

La scuola della Repubblica

Giornate di studio in ricordo di Gastone Tassinari

Firenze, 2-3 dicembre 2011

EDUCAZIONE E TERRITORIO

Una relazione pericolosa?

di Stefano Vitale, Cemea Piemonte

Ho conosciuto Gastone Tassinari all'inizio degli anni 90 e l'ho incontrato nell'ambito delle attività della Federazione Italiana dei Cemea nella sua veste di persona impegnata a mettere a disposizione degli altri le sue competenze, ma anche le sue capacità umane di relazione e le sue passioni. Tra l'altro poi Gastone divenne presidente della FIT succedendo a Lamberto Borghi e impegnandosi in un difficile processo di riorganizzazione dei Cemea in Italia. Anzi direi che quel processo che, per molti versi oggi sta dando frutti positivi, fu proprio avviato e sostenuto da Tassinari. E non posso non ricordare i suoi importanti contributi alla riflessione comune, all'elaborazione di un quadro di idee e di riferimenti anche per il mondo associativo che si riconosce nell'educazione attiva. Penso ai convegni di Certaldo, ai seminari a Torino dedicati a Dewey, alle discussioni su Bateson ed il pensiero della complessità, i progetti internazionali sulla globalizzazione. Per questo, nel mio contributo, vorrei certo far riferimento a quanto Tassinari ci ha lasciato e darne testimonianza, ma anche a quel che ancora oggi mi sembra operante nella nostra azione di movimento educativo.

Centralità dell'esperienza

In un convegno tenutosi a Torino nel 1998, in occasione del centenario della pubblicazione del “Manifesto Pedagogico” di John Dewey, Tassinari sottolineava la cosiddetta “**centralità dell'esperienza**” nel pensiero di Dewey. Se ne ricavava, per noi CEMEA movimento educativo impegnato nella quotidiana pratica che l'educazione è sempre in stretto rapporto con un contesto storico, sociale, culturale, economico. L'educazione è una forma del sociale, del “reale”: lo rispecchia, lo interpreta ma pure lo modifica in una relazione “dialettica” di cambiamento.

In Dewey, insegnava Tassinari, il richiamo all'esperienza nel processo educativo si poneva in contrasto con una visione intellettualistica dell'educazione. **La critica dell'intellettualismo** si connetteva poi alla critica di quella che oggi chiamiamo omologazione dei processi di insegnamento/apprendimento. In questo senso si può anche vedere un collegamento con le teorie della molteplicità delle intelligenze di Howard Gardner ed i temi della pedagogia narrativa di Jerom Bruner.

L'educazione attiva, come si sa, è radicalmente contraria ad un'educazione intesa come puro trasferimento di informazioni astratte, sia che provengano dall'intelletto sia che derivino dalla pura pratica a se stante.

Noi infatti preferiamo il concetto di ESPERIENZA che è più articolato, denso, complesso.

Dewey, Freinet e tutto il movimento delle “scuole attive” proponevano, infatti, d'introdurre nella scuola delle attività significative sotto il profilo sociale e culturale.

L'alternativa ad una scuola intellettualistica, astratta, lontana dalla vita, è di **sviluppare esperienze**. In questa prospettiva la nozione di **“territorio”** appare centrale.

Il TERRITORIO però non va inteso in modo ristretto e reazionario, quale spazio chiuso, ambito separato, pretesto identitario per escludere e discriminare, ma va pensato e vissuto come spazio reale del confronto, dell'espressione delle differenze e dei punti di vista, come ambito concreto dell'esercizio della cittadinanza partecipe e solidale, come luogo dove vivere le “forme e le trame fondamentali dell'attività sociale”. Da questo punto di vista è davvero interessante leggere oggi la proposta di Francesco Remotti di recuperare il significato profondo del concetto di “molteplicità” di contro a quello di identità univoca.

Noi che da anni lavoriamo “sul territorio” con una molteplicità di progetti (ludoteche, centri per bambini e genitori, educativa territoriale, comunità alloggio, sostegno a minori disabili, ecc.) ben sappiamo che occorre relazionarsi al territorio in quanto rete di opportunità, spazio/tempo per costruire relazioni, esperienze appunto. Il territorio non cura di per sé, non educa in modo automatico. Il territorio va conosciuto, filtrato, compreso, strutturato con cura in una prospettiva intenzionale.

E Tassinari ci spiegava che il punto nodale è di offrire all'educazione, agli educatori, strumenti per creare, nella scuola e fuori dalla scuola, **"un'educazione intesa come ricostruzione continua delle esperienze"**.

Qui il concetto di “ricostruzione” di Dewey, serve a fornire all'esperienza una maggiore valenza personale e sociale. **Personale**, perchè **il processo di ricostruzione dell'esperienza è specifico** e non generalizzabile; **sociale** perchè la rilettura dei percorsi esperienziali li rende **comunicabili e**

rappresentabili sul piano culturale. Non a caso Gregory Bateson dirà poi che “ci scambiamo messaggi” non cose ed è così che si costruisce la realtà. Conta come vediamo le cose, come ce le rappresentiamo e le inseriamo in una prospettiva consapevole che non esclude il rischio di sbagliare.

E su questo si innesta un altro elemento: se partiamo dall’idea di collegare l’esperienza con la ricostruzione dell’esperienza (e quindi la narrazione), l’educazione con l’autoeducazione, allora si rende democratico il processo educativo ponendo l’allievo in una posizione e ruolo centrale.

“L’esperienza” è vera se mette il bambino in grado di esprimersi attivamente, partecipando ad un fatto nel quale si sente coinvolto e non relegato in una posizione subalterna. Tassinari ci ricollegava così alla tradizione dell’Education Nouvelle di Giselle de Faille, Tony Laine, Francine Best, Henry Wallon che tanto hanno dato al movimento internazionale dei Cemea. Così, valorizzando il ruolo attivo dell’allievo, si costruisce una metodologia cognitiva nuova che unisce sempre teoria e pratica. Che ha anche una valenza “politica” di apertura dell’educazione e della scuola a nuove classi sociali. Il rapporto tra educazione e territorio implica così una scelta di emancipazione e di libertà, come insegnava l’altro nostro grande maestro Lamberto Borghi.

Ma quando un’esperienza si può considerare effettivamente valida dal punto di vista della crescita delle capacità e delle conoscenze? Già Dewey notava che nell’esperienza vi sono due aspetti: l’uno riguarda il fare, l’operare sulla realtà, e l’altro il sottostare alle conseguenze di questo tentativo. Allargando il quadro, è più chiaro oggi che la nozione di esperienza ingloba anche altri processi: emotivi legati alla problematicità

delle situazioni, cognitive stimulate dagli imprevisti di un'esperienza, etici connessi con l'analisi delle scelte da compiere o la riflessione sulle cose fatte, ecc. Ecco: un'esperienza è valida quando ci porta a **stabilire connessioni**, tra noi e le nostre azioni, noi e gli altri sia dentro ad un quadro di strutturazione causale (più o meno complessa) che in un quadro di confronti ed analogie (Bateson). Scoprire queste connessioni porta ad attribuire significato **alla relazione**, ai contesti, ai punti di vista diversi. Quindi non è l'azione di per se stessa che è "educativa", ma è educativa l'azione che si accompagna a questa consapevolezza delle connessioni che esistono tra il fare e gli effetti del fare e tutto il resto.

In questo senso la relazione tra educazione e territorio può essere correttamente tracciata e valorizzata.

Anche perché lo spazio che chiamiamo "territorio" coincide per molti aspetti con quello della **quotidianità**, con l'ambiente di vita dei ragazzi. Non a caso, nei servizi educativi di territorio (ma ciò vale anche per la scuola), il lavoro degli educatori è chiamato ad **integrare processi di contenimento, attivazione, animazione, ecc. con percorsi di mediazione tra i bambini e l'ambiente** per facilitare o ripristinare dei rapporti dei bambini con la loro realtà quotidiana agendo col minore e sul suo sistema di riferimento abituale. E, come ha ben detto prima la professoressa Carmen Betti, questo è un processo che richiede una "costruzione della propria professionalità" e non certo soltanto "abilità personali" .

Se dico questo è anche perché la questione della formazione degli educatori che oggi è in bilico tra la sanità e la pedagogia va più chiaramente orientata, a mio modo di vedere verso l'educazione, appunto.

E così facendo si deve valorizzare la dimensione dell'esperienza concreta e delle metodologie attive per non cadere nell'intellettualismo astratto di cui dicevo prima.

Prendiamo il caso del disagio psichico dei minori, che conosco meglio perché da vent'anni seguo un servizio di "supporto educativo per minori della neuropsichiatria" a Torino.

Tra le cause del disagio di molti ragazzi e ragazze figura certamente la difficoltà di un rapporto equilibrato col "territorio" (la famiglia, i compagni, la scuola, gli adulti, la città che tende a generare esclusione, isolamento, difficoltà emozionali. Dalla nostra esperienza di educatori sul territorio abbiamo imparato che non è assolutamente possibile stabilire una relazione meccanica tra l'ambiente e la patologia del minore. Il fatto è che spesso dobbiamo rilevare una "povertà di relazioni" e di esperienze.

Uno "spazio territoriale" è inospitale nella misura in cui è **"vissuto" come tale dal minore** e pertanto per gli educatori si tratterà di modificare i cosiddetti **"percorsi esistenziali" all'interno** del proprio spazio di vita e sperimentare nuove forme di comportamento, di fruizione delle risorse esistenti, fare nuovi incontri, sperimentare nuove pause ed attese.

Lo spazio del territorio è anche l'ambiente culturale : manifestazioni cinematografiche, teatrali, mostre, meeting sportivi, occasioni di feste, ecc. per elaborare nuovi interessi, per valorizzare un uso intelligente del tempo libero, per superare fobie ed acquisire nuove forme di autonomia e di autocontrollo. Gli ambienti alternativi sono necessari in caso di fragile ambiente familiare ed il "processo terapeutico deve intrecciarsi col progetto di vita".

Come insegna P. Jeammet, occorre uno “**spazio psichico differenziato**” che grazie alla presenza di un terzo (l’educatore, ad esempio e sicuramente diverso dal terapeuta) proponga un approccio più ampio, magari decentrato, ma certamente efficace perché non eccessivamente circoscritto e “tecnicizzato” (sia pure se dotato di alto profilo professionale). E’ il lavoro di rete ad essere attivato per affrontare la complessità della patologia dentro alla complessità del reale.

Alla base del lavoro di rete ritroviamo così due concetti importanti: 1) la personalizzazione dell’intervento per salvaguardare l’individualità della persona in difficoltà (cosa diversa dalla standardizzazione degli interventi medicalizzanti); 2) la multidimensionalità dell’intervento quale consapevolezza della molteplicità dei fattori che intervengono nelle situazioni problematiche.

Non basta l’approccio centrato sull’esperto, ma occorre interrogarsi sul significato che ogni intervento educativo può assumere (siamo di nuovo alla questione della “ricostruzione/connessione” delle esperienze). In questo senso **la rete non è la somma dei punti di vista**, ma una sorta di metalivello che permette **un progetto integrato** in un’ottica di valorizzazione della sua stessa funzione riparatrice.

Il rapporto tra scuola e territorio

Il rapporto tra scuola e territorio rappresenta da anni uno dei temi principali che investono, periodicamente, la scena del dibattito politico, sociale e culturale.

E’ una storia lunga che qui non possiamo ripercorre nella sua interezza. Vogliamo però qui ricordare anche l’appassionato impegno innovatore di

figure come Don Milani e Bruno Ciari, cui anche Tassinari si collegava: essi volevano che la scuola uscisse dal suo presunto guscio di certezze ed affrontasse l'esperienza del confronto con la realtà restituendo la parola agli esclusi. Partire dal territorio vicino alla scuola per ampliare poi la rete delle relazioni con altre realtà anche lontane. La stessa idea di apprendere a scuola un "metodo di lavoro" scientifico (Ciari), fondato sulla consapevolezza delle problematiche della realtà, obbligava gli insegnanti più avvertiti e sensibili ad "aprire la scuola al territorio".

Nella seconda metà degli anni settanta, in Italia, questa apertura si è caratterizzata con due esperienze significative.

Dal punto di vista politico-organizzativo, vi è stata l'introduzione del **Tempo Pieno**; dal punto di vista didattico-culturale il contatto della scuola con le pratiche ed i metodi **dell'animazione e dell'educazione attiva**.

Il primo cercava di cogliere una esigenza di tipo strutturale: offrire alle famiglie dei lavoratori un supporto in più nella gestione dei propri figli. Questa operazione è stata assecondata e sostenuta dalla sinistra con sacrosante ragioni che, tuttavia, hanno anche finito per dare al "tempo della scuola" un ruolo ed un potere notevole. Che nel tempo però ha depotenziato l'iniziale positivo rapporto con "la realtà del territorio".

Personalmente non penso che "più tempo scuola" significhi automaticamente "più educazione". Il problema è sempre quello della qualità della scuola e delle condizioni in cui si fa educazione.

Il fatto poi che movimenti come i Cemea si pongano il problema di migliorare la qualità delle offerte formative extrascolastiche e dei metodi di apprendimento dentro e fuori dalla scuola, sta proprio a testimoniare che c'è ancora molto da fare.

Veniamo all'aspetto dell'animazione.

La mia esperienza personale (anche come responsabile dei Cemea a Torino, città che non a caso ha fatto da capofila per molte esperienze innovative nel campo dei progetti di educazione nel territorio) è legata direttamente al “fare animazione” nei quartieri, nelle scuole, sul territorio appunto. Ma già ai tempi (parlo della metà degli anni 70) riflettevo sul fatto che l'etimo di animazione è quello di “dare anima” e mi preoccupava che ci fosse qualcuno in grado di dare anima a qualcun altro, che è un soggetto a pieno titolo e mi preoccupava che l'animazione diventasse una forma di potere di qualcuno su qualcun altro, come mi chiarì anche Cecrope Barilli allorquando venni in contatto coi Cemea in Italia. Oggi, per molti versi e per fortuna, l'animazione è considerata una modalità d'intervento, che comprende un insieme possibile di tecniche, ma che non assorbe tutta la dimensione dell'educazione. Anche se, lo si deve riconoscere, in tempi di crisi come quelli che stiamo attraversando credo sia essenziale rispolverare senza paura l'idea che ci vuole più animazione nelle nostre scuole e sul territorio, ambiti sempre più ridotti a larve burocratiche e tristi.

Non si può buttare via il bambino con l'acqua sporca.

Il senso profondo di questa sfida resta attuale. La scuola, specie quella pubblica, che noi difendiamo e promuoviamo, ha bisogno di più rapporto con il territorio e con le attività espressive, con le metodologie della pratica attiva sin dentro le materie tradizionali. Così come il “territorio” ha bisogno di più formazione e qualità (non quella medicalizzata, ma quella della pedagogia attiva).

Certo la scuola è un “rallentatore” cognitivo e sociale: serve a metabolizzare le esperienze della cultura umana. Ma non possiamo, in nome di questa esigenza, pensare di ridurre il ruolo della scuola pubblica all’insegnamento di discipline asettiche specie se depurate di qualsiasi ricerca metodologica innovativa. Così come non si può ridurre l’educazione sul territorio a semplici servizi di contenimento, custodia e controllo sociale.

A scuola come sul territorio, si può e si deve “andare in profondità”, ma lo si può fare con metodi ancora nuovi e senza dimenticare che la scuola è un “luogo” di vita sociale e culturale e che il territorio è una opportunità di formazione autentica di cui prendersi cura. Ad esempio, in un mondo sempre più multiculturale, occorre più interculturalità e la laicità concreta della scuola, in quanto “cosa pubblica”, si gioca anche sul terreno dell’apertura al territorio e viceversa.

Ma oggi, il territorio, può essere anche pericoloso. Esso è popolato da gruppi integralisti che professano e praticano il razzismo, che inneggiano ad una cultura della guerra e del conflitto, da poteri forti, dal finto volontariato, da opportunisti che mistificano interessi economici e commerciali dietro a pratiche salutistiche. In più, l’autonomia scolastica, senza risorse economiche e con un surplus di burocrazia polverizzata, rischia di essere niente altro che la farsa di se stessa in un clima di deregulation diffuso e di spietata quanto triste concorrenza che, dietro l’illusione di “più libertà”, offre incertezza per gli onesti e potere ai più abili e furbi.

Ma il territorio è anche lo spazio/tempo della vita, il campo delle relazioni, delle esperienze di formazione profonda dove i maestri di strada di Napoli portano avanti la loro battaglia, dove si elaborano le idee e le metodologie innovative della Educazione Non Formale , dove l'educazione attiva ha sviluppato esperienze significative. Recentemente in un convegno a Roma organizzato dalla rivista *école*, Scipione Semeraro ricordava che il sapere è una forma di “Bene Comune” e veniva sottolineato come oggi sia indispensabile, di fronte alla crisi di sistema che stiamo attraversando, di sviluppare forme di Alleanza tra scuola ed extrascuola, tra educazione formale e non formale per poter restituire dignità a tutto il sistema formativo del nostro Paese.

Ritorno sul tema delle “risorse”: io penso che un sia una questione politica. Nel senso che occorre fare delle scelte precise: le risorse vanno trovate (e già questo è un passaggio politico) e non sempre nelle tasche degli stessi e poi vanno allocate, distribuite dando la priorità alla scuola, alla ricerca, alla formazione e all'educazione. Questo è il vero “investimento” da fare.

Si tratta, allora, di ripensare il ruolo della scuola pubblica in un nuovo rapporto con il territorio. Ed allora ripensiamo ai bambini ed immaginiamo un **Sistema Educativo della Comunità** che privilegi, nella scuola elementare, il “rallentamento” delle grandi domande metafisiche di cui sono portatori i bambini, che stimoli alla conoscenza di se stessi e degli altri, che li aiuti nell'esplorazione del mondo esterno, del corpo e li avvii ad apprezzare e praticare la musica (che nella scuola non esiste, malgrado gli allarmi di molti), l'arte, la scienza, le culture diverse. Sforziamoci di proporre, nella scuola media, un sapere che sia il prolungamento dell'esperienza precedente (ci sono apprendimenti sociali e culturali che

vanno consolidati, nei contenuti e nei modi) e che aggiunga un'attenzione per la vita di gruppo, per la sessualità, per il rapporto il rapporto con gli adulti (magari con una maggiore supervisione psico-pedagogica per gli insegnanti). Senza dimenticare di coinvolgere i ragazzi, delle elementari e delle medie, sul tema della sostenibilità ambientale della scuola, del quartiere, della città e del proprio stile di vita. Ed alla scuola superiore, al di là delle specializzazioni, riscoprire (a partire dalle sollecitazioni degli insegnanti e del territorio) il gusto della comprensione della politica e del civismo, della storia, l'azione sul campo (perché alla scuola superiore non si fanno più, ad esempio, progetti di educazione ambientale sul campo?). Credo che la scuola debba stimolare e proporre processi, progetti e non banali procedure e che si debba davvero apprendere a “lavorare in gruppo”. Tutti dobbiamo capire che solo **un'èquipe multidisciplinare** può affrontare dentro e fuori la scuola le questioni essenziali. Proprio perché i processi di apprendimento e di educazione non sono riconducibili solo all'insegnante. E per questo il “territorio” è fondamentale.

Per tutto questo servono risorse (che ci sono) ed occorrono istituzioni e governi che abbiano davvero la formazione e la scuola come priorità.

Apro una parentesi. Il territorio oggi è sempre più internazionalizzato. Ed allora è davvero importante che le scuole, le associazioni collaborino per realizzare assieme **progetti internazionali di scambio**, per un reale apprendimento delle lingue straniere, per una maggiore mobilità in Europa, per una nuova idea di interazione tra educazione formale e non formale che sono parte della stessa educazione globale. In questa direzione va la nuova Piattaforma per l'Educazione Non Formale promossa dai Cemea in Europa (cfr. www.piemonte.cemea.it/internazionale).

La scuola pubblica, e questo vale sia per gli insegnanti come per gli allievi, dovrebbe privilegiare la formazione culturale critica più ampia possibile e porsi come snodo di un sistema di esperienze che si svolgono *dentro* la scuola, *a partire* dalla scuola, *in relazione* con la scuola ed *oltre* la scuola. Per fare questo è indispensabile “aprire le aule” ad un uditorio più ampio (anziani, genitori, immigrati...) e riproporre la centralità dei metodi dell’attivismo integrato dal costruttivismo e dal pensiero narrativo che prende sul serio l’esperienza dei ragazzi e del mondo in cui vivono.

In questo senso la società “entra nella scuola” senza bisogno della retorica devastante del pluralismo caricaturale degli interventi “a pioggia” di associazioni, gruppi, cooperative, singoli tecnici esterni. Cosa che ha alimentato anche l’abbassamento del livello qualitativo delle offerte educative del territorio stesso.

La scuola pubblica può essere davvero uno **spazio della pluralità** (e non del pluralismo opportunistico) se si collega alla comunità intesa come “**spazio e tempo della vita pubblica comune**” e non come luogo dell’indifferenza delle culture. In questo processo la scuola non può pensare di agire da sola e dovrebbe cercare, anche fuori dalla scuola, un collegamento con le realtà più innovative che, guarda caso, non ritroviamo nel campo privatistico/commerciale e confessionale (preoccupate solo del proprio potere). Potrà sembrare banale, ma la scuola pubblica non è innovativa perché è “pubblica”, ma perché è capace di rinnovarsi e per questo è importante guardare a ciò che germoglia e cresce anche fuori dalla scuola. La scuola deve restare un diritto e non può essere considerata e gestita come un’azienda, ma la scuola pubblica deve fare le sue scelte ed orientarsi verso quelle esperienze dell’extrascuola che si pongano in

continuità con la scelta della salvaguardia di uno spazio “pubblico” laico dove la scuola, il sapere è un “Bene Comune” e non un lusso per pochi. Per far questo non basta difendere l’esistente, asserragliarsi nel fortino delle proprie certezze o nascondersi dietro la “liturgia dei tagli dei costi”, ma occorre cercare nuove strade. Movimenti come i Cemea sono pronti, da sempre, a queste sfide. Anche grazie al contributo appassionato e competente di persone come Gastone Tassinari cui va il nostro più sincero riconoscimento per tutto quello che ha saputo insegnarci e che, come ho cercato di dire, è ancora vivo.

Stefano Vitale

Cemea, Torino