

*Italo Fiorin**

ORCID: 0000-0002-0822-9884

Roma, Italy

Un nuovo maestro, una scuola nuova

A New Teacher, a New School

Summary: How can Chiara Lubich's educational thought inspire the teaching, the teacher's profile, the school's organisational model? What is fundamental to Chiara's vision is the reference to the human person, the key element of relationship. Chiara Lubich's teacher model is Jesus, the Master. The teacher-pupil relationship has, at the centre, Jesus (*Jesus in the middle*). The organisational model of the school is the community; a place of personal care, dialogue and fraternity. The community is inspired by family values, but it is not a closed place. It is an educational place that opens up responsibility towards others and towards society. Educating is not an academic task, but it involves getting in touch with the real world, acting for a better world.

Keywords: teaching; person; relationship; dialogue; community; fraternity.

Sommario: In che modo il pensiero educativo di Chiara Lubich può ispirare la didattica, il profilo dell'insegnante, il modello organizzativo della scuola? Nella

* Prof. Dr. Italo Fiorin insegna Pedagogia e Didattica presso la Libera Università Maria Santissima Assunta (LUMSA) di Roma. Dirige la Scuola di Alta Formazione 'Educare all'Incontro e alla Solidarietà'. È Consultore della Congregazione per l'Educazione Cattolica. Indirizzo: 00193 Roma, Via della Traspontina, 10; e-mail: i.fiorin@lumsa.it.

visione di Chiara Lubich fondamentale è il riferimento alla persona umana, vero cuore della relazione. Il modello di insegnante di Chiara Lubich è Gesù Maestro. La relazione insegnante–alunno ha, al suo centro, Gesù (Gesù in mezzo). Il modello organizzativo della scuola è la comunità, luogo di cura della persona, di dialogo e di fraternità. La comunità si ispira ai valori della famiglia, ma non è un luogo chiuso. È un luogo educativo che apre alla responsabilità verso gli altri e verso la società. Educare non è fare accademia, ma è compromettersi con la realtà, agire per un mondo migliore.

Parole chiave: insegnante; persona; relazione educativa; dialogo; comunità; fraternità.

La didattica è un sapere scientifico che solitamente viene fatto rientrare nella più ampia area della pedagogia. Per quanto si occupi di metodi e di programmi di insegnamento, sarebbe però riduttivo intenderla come una scienza esclusivamente pratica, una tecnologia dell'istruzione, quasi refrattaria all'orizzonte dei valori. La stretta connessione con la pedagogia è indispensabile a fornirle un orientamento di senso, per cui, a seconda del modello pedagogico al quale si riferisce, opera le sue scelte.

Sebbene l'educazione copra un'area di significati molto più ampia della realtà della scuola, l'insegnamento stesso può essere considerato una forma particolare di educazione, che si sviluppa nello specifico contesto scolastico, e si serve di strumenti peculiari, quali sono le discipline scientifiche, i programmi e i metodi didattici.

Una buona didattica guarda oltre il recinto dell'aula scolastica, non è focalizzata solo sul programma da svolgere e sulle conoscenze e competenze da promuovere, ma considera la persona dell'alunno nella sua integralità, mira ad aiutarlo a costruire, in modo non velleitario ma attrezzato, il proprio progetto di vita.

Per quanto Chiara Lubich non possa certo definirsi propriamente una pedagogista, il suo modo di essere educatrice e di intendere l'educazione – quale si evince non solo dalla sua testimonianza di vita, ma, anche indirettamente, dai suoi scritti o dagli studi che la riguardano – può offrire un prezioso orientamento per l'azione didattica. È questo l'intento del presente breve contributo. Il punto sul quale desidero soffermarmi riguarda, infatti, in che modo la visione educativa di Chiara Lubich può ispirare la pratica dell'insegnamento, il profilo dell'insegnante e il modello organizzativo della scuola.

1. Educare insegnando

La valenza educativa, e non semplicemente di istruzione, della didattica appartiene a Chiara Lubich fin dalla giovinezza, quando ancora non aveva dato origine al Movimento dei Focolari e non si chiamava Chiara, ma Silvia. Come è noto, dopo aver conseguito il diploma magistrale la giovane Silvia sperimentò da subito l'esperienza dell'insegnamento, e, fin dagli inizi, l'impronta didattica, fresca e originale, che caratterizzò il suo lavoro era profondamente intrisa del significato educativo della relazione con i bambini. Dice Vincenzo Zani: "L'aspetto educativo ha sempre accompagnato l'esperienza di Chiara, da quando iniziò a insegnare come maestra nelle valli trentine, fino a quando avviò scuole di formazione, istituti superiori, fino alla recente creazione dell'Istituto Universitario Sophia"¹. Invece Bernhard Callebaut fa notare che "i biografi sono unanimi nel riconoscere le doti pedagogiche" di Chiara Lubich, così come quanti, colleghi o allievi, possono dare testimonianza diretta².

L'esperienza personale di Chiara Lubich offre un nitido esempio dello stretto rapporto tra l'insegnare e l'educare. Quella dell'insegnamento sarà un'esperienza breve, ma molto intensa e la cui impronta si avvertirà in tutto lo sviluppo del suo impegno per il Movimento dei Focolari e sarà tante volte da lei richiamata. "Il nostro Movimento e la nostra storia possono essere visti come un grande, straordinario evento educativo. Vi sono presenti tutti i fattori dell'educazione ed è pure evidente la presenza di una teoria dell'educazione, di una ben delineata pedagogia che fonda il nostro agire educativo"³.

Il compito dell'*insegnare*, inteso come particolare forma dell'educazione, non può ridursi al campo delle discipline di studio, ma sollecita l'adozione di un orizzonte più ampio, che riguarda il progetto di vita di ogni studente. La didattica è un sapere che ha a che fare con la vita, non è una questione che riguarda esclusivamente il perimetro del mondo della scuola e le pareti

¹ A. Vincenzo Zani, *Lubich. Educazione come vita* (Brescia: La Scuola, 2010), 23.

² Bernard Callebaut, *La nascita dei focolari. Storia e sociologia di un carisma* (Roma: Città Nuova, 2017), 87.

³ Cf. Chiara Lubich, "Il carisma dell'unità e la pedagogia. Estratto della lezione svolta, il 10 novembre 2000, presso la Catholic University of America di Washington, in occasione del conferimento del dottorato *honoris causa* in pedagogia", in: Chiara Lubich, *La Dottrina spirituale* (Milano: Mondadori, 2001), 265–272.

di un'aula. C'è, dunque, una relazione molto stretta tra didattica, educazione, umanizzazione.

Per Jacques Maritain educare significa aiutare la persona umana a diventare più umana: “il compito principale dell'educazione è soprattutto quello di formare l'uomo, o piuttosto di guidare lo sviluppo dinamico per mezzo del quale l'uomo forma se stesso ad essere uomo”⁴. La didattica rappresenta uno strumento importante di questo aiuto necessario, una modalità particolare del prendersi cura. Cura di che cosa? Di ciò che è l'aspirazione più importante di ogni persona: realizzarsi pienamente. Quello di cui ci si prende cura non è soltanto la dimensione cognitiva, ma l'interezza della persona, comprendendo in questo anche la dimensione emozionale, valoriale, spirituale. Cura che, nella visione di Lubich, coincide con la preoccupazione di offrire ai bambini, ai ragazzi, ai giovani un *Ideale* capace di dare pienezza di senso alla loro umana avventura, rispondendo così al bisogno più profondo di ogni essere umano, che Abraham Maslow vede nell'autorealizzazione⁵ e che per Bruno Bettelheim è la scoperta del significato della propria vita⁶.

In un discorso dal titolo *Gesù Maestro*, parlando a Loppiano e richiamando il significato di scuola che Loppiano custodisce, Chiara così si esprimeva: “Se Loppiano è una scuola, se ha la funzione della scuola, essa, però, è una scuola tutta particolare e molto originale. Non sono, infatti, i libri, le aule, gli studi, le prime cose che fanno la scuola. No, Loppiano è una scuola perché qui vi è un Maestro”⁷. *Gesù Maestro*, e (soprattutto dopo essersi dedicata ai più piccoli e poveri) *Gesù Abbandonato*, ecco ciò che fonda ed ispira il pensiero pedagogico di Chiara.

Il riferimento offerto a chi ha la responsabilità dell'insegnamento è molto esigente, perché ciò che viene richiesto è ben più della competenza professionale, che pure è considerata importante. In realtà quello che si esige a chi insegnando educa è radicale; ispirandosi a Gesù, unico vero Maestro, la relazione didattica si configura come relazione d'amore. Questa posizione radicale può essere paragonata a quanto, su un terreno molto laico, viene affermato da un grande studioso dei nostri giorni, Edgar Morin, che parlando di insegnamento richiama il concetto platonico di eros: “che è allo stesso

⁴ Jacques Maritain, *L'educazione al bivio* (Brescia: La Scuola, 1987), 13–14.

⁵ Abraham Maslow, *Motivation and Personality* (New York: Harper Collins, 1970).

⁶ Bruno Bettelheim, *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fair Tales* (New York: Knopf, 1976).

⁷ Chiara Lubich, *Gesù Maestro*, discorso tenuto a Loppiano il 17 febbraio 1971 (Rocca di Papa: Archivio Centro Chiara Lubich, Movimento dei Focolari).

tempo desiderio, piacere e amore, desiderio e piacere di trasmettere amore per la conoscenza e amore per gli allievi. L'eros permette di tenere a bada il piacere legato al potere, a vantaggio del piacere legato al dono⁸. Questo trasforma l'insegnamento in una missione, e la missione esige una fede. Se per Edgar Morin tale fede ha come riferimento la cultura, per Lubich la fede ha il nome e il volto di una persona concreta: Gesù Maestro, del quale bisogna farsi imitatori e testimoni di modo che gli alunni, ma anche gli altri insegnanti o i genitori, incontrando maestri così, possano aprirsi all'Incontro.

Il luogo di tale incontro è la relazione. “Molte sono le definizioni di didattica, ma quella che meglio mette a fuoco il suo ‘oggetto’ è di intenderla come *scienza e arte della relazione* tra l'insegnare e l'apprendere, all'interno di un contesto⁹. In questa definizione il focus è dato dalla *relazione*, da quel trattino che unisce insegnamento – apprendimento. La relazione è il cuore della didattica.

Come intendere tale relazione? Ci sono due aspetti da considerare, il primo intrapersonale, il secondo interpersonale. La relazione intrapersonale, cioè interna alla persona che apprende, richiede che l'insegnante aiuti l'allievo a fare unità tra le diverse dimensioni che costituiscono la persona, corporea, cognitiva, affettiva, estetica, etica, spirituale, religiosa (tra *mano, mente e cuore*, per usare una metafora cara a Papa Francesco); la relazione interpersonale, cioè esterna, sociale, riguarda la cura dei rapporti tra insegnante e alunni, tra alunni come membri di un gruppo classe, tra tutte le persone che costituiscono quella particolare comunità professionale ed educativa che è la scuola. Nel suo prendersi cura della mente, della mano e del cuore di ogni studente, l'insegnamento si configura come una azione di accompagnamento che si trova a fare i conti con le diverse dimensioni del tempo: il passato, il futuro, il presente.

2. L'arte dell'accompagnamento

Accompagnare è un verbo molto importante, in educazione, delicato e forte al tempo stesso. Scrive Papa Francesco:

La Chiesa dovrà iniziare i suoi membri – sacerdoti, religiosi e laici – a questa “arte dell'accompagnamento”, perché tutti imparino sempre a togliersi i sandali

⁸ Edgar Morin, *La testa ben fatta* (Milano: Raffaello Cortina, 2000), 106.

⁹ Italo Fiorin, *La sfida dell'insegnamento* (Milano: Mondadori, 2017), 3.

davanti alla terra sacra dell'altro (cfr Es 3, 5). Dobbiamo dare al nostro cammino il ritmo salutare della prossimità, con uno sguardo rispettoso e pieno di compassione ma che nel medesimo tempo sani, liberi e incoraggi a maturare nella vita cristiana¹⁰.

Accompagna chi aiuta l'altro a compiere il suo percorso, non chi decide per l'altro e gli impone le proprie attese come meta finale.

Per quanto riguarda il passato, il compito di ogni insegnante è quello della consegna di un patrimonio culturale. Nessun uomo è un'isola, nessuno nasce al di fuori di una cultura, di un popolo, di una storia. La generazione adulta ha il compito di non disperdere il patrimonio che nel tempo ha consentito ad una comunità di crescere, di svilupparsi.

Papa Francesco più volte ci ricorda l'importanza dell'essere popolo, comunità con legami di solidarietà, comunità con valori spirituali, sociali, anche artistici. In maniera diversa, ma egualmente importante, scuola, famiglia, parrocchie, sono chiamate a questo compito di tradizione, di radicamento identitario, perché le giovani generazioni sperimentino il senso di appartenenza. La consegna di ciò che è stato ed è considerato importante fonda il senso dell'appartenenza ad una comunità, favorisce lo sviluppo dell'identità, pone le premesse per l'impegno a non dissipare il passato e a farne vivere i valori nei nuovi contesti di vita, alimenta la dimensione della cittadinanza. In una società multiculturale e pluralista come la attuale questo impegno non viene meno, ma si arricchisce, i confini della cittadinanza si espandono, alla persona è richiesto di diventare non solo cittadino della propria comunità o del proprio Stato, ma cittadino del mondo. Questa aspirazione universale è costantemente presente nell'insegnamento di Lubich, che la vede come componente di quell'Ideale che va proposto ai giovani, dimensione che rappresenta allo stesso tempo un metodo e una meta, e che ha il nome di *unità*.

Educare non significa solo trasmettere il patrimonio di cultura e valori ereditato dal passato, che ci rende popolo, ma aiutare i giovani a introdursi nel futuro, per essere cittadini consapevoli e responsabili del domani. Non è compito facile, così come non lo era ai tempi di Chiara. Come e più di allora, la pace è compromessa nella maggior parte del nostro pianeta; le ingiustizie scavano un solco sempre più grande tra i pochi ricchi e una moltitudine priva di mezzi per vivere dignitosamente o anche, solo, per sopravvivere; si erigono muri e si alimentano inimicizie. Suona, perciò, ancora più forte

¹⁰ Francesco, *Evangelii Gaudium* (Libreria Città del Vaticano, 2013), n. 169.

e profetico l'invito di Chiara all'unità, che diventa compito educativo, proposta da fare ai giovani, con le stesse parole con cui si rivolgeva loro nel marzo del 1985, nel suo messaggio *Le vie dell'unità*:

Si apre il Gen-Fest, schiudendosi all'insegna dell'unità, anzi dichiarando nel titolo che sono molte le vie per perseguire l'unità del mondo.

L'unità del mondo.

Carissimi giovani, siamo noi così disattenti dagli avvenimenti, in cui ci troviamo immersi giorno dopo giorno, da non vedere che la nostra epoca è segnata da tensioni, da guerre, da guerriglie, dal pericolo addirittura di una conflagrazione nucleare, da disunità di tutti i generi, da fenomeni di terrorismo, da rapimenti, dai mali più diversi, generati proprio dalla mancanza di amore e concordia fra gli uomini, da non vedere che parlare di unità oggi è quasi un'utopia?¹¹

Il tema dell'utopia, come rinuncia all'impegno che trasforma la realtà, è una trappola nella quale molti cristiani possono cadere, quando pensano che non ci sia veramente nulla che si possa fare per cambiare. Eppure, per quanti si richiamano ai valori del cristianesimo la situazione drammatica dei nostri tempi dovrebbe costituire un campanello di allarme: che cultura, che etica della vita si vuole comunicare e si riesce a trasmettere? Che ne è dell'attenzione al povero, allo straniero, alla vedova e all'orfano – cioè alle categorie che non avevano diritti ed erano indifesi alla mercè dei più forti? Che ne è dell'esempio delle prime comunità cristiane in cui si tendeva a che non ci fosse “nessun bisognoso” grazie alla condivisione, né si ammettevano discriminazioni nell'appartenenza tra giudeo o greco, uomo o donna, schiavo o libero? Che ne è delle parole di Gesù sull'amore per i nemici, sul perdono, sulla misericordia; o delle esortazioni dell'apostolo Paolo a “non rendere a nessuno male per male”, a “vincere il male con il bene”, a “cercare sempre il bene tra voi e con tutti”? Utopie irrealizzabili, verrebbe da dire di fronte alla vastità dei problemi che il fenomeno mondiale delle migrazioni pone alle nostre società occidentali più ricche, ma la differenza cristiana che queste istanze evangeliche pongono come ineludibili si misura anche e soprattutto nelle circostanze più difficili. Lubich però dice che ciò che rischia di sembrare *quasi* un'utopia in realtà è un compito affascinante – che trova proprio nei giovani aperti al futuro i destinatari privilegiati – e ciò che consente di

¹¹ Chiara Lubich, *Le vie dell'unità*, Messaggio al GEN-Fest, Roma, 29 marzo 1985 (Rocca di Papa: Archivio Centro Chiara Lubich, Movimento dei Focolari).

radicare l'utopia nella storia, l'Ideale nel reale, è la fede nel Maestro. Sono le emergenze che fanno *emergere* le vere radici da cui ci alimentiamo e aiutano a discernere le parole dai fatti. Sono le emergenze che vengono a scuotere le nostre coscienze, a ridestarci da un intorpidimento che trasforma ciò che è ideale in banale, ciò che è fuoco e passione in routine, anestetizzando e quasi burocratizzando l'insegnamento del Maestro.

3. Nel tempo presente

Il compito educativo non si limita alla trasmissione di un patrimonio culturale e valoriale né alla preparazione dei bambini e dei giovani alla vita adulta: collocato tra il passato e il futuro il rapporto educativo si svolge nel tempo presente, ed è al presente di ogni persona che apprende, ora e qui, che va garantita cura e accompagnamento. Bisogna però che ci sia un legame molto forte tra il riferimento ai valori della tradizione e l'apertura al futuro, altrimenti il rischio è quello di una educazione nella quale il progetto di vita venga costruito soltanto sulla base delle esigenze funzionali di un mercato in evoluzione, dominato dall'imperativo del profitto. La *traditio* (il passato) deve essere collegata con l'*ad-ventura* (il futuro) sulla base di una proposta significativa di realizzazione di sé, nella quale l'accompagnamento pedagogico, sorretto da una limpida testimonianza di vita, sollecita la libertà dell'educando ad andare incontro al reale con umile curiosità, senza bloccarsi di fronte alla contraddizione e al male suo e degli altri, tendendo a portare il proprio contributo al miglioramento del mondo.

La relazione tra l'educatore e l'educando, tra il maestro e l'allunno, è il focus sul quale il contributo di Chiara Lubich si dimostra particolarmente originale e fecondo.

Numerose sono le teorie che, ponendo la 'relazione' al centro della loro visione educativa, presentano una dialettica nuova tra educatore ed educando. L'elemento originale che rintracciamo nell'esperienza generata dalla spiritualità dell'unità è la relazione intesa non come realtà diadica, ma triadica. La relazione che procede dai due soggetti diventa in qualche misura una entità psicologica e sociale (soggettiva e oggettiva) che si pone come un *tertium reale*¹².

¹² Zani, *Lubich*, 27.

Questo *tertium* può essere inteso, in primo luogo, come un principio sociale che scaturisce dalla relazione, e la alimenta: principio di socialità e di socializzazione¹³. Può essere inteso come *qualità* relazionale, che si concretizza nel dialogo, visto nel suo valore più profondo, come componente fondamentale dell'essere persona. Nel dialogo avviene qualcosa di più del superamento dell'io, ossia l'arricchimento dell'io, il quale per questo suo svilupparsi ha bisogno dell'altro che, decentrandolo, lo completa. L'altro da me, creatura fatta ad immagine e somiglianza del Creatore, va accettato incondizionatamente, è il Tu di cui l'io ha necessità. Il valore del dialogo così inteso è profondamente presente nella concezione di Lubich, che ne richiama continuamente la necessità, vedendolo come l'orientamento fondamentale da assumere ("amare tutti", "amare per primi"). La grande novità che Lubich introduce è – e questo è il livello più profondo della relazione educativa – la forte convinzione che tra l'io e il tu (io-tu) il *trattino* di congiunzione è "Gesù in mezzo". Mettere "Gesù in mezzo" vuol dire caricare la relazione della ricchezza dell'incontro, fatta di ospitalità, di accettazione incondizionata, di fiducia, di rispetto, di proposta.

In una relazione educativa così intesa, il prendersi cura non si declina in un'azione di modellamento dell'altro, di etero-direzione illuminata, che vede l'adulto proporsi come modello di riferimento, da imitare, a cui conformarsi, in un rapporto fortemente asimmetrico, nel quale l'insegnante rimanda a se stesso. Al contrario, si genera una reciprocità e una simmetria che scavalca la differenza di età, di status, di cultura, di responsabilità, perché entrambi, insegnante e alunno, hanno un comune riferimento, Gesù in mezzo a loro. Nella relazione triadica educare è educarsi. Questo fa sì che la relazione educativa si possa svolgere, da parte dell'insegnante, conferendo all'alunno una progressiva autorizzazione a crescere, a uscire dalla dipendenza, a imparare a fare da sé. La relazione autorevole dell'adulto si fa *empowerment*. Per l'insegnante non significa negarsi come riferimento autorevole, ma interpretare questa responsabilità adulta come servizio. Si tratta di un compito che esige grande rispetto, grande attenzione, grande saggezza. Qui sta la differenza fra chi si serve dell'autorità per dirigere il comportamento degli altri e chi se ne serve per aiutarli a diventare, per quanto possibile, autonomi. La differenza tra chi è autoritario e chi è autorevole: tra chi, nella relazione, non può che richiamare a sé e al proprio sapere, e chi invece può indicare Qualcuno che trascende entrambi e verso il quale va indirizzato lo sguardo.

¹³ Cf. Tommaso Sorgi, *Costruire il sociale* (Roma: Città Nuova, 1982).

Chi è autoritario pretende un'obbedienza indiscussa, frutto della paura della sanzione; chi è autorevole fa appello alla libertà individuale e ottiene ascolto perché è credibile. Del resto il significato della parola autorità (*augere*, far crescere, ricolmare, donare con sovrabbondanza) ha a che fare con il desiderio della crescita dell'altro, non della sua subordinazione. Educare quindi significa riconoscere questa profonda vocazione umana, alla quale nessuno può rispondere da solo, perché nessuno è autosufficiente, meno che mai lo è il piccolo bambino che ha bisogno di qualcuno che lo accompagni nel suo processo di crescita, e che lo aiuti a realizzare il proprio compito esistenziale. Ma essere piccolo non significa essere incapace di assumersi delle responsabilità: "l'Ideale non è un monopolio dei grandi", basta saper presentare una proposta capace di affascinare. Lubich manifesta una grande fiducia nei bambini e nei ragazzi, vede le loro potenzialità, vede in loro veri protagonisti.

4. Una scuola nuova

La relazione didattica non avviene nel vuoto, e non è nemmeno questione che riguarda il chiuso di un'aula, ma è ospitata dentro la realtà anche organizzativa di una scuola. La riflessione pedagogica sulla qualità dell'insegnamento chiama perciò in causa la qualità del contesto istituzionale, organizzativo e relazionale entro il quale si svolge l'azione didattica degli insegnanti. L'insegnante è parte di una collegialità, si muove in un ambiente sociale dove operano molte altre persone (la segreteria, la direzione, il personale ausiliario...). Solo quando si passa da una organizzazione scolastica frammentata, nella quale ogni membro opera in modo individualistico – ciascuno ripiegato sul proprio compito – ad una rete di relazioni interpersonali significative, fatte di corresponsabilità, di lavoro comune, di scelte condivise, la qualità dei singoli diventa patrimonio di tutti. Si tratta, perciò, di decidere intorno a quali criteri costruire l'identità organizzativa della scuola.

In maniera più accentuata, rispetto al passato, oggi è molto forte l'istanza dell'efficienza. Anche a proposito della scuola il tema organizzativo è fortemente influenzato dalle categorie economiche: la ricerca della produttività, l'ottimizzazione delle risorse materiali e umane, la capacità di rispondere con efficacia alle richieste del mercato. Questa concezione, che paragona la scuola all'impresa, gode di molto credito, e contrasta con la visione che ci sembra più coerente con la concezione personalistica dell'insegnamento, la quale preferisce concepire l'organizzazione scolastica come comunità. Infatti

in una concezione *comunitaria* la scuola è spesso paragonata alla famiglia. Il modello familiare ha, in effetti, molto da offrire: vi troviamo l'amore, la dedizione, il senso del noi che prevale sull'interesse individuale, la corresponsabilità... La scuola intesa come comunità si ispira al modello della famiglia, ma traduce in modo originale e specifico i valori presenti in quel modello.

Thomas Sergiovanni propone un elenco di domande importanti:

Che cosa può essere fatto per accrescere il senso di affinità, di vicinanza e di collegialità nel corpo insegnante? Come possiamo diventare una comunità di professionisti in educazione dove ci prendiamo cura l'uno dell'altro e ci aiutiamo reciprocamente a essere e ad apprendere, e a condurre una vita di lavoro più efficace? Qual è il tipo di relazioni che bisogna coltivare con i genitori, in modo che queste li rendano più capaci di essere inclusi nella comunità che nasce? Come possiamo aiutarci l'un l'altro? Come possiamo ridefinire la rete di relazioni che esistono tra di noi e tra noi e gli studenti in modo che esse incarnino una comunità? Come possiamo sistemare i nostri ambienti di insegnamento e di apprendimento in modo che possano essere più simili a quelli di una famiglia? Come può la scuola stessa, come un gruppo di famiglie, diventare più simile a un vicinato? Quali sono i valori e gli impegni condivisi che consentono alla scuola di diventare una comunità di pensiero? Come questi valori e impegni diventeranno standard pratici che possono fare da guida al modo in cui conduciamo la nostra vita, a ciò che apprendiamo e come, e al modo in cui ci comportiamo reciprocamente? Quali modelli di obblighi e doveri reciproci emergono nel momento in cui la comunità è realizzata?¹⁴

Le domande di Thomas Sergiovanni interrogano prima di tutto gli insegnanti. Per designare l'insieme degli insegnanti di una scuola si usa l'espressione 'corpo' insegnante. È una espressione solitamente utilizzata in senso molto burocratico, quasi corporativo. Qui, al contrario, acquista una pregnanza molto forte, quasi fisica: gli insegnanti sono 'il corpo' della scuola, e quindi si richiede una unità e una cooperazione analoghe a quanto richiesto alle membra del 'corpo' unità fisica. Si desidera che il lavoro educativo sia efficace. Ma l'efficacia è effetto di un reciproco prendersi cura, ricercare insieme, apprendere insieme.

Proporre come paradigma dell'organizzazione scolastica quello della *comunità* non sarebbe anacronistico? Quante cose ha da dire Chiara Lubich rispetto a tutto questo. Non c'è dubbio che il modello organizzativo che rica-

¹⁴ Cf. Thomas J. Sergiovanni, *Costruire comunità nella scuola* (Roma: LAS, 2000), 5-6.

viamo dal suo pensiero è quello comunitario e sappiamo anche bene quanto sia forte il suo invito all'unità. Certo, la scuola non è una comunità di fede, l'organizzazione scolastica non ha le regole proprie di una associazione o di un movimento spirituale, ma è pur sempre un luogo comunitario, dove si incontrano e interagiscono le persone, un luogo che deve costruirsi sulla base di orientamenti culturali e valoriali, un luogo che può essere interpretato in maniera burocratica (dove le relazioni sono all'insegna dell'indifferenza e della gerarchia), o in maniera aziendalistica (dove i rapporti sono di tipo funzionale), o, infine, in maniera comunitaria (dove i rapporti sono di accoglienza reciproca).

Chiara Lubich arricchisce la dimensione comunitaria di un valore ancora più profondo della stessa inclusione, quello della *fraternità*. In una scuola modellata secondo il valore della fraternità cambia il clima organizzativo e la logica dell'aiuto reciproco prende il posto della logica competitiva. Gli insegnanti e gli alunni imparano l'uno dall'altro lavorando insieme, impegnati in un compito comune, come può esserlo l'impegno in una ricerca o nella realizzazione di un progetto. Il lavorare insieme permette di condividere conoscenze, fa emergere competenze, valorizza l'apporto di ogni singolo perché indispensabile al fine comune. La capacità di lavorare insieme non è un dato di partenza, ma un valore al quale tendere e da costruire giorno dopo giorno, mettendo ciascuno in comune il proprio impegno, la propria motivazione, le risorse cognitive, affettive, valoriali di cui dispone. L'insegnante che progetta è, anche, l'insegnante che riflette, che si interroga, che nelle relazioni e nel dialogo con i propri alunni continuamente apprende e cresce con loro. Per questo motivo è corretto parlare di co-apprendimento e non solo di insegnamento.

La costruzione della comunità non riguarda solo la responsabilità degli insegnanti, ma si estende anche a quella degli stessi alunni, impegnati in un contesto di apprendimento che condividono e al quale partecipano; ai loro genitori, che sono considerati collaboratori, partner, con i quali condividere la preoccupazione educativa; a tutto il personale che opera nella scuola a diverso titolo; in senso più ampio l'impegno a costruire comunità educativa si estende ai soggetti istituzionali e associativi che operano all'interno del territorio nel quale la scuola è inserita.

È un grande errore considerare la scuola esclusivamente come luogo di istruzione, nel quale l'impegno è unicamente volto a garantire il raggiungimento di obiettivi scolastici. A scuola non vengono semplicemente *allievi*, ma *persone* (bambini, preadolescenti, adolescenti, giovani; di genere maschile e femminile; figli di una specifica famiglia, abitanti di un determinato

territorio, collocati dentro l'orizzonte culturale della nostra attuale società). Per gli insegnanti si tratta di decidere se può essere sufficiente interpretare la funzione docente in relazione ai programmi da svolgere o in relazione ai bisogni dei loro alunni, che in larga misura non sono immediatamente bisogni scolastici, ma esistenziali. La cultura funzionalista è troppo centrata sugli obiettivi da raggiungere e sull'ottimizzazione dei percorsi per prestare attenzione ai soggetti che tali obiettivi dovrebbero padroneggiare e che, però, non sono disponibili ad essere definiti in termini di 'futuri' lavoratori o professionisti, ma cercano il significato della loro vita ora e qui.

Thomas Sergiovanni afferma che "le scuole devono prima diventare comunità con scopi precisi. Esse devono diventare luoghi dove i membri hanno sviluppato una comunità di pensiero che li lega insieme in modi speciali e li vincola a una ideologia condivisa"¹⁵.

L'ispirazione pedagogica di Chiara Lubich fornisce – a tutti quelli che credono nell'importanza che le scuole siano organizzazioni ispirate ai valori della comunità – i riferimenti ideali per costruire un progetto comune, valori nei quali tutti possono riconoscersi, secondo il continuo invito a *imparare bene*, non solo le materie di studio, ma a *volere* e a *fare il bene*, gli uni verso gli altri; uniti sempre, pur lontani, da un comune ideale di amore, emulazione e di aiuto reciproco¹⁶.

5. Dal paradigma dell'utile al paradigma del dono

Oggi l'educazione è minacciata da un prevalente modello, che si presenta come capace di rispondere alle sfide del cambiamento, e ha molte promesse da fare alle giovani generazioni. Questo modello mette l'educazione al servizio delle richieste dell'economia, come si vede bene considerando quanto anche nella scuola stia guadagnando un grandissimo consenso l'idea che sia 'il mercato' a dettare gli indirizzi che devono guidare i *curricula* scolastici, fissando le 'competenze' ritenute indispensabili. Le competenze da sviluppare riguardano i saperi ritenuti utili, cioè funzionali alla domanda del mercato. La sopravvalutazione dei saperi 'utili' non comporta, di per sé, la scomparsa di altri insegnamenti meno immediatamente spendibili (la filosofia, la storia, la poesia, l'arte ...) ma certamente la loro marginalizzazione.

¹⁵ Sergiovanni, *Costruire*, 59.

¹⁶ Michele De Beni, "Una maestra speciale nel ricordo dei suoi primi alunni", in: *Essere educatori. Coraggio di una presenza*, ed. Michele De Beni (Roma: Città Nuova, 2013), 29.

Viviamo in un mondo dominato dal criterio dell'*utilità*, e dalla dipendenza dal consumismo. “Si considera l'essere umano in se stesso come un bene di consumo, che si può usare e poi gettare. Abbiamo dato inizio alla cultura dello *scarto*”¹⁷. L'espressione “saper stare al mondo” oggi significa saper fare i propri interessi, non importa se a scapito degli altri. Le stesse relazioni tra le persone sono funzionali, legate dall'interesse, dall'utilità.

La cultura nella quale viviamo spinge in direzione dell'individualismo, in mille modi, favorendo una dimensione autistica della vita personale. Si finisce per coltivare il valore dell'autosufficienza e della fiducia in se stessi senza dare importanza al ruolo che gli altri hanno nella soddisfazione dei nostri bisogni¹⁸. In una cultura di questo tipo sembra che l'unica motivazione capace di attivare gli studenti sia l'interesse personale e l'utile che ne può derivare. Le persone, però, non agiscono solo per ragioni di tipo utilitaristico ed estrinseco, impegnandosi soltanto per ciò che è ricompensato (generalmente, misurando l'intensità dell'impegno sulla base dell'entità della ricompensa), ma lo fanno, e molto di più, senza calcoli utilitaristici, per ciò che è sentito, in sé, come una ricompensa, perché è avvertito come molto importante, ricco di senso per la propria vita, appagante.

Chiara Lubich ci ricorda che l'educatore ha questa grande missione, aiutare le giovani generazioni a non perdere di vista ciò che è indispensabile. Perché “non di solo pane vivrà l'uomo” (Mt 4, 4). “I giovani vogliono realizzarsi, certamente, ma nel modo migliore e sentono l'esigenza di crescere e moltiplicarsi per offrir soluzioni evangeliche ai problemi attuali ed aprire un futuro a chi ha perso la speranza”¹⁹.

Questo le consente di rivolgersi ai giovani con un messaggio forte, con una richiesta esigente, perché sa che nel loro cuore coltivano la disponibilità al cambiamento del mondo, alla costruzione di un mondo migliore:

Vi dico la verità, che non posso non avere speranza.

Vogliono i giovani salvare i valori essenziali della vita, la dignità dell'uomo, la pace, la natura?

Sia ringraziato Dio! Se è così sono sulla buona strada.

¹⁷ Francesco, *Evangelii Gaudium*, n. 53.

¹⁸ Cf. Zygmunt Bauman, *Homo consumens* (Trento: Erickson, 2007); Zygmunt Bauman, *Capitalismo parassitario* (Bari: Laterza, 2009); COM, *Insegnare ad apprendere. Verso la società conoscitiva* (Bruxelles: CECA-CE-CEEA, 1995); Jacques Delors, *Learning: the treasure within* (Paris: UNESCO, 1996).

¹⁹ Lubich, *Le vie dell'unità*.

È quella dei giovani quasi una nuova civiltà unitaria che va formandosi, per lo più inconsapevolmente per la forza stessa delle cose?

Sia ringraziato Dio!

Anche se non si può non constatare l'ambiguità che c'è sotto tutti questi fenomeni, dobbiamo affermare di vedere qui il terreno umano che può rendere possibile domani l'unità del mondo. Basta, con l'aiuto di Dio, mettere tutte le nostre forze per orientare le nuove tendenze dei giovani al bene²⁰.

Rispetto alla cultura dell'individualismo competitivo, che è poi, come ricorda Papa Francesco, una 'cultura dello scarto' che mina la nostra umanità, ecco il compito degli educatori, degli insegnanti: essere esigenti, proporre ai giovani non piccoli orizzonti mercantili, ma un grande orizzonte di significato, assumersi la responsabilità di indicare, in forma credibile, una strada diversa, una motivazione nuova. Significa avere il coraggio di andare contro corrente.

Non è un caso che oggi un numero sempre maggiore di insegnanti che aderiscono al Movimento dei Focolari mostri un particolare interesse per un approccio pedagogico che mira alla formazione al bene comune attraverso l'insegnamento curricolare e prospetta agli studenti la possibilità di impegnarsi in progetti di intervento sulla realtà, in risposta ai tanti bisogni che l'ambiente di vita presenta. Tale approccio è conosciuto soprattutto con l'espressione inglese di *Service-Learning* o con quella spagnola di *Aprendizaje y Servicio Solidario*²¹.

Il servizio è un'esperienza solidale che implica la nascita di un legame, di un vincolo che richiama alla responsabilità diretta, che implica una vera comprensione di quello di cui l'altro ha realmente bisogno e non di proiettare su di lui i nostri sogni e le nostre aspettative. Un servizio solidale che risponde ai veri bisogni altrui genera sempre una qualche struttura di reciprocità, dove chi dona riceve sempre dal 'destinatario' qualche cosa per sé e per il proprio apprendimento. Si evita così il rischio di una relazione di assistenzialismo e si entra in una dinamica di mutua promozione²².

²⁰ Ibidem.

²¹ Il *Service-Learning* o Apprendimento-Servizio è un approccio che si caratterizza per la promozione di attività di servizio verso la propria comunità, collegato all'apprendimento curricolare [Cf. Nieves Tapia, *Educazione e solidarietà* (Roma: Città Nuova, 2006); *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*, ed. Italo Fiorin (Milano: Mondadori, 2017)].

²² Carina Rossa, "Apprendere è servire", in: *Essere educatori. Coraggio di una presenza*, ed. Michele De Beni (Roma: Città Nuova, 2013), 130.

Il riferimento costante a Gesù Maestro consente a Lubich di illuminare il compito educativo, aiutando a dare più ricco significato ad alcune parole-chiave del discorso pedagogico: *persona, comunità, fraternità*. Nella sua visione fondamentale è il riferimento alla persona umana, vero cuore della relazione didattica, per la quale propone come paradigma interpretativo la Trinità (la relazione è triadica, Gesù sta in mezzo). E la comunità inizia dalla relazione fraterna tra le persone. Non si tratta, però, di coltivare una visione intimistica della comunità, ma piuttosto di intendere la comunità caratterizzata dalla fraternità come il luogo educativo che apre alla responsabilità verso gli altri e verso la società.

In ambito pedagogico la fraternità costituisce l'elemento-base dell'educazione alla cittadinanza e al bene comune, oggi quanto mai urgente e necessaria. Nel processo di mondializzazione in atto, il pensiero di Chiara sulla fraternità orientata a educarsi a sapersi relazionare fraternamente – nell'unità-distinzione – sia nel micro come nel macro-sociale: fra persone, comunità, popoli, etnie, nazioni, stati, religioni, istituzioni²³.

La fraternità apre gli occhi e il cuore a dimensioni sempre più grandi, ed è la radice da cui scaturisce l'impegno verso il miglioramento della realtà, l'edificazione di un mondo migliore, l'impegno e la responsabilità che danno vita ad una cittadinanza attiva. Spesso Papa Francesco richiama l'importanza di una Chiesa non rinchiusa nello stretto recinto delle sue sicurezze, ma 'in uscita', verso le periferie del mondo, per essere vicina agli uomini del nostro tempo, soprattutto ai più poveri e più fragili; educare non è fare accademia, osservare il mondo da un balcone, ma è comprometersi con la realtà.

Conclusioni

L'intento di questo contributo era di evidenziare alcuni tratti della visione educativa di Chiara Lubich capaci di influenzare la didattica, fornendo così elementi di riflessione e linee di impegno a quanti operano con responsabilità nel campo dell'educazione scolastica.

Abbiamo visto come, per Chiara Lubich, la relazione tra le persone, all'insegna dell'amore reciproco, costituisca il cuore del rapporto didattico tra insegnanti e alunni. Come la fraternità sia il valore fondante la comunità

²³ Zani, *Lubich*, 32.

professionale ed educativa. Come educare attraverso l'istruzione si configura come una forma di accompagnamento verso il futuro, invitando alla responsabilità verso il bene comune.

Il profilo dell'insegnante che emerge dall'ascolto della lezione di Chiara Lubich è tratteggiato sul modello dell'unico vero Maestro, Gesù, modello di autorevolezza priva di autoritarismo, di fraternità priva di sentimentalismo, di accettazione incondizionata anche dei più poveri e fragili – priva di assistenzialismo –, di dedizione totale.

Bibliografia

- Bauman, Zygmunt. *Capitalismo parassitario*. Bari: Laterza, 2009.
- Bauman, Zygmunt. *Homo consumens*. Trento: Erickson, 2007.
- Bettelheim, Bruno. *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. New York: Knopf, 1976.
- Callebaut, Bernhard. *La nascita dei focolari. Storia e sociologia di un carisma*. Roma: Città Nuova, 2017.
- COM. *Insegnare ad apprendere. Verso la società conoscitiva*. Bruxelles: CECA-CE-CEEA, 1995.
- De Beni, Michele. "Una maestra speciale nel ricordo dei suoi primi alunni". In: *Essere educatori. Coraggio di una presenza*, ed. Michele De Beni, 28–31. Roma: Città Nuova, 2013.
- Delors, Jacques. *Learning: the treasure within*. Paris: UNESCO, 1996.
- Fiorin, Italo. *La sfida dell'insegnamento*. Milano: Mondadori, 2017.
- Lubich, Chiara. *Gesù Maestro*. Discorso tenuto a Loppiano il 17 febbraio 1971. Rocca di Papa: Archivio Centro Chiara Lubich, Movimento dei Focolari.
- Lubich, Chiara. "Il carisma dell'unità e la pedagogia. Estratto della lezione svolta, il 10 novembre 2000, presso la Catholic University of America di Washington, in occasione del conferimento del dottorato *honoris causa* in pedagogia". In: Chiara Lubich, *La Dottrina spirituale*, 265–272. Milano: Mondadori, 2001.
- Lubich, Chiara. *Le vie dell'unità*. Messaggio al GEN-Fest, Roma, 29 marzo 1985. Rocca di Papa: Archivio Centro Chiara Lubich, Movimento dei Focolari.
- Maritain, Jacques. *L'educazione al bivio*. Brescia: La Scuola, 1987.
- Maslow, Abraham. *Motivation and Personality*. New York: Harper Collins, 1970.
- Morin, Edgar. *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina, 2000.
- Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*, ed. Italo Fiorin. Milano: Mondadori, 2017.
- Francesco. *Evangelii Gaudium*. Libreria Città del Vaticano, 2013.

- Rossa, Carina. “Apprendere è servire”. In: *Essere educatori. Coraggio di una presenza*, ed. Michele De Beni, 128–134. Roma: Città Nuova, 2013.
- Sergiovanni, Thomas J. *Costruire comunità nella scuola*. Roma: LAS, 2000.
- Sorgi, Tommaso. *Costruire il sociale*. Roma: Città Nuova, 1982.
- Tapia, Nieves. *Educazione e solidarietà*. Roma: Città Nuova, 2006.
- Zani, A. Vincenzo. *Lubich. Educazione come vita*. Brescia: La Scuola, 2010.