

*Monika Scheidler**

ORCID: 0000-0003-4722-5541

Dresda, Germania

Aspetti fondamentali di una pedagogia dalla prospettiva della spiritualità dell'unità – partendo dall'esperienza mistica di Chiara Lubich

Fundamental Aspects of Education in the Light of the Spirituality of Unity – considering the Mystical Experience of Chiara Lubich

Summary: This contribution identifies and exemplifies the specific resources of inspiration and motivation that educators who live the spirituality of unity can exploit for their commitments in the field of education; that is, to create pedagogical relational spaces in particular.

Keywords: educational anthropology; theological anthropology; educational relations; trinitarian relations; mystical experience of Chiara Lubich.

* Monika Scheidler, professore di Pedagogia della religione, catechetica e teologia pastorale all'Istituto di Teologia Cattolica dell'Università di Dresda, Germania. Indirizzo: Technische Universität Dresden, Institut für Katholische Theologie, 01062 Dresden; mail: Monika.Scheidler@tu-dresden.de.

Sommario: Questo contributo identifica ed esemplifica le risorse specifiche d'ispirazione e di motivazione che gli educatori che vivono la spiritualità dell'unità possono sfruttare nel loro impegno nel campo dell'educazione – in particolare creando spazi relazionali pedagogici.

Parole chiave: antropologia educativa; antropologia teologica; relazioni educative; relazioni trinitarie; esperienza mistica di Chiara Lubich.

Adulti responsabili dell'educazione e formazione dei giovani in asili, scuole, università o nell'ambito extrascolastico, nella famiglia o in una comunità religiosa ecc., hanno il compito di trasmettere i contenuti fondamentali della cultura e delle scienze e di promuovere l'apprendimento sociale, che contribuisce allo sviluppo della capacità di autodeterminazione e co-determinazione, e della capacità di solidarietà¹.

A livello della prassi educativa sembra importante creare *spazi* nei quali si possano fare esperienze di apertura, di fiducia e di libertà in un rapporto di apprezzamento e stima. Tali spazi nascono in un ambiente di lavoro aperto e libero da pregiudizi e modi di vedere egoistici dove diventa possibile un comprendersi olistico mediante l'ascolto e la coscienza attiva dell'altro. In tal modo si favoriscono l'agire empatico – capace di andare al di là di se stessi – e la comprensione reciproca. Per la costruzione di questi spazi relazionali è condizione fondamentale che l'educatore possieda un minimo di fiducia, o meglio, la capacità di affrontare la propria vita con fiducia. Inoltre fra educatori e scolari, fra genitori e figli, fra educatori e genitori può sorgere un tipo di apprendimento comunitario, che va al di là della sola comunicazione del sapere, favorendo anche competenze personali e sociali. In sintesi, la creazione di spazi relazionali indirizzati alla comprensione reciproca fra i vari partecipanti è una caratteristica irrinunciabile della prassi educativa.

¹ Cf. Wolfgang Klafki, "Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik", in: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, ed. Wolfgang Klafki (Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1996), 256.

Le considerazioni di questo contributo si potrebbero perciò anche esplicitare sotto il termine-guida² “Pedagogia in Relazioni”³. Questo termine è stato scelto da pedagogisti nei paesi di lingua tedesca per lavorare a una pedagogia vista dalla prospettiva della spiritualità dell’unità; è infatti un termine aperto, che richiama da un lato le relazioni in orizzontale fra persone (bambini – educatori; studenti – insegnanti; insegnante – direttore scolastico) implicando le competenze delle scienze umane. Dall’altro il termine “Pedagogia in Relazioni” richiama – per le persone aperte alla dimensione trascendente della vita umana – le relazioni in verticale tra Dio e uomo, e perciò richiede competenze teologiche, in particolare della teologia pratica. Ogni agire pedagogico necessita della costruzione di spazi relazionali. Gli sforzi di una “Pedagogia in Relazioni” si concentrano appunto soprattutto sulla creazione di relazioni educative. Nella riflessione prassi-teoria-prassi si cerca poi di verificare se l’agire pedagogico da parte dei rispettivi attori contribuisce effettivamente allo sviluppo di una istituzione educativa ampiamente umana e di una società più giusta e pacifica.

Questo contributo si propone di individuare ed esemplificare le risorse specifiche di ispirazione e di motivazione che gli educatori che vivono la spiritualità del Movimento dei Focolari possono applicare nel creare spazi

² Il termine “linea-guida” è inteso nel senso di Friedrich W. Krohn come termine che serve da chiave e da guida [Cf. Friedrich W. Kron, *Grundwissen Didaktik* (München: Reinhardt, 2000), 102–193; Friedrich W. Kron, *Wissenschaftstheorie für Pädagogen* (München: Reinhardt, 1999), 43ss; Norbert Mette, Hermann Steinkamp, *Sozialwissenschaften und Praktische Theologie* (Düsseldorf: Patmos, 1983), 164–176].

³ Questo articolo è stato sviluppato sullo sfondo di un decennale processo di lavoro di un gruppo denominato “Pedagogia in Relazioni” nel quale educatori e insegnanti (di paesi di lingua tedesca) trovano ispirazioni e motivazioni per il loro agire professionale (in scuole, Università, e Istituti per l’educazione e istruzione extrascolastiche) attingendo alla spiritualità del Movimento dei Focolari. Dal 2009 in poi sono stati letti e meditati insieme passaggi centrali di scritti della fondatrice del Movimento, Chiara Lubich, nei quali descrive la sua esperienza mistica dell’estate 1949. Sono stati analizzati tre testi-chiave, conosciuti con i titoli “Il patto”, “Guardare tutti i fiori” e “Risurrezione di Roma”. La domanda che ha indirizzato il lavoro del gruppo è stata la ricerca del significato che questi testi racchiudono per l’agire in campo pedagogico. Passo dopo passo, si sono andate sviluppando le prime interpretazioni attraverso l’individuazione di parole-chiave e frasi pedagogicamente significative dei tre testi. Nell’incontro di lavoro del gennaio 2015 il gruppo ha elaborato un’analisi comparata di essi. Poiché nel gruppo sono presenti due persone che oltre alla specializzazione in scienze dell’educazione hanno particolari competenze in teologia cristiana (di denominazione cattolica), l’analisi ed interpretazione dei testi mistici di Lubich è stata elaborata non solo dalla prospettiva pedagogica, ma anche da quella teologica – in particolare dalla teologia pratica. Sulla base del lavoro del gruppo “Pedagogia in Relazioni” Monika Scheidler ha poi elaborato quest’articolo.

relazionali pedagogici. In primo luogo parlerò dei fondamenti antropologici degli spazi relazionali utilizzando una doppia prospettiva: dal punto di vista delle scienze dell'educazione e della teologia cristiana, aprendo così un doppio sguardo di analisi e riflessione sui testi che riportano l'esperienza mistica di Chiara Lubich. In secondo luogo saranno evidenziati aspetti fondamentali di una pedagogia nello spirito del Focolare, considerando i risultati dell'analisi dei seguenti testi: "Il patto"⁴, "Guardare tutti i fiori"⁵ e "Risurrezione di Roma"⁶. Nelle conclusioni focalizzerò i presupposti di una pedagogia ispirata all'esperienza mistica di Chiara Lubich. Espliciterò innanzitutto alcune conseguenze per un'ulteriore elaborazione di concetti pedagogici fondamentali fondati sulla spiritualità dell'unità, per quanto riguarda sia gli approcci teorici che vorrebbero corrispondere ad essa, sia progetti concreti del Movimento dei Focolari in campo educativo. Di seguito indicherò anche le prospettive per un futuro dialogo di questo tipo di pedagogia con teoria e prassi di altre correnti pedagogiche e i loro progetti educativi.

1. Fondamenti antropologici degli spazi relazionali pedagogici

A fondamento di una pedagogia che si propone di creare spazi relazionali che favoriscano lo sviluppo e l'apprendimento vi è la concezione dell'uomo quale soggetto libero, un uomo che ha in sé la capacità fondamentale di svilupparsi positivamente e di trasformare il suo ambiente rendendolo favorevole alla vita. Il compito dell'educatore consiste, in questa prospettiva, nell'accompagnare e promuovere adeguatamente i bambini e i giovani nel loro libero sviluppo⁷.

La concezione pedagogica dell'uomo come soggetto libero con le capacità sopra accennate è strettamente legata anche alla concezione biblica

⁴ Chiara Lubich, "Il Patto", in: *Il Patto del '49 nell'esperienza di Chiara Lubich. Percorsi interdisciplinari* (Roma: Citta Nuova, 2012), 16–23.

⁵ Chiara Lubich, "Guardare tutti i fiori", *Nuova Umanità* 104 (1996): 133–135.

⁶ Chiara Lubich, "Risurrezione di Roma", *Nuova Umanità* 102 (1995): 5–8.

⁷ Parliamo quindi non di un concetto dell'uomo (bambino/giovane) come di oggetto che l'educatore deve guidare e perfino assorbire [Cf. Reinhold Boschki, ed altri, "Grundoptionen der Religionspädagogik", in: *Religionspädagogische Grundoptionen: Elemente einer gelingenden Glaubenskommunikation*, ed. Reinhold Boschki, ed altri (Freiburg: Herder, 2008), 19–43; dalla prospettiva cristiana-spirituale: Lubich, "Risurrezione", 5–8 (vv. 22–29)].

dell'uomo "a immagine e somiglianza di Dio", concetto di antropologia teologica che porta con sé conseguenze sociali ed etiche⁸. Interessante è soprattutto il concetto di Dio Trinità (Padre – Figlio – Spirito Santo) e, legato ad esso, l'uomo quale "immagine" del Dio trinitario⁹: un Dio che è relazione in se stesso e che si è messo e si mette continuamente in relazione con noi uomini grazie alla sua incarnazione in Gesù. Tra le conseguenze etiche che questa visione teologica cristiana porta con sé, non ultime sono quelle in ambito pedagogico. Risorse d'ispirazione particolare, che con queste precisazioni di antropologia teologica si aprono alla comprensione dell'uomo, possono trovare risonanza nell'animo dell'educatore cristiano e generare riflessioni e conclusioni pedagogiche fondate anche teologicamente. E possono inoltre essere di aiuto nella prassi pedagogica come fonte di motivazione e orientamento.

Lo sguardo sulle situazioni di prassi pedagogica e l'interpretazione dei rapporti educativi dalla prospettiva della tradizione biblica-cristiana – soprattutto dall'angolazione di Dio trinità – contengono un notevole potenziale di speranza e fiducia. Allo stesso tempo questo modo di percepire cose e rapporti apre a nuove riflessioni. Tali aperture contribuiscono ad orientare in modo speciale la prassi pedagogica offrendo criteri per poter esaminare criticamente la realtà pedagogica attuale e – se necessario – cambiarla a poco a poco nell'orizzonte della grande prospettiva della "diversità in comunione" e dell' "unità nella diversità", legata con una concezione di Dio che è diversità e relationalità in quanto Padre, Figlio e Spirito Santo.

⁸ Anche pensatori (come Martin Buber), psicologi, educatori e insegnanti ebrei condividono questa comprensione. Nel concetto di uomo quale immagine e specchio di Dio, sono radicati non solo la convinzione della dignità inalienabile di ogni uomo – di qualsiasi provenienza e colore della pelle – ma anche dei diritti dell'uomo, anche se l'odierna proclamazione di questi diritti quasi non ne tiene conto. La concezione biblica dell'uomo quale immagine di Dio implica la conseguenza etica di valorizzare ogni persona (ogni bambino) in quanto immagine di Dio. Per l'agire etico questo significa intravedere un alto valore in ogni gesto che si rivolga con amore verso un'altra persona. L'amore all'uomo (amore del prossimo) viene compreso così come espressione dell'amore a Dio. E, nello stesso tempo, l'amore dato ad un bambino, può essere inteso quale segno dell'amore di Dio verso di lui.

⁹ Questo concetto è condiviso anche da scienziati dell'educazione e insegnanti cristiani di denominazione ortodossa [cf. Athanassios Stogianidis, *Leben und Denken: Bildungstheorien zwischen Theosis und Rechtfertigung. Eine Untersuchung zum Verhältnis von Evangelischer und Orthodoxer Religionspädagogik* (Münster: Lit, 2003), 27–54, 113–189; Ulf Liedke, "Inklusion in theologischer Perspektive", in: *Handbuch Inklusion in der Kirchengemeinde*, ed. Ralph Kunz (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2013), 31–52, soprattutto 33–35].

2. Aspetti fondamentali di una pedagogia che fa riferimento alla spiritualità dell'unità

La concezione dell'uomo quale immagine di Dio trinità va anche d'accordo con la fonte d'ispirazione e motivazione di una "Pedagogia in Relazioni", pedagogia nella linea della spiritualità del focolare, più precisamente l'esperienza mistica di Chiara Lubich e del Movimento dei Focolari nel 1949. Il centro di questa esperienza è la scoperta della grandezza dell'amore di Dio e la scoperta di una nuova qualità di accoglienza in Dio, che rafforza la fiducia e diventa fonte di forza e di motivazione anche in situazioni difficili¹⁰. Quest'esperienza fu decisiva per Chiara Lubich e il Movimento dei Focolari per la comprensione della vita umana e del mondo nei suoi vari ambiti d'azione¹¹.

2.1. Cambio di prospettiva

Gli scritti che descrivono l'esperienza di Chiara Lubich dell'accoglienza dall'amore di Dio come fonte di fiducia, come certezza di fede e del suo appassionato impegno per la costruzione del regno di Dio già in questo mondo, compiono un cambio di prospettiva sviluppando un originale modo di "vedere" la vita umana e la società. Dall'analisi di tre testi centrali¹² che descrivono l'esperienza mistica di Chiara infatti, si evince la rilevante importanza rivestita dal campo semantico delle parole "vedere – avvertire – guardare – avere lo sguardo su – modo di vedere – luce": "appariva «agli occhi dell'anima»"¹³; "ho avuto l'impressione di vedere"¹⁴, Dio "chiede a noi di guardare tutti i fiori"¹⁵, "Il guardare tutti i fiori è avere la visione di Gesù"¹⁶,

¹⁰ Cf. Lubich, "Il Patto", 16–18 (vv. 16–30); Lubich, "Risurrezione", 5–8 (vv. 7–82).

¹¹ Cf. Lubich, "Guardare", 133–135. In seguito sarà citato con i capoversi 925–951 pubblicato in: *Nuova Umanità*, 133–135 (1996/2) (questa versione in seguito sarà citata parallelamente secondo le pagine).

¹² Cf. Lubich, "Il Patto"; Lubich, "Guardare"; Lubich, "Risurrezione di Roma".

¹³ Lubich, "Il Patto", 18 (v. 28).

¹⁴ *Ibidem*, 19 (v. 33).

¹⁵ Lubich, "Guardare", 133 (v. 9); cf. 11 (v. 933).

¹⁶ *Ibidem*, 134 (v. 50); cf. 12 (v. 945).

“Egli guardava a tutta questa folla”¹⁷, “Guardava il mondo così come lo vedo io, ma non dubitava”¹⁸, “i miei occhi non sono più spenti, ma, attraverso la pupilla che è vuoto sull’anima, per il quale passa tutta la Luce che è di dentro (se lascio viver Dio in me), guardo al mondo e alle cose; però non più io guardo, è Cristo che guarda in me”¹⁹; Vedo “l’umanità con l’occhio di Dio”²⁰, e anche nell’altro c’è “l’occhio di Dio sull’umanità”²¹.

Una parola chiave nei testi centrali dell’esperienza mistica di Chiara Lubich, legata alla prospettiva del campo semantico “percepire – modo di vedere”, è la parola “Luce”. La realtà relazionale umana e le strutture stesse della società, in quel periodo di esperienza mistica, le sono apparse in un nuovo cambio di prospettiva, cioè ‘viste’ dal punto di vista di Dio uno e trino. E non trova parole migliori per esprimere questa realtà se non traendole dal linguaggio della percezione visiva: luce che illuminava le interazioni interpersonali come anche le relazioni sociali.

Chiara Lubich afferma che “Dio poteva illuminarla”, o meglio, che poteva “illuminare l’Anima”²² per far scomparire le “tenebre”, e appariva “tutta la Luce”²³. Descrive come gli “occhi” di tanti uomini rimangono “spenti” perché “l’anima era oscura”²⁴. E spiega che invece: “Mi faccio un tutt’uno con la Trinità che riposa nell’anima mia, illuminandola d’eterna Luce e riempiendola di tutto il Cielo popolato di santi [...] che [...] possono trovarsi raccolti tutti con i Tre in unità d’amore nel mio piccolo essere”²⁵. E continua, (come già citato sopra): “i miei occhi non sono più spenti”, “perché guardo al mondo”, “attraverso la pupilla che è vuoto sull’anima, per la quale passa tutta la Luce”²⁶.

¹⁷ Lubich, “Risurrezione”, 5 (v. 16).

¹⁸ Ibidem, 6 (v. 32).

¹⁹ Ibidem, 6 (v. 49–52).

²⁰ Ibidem, 6 (v. 62).

²¹ Ibidem, 7 (vv. 69s).

²² Lubich, “Il Patto”, 20 (vv. 35s).

²³ Lubich, “Guardare”, 134 (vv. 44–52); cf. 12 (vv. 942 e 945).

²⁴ Lubich, “Risurrezione”, 5 (v. 23).

²⁵ Ibidem, 6 (vv. 41–45).

²⁶ Ibidem (vv. 49–51). Nell’immagine della “pupilla” la Lubich parla della luce speciale, che mediante l’incarnazione di Dio in Gesù Cristo, la sua vita e la sua opera in Palestina, mediante la sua sofferenza e morte sulla croce, la sua risurrezione da parte di Dio illumina la vita umana: libera la realtà umana dalle catene della morte mediante la passione di Gesù fino all’abbandono sulla croce e la sua discesa nel regno della morte con la prospettiva della redenzione e la riconciliazione di tutti in Dio.

Lubich descrive l'effetto di questo cambiamento di prospettiva come passaggio da una visione umana sul mondo a una visione dei rapporti umani, delle interazioni sociali e delle strutture sociali 'da Dio uno e trino': "Vedo e scopro la mia stessa Luce negli altri", "lasciando vivere Dio in me e lasciandoLo amarSi nei fratelli" [...] "molti occhi s'illuminerebbero della sua Luce"²⁷ così da "traboccarLo sugli altri"²⁸. Se sempre di più gli uomini realizzeranno questo cambio di prospettiva "allora tutto si rivoluziona: politica ed arte, scuola e religione, vita privata e divertimento. Tutto"²⁹.

Questa prospettiva specifica dal punto di vista del Dio trinitario – che appartiene alla storia della rivelazione di Dio nella tradizione biblica-cristiana nella quale si situa l'esperienza mistica di Chiara Lubich – è una caratteristica strutturale dei testi in esame. È tutt'altro che un modo pragmatico-superficiale di considerare i rapporti nella vita del nostro mondo. Piuttosto si cerca di guardare anche alle situazioni pedagogiche partendo da un meta-livello riuscendo a distanziarsene. Ciò rende possibile una riflessione critica circa i contesti e le azioni relazionali guardandoli dall'ottica della relazionalità di Dio trinità. Con Paul Ricoeur si potrebbe dire che questo cambiamento di prospettiva porta da un lato ad un trasferimento ermeneutico della relazionalità trinitaria di Dio a fenomeni sociali e dall'altro all'interpretazione profonda di situazioni sociali e pedagogiche³⁰ in analogia al modello relazionale della forma di vita trinitaria in Dio.

2.2. Relazioni umane in rapporto alla forma di vita relazionale di Dio

Un'altra nota caratteristica dei tre testi di base si trova nella comprensione sopra accennata dell'esistenza umana in analogia all'essere relazionale di Dio trinitario. Lo dimostra la descrizione dell'uomo quale "immagine di Dio" (Gen 1, 26; 5, 1; 9, 6; Ps 8, 5–7) che è considerata nella teologia biblica-cristiana la dichiarazione decisiva sull'uomo³¹. La prospettiva tipicamente cristiana dimostra chiaramente che "l'essere a immagine di Dio" deve

²⁷ Lubich, "Risurrezione", 7 (v. 63).

²⁸ Ibidem, 7 (v. 88).

²⁹ Ibidem, 8 (v. 103).

³⁰ Cf. Paul Ricoeur, *Verstehende Soziologie. Grundzüge und Entwicklungstendenzen*, ed. Walter L. Bühl (München: Nymphenburger Verlagshaus, 1972), 292.

³¹ Cf. Wilfried Härle, *Dogmatik* (Berlin: Walter de Gruyter, 2012), 444.

essere pensato in analogia “all’essere trinitario di Dio”³². L’*“imago Dei”* si comprende così come *“imago Trinitatis”*³³. Questa similitudine dell’uomo con Dio trinitario è fondata nel rapporto d’amore di Dio con l’uomo e certamente non si basa su determinate caratteristiche dell’uomo stesso. “Il Dio trinitario ha creato l’uomo come il suo interlocutore e l’ha *destinato* ad esistere in analogia con lui. Per questo l’uomo è l’immagine del Dio trinitario”³⁴.

Chiara Lubich nella descrizione della sua esperienza mistica parla della concezione dell’uomo, della realtà relazionale e delle strutture sociali in analogia con Dio: “Essere-in-relazione-in-se-stesso” e “entrare-in-relazione-con-il-mondo”.

Nel primo degli scritti esaminati Lubich descrive come, affascinata dall’amore di Dio e dalla sua accoglienza, accanto e con Gesù quale suo fratello, si trova a chiamare coscientemente Dio con la parola “Padre”³⁵.

Nel secondo testo racconta: “Dio che è in me, che ha plasmato la mia anima, che vi riposa in Trinità, è anche nel cuore dei fratelli [...] E come Lo amo in me, raccogliendomi in esso – quando sono sola – Lo amo nel fratello quando egli è presso di me”³⁶. Questa è la forma della

comunicazione fra Dio in me e Dio nei fratelli. E se i due Cieli si incontrano ivi è un’unica Trinità, ove i due stanno come Padre e Figlio e tra essi è lo Spirito Santo. Occorre sì sempre raccogliersi anche in presenza del fratello [...] bensì raccogliendolo nel proprio Cielo e raccogliendo sé nel suo Cielo. E, giacché questa Trinità è in corpi umani, ivi è Gesù: l’Uomo-Dio. E fra i due è l’unità ove si è uno, ma non si è soli. E qui è il miracolo della Trinità e la bellezza di Dio [...] ché è Amore³⁷.

Nel terzo testo, riguardo alla preghiera di Gesù, Lubich dice similmente: “riguardava pregando di notte il Cielo lassù ed il Cielo dentro di Sé,

³² Liedke, „Inklusion“, 34.

³³ Ibidem.

³⁴ Ibidem – Nell’antropologia recente di matrice cristiana soprattutto in Dietrich Bonhoeffer, Karl Barth, Leonardo Boff, Klaus Hemmerle, Gisbert Greshake, Jürgen Moltmann e Christoph Schwöbel si parla in favore di una comprensione trinitaria dell’essere dell’uomo ad immagine di Dio.

³⁵ Cf. Lubich, “Il Patto”, 18 (vv. 26s).

³⁶ Cf. Lubich, “Guardare”, 133 (vv. 11s).

³⁷ Ibidem, 133–134 (vv. 11–34); cf. 11 (vv. 937s).

dove la Trinità viveva”³⁸. E similmente descrive il suo sforzo: “Mi faccio un tutt’uno con la Trinità che riposa nell’anima mia, illuminandola d’eterna Luce e riempiendola di tutto il Cielo [...] e prendo contatto col Fuoco che, invadendo tutta l’umanità mia donatami da Dio, mi fa altro Cristo, altro uomo-Dio per partecipazione, cosicché il mio umano si fonde col divino ed i miei occhi non sono più spenti”³⁹. Invece “passa tutta la Luce che è di dentro ... se lascio viver Dio in me”⁴⁰. Perché così, dice Lubich:

Vedo e scopro la mia stessa Luce negli altri, la Realtà vera di me, il mio vero io (= Gesù) negli altri. [...] Così compongo (con gli altri) una cellula viva e completa del Mistico Corpo di Cristo, cellula viva, focolare di Dio, che possiede il Fuoco da comunicare e con esso la Luce. È Dio che di due fa uno, ponendosi a terzo, come relazione di essi: Gesù fra noi. [...] Allora veramente Cristo intero rivive in ambedue ed in ciascuno e fra noi. Egli, uomo-Dio, con le manifestazioni più svariate umane intrise di divino [...], se lasciamo vivere Dio in noi⁴¹.

La vita relazionale di Dio trinitario, secondo la percezione di Lubich, si proietta nei rapporti interpersonali creando la comunità cristiana. E lo esplicita con riferimenti (ecclesiologici) alla Chiesa come “Corpo di Cristo con tante membra” mettendo in luce la trasformazione cristologica della concezione di un Dio che accompagna il suo popolo attraverso la storia facendosi vicino in Gesù, dove gli uomini vivono assieme, l’uno per l’altro e per tutti nel suo spirito (Cf. *Mt* 18, 20).

In questa concezione di antropologia teologica gli uomini sono chiamati a ripetere nei loro rapporti umani e nelle strutture della società la ricchezza dei rapporti trinitari di Dio. Alla luce della realtà relazionale del Dio trinitario sulla traccia dell’esperienza mistica di Chiara Lubich, l’interpretazione dei rapporti educativi riceve un notevole potenziale d’ispirazione e di motivazione per la prassi pedagogica. Questo modo di guardare alle relazioni educative apre dapprima lo sguardo su ciò che nel futuro Dio può rendere possibile e nella prassi presente contribuisce all’orientamento di interazioni pedagogiche. Dall’analisi e interpretazione delle relazioni educative che hanno come modello la dinamica e il modo di vivere trinitario di Dio, si possono evincere i criteri per valutare gli spazi relazionali pedagogici e sti-

³⁸ Lubich, “Risurrezione”, 6 (vv. 34s).

³⁹ *Ibidem* (vv. 46–49).

⁴⁰ *Ibidem* (v. 51).

⁴¹ *Ibidem*, 6–7 (vv. 63–106).

molare cambiamenti nell'agire educativo affinché corrispondano sempre più al modello trinitario di una diversità in comunione.

2.3. Dinamica di ispirazione, di motivazione e d'impegno

Analizzando i tre testi scelti per questo studio sulla sua esperienza mistica si evidenzia una dinamica specifica della mistica di Chiara Lubich:

1. Un movimento interno con *una tensione interna verso una conferma* che l'esperienza dell'essere accolti nell'amore di Dio è vera⁴².
2. Un primo movimento verso l'esterno (a) per *cogliere* la realtà umana relazionale dalla prospettiva del Dio trinitario e (b) per l'interpretazione delle realtà umana relazionale in analogia al modo di vivere trinitario di Dio.
3. Un secondo movimento all'esterno (a) per *interagire* con altre persone e (b) interpretare questa interazione alla luce della relazionalità trinitaria di Dio.
4. Un ulteriore movimento all'esterno per una (nuova) configurazione non solo delle interazioni interpersonali, ma anche delle *strutture sociali* in corrispondenza alla forma di vita relazionale di Dio trinitario.
5. Un entrare definitivo della realtà relazionale umana e delle strutture sociali nel senso del loro essere "*imago trinitatis*" (come immagine della relazionalità del Dio trinitario) nel compimento realizzato da Dio negli ultimi tempi (del regno di Dio).

Trasferendo questi cinque passi dinamici dell'esperienza mistica di Lubich all'esperienza di persone che lavorano nell'ambito pedagogico, ciò può significare che:

- Gli educatori hanno bisogno di momenti di raccoglimento interiore, nel senso menzionato, cioè momenti in cui ci si ritrova con se stessi. Esperienze di questo tipo si rivelano quali fonti importanti di forza anche in momenti di difficoltà nel lavoro professionale, e favoriscono la confidenza e la fiducia che la vita e l'impegno pedagogico potranno riuscire. Rinforzano inoltre la capacità di aprirsi e di impegnarsi in relazioni pedagogiche, di adempiere i compiti affidati, di

⁴² Questo movimento all'interno per raccogliersi, da parte di Chiara Lubich e i Focolari, va fino all'abitarsi (dimorarsi) nella realtà del Dio trinitario e cercare sempre di nuovo di guardare agli uomini e al mondo dalla prospettiva di questo Dio.

avere fiducia, e anche di lasciar liberi di andare quando le persone – giovani o adulti – (nel migliore dei casi) hanno ottenuto la necessaria competenza in materia, la competenza personale e sociale per saper condurre in modo autonomo la loro vita. Educatori che hanno accesso a delle buone risorse spirituali per adempiere le esigenze professionali possono usufruire delle strategie di natura spirituale per gestire i pesi della loro professione. Il sostegno trans-sociale (nel contatto con il soprannaturale) diventa importante. Persone di fede possono sperimentare che la preghiera, la loro fiducia in Dio e la certezza della loro fede contribuiscono a rinforzare la fiducia in se stessi, la forza interiore e la resilienza. Inoltre non è da sottovalutare l'importanza del sostegno sociale da parte dei colleghi animati da simili fonti d'ispirazione e di forza.

- Gli educatori hanno bisogno di periodi nei quali prendere distanza per un'auto riflessione. La percezione dalla prospettiva di Dio della realtà relazionale in campo pedagogico, e la riflessione sull'attuale situazione nella prassi e nella costellazione delle relazioni possono essere strumento di riflessione critica circa la prassi pedagogica, appunto con l'aiuto del modello della forma di vita trinitaria di Dio.
- A partire dalla costante riflessione sulla propria prassi professionale e dal ricorso a risorse di ispirazione e di motivazione gli educatori possono cercare non solo di comprendere e interpretare le proprie interazioni pedagogiche nell'orizzonte della realtà relazionale trinitaria di Dio, ma anche di modificarle e impostarle secondo questo modello.
- Se più educatori attingono forza da buone sorgenti d'ispirazione e riflettono professionalmente sulla loro prassi educativa, essi possono perfino trasformare criticamente e costruttivamente e in collaborazione con altri partner strategicamente scelti, le strutture scolastiche e educative della società, affinché pian piano esse rispecchino in qualche modo la vita relazionale del Dio trinitario.
- Per gli educatori che trovano le loro ispirazioni e motivazioni nella tradizione biblica-cristiana, la fede può infine sgravarli dall'impresione di dover assolvere tutti i loro impegni pedagogici da soli con gli sforzi loro propri, perché possono sperare che Dio sostiene il loro impegno e lo porta a compimento.

Possiamo constatare che la percezione e l'interpretazione delle svariate situazioni educative dal punto di vista del modello di vita del Dio trinitario sprigiona un grande potenziale, la forza in una visione ('dall'alto' direbbe

Chiara Lubich) e un forte orientamento, mobilitando fiducia e libertà. Questo cambiamento di prospettiva offre categorie e criteri alla riflessione, alla verifica e, se necessario, alla trasformazione di spazi relazionali e di forme di prassi pedagogiche esistenti, nell'orizzonte di un'educazione alla "diversità in comunione" e all'"unità nella diversità", collegata al modello della vita relazionale del Dio trinitario.

3. Conclusioni sui presupposti di una pedagogia che s'ispira alla spiritualità dell'unità

Nella "Pedagogia in Relazioni", brevemente presentata, che s'ispira alla spiritualità del focolare si intravede la caratteristica di un doppio orientamento antropologico.

Primo orientamento: in ogni discorso pedagogico è necessario chiarire la propria visione, le questioni fondamentali di antropologia pedagogica e spiegare quale concetto di bambino sta alla base della rispettiva teoria che sostiene la prassi educativa.

Il bambino è visto come un essere indifeso, dipendente, bisognoso di essere guidato, e solo mediante l'educazione può divenire un uomo completo? Oppure il bambino è visto come un soggetto essenzialmente autonomo, libero, potenzialmente competente ma anche bisognoso di aiuto e di accompagnamento, per essere costruttore attivo del suo sviluppo? Secondo la risposta a queste domande sul concetto del bambino e dell'uomo ... l'educazione riceverà un volto teorico e pratico completamente diverso⁴³.

Pertanto quando nella prassi educativa o nel discorso scientifico si parla di educazione, bisogna prima di tutto chiarire a quale di queste due domande con orientamenti opposti ci si riferisce. Poi sarebbe da valutare criticamente il concetto di uomo che si è scelto o presupposto.

Secondo orientamento: concerne l'aspetto spirituale e i fondamenti di un'antropologia teologica⁴⁴ che è necessario rendere trasparenti e chiari nel dialogo con i colleghi che ne fossero interessati. Alla base dell'antropologia teologica che trova fondamento nella tradizione biblica-cristiana vi è una

⁴³ Boschki, "Grundoptionen", 21s.

⁴⁴ Cf. *Ibidem*, 21.

concezione dell'uomo che ritroviamo anche nei testi sull'esperienza mistica di Chiara Lubich. L'agire educativo – ispirato all'uomo in quanto uomo-re-lazione, icona della Trinità⁴⁵, che ha come modello la dinamica relazionale trinitaria descritta nei testi esaminati – è guidato essenzialmente dal sostegno che l'educatore riceve dentro di sé e dal quale dipende l'atteggiamento alla base del suo agire, del suo comportarsi.

Chi comprende la persona nella sua fondamentale immediatezza davanti a Dio, può essere certo della sua potenzialità ad entrare in rapporto con Dio, anche se il bambino, il giovane o l'adulto, non è stato socializzato religiosamente o non ha trovato per qualsiasi ragione un suo legame con Dio⁴⁶.

Una conseguenza di questo fondamento nell'antropologia teologica è la possibilità del rapporto con Dio e l'apertura a Lui come dato di fatto per l'uomo⁴⁷. E coloro che lo desiderano possono anche essere sostenuti da altri educatori per dischiudere le fonti nascoste del proprio rapporto con Dio.

Nel dialogo con i colleghi interessati può essere importante spiegare che la visione pedagogica di colui che trova il suo fondamento nella spiritualità dell'unità, si configura dentro l'orizzonte di un'antropologia che parte da una comprensione di Dio come relazione trinitaria. Anche nel dialogo con i pedagogisti interessati alla pedagogia 'focolarina', pare necessario chiarire che questo modo di pensare e agire pedagogico è radicato in una teologia trinitaria da cui deriva una particolare antropologia che porta con sé determinate implicazioni etiche⁴⁸. Una volta assicurato questo – cioè nominare apertamente le risorse specifiche d'ispirazione e di motivazione fondate nell'antropologia teologica-cristiana, sulla quale è basata anche l'esperienza mistica di Chiara Lubich – sarà più facile mostrare il legame di quest'esperienza con le riflessioni di tipo "scientifico" nelle scienze dell'educazione, e anche spiegare le relazioni di quest'esperienza mistica con le relative fonti cristiane e la riflessione teologica.

Su questo sfondo dalla lettura e analisi dei testi di Lubich come fonte di ispirazione, sarà possibile comprendere le molteplici situazioni di prassi

⁴⁵ Cf. Chiara Lubich, "Lezione per la laurea *honoris causa* in pedagogia, Washington, 10 novembre 2000", *Nuova Umanità* 135/136 (2001): 341–352.

⁴⁶ Cf. Boschki, "Grundoptionen", 21.

⁴⁷ Cf. *Ibidem*.

⁴⁸ Hans Schalk e il gruppo di studio Pedagogia in Relazioni, "Pädagogische Beziehungen", *Charismen* 2/24 (2012): 8.

pedagogica vissute a vari livelli d'interpretazione: (a) l'interpretazione di situazioni pedagogiche nell'orizzonte dell'antropologia pedagogica, (b1) l'interpretazione di situazioni pedagogiche nell'orizzonte dell'antropologia teologica, (b2) l'interpretazione di situazioni pedagogiche nell'orizzonte del concetto dell'uomo e delle relazioni interpersonali come immagine della vita trinitaria di Dio e (b3) l'interpretazione di situazioni pedagogiche nell'orizzonte specifico dell'esperienza mistica di Chiara Lubich e (legata a questo) di un'antropologia sul fondamento della teologia trinitaria.

Inoltre nel dialogo tra pedagogisti che s'ispirano alla spiritualità dell'unità ed esperti delle scienze dell'educazione che rappresentano impostazioni differenti, è fondamentale guardare non solo alle opzioni convergenti⁴⁹, ma stimare anche valori e metodi di altre impostazioni, che probabilmente propongono altri elementi importanti convergenti con la tradizione biblica-cristiana, ma eventualmente sfuggiti o dimenticati nel lavoro di pedagogisti del Movimento, in modo che anch'essi possano ulteriormente progredire. Allo stesso tempo la valorizzazione e l'analisi di altre impostazioni pedagogiche stimolano a esaminare in modo critico gli approcci sullo sfondo dei criteri della tradizione biblica-cristiana e in modo speciale del modello relazionale del Dio trinitario.

Nelle ultime battute di questo contributo vorrei ancora porre l'attenzione su quello che è emerso dall'analisi e interpretazione dei tre testi scelti. Questo lavoro sui testi ha portato all'elaborazione di alcune linee guida per una "Pedagogia in Relazioni" che s'ispira all'esperienza mistica di Chiara Lubich e con ciò al fondamento della spiritualità dell'unità: in riferimento innanzitutto agli obiettivi di una "Pedagogia in relazioni", e più precisamente di una pedagogia della "diversità in Unità" e della "comunione nella diversità", a cui possono aspirare tutti quanti desiderano essere buoni educatori, insegnanti e studenti; e in riferimento anche alle ispirazioni profonde e le motivazioni forti per aspirare a questi obiettivi.

Nell'agire educativo quotidiano non è sempre facile perseguire gli obiettivi di una "Pedagogia in Relazioni", della "diversità in Unità" e della "comunione nella diversità". I testi sull'esperienza mistica di Lubich – e non per ultimi – rappresentano anche delle risorse d'ispirazione e delle motivazioni tipiche di una "pedagogia focolarina". Poiché gli obiettivi sono abbastanza alti e perciò difficili da perseguire, necessitano spazi di relazione nei quali si condividano non solo difficoltà e fallimenti, ma si raccontino anche esperien-

⁴⁹ Cf. Mette, Steinkamp, *Sozialwissenschaften*, 164–176, soprattutto 168ss.

ze e risultati positivi e in più si attinga sempre di nuovo alle ispirazioni profonde e motivazioni forti della spiritualità dell'unità. Questi spazi relazionali conseguentemente richiedono l'orientamento all'intesa, alla condivisione e al dono reciproco, in analogia con la dinamica di vita trinitaria, in forza della quale si potrà andare avanti anche quando sorgeranno delle difficoltà e resistenze inevitabili.

Questa dinamica all'interno di spazi relazionali pedagogici potrebbe ulteriormente diffondersi – nella collaborazione con partner strategici, che s'impegnano per opzioni convergenti (come l'inclusione o l'educazione alla pace) – e potrebbe inoltre trasformare gradualmente anche le strutture sociali dell'educazione e dell'istruzione pubblica nello spirito di una pedagogia della “diversità in unità” e della “comunione nella diversità”.

*Traduzione dalla lingua tedesca:
Monika-Maria Wolff e Luisa Sello*

Bibliografia

- Boschki, Reinhold, ed altri. “Grundoptionen der Religionspädagogik”. In: *Religionspädagogische Grundoptionen: Elemente einer gelingenden Glaubenskommunikation*, ed. Reinhold Boschki, ed altri, 19–43. Freiburg: Verlag Herder, 2008.
- Härle, Wilfried. *Dogmatik*. Berlin: Walter de Gruyter, 2012.
- Liedke, Ulf. “Inklusion in theologischer Perspektive”. In: *Handbuch Inklusion in der Kirchengemeinde*, ed. Kunz Ralph, 31–52. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2013.
- Lubich, Chiara. “Guardare tutti i fiori”. *Nuova Umanità* 104 (1996): 133–135.
- Lubich, Chiara. “Il Patto”. In: *Il Patto del '49 nell'esperienza di Chiara Lubich. Percorsi interdisciplinari*, 16–18. Roma: Città Nuova, 2012.
- Lubich, Chiara. “Risurrezione di Roma”. *Nuova Umanità* 102 (1995/6): 5–8.
- Lubich, Chiara. “Lezione per la laurea *honoris causa* in pedagogia, Washington, 10 novembre 2000”. *Nuova Umanità* 135/136 (2001): 341–352.
- Klafki, Wolfgang. “Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik”. In: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, ed. Wolfgang Klafki, 251–284. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1996.
- Kron, Friedrich W. *Grundwissen Didaktik*. München: Reinhardt, 2000.
- Kron, Friedrich W. *Wissenschaftstheorie für Pädagogen*. München: Reinhardt, 1999.

- Mette, Norbert, Hermann Steinkamp. *Sozialwissenschaften und Praktische Theologie*. Düsseldorf: Patmos, 1983.
- Ricoeur, Paul. *Verstehende Soziologie. Grundzüge und Entwicklungstendenzen*, ed. Walter L. Bühl. München: Nymphenburger Verlagshaus, 1972.
- Schalk, Hans e il gruppo di studio Pedagogia in Relazioni. "Pädagogische Beziehungen". *Charismen* 2/24 (2012): 2–9.
- Stogianidis, Athanasios. *Leben und Denken: Bildungstheorien zwischen Theosis und Rechtfertigung. Eine Untersuchung zum Verhältnis von Evangelischer und Orthodoxer Religionspädagogik*. Münster: Lit, 2003.

