

## *Pedagogia di comunità e pedagogie della liberazione*

di Livia Romano \*

### **Per una pedagogia di comunità**

La pedagogia contemporanea ha da qualche decennio riscoperto il proprio interesse per la comunità, ripensandola criticamente come risorsa educativa e come risposta alle nuove sfide che si presentano sempre più urgenti nel tempo della *post-modernità* (Lyotard, 2002)<sup>1</sup>, quali il declino dello Stato sociale, il fenomeno della globalizzazione, la crisi delle democrazie occidentali (Savagnone, 2013). Nasce così la pedagogia di comunità, una scienza pedagogica che, al pari di altri saperi quali la pedagogia interculturale, la pedagogia speciale e la pedagogia della scuola, va acquistando una sua identità e una propria autonomia rispetto alla pedagogia generale, dal momento che il suo oggetto, la questione della comunità, si fa sempre più oggetto complesso di attenzione pedagogica nella ricerca di nuove forme di partecipazione sociale<sup>2</sup>.

\* Ricercatrice presso l'Università di Palermo, dove insegna Pedagogia generale e Storia della pedagogia. Si occupa del pensiero di Aldo Capitini e delle pedagogie del dialogo. Ha pubblicato la monografia *La persona oltre l'identità. Parfit e la formazione del soggetto* (Edizioni della Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer", Palermo 2009), articoli sull'incontro tra Oriente e Occidente, sull'infanzia e sulla cura di sé come pratica educativa.

<sup>1</sup> Il termine *post-moderno* è stato coniato nella seconda metà del Novecento dal filosofo francese Lyotard. Oggi viene utilizzato in più ambiti del sapere, letterario, artistico, pedagogico e si riferisce alla cultura della nostra epoca, detta anche da alcuni *iper-moderna* o *tardo-moderna*, caratterizzata da elementi, quali la condizione fluida, flessibile, frammentaria e imprevedibile dell'esistenza, che non sono riconducibili alle categorie di un passato relativamente recente che veniva chiamato *moderno*, caratterizzato invece da stabilità, certezze e grandi narrazioni.

<sup>2</sup> L'origine di una *pedagogia comunitaria* e, con essa, di una *scuola comunitaria* risale al pedagogista americano John Dewey (1859-1952) il quale avverte, già nella prima metà del Novecento, la necessità di creare dei luoghi dell'educare che siano comunità in miniatura, non separate dalla società ma vissute come parti integranti dello sviluppo sociale, volte ad una partecipazione orientata consapevolmente verso la ricostituzione del tessuto comunitario, le realtà locali, minacciato dalla grande società. L'assunto di fondo della pedagogia comunitaria era quello di rilanciare una scuola comunitaria in cui il piccolo

Infatti, la pedagogia di comunità affronta la questione delicata dello sviluppo di dimensioni comunitarie territoriali, individuando le azioni educative che possano favorirlo e, allo stesso tempo, scoraggiando e ridimensionando quelle situazioni comunitarie che si rivelano luoghi anti-educativi, poiché rifugi identitari reattivi di fronte ai pericoli rappresentati dalla globalizzazione e dai processi migratori (Tramma, 2009). La comunità viene riscoperta dalla pedagogia quale luogo di formazione «al di fuori del quale è impossibile un'autentica e piena fioritura della persona umana» (Viola, 1999: p. IX), in cui ognuno diventa persona attraverso la *corresponsabilità* (Mancini, 2004: p. 33), contrastando l'individualismo dominante caratterizzato dall'egoismo, dal perseguimento di beni materiali, dall'edonismo e dal materialismo finalizzati alla soddisfazione di desideri momentanei e superficiali (Senigaglia, 2005: pp. 9-10). Viene pertanto rilanciata un'idea di comunità intesa come «vocazione universalmente umana» (Mancini, 2004: p. 6.), che permette ad ognuno di uscire da una condizione di sradicamento dalla vita comune, cioè da un'esistenza desertificata e precaria, e di diventare se stesso riaprendo le concrete possibilità della ricerca di «una vita che sia più della vita» (*ivi*: p. 7).

La parola comunità, dal latino *communitas*, indica la con-esistenza originaria di tutti gli esseri umani e riconosce che tutti, fin dal momento della nascita, hanno come proprio destino di vivere in comune, quindi non ci sono persone che prima si uniscono e poi creano insieme le comunità, ma c'è in ogni essere una natura relazionale e comunitaria che spetta all'educazione e alla formazione incoraggiare, per rendere tutti consapevoli del proprio agire sociale e politico (Nancy, 2001; Esposito, 2006: pp. XII-XIII)<sup>3</sup>. Il protagonista della formazione è quindi un soggetto sociale che, senza essere schiacciato su una generica socialità, viene esposto alla *chance* e all'esperienza della libertà (De Petra, 2010: p. 7): viene cioè respinta l'idea di un noi fondato sull'esclusione degli altri e su una comunità dal doppio volto, comunitario all'interno e immunizzante all'esterno, che sacrifica il *cum* che è la relazione tra gli uomini, e perciò gli uomini stessi (De Petra, 2010: p. XV). La pedago-

gruppo, locale, faccia a faccia, rendesse possibili rapporti profondi, intimi e continui perché si sviluppasse la personalità degli educandi e perché si avviasse una trasformazione della società in direzione comunitaria. L'attuale pedagogia di comunità è in linea con questa visione, pur nella consapevolezza che, nel tempo della globalizzazione, la questione della comunità è diventata più complessa e densa di contraddizioni.

<sup>3</sup> Il termine comunità significa comunanza, partecipazione, ma anche socievolezza e affabilità e deriva dal termine *Communis*, comune, pubblico, che appartiene a tutti o a molti, ma anche amabile, socievole. C'è inoltre da sottolineare un dato importante sul piano pedagogico: la parola *communitas* ha la stessa radice semantica della parola *communicatio* (comunicazione, partecipazione), che è *cum* e *munus*, con dono. La comunità, nel suo significato originario è l'insieme di persone unite non da una proprietà, ma da un dono da dare.

gia di comunità va collocata nell'ambito della "pedagogia per l'inclusione" (Caldin *et al.*, 2013), o del *well-being*, interessata a creare i presupposti per educare al riconoscimento dell'altro, includendo i diversi, i dimenticati e i diseredati e permettendo «a tutti gli individui di godere degli *standard of living*, ovvero degli standard essenziali di vita, i quali riguardano il diritto alla salute, il diritto al lavoro, ma anche il diritto a partecipare alla vita sociale» (Corsi & Ulivieri, 2013: pp. 5-8). Nelle comunità ognuno, piuttosto che rafforzarla, perde la propria stessa soggettività intesa come identità chiusa e si forma a una nuova soggettività intesa come *compito* (Colicchi, 2008) e come apertura dinamica. È un modello di soggetto fragile e plurale che, nel tempo della post-modernità, viene riproposto come protagonista della pedagogia, in alternativa al soggetto solipsistico e autocentrato che demarca i confini e alza barriere per difenderli (Muzi, 2008: pp. 75-86). L'attuale soggetto della formazione è un soggetto comunitario, la cui caratteristica è la «volontà di donare che consiste nel rapportarsi all'altro da sé all'insegna della disponibilità: ad ascoltare, a valorizzare, a solidarizzare» (Contini, 2008: p. 62). Si tratta di un soggetto consapevole della propria incompiutezza, accettata come «dimensione di possibilità, di generatività, di disponibilità al cambiamento» (*ivi*: p. 61) il quale, nella scoperta dell'insufficienza non solo di se stesso ma di tutti, trova «vie di arricchimento non nel contrapporsi distruttivo, ma nell'individuare spazi di realizzazione che corrispondendo alle possibilità più autentiche di ciascuno producano riflessi positivi per tutti» (*ibidem*).

Quella promossa dalla pedagogia è una comunità aperta, che non può essere pensata come una corporazione in cui gli individui si incontrano per creare un grande individuo, perché non è data dalla moltiplicazione del soggetto individuale (Esposito, 2006: pp. XIV-XV), ma è un modo d'essere del soggetto sociale e aperto a quella che Capitini chiamava *compresenza*<sup>4</sup>. Le persone non sono unite da una proprietà, ma dalla condivisione di un *munus*, cioè di un dono da dare, caratterizzando la comunità come luogo di cura, uno spazio che acquista un valore formativo e terapeutico: la malattia da curare è la soggettività chiusa, il solipsismo dell'uomo contemporaneo che oggi tende a divenire soggetto globalizzato, schiacciato da un pensiero unico che, nel conformarlo a un modello, ne soffoca la natura relazionale e comunitaria. Nell'incontro con gli altri, vivendo una vita comunitaria, il soggetto, non trovando un principio di identificazione, è costretto a decentrarsi e ha in questo modo la possibilità di avviare un processo di maturazione individuale e col-

<sup>4</sup> Aldo Capitini (1899-1968) indica col termine *compresenza* un principio pedagogico in base al quale tutti, i morti e i viventi, fanno parte fin dalla nascita di una realtà che li unisce in modo corale. Compito dell'educazione è quello di ricondurre ognuno a questo principio originario, andando oltre le separazioni create dall'attaccamento alla propria individualità, causa di atteggiamenti egoistici e conflittuali.

lettivo che permette di stabilire una migliore comunicazione e che getta le basi per la costruzione di una democrazia comunitaria.

## Il nuovo bisogno formativo di comunità

La pedagogia afferma oggi il bisogno formativo di una nuova comunità in cui si possa sperimentare l'incontro autentico con gli altri e costruire insieme nuove forme di partecipazione democratica (Senigaglia, 2005: pp. 30-31). È compito della pedagogia di comunità ricercare e individuare modelli di vita in comune che consentano la libera espressione della persona e che sul piano politico pongano in essere forme di democrazia partecipativa, realizzata attraverso il contributo libero e attivo di tutti i suoi membri (Dewey, 1984). Si tratta di rilanciare una comunità aperta e *responsiva* (Etzioni, 1991), che ha il compito di favorire una rete di relazioni interpersonali che si formano *dal basso*, facendo della società civile uno spazio pubblico in cui si confrontano diversi punti di vista, nuove proposte e progetti comuni. La comunità viene vissuta come una pratica del noi (Tramma, 2009: p. 47) che non sovrasta l'io, ma gli dà spazio secondo il modello relazionale della comunicazione.

Non tutte le comunità sono dunque educative, perché non tutte sono in continuità con una concezione autenticamente democratica della società. Ad esempio, le comunità virtuali prodotte dai nuovi *media*, pur avendo il merito di potenziare l'informazione e di ampliare le possibilità di interrelazione, superando i limiti legati al luogo e al tempo, in realtà non sostengono né rafforzano la comunità; in esse il "qualcosa in comune" è limitato quasi esclusivamente alle modalità di comunicazione, non ai contenuti (Tramma, 2009: p. 87). La comunità virtuale non è sufficiente, fornisce da un lato un utile sostegno alla comunità reale e ai rapporti faccia a faccia, ma dall'altro lato non può sostituirli, perché genera rapporti superficiali, saltuari e a volte ingannevoli, creando un senso di appartenenza vago ed effimero (Senigaglia, 2005: p. 27); essa «ha un prezzo in termini di personalizzazione e di profondità dei rapporti umani» (Savagnone, 2013: pp. 66-67).

La comunità può essere rilanciata come luogo di formazione solo se contrasta una logica che, come quella della società di massa, promette comunione ma nella quale «il singolo non conta nulla e il suo grido si perde nel chiasso della folla» (*ivi*: p. 67), cioè se poggia su un pluralismo comunitario che non riguarda una sola entità, non si identifica con un gruppo, ma lascia convivere all'interno dello stesso soggetto differenti comunità. In questo modo viene superata l'unidimensionalità del soggetto, di cui vengono potenziate le capacità relazionali e incoraggiati rapporti autentici, senza ricadere nei pericoli della manipolazione e dello sfruttamento.

## Le pedagogie della liberazione

L'approccio pedagogico alla comunità la riscopre e la rilancia come luogo di educazione democratica e di formazione dell'individuo in chiave emancipativa, incontrandosi così con le "pedagogie della liberazione" (Vigilante, Vittoria, 2011) nel comune interesse a promuovere il risveglio collettivo di una nuova coscienza sociale e politica<sup>5</sup>. La finalità comune ai due approcci pedagogici è quella di restituire all'individuo il suo stesso potere, riaffermando i diritti degli esclusi e via via di ogni altro soggetto, tutti chiamati a formarsi come soggetti politici, in grado di trasformare la società in una direzione autenticamente democratica. All'educazione viene affidato l'importante compito di formare ad una nuova cittadinanza, consapevole, attiva, partecipativa e critica, mantenendo vive le differenze e le specificità di ognuno; si tratta di promuovere una partecipazione dal basso, articolata in modo pluralistico e differenziato in relazione a diverse comunità. L'assunto di fondo di tale approccio emancipativo è che la struttura della società presenta delle forme di potere e di oppressione che si riproducono anche all'interno dei contesti educativi, creando varie forme di ingiustizia sociale. È quindi dalla critica alle istituzioni educative che occorre partire per individuarvi le relazioni di potere che ne fanno luoghi di riproduzione di ideologie, piuttosto che luoghi di crescita umana. I pedagogisti della liberazione assumono il compito di problematizzare criticamente l'esistente e di prefigurare possibili alternative, riflettendo su una prassi educativa dialogica che sia lotta contro le diverse forme di dominio, presa di coscienza da parte dei soggetti più deboli e ricerca di una democrazia autentica. Si tratta di una "pedagogia per gli oppressi" (Freire, 2002), ovvero per tutti coloro che sono esclusi dal mondo, poveri, straccioni, analfabeti, con l'intento di attivare un processo di *coscientizzazione* che li renda soggetti trasformativi e non più esseri che si accomodano all'esistente. Il metodo di questa lotta per l'umanizzazione è l'educazione democratica, autentica e dialogica che «accoglie la sfida drammatica del momento presente» e denuncia le diverse forme di disumanizzazione che ovunque negano l'umanità della persona «nell'ingiustizia, nello sfruttamento, nell'oppressione, nella violenza degli oppressori» (Freire, 2002: pp. 47-49). La pedagogia della liberazione assume il compito di invertire la tendenza alla disuma-

<sup>5</sup> "Pedagogie della liberazione" sono quelle riflessioni critiche intorno all'educazione che danno risalto ad esperienze che hanno il potenziale di trasformare le vite delle persone e delle loro società. Aldo Capitini, Paulo Freire (1921-1997), Don Lorenzo Milani (1923-1967), Danilo Dolci (1924-1997), sono pedagogisti del Novecento che hanno in comune il progetto di una pedagogia della liberazione, vale a dire di una prassi educativa intesa come lotta contro le diverse forme di dominio, presa di coscienza da parte dei più deboli, ricerca di una democrazia autentica e partecipata.

nizzazione, andando oltre i condizionamenti di una cultura del silenzio, la cui natura è politica, poiché tiene gli oppressi in una condizione di mutismo, di accettazione passiva e di dipendenza (Vigilante, Vittoria, 2011: pp. 24-25). Occorre superare un'educazione *depositaria*, in cui il sapere si deposita come in una banca per essere archiviato, che riduce gli uomini al mutismo e all'analfabetismo cronico, costringendoli ad adattarsi ad una realtà prestabilita e condannandoli ad essere «spettatori e non ri-creatori del mondo» (Freire, 2004: pp. 87-88). È un modello educativo autoritario in cui la relazione educativa è asimmetrica e antialogica, poiché nega la possibilità all'educando di andare oltre la propria incompiutezza e di diventare soggetto che fa la storia (Freire, 2002: p. 47; Capitini, 1967-1968, vol. I: p. 91). L'educazione è, per i pedagogisti della liberazione, atto politico, dialogo critico e costruttivo con la realtà, che impegna tutti a partecipare, in prima persona, al «cambiamento del mondo che gli viene consegnato» (*ivi*: p. 106). È una pedagogia in cui il dialogo è elemento essenziale della democrazia, che va appresa in modo permanente e che si realizza attraverso il cambiamento, la partecipazione, il superamento dell'individualismo, l'apertura e l'ascolto dell'altro (Vigilante, Vittoria, 2011: p. 60). La pedagogia della liberazione è dialogica perché restituisce la parola agli ultimi (Milani, 1967: p. 96), quindi l'alfabetizzazione delle masse popolari è l'unica arma non violenta di trasformazione della società, uno strumento di emancipazione e di crescita sociale che viene a risolvere il problema dell'emarginazione culturale e sociale dei poveri.

### **La comunità come luogo di liberazione e di formazione democratica**

Le pedagogie della liberazione credono nella trasformazione della democrazia rappresentativa in una democrazia sostanziale, in cui il potere è esercitato da tutti attraverso un controllo dal basso sulla classe politica; ma perché questo passaggio possa realizzarsi, occorre partire dall'azione educativa, creare contesti dialogici in cui i poveri, una volta acquistato l'uso della parola, possano divenire soggetti politici consapevoli. La comunità diviene luogo di liberazione e di formazione democratica: l'arte dello scrivere, ad esempio, attraverso il confronto e lo scambio tra soggetti diversi, restituisce loro il potere creativo di costruire una storia collettiva, li rende cioè soggetti comunitari e storici (Milani, 1967). È l'idea di una "scuola aperta a tutti" (Capitini, 1967-1968) che diviene "centro politico", una comunità in cui tutti sono chiamati, coralmemente, a fare la storia nella direzione della "realtà liberata" (Falcicchio, 2009: pp. 123-128). È una scuola in cui «tutti andrebbero volentieri. [...] Con la gioia di trovarsi in uno spazio libero e proprio, e di reagire alle chiusure della società» (Capitini, 2010: p.

132), acquistando la fiducia nella propria capacità di creare nuovi aspetti e dove far valere liberamente i propri valori. La scuola-comunità deve essere al servizio della liberazione, un luogo in cui, insieme, “si inventa il futuro” (Dolci, 1972). La realizzazione della democrazia è così favorita dallo sviluppo della creatività che è forza trasformatrice e dall’impegno etico che è apertura a nuovi orizzonti e fiducia in un futuro migliore. Contrapponendosi all’idea di una trasmissione unidirezionale della cultura che produce soggetti passivi, viene proposta la creazione di strutture comunitarie in cui l’apprendimento avviene attraverso la ricerca comune, il dialogo, la problematizzazione e la relazione comunicativa con l’altro (Dolci, 2011). Ciò significa riconoscere nel dialogo un’occasione formativa fondamentale, in quanto fonte di opportunità sempre nuove, desiderio vivo e motivante per tutte le creature che riscoprono il potere della comunicazione di trasformare la realtà in direzione autenticamente democratica.

Seguendo la lezione di maestri come Paulo Freire, Aldo Capitini, Don Milani e Danilo Dolci, la prassi educativa vissuta nei contesti comunitari genera la corresponsabilità democratica di tutti, ponendo in primo piano la cura del bene comune e il rispetto non violento verso gli altri, entro un nuovo orizzonte planetario che chiama tutti, al di là di distinzioni culturali, etniche, religiose, economiche, a impegnarsi in un progetto corale rivolto alla difesa e alla stessa sopravvivenza del mondo.

### Riferimenti bibliografici

- Caldin R. *et al.* (2013). La pedagogia per l’inclusione. *Pedagogia oggi*, 1.
- Capitini A. (1967-1968). *Educazione aperta*. voll. I & II. Firenze: La Nuova Italia.
- Capitini A. (2009). *L’atto di educare*. Roma: Armando. (Original work published 1951).
- Colicchi E. (Ed.) (2008). *Il soggetto nella pedagogia contemporanea. Una questione, un compito*. Roma: Carocci.
- Contini M. (2008). *Soggetti, al plurale. Verso la solidarietà con tutto ciò che è vivente*. In Colicchi E. (Ed.) (2008). *Il soggetto nella pedagogia contemporanea. Una questione, un compito* (pp. 55-64). Roma: Carocci.
- Corsi M., Ulivieri S. (2013). La pedagogia del Well-Being. *Pedagogia oggi*, 1, 5-8.
- De Petra F. (2010). *Comunità, comunicazione, comune. Da Georges Bataille a Jean-Luc Nancy*. Roma: Derive Approdi.
- Dewey J. (1984). *Democrazia e educazione* (E. Enriquez Agnoletti & P. Paduano, Trans.). Firenze: La Nuova Italia. (Original work published 1916).
- Dolci D. (1970). *Il limone lunare: poema per la radio dei poveri cristi*. Roma-Bari: Laterza.
- Dolci D. (1972). *Inventare il futuro*. Bari: Laterza.

- Dolci D. (2011). *Dal trasmettere al comunicare. Non esiste comunicazione senza reciproco adattamento creativo*. Casale Monferrato (AL): Edizioni Sonda. (Original work published 1988).
- Esposito R. (2006). *Communitas. Origine e destino della comunità*. Torino: Einaudi.
- Etzioni A. (1991). *A Responsive Society*. San Francisco-Oxford: Jossey-Bass Pub.
- Falcicchio G. (2009). *I figli della festa. Educazione e liberazione in Aldo Capitini*. Bari: Levante.
- Freire P. (2002). *La pedagogia degli oppressi* (L. Bimbi, Trans). Torino: EGA. (Original work published 1968).
- Freire P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa* (G. Colleoni, Trans) Torino: EGA. (Original work published 1996).
- Liotard J.F. (2002). *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere* (C. Formenti, Trans.). Milano: Feltrinelli. (Original work published 1985).
- Mancini R. (2004). *L'uomo e la comunità*. Magnano (BI): Edizioni Qiqajon.
- Milani L. (Ed.) (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Muzi M. (2008). *La crisi del soggetto tra appartenenza alla comunità e confronto con la differenza*. In Colicchi E. (Ed.) (2008). *Il soggetto nella pedagogia contemporanea. Una questione, un compito* (pp. 75-86). Roma: Carocci.
- Nancy J.L. (2001). *Essere singolare plurale* (D. Tarizzo, Trans). Torino: Einaudi. (Original work published 1996).
- Savagnone G. (2013). *Educare nel tempo della post-modernità*. Torino: Elledici.
- Senigaglia C. (2005). *La comunità a più voci. Identità, pluralismo democratico e interculturalità nel comunitarismo contemporaneo*. Milano: Franco Angeli.
- Tramma S. (2009). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano: Franco Angeli.
- Vigilante A. (2011). *Danilo Dolci: una rivoluzione comunicativa*. In, Vigilante A. & Vittoria P. (Ed.) (2011). *Pedagogie della liberazione. Freire, Boal, Capitini, Dolci* (pp. 183-246) Foggia: Edizioni del Rosone.
- Vigilante A., Vittoria P. (Ed.) (2011). *Pedagogia della liberazione. Freire, Boal, Capitini, Dolci*. Foggia: Edizioni del Rosone.
- Viola F. (1999). *Identità e comunità. Il senso morale della politica*. Milano: Vita e Pensiero.