

Pratiche di comunità educanti. Pensiero riflessivo e spazi condivisi di educazione tra adulti

Federico Zamengo

Nicolò Valenzano¹

Nel panorama italiano sono frequenti i casi in cui tanto la letteratura pedagogica quanto l'attenzione mediatica si sono soffermate nel sottolineare il conflitto tra le diverse figure adulte ed agenzie educative: in questo contesto è frequente il richiamo all'idea di comunità educante. Il contributo si propone di analizzare criticamente il concetto di comunità e, alla luce del dibattito degli anni Sessanta e Settanta, la sua relazione con la specificazione educante. Si indagheranno, traendo spunto da un'esperienza condotta in provincia di Cuneo, i criteri per cui una comunità educante/educativa può diventare una comunità pedagogica.

Looking at the Italian debate, educational literature and media attention often stress the clash between adults and educational agencies: in this context, the idea of a "learning society" has become one of the most debated category. This paper aims to critically analyze the concept of "community" and its relationship with educational issues, with special regard to the Sixties and Seventies debate. Drawing on an experience conducted in Cuneo's province, we will therefore investigate how a learning society can become an educational and reflexive community.

Parole chiave: comunità educativa, ordine educante, cité éducative, alleanza educativa, pratiche educative di comunità

Keywords: educational community, educating order, learning society, educational alliance, community educational practices

1. Il ritorno della comunità educante nel dibattito pubblico

Negli ultimi tempi, l'attenzione mediatica si è spesso concentrata sulle cronache di episodi di ordinaria violenza che vedono protagonisti (come vittime o colpevoli) i più giovani e che, di fatto, sembrano denunciare la fatica di educare propria di questo nostro passaggio storico. Molti sono gli esempi spiacevoli che possono essere facilmente riportati alla memoria: dagli episodi di violenza e/o irriverenza postati

¹ Per quanto il contributo sia il prodotto dell'analisi di entrambi gli autori, a Nicolò Valenzano va attribuita la stesura dei paragrafi 1, 2, 3 mentre a Federico Zamengo quella dei paragrafi 4, 5, 6.

sui *social*, che mostrano insegnanti inermi di fronte agli oltraggi di una classe, fino alle *baby gangs*, organizzate o improvvisate, che danno luogo a veri e propri linciaggi nei confronti dei coetanei, magari anche sconosciuti, per cause futili, per noia o per ragioni di supremazia in una determinata porzione del territorio. Per chi si occupa di educazione sarebbe erroneo derubricare come “ragazzate” certi comportamenti irrispettosi e violenti degli adolescenti di oggi, imputando ai processi di “vetrinizzazione” contemporanei l’eccessiva enfasi posta dai media agli episodi negativi². Ma se è vero che occorre non drammatizzare, è altrettanto pericoloso, sottostimare. La questione diviene ancor più cogente, quando, accanto a queste immagini, si affacciano sulla scena educativa anche i conflitti, gli scontri, talvolta anche fisici, che coinvolgono invece quelle figure adulte che sono responsabili dei processi di crescita delle giovani generazioni: insegnanti malmenati da genitori irritati, o, viceversa, genitori che si sentono accusati di non essere all’altezza del proprio compito educativo³. Scene analoghe possono essere registrate anche nell’ambito extrascolastico, soprattutto nel contesto degli sport giovanili⁴.

Quello che in questa sede ci preme approfondire, tuttavia, non è tanto la “diagnosi”, quanto soffermarci su quell’elemento che nel dibattito pubblico viene spesso chiamato in causa a seguito degli eventi appena descritti: la crisi della cosiddetta *comunità educante*. Questa denuncia ha senza dubbio a che fare con le trasformazioni socio-economiche e culturali avvenute negli ultimi decenni che hanno determinato un aumento dell’entropia in ambito pedagogico⁵: appare più complesso, rispetto al passato, governare e stabilire relazioni tra persone, luoghi, ed occasioni formative. In questo contesto, evidenziare che la *comunità educante* sia entrata in crisi può risultare senz’altro pertinente. Tuttavia, ad uno sguardo più approfondito, non sembra essere così chiaro cosa si intenda con questa locuzione: se questa formula non è mai “uscita” davvero dal gergo e dalle pratiche quotidiane, anche se più spesso declinata in termini professionali (l’*équipe* educa-

² V. Codeluppi, *La vetrinizzazione sociale. Il processo di spettacolarizzazione degli individui e della società*, Torino, Bollati Boringhieri, 2007.

³ D. Simeone, *Rel-azioni. Educare e comunicare a scuola*, in A. M. Mariani (a cura di), *L’agire scolastico*, Brescia, La Scuola, 2017, pp. 241-262.

⁴ F. Benaglia, *Mio figlio è un fenomeno. Amorevoli disastri dei genitori nello sport giovanile*, Cesena, Il Ponte Vecchio, 2014.

⁵ S. Tramma, *Pedagogia e contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, Roma, Carocci, 2015.

tiva), dal punto di vista dell'analisi teorica, la riflessione sul tema è stata, almeno in parte, assorbita dalle più ampie analisi riguardanti la “società della conoscenza” e i processi di *life wide-long learning*. Rispolverare l'indubbio valore pedagogico di questo costrutto per l'epoca contemporanea significa innanzitutto cercare di chiarire cosa si intenda per “comunità educante” e qualificarne le peculiarità perché lo *j'accuse* non resti imbrigliato né nella retorica delle buone intenzioni, né si rivolga nostalgicamente al ritorno ad un non meglio precisato passato.

Con l'obiettivo di promuovere un'istanza prospettica, risulta allora necessario indagare i contorni della cosiddetta “comunità educante” nei suoi tratti caratteristici: da un lato, attraverso l'interazione con il più ampio concetto di comunità, dall'altro, ricollegando le questioni odierne con quel dibattito attivo nel panorama italiano degli anni Sessanta-Settanta. Già queste operazioni preliminari mettono in luce un aspetto decisivo: per incoraggiare il recupero e il consolidamento della comunità educante ed educativa nella contemporaneità, è necessario restituire alle questioni pedagogiche una dimensione sociale e pubblica.

2. Il Giano bifronte della comunità

La polisemia che caratterizza il concetto di *comunità* rende il termine strutturalmente ambiguo. Può indicare, infatti, diverse forme di relazione sociale le cui caratteristiche possono anche risultare antitetiche e difficilmente circoscrivibili sia a livello concettuale sia a livello empirico. Inoltre, nel corso del tempo il concetto ha abbandonato una dimensione puramente descrittiva, per caricarsi di un valore positivo o negativo a seconda dei modelli etico-politici di riferimento.

Nelle scienze sociali il termine è usato secondo due accezioni distinte che, per ragioni euristiche, possono essere poste agli estremi di un *continuum*: da un lato, secondo la tradizione romantica tedesca, la comunità definisce relazioni sociali poste alla base di collettività che coinvolgono l'individuo nella sua totalità; dall'altro lato, secondo la tradizione anglosassone, indica più specificatamente la comunità locale⁶.

⁶ P. Amerio, *L'evoluzione del concetto di comunità nella cultura occidentale*, in B. Zani, A. Palmonari (a cura di), *Manuale di psicologia di comunità*, Bologna, il Mulino, 1996, pp. 19-40; L. Gallino, *Dizionario di sociologia*, Torino, UTET, 2014,

Nella prima accezione la comunità si presenta come un'entità sociale, di natura sovraindividuale, in cui i legami tra gli individui sono molto stretti. In questa prospettiva, essa consente al singolo di superare le limitazioni della propria condizione umana e di realizzare scopi che trascendono le forze soggettive, andandosi a configurare come un collettivo che garantisce la vita e il perseguimento di un bene comune. Tra fine Ottocento e inizio Novecento, studiosi come Ferdinand Tönnies, Émile Durkheim, Georg Simmel e Max Weber, pur da prospettive teoriche e con accenti diversi, hanno segnalato come caratteristica della modernità il passaggio dalla comunità (*Gemeinschaft*) alla società (*Gesellschaft*), ovvero da forme di convivenza umana fondate su legami naturali e familiari, regolate da rapporti volontari e personali, a forme caratterizzate dalla convenzione e dalla razionalità anonima del mercato⁷.

In questo panorama, *Comunità e società* (1887) di Ferdinand Tönnies rappresenta indubbiamente un'opera centrale per qualsiasi percorso riflessivo sul tema, se non altro perché tematizza esplicitamente questa distinzione, offrendone una trattazione organica e compiuta⁸. Secondo il sociologo tedesco, nella comunità esisterebbe un legame naturale tra gli individui tale per cui la relazione è ascrittiva, cioè si riferisce ad una appartenenza che va al di là della scelta dei singoli, ma deriva dal contesto culturale e territoriale in cui essi sono nati. Nella società invece la relazione sociale viene scelta e si basa su una serie implicita o esplicita di contratti che mediano e governano gli scambi sociali. La prima è normalmente predominante nelle relazioni sociali primarie fondate sull'amicizia, la parentela, il vicinato, mentre la seconda è caratteristica delle relazioni sociali secondarie, fondate sullo scambio economico e sul calcolo razionale.

Questa concezione di comunità, caratterizzata da legami sociali "caldi" e armoniosi, induce inevitabilmente ad immaginari nostalgici, presentando almeno due aspetti problematici. In primo luogo, come è stato rilevato, si tratta più di una retroproiezione che di un vero e proprio "dato": un'interpretazione che mostrerebbe l'esigenza di bilancia-

pp. 143-146. Cfr. anche S. Tramma, *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*, Milano, FrancoAngeli, 2009, pp. 43-45.

⁷ F. Fistetti, *Comunità*, Bologna, il Mulino, 2003, pp. 135-140.

⁸ Cfr. A. Vitale, *Sociologia della comunità*, Roma, Carocci, 2007, p. 9 e F. Tönnies, *Comunità e società*, Milano, Edizioni di Comunità, 1979.

re le derive mortificanti dell'individualismo tipico dell'età moderna⁹. In secondo luogo, Jean-Luc Nancy ha messo in guardia dalla tendenza a pensare il legame comunitario in termini fusionali-totalizzanti e da una concezione sostanzialistica della comunità in cui si identifica la forza di coesione della società in un "valore dato" come, ad esempio, il legame di sangue o l'appartenenza religiosa¹⁰. Piuttosto, per non cadere in meccanismi di identificazione fusionale e sostanzializzazione del legame, il filosofo francese si concentra sul significato della relazione come esposizione. In questa prospettiva l'elemento comune che tiene insieme la comunità è costituito dall'essere "esposti, presentati o offerti gli uni agli altri": come indica l'etimologia latina, la parola comunità fa riferimento al dono (*munus*), al primato della relazione, caratterizzandola così per la sua inclusività¹¹. In questi termini è possibile parlare di comunità elettive, ovvero scelte e non ascritte, laddove i membri sono legati dalla convinzione soggettiva dell'esistenza di qualche elemento che li accomuna, ma questo comune è posto come obiettivo e interesse da raggiungere, un "bene comune" da realizzare e non, di per sé, già dato.

Più sinteticamente, nella seconda accezione del termine comunità, tipica della ricerca sociale di area anglosassone, l'espressione indica la "comunità locale, cittadina, villaggio, suburbio" e in questo significato viene utilizzato anche in Italia laddove lo si connette al territorio e alle politiche sociali¹². In questa prospettiva, il legame comunitario è concepito come il tessuto connettivo, l'elemento intermedio tra l'individuo e la società e, pertanto, la condizione alla base della vita in comune¹³.

Anche nel dibattito nell'ambito della filosofia politica l'idea di comunità è controversa. Per alcune prospettive, l'attuale frammentazione

⁹ J.-L. Nancy, *La comunità inoperosa*, Napoli, Cronopio, 2013.

¹⁰ *Ibidem*. Cfr. anche R. Esposito, *Immunitas*, Torino, Einaudi, 2002.

¹¹ J.-L. Nancy, *La comunità inoperosa*, cit., p. 123. In questa direzione Roberto Esposito ha evidenziato la derivazione dal latino *munus* della parola comunità a indicare proprio il richiamo alla dedizione che forza il singolo a uscire da se stesso per esporsi all'altro (cfr. R. Esposito, *Communitas. Origine e destino delle comunità*, Torino, Einaudi, 2006). Anche Caillé, a partire dal paradigma antropologico del dono, ha insistito su questo punto: cfr. A. Caillé, *Il terzo paradigma. Antropologia filosofica del dono*, Torino, Bollati Boringhieri, 1998, pp. 240-242.

¹² L. Gallino, *Dizionario di sociologia*, cit., pp. 145, 146-148. Cfr., ad esempio, E. Allegri, *Il servizio sociale di comunità*, Roma, Carocci, 2015.

¹³ P. Amerio, *L'evoluzione del concetto di comunità nella cultura occidentale*, cit., p. 28; G. Dalle Fratte, *Studio per una teoria pedagogica della comunità*, Roma, Armando, 1991, p. 22.

dei rapporti sociali trasmette un desiderio di comunità e la necessità di riscoprire forme meno strumentali di socializzazione. Per altre, invece, l'appello alla centralità delle comunità è visto con sospetto: una potenziale minaccia per la libertà delle persone che, se inserite in un contesto comunitario, potrebbero perdere la loro autonomia. Questa ambivalenza assiologica è profondamente radicata nella storia moderna del concetto di comunità e ha visto nel dibattito nordamericano tra *liberals* e *communitarians* degli anni Ottanta e Novanta un momento culminante, con una tematizzazione che è stata recuperata anche nella discussione successiva sul multiculturalismo¹⁴. Nella modernità occidentale il primato dell'autodeterminazione individuale ha gradualmente penetrato l'immaginario sociale, contribuendo così al declino delle vecchie relazioni comunitarie. Il liberalismo, privilegiando l'accezione di libertà negativa, ha sostenuto una concezione antropologica che si oppone in modo idiosincratico a tutte le forme di interferenza sociale, interpretate come intrusioni illegittime nella sfera della scelta privata. In questa misura, la prospettiva liberale ha codificato una stretta opposizione tra individuo e comunità. Questa contrapposizione è stata, però, anche espressa in senso diametralmente opposto: la comunità è in questo caso concepita come l'antidoto all'"egoismo razionale" che caratterizzerebbe l'idea di individuo della società occidentale¹⁵.

3. La comunità educante

Se ci si sposta su un versante più strettamente pedagogico, la declinazione della comunità intesa come "comunità educante" è stata oggetto di un intenso dibattito nazionale, attivo tra gli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso¹⁶; esso è stato suscitato all'interno del più ampio ripensamento degli spazi e dei tempi dell'educazione, rispetti-

¹⁴ V. Pazé, *Il concetto di comunità nella filosofia politica contemporanea*, Roma-Bari, Laterza, 2002. Sulla *querelle* cfr. almeno A. Ferrara (a cura di), *Comunitarismo e liberalismo*, Roma, Editori Riuniti, 1992 e, rispetto al dibattito sul multiculturalismo, E. Vitale, *Liberalismo e multiculturalismo. Una sfida per il pensiero democratico*, Roma-Bari, Laterza, 2000, pp. 3-17 e F. Fistetti, *Comunità*, Bologna, il Mulino, 2003, pp. 153-158.

¹⁵ Z. Bauman, *Voglia di comunità*, Roma-Bari, Laterza, 2003.

¹⁶ Da un punto di vista pedagogico, il dibattito italiano matura in seno al confronto riguardante lo statuto epistemologico della pedagogia sociale. Cfr. in proposito V. Sarracino, M. Striano (a cura di), *La pedagogia sociale. Prospettive di indagine*, Pisa, ETS, 2001.

vamente con le istanze critiche della descolarizzazione e con l'affermarsi dei principi dell'educazione permanente¹⁷.

Per quel che in questa sede ci interessa rilevare, l'emblema di questo clima è certamente rappresentato dal Rapporto Faure (1972), esplicito nel definire il principio della *cit   educative*, secondo cui "tutti i gruppi, associazioni, sindacati, comunit   locali, corpi intermedi, devono assumersi la responsabilit   dell'educazione anzich   delegare i poteri ad una struttura unica, verticale e gerarchica, come corpo separato rispetto alla societ  "¹⁸.

Pur non negando il ruolo dell'istituzione scolastica (tesi dei descolarizzatori), nel documento internazionale viene per   riconosciuta l'ubiquit   dei processi educativi sia in termini temporali (l'intera esistenza) sia rispetto ai luoghi (non solo a scuola), orientando l'azione pedagogica verso la costruzione di una *polis educativa* consapevole e responsabile, promossa dalle diverse componenti sociali.

Un acuto osservatore dell'epoca come Bertin, nel commentare questa trasformazione sottolineava, in primo luogo, quanto l'idea di educazione permanente avesse come scopo quello di "consentire al singolo di svolgere pienamente le proprie possibilit   creative ... nel senso voluto da una societ   per la quale la *vitalit  * critica ed inventiva dei cittadini    condizione indispensabile del proprio sviluppo e progresso"¹⁹. In secondo luogo evidenziava quanto in questo processo si stabilisse una relazione reciproca e ricorsiva tra l'educazione integrale del soggetto (professionale, culturale, individuale e collettiva) e la comunit   di appartenenza, considerando questa come la condizione fondamentale "affinch   il cittadino possa intervenire nella vita della comunit   con un'azione a largo respiro, capace di incidere in profondit   sulle strutture che rendono difficoltoso il programma della comu-

¹⁷ P. Orefice, *La comunit   educativa: teoria e prassi*, Napoli, Ferraro, 1975, pp. 75-105; G. Genovesi, *Descolarizzazione, educazione permanente e scuole parallele*, in "Ricerche Pedagogiche", 32, 1974. Sul rapporto tra scuola e territorio, alla luce della scissione tra formazione e produzione, cfr. F. M. De Sanctis, *Educazione in et   adulta*, Firenze, La Nuova Italia, 1975, pp. 105-108. In generale sul tema, pi   di recente, cfr., ad esempio: S. Tramma, *Pedagogia sociale*, Milano, Guerini, 2010, pp. 53-82; A. M. Mariani, *Diventare adulti. Formazione e nuovi modelli per contrastare la scomparsa degli adulti*, Milano, Unicopli, 2014; E. Marescotti, *Educazione degli adulti. Identit   e sfide*, Milano, Unicopli, 2012.

¹⁸ E. Faure (a cura di), *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Roma, Armando, 1973, p. 265.

¹⁹ G. M. Bertin, *Educazione e alienazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1973, p. 178, corsivo dell'autore.

nità medesima²⁰. In breve, una comunità che intende svilupparsi promuove la crescita delle proprie componenti (soggetti, associazioni...), da cui dipende l'ampliamento delle possibilità formative della comunità stessa: una trasformazione continua e reciproca, non un semplice adattamento-addestramento²¹.

Nel clima culturale e politico degli anni Sessanta e Settanta, superando le posizioni tese a sostenere che il semplice stare al mondo fosse fonte di educazione (“è la vita ad educare”)²², l'interesse pedagogico rispetto alla comunità educante si concentrava nell'indagare le azioni specifiche poste in essere da una società che intende porsi come “educante”. Il nodo centrale della questione coinvolgeva, in altri termini, la consapevolezza da parte della società delle proprie responsabilità educative nei confronti delle nuove generazioni: in un verso, per dare seguito alla già citata “vitalità critica ed inventiva” propria dell'educazione permanente, per l'altro, promuovendo la capacità stessa della società di trasformarsi intenzionalmente in un “soggetto educatore”²³.

All'interno di questo dibattito, la distinzione posta da Friedrich Schneider tra educazione funzionale e educazione intenzionale permetteva di chiarire meglio la questione: se la prima implicava processi di apprendimento spontanei, senza guida educativa, la seconda poneva al centro l'intervento educativo adulto progettato e intenzionale. La società educante non avrebbe dovuto poggarsi solamente su pratiche di educazione funzionale o occasionale, ma sarebbe stato opportuno che esplicitasse una propria educazione intenzionale²⁴.

²⁰ *Ibidem*. Seppur da una prospettiva diversa, anche Filippo Maria De Sanctis ha sottolineato come il realizzarsi della “società dell'educazione”, in cui l'educazione diviene “il valore primario e universale”, è condizione del realizzarsi del principio dell'educazione permanente (F. M. De Sanctis, *Educazione in età adulta*, cit., p. 248).

²¹ Sul tema cfr. R. Laporta, *L'autoeducazione delle comunità*, Firenze, La Nuova Italia, 1979.

²² Si tratta di quella che Filippo Maria De Sanctis ha definito “educazione permanente naturale in atto”. Cfr. in proposito di F. M. De Sanctis, *Educazione in età adulta*, cit. e *L'educazione permanente*, Firenze, La Nuova Italia, 1979.

²³ A. Agazzi, *La società come ordine educante*, in Aa.Vv., *Educazione e società nel mondo contemporaneo. Studi in onore di Sua Santità Paolo VI*, Brescia, La Scuola, 1965, p. 26.

²⁴ F. Schneider, *L'autoeducazione. Scienza e pratica*, tr. it., Brescia, La Scuola, 1956; M. Mencarelli, *L'educazione permanente, sviluppo dell'adulto e pedagogia della comunità educativa*, in C. Scurati (a cura di), *L'educazione extrascolastica. Problemi e prospettive*, Brescia, La Scuola, 1986, pp. 15-34. Sul tema cfr. anche R. Massa, *L'educazione extrascolastica*, Firenze, La Nuova Italia, 1977; Idem, *Educare*

Se nel dibattito pedagogico, l'idea di società come ordine educante divenne un principio regolativo, sviluppato in vari modi negli anni Settanta, dal Rapporto Faure al dibattito sul rapporto tra comunità locale e istituzioni scolastiche che in Italia ha dato esito ai cosiddetti Decreti Delegati del 1974²⁵, è pur vero che le sue concretizzazioni si rivolsero a un livello territoriale e si concentrarono sulla comunità locale²⁶.

In questa prospettiva, è lecito assegnare un ruolo centrale alla “comunità educante” come declinazione specifica della più aleatoria “società educante”²⁷. La società, infatti, si esprime “attraverso forme istituzionali e associative molteplici, vale a dire attraverso quelli che sono stati chiamati corpi intermedi”, intesi come quei gruppi sociali che vengono definiti unità base di una società²⁸. I corpi intermedi costituiscono le varie comunità: esse divengono l'elemento mediano tra individuo e società e, pertanto, sono caratterizzate sempre dalla loro dimensione locale e territoriale.

Alla luce di queste considerazioni, la già citata crisi della comunità educante, piuttosto che giocare sul terreno più ampio e sfuggente della società, pur riconoscendone gli impliciti condizionamenti, sembra piuttosto esprimersi a livello di “corpi intermedi”: da un lato, in merito

o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea, Milano, Unicopli, 1987.

²⁵ Sulla società educante come principio regolativo cfr. A. Agazzi, *La pedagogia sociale come teoria e prassi della “società educante”*, in V. Gaudiello, V. E. Aloia (a cura di), *Educazione. Dove. Atti del Congresso Internazionale: La società educante. Tesi a confronto sul futuro dell'educazione*, Napoli, Ferraro, 1979, p. 130; sul cosiddetto Rapporto Faure, E. Faure (a cura di), *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, cit. e G. Chiosso, *Dalla pedagogia della “società educante” al Rapporto Faure*, in “Pedagogia e vita”, n. 2, 1998, pp. 90-107; sul dibattito degli anni Sessanta e Settanta intorno a comunità territoriali e istituzioni scolastiche cfr. almeno L. Borghi, *Educazione e sviluppo sociale*, Firenze, La Nuova Italia, 1962; Idem, *Scuola e comunità*, Firenze, La Nuova Italia, 1964; R. Laporta, *La comunità scolastica*, Firenze, La Nuova Italia, 1963; P. Orefice, *La comunità educativa. Teoria e prassi*, Napoli, Ferraro, 1975; V. Gaudiello, V. E. Aloia (a cura di), *Educazione. Dove*, cit., che raccoglie gli Atti del Convegno internazionale del 1974; F. Frabboni, *Scuola e ambiente*, Milano, Mondadori 1980; Idem (a cura di), *Il sistema formativo integrato*, Teramo, EIT, 1989; F. De Bartolomeis, *Scuola e territorio*, Firenze, La Nuova Italia, 1983.

²⁶ P. Orefice, *La comunità educativa*, cit., pp.147-196.

²⁷ *Op. cit.*, p. 135; G. Dalle Fratte, *Studio per una teoria pedagogica della comunità*, cit., p. 22.

²⁸ A. Agazzi, *La società come ordine educante*, cit., p. 26.

alla consapevolezza del proprio specifico ruolo pedagogico, dall'altro, sul piano delle reciproche relazioni.

4. *Quale comunità educante per l'epoca contemporanea?*

Dall'analisi fin qui condotta, emerge quanto l'invito contemporaneo volto a richiamare l'assunzione di responsabilità da parte delle *comunità educanti*, una volta sorpassato l'impeto e la retorica iniziali, sia tutt'altro che semplice da concretizzare. Una soluzione prospettata che può risultare più complessa dello stesso problema che intende risolvere o che, per lo meno, si propone di gestire. In che modo è possibile, allora, recuperare il costrutto di comunità educante per la prospettiva contemporanea?

Innanzitutto, nella polarizzazione tra le due tradizioni attraverso cui è possibile intendere il concetto di comunità, quella romantica-tedesca e quella anglosassone, è possibile rintracciare due caratteristiche fondamentali che possono rivelarsi utili per il nostro discorso. La prima riguarda caratteristiche strutturali: una comunità è tale quando costruisce un sistema di relazioni orientate dalla consapevolezza di un fine comune. Non sembra avere dubbi, in proposito, Dewey: “Ogni qualvolta le conseguenze di un'attività collettiva siano ritenute benefiche da ognuno dei partecipanti a quest'attività, e la consapevolezza dei benefici che se ne trarranno è tale da indurre a voler agire con energia, affinché questi benefici vengano ad esistere, proprio perché essi sono condivisi da tutti, vi è comunità”²⁹. Non è tanto, quindi, un aspetto “già dato” a costruire una comunità, piuttosto il riconoscimento di una strada da percorrere, verso un comune “fine in vista”. La seconda è costituita, invece, dal riferimento territoriale: una comunità è un aggregato di persone accomunate da un medesimo territorio, che condividono spazi vitali e relazionali³⁰. In questa prospettiva, è necessaria

²⁹ J. Dewey, *Comunità e potere*, (1927), tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1971, p. 117. Anche in *Etica*, opera del 1932, fa riferimento ad una concezione di comunità fondata sul “prendere parte” ad una rete di relazioni, “ad un gioco, ad una conversazione, ad un dramma, ad una vita familiare”, piuttosto che pensarla a partire dalla condivisione di beni e di valori. Cfr. in proposito J. Dewey, J. Tufts, *Ethics*, New York, Holt & Company, 1947, p. 87.

³⁰ A fronte di questo richiamo territoriale, “fisico”, resta aperta la questione in merito alle comunità virtuali. Secondo Tramma esse non costituiscono delle vere e proprie comunità poiché de-territorializzate; mentre su questo aspetto è molto più possibilista Rivoltella. Cfr. in proposito S. Tramma, *Pedagogia della comunità*, cit.,

un'importante precisazione: se la comunità educante costituisce il contesto entro cui ha luogo il processo educativo, essa diviene *comunità educativa* laddove si considerano, invece, l'insieme dei soggetti, dei mezzi e degli strumenti che realizzano, nella pratica, l'intervento.

Inoltre, nel delineare il contorno di una possibile "comunità educante" contemporanea, la dialettica tra individuo e collettività deve essere conservata e riconosciuta come una tensione irrisolvibile, mantenendo una prospettiva aperta e capace di valorizzare entrambe le dimensioni. Da un lato accogliendo il primato dell'autodeterminazione individuale, sottolineando la centralità della persona senza che la comunità soffochi il singolo; dall'altro lato, in opposizione all'individualismo solipsistico che caratterizza certe derive della società contemporanea, recuperare l'idea di una comunità che sostiene la singola persona sia nella sua crescita personale che nel suo percorso di partecipazione allo sviluppo della collettività e di ricerca del bene comune.

Si tratta, in breve, di conservare un equilibrio critico e dinamico, costantemente esposto al rischio di una deriva nell'uno e nell'altro versante, e, proprio per questa ragione, da ricercare in ogni occasione di confronto.

In questa prospettiva, un filo rosso percorre e tiene insieme queste ultime osservazioni: il riconoscimento della dimensione pubblica e partecipata della comunità e, per quel che qui ci preme sottolineare, del discorso educativo. Un'intuizione questa che attraversa, non senza qualche variazione, anche l'opera di John Dewey³¹. Individuando in quella che definisce l'"eclisse del pubblico" un presagio preoccupante per la democrazia, il filosofo statunitense intravede nella tensione comunitaria una valenza prospettica, capace di arginare la tendenza alla standardizzazione della società a lui contemporanea³². Secondo Dewey, la possibilità di differenziazione può attecchire proprio nella promozione della comunità locale, in modo particolare attraverso due aspetti: la "riscoperta del pubblico", ovvero il coinvolgimento e la partecipazione attiva della collettività, riconoscendo che le questioni (anche quelle educative) non riguardano solo il singolo, ma anche il gruppo di cui è parte; il "metodo scientifico sociale sperimentale", ov-

2009 e P. C. Rivoltella, *Tecnologie di comunità*, Brescia, La Scuola, 2017.

³¹ Per una ricostruzione dettagliata si rinvia a L. Borghi, *Precorrimenti del concetto di comunità educante nella pedagogia del Novecento*, in V. Gaudiello, V. E. Aloia (a cura di), *Educazione: Dove*, cit., pp. 57-70.

³² J. Dewey, *Comunità e potere*, cit., pp. 87-112.

vero “una ricerca e una registrazione effettuate in maniera sistematica ed esauriente, ricorrendo all’uso dei mezzi migliori”³³, attraverso cui sviluppare un’“intelligenza diffusa” nella comunità stessa. Il recupero della dimensione comunitaria, nelle declinazioni appena evidenziate, implica dunque la centralità del locale nel contrastare la disgregazione interna dei sistemi democratici.

La complessa articolazione della pluralità di enti, istituzioni e organismi di cui si compone il sistema socio-educativo nell’epoca contemporanea, sembra manifestare preoccupanti rischi di frammentazione e disgregazione. Per cercare di rispondere alla crisi della comunità educante è necessario, allora, agire su più fronti, seppure il baricentro della questione si collochi a livello locale, impegnando innanzitutto ogni singolo contesto specifico (periferia, centro, quartiere o cittadina di provincia).

Passo decisivo, che può costituire tanto un mezzo quanto il fine della comunità educante stessa, consiste nel restituire al discorso educativo la sua dimensione pubblica, almeno secondo due accezioni: come coinvolgimento attivo dei diversi soggetti, enti ed organizzazioni di cui si compone la locale scena educativa; ma anche come capacità di mantenere vivo uno sguardo comune d’insieme, superando i comprensibili arroccamenti (“mio figlio”, o “sono solo un’insegnante, un allenatore”...). Questi due elementi invitano a declinare il principio generale in una direzione microeducativa, secondo un’interpretazione pedagogica dello sviluppo di comunità che sappia coltivare una dimensione sostanziale e non solo formale della democrazia.

La valorizzazione del pluralismo dei “corpi intermedi”, quali per esempio scuola, famiglia, associazioni, enti educativi extrascolastici, non passa attraverso il loro isolamento; questi, in altri termini, non possono operare all’insegna della chiusura, ma viceversa devono ricercare forme di collegamento pedagogico intersettoriale che, pur nella diversità degli obiettivi, dei metodi e dei motivi ispiratori propri di ciascuno, contribuiscano a costruire una “sensibilità pedagogica ed una coscienza educativa” condivisa³⁴. Si tratta, in altri termini, di su-

³³ J. Dewey, *Op. cit.*, p. 140. In particolare Dewey affronta “il problema del metodo” alle pp.145-170. Si badi che la comunità locale deweyana non è chiusa verso esterno, ma, proprio a fronte delle caratteristiche della società industriale che accorcia le distanze ed avvicina le persone, ciascuna comunità locale è in relazione alle altre. Si colloca a questo punto dell’analisi di Dewey, il tema noto del passaggio dalla Grande Società alla Grande Comunità.

³⁴ A. Agazzi, *La società come ordine educante*, cit., p. 25. Gino Dalle Fratte ha parlato di “pedagogia di comunità” intesa “come ‘struttura di regole e di criteri’ (di

perare la “chiusura della prospettiva educativa dentro le mura dell’istituzione scolastica” o dei rispettivi luoghi dell’educazione, e promuovere all’allargamento di responsabilità pedagogica all’intera comunità territoriale, nei confronti di quei soggetti che vi appartengono e a vario titolo svolgono compiti educativi³⁵. Il principio di coerenza, spesso oggi chiamato in causa, consiste proprio nel garantire armonia tra gli interventi dei vari enti, senza sacrificare la specificità dell’azione settoriale.

La coerenza, in questa prospettiva, non coincide con l’erogare o il ricevere un’educazione uniforme per tutti che rischierebbe di essere per nessuno, ma emerge dall’accettazione della dialettica dei diversi, dalla tolleranza del disaccordo e dall’impegno nella ricerca di elementi e principi condivisi. Più che risultare da un’omogeneità di contenuti, la coerenza si costruisce a partire da una consapevolezza pubblica, nell’accezione deweyana, e condivisa delle questioni educative.

Perché questo possa realizzarsi, può essere utile predisporre uno spazio di riflessione comune tra le diverse figure adulte impegnate nell’educazione delle giovani generazioni. Questo *setting* organizzato non intende livellare le differenze, né personali né professionali, ma piuttosto far emergere in termini riflessivi quelle ragioni che restano spesso implicite nelle pratiche educative. Un possibile tentativo in questa direzione è rappresentato dalla proposta della *Philosophy for Communities*, elaborata a partire dalla più nota *Philosophy for Children* di Lipman.

5. La comunità di ricerca come comunità educante

La *Philosophy for Children* (p4c), da cui la *Philosophy for Communities* deriva, è un progetto educativo ideato negli anni Settanta negli Stati Uniti da Matthew Lipman e Ann Sharp, che esalta un impianto di tipo dialogico, per affrontare questioni di natura filosofica

pertinenza, di congruenza e di coerenza) con cui la comunità può valutare il grado di corrispondenza dei progetti e dell’azione formativa di tutti i luoghi o centri comunitari che – in termini formali, funzionali o non istituzionali – operano nell’educativo o su di esso influiscono” (cfr. *Studio per una teoria pedagogica della comunità*, cit., p. 94).

³⁵ P. Orefice, *Le stagioni dell’educazione permanente: dall’utopia della città educativa ai modelli territoriali di formazione*, in P. Orefice, V. Sarracino (a cura di), *La formazione degli operatori locali. Un’esperienza di didattica territoriale*, Napoli, Loffredo, 1982, p. 7.

secondo una metodologia fondata sulla discussione e sulla valorizzazione dell'esperienza e della ricerca³⁶. La pratica, inizialmente implementata nella scuola primaria e poi in quella dell'infanzia, già nelle esperienze più mature del fondatore è stata attuata anche con gli adolescenti, seppur sempre in contesti scolastici. Secondo Lipman questo percorso avrebbe aiutato i bambini ad acquisire abilità di ragionamento e qualità morali necessarie alla vita in comune rendendoli “più ragionevoli e maggiormente in grado di esercitare una buona capacità di giudizio”³⁷.

Ogni incontro di p4c, dal punto di vista metodologico, segue una struttura predeterminata: inizialmente si legge, ad alta voce e a turno, un “testo-pretesto”, ossia un breve scritto in forma dialogica costruito in modo tale da rappresentare quelle abilità di pensiero che si auspica i partecipanti mettano in atto durante la sessione stessa; nella seconda fase i dialoganti pongono delle domande e propongono delle questioni a partire dal testo, ma non necessariamente sul testo; nella terza fase, con l'aiuto del facilitatore, si procede alla discussione vera e propria; ogni sessione si conclude con un momento autovalutativo e metariflessivo individuale e di gruppo. Colui che conduce il gruppo, il facilitatore, non ha il compito primario di trasmettere contenuti, ma si limita a sollecitare il dialogo facilitando l'emergere di temi e prospettive condivise dalla comunità. Questa figura svolge pertanto una funzione decisiva per orientare il gruppo nella sua ricerca: Lipman sostiene infatti che deve essere filosoficamente neutrale (*philosophical self-effacing*), poiché non è suo compito intervenire sui contenuti filosofici del dialogo, ma educativamente consapevole (*pedagogical strong*) perché nella gestione del gruppo esprime un'intenzionalità pedagogica³⁸. La facilitazione è dunque necessaria per garantire che il dialogo comunitario si mantenga distinto dalla semplice conversazione. La traslazione di questa pratica in un contesto diverso da quello in cui è stata sviluppata, ovvero “fuori scuola” e con soggetti diversi dai bambini, cioè gli adulti, implica senz'altro alcune differenze, senza però che il focus della

³⁶ M. Lipman, *Educare al pensiero*, tr. it., Milano, Vita e Pensiero, 2005; M. Lipman, A. M. Sharp, F. S. Oscanyan, *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia, Temple University Press, 1980; M. Lipman, *Philosophy Goes to School*, Philadelphia, Temple University Press, 1988.

³⁷ M. Lipman, *L'impegno di una vita: insegnare a pensare*, tr. it., Milano, Mimesis, 2018, p. 160.

³⁸ M. Lipman, *Philosophy Goes to School*, cit., p. 188.

proposta lipmaniana venga modificato: un'educazione al pensiero condiviso³⁹.

Il nucleo della proposta della p4c va ricercato, infatti, nel concetto di comunità di ricerca, che Lipman mutua da Peirce, il quale con l'espressione "*community of inquiry*" si riferiva ad un gruppo ideale di persone impegnate nello sviluppo di un metodo di ricerca scientifica autocorrettivo⁴⁰. Attraverso la mediazione di Dewey, Lipman approfondisce il concetto in chiave pedagogica e democratica, ricavandone così il modello della comunità di ricerca filosofica⁴¹. La comunità di ricerca (CdR) unisce il carattere comunitario tipico dell'affettività e della socialità a quello di ricerca proprio della logica, della razionalità e della individualità. In questa prospettiva, la CdR stimola dinamiche di gruppo tali da condurre la comunità ad assumere la relazione sociale come condizione delle matrici cognitive: coerentemente con la prospettiva vygotskijana, a cui Lipman fa esplicito riferimento, l'interspichico stimola e determina l'intrapsichico⁴². La comunità di ricerca si configura come un *setting* e una pratica che, intendendo favorire lo sviluppo di comunità inclusive, promuove la costruzione di una cornice entro cui coltivare competenze morali e democratiche. Rispetto a quanto sostenuto in precedenza, questa "tipologia" di comunità ha il pregio di creare un contesto in cui le interazioni sono fondate sul mutuo riconoscimento e sul rispetto dell'altro come persona (il ruolo della dimensione soggettiva), ma nello stesso tempo individua nel momento comunitario un *setting* decisivo per lo sviluppo di un'intelligenza diffusa (il ruolo della comunità). Grazie a questa tensione dia-

³⁹ Sul passaggio dalla *Philosophy for Children* alla *Philosophy for Community* cfr. ad esempio, A. Cosentino, S. Oliverio, *Comunità di ricerca filosofia e formazione. Pratiche di educazione del pensiero*, Napoli, Liguori, 2011; A. Volpone, *Pratica filosofica di comunità*, Napoli, Liguori, 2014. Ci permettiamo, inoltre, di rimandare a F. Zamengo, *Philosophy for Communities: riflessioni pedagogiche*, in "Lessico di Etica Pubblica", n. 1/2017, pp. 130-145.

⁴⁰ M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., p. 31; C.S. Pierce, *Il fissarsi della credenza*, in Idem, *Le leggi dell'ipotesi. Antologia dai Collected Papers*, Bompiani, Milano, 1984, pp. 85-101.

⁴¹ M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., pp. 30-31; J. Dewey, *Logica: Teoria dell'indagine*, Torino, Einaudi, 1974; A. Cosentino, S. Oliverio, *Comunità di ricerca filosofica e formazione* cit. Non ci soffermiamo, in questa sede, sull'attributo "filosofica" dell'espressione perché condurrebbe troppo lontano dai propositi del presente saggio.

⁴² M. Lipman, *Natasha: Vygotskian Dialogues*, New York, Teachers College Press, 1996; L. S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Bari, Laterza, 1990.

lettica, la comunità di ricerca può configurarsi come un dispositivo democratico⁴³.

A fronte di questo quadro teorico, gli autori del presente contributo hanno condotto una ricerca-intervento nella provincia di Cuneo, che ha coinvolto in un ciclo di sedici incontri quindici adulti impegnati, a diverso titolo, nei processi educativi dei minori (educatori di professione, genitori, insegnanti, volontari)⁴⁴. I temi affrontati nelle sessioni sono stati esplicitamente di natura educativa e hanno riguardato, ad esempio, lo scambio intergenerazionale, i possibili conflitti tra le diverse agenzie educative, nonché le possibili relazioni positive. Se l'obiettivo della ricerca era volto verificare il ruolo di questa pratica nella costruzione del senso di comunità tra i membri di un'associazione del terzo settore, essa si è rivelata efficace per quanto riguarda la promozione di una postura pedagogica capace di interrogare i partecipanti, in modo critico e costruttivo, in merito alla propria esperienza quotidiana di "educatore".

L'emergere del disaccordo nella p4c delinea un'idea di comunità tutt'altro che irenica e lontana dall'interpretazione romantica, ma piuttosto aperta al conflitto e disposta a vedere in questo un ulteriore strumento di indagine ed approfondimento. Le dimensioni educative coltivate nella comunità di ricerca non sono infatti solo di natura cognitiva (aumentare le proprie conoscenze ed abilità), ma anche orientate al *caring*⁴⁵. Da un lato, concentrandosi sulla formazione di "una disposizione metacognitiva critica", permette quel decentramento cognitivo indi-

⁴³ M. Striano, *Philosophical Inquiry as a Practice for Social Development*, in "Childhood & Philosophy", n. 6, 2010, pp. 55-66; M. Santi, *Democracy and Inquiry. The Internalization of Collaborative Rules in a Community of Philosophical Discourse*, in D. Camhy (Ed.), *Philosophical Foundations of Innovative Learning*, Saint Augustin, Academia Verlag, 2007; sulla connessione tra rispetto e democrazia cfr. E. Galeotti, *La politica del rispetto. I fondamenti etici della democrazia*, Roma-Bari, Laterza, 2010.

⁴⁴ I dettagli della ricerca-intervento si trovano in F. Zamengo, N. Valenzano, *Disaccordo morale e differenza di genere. La Philosophy for Communities come pratica educativa di comunità*, in "Educational Reflective Practices", n. 1, 2018, pp. 165-178 e nei contributi contenuti nel volume R. Franzini Tibaldeo, G. Lingua (eds.), *Philosophy and Community Practices*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2017 che raccoglie gli interventi del gruppo di ricerca che ha lavorato intorno al progetto "Filosofia e pratica di comunità. Progetto di ricerca, formazione ed empowerment sociale", finanziato con il contributo della Fondazione Cassa di Risparmio di Torino (Italia), realizzato da un gruppo di ricerca del Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Torino.

⁴⁵ M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., pp. 283-294.

spensabile per un'analisi approfondita delle ragioni degli interlocutori, per una problematizzazione del proprio punto di vista e, in termini generali, per un'educazione al rispetto per altre posizioni⁴⁶. Dall'altro lato, la dimensione *caring* del pensiero, che gli incontri chiamano in causa, svolge un ruolo decisivo nel "aver cura" delle ragioni del pensiero degli altri. In questi termini la comunità di ricerca si configura come un *setting* che non omologa, né soffoca. Il ruolo del singolo si coniuga con la dimensione inclusiva e la specificità di ciascuna figura adulta coinvolta (genitore, insegnante, allenatore...) non viene sacrificata.

Nello stesso tempo, la comunità di ricerca lipmaniana interviene nella costruzione di un'abitudine a pensare insieme. Questa caratteristica è emersa plasticamente nell'osservazione degli incontri realizzati e nello sviluppo delle dinamiche di interazione tra i partecipanti: nel corso del progetto è, infatti, aumentata la frequenza con cui si costruiva la propria posizione a partire dalle idee proposte dagli altri. Se nei primi incontri i partecipanti tendevano in prevalenza ad affermare la propria idea e a rivolgersi direttamente al facilitatore, negli ultimi, invece, è cresciuta l'abitudine degli interlocutori a manifestare le proprie idee a partire dall'intervento di un altro partecipante, lasciando la figura del facilitatore sullo sfondo⁴⁷. In questo caso, la CdR si è rivelata una comunità in grado di sostenere la costruzione condivisa di un abito riflessivo, indipendentemente dalla condivisione delle posizioni. La citata ricerca di coerenza, che dovrebbe caratterizzare qualunque comunità educante, si è espressa nei termini della graduale costituzione di una postura riflessiva fondamentale per approcciarsi alle pratiche educative stesse. In questa esperienza pilota, il dispositivo della comunità di ricerca ha consentito di passare dal piano esperienziale alla riflessione condivisa e democratica⁴⁸.

6. *Verso una comunità pedagogica*

Gli elementi evidenziati e ricostruiti dal dibattito teorico sul tema concorrono ad individuare la comunità educante come un luogo che

⁴⁶ L'espressione è di F. Cambi, *La "Philosophy for children" tra stile cognitivo e idea di cittadinanza*, in "Studi sulla Formazione", n. 1-2, 2009, p. 258.

⁴⁷ S. Racca, N. Valenzano, *Formulare buoni giudizi in presenza di altri: la Philosophy for Communities a MondoQui (Mondovi-Cn)*, in "Lessico di Etica Pubblica", n. 1, 2017, pp. 90-103.

⁴⁸ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2003, pp. 25-45.

non solo è inevitabilmente implicato nella crescita delle giovani generazioni perché contesto di sviluppo, ma che necessita di interpretare la propria responsabilità educativa in modo consapevole. Se la comunità educante può declinarsi come educativa, ovvero come l'incontro e il confronto tra le pratiche implementate in uno specifico territorio, tuttavia, per rispondere all'attuale frammentazione contemporanea questo passaggio può non essere sufficiente. Dal nostro punto di vista, infatti, è necessario trasformare la comunità educante in una *comunità pedagogica* che, pur non essendo separabile dalle pratiche educative che realizza, si propone però di comprenderne l'assetto, le dinamiche, le ragioni e i criteri⁴⁹. La comunità di ricerca a cui abbiamo fatto cenno in precedenza può essere considerata una delle possibili proposte che consentono il passaggio dalla ricognizione e dal confronto in merito alle innumerevoli pratiche educative presenti su un determinato territorio (il livello della cultura educativa) alla riflessione condivisa sulle pratiche stesse (il livello della cultura pedagogica).

Così come la comunità educante non è "data", anche quella pedagogica deve essere costruita e intenzionalmente perseguita: in questo processo può svolgere un ruolo decisivo l'educatore, una figura che, operando negli interstizi del territorio e tra le diverse agenzie formative, può suscitare e dare inizio alla costruzione di legami riflessivi e di un comune clima culturale-pedagogico. Nello stesso tempo, anche la coerenza tra i corpi intermedi auspicata come caratteristica della comunità educante non può essere considerata un dato di fatto, ma oggetto di una ricerca dinamica e continua, ben consapevoli che si tratta di un equilibrio fragile: può essere perso quando sembrava raggiunto, o, viceversa, può originarsi in condizioni che parevano molto lontane da una possibile comprensione reciproca.

In sede conclusiva, ci sembra opportuno cercare di chiarire il significato del passaggio dalla comunità educante/educativa in direzione della comunità pedagogica, richiamando brevemente alcuni criteri orientativi che a nostro avviso permettono di esplicitare questo movimento, ovvero la distinzione tra dialogo e conversazione, il decentramento riflessivo, la ragionevolezza e, infine, la riflessione sui fini.

Dialogo e conversazione. Nella ricerca della coerenza la dimensione comunicativa è senz'altro di primaria importanza. Se nella conversazione prevale la dimensione del racconto personale disinteressato,

⁴⁹ R. Fornaca, *Quale pedagogia per l'extrascuolastico?*, in Aa.Vv., *La pedagogia tra scuola ed extrascuola*, Torino, Tirrenia Stampatori, 1993, pp. 1-25.

ossia senza altro fine se non il raccontare stesso, comprese le eventuali *lamentationes*, nel dialogo prevale il filo logico che lega gli interventi nell'ottica di una ricerca collaborativa. In questi termini, la comunità educativa rischia di operare solo al livello dello scambio di sensazioni, pensieri e informazioni: i diversi adulti raccontano esperienze, vissuti e convinzioni riguardanti le proprie pratiche educative. Nella comunità pedagogica, invece, in un contesto di esplorazione reciproca, i partecipanti cercano di costruire prospettive riflessive e comuni con cui guardare all'esperienza. Non si tratta di omogeneizzare obiettivi e metodologie, né di costruire una prospettiva comune sulle pratiche educative, ma, in una logica di secondo livello, di costruire una modalità riflessiva condivisa sulle pratiche.

Decentramento riflessivo. Nella comunità pedagogica gli interlocutori assumono un'abitudine al decentramento riflessivo, ossia alla capacità di osservare le proprie convinzioni e i propri valori dall'esterno. Questa riflessione che si esercita sulle dimensioni implicite delle proprie convinzioni, rende il decentramento funzionale ad una maggiore tolleranza, insistendo più sulla complessa logica della comprensione, anziché seguendo la logica del "capro espiatorio". È questa una prospettiva che incoraggia la convivenza democratica e connota, pertanto, la comunità pedagogica come comunità democratica. Piuttosto che annullare il dissenso, dunque, nella comunità pedagogica i partecipanti, sforzandosi di assumere anche la prospettiva altrui, passano da un disaccordo di contenuto ad uno relativo alla giustificazione-comprensione. Si tratta, in altri termini, di pensare i propri pensieri in un'ottica di riflessione metacognitiva e nella direzione di condividere criticamente e costruttivamente la propria "pedagogia popolare"⁵⁰.

La *ragionevolezza*, intesa come l'abitudine a far emergere le ragioni sottostanti alle proprie azioni e alle proprie convinzioni, rappresenta una virtù prodromica al rispetto nei confronti delle diversità e un incentivo ad una continua negoziazione di significati. L'allenatore e l'insegnante che dialogano secondo il principio della ragionevolezza portano alla comunità i motivi che guidano le loro pratiche, non per restare nella discussione sul piano astratto delle idee e dei valori ma con un'attenzione alla situazione concreta, propria e altrui, che permette a questa riflessione condivisa di assumere un carattere prassico.

⁵⁰ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza*, cit., pp. 34-40; "pedagogia popolare" è espressione di Bruner, cfr. J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 1997, p. 18.

Riflessione sui fini. Il dialogo inclusivo, fondato sul decentramento riflessivo e sulla ragionevolezza, qualifica la comunità pedagogica come un gruppo che assume i fini come oggetto di riflessione. Coerentemente con il modello della razionalità riflessiva, la comunità pedagogica non separa le considerazioni relative ai fini educativi da quelle concernenti i mezzi e le strategie per raggiungerli, che sono viceversa definiti in modo interattivo⁵¹. Le interazioni che avvengono tra genitori, educatori, allenatori e insegnanti, nella comunità pedagogica, sono quindi rivolte alla problematizzazione e alla ridefinizione condivisa dei fini, intesi come i principi a cui si ispirano i progetti educativi, e delle finalità educative, organizzatori di senso dei diversi interventi.

Ovviamente, i criteri appena evidenziati possono operare non solo nel dispositivo lipmaniano della comunità di ricerca: crediamo possano in qualche modo orientare anche altre pratiche che si pongano come obiettivo la costruzione di una comunità educante e pedagogica.

⁵¹ D. A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1993, p. 94.