di mancanza di informazioni nel quadro della vita universitaria. Molto spesso i tutorati si incagliano dopo qualche settimana o mese, poiché il ruolo dei partecipanti è definito in modo stretto, da un lato coloro che danno (i tutori), dall'altro coloro che ricevono (gli studenti) e questi ruoli non sono suscettibili di evoluzione. La funzione sociale dei "compagni di scuola" sembra essere percepita, generalmente, come quasi inesistente nell'ambiente universitario e della ricerca. L'obiettivo più generale di questa esperienza era di eliminare i pregiudizi e di rinforzare il sentimento di fiducia in se e di lottare contro l'isolamento.

La seguente R.E.R.S. è stata realizzata dal 1994 al 1997 dall'Istituto afro-asiatico e dal *Vorstudienlehrgang* dell'Università di Graz. La "classe preparatoria agli studi universitari" (*Vorstudienlehrgang*) propone ai giovani stranieri che vogliono studiare in Austria dei corsi che li preparano all'esame di tedesco o ad altri esami necessari per entrare all'Università. Alcuni insegnanti di questo corso, venuti a conoscenza delle R.E.R.S., decidono di tentare l'esperienza al livello della classe preparatoria. La prima fase di organizzazione e di formazione dei mediatori ha luogo sotto forma di

riunioni ed è relativamente lunga. Infatti le differenze culturali in tema di esperienze personali e di modelli d'interpretazione hanno complicato la realizzazione della R.E.R.S., come descritta da Claire, su cui ci si voleva orientare, senza attenersi completamente. Le interviste realizzate hanno mostrato chiaramente che l'idea di realizzare degli scambi all'interno di una rete è strettamente associata alle esperienze che ognuno ha potuto fare in materia di aiuto tra vicini.

Il fatto che la mediazione degli scambi non permette unicamente un apprendimento dei contenuti, quali per esempio la riparazione della bicicletta, ma che questa mediazione ha anche la funzione di favorire una miglior presa di coscienza personale da parte dell'individuo e che il processo di formazione della personalità, che la metacognizione (il sapere sul sapere) costituiscono un elemento fondamentale di quest'idea, rappresentano una nuova dimensione. I mediatori e le mediatrici hanno preso coscienza del fatto che è possibile, attraverso il lavoro della mediazione, giungere sia ad uno sviluppo interiore che ad uno sviluppo delle relazioni interpersonali.

Gli studenti stranieri del Corso preparatorio possiedono già una formazione specialistica e s'iscrivono all'università austriaca per approfondire la loro specializzazione. Una delle preoccupazioni essenziali è di far uscire gli studenti da quest'eterno stato di discente e di metterli nella posizione di insegnante. E questo funziona con questa idea.

“Il problema è che ci sono molti studenti stranieri che vogliono innanzitutto imparare il tedesco, ma pochissimi studenti austriaci. Inoltre i nostri studenti desiderano aver più possibilità di scambiare e più possibilità di offrire effettivamente quello che propongono.” (Brigitte Dorfer, insegnante al Corso preparatorio)

La realizzazione delle idee delle reti fa nascere anche un altro tipo di problema, legato alla difficoltà per molti di aver fiducia nella competenza dell'insegnante.

Così per esempio tra le persone che vogliono imparare il francese, molte vogliono farlo con un europeo, e non per esempio con un senegalese. Quando il lavoro di mediazione permette di superare l'ostacolo, lo scambio avviene in genere con grande soddisfazione delle parti.

“Le operazioni pubblicitarie informative delle R.E.R.S. (manifesti, volantini, trasmissione radiofoniche, articoli su giornali e riunioni informative) non hanno avuto un impatto quantificabile. Abbiamo constatato che raggiungiamo più facilmente le persone col contatto personale. La cittadella universitaria, il circolo di amici e le conoscenze degli animatori hanno costituito un vantaggio.” (W. Moser)

La proporzione di austriaci non ha mai superato il 20%, anche se integrazione non significa necessariamente integrazione con un gruppo di austriaci.

“Noi abbiamo provato, in quanto stranieri, ad attirare gli austriaci verso di noi, ma questo non ha funzionato. Io penso che dovrebbe accadere l’opposto: gli austriaci cominciano qualcosa e automaticamente attirano gli stranieri verso di loro. Una minoranza non può mai convincere una maggioranza.” (Salim haj-Yahya, originario della Palestina, studente di matematica applicata, cofondatore e mediatore della R.E.R.S. dell’Istituto afro-asiatico.)

R.E.R.S. nel quadro del “corso per la ricerca di un lavoro” della Caritas.

Il programma d’azione di Leonardo “AFREROLE” è indirizzato ai disoccupati di lunga durata che, a causa di una qualificazione insufficiente o di un insuccesso, hanno perduto il contatto con il mercato del lavoro. E’ in questa prospettiva che l’associazione Iniziative Wissenschaft si sforza di introdurre le idee delle R.E.R.S. nelle istituzioni e organizzazioni che si occupano di queste persone. Un primo contatto è stato stabilito con il “corso di ricerca d’impiego” della Caritas di Graz-Seckau. Il responsabile ha subito mostrato interesse all’idea. Egli infatti dà particolare importanza al fatto che i partecipanti devono uscire dal loro ruolo di consumatori e devono prendere coscienza del “carattere personale” dell’esperienza di formazione e d’apprendistato. Non è raro che lunghi periodi di disoccupazione provochino un fenomeno di alienazione, che conduce i partecipanti a distanziarsi dalla necessità di agire in modo auto-organizzato.

Le esperienze fatte fino a quel momento erano state caratterizzate da un alto grado di organizzazione e molti dei partecipanti hanno avuto delle difficoltà nel definire il valore di una formazione se non in base alla scala dei valori monetari. In effetti il valore di una formazione veniva considerato in base ai costi sostenuti. E di conseguenza una formazione a costo zero equivale ad una formazione a valore zero. La qualità della formazione veniva invece valutata principalmente in base all’esistenza o meno di certificati o diplomi. Un gran numero di partecipanti hanno trovato delle difficoltà a recepire i principi base dell’idea delle R.E.R.S., quali la gratuità negli scambi, l’equivalenza del valore dei saperi e la reciprocità degli scambi. Anche il ruolo del mediatore è stato visto con un certo scetticismo. Molto spesso infatti è stato ritenuto come un’istanza di controllo o come un’ingerenza inutile, e non come mediazione la cui funzione era di preservare gli interessi di tutti. Si è quindi stabilito che in un primo periodo di lavoro si sarebbe posto l’accento sulla presa di coscienza dei principi di autoformazione e di formazione reciproca. La

pratica ha mostrato che le relazioni di scambio non possono essere lanciate all'interno di gruppi già esistenti, ma devono piuttosto avere una funzione di ancoraggio e di trasmissione delle informazioni. E' d'altronde necessario disporre di un gruppo di coordinamento così come di un luogo fisso per l'organizzazione, che può essere collegato ad una istituzione, come nel caso della Caritas.

Prospettive

Gli operatori delle R.E.R.S. austriache percepiscono il loro lavoro in seno alle reti come molto positivo, anche se i risultati registrati non corrispondono alle loro attese. L'idea delle R.E.R.S. si basa su un paradigma che va esattamente all'opposto dello spirito dei nostri tempi "tutto e subito". L'idea delle R.E.R.S. non prevede di esprimere gli obiettivi e i risultati generali in un periodo di tempo stabilito, e la riuscita non si misura a partire da una scala di valutazione comune e generale.

Infine, la riflessione scientifica su questo modello di struttura è ormai partita, in primo luogo grazie alla redazione di studi universitari fatti alla Facoltà di Scienze dell'educazione dell'Università di Graz e in secondo luogo grazie ad un congresso di formazione per adulti sul tema delle R.E.R.S..

4.3. La diffusione del M.R.E.R.S. in Svizzera

All'inizio nel 1989 l'associazione *Action Benevole* ha come obiettivi far conoscere le iniziative che si basano per lo più sul volontariato. Il debutto delle R.E.R.S. nella Svizzera Romanda è al *Troc-Bar Accueil*, un luogo d'incontro di un modesto quartiere di Losanna. Questa prima rete riunisce una quindicina di persone, tutte donne, guidate dall'entusiasmo di un membro del comitato di Action Benevole. Action Benevole fa suo il progetto pedagogico e lo sviluppo delle reti in Svizzera per stimolare il tessuto sociale alla reciprocità e alla valorizzazione di se stessi, per divenire attori della propria vita. Action Benevole decide allora di far conoscere l'esperienza delle R.E.R.S. a quante più persone possibili, attraverso l'edizione di una brochure informativa. La stessa associazione è convinta che le reti rappresentino un nuovo movimento sociale che risponda alla difficile equazione di permettere alle persone di potere essere dei consumatori, avendo a loro disposizione una gamma di offerte interessanti, e nello stesso tempo di superare questa attitudine che non sviluppa né la responsabilità né lo scambio. Si trovano infatti nella situazione di

contro-dono, vivendo il principio della reciprocità senza scambio di denaro: un'idea semplice, ma molto forte.

Il 16 aprile ha luogo un primo incontro formale che riunisce le 7 reti già esistenti. Quest'incontro permette di rispondere all'invito del M.R.E.R.S. di partecipare al convegno europeo di Dunkerque.

Organizzare la rete delle reti (creazione di un'associazione svizzera)

Nel 1994 le R.E.R.S. svizzere sentono il bisogno di strutturarsi in un'associazione, seguendo l'evoluzione del Movimento francese. Il primo obiettivo di questa associazione è di garantire l'etica delle reti e di mantenere una piattaforma di scambi vivi e produttivi. Altro obiettivo è di organizzare una raccolta di fondi nella prospettiva di creare un ufficio svizzero delle R.E.R.S. per la promozione e la creazione di nuove reti, nonché di supportare il coordinamento delle esistenti.

Il Movimento delle Reti della Svizzera gioca un ruolo essenziale nelle relazioni con il M.R.E.R.S..

Un primo bilancio

Il movimento svizzero si è costruito passo passo, implementando nel territorio un'organizzazione che rispecchi il più possibile la rete. Attualmente si è trovato un equilibrio tra tempo di scambio e tempo di formazione.

Oggi la sfida è mantenere lo spirito delle reti, cioè non finire mai di promuovere questo movimento per vederlo arricchirsi di nuovi elementi che lo rigenerano. Si tratta concretamente di invogliare nuove persone a creare delle reti in città o in campagna e di contribuire ad estendere questo movimento all'infinito. Se certi reti muoiono, delle altre devono nascere.

Storia delle reti in Svizzera

La rete permette di cambiare lo sguardo che si ha su se stessi e di conseguenza sugli altri. Ci riscopriamo l'un l'altro attraverso i nostri saperi reciproci e siamo desiderosi di acquisire quello che noi sappiamo grazie ai saperi degli altri. Le persone presenti alla prima riunione non si credevano portatrici di saperi, ne hanno fatto la scoperta in quel momento.

A Losanna e anche in Svizzera, è una prima. Far parte di una rete R.E.R.S. è cominciare a pensare diversamente. La gratuità relativa all'acquisizione dei saperi è un valore nuovo, soprattutto visto in relazione alla reciprocità..

Le spese di funzionamento della rete di Malley, anche se sono modeste, devono essere pagate. Action Benevole aiuta a far partire le prime reti mettendo a disposizione una piccola somma e un sostegno logistico.

In seguito sono delle persone che appartengono alla rete che effettuano il PETS (Programma di impiego temporaneo sovvenzionato), misura attiva contro la disoccupazione. L'ottenimento di PETS ha permesso una grande estensione della Rete. Avere qualcuno fisso che ogni giorno possa ricevere le persone, dare le indicazioni necessarie, spiegare che cosa è una rete, è una grossa opportunità per le reti. L'animazione dei locali, la preparazione delle liste delle offerte e delle domande, l'organizzazione della parte amministrativa, la possibilità di ricevere le chiamate al telefono sono dei compiti che assicurano una continuità necessaria allo sviluppo e al funzionamento della rete.

Come creare una rete? "Creandola", risponde Claire.

Far partire una rete non implica un metodo tipo, si basa sia su una raccolta di informazioni sulle reti già esistenti, sia sullo studio del contesto.

Non esiste un luogo ideale per far partire una rete. Alcune funzionano nelle strutture già esistenti, come ad esempio associazioni, centri ricreativi, strutture socio-culturali. Altre ancora sono itineranti.

Il finanziamento può anch'esso essere molto diverso: se alcune reti possono beneficiare di un sostegno logistico, altre devono dar prova di immaginazione per far entrare qualcosa nelle casse.

Le funzioni, i ruoli sono da creare, ogni rete adatta il suo funzionamento al numero e alla disponibilità dei partecipanti. Lascia spazio all'inventiva e all'immaginazione.

Creare una rete è accettare di mettere tutti i saperi in comune al fine di permetter loro di circolare, di renderli accessibili a chiunque.

Questo modello per la creazione di una rete è basato sull'esperienza svizzera, a sua volta basata su quella francese:

- riunire delle persone che già hanno voglia di far partire una R.E.R.S.;
- parlare di quello che già si sa sulla rete, capire che cosa rappresenta per ognuno;
- far in modo che le persone interessate al progetto possano apportare le loro idee, i loro valori, ma anche condividere i loro dubbi.

A partire dalle riflessioni comuni, ognuno fa il bilancio delle sue risorse, per individuare un possibile luogo. Poi si invitano altre persone (amici, vicini, conoscenti) per informatli e cominciare a raccogliere domande e offerte. In seguito a

questa prima riunione, sarà necessario costituire il gruppo portatore della rete, perché i compiti che necessita la rete sono molti: prese di contatto telefoniche, realizzazione di fogli di rete con le offerte e le domande, redazione della lettera mensile, accoglienza e messa in relazione e mediazione. Ogni persona appartenente alla rete di saperi deve aver la possibilità, se ne ha voglia, di impegnarsi nell'organizzazione della micro-società che rappresenta.

Uno sguardo alle reti locali

La rete di Vernier (Ginevra). Nel giugno 1986 ci sono i primi contatti con Denise Ragazzoni, ex-membro dell'MPF (Movimento popolare delle Famiglie), che ora fa parte delle R.E.R.S. di Evry. L'idea delle reti ha subito una grande risonanza e corrisponde ad una certa attesa di alcune persone, membri del MPF di Châtelaine. I loro obiettivi, ricreare dei legami nel quartiere e permettere lo sviluppo delle persone, corrispondono infatti totalmente all'obiettivo delle R.E.R.S.. Nel marzo 1988 ha luogo la prima riunione nella sala parrocchiale protestante di Châteleine e riunisce una decina di persone. Attualmente una cinquantina di persone sono impegnate negli scambi.

La rete d'Orbe viene creata nel 1991. L'evoluzione di questa rete non ha una progressione regolare, ma a scatti, con dei periodi di calma e dei periodi più intensi quando arrivano dei "nuovi". Ci sono anche periodi dedicati a scambi più manuali o altri più a stile conferenze. L'arrivo di una persona di nazionalità straniera ha spesso portato a dei vivaci scambi fuori dalle riunioni mensili, che hanno luogo in un locale dell'ospedale di Orbe. La maggior parte dei partecipanti viene dai paesi vicini. Certe persone scambiano individualmente e non partecipano mai alle riunioni di gruppo. Non c'è una sede, solo i numeri di telefono dei 4 fondatori sono a disposizione.

La rete di Cressier tra i laghi nasce nel 1992. Una caratteristica di questa rete sono gli scambi immediati che hanno luogo all'interno della seduta plenaria una volta al mese. Ecco qualche esempio di scambio immediato: bricolage a Natale che si fa in Zaire, diapositive su un viaggio in Tibet. Questi scambi sono molto apprezzati. Il gruppo di animazione si compone di 5 persone, mentre la rete ha circa un centinaio di membri. Dopo 2 anni, la rete è un po' rallentata, ma è un luogo di vita dove ci si trova per scambiare o per tessere dei legami di amicizia.

La rete di Lugano nasce nel 1993, in un locale a disposizione della rete stessa. Ci sono circa una quarantina di membri, di cui 5 persone garantiscono l'organizzazione. L'evoluzione di questa rete è delle più lente e pone dei problemi: sembra che alcune

persone confondano la Rete con un club o una sala da tè. Poche persone sono disponibili a impegnarsi più a fondo.

La rete di Lancy (Ginevra) ha potuto beneficiare immediatamente dell'appoggio della locale associazione di quartiere sia per avere a disposizione un locale d'incontro che per diffondere le informazioni. Si è sviluppata grazie a dei contatti privilegiati e personali che ogni membro ha suscitato tra i vicini. Il passaparola ha funzionato bene e continua a funzionare. Gli scambi sono sia individuali che collettivi. Le proposte di gruppo incontrano un grande successo: ci si ritrova per pulire delle riserve naturali, per scoprire gli uccelli e i biotipi, per fare del bricolage di Natale, per imparare le lingue (inglese, spagnolo, esperanto), per imparare i massaggi, per imparare riparazioni di ogni genere, per migliorare la salute, per imparare ad usare il computer, ...Certi scambi di saperi sboccano talvolta nell'organizzazione di corsi: a quel punto, per restare coerenti ai principi di gratuità e reciprocità, la rete passa la mano all'associazione di quartiere che organizza dei corsi paganti, per esempio corso di massaggi, di origami o di salute con dei professionisti.

La rete di Bienne nasce grazie a dei contatti personali o a dei legami di amicizia nel 1993. Da quel momento la rete non ha cessato di prosperare, certe persone del gruppo iniziale hanno lasciato il posto ad altre. Nel 1997 un gruppo si è formato per fare mediazione, per far fronte al bisogno sentito dal gruppo allargato. Da allora numerosi scambi sono avvenuti con successo e per la soddisfazione generale.

La rete di Corcelles, Cormondrèche viene creata nel 1993 sull'iniziativa del Movimento Popolare delle Famiglie, e diviene poi indipendente dopo un anno.

Il sapere

Il sapere nelle reti: *“un sapere è un saper fare, un'abilità, una competenza trasferibile in qualunque situazione per risolvere un problema.* (Bernardette Aumont).

Il sapere è il risultato di quello che abbiamo imparato, sia a scuola, all'università, al lavoro, in famiglia, in società, o più semplicemente attraverso il nostro percorso di vita.

I saperi basati su un'esperienza di vita.

I saperi basati su un'esperienza di vita si trasmettono anch'essi alle reti. Parlare di situazioni vissute, quali l'adozione, il carcere, l'immigrazione o un viaggio all'estero, è una scelta deliberata.

Questi saperi sono sovente carichi di emozioni. Poter parlare di sé attraverso la propria esperienza a qualcuno che vive la stessa situazione, chiarisce anche sé stessi.

Nelle reti svizzere, per tutto un anno due volte al mese, si sono scambiati saperi basati su un'esperienza di vita: un viaggio alle Galapagos, i costumi dell'Iran, l'origine della Croce che rappresenta la bandiera svizzera, la guerra in Svizzera, i limiti della salute e della malattia psichica.

I saperi interculturali.

Il gruppo di donne che si riunisce due volte alla settimana è formato da 8 persone di diversi paesi. Questo gruppo è nato grazie al desiderio di Laurence che desiderava scambiare con donne di culture diverse. Gli scambi interculturali sono molto numerosi e necessitano di un adattamento reciproco.

La decomposizione dei saperi.

Un sapere è dunque raramente unico. Fa parte di una catena che raggruppa diversi altri saperi che, pur essendo specifici, sono necessari l'uno all'altro affinché l'azione si possa realizzare. Infine perché ciascuno possa acquisire i suoi saperi, occorre un saper apprendere che porta al saper fare.

Prospettive

Le reti hanno una dimensione di creazione collettiva e il loro sviluppo deve interessare ogni membro della rete. Tuttavia, la gestione della rete delle reti richiede tempo e dunque la collaborazione di persone in grado di offrire una grande disponibilità. E' dunque spesso difficile avvalersi del concorso di persone che mettono già tutte le loro energie per impegnarsi nelle reti di cui fanno parte. Se il Movimento potesse avvalersi di una Segreteria Permanente in Svizzera, assicurato da una persona salariata (come è per esempio il caso in Francia) e che potesse accompagnare intensivamente l'insieme dell'esperienza "reti", la creazione di nuove reti sarebbe certamente più elevata e lo sviluppo delle reti esistenti rinforzato.

4.4. La diffusione del M.R.E.R.S. in Martinica-Guadalupa

Le R.E.R.S. in Martinica-Guadalupa nascono nel 1991. La coordinatrice è Marie – Michèle Hilaire. Una rete di insegnanti in Martinica ha applicato in classe, con dei risultati incoraggianti, la metodologia degli Scambi reciproci dei saperi e questa problematica è stata sviluppata dalla coordinazione delle R.E.R.S. della Martinica e dall'Associazione della Martinica di Educazione Popolare.

“Crediamo che insegnare sia diventata un'impresa difficile. Il faccia a faccia pedagogico tende in effetti a complicarsi, addirittura a deteriorarsi, a causa della convergenza di diversi fattori. E' così che si vede spuntare tra alcuni insegnanti un sentimento di fallimento. Tuttavia sul terreno, molti

resistono e si rifiutano di abbassare le braccia. O meglio alcuni, e sempre più numerosi, dimostrano che in assenza di soluzioni con la S maiuscola, la sperimentazione e lo scambio diventano indispensabili per riadattare gli strumenti esistenti, creandone dei nuovi e valutando la loro efficacia.”

Riportiamo di seguito alcune delle attività svolte in Martinica dall’anno della nascita delle R.E.R.S. nel 1991.

Qualche scambio realizzato

- ✓ gioco degli scacchi;
- ✓ scambi nel periodo di Natale: decorazioni svedesi di Natale, liquori, canti...;
- ✓ pasticceria locale;
- ✓ primi elementi di nuoto subacqueo;
- ✓ iniziazione al tedesco, all’informatica;
- ✓ inglese parlato;
- ✓ ateliers di scrittura;
- ✓ rilegatura, ricamo, maglia, stirare con gioia;
- ✓ matematica;
- ✓ programmazione neuro-linguistica;
- ✓ cucina;
- ✓ giornata cacao: preparazione dei pani di cacao (dalla fava ...al pane di cacao);
- ✓ scoperta dei quartieri (Rivière Lézarde; giornata turistica a Rivière Salée).

Attività di sviluppo delle R.E.R.S.

- ✓ giornate di formazione e informazione sulle R.E.R.S.;
- ✓ animazione e realizzazione di R.E.R.S. nei collèges (Ste-Marie, Schoelcher);
- ✓ stage con Claire et Marc Héber-Suffrin (1997)

Attività di formazione

- ✓ Conferenza della vita associativa (1998);
- ✓ esposizione dibattito sulle richieste di diverse associazioni (Lion's Club, Elles aussi, l'Union Départementale des Associations familiales ...);
- ✓ partecipazione ad un progetto di animazione locale della Caisse d'Allocations Familiales;
- ✓ scambi all'Università Antilles-Guyane tra Claire Héber-Suffrin e degli studenti in Scienze dell’educazione (1999);

- ✓ esposizione dibattito nel Comune Schoelcher, su richiesta dell'ufficio della Cultura e dello Sport di Schoelcher (1999) ;
- ✓ schema euristico (2000) ;
- ✓ presentazione dell'Autoformazione (2001)
- ✓ conferenza-dibattito: *Scambiare i saperi per apprendere meglio* (2001)

Programma di un'esperienza di scambio di saperi a scuola

1. Presentazione dell'insegnante; presentazione dei gruppi-classe
2. Motivazioni: perché questa esperienza ...
3. Metodologia: riconoscimento dei saperi, scambi
4. Reazioni degli alunni dopo gli scambi
5. Effetti: sugli alunni, sull'ambiente, all'interno dei periodi di formazione in ambito professionale (PFMP), sull'insegnante
6. Limiti del progetto

4.5. Conclusioni

Dalle esperienze citate sopra si evince come l'esperienza originaria delle R.E.R.S. in Francia possa essere implementata ovunque ci sia il bisogno di coadiuvare la rete territoriale esistente di istituzioni formali ed informali, proponendo un modello di autoformazione atto a prevenire l'emarginazione sociale, razziale, culturale. La collocazione nel territorio e nel tessuto sociale di una rete di scambio reciproco di saperi e di creazione collettiva non si pone in sostituzione, ma in collaborazione con gli operatori sociali e dell'educazione per un'azione sinergica, interagente ed integrativa. I luoghi di collocamento di una rete sono molteplici, e comprendono il quartiere, la scuola, l'università o il centro sociale di una città. I tempi e i modi di nascita e crescita dell'esperienza vengono definiti dai partecipanti nel corso dell'attività di scambio che all'inizio è normalmente spontanea. L'organizzazione in rete si basa sulla condivisione dei ruoli di animatore/formatore, ma anche di amministratore, segretario, economo. Sia le esperienze francesi, sia quelle austriache, svizzere o della Martinica funzionano se tutti i partecipanti alle reti collaborano alla loro riuscita. La dimensione collettiva, multiculturale, multirazziale del movimento è un punto di forza, ma anche una debolezza laddove i componenti le reti non riescano a superare i conflitti nascenti da personalità e bisogni molto diversi tra loro. Le esperienze di Austria e Svizzera hanno in comune molti aspetti, tra i quali la

convergenza a progetti di formazione continua riservati agli adulti, e la necessità di ridurre le distanze tra comunità etniche diverse presenti nel territorio, salvaguardandone le differenze culturali. Indicatori importanti a mio avviso sono i progetti di rete che hanno un collegamento con la scuola o l'università, come per gli esempi in Martinica e in Austria. Il radicamento già nella scuola dell'infanzia dei concetti di reciprocità e di lavoro cooperativo possono essere dei mezzi di prevenzione dell'esclusione o isolamento sociale. Le opportunità date dalla creazione o partecipazione ad una rete di scambi culturali, tra istituzioni esistenti, e i loro operatori, possono garantire una condivisione agli obiettivi socio-educativi comuni, una razionalizzazione delle risorse e un'efficacia maggiore degli interventi.

CAPITOLO 5. La diffusione del M.R.E.R.S. in Italia

5.1. A.P.R.I.R.S.I.: la via italiana delle Reti di Scambio Reciproco dei Saperi

L'associazione italiana onlus A.P.R.I.R.S.I. (Associazione Per le Reti Italiane di Reciproco Scambio di saperI) nasce nel 2000 a Vicenza presso Casa per la Pace, per volontà di un formatore–animatore del M.R.E.R.S., Didier Bodin, e di un nucleo di persone interessate ad approfondire l'esperienza del movimento delle reti di scambio reciproco di saperi.

L'azione dell'associazione si colloca all'interno del terzo settore, del volontariato, degli scambi reciproci e gratuiti. L'approfondimento avviene attraverso la creazione di una piccola biblioteca che contiene la bibliografia sul M.R.E.R.S., sui fondatori delle R.E.R.S. in Francia e sull'esperienza francese. La nuova proposta in Italia riceve impulso dalle conferenze teorico-dimostrative tenute da Claire Héber-Suffrin e da Didier Bodin.

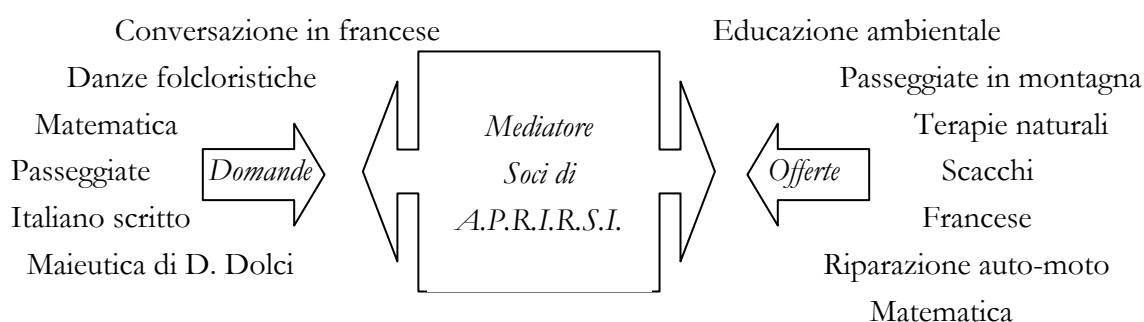
I soci di A.P.R.I.R.S.I. adottano il metodo dello scambio reciproco di saperi come auto-formazione e opportunità di interazione con la comunità. Nasce così la prima rete di scambi italiana. La composizione socio-culturale eterogenea del gruppo e le singole esperienze umane-professionali sono il primo banco di prova di applicazione dei principi delle reti:

- ✓ tutti hanno dei saperi che possono essere trasmessi mettendoli in relazione dialettica;
- ✓ trasmettere i propri saperi valorizza entrambi i partecipanti la relazione di scambio;
- ✓ in una rete di scambio reciproco, i saperi hanno lo stesso valore;
- ✓ scambiare dei saperi in rete permette di inserirsi in una dinamica formativa per sé e per la società.

La rete di scambio reciproco di saperi di Vicenza si sviluppa nei locali comunali di un centro di coordinamento di associazioni di volontariato alle quali viene esteso l'invito di partecipare alla creazione cooperativa di un progetto di educazione popolare. Chi partecipa alla rete è allo stesso tempo offerente e richiedente di saperi. La relazione binaria si concretizza nell'atto di trasmissione del sapere agli altri che riconoscono e valorizzano le proprie competenze e ignoranze.

Lo schema seguente illustra alcuni scambi di saperi avvenuti tra i partecipanti alla rete costituitasi presso la “Casa per la Pace” di Vicenza. Come si vede dallo schema non c’è corrispondenza tra le domande e le offerte di saperi, ma più è il loro numero maggiori sono le possibilità di scambi effettivi. Infatti si sono effettuati scambi di passeggiate in montagna e matematica.

Rete di scambio reciproco di saperi: A.P.R.I.R.S.I



Coordinamento: A.P.R.I.R.S.I.

Nell'aprile 2001 A.P.R.I.R.S.I. è presente a CIVITAS a Padova, vetrina italiana del terzo settore, e da settembre dello stesso anno, è attivo il progetto: “Reti umane per A.P.R.I.R.S.I.”, finanziato dal Centro Servizi Volontariato di Vicenza.

Destinatari delle iniziative dell'Associazione sono la popolazione della provincia di Vicenza, le istituzioni, con particolare riguardo verso la scuola, e più in generale i gruppi formali/informali che intendono adottare lo scambio reciproco di saperi per rispondere ai bisogni di valorizzazione della persona, di integrazione sociale e di rivalutazione delle risorse socio-culturali e ambientali.

Le finalità dell'azione formativa indicate nel progetto sono:

- *“Valorizzazione delle persone in termini di identità, alterità nel loro ambiente di appartenenza.*
- *Sviluppo di relazioni interpersonali significative tra individui in forma di rete sociale, particolarmente nelle situazioni di isolamento e esclusione.*
- *Supporto ai soggetti più deboli in stato di necessità permanente o temporanea, handicap o disagio sia fisico che psicologico.*

- *Promozione dell'apprendimento cooperativo e collaborativi attraverso gli scambi reciproci di saperi.*
- *Formazione ad una cittadinanza attiva per una autoformazione che concorra ad uno sviluppo sostenibile.”²²*

Le modalità dell'intervento si possono così riassumere:

- *“Promozione e attivazione di reti locali che implicano le caratteristiche proprie dello scambio che comprenda domanda, offerta e mediazione.*
- *Animazione degli scambi che permetta ai partecipanti di apprendere a creare relazioni sulla base di parità, apertura e fiducia reciproche; a rinegoziare l'identità personale attraverso la trasmissione dei propri saperi e conoscenze; ad acquisire dagli altri i saperi necessari per la soddisfazione di bisogni personali e sociali.*
- *Formazione di animatori di rete in funzione della progettazione partecipata dei cittadini.”²³*

Tra le iniziative dei soci di A.P.R.I.R.S.I vanno ricordati gli “Scambi form-attivi” come pratica per rigenerare il proprio sapere attraverso una formazione non subita ma partecipata, tra cui

- i. stage aperto al pubblico condotto dalla dottoressa Stefania Dal Toso, esperta in educazione ambientale sul tema *Progettiamo insieme lo sviluppo sostenibile*;
- ii. uscite naturalistiche con scambi di saperi sul luogo;
- iii. incontri ludico-matematici guidati da un ricercatore matematico dell'Università di Udine sul tema *I frattali e la complessità*;
- iv. “*Caféfilo*”, dall'esperienza dei café-philosophe francesi all'antico “filò” veneto, conversazioni e confronto di opinioni su un tema proposto dagli invitati ad una serata al caffè.

E' importante sottolineare come sia per le esperienze italiane che per quelle europee o extra-europee, le R.E.R.S. non siano un approdo, ma un punto di partenza. Ogni implementazione del modello presuppone un adattamento della rete al contesto sociale, culturale, economico e politico. Ad esempio, come si può vedere di seguito, i soci di A.P.R.I.R.S.I. hanno autonomamente individuato e realizzato nel territorio vicentino una rete di relazioni possibili.

²² Progetto *Una rete per tessere insieme*, A.P.R.I.R.S.I. 2001.

²³ Ibidem

Dalla rete originaria si sono sviluppate altre reti locali:

- ✓ La rete nel quartiere: il Gruppo Educativo Territoriale
- ✓ La rete in classe: uno strumento didattico
- ✓ La rete sociale: Centro di Aggregazione Territoriale
- ✓ La rete di sistemi: Il Crocevia

5.2. La rete nel quartiere: il GET, Gruppo Educativo Territoriale

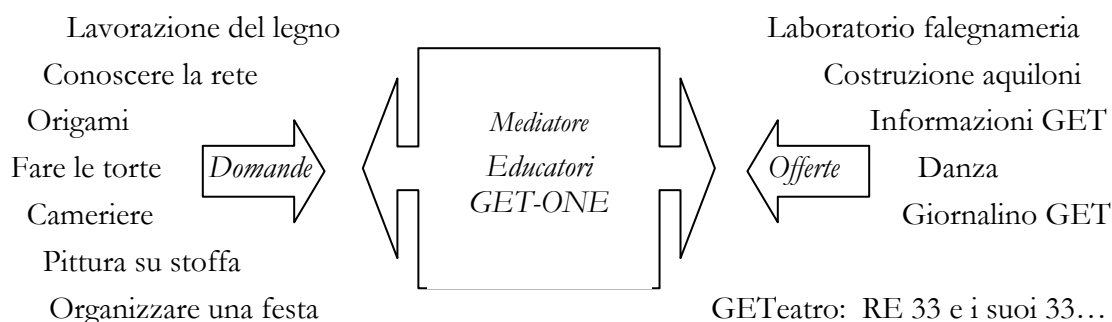
I GET sono dei gruppi educativi, gestiti dalle ASL e sorti per rispondere alle domande di integrazione delle persone disabili adulte. L'iniziativa è contestualizzata in un quartiere o in una circoscrizione di una città. Le finalità che il gruppo si propone sono quelle di lasciare o riportare adulti portatori di handicap nella comunità di provenienza, mantenendo i livelli di assistenza di un centro diurno.

Un intervento quindi mirato, domiciliato e in relazione continua con il territorio di provenienza, le famiglie, le istituzioni locali, gli operatori sociali. E' un tentativo di valorizzare la persona disabile per quello che può offrire o chiedere alla società e non solo per mettere in evidenza le mancanze.

Il progetto si propone di favorire nuove collaborazioni tra soggetti istituzionali e non, interessati a far avvicinare i disabili alla normalità. Le reti di scambio di sapere sono un modello attuabile in questa realtà perché aperto verso l'esterno, contribuendo a dare risalto a tutte le esperienze, proponendo il lavoro cooperativo.

In particolare è attivo dal 1997 il Get One nella circoscrizione 3 di Vicenza che, oltre alle varie attività atte a favorire l'autonomia delle persone disabili sul piano pratico, ha avviato un percorso educativo mirato a favorire l'adulità intesa come maggiore consapevolezza e responsabilità di sé. L'attivazione nel quartiere della rete di scambio reciproco di saperi è avvenuto con delle feste-incontro chiamate "Scambilandia" e che hanno favorito le interazioni tra le persone e il GET stesso.

*Rete di scambio reciproco di saperi: **Scambilandia***



Coordinatrice del progetto: Franca Forapan, educatrice del GET-ONE

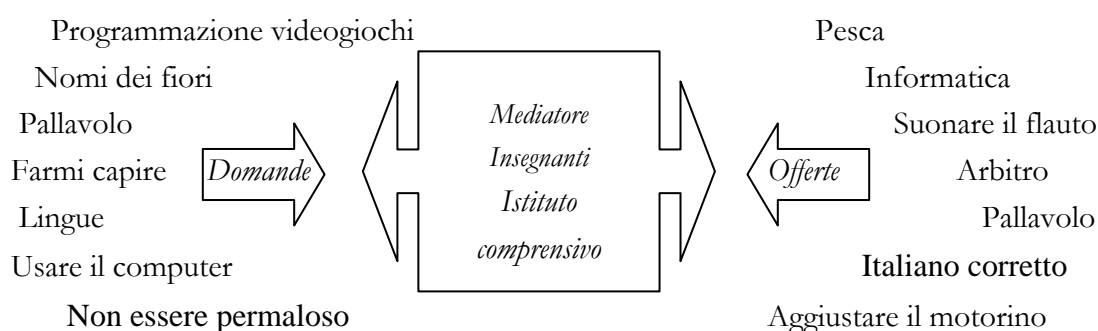
5.3. La rete in classe: uno strumento didattico

Presso l'Istituto comprensivo di Longare (Vicenza) nell'anno scolastico 2000/2001 c'è stata un'esperienza con il metodo delle reti di scambio di saperi inserita nel piano di offerta formativa approvato dal consiglio d'istituto. Il progetto si è svolto su due piani: uno di divulgazione e informazione del metodo e uno di sperimentazione sul campo con la partecipazione degli studenti, dei genitori e degli operatori sociali e scolastici. La classe 3 A delle medie, con alcuni insegnanti, ha sperimentato per tutto l'anno scolastico l'attività di approfondimento della rete, con scambi di saperi tra compagni di scuola. La valutazione fatta al termine dell'esperienza ha evidenziato il carattere innovativo e lo stimolo creativo e partecipativo fornito dal metodo. Per molti studenti la rete ha rappresentato un momento di apertura alla comunicazione e di conoscenza di sé e degli altri. Gli studenti inoltre hanno potuto sperimentare il ruolo dell'"insegnante" e le difficoltà nella trasmissione di saperi. Per altri l'esperienza ha mostrato le difficoltà sociali nel trovare un accordo anche su cose in apparenza scontate e semplici. Gli insegnanti che hanno guidato il gruppo sperimentale sono stati il dottor Mariano Capitanio e la dottoressa Isabella Sala dell'Istituto comprensivo di Longare (VI).

La fase di sperimentazione scolastica sul metodo delle reti si è conclusa con un'apertura alla comunità tramite delle conferenze pubbliche e uno scambio tra il GET locale e la scuola media.

Per l'anno 2002-2003, alcuni insegnanti della scuola media di Grumolo delle Abadesse, con la collaborazione della psicologa scolastica, intendono attivare nel plesso una rete di scambi reciproci di saperi con il supporto dell'associazione A.P.R.I.R.S.I.. Gli obiettivi che si prefiggono gli autori del progetto sono di intervenire sulla motivazione ad apprendere, sull'autostima e di contrasto dell'emarginazione.

Rete di scambio reciproco di saperi della 3 A: Saperi in gioco



Coordinatori del progetto: gli insegnanti della 3A dell'istituto comprensivo di Longare in provincia di Vicenza

5.4. Rete di sistemi e Centro di Aggregazione Territoriale

Promotrice e guida del progetto è la dottoressa Stefania Dal Toso, architetto ed esperta in educazione ambientale. Collaboratore alle iniziative in corso è il formatore del M.R.E.R.S. Didier Bodin.

Le metodologie applicate nella definizione del progetto e nell'attuazione delle attività sono:

- La reti di scambio di saperi per la raccolta delle domande e delle offerte (rilevazione dei bisogni) provenienti dalla comunità.
- Progettazione partecipata per la condivisione delle risorse umane e di strategie nella risoluzione di problemi che porti alla costruzione di una cittadinanza sensibile, attiva, collaborativa.

Le finalità e gli obiettivi del Centro di Aggregazione aperto nel comune di Nanto (VI) sono quelli di valorizzare le risorse esistenti (alcune di queste latenti) nel

territorio, cercando nella rete di relazioni costituita di sciogliere i nodi che impediscono il fluire delle azioni possibili, allo scopo di migliorare la vita dei cittadini e dell'ambiente in cui vivono.

Il centro di aggregazione si propone come contenitore che unisce le proposte sociali-ambientali di tutta la comunità chiarendone la fattibilità, evidenziandone i collegamenti con altri progetti in corso e le eventuali collaborazioni.

Le azioni che si realizzano sono inserite in un progetto denominato *Culture in Festa*, promosso dal gruppo interculturale che ha sede presso il Centro e che si propone: incontri di scambio di saperi tra culture, alfabetizzazione per stranieri, animazione con bambini e anziani.

Le chiavi di accesso richieste dalla rete di sistemi promossa presso il centro di aggregazione sono:

- collaborazione: come il contesto in cui si può realizzare l'interazione tra le parti o sistemi;
- autonomia: come rispetto delle differenze;
- identità: riconoscere la persona come una risorsa, custode di conoscenze anche inaspettate.

“Il sistema a rete costituisce un approccio sistemico per la soluzione di problematiche sociali, ambientali ed economiche.

I problemi non derivano mai da situazioni isolate dal contesto, ma da situazioni che appartengono contemporaneamente ad una complessità di relazioni tra più sistemi.

Di conseguenza la rete, nella soluzione dei problemi affrontati con un approccio sistemico, all'interno della complessità di relazioni, diventa una struttura di contenimento, di mediazione, di cambiamento.”²⁴

La rete di sistemi attuata con il centro di aggregazione prevede il coinvolgimento delle amministrazioni dei comuni di Castegnero, Longare, Nanto (Vicenza). Inoltre vede la collaborazione dell'Istituto comprensivo di Longare, del servizio di assistenza domiciliare di Nanto e dei gruppi informali di stranieri.

²⁴ Minacci A., Urini I., *La complessità invisibile*, Liguori Ed., Napoli, 1991.

5.5. La rete di sistemi: Il Crocevia

Il Crocevia è un progetto in attuazione per la creazione di uno sportello informativo rivolto ai cittadini italiani e stranieri presenti nel territorio dei comuni di Castegnero, Longare, Nanto (Vicenza).

L'assunto di base riguarda il lavoro in rete come risposta ad una realtà dal tessuto sociale frammentato, con il conseguente disagio ed emarginazione. Il carattere diversificato e complesso dei bisogni richiede una risposta con azioni efficaci, efficienti e partecipate:

- ✓ Raccolta ed elaborazione di dati riguardanti l'immigrazione (monitoraggio delle problematiche socio-sanitarie, culturali, ambientali, economiche).
- ✓ Servizio di informazione e orientamento alle domande degli immigrati che cercano casa, lavoro, soluzioni a problemi amministrativo-burocratici. Informazione sugli aspetti socio-sanitari, culturali e territoriali locali.
- ✓ Servizio di supporto e consulenza a quelle aziende che intendono adottare con il lavoratore straniero un rapporto rivolto all'integrazione dello stesso.

Favorire una migliore condizione di vita dell'ospite straniero e promuovere la cultura della partecipazione sono gli obiettivi del progetto Crocevia.

Si prevede inoltre un tavolo di cooperazione composto da un membro di ogni istituzione e gruppo coinvolti, per la valutazione in itinere delle iniziative proposte.

Le metodologie previste per l'attuazione del progetto sono rivolte alla collaborazione tra pubblico e privato, attraverso la progettazione partecipata e la rete di scambio di saperi.

5.6. Conclusioni

Le reti di scambi reciproci di saperi in Italia hanno assunto all'inizio le caratteristiche tipiche delle reti d'oltralpe, essendo stata importata nel 2000 da Didier Bodin, un animatore francese del M.R.E.R.S. e riproposta con l'originario impianto teorico-pratico. Gli incontri formativi con Claire Héber-Suffrin, fondatrice del movimento, hanno permesso ai partecipanti la rete vicentina di approfondire il valore di un'azione cooperativa e i vantaggi di una progettazione formativa collettiva e integrativa. La rete italiana, ultima arrivata nel panorama europeo dell'esperienza, concretizza le informazioni provenienti dagli altri paesi sui rischi di un possibile

fallimento, lavorando su due livelli, uno organizzativo e uno operativo. La costituzione di un'associazione per la diffusione del movimento M.R.E.R.S. in Italia garantisce un supporto e la valorizzazione di progetti indipendenti proposti dai soci. Il collocamento dell'associazione nel terzo settore permette ad A.P.R.I.R.S.I. (Associazione Per le Reti Italiane di Reciproco Scambio di saperI) di far parte di un coordinamento provinciale e regionale di associazioni, a cui rivolgersi per un sostegno economico per i costi dell'attività organizzativa. L'azione di implementazione di microprogetti di rete nella scuola, in biblioteca, nel quartiere o in un gruppo educativo territoriale rientra nella logica dell'*empowerment*, ovvero nel riconoscimento delle potenzialità di ciascuno, valorizzate attraverso uno scambio reciproco. La caratteristica che unisce le singole iniziative è il metodo di lavoro basato sulla coprogettazione e una relazione con l'altro che comprenda una riflessione su se stessi. Il paradigma dello scambio reciproco di saperi implica riconoscere il bisogno dell'altro e allo stesso modo essere riconosciuti come autori del proprio cambiamento. La comunità, il gruppo, le agenzie formative e le istituzioni sono pensate come soggetti partner dell'intervento e non come clienti o utenti dello stesso. La raccolta delle domande e delle offerte rese pubbliche resta un momento di valutazione dei bisogni e delle opportunità di un ambito micro-sociale.

CAPITOLO 6. Un'esperienza di applicazione del metodo in biblioteca

6.1. Approfondimenti sul ruolo di mediatore delle relazioni socio-istituzionali

Paradigma delle potenzialità di una rete di relazioni umane/istituzionali presente nel territorio è il ruolo di mediatore reso esplicito/attuale attraverso un modello di scambio di saperi reciproco che unisce le esperienze personali professionali e le trasforma in un progetto comune.

Da novembre 2001 a maggio 2002 ho svolto il tirocinio di 400 ore presso la Biblioteca Civica di Grisignano di Zocco (VI), avendo come supervisore la dottoressa Chiara Foletto, bibliotecaria in quella sede e tutor la professoressa Donatella Lombello docente di biblioteconomia presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova.

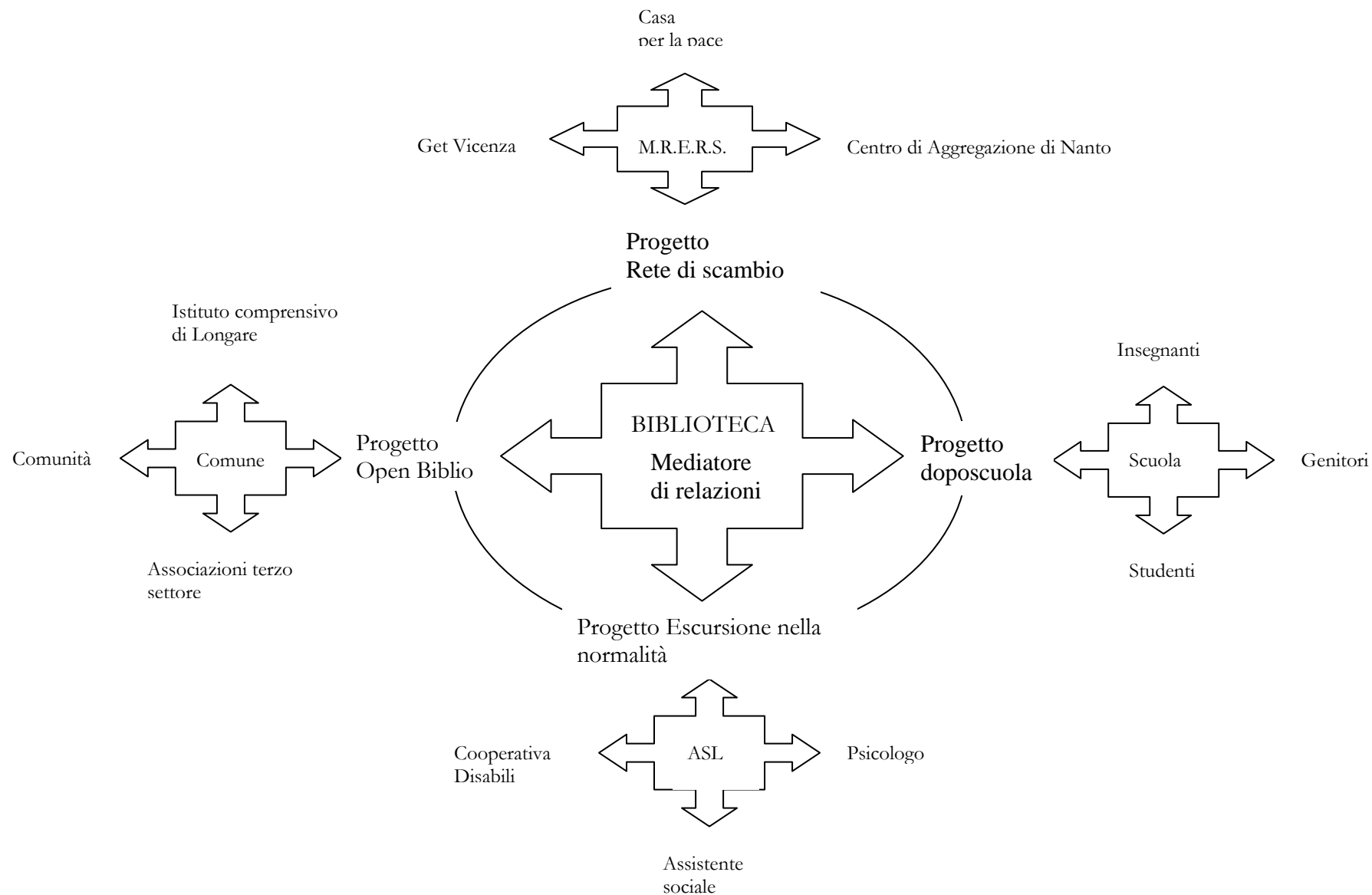
I luoghi sono stati gli spazi della biblioteca di Grisignano, la Casa per la Pace a Vicenza e altri luoghi dove l'associazione A.P.R.I.R.S.I., promotrice per l'Italia delle reti di scambio reciproco dei saperi, incontrava il pubblico per promuovere e formare animatori di rete e mediatori nelle reti di scambio di sapere.

Nell'esperienza in biblioteca ho privilegiato il concetto di rete di scambio reciproco dei saperi che trasforma in esperienza condivisa ed esplicita la rete di relazioni passante per una istituzione.

L'esperienza formativa con l'associazione A.P.R.I.R.S.I. e con il metodo dello scambio reciproco dei saperi in contemporanea con il tirocinio in biblioteca mi ha spinto ad osservare le dinamiche proprie di una biblioteca. Ho potuto testare il grado di collaborazione nelle relazioni tra pubblico/privato e le relazioni pubblico/pubblico: scuola, biblioteca, associazioni del terzo settore, amministrazione comunale, ASL e cooperative.

Nella seconda parte del tirocinio ho potuto provare, attraverso le iniziative del progetto, a sollecitare nuove aperture della biblioteca, nodo ancora tutto da scoprire e valorizzare nella proposte pubbliche inserite nel tessuto sociale del territorio della provincia. Il seguente schema concettuale illustra l'ipotesi che ha sostenuto il mio progetto: si delinea già dall'inizio una mappa di potenziali/relazioni che il progetto cercherà di mettere in evidenza attraverso collegamenti che porteranno in pratica ad incontri collaborativi (nodi della rete) o, attraverso differenze/indifferenze, ad evidenziare le distanze strutturali.

Mappa di potenziali relazioni socio-istituzionali



6.2. Il questionario

Il comune di Grisignano di Zocco si trova nella Provincia di Vicenza, nella pianura padano-veneta, al centro di uno snodo viario (stradale, autostradale e ferroviario) che unisce i capoluoghi di provincia Padova e Vicenza. Il suo territorio comprende, oltre al paese di Grisignano, due frazioni: Barbano e Poiana. La popolazione di circa 4.000 abitanti si distribuisce su tutto il territorio con maggiore addensamento nei centri di Barbano e Grisignano. Piccole imprese artigianali e piccole e medie industrie stanno integrando la tradizionale attività agricola.

Nel Comune di Grisignano sono presenti 2 plessi scolastici dell'Istituto Comprensivo di Montegalda: Grisignano e Poiana. Il plesso di Grisignano si colloca in 3 edifici: scuola elementare di Barbano (1° ciclo), scuola elementare di Grisignano (2° ciclo) e scuole medie di Grisignano. Il plesso di Poiana comprende un unico edificio situato in un'area rurale che comprende le scuole elementari (1° e 2° ciclo).

Con la collaborazione dell'Istituto Comprensivo di Montegalda, è stato consegnato a tutti gli alunni delle scuole di Grisignano, tramite le insegnanti, il pieghevole "La Biblioteca in Edizione Straordinaria". Nel pieghevole, che si trova nelle pagine successive, venivano comunicate le novità relative alla Biblioteca Civica di Grisignano di Zocco, da me attuate durante il periodo del tirocinio.

L'ultima pagina del pieghevole contiene un semplice questionario per conoscere meglio i bisogni dei giovani utenti della Biblioteca e soprattutto per individuare le cause per cui i bambini/adolescenti non frequentano la Biblioteca.

L'idea di "veicolare" il questionario attraverso la scuola è nata per rendere partecipi del progetto il corpo docente. Questo ha inoltre permesso di seguire il percorso del questionario, garantendone una buona riuscita.

La percentuale dei questionari restituiti infatti è stata dell'82,12% su un totale di 330 pieghevoli consegnati, come si evince dalla tabella allegata in cui sono riportati anche le percentuali di ogni plesso. Un risultato pertanto soddisfacente, che non si sarebbe potuto ottenere distribuendo il questionario solo agli utenti della biblioteca o inviando il questionario a casa. Nella prima ipotesi non si sarebbero potuti raggiungere gli abitanti che non frequentano la Biblioteca, ai quali invece voleva rivolgersi il questionario. La seconda ipotesi avrebbe richiesto un notevole dispendio di energie e di mezzi.

La preparazione del volantino con il questionario

La preparazione del volantino è stata fatta tenendo presente alcuni criteri:

- approccio “leggero” pensato per un target ben preciso con una veste grafica che colpisse l’occhio e invitasse alla consultazione rapida;
- presentazione di tutte le attività “straordinarie” che si sarebbero svolte nella Biblioteca durante il periodo del tirocinio;
- chiarezza e sinteticità dell’esposizione;
- possibilità di restituire il questionario compilato, trattenendo invece il calendario con gli orari e le attività della biblioteca.

Ho contattato la Dirigente scolastica dell’Istituto Comprensivo di Montegalda e, dopo alcuni colloqui, ho ottenuto che il volantino con il questionario venisse distribuito dalle insegnanti nelle classi. Si sono poi tenuti degli incontri con le insegnanti responsabili (“funzioni obiettivo”) per presentare il questionario al corpo docente. E’ quindi avvenuta la distribuzione dei pieghevoli, classe per classe con una breve presentazione delle insegnanti. Dopo circa 2 settimane sono stati raccolti i questionari compilati e mi sono stati consegnati per la fase di analisi successiva.

Nei mesi di **febbraio, marzo e aprile 2002** la Biblioteca Civica di Grisignano aprirà i suoi spazi e i suoi libri anche nei giorni **di martedì e venerdì dalle 15.00 alle 18.30 esclusivamente** per proporre le seguenti attività.

Doposcuola In collaborazione con l'Istituto Comprensivo di Montegalda, verranno offerte attività di studio in gruppo: compiti, ricerche, letture, giochi con le parole. I gruppi saranno organizzati in accordo con i docenti.

AAA lettore a domicilio offresi... Il progetto prevede la possibilità di raggiungere le persone che desiderano avere un libro in prestito o la lettura di un libro ma che non possono ritirarlo personalmente.

Open-Biblio Disponibilità ad accogliere i disabili in biblioteca. Per ulteriori informazioni contatta la Biblioteca.

Incontri tra persone con un'idea

Se ciascuno di noi due ha un uovo e ce lo scambiamo, ognuno di noi due avrà un uovo.

Se ciascuno di noi due ha un'idea e ce la scambiamo, ognuno di noi due avrà due idee.

(Proverbio cinese)

In Biblioteca il *26 febbraio 2002 ore 20.30*: un incontro dibattito con Didier Bodin, formatore del M.R.E.R.S. (Movimento Europeo di Scambio Reciproco dei Saperi) e presidente di A.P.R.I.R.S.I. (Associazione Italiana per le Reti di Sapere) e con educatori che già operano con questa metodologia.

In Biblioteca il *12 marzo 2002 ore 20.30*: un incontro con Claire Héber-Suffrin fondatrice del movimento R.E.R.S e con i traduttori dei testi di riferimento.

Per qualsiasi informazione, rivolgersi a Roberto Battagion in Biblioteca tutti i pomeriggi, escluso il giovedì.

Tutte le attività proposte sono gratuite.

Breve **questionario** per aiutarci a migliorare il servizio della Biblioteca. Compila con i tuoi genitori, mettendo una crocetta sulla risposta e consegnalo alle insegnanti entro il 28.02.2002.

1. Età: 6-8 9-11 12-14

2. Sesso: M F

3. Hai frequentato la Biblioteca negli ultimi sei mesi?

Spesso No Qualche volta

4. Quali di questi motivi ostacolano la tua frequenza in Biblioteca?

- a. lontananza
- b. orari
- c. proposte non interessanti
- d. altro.....

5. Per quale di queste attività vai in Biblioteca:

- a. prestito di libri
- b. ricerche scolastiche
- c. attività extra (musica, inglese, ...)

6. Come vieni a conoscenza delle proposte della Biblioteca?

- a. agenda delle Biblioteche
- b. foglio del Comune
- c. amici conoscenti
- d. in Biblioteca

7. Conosci il prestito interbibliotecario?

SI NO

8. Che tipo di libri ti interessano?

- a. Avventura
- c. Gialli e misteri
- d. Fumetti
- e. Altro.....

9. Spazio per i tuoi consigli:

.....
.....
.....

BIBLIOTECA CIVICA DI GRISIGNANO DI
ZOCO
TEL. 0444-414210

ORARIO DI APERTURA

LUNEDI'	9.00 –12.00	
	14.30 – 18.30	NO
MARTEDI'	9.00 –12.00	
MERCOLEDI'	9.00 –12.00	
	14.30 – 18.30	b. Romanzi rosa
VENERDI'	9.00 –12.00	attascienza

ORARIO DI APERTURA STRAORDINARIO

(febbraio, marzo, aprile)

MARTEDI'	15.00 –18.30
VENERDI'	15.00 –18.30

**LA BIBLIOTECA
IN EDIZIONE
STRAORDINARIA**

Solo nei mesi di
febbraio, marzo e aprile 2002

CONSULTAMI...



**.....CI SONO NUOVE
IDEE**

Alle famiglie dei ragazzi delle scuole elementari e medie di Grisignano

Analisi dei risultati

Una precisazione riguarda le domande 4, 5, 6 e 8, alle quali si poteva dare più di una risposta. Tutte le risposte sono state inserite nella costruzione delle tabelle allegate, quindi i totali non coincidono con il totale degli intervistati.

Frequenza

Una prima analisi va fatta esaminando il numero dei questionari restituiti in relazione al numero dei questionari distribuiti. La percentuale totale è stata, come già osservato, dell'82%, con un minimo di 58% nella scuola elementare di Barbano, ad un massimo di 88% nelle scuole di Grisignano (elementari e Medie).

Si può osservare che il numero dei questionari restituiti cresce al crescere dell'età dei bambini. Infatti nelle elementari di Barbano ci sono bambini dai 6 agli 8 anni, nelle elementari di Poiana dai 6 ai 10 anni, alle elementari di Grisignano dagli 8 ai 10 anni. La stessa osservazione vale anche se si mettono in relazione il numero dei bambini che frequentano la biblioteca con il totale dei bambini che hanno riconsegnato il questionario. La percentuale del totale è di 57%, che indica che poco più della metà dei bambini intervistati frequenta la Biblioteca. Tale percentuale si abbassa al 34% se si esaminano solo i bambini dai 6 agli 8 anni.

I motivi che ostacolano la frequenza della biblioteca

Esaminando più attentamente le ragioni per cui i bambini non frequentano la biblioteca, si vede che per oltre un terzo (36%) dipende dagli *orari* della Biblioteca. Infatti la Biblioteca è aperta per solo due pomeriggi alla settimana. Il commento di un intervistato è stato: "impossibilità dei genitori che lavorano di portare i bambini". Un altro terzo (27%) delle ragioni che rendono difficile la frequenza della Biblioteca è la *lontananza*. Questo è dovuto alle caratteristiche del territorio di Grisignano. Infatti la popolazione è abbastanza sparsa sul territorio, poco concentrata nel centro. Inoltre il centro del paese è tagliato a metà dalla strada statale Padana superiore. Questo impedisce anche ai bambini che abitano in centro di andare da soli in Biblioteca, se abitano nella metà del centro che non contiene la Biblioteca.

Infine un altro terzo delle ragioni è dato da "*altro*". Per la fascia d'età dai 6 agli 8 anni, vengono indicati in "altro" la *giovane età dei bambini*. Invece nella fascia di età dagli 8 ai 14 anni, vengono individuati in "altro" soprattutto ragioni del tipo "*troppi compiti*" o "*poco tempo*".

Strategie per un cambiamento possibile

Alcuni interventi possibili per assicurare una maggiore presenza di ragazzi in biblioteca sono stati presentati in una riunione con il comitato di gestione della

biblioteca, presenti l'assessore, il presidente della biblioteca, la bibliotecaria, la rappresentante "figura obiettivo" dell'Istituto Comprensivo di Montegalda. In questa occasione ho evidenziato la necessaria ulteriore spinta alla *collaborazione scuola-biblioteca* per creare una rete istituzionale e di risorse umane di scambio reciproco di saperi strategici sull'educazione, riconoscendo l'apprendimento continuo (esperienza personale) fuori dall'istituzione scuola come ulteriore irrinunciabile contributo alla formazione dell'uomo.

Ho sollecitato il riconoscimento da parte dell'amministrazione comunale del *ruolo della biblioteca* come *polo-centro di aggregazione socio-culturale* garantendo le risorse necessarie allo sviluppo dei progetti e delle attività.

Alcuni interventi possibili

- Ampliare l'*orario* pomeridiano di apertura delle Biblioteca. Informare in maniera efficace sulle proposte della biblioteca attraverso un più ampio spazio nel giornalino dell'amministrazione.

- *Informazione* periodica delle novità librerie disponibili (nuovi acquisti) in biblioteca e con il prestito interbibliotecario provinciale, privilegiando la scuola come mezzo divulgativo. Utilizzo di bacheche informative delle attività in punti strategici del territorio.

- *Lontananza*: questo è un problema di difficile soluzione. L'ubicazione della Biblioteca è già in centro e il problema è proprio di distribuzione della popolazione. Tuttavia si è sperimentato nel corso del tirocinio un'iniziativa in collaborazione con il plesso di Poiana (il più lontano) e l'amministrazione comunale, che ha messo a disposizione il pulmino scolastico per i trasferimenti in biblioteca. La risposta degli studenti è stata largamente superiore alle attese, con ripercussioni nella frequenza dei ragazzi anche ad esperimento concluso.

- *Altro*: nel segmento del questionario le risposte "altro" si sono caratterizzate soprattutto per questi commenti: troppo piccoli e poco tempo. La giornata dei ragazzi di Grisignano, così come quella di qualsiasi altro ragazzo della loro età, è condizionata dal tempo passato a scuola, dal tempo extrascolastico in famiglia dedicato ai compiti per casa, e dal tempo impegnato in attività sportive, musicali. La biblioteca potrebbe offrire un piano di riqualificazione del tempo impegnato proponendosi come luogo interagente integrativo di attività di studio e apprendimento sul modello del *cooperative learning*. Inoltre le risposte "troppo piccoli" dei genitori dei bambini di sei-otto anni è condizionata dalla mancanza in biblioteca di uno spazio attrezzato, idoneo ad ospitare bambini di quell'età. La validità di una

proposta educativa pubblica in tale senso ci viene dall'esempio nel privato dove si offrono sempre più servizi in tale direzione. Anche il servizio pubblico della biblioteca, per dimostrare la sua efficacia, in futuro non potrà sottrarsi alla competizione con il "mercato educativo". Per questo un'ipotesi percorribile per migliorare il rapporto cittadino/biblioteca è quello di riconoscerlo partner attivo delle scelte, diversificando l'offerta, creando delle collaborazioni dinamiche e fluide tra le istituzioni pubbliche del settore e aprendo la rete a intrusioni/fusioni con il privato.

Attività svolte in Biblioteca

Dalle risposte del questionario emerge che il 59% degli utenti in età scolare frequenta la biblioteca per il prestito dei libri; un altro 35% invece per ricerche scolastiche. Circa il 6% sul totale va in Biblioteca per attività extra, con il contributo economico delle famiglie. Per il target scelto, cioè quello degli studenti dai 6 ai 14 anni, ci sono i corsi di musica. Altri incontri per l'utenza di questa fascia d'età vengono offerti sotto forma di eventi e in collaborazione con la scuola, l'amministrazione comunale o le associazioni del terzo settore. Questo dato non evidenzia la frequenza settimanale o mensile degli stessi ragazzi.

Conoscenza iniziative

Il 49% circa dei bambini (delle famiglie) viene a conoscenza delle attività della biblioteca attraverso il foglio comunale o l'agenda delle biblioteche. La restante metà ne viene a conoscenza attraverso il passa-parola (28%) tra amici e conoscenti, o attraverso le locandine e manifesti pubblicitari degli eventi specifici della Biblioteca (23%).

Lecture preferite

Circa la metà degli intervistati preferisce letture di tipo avventuroso. Seguono i fumetti (20%) e la fantascienza (14%). I romanzi rosa sono il 9% sul totale. Il termine generico "avventura" comprende una vasta gamma di libri, di difficile e netta separazione tra generi.

Prestito bibliotecario

Circa la metà degli intervistati dice di conoscere il prestito Interbibliotecario, al quale la biblioteca di Grisignano ha aderito da più di un anno e che consente di richiedere libri anche ad altre biblioteche entrando nella rete internet e visitando il sito del sistema bibliotecario della provincia di Vicenza. Il servizio è coordinato dalla

biblioteca Bertoliana di Vicenza, a cui aderiscono con convenzione le altre biblioteche della provincia. Questo consente di avere accesso ad un numero di libri molto maggiore di una singola biblioteca. Un *bibliobus* ritira e consegna ogni settimana i libri in prestito o in restituzione. Il numero di risposte al quesito è di per sé significativo ma non chiarisce quanti utenti effettivamente usufruiscano del servizio.

Distribuzione rispetto alla tipologia: sesso

La percentuale dei ragazzini maschi che frequentano la biblioteca sul totale dei maschi intervistati è del 55%, mentre la percentuale per le femmine è del 59%. Si può dunque concludere che non ci sono evidenti differenze nel comportamento dei maschi e delle femmine. Lo stesso vale per quasi tutti gli altri dati. Le letture preferite sia dai maschi che dalle femmine sono le avventure, circa la metà in entrambi i casi. I romanzi rosa sono preferiti per il 14% dalle femmine e per il 2% dai maschi. Si noti che le percentuali sui romanzi rosa salgono al 25% tra le ragazze delle medie. Per i maschi, oltre all'avventura c'è un 20% di gradimento per la fantascienza, che rimane al 9% tra le femmine.

6.3. Il dopo-la-scuola

Questo progetto denominato doposcuola nel volantino "La Biblioteca in edizione straordinaria" era rivolto innanzi tutto a sondare il polso della relazione scuola-biblioteca. Inoltre mi proponevo di capire fino a che punto era attuato il lavoro di gruppo o qualche forma di cooperative learning nelle classi scolastiche.

Obiettivo a breve termine di tale proposta è rendere la biblioteca un punto di incontro extra-scolastico per gli studenti (e le loro famiglie) delle classi elementari e medie del comune di Grisignano.

Obiettivo a lungo termine è evidenziare le opportunità pedagogiche date da una profonda e duratura relazione con la biblioteca.

Le metodologie proposte sono quelle del cooperative learning e del lavoro di gruppo. Il lavoro si è svolto seguendo una metodologia partecipativa, studenti ma anche genitori, e di gruppo, applicando sia un *problem-solving* conosciuto e strutturato sia attraverso soluzioni creative.

La metodologia che in corso d'opera si è verificata di notevole importanza è stata quella del feedback sia con i ragazzi sia con i familiari. Gli incontri all'inizio sporadici sono andati via via intensificandosi diventando periodici. Le discussioni con i genitori dei

ragazzi si sono svolte in modo franco e aperto, centrate soprattutto sullo stato dei rapporti scuola-famiglia, genitori-figli.

Il mio ruolo in tale senso è stato quello di ascoltatore attento, astenendomi da giudizi. L'attività di apprendimento può continuare al di fuori della scuola in un contesto di controllo e riduzione delle tensioni del sapere operativo-cognitivo.

L'ambiente della biblioteca si è rivelato strategico nel rapporto con i frequentanti. Ho attuato un processo a fasi di ambientazione e riconoscimento degli spazi utili della biblioteca e di quelli disponibili, compresi quelli esterni. Delimitato il territorio assieme ai partecipanti ho mostrato le attrezzature disponibili: libri, colori, cartelloni, computer, fotocopiatrice, telefono, ...

Ho rinominato in fase di analisi il progetto *doposcuola* in *dopo la scuola* per sottolineare come nonostante la collaborazione con l'istituto comprensivo sia stata proficua, l'attività sia stata largamente intesa dai destinatari il progetto come qualcosa che si effettuava appunto dopo la scuola fuori dalla scuola.

Dalla proposta di doposcuola sono scaturite due tendenze: la prima organizzata con l'insegnante, figura obbiettivo dell'istituto comprensivo di Montegalda, ha potuto svolgersi secondo il programma previsto e concordato. L'attività è stata strutturata in modo che le insegnanti organizzassero all'interno della classe dei gruppi di studenti con dei compiti di ricerche bibliografiche e multimediali. L'esperienza da effettuarsi in biblioteca si è dimostrata efficace soprattutto con quei ragazzi che già conoscevano lo studio in gruppo e le sue dinamiche in classe.

Il secondo sviluppo del dopo-la-scuola si è caratterizzato per una maggiore dinamicità-complessità organizzativa, in quanto i ragazzi venivano singolarmente e spontaneamente in biblioteca in orari diversi.

Dopo i primi incontri si è formato un gruppo di ragazzi della stessa classe che frequentava con regolarità le attività del doposcuola. Su questo nucleo si implementavano i nuovi arrivi che, con le proprie richieste, causavano una temporanea rottura e una riconfigurazione del gruppo iniziale. Ho cercato di applicare i fondamenti del cooperative learning ²⁵.

Anche questi ragazzi non abituati a studiare insieme o al lavoro cooperativo collaborativo ben presto si autorganizzano per facilitare lo svolgimento del compito. C'è chi si specializza negli inserti grafici della ricerca (fotocopie, scanner, disegni) e chi cura la parte di ricerca bibliografica del testo da scrivere o chi raccoglie le parti

²⁵ Comoglio M. Cardoso e M. A., *Insegnare e apprendere in gruppo: il cooperative learning*, LAS Roma, 1998.

dell'altro per la stesura definitiva del cartellone. In questa fase non c'è stato nessun intervento da parte mia. Ho potuto osservare le dinamiche interne al gruppo, lasciando ai ragazzi la possibilità di darsi dei ruoli. Ho potuto notare come dopo alcune settimane tutti sapessero fare tutto per la costruzione e lo sviluppo di una ricerca e questo senza interventi esterni, ma per richiesta interna al gruppo stesso ²⁶. La condivisione porta alla specializzazione del lavoro. L'aumentata abilità nel lavoro di gruppo stimola la creatività e il confronto con il lavoro di altri gruppi. Si manifestano momenti di competizione tra i gruppi, ma ho potuto notare come la formazione dei gruppi centrati sull'attività di volta in volta diverse permettesse ai singoli di trasferire le proprie competenze liberamente, trovandosi nella posizione di essere una volta collaboratori una volta "avversari".

Doposcuola per giocare. Nelle attività proposte dal progetto c'è una parte dedicata ai giochi all'interno e all'aperto (scacchi, Cluedo ...). Con questa iniziativa mi proponevo di alleggerire le tensioni eventuali tra i partecipanti e allo stesso modo di promuovere la conoscenza tra i singoli, il rispetto per le regole del gioco. In questa fase ho negato qualsiasi aiuto ma mi sono reso disponibile a imparare il gioco da chi lo conoscesse o di provare a giocare seguendo le istruzioni. Il torneo di scacchi continua e si allarga ad altri venuti a conoscenza dell'iniziativa, ma non c'è un interessamento spontaneo e continuo sino all'apprendimento da parte degli spettatori della prima ora. I giocatori di scacchi pretendono il silenzio per concentrarsi sulle mosse e l'indisponibilità a dare ulteriori spiegazioni.

In primavera il risveglio della natura coincide con il risveglio della natura umana. Nei primi pomeriggi di sole il progetto si apre al giardino esterno della biblioteca. Il mucchio di sabbia e di ghiaia sostituiscono ben presto le partite a scacchi.

Doposcuola per conoscere. In collaborazione con gli insegnanti del corso di musica e di disegno, organizzati dalla biblioteca, è stato possibile far seguire ai ragazzi del doposcuola che lo richiedevano alcune lezioni dimostrative.

6.4. Open biblio

La biblioteca di Grisignano di Zocco è stata crocevia di due progetti riguardanti i disabili. Il progetto "Open biblio", inserito nel mio programma di tirocinio "La biblioteca in edizione straordinaria", prevedeva l'inserimento dei disabili in

²⁶ Quaglino G.P., Casagrande S. e Castellano A., *Gruppo di lavoro Lavoro di gruppo*, Cortina Editore, Milano 1992.

biblioteca. Il progetto “Escursione nella normalità” dell’ASL di Vicenza aveva come obiettivo *“l’intervento educativo-assistenziale, per alcuni casi di disabilità, ... anche in un contesto diverso da quello protetto del centro diurno, grazie alla partecipazione fattiva di più soggetti istituzionali e non, ...”*²⁷

Ho potuto osservare gli effetti immediati e positivi generati dall’incontro di Teresa, disabile da tetraparesi spastica, con la normalità. Ho potuto constatare attraverso il feedback informativo raccolto da me, dagli esperti a lei vicini e dai genitori, i cambiamenti delle sue relazioni sociali. Ho potuto verificare inoltre come un intervento con un modello di rete tra soggetti istituzionali su queste problematiche sia auspicabile e irrinunciabile. La risposta alla domanda di normalità deve essere pronta nel tempo, dinamica e fluida nelle relazioni tra operatori nello scambio reciproco di saperi sul caso.

Il progetto è stato il frutto della fusione di due progetti diversi tra loro nella provenienza e nel metodo, ma comuni nella finalità di ritenere l’incontro di un disabile con la normalità, come un’esperienza formativa. Può essere una soluzione efficace per ridurre le tensioni che possono sorgere in un ambiente protetto, ma che può essere considerato “chiuso”, quale quello di un centro diurno.

Quando inserii il sottoprogetto “open biblio” rivolto ai disabili del comune, non avevo previsto che per rendere attuabile le attività si dovessero sciogliere prima dei nodi nella rete delle responsabilità e delle competenze tra gli operatori istituzionali implicati. Nella fase iniziale di definizione degli obiettivi e di programmazione dell’intervento, l’aggregato istituzionale era formato dal personale della biblioteca, i responsabili dell’ASL, il personale interno ed esterno della cooperativa e gli esperti del settore. C’era il rischio di perdere di vista la persona in sé, unica e identificabile con una propria patologia specifica. Si è voluto privilegiare una sperimentazione sul campo che lasciasse ampi margini di correzione al progetto iniziale, sulla base delle risposte date da Teresa.

Gli incontri tra l’assistente sociale, la psicologa, la bibliotecaria ed il sottoscritto, che seguirono i primi contatti telefonici, chiarirono le difficoltà di attuazione del progetto. In primo luogo la struttura biblioteca non offriva le garanzie di una pronta accoglienza ad un disabile (barriere architettoniche) ed in secondo luogo non conoscendo il caso, mi chiedevo quale relazione si sarebbe instaurata con Teresa.

L’intervento ha consentito la presenza di Teresa una volta alla settimana per due /tre ore in cui era invitata, a seconda delle sue competenze/capacità, a svolgere

²⁷ Dalla relazione *Osservazioni progetto “Escursioni nella normalità”* dell’ASL di Vicenza,

funzioni tipiche di una bibliotecaria: assistenza a ricerche bibliografiche in internet o a scaffale; prestito e riconsegna dei libri, compilazione delle schede identificative dei libri, incontri con gli utenti.

Teresa è stata assistita nelle attività da me e dalla bibliotecaria con interventi di logistica negli spazi della biblioteca e indicazioni professionali.

Dopo due mesi di sperimentazione, le prime valutazioni sulle ipotesi iniziali.

1. *la biblioteca può diventare il luogo ideale per stages di breve periodo formativi della personalità* o di eventuale *pre-inserimento* lavorativo o *orientativo* sulle scelte future, in quanto offre la possibilità al disabile di confrontarsi con le relazioni normali della società civile.
2. *La biblioteca, luogo di passaggio e di sosta formativa breve*, è acquisizione di esperienza anche lavorativa, banco di prova delle proprie competenze. Gli incontri che si fanno possono diventare strumento di autovalutazione del comportamento, dell'autonomia raggiunta della autostima e dello stato della relazione con gli altri;
3. *la biblioteca come incontro di saperi:*
 - “sapere teoretico, riferito alla conoscenza in sé;*
 - sapere teorico, come capacità di saper conoscere;*
 - sapere procedurale, come manifestazione del sapere come;*
 - saper-fare procedurale, come espressione del saper operare;*
 - saper-fare esperienziale, quale manifestazione del saper fare;*
 - sapere-fare sociale, espressione del sapere come comportarsi;*
 - saper-fare cognitivo, come capacità di saper imparare;*
 - sapere operativo, conoscenza che realizza azioni umane;*
 - sapere poetico a indicare l'azione sulle cose per trasformarle.”*²⁸
4. *la biblioteca come luogo ideale di escursione nella normalità.* Fare esperienza di relazioni cosiddette normali fuori dal luogo protetto della Cooperativa e gettati nella complessità delle relazioni sociali, privilegiando il modello dell'”*esploratore*”, cioè di colui che *decide volontariamente* di scoprire -scoprirsi in un ambiente per sé nuovo.

Al termine di questa prima fase di sperimentazione è mia intenzione coinvolgere nell'analisi dei risultati di questa esperienza un numero maggiore di operatori nel

²⁸ Di Nubila R., Fabbri D., Margiotta U., *La formazione oltre l'aula: lo stage*, CEDAM, Padova 1999.

settore delle biblioteche civiche, nel settore dell'Handicap e di amministratori, chiedendo a ciascuno il contributo necessario al proseguimento del progetto.

Punto di partenza resta la proposta di rete di scambio reciproco dei saperi come opportunità data dagli incontri (nodi della rete) con l'altro. I nuovi sviluppi si identificano come i collegamenti possibili che sfociano in una relazione o nel suo rifiuto, accettando l'imprevedibilità e il rischio intrinseco alla rete di relazioni umane esistente. A.P.R.I.R.S.I. all'altro diverso da noi significa riporre la stessa attenzione che rivolgeremmo ad un incontro con una persona normale che entra in relazione con noi, sospendendo il giudizio o il pregiudizio su di essa.

Il bisogno di Teresa era quello di uscire dalla routine della comunità terapeutica della cooperativa per fare nuove esperienze e mettersi alla prova nella normalità e nella realtà. Ho seguito Teresa facendo un percorso di reciproca percezione di sé: fisica, emotiva, cognitiva e dei suoi saperi spendibili in biblioteca.

Il progetto è stato un incontro tra la domanda di relazioni normali richiesta da un disabile con l'offerta di apertura di spazi pubblici ancora troppo chiusi ai cittadini diversi. Il metodo delle reti di scambio proposto da Claire prevede, dopo l'esplicitazione della domanda e dell'offerta, la possibilità dell'incontro grazie all'intervento di un mediatore.

*Rete di scambio reciproco di saperi: **La Biblioteca***



Coordinamento: La biblioteca di Grisignano di Zocco (VI)

Nella convinzione di aver partecipato ad una esperienza formativa completa sia dal punto di vista della professione di esperto nei processi formativi e sia dal punto di vista umano, cito per completezza dell'informazione parte dei commenti professionali del gruppo di esperti coinvolti nel caso.

L'assistente sociale e l'educatore dell'A.S.L che seguono il caso hanno trovato l'esperienza molto positiva, riscontrando in Teresa il superamento (nonostante la brevità del tempo) di un momento particolarmente difficile. Si è evidenziato come la disabile si sia potuta sperimentare in un contesto diverso da quello protetto, e ricevere stimoli socializzanti e diversificati. Inoltre si è riconosciuto all'intervento un carattere innovativo nel metodo, con la partecipazione di più soggetti istituzionali e non, che hanno supportato la disabile nel percorso di una maggiore autonomia personale e sociale.

La psicologa-psicoterapeuta che segue Teresa dal 1999 nel centro diurno chiarisce il malessere della disabile nella difficoltà di accettarsi, di accettare un corpo limitante che le impedisce una vita normale. Col tempo è maturato in lei un rifiuto del centro, struttura ritenuta un ghetto protettivo e isolante dalla realtà, dove tutto viene semplificato e le esperienze possibili sono ovattate. In passato i tentativi di inserire Teresa in contesti lavorativi sono stati volontariamente da lei interrotti. Nei due mesi trascorsi in biblioteca, Teresa si è mostrata più serena e motivata con un progressivo aumento dell'autostima. Un cambiamento deciso si è avuto nell'atteggiamento meno rivendicativo e intollerante, caratterizzato da un maggior equilibrio ed accettazione di se stessa e degli altri. Inoltre si è potuto constatare come con le "incursioni nella normalità", Teresa abbia strutturato un senso di identità maggiormente aderente alla realtà rispetto al passato.

Il risultato più importante ottenuto dal Progetto "Open biblio" è testimoniato dal commento di Teresa:

"In questo periodo in Biblioteca è andato tutto bene con Roberto e Chiara (la bibliotecaria). Mi sono sentita utile verso di loro e non mi sono sentita diversa anche se ero in carrozzina. Ho visto la realtà della gente quando mi vedeva in Biblioteca con Roberto e Chiara, anche se ero in carrozzina, vedevano che riuscivo a lavorare lo stesso.

Mi sono trovata benissimo con Chiara e Roberto perché mi facevano sentire a mio agio e avevano fiducia in me e perciò è stata una bella esperienza. Grazie a Chiara e Roberto che hanno potuto seguirmi in questo periodo e questo mi ha fatto sentire che non devo stare sempre con persone

disabili. Spero che andando avanti ci sia uno sbocco e che io possa andare a lavorare con persone normali.

Spero che un momento o l'altro il mio sogno accada.

Teresa.”

Spero ci sia un futuro che tenga conto dell'esperienza presso la Biblioteca di Grisignano che lascia delle indicazioni di un lavoro solo all'inizio, sperimentale, ma aperto ad ulteriori contributi.

6.5. Conclusioni

L'esperienza del tirocinio in biblioteca e contemporaneamente con l'associazione A.P.R.I.R.S.I. mi ha dato modo di approfondire e collegare alla realtà di tutti i giorni le motivazioni teoriche che sostengono anche questa tesi:

- ✓ riflettere sull'atto di apprendere fuori dalle aule scolastiche;
- ✓ sostenere i saperi dell'esperienza come complemento di un'azione formativa integrale;
- ✓ analizzare e testare sul campo il metodo delle reti di scambio reciproco di sapere;
- ✓ indagare, nel ruolo di animatore e mediatore di relazioni, le dinamiche che impediscono o facilitano l'attuarsi di un progetto formativo permanente.

L'educazione continuamente diviene, si trasforma, e si rimodella a seconda degli incontri, del contesto, del tempo che accettiamo di dedicarle. Affinché l'apprendimento non risulti un'azione sterile, esso deve configurarsi come una dinamica di rapporti con gli altri, e completarsi nel mondo delle esperienze.

L'azione educativa si costruisce in una relazione sistemica, dove tutte le componenti possano contribuire alla messa a punto di un progetto di qualificazione professionale e umana della persona. Ciò mi ha fatto capire come non ci possa essere un unico modello educativo, ma una pluralità di metodi validi ed efficaci, che possono a loro volta fondersi tra loro, e rimodellarsi. Le attività proposte in biblioteca avevano lo scopo di sperimentare con gruppi di studenti delle scuole elementari e medie un luogo e degli spazi di apprendimento de-istituzionalizzati. I primi risultati sono stati confortanti perché oltre all'affluenza di singoli ragazzi o di gruppi organizzati con le insegnanti, il progetto “La Biblioteca in Edizione

Straordinaria” ha visto la partecipazione e il contributo di alcuni genitori degli studenti.

Così è stato per la parte di progetto “Open Biblio”, caratterizzatosi per l’apertura della biblioteca di Grisignano di Zocco (VI) ad una disabile. In mancanza di strutture e mezzi idonei ho adattato gli spazi disponibili per l’intervento, con la collaborazione della bibliotecaria e con l’assenso della famiglia, sperimentando e osservando una significativa “escursione nella normalità” di Teresa. Nonostante la brevità dell’esperienza si sono verificati dei cambiamenti positivi nel comportamento della ragazza e nei suoi rapporti in famiglia e con la comunità, riportati nelle testimonianze della psicologa e dell’assistente sociale.

Ho potuto constatare inoltre come un’istituzione possa proporsi come animatrice e mediatrice di relazioni, coinvolgendo altre istituzioni in un progetto di formazione ad una cittadinanza attiva e partecipe. Le attività proposte dal mio progetto si sono integrate armonicamente con quelle consuete della biblioteca. Il coordinamento con il comitato di gestione e l’interazione con i responsabili delle attività educative scolastiche ed extra-scolastiche hanno prodotto un intervento più attento ai bisogni formativi dei singoli e dei gruppi.

CAPITOLO 7. Bilancio critico dell'esperienza

Le motivazioni principali che mi hanno spinto ad indagare sulle Reti di scambio reciproco di saperi sono state la volontà di approfondimento della relazione educatore-educando e la necessità di una indagine sulle opportunità-possibilità che questa relazione concede ad entrambe le parti. Essere inserito in un progetto educativo è una scelta che trasforma il pensiero in azione concreta, formativa di un cambiamento progressivo della professione e quindi della vita. Il compito che mi sono proposto è stato di verificare gli effetti di una progettazione educativa collettiva nell'incontro con singoli progetti auto-formativi e, più concretamente, di studiare le dinamiche di cambiamento possibile nelle persone che decidono di domandare e offrire dei saperi, scambiandoli reciprocamente e gratuitamente con altri.

Del resto un'educazione permanente non può essere circoscritta a luoghi o a tempi definiti, ma si costruisce giorno per giorno nelle agenzie formative. La grande varietà delle occasioni e delle direzioni di apprendimento costituisce una pluridimensionalità formativa complessa, evidenziando la necessità di un dialogo tra domanda e offerta educativa che comprenda sia una dimensione di ascolto e di sospensione del giudizio, sia un'interpretazione critica. L'azione educativa si sviluppa in una rete di relazioni complesse che si attua nella partecipazione attiva e responsabile di ciascuno all'evento formativo, senza la quale si rischia di perdere l'orientamento. Il policentrismo formativo e la frantumazione pedagogica stimolano una presa di coscienza della complessità delle scelte da fare, accettando un'educazione in divenire e in continua riorganizzazione.

La rete di scambio reciproco di saperi propone un policentrismo umano come uno spazio vitale di confronto con l'altro: essa può ridurre le tensioni date dalla dinamicità del processo formativo, che si caratterizza per la continua ricerca di mezzi adeguati e ridefinizione degli obiettivi. La rete non dà la soluzione immediata alle proprie insicurezze, così come non è in grado di dare delle risposte immediate alle incertezze, ma propone una costante autovalutazione dei propri saperi. La relazione dialettica tra chi apprende e chi insegna è approfondita nello scambio dei ruoli insegnante-allievo come una tecnica riflessiva e di feedback del progetto formativo: riconoscere le proprie mancanze reciprocamente serve a non isolarsi,

aiuta a ritrovare la dimensione della domanda senza vergogna, della richiesta di aiuto ad altri, senza il peso di un giudizio su ciò che non si sa.

Tuttavia questo problema è difficilmente superabile anche nel metodo socio-pedagogico delle R.E.R.S. Ad esempio laddove la rete si sviluppa in un territorio composto di realtà multiculturali differenziate e isolate tra loro, come nell'esperienza austriaca, si riproducono nelle R.E.R.S. le distanze tra i gruppi del tessuto sociale, caratteristica di un dialogo pregiudiziale che non permette uno scambio reciproco, ma il ghetizzarsi dei saperi. Nell'esperienza svizzera, come in quella italiana, il rischio maggiore evidenziato sta in una sorta di autoreferenzialità fra i partecipanti alla rete che può portare a forme di chiusura verso l'interno. Il macro-sistema di formazione attraverso la rete deve fare i conti con il riorganizzarsi di tutti gli elementi del micro-sistema uomo e del gruppo di appartenenza. Per ridurre le tensioni insite in una relazione di questo tipo, la rete di scambi reciproci di saperi propone ai partecipanti di assumersi il ruolo di mediatori degli scambi: facendo esperienza di mediazione si possono trarre ulteriori elementi di comprensione della relazione stessa.

I risultati conseguiti con la mia partecipazione alle reti locali vicentine mi portano ad affermare che per scambiare saperi è necessario che la rete si faccia pensiero. Pensare all'interno di una rete significa accorgersi della presenza di molteplici altri e delle relazioni che ci legano: significa inoltre accogliere l'altro senza il desiderio di renderlo simile a noi; presuppone infine di non classificare l'incontro in una categoria specifica, lasciando spazio e tempo alla relazione di evolversi in un cammino comune o di concludersi. Pensare l'apprendimento in una rete significa quindi pensare che non esiste un modo migliore di altri di apprendere, ma esistono molte possibilità di apprendere.

La gerarchia contemporanea delle conoscenze tesa com'è a conservare e a difendere il potere acquisito, non favorisce una circolarità, tanto meno una parità di saperi. La proposta sviluppata dal M.R.E.R.S. è di creare un'organizzazione pensante, o meglio un insieme umano pensante se stesso, come totalità che si trasforma a seguito di relazioni tra le unità: la condivisione e l'interdipendenza dei ruoli sono fattori capaci di tenere l'aggregato vitale.

Ho potuto osservare direttamente nelle reti e nell'associazione A.P.R.I.R.S.I., così come studiando i documenti delle reti in altri paesi, che l'esperienza nel tempo funziona e si consolida se si attua una organizzazione, espressione di un lavoro di gruppo. La coesione di un gruppo nella condivisione dei principi e degli obiettivi da

sola non basta a garantirne la sopravvivenza: c'è anche bisogno di armonizzare l'organizzazione che sostiene l'attività principale di scambio reciproco.

L'obiettivo delle R.E.R.S. non è di porsi in alternativa alle istituzioni educative formali ed informali, come già ampiamente descritto, ma di cercare con loro una relazione possibile proponendo la valorizzazione delle esperienze di ciascuno. Nel mio progetto di implementazione di una rete in biblioteca, ho potuto però constatare la difficoltà di dialogo tra scuola e altre istituzioni. Le attività proposte, infatti, sono state accolte dagli operatori della scuola sì con curiosità ma anche con un certo distacco e solo sul finire dell'esperienza di tirocinio si sono verificati degli avvicinamenti, con timide aperture ad un percorso formativo collaborativo. Ciò dimostra che introdurre degli elementi di novità in un'istituzione è un processo a lungo termine.

Il metodo elaborato dagli Héber-Suffrin appartiene a quell'area pedagogica che si occupa di apprendimento e che riconosce l'importanza dei concetti di esperienza, di scambio, di reciprocità, di rete. L'analisi storico-pedagogica dell'esperienza educativa di Claire e Marc Héber-Suffrin è il primo passo italiano per tentare di chiarire il progetto delle reti di scambio reciproco di saperi e valutarne l'efficacia del metodo. La rete può essere infatti uno strumento a disposizione di chi vuole fare un'esperienza di formazione che lo coinvolga in un progetto integrale, dinamico e permanente. Anche la mia esperienza di tirocinio in biblioteca ha dimostrato come sia possibile creare e replicare un progetto di pratiche educative e cooperative tra le istituzioni coinvolte nel processo formativo. Gli sviluppi futuri sono all'insegna della continuità con quello che già è stato fatto: il progetto "Open biblio", il progetto "Crocevia" di apertura di uno sportello informativo per immigrati, la creazione di una rete di scambio reciproco di saperi di genitori e insegnanti stanno per essere messi a punto per l'implementazione nel territorio.

Nella consapevolezza che questa ricerca storico-critica non è esaustiva di tutte le questioni poste dalle molteplici pratiche e studi concernenti le reti di scambio reciproco di saperi, vorrei indicare almeno tre direzioni per chi volesse proseguire l'approfondimento. La prima potrebbe riguardare la dimensione psicopedagogica della relazione umana insita nello scambio e nella reciprocità, la seconda la dimensione filosofico-epistemologica riferita ai saperi e alla rete; la terza direzione potrebbe chiarire le conseguenze del movimento sul piano politico e sulla sua promozione di una cittadinanza attiva.

In conclusione questo metodo non è un modello, ma rappresenta le possibilità di direzione di un progetto formativo permanente, colto nella sua essenza rappresentativa della ricerca di esperienza di un incontro.

BIBLIOGRAFIA

- AA. VV., *Ce l'ho...mi manca...*, I quaderni della Provincia di Asti, Asti 1999.
- AA. VV., *Réciprocité et réseaux en formation*, Education permanentE n. 144, 2000.
- Amorevole R. M., La Terra Maggiore S., Mosele M. L., *Scambiando s'impara*, Editrice Missionaria Italiana, Bologna 2001.
- Bailey K. D., *Metodi della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna 1985.
- Besozzi E., *Elementi di sociologia dell'educazione*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1993.
- Berger, P. L., Luckmann, T., *La realtà come costruzione sociale*, Il mulino, Bologna 1969.
- Bocca G., *Pedagogia del lavoro*, Editrice La scuola, Brescia 1998.
- Calvani A., Varisco B. M. (a cura di), *Costruire/decostruire significati*, CLEUP, Padova 1995.
- Cian D. O., *Metodologia della ricerca pedagogica*, Editrice La Scuola, Brescia 1997.
- Comoglio M. e Cardoso M. A., *Insegnare e apprendere in gruppo*, LAS Libreria Ateneo Salesiano, Roma 1996.
- Curtolo C., *La consulenza istituzionale: tra formazione ed intervento*, Logos Edizioni, Saonara (PD) 1998.
- Demetrio D., *Educatori di professione*, La Nuova Italia, Firenze 1990.
- Demetrio D., *Micropedagogia*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
- Demetrio D., Fabbri D. e Ghepardì S., *Apprendere nelle organizzazioni*, Carocci, Roma 1994.
- Dewey J., *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1854.
- Di Nubila R., Fabbri D., Margiotta U., *La formazione oltre l'aula: lo stage*, CEDAM, Paodva 1999.
- Elias N., *La società degli individui*, Il mulino, Bologna, 1990
- Freinet C., *I detti di Matteo*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1962.
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, A. Mondatori Editore, Verona 1971.
- Gadotti M., Freire P., Guimaraes S., *Pedagogia: dialogo e conflitto*, SEI, Torino 1995.
- Guidolin E. (a cura di), *Esistenza ed educazione*, Imprimitur, Padova 1997.
- Héber-Suffrin C. e M., *L'école éclatée*, Stock, Paris 1981 (ripubblicata da Desclée de Brouwer, Parigi 1994)
- Héber-Suffrin C. e M., *Echanger les savoirs*, Desclée di Brouwer, Paris 1992.
- Héber-Suffrin C. e M., *Le cercle des savoirs reconnus*, Desclée di Brouwer, Paris 1993.

- Héber-Suffrin C. e M., *Apprendre e être citoyen*, Voies livres, Lyon 1994.
- Héber-Suffrin C., *Echangeons nos savoirs*, Syros, Paris 2001.
- Iori V., *Essere per l'educazione. Fondamenti di un'epistemologia pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze 1988.
- Legrenzi P., *Storia della Psicologia*, Il mulino, Bologna 1980.
- Mastantuono A. (a cura di), *Oltre i diritti il dono*, Fondazione Italiana per il Volontariato, Atti del Convegno Nazionale, Roma 2000.
- Minacci A. e Urini I., *La complessità invisibile*, Liguori Ed., Napoli 1991.
- Milani D. L., *Lettere ad una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1996.
- Movimento di Cooperazione Educativa, *Freinet: dialoghi a distanza*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1997.
- Montessori M., *Educazione e pace*, Garzanti, Milano 1949.
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2001.
- Motta M. e Mondino F., *Progettare l'assistenza*, Carocci editore, Roma 1998.
- M.R.E.R.S., *Echanger des savoirs, c'est changer la vie*, Atti della conferenza, Evry 1989.
- Pontecorvo C., Ajello A. M., Zucchermaglio C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto, Milano 1995.
- Quaglino G.P., Casagrande S., Castellano A. M., *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1992.
- Romano D. F., *Comunicazione interna e processo organizzativo*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1992.
- Smiraglia S., *Orientamenti di psicologia sociale*, Patron Editore, Quarto Inferiore (BO) 1996.
- Varisco B. M., Mason L., *Media, computer, società e scuola*, SEI, Torino 1989.

ALLEGATI

I. Breve storia del M.R.E.R.S.

dal 1971 al 1976	<i>Prima esperienza a Orly</i> , partendo da una scuola elementare e dalla cooperazione con alcuni cittadini, per creare un legame sociale, favorire la riuscita scolastica e aiutare l'apertura della scuola verso il quartiere.	
1980	<i>Nascita della rete di Evry</i> , partendo dai cittadini, da una commissione extra-municipale degli Affari Sociali e dalla Missione di Educazione Permanente per incoraggiare il "viver meglio assieme " e permettere l'accesso ad una pratica di formazione permanente.	15 reti
1984	Costituzione della rete di Evry in " <i>Associazione per lo sviluppo delle reti di formazione reciproca e di creazione collettiva</i> "	
1985	- <i>Sviluppo delle reti in Francia.</i> - Elaborazione della <i>Carta</i> tra inter-reti.	5 progetti di reti
1986	- Avvio di <i>stages di formazione all'animazione delle reti.</i> - Incontri <i>Inter-Reti</i> nazionali : il movimento inizia a marciare.	10 reti
1987	- 1° <i>Convegno " Reti di Scambio Reciproco di saperi".</i> - Costituzione dell'associazione " <i>Mouvement des Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs</i> " (M.R.E.R.S.).	25 reti
1988	<i>Primo passo in Europa</i> : nascita di una Rete in Belgio	63 reti
1989	Convegno a Evry " <i>Scambiare saperi, è cambiare la vita</i> " : scambi di pratiche, teorizzazione, riconoscimento degli animatori e dei pedagoghi. <i>Prima Università estiva del M.R.E.R.S.</i> condotta da insegnanti.	90 reti
1990	<i>Studi e Ricerca-azione</i> : valutazione della rete di Evry ; studio sull'impegno dei volontari nelle reti; reti di scambio di saperi, inserimento, attività, lavoro.	
1991	- Università estiva finanziata dal ministero dell'Educazione Nazionale (insegnanti, animatori di reti, allievi...) - <i>Convegno europeo</i> a Dunkerque : " Scommessa sull'intelligenza e il legame sociale" . Promozione del progetto nella Comunità Europea	
1992	- Istituzione dei <i>Coordinamenti Regionali.</i> - Creazione del Comitato di etica.	169 reti
1993	- 1° coordinamento europeo delle reti. - Sviluppo di <i>una Rete in Brasile.</i> - Diffusione dello strumento <i>Laboratori di scrittura</i> nelle reti Realizzazione di una mappa del Movimento con i laboratori di scrittura.	205 reti

1994	<ul style="list-style-type: none"> - Avvio di <i>Formazioni di Formatori</i> interni alle reti. - Istituzione di <i>Formazioni di Formatori per animatori di Laboratori di scrittura</i>. 	350 reti
1995	<ul style="list-style-type: none"> - Avvio di <i>Formazioni Professionali</i>. - Prima <i>Formazione di Animatori di Laboratori di scrittura</i>, diffusione importante di tali laboratori in tutto il movimento e inizio di costruzione di una <i>memoria comune</i>. - <i>Istituzione del DURF</i> (Diploma Universitario di Responsabile della Formazione) nel M.R.E.R.S. - Nascita di una <i>rete in Burundi</i> nel 95/96 	
1996	<ul style="list-style-type: none"> - Convegno " <i>Apprendere e fare società. Quando i cittadini scambiano i loro saperi</i>". - <i>Prima edizione dell'Agenda – Almanach 96/97</i>. 	450 reti
1997	Lancio collettivo del progetto " <i>Il sentiero dei saperi</i> ".	500 reti
1998	<ul style="list-style-type: none"> - Partecipazione al Movimento di Sviluppo Solidale (MDS). - Creazione di un <i>sito Internet</i> del Movimento. - <i>Laboratorio di ricerca</i> in collegamento all'I.N.R.P. e all'Università di Tours. 	
1999	<ul style="list-style-type: none"> - circa 600 reti in Francia e 150 all'estero - in viaggio verso il 21° secolo 	750 reti

II. Proposta in 4 tappe per la creazione di una rete a partire dalle esperienze riuscite

Prima tappa: comprensione del progetto

a) *Tutte le dimensioni:*

- ✓ interessare coloro che vogliono realizzare il progetto;
- ✓ comunicare la propria comprensione del progetto, nel modo più completo possibile,
- ✓ diverse dimensioni permettono di accogliere gli interessi di molta gente.

b) *Le dimensioni di ciascuno, a livello di obiettivi e/o degli effetti della rete.*

- ✓ Qual è il progetto di ognuno?
- ✓ Qual è la dimensione che interessa di più ad ognuno? LA TOLLERANZA, L'INSERIMENTO, LA CONVIVIALITÀ, LO SCAMBIO DEI SAPERI, L'APPRENDIMENTO, LO STRUMENTO DEL LAVORO SOCIALE, LA CITTADINANZA, LA PARITÀ, IL LEGAME, LA FORMAZIONE RECIPROCA, LA VALORIZZAZIONE, LA COMUNICAZIONE...
- ✓ Il progetto deve essere portato avanti dal gruppo nella sua totalità.
- ✓ Ciascuno è garante della dimensione che lo interessa del progetto.
- ✓ Far risaltare ciò che è più importante per ciascuno e che ognuno ne spieghi il motivo
- ✓ Capire il percorso per la realizzazione del progetto e determinarne gli strumenti utili.

c) *I fari di ciascuno: quello che per me, per la mia vita è essenziale, quello che mi rischiara:*

per esempio LA DIGNITÀ, LA DEMOCRAZIA, LA RIVALORIZZAZIONE DELL'INDIVIDUO, LA SCOPERTA DI INNUMEREBOLI RISORSE, L'ACCESSIBILITÀ A TUTTI DEL PROGETTO, CONTRO LE ETICHETTE.

Seconda tappa: bilancio delle risorse

a) *I tempi possibili:* di dipendenti, volontari, professionisti incaricati per un periodo?

b) *Gli spazi:* luoghi dei possibili scambi, diversificazione al massimo dei luoghi, luoghi possibili di riunioni, feste, un luogo per il gruppo

- c) *Le differenze dei ruoli*: chi mantiene i legami, chi dà informazioni, chi fa il resoconto delle riunioni.
- d) *I mezzi*: finanze, fotocopie, computer, telefono, cancelleria, ...
- e) *Le persone*: da interessare, da invitare, da sollecitare per offerte e domande di saperi... e non si è obbligati ad associare tutti!

Tre possibilità per cercare le persone:

- ✓ persone-risorse in saperi,
- ✓ persone-risorse in relazioni,
- ✓ persone-risorse in attesa (ad esempio qualcuno di isolato che è in attesa di relazioni, qualche bambino che è in attesa di riuscire a scuola, disoccupati in attesa di un lavoro).

Questa ricerca va fatta assieme e a voce alta, perché “Il mio modo di riflettere alle persone-risorse può dare delle idee agli altri” (brainstorming)

Terza tappa: darsi delle scadenze

- a) *Iniziare in rete*: perché questo è coerente e induce sviluppi, darsi delle scadenze (prima riunione, primo bilancio, contatti individuali, riunione informativa)
- b) *Riunione di informazione*; come punto fermo per la storia del gruppo di lavoro.
 - ✓ Spiegare il progetto delle reti in 20/30 minuti: che cosa è una rete, perché si vuole questo progetto, che cosa fare concretamente (reperire i saperi, metterli in relazione, offerta di un luogo ove effettuare lo scambio, dei mezzi, tempi disponibili);
 - ✓ presa di coscienza dei saperi tra i partecipanti;
 - ✓ raggruppamento delle offerte e delle domande in piccoli gruppi con un animatore, descrivere i saperi offerti o richiesti;
 - ✓ scambio, ognuno condivide qualcosa
- c) L’obiettivo è non solo chiedere alla gente di avvicinarsi al progetto, ma avvicinare il progetto alle persone.

Quarta tappa: organizzarsi

Ci si deve poi organizzare con le schede di ogni partecipante, i fogli delle offerte e delle domande, il tabellone con la ripartizione dei compiti.

III. Carta delle reti di scambio reciproco dei saperi

La presente Carta costituisce il riferimento etico per le reti di scambio reciproco dei saperi.

1. Le “Reti di Scambio Reciproco dei Saperi (R.E.R.S.)” , gruppo di educazione popolare, sono costituite da cittadini/e senza distinzione di età. Convinzione politica o religiosa, né di origine culturale e sociale. Le R.E.R.S. hanno come scopo permettere alle persone: DI TRASMETTERE I PROPRI SAPERI E DI ACQUISIRE DEI SAPERI IN UNO SCAMBIO RECIPROCO (sapere: conoscenza e saper-fare).

2. Le R.E.R.S. funzionano con la reciprocità aperta. Cioè è possibile ricevere un sapere da un'altra persona rispetta a quella a cui si dà. Le R.E.R.S. facilitano la possibilità di entrare in relazione tra le persone, essendo inteso che si può cominciare ad apprendere prima di insegnare (o viceversa) e che si saprà prendere il tempo necessario per arrivare all'indispensabile reciprocità.

3. La trasmissione dei Saperi non dà luogo ad alcuna contropartita finanziaria. L'offerente che trasmette un sapere non perde niente delle sue conoscenze. Il richiedente è invitato a offrire a sua volta uno o diversi saperi.

Non verrà mai posta in essere una gerarchia qualsiasi per misurare il valore relativo di questi saperi.

4. Il contenuto di qualsiasi scambio, i metodi di apprendimento o di trasmissione, le modalità praticate per la realizzazione sono di competenza degli interessati che determinano liberamente in funzione dei loro desideri, mezzi, problemi o disponibilità.

Verranno effettuati dei contatti per aiutare ognuno a meglio definire il contenuto, il metodo e i criteri di valutazione di ogni scambio.

5. Ogni membro di una R.E.R.S. avrà cura di aiutare ciascuno a identificare i propri saperi e i mezzi per trasmetterlo ad altri, aiutandoli a elaborare le sue domande di apprendimento e di formazione. La preoccupazione per la riuscita dell'altro è indispensabile per approfondire i propri saperi. Questa interazione tra individui è risorsa di autoformazione e contemporaneamente di valorizzazione individuale e personale dell'altro.

6. Nessun inquadramento giuridico è raccomandato. Non ci sono dei modelli di regolamento per il funzionamento di ogni R.E.R.S. (compresi i mezzi finanziari necessari).

La reciprocità dovrà essere il criterio indispensabile per l'accettazione di tutti i progetti.

Nell'organizzazione delle R.E.R.S. si presterà attenzione a che ognuno sia attore, ivi compreso per quel che riguarda l'elaborazione delle informazioni, il potere di decisione e i metodi e i mezzi di apprendimento e che prenda parte attiva al funzionamento della propria R.E.R.S..

7. La valorizzazione individuale sviluppata in seno alle R.E.R.S. dovrà essere vissuta come una scuola di cittadinanza. A questo titolo è importante che la creazione collettiva resti uno degli obiettivi delle R.E.R.S.. Si dovrà dunque fare in modo che gli scambi di saperi sbocchino nelle iniziative collettive.

8. Possono essere riconosciute come animatrici delle R.E.R.S. le persone:

- capaci di lavorare in equipe con il progetto di integrare altri partecipanti;
- partecipanti ad una società pluri-etnica, pluriculturale, ad una società diversa nelle sue componenti ideologiche, filosofiche, religiose, ...
- attente a che i saperi vengano scambiati in un'ottica di tolleranza, convivialità, a beneficio di una crescita personale e collettiva di tutti e di ciascuno, non recuperabili all'interno di una qualsiasi ideologia.

A mano a mano che le R.E.R.S. cresceranno, si inventeranno i mezzi necessari alla formazione dei partecipanti e degli animatori, per dar loro la possibilità di capire meglio le offerte e le domande, e di essere il più efficaci possibile nella mediazione tra offerenti e richiedenti, così come durante il seguito dello scambio.

Le R.E.R.S. si obbligano a legarsi in una "rete di reti" attraverso un Movimento. In questo Movimento ogni R.E.R.S. è centrale per le altre reti.

Il legame tra le reti è dunque una condizione indispensabile per il riconoscimento di ciascuna di esse, in quanto R.E.R.S..

IV. Statuto dell'associazione M.R.E.R.S. (Aggiornato con le modifiche adottate dall'Assemblea Generale del 2 luglio 2000)

FORMAZIONE- TITOLO

Il 16 maggio 1987 a Evry i membri presenti delle reti francesi di formazione reciproca e di creazione collettiva hanno deciso di costituirsi in associazione conformemente ai termini della legge del 1 luglio 1901. Questa associazione ha il nome seguente: "MOVIMENTO DELLE RETI DI SCAMBIO REICPROCO DEI SAPERI" (M.R.E.R.S.)

OGGETTO

Esistono attualmente delle reti , delle persone in ricerca che si riconoscono una identità comune definita dalla Carta delle Reti di Scambio Reciproco dei Saperi (R.E.R.S.), depositata in allegato al presente statuto.

Il movimento ha per oggetto:

- Promuovere le idee e le pratiche di scambio reciproco dei saperi e di creazione collettiva.
- Facilitare i legami di formazione, di comunicazione tra le R.E.R.S., di ricerca-azione.
- Iniziare, catalizzare e regolare le reti attraverso delle informazioni, dei consigli, degli incontri, delle formazioni.

SEDE SOCIALE

La sede sociale è fissata a Evry, corso B. Pascal, 3bis. Potrà essere trasferita su semplice decisione del Forum. Sarà necessaria la ratificazione dell'Assemblea Generale.

COMPOSIZIONE

Sono membri del M.R.E.R.S.:

- Da una parte le Reti di Scambio Reciproco dei saperi
 - che aderiscono alla carta e si considerano come una rete del Movimento;
 - che accettano di arricchirsi e di arricchire il Movimento confrontando le loro pratiche ed esperienze con delle altre R.E.R.S..
- D'altra parte delle persone:

- che hanno fatto o che fanno degli scambi reciproci dei saperi,
- che restano legate ad una R.E.R.S.,
- che aderiscono alla carta delle R.E.R.S.,
- e che manifestano la loro intenzione di essere membri del M.R.E.R.S..

Tutte le R.E.R.S. sono debitori di una quota annuale al Movimento. Questa quota è costituita dalla comunicazione al M.R.E.R.S., da parte di ciascuna R.E.R.S., di idee e/o di pratiche riguardanti lo scambio dei saperi, la reciprocità e la creazione collettiva.

ASSEMBLEA GENERALE

L'assemblea generale si riunisce almeno una volta all'anno. Tutti i membri delle R.E.R.S. vi sono invitati. La convocazione, firmata da almeno 2 membri del Comitato Esecutivo, è inviata a tutte le R.E.R.S. iscritte alle liste del M.R.E.R.S..

I rapporti saranno presentati una volta all'anno all'Assemblea Generale.

L'Assemblea generale delibera con la maggioranza dei membri presenti. Solo i membri "persone fisiche" prendono parte alle decisioni durante le votazioni dell'Assemblea Generale.

COMITATO DI GESTIONE

Il Movimento è amministrato da un Comitato di gestione composto da 3 collegi: delle persone elette fino ad un massimo di 15

- eleggibili se la loro rete, membra del M.R.E.R.S., ha espresso il suo parere favorevole perché siano candidate al Comitato di gestione.
- Elette dall'Assemblea generale per 3 anni e rieleggibili
- Rinnovate per un terzo tutti gli anni

Dei rappresentanti di inter-rete fino ad un massimo di 15

- Designate dalle loro inter-reti
- La lista delle inter-reti, abilitate a designare uno o più membri al Comitato di Gestione, è bloccata ogni anno dal Comitato di Gestione, durante una riunione precedente l'Assemblea Generale

Dei membri cooptati fino ad un massimo di 5.

I membri minori del Comitato di gestione devono essere autorizzati dal loro responsabile legale.

I membri del Comitato di gestione non possono ricevere nessun compenso legato a questa funzione.

COMITATO ESECUTIVO

Il comitato di Gestione sceglie tra i suoi componenti maggiorenni un Comitato esecutivo di 9 persone al massimo.

Il Comitato esecutivo esegue le decisioni prese dall'Assemblea Generale e dal Comitato di Gestione.

RISORSE

Le risorse del M.R.E.R.S. comprendono le sovvenzioni e gli aiuti pubblici, le remunerazioni per i servizi resi, i contributi da parte dei soci, le donazioni e tutte le risorse autorizzate dalla legge.

REGOLAMENTO INTERNO

Un regolamento interno potrà essere adottato dall'Assemblea Generale. Fisserà le disposizioni non previste dallo Statuto, in particolare quelle riguardanti l'amministrazione interna del M.R.E.R.S..

DURATA

Il M.R.E.R.S. è fondato per una durata illimitata.

MODIFICAZIONI DELLO STATUTO

Ogni modificazione al presente statuto deve essere sottomessa alla decisione dell'Assemblea Generale.

DISTACCAMENTO, MOBILITA' DEI FUNZIONARI O SIMILI

Due posti di responsabili pedagogici potranno essere occupati da dei funzionari in servizio distaccato.

SCIoglIMENTO

In caso di scioglimento richiesto da almeno i due terzi dei membri presenti all'Assemblea Generale, sono nominati dall'Assemblea stessa uno o più liquidatori e l'attivo, se ce n'è, è devoluto conformemente all'articolo 9 della Legge 1 luglio 1901 e al decreto del 16 agosto 1901.

V. Schema di circolazione dei saperi in una rete

VI. Tabelle del questionario

Nelle pagine successive si riportano le tabelle dei dati e i grafici relativi all'analisi dei risultati del questionario di cui al Capitolo 6, paragrafo 6.2.