

Scuola comunità di pensiero e di apprendimento

Ridefinire il senso della scuola in poche battute non è fattibile. D'altra parte questo è il cuore del problema al momento attuale ed è da qui che partiremo per poi arrivare ad una proposta, una tra le tante possibili, per ipotizzare concretamente come costruire una comunità nella scuola che le re-attribuisca senso.

1 – Introduzione UN SENSO PER LA SCUOLA: perché

Intanto, perché c'è bisogno di **ri-dare** senso alla scuola, evidentemente un tempo la scuola aveva senso; perché nel passato la scuola era molto più DURA ma chi ci stava se ne sentiva parte. Oggi che si discute molto (troppo?) di benessere, tutti sono promossi e non si pongono che scivoli e facilitazioni, i ragazzi son colpiti da **mortale dis-agio** e le famiglie da **feroce scontento** e spaccano tutto quel che incontrano, insegnanti compresi. Perché?

C'è stato un tempo in cui il problema era “Andare a scuola”

Un tempo la scuola era 'bella tosta' con **Obiettivi fissi e Tempi fissi**.

Sistema rigido di una istituzione chiusa, ma coerente al proprio interno, che non aveva alcun problema che non fosse selezionare i migliori in entrata.

In seguito, si è giunti alla realizzazione della lezione di Comenio (Didactica Magna, 1657) : “*Si PUO' insegnare tutto a tutti*¹” (proprio tutti, *Non uno di meno*) l'esigenza di estensione dell'istruzione si è concretizzata per motivi economico/produttivi, non certo umanitari... comunque....

Siamo così entrati nella fase in cui tutti progressivamente sono entrati in una scuola a **Obiettivi fissi e tempi variabili** e il problema si è spostato nella selezione in uscita (bocciature).

C'è stato il tempo in cui il problema era “Andar bene a scuola”

d. Milani (simbolicamente evocato) ha, infatti, incalzato: “Si DEVE insegnare tutto a tutti.” E il problema venne icasticamente sintetizzato nella esortazione: “*La scuola ha un solo problema i ragazzi che perde*”.

Ma oggi la scuola non ha più solo il problema dei ragazzi che perde (chi se ne va sbattendo la porta dell'aula); piuttosto la criticità è diventata quella del profitto: in una scuola dove tutto è diventato facile come 'bere un bicchier d'acqua', sono rimasti i **Tempi fissi** e sono diventati gli **Obiettivi variabili** (ognuno impari quel vuole/può) nella scuola-parceggio.

Insuccesso, quindi; non solo e non tanto per gli abbandoni (nei primi dieci anni di scolarizzazione inesistente perché la frequenza supplisce i genitori assenti per lavoro) o per insuccesso dello studente (tanto la percentuale delle promozioni rasenta *l'en plein*) ma insuccesso della scuola e degli insegnanti: per incapacità, demotivazione e confusione.

Ma questa analisi non è stata correttamente fatta: invece che sulle cause ci si è concentrati sugli effetti. Convinti che il problema fosse dei ragazzi e del singolo ci si è concentrati sul tema del disagio degli studenti.

C'è stato un tempo, ed è questo, in cui il problema è “Star bene a scuola”.

Ora, esistono situazioni di obiettivo mal-essere dovute ad oggettivo svantaggio o modalità di mal-trattamento, da parte di insegnanti (è di oggi l'insegnante denunciato per molestie agli studenti) o compagni (e non apriamo la parentesi sul bullismo), A tutto ciò si aggiungono percezioni soggettive di dis-agio sulle quali è bene ragionare con discernimento.

¹ La celebre formula “*Insegnare tutto a tutti*” non va intesa nel senso che tutti devono acquisire conoscenze di tutte le scienze e di tutte le arti, quindi un sapere enciclopedico, ma che tutti devono avere l'opportunità di accedere al fondamento, alla ragione e al fine di tutte le cose

- Un normale mal-essere : **disagio esistenziale** (connaturato)
- “Alle volte uno si crede incompleto, ed è soltanto giovane”: **disagio evolutivo** (endogeno)
- Anche le mele marce hanno i semi buoni, e viceversa: **disagio socio-culturale** (esogeno),
- Il serpente era convinto che, una volta ‘cresciuto’, anch’esso avrebbe avuto le zampe: **disagio cronicizzato**, non è sufficiente ‘crescere’ in qualche modo,

Ma l’analisi deve uscire dalla scuola perché bambini e giovani oggi sono davvero messi male, anche se non sempre sembrano star male: interrogati non sanno descrivere il proprio malessere perché hanno raggiunto un alfabetismo che alcuni chiamano emotivo (non saper riconoscere/nominare i propri sentimenti) ma è più in generale culturale: non hanno le parole per dirlo.

IL DISAGIO non è PSICOLOGICO ma CULTURALE e le terapie psicologiche (Cfr. Benasayag, Schmit) o chimiche non curano perché è sbagliata la diagnosi; il problema non è individuale ma dello *Zeitgeist* adulto e più generale; **la sofferenza individuale non è la causa ma la conseguenza di una implosione culturale della quale i nostri giovani sono vittime.**

Non possiamo certo proporci di rispondere a tutto. Però possiamo interrogarci circa quale sia il ruolo della scuola.

IPOTESI:

Non è possibile lavorare nella scuola e sulla scuola se non si recupera un ‘perché’ alla scuola (e torniamo al senso) che sia realistico e cioè ragionevole e utopico (!).

E’ noto **l’ampliarsi progressivo delle funzioni**² attribuite all’educazione formale e la delusione, più o meno giustificata, a fronte della inadempienza della scuola nel rispondere a tutte le domande degli studenti/famiglie e della società. Le **attribuzioni** delegate alla scuola, entro e oltre gli obiettivi classicamente considerati intrinsecamente inerenti l’educazione formale, sono **sterminate**; sia nell’ambito degli apprendimenti/abilità (sapere e saper fare) sia in quello affettivo-relazionale (come ci si sente e come ci si comporta con gli altri). Le funzioni relative possono essere proposte come fine intrinseco, valore per il soggetto in sé, oppure con valore strumentale per il raggiungimento di altri fini (occupazione, socializzazione, ecc.). A ciò si aggiungono compiti ‘di contorno’ che vengono demandati alla scuola e che variano notevolmente anche secondo il periodo storico-culturale: dal tenere i ragazzi ‘lontani dalla strada’ al fornire strumenti per l’autorealizzazione; dalla interiorizzazione delle regole alla libera espressione personale; gusto dello studio, promozione di attività sportive, sensibilizzazione a problematiche politico-sociali (mafia, droga, ecc.), propensione alla lettura, addestramento per l’inserimento nel mondo del lavoro, fino al ‘patentino’ per il ciclomotore (!), ecc. ed. sessuale; ed alimentare; ed. morale; ed. ambientale; ed. civica; ed. professionale; educazione estetica; ed. emotiva; ‘buona’ educazione....ecc.

Per far fronte a tutto ciò ‘il mondo non basta’ e una vita intera neppure: occorrerebbe una scuola articolata su **Tempi infiniti/Obiettivi ‘tutti’** per esaurire una siffatta pletora di finalità altisonanti e di micro-scopi a breve gittata.

Invece, non tutti gli obiettivi possono essere sempre realizzati e contemporaneamente: alcuni sono addirittura incompatibili, e comunque soggetti diversi possono attribuire importanza assoluta o relativa differente ai diversi obiettivi. Inesauste discussioni su cosa si intenda per garanzia del diritto allo studio, per accesso all’istruzione/cultura, per formazione disinteressata/generale o addestramento funzionale/professionale, ecc. confondono gli addetti ai lavori e soprattutto le famiglie e gli studenti che:

- a) non sanno più bene cosa aspettarsi dalla scuola;
- b) avanzano richieste inesauribili, variabili nel tempo e anche in contraddizione tra loro;
- c) finiscono comunque delusi e scontenti perché, chiedendo tutto, qualcosa sempre manca.

E’ qui che si innestano le cause più oggettive dei problemi dei minori a scuola con le motivazioni e gli esiti più soggettivi delle loro difficoltà. E’ nell’incontro tra le aspettative

² A.M., Mariani, *La scuola può far molto, ma non può far tutto*, Sei, Torino, 2007

personali (studente/famiglie) e inderogabili obiettivi sociali e istituzionali che si gioca la lettura delle cause dei fenomeni più recenti e la ricerca delle soluzioni per il futuro.

Si tratta dunque di sfrondare, di tornare a vedere la scuola come una scuola e basta, le riflessioni proposte tendono ad elaborare un'idea di scuola "sufficientemente buona" che, nello stile di Winnicott, non prometta quel che non può mantenere (l'insegnante, come il genitore, non può che essere solo 'quasi' perfetto) e cerchi di mantenere quel che promette, perseguendo non tanto l'efficacia (raggiungimento degli obiettivi) quanto l'efficienza (raggiungimento degli obiettivi tenuto conto dei 'costi', anche personali).

Quali dovrebbero essere i compiti della scuola? Quali sono i compiti che riesce ad assolvere con buoni esiti?

2 - SI PUO' PARLARE DI Comunità Scolastica?

1) COMUNITA'

Concetto interdisciplinare che si pone come "ponte" tra diversi saperi intersecando differenti ambiti disciplinari; prende evidenza in sociologia e in psicologia arriva con la nascita della psicologia di comunità, quando si amplia la prospettiva dell'intervento psicologico dal "singolo soggetto" all'"individuo nel contesto".

L'etimologia mette in evidenza una notevole continuità di significati tra lingue e civiltà diverse. L'italiano *comunità*, il francese *communauté*, lo spagnolo *comunidad*, l'inglese *community*, hanno mantenuto in sostanza i significati del latino *communitas*, da *communis*, composto di **cum** (con) e della radice di **munus**, (ufficio, funzione, dovere, servizio e anche "municipio"). Il sostantivo tedesco per comunità è *Gemeinschaft*, da *gemein*, che è il perfetto equivalente etimologico di *communis*.

Prende forza col romanticismo tedesco come una delle forme di reazione con cui questo movimento si pone criticamente di fronte all'illuminismo francese, che collocava al centro del suo discorso il grande tema della libertà individuale e della ragione avulsa dai contesti vitali. È, dunque, la categoria del sentimento, piuttosto che quella della sovra-individualità, a ispirare una delle più interessanti concettualizzazioni del periodo, ovvero quella di Schleiermacher (Amerio, 2000).

Secondo questo filosofo, la comunità si delinea come una forma di socialità costituita da uno speciale legame tra i suoi membri, ricca di **sentimenti** e sostenuta da scopi comuni, che trova la sua forza d'attrazione nella contrapposizione alla complementare forma di socialità che è la società.

Nell'immaginario collettivo la comunità rimane infatti un luogo "caldo" ed accogliente, convinti che sia capace di offrire una risposta alle crescenti crisi di senso e al dilagare di una condizione di incertezza.

2) RETORICA

Siamo consapevoli dell'ambiguità connessa a questo termine. Il rischio dell'enfasi retorica, riferita ad un'accezione sentimental-romantica venata di nostalgia per un'età dell'oro di relazioni idilliache, reca con sé immagini piacevoli e irresistibili ma anche scarsi punti di riferimento per delineare un concetto pur utile e unico, trattando di formazione.

E' innegabile l'esistenza di una pre-comprensione positiva:

"tutti i tipi di erbacce selvatiche e sgradevoli si trasformano, con un appellativo ufficiale magico e piacevole, nei fiori più attraenti che non fioriscono soltanto a primavera ma durante tutto l'anno"(Bulmer, 1992, p. 37). Il termine 'comunità' non evoca forse un senso di calore e di umana gentilezza, qualcosa di personale e di confortevole, da amarsi quanto i fiori di campo, appunto?

"Ciò che cerca di fare ogni dottrina della comunità è delineare come dovrebbero essere delle relazioni sociali simpatetiche e quindi in un certo senso descrivere **l'equivalente politico dell'amore**"; in effetti, comunità implica spesso toni eccessivi di nostalgia rurale o claustrale che sono di ostacolo ad un ampliamento del suo significato utile anche oggi, il primo per impossibilità di ritorno al passato e il secondo per la particolarità dell'esperienza.

Il viver comune dev'essere un tiepido mucchio di fieno??

3) LA VIA SOCIOLOGICA: la calda comunità locale e la siderale società

Il classico studio delle comunità dal punto di vista sociologico risale a Ferdinand Tönnies (1855-1936) ed al suo libro *Comunità e società* del 1887.

La **comunità** è un insieme di relazioni strette e solidali tra persone, che spontaneamente si riconoscono in una volontà comune e mantengono, in una unità sociale più ampia (può essere un clan o una confraternita, un villaggio, una regione, un intero paese), le medesime caratteristiche di identificazione e coinvolgimento emotivo di cui gli individui normalmente hanno la prima esperienza nella famiglia. Questa accezione, che si riconosce nell'immagine di un villaggio nel quale le relazioni siano dettate da familiarità, considera come stato originario e naturale per l'uomo la perfetta unità delle volontà che è possibile conservare nonostante i processi di divisione progressiva del lavoro e delle esperienze: gli individui rimangono legati nonostante tutte le separazioni.

La **società** è una costruzione artificiale, relativamente recente nella storia umana e con caratteristiche antitetiche. La società si costruisce con una cerchia di uomini che, come nella comunità, vivono e abitano pacificamente l'uno accanto all'altro, ma che non sono già essenzialmente legati, bensì essenzialmente separati: gli individui rimangono separati nonostante tutti i legami.

Trattasi, ovviamente, di modelli astratti ai due poli di una gamma di situazioni possibili e le riflessioni si impongono solo quando si noti il prevalere dell'una sull'altra.

Tönnies denuncia quel processo di cambiamento e di progressiva razionalizzazione che ha portato alla modernità. La società sarebbe l'espressione dello *zeitgeist* dell'era moderna, fatto di interessi, bisogni, e desideri che spingono l'uomo verso una maggiore individualità e razionalità, allontanandolo dal senso di appartenenza, fratellanza, anche empatia, tipici della comunità. Quindi, l'allontanamento dalla comunità sarebbe negativo in quanto esso reprimerebbe l'istinto (?), la tradizione e la memoria collettiva del gruppo naturale delle società arcaiche a favore del progresso e dell'individualismo spinto dell'era moderna.

Durkheim considera invece il simile passaggio dalla solidarietà meccanica alla solidarietà organica come una evoluzione positiva; quest'ultima sarebbe basata sull'eterogeneità degli individui e frutto di una progressiva divisione del lavoro tipica dell'era moderna e della razionalizzazione che allontanava dalla solidarietà meccanica, basata al contrario sulla similarità degli individui, tipica delle società pre-industriali. In Durkheim dunque il passaggio alla società moderna è visto come un affrancamento dalla solidarietà meccanica della comunità che si fondava su affinità basate su posizioni sociali ascritte.

Simmel (1890) ha sostenuto che la società moderna ha accresciuto le possibilità di stringere relazioni possedendo una sorta di unità pur nella frammentazione in tante società. Simmel affermava che la modernità ha contribuito a creare degli individui con una personalità maggiormente sociale, grazie alle maggiori possibilità di entrare in relazioni non predefinite proprio perché l'individuo non è assorbito completamente in una comunità anche se è più esposto ad una sovrastimolazione che può renderlo alienato. Gli studi successivi hanno mantenuto questa visione dicotomica (nella comunità i rapporti sarebbero caldi, affettivi, amicali tra un gruppo di persone più ristretto mentre nella società i rapporti sarebbero burocratici, freddi e istituzionali) anche se via via meno assoluta e, progressivamente, hanno superato la concezione di comunità forzosamente limitata entro confini spaziali.

Legare il concetto di comunità direttamente alla condivisione di un luogo, presuppone un'interpretazione funzionalista del concetto stesso: una comunità nasce solo tra persone che vivono in una particolare località geografica, in quanto la loro interdipendenza, basata sulla condivisione di interessi, valori, ruoli, comportamenti e vita economica, lo richiede. Insomma, bisogna essere socievoli perché siamo interdipendenti (utilitarismo) o siamo interdipendenti perché siamo socievoli (comunitarismo)?

I contributi teorici più recenti hanno inteso ampliare il concetto spaziale di comunità allargandolo ad un 'passato' (condivisione di una comune identità fondata sulla presenza di una storia comune, ideali condivisi, tradizioni e/o costumi) e ad una prospettiva 'futura' (condivisione di obiettivi generali o precisi).

Si è passati dunque da una "unica" comunità *locale*, basata su una dimensione territoriale abbastanza ristretta e ben definita, a una comunità *relazionale*³ che può essere "multipla"

³ La comunità, dunque, da locale diventa relazionale: i gruppi che quotidianamente si danno appuntamento in Rete offrono un esempio molto emblematico di comunità caratterizzate non solo dal superamento del confine territoriale/geografico ma addirittura dall'assenza di un

perché basata sulla comunanza di plurimi interessi, problemi o caratteristiche. Il fatto che si possa tranquillamente sentirsi parte di diverse comunità trasforma queste ultime da luogo a simbolo. Anthony Cohen (1989) fu tra i primi a concepire la comunità come un conglomerato di codici normativi e valori che danno origine al senso di identità dei propri membri, spostando l'attenzione dalla struttura e dalla funzione della comunità, al suo **significato** per i membri.

Lo spazio da condividere può essere virtuale o, più ancora, mentale ed entrando nel regno dei significati, gioco forza l'approccio psicologico alla costruzione della 'psiche' e l'approccio pedagogico alla sua educazione e guida.

4) LA VIA PSICOLOGICA: il senso di comunità e la cura

Il concetto di "senso di comunità" è stato introdotto da Sarason nel 1974 a partire dal presupposto che l'appartenere a comunità procuri importanti benefici all'individuo in termini di benessere bio-psico-sociale; della comunità viene così sottolineato il carattere di "una rete di relazioni da cui dipendere, facilmente accessibile e mutualmente supportiva". Contro l'isolamento, la paura e il malessere, l'immagine della "comunità", del senso d'appartenenza e del sostegno a essa riferibile diventa, dunque, uno degli aspetti fondamentali sul quale gli psicologi possono agire e intervenire per la portata negativa dei problemi degli individui.

La psicologia analizza e propone da tempo i modelli relazionali che possono introdurre al 'senso di comunità' (il costrutto dello stile di attaccamento, la costruzione dell'identità sociale, il bisogno di appartenenza, ecc.) che però li supera (Sarason 1974, p. 157) perché la comunità non è concetto riferito ad un aggregato casuale di persone ma è costruito sulla percezione di similarità e di accresciuta interdipendenza con gli altri; una disponibilità a mantenere questa interdipendenza offrendo o facendo per gli altri ciò che ci si aspetta da loro; la sensazione di essere parte di una struttura pienamente affidabile e stabile.

Dei quattro fattori costitutivi del senso di comunità

1. Appartenenza. Il senso d'aver investito parte di se stessi nella comunità e d'appartenervi.
2. Influenza. Il potere che i membri esercitano sul gruppo e il reciproco potere che le dinamiche di gruppo esercitano sui membri
3. Integrazione e soddisfazione dei bisogni.
4. Connessione emotiva condivisa.

Soprattutto il quarto viene enfatizzato.

Un "legame spirituale" basato sul legame affettivo che accomuna i membri di una comunità e si riferisce alla compartecipazione a eventi rilevanti e alla quantità/qualità di contatti sociali tra i suoi membri. Il numero e la rilevanza degli eventi, oltre al conferimento di riconoscimenti all'intero gruppo e ai singoli membri, esercitano una forte influenza sulle connessioni emotive che vengono condivise all'interno della comunità indipendentemente dal fatto che gli eventi siano positivi o negativi.

Appartenere a un'adeguata rete di sostegno⁴, dunque, oltre a risultare un ottimo moderatore rispetto all'effetto di eventi stressanti, può risultare un buon elemento di promozione di benessere e salute psicosociale.

Ma l'associazione con le relazioni di cura che vi si possono instaurare e con le risposte alle avversità risente in maniera riduttiva dell'ottica assistenziale della *community cure* cui si

rapporto *face to face*; i gruppi di auto-aiuto (ad es. ex alcolisti, donne abusate) rappresentano un altro esempio di comunità relazionale non per forza legata alla dimensione "zona di residenza". Sempre più spesso forme di aggregazione religiose, sindacali o professionali e di volontariato sono spesso non legate a località territoriali specifiche e sono definite principalmente, quando non unicamente, da legami relazionali. Questo non esclude la necessità che a ciò si aggiunga comunanza di valori, cultura o scopi resi visibili in una organizzazione, in un continuum tra il gruppo informale *tout court* e la comunità più strutturata e riconoscibile.

⁴ Se viene criticato il 'comunitismo', costituito da modelli vaghi e idealizzati, soffusi di sentimento che costruisce sulla sabbia progetti che alimentano alte speranze ma con alto rischio di insuccesso, la comunità ha ascendenti illustri nell'archetipo sia storico che simbolico della famiglia, intesa come contesto sociale per l'uomo nella sua interezza, senza frammentazione di ruoli separati da assumere

riferisce, che considera i soggetti unicamente in grado di 'reagire' alle situazioni problematiche. Crediamo che il far parte di una comunità consenta al singolo di motivarsi all'azione oltre che alla reazione, di 'animarsi' proattivamente secondo non solo connotazioni affettive ma anche di senso di responsabilità in un *I care* che non si esaurisce nella cura socio-assistenziale ma che si sostanzia in un'espressione di 'interesse' nei confronti degli altri.

La sfida lanciata dalla psicologia alla scuola sembra, dunque, essere quella di sapersi trasformare in una comunità 'affettiva' attivando intenzionalmente processi che sviluppino attaccamento e benessere. Nulla da eccepire, salvo quando questi obiettivi, ancora una volta vengono posti in 'alternativa' a quelli propri dell'istituzione scolastica "L'apprendimento e la crescita culturale erano l'imperativo degli anni Settanta. Se la scuola ha bisogno di nuove mappe per orientarsi nella formazione dei nuovi cittadini, è tempo di cambiare".

3 – UN SENSO PER LA SCUOLA: pensiero e apprendimento

1) LO SCIVOLO E L'ATTRITO

"cuneo: scarto di legno, ispessito dai colpi sonori delle robuste mazze del tempo. Forma insignificante compressa entro flussi tremendi di energia gravitazionale. Non si chiude la storia".

Ci sono epoche nelle quali alla pedagogia occorre chiedere di **costruire scivoli**; momenti nei quali la temperie culturale e sociale impone artificiosamente carichi al soggetto oltre quelli che il principio di realtà già oppone al desiderio di apertura e realizzazione dell'uomo, di ogni uomo. L'educazione è allora tenuta a ricordare il rispetto per la persona e le sue prerogative e a facilitare nel soggetto e in società la costruzione di percorsi autonomi che non debbano subire quell'eccesso di 'attrito' stigmatizzato da Rousseau: *"L'uomo nasce, vive e muore nella schiavitù; alla nascita lo si stringe nelle fasce, alla morte lo si inchioda nella bara. Finché conserva la figura umana è prigioniero delle nostre istituzioni"*⁵.

Ci sono epoche nelle quali alla pedagogia occorre chiedere di **fare attrito**; momenti nei quali il mondo già sta scivolando per proprio conto allegramente verso alcune esasperazioni unilaterali di elementi dell'umano che devono invece procedere appaiati, pur nella difficoltà della costruzione di equilibri sempre nuovi tra il Sé e l'altro; tra noi e loro; tra la facilitazione al crescere e la sua regolamentazione, e via.

Alla pedagogia e all'educazione compete allora, spesso, di andare contro corrente; di porsi come 'cuneo' tra le pieghe del vivere e della sua storia. Forma insignificante, quella del cuneo; scienza insignificante, quella della pedagogia; così spesso si legge e si sente dire oggi nell'arrogante pretesa di ignorarla e sostituirla con gli approcci sociologici alla formazione; con gli approcci psicologici alla crescita del soggetto; con gli approcci economici alla predisposizione di risorse per il 'capitale umano'; dimenticando la sinergia delle forze necessaria ogniqualvolta sia in gioco il complesso uomo e il suo divenire.

Ma il pedagogista è antico e paziente; continua il proprio lavoro di studio e, sebbene a volte sembri che nulla di nuovo sia possibile dire, sa che a fasi alterne è chiamato a proclamare dai tetti il contrario di quel che va per la maggiore. Scomoda pedagogia, dunque; se è pedagogia.

2) PREVENZIONE NELL'ADOLESCENZA? Si consulti il testo di U. Galimberti: *"La scuola ha a che fare con quella fase precaria dell'esistenza che è l'adolescenza...ecc"*. Errore madornale compiuto da molti, nell'adolescenza (come i nodi nel pettine) si raccoglie SOLO quel che si è seminato nei livelli di scolarizzazione precedenti (oltre che, ovviamente in famiglia): non si faccia l'errore di pensare che, poichè, ci occupiamo di 'pensiero', questo attenga solo allo stadio piagetiano del pensiero logico-formale astratto rimandato (*sine die?*) alla post-adolescenza. Ancora, quando più avanti parleremo di 'senso di comunità': "Nella fase adolescenziale la scuola acquisisce le caratteristiche ideali per risultare compatibile con la definizione di comunità esposta⁶. Proprio in questa fase i ragazzi acquisiscono una

⁵ J.J. Rousseau, *Emilio* (1762), Laterza, Bari 1970, p. 61

⁶ "Insieme di soggetti che condividono aspetti significativi della propria esistenza e che per questa ragione sono in rapporto di interdipendenza, possono sviluppare senso di appartenenza e intrattenere tra loro relazioni fiduciarie" Martini, Torti 2003, p. 13 cit. in A.

loro identità alternativa a quella della famiglia e a possedere un certo margine di libertà da essa". Tutto quello che diremo ha partenza e radici fin dai primi giorni di scuola nella scuola dell'infanzia e poi primaria e via: anche il senso della scuola, anche la cultura anche il senso della vita e della propria vita e i propri margini di libertà. Lo si semina molto prima di quando la percezione del problema possa giungere alla soglia della consapevolezza.

- “Perché questo e quello...?” Chiedono di continuo i piccoli di tre anni. “Perché si fa così”, taglia corto l'adulto. E **il bambino** impara che è meglio non interrogarsi sul significato delle cose.
- “Perché devo fare cose che non mi piacciono?” “Da grande mi ringrazierai...” Si giustifica l'adulto. E **il ragazzino** comincia fin da piccolo ad odiare quell’esser grandi” che già incombe così presto.
- “Non voglio far quel che mi dite voi ... “ “Divertiti, finché puoi; prima o poi, dovrai mettere la testa a posto!”, minaccia l'adulto. E **l'adolescente** capisce che è meglio non avere troppa fretta di crescere e che la testa è meglio mandarla allo sballo adesso, prima che sia messa in chissà quale ‘posto’ tetro poi.
- “Voglio far quello che mi pare...!” “Quando ti deciderai a prenderti le tue responsabilità?!” si esaspera l'adulto. E **il giovane** finisce per pensare che diventare adulto non fa per lui: meglio sfilacciare i decenni e le scelte ‘arrangiandosi’ per non caricarsi di troppi pesi.

3) ESPERIENZA E INTELLIGENZA

“La scuola è quella particolare comunità in cui si fa l'esperienza di scoprire le cose usando l'intelligenza” (J.S.Bruner)

“L'esperienza non è ciò che ci accade, ma ciò che facciamo con ciò che ci accade” (A. Huxley)

“L'esperienza è il tipo di insegnante più difficile: prima ti fa l'esame e poi ti spiega la lezione”.

Basta con gli elogi della spontaneità, con la spontaneità non si va lontano; non si esce dal sentiero preconstituito, a forza di fare quel che ci si sente; si confronti una delle ‘Città invisibili’ di Calvino (Isaura) e la “zona di sviluppo prossimale” di Vygotskij

Basta con gli elogi dell'esperienza, è a trasformare le proprie esperienze che bisogna imparare, non a fare esperienza....

Chi descrive i ragazzi odierni li vede affetti da “emotività incontrollata e spazio di riflessione modesto”. I fattori emotivi sollecitati da sensazioni e impressioni eccessive risultano fuori controllo rispetto alla capacità di contenimento: *“E' possibile sostenere sia che il nostro mondo è ricco di esperienze e di relazioni (socializzazione di seconda mano da spettatore) ma povero di parole per dirlo; sia il contrario e cioè che di parole ne abbiamo fin troppe e quel che ci manca sono proprio le esperienze e i rapporti diretti”*. In parole povere, troppe esperienze mediate e ridottissime capacità di rielaborarla; contemporaneamente poche esperienze dirette e tante parole vuote e inutili, stereotipate.

“Come sono intelligenti!” si rallegra ogni genitore non limitandosi a pensarlo (!) ma ripetendolo anche al bambino che alla fine se ne autoconvince; si dovrebbe, e non possiamo, aprire il capitolo della autostima (eccessi). Le ricerche narrano di ipervalutazione del bambino finché è piccolo, finché scimmietta imitando prestazioni che non comprende/assimila; poi a fronte delle prime sfide perse, lo si svaluta o si svaluta il contesto (la scuola) che ha avuto l'ardire di non riconoscerne la genialità. Di fatto, si confonde l'intelligenza con la risposta immediata, ma questa non è velocità di ideazione, è cortocircuito. L'emotività sovraeccitata e non contenuta conduce il soggetto a proprio piacimento, in assenza di capacità di riflessione che raffreddi la pratica, spesso anche violenta, tesa a soddisfare i desideri.

4) PENSIERO E APPRENDIMENTO

“Il pensiero è una nebulosa se non interviene la parola a delimitare i concetti e le regole a organizzare il ragionamento” (De Saussure)

“Costruitemi un vocabolario e trattatelo come trattereste il vostro conto in banca”.

C'è chi propone rimedi come se fossero parti originali della propria mente dimenticando che la pedagogia ha da secoli discusso e indicato la soluzione: “la scuola svolge programmi ministeriali perché ritiene che il suo compito non sia propriamente quello di educare ma unicamente quello di istruire essendo l'educazione un derivato dell'istruzione”. Inutile denuncia, oggi non è vero: e comunque non l'uno senza l'altro. La querelle tra educare e istruire è superata da decenni; ovviamente, poi a seconda della temperie culturale con la quale ci si trova a fare i conti occorre prestare la lancia da spezzare a vantaggio dell'elemento più debole.

Oggi sottolineiamo il valore del pensiero e dell'apprendimento: quando le nostre scuole sformeranno milioni di Pico della Mirandola, tornerò e sosterrò la necessità del contrario.

Certo educare, ma su cosa, per mezzo di cosa se non la cultura per ottenere attraverso essa il distanziamento indispensabile per la **consapevolezza??**

Non esiste circostanza che possa risvegliare in noi un insospettabile estraneo. Vivere significa nascere lentamente. Sarebbe un po' troppo comodo valersi di anime già confezionate. Un'illuminazione improvvisa sembra talora imprimere una svolta al destino. Ma l'illuminazione non è che la visione repentina, attraverso lo spirito, di una strada lentamente preparata.

“Io ho imparato lentamente la grammatica. Mi hanno esercitato alla sintassi. Hanno risvegliato la mia sensibilità, il mio sentimento. Ed ecco bruscamente, un poema mi colpisce il cuore” (St-Exupery, Pilota di guerra).

Ricordo ancora quello sguardo miope
che all'improvviso si accese di interesse
E fu allora che, per la prima volta,
scoprii che mi piaceva insegnare.
E ad un tratto mi resi conto che
trasmettere abilità rende abili;
trasmettere intelligenza, rende intelligenti,
che trasmettere speranza aumenta la speranza.

Cominciai ad insegnare per questo,
Per togliere l'opaco dagli occhi dei miei ragazzi.

5) DISCONTINUITA' per la consapevolezza

“La scuola e l'apprendimento introducono in nuovi e mai immaginati campi di esperienze (.....) di un'esperienza che non ha rapporto di continuità con quella precedente, come quando, per la prima volta, si comprende: un poema o la bellezza, la forza e la semplicità implicite nell'idea dei teoremi sulla conservazione dell'energia; nell'idea che nulla si distrugge ma tutto si trasforma, e che si tratta di una legge universale (Bruner)”.

La scuola non dovrebbe, quindi, limitarsi ad assicurare una semplice continuità con la società che l'attornia o con l'esperienza quotidiana. Se v'è poi una esigenza di continuità con l'esperienza quotidiana nel processo educativo, questa consiste soprattutto nel convertire la cultura appresa nella soluzione dei problemi della propria vita.

6) LA SCUOLA, DUNQUE DEVE ...

La scuola non può non

Separare: Separazione dall'esperienza diretta (non ignorarla)
 Semplificare: Scomposizione dell'esperienza (per andare al fondo)
 Simulare: Oggettivazione dell'esperienza (superando il soggettivismo)
 Formalizzare: Rappresentazione dell'esperienza in linguaggio
 (i confini del mio linguaggio sono i confini del mio mondo Wittgenstein; film la classe insiste sul linguaggio)

Il perseguimento della competenza (Damiano) (forma solistica delle acquisizioni della persona) resta fuori dalle possibilità della scuola, si scopre a posteriori quando nel lavoro e nella vita si riuniscono i pezzi dell'esperienza analizzata nella scuola sotto forma di cultura: *"La cultura è ciò che resta una volta dimenticato tutto quel che si è imparato a scuola"*. Ma se non si è imparato nulla?

La scuola deve far questo con i vantaggi e limiti che comporta: si paga il prezzo della decontestualizzazione e del prevalere della linearità sulla complessità (il linguaggio verbale-lineare affronta ed esprime una cosa dopo l'altra); si guadagna la prospettiva de-individualizzata che riduce la dipendenza e cresce le possibilità di transfer (trasferibilità). Senza pretendere dalla scuola quel che non può o può dare male, ci si può sforzare di compensare le perdite e recuperare i vantaggi.

7) RELAZIONE EDUCATIVA

Accettazione incondizionata e speranza educativa

La relazione educativa è fondamentale ma è sempre e solo mezzo, nella scuola, e mai fine cui sacrificare la trasmissione culturale.

Relazione positiva: trasparenza, congruenza, autenticità.

Relazione negativa: abusi (violenza, autoritarismo/permisivismo), frustrazione, collusione, trascuratezza astensione educativa.

8) MOTIVAZIONE

I giovani stanno male: non per la solita crisi evolutiva o esistenziale l'una transitoria e comune a tutte le epoche e la seconda, si spera, permanente e comune a tutti gli uomini.

La chiamiamo depressione pervasiva che implica la confusione dei pensieri; la cancellazione delle prospettive; la fiacchezza dell'anima; le passioni tristi...quel che un tempo, con espressione oggi desueta si chiamava Accidia o noia/male di vivere.

Il settimo 'peccato' capitale non consiste nel sentire di tanto in tanto una sensazione di vuoto esistenziale o spirituale (condizione inevitabile e a volte anche foriera di svolte: *"Bisogna avere un caos dentro di sé per partorire una stella danzante"* Nietzsche) ma nella accettazione della stessa come situazione invincibile.

GF. Ravasi denuncia la diffusione dell'encefalogramma piatto dei desideri, dei sentimenti e delle aspirazioni. L'eccesso che non stimola ma satura; la smania di godimento che non soddisfa ma abbatte, impigrisce e nausea.

L'astenia⁷ morale e spirituale è un'arma chimica usata a piene mani in occidente in barba a qualsiasi trattato internazionale: è l'arrendersi al primo ostacolo, il cedere alla fatica minima, il capitolare di fronte alle responsabilità, l'inerzia invece che la resistenza; l'unica "attività" è la lamentazione rispetto a ciò cui si avrebbe avuto diritto e non si è ottenuto.

Come incidere?

Solo suscitando motivazione: se è vero che *"Si può condurre il cavallo al fiume, ma non lo si può costringere a bere"* l'obbligo deve essere sostituito dalla testimonianza: *"Se vuoi costruire una nave, non chiamare prima di tutto gente che procuri legna, che prepari gli attrezzi necessari, non distribuire compiti, non organizzare il lavoro. Prima desta invece negli uomini la nostalgia del mare lontano e sconfinato"* (Saint-Exupéry).

⁷ L'euforia e lo sballo sono solo apparentemente l'opposto, servono comunque per "seppellire l'angoscia che coglie se ci si permette di prender coscienza del deserto di senso che circonda, affollati come sono i ragazzi di oggetti, messaggi e rapporti da consumare: in realtà quel che si consuma è la vita stessa dei ragazzi" (Ravasi).

9) DOCENTI

Non esiste riforma a prova di docenti. Carisma, certo per i docenti eccezionali: chi non vorrebbe aver incontrato Brunetto Latini: *“Ad ora ad ora m’insegnavate come l’uomo s’eterna?”* ma soprattutto preparazione per i docenti normali e dignitosi: *“Poiché non a tutti è dato di adempiere al compito dell’insegnamento con tanta destrezza, sarà necessario strutturare la didattica delle discipline da insegnare nelle scuole secondo tali regole metodologiche, in modo che sia difficile deviare dal fine prefissato”* (Comenio).

La motivazione degli studenti, certo.

Ma può **un docente in crisi motivare uno studente in crisi?**

Può un docente, in buona sostanza, sostenere di non riuscire a insegnare bene perché gli studenti sono... sempre peggio? Può esigere *“Motivami a motivarti?”*

Può un docente sostenere di non riuscire ad insegnare perché i genitori/famiglie non preparano alla scuola, non collaborano con la scuola, ecc. La collaborazione dei genitori, se c’è, incrementa le possibilità di riuscita ma non è un prerequisito cui il docente possa far appello a giustificazione dei propri insuccessi.

Quali docenti, allora? E soprattutto quale scuola? Il tema avanza la proposta di una scuola comunitaria.

Vediamone il senso e le possibilità.

4 - LA VIA PEDAGOGICA: valori caldi e valori freddi

Dal punto di vista della formazione, la metafora della rete consente di considerare la comunità, come per i trapezisti, un elemento che veicola sensazioni di protezione: concede cittadinanza all'errore e ci si può mettere alla prova senza conseguenze irreparabili, senza dover pagare eccessivi danni psicologici o sociali

Ma con Amerio concordiamo che se con il termine “comunità” ci si riferisce alla nozione sociologica che coinvolge temi quali la solidarietà, i problemi d’identità e le posizioni sulla convivenza umana è facile condividere le critiche che vedono nella comunità un “contenitore troppo ampio”. Se al contrario ci si riferisce a un contesto entro il quale non si può trascurare la soddisfazione di bisogni psicologici come quelli di sostegno e d’appartenenza allora occorre ricordare che la scuola non è nata per questo. Entrambi gli obiettivi, ampio e sociale vs ristretto e personale/interpersonale, sono certamente perseguiti se l’educazione nella scuola ha buon esito; ma non sono il suo obiettivo prioritario

Ha senso allora parlare di Comunità scolastica?

Sì, perché gruppo-classe/scuola può rappresentare un’entità comunitaria (possiede i tratti della: condivisione di risorse e spazi, accettazione tra i membri, regolari interazioni, obiettivi comuni) in grado di mettere in moto sia relazioni affettive sia processi cognitivi che prefigurano quella comunità di apprendimento di cui parla Bruner.

Ma, di apprendimento, appunto.

Le scuole vengono considerate da Bruner delle "comunità di apprendimento o di pensiero" (p. 105) intendendo così che un contesto sociale e inter-relazionale di tipo comunitario può porsi come punto di partenza, ma più spesso di arrivo, per quegli scambi che costituiscono l'educazione e anche l'autoeducazione. Siamo convinti, infatti, che difficilmente comunione o comunità preesistano ad una interazione educativa, non troviamo nulla di “NATURALE” nella comunità. Piuttosto, è l’educazione che crea una comunità, intesa non come reificazione metafisica di un ideale di relazione e neppure verniciatura ‘umanizzante’ di forme collettive dell’esistenza: la stessa etimologia di ‘comunità’ evoca un’attività costituita dal mettere in comune, dal versare insieme in una sorta di ‘fondo comune’ tutto ciò che l’educazione riesce a veicolare: sentimenti, informazioni, punti di vista, problemi, ipotesi, soluzioni.

E’ sufficiente il paradigma della complessità, con la sua molteplicità di figure e modelli di riferimento, per consentire al soggetto di prendere coscienza di questa influenza e di uscire dalla passività? Non lo crediamo. Siamo convinti che una società complessa sia condizione necessaria per elidere alcuni dei condizionamenti più pesanti che nel passato hanno legato il singolo alla tradizione, ma tutto ciò non è condizione sufficiente. Solo mutate relazioni intersoggettive e punti di riferimento sicuri (anche se non certi) permettono al singolo di non cadere nel disorientamento. Se per un verso siamo convinti che sia meglio una persona ‘confusa’ che una dogmatica, una persona che sappia dubitare al posto dell’arrogante saccante, che è ignorante ma ignora di esserlo, tuttavia, oltre una certa soglia, il dubbio sistematico non deve coincidere con il dubbio perenne e questo è possibile solo all’interno di un gruppo sociale che sia ‘rassicurante’ senza essere asfissiante.

La comunità può nascere e vivere anche nel breve volgersi di una conversazione improvvisata, senza che a questa esperienza di 'messa in comune' segua più alcuna possibilità di reincontro, oppure più spesso si costruisce lentamente in concrezioni sedimentarie successive per cui, solo al termine di un lungo e anche silenzioso crescere l'uno accanto all'altro e l'uno verso l'altro, stalattiti e stalagmiti si saldano in colonne.

Un'ulteriore considerazione ci convince nello stimare l'educazione anche scolastica come potenziale generatrice di relazioni comunitarie. La maggior parte dei problemi personali di ciascuno ha radici profonde o recenti in difficoltà relazionali. Non è possibile trovare risposta ad essi né con interventi collettivo-strutturali dall'esterno né con sforzi sovrumani individuali di superamento puramente dall'interno. Un intervento educativo nella scuola, attraverso il fornire gli strumenti e i contenuti della cultura consente, invece, di produrre un cambiamento che permette ai soggetti di gestire le proprie relazioni significative attivando le risorse (umane e materiali) presenti nel contesto di riferimento, in modo da generare autoregolazione tenendo collegato il sociale e il personale in orizzonte che decida per un destino di apertura e di tentativi o per il ripiego nelle patologie dell'isolamento.

E' auspicabile, allora la costruzione di una Comunità nelle scuole?

Sì, ad alcune condizioni

- Sì, se si pone come una delle comunità tra le altre e, come nessuna dovrebbe fare, non pretende di 'esaurire' al proprio interno il soggetto e le sue relazioni: in ogni comunità cui appartiene, l'individuo gode di una rete di protezione che gli consente di evitare traumi, ma anche può limitare un suo pieno sviluppo (cfr. la comunità come famiglia allargata della quale, però, riprende pregi e difetti); una pluralità di ambiti relazionali riduce il rischio di dipendenza da uno di questi.
- Sì, se si tratta di proporre obiettivi condivisi e solidarietà ma mai questi devono andare a discapito della persona e della persona in formazione: che siano obiettivi dell'istituzione lontana o della collettività vicina, mai l'uomo per il sabato; mai in educazione un obiettivo, pur nobile, può essere perseguito: a qualunque costo; anche la comunità.
- Sì, ma la comunità è "condivisione volontaria di uno stile di vita", mentre la scuola è una comunità particolare, nella quale i soggetti sono 'forzatamente' costretti a passare tempo assieme (non si scelgono, come invece si può fare in altre relazioni educative e comunitarie); nulla vieta, d'altra parte che questi contesti 'obbligati' non siano 'subiti' e che al loro interno s'intessano relazioni, si sviluppi il senso d'appartenenza e si possano incontrare nuove forme di sostegno che, a volte, possono compensare un'eventuale mancanza di questa componente nella rete sociale primaria (famiglia).
- Sì se si parte da un approccio all'insegnamento non che parta dai 'bisogni' reali (?) ma dalla cultura sapendo dimostrare (non solo per ragionamento) come questi strumenti, se posseduti, consentono al soggetto di rispondere da sé ai propri/altri bisogni reali.

Accettiamo allora il concetto di comunità come 'rete' intermedia che si pone tra il singolo e il mondo per facilitarne l'inter-relazione e la costruzione del senso di comunità nella scuola a patto di una disanima di quanto queste dimensioni possano facilitarne gli obiettivi specifici che non sono né la mera socializzazione né, tanto meno, la cura o il fungere da ammortizzatore sociale o terapeutico.

Il senso di appartenenza può essere giocato non solo nella direzione dei caldi rapporti amicali, perseguibili pure in altri contesti e relazioni, ma anche nel sentirsi parte di una istituzione solida e affidabile, utile alla soddisfazione dei propri bisogni; ma non solo e sempre quelli 'elementari' della naturalità: accanto alle indiscutibili prerogative dell'umano che dichiariamo diritti fondamentali e che salvaguardano l'umanità nelle sue radici basilari, rivalutiamo il senso di un obbligarci che salvaguardi l'umanità nella sua ulteriorità.

La società è algida e distante? La scuola è una istituzione fredda e scostante?

Don Abbondio mentre ascolta i rimproveri del cardinale Borromeo: *"Il suo spirito stava tra quegli argomenti come un pulcino negli artigli di un falco, che lo tengono sollevato in una regione sconosciuta, in un'aria che non ha mai respirata"*. Se non si accetta il rischio che bambini e ragazzi respirino pure un'altra/alta aria perderanno opportunità che intere 'regioni sconosciute' possono fornire loro, oltre le campane di vetro che nascondono, ma non rafforzano.

I diritti (plurali, soggettivi e spesso inesauribili) che ciascuno di noi è abituato a reclamare a gran voce per sé fanno riferimento spesso a quelli che vengono chiamati valori caldi (i diritti); risuonano qui le mille voci individuali dei soggetti che si ispirano unicamente al proprio immediato e transeunte stato d'animo, considerato oggi l'inappellabile tribunale del bene e del male. Altrettanto proclamata e diffusa è l'insofferenza verso i valori freddi, cioè verso ogni genere di norma/legge (il Diritto, singolare e oggettivo/formale) colpevole, nella sua astrattezza e freddezza, di non riuscire a capire e a rispondere alla complicazione dell'esistenza e delle esistenze con le loro tragedie e dilemmi.

Se è certo che non sia l'osservanza di una legge, umana o religiosa, a fare di un uomo un uomo, questa precisazione non svaluta/non dovrebbe svalutare certo la Legge. Il Diritto, al singolare, non ignora che ogni persona, e le situazioni che ciascuno vive, sono un abisso insondabile; ma, malgrado chi ritiene ci si debba appellare unicamente alle ragioni del 'proprio' cuore, paradossalmente proprio nella loro 'algicità', i valori freddi partono da una conoscenza del cuore umano più profonda di quella cui potrebbe arrivare per proprio conto ogni singolo soggetto.

Per vivere e per decidere occorre discernere, occorre tener conto della situazione (etica esistenziale) senza adeguarsi alla situazione (etica della contingenza) come già si ebbe modo nel Vangelo di esigere che si stia *nel* mondo senza essere *del* mondo; ma non è certo facile. I valori che vengono ritenuti 'caldi' tendono a nascondere la limitatezza degli strumenti di discernimento a disposizione con la 'vicinanza' che consente di chiudere anche più di un occhio, pur di avere la sensazione di stare entro un morbido mucchio di fieno riscaldato dagli affetti dei più prossimi.

Ci preme sottolineare, in sintesi, che l'analisi critica nei confronti delle norme non deve nascondere come proprio il consolidarsi dei "valori freddi" (*Law*) (suffragio universale, divisione dei poteri, articoli del codice del diritto) permette ai singoli soggetti di godere dei propri "valori caldi" (*rights*) dell'amicizia, degli affetti, delle predilezioni individuali. Questi ultimi sembrano e sono più concreti delle formali garanzie giuridiche; sembra che la comunità sia più calda, accogliente e vicina, rispetto alla formale società; che i raggruppamenti locali siano meglio del lontano e siderale Stato: pur tuttavia, dobbiamo all'esistenza dei secondi la possibilità che i primi possano essere vissuti e coltivati.

Quali condizioni dunque e quali opportunità si dovrebbero creare per favorire l'attaccamento degli studenti alla scuola? Occorre elaborare una concezione di comunità pedagogica che funga da mezzo attraverso cui raggiungere obiettivi più elevati che la cultura attuale non riesce a soddisfare, troppo orientata al presente e a "inventare scorciatoie chimiche" per il piacere immediato. Nessun referente geografico, dunque, nessun 'paese' specifico: la comunità è una "esperienza" e non un luogo.

Puntare sul miglioramento del legame tra la scuola e i ragazzi in estrema sintesi, dovrebbe puntare sulla costruzione del "senso di comunità" negli studenti ma anche nei docenti.

5- UNA COMUNITA' di STUDENTI e di DOCENTI: come?

1) PER GLI STUDENTI

Chiaramente, la soluzione ai complessi problemi che la scuola è chiamata a risolvere non può che richiedere il coinvolgimento di ampi segmenti dell'intera società. Nondimeno, esiste una sufficiente gamma d'evidenze empiriche per suggerire la centralità della soddisfazione del bisogno degli studenti di sentirsi accettati e parte della comunità scolastica. Per questa ragione, lo studio e lo sviluppo di azioni volte allo sviluppo del senso di comunità a scuola paiono centrali e d'attuale interesse. Da un punto di vista strettamente educativo poi, è importante riconoscere che i bisogni relazionali degli studenti sono essenziali nel processo d'apprendimento e quindi richiedono particolari attenzioni da parte di tutti gli attori coinvolti all'interno dell'universo scolastico.

I gregari e la solitudine

Sopravalutare la dimensione emotiva del senso di comunità orientata a soddisfare il senso di appartenenza sottovaluta che il senso di appartenenza non è tutto. E' ovvio che l'esperienza di sentirsi parte integrante di un gruppo o una comunità di persone incide sulla percezione che abbiamo di noi stessi: per questa ragione, i ragazzi che si sentono accettati dai loro compagni di classe v'interagiscono più frequentemente e più proficuamente mentre essere ignorati, esclusi o ancor peggio respinti si lega a depressione, ansia, pena, gelosia e solitudine, ecc. Ma in una realtà come la nostra dove si esaspera l'apparenza della

socializzazione forzata e totalizzante a discapito di dimensioni più personali e anche di una solitudine non deserta⁸, si rischia di crescere dei gregari perenni, unicamente tesi a farsi accettare 'a tutti i costi' dal gruppo.

Diritti e doveri

Oggi fruiamo di molti diritti, secondo l'istanza del liberalismo che finisce per tradurre in diritti dell'uomo qualunque desiderio soggettivo purché non infici le apparenze esteriori della convivenza sociale; Il singolo ne esce sì protetto, ma pagando il prezzo di una ottundente, però comoda, passività. Forse i diritti hanno bisogno di salvaguardie che siano anche interiori e non solo elettorali; che siano personali prima che istituzionali; che si sedimentino nella formazione di ogni singolo uomo prima che nella definizione di articoli e codici tendenzialmente ignorati (impunemente) nella maggior parte del pianeta. Occorre, dunque, educare al Diritto e anche educare i diritti.

Far parte di un gruppo e portarlo ad essere per noi riferimento significativo perché lo si 'sente' come una comunità, non lo si costruisce solo sulla base dell'attesa passiva che il gruppo soddisfi i propri personali bisogni e diritti a sostegno, appartenenza, protezione, socialità ecc. che la psicologia, giustamente da parte sua sottolinea; avere delle necessità soddisfatte non genera senso della vita, significato alla propria esistenza e tutto ciò che oltrepassa il limitato confine della propria pelle. Rispondere ai problemi anche di altri, farsi carico attivamente di doveri consente di sentirsi necessari e vivi. Importanza del senso di auto-efficacia, anche per il livello di autostima, che non è tutto ma aiuta.

Maestri, pastori e testimoni

La comunità tra studenti può essere costruita solo a partire da una 'esperienza' di comunità. Questa sembra essere una contraddizione: la comunità è il prerequisito perché la comunità si costruisca. Se ne esce facilmente se ricordiamo l'evangelico "Vieni e vedi" (Gv, 1, 46).

"L'uomo contemporaneo ascolta più volentieri i testimoni che i maestri o, se ascolta i maestri, lo fa perché sono testimoni." Paolo VI

Gli studenti potranno cominciare a costruire comunità 'vendendo' i propri docenti far comunità, non per appelli retorici o moralistici, ma solo se gli insegnanti avranno creduto di persona nella comunità e avranno saputo costruirla tra loro prima di pretenderla/proporla a ragazzi in formazione.

2) PER I DOCENTI

Come costruire comunità tra docenti? Primo Levi affermava:

"Se si escludono istanti prodigiosi e singoli che il destino ci può donare, l'amare il proprio lavoro (che purtroppo è privilegio di pochi) costituisce la migliore approssimazione alla felicità sulla terra. Ma questa è una verità che non molti conoscono."

Questo 'amore' di cui si parla, come lo si raggiunge? Tralasciamo ogni riferimento a sentimenti, buonismo e collusione e miriamo a costruire, invece, una comunità professionale. Se la comunità, come abbiamo citato, è condivisione del lavoro e dello stile di vita è interessante notare come la creazione della comunità trovi supporto in una concezione della professione molto simile a quella che sostanzia le famose "comunità di pratiche. E' possibile trovare oggi sterminati studi e apporti scientifici in questa direzione.

La nostra proposta è una tra le tante possibili, ha il vantaggio di essere immediatamente realizzabile.

La valutazione formativa degli insegnanti che motivi grazie alla evidenziazione dei punti di forza e renda responsabili e attivi nei confronti dei punti di debolezza.

⁸ Mariani A.M., *Saper star soli*, "La Famiglia", n. 238, novembre 2006, pp. 34-48

Mariani A.M., *Solitario è l'abisso, e l'altezza*, "Orientamenti Pedagogici", n. 5, ottobre 2006, pp. 817-840.

Conclusioni

A volte incombe la stanchezza della ripetitività: dopo anni di lavoro gli studenti finiscono per sembrare tutti uguali, i colleghi sempre uguali (se non sempre peggio), i problemi sempre gli stessi; può essere, ma ricordiamoci che se loro a noi appaiono copia di altri già visti, NOI PER LORO SIAMO INVECE UNICI.

Potremmo anche essere, in alcuni casi, una delle rare persone significative che capiterà loro di incontrare; uno di quegli educatori che ancora si ricordano a distanza di anni. Tutti gli insegnanti “lasciano un segno”, alcuni però possono cambiare la vita.

Diserteremo l'appuntamento perché ne abbiamo già vissuti tanti?

A fronte della stanchezza occorre sentire la responsabilità di quell'incontro: come se fosse il primo, come se fosse l'unico, come se fosse l'ultimo.

Probabilmente è una attività che pare poco eroica e che non rientri in quella che il Cristianesimo pone come la più alta forma di virtù: “**Se non ho la carità** – scriveva san Paolo – sono come un bronzo che risuona o un cembalo che tintinna”. E continuava: “Se avessi il dono della profezia e conoscessi tutti i misteri e tutta la scienza e avessi una fede così da trasportare le montagne, ma non avessi la carità, non sono nulla” (1Cor 13,1-2).

Alle volte ci si sente ‘più bravi’ di fronte a se stessi e al mondo se si compiono appariscenti gesti di volontariato o scelte di lontana missione che son certo difficili ma anche gratificanti.

Paolo VI ha avuto modo di richiamare, invece, come il servizio ai poveri non sia l'unica modalità di esplicazione evangelica del richiamo della terza virtù teologale.

Certo, scriveva il Pontefice “**Il sangue della carità vale più dell'inchiostro della scienza. ...ma anche la scienza può essere carità**”.

CARITA' INTELLETTUALE, dunque.

Attività di pensiero e noi aggiungiamo di educazione e di formazione degli educatori, che si facciano giudicare dall'ordine della carità, e che possano rinnovare lo spirito e il senso dell'apprendimento e delle comunità che a tratti vengon meno:

a noi,

nella quotidianità e irripetibilità delle occasioni di incontro che il nostro lavoro consente,

vien chiesto questo.

BIBLIOGRAFIA

- Amerio P., *Psicologia di comunità*, Il Mulino, Bologna, 2000.
- Benasayag M., Schmit G., *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano, 2004
- Bulmer M., *Le basi della Community Care*, Erikson, Trento, 1992
- Bruner J.S., *Studi sullo sviluppo cognitivo*, Armando, Roma, 1967.
- Calvino I., *Le città invisibili* (1972), Mondadori, Milano, 1993
- Comenio (Komensky J.A.), *Didattica Magna* (1657), Barabba, Roma, 1948
- Cohen A.P., *The Symbolic Construction of Community*, Routledge, New York, 1989.
- Damiano E., *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*, Cittadella ed., Assisi 2007
- Frankl V., *In principio era il senso*, Queriniana, Brescia, 1995
- Galimberti U., *L'ospite inquietante*, Feltrinelli Milano 2007
- Mariani A.M., *Diritti e doveri, fin da bambini* "Orientamenti Pedagogici", v. 55, n. 4, luglio-agosto 2008, pp. 655-668.
- Mariani A.M., *La scuola può far molto, ma non può far tutto*, Sei, Torino, 2007
- Mariani A.M., *Ragazzi forti, ragazzi fragili* "Animazione Sociale", n. 11, novembre 2008, pp. 72-83
- Mariani A.M., *Saper star soli*, "La Famiglia", n. 238, novembre 2006, pp. 34-48
- Mariani A.M., *Scomoda pedagogia: oltre i diritti, i "Dov'eri?"* in A. Bobbio, P. Calidoni (a cura di), *Tra pedagogia e didattica*, Armando, Roma, 2009
- Mariani A.M., *Solitario è l'abisso, e l'altezza*, "Orientamenti Pedagogici", n. 5, ottobre 2006, pp. 817-840.
- Nietzsche F., *Così parlò Zarathustra* (1883.85), Adelphi, Milano, 1993
- Ravasi GF., *Le porte del peccato*, Mondadori, Milano, 2007
- Rousseau J.J., *Emilio* (1762), Laterza, Bari 1970, p. 61
- Sarason S.B., *The Psychological Sense of Community: Prospects for a Community Psychology*, Jossey Bass, Oxford, 1974.
- St-Exupery A., *Pilota di guerra* (1939), Garzanti, Milano, 1974
- Tönnies F., *Gemeinschaft und Gesellschaft* (1887), Reisslad, Leipzig (tr. it. *Comunità e società*, Comunità, Milano 1963).
- Vygotskij L. S. (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge.
- Vieno A., *Creare comunità scolastica. Teorie e pratiche per migliorare il benessere psicosociale degli studenti*, Unicopli, Milano, 2005