

## Incontro Pedagogico - Benevento 9 Ottobre 2011

Commissione internazionale EdU

### COMUNITÀ CHE EDUCA UNA SCOMMESSA VINCENTE

#### 1. Dalla frammentazione all'unità

Nella società dell'informazione e della comunicazione, paradossalmente sono aumentati il senso di estraniamento e di frammentazione<sup>1</sup>, tanto da far definire la nostra epoca età dell'incertezza e dell'individualizzazione<sup>2</sup>. Incertezza, poi, che scaturisce dalla "difficoltà, da parte di molti adulti, d'individuare un senso condiviso", impedendo di poterlo trasmettere ai figli: "così, questi rischiano di crescere senza punti di riferimento, senza qualcuno che li educi davvero alla vita"<sup>3</sup>. Non è solo l'educazione, quindi, a essere messa in crisi, ma "il senso del nostro essere e del nostro divenire"<sup>4</sup>.

Eppure noi crediamo che sia possibile *uno sguardo "oltre"*, di chi non vive la vita come un "pattinare sul ghiaccio sottile"<sup>5</sup>, ma la inserisce in un preciso orizzonte di senso<sup>6</sup>. Per questo le istituzioni educative sono chiamate oggi non solo a svolgere il tradizionale compito di trasmissione culturale, ma anche ad accompagnare, in maniera responsabile il necessario cambiamento<sup>7</sup>, guidando e sostenendo tutti i possibili progressi verso un reale e condiviso miglioramento<sup>8</sup> della qualità di vita. Una sfida globale quella dell'educazione, di cui bisogna avvertire tutta l'urgenza e l'enorme portata in termini di risorse, non solo o unicamente finanziarie, ma soprattutto di energie e mezzi di natura culturale, psicologica e morale, necessari per ritrovare il coraggio di educare.

Ma l'educazione, per vincere tale sfida, deve sempre più riscoprire quelle idealità che si pongono come fine dell'educazione stessa, e che, come sottolineato nei precedenti "Incontri pedagogici", rispondano all'incessante bisogno di amore-relazione insito in ogni persona. L'azione dell'educatore, infatti, si fonda

<sup>1</sup> Alberto Siracusano, primario di Psichiatria all'università Tor Vergata di Roma, chiama in causa una sorta di "sospensione della memoria affettiva", che "si mette da parte, non partecipa alle azioni della persona", proprio perché, dato il sovraccarico di cose da fare, "la mente vuol mettersi a riposo"<sup>1</sup>. Si tratta di una tesi sostenuta con ampie argomentazioni anche in un'importante inchiesta pubblicata dal *Washington Post* nel 2010, con la quale il giornalista Gene Weingarten ha vinto il premio *Pulitzer* (il più importante al mondo in ambito giornalistico). Ricorrendo al sostegno di perizie neurologiche, si afferma che "il funzionamento del cervello va in *overload*": di fronte ad un cumulo eccessivo di informazioni e di compiti, esso può procedere ad uno *scarico* anche senza selezione, cosicché perfino un figlio può essere escluso dal campo di attenzione e derubricato (cfr. *Il Corriere della Sera* e *Il Fatto quotidiano* del 28-05-2011).

<sup>2</sup> Secondo il sociologo inglese Giddens, l'irrompere del potere dei consumatori e dell'individualismo, ha radicalmente cambiato le nostre città e i nostri quartieri, la nostra visione di "nazione", la nostra rappresentazione di ciò che è "passato" e di ciò che è "moderno", mentre ovunque tra i popoli e tra le culture emergono divisioni e nuove sensibilità. (Cfr. A. GIDDENS, *Le conseguenze della modernità*, Il Mulino, Bologna 1994.)

<sup>3</sup> A. FABRIS, *Tre aspetti dell'odierna sfida educativa*, in "Pedagogia e vita", 2010, 2, pp. 87-88.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 88.

<sup>5</sup> Z. BAUMAN, *Amore liquido*, Laterza, Bari 2004, p.XII (qui è riportata un'osservazione di R.W.Emerson).

<sup>6</sup> Compito dell'educazione - afferma Heidegger - è quello di trovare un nuovo nome, una parola, un Dio, in grado di alimentare nei giovani il piacere di conoscere e il desiderio di esistere. Significa trovare un nuovo punto di riferimento, un riordinarsi di valori, credenze e tecniche condivise intorno a una nuova prospettiva, che promuova uno spostamento dalla tradizionale ottica sostitutiva ed individualistica verso modelli di tipo integrativo e contestuale, valorizzando lo stretto rapporto tra i processi cognitivi, affettivi, organizzativi e relazionali, secondo un approccio interdisciplinare e strategie di intervento pluridimensionali. (Cf. M. HEIDEGGER, *Ormai solo un Dio ci può salvare*, Guanda, Parma 1987, p. 136).

<sup>7</sup> Cfr. D. FRANCESCATO, M. TOMAI, E. MEBANE MINOI, *Psicologia di comunità per la scuola, l'orientamento e la formazione*, Il Mulino, Bologna 2004.

<sup>8</sup> "Ridere della speranza di progresso è il massimo della futilità, l'ultima parola della povertà di spirito e della meschinità di mente", così H.L.MENCHEN, *Prejudices: First, Second, and Third Series*, Library of America, 2010.

innanzitutto sulla relazionalità, quale aspetto primario, costitutivo dell'essere<sup>9</sup>. Occorre quindi una pedagogia finalizzata a stimolare e favorire il passaggio dalla frammentazione all'unità con se stessi e nel rapporto con gli altri.

Tale relazione non si sviluppa nel vuoto, ma è favorita od ostacolata da un determinato ambiente. Guardare alla relazione come obiettivo/percorso/mezzo ci porta quindi a rimettere a fuoco il contesto, cioè l'ambiente di vita, la cui funzione è tanto più educativa, ampia e incisiva, quanto più esso è reso vivo da una comunità, pur articolata nelle sue diverse sfaccettature, conscia di dover operare per uno stesso fine<sup>10</sup>: cioè, l'educazione della persona capace di relazioni autentiche nella dimensione del *noi*, frutto di un responsabile impegno di tutta una comunità<sup>11</sup>. Ed è la *dialogicità* – come afferma Buber - che dà fondamento e valore alle dinamiche sociali e fa sì che la comunità educante sia luogo di incontro, prima di tutto, tra persone<sup>12</sup>.

## 2. Per una comunità che educa

Sempre più si sente – così si intitola un libro di Bauman - bisogno e *voglia di comunità*<sup>13</sup> che faciliti la trasformazione della “polifonia in armonia” per arrivare a trovare l' “unità nella diversità”. E compito di noi educatori, catalizzatori profeticamente capaci di imboccare vie nuove e alternative, di gettare le fondamenta e costruire il *nuovo edificio* culturale-sociale, utilizzando proprio – come indica ancora Bauman – la calce e i mattoni più adatti, trovando cioè la forza delle relazioni autentiche, l'impegno e la responsabilità di chi non abdica al compito, anzi lo assolve con quotidiana devozione.

Tale edificio non può essere ridotto agli spazi degli istituti scolastici, ma occorre -come sottolinea Dewey- “mettersi dal punto di vista più ampio, quello sociale”, e puntare a “trasformare ciascuna delle nostre scuole in un'embrionale comunità di vita”<sup>14</sup>, aperta al sapere, al contesto antropologico, al mondo.

---

<sup>9</sup> Si tratta di una sfida educativa radicale, anche nel senso che parte da lontano, dall'origine stessa dell'essere umano, dai suoi primissimi passi. L'inizio del bambino è infatti contrassegnato dal trauma del parto, dalla prima separazione che lo pone lontano dall'adulto, percepito come *extra*...lontano. Che cosa si rivela necessario? Per E. Erikson (cfr. bibliografia in nota 39) è il “*dialogo occhio-a-occhio*”, lo sguardo dell'adulto che si pone di fronte a questo “tu” dicendogli (anche senza parole): “Tu sei meraviglioso!”. In questa ristrutturazione dell'io è proprio il gioco di questa “reciprocità” a far sì che l'adulto, con adeguata gradualità, non resti più nella postazione *extra*, ma bussi delicatamente alla porta del bambino, entri e si fissi lì, nella postazione *intra*, in quell'interna dimora esistenziale-identitaria. È proprio l'energia d'amore di questo adulto che lo trasforma in *genitore interno* capace di imprimere nel bambino la presenza del “tu” e di includerlo nuovamente nel circuito di reciprocità, che aveva perduto temporaneamente ma che è davvero difficile ripristinare in modo adeguato. L'esperienza del bambino si fa allora relazionale, anzi, è lo stesso bambino a ritrovarsi “relazione reciproca”, per la presenza del tu dialogante, fonte di quella reciprocità che imprime fiducia di fondo, sicurezza di base, e che è l'autentico trampolino di lancio per successivi percorsi nei territori dell'autonomia, della socialità dell'intraprendenza. Questa prima, originaria esperienza di “reciprocità”, dimensione del “genitore interno”, può gradualmente diventare esperienza della “*famiglia interna*”, del “*gruppo interno*”, della “*scuola interna*”, della “*comunità interna*”, fino ad allargare la costitutiva relazionalità dell'essere umano a “dimensione mondo”(uomo-mondo, come sottolinea Chiara Lubich, che ha dentro di sé tutti gli altri e riesce a dare del proprio: cfr. C. LUBICH, *Risposte alle domande*, Castel Gandolfo 8 febbraio 1998, inedito). Ma alla radice è sempre implicata la prassi della reciprocità, il profondo rispetto del *principio dialogico* (come lo definisce M. Buber, cfr. bibliografia in nota 36)), dove ascolto e parola diventano *ospitalità* (in cui l'altro viene ad abitare nella tua dimora e tu abiti nella sua). Questa ospitalità dinamica – in cui il tu non è *extra*, estraneo, ma è dimensione interna costitutiva dell'essere umano - è *unità*, frutto della reciprocità, dell'incontro dei prossimi, della convivialità delle differenze nella normalità della quotidianità.

<sup>10</sup> È, infatti, proprio la consapevolezza di avere un compito comune (*cum munus*) con problemi e sfide comuni da affrontare che dà vita alla *communitas*, termine che rivela sia una componente descrittiva (l'essere di un determinato gruppo sociale), sia una componente valutativa e normativa (il *dover essere*, cioè che è desiderabile per un gruppo sociale).

<sup>11</sup> Cfr. F. RAVAGNOLI, *Introduzione*, in G. DALLA FRATTE, *Studio per una teoria pedagogica della comunità*, Armando, Roma 1991.

<sup>12</sup> Cfr. M. BUBER, *Il principio dialogico e altri saggi*, Edizioni San Paolo, Roma 1994 ove l'autore paragona la comunità ad un cerchio coi suoi raggi: “raggi che da tutti gli lo disposti come punti periferici convergono al centro danno luogo a un cerchio”...e solo questa comunanza delle relazioni che tendono al centro garantisce che esiste veramente una comunità.

<sup>13</sup> Z. BAUMAN, *Voglia di comunità*, Laterza, Bari 2001.

<sup>14</sup> J. DEWEY, *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze 1967, II ed, pp.2, 19. Un tentativo di dare espressione normativa alla visione di una vasta ed articolata comunità educante lo ritroviamo negli anni '60 e '70 in Europa ove, per superare lo scarso collegamento tra le organizzazioni scolastiche - molto accentrate e conservatrici - e la società in continuo grande cambiamento, si cominciarono a studiare sistemi di gestione che permettessero la cooperazione tra realtà scolastiche e sociali. È di quel periodo l'uscita del *Rapporto Faure* (E.FAURE et al. *Apprendre à être*, UNESCO-Fayard, Paris 1972 (tr. It. *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Armando, Roma 1975) che “alla cultura della descolarizzazione (...) oppone la giusta esigenza di avvicinare la scuola alla vita; si tratta di rompere le paratie dentro i sistemi educativi e tra i sistemi educativi e la società, andando verso una visione secondo la quale in educazione la scuola non è tutto” (A. V. ZANI, *Formare l'uomo europeo*, Città Nuova, Roma 2005, p. 131).

Una comunità educante, perciò, ha senso solo se costantemente incardinata nella più vasta comunità espressa dal territorio in cui essa è collocata; e una vera Pedagogia di Comunità può essere tale non solo se sa affrontare teoreticamente l'*e-ducere*, ma lo vive all'interno della sua comunità di ricerca e nella sua più ampia articolazione e scambio con la concreta comunità sociale, culturale, economica, politica, religiosa. Tale realtà trova piena espressione nel concetto di "città" che, in senso pedagogico può esser inteso come dimensione storica di una comunità in cui i legami tra persone e gruppi ne costituiscono la trama essenziale, ma che può significare una "città ideale"<sup>15</sup>, in cui il legame è appunto la condivisione di un medesimo orizzonte verso cui tendere. Da questo punto di vista, la crisi radicale che investe oggi l'educazione non è solo metodologica, ma soprattutto assiologica: non quindi una crisi di strumenti ma di contenuti valoriali, che non riguarda tanto o solo il "come", ma il "perché", la scelta e la giustificazione dei fini da proporre<sup>16</sup>.

Appare quindi sempre più chiara la necessità di "promuovere una vera comunità educativa che testimoni un modello di convivenza alternativo rispetto a quello di una società massificata o individualista", fondato su un' "*antropologia della reciprocità*"<sup>17</sup>, che prima di costituirsi come fatto culturale possa concretizzarsi come pratica quotidiana"<sup>18</sup>. Una comunità che non si esprima tanto come aspetto statico di istituzione, ma come "rete vitale di relazioni", attivata dalle persone: "spazio di cui essa ha bisogno per la propria realizzazione", che "inizia dalla comunione di due persone e si sviluppa attraverso una molteplicità di forme relazionali e organizzative"<sup>19</sup>.

Lo stabilisce anche, con suggestiva saggezza, il bellissimo proverbio africano: "*Per far crescere un bambino ci vuole un villaggio*". Ma che villaggio stiamo costruendo? Parlando di educazione Platone ha introdotto il termine *panthakù*, che significa "dappertutto" (in famiglia, a scuola, in comunità...). Quale *panthakù*, quindi, dal momento che il "dappertutto" educa o diseduca, costruisce o distrugge, a seconda della dimensione valoriale che lo attraversa?<sup>20</sup>.

Compito di noi educatori oggi è allora chiederci – assumendo lo sguardo critico della pedagogia - su quali basi costruiamo il nostro villaggio-comunità, quali sono – per così dire – i *criteri di abitabilità*<sup>21</sup> che proponiamo e mettiamo in campo.

<sup>15</sup> Qui il termine "città" non va inteso come comunità rinchiusa dentro un selettivo senso del "noi" che esclude gli "altri" (cfr. L. DONSKIS, *Amore per l'odio*, Erickson, Trento 2008), ma *comunità-aperta*. Il naturale diritto all'identità, quindi, è tale se nello stesso tempo accetta anche il diritto alla differenza (come poeticamente raffigura Ovidio, l'errore di Narciso fu proprio quello di non comprendere la dimensione di alterità di Eco, tentando invece di trasmettere a lei la sua identità: cfr. OVIDIO, *Le Metamorfosi*). Identità e alterità nascono e si sviluppano come costitutive dimensioni interdipendenti dell'essere, quindi anche dell'esser comunità.

<sup>16</sup> Cfr. E. GIAMMANCHERI; F.M. PERETTI (a cura di) *L'educazione morale*, La Scuola, Brescia 1977.

<sup>17</sup> Si riprende perciò, necessariamente, l'idea-chiave "*reciprocità*" che – traendo etimologicamente da "recus" e "procus" - richiama al dinamico andirivieni dell'incontro autentico, del dialogo fecondo. E, in stretta connessione, si recupera l'idea-chiave *unità*, sia sul piano della personalizzazione del singolo come costruzione di un'identità unificata – "unità esistenziale" contro la frammentazione dell'io che si perde alienandosi nelle cose - sia come "unità" da realizzare sul piano sociale, nella costruzione della socialità autentica, caratterizzata da quegli elementi che la definiscono propriamente "comunità". L'essere umano ha bisogno di recuperare questa appartenenza alla relazione reciproca, all'unità-molteplicità resa possibile dalla calce-collante dell'amore. Significativo, al riguardo, il racconto chassidico, riportato da Buber, dello "stolto di Lublino": "*C'era una volta uno stolto così insensato che era chiamato il 'Golem'. Quando si alzava al mattino gli riusciva così difficile trovare gli abiti che alla sera, al solo pensiero, spesso aveva paura di andare a dormire. Finalmente una sera si fece coraggio, impugnò una matita e un foglietto e, spogliandosi, annotò dove posava ogni capo di vestiario. Il mattino seguente, si alzò tutto contento e prese la sua lista. Il berretto: là, e se lo mise in testa. I pantaloni: lì, e se li infilò. E così via fino a che ebbe indossato tutto. Sì, ma io, dove sono? - chiese all'improvviso in preda all'ansia - dove sono rimasto? Invano si cercò e cercò: non riusciva a trovarsi. Così succede anche a noi.*" (In: M. BUBER, *Il cammino dell'uomo secondo l'insegnamento chassidico*, Ed. Qiqajon, Magnano VC 1990, pp. 47-48)

<sup>18</sup> A.V. ZANI, *Formare l'uomo europeo*, Op.cit, pp. 502-503.

<sup>19</sup> G. DALLE FRATTE, *Studio per una teoria pedagogica della comunità*. Armando, Roma 1991, p. 21.

<sup>20</sup> L'esperienza ambientale, quindi, è determinante per lo sviluppo (cfr., H.MEAN, *Lo Studio dell'Interazione Sociale nei Contesti Educativi*, "Human Development", 47, 1998), tanto che i risultati a cui sono pervenuti molti studi sulla deprivazione educativa ci indicano l'importanza condizionante dell'ambiente, soprattutto nei primi anni di vita. In questo senso, non esisterebbe una scissione tra uomo inteso come prodotto-biologico e uomo come prodotto-culturale, ma piuttosto un'interazione fatta di scambi reciproci tra organismo e ambiente (Cfr. A. OLIVIERO, A. FERRARIS OLIVIERO, *Lo sviluppo comparato del comportamento*, Boringhieri, Torino 1978). Tutte le ricerche hanno evidenziato le infinite potenzialità insite nell'essere umano come, d'altra parte, le conseguenze che un'influenza negativa dell'ambiente può esercitare sullo sviluppo. La possibilità educativa quindi è determinata da una complessità di variabili tra loro interagenti, in cui i vari elementi di questo vasto sistema di relazioni (paragonabile ad una specie di habitat ecologico) si condizionano a vicenda (cfr. U. BRONFENBRENNER, *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna 1986).

<sup>21</sup> Una condizione fondamentale è che le varie componenti della comunità comprendano che il cambiamento non riguarda solo "gli altri", ma prima ogni membro, gruppo, istituzione della comunità stessa, e che le "vecchie mappe" e gli schemi angusti dell'individualismo oggi non possono più funzionare. In questa direzione, il sapersi decentrare dal proprio punto di vista richiede di coltivare una visione policentrica, di purificarsi dalle manipolazioni, dalle superficiali generalizzazioni (cfr. T. TODOROV, *L'uomo spaesato*, Roma, Donzelli, 1997) e di esser guidati solo da uno sguardo sincero per la verità

### 3. Verso una pedagogia di comunione

La formazione dell'esser umano, quindi, necessita del concorso di un contesto più ampio della sola relazione educando-educatore: necessita anche di una comunità<sup>22</sup>. Ciò richiede di accettare la parzialità dei punti di vista e la conseguente capacità di considerare alcuni presupposti su cui fondare poi un Progetto condiviso, individuando tutte le risorse e le strategie necessarie per l'educazione<sup>23</sup>.

Guardare alla realtà come ad una pluralità di soggetti educativi<sup>24</sup> spinge a scoprire, conoscere, valorizzare, mettere in comunicazione le potenzialità attorno ad uno spazio, ad un "campo comune di esperienza"<sup>25</sup>. La scuola stessa si costituirà, perciò, come comunità viva non grazie a relazioni burocratiche e informali, ma attraverso relazioni personali e vive tra tutti i protagonisti che non saranno solo coloro che al suo interno hanno il compito di educare ma anche tutti gli appartenenti al corpo sociale<sup>26</sup>.

Guardare ad ogni persona quale elemento essenziale di tale comunità comporta di riconoscere l'altissima dignità del Tu, visto come soggetto unico e irripetibile che si esprime pienamente nella relazione reciproca *Io-Tu*: secondo l'intuizione di Dewey, ognuno è chiamato a pensare a sé non in termini individualistici, ma come parte attiva di una relazione sociale, di un gruppo<sup>27</sup>. Forte suggestione ci viene da un'immagine più volte utilizzata da Chiara Lubich per descrivere gli elementi che entrano in gioco in qualsiasi forma di relazione come insieme di tasselli, di piastrelle, che compongono un mosaico. Ognuno deve essere se stesso, parte viva, attiva, libera, autoconsapevole<sup>28</sup> e nello stesso tempo cosciente degli altri e delle relazioni che si intrecciano e che danno senso all'insieme<sup>29</sup>.

Perché ciò avvenga è necessario essere capaci di autentiche relazioni reciproche. Ma questo significa crescere anche nell'arte dell'*ospitalità*, difficile perché implica un andirivieni dinamico capace di *invitare l'altro*, di *andarlo a trovare*, di *so-stare con lui*. L'arte di *invitare l'altro* richiede: *autenticità*<sup>30</sup> e *accettazione* dell'altro nella sua diversità<sup>31</sup>. L'arte di *andare a trovare l'altro*, implica ascolto, decentramento, desiderio di conoscere, di comprendere,... in una parola: *empatia*<sup>32</sup>. L'arte di *so-stare con l'altro* ci conduce dentro alla dinamica dell'incontro educativo, reso concreto e responsabile in rapporto all'agire, al progettare, al costruire insieme. Bisogna, come dice Freire, "*dare un nome al mondo*"<sup>33</sup>, a partire da quell'atto educativo che dà identità al tu e che Martin Buber definisce con una parola forte: "*Lotta*". Non per uscirne *vincitori o perdenti*, ma *vincenti insieme*<sup>34</sup>.

<sup>22</sup> E. STEIN, *La vita come totalità*, Città Nuova, Roma 1990. Che non si impari da soli, ma neppure che ci si educi da soli, è un fatto del tutto evidente e richiede la riscoperta continua dell'educatore, dell'educando e della comunità come parti di un "noi" dinamico. (Cfr. M. Pollo, *La società complessa. La dimensione educativa e la dimensione socio-culturale*, in A.V., *La professione di educatore*, Carocci, Roma 2001).

<sup>23</sup> Ad esempio il riconoscimento: di comuni aree di impegno, dello specifico valore di ogni persona o gruppo-istituzione, della libertà come diritto e della solidarietà come compito (in pratica della stretta interdipendenza tra unità e distinzione), delle differenze e della loro accoglienza come risorsa entro un comune orizzonte di riferimento. (Cfr. L. PATI, *L'educazione nella comunità locale*, La Scuola, Brescia 1990). Su queste basi, poi, si potrebbe veramente proiettare un comune investimento verso obiettivi più operativi, come quello di metter in comunicazione azioni educative del territorio, confrontare l'analisi di alcuni emergenti problemi, ricercare ipotesi condivise e successivi progetti da attivare insieme.

<sup>24</sup> Lo si è evidenziato particolarmente in occasione del Congresso Internazionale "E per scuola... una città" (Cfr. Atti in [www.eduforunity.org](http://www.eduforunity.org)).

<sup>25</sup> B. LONERGAN, *Il Metodo in teologia*, Queriniana, Brescia 1975, p. 374.

<sup>26</sup> A. SEN, *La democrazia degli altri. Perché la democrazia non è un'invenzione dell'Occidente*, Milano, Mondadori, 2004.

<sup>27</sup> J. DEWEY, *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1987.

<sup>28</sup> F. CHATEL, *In cammino verso la libertà*, La Scuola, Brescia 2011.

<sup>29</sup> "Ognuno di noi è come una piastrella viva, che comprende, capisce il proprio posto, conosce quello degli altri, ed è cosciente anche del significato di se stessa nell'insieme. Anzi, vede con evidenza che essa ha valore soltanto nell'insieme. Nello stesso tempo però le è chiaro che, se mancasse, il mosaico risulterebbe incompleto." (C. LUBICH, *Santità di popolo*, Città Nuova, Roma 2001, p.68).

<sup>30</sup> Potremmo anche definire "autenticità" come sincerità, coerenza, congruenza. Posso ospitare l'altro, a casa mia, se sono autentico... se esisto non come un falso, come una bugia, ma come una realtà autentica. *Autentico* vuol dire – dal greco - "che è dell'autore", che non è una fotocopia, che è originale. Significa vivere un rapporto sincero con se stessi e comunicare congruenza, senza maschere o nascondimenti, proponendo con trasparenza la propria identità personale e culturale, facendo prevalere l'essere e non l'apparire.

<sup>31</sup> Accogliere l'altro-diverso, che ha un suo mondo di progetti, di paure, di azioni, di errori. Ha bisogno di essere "accettato", non sempre "approvato", ma accolto con la sua identità originale e unica. "Accettare", dal latino "accipere", significa "prendere con sé", "contenere", abbracciare e ha l'etimologia simile a "conceptire", cioè "dare la vita a...": dovrebbe includere anche questo senso di *dar vita* all'altro. Accettarti è anche darti la vita, farti venire alla luce.

<sup>32</sup> Cioè la reale partecipazione al mondo dell'altro, ai suoi pensieri, sentimenti, paure, memorie, desideri, difficoltà. Non è qualcosa di prettamente razionale e cognitivo, è chiamata in causa un'intuizione, e intuire significa "andare al tu"...e vedere un po' il mondo, ma anche se stessi, con gli occhi dell'altro, da un "altrove", da un'altra prospettiva, un altro punto di vista.

<sup>33</sup> P. FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, cap. 1, Gruppo Abele. Torino 2002.

<sup>34</sup> "Lotta", se orientata alla reciprocità, è far sì che l'altro sia "compreso" e "aiutato" a rispondere in modo costruttivo. In quest'orizzonte, un ruolo fondamentale è quello assunto a livello interpersonale, civico e sociale dal perdono e dalla riconciliazione, processi non facili ma irrinunciabili per una cultura del dialogo (cfr. D.TUTU, *Non c'è futuro senza perdono*, Feltrinelli, Milano 2001).

In questa direzione, è chiaro che una comunità nasce e si sviluppa se fondata sulla reciproca comprensione e solidarietà dei suoi membri<sup>35</sup>, per cui ne discende anche che non si può educare compiutamente senza questo reciproco scambio e senza l'articolata partecipazione ad una serie pur distinta di azioni ma comunitariamente cercata, orientata, verificata<sup>36</sup>. L'essere umano, perciò, si realizza primariamente attraverso la partecipazione alla vita di comunità, dimensione primaria della vita associata. Siamo convinti, oggi più che mai, che dobbiamo coltivare l'interesse pedagogico-sociale-culturale di lavorare insieme, per costruire uno spazio comune in cui nessuno sia escluso<sup>37</sup>. Nel costituirsi della comunità, la continua tensione all'unità, quindi, non è soltanto un obiettivo per stabilire pacifiche relazioni tra i suoi membri, ma è legge insita in ogni realtà umana, esplicativa del fondamento stesso dell'essere in quanto "essere in relazione". Chiara Lubich ne vede il fondamento nel modello stesso che caratterizza la relazione trinitaria.

Si attua così una sintesi tra l'istanza pedagogica dell'educazione dell'individuo e l'istanza pedagogica della costruzione della comunità: una sinergia che appare del tutto coerente anche con le idee di quanti, grandi della storia della pedagogia (filosofi e pedagogisti<sup>38</sup> come Buber, Mounier, Lévinas, Derrida, Freire, Capolini, Don Milani), pur partendo spesso da premesse diverse, hanno insistito sull'importanza della costruzione di una società fondata su rapporti autentici.

#### 4. Per un Progetto condiviso

Noi crediamo fermamente nell'importanza di questa visione, di questo *fondamento antropologico dialogico-comunitario*, che trova ampie conferme in tanti educatori che abbiamo occasione di conoscere in varie parti del mondo, impegnati trasversalmente nei più vari ambiti educativi e formativi.

Interpreti primi di quest'arte della reciprocità-unità dovrebbero essere, in modo diverso a seconda dei loro compiti specifici, i genitori, gli insegnanti, gli educatori nel senso più ampio del termine. Da un punto di vista più applicativo, ciò richiede di considerare alcuni presupposti<sup>39</sup> su cui fondare poi un Progetto condiviso, come:

<sup>35</sup> F. TONNIES, *Comunità e società*, Giuffrè, Milano 1986. Nell'Incontro Pedagogico europeo, EdU 2001, si è approfondita l'arte d'amare in tutte le sue sfaccettature pedagogiche. Indicando i caratteristici elementi pedagogici legati al senso dell'educazione, la psicanalista infantile Louise Kaplan descrive meravigliosamente il bisogno d'amore, affermando che quanto di più prezioso un bambino può ricevere dai suoi genitori o educatori, ancor più grande del nutrimento fisico e della conoscenza, è il sostegno affettivo e l'esser trattato come persona. Perciò, la profonda comunicazione fondata sul bene dell'altra persona ha il potere di creare quel circolo felice di accoglienza e di comunione tra persone, che è il solo antidoto all'egocentrismo individualistico dei singoli e delle collettività, alla pretesa di dominio, ai molteplici vandalismi, consumati dentro e fuori le famiglie, nelle scuole, dentro e fuori le istituzioni. (L. KAPLAN, *Voci dal silenzio*, Raffaello Cortina, Milano 1996).

<sup>36</sup> Esser comunità, allora, è diverso dall'esser semplicemente un'aggregazione di gruppi, in quanto nella comunità autentica la partecipazione è opposta a delega e ogni posizione è fondamentale alla costruzione reticolare, in cui il potere si ridistribuisce continuamente e il "senso" si basa sull'orientamento ai valori condivisi.

<sup>37</sup> Cfr. la classica distinzione introdotta da F. TONNIES (Op.cit.) tra società (la cui costituzione si basa su motivazioni estrinseche e su una formale tipologia di ruoli in vista del raggiungimento di comuni finalità economico-giuridiche...) e comunità (fondata principalmente su motivazioni intrinseche, quali l'autorealizzazione, il benessere affettivo-sociale..., attraverso ruoli più informali legati ai rapporti interpersonali e di gruppo).

<sup>38</sup> Tra le numerose opere degli autori qui citati ricordiamo le seguenti: M. BUBER, *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo, Milano 1993; E. MOUNIER, *Manifesto al servizio del personalismo comunitario*, Ecumenica Editrice, Bari 1982; E. LÉVINAS, *Umanesimo dell'altro uomo*, Il Melangolo, Genova 1985; J. DERRIDA, *Addio a Emmanuel Lévinas*, Jaca Book, Milano 1998; J. DERRIDA, *Sull'ospitalità*, Baldini & Castaldi, Milano 2000; P. FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, Op.Cit., A. CAPITINI, *Le tecniche della non-violenza*, Feltrinelli, Milano 1967; L. MILANI, *Lettera a una professoressa*, Libr.editr. Fiorentina, Firenze 1967.

<sup>39</sup> Per facilitare la comprensione e la conoscenza di un territorio Martini e Sequi (cfr. E.R. MARTINI, R. SEQUI, *La comunità locale*, Nis, Roma, 1995) hanno ideato l'*analisi di comunità*, uno strumento che permette di valutare la molteplicità delle variabili di un territorio-comunità e la loro reciproca interdipendenza. Propongono di analizzare una comunità prendendo in considerazione sette dimensioni diverse: profilo territoriale, profilo demografico, profilo delle attività produttive, profilo dei servizi, profilo delle istituzioni, profilo antropologico, profilo psicologico. L'indagine di ogni profilo avviene prendendo in esame indicatori di natura diversa, dati più oggettivi e numerici e dati soggettivi legati a percezioni individuali e alle narrative di gruppo, attraverso i focus groups, condotti da uno o più moderatori e focalizzati su un argomento. La *tecnica dei profili di comunità* incoraggia l'integrazione tra i diversi saperi facendo emergere la pluralità dei punti di vista, individuando quali risorse possano essere attivate e utilizzate per favorire la crescita e l'educazione dei giovani. Permette di affrontare alcuni dei principali punti deboli come ad esempio l'isolamento sociale e territoriale delle istituzioni scolastiche, cui consegue una scarsa conoscenza dei bisogni e delle risorse della comunità locale. Progettare un'offerta formativa interconnessa con le esigenze locali non può prescindere da una buona conoscenza del contesto sociale in cui la scuola opera. L'analisi di comunità applicata contemporaneamente ad altre metodologie permette di migliorare la conoscenza del territorio, l'attivazione di progetti di rete, la capacità di progettare in modo finalizzato e adeguato alle caratteristiche dell'utenza.

- l'affermazione dello specifico *valore di ogni persona, gruppo-istituzione*
- la *ricerca della libertà* come diritto e, nello stesso tempo, *della solidarietà* come compito<sup>40</sup>
- la ricerca e il riconoscimento di *comuni obiettivi e aree* di impegno
- il *rispetto delle differenze* dei vari interlocutori e la loro accoglienza come risorsa entro un comune orizzonte di riferimento
- la progettazione di campi d'azione, pur in aree distinte ma interdipendenti, i cui esiti vanno periodicamente messi in comune, verificati e riprogrammati secondo una logica unitaria.

La famiglia può davvero essere “*capitale sociale primario*” per la forza della “fiducia primaria di base”<sup>41</sup> che lega i suoi membri tra loro nella quotidianità di questo originale microcosmo di reciproca solidarietà. E anche la scuola, fin dai primissimi anni, può essere accostata a questa primarietà, attraverso insegnanti capaci di vivere sane relazioni educative.

Ma bisogna pure riconoscere l'importanza del “*capitale sociale secondario*”: associazionismo, reti di famiglie, fonti di “appartenenza” e di “fiducia secondaria contestuale”, di con-cittadinanza. Ci riferiamo, evidentemente, alla strategia pedagogica (sociale-interculturale) della *rete*, alla necessità -anche in questa prospettiva- di decentrarci, di andare a trovare l'altro, di tessere e cucire legami.

Nel vasto ambito di sviluppo del senso di comunità esistono quindi molteplici ricerche<sup>42</sup>, linee metodologiche e strategie educative innovative, di cui alcune molto coerenti con la nostra proposta di fondo e linea di ricerca<sup>43</sup> che stiamo tracciando, come: il *dialogo pedagogico*<sup>44</sup>, l'*auto-mutuo aiuto*<sup>45</sup>, l'*educazione prosociale*<sup>46</sup>, l'*apprendimento-servizio*<sup>47</sup>, il *lavoro pedagogico di rete*, l'*educazione di strada*<sup>48</sup>, la “*non-direttività*” nell'*educazione*<sup>49</sup>, il *dialogo interculturale*<sup>50</sup>... Su queste linee e altre specifiche aree di impegno educativo possiamo continuare la nostra condivisione e un serio confronto.

---

<sup>40</sup> L.PATI, *L'educazione nella comunità locale*, La Scuola, Brescia 1990.

<sup>41</sup> E. ERIKSON, *Infanzia e società*, Armando, Roma 1976.

<sup>42</sup> Per esempio, è stato ampiamente provato che il senso d'unità e quello di “efficacia collettiva” espresso dal corpo insegnante (in pratica, il senso di responsabilità e di condivisione educativa ) rappresenta un fattore determinante per il successo scolastico e l'educazione sociale. E ciò anche in quartieri poveri. Dove operano gruppi-docenti ben coesi, convinti delle potenzialità dei propri allievi, si raggiungono buoni livelli d'apprendimento e alto senso comunitario. Un eclatante ambito di ricerca sullo sviluppo del senso di comunità riguarda l'adozione di *progetto educativo condiviso* con le famiglie. In quelle scuole migliora anche il rendimento scolastico, soprattutto dei ragazzi appartenenti ad altre culture. E' dimostrato inoltre che l'esistenza di varie forme di solidarietà, sia all'interno della famiglia sia della comunità scolastica o di quella sociale più vasta, si ripercuote positivamente anche sulla qualità delle relazioni all'interno della comunità, stimolando nuovi motivi di fiducia e di reciprocità tra i suoi membri, e tra questi e altre comunità (cfr. P. P. DONATI -a cura di- *8° rapporto CISF. Famiglia e capitale sociale nella società italiana*, S.Paolo, Milano 2003).

<sup>43</sup> Per alcune delle strategie pedagogiche qui indicate, cfr. G. MILAN, *Disagio giovanile e strategie educative*, Città Nuova, Roma 2001; dello stesso Autore *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*, Città Nuova, Roma 2004.

<sup>44</sup> T.GORDON, *Relazioni efficaci. Come costruirle, come non pregiudicarle*, La Meridiana, Molfetta 2005; inoltre *Genitori efficaci* (La Meridiana, 2005) oppure *Insegnanti efficaci*, Giunti, Firenze 1991.

<sup>45</sup> A. DE LA GARANDERIE, *I profili pedagogici*, La Nuova Italia, Firenze 1991 (in questo testo ben si evidenziano i metodi di un apprendimento attivo e partecipato, ispirato ad una pedagogia del mutuo-aiuto, che mette il gruppo a servizio di ognuno e l'individuo a disposizione dell'insieme).

<sup>46</sup> M. DE BENI, *Prosocialità e altruismo. Guida all'educazione socio-affettiva*, Erickson, Trento 2001.

<sup>47</sup> M.N.TAPIA, *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento servizio*, Città Nuova, Roma 2006.

<sup>48</sup> M.SANTERINI, *L'educatore tra professionalità pedagogica e responsabilità sociale*, La Scuola, Brescia 1998, pp.223-227.

<sup>49</sup> C.ROGERS, *Libertà nell'apprendimento*, La Nuova Italia, Firenze 1972.

<sup>50</sup> A. GRANATA (a cura di), *Fare la differenza. Intercultura come Risorsa per educare*, Città Nuova 2012 (in stampa); G. MILAN, *Comprendere e costruire l'intercultura*, PensaMultimedia, Lecce 2007.