



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Scienze dell'Educazione

**Scuola di dottorato di ricerca in
Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione
Ciclo XXIII**

Cum-munus...

Contributi per una comunità orientata pedagogicamente

Direttore della scuola: Ch.ma Prof.ssa Marina Santi

Supervisore: Ch.mo Prof. Giuseppe Milan

**Dottorando
Dott. Manlio Chiarot**

*Oh Sergio, non ho tempo di scriverti,
ma, d'altra parte, non ti ho scritto mai*
R. Vecchioni

INDICE

INDICE	5
INTRODUZIONE	9
PARTE PRIMA: La comunità e la pedagogia	11
CAPITOLO PRIMO: La problematica educativa	13
CAPITOLO SECONDO: La comunità	37
2.1 L'etimologia: la <i>communitas</i>	40
2.2 L'apporto delle Scienze Umane	43
2.2.1 Jean-Jacques Rousseau (1712-1778): comunità e solitudine	47
2.2.2 Ferdinand Tönnies (1855-1936): più comunità che società	52
2.2.3 Max Weber (1864-1920): la concettualizzazione	56
2.2.4 Martin Buber (1878-1965): la dimensione tra	59
2.2.5 Jacques Maritain (1882-1973): comunità, società, comunità	62
2.2.6 Helmuth Plessner (1892-1985): il limite	66
2.2.7 Georges Gurvitch (1894-1965): comunità, tra massa e comu- nione	69
2.2.8 Adriano Olivetti (1901-1960): il centro comunitario	72
2.2.9 Emmanuel Mounier (1905-1950): la persona di persone	75
2.2.10 Hannah Arendt (1906-1975): la comunità politica	79
2.2.11 Ivan Illich (1926-2002): la convivialità	82
2.2.12 Swampscott (1965): la psicologia di comunità	85
2.2.13 Frammenti di comunità: anarchismo e neo-comunitarismo	90
2.2.13.1 Dell'anarchismo comunitario	91
2.2.13.2 Del neo-comunitarismo statunitense	94
2.3 La comunità: dalla fotografia al filmato	98
CAPITOLO TERZO: Elementi per una comunità orientata pedagogicamente	109
3.1 L'educazione	116
3.2 La pedagogia	119
3.3 Contributo a una pedagogia della comunità	121
3.3.1 La dimensione psichica-spirituale	123
Persona	123
3.3.2 La dimensione relazionale	126
Reciprocità	126
3.3.3 La dimensione formativa-educativa	128
Prassi	128
Promozione	131

3.3.4 La dimensione culturale	133
Sistemicità	133
Domanda	135
Differenza	137
3.3.5 La dimensione socio-politica	139
Intenzionalità	139
Partecipazione	142
Critica/Lotta	145
3.3.6 La dimensione temporale-narrativa	147
Continuità	147
3.3.7 La dimensione utopica-escatologica	150
Ottimismo	150
Umiltà	151
3.3.8 La dimensione spaziale-territoriale	152
Corporalità	152
 PARTE SECONDA: La ricerca empirica	 155
 CAPITOLO QUARTO: La ricerca. Aspetti metodologici	 157
4.1 Una premessa necessaria	160
4.2 Presentazione della ricerca	165
4.2.1 Perché? Motivi della ricerca, obiettivi, scelta del metodo e degli strumenti	165
4.2.2 Chi? I protagonisti della ricerca	177
4.2.2.1 Il Programa Educativo de NNATs (PE) “Alejandro Cussiánovich”	177
4.2.2.1.1 Il passato	178
La cornice culturale: i movimenti NNATs	178
La cornice teorica: la <i>Pedagogía de la ternura</i>	183
I primi passi del <i>Programa Educativo</i>	187
4.2.2.1.4 Il presente. Le attività del PE	190
La scuola dell’infanzia e la scuola primaria	190
Il gruppo di organizzazione	195
L’accoglienza di volontari internazionali	198
La partecipazione alla costruzione di reti associative	199
La riflessione teorica: la proposta educativa	200
4.2.2.1.6 Il futuro. Gli obiettivi, i desideri, le aspettative	201
4.2.2.2 Il ricercatore	203
4.2.3 Quando? I tempi della ricerca	206
4.2.4 Dove? I luoghi della ricerca	207
4.2.5 Come? Gli strumenti della ricerca	208
4.2.5.1 Il diario del ricercatore	208
4.2.5.2 I documenti prodotti dal PE	209

4.2.5.3 Le interviste narrative focalizzate	210
CAPITOLO QUINTO: Analisi e interpretazione delle interviste narrative focalizzate	221
5.1 La dimensione temporale-narrativa	228
5.1.1 Considerazioni complessive	235
5.2 La dimensione spaziale-territoriale	238
5.2.1 Considerazioni complessive	245
5.3 La dimensione psichica-spirituale	247
5.3.1 Considerazioni complessive	256
5.4 La dimensione lavorativa-economica	258
5.4.1 Considerazioni complessive	267
5.5 La dimensione culturale	269
5.5.1 Considerazioni complessive	304
5.6 La dimensione socio-politica	306
5.6.1 Considerazioni complessive	336
5.7 La dimensione relazionale	338
5.7.1 Considerazioni complessive	352
5.8 La dimensione formativa-educativa	355
5.8.1 Considerazioni complessive	381
5.9 La dimensione utopica-escatologica	383
5.9.1 Considerazioni complessive	395
5.10 Noi, la Comunità...	397
CONCLUSIONI	403
ALLEGATI	409
Allegato 1: Le dichiarazioni finali degli incontri mondiali dei movimenti NNATs	411
Allegato 2: Fotografie descrittive del PE: la scuola	421
Allegato 3: Fotografie descrittive del PE: il gruppo di organizzazione	423
Allegato 4: Fotografie descrittive del PE: il contesto fisico	425
Allegato 5: Stralci del diario del ricercatore	427
Allegato 6: Documenti prodotti dal PE: alcuni esempi	429
Allegato 7: Tracce delle interviste narrative focalizzate	433
Allegato 8: Mappe geografiche del Perù	437
Allegato 9: Esempio intervista grezza	439
Allegato 10: Esempio intervista sistemata e analizzata	459
Allegato 11: Glossario delle parole in spagnolo non tradotte	483
BIBLIOGRAFIA CONSULTATA	487

INTRODUZIONE

Introdurre significa accompagnare qualcuno fino alla soglia senza però sveglargli l'intero contenuto di ciò che lo attende; è aspettare che l'ospite si metta comodo e si prenda il tempo necessario per ambientarsi: in questa breve introduzione, pertanto, cercherò di presentare solamente le linee principali che stanno alla base della ricerca, a partire da alcune considerazioni preliminari sul titolo scelto.

Il latino *Cum-munus* richiama decisamente la comunità, il vero tema centrale attorno al quale ruota tutto il discorso. Gli aspetti più interessanti del titolo, però, sono quelli che possono essere riferiti alla punteggiatura adoperata, il trattino che unisce e separa le due parole e i tre puntini di sospensione che concludono, apparentemente, il pensiero. Il primo simbolo grafico, il -, vuole ricordarci che mentre il *cum*, il con, la relazionalità, è chiara matrice della comunità, il contenuto o i contenuti di essa sono tutt'altro che condivisi da tutti e univoci. I tre puntini di sospensione, il ..., spingono invece l'occhio del lettore a guardare oltre la fine, a proseguire il cammino: in questo senso, ci suggeriscono che il discorso andrà ancora approfondito, perché la parola (comunità) si è legata fortemente alla storia dell'umanità e per questo si è caricata di una narrazione densa e importante. Ci suggeriscono, inoltre, che il tempo con cui la comunità deve confrontarsi non è solamente quello del passato o quello del presente, ma è anche quello del futuro: quello dell'utopia, del non ancora, pure in vista di nuove possibili ricerche che vogliano approfondire il medesimo argomento. Il sottotitolo, invece, rammenta esplicitamente che lo sguardo privilegiato con cui ci si rapporterà alla comunità, in questo lavoro, è quello della pedagogia.

Cercando di entrare più nello specifico di ogni singola sezione che compone questo studio, posso innanzitutto affermare che il primo capitolo della tesi si concentra prevalentemente su una delle principali problematiche del nostro tempo, quella frammentazione relazionale che porta con sé un conseguente di

fetto nella progettualità esistenziale; le stesse pagine introducono anche il tema della relazione che sussiste tra questa problematica e la comunità. Il secondo capitolo approfondisce da un punto di vista teorico il concetto comunitario: attraverso un percorso che si snoda tra etimologia, sociologia, psicologia, filosofia, politica eccetera, ho cercato di restituire una definizione sufficientemente chiara e completa del fenomeno sociale globale e sistemico che è al centro della ricerca qui presentata, una definizione che prova a evidenziare le principali dimensioni della vita comunitaria più che presentare una formula concisa e facile da memorizzare. Nel terzo capitolo, poi, rivisito attraverso una lettura pedagogica le stesse dimensioni, cercando di risignificarle in vista del percorso di umanizzazione che dovrebbe accompagnare la vita di ognuno di noi. Quarto e quinto capitolo, infine, presentano la ricerca empirica che dà sostanza al mio triennio di dottorato, realizzata in Perù, a Lima, presso il *Programma Educativo de Niños, Niñas y Adolescentes "Alejandro Cusiánovich"*, un progetto educativo e formativo a chiare tinte comunitarie: anch'esso rientra, come si capirà meglio solo alla fine, fra i sentieri indicati dai tre puntini di sospensione falsamente conclusivi.

PARTE PRIMA

La comunità e la pedagogia

CAPITOLO PRIMO

LA PROBLEMATICAM EDUCATIVA

La storia

La storia siamo noi, nessuno si senta offeso;
Siamo noi questo prato di aghi sotto al cielo.
La storia siamo noi, attenzione, nessuno si senta escluso.
La storia siamo noi, siamo noi queste onde nel mare,
questo rumore che rompe il silenzio,
questo silenzio così duro da masticare.
E poi ti dicono: "Tutti sono uguali, tutti rubano nella stessa maniera".
Ma è solo un modo per convincerti a restare chiuso in casa, quando viene la sera;
Però la storia non si ferma davvero davanti a un portone
La storia entra dentro le stanze e le brucia,
la storia dà torto e dà ragione.
La storia siamo noi,
siamo noi che scriviamo le lettere,
siamo noi che abbiamo tutto da vincere e tutto da perdere.
E poi la gente (perché è la gente che fa la storia),
quando si tratta di scegliere e di andare,
te la ritrovi tutta con gli occhi aperti,
che sanno benissimo cosa fare:
quelli che hanno letto milioni di libri
e quelli che non sanno nemmeno parlare;
Ed è per questo che la storia dà i brividi,
perché nessuno la può fermare.
La storia siamo noi, siamo noi padri e figli.
Siamo noi, bella ciao, che partiamo.
La storia non ha nascondigli, la storia non passa la mano.
La storia siamo noi, siamo noi questo piatto di grano¹.

¹ Francesco De Gregori, *La storia*, dall'album *Scacchi e tarocchi*, RCA, 1985.

“L’arte” scriveva Kafka “vola attorno alla verità, ma con una volontà ben precisa di non bruciarsi. Il suo talento consiste nel trovare nel vuoto oscuro un luogo in cui [...] si possono potentemente intercettare i raggi luminosi”²: nel suo essere creativa, intuitiva, immaginifica, l’arte ci consente di aprire nuovi spazi di conoscenza della realtà, di costruire nuove metafore interpretative di ciò che ci circonda e che rende possibile la nostra esistenza³. Una delle forme sicuramente più interessanti di arte dei nostri tempi è la canzone d’autore, nella quale musica, poesia, filosofia, politica si fondono per consegnarci un prodotto originale e potente: da qui discende il motivo ultimo dell’aver riportato il testo completo de “La storia” di De Gregori, affinché la poesia, la filosofia, la politica cantate possano aiutarci a penetrare un campo conoscitivo arduo e complesso, quello appunto della storia e, nello specifico, del suo attimo presente.

È oramai opinione condivisa che interpretare la propria contemporaneità sia un’impresa quasi titanica⁴: mentre del passato e del futuro, attraverso differenti modalità, ci sentiamo in grado di parlare con sufficiente sicurezza, del presente invece, data la sua irriducibile complessità e sistemicità, riusciamo a cogliere soltanto qualche tessera isolata del mosaico, qualche filo separato del tessuto⁵.

² Franz Kafka, *Preparativi di nozze in campagna*, in Franz Kafka, *Tutti i racconti*, Mondadori, Milano, 1998, p. 78.

³ A proposito di questo concetto, Morin dice che “le arti ci schiudono la dimensione estetica dell’esistenza, e secondo l’adagio che dice ‘la natura imita ciò che l’opera d’arte le propone’, ci insegnano a meglio vedere esteticamente il mondo. Si tratta infine di rivelare che in ogni grande opera della letteratura, del cinema, della poesia, della musica, della pittura, della scultura, c’è un pensiero profondo sulla condizione umana. [...] Mentre la potenza dell’Occidente europeo dilaga nel mondo cantando vittoria in tutte le sue battaglie, questi poeti cantano le sofferenze degli uomini che subiscono la crudeltà del mondo e della vita”. Deve essere chiaro, in questo caso, l’intento integratore dei differenti pensieri presente nell’Autore, che fa da cornice invisibile alla citazione qui riportata. Edgar Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano, 2000, pp. 42-43.

⁴ Credo che la figura del “rizoma” avanzata da Deleuze e da Guattari, indipendentemente dalle interpretazioni che a essa si possono attribuire, sia una riuscita metafora per descrivere questo fenomeno. In particolare mi riferisco al rapporto che si genera fra questa pianta e un suo possibile osservatore, impossibilitato a coglierne il centro e le logiche di diffusione. Cfr. Gilles Deleuze, Felix Guattari, *L’anti-Edipo. Capitalismo e schizofrenia*, Einaudi, Torino, 1975; Gilles Deleuze, Felix Guattari, *Rizoma. Millepiani*, Castelvecchi, Roma, 1997.

⁵ Tramma, parlando dello scenario attuale e della sua relazione con l’educazione, specialmente quella informale, scrive che “la riflessione attorno alla portata, alla natura, al senso e

Ripartendo dal testo del cantautore italiano, in questo momento “gli aghi sotto al cielo” sono ancora troppi, percepiamo “il prato” sopra al quale passeggiamo come infinito, indecifrabile nella sua interezza: è possibile (ma non certo) che in futuro, se è vero che “la storia dà torto e dà ragione”, emergano una o più linee di interpretazione condivise di questo nostro tempo; è possibile (ma non certo) che si ricostruisca il filo rosso degli eventi, come già abbiamo fatto, con ingegno e/o con superbia, per le epoche passate; è possibile (ma non certo) che qualcuno o qualcosa vinca la sfida con chi gli sta di fronte, o che qualcuno o qualcosa ci convinca della bontà delle sue intuizioni, diventando così il cantore ufficiale della Storia. A partire da quell’istante sul “prato” si disegnerà un cammino e noi probabilmente ci sentiremo più sicuri e consapevoli di dove, e come, stiamo andando: per ora, però, siamo ancora nella fase in cui viviamo con forza, tutti i giorni, che “la storia intera [...] si condensa in ciascuno di noi”⁶, senza riuscire a capire fino in fondo la natura di questa densità esistenziale. Detto altrimenti, cogliamo che “la storia siamo noi” ma non sappiamo ancora se il nostro scenario attuale è, o sarà, l’epoca della fine del lavoro⁷ o della mutazione sostanziale

alle conseguenze di questi fenomeni è ancora in corso e lungi dal mostrare segni di esaurimento, così come manca ancora un quadro descrittivo e interpretativo stabile e definito. In altre parole, siamo ben lontani dal capire con sufficiente approssimazione quali siano gli scenari attuali e quali quelli futuri”. Sergio Tramma, *Che cos’è l’educazione informale*, Carocci, Roma, 2009, p. 40.

⁶ Ernesto Balducci, *Educazione e libertà*, Piemme, Casale Monferrato (AI), 2000, p. 286.

⁷ “Fin dai suoi albori”, scrive Rifkin, “la civiltà umana si è strutturata in gran parte intorno al concetto di lavoro. Dai cacciatori-raccoglitori paleolitici agli agricoltori del Neolitico, all’artigiano medioevale, all’addetto alla catena di montaggio dell’età contemporanea, il lavoro è stato una parte integrante della vita quotidiana. Oggi, per la prima volta, il lavoro umano viene sistematicamente eliminato dal processo di produzione [...]. Una nuova generazione di sofisticati computer e di tecnologie informatiche viene introdotta in un’ampia gamma di attività lavorative: macchine intelligenti stanno sostituendo gli esseri umani in infinite mansioni, costringendo milioni di operai e impiegati a fare la coda negli uffici di collocamento o, peggio ancora, in quelli della pubblica assistenza”. Jeremy Rifkin, *La fine del lavoro*, Baldini & Castoldi, Milano, 1995, p. 23. Cfr. anche, Dominique Méda, *Società senza lavoro. Per una nuova filosofia dell’occupazione*, Feltrinelli, Milano, 1997, pp. 20-23; Zygmunt Bauman, *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, Il Mulino, Bologna, 2002, pp. 27-43. Per quanto riguarda il concetto di lavoro nell’epoca moderna, cfr. Enzo Mingione, Enrico Pugliese, *Il lavoro*, Carocci, Roma, 2002, pp. 7-26.

nella concezione del tempo⁸ e dello spazio⁹, della radicalizzazione del paradigma dello spettacolo¹⁰ o della vittoria dei diritti umani¹¹, della diffusione di una

⁸ Cfr. Eric John Ernest Hobsbawm, *Il secolo breve*, Rizzoli, Milano, 1995; Marc Augé, *Che fine ha fatto il futuro? Dai nonluoghi al nontempo*, Eleuthera, Milano, 2009. Augé scrive: “siamo ancora nella fase di critica dei vecchi concetti e delle visioni del mondo che li sottendevano. A questi si sostituiscono da un lato una visione pessimista, nichilista e apocalittica, secondo la quale non c’è più niente da capire, e dall’altro una visione trionfalistica ed evangelica per la quale tutto è compiuto o sta per esserlo. In entrambi i casi, il passato non è più portatore di alcuna lezione e dall’avvenire non c’è più niente da aspettarsi. Tra queste due visioni estreme, c’è posto per un’ideologia del presente caratteristica di quella che per convenzione è definita società dei consumi”. Marc Augé, *Che fine ha fatto il futuro? Dai nonluoghi al nontempo*, Eleuthera, Milano, 2009, p. 11.

⁹ Cfr. Marc Augé, *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Eleuthera, Milano, 1993. Augé così definisce i nonluoghi: “se un luogo può definirsi come identitario, relazionale, storico, uno spazio che non può definirsi né identitario né relazionale né storico, definirà un *nonluogo*. L’ipotesi che qui sosteniamo è che la surmodernità è produttrice di nonluoghi antropologici [...]. Un mondo in cui si nasce in clinica e si muore in ospedale, in cui si moltiplicano, con modalità lussuose o inumane, i punti di transito e le occupazioni transitorie (le catene alberghiere e le occupazioni abusive, i club di vacanza, i campi profughi, le bidonville destinate al crollo o ad una perennità putrefatta), in cui si sviluppa una fitta rete di mezzi di trasporto che sono anche spazi abitati, in cui grandi magazzini, distributori automatici e carte di credito riannodano i gesti di un commercio ‘muto’, un mondo promesso alla individualità solitaria, al passaggio, al provvisorio e all’effimero, propone all’antropologo (ma anche a tutti gli altri) un oggetto nuovo del quale conviene misurare le dimensioni inedite prima di chiedersi di quale sguardo sia passibile”. Marc Augé, *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Eleuthera, Milano, 1993, pp. 73-74.

¹⁰ Cfr. Guy Debord, *La società dello spettacolo*, Baldini & Castoldi, Milano, 1997. La prima edizione del testo data 1967, trent’anni più tardi l’Autore pensa di ripubblicare il proprio libro aggiungendovi alcuni commentari: in essi Debord scrive che “il cambiamento più importante, in tutto ciò che è successo negli ultimi venti anni, sta nella continuità stessa dello spettacolo. Tale importanza non dipende dal perfezionamento della sua strumentazione mediale, che già in precedenza aveva raggiunto uno stadio di sviluppo molto avanzato: il fatto essenziale è semplicemente che il dominio spettacolare abbia potuto allevare una generazione sottomessa alle sue leggi. Le condizioni straordinariamente nuove in cui tale generazione, nel suo complesso, ha effettivamente vissuto, costituiscono un riassunto preciso e sufficiente di tutto ciò che ormai lo spettacolo impedisce; e anche di tutto ciò che permette”. Guy Debord, *La società dello spettacolo*, Baldini & Castoldi, Milano, 1997, p. 193.

¹¹ Cfr. UNDP, *Human development reports 1999-2010*, disponibili sul sito www.undp.org; Amartya Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c’è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano, 2000; Antonio Raimondi, Carola Carazzone, *La globalizzazione dal volto umano. Diritti umani: la nuova sfida della cooperazione allo sviluppo*, SEI, Torino, 2003. Contrariamente a quello che si può pensare, il principio della diffusione dei diritti umani non è universalmente accettato senza provocare critiche: parlando di modalità errate d’intenderlo, Bauman ad esempio scrive che “la lotta per la conquista e l’attribuzione dei diritti umani si estrinseca in un’intensa opera di costruzione di una comunità, nello scavare trincee e armare unità d’assalto, nell’impedire agli intrusi di entrare ma anche ai residenti di uscire”. Zygmunt Bauman, *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari, 2001, p. 74.

nuova economia¹² o della nascita dell'uomo planetario¹³, o di tutto ciò assieme: per ora è solo possibile (e al tempo stesso necessario) muoversi nel "mare" e seguire le "onde", almeno alcune delle "onde" più alte e maestose, per vedere come si combinano fra di loro e dove ci conducono.

All'interno di questo mio lavoro di tesi l'intento è chiaramente solo quello di ricostruire brevemente la fisionomia del contesto che circonda l'uomo in formazione di oggi: si tratta, perciò, di delineare l'inedito equilibrio che si sta creando nella tradizionale antinomia educativa tra certezze e incertezze, tra "quelle certezze funzionali ad analizzare e a progettare la propria azione con quella minima sicurezza necessaria a non rischiare spaesamenti e ripensamenti a ogni piè sospinto" e "quelle incertezze utili a ripensarsi costantemente, a non lasciarsi ingabbiare dall'esperienza, a formulare nuove domande"¹⁴. Un compito questo, come si diceva, tutt'altro che semplice, posto che addirittura non ci è ancora chiaro se stiamo vivendo l'apice, la decadenza o la definitiva morte di quella epoca denominata "modernità", caratterizzata a detta di Bauman dalla "impossibilità di stare fermi"¹⁵, dal movimento come essenza di tutte le cose. Secondo Tramma, è possibile evidenziare quattro diverse prospettive di studio alla fase storica che si sta sviluppando ora: quelle che concepiscono la contemporaneità come un nuovo momento dell'umanità che succede temporalmente alla modernità la quale comunque, grazie alle sue caratteristiche sufficientemente definite e note, continua a essere il principale termine di paragone per poter parlare di un oggi ancora ignoto; quelle che, pur ammettendo lo stesso passaggio a una

¹² Molte nuove forme di economia si stanno diffondendo al di là del modello neoliberale capitalistico centrato sul profitto come unico o principale parametro da tenere in considerazione: un esempio sicuramente interessante è quello del microcredito. Cfr. Muhammad Yunus, *Il banchiere dei poveri*, Feltrinelli, Milano, 2000.

¹³ Cfr. Ernesto Balducci, *L'uomo planetario*, ECP, San Domenico di Fiesole (Fi), 1990. Le ultime parole del testo sono, secondo me, estremamente significative: "chi ancora si professa ateo, o marxista, o laico e ha bisogno di un cristiano per completare la serie delle rappresentanze sul proscenio della cultura, non mi cerchi. Io non sono che un uomo". Ernesto Balducci, *L'uomo planetario*, ECP, San Domenico di Fiesole (Fi), 1990, p. 162.

¹⁴ Sergio Tramma, *Educazione e modernità. La pedagogia e i dilemmi della contemporaneità*, Carocci, Roma, 2005, p. 11.

¹⁵ Zygmunt Bauman, *Parvenu e paria: eroi e vittime della modernità*, in Zygmunt Bauman, *Globalizzazione e glocalizzazione*, Armando, Roma, 2005, p. 249.

nuova epoca, si concentrano solamente su di un aspetto di essa, nella maggioranza dei casi legato al mondo produttivo¹⁶; quelle che, contrariamente a quanto detto finora, pensano invece che stiamo vivendo una fase in cui la modernità si radicalizza, raggiunge il proprio compimento e la propria maturità; infine, quelle che, parlando sempre di sviluppo e progresso della fase precedente, si concentrano solamente su una delle caratteristiche di essa, vista come egemonica rispetto a tutte le altre¹⁷.

Che il movimento sia ascendente o discendente o che conduca, invece, verso luoghi ancora inesplorati, sembra comunque certo che il passaggio da fase a fase sia ormai irreversibile e, soprattutto, nodale, forse addirittura foriero di un nuovo *anthropos*, di un nuovo abitante del globo terrestre: un *uomo edito* che vede modificare le condizioni che lo contornano e che lo fondano e che quindi pensa diversamente anche la sua parte *inedita*, la sua progettualità e possibilità¹⁸. Ma soprattutto, che sia ascendente o discendente o che conduca verso luoghi ancora inesplorati, questo processo interessa oramai tutti, nessuno escluso: è per questo

¹⁶ Da qui deriva il fatto che molti testi che analizzano la contemporaneità abbondino nell'uso del prefisso *post*, legato di volta in volta a fordismo, a taylorismo, a industrialismo, a guerra-fredda, a modernità, a modernismo, a ideologismo etc. Cfr. Zygmunt Bauman, *Una nuova condizione umana*, Vita e Pensiero, Milano, 2003, pp. 38-42; Sergio Tramma, *Educazione e modernità. La pedagogia e i dilemmi della contemporaneità*, Carocci, Roma, 2005, pp. 13-20; Sergio Tramma, *Che cos'è l'educazione informale*, Carocci, Roma, 2009, pp. 38-42.

¹⁷ Sergio Tramma, *Educazione e modernità. La pedagogia e i dilemmi della contemporaneità*, Carocci, Roma, 2005, pp. 18-20.

¹⁸ Cfr. Ernesto Balducci, *Educazione e libertà*, Piemme, Casale Monferrato (Al), 2000, pp. 285-287. Riporto l'intero breve brano di Balducci da cui è tratta la citazione perché mi sembra molto pertinente rispetto alle finalità di questo lavoro di ricerca: "è la storia intera che si condensa in ciascuno di noi. Dovremmo avere grande riverenza per tutto ciò che è avvenuto: noi siamo il frutto provvisorio di questo grande cammino. Ma siamo anche dentro un utero sociale, che ci ha plasmato nella nostra crescita, ci ha dato un'identità: questo è l'uomo *edito*, formato secondo i principi della cultura di cui fa parte, e nei quali ha ritagliato la propria identità. Però, c'è in noi anche l'uomo *inedito*, l'uomo possibile. Ci sono in noi tutte le possibilità che non rispondono al modello, che ci ha dato determinazione individuale, della cultura di appartenenza. Quelle possibilità rimangono dentro di noi come urgenza, come aspirazione, come sogno. Non però il sogno a occhi chiusi, che interessa lo psicanalista, ma il sogno a occhi aperti".

che il termine che maggiormente sembra associato, nel bene e nel male, al nostro tempo è globalizzazione, o mondializzazione, o planetarizzazione¹⁹.

Secondo Bauman, stella fissa per chiunque voglia cimentarsi nell'analisi della contemporaneità, la globalizzazione è un "processo che instaura legami di interdipendenza a livello planetario intessendo trame di 'vulnerabilità reciprocamente indotta' fra tutti gli abitanti del pianeta a prescindere dalla loro distanza nello spazio e nel tempo"²⁰. Le parole chiave di questa breve definizione ritengo siano "interdipendenza", "trame", "vulnerabilità", "indotta", "tutti" e "distanza": vediamole ora una alla volta in modo tale da poter cercare di ricostruire, almeno in parte, ciò che è contenuto nelle poche e illuminanti parole del sociologo anglo-polacco. Innanzitutto, è lapalissiano che "globalizzazione esprime totalità"²¹: se è vero che la storia della nostra specie è sempre stata caratterizzata dalla costruzione di identità culturali ben definite e (soprattutto) dall'incontro e dal meticciamento delle stesse, oggi, per la prima volta, questa connessione riguarda effettivamente "tutti", fatto che comporta anche un rimodellamento radicale dei concetti di tempo e spazio. Le "distanze" si sono progressivamente

¹⁹ Per quanto, in fin dei conti, questi lemmi siano usati come sinonimici, molti autori tendono a rimarcare soprattutto le differenze. Augé, per esempio, scrive che "il termine 'globalizzazione' richiama due ordini di realtà: da un lato corrisponde all'estensione, su tutta la superficie terrestre, del mercato cosiddetto libero e delle reti tecnologiche di comunicazione e informazione; dall'altro rimanda a quella che si potrebbe chiamare coscienza planetaria, o 'planetarizzazione'". Marc Augé, *Che fine ha fatto il futuro? Dai nonluoghi al nontempo*, Eleuthera, Milano, 2009, p. 33. In sé, il moto di integrare tutto il globo terrestre attorno alle medesime forze non è affatto nuovo, come spiega Bauman distinguendo nettamente fra globalizzazione e universalizzazione: "la 'globalizzazione' è il nuovo disordine del mondo [...] l'universalizzazione trasmetteva la speranza, l'intenzione, la determinazione di creare ordine. Quei concetti furono conati sull'onda crescente dei poteri moderni e delle ambizioni dell'intelletto moderno. Essi dichiaravano la volontà di rendere il mondo differente da quello che era e di estendere il cambiamento ed il miglioramento a dimensioni globali che comprendessero tutte le specie". Il plurale si riferisce al fatto che Bauman conduce il discorso legando 'universalizzazione' a idee ad essa sorelle come 'civiltà', 'sviluppo', 'convergenza', 'consenso'. Zygmunt Bauman, *Sulla glocalizzazione: o globalizzazione per alcuni, localizzazione per altri*, in Zygmunt Bauman, *Globalizzazione e glocalizzazione*, Armando, Roma, 2005, p. 337. Sullo stesso tema, cfr. Silvio Premoli, *Pedagogie per un mondo globale. Culture, panorami dell'educazione, prospettive*, EGA, Torino, 2008, pp. 12-16.

²⁰ Zygmunt Bauman, *Una nuova condizione umana*, Vita e Pensiero, Milano, 2003, p. 76.

²¹ Antonio Pollio Salimbeni, *Il grande mercato. Realtà e miti della globalizzazione*, Bruno Mondadori, Milano, 1999, p. 8.

ridotte fino ad arrivare, in certi casi, ad annullarsi completamente²²: comperare delle azioni o ottenere una informazione dall'altro capo del mondo in tempo reale fa già parte della nostra quotidianità, il pianeta si è fatto villaggio (anche se spesso il villaggio si è fatto periferia, o *banlieue*²³). In questa vicinanza "indotta"²⁴ la "interdipendenza" è un dato di fatto, non solamente *tra*, ma anche *intra* le persone: nel processo è coinvolto il complesso delle dimensioni dell'umano; l'economico, il politico, l'educativo, il sociale, il religioso, lo psicologico eccetera sono tutti fili legati nella rete di questo immenso movimento, il quale spinge anche a rileggere le "trame" secolari o millenarie di ognuno di noi (individuo o gruppo) con l'intento di tesserle in un'unica, grande, narrazione. In questo vor-tice l'uomo si riscopre, al tempo stesso, oppressore e oppresso, vittima e carnefice: il sentimento di "vulnerabilità" è reciproco, toccando un filamento o un nodo della rete si genera uno spostamento che non si sa dove e in che modo andrà a morire. Se da un lato, quindi, "globalizzazione" è chiaramente un lemma (e un processo) polivalente, che paradossalmente apre infinite possibilità ma al contempo le blocca, dall'altro è sicuramente caratterizzato da una profonda problematica, figlia dell'incertezza di cui si parlava prima: il *tra*, la relazione, la comunicazione sembra essere la vera chiave di volta del nostro tempo, ma non si sa se tramite essa abbiamo imboccato il cammino dell'agognata *allgemeine ve-*

²² "La novità della situazione storica", afferma Balducci, "è che ormai l'umanità si trova raggruppata in un breve spazio nel quale si stanno consumando le pareti di separazione tra le molte etnie". Ernesto Balducci, *L'uomo planetario*, ECP, San Domenico di Fiesole (Fi), 1990, p. 151.

²³ Cfr. Robert Neuwirth, *Città ombra. Viaggio nelle periferie del mondo*, Fusi orari, Milano, 2007; Giuseppe Milan, *Le stanzette e l'utopia. Combattere il rimpicciolimento ospitando la città*, in Emma Gasperi (a cura di), *Dar luogo ai luoghi. La città cantiere di interculturalità*, CLEUP, Padova, 2008, pp. 10-12.

²⁴ "Prossimità", ammonisce Bauman, "non è sinonimo di intensità d'interazione; cosa ancora più importante, qualsiasi tipo d'interazione possa nascere sulla base della prossimità, non si può essere certi che duri a lungo, e affidare le aspettative di vita di un individuo a una prospettiva di vita di lungo periodo non è più una mossa scontata o intelligente". Zygmunt Bauman, *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari, 2001, p. 83.

reinigung in der Menschengattung di Kant²⁵ o del disumanizzante *mondo nuovo* di Huxley²⁶.

Riannodando, anche simbolicamente, le fila del discorso, per molti autori è lecito dire allora che “è la schiacciante sensazione di incertezza, contingenza, indeterminatezza ambiguità”²⁷ a guidare le relazioni dell’uomo d’oggi con il proprio mondo, naturale o antropizzato che sia; la percezione di vivere in una “società liquida”²⁸ che passa attraverso tutti gli anfratti, che scivola dalle mani nel momento in cui si cerca di coglierne l’essenza. Le regole che disciplinavano il mondo moderno sono venute meno, le fondamenta ideologiche si sono sgretolate, i fulcri di riferimento hanno perso la loro centralità²⁹: in poche parole l’ordine che reggeva il cosmo si è dissolto, si è reso indeterminato e sfocato. In un contesto così pensato e così esperito l’uomo sente di non poter influire, se non passivamente, nei grandi e piccoli racconti della storia, sente di essere l’autore di azioni che non scalfiscono minimamente il procedere delle cose³⁰.

²⁵ Si potrebbe tradurre come “associazione dell’intera umanità”. Cfr. Zygmunt Bauman, *Il destino dell’umanità nel mondo post-trinitario*, in Zygmunt Bauman, *Una nuova condizione umana*, Vita e Pensiero, Milano, 2003, pp. 109-154.

²⁶ Aldous Huxley, *Il mondo nuovo e ritorno al mondo nuovo*, Mondadori, Milano, 1991.

²⁷ Zygmunt Bauman, *Quale morale per un tempo di incertezze?*, in Carmen Leccardi (a cura di), *Limiti della modernità. Trasformazioni del mondo e della conoscenza*, Carocci, Roma, 1999, p. 29. Sul tema dell’incertezza, letta da un punto di vista pedagogico, cfr. Gino Dalle Fratte, *Quale educazione e quale pedagogia nel postmoderno?*, in Gino Dalle Fratte (a cura di), *Postmodernità e problematiche pedagogiche. Le condizioni dell’educazione e della pedagogia. Contesto realtà ipotesi. Volume II*, Armando, Roma, 2004, pp. 119-128.

²⁸ Sulla lettura della liquidità come caratteristica fondamentale della nostra contemporaneità cfr. Zygmunt Bauman, *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2006; Zygmunt Bauman, *Amore liquido. Sulla fragilità dei legami affettivi*, Laterza, Roma-Bari, 2007; Zygmunt Bauman, *Vita liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2007; Zygmunt Bauman, *Paura liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2008.

²⁹ Cfr. Monica Pedrazza, *La perdita di potere del centro. Trame di identità in una società senza confini*, Unicopli, Milano, 1999, pp. 5-47.

³⁰ Secondo Bauman, “il significato più profondo trasmesso dall’idea di globalizzazione è quello del carattere indeterminato, privo di regole e dotato di autopropulsione degli affari nel mondo: l’assenza di un centro, di una stanza dei bottoni, di un comitato di direttori, di un ufficio amministrativo [...]. La globalizzazione non riguarda ciò che tutti noi, o almeno i più industriosi e intraprendenti di noi, desideriamo o speriamo di fare. Essa riguarda ciò che sta accadendo a tutti noi. Essa si riferisce esplicitamente alla nebbiosa e fangosa ‘terra di nessuno’ che si estende oltre la portata del progetto e della capacità di azione di ciascuno”. Zygmunt Bauman, *Sulla globalizzazione: o globalizzazione per alcuni, localizzazione per altri*, in Zygmunt Bauman, *Globalizzazione e localizzazione*, Armando, Roma, 2005, pp. 337-338.

Le conseguenze di questo sentimento di incertezza sono di portata epocale e investono, chiaramente, tutte le dimensioni della vita umana. Innanzitutto, la persona si fa sempre più individuo³¹, si atomizza, i legami diventano sempre più "fragili e volatili, difficili da alimentare per periodi prolungati, bisognosi di una vigilanza continua, inaffidabili. I *networks* prendono il posto delle 'strutture' (di amicizia, affinità, comunità); la 'fedeltà/devozione' viene sostituita dalle 'connessioni'"³². Pur nella consapevolezza, almeno teorica, di aver bisogno non solo dell'altro, ma più specificamente dell'altro "differente da sé"³³, il prossimo non è visto come un fratello ma come una "belva"³⁴, un pericolo per la stessa sopravvivenza. Colui che potenzialmente può domandare, richiedere, forse anche esigere, colui che può aggiungere, come direbbe Bourdieu, precarietà a una precarietà già insostenibile³⁵: d'altronde, la flessibilità di oggi³⁶ mal si concilia con l'ascolto, se non altro per una questione di tempo.

Il secondo aspetto da prendere in considerazione riguarda maggiormente la sfera *macro* della società e si condensa attorno allo sganciamento dell'ambito economico da quello politico, con la successiva supremazia del primo sul secondo. Da una parte, quindi, rifacendoci al pensiero di Maturana e Varela, si assiste

³¹ "Sia le condizioni che le narrazioni", asserisce ancora Bauman, "subiscono un processo di inarrestabile *individualizzazione*, sebbene la sostanza del processo sia differente nei due casi: le 'condizioni', al di là di ogni altra considerazione, sono cose che accadono a una persona senza essere sollecitate e che non possono essere cancellate su richiesta, mentre le 'narrazioni autobiografiche' sono storie che i protagonisti sviluppano a partire dalle loro azioni e omissioni". Zygmunt Bauman, *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, Il Mulino, Bologna, 2002, p. 13.

³² Zygmunt Bauman, *Una nuova condizione umana*, Vita e Pensiero, Milano, 2003, p. 67. È interessante notare, anche, come lo stesso Autore sottolinei con forza la differenza fra connessione, che prevede la possibilità di disconnessione, e devozione, che invece non presenta linguisticamente delle azioni contrarie.

³³ Giovanni Maria Bertin, Mariagrazia Contini, *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma, 2004, p. 173.

³⁴ Cfr. Giuseppe Milan, *L'Altro: nemico o fratello?* In Giuseppe Milan (a cura di), *Abbatte i muri e costruire incontri. Contributi all'educazione in ambito sociale e interculturale*, CLEUP, Padova, 2002, pp. 11-29.

³⁵ Cfr. Pierre Bourdieu, *Controfuochi. Argomenti per resistere all'invasione neoliberista*, Reser, Milano, 1999, *passim*.

³⁶ Cfr. Richard Sennett, *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Feltrinelli, Milano, 2000, *passim*.

a un processo di autopoiesi³⁷ dell'economia che, oltre a prendere il sopravvento su tutte le altre dimensioni dell'umano³⁸, ridefinisce drasticamente la propria natura, passando dall'essere produttiva all'essere finanziaria³⁹. Lo stesso concetto di lavoro muta⁴⁰, e con esso anche la concezione della povertà: come dice Bauman, "nella società attuale che, diversamente da quella precedente, non esige più da ogni adulto un contributo di attività produttiva ma può produrre qualsiasi cosa con un numero sempre più ristretto di persone, grazie alle enormi capacità accumulate in secoli di lavoro, la condizione del povero è caratterizzata non tanto dalla disoccupazione quanto, piuttosto, dal sottoconsumo"⁴¹. La stessa soluzione da molti adottata, quella della diffusione dell'acquisto tramite il credito, si rivela spesso vantaggiosa solo per chi già possiede, diventando per la gran massa di chi nulla o poco ha un nuovo e più stretto cappio al collo, quasi in una riedizione de *La società dei consumi* di Baudrillard⁴² più al passo con i tempi. Dall'altra parte si riscontra invece un progressivo affievolimento del potere politico, soprattutto quello rappresentato dallo Stato nazionale: l'istituto che per secoli è stato il re delle relazioni internazionali si ritrova nudo, privato dello scettro del comando. Ciò che gli rimane è adattarsi alla legge della concorrenza, adottare politiche che soddisfino e compiaciano il "grande mercato"⁴³:

³⁷ Cfr. Humberto Maturana, Francisco Varela, *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano, 1999; Humberto Maturana, Francisco Varela, *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*, Marsilio, Venezia, 2001.

³⁸ Cfr. Antonio Pollio Salimbeni, *Il grande mercato. Realtà e miti della globalizzazione*, Bruno Mondadori, Milano, 1999, pp. 82-112; Frei Betto, Luigi Ciotti, *Dialogo su pedagogia, etica e partecipazione politica*, EGA, Torino, 2004, pp. 9-52.

³⁹ Cfr. Gilberto Cabrera Trimiño, *Globalizzazione neoliberista: economia e ambiente come grande contraddizione*, in Luciano Vasapollo (a cura di), *Capitali, natura e lavoro. L'esperienza di Nuestra América*, Jaca Book, Milano, 2008, pp. 57-60; Salvo Vaccaro, *L'ideologia della globalizzazione*, in Salvo Vaccaro (a cura di), *Il pianeta unico. Processi di globalizzazione*, Elèuthera, Milano 1999, pp. 11-14.

⁴⁰ Cfr. Zygmunt Bauman, *Lavoro, consumismo e nuove povertà*, Città Aperta, Roma, 2007, pp. 13-67; Sergio Tramma, *Educazione e modernità. La pedagogia e i dilemmi della contemporaneità*, Carocci, Roma, 2005, pp. 33-49.

⁴¹ Zygmunt Bauman, *Lavoro, consumismo e nuove povertà*, Città Aperta, Roma, 2007, p. 13.

⁴² Cfr. Jean Baudrillard, *La società dei consumi. I suoi miti e le sue strutture*, Il Mulino, Bologna, 1976.

⁴³ Cfr. Antonio Pollio Salimbeni, *Il grande mercato. Realtà e miti della globalizzazione*, Bruno Mondadori, Milano, 1999, *passim*.

in questo modo, però, la possibilità decisionale di quello che si definisce “il popolo sovrano” si perde completamente e le garanzie del *welfare state* soccombono sotto i duri colpi del nemico⁴⁴. La negazione dell'*agorà*⁴⁵ come spazio di conoscenza, di discussione e di costruzione del vivere comune riduce il pluralismo a semplicistico relativismo che fa dell'assenza di giudizio e di scelta la propria ragione d'essere⁴⁶: assieme a Gasperi possiamo affermare che “dietro l'imperturbabile neutralismo che accoglie qualsiasi comportamento divergente in realtà non c'è un effettivo impegno per la valorizzazione del diritto alla differenza, ma il *laissez-faire* che inclina al disinteresse e impedisce di affrontare costruttivamente i conflitti che possono insorgere allorché ci si incammina nella

⁴⁴ La perdita di potere della politica si riferisce sia all'ambito nazionale che a quello internazionale, dove organismi come l'Unione Europea, l'ONU, il Fondo Monetario Internazionale, il G7, G8 o G20 e così via faticano a trovare soluzioni condivise ai problemi generati dall'economia globale. In generale, cfr. Zygmunt Bauman, *Una nuova condizione umana*, Vita e Pensiero, Milano, 2003, pp. 58-74; Zygmunt Bauman, *Lavoro, consumismo e nuove povertà*, Città Aperta, Roma, 2007, pp. 71-95; Edgar Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Corina, Milano, 2000, pp. 65-75; Antonio Pollio Salimbeni, *Il grande mercato. Realtà e miti della globalizzazione*, Bruno Mondadori, Milano, 1999, pp. 142-171; Clifford Geertz, *Mondo globale, mondi locali: cultura e politica alla fine del XX secolo*, Il Mulino, Bologna, 1999, pp. 13-31; Joseph E. Stiglitz, *La globalizzazione e i suoi oppositori*, Einaudi, Torino, 2002, pp. 23-51; Sergio Tramma, *Educazione e modernità. La pedagogia e i dilemmi della contemporaneità*, Carocci, Roma, 2005, pp. 51-70; Sergio Tramma, *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*, Franco Angeli, Milano, 2009, pp. 53-58;

⁴⁵ Cfr. Zygmunt Bauman, *Una nuova condizione umana*, Vita e Pensiero, Milano, 2003, pp. 71-72. “Il presidio del territorio è l'unica funzione rimasta interamente nelle mani dei governi statali”, ricorda Bauman, “tutte le altre sono state o abbandonate o parzialmente cedute e sono dunque controllate solo in parte – e in modo non autonomo – dallo Stato e dai suoi organi”. Zygmunt Bauman, *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari, 2001, p. 96. La strategia usata dallo Stato per mantenere questo potere, secondo l'Autore, è quella della diffusione continua della paura: un sentimento che sicuramente non favorisce il dialogo con il diverso che potenzialmente può essere anche il nemico. Cfr. anche Zygmunt Bauman, *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, Il Mulino, Bologna, 2002, pp. 111-126.

⁴⁶ Lasch scrive: “in assenza di standard comuni la tolleranza diventa indifferenza e il pluralismo culturale degenera in una specie di spettacolo estetico in cui possiamo anche assaporare con il gusto del conoscitore le curiose costumanze dei nostri vicini, ma non ci prendiamo il disturbo di esprimere un qualsiasi giudizio sui nostri vicini in sé, in quanto individui”. Christopher Lasch, *La ribellione delle élite. Il tradimento della democrazia*, citato in Giuseppe Milan, *La dimensione 'tra', fondamento pedagogico dell'interculturalità*, CLEUP, Padova, 2002, p. 25. Sul concetto di relativismo cfr. Ernesto Balducci, *L'uomo planetario*, ECP, San Domenico di Fiesole (Fi), 1990, pp. 157-158; Giuseppe Milan, *La dimensione 'tra', fondamento pedagogico dell'interculturalità*, CLEUP, Padova, 2002, pp. 23-25.

difficile e faticosa promozione di una convivenza fondata sul rispetto di regole comuni”⁴⁷.

Il terzo aspetto da trattare è quello del mito della tecnica e della tecnologia, della vittoria dell'*homo faber* (o meglio della sola sua estensione operativa) su qualsiasi altro *homo*⁴⁸. Non è in discussione qui, chiaramente, l'utilità dello strumento ma solo la sua assolutizzazione, che impone alla *téchne* di prendere il posto dell'uomo, della natura, di Dio⁴⁹: una tecnocrazia che difficilmente riuscirà a mantenere tutte le sue promesse, nel lavoro come nella salute, nell'educazione come nella robotica, ma che comunque ha contribuito con forza a forgiare un nuovo pensiero, un nuovo approccio al mondo. Funzionalismo e utilitarismo divengono così le lenti per leggere ciò che ci circonda (il proprio corpo, l'altro, la società, la natura stessa), lenti che forse sono sempre esistite e che hanno accompagnato lo sviluppo dell'umanità intera ma che oggi, vista la loro invasività nell'infinitamente piccolo come nell'infinitamente grande, paiono infallibili e perfette⁵⁰. I risultati ultimi sono sotto gli occhi di tutti, anche se spesso è difficile assumerli come propri nella loro interezza: l'uomo è diventato "l'arbitro tra l'essere e il nulla"⁵¹, con le armi, con i microorganismi, con le scorie può, per la prima volta nel corso dell'intera esistenza della sua specie, cancellare la vita, fosse anche solo la sua vita, dal pianeta che lo ospita⁵². È persino riuscito a tra-

⁴⁷ Emma Gasperi, *La città come laboratorio di comunicazione interculturale*, in Emma Gasperi (a cura di), *Dar luogo ai luoghi. La città cantiere di interculturalità*, CLEUP, Padova, 2008, pp. 44-45. È interessante sottolineare come questo breve brano faccia da contraltare alla riflessione sulla promozione delle competenze comunicative interculturali nella città multiculturale di oggi.

⁴⁸ Solo a titolo esemplificativo, Morin parla di *homo economicus, sapiens, demens, ludens, mitologicus, prosaicus, poeticus*. Cfr. Edgar Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano, 2000, p. 39.

⁴⁹ Cfr. Giuseppe Milan, *La dimensione 'tra', fondamento pedagogico dell'interculturalità*, CLEUP, Padova, 2002, p. 21.

⁵⁰ Cfr. Leonardo Boff, *Ethos mondiale: alla ricerca di un'etica comune nell'era della globalizzazione*, EGA, Torino, 2000, pp. 31-35; Giuseppe Milan, *La dimensione 'tra', fondamento pedagogico dell'interculturalità*, CLEUP, Padova, 2002, pp. 19-22; Zygmunt Bauman, *Modernità e olocausto*, Il Mulino, Bologna, 1992, *passim*.

⁵¹ Ernesto Balducci, *L'uomo planetario*, ECP, San Domenico di Fiesole (Fi), 1990, p. 12.

⁵² "La minaccia di morte, che investe tutti i popoli della terra, ci sta venendo incontro in vari modi, ciascuno dei quali di dimensione planetaria: come una selva di missili, o come ca-

sformare la luce in rifiuto, a “inventare” l’inquinamento luminoso che ingabbia le nostre città. Concentrandoci ora più a fondo soltanto sulla società, pare evidente che gli effetti non cambino, i rifiuti abbondano anche lì. Lo smaltimento del “surplus di umanità”⁵³ che ha caratterizzato la modernità si rende ogni giorno più complicato: non ci sono più spazi vergini da colonizzare dove spedire gli esclusi della nostra epoca⁵⁴. Anzi, sono gli stessi esclusi, i rifiutati, gli emarginati che si riversano in grandi masse verso il cuore dell’impero, sono loro che inclusi a forza in un progetto (o pseudo-progetto) di ben-essere o ben-avere globale invadono ora gli spazi di chi quel progetto (o pseudo-progetto) ha redatto e diffuso⁵⁵. Oggetti di scarto, uomini di scarto, ma anche culture di scarto: identità collettive ancestrali non funzionali al progresso del pensiero unico e planetario⁵⁶ vengono combattute con strumenti più o meno subdoli che inten-

tastrofe dell’equilibrio ecologico, dentro il quale l’umanità è incastonata, o come irruzione caotica dei popoli della fame dentro lo spazio in cui banchettano i popoli dell’opulenza. In una situazione siffatta, i punti di vista da cui giudicare le scelte umane, anche le più private (come se procreare o meno un figlio), sono ridotti a unità. Ogni giudizio che non tenga conto di questa unità indissolubile del destino dell’uomo è già per questo immorale”. Ernesto Balducci, *L’uomo planetario*, ECP, San Domenico di Fiesole (Fi), 1990, p. 152.

⁵³ Zygmunt Bauman, *Effetti collaterali della globalizzazione*, in Zygmunt Bauman, *Una nuova condizione umana*, Vita e Pensiero, Milano, 2003, p. 86.

⁵⁴ Cfr. Zygmunt Bauman, *Una nuova condizione umana*, Vita e Pensiero, Milano, 2003, pp. 85-108; Zygmunt Bauman, *Lavoro, consumismo e nuove povertà*, Città Aperta, Roma, 2007, pp. 133-154.

⁵⁵ Cfr. Zygmunt Bauman, *Rendere e non rendere estranei*, in Zygmunt Bauman, *Globalizzazione e globalizzazione*, Armando, Roma 2005, pp. 229-261; Sergio Tramma, *Educazione e modernità. La pedagogia e i dilemmi della contemporaneità*, Carocci, Roma, 2005, pp. 113-121; Sergio Tramma, *Che cos’è l’educazione informale*, Carocci, Roma, 2009, pp. 42-46.

⁵⁶ Tramma scrive: “il modello economico, sociale e culturale occidentale, oggi prevalente, senza alcuna possibilità realisticamente alternativa nel breve e nel medio periodo, è in grado di porsi come modello generale, e questo anche se ritenuto da tempo in crisi. È in grado di indicare anche la propria non autosufficienza, inglobando elementi altri, ponendoli come alternative innocue e se stesso: un’assimilazione non dichiarata, basata su uno scambio ineguale, che dichiara la vendita e l’acquisto di oggetti etnici e l’utilizzo di alcune pratiche orientali, per esempio meditative o corporee, come dimostrazione di contaminazione, ibridazione, interscambio tra culture”. Sergio Tramma, *Educazione e modernità. La pedagogia e i dilemmi della contemporaneità*, Carocci, Roma, 2005, p. 76. Cfr. anche Silvio Premoli, *Pedagogie per un mondo globale. Culture, panorami dell’educazione, prospettive*, EGA, Torino, 2008, pp. 16-26; Matilde Callari Galli, *Antropologia per insegnare. Teorie e pratiche dell’analisi culturale*, Bruno Mondadori, Milano, 2000, pp. 26-28.

dono rimarcare la loro inadeguatezza rispetto alla complessità dei nostri tempi⁵⁷.

Come quarto e, per ora, ultimo aspetto c'è da sottolineare che al processo di de-culturazione (di cui si è appena parlato) si affianca un altro processo di de-privazione che si identifica con il termine "de-territorializzazione", cioè la perdita di significato dei luoghi, individuali come collettivi, nei quali viviamo e ci formiamo. Gli spazi che ci attorniano si fanno anonimi, insicuri, imprevedibili, ostili, ci incutono timore⁵⁸: con la finalità di rispondere a questo problema, all'interno della dinamica generale fra globale e locale nasce anche un processo di sempre maggiore localizzazione⁵⁹, di frammentazione territoriale, di miniaturizzazione che spesso si accompagna anche a una netta separazione fra la sfera pubblica e quella privata. Una localizzazione che è "prosaica" e "poetica" al tempo stesso perché legata da un lato, come abbiamo visto, alla chiusura delle

⁵⁷ Per approfondire l'evoluzione dei processi di de-culturazione, occidentalizzazione e neocolonialismo, cfr. Serge Latouche, *L'occidentalizzazione del mondo*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992, pp. 65-118; Serge Latouche, *Il pianeta dei naufraghi. Saggio sul doposviluppo*, Bollati Boringhieri, Torino, 1993, pp. 65-212; Serge Latouche, *La fine del sogno occidentale. Saggio sull'americanizzazione del mondo*, Elèuthera, Milano, 2002, pp. 145-167; Wolfgang Sachs (a cura di), *Dizionario dello sviluppo*, EGA, Torino, 1998; Verhelst Thierry, *Sud-Nord: il diritto dei popoli alla differenza*, EGA, Torino, 1989; Matilde Callari Galli, Mauro Ceruti, Telmo Pievani, *Pensare la diversità. Per un'educazione alla complessità umana*, Meltemi, Roma, 1998, pp. 193-219. Senza entrare qui troppo nel merito della questione, vorrei riportare solamente un breve pensiero di Latouche che credo aiuti a comprendere bene il punto di vista dell'Autore: "il neocolonialismo con l'assistenza tecnica e il dono umanitario ha fatto per la deculturazione molto più che non la colonizzazione brutale [...]. La dedizione illimitata dei costruttori d'imperi, l'abnegazione dei 'medici senza frontiere', la sollecitudine dei 'fratelli degli uomini', l'amore per il prossimo dei missionari, la competenza solidale dei tecnici o ancora l'ardore internazionalista e l'abnegazione dei rivoluzionari di professione sono i veri attori del dramma della deculturazione". Serge Latouche, *L'occidentalizzazione del mondo*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992, pp. 71-72.

⁵⁸ Cfr. Salvo Vaccaro, *L'ideologia della globalizzazione*, in Salvo Vaccaro (a cura di), *Il pianeta unico. Processi di globalizzazione*, Elèuthera, Milano 1999, pp. 14-17; Sergio Tramma, *Che cos'è l'educazione informale*, Carocci, Roma, 2009, pp. 95-100.

⁵⁹ Per questo motivo Bauman suggerisce, rifacendosi a Robertson, di sostituire a globalizzazione il termine glocalizzazione che rende in maniera più precisa l'intera dinamica in corso. Cfr. Zygmunt Bauman, *Sulla glocalizzazione: o globalizzazione per alcuni, localizzazione per altri*, in Zygmunt Bauman, *Globalizzazione e glocalizzazione*, Armando, Roma, 2005, pp. 336-351.

persone in piccoli rifugi di matrice affettivo-relazionale⁶⁰, “piccoli mondi”⁶¹ al contrario; dall’altra, all’approccio riduzionista della conoscenza, a quella iperspecializzazione che non riesce più a far cogliere il tutto che lega le parti⁶². Il passaggio finale di questo cammino di separazione è il rifiuto di quel principio di responsabilità⁶³ che Bertolini identifica come una delle basi del processo stesso di umanizzazione⁶⁴.

Giunti a questo punto è indispensabile ricondurre la trattazione all’ambito specifico della formazione delle persone, il vero cuore di questo lavoro di ricerca: è indispensabile, cioè, evidenziare quali siano quelle emergenze educative che contraddistinguono il mondo contemporaneo. Deve essere chiaro, comunque, che non è nelle mie possibilità prendere in considerazione la totalità delle problematiche che la pedagogia attuale deve affrontare, come è altrettanto evidente che la riflessione appena condotta sulle trame della nostra epoca si presenta come tutt’altro che esaustiva. Mi concentrerò, pertanto, solamente su alcuni punti della contemporaneità educativa, punti che in ogni caso considero centrali per la prassi educativa di oggi e di domani e che questo mio testo intende contribuire a delucidare almeno in parte. In particolare mi riferisco ai concetti della frammentazione relazionale e dell’intenzionalità, fortemente lega-

⁶⁰ Cfr. Giuseppe Milan, *Le stanzette e l’utopia. Combattere il rimpicciolimento ospitando la città*, in Emma Gasperi (a cura di), *Dar luogo ai luoghi. La città cantiere di interculturalità*, CLEUP, Padova, 2008, pp. 10-11.

⁶¹ Cfr. Tommaso Sorgi, *Costruire il sociale. La persona e i suoi “piccoli mondi”*, Città Aperta, Roma, 1991, *passim*.

⁶² Cfr. Edgar Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano, 2000, pp. 5-13. In un altro e precedente testo Morin scrive: “il punto di vista ecologico consiste nel percepire ogni fenomeno autonomo (auto-organizzatore, auto-produttore, auto-determinato, etc.) nella sua relazione con l’ambiente. Questo ambiente non è necessariamente un eco-sistema in senso proprio”. Edgar Morin, *Il pensiero ecologico*, Hopeful Monster, Firenze, 1988, p. 107.

⁶³ Cfr. Hans Jonas, *Il principio responsabilità. Un’etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino, 2009, *passim*. Bauman asserisce espressamente che “la responsabilità planetaria è già una realtà, ma un cammino lungo e difficile ci separa dall’assumerci la responsabilità per questa responsabilità”. Zygmunt Bauman, *Una nuova condizione umana*, Vita e Pensiero, Milano, 2003, p. 51.

⁶⁴ Cfr. Piero Bertolini, *La responsabilità educativa. Studi di pedagogia sociale*, Il segnalibro, Torino, 1996, *passim*.

ti tra loro, che trovano delle magistrali declinazioni nell'ambito della pedagogia sociale italiana nelle pagine delle opere di Giuseppe Milan e Sergio Tramma.

Il primo di questi Autori volge con acume il suo sguardo indagatore al processo di frantumazione che caratterizza la relazionalità del soggetto contemporaneo nel rapporto con se stesso, con l'altro e con il proprio contesto sociale in generale⁶⁵.

Per quanto riguarda la frammentazione nella relazione con se stessi, Milan sottolinea come l'Io che vive la propria esistenza nel mondo attuale sia condizionato da un "eccesso di proposte e di richieste"⁶⁶ che, in definitiva, gli si manifestano come tutte uguali, tutte portatrici dello stesso valore o, anche, della stessa vacuità. Tutto è troppo piccolo o troppo grande per lui, che finisce con il rimanere imbrigliato nella propria azione da quella "impotenza appresa"⁶⁷ che conduce, fatalmente, a un senso di de-responsabilizzazione nei confronti di ciò che lo circonda. Il tempo medesimo che vive è frammentato, con il presente come unica temporalità che fa da *humus* alle sue scelte⁶⁸: l'immaginazione, creatrice e integratrice, che dovrebbe guidare il suo essere nel mondo, le sue esperienze, viene così distorta, spesso sovrastata da una "presunzione di onnipotenza"⁶⁹ che forse vuole solo assicurare ma che sicuramente rischia di far sostituire l'Io a tutto il resto.

Per quanto riguarda il rapporto con il Tu, con il più o meno prossimo, con il più o meno fratello, è il "disincontro"⁷⁰ la cifra con la quale l'Io deve misurarsi,

⁶⁵ Cfr. Giuseppe Milan, *La dimensione "tra", fondamento pedagogico dell'interculturalità*, CLEUP, Padova, 2002, pp. 27-41.

⁶⁶ Giuseppe Milan, *La dimensione "tra", fondamento pedagogico dell'interculturalità*, CLEUP, Padova, 2002, p. 30.

⁶⁷ Giuseppe Milan, *La dimensione "tra", fondamento pedagogico dell'interculturalità*, CLEUP, Padova, 2002, p. 31.

⁶⁸ Cfr. Giuseppe Milan, *La dimensione "tra", fondamento pedagogico dell'interculturalità*, CLEUP, Padova, 2002, p. 31.

⁶⁹ Giuseppe Milan, *La dimensione "tra", fondamento pedagogico dell'interculturalità*, CLEUP, Padova, 2002, p. 33.

⁷⁰ Giuseppe Milan, *La dimensione "tra", fondamento pedagogico dell'interculturalità*, CLEUP, Padova, 2002, p. 35.

la "disunità nelle relazioni personali"⁷¹ che si erge a norma dello stare assieme. Questo moto di allontanamento dell'altro, però, invece di garantire l'incolumità dal nemico, finisce solamente per "restringere gli spazi di autonomia"⁷² del soggetto, riducendone al tempo stesso le possibilità formative. La "sterile solitudine"⁷³ scalza la fertile solidarietà, lo schema competitivo "vincente-perdente"⁷⁴ termina con l'essere il buco della serratura dal quale spiare la società, rimanendo così invischiati nelle trappole identitarie massificanti dell'autocentrismo-solipsismo o dell'allocentrismo-gregarismo⁷⁵: in ogni caso, comunque, schiavi di una negazione del Tu che porta a una conseguente negazione dell'Io.

Nel passaggio dall'Io-Tu al Noi di più ampia portata, almeno da un punto di vista numerico, le cose non cambiano affatto: secondo Milan, infatti, solo per partire da un esempio, è possibile riscontrare molte difficoltà di integrazione sociale "quando sono chiamati in causa i rapporti intergenerazionali [...]". Quando poi le relazioni assumono il carattere della multiculturalità, sembra aggiungersi un sovrappiù di tensione, che complica ulteriormente la convivenza"⁷⁶. È il senso stesso di appartenenza a qualcosa di più grande e di valore che viene a mancare, portando così alla nascita di fenomeni di forte devianza e conformismo⁷⁷: non si parla solamente di bullismo, di dipendenza da alcool o da droghe o di piccoli eventi di violenza, ma anche di processi di ghettizzazione

⁷¹ Giuseppe Milan, *La dimensione "tra", fondamento pedagogico dell'interculturalità*, CLEUP, Padova, 2002, p. 34.

⁷² Giuseppe Milan, *La dimensione "tra", fondamento pedagogico dell'interculturalità*, CLEUP, Padova, 2002, p. 35.

⁷³ Giuseppe Milan, *La dimensione "tra", fondamento pedagogico dell'interculturalità*, CLEUP, Padova, 2002, p. 36.

⁷⁴ Giuseppe Milan, *La dimensione "tra", fondamento pedagogico dell'interculturalità*, CLEUP, Padova, 2002, p. 35.

⁷⁵ Cfr. Giuseppe Milan, *Le stanzette e l'utopia. Combattere il rimpicciolimento ospitando la città*, in Emma Gasperi (a cura di), *Dar luogo ai luoghi. La città cantiere di interculturalità*, CLEUP, Padova, 2008, pp. 5-7.

⁷⁶ Giuseppe Milan, *La dimensione "tra", fondamento pedagogico dell'interculturalità*, CLEUP, Padova, 2002, p. 37.

⁷⁷ Giuseppe Milan, *La dimensione "tra", fondamento pedagogico dell'interculturalità*, CLEUP, Padova, 2002, p. 39.

auto e etero-imposta, come la *building paranoia* e l'*apartheid*, che trasformano il diritto alla differenza in diritto all'indifferenza⁷⁸.

La conseguenza più immediata di questo processo generalizzato di frantumazione e di atomizzazione dell'umano è la paralisi della progettualità esistenziale (ed educativa): "progettare, letteralmente, vuol dire 'gettare avanti' [...], significa pensare ad azioni destinate a trasformare una situazione esistente in una situazione voluta, esplicitare una *intenzionalità cosciente e organizzata* verso cambiamenti auspicati, orientare verso un fine desiderato un insieme di mezzi e di procedimenti, porsi degli *obiettivi* e operare per raggiungerli o, quanto meno, avvicinarsi il più possibile a essi"⁷⁹. Intenzionalità cosciente e organizzata, scrive Tramma: cioè sviluppare un senso, un significato nell'azione (educativa), darle una direzione perché è il processo stesso di formazione delle persone che necessita della costruzione di un significato, di un senso. Ma è chiaro all'Autore, anche, che qualsiasi progettualità e riflessione attorno alla prassi educativa, qualsiasi individuazione e descrizione "delle *finalità*, degli *obiettivi*, delle *didattiche* e dei *soggetti* coinvolti dalle esperienze educative"⁸⁰ non può prescindere dal considerare approfonditamente il tempo e lo spazio entro (e verso, ma questo è un altro discorso) il quale essi si sviluppano. Oggi, questo tempo e questo spazio, questo contesto globalmente e complessivamente inteso, è caratterizzato da "profondi, contraddittori, continuativi, pervasivi e interrelati cambiamenti"⁸¹, che riguardano, come si diceva, tutte le sfere della vita dell'uomo, da quella economica a quella sociale, da quella politica a quella culturale, da quella valoriale a quella antropologica: in questo contesto di "equilibri instabili e precari"⁸² la possibilità di intenzionare la formazione delle persone diventa una sfida spesso difficilmente vincibile.

⁷⁸ Cfr. Giuseppe Milan, *Le stanzette e l'utopia. Combattere il rimpicciolimento ospitando la città*, in Emma Gasperi (a cura di), *Dar luogo ai luoghi. La città cantiere di interculturalità*, CLEUP, Padova, 2008, pp. 11-12.

⁷⁹ Sergio Tramma, *Pedagogia sociale*, Guerini, Milano, 1999, p. 109.

⁸⁰ Sergio Tramma, *Che cos'è l'educazione informale*, Carocci, Roma, 2009, p. 38.

⁸¹ Sergio Tramma, *Che cos'è l'educazione informale*, Carocci, Roma, 2009, p. 38.

⁸² Sergio Tramma, *Che cos'è l'educazione informale*, Carocci, Roma, 2009, p. 39.

“Sembra la notte”, scrive perciò Milan, “l’ambiente psicologico esistenziale, fra l’anoressia antropologica e il disorientamento del progetto di vita”⁸³. Nessuna speranza, allora, per l’uomo contemporaneo, per ciascuno di noi? Nessuna possibilità di percorrere il proprio cammino di vita con un minimo di dignità? Fortunatamente, la parola “emergenza” (educativa, il concetto dal quale siamo partiti per affrontare questo discorso) può essere letta sia come “pericolo” che come “risalita”: da una parte vince il no, dall’altra il forse che non è un sì a priori ma possibilità, fiducia, scelta. Il compito che ci troviamo di fronte, come persone e come educatori, è perciò quello di ritornare a quella complessità, a quella incertezza, a quella insicurezza, a quella liquidità che ci attornia e che forse ci spaventa ma che è inconfutabilmente il nostro contesto di vita, la nostra base di partenza: di ritornarci e di affrontarla in un modo differente. La consapevolezza di questo compito accompagna probabilmente da sempre la pedagogia, la riflessione sugli eventi educativi: non è un caso, infatti, che gli stessi autori già citati, Milan e Tramma, aggiungano alle cupe analisi prese in considerazione precedentemente il compito di intenzione e quello di attuazione⁸⁴ (Milan) e la necessità di recuperare l’azione dell’ “educare a” (la responsabilità, la cittadinanza, la pace, l’autonomia, la memoria)⁸⁵, dove la “a” indica con forza tutta la finalità e la speranza di cui l’azione stesse è carica. In entrambi i casi la dimensione del futuro torna pregnante e piena di fiducia, ma di una fiducia “reale” perché ancorata alle potenzialità dell’oggi. Si tratta, allora, di rileggere lo stesso contesto di appartenenza riconoscendone la problematicità⁸⁶ intrinseca, senza scora-

⁸³ Giuseppe Milan, *La dimensione “tra”, fondamento pedagogico dell’interculturalità*, CLEUP, Padova, 2002, p. 25.

⁸⁴ Cfr. Giuseppe Milan, *Le stanzette e l’utopia. Combattere il rimpicciolimento ospitando la città*, in Emma Gasperi (a cura di), *Dar luogo ai luoghi. La città cantiere di interculturalità*, CLEUP, Padova, 2008, pp. 13-21.

⁸⁵ Cfr. Sergio Tramma, *Educazione e modernità. La pedagogia e i dilemmi della contemporaneità*, Carocci, Roma, 2005, pp. 131-138.

⁸⁶ “La definizione dei concetti di problematicità e ragione richiede, come preliminare, la definizione di *esperienza* (rapporto di integrazione tra ‘io’ e ‘mondo’) e la riflessione sull’ ‘infinità del processo in cui essa si svolge e si manifesta, per cui l’integrazione tra i due poli che ne costituiscono gli elementi fondamentali di tensione e di sviluppo (il polo soggettivo e il polo oggettivo) non si risolve compiutamente ed adeguatamente in nessuna forma deter-

menti⁸⁷ ma anzi evidenziandone con tutta la chiarezza possibile i punti di forza e quelli di debolezza; si tratta, come direbbe Cussiánovich, di farsi *ñari wallac*⁸⁸, di farsi “occhio che scruta nella notte”, di cogliere in quel buio che ci circonda gli elementi che ci possono aiutare a recuperare la nostra intrinseca e fondamentale intenzionalità. D'altronde, recuperando la citazione di Milan che dà il via a quest'ultima parte del testo e leggendola con un po' più di attenzione, ci si accorge che la prima parola è “sembra”: questo perché educazione e pedagogia sono ontologicamente legate alla possibilità e alla speranza, in quanto sanno che “la possibilità è parte integrante della natura dell'uomo”⁸⁹, dell'io e del Tu sui quali ripongono (a ragione) la propria fede e la propria fiducia.

Tornando allo stesso contesto liquefatto, amorfo, indecifrabile con occhio rinnovato, si riesce a scorgere una proposta, una possibilità che con il tempo sta guadagnando sempre più forza: è quella che Bauman definisce, sinteticamente, “voglia di comunità”⁹⁰. Secondo l'Autore l'umanità si è sempre dibattuta, nel

minata del processo medesimo'. È proprio dalla natura *trascendentale* della relazione posta a fondamento metodologico dell'esperienza che derivano inadeguatezza e parzialità delle forme determinate di quest'ultima: in altri termini, la loro problematicità. Infatti, il reciproco rapportarsi di io e mondo si caratterizza per complessità, ambiguità, instabilità, talora incongruenza e contraddizione e secondo intenzionalità differenti [...]. È un processo dinamico di transazioni che si rinnova indefinitivamente senza pervenire a conclusione”. Giovanni Maria Bertin, Mariagrazia Contini, *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma, 2004, p. 36. La complessità, in questo caso, viene condotta in un alveo di normalità, rendendone forse più semplice la sopportazione: il contesto in cui il soggetto vive, in cui maturano le sue esperienze, è naturalmente incerto e indefinito, se non altro perché va ben al di là del *hic et nunc*, entrando in un processo dialogico senza fine di mutua modificazione tra soggetto e oggetto.

⁸⁷ Morin dice: “prepararci al nostro mondo incerto è il contrario a rassegnarsi a uno scetticismo generalizzato”. Edgar Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano, 2000, p. 61.

⁸⁸ Cfr. Alejandro Cussiánovich, *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura*, Ifejant, Lima, 2007, p. 53. Nella lingua di uno degli antichi popoli che abitavano il nord dell'attuale Perù, *ñari wallac* significa appunto “l'occhio che scruta nella notte”, l'occhio in grado di vedere nell'oscurità e, quindi, di intraprendere un cammino, non del tutto certo ma sufficientemente sicuro.

⁸⁹ Ernesto Balducci, *L'uomo planetario*, ECP, San Domenico di Fiesole (Fi), 1990, p. 18.

⁹⁰ Cfr. Zygmunt Bauman, *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari, 2001. In realtà il titolo originale del testo è *Missing Community*: in questo caso il *focus* dell'Autore è centrato sul concetto di perdita e non su quello di ricerca, il quale però viene successivamente e ripetutamente chiamato in causa nel corso del libro. Per questo, ai fini di questo mio lavoro di tesi, ho preferito lasciare intatta la traduzione italiana del titolo del testo di Bauman.

corso delle sue varie concretizzazioni storiche, fra i poli della libertà e della sicurezza personale come cardini assiologici attorno ai quali costruire le reali forme della socialità umana⁹¹. Nell'attualità il sogno della libertà ha vinto, lasciando però masse enormi di persone in balia della più tremenda insicurezza: per questo la comunità, come "paradiso perduto o paradiso anelato"⁹², è tornata prepotentemente a essere un desiderio collettivo in quanto luogo caldo e tranquillo, intimo e confortevole, che offre riparo, protezione, comprensione, aiuto⁹³. Ma può la comunità essere considerata la soluzione a tutti i nostri problemi, la risposta a tutti i nostri quesiti esistenziali? Secondo Bauman no, soprattutto quando alla comunità immaginata si sostituisce la comunità reale, la forma o le forme che essa ha di volta in volta assunto nelle sue incarnazioni storiche: questo perché "la 'comunità realmente esistente', qualora ce ne trovassimo partecipi, reclamerebbe ubbidienza assoluta in cambio di servizi erogati o che promette di erogare"⁹⁴; la protezione e la sicurezza, cioè, richiederebbero il sacrificio della libertà, dell'autonomia, del diritto a essere se stessi. L'analisi che l'Autore conduce sulla base di questi elementi, muovendosi fra la modernità solida e la modernità liquida⁹⁵, conferma questa tesi ed evidenzia degli aspetti non eccessivamente difforni da quanto abbiamo già esposto precedentemente: che siano "comunità gruccia"⁹⁶ o "comunità chiuse"⁹⁷, "comunità estetiche"⁹⁸ o comunità di "minoranze etniche"⁹⁹, "comunità di identità"¹⁰⁰ o comunità "ghet-

⁹¹ Cfr. Zygmunt Bauman, *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari, 2001, pp. 3-7.

⁹² Bauman si riferisce al fatto che il richiamo alla comunità può essere il richiamo alla comunità (locale) del passato o il richiamo a una comunità utopica: "paradiso perduto o paradiso anelato: in un modo o nell'altro, di certo non si tratta del mondo che abitiamo né di quello che conosciamo per esperienza diretta. Forse è un Paradiso proprio per questi motivi: l'immaginazione, a differenza della dura realtà della vita, è un regno di irrefrenata libertà". Cfr. Zygmunt Bauman, *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari, 2001, p. 5.

⁹³ Cfr. Zygmunt Bauman, *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari, 2001, pp. 3-7.

⁹⁴ Zygmunt Bauman, *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari, 2001, p. 6.

⁹⁵ Tutto il testo di Bauman compie questo passaggio, ma in particolare cfr. Zygmunt Bauman, *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari, 2001, pp. 22-119.

⁹⁶ Zygmunt Bauman, *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari, 2001, p. 17.

⁹⁷ Zygmunt Bauman, *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari, 2001, p. 53.

⁹⁸ Zygmunt Bauman, *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari, 2001, p. 64.

⁹⁹ Zygmunt Bauman, *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari, 2001, p. 87.

¹⁰⁰ Zygmunt Bauman, *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari, 2001, p. 98.

to”¹⁰¹ il risultato non cambia, nonostante le differenze a volte anche sostanziali. In ogni caso, infatti, si tratta di aggregazioni sociali che usano il termine comunità come “sinonimo di isolamento, separazione, muraglie protettive e cancelli monitorati”¹⁰², di comunità che, coscientemente o meno, si concentrano sull’identità finendo per aborrire la diversità¹⁰³.

Siamo destinati nuovamente a tornare, quindi, a uno stato di disperazione? La comunità è solamente una falsa possibilità di superamento della frammentarietà e di progettazione intenzionante, che sono poi le problematiche educative che più direttamente cerco di affrontare in questa sede? Non è certamente questo il pensiero di Bauman, come si può evincere da quanto il sociologo anglo-polacco scrive riguardo al multiculturalismo, la risposta più diffusa fra le “classi colte”¹⁰⁴ di oggi ai problemi collegati alla globalizzazione. Il multiculturalismo può essere inteso, infatti, o come “multicomunitarismo” (quando, con Habermas, il diritto alla differenza conduce le comunità a richiedere una fedeltà assoluta ai propri membri¹⁰⁵ per salvaguardare l’identità collettiva), o come relazione dentro la quale convivono al tempo stesso il diritto alla differenza e il “diritto all’indifferenza”¹⁰⁶, oppure ancora come semplice primo passo verso la costruzione di una nuova forma di socialità globale ed etica¹⁰⁷, che potremmo anche definire interculturale: “il carattere universale dell’umanità”, afferma infatti

¹⁰¹ Zygmunt Bauman, *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari, 2001, p. 112. “Il ghetto”, scrive Bauman rifacendosi a Wacquant, “è una combinazione di limitazione spaziale e chiusura sociale [...]. I fenomeni di ‘limitazione’ e di ‘chiusura’ significherebbero, tuttavia, ben poco se non fossero accompagnati da un terzo elemento: l’omogeneità di chi è all’interno rispetto all’eterogeneità di chi è all’esterno”. Zygmunt Bauman, *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari, 2001, p. 112.

¹⁰² Zygmunt Bauman, *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari, 2001, p. 111.

¹⁰³ Cfr. Zygmunt Bauman, *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari, 2001, p. 112.

¹⁰⁴ Zygmunt Bauman, *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari, 2001, p. 120.

¹⁰⁵ Cfr. Zygmunt Bauman, *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari, 2001, pp. 105-106.

¹⁰⁶ Zygmunt Bauman, *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari, 2001, p. 131. Bauman prosegue in questo modo: “quando alla reciproca tolleranza si affianca l’indifferenza, le culture comunitarie possono vivere l’una affianco all’altra, ma raramente comunicano, e se lo fanno tendono a scambiare il grilletto della pistola per un telefono. Nel mondo del ‘multiculturalismo’ le culture possono coesistere, ma è molto difficile che tale convivenza arrechi a loro benefici”. Zygmunt Bauman, *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari, 2001, p. 131.

¹⁰⁷ Cfr. Mauro Magatti, *Zygmunt Bauman: un interprete del nostro tempo*, in Zygmunt Bauman, *Una nuova condizione umana*, Vita e Pensiero, Milano, 2003, pp. 7-31.

Bauman, “non è in contrapposizione al pluralismo di forme della vita umana; ma il banco di prova di una umanità genuinamente universale è la sua capacità di accettare il pluralismo e di porlo al servizio della causa dell’umanità”¹⁰⁸. Parfrasando quanto detto dall’Autore, la comunità può essere effettivamente una nuova (o antica, forse) possibilità di umanizzazione dell’umano, ma solamente a patto che non misconosca mai la propria natura, che non confonda mai i mezzi con i fini e, soprattutto, che non perda mai di vista gli obiettivi per i quali è stata “evocata”¹⁰⁹. La comunità, cioè, deve essere pensata come un “noi essenziale”, recuperando una definizione cara a Buber, come luogo di risposta ai bisogni esistenziali più intimi della persona, più umanizzanti appunto¹¹⁰: su queste tematiche si concentreranno i prossimi capitoli.

¹⁰⁸ Zygmunt Bauman, *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari, 2001, p. 136. Più o meno dello stesso avviso è Augé che scrive: “il multiculturalismo, per superare la contraddizione tra cultura e universalismo, non dovrebbe definirsi come coesistenza di culture monadiche di cui si decreta la pari dignità, ma come la possibilità sempre offerta agli individui di attraversare universi culturali sempre differenti”. Marc Augé, *Che fine ha fatto il futuro? Dai non-luoghi al nontempo*, Elèuthera, Milano, 2009, p. 63.

¹⁰⁹ Nell’ultima pagina del suo saggio, Bauman scrive: “oggi la comunità è considerata e ricercata come un riparo alle maree montanti della turbolenza globale, maree originate di norma in luoghi remoti che nessuna località può controllare in prima persona”. Zygmunt Bauman, *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari, 2001, p. 138. Ciò vale a maggior ragione per le singole persone: il verbo “evocare” ha un significato potente, e per questo è stato utilizzato qui.

¹¹⁰ Cfr. Giuseppe Milan, *La dimensione “tra, fondamento pedagogico dell’interculturalità*, CLEUP, Padova, 2002, pp. 113-123.

CAPITOLO SECONDO

LA COMUNITÀ

Nella prima parte di questo lavoro ho cercato di entrare nel cuore di una delle sfide più importanti della contemporaneità educativa, quello stato di frantumazione che il soggetto che oggi abita il mondo vive nella relazione con se stesso, con l'altro e con la società. Si tratta di una problematica di non poco conto per la pedagogia, se è vero che è in gioco lo stesso processo di umanizzazione della persona, la quale rischia di fallire nel principale, e forse unico¹¹¹, compito a cui è chiamata.

Ma è da questo stesso contesto di "barbarie diffusa"¹¹² che emerge con forza, come abbiamo visto, quella che sembra essere una delle possibili soluzioni al problema: il richiamo alla comunità. A questo punto, quindi, si rende necessario prendere in considerazione questa specifica dimensione relazionale e sociale umana, a partire da una sua definizione.

Definire un concetto, si sa, non è azione semplice, poiché si tratta di tracciare i confini di un qualche cosa che spesso, nel pensiero ma anche nell'esperienza, si presenta variegato, sfumato, con molteplici implicazioni. L'Istituto della Enciclopedia Italiana ci spiega, per mezzo del suo vocabolario, che la "definizione" è l'atto di "determinare il significato di una parola o comunque di una espres-

¹¹¹ Flores d'Arcais scriveva, trattando dei fini e degli obiettivi dell'educazione: "sono cariche di valore quelle azioni che permettono all'uomo di realizzare la sua *forma umana*, che è *intrinseca forma personale*, la forma propria di ciascuno. Per questa via si comprende come il termine *educazione* possa trovare il suo omologo nel termine *formazione*: formazione dell'uomo in quanto uomo, oltre dunque i ruoli, gli status, le professioni, per un attingimento dell'essere - il *bene essere* - oltre ogni limite storico-mondano-esistenziale. Ciò non esclude che anche onore, ricchezza, potere siano obiettivi perseguibili, pedagogicamente significativi, ma solo se vengono utilizzati come modi o strumenti per la *crescita umana* di ciascuna persona, cioè se si rendono valori educativi". Giuseppe Flores D'Arcais, *Itinerario pedagogico*, Istituti Editoriali Poligrafici Internazionali, Pisa-Roma, 2000, p. 18. L'umanizzazione dell'umano, la *crescita umana*, è propriamente l'orizzonte verso cui far convogliare tutta la prassi educativa.

¹¹² Enzo Bianchi, *L'altro siamo noi*, Einaudi, Torino, 2010, p. 29.

sione verbale mediante una frase (il più possibile concisa, e comunque completa) costituita da termini il cui significato si presume già noto, così da individuare di quella parola o espressione le qualità peculiari e distintive". Spesso, erroneamente, nella lettura si tralasciano gli incisi inseriti fra le parentesi; erroneamente perché, come in questo caso, sono proprio le aggettivazioni lì poste, *concisa* e *completa*, che ci indicano con chiarezza la difficoltà che si incontra nel compiere questa operazione di delimitazione. Bilanciare questi due veri e propri fuochi ellittici è la sfida reale, per evitare il rischio, da una parte, dell'estrema sinteticità e, dall'altra, dell'indeterminazione poco rigorosa. Se ciò che si vuol far emergere in questo capitolo è la *territorialità simbolica* della comunità, lo spazio che nel linguaggio vivo la comunità occupa, sicuramente non lo si può fare esasperando la sinteticità o la prolissità, ma solo tentando di riportare fedelmente la complessità che la caratterizza. Si tratta di una complessità dura da cogliere, che forse un esempio può aiutare a chiarificare. Quando si riceve una lettera da una persona cara, amata, non si recepiscono solamente dei grafemi posti in ordine consequenziale, o delle parole, o delle frasi sensate. Si riceve una busta sigillata, una sorpresa e un mistero, che lentamente si disvela. Si ricevono dei fogli di carta, di una certa porosità, di un certo colore, con su scritte delle frasi, anch'esse colorate, che provocano delle sensazioni; dei fogli pieni delle impronte digitali di colui, o colei, che li ha redatti. Si ricevono delle notizie, dei ricordi, delle storie scritte da qualcuno che si conosce e che si continua, incessantemente, a conoscere. Si ricevono degli spazi vuoti fra le parole, che aiutano a pensare e a riflettere su ciò che si è letto e provato. Si riceve del tempo da dedicare a qualcosa che forse era inaspettato, per poter rispondere con coerenza ad altro tempo che ci è stato donato. Sicuramente ho dimenticato alcuni aspetti, forse anche fondamentali, ma in questo momento mi preme sottolineare un elemento che riesce a chiarire il mio pensiero: tutto ciò di cui ho parlato non è separato, ma unificato da un filo conduttore invisibile, che rende quella lettera proprio quella lettera e non un'altra, che la differenzia da tutte le

sue sorelle fatte della stessa materia ma definitivamente diverse e anch'esse uniche.

Ciò che cercherò di fare in questa parte del lavoro è proprio questo: delimitare il campo semantico del concetto di comunità, senza però perdere di vista la complessità che lo caratterizza fino in fondo, quel filo conduttore a cui mi riferivo poc'anzi, quel "tessuto interdipendente, interattivo e inter-retroattivo fra le parti e il tutto e il tutto e le parti"¹¹³. Rendere la complessità di qualche cosa che di fatto è complesso (come la comunità e le problematiche che le ruotano attorno) è un'azione non più procrastinabile nel mondo attuale se, con Morin, si riconosce che "le conoscenze frammentate servono solo per utilizzazioni tecniche. Non riescono a coniugarsi per nutrire un pensiero che possa considerare la condizione umana, in seno alla vita, nella Terra, nel mondo, e che possa affrontare le grandi sfide del nostro tempo"¹¹⁴. Con questo intento, perciò, proverò a focalizzare le caratteristiche della comunità come modalità di organizzazione fra le persone e i nessi che esistono fra le stesse caratteristiche, attraverso due passi distinti, ma senza ombra di dubbio interconnessi: innanzitutto la ricostruzione storica, che concede l'etimologia, per poi passare alla riflessione composta delle differenti scienze umane (l'antropologia, la filosofia, la sociologia, la politica, la psicologia etc.). Lo scopo, in questo secondo momento, non sarà tanto quello di stabilire le specificità di ognuna delle discipline riguardo all'oggetto di studio "comunità". Al contrario, l'ottica sarà il più possibile unificante, perché per restituire una visione d'insieme della comunità, con tutte le conseguenze

¹¹³ Edgar Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano, 2000, p. 6. Lo stesso Autore, in altra sede afferma: "Complexus significa ciò che è tessuto insieme; in effetti, si ha complessità quando sono inseparabili i differenti elementi che costituiscono un tutto (come l'economico, il politico, il sociologico, lo psicologico, l'affettivo, il mitologico) e quando vi è tessuto interdipendente, interattivo e inter-retroattivo tra l'oggetto di conoscenza e il suo contesto, le parti e il tutto, il tutto e le parti, le parti tra loro. La complessità è, perciò, il legame tra l'unità e la molteplicità". Edgar Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano, 2001, p. 38.

¹¹⁴ Edgar Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano, 2000, p. 9.

che essa comporta, si possono solamente integrare i differenti punti di osservazione: non sovrapporre maldestramente, ma integrare.

Vorrei però iniziare con alcune considerazioni preliminari, già presenti in parte nel testo di Tramma *Pedagogia della comunità*¹¹⁵, che ci consentiranno di avvicinarci al tema con maggiore consapevolezza:

- la comunità appartiene all'umano, non esistono comunità di animali non umani;
- quando si parla di comunità, non si discute di una generica collettività, ma di un gruppo di persone che contiene qualche cosa di denso, qualche cosa di forte. È l'uso della parola che ha diluito il suo significato nel tempo, associando al termine comunità esperienze di vita talora difficilmente accumulabili fra di loro;
- ci sono importanti riferimenti al concetto di comunità nell'ambito dell'educazione e dei servizi socio-sanitari, che devono essere tenuti in considerazione;
- la parola comunità non sembra avere dei contrari;
- comunità ha la stessa radice etimologica di un'altra dimensione fondamentale dell'umano, la comunicazione.

2.1 L'etimologia: la *communitas*

Se, come sappiamo, il termine comunità nell'attualità si rivela spesso indefinito e con una vasta gamma di significati e sfumature¹¹⁶, ciò dipende anche dal fatto che la sua origine è alquanto incerta, controversa. L'etimologia come scienza ci consente di compiere un'azione di archeologia concettuale, non tanto in questo caso con la finalità di scoprire l'autentico significato di una parola, verso il quale ritornare acriticamente, quanto di poter "visitare" il lemma a partire dal momento in cui è stato concepito e ha iniziato a intraprendere il suo

¹¹⁵ Cfr. Sergio Tramma, *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*, Franco Angeli, Milano, 2009, p. 17.

¹¹⁶ Cfr. Sergio Tramma, *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*, Franco Angeli, Milano, 2009, p. 70.

cammino storico. È come eseguire, per certi versi, un test del DNA: le analisi evidenziano unicamente delle sequenze di acidi, i mattoncini che “costruiscono” il nostro corpo o, più poeticamente, i libri che formano la nostra biblioteca genetica. La vita, poi, ci spingerà a leggere questi libri, a tradurli nella pratica, a ordinarli in un determinato modo, che non sempre sarà il medesimo. Alla fine, quindi, ci verrà riconsegnato un soggetto sì uguale, ma anche differente dall’originale, che ha in sé e nella propria storia tutte le caratteristiche che lo compongono e che lo hanno composto, ma che non sempre sono state presenti allo stesso tempo e alla stessa maniera.

Tornando al nostro discorso sul concetto di comunità, quindi, si può tranquillamente dire che fin dall’origine la parola ha contenuto in sé diverse possibili declinazioni, che inevitabilmente con il tempo e, soprattutto, con l’uso, si sono attuate con modalità differenti. L’idea di fondo, almeno per ora, non è quella di decidere quale, fra i vari significati a volte anche in contrapposizione fra di loro, prendere come punto di riferimento: ciò che si cerca è di far emergere ed esplicitare le varie qualità della comunità e di tenerle in considerazione anche, eventualmente, tutte insieme, se ciò può essere d’aiuto nella comprensione della complessità insita in questo tipo di organizzazione sociale umana. La prospettiva di sottolinearne gli effetti sulla vita degli uomini incamminati nel personale processo di umanizzazione sarà presa in esame solo più avanti, nel prosieguo dello scritto.

Secondo Milan¹¹⁷, la parola comunità discende o da *cum-munia* (doveri comuni) o da *cum-moenia* (fortificazioni comuni). Il prefisso *cum-*, presente in entrambe le accezioni, sottolinea chiaramente il carattere sociale del termine e, soprattutto, la sua forte valenza relazionale, interattiva; i suffissi *-munia* e *-moenia* qualificano poi il tipo di condivisione. Nel primo caso si fa riferimento a doveri, a incarichi comuni, a una risposta dovuta a una collettività. Ma da cosa deriva quest’obbligo di risposta? Sicuramente dal fatto che con i soggetti che compon-

¹¹⁷ Cfr. Giuseppe Milan, *Disagio adolescenziale e strategie educative*, Cleup, Padova, 1999, p. 90.

gono con me la comunità condivido il sangue, le origini, le tradizioni, un sentire e un vivere (anche materiale) comune, quello che Martini e Sequi¹¹⁸ chiamano bene comune, distribuito fra tutti i componenti. *Moenia*, invece, si riferisce espressamente alla spazialità: ciò che ci accomuna è un territorio che viviamo assieme, che è separato dall'esterno (si instaura, in questo caso, una nuova dinamica relazionale, fra il dentro e il fuori: quello che conta, dunque, sarà il tipo di rapporto che si instaurerà con l'esteriorità) e che devo proteggere, conservare, mantenere. Nella prima accezione, quindi, l'attenzione è posta sul centro della comunità; nella seconda invece sulla periferia, sui confini. In entrambi i casi, comunque, il *comune* è fondato sul possesso, sull'aver qualche cosa da condividere e, eventualmente, anche da proteggere.

Una lettura in buona parte differente viene da Esposito. L'intenzione del filosofo è molto chiara: delegittimare chi ha voluto trasformare la comunità in un *ipse* rigido, in un sovra-soggetto arroccato sulle proprie fondamenta, materiali e non materiali. Fermo restando il carattere sociale del prefisso *cum-*, il suffisso *-munus*, secondo Esposito, fa riferimento al dono, ma un dono tutt'altro che gratuito (in questo caso gli antichi latini avrebbero preferito l'uso del termine *donum*). *Munus*, composto a sua volta da *mei-* (scambio) e da *-nes* (qualcosa che ha un carattere sociale) è il dono che si deve necessariamente ricambiare "in termini di beni o di servizio (*officium*)"¹¹⁹, è il controdono nel quale prevale, appunto, la doverosa reciprocità, la mutualità, sulla possibile gratuità. Se è vero che anche in questo caso viene richiamato il senso del dovere, è altrettanto vero che viene ribaltato completamente il punto d'osservazione del fenomeno: non c'è più un bene posseduto in comune che ci mantiene uniti, che ci segna come facenti parte di quel gruppo. Ciò che ci unisce è una mancanza, un debito originario nei confronti del collettivo, un dare imprescindibile. La richiesta, poi, che il comune, il pubblico, avanza non è affatto generica, ma va direttamente al cuore

¹¹⁸ Cfr. Elvio Raffaello Martini, Roberto Sequi, *La comunità locale. Approcci teorici e criteri di intervento*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1995, p. 18.

¹¹⁹ Roberto Esposito, *Communitas. Origine e destino delle comunità*, Einaudi, Torino, 1998, p. XIII.

dell'uomo: è la cosa più importante che possediamo, il nostro *proprium*, la soggettività che ci conforma. La comunità prospettata da Esposito, quindi, non si pone la finalità del confermare le identità: al contrario, è una comunità che spinge l'uomo, gli uomini, verso l'esterno di se stessi, verso una relazionalità impegnativa e faticosa. Secondo l'Autore viene smascherato in questo modo il cammino di buona parte della modernità, la quale ha cercato di riempire con delle identità stabili e rigide quel vuoto che in realtà ci unisce e, al tempo stesso, ci spaventa, per renderlo emotivamente più accettabile. Probabilmente questo è uno dei limiti più forti del tempo moderno, perché nonostante tutto in quel *cum-* ignoto, decostruito, che non conosciamo e che appunto ci spaventa, si potrebbe celare il luogo della nostra vera nascita come persone. Il condizionale è quantomeno d'obbligo: "bisogna tenere sempre presente questo doppio volto della *communitas*. Essa è contemporaneamente la più adeguata, anzi l'unica, dimensione dell'animale 'uomo', ma anche la sua deriva potenzialmente dissolutiva"¹²⁰; è l'unico luogo, parafrasando l'*Emilio* di Rousseau, che consente la nostra seconda nascita, ma è anche in potenza il luogo del nostro smarrimento definitivo, della sconfitta come persone, proprio perché vuoto e tutto da costruire. Assieme.

2.2 L'apporto delle Scienze Umane

Colta l'origine semantica del lemma "comunità", vediamo ora il cammino storico che ha portato questa specifica forma sociale a essere una delle grandi opportunità umanizzanti del nostro tempo, iniziando da alcune precisazioni sulla strategia d'indagine che ho scelto per svolgere questo compito, già abboz-

¹²⁰ Roberto Esposito, *Communitas. Origine e destino delle comunità*, Einaudi, Torino, 1998, p. XVIII. È interessante sottolineare anche alcuni aspetti più politici della riflessione di Esposito, contenuta nelle stesse pagine introduttive al testo. *Communis* (pubblico, generale) è il contrario di *proprium* (privato, particolare), a conferma della impossibile possesso della *res-publica* da parte dei privati. Altro concetto opposto a *communitas* è *immunitas*: in questo caso, si è chiaramente esentati dal controdono, dal debito che si ha e che ci accomuna. L'*ingratus*, quindi, si esclude dal gruppo, dalla propria comunità.

zata precedentemente, ma che ora necessita di una spiegazione più approfondita.

Innanzitutto: perché farò riferimento alle Scienze Umane in generale, alla cultura umanistica, e non direttamente e più specificamente alle differenti discipline nate e sviluppatesi in seno a essa (ad esempio, la filosofia, l'antropologia, la psicologia, la politica, la sociologia, l'economia)? Non c'è forse, in ciò, un misconoscimento del progresso che come umanità abbiamo raggiunto nella riflessione su noi stessi come esseri storici e trascendentali? Le considerazioni di due autori, uno italiano e uno francese, sono a questo punto sicuramente illuminanti.

Nel capitolo conclusivo del suo *L'uomo planetario*, Balducci riprende un racconto che descrive le prime comunità cristiane: "ho letto da qualche parte che nelle comunità cristiane delle origini c'era l'uso di consegnare al fratello che stava per intraprendere un lungo viaggio il frammento di un vaso di terracotta frantumato. Al ritorno egli sarebbe stato riconosciuto dal frammento ricomposto in unità con tutti gli altri. Nella generale eclissi della identità, il primo nostro dovere è di restare fedeli a quella che abbiamo costruito, con una variante però, che essa va ritenuta non come il tutto ma come un frammento del tutto"¹²¹. È noto che nel testo l'Autore si riferisce principalmente alla spiritualità umana e alla sua (dell'uomo) identità religiosa, ma in questo caso l'uso che farò della metafora è leggermente differente. La figura retorica si può meglio comprendere sostituendo a "frammento" - "campo d'indagine delle differenti scienze umane" e a "vaso di terracotta" - "persona". Fedeli alla propria tipicità, le discipline, dopo il lungo cammino della conoscenza, possono riconoscersi e farsi riconoscere autenticamente solamente nella loro ricomposizione in unità: una Scienza dell'Uomo che guarda al vaso di terracotta nella sua interezza, grazie anche ai frammenti che si sono nuovamente uniti. Ma il vaso, il globale, la persona, e con essa le sue varie manifestazioni, è molto più della somma dei fram-

¹²¹ Ernesto Balducci, *L'uomo planetario*, ECP, San Domenico di Fiesole (Fi), 1990, p. 158.

menti: è un utile contenitore, è un bell'oggetto, è una mirabile produzione dell'ingegno umano e, soprattutto, è tutto ciò al medesimo tempo.

Per altri versi Edgar Morin nel primo capitolo de *La testa ben fatta*, dissertando sulla riorganizzazione dei saperi e degli insegnamenti, si concentra sulle sfide che l'umanità si trova oggi ad affrontare. Le righe iniziali ci introducono direttamente al nocciolo del problema: "c'è un'inadeguatezza sempre più ampia, profonda e grave tra i nostri saperi disgiunti, frazionati, suddivisi in discipline da una parte, e realtà o problemi sempre più polidisciplinari, trasversali, multidimensionali, transnazionali, globali, planetari dall'altra"¹²². La "sfida delle sfide" per l'uomo, per la sua stessa sopravvivenza, diviene perciò "la riforma del pensiero", dice Morin, "che consentirebbe il pieno impiego dell'intelligenza per rispondere a queste sfide e che permetterebbe il legame delle due culture"¹²³ disgiunte. Si tratta di una riforma non programmatica ma paradigmatica, che concerne la nostra attitudine a organizzare la conoscenza"¹²⁴. Secondo l'Autore il pensiero, lo sguardo che ci apre alla conoscenza del mondo, si può riorganizzare solamente attraverso la nascita e lo sviluppo di nuove scienze, che sono "poli- o trans- disciplinari: esse hanno per oggetto non un settore o una parte, ma un sistema complesso che costituisce un tutto organizzatore"¹²⁵. Affrontare un sistema complesso quale la comunità è perciò possibile solamente rispettandone la complessità, a partire quindi da un'ottica poli- o trans- disciplinare. Ciò, a mio avviso, non vuol dire non riconoscere la specificità, e il valore, di ogni singola disciplina che alla comunità si è interessata, ma significa esattamente il contrario: significa disinnescare la tendenza "imperialistica"¹²⁶ delle differenti

¹²² Edgar Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano, 2000, p. 5

¹²³ Quella umanistica e quella scientifica.

¹²⁴ Edgar Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano, 2000, p. 13.

¹²⁵ Edgar Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano, 2000, pp. 21-22.

¹²⁶ "Il riduzionismo" scrive Cambi "è un elemento forte delle scienze, che può essere assegnato oggi a una domani a un'altra scienza, ma che fa parte del loro statuto. Ogni scienza tende a farsi anche, per così dire, 'visione del mondo', lettura dei diversi saperi e regola della loro tassonomia, tende a essere imperialistica (se si danno le condizioni). E ciò è av-

scienze umane, per liberarne tutte le potenzialità all'interno del loro ambito specifico, per poi leggerne integralmente gli spunti di riflessione, secondo un'ottica sistemica¹²⁷. Non va dimenticato, infine, che le finalità proprie di questo lavoro sono strettamente attinenti all'ambito pedagogico-educativo, e che quindi devono rispettarne le indicazioni: il richiamo alla natura sistemica delle competenze pedagogiche di Bertolini¹²⁸; al paradigma unificatore dei vari metodi di ricerca di Orlando Cian¹²⁹; alla pedagogia come scienza complessa di Santoianni¹³⁰; al paradigma ecologico di Mortari¹³¹ sono solo alcuni degli esempi di una forte tendenza della ricerca pedagogica verso la complessità, la sistematicità, la globalità.

Il richiamo alla natura pedagogico-educativa di questo scritto mi consente anche di introdurre un secondo aspetto del metodo d'indagine utilizzato, quello della storicità. "In qualsiasi prospettiva educativo-formativa non si può non tener conto di quello che è *avvenuto prima*, che in parte spiega la situazione attuale e prepara al progetto futuro" sottolinea Orlando Cian¹³². Non si può prescindere, cioè, per trattare da un punto di vista pedagogico il *tutto-e-qui-e-ora* della comunità, dal prendere in esame ciò che i grandi autori del passato più o meno

venuto nella storia dei saperi contemporanei: si pensi al ruolo giocato dalla fisica (nel neopositivismo) oppure dalla biologia (oggi nelle neuroscienze, nell'etica, nella politica, etc.). Sono espansioni storicamente forse legittime, ma epistemologicamente improprie, falsificanti, pericolose. E l'epistemologia contemporanea, critica, storica, legata alla complessità, ci ha disposti a guardare con sospetto questi esiti, pur 'naturali' che siano ad una visione della scienza qual è quella della *Technology* in cui viviamo e che dall'Illuminismo in poi si è affermata come fede sociale e nuova e laica visione del mondo". Franco Cambi (a cura di), *Le intenzioni nel processo formativo. Itinerari, modelli, aspetti*, Del Cerro, Tirrenia (Pisa), 2005, p. 20.

¹²⁷ Per una ricostruzione della storia del pensiero sistemico e della sua relazione con la pedagogia, cfr. Duccio Demetrio, *Saggi sull'età adulta. L'approccio sistemico all'identità e alla formazione*, Unicopli, Milano, 1986, Introduzione.

¹²⁸ Cfr. Piero Bertolini, *Pedagogia e scienze umane*, Clueb, Bologna, 1983.

¹²⁹ Cfr. Diega Orlando Cian, *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1997.

¹³⁰ Cfr. Flavia Santoianni, *La fenice pedagogica. Linee di ricerca epistemologica*, Liguori, Napoli, 2007.

¹³¹ Luigina Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma, 2007.

¹³² Diega Orlando Cian, *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1997, p. 43.

recente¹³³ hanno detto riguardo a essa, rispettando anche l'ordine cronologico delle loro nascite: può sembrare una banalità sottolineare quest'ultimo punto, ma considerato che non sempre viene onorato mi sembra doveroso farlo. La storicità entra in gioco anche in un secondo aspetto: non dobbiamo mai scordarci che, dietro a libri e pensieri, vive sempre (almeno) una persona, figlia del suo tempo, del suo contesto, delle sue decisioni e intenzioni. Per questo, quando pertinenti, cercherò di richiamare alcuni dati della vita degli Autori, affinché possano aiutare nella comprensione delle loro opere: parafrasando quanto detto poco più su, l'opera è parte della biografia della persona e non solo della sua bibliografia.

Un ultimo aspetto è necessario esplicitare ora, prima di incominciare il nostro percorso: per ora la pedagogia, nella sua specificità, starà a guardare, aspettando diligentemente il proprio turno.

2.2.1 Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)

comunità e solitudine

Perché Jean-Jacques Rousseau come prima pietra del cammino di riflessione sulla comunità? Perché l'Autore ginevrino ci concede una riflessione su due piani distinti e di estrema rilevanza: il primo, che si lega a quanto detto finora e che per di più lo chiarisce attraverso la testimonianza di una vita esemplare; il secondo, che segna un momento di vigorosa e decisa rottura rispetto a una precedente e forte tendenza anticomunitaria.

Innanzitutto, è fondamentale chiedersi: chi è stato Rousseau? È stato un acuto filosofo? Un fine politico? È stato il padre dell'economia solidale, il fondatore

¹³³ Sarebbe sicuramente interessante richiamare in questa sede la *polis* greca, o la *civitas* romana, o le prime comunità cristiane, o la città borghese e così via. Ma ho preferito concentrarmi solamente sulla storia a noi più vicina, perché caratterizzata da una maggiore prossimità dei contesti, che favorisce il discorso generale. Le argomentazioni di alcuni autori dell'antichità saranno comunque indirettamente presenti attraverso le opere dei moderni e contemporanei. In ogni caso, per conoscere le riflessioni dei pensatori più lontani, temporalmente, da noi, si può fare riferimento al testo di Francesco Fistetti, *Comunità*, Il Mulino, Bologna, 2003.

della psicologia dell'evoluzione o un teologo *sui generis*? È forse stato un teorico della musica, un pratico legislatore in Corsica e in Polonia o il "prassico" fondatore della pedagogia moderna? In realtà, alla *o* è da sostituire la *e*: è stato tutto questo assieme, perché l'oggetto fondamentale del suo studio è il soggetto per eccellenza, l'Uomo¹³⁴; è stato uno dei rappresentanti di quella Scienza Umana che indaga l'Uomo nella sua interezza, il suo essere e le sue manifestazioni, per approfondire la comprensione che il Sé ha di sé. Il rifarsi a Rousseau, certo, non è sinonimo di trovare la Verità sull'Uomo, le sue opere non contengono le risposte a tutte le domande che come umanità ci poniamo. Molto è stato conosciuto, dopo di lui, grazie alle discipline specialistiche: ma la sua visione sistemica, quella sì, va recuperata, se vogliamo contribuire alle risposte a cui facevo riferimento poco più su.

Importante, a questo punto, per passare al secondo aspetto, è sottolineare ciò che spinge Rousseau nella sua analisi dell'Uomo, ciò che lo motiva a cercare fino agli ultimi giorni della sua vita: il punto nodale è il disagio che sente nei confronti del pensiero del suo tempo, di quella cultura che lo ha formato e che egli rifiuta¹³⁵. L'individualismo borghese, "l'individualità egoista e tesa solo a garantirsi i propri interessi economici, tipica delle concezioni delle dottrine giunaturalistiche e liberali"¹³⁶, ha reso, secondo Rousseau, l'uomo schiavo, ha impedito il dispiegamento della sua libertà, il concretarsi delle sue possibilità¹³⁷. È

¹³⁴ "Il nostro vero studio è quello della condizione umana" dice Rousseau nell'*Emilio* (1762, p. 18).

¹³⁵ Cfr. Roberto Esposito, *Communitas. Origine e destino delle comunità*, Einaudi, Torino, 1998, pp. 32-59; Giuseppe Bedeschi, *Il rifiuto della modernità. Saggio su Jean-Jacques Rousseau*, Le lettere, Firenze, 2010, *passim*.

¹³⁶ Renato Pallavidini, *La comunità ritrovata. Rousseau critico della modernità illuminista*, Libreria Stampatori, Torino, 2005, p. 7.

¹³⁷ Carla Xodo Cegolon, a questo proposito, scrive: "lo stesso stato sociale che R. ha sotto gli occhi gli presenta una realtà completamente diversa, fatta di disordine, di ingiustizia, di passionalità, di dipendenza. Una realtà mostruosa che si mantiene, così come è stata istituita, per il concorso di circostanze fortuite e biasimevoli. È questa la società responsabile della degenerazione e della corruzione degli uomini". Poco più in là aggiunge: "sorta dal disordine e dalla conflittualità bellicosa di interessi contrastanti, la società civile che conserva ed alimenta tali antagonismi attraverso un regime economico-politico concorrenziale, mantiene in proprio seno il mostro che credeva di avere debellato e che, invece, lo divorerà". Carla Xodo Cegolon, *Maitre de soi. L'idea di libertà nel pensiero pedagogico di Rousseau*, La

questa la cultura che Rousseau vuole contrastare con la propria riflessione, sostituendola con un "ideale di società armonica e unitaria, basata sulla dedizione all'interesse generale e sulla solidarietà"¹³⁸. La seconda dimensione di ragionamento che concede Rousseau come intellettuale *tout court* riguarda quindi sostanzialmente l'attacco frontale alle concezioni di Hobbes, il filosofo anticomunitario per antonomasia, padre della Stato fondato sulla paura¹³⁹ e sull'*homo homini lupus*. È vero, riconosce Rousseau, che la storia degli umani è caratterizzata dal conflitto, ma ciò deriva solo da un iniziale patto iniquo, da un furto originario perpetrato da coloro che, per primi, applicarono delle recinzioni alle terre e, con ciò, inventarono la proprietà privata. Divenuti ricchi possidenti e, al tempo stesso, avidi, decisero di aumentare il proprio potere a discapito di quelle persone che, con questa invenzione storica, si ritrovarono di colpo e senza alcuna colpa a essere associate all'aggettivo *povere*. Lo fecero con l'inganno, proponendo ai più deboli, ai nuovi poveri, una protezione non indispensabile in cambio della libertà. Il popolo accettò pur di mantenere la propria tranquillità, e così divenne schiavo: ecco il *patto iniquo* primordiale, l'atto che ha segnato in negativo la storia dell'uomo. Per Rousseau è necessario che l'agire degli uomini si concentri su questo punto, per stracciare l'antico contratto e riscriverlo secondo principi differenti: quelli della libertà, della giustizia e dell'uguaglianza¹⁴⁰.

Scuola, Brescia, 1984, pp. 76-89. Queste idee ci sono utili anche per affrontare il tema del naturale e sociale, che verrà considerato più avanti. È da sottolineare anche ciò che ci ricorda Starobinski: Rousseau si incontrò, e si scontrò, anche con la società monarchica dell'*ancien régime*. Jean Starobinski, *Jean-Jacques Rousseau. La trasparenza e l'ostacolo*, Il Mulino, Bologna, 1982, pp. 31-35.

¹³⁸ Renato Pallavidini, *La comunità ritrovata. Rousseau critico della modernità illuminista*, Libreria Stampatori, Torino, 2005, p. 198.

¹³⁹ Cfr. Roberto Esposito, *Communitas. Origine e destino delle comunità*, Einaudi, Torino, 1998, pp. 9-30.

¹⁴⁰ Alcuni Autori sottolineano come si sia a volte esagerato, e frainteso, il messaggio di Rousseau. Illuminati, tra gli altri, scrive: "che l'Autore del *Discorso* sia *contro le diseguaglianze* è di per sé evidente. Ma da ciò non discende che egli sia *a favore dell'eguaglianza*. Del tutto erroneo sarebbe poi pensare che in qualche modo voglia negare e materialmente sopprimere la proprietà privata [...]. Il fiero repubblicano disconosce i ranghi e si accontenta di affermare la propria eguaglianza morale. Molto più cauto è invece nell'esigere un'eguaglianza nello stato civile e dei beni economici". Augusto Illuminati, *Rousseau. Solitudine e comunità. Una fondazione dei valori borghesi*, Manifestolibri, Roma, 2002, p. 145. Lo

Per poter comprendere meglio questo aspetto è necessario però andare con ordine, facendo un passo all'indietro.

Secondo l'Autore l'uomo, allo stato di natura, all'origine, è buono¹⁴¹, ma è anche irrimediabilmente solo, è "l'intero assoluto"¹⁴², vive in uno "stadio di rozzezza delle facoltà intellettuali e morali che [è] eticamente necessario superare"¹⁴³. Quest'azione di superamento non può essere compiuta né da una persona in uno stato di schiavitù né da una persona che vive solipsisticamente; per rinascere l'uomo ha bisogno di una comunità di simili e pari: è per questo che Esposito scrive che "l'opera di Rousseau costituisce la prima rivendicazione della comunità come la nostra medesima verità"¹⁴⁴.

L'uomo, quindi, non può liberarsi da solo, ma neanche in società, in quella (questa) società tremendamente ingiusta. Per il filosofo di Ginevra è essenziale rifondare il comune, ripartire da un nuovo contratto sociale che sia finalmente giusto, che sia la vera espressione della volontà generale del popolo; paradossalmente, però, per consegnare alla materia storica il nuovo *citoyen* si deve togliere l'uomo dalla società, isolarlo da tutto ciò che si ha di "civile" affinché non si corrompa, e formarlo nella purezza, nella perfezione: è così che nasce *Emilio*.

C'è un lato oscuro in tutto questo percorso, non ancora affrontato ma che ora è necessario prendere in esame: riguarda il metodo utilizzato da Rousseau per raggiungere i suoi fini, un metodo a dir poco machiavellico, sviscerato anche dal Maritain dei *Tre riformatori*¹⁴⁵. Chi decide del progetto formativo di Emilio? -

stesso Rousseau scrive nell'*Enciclopedia* che il diritto di proprietà è "certo il più sacro fra tutti i diritti del cittadino, in certo senso più importante della libertà stessa". Augusto Illuminati, *Rousseau. Solitudine e comunità. Una fondazione dei valori borghesi*, Manifestolibri, Roma, 2002, p. 151.

¹⁴¹ Nell'*Emilio* Rousseau annuncia: "Tutto, quando esce dalle mani dell'autore delle cose, è bene; tutto degenera nelle mani dell'uomo". Giangiacomo Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 1969, p. 9.

¹⁴² Giangiacomo Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 1969, p. 14.

¹⁴³ Augusto Illuminati, *Rousseau. Solitudine e comunità. Una fondazione dei valori borghesi*, Manifestolibri, Roma, 2002, p. 238.

¹⁴⁴ Roberto Esposito, *Communitas. Origine e destino delle comunità*, Einaudi, Torino, 1998, p. 43.

¹⁴⁵ Cfr. Jacques Maritain, *Tre riformatori. Lutero, Cartesio, Rousseau*, Morcelliana, Brescia, 1983, pp. 127-189.

si domanda e ci domanda Maritain. Il Precettore, è la sua risposta. Chi decifra la *volontà generale* del popolo, giacché il popolo stesso è facilmente ingannabile e manovrabile? Il Legislatore. E come lo fanno? In modo antidemocratico e tirannico, imponendo le proprie scelte. Maritain è categorico: questo potente e assoluto demiurgo “è Jean-Jacques stesso; è Jean-Jacques che intende essere l’Adamo perfetto, il quale compie con l’educazione e la politica l’opera della sua paternità, si consola d’aver procreato per gli Esposti¹⁴⁶ facendosi il precettore di Emilio e il legislatore della Repubblica. Ma è anche l’uomo della Costituente e, generalmente, ogni costruttore di comunità secondo il tipo rivoluzionario, ed è, assai esattamente, Lenin”¹⁴⁷. La comunità che disegna Rousseau, pertanto, è una comunità particolare, costruita “sul profilo dell’individuo isolato e autosufficiente”¹⁴⁸; una comunità-isola, circondata dalle acque: la stessa dove l’intellettuale passerà, a più riprese, gli ultimi anni della propria vita prima di morire e dove verrà sepolto per quattordici anni. Si tratta però anche, a onor del vero, di una comunità meritocratica, che sa riconoscere le diversità e le abilità delle persone che la compongono, le sa valorizzare, premiare e sfruttare a proprio vantaggio, e per il bene di tutti¹⁴⁹.

Concludo con una affermazione della Premessa di Illuminati al testo *Rousseau, solitudine e comunità*, che ci consegnano un ultimo critico dubbio: “in Rousseau coesistono un’istanza di interiorizzazione ed evasione nella solitudine e un’istanza di redenzione politica dell’umanità mediante un nuovo ed equo patto sociale e una piena integrazione dell’individuo nella comunità”¹⁵⁰. Che la morte del ginevrino in solitudine, materiale e spirituale, sia allora la sconfitta

¹⁴⁶ Con Teresa Levasseur Rousseau avrà cinque figli, tutti abbandonati all’ospizio parigino degli *Enfants-Trouvés*.

¹⁴⁷ Jacques Maritain, *Tre riformatori. Lutero, Cartesio, Rousseau*, Morcelliana, Brescia, 1983, p. 147.

¹⁴⁸ Roberto Esposito, *Communitas. Origine e destino delle comunità*, Einaudi, Torino, 1998, p. 47.

¹⁴⁹ Cfr. Renato Pallavidini, *La comunità ritrovata. Rousseau critico della modernità illuminista*, Libreria Stampatori, Torino, 2005, p. 200.

¹⁵⁰ Augusto Illuminati, *Rousseau. Solitudine e comunità. Una fondazione dei valori borghesi*, Manifestolibri, Roma, 2002, p. 7.

definitiva del suo progetto o la strenua protesta per una comunità che non c'è (ancora)?

2.2.2 Ferdinand Tönnies (1855-1936)

più comunità che società

Chiunque intenda trattare di comunità (e, forse, anche di società) non può prescindere dalle opere di Ferdinand Tönnies, colui che per primo fissa le caratteristiche distintive della comunità e, per contrapposizione e antitesi, quelle della società¹⁵¹. Buona parte delle teorie sociologiche generali successive si baserà esattamente su queste definizioni, assumendole come proprie o criticandole su più piani per potersene allontanare: in ogni caso è chiaro a tutti i sociologi che sono imprescindibili.

Gemeinschaft und Gesellschaft (tradotto con Comunità e Società) è l'arco di volta dei testi tönniesiani, quello attorno al quale lavorò per tutta la vita: abbozzato per la prima volta attorno al 1881, viene pubblicato nel 1887; l'ottava e ultima edizione è del 1935, a un anno dalla morte dell'Autore. Se si volesse delineare una prima valutazione dell'opera, sarebbe corretto dire che per Tönnies era più urgente parlare di *Gemeinschaft* che di *Gesellschaft*: il compito che si era dato, attraverso il suo riflettere, era infatti quello di "completare la sociologia"¹⁵² con una teoria della comunità poiché, a suo parere, una teoria della società era già stata abbondantemente realizzata dai giusnaturalisti moderni. Questa forte motivazione ha radici anche personali: Tönnies è figlio di una famiglia di tradizione contadina, ha "avuto per natura il senso della comunità [ed è] giunto al socialismo spinto da un sentimento spontaneo di simpatia per la classe lavoratri-

¹⁵¹ "Con Ferdinand Tönnies le categorie 'comunità' e 'società' conoscono una esplicita formalizzazione e storicizzazione, ossia vengono fissate descrittivamente in una coppia concettuale antitetica e utilizzate come categorie centrali di filosofia della storia". Furio Ferraresi, *Il fantasma della comunità. Concetti politici e scienza sociale in Max Weber*, Franco Angeli, Milano, 2003, p. 331.

¹⁵² Renato Treves, *Introduzione*, in Ferdinand Tönnies, *Comunità e società*, Edizioni di Comunità, Torino, 1979, p. XX.

ce”¹⁵³, l’unica, nella società borghese e cittadina, che conserva ancora uno spirito comunitario.

Partendo da questo punto di vista è possibile cercare di capire perché Tönnies si senta più vicino alla comunità che alla società¹⁵⁴, una vicinanza che però nulla toglie al carattere sociologico e di rigore della sua analisi. Riccardi evidenzia proprio questo aspetto, scrivendo che il testo chiave dell’Autore tedesco non può essere letto “come romantica celebrazione del passato, della sua struttura comunitaria, essendo un testo scritto a partire dal presente [e] che vuole servire ad anticipare i contenuti del futuro”¹⁵⁵, un futuro in cui il raggruppamento comunitario potrebbe svolgere un ruolo importante, senza necessariamente riprendere in modo pedissequo la struttura del villaggio antico, come vedremo più avanti.

L’opera *Comunità e Società* è suddivisa in tre libri. Nel primo, Tönnies esplicita il tema che prenderà in considerazione, cioè i due tipi positivi di relazione che si generano fra gli uomini (la comunità e la società, appunto), e li analizza uno al fianco dell’altro nelle loro caratteristiche. Distinte le due forme associative, nel secondo libro l’Autore esamina gli aspetti più psicologici dei due modi relazionali. Nel terzo, infine, scendono in campo il diritto e la morale. A questo punto è quindi lecito domandarsi che cosa sia, per Tönnies, la comunità e cosa la società?

“Ogni convivenza confidenziale, intima, esclusiva [...] viene intesa come vita in comunità”, scrive il sociologo tedesco. “La società invece è il pubblico, è il mondo. In comunità con i suoi una persona si trova dalla nascita, legata ad essi nel bene e nel male, mentre si va in società come in una terra straniera. La comunità è la convivenza durevole e genuina, la società è soltanto una convivenza

¹⁵³ Renato Treves, *Introduzione*, in Ferdinand Tönnies, *Comunità e società*, Edizioni di Comunità, Torino, 1979, p. XX.

¹⁵⁴ Renato Treves, nell’introduzione al testo di Tönnies del 1979, scrive che “le sue [di Tönnies] preferenze rimasero sempre per la comunità al cui spirito e alle cui tendenze occorre fare ricorso per curare i mali della società in cui viviamo”. Renato Treves, *Introduzione*, in Ferdinand Tönnies, *Comunità e società*, Edizioni di Comunità, Torino, 1979, p. XX.

¹⁵⁵ Maurizio Riccardi, *Ferdinand Tönnies sociologo hobbesiano. Concetti politici e scienza sociale in Germania tra Otto e Novecento*, Il Mulino, Bologna, 1997, p. 121.

passaggera e apparente”¹⁵⁶. Da una parte, quindi, affiorano aspetti come la confidenza, l’interiorità, l’esclusività, la natalità, il durevole, il genuino; dall’altra si evidenziano caratteri come il pubblico, il mondo, l’estraneità, il passeggero, l’apparente. La contrapposizione netta e inequivocabile fra le due forme associative continua a lungo nelle pagine di Tönnies: armonia e competizione, tradizione e mobilità, natura e artificio, collettivo e comune *versus* individuale e particolare, la vita reale e organica *versus* la formazione ideale e meccanica. Lo scopo di Tönnies qui è chiaramente quello di costruire dei concetti matematico-sintetici, dei modelli ideali¹⁵⁷ a cui fare riferimento nella lettura degli eventi sociali: è, cioè, quello di aiutare il sociologo a capire da che parte della barricata sta il gruppo sociale che sta studiando, verso quale meta si sta, consapevolmente o inconsapevolmente, avviando.

Per completare l’analisi è necessario esplicitare alcuni ulteriori aspetti. La comprensione reciproca, secondo Tönnies, è alla base delle relazioni comunitarie, mentre è il contratto che regge i rapporti sociali. Dal punto di vista della psicologia collettiva, invece, la “volontà essenziale” caratterizza la comunità, provenendo dai “caldi impulsi del cuore”, mentre per quanto riguarda la società si può parlare solo di “volontà arbitraria”, frutto del “freddo intelletto”¹⁵⁸. Infine, la morale: da una parte, legata alla religiosità e alle radici culturali, dall’altra mutevole figlia dell’opinione pubblica.

Mi si concedano, a questo punto, alcune riflessioni. Secondo Tönnies si possono dare tre tipi di comunità, quella di sangue, propria della famiglia e della parentela, quella di luogo, caratteristica del vicinato, e quella di spirito, presente soprattutto nelle amicizie¹⁵⁹: all’occhio di chi vede in Tönnies solo un nostalgico del passato quest’ultima forma di comunità appare sicuramente del tutto ina-

¹⁵⁶ Ferdinand Tönnies, *Comunità e società*, Edizioni di Comunità, Torino, 1979, p. 45.

¹⁵⁷ È lo stesso Tönnies a scriverlo nel 1931, nella prefazione di un’altra sua opera. Cfr. Renato Treves, *Introduzione*, in Ferdinand Tönnies, *Comunità e società*, Edizioni di Comunità, Torino, 1979, p. XVIII.

¹⁵⁸ Ferdinand Tönnies, *Comunità e società*, Edizioni di Comunità, Torino, 1979, *passim*.

¹⁵⁹ Cfr. Sergio Tramma, *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*, Franco Angeli, Milano, 2009, p. 30.

spettata. La comunità amicale vive in una sorta di località invisibile e non è fondata a priori dalla genetica o dalla geografia: ciò che tiene insieme le persone, gli amici, è un progetto, un fine, un'opera in comune. È una comunità moderna, nuova, ed è più plausibile che si formi, secondo l'Autore, nel luogo più anticomunitario che c'è: la città industriale. L'antitesi, la dicotomia e la incomunicabilità totale fra *Gemeinschaft* e *Gesellschaft* non sono poi così definitive, quindi¹⁶⁰: passando dal modello ideale alla vita concreta le carte si mescolano, l'importante è avere ben chiaro da che piano si sta osservando la comunità. Ecco allora che si capisce perché, anche in essa, si possono verificare "tutti i generi di contese, di frizioni e di pastoie"¹⁶¹: la comunità cambia, muta, si modifica, si ricostruisce. Cresce, persino. Continuando con la riflessione, è importante notare come per Tönnies alla base della comunità ci sia la relazione madre-figlio: è la maternità che genera la comunità e non la paternità, più conflittuale e competitiva¹⁶². Ciò porta con sé alcune conseguenze: alle fondamenta della comunità ci sarebbero caratteristiche quali l'amore incondizionato, la comprensione, l'accoglienza, la cura, la protezione, il nutrimento, il sacrificio, che la marcherebbero in modo indelebile¹⁶³.

L'ultimo aspetto che vorrei rimarcare è che il sociologo tedesco sottolinea a più riprese il valore del bene comune, della proprietà condivisa, del godimento collettivo delle risorse. Tramma al riguardo si domanda: se la proprietà comune è condizione *sine qua non* per la comunità, può essere "solo formale e astratta,

¹⁶⁰ Secondo Riccardi, comunità e società sono il "risultato della definizione collettiva di una pluralità di volontà sociali". Maurizio Riccardi, *Ferdinand Tönnies sociologo hobbesiano. Concetti politici e scienza sociale in Germania tra Otto e Novecento*, Il Mulino, Bologna, 1997, p. 140. È innegabile, comunque, che la netta distinzione operata da Tönnies sia necessaria nel preciso momento storico in cui scrive: fino a quel punto, infatti, come precisa lo stesso sociologo, i due termini sono stati usati in maniera indiscriminata, lasciando quindi immutata la tradizione greca della *koinonia* come associazione di uomini in genere. Cfr. Furio Ferraresi, *Il fantasma della comunità. Concetti politici e scienza sociale in Max Weber*, Franco Angeli, Milano, 2003, p. 316.

¹⁶¹ Ferdinand Tönnies, *Comunità e società*, Edizioni di Comunità, Torino, 1979, p. 10.

¹⁶² Anche se poi è la paternità, come sostiene Riccardi, che la getta nella storia. Cfr. Maurizio Riccardi, *Ferdinand Tönnies sociologo hobbesiano. Concetti politici e scienza sociale in Germania tra Otto e Novecento*, Il Mulino, Bologna, 1997, p. 147.

¹⁶³ Cfr. Renato Treves, *Introduzione*, in Ferdinand Tönnies, *Comunità e società*, Edizioni di Comunità, Torino, 1979, *passim*.

per esempio la proprietà comune della città da parte dei cittadini?”¹⁶⁴. Io aggiungo: può essere, questa proprietà, solo virtuale, o a distanza? O, invece, ha bisogno di una propria materialità e concretezza?

2.2.3 Max Weber (1864-1920)

la concettualizzazione

Maximilian Carl Emil Weber, più comunemente noto come Max Weber, è sicuramente uno dei fondatori della sociologia così come oggi noi la conosciamo e la studiamo¹⁶⁵: l'intera sua opera, infatti, è caratterizzata dal tentativo di razionalizzazione e sistematizzazione dei concetti chiave della disciplina nelle sue varie declinazioni (politica, religiosa, economica, amministrativa etc.).

Il testo fondamentale (e postumo) a cui fare riferimento parlando di Weber è senza ombra di dubbio *Economia e società* (1922): Aron lo definisce “un trattato di sociologia generale [il cui] oggetto è la storia universale. Ma non è storico, il suo scopo è di rendere le diverse forme di economia, diritto, potere e religiosità inserendole in un unico sistema concettuale”¹⁶⁶. È in questa sede che il sociologo tedesco tratta in modo più approfondito le categorie di comunità e società, la quale viene definita, nel lessico weberiano, associazione. Secondo Tramma, “è a Max Weber che si deve la sistemazione delle identità e delle differenze tra comunità e società che, per molti aspetti, può considerarsi definitiva, cioè entrata stabilmente e concordemente nel vocabolario delle scienze sociali”¹⁶⁷. Anche se nell'opera citata il legame con il precedente lavoro di Tönnies è esplicito, non vanno sottovalutate le differenze: per Weber, una relazione sociale “deve essere definita comunità se, e nella misura in cui la disposizione dell'agire sociale pog-

¹⁶⁴ Sergio Tramma, *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*, Franco Angeli, Milano, 2009, p. 33.

¹⁶⁵ Cfr. Raymond Aron, *Le tappe del pensiero sociologico. Montesquieu, Comte, Marx, Tocqueville, Durkheim, Pareto, Weber*, Mondadori, Milano, 1972, pp. 453-454.

¹⁶⁶ Raymond Aron, *Le tappe del pensiero sociologico. Montesquieu, Comte, Marx, Tocqueville, Durkheim, Pareto, Weber*, Mondadori, Milano, 1972, p. 501.

¹⁶⁷ Sergio Tramma, *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*, Franco Angeli, Milano, 2009, p. 38.

gia - nel caso singolo o in media o nel tipo puro - su una comune appartenenza soggettivamente sentita (affettiva o tradizionale) dagli individui che ad essa partecipano”¹⁶⁸. Al contrario, “deve essere definita associazione se, e nella misura in cui la disposizione dell’agire sociale poggia su una identità di interessi, oppure su un legame di interessi motivato razionalmente (rispetto al valore o rispetto allo scopo)”¹⁶⁹. Le divergenze fra gli ideali¹⁷⁰ di comunità e di associazione sono, come già anticipato, sostanziali: se è vero che entrambi si riferiscono alla relazione umana, che entrambi vengono analizzati a partire dall’agire sociale¹⁷¹ e dalle motivazioni su cui quest’agire si basa, è vero anche che entrando proprio nel merito di quest’ultimo aspetto è possibile cogliere il criterio distintivo fondamentale. Da un lato, infatti, vi è una comune appartenenza soggettivamente sentita; dall’altro, invece, un legame di interessi motivato razionalmente: per Weber, quindi, come già in parte per Tönnies, sarebbe la classica contrapposizione fra sentimento e ragione il cuore del tema. È chiaro, comunque, che nelle relazionalità concrete, materiali, le caratteristiche di associazione e di comunità tendono a mescolarsi, a contaminarsi: “la grande maggioranza delle relazioni sociali” scrive Weber, “ha [...] in parte il carattere di una comunità, e in parte il carattere dell’associazione”¹⁷². Solo in questo modo si riesce a spiegare il *Beruf*¹⁷³, un’altra delle categorie chiave del sociologo tedesco. Cosa esiste di più razionalmente orientato di una impresa moderna, tutta protesa al profitto? Eppure, fa notare Weber, alla sua base sta il *Beruf*, il concetto di occu-

¹⁶⁸ Max Weber, *Economia e società. Teoria delle categorie sociologiche*, Edizioni di Comunità, Torino, 1999, p. 38.

¹⁶⁹ Max Weber, *Economia e società. Teoria delle categorie sociologiche*, Edizioni di Comunità, Torino, 1999, p. 38.

¹⁷⁰ Rimarcare con forza questo punto è fondamentale: l’intento di Weber è quello di costruire dei modelli ideali che aiutino nella lettura dei fenomeni sociali e non quello di dividere la socialità umana in due parti.

¹⁷¹ Secondo Ferraresi l’analisi della relazionalità umana a partire dall’agire sociale è alla base del pensiero weberiano. Cfr. Furio Ferraresi, *Il fantasma della comunità. Concetti politici e scienza sociale in Max Weber*, Franco Angeli, Milano, 2003, p. 362.

¹⁷² Max Weber, *Economia e società. Teoria delle categorie sociologiche*, Edizioni di Comunità, Torino, 1999, p. 39.

¹⁷³ Cfr. Max Weber, *L’etica protestante e lo spirito del capitalismo*, RCS, Milano, 1997, p. 101-114.

pazione, di professione, che nella cultura protestante è fortemente legato al sentirsi assegnato da Dio un incarico ben preciso e personale da compiere, una missione da realizzare nella propria vita: il sentimento e la ragione, pertanto, traendo le somme, non sono poi così distinti nella concretezza della quotidianità.

Un successivo aspetto da rimarcare è il carattere disincantato, volutamente oggettivo, della riflessione di Weber, che fa decadere definitivamente ogni presunzione aprioristica di bontà assoluta del raggruppamento comunitario: “anche nelle comunità di carattere intimo è del tutto normale ogni effettiva oppressione nei confronti degli individui psicologicamente più deboli”¹⁷⁴; anzi, viene da dire, la rende, se voluta, anche più agevole. Ma c’è una successiva e sostanziale novità nel pensiero di Weber: razza, sangue, etnia, genetica, tradizioni etc. non fanno una comunità, non necessariamente almeno, neanche nel caso in cui siano sorretti da un generico sentire condiviso: “solamente quando essi [gli individui] orientano in direzione reciproca il proprio atteggiamento sulla base di questo sentimento” scrive l’Autore, “sorge una relazione sociale tra loro, e non solo di ognuno con l’ambiente circostante; e solamente in quanto tale relazione viene a documentare una comune appartenenza da essi sentita, si origina una comunità”¹⁷⁵. Nell’ottica weberiana, se tale relazione, se tale comunità, si orienterà al capitalismo più sfrenato o alla rivoluzione sociale, all’espressione religiosa o al genocidio etnico, è solo un dato secondario, quantunque sicuramente non superfluo.

¹⁷⁴ Max Weber, *Economia e società. Teoria delle categorie sociologiche*, Edizioni di Comunità, Torino, 1999, p. 39.

¹⁷⁵ Max Weber, *Economia e società. Teoria delle categorie sociologiche*, Edizioni di Comunità, Torino, 1999, p. 40.

2.2.4 Martin Buber (1878-1965)

la dimensione tra

È il 1943 quando Martin Buber scrive queste righe, riflettendo su alcune dinamiche del suo tempo: “l’individualismo non comprende che una parte dell’uomo, il collettivismo non comprende che l’uomo come parte. Né l’uno né l’altro procede verso l’integralità dell’uomo, verso l’uomo come totalità. L’individualismo considera l’uomo soltanto nello stato di relazione con se stesso, il collettivismo non vede affatto l’uomo, non vede che la società. Nell’uno il volto dell’uomo è deformato, nell’altro è mascherato”¹⁷⁶. In anni bui per l’umanità, anni di smarrimento collettivo, Buber pone al centro del proprio interrogare e interrogarsi la ricerca dell’uomo autentico, dell’uomo inteso nella sua integralità e totalità, partendo da una considerazione preliminare: “all’inizio è la relazione”¹⁷⁷. Da qui, allora, incominceremo a indagare pure noi il pensiero di questo autore.

Per Buber all’uomo, all’Io, è assegnata la responsabilità di una scelta gravosa: deve decidere liberamente se rapportarsi al proprio interlocutore, sia egli un oggetto o a sua volta un soggetto¹⁷⁸, come a un Esso o come a un Tu. Non si tratta, chiaramente, di una scelta semplice, in quanto è in quel preciso momento che l’uomo inizia a costruire il proprio destino: può decidere, cioè, di autenticarsi o di perdersi, di aprirsi al Tu (in una relazione Io-Tu) o di chiudersi in una relazione Io-Esso. Il motivo principale per cui Buber afferma che l’inizio è la relazione, che il principio è la dialogicità, è da riscontrarsi esattamente in questo gioco di responsabilità reciproca: “l’altro è il Tu che permette all’Io di autenti-

¹⁷⁶ Martin Buber, *Il problema dell’uomo*, Elle Di Ci, Torino, 1983, p. 119.

¹⁷⁷ Martin Buber, *L’io e il tu*, in Martin Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo, Milano, 1993, p. 108.

¹⁷⁸ Su questo argomento, Milan scrive: “anche un essere umano può essere trattato, come in realtà accade molte volte, da ‘esso’: oggetto che viene sottoposto a utilizzazione, sperimentazione, osservazione [...]; viceversa, un oggetto, un’opera d’arte, il contenuto di un libro, una pianta, un animale possono essere inclusi in una relazione contraddistinta da un certo grado di reciprocità, nella quale essi vengono ad assumere la dignità di soggetti interlocutori, di Tu”. Giuseppe Milan, *Disagio adolescenziale e strategie educative*, Cleup, Padova, 1999, p. 62.

carsi proprio nell'attitudine dell'io stesso a decentrarsi, a farsi tu, a farsi prossimo; l'identità è l'intima percezione della propria unità, luogo capace di accogliere e di ospitare il tu"¹⁷⁹. L'Io può dire Io autentico, allora, solo se è in grado di dire Tu: l'alterità è il fondamento dell'Io, nel momento in cui questo Io si fa accoglienza per il Tu; viceversa, reificando il soggetto che ha di fronte, l'Io smarrisce in una volta sola sia se stesso sia l'Altro¹⁸⁰. Secondo il filosofo tedesco la relazione autentica fra Io e Tu è una condizione immediata, scambievolmente, profonda, dinamica; è un'andata e ritorno attraverso un luogo originale e originario, un luogo che si fa e si disfa continuamente, che si mantiene fintanto che c'è l'uomo-con-l'uomo, che ogni volta si riforma *ex novo* dall'incontro fra le persone: è su questo luogo umanizzante, quindi, che ora dobbiamo volgere il nostro sguardo. Buber riscontra questa *agorà* dove avviene il passaggio tra l'Io e il Tu nella dimensione "tra"¹⁸¹, una categoria primordiale della realtà umana che non è solamente psicologica, ma anche ontologica: è il trattino che separa-unisce l'Io e il Tu, che consegna alla storia due soggetti distinti in grado di comunicare e condividere la propria condizione.

Nella riflessione buberiana il "tra", l'interrelazione, è anche alla base del Noi, della comunità, ma solamente quando il Noi può dirsi Noi essenziale, quando cioè si può realmente affermare che il "Noi include e racchiude il Tu"¹⁸². Per poter parlare di comunità, pertanto, non è sufficiente vivere assieme, condividere le tradizioni, il sangue, la terra, il sentimento: tutto ciò è presente anche nella

¹⁷⁹ Giuseppe Milan, *La dimensione "tra", fondamento pedagogico dell'interculturalità*, Cleup, Padova, 2002, p. 54.

¹⁸⁰ Milan approfondisce il tema: "l'Io della relazione Io-Esso corrisponde a una dimensione umana riduttiva e insufficiente, mentre l'Io dell'Io-Tu si coinvolge in una dinamica di umanizzante reciprocità" Giuseppe Milan, *Disagio adolescenziale e strategie educative*, Cleup, Padova, 1999, p. 63. E ancora: l'Io "prende coscienza di se stesso nel rapporto con l'altro e, interpellato all'impegno nella relazione, mette in gioco la totalità del proprio essere, con la propria decisione responsabile, attivando così la vera libertà che lo contraddistingue. Libertà e responsabilità si legano nella relazione". Giuseppe Milan, *Disagio adolescenziale e strategie educative*, Cleup, Padova, 1999, p. 61.

¹⁸¹ Martin Buber, *L'io e il tu*, in Martin Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo, Milano, 1993, p. 121.

¹⁸² Martin Buber, *L'io e il tu*, in Martin Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo, Milano, 1993, p. 92.

società in cui Buber vive, una società che però ha trasformato il Tu in Esso. In queste condizioni il “tra” non riesce a tracciare una sfera attorno alle persone che si relazionano, perdendo così la propria forza creatrice e umanizzante: è necessario allora che il principio dialogico sia riconfermato, che il Tu cioè sia posto come centro vitale¹⁸³ della comunità.

La riflessione di Buber sulla comunità, sul Noi essenziale, verte sostanzialmente su due piani: da una parte la comunità profetica, messianica, escatologica, utopica; dall'altra la riflessione sull'anarchismo, sul socialismo, sullo Stato di Sion e sul *kibbutz*¹⁸⁴. Per essere fedeli all'Autore, comunque, è sulla relazionalità tra i due poli che dobbiamo porre la nostra attenzione, sul ponte che lega l'utopia al concreto, su quella dimensione che in altra sede Buber chiama “fantasia reale”: è lì che si dà la possibilità del trascendere, del migliorarsi, dell'oltrepassarsi, è lì che si costruisce la progettualità comunitaria, che è anche e necessariamente umanizzante¹⁸⁵. La comunità autentica proposta da Buber si costruisce proprio su questo ponte che lega il concreto all'utopia: è uno spazio pubblico in cui si praticano relazioni autentiche, in grado di salvaguardare l'autonomia e l'unicità di ogni suo singolo membro. Detto altrimenti, e con maggiore forza: è il luogo in cui ogni persona può trovare la propria conferma¹⁸⁶. Anche se in essa gli aspetti etici e teleologici prevalgono su quelli politici, l'amministrazione della cosa pubblica non è affatto trascurata, poiché il cammino della comunità si costruisce tutti assieme giorno per giorno¹⁸⁷, condividendo,

¹⁸³ Cfr. Martin Buber, *L'io e il tu*, in Martin Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo, Milano, 1993, p. 90.

¹⁸⁴ Si veda, in proposito, Donatella Di Cesare, *Buber e l'utopia anarchica della comunità*, in Martin Buber *Sentieri in Utopia. Sulla comunità*, Marietti, Genova, 2009.

¹⁸⁵ Di Cesare scrive, riguardo a questo punto del pensiero buberiano: “La vita stessa scaturisce dalla comunità e anela a tornarvi; solo al suo interno può dispiegarsi liberamente la con-vivenza”. Donatella Di Cesare, *Buber e l'utopia anarchica della comunità*, in Martin Buber *Sentieri in Utopia. Sulla comunità*, Marietti, Genova, 2009, p. 18. Il con-vivere è quindi vivere, è l'unica occasione di vera vita. Sul concetto di Fantasia Reale ci si può rifare a Giuseppe Milan, *Disagio adolescenziale e strategie educative*, Cleup, Padova, 1999, pp. 79-82.

¹⁸⁶ Cfr. Giuseppe Milan, *Disagio adolescenziale e strategie educative*, Cleup, Padova, 1999, p. 77-79.

¹⁸⁷ “Non c'è una realizzazione dell'idea comunitaria che sia valida universalmente e una volta per tutte”. Martin Buber, *Il problema dell'uomo*, Elle Di Ci, Torino, 1983, p. 168. Da qui,

sia da un punto di vista decisionale che operativo, i vari compiti comunitari che si propongono, a partire, come già accennato, da una progettualità comune in grado di guidare l'andare del gruppo. Grazie allo loro concretezza e alla loro capacità di sognare, infine, secondo il filosofo tedesco, saranno le stesse comunità a rifondare il sociale: passo a passo, attraverso le medesime modalità che valgono al suo interno, sarà possibile costruire quella *communitas communitatum*¹⁸⁸ a cui siamo chiamati come umanità per rispondere ai nostri più intimi bisogni.

2.2.5 Jacques Maritain (1882-1973)

comunità, società, comunità

Jacques Maritain nasce nel 1882 a Parigi. "Tipico studente del tempo, [...] imbevuto di idee positivistiche, anticlericali e socialistiche"¹⁸⁹, si avvicina prima al pensiero di Bergson e poi a quello dello scrittore Blog, il quale gli fa conoscere un volto del cattolicesimo a lui ancora ignoto: sarà questa la chiave di volta della sua conversione. Cresciuto in ambiente protestante, sposato con una donna figlia di ebrei ortodossi (anch'essa convertitasi al cattolicesimo), nel 1906 si battezza e inizia il suo nuovo cammino al servizio della Chiesa di Roma e, soprattutto, dei cristiani. Studia approfonditamente san Tommaso d'Aquino, che influenzerà notevolmente la sua lettura del mondo, e incomincia a viaggiare, scrivere e insegnare in differenti Paesi; alla morte della moglie, nel 1960, si ritira nel convento dei Piccoli Frati di Gesù a Tolosa, diventando anch'egli un Piccolo Frate nel 1970. Il 1973 è l'ultimo anno della sua vita terrena.

La biografia di Maritain, qui brevemente riportata, ci aiuta a capire alcuni punti centrali del suo pensiero come il pluralismo, il valore del pellegrinare, la

ad esempio, nasce la critica buberiana alla costruzione di uno Stato di Israele eccessivamente nazionalista, come sottolineato da Donatella Di Cesare nell'introduzione a *Sentieri in Utopia. Sulla comunità*. Cfr. Donatella Di Cesare, *Buber e l'utopia anarchica della comunità*, in Martin Buber *Sentieri in Utopia. Sulla comunità*, Marietti, Genova, 2009, pp. 30-34. Sul kibbutz, interessante è l'analisi condotta da Stanley Maron nel suo libro *Mercato e comunità. Il kibbutz tra capitalismo e utopia*, Elèuthera, Milano, 1994.

¹⁸⁸ Martin Buber, *Il problema dell'uomo*, Elle Di Ci, Torino, 1983, p.151.

¹⁸⁹ Giancarlo Galeazzi, *Persona società educazione in Jacques Maritain (Antologia del pensiero filosofico e della critica)*, Massimo, Milano, 1979, p. 15.

libertà, l'importanza del costruire/si¹⁹⁰ e del porsi al servizio. Maritain è fortemente cattolico e convinto personalista: per lui, l'uomo è persona, è un "individuo che si guida da sé mediante l'intelligenza e la volontà; esiste non soltanto fisicamente, c'è in lui un esistere più ricco e più elevato, una sopraesistenza spirituale nella conoscenza e nell'amore. È così, in qualche modo, un tutto, e non soltanto una parte, un universo a sé, un microcosmo"¹⁹¹. Detto altrimenti, è individuo e persona¹⁹², materia e spirito, necessariamente legato a questa sua condizione umana¹⁹³, che trova la sua dimensione più profonda nella socialità.

Ciò che ci interessa più da vicino ai fini di questo lavoro è la posizione che l'Autore assume nei confronti della comunità, una posizione tutt'altro che lineare, che spinge a chiedersi addirittura se Maritain sia da considerarsi a favore o contro di essa: chi è il vero Maritain, è quello che scrive che la sua concezione è caratterizzata da tratti personalistici, comunitari, pluralistici e cristiani¹⁹⁴, o quello che dice che la comunità è frutto del mero istinto, avulso dalla coscienza, in cui l'uomo appare il semplice prodotto di un gruppo sociale¹⁹⁵? In realtà, a ben guardare, è entrambi, ma lo si può cogliere solamente se fra una posizione e l'altra poniamo la Storia, cioè il contesto in cui il filosofo francese pensa e, soprattutto, vive. Nella prima metà del XX secolo, infatti, l'umanità ha visto due guerre mondiali, la nascita dei totalitarismi e le conseguenze più nefaste degli

¹⁹⁰ Non verrà trattato in questa sede l'aspetto educativo-pedagogico del pensiero di Maritain. Comunque, per approfondimenti sul tema, cfr. Jacques Maritain, *Per una filosofia dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 2001; Jacques Maritain, *L'educazione al bivio*, La Scuola, Brescia, 1992.

¹⁹¹ Jacques Maritain, *I diritti dell'uomo. Le leggi naturali*, Vita e Pensiero, Milano, 1977, pp. 4-5.

¹⁹² Su questo tema, cfr. il saggio di Francesco Botturi, *Comunità e politica nel personalismo di Jacques Maritain*, in Gino Dalle Fratte (a cura di), *Concezioni del bene e teorie della giustizia. Il dibattito tra liberali e comunitari in prospettiva educativa*, Armando, Roma, 1995, pp. 245-265.

¹⁹³ La condizione umana "è quella di uno spirito unito sostanzialmente alla carne e impegnato nell'universo della materia. È una condizione infelice". Jacques Maritain, *La filosofia morale*, Morcelliana, Brescia, 1971, p. 528. Per lo stesso Maritain, la condizione umana può essere rifiutata, accettata o trascesa dall'uomo. Cfr. Jacques Maritain, *La filosofia morale*, Morcelliana, Brescia, 1971, pp. 528-535.

¹⁹⁴ Cfr. Jacques Maritain, *I diritti dell'uomo. Le leggi naturali*, Vita e Pensiero, Milano, 1977, pp. 19-21.

¹⁹⁵ Cfr. Jacques Maritain, *L'uomo e lo stato*, Marietti, Genova, 2003, pp. 6-8.

stessi: sembra quasi che si abbia deciso di porre l'uomo, persona e individuo, al di fuori di se stesso e del proprio cammino umanizzante.

Il testo *L'uomo e lo Stato*, del 1951, costituisce l'occasione per Maritain per chiarificare la propria posizione riguardo alle differenti forme in cui gli uomini si associano, per porre ordine ad esempio fra i concetti di comunità e società che sino ad allora ha usato, stando alle sue stesse parole, come sinonimi¹⁹⁶. L'angolazione da cui guarda al tema è decisamente differente rispetto a quella propria, ad esempio, di Tönnies. Nella comunità, l'oggetto attorno al quale si addensano le relazioni sociali "è un *fatto* che precede le determinazioni dell'intelligenza e della volontà umana e che agisce indipendentemente da queste per creare una psiche comune inconscia, strutture psicologiche e sentimenti comuni, e comuni consuetudini. In una *società*, invece, l'oggetto è un compito da assolvere o un fine da raggiungere, che dipende dalle determinazioni dell'intelligenza e della volontà umana, e che è preceduto dall'attività (decisione, o perlomeno consenso) della ragione degli individui; sicché nel caso della società l'elemento oggettivo e razionale della vita sociale emerge in maniera esplicita e assume il ruolo direttivo"¹⁹⁷. Da una parte Maritain pone quindi concetti come inconscio, imposto, coercitivo, emotivo; dall'altra, invece, in opposizione al precedente polo parla di conscio, di volontario, di libertà, di razionalità. Morte definitiva della comunità, dunque? No, solamente della sua assoluta e necessaria bontà: se è vero che dalla comunità non può nascere direttamente la società (di cui abbiamo bisogno come umani, viste le sue caratteristiche), è vero anche il contrario, cioè che dalla società può generarsi la comunità, ma una comunità nuova, rinvigorita, immune dai totalitarismi e dalla cancellazione della singolarità delle persone. Per Maritain l'errore che l'uomo ha commesso, a livello politico, è stato grave, in quanto ha cercato di trasformare una nazione (comunità etnica, quindi comunità e non società) in Stato, portando l'istinto e

¹⁹⁶ Cfr. Jacques Maritain, *L'uomo e lo stato*, Marietti, Genova, 2003, p. 6.

¹⁹⁷ Jacques Maritain, *L'uomo e lo stato*, Marietti, Genova, 2003, p. 7.

l'egoismo al potere senza passare per il vaglio della ragione¹⁹⁸: la via da intraprendere deve essere differente, ed è quella del primato della società politica (società, quindi, e non comunità). La società politica, che trova solamente l'occasione di nascita all'interno di una nazione¹⁹⁹, "è la più perfetta delle società temporali. È una realtà concretamente e interamente umana, che tende verso un bene concretamente e interamente umano, il *bene comune*. È un'opera della ragione [...] ma non è pura ragione": infatti, come per l'uomo, anche "il corpo politico è fatto di carne e di sangue, ha degli istinti, delle passioni, dei riflessi, un dinamismo e strutture psicologiche inconscie, e tutto questo insieme è sottoposto, se necessario per forza di legge, all'imperativo di un'Idea e di decisioni razionali"²⁰⁰. La giustizia (ragione), secondo l'Autore, è la condizione primaria per l'esistenza di questo corpo politico, ma è l'amicizia (emozione) ad essere la sua vera forza animatrice²⁰¹: è dalla società politica, quindi, che devono nascere la comunità nazionale e lo Stato (che ha funzioni prettamente amministrative, anche se chiaramente finalizzate all'umano), ma è la comunità nazionale che poi darà vero slancio vitale alle persone.

Si compie, così, il cammino di preparazione della nuova città (e civiltà) temporale, preconizzata da Maritain già nel 1935 in *Nuovo Umanesimo*: una città profondamente comunitaria perché ha come fine proprio la gestione e promozione del bene comune. Quest'ultimo è "diverso dalla semplice somma dei beni individuali"²⁰² e ha carattere multiplo e complesso²⁰³ (meglio, allora parlare al

¹⁹⁸ Cfr. Jacques Maritain, *L'uomo e lo stato*, Marietti, Genova, 2003, p. 12.

¹⁹⁹ Cfr. Francesco Botturi, *Comunità e politica nel personalismo di Jacques Maritain*, in Gino Dalle Fratte (a cura di), *Concezioni del bene e teorie della giustizia. Il dibattito tra liberali e comunitari in prospettiva educativa*, Armando, Roma, 1995, p. 257.

²⁰⁰ Jacques Maritain, *L'uomo e lo stato*, Marietti, Genova, 2003, p. 131.

²⁰¹ Cfr. Jacques Maritain, *L'uomo e lo stato*, Marietti, Genova, 2003, p. 140.

²⁰² Jacques Maritain, *Umanesimo integrale*, Borla, Roma, 1980, p. 172.

²⁰³ Maritain parla di beni spirituali, morali, culturali, istituzionali, materiali, etc. È interessante sottolineare in questo frangente come anche per Maritain, come già per Rousseau, la proprietà privata non sia da abolire, in quanto agevola il lavoro degli uomini. Ma l'uso che se ne fa deve essere indirizzato al bene di tutti. Cfr. Jacques Maritain, *Umanesimo integrale*, Borla, Roma, 1980, pp. 214-215. Sull'importanza del bene comune per contrastare una politica machiavellica, cfr. anche Jacques Maritain, *Per una politica più umana*, Morcelliana, Brescia, 1979, *passim*.

plurale di beni comuni): è fine dell'agire umano, perché favorisce il cammino di umanizzazione dell'uomo e permette alla sua libertà di impegnarsi per il meglio, ma non è fine ultimo²⁰⁴, in quanto rimangono lo stesso uomo e la sua liberazione il metro con cui misurare tutte le cose.

2.2.6 Helmuth Plessner (1892-1985)

il limite

Helmuth Plessner è considerato uno dei padri dell'antropologia filosofica, ma si occupa anche di sociologia, filosofia e politica. Da giovane studia parallelamente filosofia e zoologia: molto dell'originalità del suo pensiero deriverà proprio dalle commistioni di teorie ritenute, per molto tempo, difficilmente avvicinabili. L'idea chiave del suo pensiero è quella del limite, del confine: solo la creazione di una barriera, di una divisione, ha permesso la nascita della vita. Plessner arriva a questa conclusione analizzando, da zoologo e filosofo, la cellula e in particolare la sua membrana: è questa che ha permesso che dall'inanimato si generasse l'animato, che dall'inorganico si generasse l'organico, che dal non vivo si generasse il vivo. La membrana ha aperto (paradossale, per un muro²⁰⁵) all'essere vivente due mondi in una volta sola, quello esterno e quello interno: da qui è stato poi un continuo crescendo evolutivo, che ha portato poco a poco fino a noi, agli uomini, ultimo gradino che, per ora, conosciamo. Con gli altri esseri viventi condividiamo due stati, due mondi, che sono quelli già presi in esame: il mondo esterno, che nelle parole di Plessner è la natura che ci circonda, e il mondo interno, il mondo del sentire, che Plessner

²⁰⁴ Maritain lo definisce *fine infravalente*, riprendendo così la classificazione del suo maestro Tommaso D'Aquino. Cfr. Jacques Maritain, *Umanesimo integrale*, Borla, Roma, 1980, pp. 171-173.

²⁰⁵ In letteratura un concetto simile è presente in *Memorie di Adriano* di Marguerite Yourcenar. Il vallo di Adriano, lungi dall'essere solo una protezione o una divisione, funge da chiave relazionale perché ingenera curiosità, desiderio, volontà di superarlo.

chiama anima. Il limite che li divide, ma che provvede anche a offrire loro le possibilità di relazionarsi, è il corpo²⁰⁶.

Ciò che ci caratterizza, comunque, come esseri umani, è il mondo comune. Anch'esso esterno, come la natura, si differenzia da essa perché raggruppa solamente la vita nella sua dimensione più elevata: l'umanità. Per Plessner "il mondo comune è la forma della propria posizione colta dall'uomo come appartenente alla sfera degli altri uomini [...]. Il mondo comune non *circonda* la persona, come fa la natura [...] ma neppure *riempie* la persona, nel *venire* da questa portato e formato"²⁰⁷. È il mondo dello spirito, che è ben diverso da quello dell'anima, come diversi sono il comune e l'individuale. Lo spirito è la sfera che condividiamo con gli altri Io, che ci dà la possibilità di comunicare, volto a volto, con i nostri simili.

Se questo è il suo pensiero, se la dimensione del comune è la base per la formazione della persona, perché Plessner scrive, nel 1924, un testo intitolato *I limiti della comunità?* L'obiettivo dell'Autore è chiaro a partire già dalle prime pagine del libro: intende rimarcare le differenze che sussistono fra l'ambito antropologico e quello storico-politico della sfera comune, troppo spesso confusi l'uno con l'altro. Per Plessner, il mondo comune non si è semplicemente e storicamente inverte nella comunità; anzi, quest'ultima frequentemente ne è stata motivo di mortificazione: vista l'importanza che il tema comunitario aveva assunto in Germania (ma non solo) negli anni venti del secolo scorso, con evidenti ricadute in molteplici ambiti della vita umana (la cultura, l'educazione, l'economia, la politica in genere)²⁰⁸, era necessario secondo l'Autore spostare lo sguardo anche verso i limiti che la comunità porta con sé. Detto altrimenti, era necessario per Plessner concentrarsi sulle limitazioni che l'uomo porta con sé quando discute di comunità. Innanzitutto, gli ostacoli da superare sono quelli che pone il radi-

²⁰⁶ Cfr. Helmuth Plessner, *I gradi dell'organico e l'uomo. Introduzione all'antropologia filosofica*, Bollati Boringheri, Torino, 2006, pp. 317-325.

²⁰⁷ Helmuth Plessner, *I gradi dell'organico e l'uomo. Introduzione all'antropologia filosofica*, Bollati Boringheri, Torino, 2006, pp. 325-327.

²⁰⁸ Cfr. Helmuth Plessner, *I limiti della comunità. Per una critica del radicalismo sociale*, Laterza, Roma, 2001, p. 3.

calismo sociale (come ben evidenzia il sottotitolo del saggio plessneriano): l'assolutizzazione del concetto di comunità, la sua vera e propria idolatria²⁰⁹, rischia di cancellare l'uomo, di trasformare il suo volto in qualche cosa di rattrappito, di impersonale²¹⁰. Ma come può avvenire ciò? Semplicemente non riconoscendo il valore relazionale del limite, alzando i ponti levatoi che fungono da via di comunicazione con l'esterno. Rinchiusi, imprigionati fra le mura amoroze della propria comunità, gli uomini, e con essi la comunità stessa, perdono ogni forza eccentrica²¹¹, ogni capacità di proiettarsi verso l'oltre: questa è la partita del comune, dello spirito, quando invece la comunità dovrebbe essere il luogo della sua promozione.

Si riesce ora a comprendere più agevolmente il significato di un frammento del saggio di Plessner: "la comunità significa per i suoi fautori l'insieme delle relazioni umane viventi, immediate, giustificate a partire dall'essere e dal volere delle persone. Le sue caratteristiche essenziali sono autenticità e mancanza di freni, la sua idea unificante è in prima istanza il vincolo che proviene dalla scaturigine comune del sangue. Nessuna comunità vive senza un vincolo di sangue e per esso bisogna intendere tanto un'affinità biologica quanto una più misteriosa concordanza di anime: cosicché, laddove non vi sia una comune discendenza di carattere originario-naturale, essa risiede almeno nella disponibilità dei membri a sacrificarsi gli uni per gli altri e per la totalità; oppure ancora, il legame spirituale nasce dal sangue versato, come per esempio il cristianesimo dal sacrificio e dalla morte del Signore"²¹². Gli esempi storici nefasti, contemporanei all'Autore, non mancano: dall'affermazione eroica della comunità in Germania alle dittature in Russia, Italia e Spagna, che sostenevano il proprio potere

²⁰⁹ Cfr. Helmuth Plessner, *I limiti della comunità. Per una critica del radicalismo sociale*, Laterza, Roma, 2001, p. 21.

²¹⁰ Cfr. Helmuth Plessner, *I limiti della comunità. Per una critica del radicalismo sociale*, Laterza, Roma, 2001, p. 124.

²¹¹ Cfr. Helmuth Plessner, *I gradi dell'organico e l'uomo. Introduzione all'antropologia filosofica*, Bollati Boringheri, Torino, 2006, *passim*.

²¹² Helmuth Plessner, *I limiti della comunità. Per una critica del radicalismo sociale*, Laterza, Roma, 2001, p. 37.

anche su una concezione simile della vita comunitaria²¹³. L'exasperazione del sangue, fisico e metaforico, dell'eroe, del martire, del profeta, della purezza (è un po' presto, ma mancano pochi anni) attenta al comune della comunità, privandola di fatto del suo compito primario: la cura, come protezione e promozione, dell'uomo.

Non si tratta, concludendo, secondo Plessner, di "andare contro il diritto della comunità vitale, contro la sua nobiltà e la sua bellezza. Ma si tratta di andare contro la proclamazione di essa come unica forma di convivenza dell'uomo [...], contro il radicalismo della comunità"²¹⁴, che, come afferma Tramma, potrebbe arrivare a giustificare, forse anche a propugnare, un comunitarismo "che si basa su un'essenza che i soggetti non possono scegliere, che preesiste alla fenomenica delle loro vite e che li vincola a priori anche, se non soprattutto, a prescindere della loro volontà e scelta di appartenenza, oppure che li vincola perennemente a seguito di una loro scelta di appartenenza totale"²¹⁵.

2.2.7 Georges Gurvitch (1894-1965)

comunità, tra massa e comunione

Russo di nascita, tedesco e francese di adozione, Gurvitch si forma inizialmente sulle tesi marxiste e si concentra successivamente sulla psicologia sperimentale di Wundt, sulla filosofia spiritualista di Bergson e sulle più importanti sociologie del tempo. Nel 1917 partecipa attivamente alla rivoluzione d'ottobre; nel 1920 si trasferisce in Francia, dove è militante sindacalista e fermo oppositore dell'occupazione nazista. Fra il 1940 e il 1944 è negli Stati Uniti, venendo quindi a contatto diretto anche con le culture d'oltreoceano a lui contemporanee.

²¹³ Cfr. Helmuth Plessner, *I limiti della comunità. Per una critica del radicalismo sociale*, Laterza, Roma, 2001, p. 28-36.

²¹⁴ Helmuth Plessner, *I limiti della comunità. Per una critica del radicalismo sociale*, Laterza, Roma, 2001, p. 34.

²¹⁵ Sergio Tramma, *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*, Franco Angeli, Milano, 2004, pp. 37-38.

Il pensiero di Gurvitch è la sintesi della sue molteplici esperienze: la società, per lui, è “vulcanesimo”, continua innovazione, slancio vitale, che solo con il tempo, con il peso della storia, si stratifica e organizza; è lotta incessante, fra determinismo e libertà, fra il già detto e il nuovo. La libertà umana, che si prova sia individualmente che in esperienze collettive, “consiste in un’azione volontaria spontanea e chiaroveggente – innovatrice, inventiva e creatrice – che, guidata dalle proprie luci sorgenti nel fuoco dell’atto stesso, si sforza di superare, rovesciare, spezzare tutti gli ostacoli, e di modificare, di superare, di ricreare tutte le situazioni”²¹⁶.

È in questo aspetto che si può constatare, secondo l’Autore, l’errore più grave della sociologia del (suo) passato: il non aver preso in considerazione il nuovo, le creazioni, le condotte collettive in fermento, l’aver privilegiato lo “studio della società bell’e fatta, piuttosto che quello della società che va facendosi”²¹⁷. L’approccio di Gurvitch al sociale è alquanto interessante: si parte dal micro per risalire al macro; dalla micro-sociologia dei gruppi, cioè, si sale fino alla macro-sociologia delle società globali. Per il sociologo è proprio la micro-sociologia che fino ad allora è mancata, la sociologia del Noi vissuto, un Noi “che costituisce un tutto irriducibile alla pluralità dei suoi membri, una nuova unità indecomponibile, in cui tuttavia l’insieme tende ad essere immanente alle parti, e le parti immanenti all’insieme”²¹⁸, un Noi che non è identità totalizzante, ma coscienza aperta dove la fusione delle parti nel tutto è sempre parziale²¹⁹.

Il partecipare dell’uomo a gruppi non è mai uguale a se stesso, e lo sappiamo tutti noi che viviamo in contesti sociali differenti e multipli: cos’è, allora, il *quid* che contraddistingue i raggruppamenti, facendoceli percepire come eterogenei? Per Gurvitch questo *quid* non è il numero di persone che formano il gruppo, né l’opposizione fra ragione e istinto come collanti della società; non è il giudizio collettivo (positivo o negativo) che si può attribuire al raggruppamento, né le

²¹⁶ Georges Gurvitch, *Determinismi sociali e libertà umana*, Città Nuova, Roma, 1974, p. 109.

²¹⁷ Georges Gurvitch, *La vocazione attuale della sociologia*, Il Mulino, Bologna, 1965, p. 124.

²¹⁸ Georges Gurvitch, *La vocazione attuale della sociologia*, Il Mulino, Bologna, 1965, p. 165.

²¹⁹ Georges Gurvitch, *La vocazione attuale della sociologia*, Il Mulino, Bologna, 1965, p. 167.

realizzazioni (positive o negative) che esso può concretizzare, né tantomeno la fase storica di cui è figlio²²⁰. Le forme di convivenza umana sono fra di loro potenzialmente tutte uguali; ciò che le qualifica come Massa, Comunità o Comunione è solamente il grado di intensità della socialità che le sostanzia²²¹, lo “spirito comunitario”²²² che le fa vivere. Lo stesso gruppo può, addirittura, in diversi momenti della sua esistenza, essere Massa, Comunità o Comunione. Altro nodo focale nell’analisi dell’Autore è che l’uomo che vive all’interno di questi raggruppamenti va considerato nelle sue qualità di intelligenza, di creatività, di libertà, di lotta, di concretezza: il prendere in esame solamente una piccola parte del suo essere (ad esempio, il sentimento o la ragione isolati) come motore primo della sua partecipazione alla socialità sarebbe semplicemente non scientifico.

Entrando nel vivo del pensiero di Gurvitch, si nota come le categorie fondamentali attorno alle quali ruota la sua analisi sociologica sono tre: l’attrazione, la fusione e la pressione. Così, nella Massa la forza di attrazione del Noi verso l’Io e l’intensità della fusione dell’Io nel Noi sono minime, mentre nella Comunione, al contrario, si ritrovano al grado massimo. La forza di pressione che vive l’Io nei confronti del Noi, invece, essendo inversamente proporzionale a attrazione e fusione, si comporta all’opposto. La Comunità, per attrazione, fusione e pressione, si trova invece esattamente al centro dei due poli. Queste linee generali di lettura della socialità umana ci concedono alcune considerazioni:

- sulla Massa: come già accennato, non è condizionata deterministicamente dal numero delle persone che la compongono, né da una atavica bestialità e malvagità scaturite dalla lontananza e dal disimpegno: nel sociale più globale può andare verso il bene o verso il male, dipende dalle circostanze. Un appunto, però, Gurvitch si sente di farlo: “si potrebbe ammettere che i grup-

²²⁰ È palese che Gurvitch tende a staccarsi da tutti coloro che prima di lui hanno visto la comunità legata, ad esempio, al villaggio del passato, oppure fondata sulle emozioni, in opposizione alla società razionalizzante (o viceversa, naturalmente).

²²¹ Georges Gurvitch, *La vocazione attuale della sociologia*, Il Mulino, Bologna, 1965, p. 165.

²²² Giuseppe Milan, *Disagio adolescenziale e strategie educative*, Cleup, Padova, 1999, p. 93.

pi a distanza sembrano favorire, a parte ogni altro fattore, la socialità come Massa più che la socialità come Comunità e come Comunione”²²³;

- sulla Comunione: gli elementi più personali e intimi degli Io sono qui profondamente legati, quasi nessun aspetto resta al di fuori del Noi: sono i raggruppamenti che si ritrovano durante le grandi rivoluzioni, perché pieni di energie pronte a sprigionarsi. Se è vero che, per i suoi componenti, il vivere in Comunione rispecchia il maggior grado di libertà possibile (da qui, l’assenza di pressione), è pur vero anche che, dall’esterno, si è soliti valutare il rapporto che si instaura fra il Noi e gli Io come una schiavitù assoluta. Per la totalità e purezza che richiede, la Comunione è anche la forma sociale più soggetta a scismi interni²²⁴;

- sulla Comunità, infine: per Gurvitch è la forma del Noi più equilibrata e, per questo, la più duratura e in grado di organizzare materialmente attorno a sé le novità e creatività che l’hanno generata. È anche multi-funzionale perché, grazie alle sue caratteristiche di equilibrio, favorisce al suo interno la decisionalità e la concretizzazione a più livelli. Un ultimo punto su cui l’Autore si sofferma con forza, parlando di Comunità, sono le sue competenze comunicative verso l’esterno: la capacità di condividere positivamente i propri esiti e le proprie rilevazioni con i mondi sociali che la circondano è un elemento imprescindibile per la costruzione di una società globale più bilanciata²²⁵.

2.2.8 Adriano Olivetti (1901-1960)

il centro comunitario

Industriale e imprenditore, intellettuale, editore, politico, urbanista: davvero molte attribuzioni per un solo uomo, ma tutte ruotano attorno a un solo concet-

²²³ Georges Gurvitch, *La vocazione attuale della sociologia*, Il Mulino, Bologna, 1965, p. 197.

²²⁴ Cfr. Georges Gurvitch, *La vocazione attuale della sociologia*, Il Mulino, Bologna, 1965, pp. 207-215.

²²⁵ Cfr. Georges Gurvitch, *La vocazione attuale della sociologia*, Il Mulino, Bologna, 1965, pp. 198-206.

to, quello di comunità. Per comprendere meglio quest'aspetto è forse utile analizzare le molteplici sfaccettature della figura di Adriano Olivetti una a una, evidenziando le opere che ha realizzato nel corso della sua vita. A livello industriale è prima direttore e poi presidente della Olivetti, l'azienda di famiglia: è un convinto assertore del progresso e dello sviluppo economico, che va però costruito con i lavoratori e non a prescindere o addirittura a discapito di essi. Riduce, ad esempio, a parità di salario le ore lavorative di operai e quadri, favorisce l'organizzazione dei dipendenti, raccoglie attorno al suo progetto industriale "poeti (Montale e Ungaretti), filosofi (Fromm, Mounier, Adorno), sociologi e architetti prima che ingegneri e contabili, per pensare insieme a loro l'Azienda, la Comunità aziendale"²²⁶: il primo profitto da raggiungere, per Olivetti, è e sarà sempre il benessere dei lavoratori. Come uomo di cultura scrive dapprima *L'ordine politico delle comunità* (1945), un libro che vuole contribuire alla riorganizzazione politica post-bellica, e poi la raccolta di saggi *Città dell'Uomo* (1960). In più, dà origine al *Movimento Comunità* nel 1947, luogo di discussione, di organizzazione e lancio di proposte comunitarie. Non pago, fonda le *Edizioni di Comunità* nel 1946 e, nello stesso anno, la rivista *Comunità*, con chiari intenti divulgativi delle idee più innovatrici sulla comunità. A livello politico è sindaco di Ivrea nel 1956 e parlamentare per il *Movimento Comunità* dal 1958 all'anno della sua morte, mentre per quanto riguarda l'aspetto urbanistico avvia, nel 1955, l'*Istituto per il Rinnovamento Urbano e Rurale (IRUR)* e partecipa alla realizzazione di molteplici piani di riorganizzazione territoriale, affinché anche il costruire, l'edificare, sia al servizio dell'uomo e della comunità e non solo mera speculazione.

Olivetti è stato sicuramente un fine uomo intellettuale, ma più di ogni altra cosa ha cercato sempre di unire la riflessione con l'azione: per questo, più che mille parole e saggi sul suo pensiero e sulle sue opere, sarebbe utile sorvolare il mondo che aveva immaginato, avvicinarsi a esso per coglierne l'essenza. Ochet-

²²⁶ Anna Maria Castellano, *Comunità*, in Giuseppe Alessandria, Sandra Casagrande, Anna Maria Castellano, Ferdinando Castellano, *L'organizzazione a 4 dimensioni. I situemi organizzativi: individui, coppie, gruppi, comunità*, Guerini, Milano, 2010, p. 151.

to ha provato a compiere questo viaggio fantastico: grazie alle sue parole la comunità olivettiana è per noi oggi più comprensibile nella sua interezza²²⁷. Nelle città comunitarie gli edifici sono inframmezzati da campi coltivati. Il territorio urbano è diviso funzionalmente in zone, ordinate a partire dalle necessità del lavoro, ma non esiste sorta di separazione fra persone, non c'è discriminazione neanche verso persone con disabilità o anziani. Lo studio e la ricerca sono molto importanti: tutti possono accedere a fonti dirette di informazione, a notizie non filtrate o manipolate da organi censori. Ogni città, ogni comunità urbana, possiede una propria fabbrica di dimensioni medie, una fabbrica che ha come qualità fondamentale quella di essere socializzata: al consiglio di amministrazione siedono lavoratori, rappresentanti della comunità e degli istituti culturali, mentre i profitti vengono suddivisi fra i lavoratori stessi, le Università e i Servizi Sociali. Il massimo guadagno possibile è comunque sempre garantito dalla presenza dei *managers*, che vigilano sulla produttività, sull'efficienza e sul progresso economico dell'impresa. L'intero territorio nazionale è suddiviso in piccole comunità, di massimo centomila abitanti, che possono essere o urbane, come quella cui abbiamo accennato, o rurali. Proprio qui, in campagna, c'è una maggior varietà organizzativa: ci sono le piccole proprietà private, le cooperative o le grandi aziende agricole, che funzionano, nella gestione, esattamente come le città.

L'edificio più significativo del territorio comunitario, sia esso urbano o rurale, è sicuramente il Centro Comunitario, che è al tempo stesso il centro culturale, di discussione, di informazione, di ricreazione, di salute e di assistenza: è il cuore e la mente della comunità, è qui che si coordina la vita politica. Non ci sono partiti, però, ma solo associazioni politiche, una per ogni attività essenziale della società (il lavoro, la cultura, l'economia, l'urbanistica, l'educazione etc.).

Tutte le comunità sono legate fra di loro, a livello regionale e statale. Il potere politico nazionale è gestito da due camere parlamentari e federali: una formata dai rappresentanti delle comunità, l'altra dai rappresentanti delle categorie (di

²²⁷ Cfr. Valerio Ochetto, *Adriano Olivetti*, Marsilio, Venezia, 2009, pp. 12-16.

nuovo, quindi, il lavoro, la cultura etc.). La funzione principale dello Stato è quella di favorire e di gestire la solidarietà fra le comunità territoriali.

L'uomo che vive in queste comunità non subisce mai gravi traumi, perché conosce a fondo il proprio ambiente. In esso, tutto trova il proprio significato nell'equilibrio: la persona, lo Stato, l'efficienza amministrativa, le tensioni ideologico-politiche, il passato storico, l'ambiente socio-fisico, la libertà umana (che ha bisogno di uno spazio concreto per incarnarsi)²²⁸.

Raggiungere l'equilibrio²²⁹ comunitario è certamente l'obiettivo primario della ricerca olivettiana, un equilibrio forte, fondato sui valori della verità, della giustizia, della bellezza e soprattutto dell'amore²³⁰.

2.2.9 Emmanuel Mounier (1905-1950)

la persona di persone

Iniziamo questa parte del nostro percorso generale alla scoperta della comunità con una citazione di Mounier, che nella sua sferzante sinteticità assume la potenza di un assioma matematico: *“l'amore è l'unità della comunità come la vocazione è l'unità della persona”*²³¹. Amore e vocazione sono parole energiche e dense di significato per il periodo storico in cui furono proferite, come sottolinea Ricoeur ricordando l'amico prematuramente scomparso: *“1932²³²-1950²³³: siamo nel cuore del secolo. 1932: Hitler arriva al potere, ma non si sa ancora che sarà il criminale che la storia successiva ha svelato; 1950: Hitler è scomparso e Stalin è*

²²⁸ Cfr. Franco Ferrarotti, *Un imprenditore di idee. Una testimonianza su Adriano Olivetti*, Edizioni di Comunità, Torino, 2001, p. 115.

²²⁹ “La comunità di Olivetti non è né una realtà a-storica né l'idealizzazione di un'area puramente locale o regionale, una specie di anacronistico ritorno al municipalismo. La comunità olivettiana è una *misura* [corsivo mio] politica, la sede di un potere in cui convergono motivi tradizionali o del costume, esigenze di servizi e infrastrutture, dotazioni di tipo tecnologico e produttivo, mondo degli interessi materiali e momento della rappresentanza dal basso degli individui e dei gruppi sociali”. Franco Ferrarotti, *Un imprenditore di idee. Una testimonianza su Adriano Olivetti*, Edizioni di Comunità, Torino, 2001, pp. 49-50.

²³⁰ Cfr. Adriano Olivetti, *Città dell'uomo*, Edizioni di Comunità, Milano, 1960, p. 5.

²³¹ Emmanuel Mounier, *Rivoluzione personalista e comunitaria*, Ecumenica, Bari, 1984, p. 93.

²³² Anno della prima pubblicazione della rivista *Esprit*, luogo fecondo del pensiero mounieriano e del personalismo in generale.

²³³ Anno della morte di Mounier.

all'apice della gloria, vittorioso con gli alleati, direttore d'orchestra dei partiti comunisti, manipolatore dei movimenti antifascisti, ma non si è ancora potuto o voluto misurare l'ampiezza dei suoi crimini"²³⁴. Il totalitarismo, nelle sue diverse forme, è ancora al potere nel periodo più fertile del lavoro mounieriano.

Concentrandoci, però, sul fine principale di questo scritto, è doveroso rimarcare innanzitutto il parallelo che in Mounier si viene a creare fra persona e comunità, una linea d'incontro che può più propriamente essere vista come una spirale ascendente che un tratto piano, poiché "la persona non si realizza che nella comunità: ma questo non vuol dire che abbia la possibilità di raggiungere il suo scopo perdendosi nell'universale. La vera comunità è data da una comunità di persone"²³⁵.

C'è da chiedersi, perciò, che cosa sia per il filosofo personalista la *persona*. Sicuramente persona non è solamente coscienza di sé, non è solamente individuo, non è solamente personalità, non è solamente il frutto della cultura²³⁶, ma è qualche cosa di più, che lega tutto ciò e che, al tempo stesso, lo trascende. "La persona", per Mounier, "è il volume totale dell'uomo. È un equilibrio in lunghezza, larghezza e profondità, è una tensione in ogni uomo, tra le sue tre dimensioni: quella che sale dal basso e l'incarna in un corpo; quella che è diretta verso l'alto e l'innalza verso un universale; quella che è diretta verso il largo e lo porta verso la comunione. Vocazione, incarnazione e comunione sono le tre dimensioni della persona"²³⁷. Parafrasando quanto appena detto e rifacendoci al

²³⁴ Paul Ricoeur, *Emmanuel Mounier. L'attualità di un grande testimone*, Città Aperta, Troina (En), 2005, pp. 54-55.

²³⁵ Emmanuel Mounier, *Rivoluzione personalista e comunitaria*, Ecumenica, Bari, 1984, p. 98.

²³⁶ Giuseppe Milan, *La dimensione "tra", fondamento pedagogico dell'interculturalità*, Cleup, Padova, 2002, pp. 47-50.

²³⁷ Emmanuel Mounier, *Rivoluzione personalista e comunitaria*, Ecumenica, Bari, 1984, p. 77. Diega Orlando Cian riassume così le posizioni di Mounier: "chi è la persona? Noi dobbiamo esplorarla dal punto di vista educativo, cioè relazionale: in questo senso, essa è il suo diventare, è 'attitude' [...] non a 'fare' ma a 'suscitare' l'altro 'con un appello'; è 'vocazione unificante' perché 'espansione e interiorizzazione'; è l'uomo 'fatto per essere superato', l'ulteriorità-mistero, oltre tutte le oggettivazioni; è il 'movimento dell'essere verso l'essere', in una 'continuità' che non nasce da ripetizione, ma da sovrabbondanza; è unità e integrazione, padronanza e scelta, , generosità 'capace degli altri'. Ma, come vedremo, essa non è angelo, è 'sostanzialmente incarnata, fusa con la sua carne', è corpo in un ambiente, io, qui,

parallelismo sottolineato precedentemente, è possibile affermare che la comunità è invece il volume totale della socialità, è amore, è concretezza, è comunione con le altre comunità²³⁸. Si può provare a riassumere quanto detto finora così: “la persona è relazione²³⁹, la relazione è comunità, la comunità è persona”²⁴⁰; per l’esattezza, “persona di persone”²⁴¹.

Una comunità così vera, così perfetta, è nella consapevolezza di Mounier un ideale difficilmente avvicinabile e avvicinato, un ideale “storicamente non realizzabile”²⁴². Stando così le cose, all’umanità è consegnata una decisione essenziale: o rinunciare del tutto, abbandonandosi all’inattività²⁴³, o accettare la sfida, accogliere i conflitti e le tensioni e cercare (insieme) di superarli. Per il filosofo francese la risposta al quesito, per quanto difficile, è obbligata: è così che prende il via il “ tirocinio della comunità”, la pratica del noi che poco a poco ci avvicina a una comunità realmente personalista (e alla persona comunitaria, non dimentichiamolo mai). Un viaggio, questo, che ci accompagna fra le diverse forme

adesso. Il suo essere-diventare, la realizzazione del proprio destino, si coglie solo nell’altro, nella relazione interpersonale che si identifica con la ‘comunità’”. Diega Orlando Cian, Carla Xodo Cegolon, *Diventare uomini di umanità. Antologia pedagogica delle opere di Emmanuel Mounier*, Pensa Multimedia, Lecce, 2007, p. 153.

²³⁸ Il progetto politico mounieriano vede la nascita di molteplici comunità autonome, legate da una medesima cornice legale e giuridica, e da relazioni profonde. Campanini scrive che queste comunità devono vedere un “ampliamento concentrico e reciproco”: la nascita di piccole comunità nella scuola, in fabbrica, in campagna, in città, che via via allargano i propri orizzonti, è condizione essenziale per arrestare l’avanzamento della spersonalizzazione della civiltà moderna. Cfr. Giorgio Campanini, *Il pensiero politico di Emmanuel Mounier*, Morcelliana, Brescia, 1984, p. 202.

²³⁹ Sull’argomento Mounier scrive: “il bimbo [...] scopre se stesso negli altri, si conosce in alcuni atteggiamenti regolati dallo sguardo altrui [...]. La prima esperienza della persona è l’esperienza della seconda persona: il tu, e quindi il noi, viene prima dell’io, o per lo meno lo accompagna”. Emmanuel Mounier, *Il personalismo*, Ave, Roma, 2004, pp. 48-49.

²⁴⁰ Diega Orlando Cian, Carla Xodo Cegolon, *Diventare uomini di umanità. Antologia pedagogica delle opere di Emmanuel Mounier*, Pensa Multimedia, Lecce, 2007, p. 153.

²⁴¹ Emmanuel Mounier, *Rivoluzione personalista e comunitaria*, Ecumenica, Bari, 1984, p. 93.

²⁴² Giorgio Campanini, *Il pensiero politico di Emmanuel Mounier*, Morcelliana, Brescia, 1984, p. 203.

²⁴³ Sull’importanza assoluta, per Mounier, dell’impegno ci si confronti con la sua *Teoria del fare* contenuta ne *Il personalismo*. L’interesse dovrebbe focalizzarsi anche sulle distinzioni tra fare, agire, azione contemplativa e azione collettiva. Cfr. Emmanuel Mounier, *Il personalismo*, Ave, Roma, 2004, pp. 124-129.

della socialità umana, quelle che Giugni chiama tipologie societarie²⁴⁴: il livello più misero è il “mondo del si”, il mondo del ‘si dice’, del ‘si fa’, del conformismo sociale, dell’assimilazione totale e unificante dell’originalità della persona²⁴⁵. In questo agglomerato informe, però, può accadere qualche cosa di straordinario: “è quando una massa di uomini si scuote e dice: *noialtri* [...]. Se il *noi* è per la comunità quello che l’*io* è per la persona, il momento in cui coglie se stesso come un atto vivo, si libera dei suoi simulacri e si afferma come realtà, è certo che abbiamo qui il primo gradino della comunità”²⁴⁶. Il *noialtri* dei blocchi, o dei grandi numeri, o ancora quello del cameratismo e del corporativismo, in cui tutti possono, non solo metaforicamente, toccarsi, è l’albero quindi di una comunità, come lo sono, per altri aspetti, le socialità vitali e le società fondate sul contratto sociale²⁴⁷: nelle prime, costruitesi a partire dalle tradizioni, dei vincoli di sangue, dai bisogni e dalle necessità condivisi, il rischio sempre presente è la discordia, la corruzione del noi; nelle seconde, invece, il freddo e spersonalizzante accordo può portare addirittura a mistiche fasciste. La vera comunità, sempre *in itinere* nel suo corpo terreno, è invece secondo Mounier quella dove “le persone trovano la possibilità, la volontà e la libertà di raggiungere la propria perfezione”²⁴⁸: una associazione di persone, quindi, che viene suscitata (come le stesse persone che le danno vita) attraverso alcuni atti originari, che sono l’uscire da sé, il comprendere, il prendere su di sé – assumere, il dare e l’essere fedele²⁴⁹.

²⁴⁴ Cfr. Guido Giugni, *Società comunità educazione*, La Scuola, Brescia, 1983, pp. 13-16.

²⁴⁵ Cfr. Emmanuel Mounier, *Il personalismo*, Ave, Roma, 2004, p. 66.

²⁴⁶ Emmanuel Mounier, *Rivoluzione personalista e comunitaria*, Ecumenica, Bari, 1984, p. 98.

²⁴⁷ Cfr. Emmanuel Mounier, *Il personalismo*, Ave, Roma, 2004, pp. 66-68.

²⁴⁸ Emmanuel Mounier, *Rivoluzione personalista e comunitaria*, Ecumenica, Bari, 1984, p. 98.

²⁴⁹ Cfr. Emmanuel Mounier, *Il personalismo*, Ave, Roma, 2004, pp. 50-53.

2.2.10 Hannah Arendt (1906-1975)

la comunità politica

Hannah Arendt è una ebrea tedesca scampata al nazismo che si rifugia negli Stati Uniti, apolide prima per necessità e poi per scelta²⁵⁰: è da qui che è essenziale partire per capire i suoi studi alla ricerca della condizione umana²⁵¹. Una condizione umana mortificata, se non addirittura agonizzante, prima a causa dei totalitarismi, poi per l'acuirsi della massificazione e dell'individualismo. Il compito primordiale a cui si è chiamati, secondo l'Autrice, è quello di ripensare l'umanità successivamente ai totalitarismi e prima che la massa e l'individuo siano inarrestabili, sostituendo "l'estraniamento, la solitudine, il terrore e la morte" con "la pluralità, l'uguaglianza, la collaborazione e la natalità"²⁵².

Allieva di Heidegger, come il maestro cerca il principio e l'origine: a differenza del maestro, però, non si concentra sul pensiero bensì sull'agire umano. Nella fenomenologia della *vita activa* (1958) la filosofa tedesca distingue tre differenti forme dell'attività umana: il lavoro, l'opera e l'azione. Secondo Arendt, il lavoro ha lo scopo principale di soddisfare i bisogni elementari legati alla sopravvivenza delle persone²⁵³, è perciò strettamente connesso agli aspetti prevalentemente organici della vita. Se vista isolatamente, la figura che genera è inquietante: è l'*animal laborans*, lo schiavo dell'antica Grecia, colui che era totalmente in balia della decisioni del padrone al quale offriva, senza alcun tipo di libertà, i propri servizi e, a volte, la propria vita. Per la filosofa ebrea l'assolutizzazione di questa dimensione del fare umano, avvenuta durante l'età moderna, ha portato alla nascita e allo sviluppo dei totalitarismi: essendo una

²⁵⁰ Cfr. Roberto Giusti, *Antropologia della libertà. La comunità delle singolarità in Hannah Arendt*, Cittadella, Assisi, 1999, pp. 13-17.

²⁵¹ Cfr. Hannah Arendt, *Vita Activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano, 1991.

²⁵² Cfr. Roberto Giusti, *Antropologia della libertà. La comunità delle singolarità in Hannah Arendt*, Cittadella, Assisi, 1999, p. 57.

²⁵³ Cfr. Roberto Giusti, *Antropologia della libertà. La comunità delle singolarità in Hannah Arendt*, Cittadella, Assisi, 1999, p. 62

attività che si realizza individualmente, non concede (da sola) all'uomo la possibilità di farsi uomo, di esprimere la propria essenza²⁵⁴.

In parte diverso è il discorso per quanto riguarda l'*opera*: in questo caso, Arendt non parla già più di *animal (laborans)* ma di *homo* e, nello specifico, di *homo faber*, l'artigiano dell'antica Grecia, colui che forgia oggetti non per il consumo né per il bisogno, ma per l'uso che da essi ne deriva. L'*homo faber*, a differenza dell'*animal laborans*, è il primo vero costruttore di mondi: creando manufatti, dando forma alla materia, l'*homo faber* pone freno al "turbinio caotico del ciclo eterno della natura. All'ambiente naturale, selvaggio ed indifferenziato, subentra un mondo stabile e civile"²⁵⁵. È, però, un uomo ancora incompleto perché isolato dagli altri uomini: è solo nel produrre i suoi oggetti, gli strumenti che hanno contribuito a modellare il mondo; li crea nella propria mente e quindi li realizza. Poi, certamente, li vende al mercato, ma ciò non è sufficiente per consentirgli la totale, libera espressione di sé, manca ancora qualche cosa: questo *quid* umanizzante, per la Arendt si ritrova solamente nell'azione, e nello specifico nell'azione politica (cioè della *polis*, della città). Solo nell'agire l'uomo si manifesta in quanto tale, nasce veramente²⁵⁶ e appare in quanto uomo²⁵⁷. L'azione è l'attività che non è finalizzata alla produzione di qualche cosa: il suo obiettivo è nel suo stesso farsi. Alcune arti come la danza, la musica, il teatro, sono azioni e lo è anche la politica: la parola, la discussione, la persuasione, la comunicazione, la relazione hanno il proprio fine in se stesse, non cercano un prodotto finale ma si concentrano sul processo. Nella dimensione dell'agire (politico) l'uomo

²⁵⁴ Hannah Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano, 1991, *passim*.

²⁵⁵ Roberto Giusti, *Antropologia della libertà. La comunità delle singolarità in Hannah Arendt*, Cittadella, Assisi, 1999, p. 67.

²⁵⁶ "Con la parola e con l'agire ci inseriamo nel mondo umano, e questo inserimento è come una seconda nascita, in cui confermiamo e ci sobbarchiamo la nuda realtà della nostra apparenza fisica originale". Hannah Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano, 1991, p. 128.

²⁵⁷ "Agendo e parlando gli uomini mostrano chi sono, rivelano attivamente l'unicità della loro identità". Hannah Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano, 1991, p. 130.

realizza attivamente e coscientemente la propria unicità e libertà²⁵⁸ per un semplice motivo: se lo svelarsi dell'uomo si genera nell'azione (politica), e l'azione (politica) ha fine in se stessa, nel suo procedere, ecco quindi che fine ultimo dell'azione (politica) è lo svelarsi autentico dell'attore stesso che la compie, cioè l'uomo. C'è un aspetto ulteriore da prendere in esame: la manifestazione dell'uomo avviene "correlativamente alla nascita di un 'mondo comune' (*koinon*) [...]. Tale sfera comune non è altro che il frutto dell'agire comune dei cittadini, i quali, con la forza della parola e della persuasione, concorrono a prendere le decisioni fondamentali della città. Il 'mondo comune' frutto dell'azione segna la nascita del 'mondo umano', perché in esso, a differenza che nel lavoro e nell'opera, appare l'uomo nella sua originarietà"²⁵⁹. La comunità politica, l'unica fondante la comunità umana, deve trovare la sua dimensione più profonda nella *praxis* e non nella *poiesis*, se non si vuol correre il rischio di ridurre l'azione umanizzante a semplice tecnica amministrativa, assottigliandone di fatto le potenzialità. L'azione politica è caratterizzata anche da un elemento aggiuntivo: non prevede mai un attore, ma sempre più attori. Nel greco antico, come nel latino, l'agire era definito attraverso l'utilizzo di due differenti verbi, tra loro strettamente correlati: *archein* (incominciare) e *prattein* (concludere, giungere a compimento). Il primo verbo prevedeva l'azione del singolo, il secondo, invece, chiamava in causa, sempre, la collettività²⁶⁰. Ciò che l'uomo inizia, la sua manifestazione in quanto tale, si può concludere solo se gli altri uomini presenziano all'azione, se partecipano al disvelamento del soggetto: questo implica che nessun uomo si fa da solo, ma solo grazie all'intervento degli altri sui simili²⁶¹. Per Arendt la *praxis*, oltre che contenere in se stessa i propri fini, presenta anche altre caratteristiche, come l'imprevedibilità, l'irreversibilità,

²⁵⁸ Cfr. Roberto Giusti, *Antropologia della libertà. La comunità delle singolarità in Hannah Arendt*, Cittadella, Assisi, 1999, p. 70.

²⁵⁹ Roberto Giusti, *Antropologia della libertà. La comunità delle singolarità in Hannah Arendt*, Cittadella, Assisi, 1999, pp. 70-71.

²⁶⁰ Cfr. Hannah Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano, 1991, p. 138.

²⁶¹ Arendt scrive che "nessuno è autore o produttore della propria storia" esattamente per questo motivo. Hannah Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano, 1991, p. 134.

l'anonimità²⁶² e la produttività: nello specifico, gli effetti dell'agire sono, sempre, relazionali e riguardano inevitabilmente il processo di umanizzazione. Solo a questo punto si riesce a comprendere compiutamente alcune affermazioni dell'Autrice che altrimenti resterebbero vaghe e probabilmente misteriose, come: "non potrebbe esistere vita umana, nemmeno quella degli eremiti nelle solitudini, senza un mondo che, direttamente o indirettamente, attesti la presenza di altri esseri umani"²⁶³ o "non l'Uomo, ma uomini abitano questo pianeta. La pluralità è la legge della terra"²⁶⁴.

Concludo riprendendo il discorso da dove avevo incominciato, perché ora finalmente è possibile chiudere il cerchio. L'uomo è unico, abbiamo detto, perché uguale e distinto²⁶⁵, e nella pluralità scopre e costruisce la propria unicità: anche l'apolide, il diverso per sua propria essenza, il reietto della società, fratello di condizione di Hannah Arendt, trova finalmente una sua propria o originale collocazione all'interno del consesso umano.

2.2.11 Ivan Illich (1926-2002)

la convivialità

Ivan Illich è un poliedrico e libero pensatore, conoscitore profondo di una decina di lingue, punto di riferimento con il suo CIDOC (*Centro Intercultural de Documentación*) di Cuernavaca in Messico per una intera generazione di intellettuali radicali, volontari e missionari²⁶⁶. Ordinato sacerdote nel 1951, viene inviato in una parrocchia a prevalenza portoricana a Manhattan: è lì probabilmente,

²⁶² Cfr. Hannah Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano, 1991, 162.

²⁶³ Hannah Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano, 1991, p. 18.

²⁶⁴ Hannah Arendt, *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna, 1987, p. 99.

²⁶⁵ "Se gli uomini non fossero uguali, non potrebbero né comprendersi tra loro, né comprendere i propri predecessori, né fare progetti per il futuro e prevedere le necessità dei loro successori [...]. Se gli uomini non fossero diversi, e ogni essere umano distinto da ogni altro che è, fu o mai sarà, non avrebbero bisogno né del discorso né dell'azione per comprendersi a vicenda". Hannah Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano, 1991, p. 127.

²⁶⁶ Cfr. Filippo Trasatti, *Lessico minimo di pedagogia libertaria*, Elèuthera, Milano, 2004, pp. 106-107.

nel cuore del mondo economicamente più ricco, a contatto con la esclusione più estrema, che gli si palesa definitivamente la tremenda ingiustizia provocata dal cosiddetto sviluppo, dal cosiddetto progresso. Il quel frangente si pone un obiettivo chiaro: analizzare le fondamenta, le strutture, le istituzioni, i processi di autopoiesi di questo progetto ritenuto dai più inarrestabile, in modo tale da comprenderle e, soprattutto, provare a demolirle.

Un aspetto pare da subito evidente leggendo le opere di Illich, che è *iper* il concetto chiave attorno al quale si sofferma la sua indagine ²⁶⁷: iper-razionalizzazione, iper-specializzazione, iper-industrializzazione, iper-programmazione. La volontà, cioè, che caratterizza profondamente la sua (e nostra) società, di cercare di superare sempre, indiscriminatamente, i propri limiti, con finalità che ormai sono legate soprattutto alle merci, ai servizi, ai soldi. Secondo l'Autore, ciò che si ingenera in questo modo è una spirale che tende a produrre sempre nuovi bisogni e che li confonde, volutamente e fraudolentemente, con le reali necessità dell'uomo²⁶⁸. Questo antico peccato dell'*ubris*, dell'eccesso, si può riscontrare in tutti i campi più importanti della vita dell'uomo, quelli che corrispondono sostanzialmente ai suoi diritti inalienabili: la salute, l'educazione, l'informazione, la mobilità, il lavoro. In tutti questi ambiti non c'è un accesso equo al sapere, ci sono specialisti che credono di possedere tutta la verità (che condividono solamente se profumatamente pagati); in tutti, la triade strumenti-uomo-società è stata forzata, e pende a favore del primo polo. Lo strumento, gestito da pochi, prende quindi il sopravvento e toglie all'uomo la possibilità di creare e di crearsi liberamente. L'uomo ha necessità degli strumenti, e l'ha sempre avuta durante tutto il suo arco evolutivo: non è questo il problema; però si deve anche considerare che "lo strumento veramente razionale risponde a tre esigenze: genera efficienza senza depredare

²⁶⁷ Cfr. Ivan Illich, *La convivialità*, Red, Como, 1993, pp. 18-25. Altre opere dell'Autore sono finalizzate allo stesso obiettivo: ad esempio, Ivan Illich, *Nemesi medica. L'espropriazione della salute*, Boroli, Milano, 2005; Ivan Illich, *Elogio della bicicletta*, Bollati Boringhieri, Torino, 2006; Ivan Illich, *Per una storia dei bisogni*, Mondadori, Milano, 1981; Ivan Illich, *Descolarizzare la società*, Mondadori, Milano, 1978; Ivan Illich, *Disoccupazione creativa*, Red, Como, 1996.

²⁶⁸ Cfr. Ivan Illich, *Per una storia dei bisogni*, Mondadori, Milano, 1978, *passim*.

l'autonomia personale, non produce né schiavi né padroni, estende il raggio d'azione personale"²⁶⁹. Visto così, e solo così, ricondotto alla sua funzionalità, lo strumento può riscoprire la sua reale essenza: quella di aiutare l'uomo e la società a essere sempre più uomo e sempre più società, quella di servire l'uomo e di non farsi servire.

Per Illich, quindi, è imprescindibile rompere lo schema che concede il primato al mezzo e riportare al vertice del discorso l'uomo e la società: la chiave di rottura, sta per l'Autore nelle persone e nelle comunità che, scoprendo di poter "soddisfare da se stesse i loro bisogni autentici"²⁷⁰ decretano la definitiva morte della società moderna. Non della società, del lavoro, della mobilità, dell'informazione, dell'educazione, della salute in genere, ma solo del loro cancro industriale o, oggi come oggi, forse meglio della loro cancrena.

Nasce così la società conviviale, la società del "respiro condiviso", "una società in cui lo strumento moderno [è] utilizzabile dalle persone integrate con la collettività", "una società che dà all'uomo la possibilità di esercitare l'azione più autentica e creativa", in cui "il rapporto conviviale, sempre nuovo, è opera di persone che partecipano alla creazione della vita sociale"²⁷¹. Una società, infine, che elimina alla fonte le minacce che provengono dal mondo dello sviluppo e del progresso ad ogni costo: la perdita delle radici dell'ambiente con il quale ci si è evoluti, la perdita dell'azione realmente autonoma, la perdita dell'intenzionalità, la perdita della parola e, di conseguenza, della politica, la perdita della possibilità di ricorrere positivamente alle tradizioni. Di conseguenza, anche la frustrazione perpetua causata dall'impossibilità di soddisfare una quantità sempre crescente di bisogni indotti²⁷² viene meno.

²⁶⁹ Ivan Illich, *La convivialità*, Red, Como, 1993, p. 15.

²⁷⁰ Ivan Illich, *La convivialità*, Red, Como, 1993, p. 51.

²⁷¹ Cfr. Ivan Illich, *La convivialità*, Red, Como, 1993, pp. 21-73.

²⁷² Cfr. Ivan Illich, *La convivialità*, Red, Como, 1993, pp. 75-83. Un altro aspetto interessante da sottolineare in questo momento, per capire meglio l'impostazione di Illich, è l'utilizzo nel suo ragionamento della categoria dell'austerità: secondo l'Autore, l'uomo austero è l'uomo che prova gioia nell'impiego dello strumento conviviale. Il concetto di austerità viene ripreso da san Tommaso, per il quale l'austerità appunto è l'azione di eliminare so-

Se la società conviviale uccide la brutalità della società dell'*iper* e si forma dalla persona in comunità, vuol dire che sono propriamente comunità e persona, non separabili, ad essere le vere risposte a queste minacce; per questo, per Illich, "l'esperto non potrà mai dire dove si colloca la soglia di tolleranza: è la persona che lo determina, nella comunità"²⁷³. Dovranno quindi essere le stesse comunità a cercare dei nuovi equilibri verso l'interno e verso l'esterno, ciascuna in maniera autonoma.

A chiosa finale, per recuperare quanto detto sinora e chiarificarlo con un esempio, si può prendere in considerazione il testo *Descolarizzare la società*²⁷⁴ (1971). Nelle intenzioni dell'Autore non si tratta di abolire la scuola in sé, ma semplicemente di eliminarne la staticità, la rigidità, l'ingiustizia: in un certo senso, l'azione che si vuole compiere è esattamente di forza contraria, perché liberare l'educatività di tutto un territorio, di tutta una comunità, è sicuramente aprire nuove e molteplici scuole.

2.2.12 Swampscott (1965)

la psicologia di comunità

Per trattare un ambito come quello della psicologia di comunità, così composito e frammentato, ho preferito riferirmi al suo certificato di nascita simbolico, la conferenza di Swampscott del 1965, piuttosto che concentrarmi solamente su alcuni autori, con il rischio di perdere degli spunti interessanti che, sul tema comunitario, sono emersi dagli studi di questa disciplina: a puro titolo esemplificativo, potrei citare gli aspetti motivazionali dell'insieme Io-con-gli-altri, i risvolti emotivi dello stare assieme, gli elementi cognitivi del vivere comunitario etc.

lamente quei piaceri che degradano o ostacolano le relazioni personali, veri veicoli di umanizzazione. Cfr. Ivan Illich, *La convivialità*, Red, Como, 1993, pp. 15-17.

²⁷³ Ivan Illich, *La convivialità*, Red, Como, 1993, p. 108.

²⁷⁴ Illich, per quanto riguarda alcune delle tesi contenute in questo libro, è debitore al Godman de *La gioventù assurda*. Cfr. Paul Goodman, *La gioventù assurda*, Einaudi, Torino, 1971, *passim*.

Swampscott, New England (USA), 1965, prima conferenza in cui ci si riferisce esplicitamente al costrutto psicologia di comunità²⁷⁵. Il nuovo *focus* è da subito chiaro, per operatori che già da tempo lavorano vivendo sulla propria pelle le limitazioni dell'approccio psicologico tradizionale e si può riproporre brevemente attraverso cinque punti essenziali:

- innanzitutto, la psicologia di comunità deve essere considerata una disciplina operativa, il cui intervento vede lo sviluppo di comunità come propria principale meta²⁷⁶. Per questo Bender dirà che "la psicologia di comunità è il tentativo di fondere due tradizioni, quella psicologica e quella sociologico-politica"²⁷⁷;
- per i conferenzieri di Swampscott è indispensabile considerare l'uomo nel proprio ambiente di vita e soprattutto le relazioni che si instaurano fra individuo e collettività²⁷⁸, se si vuole riflettere seriamente sulla malattia mentale e cercare di trattarla. Non è la prima volta, nella storia della psicologia, che si evidenzia l'importanza dei contesti vitali: pionieri in questo ambito sono stati la Scuola di Chicago (con Dewey, James, Mead etc.), che sottolineò l'importanza dello studio della persona direttamente nel proprio ambiente, Lewin e la sua teoria del campo, Barker e i suoi *setting* comportamentali, Moos e lo studio delle pressioni ambientali, Bronfenbrenner e la sua

²⁷⁵ Cfr. Piero Amerio, *Psicologia di comunità*, Il Mulino, Bologna, 2000, p. 19.

²⁷⁶ Cfr. Gioacchino Lavanco, Cinzia Novara, *Elementi di psicologia di comunità. Dalla teoria all'intervento*, McGraw-Hill, Milano, 2006, pp. 10-12. Gli stessi autori scrivono, in un altro passaggio: "la psicologia di comunità si configura fin dal suo nascere come una disciplina operativa, volta al sociale per leggerlo, riorganizzarlo, cambiarlo, interrogarlo, proteggerlo, fortificarlo". Gioacchino Lavanco, Cinzia Novara, *Elementi di psicologia di comunità. Dalla teoria all'intervento*, McGraw-Hill, Milano, 2006, p. 9. Su quest'aspetto della disciplina esistono innumerevoli lavori: cfr., solo a titolo esemplificativo, Giuseppe Noto, Gioacchino Lavanco, *Lo sviluppo di comunità. Esperienze, strategie, leadership e partecipazione: analisi di un modello di democrazia partecipativa*, Franco Angeli, Milano, 2000; Elvio Raffaello Martini, Alessio Torti, *Fare lavoro di comunità. Riferimenti teorici e strumenti operativi*, Carocci, Roma, 2003; Alan Twelvetrees, *Il lavoro sociale di comunità. Come costruire progetti partecipati*, Erickson, Trento, 2006; Etienne Wenger, *La comunità di pratica*, Cortina, Milano, 2006; Piero Amerio, *Il lavoro nella comunità locale. Percorsi per una cittadinanza attiva*, EGA, Torino, 2008 e, in generale, i *Quaderni di Animazione Sociale* delle Edizioni Gruppo Abele.

²⁷⁷ Michael Philip Bender, *Psicologia di comunità*, Zanichelli, Bologna, 1979, p. 68.

²⁷⁸ Amerio la chiama "l'interfaccia tra la sfera individuale e quella collettiva". Piero Amerio, *Psicologia di comunità*, Il Mulino, Bologna, 2000, p. 54.

teoria dell'ecologia dello sviluppo umano, Murrell e i suoi approfondimenti sulla distribuzione del potere²⁷⁹. Ciò che è certo è che comunque a Swampscott, per la prima volta, c'è la netta volontà di fondare una nuova e specialistica branca della disciplina psicologica;

- quanto detto finora ci aiuta a capire anche un terzo punto: per gli psicologi della comunità, la ricerca in quello specifico campo deve essere ricerca applicata, se vuole essere fedele al suo mandato;

- proprio per questi primi tre motivi, è necessario che lo psicologo si interroghi sul proprio ruolo e sulla propria funzione, e più specificamente su come essi si attuino. Lo psicologo di comunità deve assumere un ruolo partecipante se intende influire positivamente nella vita di una comunità (ciò significa, di rimando, che la psicologia di comunità vede quest'entità organizzativa come qualcosa che bisogna vivere per poter conoscere);

- durante la stessa conferenza si riflette anche sulla formazione degli operatori, che deve essere multidisciplinare se si vuole agire con efficacia: questo perché la psicologia di comunità riconosce che una comunità e le persone che la compongono sono realtà complesse e multipiano.

Ci si lasciò così, con questa missione di rifondare almeno in parte la psicologia; con gli anni di pratica, poi, cambieranno molte cose e la disciplina assumerà una nuova e più definitiva identità, che la caratterizza ancora oggi: dal 1975 ad Austin, in Texas, in poi, si parlerà di prevenzione e di promozione, ponendo l'enfasi sulle competenze²⁸⁰ della comunità piuttosto che sulle sue deficienze, si

²⁷⁹ Cfr. Piero Amerio, *Psicologia di comunità*, Il Mulino, Bologna, 2000, pp. 19-24. Per un approfondimento sull'argomento, Cfr. Bruna Zani, Augusto Palmonari (a cura di), *Manuale di psicologia di comunità*, Il Mulino, Bologna, 1996, pp. 41-62 e 157-200.

²⁸⁰ "La comunità competente è quella che sviluppa una capacità di lettura critica su se stessa, tale da riconoscere i propri bisogni e mobilitare le risorse umane, economiche, politiche per soddisfarli. Ciò comporta sia l'offerta di servizi sia l'impiego e l'investimento fiducioso sui membri della comunità, portatori di bisogni e di soluzioni ai bisogni". Gioacchino Lavanco, Cinzia Novara, *Elementi di psicologia di comunità. Dalla teoria all'intervento*, McGraw-Hill, Milano, 2006, p. 30.

arriverà a postulare la necessità di ricerche multidisciplinari e ci si concentrerà su concetti come *empowerment*²⁸¹ e *resilienza*²⁸².

Per la psicologia di comunità un aspetto risulta centrale: prima che fatto territoriale, la comunità è fenomeno relazionale, è costruzione di storia comune, che fornisce amicizia, stima, sostegno²⁸³: è proprio la relazionalità che genera il *senso di comunità*, il costrutto che “caratterizza meglio la psicologia di comunità”²⁸⁴. Per Sarason il senso di comunità esprime tre aspetti fondamentali della vita comunitaria: la percezione di essere simili agli altri, il riconoscimento della interdipendenza e, soprattutto, la volontà di impegnarsi a mantenerla²⁸⁵. Per Amerio, invece, il senso di comunità è caratterizzato (1) dal sentimento di appartenenza, (2) dalla percezione del potere di influenza, (3) dall’integrazione e dalla soddisfazione dei bisogni, individuali e collettivi, (4) da un’emotività condivisa, frutto della consapevolezza di far parte di una storia comune, generata dalla qualità, intensità e frequenza delle relazioni²⁸⁶.

Altro punto centrale della psicologia di comunità da prendere in esame è quello dell’appartenenza o, meglio, del senso di appartenenza, cioè della percezione individuale di fare parte di qualche cosa che ci supera. La ricerca ha rimarcato due differenti sfere del senso di appartenenza: da un lato si ha la *membership*, (essere membro di), che è la “rappresentazione mentale che permette di

²⁸¹ “Il termine *empowerment* letteralmente si riferisce a un processo di ‘acquisizione di potere’, inteso come capacità di intervenire attivamente sulla propria vita”. Gioacchino Lavanco, Cinzia Novara, *Elementi di psicologia di comunità. Dalla teoria all’intervento*, McGraw-Hill, Milano, 2006, p. 63.

²⁸² Cfr. Gioacchino Lavanco, Cinzia Novara, *Elementi di psicologia di comunità. Dalla teoria all’intervento*, McGraw-Hill, Milano, 2006, pp. 19-24. La resilienza “è la capacità di essere flessibili e attivare processi adattivi nei confronti dell’ambiente e di resistere agli urti per fronteggiare le difficoltà dovute a stress. Complementare è il fattore protettivo, inteso come risorsa sia personale – autostima, *locus of control*, capacità di *coping* – sia ambientale – caratteristiche delle reti e loro tipologia”. Gioacchino Lavanco, Cinzia Novara, *Elementi di psicologia di comunità. Dalla teoria all’intervento*, McGraw-Hill, Milano, 2006, p. 72. In educazione lo stesso termine assume una connotazione più positiva e progettuale.

²⁸³ Cfr. Piero Amerio, *Psicologia di comunità*, Il Mulino, Bologna, 2000, pp. 51-84.

²⁸⁴ Gioacchino Lavanco, Cinzia Novara, *Elementi di psicologia di comunità. Dalla teoria all’intervento*, McGraw-Hill, Milano, 2006, p. 51.

²⁸⁵ Cfr. Michael Philip Bender, *Psicologia di comunità*, Zanichelli, Bologna, 1979, pp. 70-71.

²⁸⁶ Cfr. Piero Amerio, *Psicologia di comunità*, Il Mulino, Bologna, 2000, pp. 124-128.

identificare il gruppo di appartenenza come opportunità per soddisfare i bisogni personali”, dall’altro la *groupship* (essere gruppo), in cui i bisogni principali sono quelli del Noi, mentre quelli dell’Io rimangono in secondo piano²⁸⁷. Proprio la creazione di un equilibrio fra bisogni individuali e collettivi sembra essere, per la psicologia di comunità, uno degli aspetti fondamentali che garantiscono la vita a una comunità. Altri concetti basilari che spiegano il vivere comunitario e che vengono da più parti rimarcati sono lo sperimentare sicurezza personale, il condividere un sistema di simboli e l’impegnarsi personalmente per la realizzazione dei propri obiettivi, individuali o collettivi che siano.

Per concludere, è sicuramente interessante riprendere alcune definizioni di comunità che vengono date da chi si occupa della disciplina appena presa in considerazione: è da notare, comunque, che i vari Autori sono generalmente restii a compiere quest’azione, vista la notevole complessità che comporta e il conseguente rischio di eccessiva semplificazione. Contessa e Sberna, allora, scrivono che la comunità è caratterizzata da tre dimensioni: “lo spazio territoriale, i caratteri sociologici, l’unità psicologica. Perché si possa parlare di comunità occorre innanzitutto uno spazio, un ambiente, un territorio sul quale esistono gli stessi individui e gruppi; occorre che la struttura economica, la stratificazione sociale, le abitudini, il linguaggio, abbiano una qualche identità precisa e unitaria; e infine che i singoli e i gruppi, per motivi storici o contingenti, vivano l’appartenenza a un’entità astratta e comune”²⁸⁸. Amerio parla di una comunità che si fonda su diverse dimensioni: “tali dimensioni sono riassumibili nei concetti di comunità *locali-territoriali*, di *relazione*, di *partecipazione*”²⁸⁹. Lavanco e

²⁸⁷ Gioacchino Lavanco, Cinzia Novara, *Elementi di psicologia di comunità. Dalla teoria all’intervento*, McGraw-Hill, Milano, 2006, pp. 49-51.

²⁸⁸ Guido Contessa, Margherita Sberna (a cura di), *Per una psicologia di comunità*, Clued, Milano, 1981, p. 35, citato in Giuseppe Milan, *Disagio adolescenziale e strategie educative*, Cleup, Padova, 1999, p. 94.

²⁸⁹ Piero Amerio, *Psicologia di comunità*, Il Mulino, Bologna, 2000, p. 118. Più avanti lo stesso Autore scrive: “la dimensione della *partecipazione* è quella che allarga il senso della relazione all’intera comunità, in quanto conduce gli individui alla discussione, al dialogo come strumento che vale a costruire mondi possibili e condivisi, decisioni comuni e responsabilità. Con il concetto di partecipazione ci sottraiamo sia al globalismo idealistico sia alla separatezza con la quale sono stati visti l’*individualità* e la *comunità*, gli interessi del *singolo* e

Novara, infine, affermano che “*comunità* è un concetto costruito a ponte tra l’individuale e il sociale. È in questo senso inclusivo, cioè incorpora aspetti multiformi della vita sociale, e indeterminato, poiché sintetizza un punto di vista politico, sociologico, psicologico, del lavoro di comunità, spesso risolvendo tradizionali separatismi ideologici e metodologici. Di contro, è anche un termine incompleto: il più delle volte per riferirci alla comunità abbiamo bisogno di specificarne la tipologia, associandovi un sostantivo con funzione aggettivante”²⁹⁰.

2.2.13 Frammenti di comunità

anarchismo e neo-comunitarismo

Per poter considerare sufficientemente completa una trattazione sulla comunità non è possibile esimersi dall’affrontare due correnti di pensiero che di essa hanno fatto uno dei propri centri vitali: l’anarchismo e il neo-comunitarismo statunitense. Tuttavia, sarebbe arduo considerare esaurientemente in questa sede ognuno degli autori che si possono far rientrare, più o meno in maniera rigida, in una delle due scuole di pensiero: nel primo caso, considerato il gran numero di studiosi che contengono germi di pensiero libertario e, soprattutto, vista la frammentarietà delle loro posizioni; nel secondo, a causa principalmente della novità del movimento neo-comunitario, nato negli USA nel corso degli ultimi trent’anni e ancora in piena evoluzione. Cercherò qui di recuperare, quindi, solamente alcuni degli elementi essenziali sulla comunità che provengono dalle elaborazioni di queste due correnti, affinché la loro ricchezza non vada persa.

quelli della *collettività*, la sfera degli *affetti* e la sfera della *razionalità*, partendo dal principio che la vera condizione dell’essere umano nel mondo fisico e sociale non sia quella dell’*isolamento* (sia pure educabile, secondo Hobbes e Locke), e neppure quella di una totale *immersione nella collettività*, quale ci deriva in parte da Rousseau (ed anche più o meno dall’idea romantica di comunità). La condizione umana è quella di una *continua transazione* con le cose e con gli Altri”. Piero Amerio, *Psicologia di comunità*, Il Mulino, Bologna, 2000, p. 120.

²⁹⁰ Gioacchino Lavanco, Cinzia Novara, *Elementi di psicologia di comunità. Dalla teoria all’intervento*, McGraw-Hill, Milano, 2006, p. 10.

2.2.13.1 Dell'anarchismo comunitario

Dire anarchia è dire libertà²⁹¹, ma la libertà può essere pensata in modi differenti, a volte antitetici e, soprattutto, può essere perseguita per sentieri opposti. Probabilmente è da riscontrare in questo aspetto la causa principale della frammentarietà del pensiero anarchico, che vede al suo interno rivoluzionari, riformisti, perfino conservatori; comunitari, individualisti, perfino egoisti.

Per gli anarchici al vertice della piramide dei valori, come già accennato, sta la libertà: perché il pluralismo e la diversità sono una ricchezza ineguagliabile per l'uomo, perché il dominio, che sia dello Stato o del capitale, va in ogni caso sconfitto e perché nel pensiero di tutti rivestono una posizione centrale le relazioni fra gli uomini, relazioni non gerarchiche e egualitarie²⁹². Da qui, da questo luogo realmente anarchico, la strada della diffusione del pensare libertario si biforca in varie direzioni. Chiaramente, mi concentrerò solamente su quegli autori che hanno fatto della comunità un punto essenziale delle loro elaborazioni, a partire da Pëtr Kropotkin (1842-1921), "il pensatore più comunitario dell'anarchismo classico"²⁹³. Figlio dell'alta nobiltà russa, venne a contatto con la povertà e con la ingiustizia estrema durante un viaggio in Siberia: nascerà da questa profonda ferita la lotta contro la struttura statale zarista e, soprattutto, contro i paradigmi del determinismo sociale che propugna la necessità di una società gerarchica. Per Kropotkin, invece, "il principio fondamentale dell'evoluzione risiede nella cooperazione comunitaria, non nella competizione individualistica"²⁹⁴: per dimostrarlo presenta una quantità elevatissima di casi, derivati sia dall'osservazione diretta del mondo animale che da quella del mondo umano. Per questo, secondo l'autore russo, liberando la società dalla tirannide dell'autoritarismo, le forze della solidarietà, della cooperazione, del mutuo appoggio si dispiegherebbero naturalmente, facendo semplicemente riferimento

²⁹¹ Cfr. Filippo Trasatti, *Lessico minimo di pedagogia libertaria*, Elèuthera, Milano, 2004, pp. 122-124.

²⁹² Cfr. Fabio Berti, *Per una sociologia della comunità*, Franco Angeli, Milano, 2005, pp. 165-168.

²⁹³ Fabio Berti, *Per una sociologia della comunità*, Franco Angeli, Milano, 2005, p. 168.

²⁹⁴ Fabio Berti, *Per una sociologia della comunità*, Franco Angeli, Milano, 2005, p. 169.

alle esperienze umane pregresse. Il cammino necessita, in ogni modo, di un processo educativo: non direttivo, non coercitivo, non rigidamente programmato, non valutativo, ma integrale, razionale, misto e libertario²⁹⁵.

Gustav Landauer (1870-1919) conosce Kropotkin nel 1902 in Inghilterra. Ebreo tedesco, grande amico di Martin Buber, riunisce in un pensiero unitario la tradizione ebraica e il socialismo libertario. "Concepita in una articolazione ebraica del tempo storico la rivoluzione è per Landauer l'irruzione del mondo in un istante improvviso, in uno *Jetzt*, in un 'adesso' vissuto qui e ora, in cui passato e avvenire si congiungono acquistando nuova luce"²⁹⁶. Questa rivoluzione messianica e liberatrice, questa "rottura radicale"²⁹⁷, si manifesta costantemente: è rivoluzione permanente, è utopia che non può mai fossilizzarsi in uno stato rigido²⁹⁸, ma è anche rivoluzione pacifica e non violenta. La comunità, solidale e responsabile, è il luogo fecondo di questa rivoluzione, dell'irruzione del nuovo nella storia dell'umanità. Landauer è convinto anche che le comunità, e la conseguente e necessaria federazione di comunità che si dovrà realizzare, non sono solamente spazi della memoria, o della parola: sono luoghi vivi, che nella storia reale devono essere praticati. Per questo partecipa con interesse all'esperienza dei *kibbutzim*, nati anche grazie alle sue riflessioni, ed è dirigente della Repubblica anarchica dei Consigli della Baviera, che durerà tuttavia solo una settimana, dal 7 al 13 aprile del 1919. Proprio a seguito e a causa di questa esperienza, Landauer verrà brutalmente assassinato il primo giorno di maggio dello stesso 1919.

Paul Goodman (1911-1972), invece, di Kropotkin leggerà solamente le opere, ma ne rimarrà comunque profondamente colpito. Goodman è uno dei cardini

²⁹⁵ Cfr. Filippo Trasatti, *Lessico minimo di pedagogia libertaria*, Elèuthera, Milano, 2004, p. 119.

²⁹⁶ Donatella Di Cesare, *Buber e l'utopia anarchica della comunità*, in Martin Buber *Sentieri in Utopia. Sulla comunità*, Marietti, Genova, 2009, p. 26.

²⁹⁷ Donatella Di Cesare, *Buber e l'utopia anarchica della comunità*, in Martin Buber *Sentieri in Utopia. Sulla comunità*, Marietti, Genova, 2009, p. 26.

²⁹⁸ "Lo stato non è qualcosa che si possa distruggere con una rivoluzione, ma è una condizione, un certo rapporto tra esseri umani, una modalità del comportamento umano: lo distruggiamo stabilendo nuove relazioni, comportandoci in modo diverso". Gustav Landauer, *La rivoluzione*, Diabasis, Reggio Emilia, 2009, p. 78.

della cultura anarchica statunitense, ponte fra il pensiero dei classici e quello dei radicali degli anni '60 e '70 del Novecento: è fautore consapevole, in questo senso, di una via altra di sviluppo umano, che si innesti fra il liberismo e il comunismo, e che sappia far tesoro, creativamente, degli aspetti positivi di entrambe le teorizzazioni. La sua è una posizione dichiaratamente riformista e affatto rivoluzionaria, poiché “qualsiasi cambiamento violento in senso collettivista sarebbe senz'altro totalitario”²⁹⁹; un riformismo che parte dal basso, dalla vivace esperienza delle comunità: autogestite, autonome, cooperative, libere, partecipative, creative, che possono sbagliare, ma che apprendono dai propri errori e che si instaurano nell'alveo di una società aperta, tollerante e che accetta il conflitto (come confronto costruttivo) per favorire la scelta personale libera e consapevole. Anche Colin Ward (1924-2010) cerca una via politica alternativa, e la trova nella “società assistenziale”³⁰⁰. Studiando la città, le abitazioni, il trasporto, il federalismo, giunge alla conclusione che l'errore fondamentale della socialdemocrazia europea e inglese *in primis* è da riscontrare nell'accentramento statalistico del potere: in realtà, è la comunità che potrebbe meglio leggere i bisogni reali dei suoi membri, e agire di conseguenza con maggiore efficacia ed efficienza.

Infine, prendiamo in esame brevemente il pensiero di Murray Bookchin (1921-2006), ecologista radicale statunitense. Il recupero delle idee del comunismo libertario, in questo caso, dall'abolizione del dominio³⁰¹ allo sviluppo delle comunità, sono finalizzate a costruire un nuovo umanesimo ecologico che ci permetta una differente relazione con il nostro intorno naturale. Per la sua, e nostra, salvezza.

²⁹⁹ Paul Goodman, *Individuo e comunità*, Elèuthera, Milano, 1995, p. 193.

³⁰⁰ Fabio Berti, *Per una sociologia della comunità*, Franco Angeli, Milano, 2005, p. 179.

³⁰¹ “Nessuno dei principali problemi ecologici che ci troviamo oggi ad affrontare può essere risolto senza un profondo mutamento sociale, poiché il dominio dell'uomo sulla natura deriva dal dominio dell'uomo sull'uomo”. Fabio Berti, *Per una sociologia della comunità*, Franco Angeli, Milano, 2005, p. 184).

2.2.13.2 Del neo-comunitarismo statunitense

Il neo-comunitarismo è un filone di pensiero prevalentemente statunitense (da qui il nome *communitarianism*) che presenta come fulcro teorico la tematica della “istanza del ritorno alla comunità”³⁰²: in questo senso, sicuramente, non è il primo movimento nella storia dell’umanità che si ripropone di raggiungere un simile obiettivo³⁰³, ma ciò che lo caratterizza dal punto di vista della sua ricezione nell’ambito italiano è l’oblio di cui è stato vittima, anche a causa di una iniziale polemica che ne ha rallentato, se non impedito, la diffusione³⁰⁴.

La corrente dei *communitarians* nasce come forte reazione alle idee del liberismo. Etzioni afferma che “i liberali spesso si preoccupano di proteggere le libertà individuali dalla minaccia dello stato. Ignorano o trattano con sufficienza gli interessi comunitari: i presupposti sociali che permettono agli individui di mantenere la propria integrità psicologica, civiltà e capacità di giudizio. Quando le comunità (reti sociali di valori morali) si disgregano, l’integrità psicologica dei singoli è in pericolo, si apre un vuoto che porta lo stato ad espandere le sue prerogative e il suo potere; al contrario, quando una comunità viene adeguatamente sviluppata, si può essere certi che il tipo del cittadino liberale progredisce”³⁰⁵. I comunitaristi si pongono criticamente e aspramente contro le conseguenze più nefaste del nostro tempo: l’individualismo (e, in particolare, le sue più radicali conseguenze: l’egoismo, il perseguimento di beni materiali, la preminenza dei diritti individuali e non di quelli della persona, il consumismo sfrenato), la mobilità forzata e lo sradicamento culturale, l’anonimia e la dittatura di mercato e/o dello stato burocratizzato, il primato della ragione strumentale,

³⁰² Cristina Senigaglia, *La Comunità a più voci. Identità, pluralismo democratico e interculturalità nel comunitarismo contemporaneo*, Franco Angeli, Milano, 2005, p. 9.

³⁰³ Cfr. Valentina Pazé, *Il comunitarismo*, Laterza, Roma-Bari, 2004, *passim*.

³⁰⁴ Cfr. Amitai Etzioni (a cura di), *Nuovi comunitari. Persone, virtù e beni comuni*, Arianna, Casalecchio, 1998, p. 3.

³⁰⁵ Amitai Etzioni (a cura di), *Nuovi comunitari. Persone, virtù e beni comuni*, Arianna, Casalecchio, 1998, p. 9.

l'impovertimento etico negli ambiti della comunicazione di massa, della medicina e del rapporto con la natura³⁰⁶.

Il movimento nasce con un compito preciso, quello di confutare le tesi contenute nel testo di Rawls intitolato *Una teoria della giustizia* (1971), vero e proprio caposaldo del neo-contrattualismo di matrice liberista. Le argomentazioni contenute nel libro sono chiare: "la società deve essere organizzata sulla base di un contratto ipotetico, che consenta di decidere *a priori* [...] le condizioni generali di giustizia che devono regolare la vita in comune e che tutti gli individui sono disposti razionalmente a sottoscrivere"³⁰⁷. Il giusto è perciò il valore principale, sul quale costruire la convivenza sociale; ciò è possibile perché si ritiene che l'Io sia sempre precedente ai suoi stessi fini, cioè sempre capace di esaminarli attraverso il vaglio della ragione, astraendoli e astraendosi nel momento della decisione, dal proprio contesto, dalle proprie credenze, dalle proprie affiliazioni³⁰⁸. Il cuore del neo-comunitarismo, invece, è etico, perché proprio da un'istanza etica parte il suo ragionamento: al giusto, secondo i *communitarians*, è da sostituire il buono, alla domanda: che cosa devo fare? - è da sostituire: che tipo di persona e di società devo perseguire? I valori assumono una posizione centrale nelle trattazioni dei pensatori statunitensi, valori "intesi come orientamenti, significati e beni ritenuti socialmente rilevanti e perseguibili"³⁰⁹, non in una società astratta qualsiasi, bensì nella socialità viva che è la comunità: sono questi valori i beni comuni sui quali si fonda la comunità stessa e che permettono di intraprendere il cammino che porta a una vita buona, un cammino che va progettato collettivamente, perché fondato sul comune interesse.

³⁰⁶ Cfr. Cristina Senigaglia, *La Comunità a più voci. Identità, pluralismo democratico e interculturalità nel comunitarismo contemporaneo*, Franco Angeli, Milano, 2005, *passim*; Amitai Etzioni (a cura di), *Nuovi comunitari. Persone, virtù e beni comuni*, Arianna, Casalecchio, 1998, *passim*; Valentina Pazé, *Il comunitarismo*, Laterza, Roma-Bari, 2004, *passim*.

³⁰⁷ Cristina Senigaglia, *La Comunità a più voci. Identità, pluralismo democratico e interculturalità nel comunitarismo contemporaneo*, Franco Angeli, Milano, 2005, p. 30.

³⁰⁸ Valentina Pazé, *Il comunitarismo*, Laterza, Roma-Bari, 2004, p. 86.

³⁰⁹ Cristina Senigaglia, *La Comunità a più voci. Identità, pluralismo democratico e interculturalità nel comunitarismo contemporaneo*, Franco Angeli, Milano, 2005, p. 13.

Cospicui sono gli autori che vengono fatti rientrare (e si riconoscono) in questa corrente: Charles Taylor, Alasdair MacIntyre, Michael Walzer, Michael Sandel, Philip Selznick, Robert Bellah, Amitai Etzioni, Benjamin Barber, Will Kymlicka, Wolfgang Kersting³¹⁰, suddivisibili, fondamentalmente, in un gruppo che sostiene una visione definita sostanzialistica (che privilegia, cioè, le nozioni di cultura, di tradizione, di memoria) e in uno che sostiene una visione definita partecipativa (che privilegia, cioè, la pratica, la volontà di impegnarsi, la cooperazione).

Le caratteristiche del pensiero del *communitarianism*, più o meno condivise da tutti i suoi esponenti, sono numerose; Senigaglia prende in esame le principali:

- il *contestualismo*: la visione etica delle persone non è mai neutra, ma si configura sempre all'interno di un contesto di vita, che è anche alla base della formazione delle stesse persone. È per questo motivo che il contestuale *buono* prevale sull'universale *giusto*, perché l'uomo si muove in base a specifici contenuti valoriali, che continuamente vengono rinegoziati e adattati;
- la *dimensione storica*: il contesto ha una sua propria dimensione narrativa, fondata sulle tradizioni, sulla cultura, sul linguaggio, sulla storia comune; è storico e al tempo stesso vitale: è vero che le persone hanno un debito nei confronti del *prima*, che sono tenute a corrispondere, ma è vero anche che le medesime persone possono, e devono, contribuire alla costruzione dell'*ora*, in base alla progettazione comune del *dopo*;
- l'*eguaglianza*: gli uomini non sono solo giuridicamente uguali, lo sono anche moralmente: per poter agire come un *noi*, è necessario riconoscere nell'altro una persona di eguale valore;
- l'*educazione*: è basilare formare un soggetto che sia in grado di sfruttare appieno le caratteristiche positive della comunità e che sappia, per ogni evenienza, trovare gli elementi che possano limitarla. In particolare, il soggetto al quale si aspira deve essere situato, critico, partecipante, costruttore, relazionale, virtuoso (educato, cioè, all'etica aristotelica delle virtù) e deve con-

³¹⁰ Cfr. Valentina Pazé, *Il comunitarismo*, Laterza, Roma-Bari, 2004, pp. 81-117.

dividere con i suoi simile delle conoscenze che gli consentano una comunicazione proficua. Al contempo, la comunità si farà responsabile nei suoi confronti, allo scopo di raggiungere effettivamente questi obiettivi;

- *la priorità del politico sull'economico*: la “mano invisibile” di Adam Smith deve essere adeguatamente aiutata affinché il bene comune sia di fatto comune. Concetto importante, in questo ambito, da un punto di vista politico-amministrativo, è il federalismo;
- *l'interculturalità*: ogni persona partecipa a più comunità; trasversalità e pluralismo sono quindi all'ordine del giorno. La tensione interculturale, per ciò, di interazione, di dialogo, di arricchimento reciproco, non si ritrova solamente fra le persone, ma anche al loro interno³¹¹.

È solo ora, con la consapevolezza del poi che ci concede le corrette chiavi di lettura, che si possono dare, a titolo esemplificativo, due definizioni di comunità che provengono dal vasto movimento neo-comunitario. Nello specifico, mi riferisco al pensiero di Selznick e di Etzioni: per il primo “un gruppo è una comunità *nella misura in cui* comprende un ampio spettro di interessi e attività; *nella misura in cui* si fa carico di persone nella loro interezza, e non solo di contributi specializzati o di ruoli; e *nella misura in cui* vengono condivisi legami di impegno e di cultura”³¹²; per il secondo, invece, “la comunità è definita da due caratteristiche: primo, una rete di relazioni cariche di affetto tra un gruppo di individui, relazioni che spesso si incrociano e si rinforzano l'una con l'altra (piuttosto che relazioni individuali soltanto tra singoli o a catena) e secondo, una dose di impegno nei confronti di un sistema di valori, norme, e significati condivisi, e di una storia e un'identità comune – in breve, nei confronti di una particolare cultura”³¹³.

³¹¹ Cfr. Cristina Senigaglia, *La Comunità a più voci. Identità, pluralismo democratico e interculturalità nel comunitarismo contemporaneo*, Franco Angeli, Milano, 2005, pp. 9-37.

³¹² Citato in Cristina Senigaglia, *La Comunità a più voci. Identità, pluralismo democratico e interculturalità nel comunitarismo contemporaneo*, Franco Angeli, Milano, 2005, p. 51.

³¹³ Amitai Etzioni (a cura di), *Nuovi comunitari. Persone, virtù e beni comuni*,

2.3 La comunità: dalla fotografia al filmato

È comune ritrarre simbolicamente l'azione del descrivere un fenomeno sociale ricorrendo alla figura della fotografia: restituire l'immagine di un fatto è sicuramente una metafora efficace, ma credo che sia meglio, in questo caso, fare riferimento all'esempio del filmato. Certo, come la fotografia, il filmato stimola il senso della vista; e sempre come essa non può riportare il gusto, l'olfatto e il tatto del fenomeno raffigurato. La differenza sta, però, nella possibilità, con il filmato, di fare appello anche all'udito, e con esso all'integrazione fra almeno due sensi umani che rende la rappresentazione sicuramente più ricca. La figura del filmato in più, rispetto alla staticità della fotografia, rende anche l'idea della temporalità del fenomeno, del suo dispiegarsi nella storia. Chiaramente, l'evento in sé è ancora lontano: solamente attraverso la presenza reale sarebbe possibile fare appello alla cinquina completa dei sensi, stimolata integralmente dal vivere concreto dell'esperienza. Ma sicuramente grazie al vedere, all'ascoltare e allo scorrere del tempo è possibile avvicinarsi più compiutamente a essa. Per questo il titolo del paragrafo recita "dalla fotografia al filmato": figurativamente, si vuole sottolineare l'intento di raccogliere e decifrare il numero maggiore possibile di stimoli che provengono dall'analisi della comunità finora tracciata.

In questo senso, sono consapevole di non aver preso in esame la totalità dei pensatori che hanno studiato la comunità, in parte per scelta e in parte per necessità, come ho cercato già di spiegare precedentemente. Ma è importante rimarcare ora, che siamo giunti alla visione del filmato a cui mi riferivo sopra, che la completezza a cui facevo riferimento all'inizio del capitolo non era quantitativa ma qualitativa: il *focus* era sul filmato da montare, sul prodotto finale, sulla descrizione il più integrale possibile delle caratteristiche della comunità, e non sulla mole immensa e inarrivabile del materiale iniziale, quindi degli autori e

Arianna, Casalecchio, 1998, p. 9.

delle opere che ne hanno parlato. Qualitativa e finalizzata al pedagogico, come si capirà meglio nel prosieguo del mio lavoro.

Come regista, quindi, ho deciso di ripercorrere quanto enucleato finora sulla comunità, per dargli una struttura, una cornice comprensibile e quanto più congrua possibile all'evento comunitario e alle finalità di questo lavoro. Quanto segue, quindi, è un primo tentativo di riportare fedelmente le caratteristiche peculiari della comunità, ciò che la rendono cioè proprio una comunità e non un qualsiasi raggruppamento umano: questo primo passo apre criticamente la possibilità del successivo cammino, tutto ancora da compiere. Prenderò in esame, perciò, quelle che mi sembrano essere le dimensioni fondanti la comunità, quelle dimensioni che la caratterizzano nel suo profondo e che devono essere assolutamente prese in considerazione nel momento in cui si decide di parlare di comunità. Esse sono: la dimensione spaziale-territoriale, la dimensione temporale-narrativa, la dimensione relazionale, la dimensione socio-politica, la dimensione formativa-educativa, la dimensione culturale, la dimensione psichica-spirituale e la dimensione utopica-escatologica. Evidentemente, la loro divisione è puramente formale, in quanto nella realtà tendono a intrecciarsi e a integrarsi, lavorando sinergicamente alla costruzione di una comunità. Riprenderò ora ognuna di queste dimensioni, per tracciarne un sintetico profilo:

- la dimensione *spaziale-territoriale*: ogni comunità si radica in un territorio³¹⁴, uno spazio, un corpo vissuto da chi partecipa alla comunità. È uno spazio condiviso che incarna lo spirito comunitario, che permette l'instaurarsi delle rela-

³¹⁴ C'è chi considera addirittura la dimensione territoriale come quella maggiormente caratterizzante la comunità, come ad esempio Park. Cfr. Gabriele Pollini, *Il concetto di comunità in sociologia*, in Gino Dalle Fratte (a cura di), *La comunità tra cultura e scienza. Il concetto di comunità nelle scienze umane*. Volume Primo, Armando, Roma, 1993, pp. 191-192. Per lo stesso motivo Tramma evidenzia come, in generale, si possa parlare di due visioni distinte della comunità: quella romantico-tedesca, propria della scuola tönnesiana, e quella anglosassone. In questo secondo caso, *community* sta proprio per "comunità locale", quindi per spazio territoriale più o meno organizzato da una comunità. Cfr. Sergio Tramma, *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*, Franco Angeli, Milano, 2009, pp. 43-45.

zioni, la nascita del vicinato. Uno spazio formato da luoghi pubblici e privati, che si deve imparare a far convivere, a far conversare tra loro.

Il territorio comunitario, come una cellula, presenta una sua membrana, che separa il dentro dal fuori, le risorse interne da quelle esterne: queste risorse *intra* ed *extra moenia* vanno fatte dialogare, affinché la comunità possa raggiungere almeno uno stadio di sopravvivenza. Le risorse di cui sto parlando sono al tempo stesso sia naturali sia umane perché lo spazio comunitario è al tempo stesso naturale e antropizzato, e come tale va gestito adeguatamente, cioè protetto, promosso e educato. In più, sono beni sia comuni che individuali, restando quindi fedeli ai luoghi che li formano.

Ma ancora non è possibile stabilire di che comunità stiamo parlando: il suo territorio sarà accoglienza per i pellegrini o carcere a cielo aperto per chi la abita?

- la dimensione *temporale-narrativa*: ogni comunità possiede un orologio, che ha segnato gli anni passati, che scandisce le ore, i minuti, i secondi del presente, che prospetta il tempo a venire. È un orologio che ha un'anima in grado di marcare profondamente lo scorrere del tempo, di dargli una identità ben precisa. Un orologio in grado anche di sviluppare una memoria sulla quale appunto, come si diceva, scandire il presente e prospettare il futuro.

Per altri versi la comunità è il luogo della nostra nascita, del nostro momento zero, sia biologico sia culturale. Quanto detto precedentemente, però, ci deve far capire che il nostro attimo iniziale non coincide con quello della comunità, che di fatto ci precede e ci offre la stessa possibilità dell'inizio. Questo *zaino di tempo* che riceviamo nel momento in cui veniamo alla luce è un debito originario che dobbiamo essere in grado di restituire, affinché l'orologio della comunità possa continuare a rintoccare le ore: il dono iniziale del tempo, il debito che ci fonda alla radice, è allora in realtà solo un investimento, perché l'itinerario della comunità possa seguire il proprio percorso.

Se il tempo comunitario precede quello individuale; se la memoria vincola i membri, vecchi e nuovi; se il cammino comunitario procede sempre e comune, con momenti di conferma e di disconferma; allora i concetti chiave che qualificano il tempo della comunità sono il perdurare e la narratività. Un tempo allora che è fondativamente quantitativo e qualitativo al tempo stesso.

Ma ancora non è possibile stabilire di che comunità stiamo parlando: il suo orologio ridonerà sempre le stesse, identiche ore o sarà in grado di mantenere viva la curiosità della propria anima?

- la dimensione *relazionale*: alla radice della comunità c'è il *cum*. Ma l'albero comunitario condivide le sue radici con un altro albero d'alto fusto: quello della comunicazione. Per questo la relazionalità della comunità non può essere solamente una prossimità fisica, condivisione vuota di tempi e di spazi, ma deve essere comunicativa. Diventa quindi suggestivo parlare, con Apel e Habermas³¹⁵, di "comunità dei parlanti", ma di parlanti che sanno anche ascoltare, non solo con le orecchie ma anche con tutto il proprio corpo³¹⁶.

³¹⁵ Le "comunità dei parlanti" di cui parlano entrambi gli autori si riferiscono chiaramente all'ambito della comunicazione umana: in questo caso, la locuzione è stata ripresa principalmente per la sua forza evocativa.

³¹⁶ Sui punti in comune fra comunità, linguaggio e comunicazione mi sembra interessante, per quanto complessa essa possa essere, riportare una riflessione di Agamben, che parte da una rilettura di Debord ed Eraclito: "in che modo oggi, nell'epoca del compiuto trionfo dello spettacolo, il pensiero può raccogliere l'eredità di Debord? Poiché è chiaro che lo spettacolo è il linguaggio, la stessa comunicatività o l'essere linguistico dell'uomo. Ciò significa che l'analisi marxiana va integrata nel senso che il capitalismo [...] non era rivolto solo all'espropriazione dell'attività produttiva, ma anche e soprattutto all'espropriazione del linguaggio stesso, della stessa natura linguistica e comunicativa dell'uomo, di quel *logos* in cui un frammento di Eraclito identifica il Comune. La forma estrema di questa espropriazione del Comune è lo spettacolo, cioè la politica in cui viviamo [...]. Mentre nel vecchio regime l'estraneazione dell'essenza comunicativa dell'uomo si sostanzava in un presupposto che fungeva da fondamento comune, nella società spettacolare è questa stessa comunicatività, questa stessa essenza generica (cioè il linguaggio) che viene separata in una sfera autonoma. Ciò che impedisce la comunicazione è la comunicatività stessa, gli uomini sono separati da ciò che li unisce". Giorgio Agamben, *La comunità che viene*, Bollati Boringhieri, Torino, 2001, pp. 64-65. Ciononostante, la comunità rimane una possibilità per l'uomo, come lo stesso Autore ricorda: "ancor prima delle necessità economiche e dello sviluppo tecnologico, ciò che sospinge le nazioni della terra verso un unico destino comune è l'alienazione dell'essere linguistico, lo sradicamento di ogni popolo dalla sua dimora vitale nella lingua. Ma, per ciò stesso, l'età che stiamo vivendo è anche quella in cui diventa per la

La relazionalità comunitaria è multidimensionale e dinamica: è relazione persona-persona, persona-gruppo, gruppo-gruppo, persona-centro comunitario, gruppi-centro comunitario; ma è anche relazione con l'esterno, con altre comunità e con la società in genere: è formata perciò da una rete di relazioni che si rinforzano a vicenda. Relazioni immediate che si rinnovano continuamente, ma che si qualificano anche per intensità, frequenza e durata. E che, soprattutto, vengono percepite come estremamente significative da chi le instaura.

Ma ancora non è possibile stabilire di che comunità stiamo parlando: prevarranno le relazioni improntate, buberianamente, all'Io-Tu o all'Io-Esso?

- la dimensione *culturale*: spazio, tempo e relazioni condivise danno come risultato la formazione di una cultura, anch'essa condivisa. La cultura è la sostanza della memoria, la carne del debito originario: parlo delle tradizioni, delle consuetudini, dei simboli, dei valori, delle norme, dei significati, dei costumi, delle storie, dei linguaggi condivisi nel passato e nel presente, sui quali si costruisce il futuro. Perché il tempo condiviso non è solo quello alle nostre spalle, ma è anche quello che ci troviamo di fronte: la cultura, allora, cambia sempre, si modifica, muta, viene continuamente rinegoziata da chi le permette di vivere, cioè dall'uomo. O, meglio ancora, dagli uomini.

Cultura è anche *cultura altra*, è tentativo di risposta a una cultura dominante vista come disumana e disumanizzante. E la comunità, come dimostra la storia, è stata sempre rievocata nel momento del bisogno, come luogo di nascita di culture diverse e, finalmente, autentiche. Il plurale, in questo caso, più che adeguato è doveroso. Non solo perché, nel mondo migrante di oggi, le culture si trovano a convivere fianco a fianco; ma anche perché le stesse dinamiche migratorie

prima volta possibile per gli uomini far esperienza della loro stessa essenza linguistica – non di questo o quel contenuto di linguaggio, ma del linguaggio *stesso*, non di questa o quella proposizione vera, ma del fatto stesso che si parli. La politica contemporanea è questo devastante *experimentum linguae*, che disarticola e svuota su tutto il pianeta tradizioni e credenze, ideologie e religioni, identità e comunità. Solo coloro che riusciranno a compierlo fino in fondo, senza lasciare che il rivelante resti velato nel nulla che rivela, ma portando al linguaggio il linguaggio stesso, saranno i primi cittadini di una comunità senza presupposti né stato". Giorgio Agamben, *La comunità che viene*, Bollati Boringhieri, Torino, 2001, p. 66.

hanno prodotto un cambiamento paradigmatico che ci ha consentito di vedere, e valorizzare, le differenze che sostanziano quella che potrebbe essere percepita come una cultura monolitica, la *nostra* cultura.

Ma ancora non è possibile stabilire di che comunità stiamo parlando: la pluralità sarà vista come opportunità interculturale o come minaccia multiculturale?

- la dimensione *psichica-spirituale*: ogni comunità porta con sé una dimensione psichica, della *psychè*, dell'anima. Ciò si manifesta a chi tenta di descriverla e studiarla quando parla di qualche cosa di denso e forte che la caratterizza (Tramma), di convivenza confidenziale e intima (Tönnies), di conferma (Buber), di amicizia (Maritain), di stima, sostegno e sicurezza (Psicologia di comunità); ma anche di doveroso controdono (Esposito), di ignoto che ci spaventa (ancora Esposito), di oppressione psicologica dei più deboli (Weber), di pressione soggettivamente percepita (Gurvitch). La psiche di ciascuno dei membri che formano la comunità è certamente chiamata in causa: quando la persona *sente* di far parte di una comunità; quando ritrova i *perché* del farne parte; quando prova a *soddisfare* i propri bisogni partecipando alla vita comunitaria. La comunità allora può essere luogo di cura, di prevenzione, di ben-vivere e di ben-essere, ma anche potenzialmente della perdita definitiva della nostra soggettività.

La stessa comunità, poi, come collettività, possiede una propria *psychè*, fatta di conscio e d'inconscio, di emozioni e di pensieri, di sentire e di riflettere, sulla quale si fonda la relazionalità comunitaria.

Ma ancora non è possibile stabilire di che comunità stiamo parlando: parafrasando Winnicott e richiamando quanto detto precedentemente, sarà una madre sufficientemente buona o renderà i suoi figli incapaci di rispondere positivamente agli stimoli della vita?

- la dimensione *formativa-educativa*: è indubbio che la comunità sia innanzitutto, per sua stessa natura, una collettività. Ma in essa la fusione è sempre parzia-

le e mai assoluta. Addirittura, come abbiamo già potuto notare, la comunità è luogo, reale e/o figurato, della vera nascita della persona: è qui che essa può superare i limiti imposti dall'essere un individuo, è qui che può imparare a comunicare e partecipare, è qui che può trovare conferma della propria unicità. È qui, infine, che può risiedere la possibilità per l'uomo di concretizzare alcuni di quei valori che caratterizzano la sua umanità, quali la libertà, la giustizia, la verità, la bellezza, l'amore. Sta all'uomo far sì che tutto ciò si realizzi, che la comunità cioè liberi la sua educatività³¹⁷, come sta all'uomo far sì che la comunità divenga luogo di *empowerment* e di apprendimento della resilienza.

Una considerazione pedagogica, in questo caso, non riguarda solamente l'uomo-in-comunità, ma anche la comunità stessa: non dobbiamo scordare, infatti, che la comunità cambia, che la comunità si trasforma, che la comunità cresce; che sa sbagliare e, soprattutto, che sa imparare dai propri errori; che sempre si fa carico, responsabilmente, della persona nella sua interezza.

Ma ancora non è possibile stabilire di che comunità stiamo parlando: la educatività intrinseca e liberata della comunità ci condurrà a una guerra fratricida o alla *communitas communitatum*?

- la dimensione *socio-politica*: è necessario ricordarsi sempre, parlando di comunità, che essa è primariamente una aggregazione di persone³¹⁸ e che, in quanto tale, la sua dimensione e funzione politica è sicuramente fondante.

³¹⁷ Su questo argomento è sicuramente chiarificante la lettura del saggio *Liberare l'educazione sommersa* di Paulo Freire. Cfr. AA. VV., *Liberare l'educazione sommersa. Convegno nazionale CEM, Assisi, 21/24 Luglio 1986*, EMI, Bologna, 1987.

³¹⁸ Può aiutare a comprendere meglio questo aspetto riportare quanto Berti scrive sull'approccio di Parsons alle forme organizzative della socialità umana: "Ne *Il sistema sociale* Parsons utilizza il concetto di *community* per indicare quel tipo di collettività 'i cui membri condividono un'area territoriale come base di operazioni per le attività giornalieri' recuperando anche la valenza territoriale completamente dimenticata da Durkheim. Poco più avanti definisce la *gemeinschaft* come 'una collettività nella quale hanno la supremazia gli interessi espressivi' e successivamente l'*organization* (ciò che Tönnies chiama *gesellschaft*) come quella collettività 'nella quale hanno la supremazia gli interessi strumentali'. *Gemeinschaft*, *organization* e *community* vengono a costituire forme strutturali diverse di collettività ciascuna delle quali con la propria specificità analitica. A queste prime tre forme semplici ne aggiunge ancora una risultante dalla trasformazione di due delle precedenti e, ispiran-

Accostare comunità e politica corrisponde a un'azione che comporta molteplici conseguenze, che richiede delle riflessioni su più piani. Innanzitutto a un livello *amministrativo*, perché la comunità porta con sé la gestione e il godimento dei suoi beni comuni, siano essi naturali, economici, valoriali, umani etc. In secondo luogo, la comunità è lo spazio primario di formazione *politica* della persona che, in senso arendtiano, diventa della persona *tout court*. Impegno, gestione, equilibrio, incarico, ideali, dedizione, solidarietà³¹⁹, cooperazione, merito, valorizzazione, partecipazione sono fra i concetti chiave di questa formazione. In terzo luogo, la comunità, come abbiamo già visto, è luogo di ben-vivere e di *ben-essere*: è d'obbligo ormai chiedersi oggigiorno che ruolo essa possa giocare in un sistema più ampio di *Welfare*, in che modo possa conoscere e soddisfare con più efficacia ed efficienza i bisogni dei propri membri, rispetto a una collettività più ampia e lontana. Infine, la comunità, e il suo centro comunitario (qualunque esso sia) prendono una forma ben definita solamente nel momento in cui si fanno portatori di un *progetto comunitario condiviso*, sia nella sua ideazione sia nella sua realizzazione.

Ma ancora non è possibile stabilire di che comunità stiamo parlando: è la comunità-isola o la comunità-arcipelago?

- la dimensione *utopica-escatologica*: ci sono autori che associano a comunità aggettivazioni come utopica, profetica, escatologica. In questo caso, il richiamo

dosi in qualche modo a Weber, parla di *association*. Questa può essere infatti sia di tipo *gemeinschaft*, nella quale sono prevalenti gli interessi espressivi, sia di tipo *organization*, nella quale sono prevalenti gli interessi di tipo strumentale, ma entrambe queste forme di *association* si differenziano dalla *community* poiché quest'ultima rimane caratterizzata dalla territorialità". Fabio Berti, *Per una sociologia della comunità*, Franco Angeli, Milano, 2005, p. 41.

³¹⁹ Per sottolineare l'importanza di questo concetto correlato alla comunità è doveroso rifarsi agli studi di Durkheim. Il sociologo francese parla di due differenti tipi di solidarietà, quella meccanica e quella organica: la prima più centrata sul collettivo che sull'individuo, è maggiormente presente nella strutturazione sociale di tipo arcaico-comunitario; la seconda, invece, che favorisce l'individualità sulla collettività, si ritrova maggiormente nella società moderna e contemporanea. Essendo due modelli ideali, le due solidarietà tendono nella realtà a mescolarsi: ognuna di esse, infatti, offre delle benefiche conseguenze alle persone attraverso la socializzazione. Cfr. Gabriele Pollini, *Il concetto di comunità in sociologia*, in Gino Dalle Fratte (a cura di), *La comunità tra cultura e scienza. Il concetto di comunità nelle scienze umane. Volume Primo*, Armando, Roma, 1993, pp. 187-189.

a una comunità ideale, desiderata (de *de-sidera*, dalle stelle³²⁰), che regola la nostra azione e ci conduce nel cammino di costruzione della comunità storica è evidente. Ma c'è un aspetto aggiuntivo: i momenti della comunità ideale che perseguiamo e che, poco a poco, riusciamo a riportare nella nostra comunità di tutti i giorni possono essere percepiti come manifestazioni del divino, dell'ulteriore. La comunità sarebbe allora il luogo in cui si mostrano le scintille del divino, che come umanità dobbiamo cercare di liberare: azione, questa, che rende possibile anche la nostra liberazione. Il progetto politico che sostanzia la comunità, la revisione per certi versi del patto iniquo primordiale, può perciò diventare anche occasione escatologica per l'uomo: unicamente, però, se è effettiva dimostrazione del vivere comune, perché, come ricorda Freire, la liberazione è frutto solo dello stare assieme³²¹.

La comunità è caratterizzata anche da una forza misteriosa e creativa, innovativa, inventiva: per questo è vulcanesimo, è l'espressione materiale di uno spirito che le dona la vita.

Ma ancora non è possibile stabilire di che comunità stiamo parlando: l'eruzione sarà spettacolare e foriera di vita o solamente distruttiva?

Giunti alla conclusione di questo primo sguardo unitario sui territori della comunità attraverso gli occhi delle Scienze Umane, è possibile dire che per poter parlare propriamente di comunità è necessario che siano presenti tutte le dimensioni che sono state riportate, tutte insieme e integrate fra di loro. Questo può aiutarci nel momento in cui stiamo analizzando delle aggregazioni sociali, per capire se siamo o no di fronte a una comunità. Ciò non toglie che alcuni aspetti possano essere presenti, in maniera più o meno evidente, in molte forme

³²⁰ Parlando di utopia, Milan scrive: "l'utopia funge da ideale regolativo, da calamita che attira e orienta, da intimo desiderio (dal latino *de-sidera* = dalle stelle) che richiama a qualcosa di alto e profondo, che sollecita al trascendimento, al superamento dei limiti della realtà di fatto (che tuttavia non va negata) attraverso l'educazione autentica". Giuseppe Milan, *Le stanzette e l'utopia. Combattere il rimpicciolimento ospitando la città*, in Emma Gasperi (a cura di), *Dar luogo ai luoghi. La città cantiere di interculturalità*, Cleup, Padova, 2008, p. 13.

³²¹ Cfr. Paulo Freire, *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino, 2002, *passim*.

associative: caratteristiche comunitarie possono darsi in qualsiasi circostanza, ma è la loro completezza che rende un raggruppamento, di fatto, una vera e propria comunità. È questo punto che ci fa capire, per esempio, che difficilmente possiamo parlare di comunità quando le associamo l'aggettivo virtuale: mancando di territorialità e spesso anche di narratività, sarebbe più appropriato parlare di raggruppamenti con caratteri comunitari. Si tratta di uno strumento importante anche per l'ambito educativo, per capire se quando siamo in presenza di promozione della comunità locale, di comunità di recupero, di comunità d'intenti, di scuola di comunità, di comunità nella scuola e nelle aule, di *community care*, di comunità d'accoglienza, di comunità di pratiche etc. stiamo o no sviluppando una vera comunità.

Ogni dimensione, abbiamo visto, si conclude con una domanda, con una interrogazione che ha indubbiamente un carattere esistenziale per l'uomo e per la comunità stessa: è per questo, quindi, che è arrivata l'ora di riconsiderare pedagogicamente quanto detto finora, affinché si possa dare un orientamento effettivamente umanizzante alla comunità. Solo così può trovare risposta anche l'esigenza da cui siamo partiti: quella di superare la frammentazione attraverso la promozione della comunità e della vita comunitaria.

Un'ultima considerazione è quantomeno pertinente e suggestiva: se una comunità è formata da un corpo, da una storia, da una relazionalità, da una cultura, da una *psychè*, da una educabilità, da una politicità e da una ulteriorità, è appropriato parlare di comunità come di persona. O, nuovamente richiamando Mounier, di una persona di persone: è avvicinandola, allora, in questo modo che può essere adeguatamente studiata e compresa. Sicuramente, quindi, anche dalla pedagogia, in quanto scienza che accompagna il processo umanizzante della persona.

CAPITOLO TERZO

ELEMENTI PER UNA COMUNITÀ ORIENTATA PEDAGOGICAMENTE

Giunti a questo punto del lavoro è necessario riprendere brevemente in mano quanto scritto finora, per evitare di perdere il filo generale del ragionamento. Nel primo capitolo ho cercato di evidenziare i punti salienti che sostanziano la problematica alla base di questa mia ricerca: in particolare mi riferisco all'esperienza di frantumazione esistenziale che la persona d'oggi vive nella relazione con se stessa, con gli altri e, in generale, con il contesto di appartenenza³²², una frantumazione che è lo specchio di una diffusa percezione di vivere in una "notte esistenziale e culturale"³²³. Un'esperienza che Bertin, per altri versi, legge attraverso la categoria del tragico nel suo carattere più distruttivo, "di morte, che minaccia ed elimina potenzialità esistenziali - e quindi vitali e costruttive - contenute in individui, gruppi, istituzioni, cose, idee, sentimenti, ecc."³²⁴. L'uomo, però, come ricorda Mounier, non perde mai la capacità di slanciarsi verso l'alto³²⁵, di cercare cioè delle possibili vie d'uscita a una situazione apparentemente ma pesantemente di stallo: sa che "nelle tenebre si nasconde certamente la luce, nel terrore la salvezza e nell'indifferenza di coloro che vivono insieme il vero amore"³²⁶; sa, perciò, che in questa precisa fase storica è ancora alla sua portata il riprendere il sentiero (i sentieri) che può condurre a una reale umanizzazione: è sufficiente saper rileggere gli accadimenti che lo circon-

³²² Cfr. Giuseppe Milan, *La dimensione "tra", fondamento pedagogico dell'interculturalità*, Cleup, Padova, 2002, pp. 29-41.

³²³ Giuseppe Milan, *Abbatere i muri e costruire incontri. Contributi all'educazione in ambito sociale e interculturale*, Cleup, Padova, 2002, p. 16.

³²⁴ Giovanni Maria Bertin, Mariagrazia Contini, *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma, 2004, p. 28.

³²⁵ Cfr. Emmanuel Mounier, *Rivoluzione personalista e comunitaria*, Ecumenica, Bari, 1984, p. 98.

³²⁶ Martin Buber, *Discorsi sull'educazione*, Armando, Roma, 2009, p. 60.

dano con occhi rinnovati che siano in grado di recuperare anche le opportunità più nascoste e imprevedibili. Una di queste possibilità, abbiamo visto, è la riscoperta della comunità come associazione fra persone, della vita comunitaria nella sua globalità: da questa speranza è partito il viaggio del secondo capitolo, nel quale ho cercato di ricostruire un'immagine (in movimento) della comunità così come viene presentata dalle differenti discipline della scienze umane, guidato però in questo percorso da un chiaro intento unificante delle varie trattazioni. Ciò che è emerso dall'analisi del pensiero degli autori è che la comunità è caratterizzata da alcune dimensioni basilari: mi riferisco, nello specifico, alle dimensioni che ho definito spaziale-territoriale, temporale-narrativa, relazionale, culturale, psichica-spirituale, formativa-educativa, socio-politica³²⁷ e utopica-

³²⁷ Riflettendo sul legame fra la dimensione socio-politica della comunità e la formazione umana è sicuramente illuminante riferirsi al pensiero del filosofo e pedagogista John Dewey. Parlando sulla democrazia e ricercandola attraverso le sue opere, egli scrive: "dal punto di vista dell'individuo, essa [la democrazia] consiste nell'essere una parte responsabile, secondo le capacità, alla formazione e alla direzione dell'attività dei gruppi ai quali si appartiene, e nel partecipare, secondo il bisogno, ai valori che il gruppo difende. Dal punto di vista dei gruppi, essa esige la liberazione delle energie potenziali dei componenti un gruppo in armonia con gli interessi e i beni che sono comuni. Siccome ogni individuo fa parte di diversi gruppi, questa specificazione non può venire soddisfatta se non quando diversi gruppi agiscono armoniosamente tra di loro in maniera flessibile e piena. [...] considerata come idea, la democrazia non è alternativa ad altri principi di vita associata. È l'idea della vita in comunità di per se stessa. È un ideale nell'unico intelligibile senso di ideale: ossia tendenza e progresso di una cosa esistente estesi fino al loro limite finale, concepiti come computi, perfetti. Siccome le cose non raggiungono questa compiutezza ma subiscono nella realtà deviazioni e interferenze, la democrazia, in questo senso, non è un fatto e non lo sarà mai. Ma in questo senso neppure esiste o è mai esistito nulla che sia una comunità nella sua piena misura, una comunità scevra da elementi estranei. L'idea, ovvero l'ideale di una comunità, implica, tradotti in atto, fenomeni di vita associata, esenti da fattori limitativi o di turbamento, e contemplati ai limiti del loro sviluppo. Ogni qualvolta le conseguenze di un'attività collettiva siano ritenute benefiche da ognuno dei partecipanti a quest'attività, e la consapevolezza dei benefici che se ne trarranno è tale da indurre a volere ed agire con energia, affinché questi benefici vengano ad esistere, proprio perché essi sono condivisi da tutti, vi è comunità. L'idea della democrazia è chiara coscienza di una vita collettiva, con tutte le sue conseguenze". John Dewey, *Comunità e potere*, La Nuova Italia, Firenze, 1971, pp. 116-117. Da ciò si comprende meglio anche le conseguenze che l'Autore trae per l'educazione, che "deriva dalla partecipazione dell'individuo alla coscienza sociale della specie". John Dewey, *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1954. Se si vuole che essa sia democratica deve essere comunitaria, in quanto "i semi vengono seminati non grazie al fatto che si gettano a casaccio, ma perché vengono distribuiti in maniera tale da mettere radice e da avere possibilità di crescere". John Dewey, *Comunità e potere*, La Nuova Italia, Firenze, 1971, p. 138.

escatologica. La validità dell'utilizzo di queste dimensioni nella ricerca è presto detta: nel momento in cui ci avviciniamo a una forma di socialità umana, ci consentono di definire con sufficiente precisione se e quando siamo in presenza di una comunità e, soprattutto, ci aiutano a chiarificare il ruolo che la stessa ha nella vita e nella formazione delle persone che ne fanno parte. Se si torna indietro di alcune pagine ci si accorge anche che la presentazione di ogni dimensione termina con una domanda, con un'interrogazione: ciò permette almeno due considerazioni.

Innanzitutto, il fatto di potersi porre delle domande così radicali sulla natura di una manifestazione implica che quella manifestazione è da considerarsi tutt'altro che monolitica: pertanto, al singolare de "la" comunità sarebbe da sostituire il plurale de "le" comunità ogniqualvolta si cerca di studiare questa specifica aggregazione umana. Questo cambio di approccio allo studio della comunità, per quanto scontato possa sembrare, comporta almeno due conseguenze che mi sembrano estremamente rilevanti: da un lato, da un punto di vista teorico, la relativizzazione del concetto permette una migliore definizione del campo di indagine che, a sua volta, porta a un miglioramento dell'analisi del fenomeno. Parlare di pedagogia "delle" comunità, ad esempio, e non di pedagogia "della" comunità consente successivamente di specificare su quale comunità si sta ragionando e, quindi, una maggiore focalizzazione e chiarificazione del problema. Ciò non toglie, comunque, che si possa abordare il raggruppamento comunitario da un punto di vista pedagogico (o politico, economico, filosofico, etc.) nella sua generalità, come cercherò di fare io con questo mio elaborato.

Dall'altro lato, invece, da un punto di vista più pratico, l'accettazione della pluralità delle forme comunitarie permette alle stesse - nate in ambiti differenti, organizzate attraverso modalità differenti, finalizzate a differenti obiettivi (volendo, si potrebbe continuare all'infinito) - di dialogare fra di loro per trovare nuove e originali vie di sviluppo: il riconoscimento della differenza è, in fin dei conti, il vero primo passo verso un dialogo costruttivo. In definitiva, le diverse

configurazioni di comunità, le diverse comunità, acquisterebbero in questo modo un nuovo e più forte diritto di esistenza.

La seconda considerazione ci cala direttamente nello specifico di ciascuna domanda, nel suo contenuto più profondo. Si può notare, infatti, che ogni interrogativo è stato provocatoriamente impostato rimarcando con decisione la polarità esistente fra due punti che rappresentano gli estremi di un *continuum* umanizzante: così, si scontrano accoglienza e chiusura, curiosità e ripetitività, relazionalità nella modalità Io-Tu e in quella Io-Esso, solo per riportare alcuni casi. Da ciò discende una deduzione sostanziale: possiamo asserire, con Tramma, che “la comunità e, conseguentemente, il suo sviluppo, non è da ritenersi qualcosa di sempre e comunque augurabile e perseguibile, di positivo in sé”³²⁸. Lo stesso autore non fa mancare, alla sua affermazione, alcuni esempi di forte impatto: dalle guerre a sfondo etnico-comunitario agli arroccamenti identitari escludenti la diversità, dalla sindrome di NIMBY (*not in my back yard*, non nel mio giardino) alle comunità amorali della criminalità organizzata³²⁹. Se la finalità che ci si ripropone è, come in questo lavoro, quella di scoprire e valorizzare le potenzialità formative della comunità, è necessario rileggere la stessa attraverso le lenti concettuali della pedagogia, la scienza dell’educazione e, per questo, dell’uomo che sta costruendo il proprio “progetto esistenziale”³³⁰.

Si può entrare quindi, ora, nel tema centrale di questo capitolo, che forse è anche il vero cuore teorico di tutto il lavoro: il rapporto fra l’ambito pedagogico-educativo/formativo³³¹ e la/le comunità. Vorrei esplicitare da subito un punto importante: l’idea che innerva tutto l’elaborato è quella di contribuire alla formazione di una visione globale pedagogica del fenomeno della comunità, di

³²⁸ Sergio Tramma, *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*, Franco Angeli, Milano, 2009, p. 9.

³²⁹ Cfr. Sergio Tramma, *Educazione e modernità. La pedagogia e i dilemmi della contemporaneità*, Carocci, Roma, 2005, pp. 126-128 e Sergio Tramma, *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*, Franco Angeli, Milano, 2009, pp. 114-118.

³³⁰ Cfr. Giovanni Maria Bertin, Mariagrazia Contini, *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma, 2004.

³³¹ Cfr. Diega Orlando Cian, *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1997, pp. 15-19.

una *forma mentis* pedagogica che aiuti nella interpretazione dello stesso quindi, e non solamente quella di centrare la riflessione su quegli aspetti più immediati che, apparentemente, possono legare il momento educativo a quello comunitario (gli esempi sono gli ambiti a cui mi sono riferito anche precedentemente, ossia la promozione della comunità locale, la comunità di recupero, la comunità d'intenti, la scuola di comunità, la comunità nella scuola e nelle aule, il *community care*, la comunità d'accoglienza, la comunità di pratiche etc.). Per comprendere meglio questo punto è necessaria una breve premessa, che prende corpo dall'elaborazione di una domanda: se la pedagogia, cioè, possa essere ritenuta il (o uno dei) perni per una sensibile svolta del nostro mondo, svolta che fino ad adesso ho chiamato "umanizzazione". Ossia, se la pedagogia, per mezzo del suo essere riflettente, possa essere considerata come scienza di primaria importanza, in assenza della quale non si può attendere verosimilmente nessun progresso reale nell'umanità di oggi e di domani. Credo che la risposta al quesito sia necessariamente positiva.

L'importanza a cui faccio riferimento chiama in causa sia l'educazione sia la pedagogia (non potrebbe essere altrimenti, chiaramente, come vedremo più avanti), a patto naturalmente che l'educazione non venga intesa come indottrinamento, socializzazione, o ridotta a istruzione, formazione professionale eccetera, ma che venga presa nella sua globalità: un'educazione che Freire definirebbe "problematizzante", contrapponendola a quella "depositaria"³³². Con ciò non intendo assolutamente dire che l'educazione (e con essa la pedagogia) possa, in sé, risolvere tutti i problemi umani, né che, da sola, basti a dare tutte le risposte (e a porre tutte le domande). Intendo affermare, invece, che l'ambito pedagogico-educativo ha tutto il diritto di rivendicare per sé una posizione privilegiata in questo processo. Anzi, forse sarebbe più esatto dire che ne ha addirittura la responsabilità, con la condizione, però, che rispetti essa stessa, per prima, la propria natura e struttura. Ha ragione allora Delors a scrivere che

³³² Cfr. Paulo Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 2002, pp. 57-76.

“l’educazione dovrà svolgere un ruolo fondamentale nello sviluppo personale e sociale”, al fine di “promuovere una forma più profonda e armoniosa dello sviluppo umano”³³³: questo perché ci si sta rendendo tutti conto che, anche se si volesse (erroneamente) considerare, per spiegare una qualsiasi situazione problematica, un solo ambito (ad esempio, quello economico o politico), la risposta al problema stesso non può far riferimento solamente a quell’ambito (economico o politico, appunto). “Per risolvere i problemi di una comunità, di una società caratterizzata dalla presenza di [ad esempio] ampie zone di sottosviluppo economico, non basta occuparsi della dimensione economica”, scrive Bertolini³³⁴. L’essere sistema della realtà del mondo (delle realtà, quindi) non può più essere tralasciato: spesso, allora, per agire su di un problema evidente soprattutto in un determinato campo (solitamente quello economico, purtroppo), è preferibile intervenire indirettamente, magari partendo proprio dall’aspetto formativo e ciò a maggior ragione se si vogliono promuovere risorse piuttosto che formulare risposte a dei problemi. Effettivamente, la sola scienza che presenta molte (forse tutte) le caratteristiche di cui si sente oggi l’esigenza (una visione sistemica della realtà, concentrata sulle capacità; una corretta comprensione della persona; una valorizzazione assoluta della relazionalità eccetera) è la pedagogia.

Quello che, allora, si vuole proporre, non è l’estensione dell’educazione (delle manifestazioni dell’educazione, meglio) a tutti gli aspetti della vita, che si rivelerebbe una visione patologica della realtà curata da percorsi formativi ma, al contrario, la diffusione di una visione pedagogica della realtà: usando le lenti della pedagogia, la sua struttura di pensiero quindi, molti aspetti del reale potrebbero essere compresi meglio e, perciò, sviluppati di conseguenza. Non si tratta neanche di far propria una lettura dialettica della Storia, in cui la pedagogia rappresenterebbe l’ultimo passo verso la “pienezza”, in cui tutto, cioè, alla pedagogia viene ricondotto e da essa compreso: è, se si vuole, “solo” l’aver

³³³ Jacques Delors, *Nell’educazione un tesoro. Rapporto all’Unesco della commissione internazionale sull’educazione per il XXI secolo*, Armando, Roma, 1997, p. 11.

³³⁴ Piero Bertolini, *La responsabilità educativa. Studi di pedagogia sociale*, Il Segnalibro, Torino, 1996, p. 37.

uno strumento in più da usare nella relazione con il mondo, uno strumento (una *forma mentis* pedagogica) che, però, è e non può che essere fondamentale, probabilmente necessario, tanto che Delors, di certo non un pedagogista, parla di “società educante”³³⁵ come di una esigenza ineliminabile per l’uomo di oggi e di domani; e Morin, altro non pedagogista, chiedendo di “salvare l’umanità realizzandola”³³⁶, non può far altro che chiamare in causa la pedagogia, unica scienza che pensa alla persona nel mentre si fa sempre più persona, nel mentre si educa.

Quanto detto fin qui, sulla originarietà cioè della visione pedagogica della realtà, vale chiaramente anche nei confronti della comunità, che di questa realtà è una delle manifestazioni, per quanto complessa; anzi, forse a causa proprio del suo essere complessa, la riflessione di più sopra è ancora maggiormente valida.

I passi che seguirò per svolgere il compito che mi sono proposto sono essenzialmente tre. Il primo e il secondo di essi sono fortemente legati tra di loro: parlo della definizione del campo semantico dell’educazione e della pedagogia, un discorso preliminare senz’altro necessario ma tutt’altro che semplice³³⁷. Il terzo passo, invece, sarà la costruzione vera e propria dello strumento di lettura cui facevo riferimento poco più su. Per approntarlo mi servirò come guida delle dimensioni fondanti la comunità che ho richiamato più volte, fornendo per ognuna di esse alcune categorie pedagogiche che ne aiutino e indirizzino la comprensione. L’ordine di presentazione delle dimensioni, rispetto alla trattazione precedente, è stato invertito per favorire la comprensione del fenomeno. Cominciamo, dunque, questo nuovo cammino dal concetto di educazione.

³³⁵ Jacques Delors, *Nell’educazione un tesoro. Rapporto all’Unesco della commissione internazionale sull’educazione per il XXI secolo*, Armando, Roma, 1997, p. 17.

³³⁶ Edgar Morin, *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2001, p. 121.

³³⁷ Flores D’Arcais scrive: “che la pedagogia sia il ‘sapere che si occupa della educazione’, ritengo possa essere da tutti accettato”. In quel “ritengo”, evidenziato da un uomo che ha dedicato buona parte della propria esistenza allo studio della pedagogia, sta tutta la difficoltà alla quale mi riferisco. Giuseppe Flores D’Arcais, *Itinerario pedagogico*, Istituti Editoriali Poligrafici Internazionali, Pisa-Roma, 2000, p. 14.

3.1 L'educazione

A detta di Carla Xodo Cegolon, "l'educazione è un evento"³³⁸, un qualcosa che accade nella vita delle persone. Ma, chiaramente, non tutti gli eventi, non tutti gli accadimenti possono considerarsi educativi: perché ciò avvenga, è indispensabile che questi si caratterizzino come uno "sforzo di costruzione di senso"³³⁹, cioè che siano in grado di ricondurre l'uomo (e le sue esperienze) lungo un binario sufficientemente marcato³⁴⁰. Già da queste poche righe, si comprende come l'evento educativo si dia solamente in presenza degli uomini, come sia una prerogativa umana. Ma il rapporto educazione-umano è da leggersi biunivocamente, perché come in assenza dell'uomo, degli uomini, non si può parlare di educazione, così in assenza dell'educazione non si può parlare di (veri) uomini. A proposito di ciò, nell'*Emilio*³⁴¹ Rousseau parla di "seconda nascita" e il termine "nascita" sta lì a dimostrare come l'educazione sia imprescindibile per

³³⁸ Carla Xodo Cegolon, *Corso di pedagogia generale*, CLEUP, Padova, 2001, p. 52.

³³⁹ Piero Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze), 1988, p. 94.

³⁴⁰ Questa affermazione è facilmente fraintendibile e quindi abbisogna di una nota esplicativa. Tramma, cercando di compiere la stessa azione di delimitazione del campo semantico di educazione, scrive che sono identificabili quattro aree generali di significato del termine in questione: la prima, è afferibile al processo (auspicabile da parte di chi lo pone in atto) di acquisizione della o delle culture presenti in un determinato ambiente sociale da parte dei suoi membri, specialmente dei nuovi nati; la seconda spinge a considerare l'educazione come il processo di formazione generale di una persona; la terza vede lo stesso processo come apprendimento di saperi più determinati e particolari; la quarta, infine, costruisce un parallelo fra educazione e buoni comportamenti. Seguendo il suo ragionamento, sulle orme delle opere di Durkheim e Bertolini, arriviamo a scoprire che l'Autore classifica l'educazione attraverso la categoria dell'intenzionalità, suddividendo le esperienze educative in tre classi: quelle intenzionali, quelle non intenzionali e quelle non esplicitamente intenzionali. Cfr Sergio Tramma, *Che cos'è l'educazione informale*, Carocci, Roma, 2009, pp. 15-31. È a questo punto che nasce il problema. Si potrebbe intuire, infatti, che quando parlo di "binario sufficientemente marcato" mi sto riferendo solamente all'educazione intenzionale intesa, in questo caso, come eterodiretta: la direzionalità dell'atto educativo è esterna al soggetto educando e decisa da altre persone. In realtà, come si capirà meglio nel prosieguo del lavoro, per "intenzionalità" intendo sia la direzione che la ricerca/attribuzione di senso: in questo secondo caso lo sforzo significante e unificante le diverse esperienze potenzialmente educative è affidato anche all'educando. Per concludere, in "intenzionalità" vanno lette assieme sia la categoria della direzione sia quella del senso, con il fine di non escludere arbitrariamente esperienze vitali che possono risultare, per la persona che le sperimenta, educanti.

³⁴¹ Cfr. Giangiacommo Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 1969.

una persona che voglia effettivamente diventare tale. È per mezzo di questa necessità, allora, che si possono meglio comprendere le categorie dell'educabilità e della responsabilità: la prima, insita nell'uomo, che lo chiama a diventare quello che egli effettivamente è (per questo si può parlare di *homo educandus*³⁴²); la seconda, anch'essa insita nell'uomo, che sostanzialmente gli chiede di rispondere a quella richiesta, sia che essa provenga da lui o dagli altri (si parlerà, allora, rispettivamente di autoeducazione e di eteroeducazione³⁴³). Ma non si pensi, ora, ad una sorta di determinismo: il "senso" richiamato più sopra può venirci in soccorso. Per Bertolini, infatti, "il senso dell'uomo, e quindi il senso della sua formazione non settoriale, non è dato una volta per sempre, ma si costituisce dinamicamente in un processo teleologico che è la sua stessa vita e il suo stesso fondamento"³⁴⁴: solo, quindi, attraverso la vita vera, vissuta, di ognuno, è possibile riscontrare l'indirizzo dell'esistenza di ciascuno. Il medesimo concetto è ribadito, con alcune differenze e altre parole, da Bertin, quando parla del progetto esistenziale personale fra possibilità, differenza, sperimentazione, ragione, demonismo e utopia³⁴⁵. Educazione necessaria (si legga universale) e possibile insieme, quindi: perché se è vero che solo per mezzo dell'educazione si riesce a

³⁴² Diega Orlando Cian, *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1997, p. 19. Sullo stesso tema della educabilità cfr. Agostino Portera, Winfried Böhm, Luigi Secco, *Educabilità, educazione e pedagogia nella società complessa: lineamenti introduttivi*, UTET Universitaria, Novara, 2007, pp. 4-6 e Carlo Nanni, *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*, Libreria Ate-neo Salesiano, Roma, 1990, pp. 66-67. Un pensiero di Pestalozzi, a mio avviso, può ben evidenziare questo concetto: "l'occhio vuol vedere, l'orecchio vuol sentire, il piede vuol camminare, la mano vuol prendere. Ma anche il cuore vuol amare e credere, anche lo spirito vuol pensare". Citato da Agostino Portera, Winfried Böhm, Luigi Secco, *Educabilità, educazione e pedagogia nella società complessa: lineamenti introduttivi*, UTET Universitaria, Novara, 2007, p. 5.

³⁴³ Cfr. Piero Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze), 1988, p.126.

³⁴⁴ Piero Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze), 1988, p. 10. Carla Xodo, aggiunge: "la storicità dell'educazione connota inevitabilmente quest'ultima come un fenomeno relativo, contingente nello spazio e nel tempo anche se, bisogna subito aggiungere, essa, l'educazione resta pur sempre un accadere singolare di valore universale". Carla Xodo Cegolon, *Corso di pedagogia generale*, CLEUP, Padova, 2001, p. 56.

³⁴⁵ Cfr. Giovanni Maria Bertin, Mariagrazia Contini, *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma, 2004, *passim*.

percorrere quel cammino che porta al proprio “dover essere”³⁴⁶, è anche vero che questo dover essere, il senso, non è dato una volta per tutte, né è dato per tutti sempre uguale. A dimostrazione di ciò, per esempio, ci sono le diverse e molteplici forme che, nella storia, l’educazione ha assunto³⁴⁷. Non per questo, però, l’educazione va confusa con l’istruzione, con la formazione professionale, con la prevenzione universale, selettiva, indicata³⁴⁸, con la rieducazione eccetera. Anche se questa distinzione non va assolutamente letta come contrapposizione, è chiaro da quanto detto fin qui che per educazione si intende un percorso globale e intenzionale, un itinerario che si nutre sì delle diverse tappe che sostanziano la vita dell’uomo (la scuola, la professione, la fede, le amicizie, l’amore etc.), ma che a queste non si limita, anzi le unifica (dà loro senso, perciò) secondo una direzione che va chiarificandosi passo dopo passo.

Per poter parlare, quindi, di educazione (come approfondirò anche più avanti), sono necessari dei soggetti in relazione tra di loro, che si indirizzano vicendevolmente verso una meta non già data a priori; una meta, però, nient’affatto casuale, poiché il compito principale dell’educazione, attraverso il suo essere progettante, sta proprio nel “saper giungere e saper condurre l’uomo alla consapevole conquista della sua umanità”³⁴⁹. Così l’educazione. E la pedagogia?

³⁴⁶ Giuseppe Milan, *La dimensione ‘tra’, fondamento pedagogico dell’interculturalità*, CLEUP, Padova, 2002, p. 59.

³⁴⁷ Diega Orlando Cian, a proposito di ciò, scrive: “educazione è addestramento tecnico, è conoscenza, è assimilazione di modelli culturali, è sviluppo, è cambiamento, è trasmissione di eredità, di cultura, di valori da una generazione all’altra: dietro ad ogni termine ci sono diversi modelli educativi perseguiti nella storia”. Diega Orlando Cian, *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1997, p. 19.

³⁴⁸ Per una spiegazione di questi aggettivi, Cfr. Paola Milani, *Una prospettiva internazionale sull’educazione familiare: ragioni, problemi, linee guida per l’intervento e la progettazione*, in Paola Milani (a cura di), *Manuale di educazione familiare*, Erickson, Trento, 2001, p. 26.

³⁴⁹ Piero Bertolini, *L’esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze), 1988, p. 11. La figura del camminare insieme con finalità comuni viene ripresa anche da Diega Orlando Cian, che scrive: “se scegliamo un criterio più ampio e ‘comune’, cioè l’accettazione di quell’esperienza che non sia riduttiva, limitata, anzi nulla escluda di ciò che espande l’uomo, lo rende sempre più uomo, possiamo parlare di educazione come un itinerario, un processo di umanizzazione”. Diega Orlando Cian, *Introduzione a una epistemologia dell’educazione*, CLEUP, Padova, 1985, p. 57.

3.2 La pedagogia

Inizialmente, si può dire che “intendiamo per pedagogia la dimensione teorica, la riflessione critica sull’educazione, nel senso che educazione attiene al piano operativo della pratica, pedagogia invece è la sua teoria”³⁵⁰. Una definizione di questo tipo, però, risulta essere necessaria ma non sufficiente, perché se è vero che l’oggetto dell’analisi della pedagogia è, e non può che essere, l’educazione, non va dimenticato che altre discipline, interessandosi dello stesso oggetto, cercano di dare approfondimenti (e, talvolta, fondamenti) del tutto differenti da quelli della scienza pedagogica. Parlo, chiaramente, di tutto l’insieme delle Scienze dell’Educazione³⁵¹ che se, da un lato, contribuiscono a rendere più chiaro il fenomeno educativo, dall’altro riproducono l’annoso problema dell’ancillarità della pedagogia. Da sempre la pedagogia si è trovata ad essere pensata come “braccio operativo” di altre discipline, che di volta in volta assumevano la sembianze della filosofia, della religione, della politica: la pedagogia, cioè, doveva preoccuparsi di trasportare sul piano operativo-educativo ciò che altri avevano già pensato per lei (e per l’uomo, quindi). Oggi, invece, “smascherato” questo processo, la pedagogia corre un nuovo pericolo mortale: quello di essere soppiantata appunto dalle diverse Scienze dell’Educazione, a causa di una (presunta) debolezza epistemologica³⁵². Rischio mortale, a ben vedere, non tanto o non solo per la pedagogia e i pedagogisti, quanto per l’uomo in generale, perché, cadendo la pedagogia, cadrebbe anche la sua visione della realtà e, nello specifico, dell’educazione: essa sì veramente caratterizzante la scienza pedagogica. Non va infatti dimenticato che la pedagogia “guarda alla persona nella sua globalità, nella sua singolarità in una determinata situazione di vita”³⁵³.

³⁵⁰ Carla Xodo Cegolon, *Corso di pedagogia generale*, CLEUP, Padova, 2001, p. 171. Va aggiunto che una definizione del genere non soddisfa l’Autrice, che nel prosieguo del lavoro la arricchisce di ulteriori spunti.

³⁵¹ Psicologia, sociologia, storia, antropologia, filosofia etc.

³⁵² In realtà, a parer mio, la questione andrebbe posta nei termini della “comprensibilità” della riflessione e della sua “visibilità”.

³⁵³ Diega Orlando Cian, *Introduzione a una epistemologia dell’educazione*, CLEUP, Padova, 1985, p. 19.

Questo implica, ad esempio, che ciò che gli altri non riescono a spiegare (le antinomie) la pedagogia comprende; che ciò che per gli altri è solo quantificabile (il tempo) per la pedagogia è qualificabile; che ciò che per gli altri è uomo o donna per la pedagogia è innanzitutto persona. Lo sguardo sistemico, olistico, globale alla persona (e a ciò che ad essa afferisce), quindi, è la prima vera caratteristica della pedagogia, che la rende la “matrice epistemologica fondamentale”³⁵⁴ di tutte le altre scienze (dell’educazione): perché se è vero, come è vero, che l’uomo finisce di nascere al completamento del suo percorso esistenziale, uno sguardo riduttivo su di esso può solo generare danni. Altra caratteristica è quella di essere scienza pratica: perché? Perché ad una prassi, l’educazione, fa riferimento; perché, come abbiamo visto, è della persona, olisticamente e fenomenologicamente intesa, che si occupa; e perché solo così, infine, si possono anche comprendere i riduttivismi psicologistici, sociologistici e didatticistici ai quali è soggetta³⁵⁵. Ciò comporta per lo meno tre conseguenze.

La prima è che, richiamandosi alla prassi, la pedagogia deve sempre considerare “l’agente, cioè il soggetto protagonista; l’obiettivo o fine da realizzare; le procedure, ossia il percorso da compiere con l’ausilio di determinati strumenti e seguendo alcuni metodi”³⁵⁶. Questo vuol dire che per parlare correttamente di teoria pedagogica dobbiamo riscontrare delle riflessioni almeno negli ambiti dell’antropologia, della teleologia e della metodologia: com’è facile comprendere, la ricchezza che le diverse Scienze dell’Educazione possono qui portare è praticamente infinita³⁵⁷.

³⁵⁴ Giovanni Genovesi, *Le scienze dell’educazione. Alcune puntualizzazioni*, in Giovanni Genovesi (a cura di), *Scienze dell’educazione e ricerca educativa*, Corso, Ferrara, 1995, p.18.

³⁵⁵ Se, infatti, l’educazione non richiedesse una riflessione sul “da farsi”, non si comprenderebbe la necessità delle “ricette”, pronte e complete da applicare: così facendo, però, ciò che è prassi, l’educazione, diventa *poiesis*; l’azione che ha il fine in sé, e vede coincidere i mezzi con i fini, diventa azione tecnico-produttiva che, in questo caso, però, snatura il proprio (s)oggetto, l’uomo (trasformandolo, appunto, da soggetto a oggetto). Cfr. Carla Xodo Cegolon, *Corso di pedagogia generale*, CLEUP, Padova, 2001, pp. 192-197.

³⁵⁶ Giuseppe Flores D’Arcais, *Itinerario pedagogico*, Istituti Editoriali Poligrafici Internazionali, Pisa-Roma, 2000, p. 15.

³⁵⁷ Cfr. Alessandro Mariani (a cura di), *Scienze dell’Educazione: intorno a un paradigma*, Pensa Multimedia, Lecce, 2005.

La seconda è che la pedagogia, così intesa, è “scienza del ‘dover essere’, dell’ideale, ma anche dell’essere, del reale”³⁵⁸. Ogni commento mi pare a questo punto superfluo, se non per dire che nel “dover essere” si apre la dimensione progettuale della pedagogia, che riprenderò più avanti.

La terza è che la pedagogia, proprio perché riguarda la persona che si dispiega nel tempo e nello spazio, è ricerca continua, mai doma, e per questo insostituibile.

Senza voler essere minimamente esaustivi, come quanto scritto sta a testimoniare, si può ancora aggiungere, a titolo di chiosa finale, che “una netta distinzione tra teoria e pratica diventa impossibile nell’ambito educativo: la teoria educativa è il sapere della pratica, e la pratica è teoria in atto”³⁵⁹.

3.3 Contributo a una pedagogia della comunità

Prendendo quanto scritto finora come premessa, risulta evidente che l’azione educativa, e con essa la riflessione pedagogica, l’unica in grado di coglierne le piene potenzialità, è irrinunciabile sia per l’uomo che prescindendo da ogni “quando” e “dove” (proprio per l’ “originarietà”³⁶⁰ delle esperienze educative), sia, a maggior ragione, per l’uomo in crisi dell’epoca attuale. Se, infatti, l’uomo e il “suo” mondo di oggi sono attanagliati dal malessere a causa di una diffusa perdita della “responsabilità esistenziale”³⁶¹, una scienza intenzionale e inten-

³⁵⁸ Carla Xodo Cegolon, *Corso di pedagogia generale*, CLEUP, Padova, 2001, p. 175. Con altre parole, Cambi trasmette lo stesso concetto: che la pedagogia è “scienza dell’uomo, ma in quanto si fa uomo (e non è *ab initio*) e si riappropria [...] della propria umanità”. Franco Cambi, *L’autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari, 2002, p. 122.

³⁵⁹ Diega Orlando Cian, *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1997, p. 18. Significativamente, il paragrafo in cui è inserito questo passo si intitola “L’ambito pedagogico-educativo/formativo”.

³⁶⁰ Bertolini scrive: “l’esperienza educativa (se si preferisce, formativa) è un’esperienza ‘originaria’ [...] Con ciò voglio dire che l’esperienza educativa, il ‘fatto educativo’ o, meglio, i ‘molteplici fatti educativi’, non sono qualcosa di aggiuntivo, di sovrastrutturale, di inessenziale, ma tutto il contrario”. Piero Bertolini, *La mia posizione nei confronti del personalismo pedagogico*, in Giuseppe Flores D’Arcais (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, La Scuola, Brescia, 1994, p. 49.

³⁶¹ Piero Bertolini, *L’esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze), 1988, p. 43.

zionante, che sceglie il “senso” come proprio criterio distintivo, può e deve svolgere un ruolo fondamentale. E può e deve soprattutto grazie al suo essere scienza pratica, legata e indirizzata al divenire³⁶².

Originarietà, prassi, progettualità, intenzionalità eccetera fanno dell’educazione e della pedagogia una delle chiavi di (s)volta nella lettura del nostro mondo e, perciò, anche della comunità. Il concetto centrale, comunque, non è solo quello di fornire a un raggruppamento comunitario degli strumenti per ripensare la formazione delle persone che in quel determinato ambiente vivono. Considerando, infatti, come è già stato fatto, la comunità come persona o, meglio, come persona di persone, è possibile anche dotarla di uno strumento che le permetta di pensare alla sua propria educazione, alla sua propria crescita, alla sua propria umanizzazione: il fine formativo, pertanto, includerà non solo le persone ma anche la comunità all’interno di se stesso.

Dati questi presupposti, ora si può iniziare ad approfondire il tema, ferma restando la non esaustività di cui sopra. Prendiamo in esame, pertanto, alcuni dei temi centrali dell’educazione, quelli che possono essere definiti anche come i luoghi fondativi della pedagogia: luoghi sia perché è su di essi che si innerva la riflessione, sia perché è esattamente su questa riflessione che la pedagogia trova il proprio basamento vitale. Ad alcuni di questi concetti si è accennato prima, ad altri no: è essenziale dire, però, che sono tutti strettamente collegati tra di loro, poiché unico è l’“oggetto” di studio della pedagogia e di prassi dell’educazione, la persona nel suo farsi tale (persona o persona di persone, in questo caso per noi). Quindi, propriamente da “persona” è essenziale partire.

³⁶² “Altro è necessario: processi e processi formativi, *ergo* orientati, organizzati, diretti e controllati, complessi, reiterati, costantemente agiti ed esaminati, in modo da dare corpo *effettivo* a quel processo che – altrimenti – resta soltanto un auspicio e un modello astratto”. Franco Cambi, *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma, 2001, p. 38.

3.3.1 La dimensione psichica-spirituale

persona

A proposito della *persona*, si è già visto come solamente l'ambito pedagogico-educativo riesca a coglierne o, meglio, a rispettarne la *globalità* e l'*unicità* insieme, e come solamente il processo educativo riesca, attraverso le categorie della *possibilità* e della *responsabilità*, a rispondere a quella originaria e imprescindibile richiesta di *educabilità* che ci costituisce. Ciò implica, quindi, una prima conseguenza: che senza *responsabilità* non si dà *persona*, e questo non tanto perché, in assenza dell'aiuto di qualcuno, l'incompleto uomo derivante dalla nascita biologica non riuscirebbe neanche a sopravvivere. La verità è che non rispondendo alla richiesta che da altri (o da sé) proviene, l'uomo nega questa sua originaria facoltà, e negandola non la dispiega, mutilando in tal modo il proprio percorso evolutivo. Il potere della *responsabilità* non sta soltanto nel rapporto che l'adulto instaura con chi cresce, che comunque esiste e richiede un'attenzione particolare³⁶³, ma soprattutto nella *possibilità* che dà a chi la esercita di continuare a percorrere il proprio cammino³⁶⁴.

³⁶³ "L'assunzione di responsabilità è una delle dimensioni imprescindibili dell'educatore: egli deve 'rispondere' all'altro ed al mondo; deve 'rispondere' con la sua azione e della sua azione". Da qui l'attenzione a cui si accennava sopra. Giuseppe Milan, *La dimensione 'tra', fondamento pedagogico dell'interculturalità*, CLEUP, Padova 2002, p. 65.

³⁶⁴ Freire scrive: "La lotta non si giustifica solo con lo scopo che gli uomini abbiano la libertà di mangiare, ma anche la libertà di creare e costruire, di ammirare e rischiare [di diventare uomini, dunque N.d.A.]. Tale libertà richiede che l'individuo sia attivo e responsabile, non schiavo e neppure ruota ben lubrificata dell'ingranaggio". Paulo Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 2002, pp. 54-55. Bertolini aggiunge, su questo tema: "Essere un autentico soggetto (un'autentica persona) significa avere ben presente, e comportarsi di conseguenza, che ciò che lo caratterizza sul piano della propria esistenza e quindi del proprio essere è la responsabilità". Piero Bertolini, *La mia posizione nei confronti del personalismo pedagogico*, in Giuseppe Flores D'Arcais (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, La Scuola, Brescia, 1994, p. 48.

Considerare, poi, la *persona* in senso *olistico* e *sistemico* ³⁶⁵ permette di cogliere delle importanti “sfumature”, che non sempre vengono tenute in considerazione: parlare di *persona* non è soltanto parlare di coscienza di sé, di personalità, di *socius* o *civis* ³⁶⁶, di individuo. Per i primi quattro termini di questo elenco, la distinzione dovrebbe essere facilmente riscontrabile, poiché non è possibile confondere la parte con il tutto, neanche poeticamente per mezzo della *sineddoche*. Per quanto riguarda, invece, il rapporto *persona*-individuo, la differenza risulta meno immediata, anche se altrettanto sostanziale: infatti “l’individuo è una *unità*, un uno fra tanti [...] la *persona* è un *unico*, proprio quella e non altra ³⁶⁷. Si comprende meglio, così, anche il perché l’educazione sia *prassi* e non *poiesis*, il perché in essa mezzi e fini siano indissolubilmente legati: perché solo da una analisi congiunta di essi può derivare il necessario rispetto per la dignità umana, sancito anche nella (e per mezzo della) Dichiarazione Universale dei Diritti Umani³⁶⁸. L’approccio *olistico* e *sistemico*, nel suo cogliere la relazione e il processo, permette anche (almeno) altre due considerazioni: la prima, che la *persona*

³⁶⁵ “L’*olismo* (da *holos* che in greco significa ‘il tutto’) è un approccio conoscitivo che attribuisce un’importanza precipua alla totalità di un essere per capire il comportamento delle parti integranti che lo compongono”. Giovanni Simona, *Approccio olistico e sistemico: strumento per una comprensione dell’interdipendenza complessa nella società moderna*, in Fulvio Poletti (a cura di), *L’educazione interculturale*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze), 1992, p. 46.

“Il *sistemismo* è un approccio che si sviluppa [...] per tentare di capire il comportamento degli essere viventi tenendo conto della loro profonda interdipendenza e della loro evoluzione. Il *sistemismo* completa quindi l’approccio *olistico*. Le teorie *sistemiche* considerano ogni essere o organizzazione [...] come un sistema, cioè come un insieme composto di parti integranti che vive in relazione con contesti più ampi che costituiscono, a loro volta, dei sistemi”. Giovanni Simona, *Approccio olistico e sistemico: strumento per una comprensione dell’interdipendenza complessa nella società moderna*, in Fulvio Poletti (a cura di), *L’educazione interculturale*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze), 1992, p. 48.

³⁶⁶ Cfr. Giuseppe Flores D’Arcais, *Personalismo pedagogico o pedagogica della persona?*, in Giuseppe Flores D’Arcais (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, La Scuola, Brescia, 1994, p. 119.

³⁶⁷ Giuseppe Flores D’Arcais, *Personalismo pedagogico o pedagogica della persona?*, in Giuseppe Flores D’Arcais (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, La Scuola, Brescia, 1994, p. 125.

³⁶⁸ La prima parte del Preambolo recita testualmente: “il riconoscimento della dignità inerente a tutti i membri della famiglia umana e dei loro diritti, uguali e inalienabili, costituisce il fondamento della libertà, della giustizia e della pace nel mondo”.

è da intendersi come *utopia* e *progetto*; la seconda, che la *persona* non è da considerarsi come monade.

L'*utopia* non va compresa come sogno o come desiderio irrealizzabile e vano: è, sì, il "non luogo", ma nel senso del "non ancora", del *possibile*. E', dunque, "qualcosa di storicamente realizzabile: è qualcosa che si colloca, per la sua forza di attrazione e di motivazione, fuori dalla realtà e dalla quotidianità"³⁶⁹, ma che ad esse, quotidianamente e realmente fa riferimento³⁷⁰. La *persona* è *utopia*, quindi, perché come essa si dispiega nel tempo, si proietta nel futuro, come essa si lega alla realtà del presente, frutto del passato. E come essa, soprattutto, necessita del *progetto* proprio nel suo percorso di avvicinamento alla meta (per entrambe, nuovamente, mai raggiungibile). La *persona*, pertanto, è anche *progetto*, proprio per questo suo "gettarsi in avanti": *immaginazione* e *intuizione* sono quei aspetti essenziali³⁷¹ e l'educazione, con la pedagogia, aiuta l'uomo nell'orientare questa azione di *progresso*.

Per spiegare il secondo aspetto, quello della *persona* come non-monade, possono venirci in aiuto concetti come quello di Io-Tu di Buber³⁷², o come quello di *coscientizzazione* di Freire, quel "processo in cui la coscienza dominata si libera dalla coscienza del dominatore"³⁷³. Perché la *coscientizzazione* sia davvero tale, è

³⁶⁹ Ermenegildo Guidolin, Rocco Bello, *Paulo Freire. Educazione come liberazione*, Gregoriana, Padova, 1989. p. 126.

³⁷⁰ "L'*utopia*, infatti, parte da situazioni e problemi concreti; oltre le prime apparenze, sta alla realtà e alle possibilità degli uomini e del divenire storico". Aldo Agazzi, *Prefazione*, in Felice Rizzi, *Educazione e sviluppo nei paesi del terzo mondo*, La Scuola, Brescia, 1981, p. 6.

³⁷¹ "L'*intuizione*, i sentimenti, l'emotività, l'*immaginazione* coinvolgono l'educando in modo vitale e persino passionale nel suo processo di costruzione personale. Grazie a questo coinvolgimento si sviluppano in lui atteggiamenti vitali, relazioni dirette, e percezioni insospettate che generano interessi, impegno, atteggiamenti positivi, voglia di essere e di vivere". Francisco Gutiérrez, R. Cruz Prado, *Ecopedagogia e cittadinanza planetaria*, EMI, Bologna, 2000, p. 71. Nella stessa pagina gli Autori aggiungono: "non si tratta di opporre l'*intuizione* alla ragione come se queste due facoltà umane non fossero complementari. Assegnare un primato ad una delle due mutilerebbe lo sviluppo dell'essere umano". È bene non dimenticarlo.

³⁷² Cfr. Giuseppe Milan, *La dimensione 'tra', fondamento pedagogico dell'interculturalità*, CLEUP, Padova 2002, pp. 43-55.

³⁷³ Moacir Gadotti, *Leggendo Paulo Freire. Sua vita e opere*, SEI, Torino, 1995, p. 28. Per la spiegazione dei termini "coscienza dominata" e "coscienza del dominatore", Cfr. Paulo Freire,

necessario che sia *prassi*, che agisca pertanto sul mondo, e, soprattutto, che sia *prassi* comunitaria, poiché “nessuno libera nessuno, nessuno si libera da solo: gli uomini si liberano insieme”³⁷⁴ (dove il “liberare” è l’esito del processo di *co-scientizzazione*). Nel pedagogista brasiliano era così forte questa convinzione che arrivò addirittura ad abbandonare, per un certo periodo, l’uso di questa parola, “per evitare interpretazione soggettivistiche del concetto”³⁷⁵.

A questo punto, allora, è necessario prendere in considerazione la categoria della *relazione*.

3.3.2 La dimensione relazionale

reciprocità

Condizione essenziale per poter parlare di *relazione* è la *diversità*: senza questa preliminare distinzione fra un Io e un altro ente personale o impersonale, che riprenderò più avanti, non esisterebbe alcun tipo di rapporto, come ha magistralmente evidenziato Abbott nel descrivere il Monarca di *Pointlandia*, nel romanzo *Flatlandia*³⁷⁶. Per non compiere ancora l’errore di Ulisse³⁷⁷, per non considerare la *relazione* che lega (ad esempio) l’Io al Tu come semplice mezzo di appropriazione dell’altro, è necessario allora considerare la *relazione* stessa in modo diverso: non è sufficiente constatare che l’uomo è un essere in *relazione*, che è circondato quotidianamente da rapporti con altre persone e/o con il

La pedagogia degli oppressi, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 2002, in modo speciale il capitolo 1.

³⁷⁴ Moacir Gadotti, *Leggendo Paulo Freire. Sua vita e opere*, SEI, Torino, 1995, p. 34.

³⁷⁵ Moacir Gadotti, *Leggendo Paulo Freire. Sua vita e opere*, SEI, Torino, 1995, p. 49.

³⁷⁶ Alcuni passaggi di questo romanzo sono veramente illuminanti: “Osserva quella miserabile creatura. Quel Punto è un Essere come noi, ma confinato nel baratro adimensionale. Egli stesso è tutto il suo Mondo, tutto il suo Universo; egli non può concepire altri fuor di se stesso [...]. Nella misura in cui il Monarca riesce ad afferrarle [le parole degli altri], egli le accetta come sue (poiché è incapace di concepire altri all’infuori di se stesso) e si vanta della varietà del ‘Suo Pensiero’ come di un esempio di potere creativo. Lasciamo questo Dio di Pointlandia al godimento ignorante della propria onnipresenza e onniscienza: niente che tu o io possiamo fare può scuoterlo dal compiacimento che prova di se stesso”. Edwin Abbott, *Flatlandia. Racconto fantastico a più dimensioni*, Adelphi, Milano, 1993, pp. 140-142.

³⁷⁷ Cfr. Stefano Curci, *Pedagogia del volto. Educare dopo Levinas*, EMI, Bologna, 2002, p. 31.

mondo e la natura³⁷⁸ che gli stanno attorno perché ciò può portare comunque a rapporti aberranti con l'altro, come l'assimilazione, la gerarchizzazione e l'imposizione della propria verità, della propria visione della realtà³⁷⁹. È chiaro, allora, che è necessario un passo successivo, soprattutto per l'educazione e la pedagogia, che nel rapporto interpersonale trovano la propria ragion d'essere³⁸⁰. Passo che ad esempio compie Bertolini, inserendo la *relazione-reciproca* fra le direzioni intenzionali originarie dell'esperienza educativa, fra le "strutture portanti"³⁸¹, cioè, di questa stessa esperienza. La *reciprocità* è l'elemento di svolta, che rende la *relazione* veramente feconda per entrambi i poli: solo in questo caso si riesce a cogliere la reale portata di una affermazione di Chieriegatti, secondo il quale è "la relazione a permetterci di essere noi stessi, a renderci consapevoli di essere vivi. La solitudine non permette di essere se stessi"³⁸².

Varie sono le proposte di come arricchire la *relazione*, di quale "percorso" seguire per renderla veramente generatrice di *persone* (e non di individui) e quindi di *dialogo* autentico: Freire parla di *amore, umiltà, fede, fiducia e speranza*³⁸³; Milan di *contatto, autenticità, accettazione, empatia, lotta, conferma, fiducia e reciprocità*³⁸⁴;

³⁷⁸ Non va assolutamente dimenticato, infatti, il cammino che dobbiamo percorrere assieme alla natura, come si ricorda in Francisco Gutiérrez, R.Cruz Prado, *Ecopedagogia e cittadinanza planetaria*, EMI, Bologna, 2000, pp. 69-70.

³⁷⁹ Cfr. Andrea Canevaro, Arrigo Chieriegatti, *La relazione d'aiuto*, Carocci, Roma, 1999, pp. 107-109.

³⁸⁰ Per una ricostruzione storico-teoretica del rapporto fra ambito pedagogico-educativo/formativo e relazione cfr. Winfried Böhm, *Educazione come autorealizzazione?*, in Bombardelli Olga (a cura di), *Problemi dell'educazione alle soglie del Duemila*, Trento, Dipartimento di scienze filologiche e storiche, 1995, pp. 107-130.

³⁸¹ Piero Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze), 1988, p. 134.

³⁸² Andrea Canevaro, Arrigo Chieriegatti, *La relazione d'aiuto*, Carocci, Roma, 1999, p. 160.

³⁸³ Cfr. Paulo Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 2002, pp. 77-83. Più avanti lo stesso autore aggiunge che la *collaborazione, l'unire per liberare, l'organizzazione e la sintesi culturale* sono le caratteristiche della teoria dell'azione dialogica. Cfr. Paulo Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 2002, pp.166-171.

³⁸⁴ Cfr. Giuseppe Milan, *La dimensione 'tra', fondamento pedagogico dell'interculturalità*, CLEUP, Padova 2002, pp. 87-106.

Cambi di *decostruzione, tolleranza, ascolto e ricostruzione insieme*³⁸⁵; queste sono solo alcune esemplificazioni, che come si può facilmente notare sono integrabili fra di loro. Lo scopo ultimo per tutti, allora, è quello di contribuire a costruire una nuova *forma mentis*³⁸⁶ nella e per la *relazione*, necessaria in un mondo come quello attuale, fatto di rapporti sempre più complessi e “speciali”³⁸⁷. Una *forma mentis* che aiuti le *persone* a notare lo scarto esistente tra conoscere e comprendere, e a riempire quello scarto³⁸⁸, rendendole, come si diceva prima, sempre più *persone*. Così che *dialogo autentico*³⁸⁹ e *persona autentica*, nella mente dell’uomo, non possano più essere separati, pena l’inautenticità dell’uno e dell’altra. E pena l’inaridimento di tutti, seguendo l’esempio utopico del Monarca di *Pointlandia* a cui si accennava più sopra.

3.3.3 La dimensione formativa-educativa

prassi

Parlando di *persona* e *relazione* sono stati presi in esame i capisaldi dell’educazione e della pedagogia, quegli elementi senza i quali trattare del processo o evento educativo è impossibile. Forse, però, anche per fugare ogni dubbio sulla primarietà di uno o dell’altro, sarebbe meglio parlare di caposaldo al singolare, leggendo *persona* e *relazione* come i due fuochi di una ellisse che in assenza di uno di essi si annichilisce, trasformandosi irrimediabilmente in qualcosa di diverso. Perché *relazione* da sola diventerebbe relazione-fra-nessuno e *persona* da sola diventerebbe persona-senza-niente; non sarebbero cioè più in

³⁸⁵ Cfr. Franco Cambi, *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma, 2001, pp. 34-40.

³⁸⁶ “La ‘forma mentis’ che *deve* (e dovrà sempre più) alimentare e contrassegnare l’uomo-dell’-incontro quale sarà sempre più l’uomo attuale e di domani”. Franco Cambi, *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma, 2001, p.75.

³⁸⁷ Se in questo modo, allora, si può parlare, ad esempio, di relazione interculturale e relazione d’aiuto (come di pedagogia interculturale e di pedagogia speciale), non va però dimenticato che ad una struttura generale il tutto va ricondotto, naturalmente portandosi dietro la ricchezza delle diversità che ogni relazione (a maggior ragione se “speciale”) genera.

³⁸⁸ Cfr. Andrea Canevaro, Arrigo Chierigatti, *La relazione d’aiuto*, Carocci, Roma, 1999, pp. 87-94.

³⁸⁹ Cfr. Moacir Gadotti, *Leggendo Paulo Freire. Sua vita e opere*, SEI, Torino, 1995, p. 21.

grado di rispondere a due domande basilari: relazione tra chi? Persona come? Se allora è chiaro che senza *persone-in-relazione* e *relazione-fra-persone* non è possibile essere all'interno dell'ambito pedagogico-educativo, non si deve dimenticare che esso non si esaurisce affatto in queste due categorie chiave.

Si parlava più su, ad esempio, di come l'educazione sia *prassi*. Nel nostro mondo attuale siamo abituati a distinguere solamente tra teoria e pratica, attribuendo alla prima il compito e il momento della riflessione, alla seconda quello dell'azione. In realtà già i greci, come ricorda Böhm, vedevano due tipi di azione, la *prassi* e la *poiesis*, cioè l'agire secondo giustizia (ad esempio) e l'agire dell'attività produttiva³⁹⁰. Anche se oggi si è persa questa distinzione, optando tecnologicamente per la seconda visione dell'agire, più consona alla nostra società delle macchine e della fabbricazione, l'educazione mantiene vivo in sé il valore della *prassi*, valore che deriva dall'agire stesso e non dal risultato dell'azione. Pedagogicamente, ciò comporta almeno due conseguenze: che l'educazione, comunque la si intenda, è votata al *cambiamento* e che la stessa non può non interrogarsi sull'*irreversibilità* del proprio agire.

La categoria del *cambiamento*³⁹¹ (o dello *sviluppo*, del *progresso* etc.) è centrale nell'esperienza educativa: non si dà educazione senza *cambiamento*, proprio perché essa è rapporto (più o meno) intenzionale fra educatore e educando, che dalla *relazione* con la realtà trae il suo nutrimento. Facendo attenzione, però, a che sia "prassi autentica, che non è un bla-bla-bla né un attivismo, ma azione e riflessione"³⁹². Non si sta parlando qui di *cambiamento* solo dell'educando, che si può manifestare attraverso l'indottrinamento o la socializzazione, che in realtà sono falsi cambiamenti in quanto atti alla normalizzazione delle persone e, perciò, al mantenimento dello *status quo*. Quello che invece viene evocato è il *cambiamento* sia dell'educatore sia dell'educando sia della realtà in cui entrambi vi-

³⁹⁰ Cfr. Winfried Böhm, *Il «mio» personalismo*, in Giuseppe Flores D'Arcais (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, La Scuola, Brescia, 1994, p. 58.

³⁹¹ Cfr. Giovanni Maria Bertin, *Educare al "cambiamento"*, La Nuova Italia, Scandicci (Fi), 1976, pp. 21-56 e 257-280, che pone la creatività e la trasformazione al centro del cambiamento.

³⁹² Paulo Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 2002, p. 37.

vono, indirizzato verso una meta spesso utopica, sempre concordata e condivisa. Così, si può comprendere anche come l'educazione (e con essa la pedagogia) non sia mai un evento neutrale, perché etico, "e in etica la neutralità non esiste. Educando – si voglia o no – manipoliamo, formiamo-diamo forma, presentiamo modelli, anche quando accompagniamo l'altro verso la sua auto-formazione"³⁹³. Ecco allora nuovamente il tema della *responsabilità*, che non deve spaventare ma aiutare a valutare le proprie azioni e i propri pensieri. D'altra parte sempre, nelle relazioni con gli altri, contribuiamo al processo evolutivo di qualcosa (della *persona*, della *relazione* stessa, del sistema-famiglia, del sistema-comunità e così via): meglio allora farlo con consapevolezza e, quindi, con *responsabilità*.

Per quanto riguarda l'*irreversibilità*, va subito ricordato che anch'essa viene inserita da Bertolini fra le relazioni intenzionali originarie³⁹⁴. Questo perché, in educazione, non si può mai tornare indietro, poiché è atto dispiegato nel tempo e nello spazio, che lascia sempre e comunque il segno. Il rischio c'è, è reale e non va sottovalutato (senza però pretendere di eliminarlo, pena la perdita di qualsiasi *progresso*). Ma esiste anche la "risposta": la *progettualità* aiuta, in questo caso, a superare ogni spontaneismo e ogni educazione che procede solo "per tentativi ed errori"³⁹⁵, verso "l'allargamento dell'esperienza esistenziale

³⁹³ Gabriele Giacomelli, *Educazione popolare e pedagogia interculturale. Note di un educatore italiano in Brasile*, in "Studium Educationis", 1, 2004, p. 274.

³⁹⁴ Cfr. Piero Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze), 1988, pp. 148-153.

³⁹⁵ Piero Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze), 1988, p. 150. Il procedere per prove ed errori e lo spontaneismo non vanno comunque confusi con la sperimentazione così come viene intesa da Bertin, sorretta dall'immaginazione, dal demonismo e dalla creatività. Il breve brano che segue, che parla dell'utopia, ci può aiutare nella comprensione di quanto appena detto: "l'utopia vale come direzione e non come meta: implica cioè il demonismo della ricerca e della sperimentazione, impedisce il compiacimento per le tappe raggiunte e le soluzioni trovate perché impone una continua tensione a trascenderle, a spostare sempre più avanti – oltre – le linee di traguardo". Giovanni Maria Bertin, Mariagrazia Contini, *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma, 2004, p. 35. Come si può facilmente notare, in questo caso sperimentazione e progettualità convivono splendidamente: anzi, forse sarebbe meglio dire che si integrano alla perfezione, completandosi l'una con l'altra.

dell'educando"³⁹⁶. Se è vero allora che l'idea di *progresso*, soprattutto inteso in scala macro, vacilla perché attaccata da ogni dove, è anche vero che esso non può essere confuso con i suoi vari contenuti, questi sì positivi o negativi nei risultati³⁹⁷. E qui l'educazione come *prassi* può, con una coerente riflessione pedagogica alle spalle, svolgere un ruolo determinante.

promozione

Quanto detto poco sopra può, effettivamente, generare qualche timore in chi volesse cimentarsi nel campo educativo, non però in chi ha avuto una solida formazione pedagogica. In parte, come già visto, per la capacità che questa scienza dà di pensare in senso *progettuale* gli eventi e i processi (e non è un caso, allora, che proprio in momenti in cui la società si trova a vivere collettivamente situazioni particolarmente squilibrate, la pedagogia venga chiamata in causa con maggiore vigore, per "pensare il cambiamento"³⁹⁸). In parte per l'attitudine propria della pedagogia (e dell'educazione) di concentrarsi sui *talenti* delle persone e delle comunità, su quelle caratteristiche che, se valorizzate, riescono spesso da sole a produrre il *cambiamento* sperato. Compito in questo caso dell'educazione, allora, è quello di rendere manifesto ciò che molte volte è sopito, e di *progettarlo* in senso pedagogico. Si parla dunque qui di *promozione*, una categoria propriamente pedagogica, perché "rispetta e armonizza le direzioni fondamentali del discorso pedagogico, cioè le dimensioni dell'*antropologia pedagogica*, della *teleologia pedagogica* e della *metodologia pedagogica*"³⁹⁹.

Per potersi indirizzare alla *promozione*, la pedagogia possiede alcuni strumenti (che sono anche fini, ovviamente, vista la sua propria natura di *prassi*), fra i quali vanno citati l'*empowerment* e la *resilienza*. L'*empowerment*, che deriva il suo significato dalla parola "potere", "suggerisce un preciso approccio allo sviluppo

³⁹⁶ Piero Bertolini, *La responsabilità educativa. Studi di pedagogia sociale*, Il Segnalibro, Torino, 1996, p. 2.

³⁹⁷ Cfr. Michele Corsi, *Come pensare l'educazione*, La Scuola, Brescia, 1997, p. 165.

³⁹⁸ Carla Xodo Cegolon, *Corso di pedagogia generale*, CLEUP, Padova, 2001, p. 208.

³⁹⁹ Giuseppe Milan, *La dimensione 'tra', fondamento pedagogico dell'interculturalità*, CLEUP, Padova 2002, p. 131.

di interventi e all'attivazione del cambiamento sociale, dirige l'attenzione verso la salute, l'adattamento, la competenza e i sistemi naturali di aiuto e include l'idea secondo la quale molti problemi sociali esistono a causa di un accesso alle risorse o di una loro distribuzione estremamente diseguali⁴⁰⁰. Porta con sé alcuni concetti chiave: innanzitutto una visione *sistemica* della realtà, tanto da poter parlare di *empowerment* individuale, organizzativo e di comunità⁴⁰¹. Modifica poi l'idea stessa dell'intervento dall'esterno: l'educatore (ad esempio) non è più visto come l'esperto che dirige il lavoro, ma come collaboratore. Infine, si concentra sui punti di forza e sulle *potenzialità*, piuttosto che limitarsi alla constatazione dei problemi: è chiaro, allora, come esso prenda contemporaneamente in considerazione sia i processi che i risultati, in un circolo virtuoso che diventa, appunto, per i soggetti coinvolti, presa di potere, come capacità decisionale e di autodeterminazione (il nesso con il processo di *coscientizzazione* di Freire è evidente).

Meno noto ma fortemente connesso al precedente è il concetto di *resilienza*⁴⁰². Le scienze sociali in generale e la pedagogia in particolare hanno mutuato questo concetto dalla fisica, per la quale si riferisce alla capacità di un materiale di resistere ad un urto senza spezzarsi. Nel passaggio dalle scienze naturali a quelle umane, esso si è arricchito di un nuovo significato: indica non solo la capacità di resistere agli urti della vita, ma anche quella di saper rispondere in modo positivo e propositivo a essi. Come afferma Vanistendael, nelle scienze umane il concetto di *resilienza* "corrisponde alle capacità che una persona (bambino o parente) o un sistema sociale (famiglia, comunità) hanno di riuscire, di vivere e di

⁴⁰⁰ Marc A. Zimmerman, *Empowerment e partecipazione della comunità*, in "Animazione Sociale", 2, 1999, p. 11.

⁴⁰¹ Cfr. Marc A. Zimmerman, *Empowerment e partecipazione della comunità*, in "Animazione Sociale", 2, 1999, pp. 14-18.

⁴⁰² Non è possibile, in questa sede, approfondire il tema della resilienza, che comunque merita un'attenzione particolare: per questo si rimanda ai testi di Boris Cyrulnik, Elena Malaguti (a cura di), *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*, Erickson, Trento, 2005, Elena Malaguti, *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Erickson, Trento, 2005, Paola Milani, Marco Ius, *Sotto un cielo di stelle. Educazione, bambini e resilienza*, Raffaello Cortina, Milano, 2010.

svilupparsi positivamente, 'in maniera socialmente accettabile', nonostante forme di stress o avversità che comportano un alto rischio di un risultato negativo"⁴⁰³. A differenza di quella dell'*empowerment*, quindi, la teoria della *resilienza* si è sviluppata soprattutto in risposta ai problemi delle fasce più deboli della società, anche se l'educare alla *resilienza* è un aspetto che riguarda tutti, poiché tutti siamo potenzialmente (e spesso anche in atto) soggetti alle tormentate dell'esistenza. Qui allora si riannoda il filo fra *empowerment* e *resilienza*: perché per parlare di educazione alla *resilienza* è necessario parlare di *promozione* dei fattori di protezione che non possono che essere *empowering* per le persone e per la comunità. Costruire percorsi di sviluppo della *resilienza*, quindi, è concentrarsi sull'*empowerment* individuale, organizzativo e di comunità: ma allora educazione, *resilienza* ed *empowerment* non sono concetti separabili, soprattutto per un mondo che cerca una via d'uscita alla stasi in cui vive.

3.3.4 La dimensione culturale

sistemicità

L'interdipendenza a livello mondiale, per quanto riguarda l'economia, le scienze, la cultura e la politica (ma anche il terrorismo e la criminalità⁴⁰⁴), sta sempre di più diventando un dato di fatto, tanto che il termine "globalizzazione" è sulla bocca di tutti⁴⁰⁵. Occorre allora, a chi oggi voglia operare in qualsiasi ambito, a maggior ragione in quello educativo o quello comunitario, una visione *sistemica, globale, olistica* della realtà in cui si interviene. Se a ciò, precedentemente, ho accennato solo brevemente, è necessario ora un rapido approfondimento da un punto di vista pedagogico, che getti un po' di luce su alcuni aspetti.

⁴⁰³ Citato in Elena Malaguti, *Resilienza*, in "Studium Educationis", 1, 2002, p. 255.

⁴⁰⁴ Cfr. l'articolo di Misha Glenny intitolato *Il paradiso dei gangster*, in "Internazionale", 610, 2005, pp. 30-33.

⁴⁰⁵ Cfr. Jacques Delors, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della commissione internazionale sull'educazione per il XXI secolo*, Armando, Roma, 1997, p. 31.

Innanzitutto, pensare *globalmente* l'educazione implica rendersi conto che l'esperienza formativa si dispiega sì per tutta la vita, ma anche in ogni momento del quotidiano (almeno potenzialmente): non c'è più solamente la scuola, allora, né solo le istituzioni preposte in generale a questo compito, ma tutta una serie di luoghi esperienziali che vanno tenuti in debita considerazione (in realtà, questi luoghi, o altri, ci sono sempre stati, ma non sempre se ne è avuta la stessa coscienza di oggi). Inoltre, l'educazione non si può pensare unicamente come percorso indirizzato ai bambini, le persone nel processo di crescita più evidente, neanche se specificamente dei bambini ci si vuole occupare, perché questi vivono sempre il proprio tempo (o meglio tempi) e il proprio spazio (o meglio spazi). Non considerare debitamente quest'ultimo aspetto, e pensare l'educazione come qualcosa che interessa solo o *in primis* i bambini, significa rendere proprio loro le prime vittime di una visione così limitata. D'altronde, i microsistemi, mesosistemi, esosistemi e macrosistemi di cui parla Bronfenbrenner, assieme alle transizioni ecologiche (sostanzialmente, il cambiamento di ruolo che avviene nel passaggio da un sistema all'altro) vogliono dire, indirettamente, esattamente questo⁴⁰⁶. Tanto che Bertolini può annoverare anche la *sistemicità* fra le direzioni intenzionali originarie dell'educazione: ciò comporta "per chi intenda impostare la propria azione educativa in termini scientificamente (pedagogicamente) corretti, la consapevolezza di non poter impunemente isolare una o anche solo poche variabili presenti nel sistema (nell'evento) educativo"⁴⁰⁷. La *sistemicità* aiuta, quindi, a far fronte e a governare, per quanto possibile, la *complessità*; termine, quest'ultimo, utilizzato a parere di Canevaro con eccessiva leggerezza,

⁴⁰⁶ Cfr. Urie Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna, 1986.

⁴⁰⁷ Piero Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze), 1988, p. 140. Per completezza, le altre direzioni intenzionali originarie, insieme alla citate relazione-reciproca, irreversibilità e sistemicità, sono la possibilità e la socialità: per ognuna di esse l'Autore prevede anche, nel suo discorso, una riflessione sulla loro funzione cognitiva e prassico-metodologica: la prima aiuta a pervenire a una conoscenza più approfondita dell'esperienza educativa; la seconda consegna invece alcune indicazioni utili da seguire (non come passaggi di una ricetta, però).

spesso come alibi per l'inazione⁴⁰⁸. Non va mai dimenticato, in effetti, che l'educazione vive nella e dell'azione, e soprattutto nel e del *cambiamento*: riconoscere la *complessità* tramite una visione *sistemica* del mondo è necessario, ma fermarsi così ad una sua "contemplazione", seppure legittimo, non è certamente pedagogico. Anche perché se da un lato la *complessità* genera nella vita delle persone momenti di forte tensione, dall'altro la stessa "comporta molteplici risorse e strumenti di partecipazione"⁴⁰⁹. Compito dell'educazione (e della pedagogia) è quindi quello di scovarli e di valorizzarli, tenendo sempre bene a mente, comunque, che la *persona* stessa è *sistema* all'interno di *sistema* (di *sistemi*, meglio): le varie "parti" che la compongono, che non sono gli arti o gli organi, ma le sue funzioni e capacità, non sono mai da considerare come separate, meno che mai sono da sommare nel tentativo di costruire un Frankenstein educativo. Riconoscere la *persona* come *sistema* (perché di semplice riconoscimento si tratta) significa cogliere tutte le *relazioni* che la compongono, che poi rappresentano anche la sua *unicità*.

domanda

Un'ulteriore breve riflessione merita l'affermazione fatta sopra, in cui si diceva che la pedagogia si pone come ricerca continua. La ricerca fondamentale non è riposta ma *domanda*, *domanda* che avvicina nuovamente la scienza pedagogica all'uomo, che, "prigioniero del limite, ostaggio dello spazio e del tempo, interrogandosi [...] «rinasce dalla propria morte», e diventa più del mondo su cui si interroga"⁴¹⁰. Ma la *domanda* è anche alla base della *responsabilità*, che fa rispondere alla richiesta dell'altro chi voglia continuare il proprio percorso ver-

⁴⁰⁸ Cfr. Andrea Canevaro, Arrigo Chieregatti, *La relazione d'aiuto*, Carocci, Roma, 1999, p. 80.

⁴⁰⁹ Cfr. Giovanni Simona, *Approccio olistico e sistemico: strumento per una comprensione dell'interdipendenza complessa nella società moderna*, in Fulvio Poletti (a cura di), *L'educazione interculturale*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze), 1992, p. 62.

⁴¹⁰ Bruno Forte, *La persona come essere di domanda e di trascendenza: Lévinas, Rahner, Mounier*, in Antonio Pavan (a cura di), *Dire persona. Luoghi critici e saggi di applicazione di un'idea*, Il Mulino, Bologna, 2003, p. 49.

so l'essere sempre più *persona*: anche la *relazione*, quindi, vive un nesso inscindibile con la *domanda*.

Che nessuna risposta sia definitiva, soprattutto per quanto riguarda le *persone* e i loro mondi, lo si sa; che nessuna cultura posseda in sé tutte le risposte alle *domande* (e tutte le domande; o tutte le domande alle risposte, per inserirsi nel processo della ricerca) anche. Che però una scienza come la pedagogia possa esimersi dall'essere propositiva (che è del tutto differente dal voler dare a ogni costo una o più risposte, e ancora di più dal volerle imporre agli altri) non è possibile. Se ci si concentra esclusivamente sulla *domanda*, e non si propongono direttive validamente motivate come conclusione del percorso, si rischia un autocentrato eccessivo che non produce frutti, snaturando in tal modo il fine stesso della ricerca, che è il *progresso* (olisticamente inteso). Nel viaggio, sicuramente è importante concentrarsi sul percorso, per non perdere alcuna di quelle sorprese che gli sono proprie e che possono aprire nuovi orizzonti, ma anche il sapere che si ha la possibilità di raggiungere una meta sicura alla fine della giornata, flessibile ma sicura, gioca il suo ruolo fondamentale. È un po' quello che sta accadendo attualmente all'interno della riflessione sui diritti umani o, meglio, della *persona*. Per anni, il posto d'onore è stato riservato a quelle associazioni che svolgevano (al passato, appunto perché queste stesse organizzazioni stanno cambiando il proprio punto di vista) atti di denuncia⁴¹¹. Denunciare, però, per sua natura, è come leggere un libro e sottolinearne le parti più importanti: ciò è profondamente diverso dallo scrivere di proprio pugno un nuovo testo, che cerchi di andare a correggere gli errori e le mancanze del primo. E questo è lo stesso per una ricerca centrata esclusivamente o eccessivamente sulla *domanda*: manca di coraggio e *utopia* per migliorare, per quanto possibile, il

⁴¹¹ "Fino ad oggi la prospettiva del movimento per i diritti umani è stata troppo spesso esclusivamente una prospettiva punitiva: denunciare le violazioni dopo che queste erano state commesse [...] è necessario creare una cultura dei diritti umani, educare ai diritti umani, persuadere oltre che proibire; prevenire, oltre che curare". Da qui anche la necessità di un più ampio approccio allo sviluppo da parte delle ONG basato sui diritti umani. Antonio Raimondi, Carola Carazzone, *La globalizzazione dal volto umano*, Sei, Torino, 2003.

mondo. Con la consapevolezza della limitatezza di più sopra, però, e con l'*umiltà* che è propria della pedagogia, come vedremo più avanti.

differenza

Riprendendo ora il tema della *relazionalità* e della *differenza*, si può affermare che l'Occidente, dalla sua fondazione greca fino ad almeno la metà del XIX secolo, ha compiuto una rilevante imprecisione sopravvalutando l'*identità* (propria) e svalutando la *diversità*, l'*alterità*: il bastione occidentale, così, poteva essere agevolmente visto come sotto assedio, circondato dai "barbari" e bisognoso di protezione perenne. Solamente la decostruzione dell'*identità* unica occidentale, prima, e la proposta di nuovi percorsi, poi, hanno potuto riequilibrare in parte il discorso⁴¹²: vitali, ad esempio, sono state le riflessioni di Buber e von Balthasar, ma soprattutto quelle di Lévinas, che addirittura pone il primato nell'altro, nell'epifania del suo volto⁴¹³.

Paradossalmente possiamo intravedere l'originarietà della *differenza* come fulcro dell'educativo e del pedagogico all'interno dell'unico per eccellenza, la persona: sappiamo, grazie a Ricoeur, che l'*identità* è insieme *idem* e *ipse*, immutabile e mutevole al tempo stesso⁴¹⁴ e, per questo, luogo fecondo della *diversità* e del *cambiamento*. Bertin riprende lo stesso concetto e, per certi aspetti, lo amplifica, portando la categoria della *differenza* a essere uno degli obiettivi educativi fondamentali. Meglio, forse, sarebbe parlare in questo caso di compito della *differenza*: infatti, sono "l'accettazione e l'impegno di realizzazione della propria potenzialità di differenza"⁴¹⁵ a essere visti come mete formative, una *differenziazione* personale che avviene all'interno di un contesto, umano e naturale,

⁴¹² Cfr. Carlo Scilironi, *Il volto del prossimo. Alla radice della fondazione etica*, Dehoniane, Bologna, 1991.

⁴¹³ Per un approfondimento in chiave pedagogica di questa idea, cfr. Stefano Curci, *Pedagogia del volto. Educare dopo Levinas*, EMI, Bologna, 2002.

⁴¹⁴ Cfr. Paul Ricoeur, *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano, 1993, *passim*. Per i risvolti in ambito educativo delle riflessioni del filosofo francese, cfr. Carla Xodo Cegolon, *Corso di pedagogia generale*, Cleup, Padova, 2001, pp. 88-99.

⁴¹⁵ Giovanni Maria Bertin, Mariagrazia Contini, *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma, 2004, p. 34.

problematico⁴¹⁶. Per Bertin, quindi, la *differenza* non si esaurisce in una diversità psico-sociale o di possesso, ma è il compito a cui, come uomini, siamo chiamati a realizzare con *responsabilità* grazie a un personale e *originale* progetto *esistenziale*. Si potrebbe leggere, in ciò, una forte posizione individualistica, ma in questo caso si equivocherebbe totalmente: per il pedagogo, infatti, la propria differenziazione deve trascendere i “circuiti individuali” dirigendosi verso gli altri “gruppi, comunità, mondo”⁴¹⁷. Detto altrimenti, la *differenza* si associa alla *reciprocità* e diventa base per il *pluralismo*: nel mentre costruisco la mia differenza consegno all’altro un nuovo soggetto originale appoggiandolo, così, responsabilmente, anche nel suo *progetto esistenziale* personale: “ogni componente deve realizzare (e quindi *donare* agli altri) una sua propria autonomia esistenziale, e perciò una *forma* che gli è specifica, in grado di riflettersi tanto sul comportamento quanto sulle opere, e pertanto di trasformare con l’uno le altre, e viceversa; mediante siffatta forma egli resiste ad ogni condizionamento assorbendolo e trasfigurandolo al proprio interno come elemento di attiva e originale configurazione orientata al futuro, anziché al presente (in realtà al passato) della vita personale”⁴¹⁸.

Io sono differente (*differenza*), l’altro è differente (*differenza*), il contesto è differente (*differenza*): e lo saremo anche nel futuro, lo dobbiamo essere. È un nuovo richiamo, questo, alla dimensione utopica dell’educazione che, una volta di più, ribadisce con forza il suo legame con l’esperienza concreta. Per questo per Bertin l’educatore è un “disseminatore di inquietudine esistenziale”⁴¹⁹: se non

⁴¹⁶ Per Bertin il termine “problematicità” assume un carattere ben preciso: secondo l’Autore, la relazione tra l’uomo e il mondo “si caratterizza [...] per complessità, ambiguità, instabilità talora incongruenza e contraddizione e secondo intenzionalità differenti [ed è] un processo dinamico di transazioni che si rinnova indefinitivamente senza pervenire a conclusione”. Giovanni Maria Bertin, Mariagrazia Contini, *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma, 2004, p. 36.

⁴¹⁷ Giovanni Maria Bertin, Mariagrazia Contini, *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma, 2004, p. 34.

⁴¹⁸ Giovanni Maria Bertin, Mariagrazia Contini, *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma, 2004, p. 74.

⁴¹⁹ Giovanni Maria Bertin, Mariagrazia Contini, *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma, 2004, p. 40.

legge (anche) in questo modo il suo ruolo non può veramente assistere l'educando nel compito di costruzione di un mondo diverso, auspicato e reale al tempo stesso, che, nell'attualità, può essere ben esemplificato dal passaggio dalla multiculturalità all'interculturalità, dal "vivere-con" al "con-vivere per".

3.3.5 La dimensione socio-politica

intenzionalità

Nel corso di questo lavoro, l'intenzionalità⁴²⁰, di cui è innegabile l'originarietà nell'ambito pedagogico-educativo⁴²¹, è stata intesa nel suo duplice significato di "dare senso a un qualcosa" (oggetti, esperienze, eventi, ma anche la vita stessa) e di "orientare l'azione dell'uomo": probabilmente uno dei compiti educativi più pressanti che ci troviamo di fronte è quello di tentare di ricondurre a unità queste due istanze⁴²². Riflettendo sulla propria esperienza di direttore dell'Istituto di osservazione e di custodia "C. Beccaria" di Milano e concentrandosi proprio su quest'azione di riavvicinamento delle due intenzionalità, Bertolini afferma che "tutti i casi di irregolarità della condotta - almeno quelli che riguardano i «ragazzi difficili» - possono essere ricondotti a dei limiti nello sviluppo della coscienza intenzionale": l'assenza di intenzionalità viene

⁴²⁰ L'intenzionalità è il dare significato alle cose, il dare un nome al mondo; con Bertolini, "l'atto per cui la coscienza riempie di un contenuto una sua qualsiasi espressione". Piero Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze), 1988, p. 140.

⁴²¹ Diega Orlando Cian, ad esempio, scrive: "la condizione fondamentale che differenzia l'esperienza più ampia dall'esperienza educativa è l'intenzionalità che si pone in un'attività che è un rapporto interpersonale, intersoggettivo di tipo educativo". Diega Orlando Cian, *Introduzione a una epistemologia dell'educazione*, CLEUP, Padova, 1989, p. 49.

⁴²² È esplicitativo di ciò un pensiero di Bertin: "la progettazione esistenziale [è un] orientamento, assunto più o meno consapevolmente dal soggetto, rivolto ad elaborare, vagliare e unificare aspirazioni, criteri di valori e obiettivi di azione sul piano di un 'quotidiano' vissuto in rapporto al futuro. E cioè proteso a configurarsi non semplicemente in funzione dell'adattamento alla realtà presente; ma anche (ed anzi prevalentemente) in funzione di un 'possibile' ipotizzabile dall'immaginazione, effettuabile mediante l'intelligenza e concretabile in un processo incessante di costruzione e decostruzione dell'esperienza in cui il soggetto (singolo o collettivo) è storicamente inserito e, ovviamente, proiettato al futuro". Giovanni Maria Bertin, Mariagrazia Contini, *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma, 2004, p. 32.

associata dall'Autore alla disperazione di non voler essere se stessi, mentre la distorsione dell'intenzionalità si lega alla disperazione di voler essere se stessi (e di non riuscirci nella maniera adeguata, quindi)⁴²³.

Entrambi i modi di concepire l'intenzionalità (senso e direzione), comunque, sono caratterizzati dal progetto: meglio sarebbe dire dalla logica del progetto, la progettualità. La differenza è sostanziale: da una parte sta un modo di pensare la realtà e gli eventi, dall'altra uno strumento da praticare. Progettualità, allora, è indirizzarsi a dei fini (condivisi) facendo attenzione ai soggetti coinvolti nel processo, all'ambiente più o meno ampio che li circonda, ai mezzi a propria disposizione, all'esito che si vuole raggiungere⁴²⁴. Il progetto, invece, lo strumento, è la "incarnazione" della logica progettuale, è ciò che viene scritto: confondere i due livelli significa fare della progettualità "progettificio", significa porre la priorità sul mezzo tralasciando il fine ultimo dell'umanizzazione dell'umano. La progettualità, allora, significa saper redigere un progetto, ma soprattutto significa saperlo abbandonare quando occorre, o saperlo modificare quando la realtà lo richiede; significa saper tenere insieme più progetti contemporaneamente, accomunati da obiettivi via via più generali (ma anche più specifici, in vista della formazione della persona); significa coinvolgere tutti gli interessati o possibili tali, non per chiedere loro opinioni, ma per farli entrare a pieno titolo nella logica generale stessa: "se ho un progetto posso dire 'io', e poi sperare che gli altri si associno" dice Canevaro, "se devo fare un progetto devo dire 'noi', devo cioè collegarmi in partenza con una realtà che implica anche la mia pre-

⁴²³ Cfr. Piero Bertolini, Letizia Caronia, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Scandicci (Fi), 1993, pp. 59-70.

⁴²⁴ Carla Xodo, ad esempio, suggerisce di tener conto di:

- "Fine: realizzazione del soggetto attraverso la definizione di un bene ideale espresso attraverso la mediazione di valori storici;
- Motivo: beni e valori generali vengono proposti come beni soggettivi;
- Agente: soggetto che agisce, caratterizzato da: desiderio di autonomia, capacità, autostima, identità;
- Circostanze: tempi e luoghi dell'azione educativa, a partire dalle istituzioni educative;
- Mezzi: cultura, modelli, linguaggi, comunicazione, rapporto educativo;
- Esito: ciò che si realizza come risultato dell'azione educativa".

Carla Xodo Cegolon, *Corso di pedagogia generale*, CLEUP, Padova, 2001, p. 222.

senza, ma nella realtà e non fuori dalla realtà”⁴²⁵. Significa, ancora, non solo non temere le ambiguità, i rischi, ma addirittura ricercarli per poterli valorizzare, perché “stabile e sicura, non ambigua sarebbe solo quell’esperienza – falsa esperienza – che pretendesse di chiudere il senso del mondo in alcune formule astratte ritenute definitive”⁴²⁶. La progettualità si avvicina, allora, di più alla “progettazione esistenziale” di cui parlava Bertin⁴²⁷, che a uno strumento da “spendere” nel mondo del lavoro.

Ciò che forse riesce meglio a evidenziare il vero essere della progettualità in pedagogia è il suo saper operare per antinomie, anzi il suo saperle trasformare in tesoro: non parlo, però, di un modo dialettico di affrontarle, perché non si tratta di superarle in un vortice progressivo (altrimenti che antinomie sarebbero?). In un certo senso, si tratta invece di integrarle o, meglio, di viverci dentro e, in questo modo, di saperle far convivere, ma in una modalità che si accosta di più alla resilienza così come è intesa dalle scienze umane piuttosto che dalle scienze naturali: non si tratta di resistere alla contrapposizione, ma di costruire tramite essa. La pedagogia sa progettare sulle antinomie, sa valorizzarle, e così facendo valorizza il percorso umano, contraddittorio di suo. Sa giostrarsi fra le due polarità antinomiche, quindi, fra globale e locale, universale e individuale, tradizione e modernità, considerazioni a lungo e a breve termine, competizione e uguaglianza di opportunità, espansione delle conoscenze e capacità di assimilarle, spirituale e materiale⁴²⁸; ma anche fra il mediato e l’immediato, il privato e il pubblico, l’individuale e l’organizzato⁴²⁹: questo perché è la stessa pedagogia

⁴²⁵ Andrea Canevaro, Arrigo Chierigatti, *La relazione d’aiuto*, Carocci, Roma, 1999, p. 68.

⁴²⁶ Piero Bertolini, *L’esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze), 1988, p. 94.

⁴²⁷ Cfr. la nota numero 101 di questo stesso capitolo. Risulta abbastanza chiaro che la progettazione pedagogica dovrebbe tendere all’eliminazione del “meno consapevolmente”, valorizzando però, come detto, le ambiguità.

⁴²⁸ Queste sono le sette tensioni da superare, così come concepite nel Rapporto all’UNESCO sull’educazione per il XXI secolo. Cfr. Jacques Delors, *Nell’educazione un tesoro. Rapporto all’Unesco della commissione internazionale sull’educazione per il XXI secolo*, Armando, Roma, 1997, pp. 14-15.

⁴²⁹ Cfr. Francisco Gutiérrez, R.Cruz Prado, *Ecopedagogia e cittadinanza planetaria*, EMI, Bologna, 2000, pp. 61-62.

a fondarsi sulle antinomie, fra le quali la più evidente è il suo essere “*universale relatività*”⁴³⁰. Se questa riflessione sull’essere intenzionale e progettuale, del saper far convivere le antinomie, è valida per la pedagogia, lo stesso si deve dire per l’educazione, per l’evento educativo, che “deve essere il più possibile un *discorso progettuale* che proprio in quanto tale è aperto alla confutazione, ad una revisione e ad un superamento continui”⁴³¹.

Concludendo, allora, se mi si concede il gioco di parole, non è insensato qui parlare di senso, a patto che il progetto non prenda il posto della progettualità e che l’obiettivo-sempre-più-specifico non prenda il posto dell’obiettivo generale, ma ad esso riconduca. Perché il senso dell’ambito pedagogico-educativo è quello di “orientare l’uomo verso una via nella quale possa trovare un modello originale di realizzazione di se stesso non previsto in alcun modello precostituito”⁴³².

partecipazione

Abbiamo visto precedentemente come l’intenzionalità e la domanda (ad esempio) siano in fin dei conti degli atti relazionali: perché l’intenzionalità è “dar senso a” e la domanda “si pone a”; ma anche come l’educazione e la formazione stesse richi amino sempre la relazione come fatto fondante (naturalmente, relazione con oggetti e fra due o più soggetti).

Altro punto di questo approccio pedagogico non può che essere, quindi, la partecipazione (che della relazione è momento basilare). La quale va subito precisata nella sua definizione, per non incorrere poi in fraintendimenti. Infatti, come ricorda Tommasoli (rimanendo sul medesimo tema della progettazione già considerato anteriormente e legandolo alla tematica dello sviluppo di comunità locali), per partecipazione si può intendere sia l’atto di informare delle

⁴³⁰ Carla Xodo Cegolon, *Corso di pedagogia generale*, CLEUP, Padova, 2001, p. 56. Universale per la sua originarietà e relativa per la sua storicità.

⁴³¹ Piero Bertolini, *L’esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze), 1988, p. 171.

⁴³² Diega Orlando Cian, *Introduzione a una epistemologia dell’educazione*, CLEUP, Padova, 1989, p. 61.

persone riguardo a un progetto programmato da altri, sia il prendere parte alle attività per l'esecuzione del progetto stesso, sia, infine, l'attuazione delle proposte che provengono dalle popolazioni interessate (che possono anche non rientrare nelle azioni previste dal progetto di sviluppo)⁴³³. La difficoltà nel distinguere le differenti forme, dall'esterno, è evidentemente molto alta. A prescindere, ora, dalle varie (e valide) critiche che alla partecipazione in sé sono state mosse⁴³⁴ (o, meglio, a come la partecipazione è stata applicata), è chiaro che è la terza definizione quella che maggiormente identifica un approccio pedagogico: una *partnership* che viene meglio identificata dalla formula "partecipazione per" piuttosto che "partecipazione a", dove i fini sono primari rispetto ai risultati (immediati e materiali, si intende).

La partecipazione così intesa, pertanto, che solo in questo modo esplica tutta la sua formatività, è un compartecipare, dove uno dei fini principali è proprio quello di lavorare insieme, "sporcandosi" le mani⁴³⁵ (e confermando così nuovamente, se ce ne fosse ancora bisogno, che l'educazione è prassi): l'"unire per liberare"⁴³⁶ di Freire diventa, in questo modo, davvero suggestivo.

Nell'operatività, allora, questo "partecipare per" si trasforma in valorizzazione della "rete", e delle "reti", che va dal coinvolgimento, in ogni fase del lavoro, degli utenti (brutto termine, soprattutto all'interno di questa cornice: viene usato, con consapevolezza della sua limitatezza, solamente per evidenziare un ben determinato tipo di persone fra tutte quelle interessate), al lavorare in *équipe*, al far risaltare le risorse presenti sul territorio. È quindi un partecipare in senso interdisciplinare e di integrazione di tutti i servizi possibili (chiaramente,

⁴³³ Cfr. Massimo Tommasoli, *Lo sviluppo partecipativo. Analisi sociale e logiche di pianificazione*, Carocci, Roma, 2001, p. 104.

⁴³⁴ Cfr. Majid Rahnema, *Partecipazione*, in Wolfgang Sachs (a cura di), *Dizionario dello sviluppo*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 1998, pp. 115-139. Il fatto più interessante è notare come la partecipazione, oggi, per vari motivi, sia entrata a far parte del lessico di quelle Istituzioni che continuano a occuparsi esclusivamente degli aspetti economici dello sviluppo.

⁴³⁵ Una concezione simile della partecipazione e del suo legame con l'ambito educativo è contenuta in Frei Betto, Luigi Ciotti, *Dialogo su pedagogia, etica e partecipazione politica*, EGA, Torino, 2004.

⁴³⁶ Paulo Freire, *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino, 2002, p. 171.

non solo quelli socio-sanitari: si intenda, allora, come “le opportunità offerte dal – e al – luogo dove si opera”), che può voler dire, ad esempio, convivenza positiva delle diverse competenze e creazione di una “anagrafe delle risorse”⁴³⁷ del territorio. Elenco, quest’ultimo, che deve andare ben al di là della semplice conoscenza, verso un’integrazione degli obiettivi sempre maggiore. Perché, ritornando all’esempio che ha aperto il paragrafo, domanda e intenzionalità sono di tutti e condivise. In entrambi i casi, comunque, sia per l’interdisciplinarietà che per l’“integrazione delle possibilità”, la competenza pedagogica svolge un ruolo decisivo, con il suo essere scienza del possibile che risponde all’educabilità umana⁴³⁸.

Termino con la riproposizione di un pensiero di Bertolini che riesce, a mio avviso efficacemente, a riassumere quanto detto finora e allo stesso tempo a introdurre il tema successivo:

“il pensare, anche quando, o soprattutto quando, come nel nostro caso, si realizza nella forma di un pensare politicamente, consente e richiede una comunicazione reciproca, di andata e di ritorno, che rappresenta il fondamento non solo di *n pensare insieme*, ma anche di un *fare insieme*. Come dire che il pensare politicamente esige inevitabilmente anche un *agire politicamente* che, come tale, coinvolga oltre se stesso anche gli altri. L’agire politico non può essere neppure concepito come azione puramente individuale, in quanto si riferisce contemporaneamente a una realtà che è al di là della singola soggettività. Così appare addirittura necessaria la collaborazione di qualcun altro, non potendo realizzarsi concretamente se non coinvolgendo il contesto sociale nel quale ciascuno si trova a vivere e operare, e inserendo-

⁴³⁷ Piero Bertolini, *La responsabilità educativa. Studi di pedagogia sociale*, Il Segnalibro, Torino, 1996, p. 48.

⁴³⁸ Cfr. Piero Bertolini, *La responsabilità educativa. Studi di pedagogia sociale*, Il Segnalibro, Torino, 1996, pp. 181-193.

si in esso per arricchirlo, modificarlo, o trasformarlo anche radicalmente”⁴³⁹.

critica/lotta

La pedagogia, nel suo essere scienza, nel suo ridefinire costantemente la propria specificità e autonomia, si sta delineando sempre di più come pedagogia critica, cioè riflessiva, interpretativa e analitica: questo vale sia nel rapporto con le altre scienze dell’educazione, attraverso la problematizzazione dei differenti apporti che esse concedono all’educativo; sia nel rapporto con se stessa, attraverso l’analisi dei molteplici modelli pedagogici ed educativi che così, di fatto, vengono ricondotti alla storia e alle proprie origini e appartenenze culturali⁴⁴⁰.

Sul piano educativo questo atteggiamento di continua attenzione, impegno e coerenza si tramuta nella categoria della lotta: lotta per l’Altro, lotta contro l’Altro (se necessario) e lotta con l’Altro⁴⁴¹. Nei primi due casi il *focus* è centrato sulla persona, sulla sua singolarità: “l’accettazione autentica del Tu” scrive Milan “si integra con l’orientamento e l’esortazione a migliorare, al cambiamento costruttivo che gli consenta di far emergere e potenziare le risorse di cui è dotato e quelle che in vario modo può acquisire dal contesto”⁴⁴². Per questo si parla di lotta “per” e di lotta, a volte, “contro”: nel concreto della relazione interpersonale educativa non è presente solamente il “reale” ma anche il “possibile”, frutto della dialogicità della relazione Io-Tu. “Per” raggiungere questo possibile sempre concordato e mai imposto è necessario, a volte, andare anche “contro” alcuni atteggiamenti distruttivi del Tu, per rispondere con responsabilità alla

⁴³⁹ Piero Bertolini, *Educazione e politica*, Raffaello Cortina, Milano, 2003, p. 159.

⁴⁴⁰ Cfr. Franco Cambi, *Pedagogia e Scienze dell’educazione: un rapporto inquieto e critico-dialettico*, in Alessandro Mariani (a cura di), *Scienze dell’educazione: intorno a un paradigma*, Pensa Multimedia, Lecce, 2005, pp. 21-24.

⁴⁴¹ Cfr. Giuseppe Milan, *La dimensione ‘tra’, fondamento pedagogico dell’interculturalità*, CLEUP, Padova, 2002, pp. 100-102.

⁴⁴² Giuseppe Milan, *La dimensione ‘tra’, fondamento pedagogico dell’interculturalità*, CLEUP, Padova, 2002, p. 101.

propria funzione educativa: per questo si parla di *lotta* che, lungi dall'essere violenza e abuso, è in realtà fatica e impegno costanti.

La lotta "con" l'Altro, invece, richiama una dimensione più collettiva dell'agire educativo (e del pensare pedagogico, quindi), una dimensione chiaramente politica. Il possibile a cui facevo riferimento poco più su, l'utopia che si mescola alla materia, non riguarda solamente il Tu ma, anzi forse con più energia, anche il Noi: la responsabilità educativa, allora, non si ferma al soggetto che ho di fronte o al luogo in cui svolgo la mia professione e che mi coinvolge direttamente e totalmente, ma abbraccia ormai il globo intero. Bertin ritrova questa forza e necessità per la lotta che contraddistingue l'educazione nella dimensione umana, individuale e collettiva, nel demonismo, l' "energia biopsichica di cui l'uomo è fornito in misura diversa in rapporto a eredità, ambiente, condizioni etero e auto-educative, orientate ad affrontare, rifiutare o trasvalutare l'attuale in funzione del possibile, opponendo all'identità statica ed inerte del massificante, la differenza del creativo"⁴⁴³. Coraggio e disposizione sono poi, per l'Autore, gli atteggiamenti propri di questa lotta: il primo, come rifiuto dell'uomo di un abbandono passivo alle pressioni che provengono dall'ambiente, in favore di un'accettazione incondizionata della problematicità del mondo e della necessità della scelta consapevole e creativa; la seconda, invece, come abbandono della battaglia individuale e egocentrica in favore di una reale e solidale compartecipazione al mondo comune⁴⁴⁴. Ben si comprende, allora, la gioia e al tempo stesso la preoccupazione di Bertolini per una nuova fase di partecipazione collettiva, finalizzata (ad esempio) alla costruzione di un nuovo mondo di pace⁴⁴⁵: il "contro" deve associarsi al "pro", affinché alla critica negativa corrisponda anche una proposta differente. Nel caso in cui questa mancasse, e si togliesse quindi il possibile dall'orizzonte della storia, sarebbe

⁴⁴³ Giovanni Maria Bertin, Mariagrazia Contini, *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma, 2004, p. 33.

⁴⁴⁴ Cfr. Giovanni Maria Bertin, *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Armando, Roma, 1975, pp. 216-220.

⁴⁴⁵ Cfr. Piero Bertolini, *Educazione e politica*, Raffaello Cortina, Milano, 2003, pp. 100-113.

ancora plausibile parlare di lotta in senso pedagogico? Personalmente, credo proprio di no.

3.3.6 La dimensione temporale-narrativa

continuità

Altra caratteristica che contraddistingue la progettualità, la logica del progettare, dal progetto, per tornare a un esempio già preso in considerazione, è la continuità: sempre presente nella prima, può anche essere assente nel secondo (come spesso, poi, effettivamente accade). La gravità di tale mancanza, dello scrivere e praticare progetti senza aver ben chiaro il quadro storico-narrativo di riferimento, risulta evidente solamente se è prima chiaro che “il tempo è dimensione essenziale, costitutiva dell’essere umano: ogni evento vissuto si situa in esso e fa parte di noi stessi, imprime la sua traccia”⁴⁴⁶. La continuità a cui mi riferisco, quindi, è il riconoscere questa temporalità e solo su di essa costruire il percorso di intervento che si “vuole” attuare: un progetto educativo, allora, che non tenga conto di questa continuità esistenziale, quando non risulti francamente dannoso, è comunque sempre almeno inutile, un evento che non lascia il segno. Va subito messo in evidenza un aspetto, però: la continuità non deve essere confusa, soprattutto nella mente (e poi negli atti) di chi la fa vivere, con la patologizzazione della realtà e/o delle persone e con l’assistenzialismo che della visione patologizzante dell’esistenza è tragica conseguenza. Continuità significa, di nuovo, riconoscere l’originario dispiegarsi nel tempo dell’uomo e non cercare di continuo nuove infermità alle quali far corrispondere una cura, protraendo in eterno la presenza sempre uguale dell’esperto-medico; colui che è pronto a rispondere ai problemi degli altri, problemi che lui stesso, magari, inconsapevolmente, ha contribuito a generare. Ciò è chiaro per quanto riguarda l’opera degli educatori, che agiscono per ridurre progressivamente e/o per modificare significativamente il proprio intervento: ridurre e modificare sottolineo

⁴⁴⁶ Giuseppe Milan, *La dimensione ‘tra’, fondamento pedagogico dell’interculturalità*, CLEUP, Padova, 2002, p. 79.

ano come lo stare ancora insieme sia indirizzato alla scoperta reciproca del proprio senso, al rispetto dell'essere intenzionale della persona (e delle persone, della comunità, delle comunità eccetera). La continuità pedagogica, ancora, non si fonda sulla risposta ai problemi, ma sullo sviluppo delle risorse spesso sopite: l'attenzione, cioè, non si concentra sulla mancanza ma sulle potenzialità, sulle capacità, individuali e collettive (che ai problemi poi, se realmente tali, possono dare risposta).

Nessuna patologizzazione e nessun assistenzialismo a oltranza, quindi, ma continuità del "cosa" si fa, del "come" si fa e del "chi" lo fa. Aspetti non separabili, questi: se si vede la vita (ma anche l'educazione⁴⁴⁷) come un cammino, è chiaro che la continuità del "chi", del "come" e del "cosa" trovano nel camminare stesso la loro unificazione e nell'apprendimento una delle chiavi privilegiate di lettura (e per la lettura) della vita, tanto che lo si auspica per tutto il corso dell'esistenza⁴⁴⁸.

Per questo "essere in divenire"⁴⁴⁹, che vive in una realtà in divenire, pertanto, la temporalità è un dato di fatto, che diventa continuità intenzionale (è questo ciò di cui si parla) anche grazie alla coerenza. Quest'ultima, *in primis*, non va confusa con la rigidità, soprattutto nell'ambito pedagogico-educativo, dove l'ambiguità e il rischio giocano di continuo un ruolo fondamentale. La coerenza, l'essere "uniti bene insieme"⁴⁵⁰, va ricercata sempre almeno in due aspetti: fra le varie fasi che compongono l'azione educativa e, soprattutto, fra "la teoria e la pratica" di chi questa educazione agisce, fra ciò che egli dice e ciò che egli fa.

⁴⁴⁷ Nella loro proposta pedagogica, Gutiérrez e Cruz Prado identificano ogni chiave pedagogica con il verbo "camminare": "camminando si apre cammino", "camminare con senso", "camminare in atteggiamento di apprendimento" eccetera. Cfr. Francisco Gutiérrez, R. Cruz Prado, *Ecopedagogia e cittadinanza planetaria*, EMI, Bologna, 2000, pp. 64-78.

⁴⁴⁸ Cfr. Jacques Delors, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della commissione internazionale sull'educazione per il XXI secolo*, Armando, Roma, 1997, pp. 14-15. Nello stesso testo vengono proposti i quattro saperi che questo apprendimento dovrebbe sviluppare, che sono: imparare a vivere insieme, imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a essere. Cfr. Jacques Delors, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della commissione internazionale sull'educazione per il XXI secolo*, Armando, Roma, 1997, pp. 18-19.

⁴⁴⁹ Paulo Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 2002, p. 73.

⁴⁵⁰ Istituto Enciclopedico Italiano, *Vocabolario della lingua italiana*. Nella logica matematica, poi, "coerente" è un sistema in cui non è dimostrabile nulla di contraddittorio.

Perché chi opera nel campo educativo non deve mai dimenticare che è sempre e comunque chiamato all'autorità, all'essere autorevole nei confronti degli altri: è la progettualità stessa che lo esige. Non si parla, naturalmente, di autoritarismo: la differenza, o almeno una delle maggiori differenze, è quella di essersi guadagnati la stima "sul campo," appunto grazie alla coerenza nel proprio essere. È questo non contraddirsi e non contraddire il percorso degli altri, spezzandone per ignavia continuità e coerenza, che viene richiesto a chi è chiamato ad esercitare quella che Freire definisce *leadership*⁴⁵¹. Coerenza, allora, che si trasforma in esempio. E qui sta l'altro punto cruciale, legato ai precedenti, quello della testimonianza, il processo di chi "comunica qualcosa mettendo in gioco se stesso come vivente garanzia e attestazione di ciò che afferma"⁴⁵². Fermo restando il monito nietzscheano sulla seduzione che i martiri indurrebbero⁴⁵³, la testimonianza è il fare di sé e della propria opera coerenza ed esempio, strumento cardine dell'operatività educativa (ma, ancora, non solo di quella): "come l'artista non ha che un mezzo per rappresentare in modo convincente l'opera alla quale lavora, il farla; così l'educatore non ha che un mezzo per comunicare all'educando un certo valore o un certo modo di intendere e impostare la vita, il metterli in pratica"⁴⁵⁴. L'educatività della testimonianza, allora, sta nel raccontare vivendo la propria continuità e la propria coerenza (e, comunque, trovare una propria più profonda coerenza e continuità, proprio raccontandosi, con coscienza di farlo). Ma sta anche nel raccontare oralmente o per forma scritta continuità e coerenza, sia di sé che di altri: il raccogliere testimonianze e biografie, quindi, diventa uno dei luoghi privilegiati della formatività umana, per chi le racconta, per chi le raccoglie, per chi le legge o le ascolta⁴⁵⁵.

⁴⁵¹ Cfr. Paulo Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 2002.

⁴⁵² Giuseppe Milan, *La dimensione 'tra', fondamento pedagogico dell'interculturalità*, CLEUP, Padova, 2002, p. 84.

⁴⁵³ Cfr. Carlo Scilironi, *Il volto del prossimo. Alla radice della fondazione etica*, Dehoniane, Bologna, 1991, pp. 17-19.

⁴⁵⁴ Piero Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze), 1988, p. 178.

⁴⁵⁵ "Oggi l'arte di dimenticare' è una merce che ha maggiori possibilità di essere venduta e acquistata rispetto all'arte di ricordare": inizia così il paragrafo *Educare alla memoria* di

3.3.7 La dimensione utopica-escatologica

ottimismo

Intenzionalità, continuità, partecipazione etc. non sono esaustive per poter parlare compiutamente di un approccio pedagogico: mancano almeno altri due elementi, l'ottimismo e l'umiltà. Entrambi sembrano non necessari per l'ambito pedagogico-educativo, a maggior ragione se ci si concentra sul "da farsi": ma ciò non corrisponde alla realtà.

Abbiamo infatti visto come l'educazione sia prassi rivolta al futuro, e come la pedagogia, quindi, sia scienza del possibile (orientata, appunto, al futuro essa stessa). Guardare al domani con occhi attenti solo ai problemi di oggi, però, è quantomeno controproducente, se non addirittura impossibile nel momento in cui ci si pone con l'obiettivo di cambiare lo *status quo* indirizzandosi al meglio. È chiaro allora che l'ottimismo al quale faccio riferimento non è solamente il proverbiale "bicchiere mezzo pieno", ma è il conoscere ciò che questo mezzo bicchiere contiene e il saperlo valorizzare appieno. Risorse e talenti, con resilienza ed *empowerment*, sono le solide basi sulle quali poggia questo ottimismo pedagogico⁴⁵⁶. Il quale, a sua volta, è una risposta efficace a ciò che molto spesso è mascherato da "sano" realismo e *Realpolitik*. Perché chi pensa pedagogicamente sa quali sono i problemi di oggi, ma anche le possibilità, che contengono già in loro stesse un abbozzo di risposta (e spesso, anche, la risposta compiuta): non è slegato, pertanto, dal presente, ma è orientato all'utopia del domani. Senza mai scadere in un vuoto "siamo tutti (più) buoni", come spesso purtroppo però avviene.

Tramma. Per completezza, secondo l'Autore educare alla responsabilità, alla cittadinanza, alla pace, all'autonomia e alla memoria (appunto) sono le chiavi fondamentali per la costruzione di un futuro differente. Cfr. Sergio Tramma, *Educazione e modernità. La pedagogia e i dilemmi della modernità*, Carocci, Roma, 2005, pp. 131-138.

⁴⁵⁶ In un articolo intitolato *Spazi di negazione*, contenuto in "Internazionale", 616-617, 2005, p. 26, Manuel Castells scrive: "l'influenza dei luoghi in cui si vive è un fattore determinante per creare il senso di emarginazione, di discriminazione e, infine, di disperazione". Un approccio che si limiti a queste considerazioni, non può essere definito certamente pedagogico.

Con queste premesse, quindi, si può parlare a ragione di fede e fiducia⁴⁵⁷ negli uomini (ma non solo in essi), che come ricorda Freire sono gli *a priori* del dialogo⁴⁵⁸. Il quale, a sua volta, è alla base di ogni possibile azione educativa, che dispiegandosi in vista del futuro, proprio grazie a questa fede e a questa fiducia sensate, non può che essere intimamente ottimista.

umiltà

Per quanto riguarda l'umiltà, essa è costitutiva dell'essere stesso dell'educazione (e del pensare della pedagogia; da qui, forse, il fraintendimento sulla debolezza epistemologica). Umiltà nei confronti dell'educando, ad esempio, ma anche degli altri protagonisti che, in rete, partecipano all'azione, che Freire definisce la capacità "di sentirsi e di sapersi uomo come gli altri"⁴⁵⁹: chi agisce pedagogicamente, allora, sa quando è il caso di tirarsi indietro e sa ascoltare quello che gli altri hanno da dire. Umiltà tutt'altro che priva di certezze, comunque, per quanto visto prima, molto vicina all'atteggiamento di *epoché* di cui parla Bertolini: alla capacità, cioè, di sospendere i propri giudizi per potersi aprire al dialogo, riprendendo poi, alla fine, le proprie idee, modificate dalla realtà e dalla relazione⁴⁶⁰. Con la consapevolezza che l'errore è sempre possibile: da qui discende la necessità di una valutazione continua, anche di sé e del pro-

⁴⁵⁷ Per Milan, la fiducia è l'"atteggiamento di fondo che si accompagna alla sicurezza (da *sine cura*: senza preoccupazione, senza paura). L'altro non è più fonte di difficoltà, di timori, di incomprensioni: non è il nemico da cui allontanarsi o combattere. L'altro è colui che ci permette di esistere, di ritrovarci, di camminare nel percorso esistenziale che ci attende con la certezza di essere accompagnati". È da questa certezza, poi, che nasce la vera reciprocità. Cfr. Giuseppe Milan, *La dimensione 'tra', fondamento pedagogico dell'interculturalità*, CLEUP, Padova, 2002, pp. 105-106.

⁴⁵⁸ Cfr. Paulo Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 2002, p. 81. Credo sia indicativo che il testo che, alcuni anni più tardi, riprende le stesse tematiche, sia stato intitolato, da parte dello stesso Autore, *Pedagogia della speranza*. Cfr. Paulo Freire, *Pedagogia della speranza*, EGA, Torino, 2008.

⁴⁵⁹ Paulo Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA, Torino, 2004, p. 96.

⁴⁶⁰ Cfr. Piero Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze), 1988, p. 62.

prio operato⁴⁶¹. È un'umiltà, quella pedagogica, che non pensa in termini di eccezionalità (poco le si addicono aggettivi come fantastico, bellissimo, straordinario eccetera), ma di normalità, intesa come quotidianità e non come riferimento ad una norma statisticamente o ideologicamente "calcolata", perché sa che ogni evento comune (le persone, le relazioni e così via) ha sempre una propria unicità (si legga, solo qui, eccezionalità) che merita di essere vissuta. In fin dei conti, per non imporre i propri modelli a tutti, senza neanche rendersene conto.

3.3.8 La dimensione spaziale-territoriale

corporalità

La storia occidentale è caratterizzata da un dualismo originario che ha condizionato la visione del mondo, l'approccio alla vita e l'educazione dell'uomo⁴⁶². Anima e corpo in Platone, mente e ragione in Cartesio: la persona è suddivisa in parti che possono comunicare fra di loro ma che restano, al tempo stesso, sostanzialmente differenti. L'educazione, figlia della propria cultura, rifletterà nella propria pratica questa dicotomia, concentrandosi di volta in volta maggiormente, o esclusivamente, su uno dei due poli: da una parte, allora, si concretizzerà (ad esempio) in un cognitivismo esasperato e dall'altra privilegerà (ad esempio) una dimensione estetica o militarizzata della forma fisica⁴⁶³.

Ciò che da un punto di vista pedagogico è auspicabile, invece, è il passaggio al concetto della *corporeità*: distinta dal corpo (*körper*) e prossima al *leib* di Hus-

⁴⁶¹ Tommasoli, ad esempio, scrive riguardo ai progetti di sviluppo: "se è inevitabile la possibilità di errore, infatti, bisogna imparare a convivere con esso, e diventano essenziali due fattori: a) la capacità di raccogliere informazioni che possano mostrare l'erroneità della decisione; b) la capacità di reagire a queste informazioni nel momento in cui vengono analizzate". Massimo Tommasoli, *Lo sviluppo partecipativo. Analisi sociale e logiche di pianificazione*, Carocci, Roma, 2001, pp. 208-209.

⁴⁶² Cfr. Franco Cambi, *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Armando, Roma, 1996, pp. 11-53.

⁴⁶³ Cfr. Daniela Sarsini, *Il corpo in Occidente. Pratiche pedagogiche*, Carocci, Roma, 2003, *passim*.

serl⁴⁶⁴, la corporeità è “l’intuizione unitaria” di un uomo che “esplora e riunisce in sé tutte le dimensioni dell’essere. Egli è l’uomo che si percepisce realtà fisica legata alla caducità del mondo naturale, un corpo tra i corpi; che sperimenta la potenza della sua capacità manipolatoria, limitando la necessità della naturalità; che prepara il suo mondo nel pensiero e nelle strutture della società cerca di produrlo ad effetto; che si scopre unico nell’esperienza amorosa e comunionale; che fonda la sua unicità nel dialogo con Dio. In ogni articolazione del suo esistere è sempre lui, l’uomo, il soggetto; e la corporeità come avvertimento di una condizione esistenziale è il primo avvertimento della soggettualizzazione umana”⁴⁶⁵. In questo breve brano di Frattacci il rimando alla totalità e all’unicità soggetto-oggetto dell’uomo è assoluto: la corporeità, così, è vista come il luogo possibile della biografia della persona⁴⁶⁶, il luogo possibile dell’incontro esistenziale con l’altro e con il mondo, il luogo possibile della costruzione dell’utopia individuale e collettiva. Se si riprende ora una affermazione fatta precedentemente, sul parallelo concepibile fra persona e comunità (letta come persona di persone), la riflessione appena avanzata assume una importanza fondamentale: il territorio comunitario, il corpo della comunità, è allora il luogo della costruzione della biografia, della comunicazione-comunione e dell’utopia, della comunità stessa ma anche delle persone che la formano, madri e figlie al tempo stesso della comunità.

Il ruolo del contesto di vita nella formazione delle persone assume, così, dei connotati alquanto differenti e molto più profondi: il territorio comunitario naturale e antropizzato è il luogo narrativo in cui persona, relazione, prassi, promozione, sistemicità, domanda, differenza, intenzionalità, partecipazione, critica/lotta, continuità, ottimismo e umiltà prendono vita e donano vita. Ieri, oggi e domani, proprio grazie alla sua intrinseca narratività.

⁴⁶⁴ Cfr. Walter Frattacci, *Corporeità*, in Armando Rigobello (a cura di), *Lessico della persona umana*, Studium, Roma, 1988, p. 47.

⁴⁶⁵ Walter Frattacci, *Corporeità*, in Armando Rigobello (a cura di), *Lessico della persona umana*, Studium, Roma, 1988, pp. 48-49.

⁴⁶⁶ Cfr. Romano Madera, *Corporeità e biografia*, in Antonio Pavan (a cura di), *Dire persona. Luoghi critici e saggi di applicazione di un’idea*, Il Mulino, Bologna, 2003, pp. 77-91.

Dalle Fratte scrive: “la premessa a ogni discorso pedagogico sulla comunità e sulla società va individuata nella ricerca e nella assunzione della *prospettiva* da cui muovere per giungere a una giustificata *definizione pedagogica* di comunità e società. La pluralità delle prospettive, dalle quali è possibile guardare (e si è guardato di fatto) alla comunità e alla società, costituisce l’ambito dei possibili approcci (filosofico, teologico, etico, giuridico, politico, sociologico, economico, psicologico, ecc.), ma pone alla pedagogia la questione fondamentale: se sia possibile, cioè, una fondazione dei due concetti specificatamente pertinente al discorso sull’educazione”⁴⁶⁷. Tolto il polo della società, è esattamente quello che ho cercato di proporre con la rivisitazione delle dimensioni della comunità attraverso alcune delle categorie fondanti la pedagogia e l’educazione.

Per concludere, quindi, due criteri vanno tenuti nella debita considerazione per approcciarsi correttamente alla realtà (comunitaria) attraverso la visione prospettata: la sistemicità nell’uso della *forma mentis* pedagogica (tutta assieme e sempre)⁴⁶⁸ e la consapevolezza riguardo al suo utilizzo (saperla cioè usare, riconoscendone l’originalità e la sistemicità).

⁴⁶⁷ Gino Dalle Fratte, *Tesi per una teoria pedagogica della comunità*, in Gino Dalle Fratte (a cura di), *La comunità tra cultura e scienza. Concetto e teoria della comunità in pedagogia*. Volume secondo, Armando, Roma, 1993, p. 165.

⁴⁶⁸ Ciò implica che le categorie che sono state usate nella lettura, ad esempio, della dimensione culturale (sistemicità, domanda, differenza) non riguardano solamente quella dimensione ma anche tutte le altre: questo è un punto importante da tenere in considerazione e che si riferisce a tutte le categorie pedagogiche prese in esame.

PARTE SECONDA

La ricerca empirica

CAPITOLO QUARTO

LA RICERCA: ASPETTI METODOLOGICI

“Il racconto è presente in tutti i tempi, in tutti i luoghi, in tutte le società; il racconto comincia con la stessa umanità; non esiste, non è mai esistito, in alcun luogo un popolo senza racconti [...] il racconto è come la vita”⁴⁶⁹. In un’epoca in cui va perdendosi il senso del narrare⁴⁷⁰, è opportuno interrogarsi sui “perché” di una affermazione così forte di Barthes: è indispensabile, cioè, risalire alle funzioni che il racconto, nelle sue forme orali, scritte e figurative, ha rivestito e riveste per l’umanità. Si può dire allora che certamente la narrazione è memoria, ma una memoria non relegata al passato bensì dialogante con il presente e aperta al futuro: perché è costruzione e ricostruzione di significati, di trame che uniscono persone, cose, luoghi, tempi, desideri⁴⁷¹. Il racconto è prodotto creativo di chi lo genera, è frutto del lavoro dell’uomo, ma sono gli (altri) uomini che lo ri-

⁴⁶⁹ Roland Barthes, *Introduzione all’analisi strutturale dei racconti*, citato in Federcio Batini, Gabriel Del Sarto, *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*, Erickson, Trento, 2005, p. 35.

⁴⁷⁰ Cfr. Federcio Batini, Gabriel Del Sarto, *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*, Erickson, Trento, 2005, pp. 35-40; Duccio Demetrio, *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Laterza, Roma-Bari, 2003, pp. 80-82. Sulla specificità del pensiero narrativo è interessante riportare un pensiero di Cambi: “nel pensiero narrativo si tratta sempre di *situare* il pensiero, di procedere per *ostensioni/argomentazioni*, di legarsi all’*interpretazione*, facendo perdere al pensare ogni carattere esclusivamente logicistico (= dimostrativo), per legarlo - invece - a problemi più sfumati e complessi, più connessi alla *Erlebnis* e alla *Lebenswelt*, più carichi di procedure ipotetiche, di approcci analogici, di connessioni abduttive e di appelli all’ “intelligenza astuta” (la *metis* dei greci), giocando tutto ciò nell’incontro sempre aperto e sempre problematico tra un soggetto e l’oggetto, in modo che tra i due si venga a creare una costante corrente di approssimazione, di incontro, di nuova separazione, dando vita a quell’*interpretazione* che si pone oggi - nel tempo della *koinè* ermeneutica - come la forma originaria (in ogni senso) del pensare”. Franco Cambi, *Narratività e discorso pedagogico*, in Giovanni Genovesi (a cura di), *Narratività come dimensione educativa*, Garigliano, Napoli, 1998, pp. 15-16.

⁴⁷¹ Cfr. Claudio G. Cortese, *L’organizzazione si racconta. Perché occuparsi di cose che sono effettivamente “tutte storie”*, Guerini, Milano, 1999, pp. 10-19.

significano continuamente attraverso la lettura e l'ascolto, che gli danno nuova vita ricevendo in cambio altra vita: questo dialogo è profondo e autentico, perché aiuta a conoscere, a riflettere e a pensare, perché emoziona, rallegra e rattrista. Il racconto richiede impegno, responsabilità, costanza: scrittore e lettore, oratore e uditore devono attivarsi reciprocamente, devono relazionarsi buberianamente come Io-Tu per poter godere appieno del momento narrativo. In definitiva, il racconto fonda la persona; la quale a sua volta nel racconto ritrova la forma più propria del suo essere: nel *continuum* formativo che le è proprio, infatti, si racconta e racconta il nuovo, il possibile. "La realtà non perde la sua obiettività, non si annulla o si risolve nella parola dell'uomo: ma si colora di quella parola"⁴⁷² scrive Diega Orlando Cian: anche l'uomo, allora, si colora attraverso la stessa parola, perché a quella realtà partecipa.

Molti dei temi qui solamente abbozzati saranno ripresi più avanti: per ora mi limiterò a "praticare" quanto scritto, attraverso la presentazione di una storia che serve sia per introdurre questo nuovo capitolo sia per ricostruire l'intera trama (appunto) del mio lavoro di ricerca: studiare sul campo la vita, la narrazione, di una esperienza educativa che cerca di sviluppare, attorno a sé, una comunità orientata pedagogicamente.

Il silenzio della nonna

Il nonno e la nonna avevano litigato e la nonna
era così arrabbiata che non rivolgeva
più la parola al marito.

L'indomani il nonno aveva già dimenticato tutto,
ma la nonna continuava a ignorarlo e rifiutava di parlare.

Per quanti sforzi facesse, il nonno non riusciva
a farla uscire dal suo ostinato silenzio.

Alla fine si mise a rovistare negli armadi e nei cassetti.

⁴⁷² Diega Orlando Cian, *Il primato della lingua come strumento di educazione*, La Scuola, Brescia, 1977, p. 53.

Dopo qualche minuto la nonna non ne poté più.

«Si può sapere che cosa stai cercando?»

domandò al colmo dell'irritazione.

«Dio sia lodato, l'ho trovata», disse il nonno

con un sorrisetto furbo. «La tua voce!»⁴⁷³

Abbiamo visto fino a questo momento come il contesto globale in cui viviamo sia un contesto vissuto prevalentemente come *de-* e come *dis-*, cioè di allontanamento, di privazione, di separazione, di dispersione, di negazione: in assenza di un centro, di una direzione, di significato, di responsabilità, di progettualità, di possibilità, la persona si trova smarrita, frantumata. L'uso dei due prefissi per descrivere il nostro tempo, però, non è stato casuale: perché il prefisso si può asportare dalla parola alla quale è stato attribuito, riconsegnando così alla stessa il suo significato originario e, in questo caso, più fertile. Mi riferisco, chiaramente, alla capacità del soggetto di farsi *ñari wallac* di cui si parlava nei capitoli precedenti, di rileggere quindi il proprio ambiente plurivalente e problematico con occhi nuovi, per stabilirne criticamente i punti di forza e quelli di debolezza: è qui che entra in gioco direttamente il racconto che ho riportato poco più su, con tutto il suo potere allegorico. Come l'uomo della storia, infatti, dobbiamo cercare nel nostro intorno ciò di cui necessitiamo e come lui, in questa ricerca, farci "furbi", ossia essere in grado di stabilire quale sia la strategia migliore da adoperare. Tornando al nostro discorso, non possiamo accontentarci dell'emersione dal sociale di una generica "voglia di comunità", in quanto potrebbe rivelarsi una falsa voce (parafasando il racconto), solo la registrazione mal riuscita di ciò che veramente stiamo cercando: se questo è un nuovo senso percorribile, una trama individuale e collettiva che sia in grado di riconnettere i pezzi frantumati del/dei soggetto/i, allora la comunità in sé, come aggregazione di persone, non è una risposta sufficiente. Dobbiamo trovare e fondare una (molte) comunità che pensa e si pensa pedagogicamente, che fa di persona, re-

⁴⁷³ Anthony de Mello, *La preghiera della rana. Saggezza popolare dell'Oriente*. Volume primo, Paoline, Milano, 1989, p. 80.

ciprocià, prassi, promozione, sistemicità, domanda, differenza, intenzionalità, partecipazione, critica/lotta, continuità, ottimismo, umiltà, corporalità le chiavi di lettura del suo mondo, concreto e utopico al tempo stesso. Sia chiaro, comunque, che la mia non è una proposta che racchiude in sé la chiave escatologica dell'umanità: è solo una tessera di un mosaico molto più ampio, che viene però osservata con interesse da parte di molti studiosi delle scienze umane.

Il passo successivo, a questo punto, che mi (ci) aspetta è quello di far mio (nostro) un invito alla ricerca: "in ogni ambito, per iniziativa di persone intraprendenti, che si sentono chiamate in causa responsabilmente per la costruzione della città, possono costruirsi esperienze comunitarie efficaci, proprio perché generate continuamente dalla linfa agapica"⁴⁷⁴. Il messaggio è evidente: è essenziale avvicinarsi a una o più di queste "esperienze comunitarie efficaci" per conoscerle, per comprenderle, per dividerle, se crediamo nell'opportunità umanizzante che può nascere dalla relazione tra comunità e pedagogia. Ma come studiare una comunità così intesa, una comunità che è persona o, meglio, persona di persone? Come avvicinarci a una realtà complessa, organica, sistemica, globale come essa, rispettando e valorizzando proprio queste caratteristiche, indispensabili per la formazione che l'oggi ci richiede? Prima di rispondere concretamente a queste domande si rende necessaria una breve premessa che vada a chiarire almeno in parte l'ambito in cui ci muoveremo: quello della ricerca pedagogico/educativa.

4.1 Una premessa necessaria

Nel precedente capitolo abbiamo visto che la pedagogia, per rispetto del proprio soggetto-oggetto di studio, deve definirsi come ricerca continua, costruita sui due poli della domanda e della propositività: così come, allora, la persona si sviluppa intenzionalmente grazie a un processo formativo, anche la pedagogia

⁴⁷⁴ Giuseppe Milan, *Le stanzette e l'utopia. Combattere il rimpicciolimento ospitando la città*, in Emma Gasperi (a cura di), *Dar luogo ai luoghi. La città cantiere di interculturalità*, Cleup, Padova, 2008, p. 22.

(che di quel processo formativo è il pensiero⁴⁷⁵) cresce e si trasforma. A maggior ragione oggi, che alla classica “dimensione sempre *in fieri*”⁴⁷⁶ dell’adulto della specie umana si aggiunge un’incertezza intensa e diffusa.

Come fa, quindi, la pedagogia ad aiutare la persona a essere sempre più persona, interrogandosi, interrogandola e interrogando il mondo (in chiave educativa, chiaramente)? Come fa a essere ricerca continua? Attraverso la ricerca. Questa affermazione non è né un paradosso né tanto meno una tautologia, a patto che la prima “ricerca” venga scritta con la lettera iniziale maiuscola: la Ricerca pedagogica si avvale della/e ricerca/che in ambito pedagogico/educativo per poter proseguire nel suo cammino di conoscenza. Per far ciò, però, la riflessione sull’evento educativo deve essere “condotta con appropriato metodo scientifico”⁴⁷⁷, indipendentemente dal fatto che essa si definisca ricerca teorica o empirica⁴⁷⁸: d’altronde, al di là delle differenze relative fra oggetto e metodo d’indagine, “se una ricerca, empirica o teorica, non ha alcun genere di rapporto significativo con i problemi delle ‘pratiche’ educative non può dirsi ‘pedagogica’”⁴⁷⁹.

⁴⁷⁵ Genovesi scrive che “la riflessione pedagogica, come qualsiasi riflessione scientifica, può funzionare solo come mediazione teorica, come strumento concettuale che permette all’operatore educativo di intervenire nella maniera più razionale e originale possibile in ordine alla particolare configurazione problematica della situazione educativa in cui si trova ad agire”. Giovanni Genovesi, *Le scienze dell’educazione. Alcune puntualizzazioni*, in Giovanni Genovesi (a cura di), *Scienze dell’educazione e ricerca educativa*, Corso, Ferrara, 1995, p. 25.

⁴⁷⁶ Franco Cambi, *L’autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari, 2002, p. 112.

⁴⁷⁷ Roberto Trincherò, *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano, 2002, p. 21.

⁴⁷⁸ Baldacci scrive: “grosso modo, gli elementi distintivi della ricerca empirica sembrano individuabili nel ricavare gli oggetti d’investigazione direttamente dalle ‘pratiche’ educative e nell’utilizzare il metodo empirico, ossia nel giustificare gli asserti prodotti attraverso controlli riferiti a una base empirica. Approssimativamente, i caratteri distintivi della ricerca teorica appaiono identificabili nell’assunzione in qualità di contenuti d’indagine di formulazioni teoriche [...] e nell’utilizzazione del metodo speculativo, ossia nella giustificazione delle tesi avanzate attraverso procedure argomentative, volte alla critica razionale di tali tesi (e soprattutto di quelle rivali)”. Massimo Baldacci, *Metodologia della ricerca pedagogica*, Bruno Mondadori, Milano, 2001, p. 32.

⁴⁷⁹ Massimo Baldacci, *Metodologia della ricerca pedagogica*, Bruno Mondadori, Milano, 2001, p. 29.

Secondo Trinchero, la ricerca scientifica⁴⁸⁰, quel processo di produzione di un sapere che intende porsi come condivisibile, controllabile e, perché no, anche utile, deve confrontarsi con almeno cinque questioni, rispettivamente di ordine ontologico, epistemologico, metodologico, tecnico-operativo e assiologico⁴⁸¹. In questo lavoro, per ovvi motivi, non verranno prese in considerazione le questioni ontologica, epistemologica e assiologica: saranno oggetto di discussione, invece, gli aspetti metodologici e tecnico-operativi, a partire, però, da una definizione terminologica. Dicevo poco più su che la riflessione sulle esperienze educative, per poter essere definita ricerca, necessita dell'impiego di un metodo scientifico. Il metodo è propriamente la strada che si percorre nel cammino della ricerca (tanto che il lemma *hodòs* in greco significa letteralmente "strada"), cioè "l'insieme dei processi mentali che guidano la scelta di determinate tecniche o strategie d'azione, in vista del raggiungimento di un dato obiettivo conoscitivo"⁴⁸². Va subito precisato che esso non deve essere confuso né con la metodologia, né con la metodica, né tantomeno con gli strumenti e le tecniche⁴⁸³: la prima sta ad indicare la riflessione sui metodi, e porta a problematizzare i differenti "tragitti" percorribili, evidenziando gli aspetti positivi e negativi di ognuno; la seconda si concentra sugli elementi operativi del metodo, ponderando tecniche e strumenti da usare (è, se vogliamo, un po' l'arte del metodo); questi ulti-

⁴⁸⁰ L'Autore definisce la ricerca scientifica come "un tipo di indagine dotato di rigore metodologico, volto a produrre risposte a problemi concreti inerenti a un qualunque aspetto del reale, le quali rispettino criteri di validità intersoggettiva". Roberto Trinchero, *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Roma-Bari, 2004, p. 3.

⁴⁸¹ Le questioni vertono rispettivamente: sull'esistenza della "realtà" sotto esame, sulla sua conoscibilità, sul come fare a conoscerla, su quali tecniche e strumenti sono più adatti a farlo, sulla eticità della ricerca stessa e del successivo (eventuale) intervento. Come si può vedere, è una riflessione che parte dal generale per arrivare, solo successivamente, al particolare (esclusa, chiaramente, la questione etica, che però è, secondo l'Autore, propria della riflessione pedagogica, elemento che la distingue da quella psicologica e da quella sociologica). Cfr. Roberto Trinchero, *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano, 2002, pp. 24-31; Roberto Trinchero, *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Roma-Bari, 2004, pp. 5-12.

⁴⁸² Roberto Trinchero, *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano, 2002, p. 25.

⁴⁸³ Esiste, in realtà, un ulteriore piano di riflessione, quello metametodologico. Se la metodologia si sofferma sui *pro* e i *contro* di ogni metodo in rapporto alle diverse discipline (si avrà, allora, una metodologia della ricerca pedagogica, una metodologia della ricerca sociale eccetera), la metametodologia, invece, punta il proprio sguardo problematizzante sugli aspetti generali della ricerca: la generalizzabilità, la ripercorribilità e così via.

mi, infine, sono i mezzi attraverso i quali la ricerca viene portata a compimento: si può parlare, allora, di interviste, questionari, test, materiale fotografico e video, fonti letterarie, documenti d'archivio eccetera.

Esistono, a disposizione dei ricercatori, innumerevoli metodi⁴⁸⁴ e strumenti che possono essere usati singolarmente o in combinazione tra di loro, a seconda dei fini che si pone la ricerca: quest'aspetto si lega con forza a una affermazione di Baldacci, il quale scrive che "per restare fedele alla problematicità del suo campo di investigazione la Metodologia della ricerca pedagogica [deve] porsi come intrinsecamente *aperta e pluralista*"⁴⁸⁵. Molteplicità e pluralismo, nelle parole dell'Autore, non vanno confuse con una sorta di anarchia metodologica. Ciascun ricercatore, nel momento in cui decide di investigare uno o più aspetti dell'ambito educativo e formativo, non può tralasciare d'interrogarsi sul rigore metodologico che deve sostanziare il suo lavoro: nel farlo, però, deve essere consapevole del "gioco linguistico" (metafora, questa, che Baldacci mutua da Wittgenstein, per definire le differenti e possibili forme metodologiche della ricerca) dentro al quale si pone, deve conoscerne cioè le regole e saper "giocare in modo rigoroso"⁴⁸⁶. In particolare, deve poter costruire, nel proprio progetto di ricerca, una forte coerenza fra gli obiettivi che intende raggiungere, il metodo d'indagine, gli strumenti investigativi, l'analisi, l'interpretazione e la presentazione dei dati raccolti: è proprio dai fini della ricerca, allora, che è necessario partire, fini che è possibile suddividere fra idiografici e nomotetici (coerentemente, perciò, si parlerà rispettivamente di ricerca idiografica/qualitativa e di ricerca nomotetica/quantitativa). Da una parte si avrà un approccio indirizzato all'approfondimento di una determinata situazione e, dall'altra, uno concentra-

⁴⁸⁴ Diega Orlando Cian, ad esempio, nel suo testo *Metodologia della ricerca pedagogica*, prende in considerazione i metodi storico, comparativo, sperimentale, autobiografico, ermeneutico e argomentativo-critico. Cfr. Diega Orlando Cian, *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1997.

⁴⁸⁵ Massimo Baldacci, *Metodologia della ricerca pedagogica*, Bruno Mondadori, Milano, 2001, p. 6.

⁴⁸⁶ Massimo Baldacci, *Metodologia della ricerca pedagogica*, Bruno Mondadori, Milano, 2001, p. 23.

to sull'individuazione di leggi e regole di portata più generale⁴⁸⁷: la distinzione si gioca tutta tra il tentativo di *comprendere* una situazione e quello di *spiegarla*⁴⁸⁸, cioè fra il tentativo (solo a titolo esemplificativo) di valorizzare le valutazioni soggettive dei ricercatori e quello di escluderle completamente⁴⁸⁹. Se ci si pone dal punto di vista idiografico, pertanto, si prediligeranno metodi e strumenti cosiddetti qualitativi (quali il metodo ermeneutico e l'intervista narrativa libera); se ci si pone, invece, dal punto di vista nomotetico, si prediligeranno metodi e strumenti cosiddetti quantitativi (metodo sperimentale e questionario standardizzato, ad esempio). In realtà, però, più che una netta separazione fra le due impostazioni, andrebbe sottolineata la loro complementarità⁴⁹⁰, soprattutto nell'ambito pedagogico-educativo, tanto che, a ragione, si può dire che "mano a

⁴⁸⁷ Per Trincherò, "se l'obiettivo del ricercatore è quello di far luce su una data realtà educativa, spazialmente, temporalmente e culturalmente situata, allo scopo di avere una comprensione approfondita della situazione considerata nella sua unicità e specificità, la ricerca viene detta *ricerca idiografica*. [...] Se l'obiettivo del ricercatore è invece quello di astrarre, dalla situazione oggetto di studio, leggi e regole di portata più generale, applicabili anche a contesti e situazioni diverse da quelle in cui sono state prodotte, la ricerca viene detta *ricerca nomotetica*". Roberto Trincherò, *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano, 2002, p. 4.

⁴⁸⁸ Sostanzialmente, la spiegazione legge la realtà secondo il principio di causa-effetto, mentre la comprensione si dirige verso le motivazioni, le ragioni, le intenzioni, le volizioni e i propositi che stanno alla base dell'azione umana. Cfr. Diega Orlando Cian, *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1997, p. 28.

⁴⁸⁹ Robert Atkinson, al riguardo, scrive: "la ricerca quantitativa standard è finalizzata a limitare il ruolo dell'interpretazione soggettiva, mentre i metodi di ricerca qualitativa puntano a ottenere delle valutazioni soggettive, oltre che a fare entrare in gioco la propria consapevolezza e la propria esperienza". Robert Atkinson, *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Raffaello Cortina, Milano, 2002, p. 98.

⁴⁹⁰ Baldacci, rifacendosi al razionalismo critico di Banfi e Bertin e, quindi, ai momenti dialettico, eidetico e fenomenologico propri del processo conoscitivo, sottolinea come l'antinomia qualità/quantità sia da leggere non come ferrea opposizione ma piuttosto come legittima differenziazione e complementarità: "si può asserire che l'approccio nomotetico cerca di individuare caratteristiche o proprietà comuni a un certo insieme di elementi (individui, fatti, ecc.), mentre l'approccio idiografico cerca di identificare caratteristiche o proprietà specifiche di singoli elementi (individui, eventi ecc.). La complementarità dei due approcci è fondata sul fatto che gli individui, i soggetti dell'educazione, sono, al medesimo tempo, *simili* ad altri individui sotto certi aspetti e *diversi* da tutti gli altri individui sotto altri aspetti. Lo stesso si può asserire per le esperienze educative. [...] Perciò, l'approccio nomotetico e quello idiografico possono essere considerati due punti di vista diversi su un certo campo empirico, due modi diversi ma complementari di guardare agli stessi contenuti". Massimo Baldacci, *Metodologia della ricerca pedagogica*, Bruno Mondadori, Milano, 2001, p. 58.

mano che le attività umane vengono poste in relazione tra di loro e considerate nella loro complessità, la distinzione tra quantitativo e qualitativo perde sempre più una significazione matematica”⁴⁹¹. L’unicità e l’unitarietà umana, cioè, devono ricordare al ricercatore (ma non soltanto a lui) a chi è rivolta la ricerca e, quindi, come deve essere pensata e agita per rispettare la natura di quel “chi”.

Gettata un po’ di luce sul processo conoscitivo della scienza nel mondo educativo è possibile ora entrare direttamente nel tema della ricerca empirica che sostanzia questo mio lavoro di tesi.

4.2 Presentazione della ricerca

Presentare una ricerca non è mai un compito agevole: si rischia sempre, infatti, di soffermarsi su aspetti secondari e non rilevanti, o di dimenticare elementi essenziali ai fini di una illustrazione esaustiva e convincente dell’indagine. Per questo, per esporre la ricerca condotta, ho cercato di dare risposta a cinque domande basilari: il perché, i chi, il quando, il dove, il come, evidenziando anche a quali aspetti del lavoro questi punti si riferiscono.

4.2.1 Perché? Motivi della ricerca, obiettivi, scelta del metodo e degli strumenti.

Parlare dei perché di una ricerca significa ricostruire le ragioni profonde che sostanziano tutto l’*iter* conoscitivo, muovendosi tra i binari della motivazioni, degli obiettivi, delle scelte del metodo e degli strumenti investigativi: significa cioè rispondere ai quesiti su cosa abbia spinto a ricercare, su quali siano le zone d’ombra che si cerca di acclarare, su che cammino si sia deciso di intraprendere e a quali mezzi si sia deciso di affidarsi. Una particolare importanza, in questa fase, riveste il tentativo di esplicitare la coerenza intrinseca che aiuta a rendere la ricerca metodologicamente corretta: motivi, obiettivi, metodo e strumenti devo-

⁴⁹¹ Diega Orlando Cian, *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1997, p. 78.

no essere necessariamente collegati tra di loro, affinché l'indagine possa seguire una linea chiara e priva di contraddizioni.

Nel caso peculiare di questo mio lavoro di ricerca, la motivazione è già stata abbondantemente trattata in precedenza, per cui mi riferirò a essa solo brevemente, per poter appunto far affiorare la coerenza a cui facevo riferimento poco sopra. Detto delle potenzialità educative di una comunità orientata pedagogicamente, mi sono proposto di andare a constatare sul campo l'effettiva valenza educativa di questa specifica aggregazione umana. Rifacendomi a Milan, ho cercato di raccogliere una sua feconda intuizione, già precedentemente avanzata e che ora ripropongo: "in ogni ambito, per iniziativa di persone intraprendenti, che si sentono chiamate in causa responsabilmente per la costruzione della città, possono costruirsi esperienze comunitarie efficaci, proprio perché generate continuamente dalla linfa agapica"⁴⁹². Nello specifico, la mia attenzione è ricaduta su un progetto di educazione comunitaria che si sta realizzando in una delle molteplici periferie di Lima, la capitale del Perù: una città e una realtà sicuramente lontane, che presentano però degli elementi topici che rendono l'analisi del progetto alquanto interessante e rilevante. Mi riferisco prevalentemente al fatto che la maggioranza delle persone che vivono questa esperienza ha esperito la vita comunitaria soprattutto nelle prime fasi della propria esistenza, essendo nata e cresciuta in un contesto, quello della *provincia* peruviana⁴⁹³, caratterizzato tuttora da una solida realtà di comunità locale. Per differenti motivi, poi, le stesse persone hanno dovuto abbandonare le proprie terre per trasferirsi nelle periferie di una megalopoli di all'incirca dieci milioni di abitanti, rompendo quindi i propri legami originari ma al contempo mantenendo viva la propria formazione e cultura comunitaria. Questo potente contrasto si è poi riversata sulle nuove generazioni, quei figli che nascono in un contesto oramai

⁴⁹² Giuseppe Milan, *Le stanzette e l'utopia. Combattere il rimpicciolimento ospitando la città*, in Emma Gasperi (a cura di), *Dar luogo ai luoghi. La città cantiere di interculturalità*, Cleup, Padova, 2008, p. 22.

⁴⁹³ La *provincia* peruviana (si legga *provinsia*, in spagnolo) identifica tutta la zona non urbana del paese e, più nello specifico, tutte le aree al di fuori della capitale Lima.

frantumato e frantumante da genitori culturalmente legati a esperienze comunitarie. In ogni caso, comunque, la presentazione del progetto studiato, il *Programa Educativo de NNATs (Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores, Bambini, bambine e adolescenti lavoratori, da ora PE) "Alejandro Cussiánovich"*, verrà ripresa più compiutamente successivamente, nel momento in cui si affronteranno i soggetti della ricerca.

Gli obiettivi generali della ricerca discendono direttamente dalle motivazioni: analizzando e indagando un'esperienza comunitaria intendo, da una parte, contribuire alla fondazione dell'approccio pedagogico alla comunità che ho cercato di evidenziare precedentemente e, dall'altra, partecipare attraverso la medesima riflessione al miglioramento della pratica educativa dell'esperienza stessa e di progetti analoghi. Da un lato, quindi, cercherò di evidenziare se e come quanto detto finora sulla comunità, frutto di una ricognizione della letteratura esistente sull'argomento, possa leggere e contribuire a migliorare l'approccio al lavoro comunitario; dall'altro, invece, cercherò di vedere come l'analisi di una di queste esperienze, condotta il più approfonditamente possibile, possa aiutare a rileggere il *focus* teorico di approccio alla comunità avanzato precedentemente.

È evidente, a questo punto, per quanto detto anteriormente, che l'approccio alla ricerca non può che essere idiografico: il metodo, quindi, deve essere in grado di soddisfarne le esigenze di approfondimento e di comprensione, le azioni più specifiche del cosiddetto approccio qualitativo alla ricerca educativa. Nel momento della scelta su come avvicinare il progetto del PE mi sono trovato nella difficoltà di dover (e voler) rispettare il più ampiamente possibile la globalità, l'unicità e la sistemicità del soggetto collettivo indagato: per questo, più che rifarmi a un unico metodo ho cercato di seguire le direttive che caratterizzano più cammini di ricerca. Nello specifico, mi riferisco a quelli che Orlando Cian

identifica come il metodo storico, il metodo ermeneutico e il metodo autobiografico⁴⁹⁴: vediamoli uno a uno.

“In qualsiasi prospettiva educativo-formativa non si può non tenere conto di quel che è *avvenuto prima*, che in parte ‘spiega’ la situazione attuale e prepara al progetto futuro”⁴⁹⁵ scrive la stessa Autrice: è in questo senso⁴⁹⁶ che mi sono rifatto alla storia e alla storicità del PE, con l’intento di ricostruirne le tappe esistenziali dalla fondazione, all’attualità, alla progettualità futura. La storia, però, non è solo cronaca, è il senso che le sottostà ciò che ci interessa maggiormente, quel significato che ne costituisce la terra come il cielo. È questo il principale e più potente richiamo all’ermeneutica: l’invito, cioè, all’interpretazione e alla comprensione della storicità del PE, con il fine ultimo di farne emergere, appunto, il senso e il significato. Con la consapevolezza di fondo che la comprensione è “innalzamento verso un’universalità superiore alla propria e all’altrui particolarità, è reciprocità, in cui la distanza rende più chiaro e visibile l’altro, in un processo continuo che è un continuo ‘farsi’ in una fusione di orizzonti, dove vecchio e nuovo coesistono, senza contrapposizioni, dove l’uomo portatore della tradizione può arricchirla e migliorarla”⁴⁹⁷. Si può ritenere che il passaggio alla biograficità possa essere meno immediato, ma diventa evidente nel momento in cui si richiama la visione della comunità come persona di persone: la storia, la narratività, il senso e la comprensione di tutti questi fattori assumono allora una valenza più personale e intima, forse anche più formativa. Un ulteriore aspetto da sottolineare è che la storia e la biografia comunitarie (non determinabili a priori, perché uniche e irripetibili) derivano dalle storie e dalle biografie

⁴⁹⁴ Cfr. Diega Orlando Cian, *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1997, pp. 43-53, 103-128, 87-102.

⁴⁹⁵ Diega Orlando Cian, *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1997, p. 43.

⁴⁹⁶ Olagnero scrive che “il presupposto ermeneutico assume che la storia sia una proposta di interpretazione della vita e che ciò che conta sia la rappresentazione più o meno univoca e coerente che ne esce. Il tempo non è più cronologico soltanto, ma analitico, o ‘topologico’”. Manuela Olagnero, *Vite nel tempo. La ricerca biografica in sociologia*, Carocci, Roma, 2004, p. 53.

⁴⁹⁷ Diega Orlando Cian, *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1997, p. 114. In questo caso, l’Autrice si sta rifacendo esplicitamente alla posizione di Gadamer.

dei soggetti che le danno forma: sono loro che raccontandosi raccontano la propria comunità, che attribuendo un significato alla propria vita personale attribuiscono un significato alla vita comunitaria, che ricercando un senso che sostanzia la propria esistenza, fra passato, presente e futuro, consegnano un senso all'esistenza in comunità. Un senso che a sua volta porta alla generazione di azioni concrete, più o meno coerenti, sempre però fondanti e costitutive la vita in comunità.

La pluralità di voci che fondano e costituiscono una realtà collettiva originale richiama un filone proficuo di studi che è quello sulle organizzazioni, al quale mi sono rifatto diffusamente. Senza protrarmi eccessivamente sul tema, c'è da dire almeno, a scanso di equivoci, che comunità e organizzazione, nate distanti, hanno imparato con il tempo a conoscersi, a rispettarsi e ad avvicinarsi, senza mai però sovrapporsi totalmente: in questo senso, l'uomo ha compreso che la contrapposizione fra fini e ragioni da una parte (l'organizzazione) e relazioni profonde ed emozioni dall'altra (la comunità) è limitativa e fuorviante. L'organizzazione, oggi, può essere comunitaria e la comunità può dirsi organizzata: entrambe sono, in fin dei conti, degli strumenti dell'umano⁴⁹⁸ che si vuol fare sempre più umano e, come tali, vanno studiati nella loro integralità, tra ragione, emozioni, fini e relazioni⁴⁹⁹.

⁴⁹⁸ Callini ci ricorda come la parola "organizzazione" derivi dal greco *organon* che significa appunto strumento. Cfr. Daniele Callini, *Leggere le organizzazioni*, Franco Angeli, Milano, 2001, p. 7.

⁴⁹⁹ Per una ricostruzione più approfondita della storia della teoria organizzativa ci si può rifare a Vittorio Mortara, *L'analisi delle strutture organizzative*, Il Mulino, Bologna, 1973, pp. 29-57; Stefano Zan (a cura di), *Logiche di azione organizzativa*, Il Mulino, Bologna, 1988, pp. 13-75; Giuseppe Bonazzi, *Storia del pensiero organizzativo*, Franco Angeli, Milano, 1989, pp. 23-400; Massimo Ferrante, Stefano Zan, *Il fenomeno organizzativo*, La Nuova Italia, Roma, 1994, pp. 25-43; Enzo Spaltro, Paola De Vito Piscicelli, *Psicologia per le organizzazioni. Teoria e pratica del comportamento organizzativo*, Carocci, Roma, 1998, pp. 39-50; Mary Jo Hatch, *Teoria dell'organizzazione. Tre prospettive: moderna, simbolica, postmoderna*, Il Mulino, Bologna, 1999, pp. 9-62; Cristina Zucchermaglio, Francesca Alby (a cura di), *Psicologia culturale delle organizzazioni*, Carocci, Roma, 2006, pp. 13-21, 129-149; Antonia Peroni, Milko P. Zanini, *L'organizzazione tra sociologia ed etica*, McGraw-Hill, Milano, 2007, pp. 55-126; Giuseppe Alessandria, Sandra Casagrande, Anna Maria Castellano, Ferdinando Castellano, *L'organizzazione a 4 dimensioni. I situemi organizzativi: individui, coppie, gruppi, comunità*, Gue-

Un ultimo punto mi sembra doveroso affrontare parlando del sentiero intrapreso per la ricerca, quello della prossimità tra l'analisi di cui si parla in questo testo e lo studio di caso, inteso sia come strategia di ricerca⁵⁰⁰ sia come vero e proprio metodo⁵⁰¹. Anche lo studio di caso, infatti, è finalizzato a comprendere in profondità una realtà specifica, individuale o collettiva che sia, ma con un obiettivo differente: quello di far emergere dallo studio stesso una teoria il più congrua e completa possibile, per quanto riferibile solo al medesimo caso, oppure, per trasposizione, a casi ritenuti analoghi. In questa mia ricerca, invece, all'approccio esclusivamente *bottom-up* se ne aggiunge uno *top-down*, poiché il modello interpretativo costruito grazie alla ricognizione della letteratura aiuta nella lettura del fenomeno indagato, il PE: l'integrazione alto-basso e basso-alto e la loro reciproca influenza e contaminazione fanno sì che in questa circostanza il caso sia da considerarsi più correttamente come il *setting*, l'ambiente entro il quale si sviluppa la ricerca.

Per rispettare la storicità, la narratività, la biograficità e la ricerca di senso propri di questa indagine mi sono avvalso dell'utilizzo di vari strumenti, quali il diario del ricercatore, l'analisi dei documenti prodotti dal PE e, soprattutto, la raccolta di interviste narrative focalizzate, dirette a far emergere i vissuti, le aspettative e le attribuzioni di significato dei soggetti che danno vita alla comunità: gli strumenti, nella loro specificità, verranno considerati successivamente.

Vorrei prendere in esame ora, invece, alcune critiche che vengono mosse nei confronti dell'approccio idiografico alla ricerca educativa, soprattutto quello

rini, Milano, 2010, *passim*. In quest'ultimo testo, in particolare, il parallelo fra comunità e organizzazione è reso più esplicito.

⁵⁰⁰ Cfr. Elena Besozzi, Maddalena Colombo, *Metodologia della ricerca sociale nei contesti socio-educativi*, Guerini, Milano, 1998, pp. 129-143; Luigina Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma, 2007, pp. 203-209.

⁵⁰¹ Cfr. Peter Alheit, Stefania Bergamini, *Storie di vita. Metodologia di ricerca per le scienze sociali*, Guerini, Milano, 1996, *passim*; Massimo Baldacci, *Metodologia della ricerca pedagogica*, Bruno Mondadori, Milano, 2001, pp. 46-64; Pietro Lucisano, Anna Salerno, *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Carocci, Roma, 2002, pp. 281-287; Luciano Cecconi (a cura di), *La ricerca qualitativa in educazione. Studio di caso e analisi testuale*, Franco Angeli, Milano, 2002, pp. 33-38, 43-71; Roberto Trincherò, *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Roma-Bari, 2004, pp. 155-173; Robert K. Yin, *Lo studio di caso nella ricerca scientifica. Progetto e metodi*, Armando, Roma, 2005, *passim*.

che si avvale della raccolta di storie di vita: parlo, nello specifico, dei temi dell'affidabilità, della validità e della soggettività, che arriverebbero a inficiare addirittura la scientificità di una ricerca condotta secondo i crismi qualitativi. Spesso allora ci si domanda: come si fa ad essere sicuri che i racconti che vengono messi assieme sono veramente affidabili e validi per una ricerca scientificamente fondata? Come si fa ad essere certi che un'analisi su ciò che viene narrato può valere anche per altri, oltre che per il soggetto che si è raccontato (considerato che la ricerca in generale si pone anche il fine dell' "utilità sociale")?

L'affidabilità e la validità sono due concetti presenti nella ricerca quantitativa e si riferiscono, il primo, alla possibilità di ripetere la misurazione di uno stesso fenomeno in tempi e situazioni differenti (per questo si può definire anche come attendibilità o replicabilità); il secondo, a una corrispondenza adeguata fra le risposte ottenute e quelle previste, in modo tale da descrivere appropriatamente proprio il fenomeno (sociale) che si intendeva indagare. Il loro scopo è quello di *controllare*, legittimamente, la scientificità di una ricerca: sono, cioè, dei "sigilli" che rendono intersoggettivamente condivisibili i risultati dell'indagine che si è condotta. I problemi sorgono solo nel momento in cui si pretende di andare a verificare la validità e l'affidabilità di una ricerca che si appropria alla "realtà" da indagare dal punto di vista qualitativo. È chiaro che questi due principi, così intesi, non possono essere estesi al mondo della ricerca idiografica, perché "valutare i risultati di una ricerca qualitativa con i criteri di una ricerca quantitativa [è] sbagliato dal punto di vista ontologico, epistemologico e metodologico"⁵⁰². Diego Maria Macrì e Maria Rita Tagliaventi, allora, propongono di considerare come sole (nel senso di uniche accettabili) garanzie di scientificità in questo ambito: una descrizione puntuale dell'intero *iter* della ricerca e del contesto entro il quale essa è stata effettuata; la risonanza che i risultati della ricerca

⁵⁰² Diego Maria Macrì, Maria Rita Tagliaventi, *La ricerca qualitativa nelle organizzazioni. Teoria, tecniche, casi*, Carocci, Roma, 2000, p. 65. Sullo stesso tema Diega Orlando Cian afferma: "le tappe [del metodo autobiografico] sono *controllabili* secondo vie razionali diverse dal controllo sperimentale, e pur sempre *oggettive*. Ne consegue che non si tentano compromessi, incroci di vari strumenti per l'attendibilità, soprattutto nell'ambito educativo". Diega Orlando Cian, *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia, pp. 87-88.

hanno nella comunità scientifica (ad esempio, nell'aiutare a porsi nuove domande); il grado di empatia che si stabilisce fra l'intervistatore e l'intervistato (comprensibilmente nel caso in cui ci si avvalga dello strumento dell'intervista), che garantisce la partecipazione e la comprensione dall'interno della storia narrata⁵⁰³.

Sorzio, rifacendosi alle riflessioni di due studiosi statunitensi, Guba e Lincoln, propone di sostituire il concetto di "validità interna" (la relazionalità causale tra le variabili della ricerca) con quello di "credibilità", cioè con la corroborazione da parte dei soggetti coinvolti nella ricerca delle osservazioni scaturite dall'analisi dei dati, di avvalersi, anziché del concetto di "validità esterna" (la classica generalizzabilità dei risultati ottenuti) di quello di "trasferibilità", ossia della possibilità per la comunità dei ricercatori, garantita da una attenta stesura dei *report* di ricerca, di cogliere aspetti rilevanti anche per ulteriori studi. Parlando dell' "attendibilità", invece, l'Autore afferma che sarebbe da preferire il concetto di "supporto o appoggio", ovvero la possibilità da parte di altri soggetti di valutare criticamente le procedure intellettuali usate dal ricercatore durante tutto l'*iter* investigativo. Lo stesso Autore avanza anche alcuni suggerimenti pratici che possono agevolare questo processo, riducendo così di fatto il rischio di incorrere in errori dovuti all'eccessiva soggettività del ricercatore nel momento interpretativo: dall'opportunità di una lunga permanenza nei *settings* della ricerca al costante confronto fra i dati raccolti e le teorie che accompagna-

⁵⁰³ Cfr. Diego Maria Macri, Maria Rita Tagliaventi, *La ricerca qualitativa nelle organizzazioni. Teoria, tecniche, casi*, Carocci, Roma, 2000, p. 65. Proprio per sottolineare che affidabilità e validità "non sono necessariamente gli standard valutativi appropriati per l'intervista autobiografica", Robert Atkinson suggerisce di affidarsi a differenti indicatori: la *coerenza interna* (non ci dovrebbero essere, all'interno dello stesso racconto, affermazioni in contraddizione tra di loro), la *coerenza esterna* (la corrispondenza fra ciò che viene detto e ciò che si sa dell'intervistato), la *corroborazione soggettiva* (riconsegnare al soggetto che racconta l'intervista trascritta, per avere da lui la conferma di ciò che ha narrato), la *persuasione* (il racconto appare convincente ad altre persone). Cfr. Robert Atkinson, *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Raffaello Cortina, Milano, 2002, pp. 90-95.

no il progresso investigativo, alla validità del lavoro di *équipe* anche come occasione di controllo intersoggettivo⁵⁰⁴.

Per certi aspetti simile è l'approccio di Silverman al tema in questione: l'Autore propone di valersi della "trasparenza" per rendere la ricerca "attendibile", sia da un punto di vista procedurale (descrivendo le strategie, i metodi, gli strumenti e le modalità di analisi dei dati) sia da un punto di vista teoretico (esplicitando le teorie e gli autori dai quali ci si muove nel momento in cui si interpretano i dati raccolti). A proposito dell' "attendibilità", invece, Silverman consiglia di rifarsi a un processo complesso che comprende l'induzione analitica, la comparazione, l'analisi dei casi devianti, il trattamento globale dei dati e l'utilizzo appropriato delle tabelle (quando esse si rendano necessarie, chiaramente)⁵⁰⁵.

Trincherò ricorda come sia utile, ai fini di raggiungere un grado elevato di scientificità, riferirsi alle triangolazioni di tecniche, ricercatori, teorie e fonti⁵⁰⁶: concetto, questo, ripreso e ampliato da Dovigo che, rifacendosi agli studi di Richardson, sostituisce la figura del triangolo con quella del cristallo "che raccoglie la luce e la scompone, rifrangendola in una molteplicità di direzioni, ricombinando simmetria e sostanza in una infinita varietà di forme e colori"⁵⁰⁷. L'intreccio che si richiede alla ricerca qualitativa, quindi, non è quello atto a evidenziare solamente le sovrapposizioni, ma quello che fa delle differenze e delle pluralità, debitamente sottolineate ed esplicitate, la propria e specifica chiave di lettura dei fenomeni empirici.

Per quanto riguarda invece l'ipotesi di una validità unicamente personale (per chi si narra, cioè) del racconto biografico, essa può essere confutata nel momento in cui ci si rende conto che ogni storia di vita propone degli agganci effettivi fra il soggettivo e l'oggettivo – la comunità più o meno ampia di riferi-

⁵⁰⁴ Cfr. Paolo Sorzio, *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, Carocci, Roma, 2005, pp. 132-134.

⁵⁰⁵ David Silverman, *Manuale di ricerca sociale e qualitativa*, Carocci, Roma, 2008, pp. 282-302.

⁵⁰⁶ Roberto Trincherò, *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Roma-Bari, 2004, p. 12.

⁵⁰⁷ Fabio Dovigo, *Etnopedagogia. Viaggiare nella formazione*, Franco Angeli, Milano, 2002, p. 30.

mento –, così che questi due aspetti “sono qui integrati proprio al livello dell’azione concreta e non dopo gli eventi, attraverso una ricostruzione teorica”⁵⁰⁸. Ciò vuol dire che, quando una persona si racconta, lo fa a partire e all’interno del proprio ambiente di vita, tanto che da questo racconto si possono trarre elementi significativi, ad esempio, sulle strutture sociali in cui è inserito il soggetto e sulle interazioni singolo-contesto⁵⁰⁹.

Esiste poi, anche, un’ulteriore obiezione da affrontare, quella sulla “verità” di ciò che viene raccontato, obiezione che in un certo senso può essere definita come indiretta, poiché rivolta non tanto al metodo in sé, quanto allo strumento dell’intervista narrativa: è evidente, però, che criticare la validità dello strumento principe di un determinato approccio di ricerca significa mettere in forse la validità dell’approccio stesso. Cortese suggerisce di suddividere la questione in due aspetti differenti: quello dell’aderenza fra il detto e il pensato da parte dell’intervistato e quello tra il detto e la realtà alla quale tale detto si riferisce. Il primo punto (che si può riassumere con la domanda: “il soggetto mente deliberatamente?”) riguarda potenzialmente ogni strumento e ogni metodo di ricerca: si può cercare di arginarlo stendendo un contratto iniziale con l’intervistato, in cui si palesano obiettivi generali e percorso della ricerca. Il secondo punto (“il soggetto distorce inconsapevolmente la realtà?”), invece, pone un problema molto più complesso, ma altrettanto superabile per l’Autore nel momento in cui ci si pone da un punto di vista postmoderno e si accetta che della realtà in quanto tale, in ogni caso, non si ha la possibilità di parlare, soprattutto per quanto riguarda il mondo dell’umano olisticamente inteso. Anzi, in questo mo-

⁵⁰⁸ Peter Alheit, Stefania Bergamini, *Storie di vita*, Guerini, Milano, 1996, p. 27.

⁵⁰⁹ “Il dato biografico non ha mai [...] un contenuto solamente personale” scrive Cipriani, “ma ha dei punti di aggancio pure nella comunità locale e nella società più vasta”. Roberto Cipriani (a cura di), *La metodologia delle storie di vita. Dall’autobiografia alla lifehistory*, Euro-
ma, Roma, 1987, p. 21. Per Olagnero, similamente, “le biografie sono costrutti attraverso cui si costruisce l’identità sottoponendola a continue revisioni in riferimento a specifiche sequenze cronologiche di eventi e interpretazioni di eventi. La biografia è il luogo di incontro e di tensione tra unicità dell’esperienza personale e consapevolezza dei vincoli strutturali”. Manuela Olagnero, *Vite nel tempo. La ricerca biografica in sociologia*, Carocci, Roma, 2004, p. 65.

do le storie narrative diventano l'unico luogo possibile di discussione della verità stessa, consegnando così al racconto di sé un valore particolarmente significativo⁵¹⁰. Una posizione simile è fatta propria da Caronia che, partendo dalla fenomenologia husserliana, afferma che "ciò che il raccontare costituisce, la 'cosa' del racconto, è una realtà trattata come esistente [...] dai partecipanti"⁵¹¹: è chiaro allora che le narrazioni, in sé, non mentono e non dicono la verità, in quanto sono esse stesse che istituiscono la realtà alla quale si riferiscono, una realtà talmente forte e pregnante che spinge i suoi autori (le persone che si raccontano e raccontano) ad agire in base a esse e, con ciò, a modificare il proprio contesto, naturale e sociale⁵¹².

A questo punto è chiaro che la fragilità e l'inadeguatezza scientifica dei metodi qualitativi non sono delle caratteristiche intrinseche ad essi, ma derivano dal paradigma che viene utilizzato come quadro concettuale di riferimento: al variare di questo, varia anche la valutazione sul valore del metodo che si intende adoperare nella ricerca. Se, ad esempio, ci si riferisce alla proposta di Diego Orlando Cian del "Paradigma Unificatore"⁵¹³, si può notare come la narratività,

⁵¹⁰ Cfr. Claudio G. Cortese, *Prefazione*, in Robert Atkinson, *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Raffaello Cortina, Milano, 2002, pp. XIII-XV.

⁵¹¹ Letizia Caronia, *Costruire la conoscenza. Interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo*, La Nuova Italia, Scandicci (Fi), 1997, p. 192.

⁵¹² Dello stesso avviso sono Demazière e Dubar, i quali scrivono che "è nel linguaggio e attraverso il linguaggio che il sociale 'prende forma' ed è attraverso la parola che i soggetti umani [...] si socializzano appropriandosi di queste forme". Didier Demazière, Claude Dubar, *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche*, Cortina, Milano, 2000, p. 37. Il riferimento degli Autori a Cassirer è esplicito.

⁵¹³ Il Paradigma Unificatore, proposto al fine di "superare tutte le frammentazioni delle scienze dell'educazione e della formazione, delle loro specifiche metodologie", consta di nove punti fondamentali:

- la *spiegazione* deve dar luogo a *comprensione*;
- il principio di *causa-effetto* va sostituito con *motivazioni, intenzioni, propositi e volizioni*, in quanto ragioni dell'agire umano;
- la *verificabilità* e *falsificabilità* dell'ipotesi deve integrarsi con la *confermabilità*;
- i *problemi* e i *bisogni* vanno considerati come un punto di partenza verso la prospettiva delle *risorse* di ciascuno, cioè della sua educabilità;
- il *linguaggio tecnico-descrittivo* deve integrarsi con quello *normativo-prescrittivo* e con quello *iconico-metaforico*;
- le *antinomie pedagogiche* vanno ricomposte in *unità*;

individuale o collettiva che sia, diventi da un'ottica sia formativa che di ricerca un aspetto imprescindibile dell'ambito educativo. Vediamo in che senso e come.

Per quanto concerne la ricerca, il valore è presto detto: perché aiuta a comprendere motivazioni, vissuti, opinioni di chi si racconta, che altrimenti rimarrebbero nascoste, perché evidenzia il suo posto all'interno della comunità di riferimento e il suo punto di vista sugli eventi che accadono nella comunità stessa, perché palesa "la soggettività di chi racconta, lo stile cognitivo, le strategie di memoria, i modelli relazionali"⁵¹⁴. E perché consegna la storia di quell'uomo sempre *in fieri* di più sopra, consentendoci così di scoprire i cambiamenti e gli sviluppi di oggi e di domani, di lui e del suo cosmo. Vedremo meglio il senso di tutto quanto fin qui esposto nel momento in cui presenterò la ricerca che ho condotto.

Per quanto riguarda la valenza formativa⁵¹⁵ del raccontare, invece, si può dire brevemente che essa si riscontra in un duplice ambito. Da una parte, in chi si racconta, che così facendo scopre meglio sé (la propria emotività, la razionalità, i propri vissuti, le opinioni eccetera; ma anche la processualità sempre presente del suo io, collegando in tal modo passato, presente e futuro, dando senso e responsabilità a sé e agli accadimenti) e il mondo che lo circonda (le relazioni con il micro-, il meso-, l'eso- e il macro-sistema che egli instaura). E così facendo, i-

-
- il *contesto* va considerato come un *vincolo* che apre *possibilità*;
 - non si può prescindere dalla *configurazione dialogica* dell'educazione/formazione;
 - vanno considerate le caratteristiche specifiche del dialogo educativo/formativo: *l'intenzionalità* e la *responsabilità*.

Cfr. Diega Orlando Cian, *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1997, pp. 26-42. Come si può agevolmente notare, il metodo autobiografico rispetta tutti i punti.

⁵¹⁴ Susanna Mantovani, *L'intervista biografica*, in Susanna Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano, 1998, p. 205.

⁵¹⁵ Ci si può rifare, solo a titolo esemplificativo, a Franco Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari, 2002; Duccio Demetrio, Aureliana Alberici, *Istituzioni di Educazione degli adulti*, Guerini, Milano, 2002; Giuliano Minichiello, Paola Di Natale, Tina Manna, *Autobiografia e didattica. L'identità riflessiva nei processi formativi*, La Scuola, Brescia, 2003; Duccio Demetrio, *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Laterza, Roma-Bari, 2003; Maria Grazia Soldati, *Sguardi sulla morte. Formazione e cura con le storie di vita*, Franco Angeli, Milano, 2003. Rosaria Capobianco, *Educare narrando. La pedagogia narrativa tra i bambini di scuola*, Bonanno, Roma, 2006. Come si può notare i potenziali ambiti di utilizzo della narrazione di sé da un punto di vista formativo sono davvero molteplici.

naugura un nuovo modo di agire quotidiano. Dall'altra, in chi raccoglie, legge o ascolta il racconto: è il valore della testimonianza, al quale si faceva riferimento nel capitolo precedente. Ma anche il valore dei risultati della ricerca che dall'uso di questo metodo derivano, che per altri possono avere significati importanti⁵¹⁶.

4.2.2 Chi? I protagonisti della ricerca

In questo paragrafo prenderò in esame quelli che sono i protagonisti fondamentali della ricerca: il PE e il ricercatore.

4.2.2.1 Il *Programa educativo de NNATs "Alejandro Cussiánovich"*

Ho deciso di presentare il PE cercando di ricostruirne la storicità per cui, partendo dal suo passato e passando per il presente, l'attualità, cercherò di anche le prospettive future: così facendo la trama, il filo rosso che caratterizza il progetto, dovrebbe riuscire a emergere con forza. Mentre per quanto riguarda il passato mi concentrerò prevalentemente sulle basi culturali e teoriche che hanno reso possibile la nascita del PE e sui suoi momenti iniziali di operosità, il presente prenderà corpo attraverso le descrizioni delle attività realizzate, della modalità di operare e della proposta educativa. Il futuro, invece, in questo caso inteso come la capacità proiettante del centro educativo, verrà descritto per mezzo degli obiettivi che il PE si pone e delle aspettative delle persone che danno vita al progetto.

⁵¹⁶ Elena Malaguti scrive che "la conoscenza delle storie e delle testimonianze permette di osservare la realtà nel suo complesso e aiuta a trasformare le lenti con cui si leggono i fenomeni". Elena Malaguti, *Pedagogia cooperativa in zone di guerra*, in "Cooperazione educativa", 1, 2005, p. 23.

La cornice culturale: i movimenti NNATs⁵¹⁷

Il movimento dei bambini lavoratori nasce nel 1976 in Perù, a Lima, con la formazione dei primi gruppi di NNATs: è questo il nucleo fondante che darà origine successivamente al MANTHOC⁵¹⁸, la prima vera organizzazione formale del movimento. La nascita, in sé, è abbastanza semplice: un insieme di educatori, seguendo l'intuizione di alcuni giovani della JOC⁵¹⁹, decide di avvicinare dei bambini e adolescenti che lavorano in uno degli innumerevoli mercati della capitale peruviana. Ciò che si può considerare realmente rivoluzionario è una constatazione di questo gruppo di educatori: in un contesto di forte crisi e di fermento sociale⁵²⁰, in cui le donne e i giovani si stanno ritagliando un nuovo e più forte ruolo sociale, ci si rende conto che i bambini e gli adolescenti, sempre partecipi e presenti a tutte le vicende familiari, sono i veri anelli deboli della catena, coloro i quali non vengono mai presi in considerazione, se non passivamente, nei momenti fondamentali della vita⁵²¹.

Anche se la condizione di lavoratori è il principale criterio di scelta dei primi soggetti da inserire all'interno delle attività, il lavoro in sé non sarà da subito il cuore della riflessione: "l'idea centrale era più precisamente di carattere politico, la necessità cioè di assumere la questione dei bambini come una questione politica, visibile e agente di fronte alla realtà di giustizia sociale, di fronte al clamore largamente contenuto del riconoscimento della dignità dei bambini e bambine lavoratrici come soggetti sociali"⁵²². Detto altrimenti: in un momento

⁵¹⁷ *Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores* (Bambini, Bambine e Adolescenti Lavoratori): la s finale sta a indicare la pluralità dei soggetti coinvolti.

⁵¹⁸ *Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos* (Movimento di Adolescenti e Bambini Lavoratori Figli di Operai Cristiani).

⁵¹⁹ *Jovenes Obreros Cristianos* (Giovani Operai Cristiani).

⁵²⁰ Cfr. Alejandro Cussiánovich, *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura. Segunda edición*, Ifejant, Lima, 2010, pp. 45-48.

⁵²¹ Alejandro Cussiánovich, *Una opción preferencial por los niños trabajadores*, in AA.VV., *Niños trabajadores: experiencias y reflexiones*, IPEC, Lima, 1988, pp. 113-116.

⁵²² Cfr. Alejandro Cussiánovich, *Treintaidos años de vida y acción de los NATs por la dignidad en el Perú. Discurso Honoris Causa*, Ifejant, Lima, 2008, p. 7. La traduzione di tutte le citazioni tratte da opere in spagnolo è mia.

storico in cui, conseguentemente a una forte criticità socio-economico-politica, si fa più intensa la richiesta di una diffusa giustizia sociale, questi educatori si pongono il chiaro obiettivo di dare la possibilità anche ai bambini e agli adolescenti di essere considerati finalmente come veri e propri soggetti e non più come oggetti sociali. La tematica del lavoro, chiaramente, diverrà di lì a poco centrale: il prodotto della riflessione congiunta di un gruppo sempre maggiore di persone coinvolte in questo processo porterà alla distinzione della categoria del lavoro degno⁵²³ come strumento di crescita integrale della persona da quella dello sfruttamento del lavoro minorile che, al contrario, nega di fatto la natura formativa globale del lavoro.

Organizzati in gruppi, i NNATs discutono dei propri problemi, dei propri sogni, delle proprie aspettative, li condividono, li ricostruiscono collettivamente e decidono, sempre collettivamente, come affrontarli e verso dove dirigersi: il processo di pensiero che porta all'azione, accompagnato da un agire che torna nuovamente al riflettere, si fa dialogo e apprendimento condiviso di una condizione che vuole essere realmente umana⁵²⁴. Tutta la prassi, educativa come politica, è sempre legata ai bambini e agli adolescenti, in ogni fase, progettuale come realizzativa: compito dell'educatore, infatti, è quello di affiancare i partecipanti ai gruppi nei momenti della riflessione, della decisione, della programmazione, della realizzazione, della valutazione, attraverso un accompagnamento che non può mai trasformarsi in sovrapposizione. Le decisioni prese dai ra-

⁵²³ Al di là di ogni definizione teorica di lavoro degno, penso sia interessante riportare come questa categoria venga intesa dai NNATs e dai loro educatori: "il lavoro degno è un lavoro nel quale la persona è valorizzata come tale e non come oggetto o come produzione, dove la persona è la più importante, e dove la persona, oltre che essere impegnata a produrre, apprende". Monica Ruffato, *Il lavoro dei bambini. Storie di vita e di movimenti oltre il lavoro minorile*, Nuova Dimensione, Portogruaro (Ve), 2006, p. 57. Oppure ancora: "non credo esista di per sé un lavoro degno, sei anche tu che fai un lavoro degno, se nel lavoro cresci, apprendi, migliori [...]. Non è degno un lavoro adeguato alla tua personalità, ma se non ti fa crescere come persona, se non ti fa prendere coscienza che sei una persona che può cambiare, svilupparsi, trasformarsi, allora non è degno, è semplicemente un lavoro". Monica Ruffato, *Il lavoro dei bambini. Storie di vita e di movimenti oltre il lavoro minorile*, Nuova Dimensione, Portogruaro (Ve), 2006, pp. 81-82. La prima è la testimonianza di una bambina colombiana, la seconda invece di un ex NNATs peruviano, ora a sua volta educatore.

⁵²⁴ *Aprender la condición humana*, apprendere la condizione umana, è appunto il titolo dell'opera di Alejandro Cussíanovich che parla della Pedagogia della Tenerezza.

gazzi vengono rispettate dagli adulti e trasformate in atti tangibili: se i bambini propongono una scuola non discriminatoria per NNATs si vedrà come realizzarla; se i bambini propongono laboratori produttivi per migliorare le condizioni di lavoro si cercherà il modo di svilupparli; se i bambini propongono una mensa popolare si vedrà come concretizzarla⁵²⁵. Con la consapevolezza condivisa di rappresentare non solamente gli interessi dei bambini del gruppo, ma di tutti i NNATs e, in generale, dell'infanzia al suo completo⁵²⁶.

Dignità, partecipazione, educazione, rispetto, rappresentatività etc. richiama manifestamente i temi salienti di quella che, qualche anno più tardi, diverrà la Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia⁵²⁷: nell'ottica dei movimenti NNATs, però, l'"interesse superiore del fanciullo" non può prescindere assolutamente dall'effettivo protagonismo dei soggetti coinvolti, cioè dei minori di diciotto anni. Se si accetta questo punto, quando si parla, ad esempio, di lavoro minorile non ci si può assolutamente accontentare di posizioni facilmente abolizioniste (e spesso adultocentriche), che intendono sradicare *tout court* questa forma di operosità infantile da ogni angolo del globo: si deve tenere a mente tutta la questione, si deve sapere che i bambini e le bambine che partecipano ai movimenti NNATs "rivendicano il diritto al lavoro, non solo perché necessario per la propria sopravvivenza e per quella delle loro famiglie, ma anche perché è un mezzo importante nello sviluppo della loro persona e condizione necessaria alla loro autonomia"⁵²⁸. La posizione portata avanti è chiara e radicale, ma coerente con i propri principi: o si considerano i bambini come soggetti sociali e quindi in grado di riflettere e decidere della loro e altrui vita, oppure essi sa-

⁵²⁵ Gli esempi qui riportati fanno tutti parte della reale storia dei movimenti NNATs: sono proposte avanzate dai bambini e quindi realizzate insieme ai collaboratori.

⁵²⁶ Si veda, ad esempio, Alejandro Cussiánovich, *Ser pobre y niño hoy en America Latina*, in AA.VV., *Niños trabajadores: experiencias y reflexiones*, IPEC, Lima, 1988, pp. 23-26, oppure Alejandro Cussiánovich, *Treintaidos años de vida y acción de los NATs por la dignidad en el Perú. Discurso Honoris Causa*, Ifejant, Lima, 2008, pp. 13-20.

⁵²⁷ Promulgata dall'ONU nel 1989, rivede in parte l'impostazione della Dichiarazione dei Diritti dell'Infanzia del 1959: in particolare il bambino, da oggetto di protezione, diventa soggetto di diritto.

⁵²⁸ Gérard Lutte, *Prefazione*, in Monica Ruffato, *Il lavoro dei bambini. Storie di vita e di movimenti oltre il lavoro minorile*, Nuova Dimensione, Portogruaro (Ve), 2006, p. 10.

ranno sempre considerati come minori (rispetto agli altri soggetti sociali, e quindi incapaci) bisognosi di protezione da parte degli adulti, di politiche assistenzialistiche in grado di difenderli, di sorreggerli e, forse, anche di correggerli. Come già detto, comunque, non si tratta neanche di assolutizzare la posizione dei bambini, cercando di creare una sorta di mondo sociale parallelo semplicisticamente “a misura di bambino”. La dialettica con l’adulto, con l’uomo, con la donna, con l’anziano etc., in definitiva con gli altri componenti della comunità e della società è un momento fondamentale di crescita della persona e di costruzione di un contesto condiviso, come dimostra per esempio il ruolo dell’educatore, che una NAT colombiana definisce in questo modo: “è come se i NATs fossero il gas e l’accompagnante [l’educatore] la scintilla: l’uno senza l’altro non è nulla. Non è un semplice maestro che tutto sa e i bambini stanno in basso, ma è colui che guida il processo educativo in una relazione di eguaglianza e di amicizia, di scambio e di fiducia”⁵²⁹. Diventa chiaro, allora, che la ridefinizione del ruolo dell’infanzia all’interno della società richiede anche una ridefinizione del ruolo dell’adulthood: è il dialogo fra le parti che si ricerca, un dialogo che deve essere ad ogni costo vero nel momento in cui si vuole costruire una collettività più giusta, più rappresentativa, più equilibrata.

Gli anni che portano dal 1976 ai giorni attuali hanno significato, per i movimenti NNATs, grandi mutamenti e sviluppi: da una consapevolezza sempre maggiore di un forte legame originario con la cultura andino-amazzonica⁵³⁰, nella quale chi ha meno di diciotto anni è comunque parte attiva ed effettiva della comunità, alla realizzazione di una serie di studi specifici sul rapporto lavoro-educazione nell’infanzia⁵³¹, a una diffusione mondiale che ha portato alla

⁵²⁹ Monica Ruffato, *Il lavoro dei bambini. Storie di vita e di movimenti oltre il lavoro minorile*, Nuova Dimensione, Portogruaro (Ve), 2006, p. 60.

⁵³⁰ Cfr. Alejandro Cussiánovich, *Pedagogía de la ternura, pedagogía crítica y pensamiento andino-amazónico*, in AA.VV., *Modelos Pedagógicos: Pedagogía Crítica. Seminario internacional*, Lima, Agosto 2009, IPP, Lima, 2009, pp. 146-151; Enrique Jaramillo García, *Los Maestros en la promoción y defensa de Los Derechos del Niño*, IPP, Lima, 2004, pp. 86-94.

⁵³¹ Cfr. ad esempio Castro Morales Jorge (a cura di), *Niñas, niños y adolescentes. Exclusión y desarrollo psicosocial*. Tomo I y II, Ifejant, Lima, 2001 e Castro Morales Jorge, Castro Fernández Jorge, *Salud mental de niños, adolescentes y jóvenes trabajadores*, Ifejant, Lima, 2001.

nascita di numerosi gruppi di bambini e adolescenti lavoratori in tutta l'America Latina e anche in Africa, Asia ed Europa, con caratteristiche proprie e specifiche per ogni contesto. La volontà di un ascolto vero delle loro voci e posizioni in sedi politiche e decisionali ha portato poi a riunire i delegati dei vari movimenti nazionali⁵³² in incontri internazionali: nel 1996 a Kundapur, in India, nel 2004 a Berlino, in Germania e nel 2006 a Siena, in Italia. Ogni incontro si è concluso con una dichiarazione finale (allegato 1) che riassume i dibattiti e le posizioni dei vari movimenti e che diventa, di fatto, il testo che contiene le linee guida attorno alle quali strutturare il proprio operare. C'è da dire che la serietà e la consapevolezza di questo lungo lavoro, indiscutibile da un punto di vista educativo⁵³³, ha portato anche dei risultati sul piano più prettamente politico: ad esempio, i delegati dei movimenti NNATs peruviani partecipano attivamente, fra alterne fortune, alla stesura delle leggi che riguardano l'infanzia del loro Paese, mentre i delegati continentali hanno ottenuto udienza presso diverse sedi internazionali per parlare della loro condizione. L'altra faccia della medaglia, però, è la considerazione con cui vengono accettate le loro idee da parte di chi poi è deputato a decidere anche delle loro sorti: purtroppo spesso i bambini e gli adolescenti vengono visti più come folkloristiche manifestazioni di una parte della società civile piuttosto che come portatori di proposte reali. Come spiegare altrimenti l'esclusione dei delegati NNATs, dopo anni di confronti proficui, dalle riunioni di maggio 2010 tenutesi presso l'Organizzazione Mondiale del Lavoro volte a una nuova fase di acritica abolizione totale del lavoro minorile? Pro-

⁵³² Generalmente i movimenti NNATs si strutturano in basi locali e in rappresentanze regionali, nazionali e continentali: a ogni livello vengono eletti dei delegati che partecipano agli incontri del livello successivo (ad esempio, i delegati delle basi partecipano agli incontri regionali, dove si eleggono i delegati regionali che partecipano agli incontri nazionali e così via) e che rappresentano tutto il gruppo.

⁵³³ Gérard Lutte si e ci domanda: "il lavoro minorile ruba forse l'infanzia ai bambini? Provoca danni allo sviluppo della persona, delle sue capacità, della sua intelligenza e della sua gioia di vivere?". Per poi concludere: "leggendo le storie di vita, i dibattiti ai quali hanno partecipato ragazze e ragazzi lavoratori, i loro interventi in convegni internazionali, si rimane stupiti della loro intelligenza e della loro sensibilità". Gérard Lutte, *Prefazione*, in Monica Ruffato, *Il lavoro dei bambini. Storie di vita e di movimenti oltre il lavoro minorile*, Nuova dimensione, Portogruaro (Ve), 2006, pp. 10-11.

babilmente l'adulto non è ancora in grado di ripensare a se stesso e al proprio ruolo sociale, contravvenendo però in questo modo a quanto egli stesso ha deciso e promulgato⁵³⁴.

La cornice teorica: la *Pedagogía de la Ternura*⁵³⁵

L'espressione *Pedagogía de la Ternura* (PT) nasce ufficialmente nel 1990, quando Alejandro Cussíanovich deve organizzare una conferenza a Lima con alcuni maestri e maestre provenienti dalle zone andine del Perù: PT fu la risposta più convincente per rispondere alla domanda su come condividere le riflessioni di tanti anni di azione con i NNATs organizzati con quegli insegnanti che vivevano la propria professione nelle zone più duramente colpite dal conflitto armato che in quegli anni stava insanguinando il Paese⁵³⁶. Di fatto, la vera madre biologica di questa specifica visione sull'educazione è l'organizzazione dei NNATs: le prime tesi della PT nascono proprio da qui, dalla risposta, cioè, allo sfruttamento del lavoro minorile e alla negazione della dignità dei bambini lavoratori, che diventa con il tempo anche risposta concreta per superare la condizione di violenza, di sopraffazione, di sospetto che la guerra aveva generato⁵³⁷.

In questa sede, vista la natura del mio lavoro, mi limiterò a evidenziare solamente alcuni dei punti salienti della PT, che siano in grado di legare quanto già detto sui movimenti NNATs e ciò che si dirà successivamente sul PE: è un

⁵³⁴ Difatti, l'articolo numero 12 della Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia recita così:
1. Gli Stati parti garantiscono al fanciullo capace di discernimento il diritto di esprimere liberamente la sua opinione su ogni questione che lo interessa, le opinioni del fanciullo essendo debitamente prese in considerazione tenendo conto della sua età e del suo grado di maturità.

2. A tal fine, si darà in particolare al fanciullo la possibilità di essere ascoltato in ogni procedura giudiziaria o amministrativa che lo concerne, sia direttamente, sia tramite un rappresentante o un organo appropriato, in maniera compatibile con le regole di procedura della legislazione nazionale.

⁵³⁵ Letteralmente, Pedagogia della Tenerezza.

⁵³⁶ Per una ricostruzione degli anni della *guerra sucia* (guerra sporca), cfr. Gustavo Gorriti, *Sendero. Historia de la guerra milenaria en el Perú*, Editorial Planeta Perú, Lima, 2008; Gianni La Bella, *Perù. Il tempo della vergogna. Rapporto finale della Commissione per la Verità e Riconciliazione*, Emi, Bologna, 2004.

⁵³⁷ Cfr. Alejandro Cussíanovich, *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura. Segunda edición*, Ifejant, Lima, 2010, p. 62.

modo, questo, per rispettare anche la struttura di una teoria sì unitaria e coerente ma tutt'altro che definitiva, secondo le parole del suo stesso autore⁵³⁸. Parte dei nodi concettuali della PT, come il ruolo del lavoro nella formazione della persona e la differente forma relazionale fra educatore ed educando, è già stata affrontata nel paragrafo precedente e non verrà ripresa, quindi, in questo spazio, dove pertanto mi concentrerò su altri suoi punti centrali.

Per incominciare, si può affermare che le colonne teoriche portanti della PT sono la Teologia della Liberazione e l'Educazione Popolare, sviluppatasi in America Latina soprattutto nel corso degli anni Sessanta e Settanta⁵³⁹: la prima, per la sua posizione sull'esistenza di una forte relazione che investe la giustizia e la carità nell'ottica della liberazione spirituale dell'umanità⁵⁴⁰; la seconda (legata storicamente per alcuni aspetti alla prima), per la sua "opzione in favore delle classi popolari, per il loro progetto sociale e politico, per la valorizzazione delle loro radici culturali, per assumere la loro specifica maniera di intendere la socializzazione, la relazione educazione-lavoro, per raccogliere le sue forme di manifestazione dell'affettività e dell'affetto, per il ruolo che la festa riveste nella costruzione e nel rafforzamento dei legami sociali, per il significato della comunità, del collettivo nello sviluppo della personalità individuale e collettiva, dell'identità individuale e sociale"⁵⁴¹.

Proseguendo con il discorso, uno dei fini ultimi della PT è quello di cercare di costruire un nuovo equilibrio fra apprendere la condizione umana e "inse-

⁵³⁸ Cfr. Alejandro Cussíanovich, *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura. Segunda edición*, Ifejant, Lima, 2010, p. 40.

⁵³⁹ Per farsi un'idea della Teologia della Liberazione, ci si può rifare al testo di Victor Codina, *Cos'è la Teologia della Liberazione*, La Piccola, Celleno (Vt), 2004. Per quanto riguarda l'Educazione popolare, può essere utile rileggere le opere di Paulo Freire, oppure AA. VV., *Propuestas para una educación liberadora*, IPP, Lima, 2004 e AA. VV., *Propuesta de métodos para una educación popular y liberadora*, IPP, Lima, 2007.

⁵⁴⁰ Cfr. Alejandro Cussíanovich, *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura. Segunda edición*, Ifejant, Lima, 2010, p. 50.

⁵⁴¹ Alejandro Cussíanovich, *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura. Segunda edición*, Ifejant, Lima, 2010, p. 51.

gnare la condizione umana”⁵⁴², una sfida questa forse anche più pregnante se si intende rimanere nella cornice di autonomia, responsabilizzazione, solidarietà e protagonismo delineata precedentemente: da questo punto di vista, “affetto, riproduzione della vita e piacere”⁵⁴³ sono la matrice per apprendere la condizione umana e, quindi, devono diventare anche la matrice della relazione educativa. La tenerezza, che sintetizza questo modo di pensare la riflessione pedagogica, si oggettiva allora in un campo semantico molto ampio: si muove fra l’affetto, l’affettività e l’amorevolezza, la *philia*, l’*agape*, l’*eros*, e il *thymos*; fra la comprensione, la misericordia, la sensibilità e l’amabilità, l’allegria, l’ammirazione e l’affabilità⁵⁴⁴. È questo il mondo della *ternura*, è questo il mondo di un *eros* pedagogico⁵⁴⁵ rinnovato, che non è solo strumento formativo di tutta la comunità educante ma anche uno degli obiettivi del processo stesso di formazione dell’allievo⁵⁴⁶: “apprendere ad amare è apprendere la condizione umana”⁵⁴⁷, ricorda, succintamente ma suggestivamente, Cussiánovich.

Altro punto qualificante la PT è la lettura dell’educazione come produzione collettiva e condivisa del campo simbolico dentro al quale si muove l’umano⁵⁴⁸, un campo prassico e non solamente pratico o teorico. In questo spazio la dignità e il protagonismo di ogni singola persona sono al tempo stesso requisiti neces-

⁵⁴² Alejandro Cussiánovich, *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura. Segunda edición*, Ifejant, Lima, 2010, p. 42.

⁵⁴³ Alejandro Cussiánovich, *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura. Segunda edición*, Ifejant, Lima, 2010, p. 75.

⁵⁴⁴ Cfr. Alejandro Cussiánovich, *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura. Segunda edición*, Ifejant, Lima, 2010, pp. 47-86.

⁵⁴⁵ Cfr. Alejandro Cussiánovich, *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura. Segunda edición*, Ifejant, Lima, 2010, p. 76.

⁵⁴⁶ “Non è solo il maestro o il docente o il pedagogo” scrive Cussiánovich, “a dover essere pieno di *eros* pedagogico; la sfida è che esso emerga anche nel discepolo, che si accenda in lui con forza il fuoco non solo per conoscere, per apprendere, ma anche per condividere ciò che sa, ciò che conosce, ciò che apprende. Sarebbe un errore pensare che il portatore dell’*eros* pedagogico sia solo il precettore, il filosofo, il maieuta”. Alejandro Cussiánovich, *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura. Segunda edición*, Ifejant, Lima, 2010, p. 117.

⁵⁴⁷ Alejandro Cussiánovich, *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura. Segunda edición*, Ifejant, Lima, 2010, p. 89.

⁵⁴⁸ Cfr. Alejandro Cussiánovich, *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura. Segunda edición*, Ifejant, Lima, 2010, p. 67.

sarie e obiettivi di sviluppo: la prima, come condizione *sine qua non* dell'*allin kansay* (in lingua quechua) o del *suma jaqaña* (in lingua aymara), l'insieme cioè delle condizioni materiali, spirituali, sociali etc. di un "buon vivere"⁵⁴⁹; il secondo, letto non attraverso la figura attorno alla quale si costruisce un romanzo o un film, ma come co-protagonismo⁵⁵⁰ o addirittura eco-protagonismo⁵⁵¹. La dimensione prassica e quella della contemporaneità di contesto formativo e fine spalancano le porte a un'altra categoria, quella dell'utopia e della speranza: un "oltre", per quanto già detto, che non si pone solamente come orizzonte lontano che guida la progettualità, ma come vero e proprio compito quotidiano, ad esempio di risignificazione positiva e propositiva delle parole che costruiscono il nostro comunicare⁵⁵².

Altre due sono, infine, le caratteristiche che qualificano la PT: quella di essere una pedagogia critica, che rilegge continuamente il passato, il presente e il futuro⁵⁵³ e quella di porsi come possibile (e consapevole) forma di risposta alla richiesta di un pensiero nuovo e complesso che sappia rivisitare la riflessione sull'umanità, un paradigma che ne indirizza lo sviluppo: è questo uno dei motivi, ad esempio, che spinge Cussiánovich a scrivere della PT sotto forma di saggio, modalità questa che a detta dell'Autore permette una maggiore "audacia"⁵⁵⁴ che favorisce la ricerca del nuovo.

⁵⁴⁹ Alejandro Cussiánovich, *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura. Segunda edición*, Ifejant, Lima, 2010, p. 16.

⁵⁵⁰ Il *co-* si riferisce chiaramente al carattere sociale del termine, l'essere protagonista fra altri protagonisti, e non a scapito di essi. Cfr. Alejandro Cussiánovich, *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura. Segunda edición*, Ifejant, Lima, 2010, p. 31.

⁵⁵¹ L'*eco-* si riferisce alla caratteristica umana di essere parte di un creato più ampio, che comprende tutti gli esseri viventi e non viventi: la *pachamama* della cultura quechua, la "madre terra", può esserne una buona esemplificazione. Cfr. Alejandro Cussiánovich, *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura. Segunda edición*, Ifejant, Lima, 2010, p. 31.

⁵⁵² Cfr. Alejandro Cussiánovich, *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura. Segunda edición*, Ifejant, Lima, 2010, p. 27.

⁵⁵³ Cfr. Alejandro Cussiánovich, *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura. Segunda edición*, Ifejant, Lima, 2010, p. 23.

⁵⁵⁴ Cfr. Alejandro Cussiánovich, *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura. Segunda edición*, Ifejant, Lima, 2010, pp. 13-14.

I primi passi del *Programa Educativo*

Il PE viene fondato alla fine del 2007, quando un gruppo di tre giovani peruviani, due dei quali ex bambini lavoratori organizzati, desiderosi di condividere quanto avevano ricevuto dai movimenti con altri bambini e ragazzi, decidono di incominciare anch'essi a operare in favore dell'infanzia lavoratrice: si intraprende così un periodo di studio e di analisi della realtà della zona di Huascar, dov'è situato il mercato più grande di San Juan de Lurigancho. In base ai risultati dell'indagine si decide di lavorare con l'*asentamiento humano*⁵⁵⁵ di Brisas de Huascar e con le comunità limitrofe: è in questa fase che si inseriscono due nuovi educatori, di origine italiana, che diventano da subito e a tutti gli effetti parte integrante dell'*equipo de trabajo*⁵⁵⁶.

L'idea iniziale sul "che cosa fare" è abbastanza chiara e fortemente legata all'esperienza storica dei movimenti NNATs, anche se tutta ancora da verificare e costruire, e si divide in tre grosse aree: la prima, l'area della formazione, è caratterizzata dall'idea di sviluppare una scuola per bambini lavoratori che comprenda asilo e primaria; la seconda, l'area di organizzazione, si concretizza nell'idea di stimolare la creazione di un gruppo di bambini lavoratori che possano, come ormai fanno tradizionalmente i gruppi NNATs, ritrovarsi, discutere e decidere per migliorare le proprie condizioni di vita; la terza, quella della salute, prevede invece lo sviluppo di programmi specifici che vadano a migliorare le condizioni di studio e di partecipazione dei bambini alle attività: ad esempio, si progettano campagne per contrastare la pediculosi e l'offerta di una semplice colazione ai bambini che frequentano la scuola. Per ognuna delle aree viene de-

⁵⁵⁵ "Insediamento umano": è una zona di invasione in cui un gruppo di persone e famiglie, organizzate tra di loro, decide di occupare un terreno libero e di fondare una nuova comunità che seguirà poi un percorso più o meno lungo per il riconoscimento legale da parte dello Stato.

⁵⁵⁶ "Gruppo di lavoro". Ho lasciato in questo caso la dicitura in spagnolo per sottolineare l'importanza che le persone menzionate danno a questa modalità di lavoro, gruppale e paritaria. Ad esempio, nel gruppo non esiste un direttore, ma solo un coordinatore e vari responsabili delle diverse aree di lavoro: ciò è molto sentito da chi prende parte al gruppo, come si vedrà meglio in seguito, quando esporrò i dati che emergono dalle interviste effettuate con gli operatori del PE.

signato un responsabile che deve coordinare, assieme agli altri componenti del gruppo di lavoro, le attività che afferiscono a quella determinata area.

A marzo 2008 iniziano le lezioni della scuola: i bambini, all'incirca una trentina, vengono divisi in tre classi, una di scuola dell'infanzia, una di primo e secondo grado di primaria e una dal terzo al sesto grado sempre di primaria⁵⁵⁷. Ad aprile dello stesso anno una dei componenti del gruppo originario decide, per motivi personali, di abbandonare il lavoro: gli educatori italiani, fino a quel momento di supporto, subentrano a lei come insegnanti della scuola dell'infanzia. A maggio si stabilisce di abbandonare i locali in cui si stava lavorando e di trasferirsi direttamente presso la comunità dalla quale provengono la maggioranza dei bambini, che come si diceva precedentemente è Brisas de Huascar: una famiglia offre a titolo gratuito parte della propria abitazione, che viene abilitata a scuola con le poche finanze a disposizione. È in questo momento che si rafforza l'idea di lavorare con più consapevolezza con la comunità, e non solamente in favore di essa.

Circa ad agosto dello stesso anno si dà il via al gruppo di organizzazione, con un nucleo iniziale composto da otto NNATs, prevalentemente di sesso femminile: con il pretesto di offrire loro un appoggio alle attività scolastiche centrato sulla comunicazione, si incomincia anche a trattare lo spinoso tema del lavoro minorile, tutt'ora fonte di discriminazione nelle scuole e in genere nella società peruviana, in quanto sinonimo di povertà, di abbandono genitoriale e familiare, di incapacità e di amoralità. Nello stesso primo anno, fra le varie attività condotte in porto, si partecipa a una campagna nazionale per l'ottenimento dei documenti d'identità⁵⁵⁸ per i minori di diciotto anni e si organizza una *Olimpiada*

⁵⁵⁷ L'organizzazione della scuola peruviana è diversa da quella italiana: prevede la scuola dell'infanzia (3-5 anni), la scuola primaria (1°-6° grado) e la scuola secondaria (1°-5° grado). Al termine di questo percorso di formazione che viene definita *basica*, di base, per i giovani è possibile proseguire con gli studi, tecnici o accademici.

⁵⁵⁸ Parlo del DNI, il *Documento Nacional de Identidad*, che corrisponde alla nostra Carta d'Identità.

*de juegos y de reflexión*⁵⁵⁹ in occasione del XIX anniversario della Convenzione dei Diritti dell'Infanzia il 20 novembre. Durante quest'ultima occasione i bambini e le bambine, suddivisi in squadre che si affrontano in vari giochi per "vincere" i propri diritti, vengono accompagnati nella riflessione sui diritti alla salute, all'educazione, all'identità e alla partecipazione: in particolare, stimolati dagli educatori, propongono degli elementi riguardo all'educazione che desiderano, che vengono presi in considerazione nella progettazione di una nuova scuola. Da poco, infatti, nella programmazione del gruppo di lavoro entra con prepotenza l'idea di costruire un centro educativo, grazie alla collaborazione che si instaura con le persone delle comunità: una "*escuela de comunidad*"⁵⁶⁰ che sia costruita da tutti sia da un punto di vista materiale che culturale, un centro educativo e formativo che diventi il cuore della progettazione e realizzazione della vita comunitaria. Per questo anche gli adulti partecipano alla riflessione sugli aspetti pedagogici, educativi e didattici della scuola, attraverso incontri, interviste e questionari. Tutto il materiale raccolto, frutto del lavoro e della riflessione del gruppo di educatori, dei bambini, dei ragazzi e degli adulti, viene immagazzinato e analizzato, per poi essere organizzato per temi attorno a una proposta educativa strutturale, che sappia guidare il cammino del lavoro sul campo.

Durante il secondo anno viene rafforzato soprattutto il gruppo di organizzazione: le attività si fanno più strutturate e i bambini e adolescenti cominciano a partecipare in modo programmatico ai movimenti NNATs. Si prova, anche, a lavorare educativamente direttamente con gli adulti: viene attivata una scuola di alfabetizzazione per adulti che intende riproporre, attualizzato al contesto spazio-temporale in cui ci si trova a operare, il metodo coscientizzatore di Paulo Freire⁵⁶¹. C'è da sottolineare anche che nello stesso periodo il gruppo di educa-

⁵⁵⁹ Una sorta di torneo composto da vari giochi in cui i bambini e gli adolescenti, divisi in quattro squadre, si affrontano in gare competitive.

⁵⁶⁰ Letteralmente, "scuola di comunità": in senso più ampio, però, si intende un centro educativo che prevede attività che vanno al di là di quelle tradizionalmente legate ai banchi di scuola.

⁵⁶¹ Per cercare di capire che cosa intenda Freire per coscientizzazione e come ha inteso farlo con il suo lavoro con gli adulti, ci si può rifare a Paulo Freire, *L'educazione come pratica della*

tori si formalizza, fondando una associazione legalmente riconosciuta e registrata presso i pubblici uffici, denominata *Allinta Munay*⁵⁶². Il terzo anno, infine, questo 2010, vede l'inserimento di due nuove insegnanti nella scuola, lo sviluppo di un programma di salute più ampio e articolato, che prevede anche la collaborazione con realtà mediche locali, e l'inizio della stesura vera e propria della proposta educativa che dovrebbe fare da cappello a tutte le attività proposte dal PE.

Il presente: le attività del PE

La scuola dell'infanzia e la scuola primaria⁵⁶³

Come si è potuto intuire da quanto scritto sinora, l'attività principale del PE è la scuola dell'infanzia e primaria. Durante l'anno ancora in corso, grazie all'inserimento dei due nuovi insegnanti, si è riusciti a riorganizzare le classi, che dalle tre iniziali sono diventate quattro: una dell'asilo e tre di primaria (1° e 2° grado, 3° e 4° grado, 5° e 6° grado). La maggioranza dei bambini che frequenta la scuola, come già detto, proviene dalla comunità di Brisas e da quelle limitrofe (nello specifico, Amozonas, El Bosque, Ampliación Belén, Tarapacá e Panorama): compresi tra i tre e i quindici anni, i circa quaranta bambini vengono generalmente da famiglie con una situazione economica e lavorativa precaria. Anche per questa ragione molti di essi hanno un'occupazione lavorativa, all'interno della propria famiglia e/o al di fuori di essa: ad esempio, aiutano nelle attività commerciali genitori o altri familiari, si prendono cura dei propri fratelli più piccoli, svolgono le faccende domestiche, lavorano in proprio vendendo ca-

libertà, Mondadori, Milano, 1973, Paulo Freire, *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino, 2002, Paulo Freire, *Pedagogia della speranza*, EGA, Torino, 2008, Moacir Gadotti, *Leggendo Paulo Freire. Sua vita e opere*, SEL, Torino, 1995, Ermenegildo Guidolin, Rocco Bello, *Paulo Freire. Educazione come liberazione*, Gregoriana, Padova, 1989, Giuseppe Milan, *L'educazione come dialogo. Riflessioni sulla pedagogia di Paulo Freire*, in *Studium Educationis* Vol. 1, n° 1, febbraio 2008, pp. 43-69.

⁵⁶² Nome quechua che sta a indicare uno dei principi fondamentali della cultura incaica: preso atto della complessità di questa lingua, si potrebbe tradurre come "quello che fai fallo volendolo, con coscienza e amore".

⁵⁶³ L'allegato 2 presenta alcune foto della scuola.

ramelle o cantando in strada o negli autobus, sono alle dipendenze di piccole realtà imprenditoriali informali ecc.

Chiaramente, la scuola tende a recuperare quelli che negli anni si sono delineati come gli obiettivi anche delle altre scuole NNATs⁵⁶⁴: parlo dell'offrire un'educazione e un apprendimento adeguato ai bambini che lavorano, aiutarli nella riflessione sulla propria condizione, recuperare un buon livello di auto-stima in un contesto che continua tutt'oggi a stigmatizzarli, paragonandoli per esempio spesso ai bambini di strada dediti al furto e chiamandoli quindi *pirañitas*⁵⁶⁵. L'idea di fondo è sicuramente quella di partire, nelle attività scolastiche, dalla viva e vera realtà dei bambini stessi, per costruire da qui una didattica anche allegra e ludica che sia in grado di accogliere e sviluppare le potenzialità di ogni bambino coinvolto. A questi primi e fondamentali obiettivi se ne sono aggiunti altri, anche grazie alla riflessione congiunta con altre realtà dei movimenti: si può parlare, allora, ad esempio, dei tentativi di accompagnare tutto il nucleo familiare di cui il bambino fa parte; di sviluppare una formazione che passa soprattutto attraverso la formatività dei piccoli e grandi gruppi; di stimolare la nascita attorno al progetto scolastico di un forte sentimento di appartenenza e di partecipazione attiva, di costruire una proposta educativa coniugando tutte le forze presenti attorno a un unico progetto.

Le linee educative che per ora il corpo docente segue, discusse durante apposite riunioni (peraltro per ora poco numerose, vista soprattutto la carenza di tempo) sono *in primis* quelle contenute nella proposta curricolare (DCN) dello Stato peruviano⁵⁶⁶, integrata dalle riflessioni sulle pratiche didattiche che si sono maturate all'interno delle scuole per NNATs⁵⁶⁷: l'idea di fondo, oltre a quella

⁵⁶⁴ In tutto il Perù sono almeno una decina le scuole che fanno riferimento esplicito al movimento NNATs e che cercano di sviluppare, in dialogo fra di loro, una stessa linea di lavoro.

⁵⁶⁵ Piccoli piraña.

⁵⁶⁶ Cfr. Ministerio de Educación de la República del Perú, *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular. Proceso de articulación*, 2009, scaricabile dal sito www.minedu.gob.pe.

⁵⁶⁷ Cfr. MANTHOC, *Propuesta Pedagógica desde los niños, niñas y adolescentes trabajadores. Educación, trabajo y escuela productiva*, MANTHOC, Lima, 2002; IFEJANT, *Propuesta curricu-*

di far interagire sul campo queste proposte, è quella di dare piena libertà ai maestri affinché ognuno di essi possa contribuire, grazie alla creatività, alla sensibilità e all'esperienza che ha sviluppato attraverso il proprio lavoro, alla costruzione di un metodo e di un cammino di educazione condivisi. L'integrazione delle proposte curriculari e la libertà d'insegnamento rispondono a una doppia esigenza: se da un lato per il PE è necessario riconoscere l'appartenenza a un contesto e a un progetto educativo più ampio entro il quale ci si muove (quello nazionale peruviano), dall'altro, nell'ottica della costruzione di una scuola comunitaria, è necessario invece dare possibilità di espressione alle specificità dei soggetti coinvolti, siano essi singoli individui o gruppi. Detto altrimenti: ogni bambino, ogni adolescente, ogni adulto, ogni genitore, ogni educatore, ogni gruppo (la classe, la scuola intera, le comunità, le famiglie, il gruppo di NNATs ecc.) che partecipa alla costruzione del sapere⁵⁶⁸ deve avere, nell'ottica del PE, la possibilità di farlo attivamente, da protagonista.

Le aree curriculari che vengono sviluppate a scuola sono quelle presenti in tutte le classi peruviane che si rifanno al DCN⁵⁶⁹, alle quali si aggiungono "lavoro e produzione" e "condizione umana". La prima evidentemente richiama tutta l'esperienza dei laboratori produttivi delle scuole NNATs: al di là di essere una seria proposta di lavoro alternativo (per i prodotti venduti i bambini ricevono una remunerazione), i maestri cercano soprattutto di far emergere le valenze formative del lavoro, aspetto questo che prenderò in considerazione più approfonditamente quando parlerò del gruppo di organizzazione. La seconda, invece, funge da integratrice delle altre aree curriculari, nella visione di una e-

lar alternativa para niños, niñas y adolescente del nivel primaria. Documento de trabajo, Lima, 2006.

⁵⁶⁸ Chiaramente mi riferisco a un sapere che va al di là della sfera cognitiva, così come evidenziato ad esempio nelle opere di Jacques Delors, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della commissione internazionale sull'educazione per il XXI secolo*, Armando, Roma, 1997; Edgar Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano, 2001; Howard Gardner, *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano, 2007.

⁵⁶⁹ Per quanto riguarda l'educazione infantile, sono matematica, comunicazione, *personal-social* (che comprende storia, geografia, educazione civica, psicomotricità, diritto, economia etc.) e scienza e ambiente; in primaria, invece, a queste quattro aree si aggiungono educazione all'arte ed educazione fisica.

ducazione scolastica unitaria che si sedimenta attorno alla costruzione di un proprio e personale progetto esistenziale di vita: a seconda dell'età i bambini sono portati a riflettere su tematiche trasversali che sviluppino capacità particolari e generali in grado di aiutarli in un processo che Freire chiamerebbe di coscientizzazione. Essendo un'area nuova e ancora tutta da sviluppare, molto è lasciato alla creatività e all'immaginazione dell'insegnante: questo che, a un primo sguardo, potrebbe essere letto come un forte limite, in realtà potrebbe rivelarsi anche una grande opportunità nel momento in cui alla indispensabile soggettività di ogni maestro e del gruppo classe si associa un confronto continuo con gli altri attori del processo, bambini o adulti che siano, che rende il processo educativo più condiviso e verificato.

Per quanto riguarda il "clima istituzionale"⁵⁷⁰, esso è nelle intenzioni di tutti i soggetti coinvolti il più caldo, accogliente e positivo possibile: il ruolo del maestro, che rimane comunque all'interno del gruppo classe una guida, è il meno autorevole possibile, in vista di un reciproco e mutuo rispetto, appoggio e riconoscimento, condizioni necessarie queste per un benessere scolastico letto come primaria e fondamentale chiave dell'apprendimento, anche ma non solo di natura cognitiva. Questo aspetto, spesso sottovalutato, non è solo parlato ma è anche agito e vissuto: ad esempio, i bambini partecipano responsabilmente sia alle attività funzionali di mantenimento della scuola (le pulizie, la colazione etc.) sia ai momenti decisionali della stessa. È interessante notare, a questo proposito, che ogni lunedì tutti gli insegnanti e tutti i bambini, anche i più piccoli, prendono parte a una riunione di circa mezz'ora durante la quale si discute dei fatti scolastici, si fanno scelte sulla vita dell'istituzione, si cerca di risolvere assieme i problemi sorti durante la settimana, si festeggiano allegramente compleanni e ricorrenze e, perché no, si gioca anche tutti assieme.

Da segnalare, inoltre, che tutte le classi e, in generale, la scuola, presentano un gruppo di delegati, responsabili di rappresentare la scuola durante gli incon-

⁵⁷⁰ Per clima istituzionale intendo il complesso delle relazioni e della comunicazione che si genera all'interno di una istituzione, in questo caso la scuola: è un elemento importante di tutta la riflessione della PT.

tri con altri NNATs, con gli adulti della comunità etc.: l'elezione democratica dei delegati è sempre accompagnata da una lunga e preliminare discussione volta a evidenziare quali siano le caratteristiche necessarie di chi voglia rappresentare tutto il gruppo secondo il gruppo stesso.

Anche i genitori partecipano attivamente alla vita quotidiana della scuola, attraverso riunioni e attività. Ad esempio, quest'anno si è deciso di sostituire le colazioni con una merenda più nutritiva, vista anche la diffusione dell'anemia fra i bambini, rivelata da una diagnosi clinica che fa parte del più ampio programma di salute. I genitori, di comune accordo con gli insegnanti, hanno deciso di appoggiare con una piccola quota giornaliera (cinquanta centesimi di *nuevo sol*, all'incirca quindici centesimi di euro) l'acquisto degli alimenti, impegnandosi poi anche alla loro preparazione in turni bisettimanali. Inoltre, per continuare con gli esempi chiarificatori, gli stessi genitori hanno deciso, in accordo con maestri e bambini, di ampliare l'evento che festeggia l'anniversario della scuola: alla tradizionale festa, caratterizzata da numeri artistici, lotteria e *feria de comida regional*⁵⁷¹, si sono aggiunti quest'anno un'esposizione di esperimenti scientifici, una gita al centro di Lima e una fiaccolata notturna per le strade della comunità: all'organizzazione e alla realizzazione della festa hanno anche partecipato i bambini, divisi in comitati che gestivano le varie aree necessarie alla realizzazione dell'evento. L'intento del PE, chiaramente, è quello di far partecipare direttamente e con consapevolezza le madri e i padri all'educazione scolastica dei propri figli, fatta di momenti di lavoro e di momenti di gioia e divertimento.

Altro punto qualificante del lavoro degli insegnanti del PE è l'attenzione individuale e particolare rivolta a ogni bambino, basata su una profonda conoscenza della realtà familiare e soggettiva di ognuno di loro: il piccolo (e voluto) numero di alunni per classe (massimo quindici all'asilo, dieci-dodici alla primaria) permette una programmazione e un accompagnamento praticamente individualizzato, in una cornice però, come già detto, fortemente gruppale. In

⁵⁷¹ Fiera di prodotti gastronomici tipici della cucina regionale peruviana.

questo modo si intende, per esempio, non ricalcare davanti a tutto il gruppo classe le eventuali debolezze o disabilità di alcuni compagni: ciò che si evidenzia, invece, è le differenze e le particolarità di ognuno, la singolarità (e i legami) di ogni percorso formativo e di vita.

La scuola, per ovvi motivi non pubblica ma privata, rilascia a fine anno un regolare attestato di studi, che permette eventualmente ai bambini di proseguire il proprio percorso scolastico anche presso altri istituti.

Il gruppo di organizzazione⁵⁷²

Il gruppo di organizzazione, che i bambini hanno deciso di chiamare *La casita de chocolate*⁵⁷³, presenta delle caratteristiche simili alla scuola ma accentuate per quanto riguarda autonomia, responsabilizzazione e decisione condivisa: vista la sua natura informale rispetto alla formalità scolastica, in questo spazio l'educatore può più facilmente dedicarsi al suo ruolo di accompagnante, che aiuta i NNATs nei momenti della riflessione e dell'attivazione ma che mai si sostituisce a loro.

I bambini, ad oggi una cinquantina, si riuniscono due-tre ore tutti i sabati e, a volte, anche durante la settimana a seconda delle esigenze. Nelle riunioni si discute, si propone, si impara, si riflette, si decide, si gioca, ci si diverte, si organizza un'uscita, si lavora, si produce artigianato: in questo luogo educativo il ruolo del lavoro in tutte le sue potenzialità è forse ancora più forte che nella scuola. Le finalità che i laboratori produttivi (di agende, bigliettini, portafoto e lo scorso anno di cioccolatini) si ripropongono sono molteplici, a partire da un chiaro tentativo di migliorare le condizioni di lavoro ed economiche dei bambini e adolescenti che ne prendono parte. Anche l'aspetto della gestione del denaro e del risparmio è importante, in una realtà di adulti spesso fortemente deficiari sotto questo punto di vista: i bambini sono organizzati in una sorta di cooperativa e i loro guadagni vengono depositati in una specie di banca che ne cura

⁵⁷² L'allegato 3 presenta alcune foto del gruppo di organizzazione.

⁵⁷³ Il riferimento è alla casetta di cioccolato della fiaba di Hansel e Gretel riportata dai fratelli Grimm.

l'amministrazione. Per poterli ritirare, i "soci" devono presentare un "piano di spesa" dettagliato, che include gli articoli da comprare o i servizi da pagare e il prezzo totale. Se necessario, gli educatori aiutano a far riflettere i bambini sulla reale necessità della spesa, cercando di sfuggire anche casi di sfruttamento più o meno blando da parte degli adulti: ad esempio, si tende a richiedere una ricevuta di tutte le spese effettuate, in modo tale da evitare che altre persone usino i soldi dei bambini per finalità che non rientrano nei loro progetti. È obbligatorio, per i NNATs, lasciare il 5% totale dei propri guadagni in un apposito conto, separato e collettivo, di proprietà di tutto il gruppo dei lavoratori: questo denaro serve a finanziare eventuali progetti di microcredito presentati dagli stessi soci della cooperativa. Interessante, a mio avviso, è anche la gestione economica dei laboratori produttivi: l'associazione *Allinta Munay* anticipa (per ora) la quota necessaria all'acquisto dei materiali e al pagamento dei servizi che si rendono necessari (per quanto riguarda le agende, per esempio, la stampa delle pagine interne e l'invio in Italia, dove poi sono vendute). In seguito le entrate totali al netto delle spese iniziali (restituite all'associazione) vengono suddivise in tre capitoli: il 30% di quelli che oramai sono diventati i guadagni finisce alla cassa dei laboratori, con l'obiettivo di raggiungere il più rapidamente possibile l'autosostenibilità finanziaria degli stessi; un altro 30% al PE, il quale finanzierà attività organizzate in comune accordo fra educatori e NNATs⁵⁷⁴; il restante 40% finisce direttamente ai bambini, i quali possono usufruirne, seguendo le norme precedentemente evidenziate, secondo le proprie esigenze. Diventa, questa, anche una buona occasione per discutere con i ragazzi del mercato del lavoro in generale e delle differenti forme che esso può assumere, dallo sfruttamento più intenso al commercio equo e solidale. È chiaro, comunque, che l'aspetto finanziario non è l'unico preso in considerazione: ad esempio, il lavoro produttivo in gruppi favorisce le competenze relazionali e comunicative, migliora la conoscenza reciproca e favorisce la capacità di prendere decisioni con-

⁵⁷⁴ L'anno scorso, ad esempio, si è pagata la quasi totalità della gita di fine anno, che oltre a finalità ludiche presenta anche obiettivi di valutazione reciproca fra adulti e bambini.

sapevoli e responsabili. Inoltre, la produzione concreta di oggetti migliora le abilità manuali, mentre l'elezione di rappresentanti e responsabili, con specifici compiti da svolgere, sviluppa la responsabilità, l'impegno, la costanza, l'autonomia, la consapevolezza e l'attitudine democratica. La condivisione di spazi e di tempi con la finalità di raggiungere degli obiettivi decisi e accettati in gruppo, infine, sviluppa un forte senso di appartenenza, di amicizia e, in generale, di positiva socialità.

Altro fattore importante del gruppo, sia da un punto di vista politico che educativo⁵⁷⁵, è la partecipazione alla rete dei movimenti NNATs. Ciò consente di conoscere altre realtà, sia da un punto di vista ambientale che umano, di condividere obiettivi, metodi di lavoro e programmazione delle attività, di ottenere un peso maggiore presso gli organi decisionali del Paese: come spesso ricordano gli stessi NNATs, loro sono parte della soluzione e non il problema⁵⁷⁶. Deve essere chiaro, comunque, che l'obiettivo generale del gruppo è la formazione integrale della persona e delle persone, e non quella di baby-sindacalisti o politici: come ricorda l'area di "condizione umana" per quanto riguarda la scuola, l'intento principale dei collaboratori è quello di accompagnare i singoli soggetti e il gruppo alla realizzazione del proprio progetto di vita. Concentrandoci più direttamente sull'aspetto dell'apprendimento, nel gruppo *La casita de chocolate* si organizzano varie attività: si va dalle giornate di formazione su temi specifici a incontri di riflessione sui diritti dell'infanzia, allo sviluppo di una cittadinanza attiva, responsabile e solidale attraverso la pratica della cittadinanza stessa, in tutte le sue manifestazioni.

Per concludere, mi sembra interessante riportare le parole di presentazione che il gruppo stesso di bambini ha deciso di inserire fra le pagine dell'agenda 2011:

⁵⁷⁵ In realtà è da sottolineare anche il punto di unione di queste due aree, la formazione politica della/e persona/e, che è uno degli obiettivi fondamentali dei movimenti.

⁵⁷⁶ Si veda, ad esempio, la dichiarazione finale dell'incontro internazionale di Berlino del 2004, che si può trovare nell'allegato 1.

I bambini e i ragazzi del gruppo *La casita de chocolate* sono stati invitati a esprimere la propria opinione su che cosa sia il gruppo, su ciò che preferiscono della *casita* e su ciò che fanno durante le riunioni. Ecco: *La casita de chocolate* si racconta:

- nel gruppo siamo tranquilli e contenti, è come una seconda casa, una famiglia: è un appoggio, è pulito, ordinato, tranquillo e anche creativo;
- è un lavoro per tutti noi: apprendiamo manualità e a lavorare in *equipe*;
- nel gruppo apprendiamo e conosciamo molte cose, conversiamo, partecipiamo, diamo le nostre opinioni; apprendiamo valori, cose buone, a rispettare gli oggetti e ad ascoltare;
- nel gruppo ci divertiamo, giochiamo, cantiamo, facciamo gite, facciamo cose nuove;
- il gruppo è una organizzazione che noi stessi facciamo progredire attraverso riunioni, lavoro, dialogo, dando le nostre opinioni e conversando sulla vita del gruppo;
- nel gruppo parliamo del nostro contesto e dei NNATs;
- nel gruppo impariamo a educarci, a valorizzarci per quello che siamo, a aiutarci e a imprestarci le cose; nel gruppo possiamo dimostrare le nostre abilità;
- al gruppo partecipiamo liberamente, non è obbligatorio, diventiamo amici con rispetto, solidarietà e amicizia; nessuno ci prende in giro quando parliamo;

Conoscere, imparare, praticare attivamente, ripensare, proporre, praticare attivamente e con responsabilità è, in sintesi, il processo che viene compiuto: per comprenderlo al meglio le risposte che sono state presentate vanno lette e tenute a mente tutte assieme”.

L'accoglienza di volontari internazionali

Parte integrante del lavoro sul campo del PE è l'accoglienza di persone che provengono da varie parti del mondo (soprattutto Perù e Italia, ma anche Svizzera, Francia, Polonia, Stati Uniti, Argentina, Spagna), le quali si fermano presso il progetto per periodi più o meno lunghi: ciò permette agli educatori di avere a disposizione un punto di vista esterno, spesso motivato ed esperto, utile alla riflessione sul proprio operato e alla costruzione di una rete di conoscenze che rendono più ricco e vitale il lavoro, anche dal punto di vista della sua sopravvivenza finanziaria.

Un discorso a parte meritano le visite più lunghe, che rendono chi le fa dei veri e propri volontari che si integrano nel lavoro educativo: qui la condivisione

di obiettivi, esperienze, stati d'animo, desideri diventa più profonda, generando in alcuni casi vere e proprie amicizie. È chiaro che in questo secondo caso la valenza di mutua formatività è assai maggiore.

La partecipazione alla costruzione di reti associative

La partecipazione alla costruzione di reti fra istituzioni e singole persone rientra a tutti gli effetti fra le attività del PE, sia a livello locale (ad esempio con le comunità con le quali lavora), sia a livello nazionale (con altre istituzioni) sia a livello internazionale (con associazioni onlus di cooperazione nazionale e gruppi informali). Importanti, in quest'area, sono la condivisione delle linee guida e delle esperienze educative, la formazione reciproca, la presa di decisioni condivise e anche il sostegno economico al progetto tramite offerte volontarie o partecipazioni a bandi di concorso per il finanziamento di progetti.

La volontà di fare rete, di essere un nodo attorno al quale tessere relazioni pregnanti, ha portato in Italia alla realizzazione di attività formative ed educative soprattutto in scuole e presso associazioni, che hanno richiesto un adattamento del modo di operare caratteristico del PE alle diverse realtà contestuali, senza però che si verificasse una modificazione degli obiettivi di fondo dell'agire. Nel 2009, ad esempio, due classi terze di una scuola Secondaria di Primo Grado, dopo avere partecipato a tre incontri introduttivi sui temi del contesto peruviano, del lavoro minorile e della partecipazione *protagonica*⁵⁷⁷, hanno deciso con la propria insegnante di lettere di produrre un giornalino su quanto avevano sperimentato e appreso, che a tutti gli effetti è rientrato fra le attività didattiche dell'anno. Le ricerche individuali dei ragazzi sono state integrate in un unico libretto e poi stampate, grazie alla richiesta di un vero e proprio microcredito alle proprie famiglie: ritornato il prestito, i ragazzi hanno deciso di invi-

⁵⁷⁷ Per partecipazione *protagonica* si intende una partecipazione che prevede contemporaneamente il protagonismo dei soggetti coinvolti nell'azione e uno sviluppo del protagonismo dei soggetti stessi attraverso l'azione: una traduzione corretta in italiano potrebbe essere "protagonizzante", ma visto l'assenza di questo termine nel vocabolario si è preferito mantenere la corrispettiva parola spagnola.

are i soldi guadagnati a sostegno del progetto del PE, dimostrando che probabilmente anche nella nostra società sarebbe indispensabile una ridiscussione dei legami fra lavoro minorile e formazione integrale della persona.

La riflessione teorica: la proposta educativa

Forse è prematuro parlare della proposta educativa inserendola fra le attività del PE, in quanto in questo momento non è ancora stata sviluppata compiutamente: fino a ora, infatti, sono state raccolte le opinioni di adulti e bambini che ruotano attorno al progetto, attraverso l'uso di interviste, di questionari e, per quanto riguarda i bambini e gli adolescenti di scuola e gruppo, attraverso la produzione di vario materiale più o meno di natura didattica (disegni, lavori di gruppo, *brainstorming* ecc.). Per ora gli educatori del centro si sono riuniti una volta sola per discutere specificamente della proposta che, quando pronta, verrà ripresentata a tutti gli attori coinvolti nel suo processo di costruzione. Ciò che è interessante sottolineare già da ora sono le modalità con cui si sta portando a compimento questo compito: il co-protagonismo di tutti gli attori sociali è sicuramente il faro che guida l'azione del PE nella realizzazione di quest'opera. Altro punto qualificante è che in questo caso gli educatori non sono e non si pensano come i saggi dell'educazione: sono anch'essi, e lo saranno anche in futuro, soggetti alle linee guida che emergeranno dal lavoro di riorganizzazione del materiale raccolto. Sono anch'essi, cioè, "utenti" di ciò che si evidenzierà con la proposta, sono anch'essi, come tutti gli altri, attori consapevoli e attivi di una linea formativa originale e collettiva. Non si pongono, cioè, al di fuori degli obiettivi espliciti del PE, ma ne stanno a tutti gli effetti all'interno allo stesso modo dei bambini che frequentano la scuola, dei ragazzi che partecipano al gruppo, degli adulti che si alfabetizzano o che accompagnano i figli alle attività.

Dalla proposta, poi, che si strutturerà attorno agli assi dell'antropologia, della metodologia, e della teleologia, discenderanno le specificità di ogni attività, ognuna delle quali concorrerà alla realizzazione degli obiettivi generali contenuti in essa: la scuola, allora, esplicitamente non può più essere luogo di solo

apprendimento cognitivo, ma deve accogliere necessariamente la sfida di una educazione integrale e globale delle persone che le sono state affidate, indipendentemente dall'età anagrafica che le caratterizza.

Concludo, anche in questo caso, riportando le parole che lo stesso PE ha usato nell'agenda a cui si faceva riferimento precedentemente per presentare il proprio lavoro di riorganizzazione teorico e pedagogico:

Al centro è la persona. Che non è solo un Io, cioè l'insieme di mente, corpo, emozioni, spiritualità. La persona è Io-Tu, Io-Cultura, Io-Natura: è relazione, ed è a partire da questa relazionalità che nasce la nostra proposta educativa.

La persona è valore in sé, è dignità, è universalità: i Diritti Umani, intesi nella loro globalità perché globale ne è l'oggetto-soggetto, sono i pilastri necessari della sua formazione, della sua crescita, del dispiegamento delle sue possibilità. Per questo non è primaria l'età quando si pensa e si agisce l'educazione, il processo di liberazione della persona si coltiva lungo tutto l'arco della sua esistenza.

Ma la persona è anche storica, è concreta, è narrativa; è qui e ora perché c'è stato un prima e ci sarà un dopo, e compito di noi educatori è quello di accompagnarla in questo processo, che è anche progetto.

La persona è relazione, si è detto; e la persona è al centro. Perciò la relazione, la comunicazione, la condivisione sono al centro della nostra quotidianità. Assieme al lavoro, dimensione formativa necessaria sempre e quando non dimentichi le sue finalità umanizzanti. Creatività, allora, ma anche impegno, ricerca, responsabilità, dialogo, rapporto umano, risparmio, precisione e tanta pratica, nel materiale e nell'intellettuale. Non è divisa la persona, perché dovrebbe esserlo il lavoro? "Bambini lavoratori, NNATs, che lavorano e che chiedono un altro lavoro" è perciò espressione molto più ricca di quanto possa sembrare a prima vista.

La nostra è e sarà sempre una scuola di comunità: perché la comunità è uno spazio-tempo reale e figurato imprescindibile per ogni persona; perché la proposta educativa è la sintesi di tutta la comunità, di tutti i soggetti che la compongono; perché verso altra comunità, sempre più umana e formativa, tende. Una scuola di comunità interculturale, perché cammina fra le diverse culture che la conformano.

Anche noi adulti, noi educatori, cresceremo grazie a questa proposta: forse non siamo persona anche noi?

Il futuro

Gli obiettivi, i desideri, le aspettative

Nonostante il titolo, in realtà, in questa sede, mi limiterò ad affrontare e a presentare quelli che sono gli obiettivi più o meno espliciti del PE, contenuti nei

documenti ufficiali del progetto o emersi da colloqui informali che si sono svolti soprattutto con gli educatori del centro: i desideri, le aspettative, i bisogni e gli obiettivi individuali emergeranno in sede di analisi delle interviste, qui vengono riportati perché sia chiaro, quando si legge, che anch'essi fanno parte della costruzione della progettualità futura del PE e che vanno quindi presi in debita considerazione nel momento in cui si intendono delineare le strade che si vuole conducano al domani.

Gli obiettivi, soprattutto quelli più generali quindi, sono l'oggetto che verrà ora trattato. Da un punto di vista forse più legato all'approccio dei diritti umani al tema dello sviluppo, è chiaro che l'azione del centro educativo intende migliorare, per quanto possibile, le condizioni di vita delle persone coinvolte nel processo formativo, soprattutto aumentando quantitativamente e qualitativamente le opportunità educative e di crescita personale a loro disposizione. Ciò dovrebbe concorrere a un cambio sociale più ampio, che meglio verrà delineato dalla proposta educativa: è chiaro fin d'ora, comunque, che equità, giustizia, solidarietà, amore, condivisione, co-protagonismo, responsabilità, coerenza, impegno sono le chiavi di volta di questo cambio. Il quale deve partire da una nuova visione dell'infanzia, non più solo oggetto di protezione da parte degli adulti, a causa di una sua presunta inferiorità, ma vera e propria protagonista, a fianco degli altri soggetti comunitari, della propria vita sociale quotidiana. Ad esempio, da questo punto di vista, una delle idee cruciali del PE è quella di includere anche i delegati della scuola e del gruppo in un organo di discussione e di decisione che dovrebbe contenere i rappresentanti delle comunità, gli educatori e, appunto, i delegati NNATs.

Da un'ottica apparentemente più teorica, si intende spostare il baricentro della riflessione dall'idea di una scuola per bambini lavoratori a quella di una scuola del lavoro, valida per tutti, che fa del lavoro appunto (intellettuale, di ricerca, sociale, produttivo etc.) il fulcro della sua proposta educativa: in un contesto in cui ancora esistono le scuole speciali e a forte rischio di discriminazione, un cambio del genere potrebbe essere sicuramente proficuo, sia per l'ambiente

al quale appartiene sia per la scolarizzazione in generale. Una scuola del lavoro, quindi, ma anche una scuola comunitaria: per la precisione, della comunità (che la costruisce con i mattoni e con le idee, in cui tutti educano tutti esplicitamente e in modo consapevole: ad esempio, i *pobladores*⁵⁷⁸ vengono invitati a scuola per fare lezioni ai bambini, in base alle capacità, competenze e conoscenze di ciascuno), con la comunità (che, appunto, partecipa attivamente in ogni fase, con tutte le sue forze sociali) e per la comunità (che si vuole offrire come centro propositivo di una comunità più umanizzante e formativa).

Attorno a questi nuclei, poi, il PE intende generare un interesse reale che vada al di là dei confini geografici e fisici della comunità: l'obiettivo è quello di costruire un consenso di volta in volta nuovo e originale attorno a ciò che si sta costruendo, che è ben differente dalla volontà di esportare un modello preconfezionato e preconstituito. Vedremo più avanti se e in che modo questi obiettivi istituzionali derivino e/o si integrino e/o comprendano gli obiettivi più personali di chi dà vita al progetto⁵⁷⁹.

4.2.2.2 Il ricercatore

La ricerca in generale, e quella sociale in particolare, è caratterizzata dalla relazione, dal rapporto: fra teoria e pratica, ad esempio; fra obiettivi e metodi d'indagine, fra dati raccolti con differenti strumenti e, soprattutto, fra chi realizza la ricerca e l'ambiente in cui essa si sviluppa. Parlo evidentemente della posizione che il ricercatore assume nei confronti del contesto che va a indagare, la quale deve essere sempre esplicitata nel *report* finale per non incorrere nel rischio di lasciare pericolose zone d'ombra che potrebbero minare la scientificità di tutto il lavoro.

⁵⁷⁸ Abitanti della comunità.

⁵⁷⁹ Sul tema dell'integrazione fra obiettivi collettivi e personali, cfr. Giuseppe Alessandria, Anna Maria Castellano, *Introduzione*, in Giuseppe Alessandria, Sandra Casagrande, Anna Maria Castellano, Ferdinando Castellano, *L'organizzazione a 4 dimensioni. I situemi organizzativi: individui, coppie, gruppi, comunità*, Guerini, Milano, 2010, pp. 11-33.

In questo specifico caso, per mantenere una certa coerenza con l'impostazione della ricerca, mi sono avvalso della osservazione partecipante, quel "processo di immersione, più o meno personale e profonda, nel contesto della ricerca"⁵⁸⁰ che mi ha concesso una serie considerevole di vantaggi.

In primo luogo, il "coinvolgimento prolungato nel contesto"⁵⁸¹ mi ha permesso di approfondire la conoscenza dei luoghi nei quali si è svolta la ricerca, sia da un punto di vista macro (il Perù e Lima in particolare) sia da un punto di vista micro (San Juan de Lurigancho e le comunità coinvolte nel processo educativo del PE). Per contesto, chiaramente, non intendo solo i seppur importanti luoghi fisici⁵⁸², ma soprattutto quelli simbolici: in particolare, mi riferisco all'apprendimento dello spagnolo, della sua versione parlata in Perù, dei dialettismi e dei modismi locali, degli specifici significati attribuiti ai termini che hanno reso enormemente più proficue le interviste raccolte, il vero cuore di questo mio lavoro, sia in sede di registrazione sia in quella di analisi. Parlando delle interviste ai fini della ricerca sociale Demazière e Dubar ricordano che "si comprende (intende) il significato quando si conosca bene la lingua di chi parla e si possa cogliere la 'coesione testuale' della sue frasi"⁵⁸³: di fatto, per apprendere a fondo

⁵⁸⁰ Fabio Dovigo, *Etnopedagogia. Viaggiare nella formazione*, Franco Angeli, Milano, 2002, p. 47. La profondità del rapporto con il contesto, ai fini della completezza dell'indagine, è un elemento molto importante nel momento in cui si condivide con Mortari la validità dell'approccio naturalistico alla ricerca, così definito dalla stessa autrice: "si definisce ricerca naturalistica quella che avviene in un setting naturale, ossia nei luoghi e nei modi secondo i quali il fenomeno ordinatamente accade. Localizzare la ricerca in un setting naturale trova la sua ragione nel fatto che qualsiasi fenomeno oggetto di studio acquisisce il suo significato in relazione al contesto in cui si verifica. È il contesto che fissa il significato". Luigina Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia: prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma, 2007, p. 61.

⁵⁸¹ Per Mortari, il coinvolgimento prolungato nel contesto è il primo di una serie di pratiche epistemiche che il ricercatore che si pone all'interno della ricerca naturalistica deve rispettare. Le altre sono: l'osservazione continuata, la triangolazione nella raccolta dei dati, la condivisione con altri ricercatori di quanto emerge durante il processo di studio e il confronto dei risultati raggiunti con i soggetti coinvolti nella ricerca. Cfr. Luigina Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia: prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma, 2007, pp. 70-71.

⁵⁸² Si pensi, ad esempio, all'importanza di conoscere e riconoscere, in sede d'intervista, i luoghi geografici ai quali gli intervistati fanno riferimento.

⁵⁸³ Didier Demazière, Claude Dubar, *Dentro le storie*, Raffaello Cortina, Milano, 2000, p. 33.

una lingua non ci si può esimere dal parlarla nello specifico contesto in cui essa prende (e dà) vita.

Per rimanere nel tema delle interviste, soprattutto per quanto riguarda la fase preparatoria delle stesse, l'osservazione partecipante si è rivelata fondamentale per almeno due ulteriori aspetti. Da un lato, infatti, il condividere sul campo lo sviluppo concreto del PE mi ha permesso di migliorare e calibrare le tracce delle interviste narrative focalizzate, combinando la letteratura specifica sull'argomento con gli elementi provenienti dal contesto d'indagine. Dall'altro, il condividere il tempo con quelle persone che sarebbero poi diventate gli intervistati ha permesso di generare tra noi un clima relazionale molto positivo, elemento essenziale se si considera che "per ottenere la piena collaborazione del soggetto [l'intervistato] l'intervistatore deve riuscire a stabilire con lui un rapporto di fiducia, non come professionista ma come persona"⁵⁸⁴: in assenza di una piena collaborazione non si riuscirebbe, di fatto, a entrare nel mondo personale e soggettivo dell'intervistato che è, a tutti gli effetti, il vero obiettivo di una ricerca qualitativamente impostata.

Il terzo e ultimo punto da sottolineare in questo momento riguarda più direttamente il PE come soggetto unitario: l'aver partecipato a lungo alle attività del centro educativo non solo mi ha permesso di raccogliere vario materiale che lo stesso ha prodotto (i quaderni degli insegnanti, lo statuto dell'associazione, le comunicazioni indirizzate ad altre istituzioni ecc.), ma soprattutto mi ha dato la possibilità di attribuire a questo materiale le logiche, le finalità, i significati che lo stesso PE le attribuisce, con la consapevolezza che i "perché" e i "per che cosa" di un documento sono elementi essenziali quanto il documento stesso.

L'osservazione partecipante, nella pratica, si è concretizzata attraverso la stesura di un diario del ricercatore che contiene appunti, riflessioni, pensieri, opi-

⁵⁸⁴ Piergiorgio Corbetta, *La ricerca sociale: metodologie e tecniche. III. Le tecniche qualitative*, Il Mulino, Bologna, 2003, p. 93. Dal canto suo, Mortari pone l'empatia, insieme alla responsabilità, all'adattabilità, all'estensione epistemica e all'immediatezza processuale fra le caratteristiche della posizione del ricercatore naturalistico. Cfr. *Cultura della ricerca e pedagogia: prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma, 2007, pp. 74-75.

nioni riguardo a quanto stavo vivendo a Brisas de Huascar: nell'ottica, già evidenziata, di una ricerca che cerca di integrare la visione dall'alto con quella dal basso, questi appunti si sono rivelati fondamentali, ad esempio per la stesura delle tracce delle interviste, per le analisi delle stesse, per la comprensione dei documenti, per la descrizione del PE, per la definizione del processo conoscitivo⁵⁸⁵ e così via. Fondamentali ma non assoluti; infatti, la maggior ricchezza degli appunti riguarda i momenti in cui mi trovavo lontano dal PE, quando fra i due "chi" di questa ricerca ho posto una distanza che ha favorito la decantazione dei dati raccolti e il loro confronto con la letteratura e con altri ricercatori. In questo modo, anche le successive immersioni nel contesto di studio si sono rivelate più arricchenti.

4.2.3 Quando? I tempi della ricerca

Rispondere al quando di una ricerca significa ricostruirne l'*iter* temporale che collega il principio con la conclusione; in parole povere, significa dar conto della sua evoluzione.

La ricerca si è sviluppata nel corso di tre anni, da gennaio 2008 a dicembre 2010. I mesi iniziali sono stati caratterizzati da una prima immersione nella realtà peruviana, che ha permesso la creazione di una buona relazione con il mondo del PE. A questo primo incontro ne sono seguiti altri, per un periodo complessivo di circa un anno e mezzo nel corso dei tre anni complessivi di ricerca. Durante il periodo passato all'estero ho raccolto i dati da analizzare (presenti nel diario del ricercatore, nei documenti redatti dal PE e nelle interviste) e, soprattutto, ho vissuto con il PE le esperienze formative che stava organizzando: è questo vissuto che ha reso possibile la significazione del materiale raccolto, che altrimenti avrebbe rischiato di essere, nel momento dell'analisi, del tutto fuorviante.

⁵⁸⁵ "La ricerca qualitativa prende il via da domande: domande che non sono già completamente esplicitate sin dall'inizio, ma che viceversa prendono forma in modo *prossimale*, attraverso l'osservazione di fenomeni che vengono raccolti sotto forma di dati". Fabio Dovigo, *Etnopedagogia. Viaggiare nella formazione*, Franco Angeli, Milano, 2002, p. 31.

Al contempo, in modo speciale durante i periodi passati in Italia, mi sono documentato sulla letteratura specifica sui temi della comunità, della ricerca e della pedagogia: queste linee interpretative mi hanno consentito di seguire un preciso processo di costruzione della conoscenza e di rileggere il materiale raccolto usando anche le lenti di chi, prima di me, si era già interessato alla medesima tematica di studio.

Nell'ultimo anno mi sono concentrato prevalentemente sulla trascrizione e analisi delle interviste e sulla stesura della tesi finale.

4.2.4 Dove? I luoghi della ricerca

Descrivere a parole un luogo è un compito assai arduo: per questo mi avvarrò anche del mezzo fotografico, allegando quindi al presente testo alcune immagini delle zone considerate dalla ricerca (allegato 4).

Il progetto educativo del PE si sviluppa in un'area marginale del distretto di San Juan de Lurigancho, situato nella zona nord-orientale della città di Lima. Questo distretto, che ha una superficie totale di circa 131 chilometri quadrati, è stato fondato ufficialmente nel 1967: il suo primo sindaco, Luis Suárez Cáceres, fu nominato direttamente dal governo militare del Generale Juan Velasco Alvarado. Con la riforma agraria portata avanti in quegli stessi anni molte proprietà furono vendute con la finalità principale di creare zone edificabili: la mancanza di piani regolatori, però, ha provocato un processo di urbanizzazione selvaggia, simile a quello delle restanti zone di Lima, che ha generato un territorio poco accogliente per l'uomo.

San Juan de Lurigancho è formato da una stretta vallata circondata da colline aride e pietrose, soggette a erosione sia a causa della scarsità delle precipitazioni sia per l'azione dell'uomo. All'interno di queste piccole gole sorgono numerosi e popolosi *asentamientos humanos*⁵⁸⁶: è da sottolineare come questo distretto sia il più abitato del Perù e dell'intero continente latinoamericano (oltre 1 milio-

⁵⁸⁶ Insediamenti umani.

ne di abitanti) e come registri un continuo aumento del tasso di crescita demografica. L'area in cui nasce il progetto appartiene, nello specifico, all'*asentamiento humano* Brisas de Huascar, costituito da raggruppamenti di case costruite con materiali poveri (legno, compensato, cartone, più raramente mattoni) e in molti casi prive dei servizi di acqua corrente e rete fognaria. La popolazione delle piccole comunità⁵⁸⁷ che costituiscono il bacino del PE è costituita per lo più da persone e famiglie provenienti dalle regioni andine o dalla foresta amazzonica: giunte a Lima in cerca di un lavoro e un'opportunità di migliorare la propria condizione economica e di vita, sono parte dell'ondata migratoria che ha colpito la capitale negli ultimi anni, accelerata dalla violenza politica che ha investito il Paese a partire dagli anni Ottanta.

4.2.5 Come? Gli strumenti della ricerca

Presentati fini, metodi, tempi e luoghi della ricerca, è ora necessario affrontare quelli che sono stati gli strumenti utilizzati per percorrere questo cammino di studio: il diario del ricercatore, l'analisi dei documenti prodotti dal PE e, soprattutto, le interviste narrative focalizzate.

4.2.5.1 Il diario del ricercatore⁵⁸⁸

Per "diario del ricercatore" intendo, nello specifico, una serie di quaderni che mi sono serviti per appuntare, in modo del tutto informale e libero, descrizioni, osservazioni, riflessioni, opinioni su quanto stavo sperando presso il PE: si tratta, in definitiva, della mia personale e fisica memoria dell'esperienza stessa.

Il materiale contenuto nel diario si è rivelato estremamente importante nelle varie fasi della ricerca: infatti, mi ha permesso, da un lato, di sagomare una immagine dettagliata del PE e del suo contesto di appartenenza e, dall'altro, di ricostruire, direttamente e indirettamente, tutto il processo della ricerca empirica.

⁵⁸⁷ Riporto il nome delle comunità, già presentate precedentemente: Amozonas, El Bosque, Ampliación Belén, Tarapacá e Panorama oltre che, chiaramente, Brisas de Huascar.

⁵⁸⁸ L'allegato 5 presenta alcuni stralci del diario.

Infine, parlando sempre delle finalità di questo strumento, c'è un ulteriore aspetto da rimarcare: i dati contenuti in esso "servono per evitare di restringere le osservazioni a evidenze facilmente interpretabili e fonti di ricostruzione limitate"⁵⁸⁹. Si tratta, cioè, di uno strumento in grado di aprire gli occhi del ricercatore sulla realtà che sta studiando, consegnandogli elementi in grado di sviluppare una teoria più articolata in tutte le fasi della ricerca.

4.2.5.2 I documenti prodotti dal PE⁵⁹⁰

Per Corbetta, un documento è un "materiale informativo su un determinato fenomeno sociale che esiste indipendentemente dall'azione del ricercatore. Esso quindi viene prodotto dai singoli individui o dalle istituzioni per finalità diverse da quelle della ricerca sociale"⁵⁹¹.

Nello specifico di questo lavoro, l'analisi dei documenti prodotti dal PE ripropone le stesse finalità di descrizione e di ampliamento delle possibilità in fase di ricerca, di definizione del fenomeno, di analisi e di interpretazione dei dati già sottolineate parlando del diario del ricercatore. Inoltre, l'analisi dei documenti, sia rivolti all'interno che all'esterno del PE, concede la possibilità di triangolazione dei dati, ad esempio per quanto riguarda gli obiettivi esplicitati dal centro educativo e quelli confidati dalle persone intervistate: ciò permette, tra l'altro, di poter costruire una mappa rilevante delle possibili contaminazioni o interferenze dei due ambiti di progettazione esistenziale, quello personale e quello collettivo, che nel momento in cui si va ad analizzare una organizzazione

⁵⁸⁹ Paolo Sorzio, *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, Carocci, Roma, 2005, p. 135.

⁵⁹⁰ L'allegato 6 presenta alcuni documenti prodotti dal PE.

⁵⁹¹ Piergiorgio Corbetta, *La ricerca sociale: metodologie e tecniche. III. Le tecniche qualitative*, Il Mulino, Bologna, 2003, pp. 115-116. Nello stesso testo l'Autore dedica una parte notevole proprio a questo tema, generalmente non approfonditamente affrontato da altri studiosi. Cfr. Piergiorgio Corbetta, *La ricerca sociale: metodologie e tecniche. III. Le tecniche qualitative*, Il Mulino, Bologna, 2003, pp. 115-161. È interessante sottolineare anche la posizione di Dovigo, il quale afferma che "la documentazione scritta rappresenta in particolare una risorsa estremamente importante per comprendere la pluralità dei punti di vista e processi simbolici che attraversano la cultura dell'organizzazione. Tale lavoro si basa tanto sulla documentazione interna quanto su quella esterna". Fabio Dovigo, *Etnopedagogia. Viaggiare nella formazione*, Franco Angeli, Milano, 2002, p. 53.

(ma anche una comunità) diviene uno degli aspetti fondamentali da tenere in debita considerazione.

4.2.5.3 Le interviste narrative focalizzate

Raccolte tutte fra novembre 2008 e settembre 2010 presso la comunità di Brisas de Huascar, le quindici interviste narrative focalizzate rappresentano l'elemento centrale di questa ricerca: hanno una durata media di un'ora e quindici minuti circa e sono state registrate nella lingua madre degli intervistati (quattordici in spagnolo, quindi, e una in italiano). Il *corpus* generale delle interviste va suddiviso in due gruppi: da una parte se ne collocano undici, rivolte a quelli che possono essere considerati testimoni privilegiati⁵⁹² del fenomeno preso in esame, persone cioè vicine al PE che, autorevolmente e in forma del tutto volontaria, hanno deciso di narrarne il processo evolutivo per come loro stessi lo percepiscono; dall'altra, invece, si collocano le quattro interviste agli operatori educativi del centro⁵⁹³, che sono stati in grado di approfondire in modo più sistematico le vicende del PE⁵⁹⁴. È utile a questo punto, però, presentare una breve introduzione per acclarare alcuni aspetti dello strumento di ricerca qui trattato.

Con il termine intervista si è soliti considerare uno "scambio verbale fra due persone una delle quali (l'intervistatore) cerca, ponendo delle domande più o meno rigidamente prefissate, di raccogliere informazioni o opinioni dall'altra

⁵⁹² Bichi scrive che i testimoni privilegiati, o chiave, svolgono una duplice funzione all'interno di una ricerca: "fornire la *chiave* per entrare nel mondo sociale che si vuole esplorare e, vista la loro centralità rispetto al tema, offrire informazioni importanti per la comprensione del tema stesso". Rita Bichi, *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*, Vita e Pensiero, Milano, 2002, p. 83.

⁵⁹³ Anch'essi sono, chiaramente, dei testimoni privilegiati per parlare del PE: la distinzione, in questo caso, è utile solamente da un punto di vista formale.

⁵⁹⁴ Recuperando il precedente parallelo fra comunità e organizzazione, si può dire che i due insiemi di interviste, per quanto simili, differiscono per una sorta di "densità organizzativa", sicuramente maggiore nel momento in cui parlano del PE gli educatori, autori più consapevoli di ogni aspetto del processo in corso.

(l'intervistato) su di un particolare tema"⁵⁹⁵. Aggiungendo al sostantivo l'aggettivo "narrativa", si va ad identificare un tipo preciso di interviste: quelle indirizzate alla raccolta di racconti, di storie sulla vita⁵⁹⁶ dell'intervistato. In tal modo, quindi, è la vita stessa di chi narra (o parti più o meno consistenti di essa) ad essere al centro del discorso, e non i pre-giudizi e le categorie di pensiero del ricercatore: solamente così il lavoro di analisi delle storie può essere effettivamente dialogico, in quanto le ipotesi del ricercatore e (soprattutto) quelle dell'intervistato tendono a interagire, costruendo un percorso di ricerca del tutto originale. Questo aspetto non è da sottovalutare in alcun modo, se si considera che il vero "esperto" dei dati che vengono raccolti durante l'intervista è l'intervistato: d'altronde, è lui il principale protagonista della sua vita.

In letteratura⁵⁹⁷ si tende a costruire delle classi entro le quali far rientrare tipi differenti di interviste, solitamente suddivise in base al grado di strutturazione delle domande, delle risposte, e dell'ordine da seguire nel porre i temi da trattare: è chiaro allora che anche il tasso di approfondimento di questi varia conside-

⁵⁹⁵ Silvia Kanizsa, *L'intervista nella ricerca educativa*, in Susanna Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano, 1998, p. 38.

⁵⁹⁶ Cortese ricorda che un approccio narrativo può produrre tre tipi di materiale di ricerca: la storia (un breve racconto in prima persona focalizzato su un tema preciso), la storia di vita (il racconto di tutta la propria vita o di una parte di essa, sempre in prima persona) e la cronaca (racconto in terza persona). Quelli che vengono trattati qui sono i primi due. Cfr. Claudio G. Cortese, *Prefazione*, in Robert Atkinson, *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Raffaello Cortina, Milano, 2002, pp. ix-x. A proposito dell'approccio biografico, Silvia Kanizsa dice che "è connotato dalla ricerca di informazioni su come le persone hanno vissuto o vivono alcuni momenti salienti o alcuni aspetti particolari della loro esistenza o, al limite, su come abbiano vissuto o vivano il complesso della loro esistenza". Silvia Kanizsa, *L'intervista nell'approccio biografico*, in "Adultià", 4, 1996, p. 101. Besozzi e Colombo, parallelamente, scrivono che le storie di vita "costituiscono un metodo che si applica nel corso di indagini qualitative, con lo scopo di comprendere: motivazioni, intenzioni, vissuti, sentimenti, credenze ecc. del soggetto; la collocazione del soggetto all'interno di un contesto o ambiente di riferimento, che è molto importante per la comprensione stessa della storia del soggetto; fenomeni o eventi sociali ricostruiti a partire dal punto di vista del soggetto che racconta". Elena Besozzi, Maddalena Colombo, *Metodologia della ricerca sociale in contesti socioeducativi*, Guerini, Milano, 1998, p. 123.

⁵⁹⁷ Cfr. ad esempio, Elena Besozzi, Maddalena Colombo, *Metodologia della ricerca sociale in contesti socioeducativi*, Guerini, Milano, 1998, pp. 80-82. Pietro Lucisano, Anna Salerni, *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Carocci, Roma, 2002, pp. 199-204. Silvia Kanizsa, *L'intervista nella ricerca educativa*, in Susanna Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano, 1998, pp. 51-57.

revolmente e in modo inversamente proporzionale alla strutturazione⁵⁹⁸ dell'intervista. A partire da queste considerazioni, quindi, si può parlare di intervista strutturata (massimo grado di standardizzazione di domande, risposte e ordine di somministrazione, fino alla lettura all'intervistato di veri e propri questionari che prevedono una serie di risposte preselezionate) o di intervista libera (assenza di qualunque strutturazione in domande, risposte e ordine di somministrazione: è un'intervista totalmente centrata su chi si racconta, che può liberamente scegliere il percorso che intende seguire nella narrazione). Una via di mezzo fra i precedenti tipi è quella dell'intervista semi-strutturata, di cui fa parte anche l'intervista focalizzata, costruita su di una serie di temi che si deve trattare durante la ricerca. È uno strumento, questo, che offre innumerevoli vantaggi a entrambi i poli della relazione-intervista: da un lato, consente all'intervistato di trattare gli argomenti in piena libertà, sia per quanto riguarda il contenuto sia per l'ordine da seguire nella narrazione. Dall'altro lato, consente all'intervistatore di trattare tutti i temi previsti dalla sua ricerca, aprendo la strada a una serie di possibilità in sede di analisi che l'intervista libera non concede. La costruzione del senso della narrazione viene così condiviso fra i due poli dell'intervista, come lo stesso potere su di esso: all'intervistatore, infatti,

⁵⁹⁸ Sul concetto di strutturazione delle interviste ci si può rifare a Silvia Kanizsa, *L'intervista nella ricerca educativa*, in Susanna Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano, 1998, pp. 51-57; Piergiorgio Corbetta, *La ricerca sociale: metodologie e tecniche. III. Le tecniche qualitative*, Il Mulino, Bologna, 2003, pp. 77-88; Paolo Natale, *La ricerca sociale*, Laterza, Roma-Bari, 2007, pp. 64-67. Bichi, invece, preferisce aggiungere al grado di strutturazione altri due criteri distintivi, quello della direttività e quello della standardizzazione: "si può definire la *direttività* come la possibilità, da parte del ricercatore, di stabilire i contenuti dell'intervista o anche, rovesciando il punto d'osservazione, la non-libertà, da parte dell'intervistato, di decidere i contenuti delle sue risposte. La *standardizzazione* considera, invece, l'uniformità degli stimoli offerti, per quanto riguarda sia la loro forma sia l'ordine della loro presentazione. Si considera spesso una terza distinzione, quella tra *strutturazione* e non-strutturazione, riferendosi in genere alla forma e al funzionamento della traccia dell'intervista. Per intervista strutturata si intende così un'intervista in cui siano precisate le modalità d'interrogazione, dunque in cui lavori una traccia adeguatamente dettagliata e in cui sia presente un'articolazione prestabilita". Rita Bichi, *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*, Vita e Pensiero, Milano, 2002, p. 20. Ai fini di questo lavoro è sufficiente, però, rifarsi alla distinzione riportata nel testo, fra intervista strutturata, semi-strutturata e non-strutturata.

spetta il compito di costruire la traccia⁵⁹⁹ attorno alla quale l'intervistato racconterà, all'intervistato invece spetta il compito di narrarsi e di narrare liberamente, costituendo in tal modo quella fonte autorevole che l'intervistatore stava ricercando. Il *post* poi, la fase di analisi e di interpretazione delle interviste, spetta nuovamente al ricercatore, il quale però non può prescindere da un confronto reale con chi, di fatto, ha costruito il mondo sociale⁶⁰⁰ oggetto di quell'analisi.

Intervistatori e intervistati, come abbiamo visto, sono entrambi attori della ricerca. Non va dimenticato mai, però, che la relazione che si instaura tra questi due soggetti durante un'intervista del tipo sopraindicato non è assolutamente simmetrica, tanto che Silvia Kanizsa può scrivere che "l'intervistato ha tutti i diritti e l'intervistatore ha tutti i doveri"⁶⁰¹. Si è così resa necessaria una "formazione" preliminare come primo passo dell'*iter* dell'indagine, che in parte è derivata da precedenti esperienze di ricerca analoghe e in parte dalla letteratura presente sull'argomento. Anche se deve essere certo fin dal principio che le tecniche che rendono particolarmente valido questo approccio alla ricerca sociale si acquisiscono solo sul campo, a mano a mano che si instaurano relazioni atte alla raccolta di storie⁶⁰²: e ciò è tanto vero che, dall'inizio alla fine della ricerca, ho potuto constatare un progressivo e sensibile miglioramento nella mia "pro-

⁵⁹⁹ Su come costruire la traccia di un'intervista, cfr. Rita Bichi, *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*, Vita e Pensiero, Milano, 2002, pp. 66-78.

⁶⁰⁰ "Ciascun soggetto intervistato viene considerato, nella ricerca biografica, non solo come fonte informativa, miniera dalla quale estrarre 'materiale grezzo' che il ricercatore poi raffinerà, ma anche come attore sociale in grado di *dire il mondo sociale* di cui fa esperienza, capace di rendere conto della produzione, riproduzione e regolazione dei meccanismi e dei processi sociali, passando attraverso la vita degli individui concreti, con la sua persona al centro dell'azione. [...] Le parole dell'intervistato vengono considerate espressione del suo punto di vista sul mondo, che è il "suo mondo", che egli definisce mentre lo valuta e cerca di convincere l'interlocutore della sua validità. Ciò che egli racconta, e che interessa il ricercatore, è la sua *esperienza sociale*." Rita Bichi, *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*, Vita e Pensiero, Milano, 2002, p. 38.

⁶⁰¹ Silvia Kanizsa, *L'intervista nella ricerca educativa*, in Susanna Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano, 1998, p. 39.

⁶⁰² È questo uno dei motivi che porta Alheit e Bergamini a dire che "resta per ogni ricercatore il compito di elaborare il suo proprio metodo". Peter Alheit, Stefania Bergamini, *Storie di vita*, Guerini, Milano, 1996, p. 45.

fessionalità", che ha reso possibile anche una migliore comprensione di quanto nei testi era scritto.

Proseguendo con il discorso si è soliti suddividere un'intervista in tre fasi: il pre-intervista, l'intervista vera e propria e il post-intervista (riguardante la trascrizione e l'interpretazione, che in questo momento non verranno prese in considerazione). Per quanto riguarda la prima fase, Atkinson suggerisce di scegliere attentamente chi intervistare (persone che "intrigano"), di ritagliarsi il tempo necessario ad una buona preparazione (per mettere insieme anche alcune informazioni su chi si andrà a intervistare) e di spiegare chiaramente all'intervistato lo scopo che si persegue, garantendogli la possibilità di prendersi l'ultima parola in merito al materiale raccolto⁶⁰³. Durante la fase dell'intervista in sé, Silvia Kanizsa ricorda di far proprio un ascolto attivo, interessato e non giudicante, di mantenere un atteggiamento sempre congruente, autentico⁶⁰⁴ ed empatico⁶⁰⁵. Lucisano e Salerni aggiungono che è necessario aspettare con pazienza la risposta dell'intervistato, anche quando si fa attendere, e che è indispensabile creare attorno alla relazione-intervista un'atmosfera calma e rilassata⁶⁰⁶. Non bisogna mai scordare, poi, alla fine dell'intervista, di ringraziare l'intervistato per il prezioso tempo che ci ha donato: tempo che non si esaurisce, chiaramente, nelle poche ore che il ricercatore ha registrato, ma che abbraccia l'intero arco della sua esistenza, da cui la storia ha tratto la linfa vitale. Tutto ciò, in pratica, significa che il compito principale dell'intervistatore è quello di facilitare l'intervistato nel suo atto di raccontare. È preferibile, allora, ad esempio, porre domande che prevedono risposte ampie (sono da evitare, pertanto,

⁶⁰³ Cfr. Robert Atkinson, *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Raffaello Cortina, Milano, 2002, pp. 45-49.

⁶⁰⁴ Cfr. Silvia Kanizsa, *L'intervista nella ricerca educativa*, in Susanna Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano, 1998, pp. 41-46.

⁶⁰⁵ Cfr. Silvia Kanizsa, *L'intervista nell'approccio biografico*, in "Adulità", 4, 1996, pp. 105-106.

⁶⁰⁶ Cfr. Pietro Lucisano, Anna Salerni, *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Carocci, Roma, 2002, p. 208. Sorzio evidenzia sei possibili interventi da parte dell'intervistatore: il blando incoraggiamento, le parafrasi scarsamente, mediamente e altamente inferenziali, gli interventi non direttivi e l'ascolto attivo. Cfr. Paolo Sorzio, *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, Carocci, Roma, 2005, pp. 112-113.

quelle che richiedono risposte chiuse); intervenire il meno possibile, ma al contempo sorreggere la narrazione dimostrandosi autenticamente interessati e attenti; utilizzare il più possibile il linguaggio dell'intervistato, dando per esempio alle parole lo stesso senso che lui (o lei) attribuisce loro; evitare di utilizzare termini moralmente carichi. Una considerazione a parte meritano i silenzi dell'intervistato, che possono essere di vuoto, di attesa o di pausa. Solo i primi sono un problema reale per una buona riuscita dell'intervista, perché stanno a indicare che non si sa che cosa dire. Gli altri due, invece, richiedono rispettivamente un rilancio oppure solo un attimo di pazienza (perché il silenzio di pausa sottolinea solamente un momento di riflessione)⁶⁰⁷.

Entrando nella parte più "pratica" e recuperando quanto detto fin qui, cercherò di ricostruire ora le varie fasi che hanno caratterizzato questa parte del mio lavoro empirico. Per la realizzazione della ricerca di cui si parla in questo lavoro di tesi ho optato (appunto) per lo strumento dell'intervista narrativa focalizzata⁶⁰⁸, che combina le due caratteristiche (positive) viste precedentemente. La scelta è ricaduta su di essa proprio per la sua peculiare natura, già evidenziata poco più su: di permettere, cioè, da un lato di entrare nel vissuto degli intervistati in modo decisamente approfondito; dall'altro di comparare i dati ottenuti dai racconti. Flessibilità e rigorosità insieme, quindi. Come primo passo, ho proposto alle persone più vicine all'esperienza del PE (adulti e dirigenti delle comunità, genitori dei bambini che frequentano la scuola o il gruppo, educatori del centro) di partecipare a una ricerca che verteva principalmente su quanto essi stessi stavano realizzando. Senza che io mi addentrassi troppo nei particolari, come il contratto iniziale prevede, alcuni dei testimoni privilegiati hanno

⁶⁰⁷ Cfr. Peter Alheit, Stefania Bergamini, *Storie di vita*, Guerini, Milano, 1996, p. 58.

⁶⁰⁸ Bichi probabilmente definirebbe questo tipo di intervista "intervista biografica", così descritta dall'Autrice: "quando un'intervista è condotta non attraverso domande puntuali, ma rilanci che portino alla luce il *mondo dell'intervistato*, nel rispetto cioè del *suo universo di senso*, allora standardizzazione e direttività tendono a decrescere, anche se la strutturazione può essere molto forte per quanto riguarda la traccia d'intervista, che non funziona però direttamente e quindi non influenza, se non secondariamente, la direttività stessa. Solo in questo caso si può parlare di *intervista biografica*". Rita Bichi, *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*, Vita e Pensiero, Milano, 2002, p. 29.

deciso liberamente di prendere parte a questo percorso: undici su circa venti fra i *pobladores* delle comunità e quattro su cinque fra gli educatori. A questo punto con ognuno di essi (prima tutti i *pobladores*, poi gli educatori) si è passati alla stipula del contratto iniziale e personale vero e proprio: tempi e luoghi di registrazione sono stati decisi insieme, mentre io, prima di ogni intervista, spiegavo all'intervistato, brevemente, le finalità della ricerca, i temi che avremmo trattato, le modalità di raccolta e d'uso del materiale, garantendo comunque sempre l'anonimato. Una volta messo insieme (per mezzo dell'utilizzo di un registratore digitale⁶⁰⁹), il materiale è stato trasferito nello *hard disk* di un *computer* e da qui trascritto: dapprima in forma grezza, e poi sistemato per l'analisi.

La sistemazione⁶¹⁰ ha comportato l'eliminazione di ripetizioni e la costruzione di periodi con senso. Ma soprattutto si è avvalsa di un processo di corroborazione soggettiva: le interviste grezze, infatti, sono state ripresentate ai soggetti intervistati, ai quali è stato chiesto se riconoscessero in esse quanto detto (e se si riconoscessero in esse). Alcuni di loro hanno apportato delle modifiche al testo, che però non sono mai risultate essere sostanziali: in generale, quindi, le interviste erano "andate bene". Ora, le stesse erano pronte per l'analisi e le interpretazioni: si rimanda, per queste, al capitolo successivo.

Di seguito riporto la traduzione della traccia delle interviste agli educatori: temporalmente successiva a quella delle persone della comunità, ne riprende, ampliandoli, i temi, per cui rende bene l'idea di quanto sia stato discusso con gli

⁶⁰⁹ Secondo Lucisano e Salerni, l'uso del registratore permette notevoli vantaggi, in particolare: "di non distorcere i dati da parte del ricercatore; di poter ascoltare, anche con altri ricercatori, quante volte si vuole l'intervista e poter riflettere con maggiore profondità sui dati raccolti; di esaminare il carattere emotivo e l'intonazione di voce delle risposte, difficilmente riportabile e traducibile nelle trascrizioni o attraverso gli appunti presi nel corso del colloquio. L'aspetto positivo del ricorso alla registrazione è anche quello di poter riscontrare se sono stati raggiunti gli scopi dell'intervista e quindi di poter verificare la validità dello strumento impiegato". Pietro Lucisano, Anna Salerni, *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Carocci, Roma, 2002, pp. 210-211. In generale, non si è poi riscontrata alcuna difficoltà da parte degli intervistati nel momento del suo utilizzo.

⁶¹⁰ Atkinson scrive che il "compito primario nella trascrizione è raccontare la vicenda dell'intervistato con le sue parole, cercando di ottimizzare la punteggiatura e la struttura dei paragrafi". Robert Atkinson, *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Raffaello Cortina, Milano, 2002, p. 85.

intervistati. In ogni caso, le tracce complete sono riportate a conclusione di tutto il lavoro, nell'allegato 7.

Legenda:

Numeri arabi: temi

Lettere: argomenti

Numeri romani: consigli per l'intervistatore (con eventuali specificazioni)

1. Area biografica

a. vita

- i. passato (qualcosa di positivo e qualcosa di negativo, con aneddoti)
- ii. presente (qualcosa di positivo e qualcosa di negativo, con aneddoti)

b. contesti formativi

- i. famiglia (qualcosa di positivo e qualcosa di negativo, con aneddoti)
- ii. quartiere (qualcosa di positivo e qualcosa di negativo, con aneddoti)
- iii. persone importanti (perché)
- iv. studi (qualcosa di positivo e qualcosa di negativo, con aneddoti)
- v. lavoro (qualcosa di positivo e qualcosa di negativo, con aneddoti)

2. Area formazione/educazione

a. che cos'è l'educazione/una buona educazione

- i. definizione

b. la scuola che mi piacerebbe

- i. cosa si impara

- ii. insegnanti
- iii. genitori
- c. ruolo dell'educatore
 - i. il suo ruolo come educatore

3. Area comunità

- a. che cos'è la comunità
 - i. definizione
- b. ruolo della comunità nella formazione delle persone
- c. la comunità dove lavora (qualcosa di positivo e qualcosa di negativo, con aneddoti)

4. Area lavoro

- a. che cos'è il lavoro
 - i. definizione
 - ii. che ruolo ha nella vita delle persone
- b. il lavoro nel PE
 - i. la storia
 - passato (come è nato, la sua storia, la cornice teorica)
 - presente (descrizione del lavoro, aneddoti)
 - futuro (come ti piacerebbe che si sviluppasse, descrizione)
 - ii. obiettivi del PE
 - iii. la organizzazione
 - interna (come si relazionano gli educatori)
 - esterna (con il contesto)
 - iv. la partecipazione
 - di tutti gli attori coinvolti (comunità, bambini, adulti, educatori...), con aneddoti
 - v. valutazione personale

- interna, qualcosa di positivo e qualcosa di negativo, con aneddoti
- esterna, qualcosa di positivo e qualcosa di negativo, con aneddoti
- la relazione con il PE, qualcosa di positivo e qualcosa di negativo, con aneddoti

5 Area prospettive

- a. futuro della società
 - vi. descrizione
 - vii. come ti piacerebbe (descrizione)
- b. prospettive personali
 - i. sogni, aspettative (descrizione di una persona che ha successo nella vita)

Temi e argomenti da trattare, scelti dal ricercatore in base ai fini della ricerca precedentemente presi in esame, vanno a costruire il nucleo centrale della narrazione. Le restanti parti sono state utili per poter ampliare la ricerca e per dare a essa la completezza necessaria.

La traccia ha subito a conclusione della prima fase della ricerca, quella con i testimoni privilegiati che vivono nelle comunità, alcune “sollecitazioni”, che sono state importanti per ricalibrare lo strumento per la seconda fase dello studio, quella con gli educatori: ci si è accorti fin dall’inizio, infatti, che alcuni argomenti non erano affatto rilevanti ai fini della ricerca, mentre altri non considerati preliminarmente potevano essere invece aggiunti. È questa, in verità, la maggiore ricchezza che l’utilizzo di questo approccio porta con sé⁶¹¹: di completare

⁶¹¹ È quello che intende dire Atkinson quando scrive che “dall’esame del racconto emerge una complessità di modelli e di significati che va al di là di qualunque set prestabilito di categorie”. Robert Atkinson, *L’intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Raffaello Cortina, Milano, 2002, p. 90.

una ricerca che, partendo solamente “dall’alto”, rimarrebbe inequivocabilmente tronca.

L’analisi delle interviste, che costituisce il tema centrale del successivo capitolo, è stata condotta secondo la modalità “carta-matita”: le categorie che formano i nuclei attorno ai quali condurre l’analisi derivano nella maggior parte dei casi dalle otto categorie di lettura della comunità evidenziate nel secondo capitolo. Altri aspetti, invece, come vedremo, emergono direttamente dalle interviste stesse.

CAPITOLO QUINTO

ANALISI E INTERPRETAZIONE DELLE INTERVISTE

Come scrive Comolli, “nel narrare è in gioco [...] la totalità del sé: il corpo, il cuore, la memoria; è insomma tutto il sé che pro-pende, non solo il pensiero. La propensione implica dunque la presenza del pensiero e di un di-più-di-pensiero: è il raccogliersi del sé, che si mette in cammino, accettando l’invito di rispondere al problema con una narrazione”⁶¹². È per questo motivo che ogni singola intervista raccolta racconta la storia completa di una persona, per come essa la intende e ha intenzione di svelarla: racchiude dentro di sé una quantità e una qualità di dati considerevoli, dati che consentono per loro natura differenti approcci al momento dell’analisi e dell’interpretazione. Ognuna di esse, pertanto, permetterebbe l’elaborazione di una singola ricerca, che non risulterebbe affatto, nel complesso, priva di senso: ricostruire le mappe geografiche personali, scoprire la trama di significati attribuiti alle parole, stabilire la priorità dei valori che guidano le azioni, evidenziare i motivi delle relazioni ritenute più importanti e così via sono tutte operazioni possibili e legittime partendo dal materiale già a mia disposizione. È innegabile, comunque, che incamminandoci per questo pur florido sentiero perderemmo di vista i veri obiettivi della ricerca che sono (e devono restare) la più autentica stella polare di ogni linea interpretativa: per questo motivo è utile riprenderli, seppur brevemente, ora, non prima però di aver sottolineato alcuni aspetti, forse più tecnici, dell’analisi e dell’interpretazione delle interviste narrative focalizzate.

⁶¹² Giampiero Comolli, *Quando sul paese innevato silenziosamente appare il Castello... (La propensione narrativa di fronte al paesaggio inenarrabile)*, in Gianni Vattimo, Pier Aldo Rovatti (a cura di), *Il pensiero debole*, Feltrinelli, Milano, 2010, p. 194.

La fase della ricerca presa qui in esame è stata inizialmente condotta attraverso una attenta lettura di ogni intervista considerata nella sua unità, azione che ha lasciato trasparire il senso (o, meglio, i sensi, i nuclei personali di significato) generale di quanto era stato narrato: è soprattutto in questa parte che si può apprezzare appieno il valore dell'analisi condotta attraverso l'uso della tecnica del carta-matita, che consente a mio avviso una attenta e ricca comprensione della globalità del racconto permettendo, tra l'altro, la connessione di sprazzi anche distanti della narrazione. Solo successivamente si è passati a un accostamento, per temi, di tutto il materiale raccolto, che desse a sua volta la possibilità di sviluppare un certo tipo di considerazioni⁶¹³, atte non a escludere, giudicare o comparare, ma a intravedere la varietà e le opportunità presenti all'interno del variegato mondo nel quale si inseriscono le interviste: in particolare, quindi, le suggestioni provenienti dalla totalità dei racconti sono state condensate attorno a otto nuclei d'analisi che corrispondono alle otto dimensioni interpretative della comunità già evidenziate nel corso di questo lavoro di tesi⁶¹⁴.

Da questo punto di vista, è necessario rimarcare come gli intervistati, sia i *po-bladores*⁶¹⁵ che gli educatori del PE⁶¹⁶, siano stati invitati a riflettere e a raccontare la propria esistenza relazionata alla vita comunitaria⁶¹⁷ in generale e alla pro-

⁶¹³ Il fare "considerazioni" sul materiale raccolto, nel caso in cui si utilizzi il metodo autobiografico, pone il problema del rapporto fra intervistatore e intervistato: il primo corre sempre il rischio di sovrapporre le sue idee e i suoi paradigmi a quelli del secondo, che è, e deve rimanere, il vero protagonista ed "esperto" di quanto narrato. Una lettura attenta e meditata delle interviste, associata al ricordo e (quindi) al rispetto dell'intervistato, servono proprio a evitare questo pericolo. Rimane il fatto, però, che il ricercatore ha comunque il compito, come ricorda Diega Orlando Cian, di "leggere *al di là e oltre* ciò che il soggetto dice o scrive". Diega Orlando Cian, *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1997, p.100.

⁶¹⁴ Mi riferisco alle otto dimensioni rilevate nel secondo capitolo e rilette pedagogicamente nel terzo: le dimensioni spaziale-territoriale, temporale-narrativa, relazionale, culturale, formativo-educativa, psichica-spirituale, socio-politica e utopico-escatologica.

⁶¹⁵ Abitanti della comunità.

⁶¹⁶ Il *Programa Educativo de NNATs 'Alejandro Cusiánovich'*.

⁶¹⁷ Si ricorda che solo uno degli educatori vive direttamente nella comunità interessata dalle attività del PE, mentre gli altri abitano in differenti quartieri dello stesso distretto di San Juan de Lurigancho.

gettualità del PE nello specifico, senza riferimenti diretti alle otto dimensioni menzionate, fatta eccezione, forse, per l'ambito formativo, che comunque è stato considerato nei suoi aspetti più ampi e generici. Questo perché uno degli obiettivi principali della ricerca è quello di stabilire se le otto categorie emerse dallo studio delle scienze umane sono in grado di rendere una lettura completa di quell'evento globale che è la comunità: sarà stimolante scorgere alla fine che fotografia del fenomeno sociale qui preso in considerazione riescono a donarci le otto dimensioni interpretative. Anche se probabilmente sarebbe meglio chiedersi che filmato saranno in grado di girare, rifacendoci a quanto già scritto precedentemente: un filmato che se si rivelasse effettivamente aderente al fenomeno trattato, ci consegnerebbe una visione unitaria dei vissuti, delle concezioni, delle aspettative, delle valutazioni, delle considerazioni, delle opinioni eccetera dei soggetti coinvolti nella ricerca, consentendo allo stesso tempo una serie di operazioni sia teoriche che pratiche che cercherò di prendere in esame più attentamente solo nelle conclusioni della tesi.

Mi si consentano, ora, altre due considerazioni preliminari. Innanzitutto, come si potrà agevolmente constatare leggendo i brani riportati successivamente, tutte le interviste sono riprodotte in italiano, senza alcun eventuale riferimento alla lingua d'origine (lo spagnolo) della maggioranza di esse: questo per rispettare quello che è uno dei principali dettami etici che sottostanno all'approccio di ricerca proprio di questo lavoro, la garanzia dell'anonimato di chi si racconta. Come già affermato, infatti, solamente una delle quindici persone coinvolte nell'indagine è di madrelingua italiana: l'uso del doppio idioma per quattordici della quindici interviste avrebbe reso facilmente individuabile il racconto dell'unica educatrice proveniente dal nostro Paese che si è resa disponibile per la ricerca, rivelando di fatto l'identità del suo autore.

Per le traduzioni delle interviste registrate in spagnolo (che si sarebbe comunque resa indispensabile per favorire la comprensione dei testi riportati) si è cercato in prima istanza di rispettare la linearità del racconto offerto dai soggetti coinvolti nell'indagine; quando la trasposizione in italiano si è rivelata incom-

prensibile o fraintendibile, si è invece preferito salvaguardare il senso generale del discorso, modificando così in parte la struttura della frase. Alcuni termini non sono stati tradotti e si presentano in carattere corsivo nei brani selezionati: per ognuno di essi, vista l'impossibilità di una traduzione sintetica che ne conservasse il significato, si è provveduto a una spiegazione in nota, che rende più agevole la lettura del racconto.

Come già sottolineato, poi, le interviste dei *pobladores* e degli educatori sono state mantenute rigorosamente separate nella fase d'analisi per poi essere ricondotte ad unità durante l'interpretazione: a ogni *excursus* tematico seguono pertanto alcune pagine che riportano le considerazioni del ricercatore sui dati presentati. Sono proprio le conclusioni (parziali) di ogni dimensione interpretativa che ci consegneranno, al termine di tutto il percorso, il filmato della comunità al quale facevo riferimento precedentemente. È importante anche dire, comunque, che la gran parte dei racconti degli educatori è concentrata sul lavoro che essi stanno svolgendo, una naturale conseguenza (credo) del fatto di essere stati mossi a riflettere sui propri vissuti: la "narrazione delle narrazioni" degli operatori del PE che riguarda l'istituzione con la quale essi agiscono sul territorio sarà quindi presentata a parte e ci consentirà, tra le altre cose, di costruire un parallelo fra la visione della "rete" (il PE) e la visione dei "nodi" (gli educatori) di quell'intreccio che è il centro focale della ricerca empirica (appunto, il *Programa Educativo de NNATs 'Alejandro Cussiánovich'*).

Rispetto ai capitoli precedenti, l'ordine di presentazione della otto categorie interpretative della comunità è stato nuovamente mutato, per favorire la comprensione delle linee di significato emerse dall'analisi delle interviste. Le dimensioni temporale-narrativa, spaziale-territoriale, psichica-spirituale, culturale, socio-politica, relazionale, formativa-educativa, utopica-escatologica verranno introdotte dal brano con il quale le ho descritte nel secondo capitolo per dare la necessaria continuità al lavoro eseguito sinora.

Ai fini della comprensione dell'attività di analisi e di interpretazione delle interviste è utile ripresentare a questo punto, quantomeno schematicamente, le caratteristiche fondamentali dell'indagine svolta sul campo:

Motivazioni della ricerca:

- analizzare e indagare una reale esperienza comunitaria per vedere come essa può concorrere alla riduzione della frantumazione relazionale e alla riproposizione di una intenzionalità esistenziale;

Obiettivi generali della ricerca:

- contribuire alla fondazione di un approccio pedagogico alla comunità;
- contribuire al miglioramento della pratica educativa del PE;

Obiettivi specifici dell'analisi e interpretazione delle interviste:

- valutare l'efficacia delle otto categorie nell'interpretazione della vita comunitaria;
- evidenziare eventuali nuove dimensioni interpretative provenienti "dal basso", cioè dalle stesse interviste;
- rilevare la relazione esistente fra l'approccio pedagogico alle otto dimensioni e la prassi del PE;
- rapportare la visione istituzionale del PE con le visioni soggettive degli educatori;

Approccio alla ricerca:

- idiografico;

Strumenti d'indagine:

- intervista narrativa focalizzata (due distinte tracce per *pobladores* ed educatori);
- analisi dei documenti prodotti dal PE;

- diario del ricercatore;

Protagonisti delle interviste narrative focalizzate:

- undici *pobladores*;
- quattro educatori;

Tempi di realizzazione delle interviste:

- raccolta delle interviste: da settembre 2008 a luglio 2010;
- analisi e interpretazione delle interviste: da settembre 2009 a dicembre 2010;

Luoghi di raccolta delle interviste:

- comunità dove opera il PE.

Legenda dei riferimenti grafici utilizzati nel riportare gli spezzoni delle interviste:

NP	Riferimento al proprio nome e/o cognome
NAP	Riferimento al nome e/o cognome di un'altra persona
...	Pausa breve nella narrazione
ehhh...	Allungamento dei suoni vocalici nella narrazione
@@@	Registrazione incomprensibile
[...]	Collegamento fra più parti della stessa intervista
[testo]	Note del ricercatore per favorire la comprensione
P	Intervista <i>pobladores</i>
E	Intervista educatori del PE
N° in cifra romana	Numero dell'intervista
N° in cifra araba	Numero di pagina dell'intervista

5.1 La dimensione temporale-narrativa

Ogni comunità possiede un orologio, che ha segnato gli anni passati, che scandisce le ore, i minuti, i secondi del presente, che prospetta il tempo a venire. È un orologio che ha un'anima in grado di marcare profondamente lo scorrere del tempo, di dargli una identità ben precisa. Un orologio in grado anche di sviluppare una memoria sulla quale appunto, come si diceva, scandire il presente e prospettare il futuro.

Per altri versi la comunità è il luogo della nostra nascita, del nostro momento zero, sia biologico sia culturale. Quanto detto precedentemente, però, ci deve far capire che il nostro attimo iniziale non coincide con quello della comunità, che di fatto ci precede e ci offre la stessa possibilità dell'inizio. Questo *zaino di tempo* che riceviamo nel momento in cui veniamo alla luce è un debito originario che dobbiamo essere in grado di restituire, affinché l'orologio della comunità possa continuare a rintoccare le ore: il dono iniziale del tempo, il debito che ci fonda alla radice, è allora in realtà solo un investimento, perché l'itinerario della comunità possa seguire il proprio percorso.

Se il tempo comunitario precede quello individuale; se la memoria vincola i membri, vecchi e nuovi; se il cammino comunitario procede sempre e comunque, con momenti di conferma e di disconferma; allora i concetti chiave che qualificano il tempo della comunità sono il perdurare e la narratività. Un tempo allora che è fondativamente quantitativo e qualitativo al tempo stesso.

Ogni persona intervistata, ogni soggetto che ha deciso di raccontare e di condividere la propria esistenza, ha un proprio passato che precede la nascita della comunità dove opera il PE: è importante sottolineare, infatti, come gli *asentamientos humanos* siano stati fondati in un tempo abbastanza recente, spesso dalle stesse persone che continuano a viverci

“mio marito, che stava lavorando da queste parti, mi ha detto che in questo cerro⁶¹⁸ c'erano dei lotti che si stavano invadendo,⁶¹⁹ e io sono venuta qui. Vivo qui già da 11 anni”
(P V, 1)

⁶¹⁸ Il *cerro* è un monte ma è soprattutto la sua valenza sociale che va tenuta in considerazione: è infatti la zona periferica di Lima nella quale gli immigrati interni del Paese costruiscono le loro case e fondano le loro comunità. È una zona generalmente inospitale e dura che deve essere profondamente modificata dall'uomo per poter essere abitata.

⁶¹⁹ L'invasione è la forma con cui un gruppo più o meno organizzato di famiglie prende possesso di un territorio periferico per abitarvi: è così che nascono gli *asentamientos humanos*, che dovranno seguire poi un processo burocratico tortuoso per ottenere, da parte dello Stato, un riconoscimento formale.

“ho già un terreno mio, vivo qui da 11 anni. Vivo qui fin dal principio, ho lottato, e non solamente io, per avere un terreno”

(P VIII, 2)

“quando io sono venuto qua avevo 20 anni e adesso ne ho già 32”

(P IX, 4)

mentre qualcuno è arrivato solo più tardi, dopo alcuni anni di insediamento

“sono due anni che vivo qua nel Bosque”

(P VII, 1)

“quando io sono arrivata, erano passati due anni dall’invasione di questa zona, Brisas... era il 2000”

(P XI, 5)

“vivo qua a Brisas da sei anni”.

(P II, 1)

La maggior parte degli intervistati, come si vedrà anche successivamente, non è originaria di Lima: proviene infatti da differenti regioni del Perù⁶²⁰, generalmente da zone che vengono definite di *provincia*, cioè da zone rurali. Ciò che li ha spinti a emigrare a Lima, nella capitale, è il sogno di migliorare, di avere più opportunità di crescita

“sono venuto [a Lima] con l’idea di diventare poliziotto [...] sono venuto con un fine, quello di migliorare, di imparare di più, di continuare a studiare”

(P III, 14)

⁶²⁰ Per poter meglio ubicare le zone di provenienza, si può fare riferimento all’allegato 8, che presenta una mappa geografica del Perù.

“ho sempre pensato di andare in città... di andare in città e studiare un po' di più, andare in una città in cui avrei potuto essere... migliore dei campi [...] ho sempre pensato di arrivare a Lima... poter... imparare di più delle cose”
(P XI, 1,2)

“il motivo per cui sono venuto qui è che mi disidratavo molto, e mi sono fermato qui a Lima. Ho conosciuto questo luogo, la mia famiglia è là [a Iquitos] e anche la mia casa, che però è abbandonata”
(P X, 1)

generalmente attraverso il lavoro

“sono venuta qui a Lima per il lavoro”
(P I, 1)

“sono rimasta lì con mia mamma, fino a quando mi sono sposata, o meglio fino a quando lei è morta, e quando lei è morta io sono venuta qui [...] sono venuta qui per via del lavoro di mio marito, del mio compagno attuale”
(P V, 1)

“l'unica cosa è che qui c'è lavoro, c'è più lavoro e si può lavorare in forma indipendente, ed è così che ho cercato lavoro, ed ho iniziato a lavorare”
(P IX, 4)

o lo studio

“anche questo era il mio obiettivo, la mia meta era andare a Lima, ‘vado da qualche parte e vado a studiare, e faccio quello che fin da piccola ho pensato di fare”
(P XI, 10)

“vivo qui a Lima già da molto tempo, sono arrivata quando avevo dodici anni per studiare, per terminare la scuola secondaria [...] sono venuta qui a studiare quando ero ragazzina, cioè lì ho finito la scuola primaria e poi sono venuta qui con mia zia per studiare alla scuola secondaria. Vivevo qui con mia zia, mia zia vive qui, un po' più in alto... per finire la secondaria mio papà mi ha portato qui perché era una buona scuola”

(P I, 1)

e spesso con l'appoggio di qualche familiare

“ho vissuto nella selva⁶²¹ con mio fratello, mio fratello maggiore, e da lì sono venuta qui [a Lima], già da trent'anni vivo qui [...] perché anche mio fratello si è trasferito a Lima”

(P II, 1)

“mia sorella vive qui, lì di fronte c'è il suo negozio, lei è mia sorella minore. Lei è venuta qui prima di me, e vedendo che io stavo pagando l'affitto di una stanza, mi ha detto 'Lo sai? In questa zona c'è terreno, lo stanno dando”

(P III, 14)

“mia cugina mi ha portato qui a Lima, e qui ho lavorato un mese vendendo frutta... aiutavo mia cugina a vendere la sua frutta, e poi ho conosciuto mio marito”.

(P XI, 2)

Le aspettative, i sogni, però, non sempre riescono a concretizzarsi, trasformandosi così in delusioni e fallimenti personali

“[venni a Lima per] migliorare la qualità della vita, avere un altro tipo di vita. Studiare, credendo di studiare, ma non fu così”

⁶²¹ La selva è la zona di foresta amazzonica del Perù: insieme alla costa e alla sierra (le Ande) è uno dei territori geografici, ma anche sociali, politici, culturali eccetera, in cui è suddiviso il Paese.

(P IX, 1)

“la maggioranza [di quelli che viviamo qui] siamo della provincia, che veniamo a cercare una vita migliore credendo che avremmo incontrato una vita migliore nella capitale (risate)”

(P IV, 20)

“migliorare la qualità della vita, avere un altro tipo di vita. Studiare, credendo di studiare, ma non fu così, invece di studiare andai a lavorare... da lì ciò che feci fu andare a convivere con mia moglie. Tutti i miei piani rimasero lì, rimasero addormentati”

(P IX, 1)

ancora più duri da sopportare se al presente si accosta il ricordo del passato, la consapevolezza di ciò che si ha abbandonato e che si continua ad amare

“Chanchamayo è bella, La Merced è bella, è una città piccola, il clima è caldo. E' una città piccola, pulita, l'aria è pura, le persone di lì sono buone, la maggior parte delle persone vive in città, non nei campi, le persone sono buone, sono come me, amabili, trattabili. Mi piaceva la città, l'ambiente, questo è ciò che mi piaceva”

(P I, 1)

“a Huanuco mi piacevano gli animali, praticamente io trascorrevi la maggior parte del tempo con gli animali, non... non andavo a scuola per stare con i miei animali, a me piacciono molto gli animali”

(P II, 3)

“[mio padre] aveva le sue piantagioni di banani, mais, cotone, c'era di tutto lì dove sono cresciuto [...] in città è molto diverso, ci sono vie, strade, auto, bisogna fermarsi quando c'è un semaforo. Al contrario lì no, il tipo di vita lì è molto diverso, i paesi sono come qui, anche lì hanno le strade, però lì non ci sono auto, non c'è niente, solo pedoni. Lì l'unico mezzo di trasporto che si utilizzava,

nel fiume, era la barca, però le auto no, non esistevano lì. Per uscire da lì ci mettevamo sei ore. Ti dico, il posto in cui vivevo era molto bello, distante ma molto bello, c'erano persone che da altri villaggi venivano a passare la primavera lì, a volte venivano ma soprattutto in primavera si riempiva. Venivano da varie scuole, venivano da diversi villaggi, soprattutto per festeggiare il giorno della primavera [...] Si preparavano tutti i tipi di cibo, tutti i piatti di quella zona, ed è una cucina diversa, perché lì tu vai al fiume, peschi e prepari un chilcano⁶²² fresco, non congelato. Lì è tutto naturale, non c'è niente di congelato”
(P IX, 1-2)

“Iquitos è una città calda, accogliente, una città che non ha niente da invidiare alle altre, una città che ha le sue bellezze. Il calore della sua gente, sono persone socievoli, che non tengono rancore... non c'è molto caos sociale, non c'è delinquenza”
(P X, 1)

“di Cusco mi piaceva tutto, mi piaceva tutto ciò che è cultura, i paesaggi, mi piace il modo di insegnare di lì, come lavorano i professori. Adesso mi piace più di prima, forse perché quando vivevo lì non lo valorizzavo [...] quello che forse mi piace della città [Cusco] sono le sue strade, le persone solidali, le persone che ti salutano sempre, che tu le conosca o no, e anche i bambini, lì, sono molto responsabili [...] Lima non mi piace, perché c'è molto traffico, molto traffico, è una vita agitata, al contrario a Cusco la vita è più tranquilla, più casalinga, sarà anche turistica ma la vita non è come qui [...] A Cusco mi piacciono le chiese, le rovine, Sacsaywaman,⁶²³ la sua identità, cioè, io dico sempre che per niente al mondo cambierei il luogo in cui sono nata, io sono cusqueña⁶²⁴”
(P IV, 10 e 13)

ma che non impediscono la visione del futuro, come vedremo meglio in seguito

⁶²² Il chilcano è una zuppa tipica della selva a base di pesce.

⁶²³ Rovine di una cittadina della cultura inca.

⁶²⁴ Originaria del Cusco.

“a che serve pentirsi, se le cose sono già fatte? Se ti penti è per cambiare più avanti, per cambiare altre cose, no? Le stesse cose no, perché retrocedere già non si può, non esiste la possibilità del ritorno”.

(P VI, 10)

Sullo sfondo i grandi eventi della storia nazionale e le scelte politiche centraliste che incidono sulla vita di tutti, positivamente o negativamente

“nella selva una volta c’era molto lavoro, ma in seguito la situazione è cambiata, a causa del terrorismo,⁶²⁵ perché ammazzavano i grandi produttori di caffè... tutto... questi proprietari terrieri”

(P I, 2)

“dopo l’università sono diventato dirigente, a quel tempo all’università sono diventato più insofferente perché c’era l’MRTA⁶²⁶ e Sendero Luminoso⁶²⁷ e tutte queste cose hanno fatto sì che io mi distanziai dall’università”

(P IX, 10)

“i lavori loro [chi vive nelle comunità della selva] li fanno in forma organizzata, perché c’è molto poco aiuto da parte del governo, in questi posti, soprattutto nei villaggi di Amazonas, e... lavorano tutti i giorni, cercano benessere, per esempio costruire una scuola, o fare alcuna costruzione di qualche... per esempio un centro di salute, e lo fanno con il loro proprio sforzo”

(P III, 2)

“ricordo che quell’epoca fu un disastro, ci fu uno sciopero dei docenti, si perse tutto l’anno scolastico, si perse tutto l’anno”

(P III, 5)

⁶²⁵ Il periodo di guerra civile che va dal 1980 al 2000 circa viene genericamente definito con il termine ‘terrorismo’.

⁶²⁶ *Movimiento Revolucionario Túpac Amaru*, uno dei movimenti rivoluzionari di sinistra che hanno incendiato la scena politica peruviana fra gli anni Ottanta e Novanta.

⁶²⁷ Altro movimento rivoluzionario, probabilmente più sanguinario del precedente e di forte matrice maoista.

“quando avevo 17 anni mi chiamarono per il servizio militare, e anche lì ho perso due anni [...] e mi pento molto, perché ho perso due anni per niente, dal punto di vista dell’educazione ho perso due anni, e solo quando sono tornato ho finito il quinto anno di scuola secondaria”

(P III, 6)

presenti anche nelle parole degli educatori del PE

“quando io avevo 11 o 12 anni mio papà lavorava in una fabbrica, lo licenziarono quando entrò al governo Alan Garcia, al suo primo governo⁶²⁸”

(E II, 3)

“durante la guerra interna in Perù c’era un terrorismo molto forte, quindi siccome mio papà era dirigente... c’era molto terrorismo nelle zone rurali [...] nelle zone rurali, il terrorismo era come la polizia, faceva rispettare le norme, e per questo alcune zone rurali lo appoggiavano [...] allora mio papà, una notte, per paura di essere ucciso, decise di lasciare tutto e venire a Lima senza niente”

(E II, 3)

“mi ricordo delle sue spiegazioni [della sorella] molto didattiche, per esempio quando... mi parlò del Movimiento Revolucionario Túpac Amaru, uno degli ultimi movimenti rivoluzionari che ci sono stati in Perù... di risposta, giustamente, alla povertà... quindi lei mi fa vedere, perché uscì nella rivista Caretas che continua a uscire [...] mi diceva ‘guarda, loro stanno lottando affinché noi non siamo più poveri’”

(E IV, 14)

5.1.1 Considerazioni complessive

La dimensione temporale-narrativa è stata la prima a essere affrontata perché il tempo fa da cornice alle esistenze delle persone, delle famiglie, delle comuni-

⁶²⁸ 1985-1990, periodo nel quale il Perù ha vissuto una importante crisi economica che ha portato a una forte fase di inflazione della moneta locale.

tà, dalla società: è il tempo che ha permesso l'accadere delle esperienze passate e di quelle presenti, che permette lo sviluppo delle opinioni, dei pareri, delle valutazioni, che permette la nascita dei sogni, delle speranze, delle utopie. In questo senso, un invito che mi sento di avanzare è quello di leggere i brani delle interviste selezionati non solamente seguendo l'itinerario deciso da me, che costituisce in ogni caso la base dell'analisi e dell'interpretazione che sono la ragione principale di queste pagine ma anche a partire da altri criteri: per esempio, sarebbe importante ricostruire, per quanto possibile, ogni singola intervista attraverso l'uso dei riferimenti in calce a ogni brano; oppure concentrarsi sulla trasversalità dei temi attorno ai quali si condensano analisi e interpretazione (solo a titolo esemplificativo, il lavoro, la famiglia, la formazione eccetera). Entrambe, infatti, sono modalità altrettanto valide per svolgere questo tipo di attività di ricerca: in particolare, procedendo nei modi appena indicati (che fanno parte, comunque, del lavoro che ho realizzato, anche se non traspaiono dal prodotto finale concreto), si può apprezzare la profonda coerenza fra gli elementi presi in esame, che sostanzia la vita di ogni intervistato e quella intera della comunità: esperienze, opinioni e aspettative sono fortemente legate tra di loro, sostenute da due logiche, quella della riflessione critica e quella del sogno. È questo, probabilmente, il senso più profondo di continuità che emerge dalle interviste, nonostante la storia delle persone che si raccontano sia caratterizzata da numerose pause, da difficoltà, da crolli. Un senso che ci insegna, se ci prendiamo il tempo di ascoltarlo, che continuità non è affatto sinonimo di regolarità, né di certezza, né di stabilità: la disconferma e la frattura fanno parte di essa tanto quanto la conferma e la costruzione, momenti che formano la trama e l'ordito di uno stesso, splendido, tessuto.

Rispetto a quanto detto nel secondo capitolo sul tempo comunitario e su quello individuale, in questo caso sembra sia la persona a precedere la collettività e non viceversa; in realtà, però, a ben vedere, è possibile avanzare una simile osservazione se si considera solamente e solipsisticamente quella specifica comunità che è la base d'azione del PE, la comunità *hic et nunc*, che comunque

rimane il primo referente di questo lavoro di ricerca. Perché scorrendo le interviste in modo differente, seguendo i consigli che ho avanzato precedentemente, è chiaro che uno spirito o, meglio, più spiriti comunitari sono presenti in chi si narra e narra la propria storia già da prima della (recente) fondazione della comunità: sono le anime delle comunità nelle quali i *pobladores* sono nati, sono cresciuti e si sono formati, che riempiono quello lo zaino di tempo che soprattutto le nuove generazioni riceveranno, uno zaino riempito originalmente e creativamente proprio da quelle *psychè*. Madre e figlia contemporaneamente la comunità, questa volta con maggiore evidenza: ascoltata la voce dei suoi genitori, dei suoi padri e delle sue madri, sarebbe sicuramente interessante ora ascoltare anche quella dei suoi figli e delle sue figlie, senza dimenticare mai, però, che ogni membro della comunità ne è sempre e comunque genitore e figlio al tempo stesso.

5.2 La dimensione spaziale-territoriale

Ogni comunità si radica in un territorio, uno spazio, un corpo vissuto da chi partecipa alla comunità. È uno spazio condiviso che incarna lo spirito comunitario, che permette l'instaurarsi delle relazioni, la nascita del vicinato. Uno spazio formato da luoghi pubblici e privati, che si deve imparare a far convivere, a far conversare tra loro.

Il territorio comunitario, come una cellula, presenta una sua membrana, che separa il dentro dal fuori, le risorse interne da quelle esterne: queste risorse *intra* ed *extra moenia* vanno fatte dialogare, affinché la comunità possa raggiungere almeno uno stadio di sopravvivenza. Le risorse di cui sto parlando sono al tempo stesso sia naturali sia umane perché lo spazio comunitario è al tempo stesso naturale e antropizzato, e come tale va gestito adeguatamente, cioè protetto, promosso e educato. In più, sono beni sia comuni che individuali, restando quindi fedeli ai luoghi che li formano.

Come ricorda anche uno degli educatori del PE, il territorio è un aspetto fondamentale della vita comunitaria, quello che permette l'instaurarsi della convivenza, nel bene e nel male

“senza dimenticare il valore... della dimensione geografica, che invece penso sia una componente... fondamentale quando si parla di comunità”.
(E III, 5)

Ma di che territorio stiamo parlando per quanto riguarda la comunità, o le comunità, dove agisce il PE? Si tratta, secondo gli intervistati, di un luogo aspro, duro, tutt'altro che accogliente, sia da un punto di vista ambientale

“è andata così, siamo venuti qua, abbiamo spaccato le pietre e costruito i terrazzamenti e, come si dice... abbiamo tirato su la casa... e così abbiamo incominciato a venire qua, pues⁶²⁹”
(P III, 14)

“arrivammo fino alla curva della parrocchia, la strada arrivava fino a lì, entrammo qui, c'erano alcune grosse rocce, ha visto queste rocce? C'erano rocce

⁶²⁹ *Pues, pe* o a volte *pue* sono tutti intercalari che servono a dare forza a quanto appena affermato.

come queste per tutta la strada, c'erano delle rocce immense... qui c'era una fessura, così come c'è la fessura ora"

(P IX, 4)

"quando io sono arrivata, erano passati due anni dall'invasione di questa zona, Brisas.. era il 2000... era un sito molto pietroso, era... le case erano di stuoia, non erano ben fatte, bensì di stuoia... una casetta così sembra quella degli uccelli, no? Era... molto brutto, e in alto c'erano le pietre, e l'acqua non arrivava fino a qui, ce la portavano da alcune zone più in basso... e a volte tutti caricavamo... dovevamo caricare, camminando sulle pietre, come cavallette... dovevamo saltare come rane tra le pietre per poter portare i l'acqua, ognuno a casa sua [...] e c'erano molti uccelli che piangevano, anche di notte... gli uccelli che piangevano li chiamavano gufi"

(P XI, 5-6)

"questo terreno... tutto questo era montagna, dalla porta fino qua tutto questo era montagna, montagna, pietra dura"

(P VII, 4)

sia per quanto riguarda, in generale, le condizioni di vita

"prendevamo la luce da giù, dalla curva portavamo su la luce, immagini da lì fino a qui... e a volte quando pioveva i cavi si rovinavano, si bruciavano con la pioggia... scendere fino a lì, perché eravamo almeno dieci persone, all'1 o alle 2 di notte a cercare il cavo rotto e sistemarlo, perché se n'era andata la luce. A volte lo stesso padrone staccava la corrente e diceva che il cavo era danneggiato, ma era una bugia"

(P VIII, 2)

"dal 3 [fermata dell'autobus] abbiamo iniziato a camminare, camminavo, camminavo, mi sentivo stanco e dicevo 'a che ora arriviamo?'... e mentre andavamo avanti le case iniziavano a essere di stuoia, di teli, di plastica... e allora chiesi [alla sorella] 'Lì dove vivi le case sono di mattoni o sono così, di stuoia?'

'Andiamo e basta' [...] Le chiedo 'Anche la tua casa è così, di stuoia?' 'Sì, è così'. E avanziamo, fino a dove vive lei, e lì ci fermiamo, e c'era una signora che prima viveva qui. Arrivammo e stava piovigginando, e quella notte mi fermai qui a dormire, non sopportavo il freddo, faceva un freddo orribile, e io mi fermai. Quella notte il clima mi colpì, e mi ammalai"

(P IX, 3,4)

"mi sentivo un poco male a vivere in questo luogo, perché io venivo da Tarapoto, una città nel pieno dello sviluppo, più avanzata... e qui invece, la gente lasciava l'immondizia in mezzo alla strada"

(P IX, 4)

"li faceva agire [i vicini] in questo modo soprattutto l'istinto... questo terreno che avevano già spianato... era l'istinto, la furia interiore che li prendeva a farli litigare tra loro per il cerro"

(P IX, 5)

"non c'è un posto qua per portarli [i bambini]... portarli come in altri casi al parco, no, non esiste qua"

(P III, 16)

"a volte avevamo problemi con la cisterna, il camion a volte non veniva e avevamo problemi con l'acqua".

(P VII, 1)

Fermatisi per la necessità di trovare un posto dove vivere

"venni qui grazie ad una zia che veniva a vendere il suo formaggio [...] Mi dice 'torna rapida NP, che sopra invaderanno', io a quel tempo non sapevo cosa fosse un'invasione 'Ma cos'è, zia?' le chiesi. Lei mi disse che a mezzanotte sarebbero saliti con stuoie e si sarebbero presi un terreno... 'allora andiamo, andiamo'. Lui [il figlio] era piccolino, aveva un anno, in gennaio aveva compiuto un anno. E quindi venni a mezzanotte, lui lo coprì molto bene, e quando arrivai era

notte, non si vedeva niente. All'alba dissi 'Mio Dio, dove sono venuta', perché erano tutte pietre, pietre per di qua e per di là [...] Mi fermai per necessità, la necessità era molto forte”

(P VIII, 1)

“nell'asentamiento di Amazonas la gente vive in rischio [geologico], ma perché vivono lì? Perché la gente ne ha veramente bisogno, ne ha veramente bisogno per i figli”

(P V, 3)

i pobladores hanno lottato con i mezzi che avevano a disposizione per rendere vivibile la zona

“quando ero appena arrivata questo asentamiento era molto triste, vivevamo sopra le pietre... abbiamo lottato per ottenere tutto quello che adesso abbiamo, abbiamo lottato molto... appena arrivati le strade erano piene di grandi pietre, camminavamo con i trampoli, sopra le pietre”

(P V, 2)

“ho già un terreno mio, vivo qui da undici anni. Vivo qui fin dal principio, ho lottato, e non solamente io, per avere un terreno”

(P VIII, 2)

“abbiamo ottenuto la nostra acqua, la nostra luce come potevamo... facendo actividades⁶³⁰ perché i nostri dirigenti potessero andare dove si doveva andare... e adesso pues lo abbiamo ottenuto”

(P V, 3)

ecco allora che la comunità si ingrandisce

⁶³⁰ Fare una *actividad*, in questo caso, significa cucinare un piatto tipico della cucina peruviana e venderlo alle persone che si conoscono: il guadagno viene quindi utilizzato per realizzare delle attività utili alla famiglia che l'ha organizzata o alla comunità di riferimento.

“la comunità si è ingrandita... quando sono venuta io era solo fino a lì... adesso sono tutti i cerros, tutti i cerros fino alla punta... si è riempito di molta gente, fino a qua era, fino qua, dove sono io... adesso che sono sei anni che sono qua vedo che è tutto diviso in terreni”

(P II, 5)

“qui a Brisas ci sono molti bambini, ogni anno ne arrivano molti... quando io sono arrivata c'erano pochi bambini, ma adesso ce ne sono molti”

(P XI, 9)

e arrivano anche i primi miglioramenti, grazie alla relazione uomo-territorio

“è migliorato molto, per esempio l'acqua, la luce... prima la luce e poi l'acqua”

(P II, 5)

“dopo un lungo sacrificio siamo riusciti ad avere la pompa dell'acqua, e adesso solamente con un tubo di gomma è possibile riempire i bidoni... credo che sia un continuo battagliaire”

(P IV, 19)

“[Brisas] si è sviluppato prima di tutto con l'installazione della luce, perché prima noi soffrivamo la mancanza di luce [...] adesso io ho il mio frigorifero [...] i benefici che abbiamo ottenuto, sono la luce e l'acqua, le cose più importanti, no? La luce... e anche l'acqua, che pago 25 o 26 soles⁶³¹ con il mio contratto, perché io non consumo molta acqua”

(P VIII, 2)

“a partire da quel momento iniziò a migliorare, due, tre anni... e dopo tre anni installammo la luce... venne la luce... adesso abbiamo l'acqua e la fognatura, bene, migliora ogni anno un pochino, un pochino... io vorrei che da ora a cinque anni, a dieci anni, fosse molto meglio di adesso, e che noi avessimo tutto ciò che ci manca”

⁶³¹ Il *nuevo sol*, o semplicemente *sol* (al plurale *soles*) è la moneta corrente peruviana.

(P XI, 6)

che consentono anche alle persone di sperare di poter migliorare ulteriormente

“adesso dovremmo continuare a lottare... per esempio per avere la scuola, prima di tutto... avere la scuola per i bambini e io vorrei anche una chiesa... però una chiesa che sia veramente della popolazione, non una casa affittata o prestata”

(P V, 3-4)

*“oggi stiamo lavorando con la giunta direttiva e stiamo provando... che la municipalità controlli i nostri piani e da lì vogliamo portarli al registro pubblico perché vengano accettati perché oggi praticamente questa piccola *agrupación*⁶³² esiste solo per noi”*

(P VII, 1)

“adesso si potrebbe fare la strada per migliorare... la strada e i marciapiedi”

(P II, 5)

“fra 15-20 anni vorrei vederlo come una zona residenziale, questa è la mia idea... già con una educazione differente, queste sono le mie idee... consideri anche la zona più in alto... aprendo anche un parco o magari... dei luoghi di divertimento per i bambini, per i giovani e per gli adulti anche... un divertimento che sia... sano”

(P III, 17)

“lo verità, prof, io vorrei che tutto questo cambiasse, piantare più alberi, fare zone verdi, queste pareti... dargli un altro aspetto con la pittura... non so, che i bambini esprimano la loro arte, soprattutto... dargli un altro aspetto... così dargli un altro aspetto [...] una vita più sana, più tranquilla”

(P IX, 8 e 9)

⁶³² *Agrupación familiar*, raggruppamento di famiglie che cercano un riconoscimento formale come comunità da parte della municipalità, in questo caso di San Juan de Lurigancho.

“mi piacerebbe che tutte le case fossero belle, che avessimo una strada cementata, una strada con i marciapiedi, che avessimo... alberi, in tutti i cerros, e... e che fosse più bello... un campo sportivo, una scuola [...] strade, marciapiedi, alberi, una scuola, una chiesa, che qui vicino non abbiamo neanche una chiesa, no? Anche un campo sportivo, che sia più bello... una scuola per i bambini, un asilo per i piccoli... tutto questo mi piacerebbe che si facesse... allora, sarebbe già meglio... case... tutta la zona si vedrebbe più bella, migliore per tutti”.
(P XI, 4)

Questo avviene perché è chiaro ai *pobladores* che possedere un terreno, sia individualmente che collettivamente, dà loro l'occasione di agire concretamente su quel terreno, dà loro il potere di gestire quel luogo

“questo fa sì che possa dire ‘io sono il padrone di questo terreno’”
(P III, 17)

“grazie a Dio sono qui, anche se sono sulla punta del cerro, però è mio, è la mia casetta”
(P VII, 5)

“ti consegnavano [un terreno], te lo consegnavano però eri informale, potevi dire che era mio, però non c'era un documento [...] abbiamo deciso di separarci [...] ci siamo riuniti, abbiamo fatto un'assemblea generale, abbiamo presentato la proposta e hanno accettato, accettarono l'iscrizione della agrupación come parte della società... non eravamo più illegali [...] si ottenne il riconoscimento della agrupación presso la municipalità”
(P X, 6)

“non importa che mio figlio abbia una casetta nel cerro, però volevo che avesse una casa sua, qualcosa che gli appartiene... non volevo che visse come me, che sempre ho vissuto in affitto”
(P IV, 9)

un luogo che con il tempo può diventare la base per poter concretizzare i propri desideri, *l'hogar*⁶³³ nel quale sentirsi protetti e poter incominciare a progettare l'esistenza presente e futura

"[il documento di possesso del terreno] ha un grande valore per la famiglia, per i figli... possono dire che è mio, per i miei figli, questo può dire la comunità"
(P X, 7)

"adesso stiamo per ottenere un terreno perché... a volte le comodità non sono sufficienti, a volte mia figlia... già adesso [a tre anni], grande come la vede lei, dice che vuole avere la sua stanza"
(P VI, 2)

"io vivo nella casa di mia zia pues, non era mia, e ad ogni modo dovevo cercarmi un posto in cui stare, ovunque fosse ma io dovevo avere qualcosa... soprattutto per mio figlio, in cui mio figlio potesse stare bene [...] così adesso valorizzo ciò che è mio, ciò che è di mio figlio"
(P VIII, 2)

"ho già trovato il mio posto qui [...] mi è sempre piaciuto avere qualcosa e farlo come piace a me, poco a poco".
(P X, 1 e 2)

5.2.1 Considerazioni complessive

Non tutti nasciamo con un corpo perfetto, o che almeno riusciamo ad apprezzare, o che almeno riusciamo a sopportare. Ciò che è necessario, però, è imparare a convivere con esso, imparare a usarlo e ad ascoltarlo: perché senza non possiamo sentire, non possiamo pensare, non possiamo agire, non possiamo provare; in poche parole, non possiamo e basta. Lo stesso tipo di ragiona-

⁶³³ La traduzione più corretta è probabilmente 'focolare', inteso come il centro e il cuore della casa.

mento vale per la comunità presa in considerazione (e per ogni comunità, a dire il vero): si trova a vivere in un luogo non accogliente, ma un luogo che è anche l'unico a disposizione per chi viene dalla *provincia* del Perù. Un luogo, anche, con cui è necessario lottare, che è necessario modificare attraverso il lavoro, affinché diventi almeno vivibile.

Il territorio, però, per quanto aspro e duro, è al tempo stesso lo spazio delle possibilità, sia individuali sia familiari sia comunitarie: è per mezzo dello spazio (e del tempo, di cui si è già parlato precedentemente) che si può cercare di mescolare i desideri e i sogni alla realtà, affinché diventino un progetto serio e concreto. È lo stesso territorio, inoltre, che consegna all'uomo e alla collettività un vero e proprio potere: la facoltà di gestire quelle risorse umane e ambientali, esterne e interne, che altrimenti potrebbero rimanere distaccate dalle esistenze delle persone. Un potere che spinge chi lo possiede verso forme politiche, percorsi formativi, manifestazioni culturali e così via, che impongono una o più scelte condivise: una corporalità effettiva, quindi, che produce un impasto originale che si deve decidere, sempre assieme, come impiegare.

Vorrei avanzare un'ultima, per ora, linea interpretativa, che sarà più chiara solamente proseguendo nella lettura: la lotta, lo sforzo, il lavoro, in definitiva la durezza della relazione con l'ambiente, vanno rapportati a ciò che emergerà dall'analisi delle dimensioni socio-politica, formativa-educativa e utopica-escatologica, affinché possano essere comprese nel loro significato più profondo. E proficuo, anche, di promozione della persona.

5.3 La dimensione psichica-spirituale

Ogni comunità porta con sé una dimensione psichica, della *psychè*, dell'anima. Ciò si manifesta a chi tenta di descriverla e studiarla quando parla di qualche cosa di denso e forte che la caratterizza (Tramma), di convivenza confidenziale e intima (Tönnies), di conferma (Buber), di amicizia (Maritain), di stima, sostegno e sicurezza (Psicologia di comunità); ma anche di doveroso controdoni (Esposito), di ignoto che ci spaventa (ancora Esposito), di oppressione psicologica dei più deboli (Weber), di pressione soggettivamente percepita (Gurvitch). La psiche di ciascuno dei membri che conformano la comunità è certamente chiamata in causa: quando la persona *sente* di far parte di una comunità; quando ritrova i *perché* del farne parte; quando prova a *soddisfare* i propri bisogni partecipando alla vita comunitaria. La comunità allora può essere luogo di cura, di prevenzione, di ben-vivere e di ben-essere, ma anche potenzialmente della perdita definitiva della nostra soggettività.

La stessa comunità, poi, come collettività, possiede una propria *psychè*, fatta di conscio e d'inconscio, di emozioni e di pensieri, di sentire e di riflettere, sulla quale si fonda la relazionalità comunitaria.

Che la si chiami *comunidad*, oppure *pueblo*, oppure *barrio*, o che la si identifichi con il gruppo dei *vecinos*⁶³⁴, la comunità è per le persone intervistate un elemento fondamentale delle loro esistenze, sia passate che presenti: è una aggregazione sociale che è facile identificare a parole, che fa parte del linguaggio comune, nella quale ci si identifica, con minore o maggiore difficoltà

"io penso sempre alla popolazione, non ho mai pensato solo per me, e sia quel che sia la popolazione"

(P V, 4)

"mi chiedevo come fosse possibile, siamo persone, siamo come una comunità, come possiamo litigare così con i vicini? lo guardavo, soprattutto cercando di aiutare per poter sviluppare più rapidamente la comunità"

(P IX, 5)

"i miei vicini sono tranquilli, siamo uniti... a volte ci aiutiamo reciprocamente, a volte ci chiediamo dei piaceri 'puoi vedere mio figlio?' 'sì, va bene'... e così ci

⁶³⁴ Rispettivamente, nelle interviste i termini sono stati tradotti con 'comunità', 'popolazione', 'quartiere', 'vicini'.

prendiamo cura l'uno dell'altro... quando usciamo di casa, quando non ci siamo... i vicini vanno bene, ci aiutiamo sempre fra di noi"

(P XI, 10)

"qua quando c'è assemblea con la gente è come in una famiglia, io dico loro 'qua è un pueblito piccolo dove tutti siamo una famiglia, uno per tutti e tutti per uno"

(P VII, 5)

"siamo stati accolti dalla comunità del Asentamiento Humano Brisas che ci ha consegnato alcuni terreni"

(P X, 6)

"io mi sento di qui di Brisas, della comunità"

(P II, 5)

"mi sento parte della comunità, mi sento parte perché... perché nonostante non ci siano molte persone che... non ci siano molte persone positive, però c'è qualche cosa di positivo, alcune persone positive, con le quali posso avere un'amicizia e che mi considerano una buona persona [...] è una forza che mi danno, no?... quando mi dicono 'bene, io ti vedo, sei un bravo ragazzo... stai facendo questa cosa... aiutami a fare questo' ... che una persona pensi qualcosa di costruttivo di me, genera qualcosa di positivo in me, no?... allora, questo mi fa crescere come persona... senza pensare che sono il migliore, ma crescere come persona"

(P VI, 6)

"a partire da quel momento dissi no, dissi che noi ci saremmo separati [dall'altra comunità]... poi trovare il nome per Amazonas è stato molto... come dire, un rompicapo".

(P III, 15)

Una comunità tutt'altro che perfetta, tutt'altro che conclusa, da modellare, da migliorare; non solamente da un punto di vista fisico, come visto precedentemente, ma anche dal punto di vista di quella che potrebbe essere definita la sua *psychè*, la sua anima, il suo modo d'essere

“[mi sento parte di questa comunità] perché ci sto vivendo, ho formato la mia famiglia dal momento in cui sono venuto a vivere qui... perché i miei figli sono cresciuti in questo ambiente, e soprattutto credo di aver dimostrato non solo ai miei figli ma a tutta la popolazione, ho dimostrato che sì faccio parte della comunità, e se lo vogliamo tutti questo quartiere si può cambiare”
(P IX, 9)

“perché io desidero un miglioramento della popolazione qui, che la popolazione progredisca, che i nostri bambini abbiano una diversa qualità di vita”
(P IX, 8)

“io credo che ciò che manca a queste persone sia anche... unione e disciplina, perché prima di tutto loro hanno un locale dove non si sta lavorando, perché? Per la mancanza di unione, che non hanno... per esempio, qui l'Asentamiento Humano non ha il PRONOI⁶³⁵, no? Non c'è un PRONOI, e allora... non c'è... non c'è appoggio, no?”
(P VI, 5)

“quello che manca qui sono 4-5 vicini che collaborino sempre, che dicano ‘Sapete, vicini? Vogliamo che questo cambi, dobbiamo fare questo, e raggiungere le nostre mete’”
(P IX, 9)

“bisogna lavorare per le persone che vivono [qui], persone che davvero necessitano che ci sia un cambio, un miglioramento. Non è per me, ne per voi, è per tutti i nostri figli, loro sono nostri, loro sono parte di questo quartiere”

⁶³⁵ Programma di assistenza all'infanzia.

(P IX, 12)

“come sempre, da tutte le parti, ci sono persone che non ti rispettano, che bevono e che insultano tutti... questo è quello che bisognerebbe migliorare qui nella comunità, manca cambiare questi vicini”.

(P IV, 19)

“mi piacerebbe che l'ambiente cambiasse, che fosse più tranquillo, che non ci sia molto *pandillaje*⁶³⁶, tante cose... cioè che cambi l'ambiente, che sia più tranquillo... che si elimini anche quella cosa... di vendere birra, liquori che portano brutte conseguenze *pues*... moltissima gente incomincia a bere, si rovinano anche... vorrei che si eliminassero queste cose, tutte quelle *cantinas*⁶³⁷, quelle cose no?”.

(P I, 4)

La centralità dell'esperienza comunitaria per il contesto in cui si opera è presente anche nelle parole degli operatori del PE

“[nella comunità] uno può incontrare anche altre persone che pensano alla collettività e forse grazie a questo fatto ho potuto avere uno spazio di formazione che ha permesso alla mia mente di essere più preparata ai fatti della vita [...] socialmente io vengo da un livello economico che è definito 'E', che è il più povero... però con molta dignità, anche... la cosa positiva della mia comunità è che c'erano esseri umani che aiutavano a costruire questa dignità e che pensavano anche che si poteva progredire insieme e che anche la prole ha un ruolo importante”

(E IV, 3)

“io ho avuto molte più belle esperienze fuori da scuola [nel quartiere] che dentro la scuola, e queste mi hanno insegnato molte cose. Ora condivido

⁶³⁶ Fenomeno delle *pandillas*, gruppi soprattutto giovanili dediti generalmente alla delinquenza e alla violenza.

⁶³⁷ Locali dove si vendono alcolici e dove le persone vanno principalmente per ubriacarsi.

con i miei alunni le mie esperienze, cercando di insegnare loro che anche fuori si imparano cose buone, per strada non solo si impara a giocare o a essere cattivi, ma si possono anche imparare molte cose”

(E II, 4)

che addirittura propongono una propria idea di comunità

“comunità è lavorare insieme, comunità è condividere le cose brutte, comunità è provare a risolvere i problemi e comunità è sapere dove sei nato”

(E II, 5)

“[la comunità] son delle persone che condividono qualcosa... anzi, dovrebbe essere... cos'è, il più delle volte sono solo delle persone che vivono nello stesso posto, nello stesso paese, nello stesso... spazio, e si dice comunità non... non è comunità... comunità vuol dire aver qualcosa... in comune, condividere qualcosa... sentirsi tutti parte di qualcosa [...] una comunità sono persone... che pensano anche insieme, che... a cui interessa uno dell'altro”

(E III, 4)

“la comunità è... la relazione... con le altre persone, no?... per me la comunità è questo... che ha molti livelli, da un livello di zone molto piccole... però anche il distretto, poi come Paese e anche come pianeta terra”

(E IV, 8)

che cercano di trasferire anche all'interno del PE, nella programmazione e nelle attività

“se parliamo di comunità io penso che la scuola sia una comunità [...] ci sono persone che permettono di continuare a sognare e a lavorare, come i genitori, o gli alunni, o i professori... perché sentono di identificarsi con il progetto”

(E IV, 8 e 10)

“mi piacerebbe intanto che [il PE] fosse qualcosa in cui ci si identifica... noi come educatori, i bambini come alunni, come parte di... i genitori e la comunità... cioè che ci si senta più parte... eh... che lo si senta come qualcosa che è di tutti e che essendo di tutti è anche da difendere quando c'è da difendere, proteggerlo quando è il momento di proteggere, spronare quando è il momento di spronare... cioè che sia un qualcosa... un sentimento condiviso”
(E III, 14)

“credo che tanto i bambini quanto i genitori e gli insegnanti formiamo la scuola. Ora non solo loro, ma anche il gruppo dei vicini, perché senza di loro io credo che la scuola non funzionerebbe, vedo che si preoccupano, affinché la scuola abbia il necessario per andare avanti”
(E I, 12)

“il significato di comunità che diamo a scuola è... comunità sei tu ed è tutto ciò che sta con te”.
(E II, 5)

È chiaro, però, che cercare di descrivere quest'anima comune non è facile, vuoi perché è qualcosa che esula dalla sola esperienza intellettuale, vuoi perché è forse ancora *in itinere*, miscela di realtà e desiderio. Per questo, probabilmente, l'aspetto che riesce meglio a identificarla è quello del lavoro comunitario o collettivo, delle *faenas*⁶³⁸ o delle *actividades*, che cercano di materializzare i sentimenti di appartenenza e i sogni di una comunità migliore. Lavori comunitari per la comunità che fanno parte della cultura del Paese e delle differenti popolazioni che lo abitano

⁶³⁸ Le *faenas* sono dei lavori comunitari a fini comunitari che fanno parte della cultura peruviana fin dall'antichità: quando le comunità identificano una necessità o un bisogno finalizzato al benessere comune (la costruzione di una strada, la realizzazione di una festa e così via), si uniscono attorno al progetto e cercano di realizzarlo attraverso uno sforzo collettivo.

“la mia scuola era molto umile, perché da poco avevano invaso e tutto... mi ricordo che c’era solo un’aula, e inoltre per poter studiare dovevamo portarci i mattoni per poter studiare... ci portavamo i mattoni, un signore aveva donato le sue tavole da costruzione e... le mettevamo... ed erano le sedie, no? [...] poco a poco io.. cioè, si costruì, no? Gli stessi genitori... io vedevo che gli stessi genitori... papà e mamme lavoravano, altri donavano un mattone, altri ne donavano mezzo migliaio, e via via così, no? Per poter migliorare.. e allora avevamo un’aula, ed era bello”

(P VI, 8)

“inoltre c’erano giorni in cui andavamo ai lavori comunali, aiutavamo la comunità nei lavori, per esempio i canali di irrigazione che ricordo loro stavano realizzando, e andavamo lì a lavorare, a volte ci andavamo tutto il giorno, o magari un sabato, mezza giornata, e stavamo lì con loro. Quindi ci insegnavano un po’ anche a vedere le responsabilità che abbiamo. [...] lo ho sempre partecipato ai lavori comunali, anche quando andavo a scuola ho lavorato lì, magari aiutando a passare un mattone o un palo, però quando uno cresce si rende conto come si sta innalzando l’infrastruttura, ed è molto bello, e con il tempo dire ‘Bene, io ho lavorato lì quando ero piccolo’ [...] le altre persone ci considerano con molto rispetto, perché vedono che uno si sta formando, si sta adeguando a questo loro lavoro, non come altri bambini che invece in quel momento non lo facevano, magari non andavano, perché il papà e la mamma erano irresponsabili”

(P III, 2)

“dare a chi ha bisogno [...] non mangiavo [al comedor] però ci sono persone che necessitano... allora perché... no, non cercare il bene per me, ma per la comunità, perché la persona che necessita oggi lascia la sua firma, e domani verrà un altro... e poi un altro.. e via dicendo, in questa vita nessuno può essere sicuro di niente”

(P VI, 12)

che hanno contribuito alla fondazione della comunità dove opera il PE

“poco a poco abbiamo lavorato, facevamo faenas con gli altri dirigenti, assieme a Brisas, Tarapacá e Ampliación Belén, tutti e tre gli asentamientos si univano per lavorare nelle faenas, per poter avere le nostre strade, perché non avevamo l’acqua, il camion dell’acqua la lasciava più in basso, in basso, alla curva, dove c’è la cappella, dove partono le moto”

(P V, 3)

“io collaboro molto... se fanno una pollada⁶³⁹, io collaboro sempre, aiuto”

(P VIII, 3)

“così venni per di qua, e giusto quel giorno abbiamo fatto una faena in questa zona”

(P IX, 5)

“a me piacerebbe fare queste cose [lavori sociali per migliorare la comunità], però a volte uno da solo non ce la fa”

(P IV, 23)

“quando la direttiva lavora bene... io aiuto con faenas, per pulire quello che c’è da pulire”

(P XI, 6)

e che possono rivelarsi fondamentali anche per la crescita dello stesso *Programa Educativo*

“che la comunità di su [Amazonas] aiuti con il terreno, e anche aiutare come si può quando ci sono le faenas, aiutare [...] Con tutta la comunità metterci d’accordo per poter fare un’attività per raccogliere del denaro, farlo assieme.. questo dipende dalla comunità di su”

(P I, 5)

⁶³⁹ Attività che prevede la cottura e la vendita di pollo fritto.

“allora se tutti sono d'accordo ad aiutare bene, si aiuterà per studiare [...] lavorando, dire loro 'Facciamo questo, qualcosa per i bambini e per noi'... fare un'attività o qualcosa per aiutare qui”

(P II, 7)

“per esempio che si costruisca la scuola andando tutti a lavorare ... a costruire, portando un secchio d'acqua, passando i mattoni, preparando il cemento, cose così, pulendo le aule”

(P VIII, 4)

“con lavoro sarebbe, attraverso il lavoro... con *faenas* soprattutto... chiaro, sarebbe bene con *faenas* che si possono fare, so che è possibile quando ci si unisce... per esempio qua, quanti asentamientos... Amazonas, El Bosque, Ampliación Belén, Tarapacá e potrebbe essere anche Brisas... siamo sei asentamientos che vivono qua vicino, l'unica cosa da fare sarebbe organizzarsi... settimanalmente, una settimana El Bosque, un'altra settimana Ampliación... sarebbe da fare così per poter raggiungere le mete che uno si pone”

(P V, 4)

“si potrebbe organizzare alcune attività per raggiungere quello che ci proponiamo... per esempio alcune *polladas*, *picaronadas*⁶⁴⁰ ... queste cose si possono fare per racimolare anche un po' di denaro per comprare qualche cosa...”

(P V, 4)

“io posso aiutare, perché mi piacerebbe che questi bambini *salgan adelante*⁶⁴¹, no? [...] possiamo venire tutti, i vicini, aiutare e... mettere un granello, come si dice, un granello di sabbia... per tutti i bambini”.

(P XI, 5)

⁶⁴⁰ Attività che prevede la cottura e la vendita di *picarones*, frittelle circolari fritte.

⁶⁴¹ Si veda la parte dedicata al *salir adelante* nella dimensione utopica-escatologica.

A questo punto è opportuno soffermarsi sul lavoro delle persone che vivono nella comunità dove agisce il PE. A una prima lettura globale delle interviste ho cercato di accostare il tema del lavoro comunitario a quello del lavoro in generale, visto che l'attività lavorativa presenta, per gli intervistati, una componente sociale e relazionale che l'avvicina a quanto detto finora. Successivamente, però, proseguendo con l'analisi, mi sono reso conto che questa sarebbe stata un'azione limitante rispetto alla portata che il lavoro riveste sia nella vita dei *pobladores* sia in quella degli educatori: stava emergendo con forza, "dal basso", dal contesto studiato, una nuova dimensione comunitaria da tenere in debita considerazione, la dimensione lavorativa-economica. Per la trattazione di questa dimensione si rimanda quindi al paragrafo successivo.

5.3.1 Considerazioni complessive

Parlando della *psychè* della comunità studiata, è chiaro che non è affatto facile descriverla, che non è affatto facile metterne in risalto, attraverso i racconti di chi ci vive, le caratteristiche fondamentali. Non si riesce a dire "quella comunità è così, crede in questo, fa quell'altro" eccetera: forse comunità più antiche sono più agevolmente classificabili e descrivibili. Ciò che invece si può fare è volgere lo sguardo al sistema di relazioni che si instaurano fra le diverse "anime" che la formano: fra quella di una persona e quella della comunità, fra quella della comunità e quelle dei gruppi, fra quella di una persona e quella di un'altra persona eccetera. Quello che emerge, allora, è che se anche non si sa bene in che tipo di comunità si sta vivendo, di una comunità ci si sente comunque parte, come *faenas* e *actividades* (ma anche altri elementi, come il sistema di *welfare* che verrà trattato nell'analisi della dimensione socio-politica) stanno a dimostrare. *Faenas* e *actividades*, lavoro e sforzo nuovamente, che hanno accompagnato il percorso di vita intero della comunità e che possono continuare ad accompagnarlo: ecco quindi che lo spirito della comunità, forse ancora non ben definito, può incamminarsi per i sentieri voluti, con la consapevolezza in ogni caso che il risultato finale dipenderà essenzialmente da esso stesso, dal suo percorso esistenziale.

Sarà forse più chiaro allora come anima, cuore, spirito e ragione soggettivi e collettivi si saranno integrati e mescolati: ma sicuramente non più significativo di ora, perché la relazione fra vita collettiva e vita individuale è già iniziata da tempo e sta già dando i suoi frutti.

5.4 La dimensione lavorativa-economica

Come si può facilmente constatare anche solo sfogliando l'indice di questo testo, la dimensione lavorativa-economica non rientra fra le otto dimensioni originarie di approccio alla comunità: è emersa con forza, autonomamente, dall'analisi delle interviste, dai racconti di vita dei *pobladores* e degli educatori.

Credo sia importante sottolineare, inoltre, che questo argomento non faceva parte della traccia iniziale delle interviste, ma da subito è stato evidente come esso sia fondamentale nell'esistenza degli intervistati: non può essere tralasciato, quindi, se vogliamo restituire un quadro sufficientemente completo della vita in comunità. Innanzitutto, è interessante cercare di capire in che attività sono occupati gli abitanti delle comunità coinvolte nella ricerca

“degli adulti di qui, la maggior parte lavora [...] alcune sono madri di famiglia e rimangono a casa... il loro lavoro è quello di casalinga, le pulizie, lavare i vestiti, per esempio, e nelle ore libere si dedicano a tessere braccialetti”
(P III, 16-17)

“ci sono persone che lavorano nel mercato, vendono verdura, vendono frutta e alla quattro del pomeriggio stanno ritornando a casa... ci sono altri che vendono ceviche⁶⁴², altri ancora vendono churro⁶⁴³, altri che lavorano in fabbrica [...] altri vanno a riciclar⁶⁴⁴, i ragazzi più grandicelli vendono caramelli e altri salgono a vendere anche sugli autobus... i loro figli riciclano, vanno a lavorare con i propri figli, vendono caramelle... qua ci sono molti bambini che lavorano invece di studiare... ci sono bambini che non studiano”
(P VII, 6)

“durante il giorno faccio braccialetti, dal momento in cui sono arrivata qui mi sono dedicata solamente a tessere braccialetti, nient'altro [...] A volte lo faccio

⁶⁴² Piatto tipico della cucina peruviana composto da una miscela di pesce servito crudo.

⁶⁴³ Dolce a forma allungata e fritto riempito di *manjar blanco*, una specie di caramello.

⁶⁴⁴ Raccolta differenziata di lattine, plastica, carta, metallo eccetera, finalizzata alla vendita.

per altre persone, a volte compro io stessa i fili per tessere... finora ho lottato per i miei figli [...] mi piace tessere i braccialetti”

(P V, 2)

“vado sempre a Miraflores [quartiere ricco di Lima] per vedere che cosa c’è, un giorno vado a pulire una casa, un altro giorno vado a stirare... vedo come poter continuare a lavorare”

(P VII, 3)

“il mio lavoro... in questo momento sono lavori saltuari, lavoro come muratore, imbianchino, faccio pulizie... cioè, come si dice, quello che c’è c’è”

(P VI, 13)

“poi sono venuta qui a Lima, e per dieci anni ho lavorato in un distributore di benzina, alla fermata di Huascar”

(P I, 1)

“faccio le mie cose, faccio le pulizie di casa, cucino per i miei figli”

(P I, 3)

“a casa, ho sempre lavorato a casa [come domestica]”

(P II, 3)

“inoltre cucino per una vicina che lavora, è ragazza madre e mi dice ‘Vicina, sto lavorando e non posso cucinare’, io dico che lo posso fare, che non c’è problema, e vado a cucinare”

(P V, 3)

“mi piaceva lavorare, e mi è piaciuto sempre.. mi incanta la cucina e sempre mi è piaciuta, e in qualsiasi posto io sono stata ho lavorato come cuoca”

(P VIII, 2)

“adesso vivo a Brisas de Huascar, ho tre bambine, ovviamente femmine... un maschio sarebbe... femmine tutte e tre... adesso mi dedico a loro e... adesso ho la mia piccola attività commerciale dando loro... distraendomi, anche, per lo meno, perché... perché se fosse per me, io vorrei continuare a lavorare dove lavoravo prima, come sarta”.

(P XI, 2-3)

Come si può notare, la maggioranza dei lavori elencati sono lavori saltuari, che non garantiscono una sufficiente sicurezza economica. Non può stupire, quindi, che la finalità del lavoro più segnalata dagli intervistati sia quella finanziaria

“le persone devono lavorare... per sopravvivere, perché qui non è come in campagna [...] [nei campi] ti puoi alimentare tutta la vita, qui a Lima c'è molto inquinamento, la persona che non lavora non può.. non può mangiare...e se abbiamo molti bambini ancora meno, il denaro non ci basta”

(P XI, 3)

“è importante lavorare, perché se non lavorassi come vivremmo... può mancare anche per i figli”

(P I, 2)

“perché lavoro... forse per le necessità dei figli... per le mie proprie necessità, per tutto ciò che ci manca. Per questo lavoro, perché sempre ci mancano i soldi per qualsiasi cosa”

(P V, 2)

“il lavoro... penso che l'uomo deve lavorare con un fine, ancora di più se sei genitore... il lavoro è un'attività che devi fare per avere una remunerazione”

(P IV, 18)

spesso indirizzata ad aspetti specifici della vita delle persone e atta ad aumentare il benessere esistenziale

“è molto importante per poter pagare le nostre spese... ad esempio le responsabilità verso la famiglia, e poi chi lo sa.. anche.. ottenere qualcosa da.. uno si proietta, no? [...] se non ci fosse lavoro io credo che.. le persone non potrebbero rispondere all'esigenza di una casa”

(P III, 13)

“il lavoro? E' la maniera di sostenere la mia famiglia, perché... senza lavoro io credo che una persona non... a volte non potremmo... sostenerci, no? Perché? Perché non solo... non è solamente quello che mangerai oggi, ma anche quello che avrai”

(P VI, 14.)

“e perché i nostri figli possano studiare, alimentarsi bene, perché altrimenti è molto triste, no?”

(P XI, 3)

“per me lavorare vuol dire guadagnare denaro, e il poco che posso dare a mio figlio glielo do, perché se non lavorassi che ne sarebbe di me... che ne sarebbe di mio figlio, soprattutto di lui, no? Perché io se anche fosse potrei andare a letto senza pranzare, senza mangiare, ma lui no [...] per me il lavoro significa che non mi manchino i soldi”

(P VIII, 3)

anche se per alcune di esse il lavoro assume una valenza più ampia e finalizzata al processo di umanizzazione

“io lavoro per soddisfare le necessità fondamentali della mia famiglia, ovvero cibo, vestiti, educazione per la mia famiglia... per questo lavoro, per questa ragione io conservo il mio lavoro, per dare una buona educazione a mia figlia, dare comodità a mia moglie e così via”

(P X, 5)

“per migliorare [la qualità di vita] degli adulti bisognerebbe ci fosse più lavoro... se c'è lavoro uno si dedica a quello, la mente è occupata... però alle volte anche se c'è lavoro ci sono persone che non vanno a lavorare, e invece vanno a bere. Ma quando c'è più lavoro, la mente rimane più occupata”
(P I, 3)

“il lavoro, come dicono, dà dignità all'uomo, è ciò che rende degno un uomo”
(P III, 13)

“il lavoro è un mezzo di sostentamento per tutte le persone che stanno nella società... il lavoro ci alleggerisce in tutto, per quanto riguarda il cibo, i vestiti, per darci del tempo e andare a passeggiare con la famiglia. Il lavoro serve per tutto questo, per poter far fronte alle necessità che abbiamo in famiglia”
(P IX, 8)

un'attività in cui è l'uomo, nella sua integralità, a essere inserito

“i miei padroni erano infermieri, e andavano sempre in Spagna, lì andavano, in Spagna... tornavano e poi se ne andavano di nuovo, e io rimanevo sola. Mi volevano bene come a una figlia... in questa casa ho lavorato dieci anni [...] Al lavoro mi sentivo meglio... mi davano tutto, sempre, tutto ciò che io volevo me lo davano, addirittura mi misi a studiare taglio e cucito. Lì mi hanno fatto studiare”
(P II, 4,8)

“adoro la cucina, mi piace cucinare... la mia vicina mi dice 'Lei cucina'. lo dico di sì, 'Lei cucina molto bene' mi dice. Mi dicono così 'Lei cucina molto bene vicina’”
(P V, 7)

“bene.. che la gente valorizzi il mio lavoro [...] l'aspetto costruttivo del mio lavoro, no? Perché l'ho fatto bene, perché io credo... e se lo faccio male? Che cosa mi danno? Neanche un bicchiere d'acqua”
(P VI, 14)

“per me il lavoro è anche importante [...] è una benedizione di Dio il fatto che io sappia lavorare, che io sappia fare qualcosa, perché non potrei andare a lavorare se non sapessi fare niente, mi troverei per strada. Al contrario, se uno sa lavorare, lo chiamano ‘Signora, venga perché abbiamo bisogno di lei’, e uno si sente importante quando lo chiamano ‘Guardi, il tal giorno ho un pranzo, venga perché lei sa cucinare’.. per me è grande, no? Mi chiamano perché gli piace la mia cucina, e così me ne vado felice a lavorare”

(P VIII, 4)

“la ricompensa [del lavoro di insegnante] è l’affetto dei ragazzi”

(P IV, 11)

“io mi considero una persona in gamba, ciò che faccio voglio che venga bene, non sono negativo, sono positivo, non cerco il ‘però’, quello che si vuole fare bisogna farlo bene, non lasciarlo a metà o incompleto”.

(P X, 8)

Gli intervistati evidenziano anche un aspetto più sociale del lavoro

“nel lavoro, lasciare sempre le cose in ordine, affinché un altro compagno che arriva incontri tutto in buono stato e non si senta male, perché l’altro ha lasciato male”

(P IX, 13)

“sono una persona che nell’ambito lavorativo condivide l’esperienza accumulata da me o dai miei colleghi, sono una persona che lavora e lascia lavorare, esprimo la mia opinione e lascio che gli altri esprimano la loro, accetto le opinioni altrui e a volte condivido le mie conoscenze... e si arriva così ad un buon livello di comprensione, affinché il lavoro avanzi bene”

(P X, 5)

che alle volte si avvicina anche allo spirito solidaristico più proprio della comunità (e del lavoro comunitario, quindi)

“un piccolo investimento tra tutti e per lo meno si potrebbe migliorare [si parla, in sostanza, di una piccola cooperativa comunitaria]”

(P XI, 8)

“sono stata un anno con loro [delle suore] e le aiutavo con i sordi, lavoravo, e così ho imparato a parlare come loro [...] se lavoravo con i ciechi e con i sordi non era perché mi pagassero ma perché stavo facendo qualcosa di buono”

(P IV, 2 e 11)

“e se io potessi avere delle macchine, se potessi avere un lavoro che richiede altre persone, io darei lavoro a queste persone, no? Allora anche in questo modo aiuterei queste persone, io aiutando loro e loro aiutando me, io li pagherei... a volte quando vedo un bambino senza vestiti... ho il desiderio di potergli regalare un vestito, di poter aiutare, di comprargli vestiti e mandarlo a scuola, e aiutarlo in questo modo. Questa è sempre stata la mia meta, e continuo a pensarla così”.

(P XI, 9)

Un punto a parte merita il discorso del lavoro minorile, il punto d'origine delle attività del PE, che dai *pobladores* viene visto a volte come opportunità e a volte come problema, soprattutto quando è associato a una condizione generale di negazione dei diritti della persona

“mia mamma [lavorava] caricando verdure, portandole di casa in casa, vendendo... io a volte l'accompagnavo”

(P IV, 1)

“quelli che ci rimettono di più sono i bambini... quando ci sono problemi in famiglia [economici] i bambini non studiano più, lasciano gli studi... per lavorare e

non crescono più con determinati valori né con educazione... sono bambini che crescono con la università della strada, cioè bambini ai quali interessa solo il denaro... però è un denaro che non si guadagnano bene [...] per apportare in famiglia lasciano gli studi, questo è il problema”
(P X, 3)

“ci sono anche bambini che vendono caramelle alla Parada⁶⁴⁵, a volte vendono perché li obbligano... a volte vendono perché li obbligano, a volte perché manca denaro a casa, a volte perché manca un genitore... anche qua è così, ci sono famiglie dove la mamma è morta... quei bambini crescono senza l'affetto di una mamma, no?”
(P XI, 9)

“qua ci sono molti bambini che lavorano invece di studiare... ci sono bambini che non studiano”.
(P VII, 6)

Gli educatori del PE, invece, si concentrano su altri aspetti legati al lavoro minore (senza negare, comunque, quanto detto dai *pobladores*) sottolineando soprattutto l'importanza di un suo riconoscimento sia come fenomeno sociale diffuso sia come strumento di riflessione e di formazione personale, valido probabilmente per tutta l'esistenza di chi lo ha esperito in modo positivo

“io ho imparato a lavorare non per la necessità della mia famiglia ma per una necessità che io vedevo di svilupparmi... adesso mi rendo conto che era una necessità di svilupparmi come persona, perché in casa non eravamo milionari però penso anche che mio padre non ci ha fatto mancare niente”
(E II, 2)

⁶⁴⁵ Mercato del centro di Lima dove si vende merce di seconda mano e, soprattutto, rubata: per questo è frequentato da persone ritenute, dagli abitanti della capitale peruviana, poco raccomandabili.

“a volte mi siedo e parlo con loro e dico: ‘anche io lavoravo da piccola, e lavorare valse la pena’ [...] lavorare da bambini non ha niente di male, è una cosa normale, però con un fine: che un giorno io sia diverso, cioè devo raggiungere molti obiettivi attraverso il mio lavoro, e i miei studi.. perché, lo dico sempre, il lavoro è importante, però anche lo studio”

(E I, 12)

“da bambino ti accorgi che è un grande miglioramento [lavorare], ti aiuta a valorizzare le cose, ti aiuta a valorizzare te stesso e ti aiuta a valorizzare il lavoro, pues”

(E IV, 2)

*“la gente deve sapere che io sono stato un bambino che vendeva caramelle e che non mi sono mai sentito un *pirañita*⁶⁴⁶ o un cattivo bambino... certo, sono stato vivace come tutti i bambini però mai cattivo”.*

(E II, 2)

Parte del significato che gli operatori danno allora al lavoro, forse, deriva proprio da questa esperienza e da questa riflessione

“il lavoro è importante non solo perché rende più sopportabili le cose, aiuta a superare la penuria economica che uno ha, ma anche perché ti aiuta a valorizzarti come persona, ad assumere molte responsabilità e a sapere che tramite il tuo sforzo puoi raggiungere molte cose”

(E II, 2)

“la cosa bella del mio lavoro è che ho potuto... almeno credo, no?... contribuire a che le persone siano protagoniste e consigliere delle nostre vite e della nostra dignità... formare un pensiero critico, creativo, come risposta alla vita personale e collettiva”

(E IV, 5)

⁶⁴⁶ Viene chiamato in questo modo il bambino di strada dedito al furto.

*“anche in questo ti aiuta il lavoro, a sapere cosa è bene e cosa è male”
(E II, 4)*

*“il lavoro è un modo che permette di... esprimersi, di esprimere l’impegno che dicevo... è un modo per rendere significativo... significativa la tua vita, significativa la tua presenza per altre persone [...] anche... ma anche per esempio attraverso il tuo lavoro se sei una mamma, attraverso il tuo lavoro di mamma... .. diventi significativo per tuo figlio”
(E III, 9)*

*“il lavoro è anche perché ti rispettino, un luogo dove rispettano la tua integrità, un luogo dove ti valorizzano e soprattutto dove rispettano il tuo modo d’essere, pues... rispettino la tua individualità e non ti schiavizzano [...] deve essere rispettoso, valorizzante e dignitoso, che conforta la persona, deve innalzare la persona”
(E I, 2)*

*“per me il lavoro sono le attività che l’essere umano realizza per svilupparsi come essere umano [...] il suo sviluppo come essere umano non è per fare un danno ad altri esseri umani, no... ma soprattutto per rispettare gli altri esseri umani [...] per me il lavoro è inerente all’essere umano e lo aiuta nel suo processo di umanizzazione”.
(E IV, 13)*

5.4.1 Considerazioni complessive

Il discorso sul lavoro dell’uomo ha richiesto una propria sezione nell’analisi e nell’interpretazione delle interviste, nuova rispetto all’iniziale approccio alla comunità qui presentato: il tema, che come si diceva non era stato espressamente preso in esame neanche al momento della progettazione delle prime interviste, si è proposto con estrema rilevanza e forza, esigendo una debita considerazione.

Senza riproporre l'elenco delle caratteristiche emerse, c'è da dire che mettendo in relazione quanto scritto qui con gli elementi contenuti nella parte dedicata alla dimensione formativa-educativa risulta evidente come lavoro, percorso formativo e idea di formazione siano fortemente legati tra di loro, costituiti da aspetti che sono comuni e che conversano reciprocamente: parlo, ad esempio, dell'aspetto umanizzante, di quello sociale e di quello relazionale, che caratterizzano l'intero percorso di analisi delle interviste.

Altro punto che va evidenziato è che chiunque abbia intenzione di promuovere comunità, non può esimersi dal domandarsi in che modo trattare il tema del lavoro, inteso chiaramente nella sua gamma di significati più ampia (lavoro intellettuale, manuale, collettivo, individuale, minorile, finalizzato alle entrate economiche, gratuito e così via): è innanzitutto per questo motivo che ritengo che dovrebbe essere considerato come categoria a sé stante nello studio e nell'azione comunitari, formando appunto quella nuova dimensione interpretativa che ho definito lavorativa-economica.

5.5 La dimensione culturale

Spazio, tempo e relazioni condivise danno come risultato la formazione di una cultura, anch'essa condivisa. La cultura è la sostanza della memoria, la carne del debito originario: parlo delle tradizioni, delle consuetudini, dei simboli, dei valori, delle norme, dei significati, dei costumi, delle storie, dei linguaggi condivisi nel passato e nel presente, sui quali si costruisce il futuro. Perché il tempo condiviso non è solo quello alle nostre spalle, ma è anche quello che ci troviamo di fronte: la cultura, allora, cambia sempre, si modifica, muta, viene continuamente rinegoziata da chi le permette di vivere, cioè dall'uomo. O, meglio ancora, dagli uomini.

Cultura è anche *cultura altra*, è tentativo di risposta a una cultura dominante vista come disumana e disumanizzante. E la comunità, come dimostra la storia, è stata sempre rievocata nel momento del bisogno, come luogo di nascita di culture diverse e, finalmente, autentiche. Il plurale, in questo caso, più che adeguato è doveroso. Non solo perché, nel mondo migrante di oggi, le culture si trovano a convivere fianco a fianco; ma anche perché le stesse dinamiche migratorie hanno prodotto un cambiamento paradigmatico che ci ha consentito di vedere, e valorizzare, le differenze che sostanziano quella che potrebbe essere percepita come una cultura monolitica, la *nostra* cultura.

L'oscillazione fra cultura (o culture) di origine e cultura (o culture) di destinazione ci consente, a questo punto del lavoro, di interrogarci innanzitutto sui luoghi di origine degli intervistati, rimasti fino ad ora sullo sfondo del discorso, e poi anche sulla modalità d'essere del progetto educativo del PE, come esso viene percepito dai *pobladores* e, soprattutto, come esso viene presentato dagli educatori. Ciò permetterà, alla fine, di poter costruire quel parallelo fra la comunicazione istituzionale del PE e i vissuti di chi opera sul campo che viene a essere, come già evidenziato, uno dei cardini concettuali di questa parte della ricerca. Un obiettivo, questo, indirizzato più che altro a far emergere alcuni punti salienti del lavoro comunitario del PE, e non certamente a una valutazione esterna, quantomeno inadeguata, dell'operato dell'associazione.

Chi ha invaso il territorio che corrisponde alla zona dove opera il PE, con il fine di trovare un luogo dove edificare la propria casa e dove fondare una nuova comunità, proviene da zone differenti del Perù, che coprono le tre macroaree geografiche e culturali del Paese:

la *costa*

“bene, io sono nato presso la maternità di Lima, vivo da 28 anni a Huascar, all'altezza del *Fe y Alegría*⁶⁴⁷”

(P VI, 1)

“bene, io sono di qui, di Lima”

(P VIII, 1)

“vengo da Chorrillos⁶⁴⁸, da un *pueblo joven*⁶⁴⁹ che si chiama Armatambo”

(P VII, 1)

la sierra

“[io vengo] Da Huanuco”

(P II, 1)

“appartengo alla provincia di Corongo⁶⁵⁰, dipartimento di Ancash, sono ancashina”

(P V, 1)

“sono originaria della città di Cusco”

(P IV, 1)

e la selva

“sono arrivata da Chanchamayo⁶⁵¹, provincia della selva centrale, dipartimento di Junin”

(P I, 1)

⁶⁴⁷ Scuola gestita da diverse congregazioni della Chiesa cattolica che possiede varie sedi in tutto il Perù. In questo caso si fa riferimento al FyA n° 25, che si trova vicino al PE.

⁶⁴⁸ Una delle municipalità di Lima.

⁶⁴⁹ *Pueblo joven* è sinonimo di *asentamiento humano*, di invasione.

⁶⁵⁰ Fare riferimento a Huaraz nella cartina, allegato 8.

⁶⁵¹ Fare riferimento a La Merced nella cartina, allegato 8.

“io vengo dal dipartimento di Amazonas”
(P III, 1)

“io [vengo] da un cascinale, da un distretto che si chiama Asunción⁶⁵²”
(P IX, 1)

“io vengo dalla città di Iquitos, sono originario di Iquitos, i miei genitori sono di Iquitos”
(P X, 1)

“io vengo dalla provincia, da Satipo”.
(P XI, 1)

Invitati a riflettere sul PE, i *pobladores* hanno disegnato un quadro alquanto positivo dell'operato del centro educativo, soffermandosi prevalentemente sulle caratteristiche degli educatori che vi lavorano

“io ho sempre il desiderio di migliorare. In questo locale [la scuola] esiste qualcosa di positivo, qualcosa per la popolazione. Per dimostrare soprattutto che sì, noi possiamo”
(P IX, 11)

“bisognerebbe motivare come lo state facendo, mi sembrano molto buoni i vostri progetti, ai bambini state trasmettendo in modo più chiaro che siano più responsabili, più rispettosi... in questo luogo ho già visto il cambiamento di alcuni bambini, e il cambiamento è notevole”
(P III, 7)

“ringrazio tanto i professori che hanno insegnato a mio figlio perché mio figlio non è più la stessa persona. [...] Prima, studiava in un'altra scuola, e non mi sembrava che... scriveva, però molto lentamente, non sapeva contare, ora invece

⁶⁵² Fare riferimento a Tarapoto nella cartina, allegato 8.

sa contare fino a 300 e sa scrivere almeno i numeri. Ringrazio molto questa nuova scuola, ora vedo che mio figlio è migliorato [...] Sì, la scuola sta insegnando bene”

(P I, 5)

“ed è lì dove uno si sente importante, no, perché non tutti sono in grado di fare queste cose, e per i bambini vale lo stesso, quando vedono i risultati degli sforzi che stanno facendo, e questo va molto bene, va molto bene quello che voi state facendo”

(P III, 20)

“per come li vedo io [i professori della scuola] sono buoni, sono trattabili”

(P I, 5)

“alcune volte guardo mia figlia e le dico ‘Vedi quanta pazienza hanno i professori, allora se tu vuoi diventare professoressa devi avere molta pazienza’ [...] Sì, stanno lavorando bene, mi piace molto”

(P II, 7 e 9)

“vedervi lottare veramente per i bambini è per me una gioia. Vedo come avete cura di loro, della pazienza unica che avete. Davvero vi vedo giocare, a volte esco e rido vedendo il professore che gioca con i bambini. Sono davvero felice che siate arrivati qui [...] Io sono contenta che siate venuti perché a volte i bambini si ‘perdono’: escono e si possono riunire con altri, di altre parti, e se ne vanno da altre parti [...] Mia nipote potrà ricevere un tipo di insegnamento diverso con voi, e potrà imparare”.

(P V, 7)

È a partire da qui, da questa percezione di positività verso quanto si sta facendo, che è possibile cercare di ricostruire, attraverso le parole degli educatori, quella che può essere definita la “cultura istituzionale” del PE, la base del progetto comunitario.

I profesores⁶⁵³ descrivono così il centro dove lavorano

“prima di tutto, si chiama Programma Educativo perché non è una scuola classica [...] va al di là delle lezioni e non solo con i bambini a cui insegniamo, ma anche con le famiglie e la comunità”

(E II, 1)

“nacque come... cioè... perché le scuole pubbliche non li vogliono [alcuni bambini], o perché sono molto irrequieti, o perché non hanno un sol da portare a scuola”

(E I, 1)

“nasce come esperienza rivolta ai bambini lavoratori [...] con l'idea di ricalcare esperienze già... già esistenti e che... che son state molto buone ma che secondo me sono state molto buone anche... molto buone relazionate a... al periodo storico in cui sono sorte... è nato per essere un'esperienza in più in questo senso e... ha delle caratteristiche positive che gli vengono da questa cosa... però io credo che rispetto all'idea originaria si è un po' ampliato... è migliorata l'idea, nel senso, migliorata si è... si è legata di più al territorio”

(E III, 10)

“nasce con l'intenzione di contribuire alla formazione e all'educazione dei bambini lavoratori, nasce con questa prospettiva e per concretizzare questa intenzione”

(E IV, 10)

“il programma educativo nasce come... nasce come scuola, cioè con l'idea di creare una scuola ma anche... forse soprattutto, un gruppo organizzato... nella tradizione dei gruppi organizzati dei NNA Ts... quindi un gruppo di ragazzini, ragazzine, bambini anche che si riunisce periodicamente con... con uno o più educatori”

(E III, 12)

⁶⁵³ Generalmente gli educatori del centro vengono definiti così dalla popolazione, a sottolineare anche il forte valore educativo che in Perù riveste ancora l'istituzione scolastica.

“abbiamo un’area di nutrizione [...] si prepara la merenda nutritiva con l’aiuto dei dottori e della nutrizionista”

(E I, 2 e 3)

“la scuola comprende l’area di educazione, l’area di salute e l’area di organizzazione. Nell’area di organizzazione ci sono circa 60-70 bambini che partecipano [agli incontri] con noi tutti i sabati pomeriggio e che [...] sono bambini della comunità. All’interno dell’area di nutrizione ora stiamo preparando con i bambini le merende nutritive, che sono nate come un’esigenza di salute [...] allora ci riuniamo con i genitori e anche con il loro appoggio stiamo portando avanti [il programma delle] merende nutritive [...] e l’area di educazione, come ho detto prima [...] a scuola, abbiamo pensato sempre alle stesse materie delle scuole statali, ma abbiamo aggiunto “Lavoro e Produzione”, che è ciò che ci differenzia direttamente da una scuola statale, perché la maggior parte dei bambini che studia con noi lavora, quindi ci sono molte facilità con questo. In “Lavoro e Produzione” ora stiamo facendo laboratori, ma il primo anno facevamo molta teoria, marketing, come sono i prodotti, come si possono immagazzinare, tutte queste cose [...] Nella scuola abbiamo anche “Condizione Umana”, non abbiamo religione [...] ha una componente di fede, una componente di valori, una componente che parte dal giovane, dalla persona, dalla sua interiorità verso l’esterno”

(E II, 1,6,7)

“con il tempo si è aperta a diventare un’esperienza di scuola punto... non una scuola per bambini lavoratori, cioè una scuola in cui magari si affrontano certe tematiche in modo particolare, c’è più attenzione verso certi temi... anche più sensibilità rispetto a... alcuni temi, alcuni... alcuni temi, alcune situazioni... però per come la vedo io adesso, per come... quando ne parlo, sì... noto il fatto che è per bambini e adolescenti lavoratori però per me non è... non è solamente quello, è una scuola, una scuola per bambini, poi il fatto che alcuni siano lavoratori, che la maggior parte siano... bambini che vengono da famiglie con risorse economiche... limitate, ok, questo è un dato di fatto, però non la vedo come... che la scuola... cioè, mi sembra un po’ limitante il fatto di definirla come... sì, di defi-

nirla come una scuoletta per... per bambini poveri e anche definirla una scuola per bambini lavoratori, mi sembra molto limitante”

(E III, 10)

un centro che per loro è migliorato negli anni

“credo che... stiamo andando avanti”

(E IV, 9)

“io credo che i frutti si raccolgano poco a poco, e vedendo la realtà dall’anno scorso ad oggi penso che i bambini siano maturati molto”

(E I, 4)

“quando li ho visti condividere tra loro, cioè arrivavano e si mettevano in gruppo, e iniziavano a giocare [...] questo credo significhi qualcosa, che già ci riconosciamo come gruppo [...] vedevo i grandi giocare con i piccoli, e stare in gruppo [...] c’era tutto l’insieme [dei bambini], tutto il gruppo che il pomeriggio andava alla Casita de Chocolate si è messo a giocare”

(E I, 4)

“ora le cose sono migliorate, a scuola abbiamo un piccolo stipendio, che ci permette di vivere tranquillamente, e io ho lasciato la fabbrica e mi dedico esclusivamente alla scuola, e stiamo avanzando”

(E II, 2)

“a me sembra molto buono, molto buono [...] il lavoro che stiamo facendo è buono... con gli errori, con le cadute e tutto questo... però si sta lavorando bene [...] il lavoro che facciamo, speriamo che aiuti un po’ a cambiare... non penso che saremo... quelli che hanno la bacchetta magica che cambia tutta la società... proviamo a fare la nostra parte perché cambi, pues”

(E II, 10 e 11)

“in questi due anni e mezzo abbiamo fatto tanto, anche se ci sono tantissime cose da migliorare, tantissimo da andare avanti, però pensando all’inizio... ci sono stati... dei passi avanti importanti... a livello numerico prima di tutto... ma anche a livello penso di... identità... nel senso di... manca molto, il fatto di sentirsi un gruppo... però, dei passi avanti si stanno facendo... anche per esempio per quanto riguarda il rispetto... rispetto @@@, rispetto verso le persone adulte, verso gli educatori ma anche verso le altre persone”
(E III, 12)

e che deve continuare a farlo

“questo non vuol dire che la scuola in cui stiamo lavorando ora sia la scuola migliore del mondo, speriamo di arrivare a ciò”
(E II, 5)

“credo arriva il momento in cui anche... in cui si possa sfruttare di più... le possibilità che dà quel gruppo”
(E III, 13)

“anche dal punto di vista del... dell’insegnamento, vorrei che tante cose migliorassero, dell’organizzazione”
(E III, 15)

“anche l’apertura all’esterno vorrei che migliorasse”
(E III, 15)

“penso che dovremmo rivedere i momenti delle riunioni [con i bambini], una riunione che sia più efficace, più analitica, con temi che meritano d’essere trattati da bambini che sono già in una fase cronologica adatta per farlo [...] penso che dovremmo organizzarci bene, sapere che cosa vogliamo da queste riunioni... che i bambini stessi le dirigano”
(E IV, 9)

“secondo me ancora... sì, vanno sviluppate... per come lo vedo io, poi... cioè non ho neanche una visione troppo... totale dell'insieme, magari è parziale... però, manca un po' secondo me, questa relazione tra tutti i soggetti... è come un cerchio, no?... tutti intorno e l'educatore in mezzo, l'educatore sì deve stare un po' con il bambino e un po' con il genitore... però fra il bambino e l'educatore molto spesso manca la relazione”

(E III, 14)

ma poco a poco, lentamente, per gradi

“penso che dipenda anche... cioè, che siano dei passi... progressivi, cioè che non si possa pretendere di avere una cosa prima di un'altra... cioè, non vedo come una comunità possa... identificata in un progetto quando magari non lo sono gli stessi bambini o le stesse famiglie, quindi deve essere una cosa... progressiva”.

(E III, 15)

Un miglioramento che è avvenuto giorno dopo giorno, attraverso il lavoro e la fatica, attraverso il tentativo di soluzione o la mera accettazione dei problemi che la zona presenta

“all'inizio mi è costato, mi è costato molto, perché era un po'... Cioè, difficile entrare nel mondo dei bambini [...] poco a poco però l'ho superato, anche se ancora non posso dire che sì, so tutto, o che sono arrivata a loro, mi costa fatica lavorare con i bambini, con tutta la classe”

(E I, 2)

“alcuni non sanno nemmeno tenere in mano la matita”

(E I, 9)

“a volte uno vuole praticare questa democrazia a scuola, però non consideriamo che i ragazzi vengono da una società e da un hogar... da una democrazia

differente e quindi quando si ritrovano in uno spazio democratico lo confondono con permissivismo e le relazioni si bruciano”

(E IV, 6)

“chiaro che a volte ciò che uno ha pianificato non si verifica, non si raggiunge in classe, perché c’è chi è rimasto più indietro, chi è avanzato di più, però uno [l’insegnante] arriva con le idee chiare, e a volte incontra degli ostacoli, e si stanca... è che ci sono bambini che non vengono a scuola con continuità”

(E I, 9)

“questa è una scuola più faticosa, senza magari l’incombenza delle circolari.. della firme, delle cose che alla fine... c’è molta più informalità da questo punto di vista, legata anche al contesto in cui siamo”

(E III, 11)

“un ragazzino che aveva una fama negativa a scuola, nel quartiere più che a scuola, io avevo scommesso molto su di lui, una fama di ladro, di maleducato, di pandillero⁶⁵⁴, allora io stavo con lui, ci parlavo [...] l’abbiamo accompagnato a comprare e durante gli acquisti ha rubato il cellulare a un signore, che stava comprando altre cose, e a me questo ha fatto molto male”

(E II, 7-8)

“è un lavoro che esaurisce le forze per le stesse caratteristiche e peculiarità dei bambini”

(E IV, 9 e 11)

“è impossibile slegarti... slegarti dal contesto in cui sei, dalle famiglie soprattutto [...] quando ti relazioni ti fai prendere anche un po’ dal... dai sentimenti, dalle emozioni che provi in quel momento, quindi magari poi dimentichi un po’ tutto il resto... però quando pensi alla relazione con i bambini... è difficile lasciare... lasciare da parte tutto... tutte le cose che sai di loro, del loro vissuto, del loro... della situazione familiare [...] ti senti ancora più responsabile della loro educa-

⁶⁵⁴ Che fa parte di una pandilla.

zione... quando sai che magari... ci sono delle situazioni... di violenza in famiglia o che... tu lo sai, secondo me sei ancora più responsabile”

(E III, 11)

che comunque riserva anche gioie e riconoscimenti personali, come si vedrà meglio in seguito

“per lo meno mi capiscono e stanno imparando, e questo per me è una grande allegria”

(E I, 2)

“la cosa bella del mio lavoro è che ho potuto... almeno credo, no?... contribuire a che le persone siano protagoniste e consigliere delle nostre vite e della nostra dignità... formare un pensiero critico, creativo, come risposta alla vita personale e collettiva”.

(E IV, 5)

Nonostante venga generalmente definito come *colegio*⁶⁵⁵, il PE cerca, come abbiamo già visto, di uscire dalle quattro mura scolastiche per provare a concretizzare un'idea educativa abbastanza ampia e globale

“gli obiettivi secondo me non sono diversi da quelli di qualsiasi progetto educativo, in qualsiasi parte del mondo [...] il fatto di accompagnare i bambini... di starli a fianco mentre stanno crescendo e dare un... un... essere dei riferimenti [...] stare di fianco ai bambini, che non sono figli tuoi nel senso... non è l'educazione in famiglia, l'educazione in famiglia è un altro tipo di educazione... e... e accompagnare i bambini nella loro... nella crescita, nella scoperta del mondo, delle relazioni tra le persone [...] forse con ambizione, ma il fatto di... di seminare qualcosa... cioè il fatto che vada al di là di quei cinque anni che studiano... qualcosa che resti dentro e che poi al momento giusto emerga”

(E III, 13)

⁶⁵⁵ Scuola.

“la cosa bella di qui è che non vediamo solo gli aspetti cognitivi, che sono sì importanti... però ci interessa di più questa parte, la formazione dell’essere umano”

(E IV, 8)

“mentre noi professori siamo in classe con i bambini, i genitori si preoccupano di preparare gli alimenti [...] e ci educiamo anche da qui, i genitori capiscono perché stanno cucinando delle lenticchie [...] e imparano come alimentare i loro figli anche a casa”

(E I, 11)

“per come la vedo io, l’educazione è un circolo, nel quale lavorano i genitori, alunni e insegnanti, se uno non compie i suoi doveri, esce, e così non funzionerebbe”

(E I, 15)

“per me l’educazione è l’incrocio di molte persone o istituzioni o istanze... penso che l’educazione sia una responsabilità della famiglia, della scuola e della comunità, però non posso pensare che solo a casa si pratichi la democrazia e che a scuola la democrazia sia zero, che nella comunità sia zero... e che il rispetto per gli altri sia zero... io penso che l’educazione sia un incontro”

(E IV, 7)

“oltre a formare i bambini, come stiamo facendo, dobbiamo formare anche i membri della comunità, e se formare i bambini richiede molto tempo, affinché cambino i loro atteggiamenti, richiede magari 3 o 4 anni, allora probabilmente farlo con gli adulti richiede molto di più”

(E II, 6)

“l’essere umano deve formarsi nella sua interezza, quindi per il lato familiare deve avere tempo per la famiglia, per il lato degli studi deve avere tempo per formarsi, per il lato economico, deve aver tempo per lavorare, per il lato politico

tempo per pensare e analizzare le cose in collettivo [...] per me una buona educazione è relazionata al fatto che l'essere umano sviluppi la sua integralità, in tutte le sue dimensioni [...] che la persona possa avere un autocontrollo delle proprie emozioni, che possa crescere con quel sentimento di solidarietà con altre persone, che possa crescere accademicamente, che possa avere la possibilità di avere una buona professione... però che esistano anche le condizioni per questa buona educazione”

(E IV, 2-3 e 6)

“so che loro adesso sono bambini, e stanno alle dipendenze dei genitori, ma se raggiungiamo anche il pensiero dei genitori, che abbiano questa idea che solo con la educazione dei bambini il mondo cambierà, o la società in cui viviamo cambierà, sarà molto diverso [...] organizzare non solo i bambini, ma anche i genitori”

(E I, 12)

un'idea che coinvolge interamente anche il docente, il profesor

“siamo quattro professori, più che professori io sento che siamo educatori, siamo amici dei bambini”

(E I, 2)

“il ruolo dell'educatore è molto... la gente vede il professore 'ooh, ooh' [...] capisci te stesso e grazie a ciò puoi capire tutti i bambini, è un po' difficile anche, credo sia molto difficile che tu ti possa capire, però capendo te stesso capirai tutti i bambini, i loro problemi, la loro allegria, i loro divertimenti, la loro voglia di lavorare, la loro voglia di non lavorare”

(E II, 5)

“questa è una scuola più faticosa, senza magari l'incombenza delle circolari.. della firme, delle cose che alla fine... c'è molta più informalità da questo punto di vista, legata anche al contesto in cui siamo”.

(E III, 11)

Il 'che cosa' e il 'come' alla base dell'apprendimento diventano allora di vitale importanza: l'insegnamento è sicuramente fondato sulla relazione

"è una scuola diversa dalle altre [...] la relazione qui è differente dalle altre scuole, la relazione fra bambino e adulto è più affettuosa, più armonica, fondata sul rispetto... si sta raggiungendo questo nella scuola, imparare a comunicare, a relazionarsi con affetto"

(E IV, 12)

"bisognerebbe puntare un po' di più sul... sulla relazione tra le persone, sulla convivenza tra le persone, non che la scuola sia un posto chiuso in cui si impara, si impara, si impara le cose e poi esci e non sai vivere insieme neanche con il tuo vicino di casa"

(E III, 6)

"educare attento non solo ai contenuti che vuoi far passare ma anche al modo in cui li fai passare... perché comunque penso che... insegni sì con le nozioni e tutto però poi insegni tanto come... con il modo in cui sei... e... io lo vedo a volte che quando a scuola sono più tesa, sono più agitata mi rendo conto che non sto insegnando male, anche se poi... che non sto insegnando bene, anche se poi i bambini hanno capito qual è la lettera A però mi rendo conto che c'è un clima che non è per niente... educativo, né positivo"

(E III, 11)

"nella migliore scuola del mondo [...] si viene ci si siede e si conversa... conversare, conversare, conversare [...] conversare e sentire la fiducia reciproca che ci teniamo [...] una fiducia da patas⁶⁵⁶ con gli alunni... credo che sia questa la migliore scuola del mondo, che lo studente venga e ti racconti tutte le cose che fa, le cose belle e quelle brutte... che l'alunno impari anche da tutte le cose che hai vissuto tu"

(E II, 4-5)

⁶⁵⁶ Persone legate da una profonda amicizia.

“per me è il rispetto, il rispetto di iniziare dal punto in cui loro conoscono, farlo ogni giorno, so che per me è difficile però lo stesso cerco di iniziare da dove loro sono arrivati”

(E I, 4)

“la relazione è così, anche con i bambini cerchiamo di essere sempre chiari”

(E II, 9)

e sull'attenzione a ogni singolo studente

“anche questo dà un po' di timore, perché a volte guardo il libro e noi siamo solo alla quarta unità, mentre le altre scuole sono già alla settima o ottava unità [...] però a volte trovo conforto pensando 'a che serve correre, se lui [il bambino] non sa' [...] ognuno viene da una realtà diversa e per me il processo di apprendimento non è uguale in tutti i bambini, ognuno apprende a modo suo [...] quindi ognuno segue il suo ritmo, secondo me, e io rispetto molto questo, ho anche parlato con alcune mamme spiegando loro 'Tu puoi vedere nella pagella come va tuo figlio, se ha A, B, non è perché io gli faccio una valutazione generale, uguale a quella di tutti gli altri, e lui ha preso A, bensì io valuto tuo figlio in relazione al suo processo”

(E I, 8 e 9)

“io adesso, come professoressa, sento e penso che pucha⁶⁵⁷ no... innanzitutto devo chiedere ai miei alunni, per sapere come si sentono anche loro, per sapere che cosa gli piace di più”

(E IV, 4)

“quello che devi trasmettere... a quel bambino lì, o a quel ragazzino lì... è un altro modo di... di vivere i rapporti, di vivere le relazioni”

(E III, 11)

⁶⁵⁷ Esclamazione, traducibile come 'caspita'.

sulla scoperta

“il bambino impara a scoprire parole nuove, magari provando a mettere alcune sillabe al contrario”

(E I, 7)

“una buona educazione non è riempire i bambini di compiti [...] una buona educazione è lasciare che i bambini imparino e pratichino ciò che hanno imparato, e non esigere che imparino quello che vuoi tu, che imparino loro ciò che vogliono imparare. Quindi, se imparano ciò che vogliono, capiranno facilmente tutto ciò che tu insegni loro, perché hanno voglia di imparare”

(E II, 4)

“mi viene da dire in modo più libero senza la... la struttura, così, delle ore, che alla fine stressa tutti, perché anche gli insegnanti, costretti a fare quel programma in quel tempo in quell'ora... alla fine imprigiona anche gli insegnati [...] per cui anche quelle che potrebbero essere... le risorse vengono... buttate via”

(E III, 6)

sulla valorizzazione dell'esperienza di vita di docenti e discenti

“i bambini devono imparare a imparare dalle esperienze che vivono”

(E II, 10)

“a volte io posso insegnare a partire da ciò che conosco, dall'esperienza, più che cercare nel libro”

(E I, 8)

“a volte mi siedo e parlo con loro e dico: ‘Anche io lavoravo da piccola, e lavorare valse la pena’ [...] lavorare da bambini non ha niente di male, è una cosa normale, però con un fine: che un giorno io sia diverso, cioè devo raggiungere molti obiettivi attraverso il mio lavoro, e i miei studi.. perché, lo dico sempre, il lavoro è importante, però anche lo studio”

(E I, 10)

“a volte uno impara attraverso l’esperienza, a volte i bambini hanno bisogno di vedere altre persone facendo qualcosa di buono e contagiarsi con questo”

(E I, 14)

“stavamo parlando di insieme con i bambini, di insieme vuoto, insieme nullo, insieme unitario, io allora per fare degli esempi relazionati con i bambini metto... ah, in classe c’era un bambino che vendeva pane, solo uno, allora io dico... faccio un esempio di insieme unitario e dico ‘L’insieme di bambini della classe che vendono pane’, allora uno dice ‘Sì, NAP e basta, è l’unico’”

(E II, 7)

“lo educa bene perché... non è lì che gli dice cosa si fa, cosa non si fa... cosa è giusto e cosa è sbagliato, gli mostra, gli mostra un modo di vivere, un modo che a lei sembra, sembra che abbia valore, sembra che sia importante... e glielo mostra, semplicemente... vivendolo”

(E III, 9)

sullo sforzo di superarsi

“non sono favorevole alle fotocopie, perché significa portare al bambino il lavoro già fatto, io la vedo così, al contrario io vedo che è molto arricchente quando scrivo alla lavagna e loro devono affrontare questa difficoltà per poterlo scrivere, anche se si dilungano”

(E I, 8)

sulla partecipazione

“anche con la partecipazione degli alunni, dei bambini.. condividiamo le idee con loro, e mi piace molto ascoltare le loro opinioni, cioè pensare che una NAP di

tre anni stia esprimendo le sue idee e dica ciò che sente e pensa, e prenderla in considerazione, per me vale molto”

(E I, 12)

“affinché i bambini che hanno appena iniziato a studiare con noi entrino nella metodologia di lavoro e la comprendano è necessario molto più tempo rispetto ai bambini che stanno studiando con noi già dagli anni precedenti. I bambini che vengono dagli anni precedenti partecipano assieme a noi, sono presenti ad alcune riunioni cui si chiede loro di venire, assieme agli adulti, fanno domande sul progetto, chiedono come si stanno portando avanti le cose”

(E II, 9)

“parte della storia l’ho appresa di più dai bambini che dagli insegnanti, perché sanno com’è arrivata la scuola qui, l’opportunità che hanno di educarsi”

(E IV, 10-11)

e sul gioco

“so che a volte a partire dal gioco possono imparare”

(E I, 6)

“la scuola migliore non è dove si riempiono i bambini di compiti, ma dove si lasciano giocare i bambini a casa... perché oltre ai compiti devono anche lavorare, in questo caso, e così non avrebbero tempo per giocare, e praticamente il divertimento dell’infanzia andrebbe del tutto perso, la fantasia dell’infanzia la perderebbero”.

(E II, 5)

Un insegnamento attento anche ai contenuti

“è necessario che loro imparino a scrivere e plasmare le loro idee su un foglio di carta, perché la realtà è anche questa, devono poter andare a studiare an-

che in un'altra scuola [...] devo essere realista, se uno terminando la scuola primaria va in un'altra scuola, in cui deve competere nello stesso modo degli altri, e se parliamo del Perù l'educazione si basa sulla competizione..."
(E I 9-10)

"per me questo è molto importante, lo sforzo che dedichi allo studio, o il tempo che gli dedichi, anche se non lo fai bene [...] per me va bene, perché ti sei sforzato, però bisogna cercare di correggerlo"
(E I, 10)

"da un punto di vista nozionistico, non so se esiste nozionistico, anche dare delle conoscenze, delle... sì, delle conoscenze"
(E III, 13)

"le conoscenze che sono trasmesse non sono conoscenze che si dimenticano, sono conoscenze significative"
(E IV, 12)

e agli aspetti motivazionali e della personalità

"li entra anche il diritto alla personalità, perché se tu non hai personalità, a volte ti fermi e dici 'Sì, ho finito la scuola, ma adesso non so [cosa farò]' [...] se non ti sforzi non puoi raggiungere le tue mete o i tuoi obiettivi, per questo devi avere molta personalità. Se non hai fiducia in te stesso, io credo che non potrai mai raggiungere ciò che vuoi... cioè, molto è basato sulla fiducia che puoi avere in te stesso"
(E I, 30)

"per me questo è molto importante, lo sforzo che dedichi allo studio, o il tempo che gli dedichi, anche se non lo fai bene"
(E I, 30)

“ci dovrebbe essere spazio per... per conoscersi... per conoscere ma anche per conoscersi come persone”.

(E III, 6)

Quanto detto sinora si lega al tipo di relazione che gli educatori del PE hanno instaurato sia con i genitori dei bambini e dei ragazzi che partecipano alle attività

“siamo arrivati direttamente in questo posto grazie all’intermediazione di un papà che lavorava con noi”

(E II, 6)

“mi piace conversare molto con i genitori, e dire loro come vanno i loro figli nel processo [di apprendimento], e a volte mettermi al loro livello, dare loro del “tu”, perché mi sembra che a volte i genitori, quando parli loro da professore a genitori, si sentano un po’ inferiori”

(E I, 11)

“alcuni dei genitori con cui ho parlato, cercano di aiutarmi e farlo bene [...] aumentare l’autostima dei bambini non solo preoccupandosi che vadano a scuola, ma ha a che vedere anche con l’alimentazione, con il fatto che i bambini devono per lo meno lavarsi la faccia, e tutte queste cose, quindi alcuni genitori la prendono bene, e iniziano a cambiare”

(E I, 11)

“ci preoccupiamo dell’educazione dei bambini, dell’alimentazione, di lottare contro la denutrizione... educare le persone affinché imparino ad alimentare i propri figli, e si sta aiutando i padri a lavorare meglio con i propri figli”

(E IV, 12)

“si fa anche il lavoro con i genitori, perché i genitori partecipano a scuola [...] la partecipazione di tutti i genitori, però, non è una partecipazione obbligatoria, è una partecipazione volontaria”

(E I, 12 e 13)

“la partecipazione dei genitori.. la grande maggioranza partecipa [...] stanno prendendo sul serio la scuola, non la vedono più come un rifugio, l'ultimo rifugio, bensì la vedono come una scuola, e credo che abbia aiutato abbastanza anche il miglioramento dei locali [...] per noi i genitori non rimangono fuori dalla scuola, stanno dentro la scuola, ci aiutano, collaborano con noi, dandoci a volte le loro idee [...] ti danno delle idee a partire dalle loro conoscenze, e questa credo sia la partecipazione dei genitori [...] secondo me la loro partecipazione a scuola è piena, ed è libera”

(E I, 13 e 14)

“noi professori ci siamo integrati bene, partecipiamo a tutto, io credo che anche alcuni genitori dei bambini che studiano con noi abbiamo capito il lavoro, ci aiutano in tutto e ci danno una mano”

(E II, 9)

“vedono NAP [direttore della scuola] magari come un amico, come qualcuno a cui si possono avvicinare, non lo vedono come un dio, ‘Non è lontano, il direttore’ [...] vedo questa fiducia tra i genitori e i professori”

(E I, 14)

“se parliamo di comunità io penso che la scuola sia una comunità [...] ci sono persone che permettono di continuare a sognare e a lavorare, come i genitori, o gli alunni, o i professori... perché sentono di identificarsi con il progetto”

(E IV, 8 e 10)

sia con le persone che in generale vivono nella comunità

“è un'unica comunità con quattro quartieri diversi, ogni quartiere ha i suoi dirigenti... con la popolazione lavoriamo bene, ci appoggiano, sono a favore del lavoro... alcuni dirigenti non sono d'accordo con il nostro lavoro perché vedono più il problema politico che il problema sociale”

(E II, 8)

“credo che tanto i bambini quanto i genitori e gli insegnanti formiamo la scuola. Ora non solo loro, ma anche il gruppo dei vicini, perché senza di loro io credo che la scuola non funzionerebbe, vedo che si preoccupano, affinché la scuola abbia il necessario per andare avanti”

(E I, 14)

“sento che loro confidano in noi, e io non me l’aspettavo, non mi aspettavo che... questa fiducia dei genitori, dei vicini”

(E I, 15)

“la gente ci appoggia, la gente con cui parliamo, perché camminiamo, chiacchieriamo, ci incontriamo sull’autobus... sono molto d’accordo con il nostro lavoro e noi siamo molto d’accordo con la maggior parte delle cose che loro fanno nei confronti dell’istituzione”

(E II, 9)

“per noi che stiamo in questa scuola è una opportunità, come docenti, come educatori ed è anche una opportunità per i bambini che studiano qui... e lo è anche per la comunità, per il suo sviluppo”

(E IV, 17)

considerata soprattutto a partire dal suo valore formativo

“[la comunità] ha un ruolo... ha un ruolo importante, non so se quanto la famiglia o forse un po’ di meno... cioè dipende, potenzialmente può avere un ruolo molto importante... è che non sempre la comunità la vivi... la vivi in modo forte [...] potenzialmente il ruolo della comunità può essere quello di... di abituarti fin da piccolo a sentirti parte di qualcosa più grande [...] a crescere con una persona... aperta... al resto del mondo... e anche più attenta forse a quelle che possono essere le necessità degli altri... o, i bisogni o anche se c’è qualcosa che

fa stare bene gli altri quindi più pronto a... non so, meno individualista, meno... chiuso, meno... ... questo, forse”.

(E III, 4 e 5)

Si diceva precedentemente del ruolo dell'educatore, che non è e non si vede solamente come un insegnante ma come qualche cosa di più: è allora interessante cercare di capire in che modo gli operatori del PE descrivono il proprio lavoro, cercare di vedere quali sono gli elementi che mettono in risalto. Innanzitutto, c'è da dire che le relazioni instauratesi nel gruppo sono percepite come orizzontali, paritarie, di reciprocità

“i professori hanno degli incarichi, ma in realtà questi incarichi più che politici sono incarichi che servono affinché le gente sappia che ci sono dei responsabili [...] nel gruppo di lavoro non c'è nessuno che è più capo e nessuno che è meno capo [...] tutti prendiamo le decisioni, tutti proponiamo, ci ascoltiamo e diciamo di no quando pensiamo che qualcosa non vada bene”

(E II, 8)

“sempre siamo in quattro a discutere i punti, in quattro a metterci d'accordo, tutti e quattro”

(E I, 7)

“abbiamo due nuovi professori che ci aiutano e si sono interessati molto alla scuola, si sono integrati molto bene al gruppo e stanno aiutando molto [...] lavoriamo assieme, condividiamo le cose, diamo una mano tutti, i nuovi [professori] si sono integrati molto bene, io pensavo sarebbe stato un po' più difficile”

(E II, 2 e 10)

“non mi sento controllata da nessuno, sorvegliata in quello che faccio, e spero non si sentano così neanche gli altri perché questa situazione perderebbe un po' di senso, no?”

(E III, 12)

“mi piace il gruppo con il quale sto lavorando, credo che ognuno, dalla bellezza del suo essere umano... che la sua individualità è parte di una collettività no?, e questo è ciò che rende ricco il lavoro di tutti, credo che tutti contribuiamo con qualcosa di importante e credo che tutti siamo qui per contribuire a far migliorare le cose”.

(E IV, 8)

Nonostante il luogo in cui agiscono e le condizioni, anche economiche, in cui sono inseriti, balza subito all'occhio come gli educatori si percepiscono come delle persone normali, *comunes y corrientes*

“le persone che si sono incaricate di creare la scuola sono persone normali che magari hanno.. non so come dire.. il dono del servizio”

(E I, 11)

“alla fine sei anche tu una persona che potrebbe parlare ad altri della tua esperienza e di cui si potrebbe dire ‘ah, wow, bellissimo...’ e in realtà tu sai che non è ‘ah, wow, bellissimo’”

(E III, 8)

“io credo che il gruppo stia lavorando bene... si fanno sempre degli errori, però in se stesso bene... non siamo perfetti, né i migliori, credo”

(E II, 10)

“io mi sento bene qui perché da qui posso proporre, ma questa cosa non fa sì che io sia una salvatrice”

(E IV, 16)

delle persone che trovano, nel proprio luogo di lavoro la possibilità di essere liberi, di condividere anche le esperienze e le impressioni

“credo che alla fine la ricompensa sia molto grande, a scuola più che dei colleghi ho incontrato degli amici con cui posso condividere ciò che sento, posso esprimere le mie idee, e questa forse è la cosa nuova che ho trovato in questa scuola, il poter esprimermi liberamente”

(E I, 15)

“la differenza maggiore sia... tra questa scuola ed altre che... che è un po' fuori dagli schemi... nel senso che non c'è un vertice... un po' fuori dagli schemi soprattutto nel senso che... che è vero che c'è un filo conduttore, ci sono delle cose stabilite, però poi sta molto alle persone che sono dentro dare... un indirizzo... anche non solo a... all'andamento generale della scuola, dal punto di vista didattico eccetera, ma anche proprio al... alla quotidianità”

(E III, 11)

“il lavoro qui è molto bello, molto intenso. Ho la possibilità di proporre delle cose, di poter formare le persone per come io penso che esse debbano essere formate per poter costruire una buona società [...] la libertà di fare cose alle quali tutti contribuiamo”

(E IV, 9)

“non devi rendere conto a nessuno di quello che fai, puoi condividere... cioè puoi, dovresti dividerlo con gli altri e... in modo da lavorare più o meno assieme però... non è che devi... che devi rendere conto del tuo lavoro a qualcun altro [...] presentare ad altri il tuo lavoro è importante perché ti fa riflettere su quello che stai facendo”

(E III, 12)

creative

“consulto 3,4,5 libri e vedo quale mi conviene, e ne prendo delle idee”

(E I, 9)

“per quanto riguarda la parte degli educatori... c'è un bel clima... ci si sente un po' come dentro a un esperimento, no? [...] il fatto di sentirsi un po' in un esperimento o comunque in un qualcosa che sta iniziando aiuta perché ci si sente un po' tutti sulla stessa barca, cioè io mi sento così [...] anche il gruppo penso che potenzialmente sia un... un luogo in cui si può sperimentare, fare un poco di tutto, ancora di più della scuola perché nella scuola se non altro hai vincoli che vengono dalla programmazione eccetera mentre il gruppo... puoi veramente fare di tutto, puoi inventarti dei laboratori, puoi veramente inventarti delle attività... puoi fare di tutto”
(E III, 11 e 12)

in grado di apprendere cose nuove

“sento che noi che insegniamo impariamo dai bambini, impariamo dai bambini e dai genitori”
(E I, 14.)

“lo stesso fatto di lavorare qui [nel PE] contribuisce alla mia formazione perché posso valutare le mie proposte, perché qui si vive la partecipazione e la democrazia, la cittadinanza. Penso che sia tutto un bagaglio formativo per me [...] per esempio, no? lo ho imparato che se voglio costruire la democrazia... devo capire che il ruolo della democrazia è anche quello di fare ordine, di porre disciplina e capire che la disciplina non è autoritarismo ma organizzarsi e avere un nord”
(E IV, 1 e 9)

e di trovare degli stimoli per continuare a formarsi

“adesso sto studiando, da due anni, questo è il secondo anno che sto studiando la carriera di educazione [...] appoggiando le scuole NATs ho sentito la necessità di conoscere meglio la didattica, avere maggiori strumenti per insegnare ai bambini”

(E II, 4)

“più tardi come colaboradora⁶⁵⁸ del MNNA TSOP accompagnando gruppi di bambini lavoratori e per dare un poca di formalità a tutta questa formazione sociale... pedagogica, soprattutto di pedagogia popolare ho studiato all'Istituto Pedagogico 'Paulo Freire' [...] e adesso la maestria con i cubani”

(E IV, 1)

e a impegnarsi di più

“sì, per me si sta raggiungendo, però ci manca lavorare molto, cioè forse manca mettere più da parte nostra”

(E I, 9)

“sempre si spera di dare di più, si spera sempre di dare di più”

(E II, 9)

“il problema è che delle volte invece di dedicarci tutte le risorse che meriterebbe come lavoro, rischi di essere la parte che più trascura, che più tralascio [...] mi piacerebbe dedicarci più tempo, più energie, più risorse perché so che... che darà dei frutti”

(E III, 10 e 11)

“io spero di riuscire a... trovare, continuare oppure ricominciare a trovare degli spazi per me nel progetto... .. degli spazi... che mi permettano di... di essere... di essere significativa per il progetto”.

(E III, 15)

Sono persone, infine, che all'interno del proprio lavoro trovano degli spazi per poter raggiungere alcuni dei propri obiettivi personali

⁶⁵⁸ All'interno del movimento dei NNATs gli educatori vengono chiamati *colaboradores*.

“io mi sento molto bene quando la gente mi riconosce, mi saluta... non perché sono importante, credo che mi saluti, mi aspettano anche, perché... stiamo facendo le cose bene... quando uno fa le cose bene ha sempre una... pace interiore, quindi... anche questo mi sembra molto importante [...] questo lavoro mi dà soddisfazione... non so se tutti possono avere... lavorano in qualcosa che gli piace [...] questo è un lusso che io ho e che non so se molte persone possono avere in Perù”

(E II, 10 e 12)

“se sono qui è per fare un’opera sociale [...] io devo tornare al servizio, a servire, ad aiutare gli altri, a cooperare con la società”

(E I, 3)

“la mia esperienza personale nasce come una forma di gratitudine verso tutti gli adulti che ci hanno aiutato e che mi hanno formato, e io ho pensato, e penso, che il migliore omaggio sia seguire il cammino che loro ci hanno insegnato [...] è ritornare a quello che io... sono stato da bambino e in parte da adolescente... io sono stato bambino lavoratore, come ti ho detto, quindi... lavorare con loro è ritornare a lavorare con te stesso... mi rivitalizza stare lì”

(E II, 1 e 12)

“per me il fatto di venire qua era vedere se era possibile fare una vita di organizzazione... ma anche la parte accademica, perché da sempre per me nel MNNA TSOP ho appreso valori, la criticità rispetto alla realtà, alle famiglie... analizzavamo le cose, però quando abbiamo dovuto entrare all’università non siamo stati molto favoriti da questo percorso”

(E IV, 8-9)

“tutte le cose che penso di fare cerco di non farle da solo, bensì pensandole e organizzandole con qualcuno”

(E II, 3)

“amare questo progetto non è solo amare il progetto... è perché so che questo progetto è parte di un sogno comune... il sogno comune della nostra organizzazione e di altre organizzazioni è che tutti gli esseri umani abbiano le condizioni minime di libertà con il diritto all'educazione assicurato, con il diritto alla salute e al lavoro assicurati, alla alimentazione, no? [...] aspiro a che tutti i peruviani e tutti gli esseri umani abbiano le stesse opportunità di vita degna per svilupparsi in modo degno”.

(E IV, 13)

Per ultimo, è importante concentrarci su quelli che per gli educatori sono gli obiettivi da conseguire a livello istituzionale: questi vanno dalla generale ricerca di un cambio sociale

“la nostra idea è realizzare un cambio sociale a partire dall'educazione, che i bambini imparino a valorizzarsi sappiano che lavorare è importante, e che anche attraverso il loro lavoro contribuiscono al cambio sociale del Paese”

(E II, 1)

che si gioca su alcune parole chiave come opportunità

“potere in qualche modo dare degli elementi, dare delle opportunità che siano... che sono opportunità proprio... nel senso che forse uno dei problemi più grossi di quel... della zona del programma educativo, è il fatto che... le opportunità, o sono poche o se ci sono non vengono considerate tali”

(E III, 13)

autostima

“cercando magari di sollevare l'animo di queste persone, dicendo loro 'Tu puoi, tu puoi farlo' [...] magari gettare un semino in questi bambini di qui, dire 'Se loro hanno potuto, perché voi no? Anche voi potete raggiungere questo cambiamento”

(E I, 8 e 11)

giustizia

“mi piacerebbe che la società fosse più giusta, però non più giusta dicendo... ‘no, perché la società sia più giusta i bambini non devono lavorare’ per esempio... non dovrebbero esserci quelli che sfruttano i bambini invece... o bambini che lavorano 14, 16 ore al giorno senza andare a scuola”

(E II, 11)

possibilità

“l’obiettivo di cercare di insegnare ai bambini che si possono raggiungere le loro mete, ma attraverso il lavoro e lo studio, e che dobbiamo imparare a valorizzare il lavoro [...] perché il lavoro è una fonte di superamento della persona”

(E I, 13)

“il cambio sociale, però il cambio sociale secondo me... ... il cambio sociale è quello che... il rendersi conto poco a poco che... che se voglio qualcosa, se... voglio cercare di raggiungere delle mete... posso provare a farlo... ... e magari posso anche coinvolgere altre persone in queste cose... nel senso che se scopro che una meta non è una meta solo per me, ma scopro che è una meta anche per altri, perché magari glielo chiedo... allora forse è più facile raggiungerlo”

(E III, 13)

rispetto e protagonismo dei bambini

“la società dovrebbe cambiare in questo... rispettare i diritti dei bambini... ascoltare i bambini... non che li ascoltino solo i genitori ma che li ascoltino anche i vicini, che li ascoltino tutti gli altri”

(E II, 11)

“si diffonda un po’ di più l’idea di... anche il peso, il valore che dai per esempio ai bambini, ma non solo da parte degli educatori da parte delle famiglie, da parte delle comunità, del riconoscimento un po’... più forte... dei bambini o anche degli adolescenti”

(E III, 14)

“si pensa sempre che sono gli adulti a bruciare le relazioni con i bambini ma non sempre è così, ci sono anche bambini che bruciano le relazioni con gli adulti e che li maltrattano”

(E IV, 6)

benessere

“una società in cui si sente bene, si sente a suo agio, si sente sicuro, si sente... si sente al suo posto [...] un posto in cui io mi sveglio alla mattina e sono felice di... di esserci, vado a dormire la sera e sono felice di... di andare a dormire e di svegliarmi il giorno dopo perché sto bene, perché... ... perché mi sento al mio posto”

(E III, 8)

convivialità

“una società in cui le persone stanno bene insieme... una cosa semplice, alla fine”

(E III, 8)

e coscientizzazione creativa

“rendere un po’ più coscienti i bambini e le persone che... molto spesso le potenzialità e le possibilità ci sono, esistono, basta... trovarle e poi... un po’ reinventarle [...] si può rendere necessario anche un modo diverso di pensare, cambiare un po’... il modo di vedere le cose”

(E III, 13)

al miglioramento delle condizioni fisiche in cui si sta lavorando, con la costruzione di un edificio più adeguato ad accogliere le attività

“penso che una scuola edificata in quanto a... una scuola completa dal punto di vista materiale, una scuola edificata”

(E I, 14)

“a livello istituzionale, a livello di infrastruttura, vogliamo un giorno avere una scuola finita [...] mi piacerebbe che la scuola fosse terminata [di costruire]”.

(E II, 9 e 10)

Dall'aumento del numero dei bambini (ma non solo) coinvolti nel processo formativo

“una scuola in cui ci siano molti più alunni”

(E I, 13)

“per quanto riguarda i bambini, ci piacerebbe avere molti più bambini che si beneficino con il nostro [P.E.]”

(E II, 9)

“mi piacerebbe che... che aumentasse, il numero... e che si mantenga sempre a livello... qualitativo importante, cercando sempre di migliorarsi”

(E III, 14)

e degli educatori implicati nelle attività, che ne condividano però la filosofia e le finalità

“che ci siano molti più educatori, però impegnati, con un fine ed obiettivo unico”

(E I, 14)

“mi piacerebbe veder più persone impegnate in questo, persone... motivate, persone che ci credono, che credono nel lavoro di tutti i giorni... persone lontane dal mondo della gloria ma che credono in quello che si sta facendo... e che siano disposte comunque a lavorare lì”

(E III, 14)

all'accrescimento della offerta formativa, senza comunque perdere la propria linea di lavoro

“a me piacerebbe molto che i bambini uscissero dalla scuola con una professione tecnica, cioè con qualcosa per difendersi fuori”

(E I, 35)

“sarebbe importante avere anche degli spazi di formazione con i genitori per formare lo stesso pensiero critico e analitico, questa lettura della realtà. Dovremmo trovare questi spazi perché i genitori possano trovare più partecipazione, perché possano portare queste riflessioni alla propria vita, al lavoro, alla comunità”

(E IV, 10)

“vogliamo che la scuola vada avanti ma che mantenga sempre la sua coerenza [...] a me piacerebbe che questo progetto vivesse il tempo che deve vivere, perché io non credo che debba essere eterno se non ce ne ragione”

(E IV, 12)

alla formalizzazione della proposta educativa

“stiamo cercando di realizzare il curriculum educativo a partire dalla comunità, crediamo che ad un certo punto si termini e si possa lavorare sempre con questo [curriculum] [...] livello curricolare vogliamo che si convalidi la proposta educativa che stiamo cercando di stendere, che venga convalidata e si sviluppi

(E II, 5 e 9)

“mi piacerebbe che fosse ben sistemato, con i progetti educativi ben pianificati, con tutto, la missione, la visione, gli obiettivi, no? convalidati”

(E IV, 12)

e alla speranza di essere sostituiti da alcuni dei ragazzi che ora stanno frequentando il PE, nell'ottica della continuità e anche del riconoscimento del loro sforzo e delle loro scelte di vita

“mi piacerebbe molto che magari alcuni dei bambini occupino il nostro posto [...] che anche loro facciano la propria parte a scuola e sentano che il lavoro che abbiamo fatto non è stato vano, anche loro sono in grado di farlo”

(E I, 13)

“mi piacerebbe che i ragazzi con i quali stiamo lavorando... stiano dirigendo la scuola, no? [...] mi piacerebbe molto che i ragazzi con i quali stiamo lavorando stiano aiutando a scuola, qui”.

(E II, 10)

Dall'aumento della propria visibilità, del riconoscimento sociale del lavoro svolto e della capacità di incidere positivamente su di essa

“mi piacerebbe, per esempio, che a San Juan de Lurigancho... che dicano ‘chi conosce la scuola Alejandro Cussianovich?’ ‘ah sì, andiamo’ no? [...] mi piacerebbe che l'istituzione fosse grande, stabile, conosciuta... non so se rispettata, però per lo meno riconosciuta”

(E II, 10 e 11)

“che abbia incidenza a San Juan de Lurigancho, per esempio quando si fa una proposta educativa di sviluppo a San Juan de Lurigancho, le persone del PE

Alejandro Cussianovich vengano consultate... non che siano gli unici, ma che vengano tenuti in conto"

(E IV, 12)

a questioni più legate alla didattica e all'azione educativa, che verranno riprese in esame anche più avanti, cercando un collegamento con quanto diranno i *pladadores* parlando di un vero e proprio centro comunitario ideale, luogo privilegiato, anche se non esclusivo, per la progettazione della comunità

"credo che l'obiettivo di questo progetto educativo sia quello di contribuire alla formazione della persona come parte di una comunità"

(E IV, 11)

"tu devi imparare a ringraziare nella vita chi ti aiutò... anche tu puoi aiutare"

(E II-12)

"mi piacerebbe intanto che fosse qualcosa in cui ci si identifica... noi come educatori, i bambini come alunni, come parte di... i genitori e la comunità... cioè che ci si senta più parte... eh... che lo si senta come qualcosa che è di tutti e che essendo di tutti è anche da difendere quando c'è da difendere, proteggerlo quando è il momento di proteggere, spronare quando è il momento di spronare... cioè che sia un qualcosa... un sentimento condiviso"

(E III, 14)

"uscire un po' fuori per poter... poter magari... cercare soluzioni ai nostri problemi, perché in realtà sono i problemi che ha la nostra società oggi"

(E I, 15)

"io vorrei che la maggioranza dei bambini con i quali lavoriamo ora si formi bene... che siano bambini che fanno del bene, che non si perdano nel cammino"

(E II, 12)

“[mi piacerebbe] una scuola nella quale i bambini possano apprendere accidentalmente [...] dove siano felici e trovino il piacere di andarvi [...] dove capiscano l'importanza dell'educazione [...] dove possano proporre cose che diano un beneficio alla stessa scuola e al gruppo [...] una scuola che aiuti a formare nella dignità, nell'amore, nella sicurezza, nell'amor proprio, nell'amore del collettivo, nell'amore verso la propria cultura, nella diversità culturale del Perù [...] una scuola dove i bambini possano trovare questo sentimento di appartenenza”.
(E IV, 6 e 7)

5.5.1 Considerazioni complessive

La cultura, le culture, come si diceva, sono il modo in cui la memoria e il tempo si sostanziano, si costruiscono nel reale: nel caso preso in esame, una molteplicità di culture, provenienti da Paesi e da modi di vivere, individuali e collettivi, differenti e a volte divergenti, che si vuol valorizzare e recuperare, non in un'ottica nostalgica ma con l'intenzione del progetto. A mio avviso, una realtà multiculturale di base che si aspira a costruire come progetto interculturale nuovo e originale, che riprende e cerca di mettere in dialogo ciò che è stato e ciò che è con quello che si vuole che sia. Un progetto nel quale gli educatori del PE si inseriscono come persone qualunque e non come esperti esterni: è questa probabilmente la chiave di lettura più appropriata per cercare di comprendere fino in fondo, da una parte, l'integrazione degli obiettivi personali degli operatori con quelli del PE e della comunità e, dall'altra, la volontà di riscoprire e risignificare la propria storia personale attraverso l'azione comune sul campo. Come la vita degli educatori è legata a quella del PE, così anche la storia di questo è interconnessa alla storia della comunità in cui opera e di cui vuole essere uno dei punti di riferimento: entrambe le parti si sono evolute nel tempo, entrambe sono, nelle parole di chi le vive, migliorate. Entrambe, infine, cercano di continuare il proprio processo di crescita positivo, attraverso la fatica, il lavoro e la lotta. Matematicamente si potrebbe dire che gli educatori stanno al PE come il PE sta alla comunità: la relazione fra educatori e *pobladores*, allora, non può essere quella che si instaura fra assistente e assistito, o fra generale e solda-

to, ma deve essere (ed è) costruita sul dialogo, sul confronto, sulla reciprocità, poiché è la vita di tutti e di ognuno ad essere messa sul piatto. Ciò permette una breve riflessione (breve in quanto non centrale rispetto ai fini di questo lavoro) sul modo di operare di questo specifico caso di cooperazione internazionale: una cooperazione che va al di là di ONG locali e internazionali, di agenzie di sviluppo e di obiettivi stabiliti a tavolino, per cercare di raggiungere uno sviluppo ancora sconosciuto e imprevedibile, che nasce e cresce giorno dopo giorno. Uno sviluppo costruito sulle differenze, sulla sistemicità, sulla domanda (dei problemi percepiti e delle risposte richieste all'educazione e alla formazione, ad esempio) che può rivelarsi estremamente interessante.

Per quanto riguarda la comunicazione verso l'esterno di operatori e PE, c'è da rilevare una certa coerenza e similarità fra le due versioni, nonostante la differenza di peso dato ad alcuni aspetti (ad esempio, il riferimento alla *pedagogía de la ternura* e all'appartenenza ai movimenti NNATs): i termini e i concetti usati dagli educatori sono sostanzialmente gli stessi usati dall'istituzione, sia in riferimento all'azione educativa intrapresa sia in riferimento al clima generato all'interno del gruppo di lavoro. Partecipazione, creatività, libertà, protagonismo, lavoro, formazione eccetera valgono come sostanziale bussola per i bambini della scuola, per i ragazzi del gruppo, per gli adulti della comunità e per gli operatori stessi, con una consapevolezza d'uso maggiore per questi ultimi rispetto a quella (pur) presente fra i *pobladores*: ciò è dovuto, con ogni probabilità, alla maggiore "densità organizzativa" che caratterizza il lavoro degli educatori e al fatto che le interviste di questi sono state raccolte un anno più tardi rispetto a quelle dei *pobladores*.

Un ultimo aspetto mi sembra rilevante rimarcare: la proposta educativa del centro, ancora come si è detto *in itinere*, sembra essere superiore a tutto e a tutti, punto di riferimento per chiunque si trovi a vivere questa esperienza. Gli stessi educatori ne sono coinvolti: difensori forse più coscienti degli altri delle sue linee guida, sono anch'essi soggetti (consapevolmente) ad essa, parti attive del cammino intrapreso.

5.6 La dimensione socio-politica

È necessario ricordarsi sempre, parlando di comunità, che essa è primariamente una aggregazione di persone e che, in quanto tale, la sua dimensione e funzione politica è sicuramente fondante.

Accostare comunità e politica corrisponde a un'azione che comporta molteplici conseguenze, che richiede delle riflessioni su più piani. Innanzitutto a un livello *amministrativo*, perché la comunità porta con sé la gestione e il godimento dei suoi beni comuni, siano essi naturali, economici, valoriali, umani etc. In secondo luogo, la comunità è lo spazio primario di formazione *politica* della persona che, in senso arendtiano, diventa della persona *tout court*. Impegno, gestione, equilibrio, incarico, ideali, dedizione, solidarietà, cooperazione, merito, valorizzazione, partecipazione sono fra i concetti chiave di questa formazione. In terzo luogo, la comunità, come abbiamo già visto, è luogo di ben-vivere e di *ben-essere*: è d'obbligo ormai chiedersi oggi che ruolo essa possa giocare in un sistema più ampio di *Welfare*, in che modo possa conoscere e soddisfare con più efficacia ed efficienza i bisogni dei propri membri, rispetto a una collettività più ampia e lontana. Infine, la comunità, e il suo centro comunitario (qualunque esso sia) prendono una forma ben definita solamente nel momento in cui si fanno portatori di un *progetto comunitario condiviso*, sia nella sua ideazione sia nella sua realizzazione.

Scorrendo le interviste dei *pobladores* non si può non notare la forza con cui vengono identificati i problemi ai quali devono cercare di far fronte. Lima, una città di circa dieci milioni di abitanti, non è un luogo facile dove vivere e programmare la propria esistenza, dove pensare di poter progredire senza pagare un prezzo a volte molto duro. Secondo gli intervistati, numerose sono le persone che vivono in una situazione di bisogno

“anche qui [nella comunità] ci sono bambini che hanno bisogno, come me... a casa mia”

(P I, 3)

“bene, qua... proviamo veramente... proviamo a sopravvivere, pues no?”

(P VI, 4)

“in questo asentamiento vivono molti bambini umili... poveri che veramente hanno bisogno... per questo motivo io lotto”.

(P V, 3)

Una situazione spesso causata dalla mancanza di un lavoro stabile, di una economia domestica che renda possibile un tranquillo scorrere del tempo

“qua l’ambiente è molto agitato, cioè... se tu non lavori non mangi... qua devi lavorare, qua tutto è denaro, qua la vita è più agitata [...] ho solo una piccola attività... consegno kerosene, però non è più come prima che si guadagnava bene, pe... a volte quando c’è un lavoro così... saltuario, vado a lavorare... per esempio adesso sto partecipando a un comedor⁶⁵⁹ e a volte quando ci sono socie che non vogliono cucinare ti dicono ‘signora, può cucinare lei?’ e ti pagano... cioè, ti danno una mancia, ti danno un pasto e quindi vai... adesso anche mio marito sta lavorando così, ha dei lavori saltuari [...] è che così non entra molto denaro”
(P I, 2)

“mi manca solamente... quello che è la stabilità nel lavoro... la stabilità lavorativa... se avessi un po’ di stabilità nel lavoro penso che le mie mete... starebbero già per compiersi, no?... perché con un lavoro... con la stabilità nel lavoro la mia famiglia non patirebbe più”.
(P VI, 7)

Ma la carenza di risorse economiche non viene lamentata vagamente, come un desiderio che deriva magari dalla lettura di qualche rivista: non avere soldi sufficienti significa patire per quanto riguarda l’alimentazione e le necessità di base

“mi accorgo che la povertà è sempre presente [...] ci sono molte necessità, vedo i bambini che hanno molte necessita, come una buona colazione, un buon pranzo”
(P IV, 19)

⁶⁵⁹ Mensa popolare.

significa non poter raggiungere un buon livello d'istruzione

“quando uno non ha la possibilità non può, per quanto voglia non può... per quanto voglia aiutare i propri figli non può... non si può fare niente... per quanto uno possa pensare, volere [...] una università, per pagarla, quanto costa? Per quanto uno lo desideri non si può... uno può sognare che i propri figli proseguano negli studi ma non si può... lì si fermano i figli, il cammino si tronca e incominciano a lavorare”

(P V, 6)

“qua, in sé... c'è molta gente che manca del lavoro e... per potersi educare costa molto, molti soldi... una formazione professionale pues, per esempio... costa 100-50 soles...”

(P III, 9)

“dove vivo io molto pochi riuscivano a finire la secondaria, riuscivano appena a terminare primaria... soprattutto perché non stavano bene economicamente”

(P IX, 2)

“ci sono delle scuole che non accettano i bambini che hanno più bisogno, perché dicono che manca una cosa, che devono venire in un certo modo... a volte la mamma non può permettersi di comprargli l'uniforme della scuola perché costa troppo”.

(P XI, 9)

La carenza di risorse economiche non è l'unica alla quale è necessario far fronte: il valore del sapere e le culture sulle quali si è fondato il Paese si stanno perdendo

“cattive letture... molto poca lettura... molta... molta televisione, molto... come posso dirle... distrazione, qualcosa che non vale la pena [...] [in internet] gene-

ralmente i bambini e i ragazzi ci vanno a giocare, non a fare ricerca, non vanno a fare... lavori che gli servono, ma vanno a perdere il sonno”

(P III, 10 e 17-18)

“credo che negli ultimi anni... la nostra educazione... culturale, in tutti gli aspetti, no, sta crollando velocemente”

(P III, 11)

“ci sono anche genitori che sono... analfabeti”

(P VI, 13)

“c'è abbastanza povertà nella lettura, forse innanzitutto perché ci ha mangiati il famoso internet [...] io come insegnante di lettere sono contraria a internet, perché i bambini si sono dimenticati di leggere [...] incominciarono a leggere compitando, i ragazzi della secondaria e io rimasi stupefatta... erano lì che balbettavano e non ce n'era neanche uno che riuscisse a leggere bene”

(P IV, 17)

l'educazione scolastica perde il suo pregio

“per esempio... poiché il docente lavora in un posto che è isolato... il docente va a ritirare lo stipendio in città, e per tornare di nuovo alla scuola per esempio... impiega 4-5-6 giorni e già ha perso molte lezioni pues, già non è uguale... no, neanche si recupera un sabato, niente”

(P III, 5)

“alcune accademie o istituti professionali che dicono che offrono educazioni gratis... è falso [...] e questo è quello che io vedo, nonostante io sia della provincia... io vedo come molti che vivono qua a Lima si fanno truffare da queste cose”

(P III, 10)

“perché adesso un bambino termina solamente sesto grado [di scuola primaria] e non studia più”

(P VIII, 4)

la famiglia si rompe, smarrendo il suo ruolo di guida fondamentale

“quando uno ha una famiglia è diverso, è più responsabile... dipende, a volte ci sono famiglie che si ubriacano, che vanno alla discoteca e il giorno dopo non hanno più niente... stanno guardando le tasche vuote”

(P IX, 1)

“i genitori, inoltre, non sono responsabili”

(P X, 3)

“[i genitori] li lasciano totalmente abbandonati, e a volte i ragazzi più grandi hanno più bisogno di quelli più piccoli di prima, hanno più bisogno di dialogare, hanno più bisogno di stare vicini ai propri genitori... perché vivono un momento di cambiamento, sia fisico che psicologico, sono in una fase di transito... ‘a chi voglio assomigliare?’ [si chiedono]”

(P IV, 14)

la violenza

“non manca mai un ladro, pandillaje, tutte quelle cose, no? [...] dipende, cioè... lo stesso ambiente, nonostante quello che tu fai... lo stesso ambiente, ci sono sempre persone inquiete”

(P I, 4)

“quella zona non era come la mia zona... che aveva solamente problemi di alcolismo... lì c'era anche... delinquenza, abuso di droghe... anche la mia famiglia viveva in questo contesto [...] ti metti in quelle cose lì, pues... e magari, poiché vedi il denaro facile, ti può piacere, e rimani invischiato nel giro”

(P VI, 10)

“quando uno viene castigato cresce con questo timore e mano a mano che cresce... quando c'è una persona che gli parla con forza il bambino è già un bambino sottomesso o un adulto che dipende da un leader... che a volte si lascia influenzare dalle cattive compagnie”

(P X, 4)

“quando ero alla scuola primaria odiavo solamente una maestra perché ci picchiava invano... ci castigava invano, ci picchiava sulla mano... con un bastone, ci faceva stendere in braccio se non facevamo i compiti”

(P XI, 7)

la discriminazione (per razza, per provenienza, per genere, per ceto sociale eccetera)

“in quegli anni ho anche visto com'è la povertà dei... forse ancora più abbandonati, che sono i nativi, che vivono in quei posti alimentandosi forse... di ciò che offre loro i campi... i campi o la casa, no?... per dirlo meglio, di ciò che offre loro la selva pues, no?... allora, questo è un poco quello che a me ha fatto anche... pensare di più”

(P III, 6)

“per migliorare economicamente migrano in città... per cercare una migliore qualità di vita, no?... però vengono e si scontrano con un mostro dove ci sono violenza, furti, abusi sessuali, omicidi, crimine organizzato... e uno dei problemi più grandi che ci sono è che la società discrimina le persone umili, che si vede che sono di provincia”

(P X, 3)

“quando hanno un compagno si annullano come donne, come persone, perché vengono sottomesse dal marito... servono solamente per avere figli, stirare, lavare, cucinare e niente di più”

(P X, 8)

“voglio insegnare grammatica, non come quei professori che vanno là [nelle zone rurali] e non parlano quechua e insegnano ai bambini in spagnolo e i bambini credo che non capiscano perché ho dei cugini nelle zone rurali e mi raccontavano che non li capivano perché i professori non parlano quechua, parlano spagnolo”

(P IV, 12)

“lo abbiamo comprato a 60 soles credo, però sono libri che paragonati ai libri che compra un genitore di Miraflores [zona ricca di Lima] a 200 o 300 soles non è niente... il tuo libro è povero [...] i libri dovrebbero essere sempre allo stesso livello... no che 'ah, in questa zona si deve vendere questo tipo di libro e in questa zona quest'altro tipo di libro'... anche per i quaderni è così”

(P IV, 23 e 25)

e l'emigrazione spesso senza una vera scelta alle spalle

“le cose non erano più le stesse, io stavo vivendo già da tempo in città... già non era uguale, il modo di vita era differente... la mia famiglia, quasi tutti erano emigrati per qua, per la città”

(P IX, 3)

“alla scuola primaria avevo molti compagni che studiavano in prima, in seconda, in terza... però in sesta sono arrivata sola, ero l'unica... l'unica... dei quattordici che eravamo tutti i miei compagni se ne erano andati n altri posti, ad altre scuole”

(P XI, 6)

costituiscono situazioni che è necessario affrontare tutti i giorni. I più esposti sembrano essere, come spesso accade, i bambini

“quelli che ci rimettono di più sono i bambini... quando ci sono problemi in famiglia [economici] i bambini non studiano più, lasciano gli studi... per lavorare e non crescono più con determinati valori né con educazione... sono bambini che crescono con la università della strada, cioè bambini ai quali interessa solo il denaro... però è un denaro che non si guadagnano bene [...] per apportare in famiglia lasciano gli studi, questo è il problema”

(P X, 3)

“qua a Lima sono molti i bambini che si drogano, rubano, uccidono... devono fare molte cose per poter sopravvivere, no?”

(P XI, 4)

“ci sono anche bambini che non studiano neanche”

(P III, 16)

“i gruppi di qua non sono per niente buoni, si dedicano alla delinquenza, a bere... a partire dall'infanzia”.

(P IV, 36)

Sono gli stessi problemi che caratterizzano il contesto generale, poi, che entrano nelle comunità, nelle famiglie, e condizionano le vite degli intervistati

“non tutti abbiamo le stesse risorse economiche, ci potrebbe essere magari, come nel mio caso... quando andavo, quando andavo... con le scarpe accomodate con filo di ferro, no?... alle volte mi guardavano male e io mi imbarazzavo e non andavo più a scuola”

(P VI, 12)

“mi sono iscritto all'università San Martín, ho studiato tre semestri... ho studiato tre semestri, fino al terzo semestre di ingegneria civile... poi mi sono ritirato per motivi economici”

(P IX, 1)

“per come stiamo ora ci sono poche entrate che a volte non bastano per le spese”

(P IX, 8)

“a volte ho un po' di soldi... penso di investirli... a volte capitano delle emergenze e devo usarli e così squilibra la situazione... non posso più fare quello che avevo pianificato, a volte devo pagare le necessità”

(P IX, 9)

“le persone di qui, di Amazonas, sono persone povere di basse risorse economiche... però per una qualche ragione sono arrivate in questo posto, no?”

(P X, 3)

“questo è un posto molto... umile, abbiamo bisogno di tanto aiuto per queste persone... che si ricordassero di noi... di tutti, perché... a volte qualcuno di noi possiede qualcosa mentre altri no... sono più umili, hanno bisogno di aiuto, a volte i loro figli non studiano... non hanno una scuola... a volte non possono studiare perché in una scuola richiedono... molte cose, e a volte loro non ce le hanno... per mancanze economiche, per mancanza di soldi”

(P XI, 3)

“anche mio marito lavorava, anche lui era professore però non poteva lavorare da professore perché era difficile trovare lavoro perché lui è professore di elettronica, così... ‘so anche guidare la macchina, quindi l'unica cosa che mi rimane da fare è questa’... quindi è andato a cercare una macchina, affittarla per poter portare a casa il pane e il mangiare”

(P IV, 5)

“a volte io e i miei fratelli non avevamo da mangiare, mangiavamo soltanto una minestra e non avevamo scarpe, camminavamo scalzi e non avevamo vestiti... a mia mamma regalavano vestiti, le sue clienti”

(P IV, 9)

“durante la mia infanzia ho sempre voluto avere una bambola però non ce l’ho mai avuta... mi sarebbe piaciuto avere una bambola, sempre... sarà perché mia madre non aveva soldi, noi non avevamo soldi... non so per quale motivo non ho mai avuto una bambola”

(P V, 1)

“è che la signora porta a casa un altro marito [un nuovo compagno], e poi un altro ancora... ci ha stancati, dice che cambia però fino ad adesso non lo ha fatto”

(P II, 2)

“in verità io sono cresciuta solamente con mia mamma... mio papà mi lasciò quando avevo quattro anni e ho vissuto solo con mia mamma”

(P V, 1)

“non c’era una buona comunicazione fra mio padre e mia madre e... mio padre era molto arrogante, molto possessivo, molto... molto maschilista, molto uomo”

(P VI, 1)

“mia mamma è morta quando aveva 4-5 anni, non sono cresciuta con lei ma potevo vederla... uno non è nessuno per poter giudicare la propria madre, no?... avrà avuto i suoi motivi perché se ne andò e mi lasciò là”

(P VIII, 1)

“ho avuto sfortuna con il mio compagno, rimasi sola con i miei quattro figli... la mia vita non è stata per niente facile, è sempre stata dura [...] vedermi con quattro figli, abbandonata”

(P VII, 3)

“per esempio a volte mi dice ‘perché se n’è andato mio papà, mamma?’, ‘avrà avuto i suoi motivi, figliolo’ gli dico però non parlo mai male di lui [il padre] perché lui [il figlio] saprà da solo... perché uno a volte gli parla male, no?”

(P VIII, 5)

“quello che ci hanno fatto la mamma... i genitori di NAP... tutti i sabati non ci lasciano dormire, litigano, litigano, litigano... è già capitato che noi, tutti, con mio marito, ci siamo dovuti alzare per andarli a separare e per farlo buttare fuori di casa [il nuovo compagni della madre] [...] da quella volta la situazione si è un po' calmata però sta ricominciando di nuovo... in più litigano davanti ai figli, e tutte quelle cose lì”

(P II, 2)

“[la signora] dice molte parolacce e l'ultima volta la mia NAP [la figlia piccola]... le ha già imparate, già mi dice 'mami, questa c..... sta litigando', così mi ha detto, così ha fatto, così... allora, i bambini non devono ascoltare queste cose... e anche suo figlio è molto maleducato, quando uno gli dice qualcosa ti risponde male, ti risponde molto male”

(P II; 2)

“ci sono bambini traumatizzati qui, nella nostra... nei nostri asentamientos, che, come si dice... vengono picchiati”

(P III, 8)

“lui è il figlio di mia figlia però poiché è il frutto di... di una violenza... a sua madre... mia figlia lo ha rifiutato quando era piccolo, quindi noi nonni lo abbiamo preso con noi, per questo noi siamo i suoi genitori”

(P VII, 1)

“una rigidità educativa che portava al maltratto, alla violenza... una violenza [...] psicologica, perché mio papà maltrattava mia madre”

(P VI, 10)

“lì ho studiato tre anni di secondaria e mi sono sposata... senza finire la secondaria... mi sono sposata giovane”

(P V, 1)

“l’ultima volta che sono andata dal medico mi sono arrabbiata, perché il dottore era con i suoi alunni, con molti ragazzi della sua Università, senza dirmi ‘possiamo visitarlo così che io possa insegnare ai miei alunni’?, senza dirmi niente [...] io dissi al dottore di no, che mi portavo via mio figlio e che non sarei mai più tornata... e non sono più tornata perché non mi è piaciuto, non possono fare quelle cose... abbiamo dignità, almeno domandare per piacere pues”
(P IV, 6)

“quello che manca a me... è che a volte... mio papà vive molto lontano, mia mamma vive molto lontano... a volte mi sento sola e triste, sono l’unica della mia famiglia che vive qua... non posso visitare mia mamma, mio papà, mi mancano molto [...] parlare a tua mamma per telefono non è uguale che parlarle direttamente e dirle ‘mamma, ti voglio bene’ e l’abbracci e la baci, no? [...] adesso non ho più l’affetto di mio papà... cioè, sì ce l’ho a volte, ma non è più la stessa cosa, ormai siamo lontani... adesso sono sola”
(P XI, 12)

“ci sono anche bambini che vendono caramelle alla Parada, a volte vendono perché li obbligano... a volte vendono perché li obbligano, a volte perché manca denaro a casa, a volte perché manca un genitore... anche qua è così, ci sono famiglie dove la mamma è morta... quei bambini crescono senza l’affetto di una mamma, no?”
(P XI, 9)

Problemi ai quali è da aggiungere una situazione costante di deficienza sanitaria, con malattie molto diffuse e spesso mal curate, che si protraggono negli anni

“è da circa tre mesi che non sto molto bene, da luglio... per questo ho smesso di lavorare, anche se poi vado a fare qualsiasi cosa se mi chiamano [...] è a causa delle mie mani... poiché mi sento un poco debole vado solamente qui, solamente al comedor”
(P I, 2)

“quando stavo per immatricolarmi... ho avuto un problema, una malattia, mi operarono e... tutto si troncò pues”

(P III, 11)

“mi sono ammalato... bene, mi ammalai... sono stato prostrato quasi quattro anni per la malattia [...] non potevo lavorare in lavori pesanti come l’edilizia”

(P VI, 2)

“quando è nato tomó pues líquido⁶⁶⁰, quindi... non ‘un bambino che diciamo... cioè, non è un bambino con sindrome di Down, grazie a Dio non è nato così... però ha un po’ di problemi”

(P VIII, 1)

“ho avuto una infanzia allo stesso tempo allegra e triste... perché mio padre si ammalò... da quando lo conosco o da quando riesco a ricordarmi”

(P IV, 1)

“quando mio figlio aveva un anno e mezzo, quasi due... gli hanno trovato... è che mio figlio non camminava bene, camminava saltando e quindi io guardavo gli altri bambini e dicevo ‘com’è che gli altri bambini camminano bene e mio figlio cammina così?’”.

(P IV, 6)

“mio marito è un signore di novanta chili, lui vive con l’insulina e deve sempre portarsi dietro l’insulina... oggi pomeriggio, tutti i pomeriggi preghiamo affinché non venga a mancare e proprio oggi lui è senza insulina e non può vivere senza insulina... stiamo aspettando che ci arrivi un po’ di denaro [dalle rimesse dall’estero] perché sono 70 soles per l’insulina”

(P VII, 4-5)

⁶⁶⁰ Si fa riferimento a una malattia che ha causato un versamento di liquido cerebrale.

*“come può vedere qui nessuno ha un bagno, ci sono delle latrine che la maggioranza chiama *gios ciegos*⁶⁶¹ e la verità è che in estate... si alza un odore incredibile, pestilenziale, le mosche, è orribile [...] almeno, io ho paura di questa cosa perché... no so pues, sedute lì, tante infezioni alle quali siamo esposte... non solamente le donne adulte ma anche i bambini”.*

(P VII, 1)

Chiaramente, tutto ciò può portare le persone a vivere un profondo sentimento di frustrazione

“si vede la sofferenza quotidiana di ognuno di noi, il sentirci insufficienti magari per non avere i servizi basilari”.

(P IV, 19)

La situazione di cui si è parlato finora può essere alleviata grazie a una buona amministrazione locale: ogni comunità, infatti, presenta una propria dirigenza che ha, o può avere, vari compiti, da quello più burocratico a quello di guida del *pueblo*, da quello di “giudice” a quello di essere un esempio positivo

“il comunicare con le altre persone... perché come dico a ognuno... alla popolazione... per esempio io posso possedere delle conoscenze che vengono dal mio lavoro, questo cose no?... però può essere che con il tempo rimanga senza lavoro... un esempio, no?, però se sono così, se mi sono formato in questo modo... per non saper comunicare bene con le persone perdo molte opportunità⁶⁶²”

(P III, 11)

*“la cosa positiva è che si è riusciti a... ciò che è... l'autonomia, i suoi... tutti i documenti apposto, ciò che è... i certificati di possesso, tutti i *pobladores* avranno i propri certificati di possesso⁶⁶³”*

⁶⁶¹ Letteralmente, occhi ciechi.

⁶⁶² È un dirigente o ex dirigente che parla.

⁶⁶³ È un dirigente o ex dirigente che parla.

(P III, 17)

“salii su una moto-taxi, andai fino al 3 [un luogo vicino], comprai canne intrecciate, fili, legno, tutto il necessario e tornai per qua... costruii la mia casa, venni e costruimmo la casa... e la signora dopo una settimana viene per di qua per reclamare il suo terreno [dove chi sta parlando ha costruito la propria casa].. ‘sa vicina, lei non può reclamare il terreno perché possiede già un altro terreno’ le dissi.. ‘inoltre la giunta direttiva ha messo me qui, se lei vuole deve parlare con la direttiva”

(P IX, 5)

“io ho la coscienza pulita perché non ho mai preso neanche un centesimo e non lo farò mai perché voglio vedere il progresso del mio pueblo, che cresca... ho idee positive io, non negative⁶⁶⁴”

(P IX, 7)

“il documento di possesso del terreno [...] ha un grande valore per la famiglia, per i figli... possono dire che è mio, per i miei figli, questo può dire la comunità... ed è un successo che l’abbiamo fatto in meno di un anno”

(P X, 7)

“quando la direttiva lavora bene... io potrei aiutare con faenas, per pulire quello che c’è da pulire”

(P XI, 6)

sempre che svolga il proprio mandato con coerenza, onestà ed efficacia, altrimenti è fonte di nuova frustrazione e malessere

“per esempio, il Locale Comunale, no?... volevamo costruirlo, e noi vogliamo aiutare, no?... però la giunta direttiva non ci ascolta, tutte le comunità potrebbero appoggiare in questo lavoro perché sia tutto migliore, no? Però no, non ci a-

⁶⁶⁴ È un dirigente o ex dirigente che parla.

soltano, credo che loro non vogliono che si faccia così... solamente loro devono fare”

(P II, 5)

“la persona che le sta parlando, come le stavo dicendo... partecipavo alle riunioni della parte... dell’ altro pueblo, dove vedevo che non c’era partecipazione cioè se io volevo parlare non mi lasciavano”

(P III, 15)

“erano soprattutto famigliari [nella direttiva], per questo era tutta una mafia... è lì che la signora mi disse ‘ti denuncio e oltretutto non ti parlo mai più”

(P IX, 6)

“le cose non erano amministrare bene... le cose devono essere chiare”

(P III, 15)

“è lì che incominciò ad alterarsi l’ambiente, quando incominciarono a mandare via i vicini di Amazonas, lì dove dissero ‘sapete che cosa signori, voi di Amazonas non avete alcun motivo per stare qua, voi non siete invitati, non avete motivo per partecipare a questa riunione per cui andatevene”

(P IX, 7)

“adesso abbiamo una direttiva pessima che... non fa niente per il nostro posto, non abbiamo più... lo stanno abbandonando sempre di più invece di pensare a salir adelante [...] la direttiva che abbiamo ora ci ha abbandonati, fanno solo i loro comodi e non si ricordano di noi”.

(P XI, 6)

Altro elemento positivo della comunità, che può garantire migliori condizioni di vita, è una sorta di sistema di *welfare* basato sulle relazioni e sulla solidarietà familiari, amicali, di vicinato

“di bello che cosa c'è... non ci sono come in altri posti ladri, per me è un posto tranquillo [...] ci offre una vita tranquilla, felice... ci aiutiamo gli uni con gli altri... per qualsiasi cosa, poter progredire tutta la comunità insieme”
(P II, 2)

“a me piace vivere qui perché... è tranquillo... in più non c'è... fra vicini ci aiutiamo, ci appoggiamo”
(P XI, 3)

“i miei vicini sono tranquilli, siamo uniti... a volte ci aiutiamo reciprocamente, a volte ci chiediamo dei piaceri ‘puoi vedere mio figlio?’ sì, va bene”... e così ci prendiamo cura l'uno dell'altro... quando usciamo di casa, quando non ci siamo... i vicini vanno bene, ci aiutiamo sempre fra di noi”
(P XI, 10)

“quando puoi stare con alcune vicine facendo i tuoi lavori, possiamo conversare, scherziamo... quando sei sola ti senti molto triste... sei pensieroso, cose così”
(P II, 2)

“anche il comedor sta funzionando”
(P III, 17)

“si può appoggiare economicamente i vicini... a volte i vicini hanno dei familiari malati e quindi... si può passare di casa in casa e raccogliere qualche cosa per le persone che ne hanno più bisogno, no?”
(P XI, 6)

“alcuni adulti della comunità non sanno leggere... l'anno scorso ho pensato di fare qui alcuni corsi, affinché possano apprendere a leggere, a scrivere... per insegnargli”.
(P IV, 22-23)

Anche il PE, come abbiamo visto, è considerato una opportunità in più di crescita e sviluppo della comunità. Secondo i *pobladores*, però, come secondo gli stessi educatori del PE (ci si può riferire, in questo caso, alla dimensione culturale e, nello specifico, alla parte in cui viene esposta la visione del PE da parte degli operatori), è possibile migliorare, è possibile fare di più: è possibile, cioè, considerare il *colegio* come un vero centro comunitario, come quel luogo in cui ci si riunisce per riflettere, discutere e decidere della esistenza in comune.

È chiaro che innanzitutto il centro comunitario è una scuola, è un luogo dove si formano le nuove generazioni: ma è importante vedere come si pensa questa formazione, e vedere se essa si limita alle nuove generazioni o vuole andare oltre.

Partiamo, comunque, da una piccola presentazione del centro:

“vorrei che la scuola fosse... di tutte le comunità vicine, cioè di tutti gli asentamientos [...] che per quanto riguarda l'infrastruttura che... che sia... vediamo, ordinato, con le sue classi, i suoi bagni, la sua sala... perché no, l'auditorium, dove si faccia anche... dove ci si riunisce con i genitori, no?, dove si fanno le giornate informative, le formazioni... sarebbe... una sala più grande che avremo, lo so già, e... iniziale, primaria e secondaria [gradi scolastici] separati [...] con... macchine di lavoro, come per esempio macchine che anche gli stessi alunni incominciano a imparare a usare, chi può saperlo, no? [...] avere, forse, anche una sala computer, che è molto importante oggi, quando si riesca a dargli un buon utilizzo”

(P III, 7)

volgendo lo sguardo verso il suo essere esteriore

“una scuola piccola che però sia qualche cosa di fisso per i bambini che studiano lì, cioè... adesso dicono che è un locale prestato... che abbiate il vostro terreno, anche se piccolo, ma comunque vostro”

(P I, 3 e 4)

"[mi piacerebbe] che fosse bello... che sia grande, e anche gli alberi, che sia pulito"

(P II, 6)

"[mi piacerebbe che fosse] ben organizzata... penso, ben organizzata"

(P V, 4)

"anche la parte materiale è importante... perché i bambini hanno bisogno di vivere... di sentirsi bene, hanno bisogno di sentirsi accolti, hanno bisogno di sentire... 'io ho questa opportunità'... penso che la parte materiale è importante perché aiuta il bambino a sviluppare un altro tipo di personalità, perché si senta degno pues [...] a volte i bambini poveri non raggiungono lo stesso livello degli altri... a volte anche per come è la loro scuola... lì i bambini si sentono male, a volte quando vanno in posti così [ben tenuti, da ricchi] dicono 'no, io non studierò lì, lì studiano solo i ricchi'"

(P IV, 23 e 24)

"mi piacerebbe che fosse bella, non perché siamo in un cerro che sia brutta... che i bambini si sentano degni, felici, 'io vivo in una casetta però la scuola è la mia seconda casa'"

(P IV, 26)

"ho sempre sognato una scuola con un grande giardino"

(P IV, 26)

"[i bambini] vanno a scuole che sono lontane... e accompagnare i figli e andare anche a prenderli è una perdita di tempo... se c'è tanto terreno perché non cercare un luogo dove si può fare una scuola?"

(P III, 16)

Il centro comunitario si preoccupa della formazione intellettuale di chi lo frequenta

“che abbia un alto coefficiente intellettuale”

(P X, 5)

“bisogna anche fare in modo che impari, che sia allo stesso livello degli altri, perché la vita è una competizione”

(P IV, 24)

“a me piacerebbe che studiassero più matematica, e poi l'altro... comunicazione integrale, quello... a mia figlia piace quello che state facendo di comunicazione, alla NAP... ‘sono corsi avanzati’ dice, questo mi ha detto mia figlia, questo voglio che studino, per migliorare la propria condizione”

(P II, 6)

“la lettura è una cosa che li aiuterà molto, la lettura soprattutto”

(P III, 11)

“che studino la matematica, perché la base di tutto sono la matematica e le lettere, comunicazione integrale”

(P V, 5)

“che sia migliore per quanto riguarda il materiale didattico [...] che abbia quello che ha una scuola moderna, quello che magari altre scuole non hanno... questa scuola di Brisas magari diventa migliore di una scuola da ricchi”

(P IX, 11)

“nella scuola dovremmo migliorare il sistema educativo... i bambini dovrebbero avere pratica, teoria e molta pratica”

(P X, 4)

con finalità che vanno al di là del semplice sapere

“attraverso l’educazione loro [i bambini] saprebbero valorizzare se stessi... quindi saprebbero... pensare quindi, analizzare bene le cose, avere un lavoro... uno studio, per se stessi, no?”

(P XI, 4)

“la scuola è importante per tutti i bambini perché lì impariamo molte cose, per poter pensare bene, per poter coordinare buone idee, no?”

(P XI, 8)

“è necessario imparare per tutta la vita, non solamente per il momento”

(P IV, 17)

“motivare i bambini, affinché i bambini abbiano la speranza che, se sono capaci di studiare, possono avere una professione [...] I vostri studi saranno sempre una carta di presentazione, ovunque andiate, affinché possiate lavorare in qualsiasi posto”

(P IX, 8)

“quindi è per questo che devono studiare, con lo studio potremo fare molte cose... potremo imparare a scegliere, potremo imparare ad apprezzare le cose, potremo imparare a prendere decisioni importanti, potremo imparare a dire che questo è bene e questo è male”

(P IV, 26)

e insegnanti che vanno al di là del ruolo che si è soliti associare ad essi

“i professori dovrebbero insegnare ai bambini, bene. Tutto, controllare i compiti, se li hanno fatti o no. I professori devono sopportare tutto quello che fanno i bambini [ride] [...] Capire i bambini, tutto, la loro maleducazione, tutto... dobbiamo comprendere i bambini”

(P II, 7)

“devono essere buoni professori, avere pazienza con i bambini e saper insegnare [...] ci sono bambini a cui non piace, no? O non hanno pazienza con loro: ‘Ah no, tu non vuoi imparare’, e lo lasciano da parte. O semplicemente fanno scrivere note nel diario o nel quaderno ‘suo figlio ha scritto, suo figlio questo, suo figlio quest’altro, o suo figlio si è comportato male’. Non parlano con i bambini”
(P VIII, 4)

“secondo me devono ascoltare i bambini, e avere pazienza con loro, ascoltare i bambini quando hanno una lamentela”
(P VIII, 5)

“avremmo bisogno anche di professori che abbiano pazienza con i bambini e che sappiano anche valorizzare le persone che vivono qua [nella comunità]”
(P V, 4)

“potrebbero avere... una buona comunicazione fra loro [professori e genitori], perché i figli possano approfittare di questa comunicazione [...] se il professore gli dice quello che sta succedendo, il genitore sapendolo può dirlo al figlio”
(P VI, 13)

“per essere maestro non è necessario un titolo di studio, essere maestro è saper relazionare con gli alunni, è relazionarti con i genitori... è qualcosa che non posso dirti a parole, è qualcosa che ti unisce a loro”
(P IV, 14)

“il professore può assumere questo ruolo... di padre, pues no?... di padre, perché non tutti... a volte... abbiamo questa fortuna di avere un padre, no?... altri non solamente non hanno il padre, ma non hanno neanche la madre”
(P VI, 13)

“mi piacerebbe che gli insegnanti non fossero degli istruttori, ‘fai questo, fai quello, fai quell’altro...’ ma che siano amici, che aspettino sulla porta e domandino ‘allora? Come va? Che succede?’... e essere veramente dei secondi padri”.

(P IV, 26)

Il centro crede anche nel valore formativo del lavoro e nella sua possibilità di migliorare la condizione di vita delle persone

“che ci sia secondaria [scuola secondaria] e che ci siano anche laboratori produttivi per bambini e giovani... per esempio ci sono laboratori dove si fanno orecchini, portachiavi, di falegnameria, tutte queste cose, no?... e questo sarebbe bene averlo, sarebbe un aiuto in più per i bambini, e anche per i genitori”

(P I, 3-4)

“un giovane, o un bambino, che mano a mano che cresce impari già... a usare una macchina, o a elaborare alcuni prodotti, chi può dirlo... sarebbe una bella cosa... possono aiutare anche il papà e la mamma in questo modo, no? [...] lo stesso bambino o adolescente che stia facendo questo si sentirebbe... importante, facendo qualcosa che gli dà un beneficio”

(P III, 7)

“e anche, come le dicevo poco fa, devono imparare cose che saranno loro utili più avanti [...] tutti i bambini e loro stessi elaborano, per esempio, un molti prodotti... e si dà il caso che essi stessi escono da lì con questa vocazione... con questo lavoro che se per un motivo o per l'altro manca loro del denaro a casa... o gli manca denaro perché possano andare avanti negli studi allora... poiché hanno già imparato quelle cose a scuola, forse sanno elaborare un prodotto pues... loro stessi lo fanno, lo vendono e così pagano i propri studi”

(P III, 10)

“una scuola deve essere... bella, deve avere tutto... mi piacerebbe una scuola che ha... come si dice, manualità... adesso nelle scuole ci sono dei corsi che sono brevi... adesso c'è cosmetologia, ci sono laboratori artigianali, o... come si chiama... pasticceria, no? [...] così i ragazzi possono rendersi più indipendenti già terminando la secondaria, possono già lavorare [...] possono vendere per gua-

dagnare qualche cosa, no? E con questi soldi studiare un'altra cosa che a loro piace, e così via, perché possano salir adelante, no?"

(P XI, 8)

e vuole presentare una propria proposta formativa, originale

"la nostra idea sarebbe anche quella di adeguare il piano curricolare che lo Stato ci... consegna"

(P III, 7)

"bisogna organizzarsi e analizzare la problematica in educazione... e si può creare un sistema educativo secondo le possibilità per poter aiutare nel migliorare la qualità educativa della zona".

(P X, 4)

Si concentra anche sui valori da sviluppare nella collettività, valori quali il rispetto, la responsabilità, la collaborazione, la partecipazione, la condivisione, la solidarietà, l'umiltà, la perseveranza, l'amore

"inoltre dovrebbero apprendere anche... il rispetto [...] e anche... come le ho detto, no?, devono imparare... a essere responsabili, responsabili a casa [...] la collaborazione, devono collaborare... la partecipazione, a essere partecipi [...] e anche, come le ho detto prima... è importante che apprendano a condividere, no?, per esempio... a essere solidali soprattutto"

(P III, 11)

"più che insegnare concetti uno deve insegnare valori [...] valori come la responsabilità, la solidarietà, l'umiltà, la perseveranza"

(P IV, 15)

"dovrebbero imparare l'educazione, il rispetto"

(P V, 5)

“la buona educazione... la buona educazione nelle persone... metterci un po’ di... rigidità, nel senso di... nel senso figurato di rispetto, no? [...] il rispetto mutuo, di tutte le persone, che siano grandi o piccoli... perché quell’atteggiamento... che siano grandi o piccoli, perché anche i grandi possono salutare i più piccoli, no?... non per il fatto di essere grande devo aspettare obbligatoriamente che sia il più piccolo a salutarmi, no? [...] che la gente... che non la calpestino [la figlia], né che lei calpesti qualcun altro... che non ci creda mai migliore degli altri [...] vogliamo che sia come noi, una persona umile... una persona umile, però che si faccia rispettare... che si faccia rispettare e che rispetti”
(P VI, 11 e 16)

“saper valorizzare i compagni e... anche i genitori e anche... che sappiano valorizzare anche se stessi”
(P VI, 12)

“anche incontri per gli adolescenti, prevenire l’abuso di alcol, l’abuso di droghe, il pandillaje e così via... quel tipo di incontri... forse possiamo raggiungere un certo livello di autoeducazione affinché la popolazione sia più cosciente”
(P IX, 10)

“la vita è un costante innamoramento, non ci innamoriamo solamente a livello sentimentale, di coppia... è innamorarsi anche di com’è una persona, della sua forma d’essere”.
(P IV, 15-16)

È aperto a tutti, è un luogo in cui tutti trovano un posto

“la scuola sarà sicuramente di noi tutti [...] noi abbiamo questa idea, che dà beneficio a tutta la popolazione, a tutti i pueblos che vivono qua vicino”
(P III, 7 e 20)

“che si sentano come in famiglia, come in casa... che non si sentano male, che si sentano soprattutto protetti dal personale che sta lì”

(P IX, 10)

“mi piacerebbe che fosse una scuola aperta a ogni bambino, no? Che siano di distinte religioni, credi, condizioni sociali, razze, sesso, no?... che non ci sia discriminazione, che tutti abbiano le stesse opportunità di educazione e che soprattutto si raggiungano i valori più alti”

(P X, 5)

“una scuola dove noi... dove i bambini possono studiare, quelli che hanno più bisogno... quelli che hanno più bisogno no, tutti i bambini, è importante per tutti i bambini”

(P XI, 4)

ed è partecipato, frequentato da soggetti che apprendono e sviluppano il proprio protagonismo

“una cosa importante sarebbe... la partecipazione dei genitori [...] e cercare che anche gli altri partecipino, che partecipino e che partecipiamo tutti, affinché alla fine... possiamo vederne i frutti”

(P III, 7 e 10)

“con lavoro sarebbe, attraverso il lavoro... con faenas soprattutto... chiaro, sarebbe bene con faenas che si possono fare, so che è possibile quando ci si unisce... per esempio qua, quanti asentamientos... Amazonas, El Bosque, Ampliación Belén, Tarapacá e potrebbe essere anche Brisas... siamo sei asentamientos che vivono qua vicino, l'unica cosa da fare sarebbe organizzarsi... settimanalmente, una settimana El Bosque, un'altra settimana Ampliación... sarebbe da fare così per poter raggiungere le mete che uno si pone”

(P V, 4)

“si potrebbe organizzare alcune attività per raggiungere quello che ci proponiamo... per esempio alcune polladas, picaronadas... queste cose si possono fare per racimolare anche un po' di denaro per comprare qualche cosa...”

(P V, 4)

“se ci fosse una scuola si potrebbe aiutare, no?... in ciò che manca nella scuola, se non ci fosse un auxiliar⁶⁶⁵ ... se mancasse aiuto a scuola io sì potrei darlo, per la pulizia, per tutto... io si posso aiutare, posso venire, perché mi piacerebbe che questi bambini potessero salir adelante”

(P XI, 5)

“anche mio marito... se è una scuola che bisogna costruire lui può aiutare con mano d'opera... possiamo venire tutti, i vicini, aiutare e... mettere un granello, come si dice, un granello di arena... per tutti i bambini”

(P XI, 5)

a partire dai bambini, che da questa partecipazione possono imparare molte cose positive

“ed è facendo queste cose [partecipare nella costruzione della scuola] che uno si sente importante pues... perché, come si dice... ‘ascolta, non tutti fanno queste cose’... anche i bambini, no?... si daranno conto del risultato dei loro sforzi, di quello che stanno facendo loro, ed è una cosa molto importante”

(P III, 20)

“innanzitutto che i bambini sappiano valorizzarsi... che siano coscienti che possono essere importanti a scuola... che abbiano incarichi [...] che continuiate a alzare la loro autostima perché continuino a studiare”

(P IX, 10 e 12)

⁶⁶⁵ Assistente d'aula, che aiuta l'insegnante a scuola.

“il bambino arriva a una scuola dove... ‘eh, è casa mia... mi sento padrone di... non sono un ospite ma il padrone’... penso che la scuola è questo, una seconda casa”.

(P IV, 26)

Il centro comunitario è un luogo che si occupa anche degli adulti della comunità, perché, come dice un intervistato,

“anche con gli adulti, perché per studiare non c’è età, no?... è provato che non c’è età per studiare, giorno per giorno si imparano cose nuove”.

(P X, 4)

Con gli adulti è possibile pensare a una formazione professionale, finalizzata anche alla creazione di piccole imprese o di cooperative

“che ci siano più laboratori produttivi per i bambini, o se è possibile anche per i genitori affinché possano lavorare... perché ci sono cose che si possono preparare e vendere e così si può ingrandire ancora di più la scuola [...] nei laboratori mi piacerebbe che ci fosse cucina, soprattutto per imparare a cucinare”

(P I, 4)

“anche gli adulti possono studiare, no? Qualcosa come il tessere, manualità, oppure scarpe... anche cucire, orli e anche pasticceria”

(P II; 6)

“forse si potrebbe avere dei laboratori produttivi, no?... che ci siano dei laboratori per fare qualche cosa in più e anche per avere un po’ di orientamento... anche laboratori [...] per esempio potremmo imparare sartoria, a fare vestiti... chi vuole può uscire e andare a vendere al mercato... in questo modo si può avere anche qualche cosa che può aiutarci economicamente... o anche pasticceria, anche... o fare maglioni con i ferri”

(P V, 2)

“insegnar loro alcuni lavori che possano apprendere, no?... per esempio la tessitura, qualcun'altra manualità, questo potrebbe essere”

(P VIII, 1)

“sarebbe bene che ci fosse un programma per adulti, no?... potrebbe essere un programma che ci insegni a fare gli orli, che ci insegni a cucire, come si dice... pasticceria, a fare yogurt... quindi noi adulti potremmo fare una associazione di varie persone... di varie madri, non importa l'età... possiamo fare pane, dolci, produrre noi stessi le cose e vendere e vedere, no? Il nostro guadagno, no?”

(P XI, 8)

all'aiuto nella ricerca di un lavoro

“la scuola per gli adulti... penso che si potrebbe dare un appoggio... nel lavoro”

(P VI, 14)

a una scuola vera e propria

“un po' più di educazione, insegnargli di più [agli adulti]... qua ci sono molte persone che non sanno leggere, che non sanno scrivere... credo che sarebbe importante insegnare anche a loro, pensare una scuola per queste persone, no?”

(P VIII, 5)

a giornate di formazione su tematiche ritenute importanti

“per esempio una cosa che si potrebbe fare... le giornate informative, le formazioni, i laboratori che si possono aprire, per esempio... molte volte io vedo e ascolto qua che si maltrattano i bambini [...] a quel bambino lo stanno traumatizzando e io vorrei che per quei genitori e per tutta... la popolazione, diciamo così, che si organizzassero... delle giornate informative, lo sa no?, come quelle degli psicologi, perché non succedano più queste cose, perché ormai i tempi so-

no cambiati e io penso che questo tipo di abusi siano ormai inaccettabili [...] perché se non c'è un orientamento innanzitutto con i genitori... per quanto tu possa insegnare a un bambino, il processo di apprendimento si fa... molto difficile”

(P III, 7 e 8)

“di sabato, di domenica, organizzare incontri educativi, preventivi, soprattutto di educazione padre-figlio e madre-figlio”

(P IX, 9-10)

e a un orientamento che vale, in generale, per tutte le questioni della vita.

“secondo me sarebbe importante anche una valutazione... psicologica dei genitori, no?... affinché con questa valutazione psicologica possano migliorare la relazione con i propri figli”

(P X, 4)

“con gli adulti... credo che manchi orientamento, magari su come avvicinarsi ai bambini o su come costruire una casa... fargli capire che essere poveri non significa aspettare che il Governo faccia tutto... ‘no, è arrivato il Ministro, bisogna andare a fargli richieste’... no, è necessario far loro capire che noi possiamo farlo, noi stessi con il nostro lavoro, con il nostro sforzo”

(P IV, 20)

“per esempio, abbiamo 500 scdes, che facciamo con questi soldi... un poco gli insegniamo ad amministrare, a che ‘tu hai soldi e per questo hai potuto costruire lì, no?... è il risparmio [...] gli manca orientamento, di come usare le entrate, che quelle entrate servono per poter vivere... magari non per riempirsi di cose, ma una vita da persona, che sia degna di una persona”.

(P IV, 21)

In sostanza, quello di cui si sta parlando è un centro fondato sulla comunità che pensa alla comunità, un vero e proprio centro comunitario

“un centro educativo che è stato fondato da una organizzazione, da una comunità unita di professori e bambini”

(P X, 5)

“è lo stesso che cerchiamo noi genitori, no?... che i nostri figli progrediscono, che salgano adelante, che crescano anche come persone, no?”

(P VI, 15)

5.6.1 Considerazioni complessive

Si parlava precedentemente di sviluppo, di “altra cultura” da costruire assieme, con fatica e lavoro: in questa parte della ricerca sono emersi quali siano i problemi che i *pobladores* ritengono sia fondamentale superare per migliorare la propria condizione di vita, ma non in un’ottica che intende cucire delle toppe su dei buchi, bensì in un’ottica orientata, intenzionale, con finalità specifiche. Finalità che più o meno corrispondono a quelle presentate dal PE e dai suoi educatori e che attraverso (anche) il centro comunitario, il *colegio*, possono essere raggiunte da parte dei bambini, degli adolescenti, degli adulti, degli anziani. In questo senso è evidente come l’etichetta “scuola di comunità” possa non essere sufficiente: la scuola ricercata, infatti, deve farsi carico dell’integralità della persona, dei gruppi, della comunità, della società; deve scoprire un forte senso politico di costruzione di un’ “altra cultura” tangibile, che concorra a formare il “dentro” e il “fuori” della comunità; deve essere formata da insegnanti che scoprono, o riscoprono, una dimensione diversa della propria professione fatta di vocazione, di sacrificio, di apertura, di ascolto che richiede la partecipazione dell’intera esistenza di chi voglia praticarlo. Con coerenza, tra l’altro, rispetto all’idea di lavoro in generale emersa fino a qui.

Chiaramente, tutti i punti che sono stati evidenziati in questa sezione vanno ancorati (almeno) a quelli presenti nelle parti che riguardano le analisi delle dimensioni formativa-educativa e utopica-escatologica: prassi, formazione e so-

gno, insieme a cultura, sapere e speranza sono gli ingredienti base di questo processo che può essere letto, senza timore di smentita, come vera e propria liberazione dei singoli e delle collettività

Un ultimo aspetto penso sia importante sottolineare, per quanto banale e scontato esso possa sembrare: una amministrazione politica che non svolga il proprio dovere con responsabilità, che non consideri i beni comuni come effettivamente comuni e atti alla promozione di tutti e di ognuno, non solamente delude il mandato ricevuto dai propri elettori; non solamente si comporta in modo moralmente riprovevole; non solamente commette dei reati; ma strazia anche profondamente il progetto esistenziale della comunità e delle persone che questa comunità conformano, di fatto smarrendo anche il proprio sentiero di umanizzazione.

5.7 La dimensione relazionale

Alla radice della comunità c'è il *cum*. Ma l'albero comunitario condivide le sue radici con un altro albero d'alto fusto: quello della comunicazione. Per questo la relazionalità della comunità non può essere solamente una prossimità fisica, condivisione vuota di tempi e di spazi, ma deve essere comunicativa. Diventa quindi suggestivo parlare, con Apel e Habermas, di "comunità dei parlanti", ma di parlanti che sanno anche ascoltare, non solo con le orecchie ma anche con tutto il proprio corpo.

La relazionalità comunitaria è multidimensionale e dinamica: è relazione persona-persona, persona-gruppo, gruppo-gruppo, persona-centro comunitario, gruppi-centro comunitario; ma è anche relazione con l'esterno, con altre comunità e con la società in genere: è formata perciò da una rete di relazioni che si rinforzano a vicenda. Relazioni immediate che si rinnovano continuamente, ma che si qualificano anche per intensità, frequenza e durata. E che, soprattutto, vengono percepite come estremamente significative da chi le instaura.

La famiglia, che sia considerata nella sua manifestazione più ristretta, nucleare

"ho vissuto di più con mia madre che con mio padre, non ho avuto un'infanzia.. come dire.. molto bella. [...] mio padre ha voluto correggere alcuni aspetti, però facendolo a modo suo pe, però non è correggere nel senso che io intendo adesso, non è correggere, bensì imporre... una cosa è il rispetto che noi avremmo dovuto avere nei suoi confronti, un'altra, molto diversa, la paura che avevamo di lui, quando lui appariva ed era paura"

(P VI, 1)

"non mi piaceva che mancassero di rispetto ai miei fratelli, a mio padre, ai miei fratellini piccoli, o che li insultassero, non mi piaceva. lo immediatamente andavo e gli davo un colpo, o quello che era, e sistemavo immediatamente la situazione"

(P XI, 7)

"ero felice a volte quando mio papà stava con noi, e... stava lì con noi, ci teneva al suo fianco... e volte ero triste quando mio papà se ne andava nei campi e ci lasciava, tutti noi, tutti a casa... e noi stavamo lì da soli, con i miei fratelli, e a volte non c'era nessuno che cucinava [...] vivevo tranquilla, a volte uscivamo con tutti i miei fratelli, noi siamo 9, no?"

(P XI, 1)

“[è importante] che il papà e la mamma trovino il tempo anche... per stare con il figlio”

(P III, 8)

“il lavoro che faccio adesso è un po’ più rilassante, più tranquillo, ho più tempo da passare con la mia famiglia e mi dedico di più a loro. Sto con loro molto tempo. Va molto bene, perché il primo lavoro che ho avuto non era così, uscivo alle cinque della mattina e tornavo alle dieci di sera, da lunedì a domenica, e soprattutto non vedevo la mia famiglia. Li lasciavo che dormivano, e così li ritrovavo alla sera. E così ho fatto per tre anni, e la routine mi annoiava, non ne potevo più, ho rinunciato e ho cambiato lavoro”

(P IX, 8)

o in quella più ampia, allargata

“quando stavo per iscrivermi [alla scuola di polizia] mi ammalai... mi operarono e... tutto si fermò, no?... allora ho provato a lottare, ad andare avanti, con l’aiuto di una zia che mi teneva a casa sua”

(P III, 14)

“non era necessaria la violenza, pues, ma per quella persona che ce la imponeva sì, doveva dirci le cose in quella maniera... perché magari tu gli chiedevi un centesimo per l’acqua a scuola, perché gli domandavi se suo papà a lui non gli aveva dato niente?... che quando lui chiedeva a suo padre, lo picchiava pues no?... cioè, voleva che crescissimo com’era cresciuto lui... però io non capivo... se cresco con violenza, perché imporre altra violenza se non mi è piaciuta?”

(P VI, 10-11)

“ho vissuto con mia mamma fino ad un anno, niente più, e poi vedendo che ero sola mi ha portato al nord, dove sono cresciuta con mia nonna, praticamente

fino ad ora, perché fino ad ora ho continuato a vedere la nonna, ad andare a trovarla”

(P VIII, 1)

“quando arrivai qui... io ho una zia che vive a San Isidro [zona ricca di Lima] e andai a casa sua”

(P IX, 3)

“quando avevo 11 anni sono andata a Huancaayo con una cugina... con mia sorella a lavorare per una famiglia, lavorai in un ristorante aiutando mia zia”

(P XI, 2)

che sia quella di origine, di provenienza

“mia madre era appena morta e io non avevo più nessuno che mi aiutasse con le mie figlie... quando c’era mia madre, mia madre stava con loro e ne aveva cura [...] sempre mi aiutava con i miei figli, quando morì mia madre si spense l’allegria della mia vita”

(P VII, 2-3 e 4)

“mia sorella ha assunto il ruolo di madre eh... a 18 anni, era mamma e papà per noi [...] così è riuscita a farci andare avanti a tutti [i fratelli], meno che a mia sorella più piccola, che andò a vivere con uno zio”

(P VI, 1)

“[era importante] allontanarci dalla famiglia, no? Cioè, allontanarci dai problemi della famiglia”

(P X, 2)

“avevo paura a parlare con i miei genitori, di dir loro che ero rimasta incinta, che avevo avuto un bambino, che vivevo in una stanza, che non ho niente... mi vergognavo, e quindi non glielo avevo detto”

(P IV, 5-6)

“quando arrivarono loro [i genitori] mi salvarono, mi tolsero da quel contesto che mi stava... cercando, mi tolsero e tornai nel contesto che... incominciarono a trattarmi con rigidità e io incomincia a fare le cose giuste, pues, però una rigidità che spesso era... maltrattamento, violenza pues, non solamente una violenza psicologica, perché mio papà maltrattava mia mamma, ma anche... una violenza fisica”
(P VI, 9)

o quella invece che si è deciso di costituire autonomamente

“adesso ho tre figli... vivo bene con i miei figli, e anche con mio marito... ho fatto una piccola stupidaggine ma meno male che si è risolto, il problema”
(P I, 2)

“tutta la mia vita è stata dedicata ai miei figli, non ho mai voluto lasciare i miei figli, mai... anche se dovessi rimanere vedova... prima vengono i miei figli... i miei figli, il primo punto dico io... al secondo posto viene mia mamma e mio marito al terzo... però i miei figli, i miei figli... do la vita per i miei figli”
(P V, 2)

“alla più piccola delle mie figlie vorrei regalare la possibilità di studiare, darle una buona educazione per il futuro, affinché lei non soffra come ho sofferto io, a volte sto qui in questo posto... perché resti in questo posto, no? O vada da un'altra parte, abbia più di quello che ho io, no? Questo mi piacerebbe, non lasciarla a casa, ma farla sforzare nei suoi studi, affinché lei possa studiare bene, coordinare bene le sue idee, e io mi possa sentire orgogliosa di lei, delle mie tre figlie, no?”
(P XI, 11)

“mia moglie e mia figlia [...] mi hanno dato un grande animo di vita, perché nonostante io fossi malato, e credendo di morire, e magari contagiare le persone

che mi circondavano... sempre sono rimaste al mio fianco, mi hanno saputo aiutare, mi hanno valorizzato e dato la forza per andare avanti”

(P VI, 7)

che sia chiamata in causa per i suoi aspetti positivi

“io vengo da una famiglia umile, da una famiglia, come potrei dirle... semplice, però con dei buoni atteggiamenti... soprattutto per quanto riguarda l'onorabilità, il rispetto, e... la responsabilità... questi valori io li ho applicati già... in famiglia, dentro la famiglia [...] e soprattutto la verità, perché si dava il caso che una bugia con nostro papà... ci costava caro”

(P III, 6)

“siamo una persona... una famiglia unita, nonostante la differenza di età... fra fratelli ci rispettiamo, nessuno manca di rispetto a nessuno, viviamo uniti... se uno sta male l'altro lo aiuta”

(P VI, 3)

“lavoravo con la zia e lei mi dava un'educazione, ma come si dice, quando uno è giovane non sa approfittare, a me non piaceva studiare”

(P VIII, 1)

“poiché i miei fratelli erano molto piccoli ci volevano separare [...] io mi sono opposto, mi sono opposto e nessuno ci ha separato, siamo rimasti tutti insieme”

(P VI, 1)

“io dovevo comprare le mie cose... la mia casa, per i miei figli, per i miei figli che sarebbero arrivati.. pensando a tutto questo, continuai a lavorare, e nel frattempo i miei fratelli si prendevano cura di mia figlia... mia sorella si prendeva cura di mia figlia, e io lavoravo”

(P XI, 2)

“dico sempre ‘Signore aiutali, perché so che aiuti me per tutto quello che ho... io ti ringrazio per il poco o molto che mi dai però [...] vorrei che i miei fratelli potessero avere altrettanto, che potessero vivere meglio... come me o meglio di me... io voglio che i miei fratelli vivano felici”
(P IV, 9)

o per le sue criticità

“quando ero piccola mio papà mi picchiava molto, io scappavo da mio papà, sempre scappavo, scappavo da mio papà... non mi è mai piaciuto studiare, non mi è mai piaciuto... sarà perché mio papà mi picchiava molto [...] vivevo per la paura nei campi, nei monti, quando ero lì non mangiavo, a volte i vicini mi chiamavano per darmi da mangiare [...] mia mamma era molto umile, non mi ha mai sgridato, non mi ha mai picchiata, era molto umile, tranquilla... e mio papà picchiava anche lei, la picchiava con durezza [...] mi portarono dal dottore, lui mi disse che avevo preso una botta in testa ed era per questo che non potevo imparare niente... mi diedero gli occhiali, usavo sempre gli occhiali... avevo ricevuto un colpo, una pietra che mio padre mi aveva tirato, era questa la causa di tutto”
(P II, 1 e 8-9)

“mio papà e mia mamma erano separati, cioè... si sono separati quando io avevo tre anni, così io sono cresciuta con mia nonna, dopo con mio papà... quando ho finito la primaria sono venuta a vivere qua [Lima] con una zia”
(P I, 2)

“in verità io sono cresciuta solamente con mia mamma... mio papà mi lasciò quando avevo quattro anni e ho vissuto solo con mia mamma”
(P V, 1)

“cioè, tutto doveva essere come dice lui pues no?... era come... come posso dirti, come un generale che... tutto doveva essere come dice lui e... mia sorella maggiore era quella che le prendeva di più rispetto ai minori... io che ero più piccolo

le prendevo, ma meno che la più grande... anche se non era colpa sua... forse le prendeva perché non ci aveva aiutati, o perché non ci dava una mano”

(P VI, 9)

“non ho conosciuto mio padre, da piccola non l’ho conosciuto, di recente sono riuscita a conoscerlo, quando avevo 20 anni... mio padre non mi aveva cresciuto [...] Questa è stata la mia rabbia, il non poter conoscere mio padre”

(P VIII, 5)

“quello che manca a me... è che a volte... mio papà vive molto lontano, mia mamma vive molto lontano... a volte mi sento sola e triste, sono l’unica della mia famiglia che vive qua... non posso visitare mia mamma, mio papà, mi mancano molto”

(P XI, 12)

“quando mio papà è morto, i miei fratelli dalla città sono tornati nella tenuta e hanno iniziato a vendere gli animali, e hanno iniziato a litigare per gli animali, per la proprietà, tutti loro”

(P IX, 3)

è comunque, per gli intervistati, un fondamentale punto di riferimento

“io credo che questo mondo si regga sulla famiglia.. uno ha dei figli, i suoi figli hanno dei figli, e così via si avanza per generazioni”

(P VI, 4)

“il primo scalino e la nostra solidità, della nostra famiglia, l’unione che abbiamo”

(P VI, 16)

“ho una famiglia numerosa che mi può aiutare dal punto di vista economico, però non ho mai chiesto niente... se chiedo mi aiutano, però non lo faccio, mi basta che provino un grande affetto nei miei confronti, questa è l’unica cosa che voglio dalla mia famiglia, che mi rispettino e abbiano considerazione di me”

(P X, 8)

come sottolineato anche dagli educatori del PE

*“però adesso ho qualcosa che è mio’ mi dicevo, ‘ adesso ho qualcosa che è mio, mio figlio, mio marito non mi appartiene ma lui sì, mio figlio... è sangue del mio sangue, io l’ho avuto... so che mi è stato prestato, lo so, che è un regalo di Dio e che quando avrà 18, 17 anni se ne andrà’
(E I, 8)”*

*“le cose allegre che ho avuto... quando aspettavo che mio papà arrivasse dai campi per stare con noi... tutto l’anno stava nei campi e arrivava in dicembre per passare il Natale con noi”
(E II, 3)*

*“ho molte persone importanti.. a livello familiare, mio papà, mia mamma, mia moglie adesso, mio figlio... i miei figli sono importanti, sono molto importanti”
(E II, 10)*

*“mio papà non c’era tanto”
(E III, 1)*

*“credo che... una delle persone più importanti della mia vita [...] sia mio papà... e penso anche che sia una delle persone più vicine a me con cui ho avuto il rapporto più difficile... più conflittuale [...] penso che comunque mi abbia insegnato tante cose, me la ha insegnate... durante tutta la mia vita, però... le sto imparando soltanto adesso probabilmente... cioè, c’erano volte in cui me le stava insegnando ma senza... dirmelo [...] mi rendo conto che sono cose importanti... tipo, l’impegno che... cosa vuol dire impegnarsi per una cosa in cui credi.. anche quando comunque hai... grosse difficoltà [...] l’impegno però... in modo sobrio, in modo... anche umile”
(E III, 7)*

“una cosa positiva della mia famiglia è che non c’è mai stata una separazione a causa del genere di appartenenza, non c’è mai stata quella cosa che perché tu sei donna devi stare a casa”

(E IV, 2)

“mio papà [...] questa è una cosa negativa, molto occupato con la questione politica però molto poco con la questione familiare [...] per lui venivano sempre prima gli altri... però a volte pensare agli altri è pensare a me, e a volte ci potevano essere questioni domestiche da affrontare e lui cadeva in questa negligenza”.

(E IV, 2)

Un discorso analogo può essere avanzato riguardo alla comunità: né eden né inferno, è composta, come ha imparato grazie all’esperienza diretta uno degli educatori da persone comuni

“i bambini della comunità... ci sono alcuni bambini tranquilli, altri un po’ inquieti... è a causa della situazione, del posto dove viviamo, alcuni sono tranquilli e altri no”

(P I, 3)

“qua è tranquillo... tranquillo, sì [...] forse... alcuni sono buoni, altri... non è la perfezione, certo... non sono tutti buoni, alcuni sono buoni, alcuni sono cattivi, non posso dire che sono tutti buoni... in ogni caso, bisogna anche saper sopportare le persone, no?”

(P V, 2 e 3)

“fra i vicini... ci sono persone buone e persone cattive... ci sono persone che ti giudicano... per l’aspetto, no?”

(P VI, 5)

“la vita a El Bosque è tranquilla... non mancano i problemi... vedo che le famiglie di qua sono umili”

(P IV, 18)

con i loro difetti

“perché, non so, c'è gente che... agisce per ignoranza, ed è lì che nascono problemi, conflitti”

(P III, 15)

“ci sono alcuni [giovani] che allungano le mani, ma sono... a volte sono ragazzi che non hanno compreso l'educazione della mamma, che lo sa, solamente loro sapranno cos'è successo con i loro figli”

(P VIII, 3)

“l'aspetto negativo delle persone è che... sono persone già messe alla prova dalla vita, a volte sono caduti in mano a malviventi che li hanno sorpresi... ci sono persone, qui, che si dedicano a imbrogliare le persone che vengono dalla provincia [...] sono persone che hanno già perso la fiducia nel prossimo, nel vicino, nell'amico, sono persone colpite dall'indifferenza della società, e a volte anche dalla discriminazione”

(P X, 3)

e i loro pregi

“una cosa positiva della comunità... beh, probabilmente i consigli degli adulti”

(P VI, 3)

“ci sono buoni vicini, vicini che ti aiutano, che capiscono perché anche loro hanno vissuto qualcosa pures nella vita, no?... e si vedono riflessi in una coppia di giovani, che vuole progredire... e l'aiutano”

(P VI, 5)

“credo che in comunità le cose siano un po' più... di fiducia, ti senti un po' più sicuro, più sereno, pues, no?”

(P VI, 5)

“nella comunità ci sono persone che... danno più attenzione agli altri, no?... che ti aiutano a stare attenti ai bambini o alle altre persone, no?... anche nella stessa comunità, offrendo per esempio lavoro”

(P VI, 6)

“è tranquillo, ci saranno due o tre vicini che bevono però la gente non è ubriaca come in altri posti, non è gente che fa problemi... non c'è pandillaje, non c'è dipendenza da droghe e non ci sono neanche ladri”

(P VII, 5)

“ci sono aspetti negativi e aspetti positivi. Se uno non si mette con il vicinato, il vicinato non si mette con te. C'è sempre una pettegola che sta sempre a guardare chi esce, a che ora rientra... è normale, no? E' tipico”

(P VIII, 2)

“i bambini stanno crescendo bene, almeno... nella parte dei vicini, qua vicino non vedo violenza, né verbale, né psicologica, né violenza... fisica”

(P VI, 16)

“grazie a Dio, riesco a comprare anche se ho dei debiti nel negozio, la signora sa che un giorno le darò ciò che le devo. A volte le dico 'Cholita⁶⁶⁶', non posso pagare tutto, ti do questo', però grazie a Dio non ho mai avuto problemi in queste cose”

(P VIII, 2)

“i bambini sono rispettosi, tranquilli, e anche i giovani”

(P VIII, 3)

⁶⁶⁶ Modo affettuoso per definire le donne provenienti dalla sierra.

“allora una vicina che vive due case più su della mia mi dice... io le racconto, no?, che non lavoravo più, che non studiavo più e mi dice ‘per lavorare non hai bisogno del titolo di studio, tu sei già maestra, non penso che tu abbia bisogno del titolo di studio per insegnare... parlerò con il direttore della scuola dei miei figli e vediamo cosa succede’ mi dice”
(P IV, 7)

“non avevamo una finestra, morivamo di caldo, era scuro... e gli stessi vicini di qui, alcuni sono falegnami, e scherzando dicono a mio marito ‘facciamo una finestra alla casa’ [...] e quindi sì, hanno messo su una finestra [...] adesso in estate apriamo le finestre, c’è luce e risparmiamo”
(P IV, 10)

come ricorda anche uno degli educatori

“tutti quanti ci dicevano ‘ non andate per di là che è molto pericoloso’... cioè, non mi dimenticherò mai di questa cosa, perché nel quartiere dove lavoriamo adesso non c’è neanche una persona cattiva, può essere che ci siano ladri, ci possono essere delle piccole cose però nessuno che possa farci del male [...] in questa comunità non è accaduto niente di quello che ci avevano detto, quindi siamo tranquilli in questa comunità”.
(E II, 5 e 6)

Molto dipenderà, come abbiamo già visto, dalle decisioni che prende la comunità, da come indirizzerà le relazioni; molto dipenderà anche, perciò, dal grado di apertura che la comunità dimostrerà verso l’esterno, verso altre istituzioni o enti o realtà, come spiegano gli stessi *pobladores*

“grazie a Dio là ad Amazonas ci sono organizzazioni... di... della Chiesa cattolica, della Spagna, di altri Paesi... ho potuto constatare che l’aiuto è molto grande, perché hanno modernizzato la scuola, adesso è bella, e questa scuola adesso è quella che richiama molti bambini da altri paesi”

(P III, 2)

“a volte là... è molto difficile... trovare libri, e quella volta... i temi da ricercare... era molto difficile trovare quello che cercavi... dovevamo andare in Comune che ha una biblioteca e fare la ricerca lì, o anche... alla Parrocchia, anche lì c'erano buoni libri, dei libri molto buoni... dizionari... e lì ci aiutavamo con quello che trovavamo”

(P III, 4-5)

“anche a scuola ho lavorato nel vaso de leche, anche lì il vaso de leche... sono sempre stata lì”

(P V, 5)

“è importante che la scuola abbia anche contatti con altre istituzioni, con qualcosa, perché possa aiutare quella persona, no? [nella ricerca di un lavoro]... ma solamente quando quella persona se lo meriti”

(P VI, 14)

“lei sa che tutte le scuole iniziano dal basso. lo ricordo che il Fe y Alegria cominciò con stuoie, era un terreno piano e nient'altro, in cui i bambini si sedevano sopra ad un mattone... e guardi adesso.. come dicono, la forza fa l'unione. Ovvio che ricevono aiuti da altri Paesi... hanno degli aiuti, per lo meno per ciò che so io, e per questo oggi la scuola è così”

(P VIII, 3)

“quando eravamo a scuola sono venuti alcuni amici dell'UNICEF e di Cedro⁶⁶⁷, abbiamo frequentato un seminario di un mese, terminando le lezioni io andavo al seminario”

(P IX, 10)

⁶⁶⁷ Organizzazione Non Governativa (ONG) peruviana.

“ci sono organismi, come istituti finanziati da ONG, padri, sacerdoti, che possiedono istituti che aiutano le comunità, e ci sono ONG di aiuto sociale che aiutano ai più poveri, agli indigeni”

(P X, 1)

“con la costanza di possesso, il Ministero dei Trasporti e delle Comunicazioni ha un convegno con la Banca dei Materiali [...] con la costanza di possesso possono già avere un prestito di materiali, solo in materiali per costruire”

(P X, 7)

“in più, oltre ai preti, c'erano i cooperanti salesiani che andavano... nelle periferie pues [...] una amica, una cooperante salesiana mi dice 'NP, io conosco delle suore a Lima, presso la clinica medica Stella Maris, ho parlato loro del tuo caso, che vuoi studiare [...] loro ti possono aiutare per studiare' [...] così mi convinse e venimmo a Lima”.

(P IV, 2 e 3)

Una delle possibili chiavi di volta sembra essere la reciprocità, il mutuo ascolto, il dialogo vero, sia all'interno della coppia, sia della famiglia (ad esempio con i figli), sia della comunità e società in genere

“in questo caso ha influito molto quello che è... il dialogo, il conversare dentro la coppia, no?... ed è così che abbiamo deciso di venire qua [...] perché, le idee di mia moglie, le sue idee... per me valgono molto... dice 'ok, lo facciamo'... e ovviamente lo facciamo”

(P III, 14 e 18)

“io pensavo sempre... a ciò che avrei voluto fare da piccola, no? Imparare a cucire... ecco, di questo ho parlato a mio marito, gli ho parlato e mi ha aiutato in questo, in tutto... mi ha detto 'lo ti aiuterò, andremo avanti noi due insieme' e io studiai”

(P XI, 2)

*“lui [il marito] mi disse ‘ho fiducia in te, so che puoi farlo’”
(P IV, 8)*

*“come le dicevo, la malattia, non so se è stata una maledizione o una benedizione... una maledizione perché è stata molto dura, sono quasi stato più di là che di qua, lasciando la mia compagna, mia figlia appena nata... ma anche una benedizione perché mi aiutò a pensare, a cambiare, a valorizzare la mia compagna, a valorizzare mia figlia, a valorizzare la famiglia”
(P VI, 3)*

*“noi non siamo persone che hanno studiato nella vita pues no?... però proviamo a lottare nella vita [...] e proviamo anche a rimanere uniti e a capire nostra figlia, perché? Perché sia lei [la moglie] che io abbiamo sofferto per la violenza”
(P VI, 4)*

*“però è lui [il figlio] che deve decidere, dirmi ‘ascolta mamma, io voglio studiare questo e questo’ e io sì gli darò la possibilità di farlo”
(P IV, 12)*

*“quando andavo in altri posti parlavo così, no?... conversavo, dialogavo, facevo domande... perché.. io non pensavo di essere il saggio, no? [...] tu mi dici una cosa, lei mi dice una cosa... e quindi io imparo perché... l'essere umano non smette mai di imparare, io continuo a imparare”
(P VI, 18)*

*“se io ho una professione devo insegnare agli altri tutto quello che so, non come il genio che mette il brevetto sulle cose affinché siano solamente sue, e lasciare che gli altri siano peggiori di lui”
(P X, 8)*

5.7.1 Considerazioni complessive

Nel bene o nel male la relazione comunitaria non può essere mai considerata come semplice prossimità fisica perché influenza totalmente l'esistenza delle

persone che le danno la possibilità d'essere. In questo senso, legando assieme gli elementi positivi con quelli negativi della vita in comunità, risulta manifesto come la relazione cercata dai *pobladores* sia calda, accogliente, aperta, dialogante, curativa, reciproca. Anche con i bambini che formano la comunità e che partecipano alle attività di quello che dovrebbe essere il centro comunitario, soggetti protagonisti che vengono formati attraverso una relazione paritaria. Ciò significa che chi è amato deve avere la possibilità di amare e di imparare ad amare; che chi è ascoltato deve avere la possibilità di ascoltare e di imparare ad ascoltare; che chi è orientato deve avere la possibilità di orientare e di imparare a orientare.

Le caratteristiche del *cum* che valgono all'interno del centro e all'interno della comunità, poi, devono poter valere anche verso l'esterno: l'essere risorsa per gli altri, pertanto, vale sia in entrata (per esempio, cercando relazioni proficue con istituzioni, realtà, enti, associazioni e così via esterne alla comunità) sia in uscita, chiamando in causa a questo punto anche una forte responsabilità nei confronti del proprio progetto comunitario, che deve essere tenuto a mente e portato avanti sempre, con coerenza e tenacia.

Un altro punto focale traspare dall'analisi delle interviste: come fra individuo e società si pone la comunità, così fra individuo e comunità si pone la famiglia, intesa nel suo significato più ampio. Se è importante considerare questo aspetto studiando la comunità, lo è a maggior ragione nel momento in cui si intende promuovere comunità: per questo ritengo che qualsiasi programmazione che si voglia avanzare in questo senso, da un punto di vista politico come formativo, deve prevedere degli elementi che considerino, chiaramente da protagonista, la famiglia. Il come, evidentemente, è lasciato nelle mani della creatività di chi si accinge a portare avanti questa impresa.

Comunità-famiglia e comunità-società non sono le uniche relazioni emerse dalle interviste: anche comunità-individuo è stata più volte chiamata in causa, anche se sarebbe preferibile parlare di individuo-comunità. Il soggetto, che si vuole e che si ricerca, infatti, è un soggetto critico, pensante e protagonista, pure

nell'azione: anche di questo bisognerà tener conto in fase progettuale, affinché la comunità possa effettivamente avere i figli (e genitori, sia chiaro) che desidera e di cui ha necessità.

5.8 La dimensione formativa-educativa

È indubbio che la comunità sia innanzitutto, per sua stessa natura, una collettività. Ma in essa la fusione è sempre parziale e mai assoluta. Addirittura, come abbiamo già potuto notare, la comunità è luogo, reale e/o figurato, della vera nascita della persona: è qui che essa può superare i limiti imposti dall'essere un individuo, è qui che può imparare a comunicare e partecipare, è qui che può trovare conferma della propria unicità. È qui, infine, che può riesplorare la possibilità per l'uomo di concretizzare alcuni di quei valori che caratterizzano la sua umanità, quali la libertà, la giustizia, la verità, la bellezza, l'amore. Sta all'uomo far sì che tutto ciò si realizzi, che la comunità cioè liberi la sua educatività. Come sta all'uomo far sì che la comunità divenga luogo di *empowerment* e di apprendimento della resilienza.

Una considerazione pedagogica, in questo caso, non riguarda solamente l'uomo-in-comunità, ma riguarda anche la comunità stessa: non dobbiamo scordare, infatti, che la comunità cambia, che la comunità si trasforma, che la comunità cresce; che sa sbagliare e, soprattutto, che sa imparare dai propri errori; che sempre si fa carico, responsabilmente, della persona nella sua interezza.

Da quanto emerso fino ad ora dall'analisi delle interviste è chiaro che l'istruzione, l'educazione e la formazione siano, per tutti i soggetti coinvolti, un elemento essenziale dell'esistenza umana, un elemento che se bene adoperato, ben strutturato, ben progettato, ben dosato può cambiare le sorti di una persona, di una famiglia o anche di una comunità. Nella prima parte di questo lavoro ci siamo concentrati soprattutto su ciò che ci aspetta, sul futuro: è giunto il momento di indirizzare il nostro sguardo anche al passato, a quelle esperienze formative, educative e d'istruzione che gli intervistati ritengono siano state centrali nella loro vita, sia in positivo che in negativo. Sarà illuminante, poi, alla fine cercare di costruire un parallelo fra quanto già detto, riguardo all'ambito pedagogico-educativo/formativo all'interno dei paragrafi che hanno trattato la dimensione culturale e quella socio-politica, e quanto emergerà ora da queste pagine. Sarà illuminante, pertanto, cercare di connettere esperienze, vissuti, opinioni, intenzioni, valori eccetera per vedere in che modo essi siano stati intrecciati nei racconti raccolti.

Ci muoveremo, in questa parte, attraverso le varie agenzie formative che sono state nominate dagli intervistati, a partire però da un breve riepilogo delle fina-

lità, delle motivazioni e del valore dell'educazione, che si integra con quanto già scritto su questo tema precedentemente

“l'educazione è importante perché se uno non sa leggere né scrivere non sei niente nella vita, sei un analfabeta. L'educazione almeno ti aiuta, perché così i bambini imparano, e un giorno saranno dottori, avvocati, se studiano. Se uno non studia nella vita non è niente. Questa è la mia opinione rispetto allo studio. [...] Perché più di ogni altra cosa è importante lo studio, perché se non hai studiato non sei niente nella vita”

(P I, 6)

“noi... non so [ride]. Come le ho detto, io non ho studiato, io non so quasi niente”

(P II, 6)

“alimentare [mia figlia] di molte idee, e darle ciò che i miei genitori diedero a me.. la educazione, soprattutto, affinché anche lei si sappia difendere, si sappia difendere per non soffrire.. questa è la mia opinione”

(P III, 18)

“io ho un figlio e voglio che studi, voglio che magari raggiunga ciò che io non ho raggiunto”

(P IV, 11)

“quando i vicini si avvicinano, dico loro ‘Dovete dare la priorità all'educazione, non tanto all'abbigliamento, i vestiti finiscono, i vestiti non sono ciò che fanno le persone, ciò che fa le persone è questo’ (indica la testa)”

(P IV, 20)

“e se voi non siete preparati per questo, continueremo ad essere poveri, a riempire i cerros, vivendo in case di stuoia, così come stiamo facendo”

(P IV, 26)

“l'essere umano non smette mai di imparare, io continuo a imparare”
(P VI, 18)

“studiare affinché un domani, più avanti, si sappiano difendere con la loro istruzione [i figli], e possano essere qualcuno nella vita. Perché senza studio non sei niente nella vita, e peggio ancora se non lavori [...] per me una buona educazione è... supponiamo che, io mi metto nei miei panni, vorrei che mio figlio domani, più avanti, fosse qualcosa nella vita. Conosca, lavori con ciò che io nella vita gli ho potuto insegnare, affinché si possa difendere, perché sai, a volte la vita uno non ce l'ha garantita. Mi può succedere qualsiasi cosa, e lui si dovrà difendere. Per me questa è una buona educazione, un buon insegnamento”
(P VIII, 3 e 5)

“siano in grado [i figli], domani, più avanti, di svilupparsi da soli, andare avanti da soli, che abbiano qualcosa, dato che hanno avuto un'educazione e di questa educazione sappiano approfittare, lavorino e abbiano ciò di cui necessitano”
(P VIII, 3)

“un bambino che non ha educazione, che non sa leggere ne scrivere, va a cercare lavoro e non glielo danno perché non sa niente. ‘Cos'hai studiato?’ Per lo meno che abbia terminato la scuola secondaria, che è già abbastanza, no?”
(P VIII, 4)

“anche l'indice della povertà si può ridurre attraverso l'educazione”
(P X, 3)

“[è importante] convincere i genitori, convincere gli adulti che l'educazione è la cosa più importante, che l'educazione ti apre molte porte, che attraverso l'educazione uno può migliorare la qualità di vita, della vita in generale”
(P X, 4)

“per questo [mia mamma] ci diceva: ‘Studiate, studiate perché io non voglio che un giorno voi soffriate come io soffro nei campi, o che un giorno vi sposiate

e abbiate tanti figli e soffriate come soffro io, o non possiate educare i vostri figli... almeno se voi studiate potete insegnare ai vostri figli affinché vadano avanti, e io sarò orgogliosa di voi', ci diceva"

(P XI, 8)

"studiare è la cosa più importante, dobbiamo studiare per andare avanti, per pensare bene le cose, analizzare bene, avere un lavoro sicuro".

(P XI, 10)

La scuola ritorna spesso nelle narrazioni, sia nei suoi aspetti positivi

"alle elementari ho studiato in una scuola di suore, "Colegio Maria Auxiliadora". Secondo me insegnavano bene, la scuola era gratuita perché erano suore, e c'erano solo pochi professori che insegnavano. L'insegnamento era buono. [...] Della scuola mi piaceva tutto ciò che ci insegnavano, però... un poco.. quasi.. era matematica. Matematica no, mi piaceva leggere, comunicazione"

(P I, 1)

"le mie compagne erano buone, bambine tranquille. Mi trovavo bene con le mie compagne"

(P I, 1)

"[della scuola mi piacevano] i miei compagni. Mi piaceva giocare, ridere insieme. [...] Mi mancavano i miei compagni, mi mancava giocare con loro, mi piaceva giocare a pallavolo, questo mi piaceva, e quell'altro gioco, quello che chiamano yases, anche quello mi piaceva"

(P II, 3)

"ho avuto dei buoni insegnanti, buoni insegnanti che ci aiutavano"

(P III, 1)

"la cosa più bella che ricordo della scuola primaria è che c'erano sempre giorni in cui facevamo delle uscite , per esempio andavamo a visitare altre scuole,

partecipavamo a campionati, andavamo e ci fermavamo tutto il giorno, li mangiavamo, giocavamo con gli alunni delle altre scuole”

(P III, 2)

“la scuola superiore fu un cambio molto grande [...] fu un cambio totale perché conobbi nuovi... nuovi alunni, nuovi compagni, che poco a poco divennero anche loro miei amici. Però.. ricordo che mi colpì molto, perché... esigevano di più, il senso dell'insegnamento... i professori diversi... cioè, ogni corso aveva il suo professore [...] per esempio il corso di inglese, molto bello, il professore aveva molta pazienza, quello di matematica anche”

(P III, 4)

“e la cosa più bella era che anche nella scuola secondaria ci facevano partecipare, esporre i temi, esporre... un tema che dovevamo presentare a tutti i compagni, e lo stesso gli altri a noi, quindi lavori di gruppo, anch'essi molto belli”

(P III, 5)

“i professori [a Cusco] ci insegnano ad amare il Perù e Cusco, i suoi costumi, le sue danze, amare il quechua e fare da noi, cioè senza copiare ciò che viene da fuori [...] Ciò che loro insegnavano era ad amare quello che è tuo, per esempio durante il corso di storia toccava parlare dell'arrivo degli Spagnoli, degli Incas e della conquista, e allora ci portavano a visitare i luoghi in cui questi fatti erano accaduti, come le chiese o Sachsaywaman”

(P IV, 10)

“gli amici... c'erano persone che mi hanno davvero saputo valorizzare e che mi aiutavano”

(P VI, 9)

“quando andavo alla scuola primaria, studiavo alla mattina e al pomeriggio, si andava a scuola tutto il giorno”

(P IX, 2)

“alla scuola primaria ho avuto una bella esperienza, i professori insegnavano bene”

(P IX, 2)

“mi conoscevano [a scuola] perché condividevo sempre, giocavamo sempre a calcio, soprattutto perché io ero amichevole, avevo molti amici che portavo sempre a casa”

(P X, 5)

“a scuola avevo molte amiche, lì sì avevo molte amiche, mi divertivo assieme a loro, uscivamo a passeggiare e a giocare”

(P XI, 7)

“mi piaceva correre, fare le gare con le mie compagne, a volte ci piaceva giocare a calcio, perché il professore ci faceva giocare, con le mie compagne”

(P XI, 7)

“mi piaceva anche partecipare alle attività della scuola, ai balli, ai giochi, sempre mi è piaciuto partecipare a qualcosa”

(P XI, 7)

che in quelli negativi

“ti castigavano se ti comportavi male. Però io fin da piccola sono stata tranquilla, non sono mai stata inquieta, ma sempre un po' timida”

(P I, 1-2)

“l'aspetto dell'educazione era molto diverso, l'insegnamento era tutto così drastico, incluso arrivavano a maltrattarci fisicamente, no, e... io vedevo molte volte che... per la paura stessa molti non partecipavano, ci spaventavano, soprattutto i miei compagni [...] molti, probabilmente per questo motivo, sono rimasti così...”

(P III, 1)

“non c'erano altre idee, come per esempio fare ricerca, imparare cose nuove, non c'erano queste cose... si facevano solo cose che noi conoscevamo già [...] alla fine uno si stancava della routine”

(P III, 1)

“io ti parlo della mia esperienza, a partire dalla mia esperienza, perché io ho studiato in una zona depressa, io mi sedevo su un banchetto, in un tavolo da due, e a volte quando si rompeva la gamba del tavolo, mettevamo un mattone e in cima il legno, ci alzavamo e sedevamo”

(P IV, 24)

“adesso a scuola non si castiga, ma una volta sì, ci castigavano quando eravamo alla scuola primaria: 'Mettila mano', e plan! ci davano [...] lo avevo un compagno piagnucolone, lui lo facevano piangere, io lo trattavo con affetto e gli dicevo di non piangere. “ho sempre avuto un cuore molto sensibile, fin da piccola, non mi piaceva mai vedere che un'altra persona stava soffrendo”

(P V, 5 e 6)

“mi castigava [...] allora io smettevo di farlo, perché era un castigo... un'altra volta, un'altra professoressa ti faceva inginocchiare con le braccia alzate, e questo non era un castigo.. come dire.. severo, con brutalità, però psicologicamente era un buon castigo, no?”

(P VI, 11)

“non mi piaceva studiare, e così appena ho potuto, terminate le superiori, ho smesso di studiare [...] Non mi piaceva perché, come si dice, avevo iniziato a lavorare, già vedevo i soldi... e così è stato, mi piaceva lavorare, sempre mi è piaciuto”

(P VIII, 1 e 2)

“i professori ci davano... mettevano disciplina... ci facevano inginocchiare sui tappi, sui chicchi di grano, sui fagioli. A volte quando non sapevamo qualcosa ci

facevano inginocchiare al sole, questo era il castigo, e la volta dopo dovevi sapere altrimenti ti bocciavano in quel corso”

(P IX, 3)

“la ricerca che l’alunno faceva secondo lui [professore] non andava bene per la sua classe, poiché lui sosteneva che il metodo che insegnava era quello richiesto dalle università, e che gli altri sistemi, pur riconosciuti nei libri di fisica e chimica, per lui non valevano”

(P X, 5)

“quando ero alla scuola primaria odiavo solamente una professoressa, perché ci picchiava per niente... ci castigava per niente con colpi sulle mani, con un palo, se non facevamo i compiti”.

(P XI, 7)

Ma è anche l’extrascuola a rivestire un ruolo importante nella formazione delle persone, com’è normale che sia, a partire dalla famiglia, con i suoi pro

“parlare... dialogare.. con mia figlia Edith [ride].. fino a quando capiscono, parlare pe con loro”

(P II, 7)

“mia mamma aveva quest’idea, no? Di emergere, di progredire, che i suoi figli avessero qualcosa”

(P VI, 2)

“mia moglie e mia figlia [...] mi hanno dato un grande animo di vita, perché nonostante io fossi malato, e credendo di morire, e magari contagiare le persone che mi circondavano... sempre sono rimaste al mio fianco, mi hanno saputo aiutare, mi hanno valorizzato e dato la forza per andare avanti”

(P VI, 7)

“in modo che, fin da piccola, cresca così, senza aspettare che... quando è già grande metterla in riga ‘Ehi, perché? Ehi, devi fare questo’, no, io credo che debba essere fin da piccola, deve venire da lei”

(P VI, 17)

“oltre all’educazione gli ho insegnato [ai figli] ciò che è l’amore”

(P VII, 6)

“soprattutto ho raccontato loro [i figli] tutta la mia vita”

(P VII, 6)

“ho fatto in modo che non si abituino [i figli] al denaro, che non chiedano denaro”

(P VII, 6)

“credo di aver avuto un’infanzia ben equilibrata, non ho avuto un’infanzia in cui mio papà mi maltrattava, mia mamma mi maltrattava, no [...] Mio papà iniziava a consigliarci, tutti noi fratelli, dal maggiore al minore, quello che si deve fare per prevenire e non commettere di nuovo gli stessi errori”

(P IX, 2)

“anch’io devo dare [alle mie figlie] una immagine che loro possano seguire, più che altro un esempio”

(P IX, 11)

“quando vivevo con mio papà avevo un pensiero diverso, molto differente, però anche lui aveva le sue idee, nel paese faceva donazioni, era uno dei fondatori della scuola”

(P IX, 12)

“il lavoro [dei bambini] non solamente è a scuola, a volte c’è anche bisogno di dare una mano a casa. Anche loro devono essere coscienti del fatto che non è solo studiare, ma anche aiutare i genitori nei momenti liberi”

(P IX, 12)

“sono una di quelle persone che fin da piccole sono state indipendenti [...] E' cresciuta poco a poco questa libertà di vivere in modo indipendente.. di prendere decisioni per me stesso e magari non pensare più in gruppo come in una famiglia, essere soggetti agli ordini del padre o della madre, ma sempre rispettando i loro ordini e i loro consigli [...] Loro non ci dicevano 'Voglio che tu faccia..', no, loro ci facevano scegliere quello che volevamo fare con la nostra vita”
(P X, 1 e 2)

“un bambino inizia a formarsi già a casa, la formazione in casa è il rispetto, i valori, trattare bene i compagni, insegnare ai figli che sono uguali agli altri, non migliori degli altri, e a non discriminare”
(P X, 6)

e i suoi contro

“sì, mio papà ci castigava molte volte anche fisicamente, però quando avevamo la colpa, per esempio quando commettevamo errori molte volte già sapendo che stavamo facendo male”
(P III, 4)

*“ho vissuto di più con mia madre che con mio padre, non ho avuto un'infanzia.. come dire.. molto bella. [...] Mio padre ha voluto correggere alcuni aspetti, però facendolo a modo suo *pe*, però non è correggere nel senso che io intendo adesso, non è correggere, bensì imporre... una cosa è il rispetto che noi avremmo dovuto avere nei suoi confronti, un'altra, molto diversa, la paura che avevamo di lui, quando lui appariva ed era paura”*
(P VI, 1)

la comunità, con le sue problematiche

“dovevamo andare anche nei campi, la mattina il papà o la mamma ci svegliavano per andare, alle 5 dovevamo andare nei campi a vedere com’era il raccolto... o se magari c’era qualche problema nei campi, o altre cose, no, a raccogliere la legna, e dovevamo poi tornare a casa immediatamente e prepararci, fare colazione e correre a scuola. Le ore di studio erano quelle in cui si andava in campagna, e mentre si camminava con il quaderno o ci si sedeva qualche attimo.. io mi concentravo di più, andavo nei campi e lì mi sedevo a studiare, era molto bello”

(P III, 3)

“andavo a raccogliere il fieno nei campi, prima compivo i miei obblighi, e poi andavo a giocare a pallavolo.. era il mio hobby giocare a pallavolo [...] Uscivo da scuola e mia mamma mi chiedeva ‘Tu vai a cucinare o vai nei campi a prendere l’erba per i cuy⁶⁶⁸?’ e io ‘Meglio i campi che la cucina”

(P V, 1)

“durante la adolescenza mi è venuto... inoltre anche il mondo che mi circondava, cioè la zona in cui vivevo... non era per niente buona, cioè le amicizie e tutto quello che avevo non... non era per niente buono, non era adatto per poter emergere [...] poiché i miei fratelli erano molto piccoli ci volevano separare [...] io mi sono opposto, mi sono opposto e nessuno ci ha separato, siamo rimasti tutti insieme. Sono entrato nella tappa dell’adolescenza, no? Ehh.. in questa tappa mi sono perso abbastanza... mi sono perso... qualcosa come... quasi... un bel tempo, mi sono perso... nel pandillaje e poi è apparso l’alcolismo”

(P VI, 1-2)

“in quel tempo io aiutavo a ordinare le mucche, o a volte a dare da mangiare alle galline, o ai tacchini. Facevo queste cose quando avevo... otto, nove anni, perché avevo 10 anni quando me ne sono andato dalla selva”

(P IX, 1)

e le sue virtù

⁶⁶⁸ Porcellino d’india o cavia peruviana.

“fin da piccolo ho avuto una formazione... come dire... diversa rispetto a quella che si dà qui in città, per il fatto stesso di essere cresciuto in una zona rurale. Però i nostri genitori, o meglio i miei genitori, non trascuravano mai i miei studi, a parte che... bisogna... lavorare, anche, nei campi, aiutare la mamma in casa”
(P III, 1)

“poco a poco ci siamo adeguati alla campagna stessa, no, magari giocando con gli oggetti che incontravamo, immaginavamo fosse un'auto, per fare un esempio... un legnetto, o magari giocare ai soldatini però usando dei paletti, questa era la nostra ricreazione, dei bambini... e poi, per quanto riguarda i campi, lo stesso, c'erano momenti in cui giocavamo, momenti in cui ci si distraeva, guardando alcuni animali, uccelli, era una distrazione”
(P III, 1)

“inoltre c'erano giorni in cui andavamo ai lavori comunali, aiutavamo la comunità nei lavori, per esempio i canali di irrigazione che ricordo loro stavano realizzando, e andavamo lì a lavorare, a volte ci andavamo tutto il giorno, o magari un sabato, mezza giornata, e stavamo lì con loro. Quindi ci insegnavano un po' anche a vedere le responsabilità che abbiamo. [...] lo ho sempre partecipato ai lavori comunali, anche quando andavo a scuola ho lavorato lì, magari aiutando a passare un mattone o un palo, però quando uno cresce si rende conto come si sta innalzando l'infrastruttura, ed è molto bello, e con il tempo dire 'Bene, io ho lavorato lì quando ero piccolo' [...] le altre persone ci considerano con molto rispetto, perché vedono che uno si sta formando, si sta adeguando a questo loro lavoro, non come altri bambini che invece in quel momento non lo facevano, magari non andavano, perché il papà e la mamma erano irresponsabili”
(P III, 2)

“mi piaceva giocare a pallavolo. Mi piaceva moltissimo”
(P V, 1)

“quello che ti insegnano a Cusco è che uno può, tu puoi, non puoi continuare a rimanere indietro, succeda quello che succeda, bisogna essere perseveranti”

(P IV, 13)

“guardi vicina [...] io devo tenere in considerazione le mie possibilità, e con il poco che risparmio, lei può vedere la mia casetta, mio figlio che non sta al freddo, non sta sotto la pioggia mentre dorme, guardi la sua casa com'è, e quanto spende bevendo”

(P IV, 21)

e, infine, altri istituti, enti, realtà, luoghi e così via

“come ho imparato a proiettarmi? Mi ha aiutato molto... sono entrato in una organizzazione, e mi ha aiutato... mi ha aiutato molto, mi ha aiutato molto a... come dire... a svilupparmi come persona”

(P VI, 17)

“quando ero in quarto grado di primaria ho conosciuto le suore di Maria Ausiliatrice, che erano venute a visitare la mia scuola e ci hanno invitati a partecipare all'oratorio, e così ho conosciuto le Figlie di Maria Ausiliatrice [...] andavo all'oratorio tutte le domeniche”

(P IV, 1)

“vedevo che le suore educavano, e oltre ad educare davano l'affetto che a volte papà e mamma si dimenticavano di darti, per il lavoro, o la malattia”

(P IV, 1)

“[l'oratorio] dei Salesiani era diverso, era aperto sabato e domenica, il sabato pomeriggio c'era la catechesi, lo sport, alcuni corsi in cui ci insegnavano, la domenica la messa, i giochi e la colazione. Questo lavoro dei padri richiamava di più la mia attenzione, così rimasi due anni con loro, e dopo due anni mi dissero 'Farai la catechista'”.

(P IV, 1)

Senza dimenticare che è spesso negli interstizi di comunicazione fra le varie agenzie educative che si realizza la concreta formazione del soggetto, quell'unicità e unità che farà di quella persona proprio quella persona e non un'altra

“quello che non mi piaceva era studiare, tutto qui. Quello che non mi è mai piaciuto. Gli studi, mai mi sono piaciuti. [...] Per la paura, perché quando io arrivavo a casa mio papà era seduto a tavola con la cintura, e mi diceva 'Vediamo... cosa hai fatto...'. Allora io tremavo, iniziavo già a tremare. Qualunque cosa mi chiedeva, io non sapevo rispondere. Se mi chiedeva 'Come si chiama questo?', io rimanevo zitta. E ogni volta che sbagliavo, mi dava una frustata, 'Non sai niente'. E ogni giorno, quando tornavo a casa, era la stessa cosa. Da lì veniva la mia paura, non studiavo”

(P II, 3)

“si sedeva [il padre] di fronte a noi e ci chiedeva, per esempio la tabella delle moltiplicazioni, e dovevamo saperla al dritto e al rovescio, così era. O anche la lettura... molte volte.. io ricordo che faceva partecipare mio fratello maggiore 'Vediamo, tu... – poiché io ero più piccolo – vediamo, tu puoi leggere questo libro, leggere quel racconto, tutti ti ascoltiamo'. E tutti partecipavamo, e chiedeva 'Vediamo, tu cos'hai capito?' per vedere se io avevo capito la lettura, e questo ci aiutava molto [...] lo ricordo che era molto bello che ci facesse sedere a tavola e il fratello maggiore, che già sapeva leggere molto bene, doveva leggere tutto il brano, e poi le domande erano per tutti noi [...] [Mio papà] ha sempre dedicato del tempo a noi, affinché potessimo studiare”

(P III, 3,4)

“gli stessi genitori devono cercare di “arrivare” ai figli, chiedere loro 'Per favore ti puoi sedere?' o 'Mi puoi ascoltare?', questo ci aiuta molto [a noi insegnanti], però se loro prendono il bambino, lo maltrattano, gli gridano, allora naturalmente a scuola non ti fanno caso”

(P III, 8)

“trovo sempre il tempo per mio figlio, anche a costo di fare le ore piccole, correggendo gli esami, sempre mi do il tempo per controllare i suoi quaderni o il suo diario”

(P IV, 15)

“che tipo di responsabilità insegni a tuo figlio, se tu per primo parli male del professore, del preside... Cosa stai insegnando a tuo figlio, e poi gli dici che deve rispettare i professori... però se il genitore non lo fa, allora non lo farà neanche il figlio”

(P IV, 15)

“io mi aiutavo sempre con i quaderni dei miei fratelli che stavano già avanzando, c'erano temi che i miei fratelli che studiavano nei gradi superiori avevano già affrontato, e io mi aiutavo con i loro quaderni”

(P III, 4)

“mi papà mi dette un consiglio, mi disse ‘ Sai, se tu vedi che si verifica questa situazione, che un professore non viene a scuola, per esempio, allora bisogna parlare con il docente, dire che avere lezione, che non dovete perdere lezione”

(P III, 5)

“uscivo da scuola e andavo nei campi a lavorare con mio papà, aiutavo mio papà perché ci portava con lui per stare assieme... e poi... anche per coltivare, perché così lui poteva vendere quello che coltivava nei campi... i prodotti... yuca⁶⁶⁹, banane, ananas, papaya, avocado, arance che crescono abbondantemente nella selva”

(P XI, 1)

“ricordo che in primaria, dei 35 che eravamo, abbiamo concluso solamente in 15, e il motivo è che il papà o la mamma, vedendo che il bambino sta crescen-

⁶⁶⁹ Manioca.

do e poco a poco cambia, allora iniziano a dirgli 'Tu sicuramente stai andando a scuola solo per le ragazze', e non si rendono conto che l'educazione gli mancherà, quindi cosa succede? Che i miei compagni, quelli del mio anno, si dedicavano già ai loro lavori, ai campi o alla casa, e sono molti ad essere rimasti così, per questo ci sono persone che non hanno terminato né la scuola primaria né la secondaria, e la cosa più triste ora è che anche loro sono cresciuti e si sono formati con quest'idea, e probabilmente stanno crescendo così i loro figli, questa è la cosa più triste"

(P III, 2-3)

"per quanto riguarda... nei lavori dei laboratori, a scuola facevamo... tutti i venerdì lavoravamo nei lavori che si fanno sul posto... per esempio, se si usano... corde, per esempio, per stringere pali, per trasportare animali o qualcosa di simile no?... bene, il professore ci spiegava come fare [...] queste cose ci aiutavano anche per poter aiutare i genitori, no?... anche alle... alunne, alle mie compagne, la facevano cucinare, aiutare in cucina, perché tutti i venerdì lì... come si dice, no?... una olla común⁶⁷⁰, dove si distribuiva a tutti gli alunni, come per esempio una mazamorra⁶⁷¹ di zucca, no?, con latte, e di distribuiva a tutti gli alunni... era bello, una bella esperienza".

(P III, 1)

Lo stesso discorso vale pure per gli educatori del PE, anch'essi stimolati a far riemergere ricordi positivi della loro formazione

"i professori erano per noi come dei modelli, ed oltre ad essere dei modelli erano degli amici [...] e mi facevano stare bene, perché venivano a scuola non solo per insegnare, ma anche per condividere"

⁶⁷⁰ Letteralmente, "pentola comune": si riferisce all'attività, diffusa in Perù soprattutto nei periodi di crisi, di porsi d'accordo con un gruppo di persone di portare, ognuno, un alimento differente a seconda delle proprie possibilità al fine di cucinare qualche cosa, spesso una zuppa. Un modo concreto di far fronte ai problemi economici, che ha anticipato in certi luoghi i comedores popolari.

⁶⁷¹ Dolce al cucchiaio simile a un budino generalmente a base di frutta o di alcuni tipi di verdure.

(E I, 10 e 11)

“i miei ricordi più positivi che ho sono di quando ero più piccola, di quando ero all’asilo [...] delle recite che facevamo, dei giochi, della merenda, quando ci portavano la mela già tagliata a fettine... di quando mi nascondevo dentro i tubi del... treno”

(E III, 2)

“della scuola primaria io mi ricordo le relazioni con i miei compagni e anche con i professori”

(E IV, 3)

“la mia maestra mi stava già insegnando a sedermi in gruppo [...] lei ci insegnò... in collettivo, a sederci così [in circolo] e già non ci guardavamo le spalle, è stata una esperienza bella”

(E IV, 3 e 4)

“il genitore faccia capire al bambino che la scuola è importante”

(E III, 6)

“e a lui [mio figlio] trasmetto, parlo del servizio, dell’idea di servire, che non è comandare, bensì servire”

(E I, 13)

“io preferisco spendere i miei soldi per comprare i libri, perché poi mio figlio mi vede e dice ‘Che bei disegni’, e inizia già a leggere, quindi io preferisco che abbia un sacco di libri piuttosto della tv via cavo”

(E I, 22)

“a casa mia i miei genitori non mi hanno mai fatta sentire speciale, una persona... al di sopra delle altre o migliore delle altre [...] certe volte invece vedo che è così, che i genitori con i figli li mettono su di un piedistallo e li venerano... invece i miei non mi hanno mai dato la possibilità di sentirmi così”

(E III, 1)

“una cosa positiva di casa mia è che abbiamo sempre vissuto la democrazia no?, in casa... io dico sempre essere persone pensanti e riflessive”

(E IV, 1-2)

“abbiamo sempre saputo che la formazione della persona è a partire dal ventre, perché anche noi dovevamo aiutare i fratelli minori perché la mamma andava a lavorare”

(E IV, 2)

“forse la mia formazione penso che... che sia entrata un po' anche... cioè, che sia centrata abbastanza anche... la mia famiglia, ma nel senso un po' più allargato... soprattutto i miei zii... i nonni, anche... soprattutto quando ero piccola ho passato molto tempo un po' con tutti, con i nonni, con gli zii [...] mi ricordo che ero tanto contenta quando c'era la prospettiva di fare qualche cosa insieme, cioè non solo con la mia famiglia, con i miei genitori”

(E III, 1)

“posso dire con orgoglio che, da quando sono arrivata, la gente ha visto che io ho iniziato a fare il pavimento, a costruire la casetta, mettere le finestre, allora anche gli altri signori hanno iniziato a costruire così [...] mio marito mi dice che queste persone avevano bisogno di vedere un modello, che sì si può, non è che per il fatto di vivere in un cerro non si possa”

(E I, 19)

“[nella comunità] uno può incontrare anche altre persone che pensano alla collettività e forse grazie a questo fatto ho potuto avere uno spazio di formazione che ha permesso alla mia mente di essere più preparata ai fatti della vita [...] socialmente io vengo da un livello economico che è definito 'E', che è il più povero... però con molta dignità, anche... la cosa positiva della mia comunità è che c'erano esseri umani che aiutavano a costruire questa dignità e che pen-

savano anche che si poteva progredire insieme e che anche la prole ha un ruolo importante”

(E IV, 3)

“ho partecipato all’organizzazione di bambini lavoratori a partire dagli 8 anni fino ai 16 più o meno, sono stato dirigente nazionale del MANTHOC [...] e tutto ciò che sto facendo lo devo al MANTHOC con la parte di educazione in cui ho imparato di più”

(E II, 1)

“la parte del mio passato che mi ricordo meglio.. io parlo sempre del MANTHOC, però non è il MANTHOC, bensì l’organizzazione che c’era... come ti organizzi, come ti devi valorizzare, le tue opinioni, come ascolti, come puoi lavorare in gruppo [...] se ascoltava la voce dei bambini, si ascoltavano le opinioni dei bambini, si rispettavano le opinioni dei bambini. Questo mi ha aiutato a essere un po’ più pacifico”

(E II, 2)

“[il campeggio mi piaceva] perché era un vita diversa, era... era tutta una vita comunitaria, c’erano tutti i riti, c’erano le regole, non è che ognuno poteva fare quello che voleva... alla fine, ti livellava un po’... ci sono quelli che emergono, che emergono sempre... io non sono mai stata una che è emersa in nessun... in nessun ambito [...] c’era un po’ di spazio per tutti, c’erano gli stessi doveri per tutti [...] condividevi tante cose”

(E III, 3)

“entro all’organizzazione [di NNA TS] che è uno spazio che completa la mia condizione sociale, no? [...] sono entrata circa nel 1994 nella coordinazione del MANTHOC... sì, sicuramente il MANTHOC, che poi sarebbe stato più tardi il MNNA TSOP⁶⁷² ... era importante perché avevo delle responsabilità, coordinavo le azioni con il MANTHOC [...] l’organizzazione ha completato la mia forma-

⁶⁷² Movimiento Nacional de Niños y Adolescentes Trabajadores Organizados de Perú: Movimento Nazionale dei Bambini e Adolescenti Lavoratori del Perù.

zione familiare, il conoscere, l'organizzarmi con altri bambini.. il conoscere altre persone che avevano ideali di uguaglianza, di fraternità, di giustizia"

(E IV, 1 e 9)

"ho avuto anche altri spazi di formazione, non solamente per bambini ma con tutta la comunità, con il Frente de Defensa che è un'organizzazione di tutte le organizzazioni di base"

(E IV, 1)

"ho avuto altri spazi di formazione anche nel partito politico, più o meno fino ai 20 anni, soprattutto con il Movimiento Ciudad Independiente"

(E IV, 1)

che si mescolano a quelli negativi

"per me gli studi furono molto difficili [...] la mia esperienza personale... io ho iniziato a studiare a 5 anni, e quando ero in quinto grado della scuola primaria già non volevo studiare, avevo paura, perché tutti i giorni scuola, scuola, dai 5 anni, sono stanco"

(E II, 3 e 4)

"della scuola non ho ricordi positivi o ricordi negativi... alla fine tutti gli anni non sono stati anni... che adesso sento così significativi"

(E III, 2)

"mi ricordo che la maestra ci insegnò a dividere però io imparai a dividere con un altro metodo, in un modo più semplice. La maestra mi mise un brutto voto più volte perché io non facevo come diceva lei"

(E IV, 4)

*“un altro aspetto negativo è che in sesta avevamo un maestro che ci picchiava, che usava il *San Martin*⁶⁷³ e una volta mi mandò a picchiare un compagno e io lo feci per paura”*

(E IV, 4)

“magari in certi momenti sì, ti piacerebbe essere di più... non dico adulata, però si sentirti più... valorizzata”

(E III, 1)

“i genitori è bene che ci siano... solo che il problema ora è che i genitori esigono esigono e alla scuola non danno niente... per i genitori la scuola deve insegnare a tuo figlio... e basta, tu non... sei esonerato da tutto”.

(E III, 6)

In tutto questo percorso, però, non va dimenticato il ruolo che riveste lo stesso soggetto nella propria formazione, il suo ruolo attivo

“tutto dipende da se stessi, se ti vuoi rovinare, ti rovini; se non ti vuoi rovinare, non ti rovini. Per questo motivo, anche ai miei figli dico che tutto dipende da loro stessi. lo parlo con loro, spiego loro la situazione, che: ‘Tutto questo dipende anche da voi’. Se tu non ti vuoi rovinare, non ti rovini, però se tu ti vuoi rovinare... questo dipende anche da loro”

(P I, 4)

“mia mamma si mise a piangere e mi disse ‘Ma come.. cosa.. non so cosa farai con la tua vita, dove andrai a finire’ ‘Però mi piace, lasciarmi vivere quello che mi piace’ Allora mia mamma mi dice: ‘Bene, io non posso fermarti, se tu vuoi andartene, vai, forse Dio vuole che tu stia con loro, io sono lo so, vai’ E mio papà la mattina mi dice: ‘Dov’è? Andiamo’, e così siamo andati”

(P IV, 3)

⁶⁷³ Piccola frusta di pelle secca.

“[se fossi in lei] io smetterei di usare il frigorifero, smetterei di utilizzare le cose che lei ha in casa, lascerei la tv via cavo, e mi darei una vita più regolata, più tranquilla, mio figlio mangerebbe un po’ meglio, perché invece di pagare tanto di luce e tv via cavo, gli comprerei il latte”

(P IV, 22)

“ti parlano, ti dicono molte cose, però ci sono parti che uno deve analizzare, no? Qual è il bene, o quale ti sembra il bene?”

(P VI, 3)

“tutto questo mi ha fatto rendere conto... mi ha fatto fare un esame di coscienza... quello che stavo facendo nella mia vita e quello che avrei fatto in futuro”

(P VI, 7)

“esagerai, mi rivolsi a lui [professore] con parolacce, e mi guadagnai l’espulsione definitiva”

(P VI, 9)

“una cosa negativa credo fu questa, che non ho saputo valorizzare, perché di positivo c’è che loro [amici] mi aiutavano, mi aiutavano molto”

(P VI, 9)

“tutti i giovani hanno le loro proprie idee, che ci vengono in testa, non idee di altri, le idee di altri ci possono servire per completare le nostre”

(P IX, 10)

come ricordano anche gli educatori

“poi inizi un po’ anche a... a essere critico nei loro confronti, ma non a smettere di volergli bene [...]credo che ti aiuti no?, anche un poco a capire la tua identità, a capire come sei, a capire che... che hai delle caratteristiche tue, proprie e che... certe cose non ti stanno bene”

(E III, 1 e 2)

“la scuola è un... un posto in cui vai, sei nella tua classe... hai i tuoi compagni di classe, se non stai bene con i tuoi compagni di classe non è un problema della scuola, è un problema tuo”

(E III, 5)

“penso che la mia formazione... per me dalla mia famiglia, no? Una famiglia con tendenze politiche, sociali, un pensiero di sinistra... che adesso quando lo rapporto all'attualità ho alcune... perplessità, no?”

(E IV, 1)

È interessante fare un ultimo appunto su quelle persone che per gli intervistati sono state le più importanti della loro vita, quelle che possono essere considerate a volte anche come degli esempi da imitare. Più che le persone in sé, ci interessa però sapere il motivo per il quale queste persone vengono ricordate con gratitudine o con ammirazione o con affetto. Le ragioni più ricorrenti sono la cura, l'appoggio o l'aiuto offerti; l'educazione e la formazione impartita; la felicità, la forza, l'energia o lo stimolo a migliorarsi donati

“i miei nonni, che hanno riempito tutto il vuoto che io avevo, l'affetto. Avere dove appoggiarmi quando più lo necessitavo”

(P VIII, 6)

“sono le mie sorelle, ho avuto il loro aiuto, sempre mi hanno aiutato, soprattutto la mia famiglia. A volte economicamente, a volte mi aiutavano con beni per le mie figlie e anche per i miei figli, scarpe per la scuola, divise dei loro figli, usate ma comunque mi aiutavano con le divise. Mi aiutavano con i libri dei loro figli che avevano già finito gli studi”

(P V, 6)

“è un’amica che ho qui, in questo posto, ho un’amica che considero una sorella e che mi aiuta molto [...] Le amiche mi dicevano che sempre dovevo andare avanti per i miei figli, ‘Devi andare avanti per i tuoi figli, devi lottare per i tuoi figli’ mi dicevano”

(P V, 7)

“mia moglie, anche lei... anche grazie a lei.. mi sta aiutando molto”

(P III, 19)

“abbiamo anche uno zio vicino, una persona che nonostante il suo rigore, anche lui ha saputo aiutarci [...] e magari anche in lui abbiamo avuto fiducia... di avere questa sicurezza”

(P VI, 4)

“un po’ i miei zii, che mi davano la mancia o mi davano per i quaderni”

(P XI, 7)

“soprattutto mia mamma, lei si è dedicata a noi, perché mio papà a volte andava nei campi, molto distante. Mia mamma si dedicava a educarci, a volte ci gridava perché eravamo testardi [...] lei era come padre e madre per noi, perché ci insegnava le cose come dovrebbero essere, ciò che lei aveva vissuto, e non voleva che anche noi vivessimo così”

(P XI, 7)

“grazie a loro [i cooperanti salesiani] ho lavorato in una scuola, perché ricordo che avevo degli amici che venivano all’oratorio ma erano più grandi, e insegnavano religione nelle scuole.. allora un amico mi dice. ‘Tu hai la stoffa per fare la professoressa, perché non mi aiuti?’”

(P IV, 2)

“mia mamma, i miei fratelli e la mia famiglia, perché loro mi hanno aiutato negli studi e per trasferirmi qui, ed è grazie a loro che io ora vivo qui”

(P IX, 13)

"[le persone più importanti nella mia vita sono stati] i miei genitori. Mio papà, perché mia mamma non c'era, però anche lei è stata importante. Mio papà mi ha educato, quando stavo male mio papà si occupava di me, mi aiutava in tutto"

(P I, 6)

"sono i miei genitori, per avermi fatto venire al mondo e per la buona formazione che mi hanno dato"

(P III, 19)

"prima di tutto, credo ci sia mia sorella, perché... perché grazie a lei io credo che... mi ha dato la forza"

(P VI, 3)

"mia figlia, perché con lei... il suo arrivo, per me, è stata una felicità"

(P III, 19)

"è mio figlio, perché è la persona per la quale io do la vita. Lui è tutto per me, per lui io lotto, per lui ho ciò che ho, per lui lavoro, non vorrei che soffrisse come ho sofferto io. Non vorrei che lui passasse quello che io ho passato, anche se non ha il papà, per lo meno ha me"

(P VIII, 6)

"i miei figli, quelli che vivono qui, mi danno più forza, più volontà di continuare a lavorare, vedendo che loro hanno una qualità di vita un po' migliore e che si sentono bene".

(P IX, 13)

Gli educatori si trovano, più o meno, sulla stessa lunghezza d'onda, anche se sottolineano con maggior forza il valore d'esempio da seguire, criticamente, che le persone importanti hanno rappresentato per loro

“parlo sempre di NAP che è la persona che mi... che era la collaboratrice [educatrice] nazionale quando io ero... delegato [del MANTHOC]... che mi formò, che era... in tutto quello che sto facendo ora lei... è una parte importante... sempre lo dico, tutto quello che io faccio è per ringraziare loro [...] è una persona che è stata molto presente nella mia formazione... di persona, non nella formazione... della scuola, nella mia formazione di persona”

(E II, 11-12)

“la persona più importante è mia sorella, perché abbiamo quasi la stessa età, abbiamo vissuto situazioni molto difficili insieme, con molta dignità. Non mi ricordo che lei, o io, abbiamo mai detto che siamo povere, aiutateci... sempre con molto ottimismo, abbiamo sempre conversato molto tra noi”

(E IV, 13)

“credo che... una delle persone più importanti della mia vita [...] sia mio papà... e penso anche che sia una delle persone più vicine a me con cui ho avuto il rapporto più difficile... più conflittuale [...] penso che comunque mi abbia insegnato tante cose, me la ha insegnate... durante tutta la mia vita, però... le sto imparando soltanto adesso probabilmente... cioè, c'erano volte in cui me le stava insegnando ma senza... dirmelo [...] mi rendo conto che sono cose importanti... tipo, l'impegno che... cosa vuol dire impegnarsi per una cosa in cui credi... anche quando comunque hai... grosse difficoltà [...] l'impegno però... in modo sobrio, in modo... anche umile”

(E III, 7)

“ci sarebbero tante persone, persone che magari conosco anche poco... che ho avuto occasione magari di conoscerle anche solo per un periodo, un po'... conoscerle magari solo per qualche tratto, per qualche caratteristica, però... sono persone che conosci, che ammiri che dici 'anch'io un giorno vorrei... fare delle... prendere delle decisioni”

(E III, 8)

“io vedevo la vita di don Bosco, Domenico Savio, allora dicevo.. se loro possono, posso anch'io”

(E I, 2)

“se diventerò mamma voglio essere come lei, come mia sorella perché ha una relazione con i suoi figli di rispetto, di gioco, di allegria, ma anche da... mamma, no? Lei gli dà molta sicurezza”

(E IV, 14)

“ammiro molto mia mamma perché ama molto la cultura delle sue origini [...] che ha a che vedere con una cultura peruviana di resistenza [...] mia mamma ci diceva di sentirci molto orgogliosi... la famiglia di mia mamma è sempre stata molto orgogliosa perché hanno sempre mantenuto il proprio sangue puro... la nostra dignità [...] mia mamma ci ha insegnato questo, ad amare... io amo, amo me stessa, la mia cultura, il mio colore, le mie origini”

(E IV, 14 e 15)

“ammiro molto tutte le persone, tutti gli esseri umani che si impegnano per questo cambiamento, per questa trasformazione, per questa speranza di vivere in armonia”

(E IV, 16)

5.8.1 Considerazioni complessive

Molto è già stato detto sulla dimensione formativa della comunità e, soprattutto, sulla sua relazione con le altre dimensioni: per questo, ora, mi concentrerò solamente su alcuni aspetti di essa, rinviando per i restanti a una lettura globale di questo quinto capitolo.

Innanzitutto è possibile affermare nuovamente e con forza che l'intero *corpus* delle interviste è percorso da una marcata coerenza di fondo: fra le esperienze vissute, le opinioni maturate e i desideri provati esiste un filo rosso che non può restare inascoltato se l'orizzonte è quello di costruire assieme un centro di promozione comunitaria. Probabilmente nel momento in cui si vorranno rendere

operative le richieste contenute in queste pagine sarà necessario approfondirne collettivamente i temi per ricercarne le motivazioni più profonde, da legare successivamente alle riflessioni pedagogiche che si riterranno più opportune: intanto, però, come si suol dire il dado è tratto e la mano non può più essere nascosta.

Un secondo aspetto da evidenziare è il forte invito al dialogo fra le diverse agenzie educative che proviene dalla voce degli intervistati: la scuola non può dimenticarsi della famiglia, la famiglia del soggetto, il soggetto della comunità, la comunità delle realtà esterne ad essa, in una catena che forse non ha fine ma che deve prevedere anche dei prodotti concreti. Mi riferisco, per esempio, alla proposta educativa che fa parte dei piani del PE: senza di essa, per quanto temporanea possa essere, non è possibile approfondire il dialogo fra le parti. Senza una proposta concreta, di fatto, è la stessa proposta che non può avanzare: solo con essa il sapere, il saper fare, il saper essere, il saper vivere assieme e il saper divenire che si vuole che diventino proprio quegli specifici sapere, saper fare, saper essere, saper vivere assieme e saper divenire, possono effettivamente prendere corpo responsabilmente.

5.9 La dimensione utopica-escatologica

Ci sono autori che associano a comunità aggettivazioni come utopica, profetica, escatologica. In questo caso, il richiamo a una comunità ideale, desiderata (de *de-sidera*, dalle stelle), che regola la nostra azione e ci conduce nel cammino di costruzione della comunità storica è evidente. Ma c'è un aspetto aggiuntivo: i momenti della comunità ideale che perseguiamo e che, poco a poco, riusciamo a riportare nella nostra comunità di tutti i giorni possono essere percepiti come manifestazioni del divino, dell'ulteriore. La comunità sarebbe allora il luogo in cui si mostrano le scintille del divino, che come umanità dobbiamo cercare di liberare: azione, questa, che rende possibile anche la nostra liberazione. Il progetto politico che sostanzia la comunità, la revisione per certi versi del patto iniquo primordiale, può perciò diventare anche occasione escatologica per l'uomo: unicamente, però, se è effettiva dimostrazione del vivere comune, perché, come ricorda Freire, la liberazione è frutto solo dello stare assieme.

La comunità è caratterizzata anche da una forza misteriosa e creativa, innovativa, inventiva: per questo è vulcanesimo, è l'espressione materiale di uno spirito che le dona la vita.

Uno degli aspetti fondamentali che balza agli occhi analizzando le interviste dei *pobladores* è quello del *salir adelante*, dell'andare avanti, del migliorarsi, del progredire, del progettare e progettarsi, sia a livello individuale

“che si comporti bene con la persona con la quale vive e che trovi un lavoro perché possa salir adelante... questo penso del mio NAP [un figlio]”

(P I, 4)

“siano in grado [i figli], domani o più avanti, di svilupparsi da soli, salir adelante per loro stessi, che abbiano qualcosa in mano. E che abbiano avuto un'educazione, e che sappiano approfittare di questa educazione, lavorino e abbiano ciò che necessitano”

(P VIII, 3)

“io volevo salir adelante, fin da piccola pensavo di diventare sarta.. cucire, no? Cucire vestiti per mia mamma, per i miei fratelli... perché noi soffrivamo la mancanza di vestiti, a volte in campagna non c'erano vestiti... per questo pensavo di lavorare, di guadagnare i miei soldi io stessa, da sola, e aiutare soprattutto mia mamma e i miei fratelli”

(P XI, 2)

“una persona di successo dev’essere una persona che ha studiato, ha trionfato, non ha un lavoro insicuro per se stesso, ha saputo valorizzare la vita, no? Non si è fermato indietro, ha saputo salir adelante. Ha studiato, ha saputo valorizzarsi, ha saputo trovare un lavoro professionale, non è più... ha saputo trovare un lavoro migliore... bene, questo è il successo per lui, no? Che abbia salido adelante”

(P XI, 10)

sia a livello familiare

“io... penso solamente a salir adelante, io, le mie figlie e la mia famiglia... che non ci siano problemi, essere felice con la mia famiglia”

(P II, 8)

“però adesso so che mio figlio potrà andare a lavorare in un posto migliore, adesso so che si può, che non è difficile... è deciderlo e metterci impegno, non arrendersi, essere forti... dire ‘io posso, non perché sono povero mio figlio non potrà studiare’ al contrario, deve essere migliore, così domani saprà eleggere un presidente migliore, loro... forse noi non ci saremo però i nostri nipoti potranno essere migliori di noi”

(P IV, 21)

“ci troviamo come lei ci vede, provando a salir adelante con... come una famiglia unita, pues [...] noi facciamo tutto questo pensando anche a lei [la figlia], vedendo il benessere... che lei può avere”

(P VI, 2)

sia a livello comunitario

“a volte vedo che ci sono delle persone che stanno saliendo da poco [...] è necessario che lo facciano, che continuino a sforzarsi... sì, con lo sforzo e con la perseveranza riusciranno ad averlo [...] non è perché viviamo in un cerro, non è perché viviamo in un asentamiento humano che dobbiamo lamentarci... abbiamo anche il diritto di superarci, di salir adelante”

(P IV, 19)

“chi bene e chi male proviamo a sopravvivere, a salir adelante, a progredire forse nella vita”

(P VI, 4)

“posso aiutare, perché mi piacerebbe che questi bambini salgan adelante, no? [...] possiamo venire tutti, i vicini, aiutare e... mettere un granello, come si dice, un granello di arena... per tutti i bambini”

(P XI, 5)

un progredire che si lega ai concetti di lavoro, di studio, di lotta, di speranza e di tempo

“perché se tu lavori sales adelante, se non lavori rimani indietro... devi essere molto presente in qualsiasi tipo di lavoro e aver concluso almeno la secundaria”

(P I, 6)

“anche se il mio quartiere sarà di terra io lavorerò sodo per fare il pavimento in casa... perché mio figlio non cammini sulla terra... gli darò un letto tutto suo perché io dormivo con cinque nel letto, quindi... ‘a mio figlio non capiteranno queste cose’ dicevo [...] adesso ho un regalo più grande, mio figlio, adesso devo lottare per lui... tutte le cose che faccio sono per lui... perché lui abbia tutte le possibilità per studiare e che non gli dicano ‘qui, fino alla metà e basta, non si può più’ come hanno fatto con me”

(P IV, 9 e 13)

“devo continuare a sforzarmi, devo continuare a prepararmi e arriverà l’ora in cui possa avere qualche cosa, no?... io la penso così, io vivo così le cose e... bene pues non rimane niente altro che continuare a guardare para adelante”
(P IV, 12)

“quindi è per questo che devono studiare, con lo studio potremo fare molte cose... potremo imparare a scegliere, potremo imparare ad apprezzare le cose, potremo imparare a prendere decisioni importanti, potremo imparare a dire che questo è bene e questo è male”
(P IV, 26)

“sono persone forti, che ne escono ancora più forti... se fossero persone deboli già sarebbero scappate da questo asentamiento... io penso che le persone che vivono qua sono luchadoras”
(P V, 4)

“a che serve pentirsi, se le cose sono già fatte? Se ti penti è per cambiare più avanti, per cambiare altre cose, no? Le stesse cose no, perché retrocedere già non si può, non esiste la possibilità di tornare indietro”
(P VI, 10)

“perché correre?... bisogna camminare lentamente per poter arrivare, no?... altrimenti ci stanchiamo e non arriviamo da nessuna parte”.
(P VI, 16)

Un progredire, anche, che si connette a un insieme di aspettative che accompagnano tutto l’arco della vita

“la cosa più importante per me... come le dicevo, è la scuola, arrivare a insegnare in una scuola... perché quello era il mio obiettivo, lavorare in una scuola”
(P III, 12)

“se studio infermieristica [mi dicevo] starò con i malati ma non con i bambini e io voglio che il Perù cambi, io voglio tornare nelle zone rurali, dove vive mio padre, e che i bambini apprendano a parlare bene, non solo il quechua ma anche lo spagnolo”

(P IV, 3)

“ho sempre pensato di andare in città... di andare in città e studiare un po' di più, andare in una città in cui avrei potuto essere... migliore dei campi [...] ho sempre pensato di arrivare a Lima... poter... imparare di più delle cose”

(P XI, 1 e 2)

di ogni persona

“il mio futuro... cioè, la mia idea è quella di lavorare sodo... soprattutto di dare ai miei figli delle comodità [...] è questo, sto lottando per i miei figli”

(P I, 4)

“e avere un terreno mio [...] sto cercando un terreno, che sia anche sulla punta di un cerro... magari riuscissi ad averlo... per qua, per Panorama, adesso sto cercando lì”

(P I, 4)

“il mio sogno è quello... di progredire nella mia carriera... che possa avere più responsabilità nel lavoro”

(P III, 17)

“ciò che ora sogno è migliorare la mia vita e quella delle mie figlie, e avere una impresa, affinché le mie figlie possano studiare e amministrare l'impresa”

(P IX, 10)

“e avere anche una piccola o media impresa, questi sono i miei sogni”

(P III, 17)

“mi incanta la cucina e sempre mi è piaciuta, e in qualsiasi posto io sono stata ho lavorato come cuoca... anche se non potevo alzare le pentole, stavo lì lo stesso. E fino ad ora continua a piacermi... e fra qualche anno avere il mio ristorante, questo è il mio sogno... perché mi piace il cibo, mi piace cucinare”
(P VIII, 2)

e, soprattutto, dei suoi figli

“a me piacerebbe che i miei figli studiassero un corso breve e che anche loro poi si dedichino a lavorare”
(P I, 4)

“che siano ragazzi tranquilli, ragazzi che un giorno possano avere la loro famiglia... e che siano anche responsabili con la loro famiglia... e che lavorino anche, e che pensino anche ad essere delle brave persone nella vita”
(P I, 4)

“mi piacerebbe vederle con una professione, che studino [...] non mi piacerebbe vederle soffrire, è meglio che abbiano una professione [...] perché non stiano a soffrire come me a casa, tessendo, lavando, pulendo... quando hanno una professione possono lavorare e guadagnare qualcosa”
(P II, 4 e 6)

“mi piacerebbe che riconoscessero che anche io ho sofferto molto”
(P II, 4)

“come sempre dico a loro, no?... saranno migliori di noi”
(P III, 10)

“che lei [la figlia] abbia un lavoro, un lavoro che ha guadagnato per i suoi meriti [...] l'idea è che abbia un lavoro... un lavoro sicuro”
(P III, 18)

“magari con il tempo, come le dico, saranno dei giovani imprenditori... magari finendo la scuola avranno già la loro piccola impresa [...] e con il tempo, chissà, con le entrate che avranno potranno migliorare ancora... magari nella impresa, oppure negli studi”

(P III, 10 e 11)

“io... il mio futuro... me lo immagino... che mia figlia sia grande, vederla, no?... che abbia una professione, no? [...] l'essenziale è che mia figlia... abbia una buona istruzione”

(P VI, 16)

“che non soffra come abbiamo sofferto noi, sia io che mia moglie”

(P VI, 16)

“che la gente... che non la calpestino, né che lei calpesti qualcun altro... che non ci creda mai migliore degli altri [...] vogliamo che sia come noi, una persona umile... una persona umile, però che si faccia rispettare... che si faccia rispettare e che rispetti”

(P VI, 16)

“mio figlio mi piacerebbe vederlo arrivare in giacca e cravatta, dal lavoro... che avesse un buon lavoro, o magari anche una moglie... il mio sogno è vederlo stare bene. Che abbia il suo lavoro, che sappia andare avanti, perché lei sa, io non ci sarò tutta la sua vita, ho già 46 anni... chi lo sa... Questo è il mio sogno, vedere bene lui”

(P VIII, 6)

“che abbiano una professione, che non dipendano da nessuno... che possano essere indipendenti ed avere le loro proprie risorse... e che sappiano valorizzare e salir adelante [...] che valorizzino soprattutto ciò che hanno studiato, e lo mettano in pratica. Nel lavoro, soprattutto, che siano delle buone professioniste... che abbiano un buon riflesso nella società, che se possono, si possano addirittura superare”

(P IX, 10 e 11)

“rispettando sempre gli amici e le amiche che li circondano, rispettando sempre i limiti”

(P IX, 10)

“l'unica cosa che penso è il futuro di mia figlia, lavorare, darle il meglio, e farla studiare in una buona scuola, meglio se fosse qui nella comunità”

(P X, 7)

“una donna che non dipenda dal suo compagno, che viva come una donna autonoma che prende le sue proprie decisioni”

(P X, 8)

“io vorrei che le mie figlie, da grandi, non siano come me, come sono io adesso... a volte io soffro per le mie figlie, no? Io sono così per le mie figlie, però un giorno quando saranno grandi saranno migliori di me, no?”

(P XI, 4)

“che imparino di più, che conoscano di più, perché noi a volte non sappiamo, no? Perché a noi, come madri, manca ancora tanto da imparare”

(P XI, 4)

“possono avere un lavoro sicuro, in cui possano guadagnare tranquillamente i loro soldi [...] avere una professione normale, per loro stesse [...] un lavoro sicuro per loro stesse, che già non soffrano, come soffrono la mamma e il papà per mantenerle”

(P XI, 5)

“vorrei che i miei figli potessero continuare a studiare [...] quando io sarò vecchia, seduta con il mio bastone, i miei figli mi aiuteranno, no?”

(P XI, 11)

“quelli che io ho aiutato da bambini che aiutino me, possano aiutare anche loro me, no? Aiutarmi in casa, perché quando io sarò anziana non mi riceverà più nessuno, nessuno mi potrà dare un lavoro e non potrò valorizzarmi da sola, no? E per lo meno le mie figlie mi diranno ‘mamma... ecco qui... i soldi per te’.. o non so”

(P XI, 11)

“così come io me ne sono andata da casa mia, dalla provincia alla città per imparare a cucire, forse il loro futuro non sarà qui, sarà da un'altra parte, no?”.

(P XI, 11)

Aspettative che però non sempre si realizzano, che possono pertanto rimanere dei sogni a metà

“sono stata un anno ad Arequipa, poi sono tornata a Cusco ma già con l'obiettivo di studiare... ‘no, io devo studiare, educazione o infermieristica, ma una della due cose’... però vedendo la realtà dei miei genitori, che sono di umili condizioni, sapevo anche che non avrei potuto farlo [...] e allora mi dicevo ‘no, magari mi metto a lavorare per aiutarli, prima’... quando sono tornata a Cusco ho incominciato a lavorare e dovevo aiutare a pagare l'affitto perché non avevamo una casa nostra... aiutare a casa, i miei fratelli minori studiavano ancora e quindi l'idea di studiare svanì”

(P IV, 3)

“il quarto anno incontrai di nuovo mio marito, eravamo già stati innamorati e me lo trovo giusto qua, a Lima... lasciai quindi l'Università, incominciai a vivere con lui... io pensavo che avremmo trovato un lavoro migliore e di tornare successivamente pues [a studiare] ma non fu così... rimasi incinta, nacque mio figlio e la mia vita cambiò”

(P IV, 5)

“la maggioranza [di quelli che viviamo qui] siamo della provincia, che veniamo a cercare una vita migliore credendo che avremmo incontrato una vita migliore nella capitale (risate)”

(P IV, 20)

“una università, per pagarla, quanto costa? Per quanto uno lo desideri non si può... uno può sognare che i propri figli proseguano negli studi ma non si può... lì si fermano i figli, il cammino si tronca e incominciano a lavorare”

(P V, 6)

“[arrivai a Lima per] migliorare la qualità della vita, avere un altro tipo di vita. Studiare, credendo di studiare, ma non fu così, invece di studiare andai a lavorare... da lì ciò che feci fu andare a convivere con mia moglie. Tutti i miei piani rimasero lì, rimasero addormentati”

(P IX, 1)

che chiaramente fanno parte anche della vita degli educatori del PE

“a livello personale il mio sogno più grande è quello di vedere mio figlio sempre in salute... e quello di stare per sempre con la mia famiglia”

(E II, 12)

“vorrei sentire che ho trovato il mio posto nel mondo, che sto bene, che ho smesso di sentirmi inadeguata”

(E III, 8)

“che ho scelto come vivere, con chi... che... ... vorrei certe volte essere io a decidere e che non siano le cose che decidono per me, che... vorrei certe volte riuscire a stare meglio, a... ... vorrei in futuro riuscire a condividere la mia vita con più persone, con più persone con cui sto bene... sentirmi parte di un qualcosa”

(E III, 8)

“poi mi piacerebbe costruirmi una famiglia mia”
(E III, 8)

“sogno di avere la mia felicità con tranquillità [...] voglio sposarmi e essere felici insieme, avere dei figli”
(E IV, 16)

“accademicamente voglio finire il mio dottorato”
(E IV, 16)

“economicamente voglio un lavoro che mi permetta di risparmiare qualche cosa, un lavoro e delle entrate che mi permettano di vivere dignitosamente”
(E IV, 16)

“politicamente voglio contribuire... so che questi spazi [la scuola] contribuiscono ma non sono gli unici... credo che sia importante completare con altre cose, credo che il lavoro con la comunità sia importante perché è parte della mia vita”.
(E IV, 16)

Un discorso parallelo può essere condotto, a questo punto, fra quanto già detto e l'idea che gli intervistati hanno riguardo al concetto di successo e di persona di successo: secondo i *pobladores* le parole chiave sono lavoro, cultura, pensiero, lotta, obiettivi, saper approfittare

“la persona che ha successo nella vita è una persona che è molto abile nel suo lavoro”
(P I, 6)

“una persona di successo... abbiamo Mario Vargas Llosa, una persona che... come dire... che è emersa a livello mondiale per quello che sa, per le sue opere letterarie, che dà... sta anche insegnando molte cose ad altri Paesi”

(P III, 18)

“una persona che ha successo è una persona... che si è messa a pensare”
(P VI, 16)

“una persona di successo... forse è perché i genitori le hanno lasciato qualche cosa... in più dell'istruzione educativa”
(P VI, 16)

“[sono persone che] avranno anche sofferto ma che hanno lottato nella vita, che non si sono mai arrese... e se per caso sono cadute si sono rialzate e sono andate avanti... anche loro sono persone di successo [...] persone luchadoras nella vita”
(P VI, 16)

“il successo per me è... raggiungere i propri obiettivi... non è avere 20/40 aziende ma raggiungere i propri obiettivi, raggiungere le mete che uno si era posto”
(P VI, 16)

“una persona che, secondo il detto, si bruciò le ciglia per essere qualcuno nella vita, seppe approfittare di ciò che ricevette da suo padre e da sua madre... il modo in cui sua madre gli insegnò, e suo padre gli insegnò... e per questo lui ora è qualcuno nella vita... perché viene da lì, no? [...] ha saputo approfittare, pues, dei suoi studi... non studiò per niente, perché terminati gli studi conosceva una professione e cercò lavoro, e fu in grado di esercitare le sue capacità, le sue abilità. lo credo che il successo sia questo”
(P VIII, 5)

mentre per gli educatori successo si associa a valori quali famiglia, aiuto, pienezza, serenità, impegno, energia

“una persona che ha successo nella vita è una persona che ha saputo lavorare i valori umani”

(E II, 11)

“una persona che ha una buona famiglia è una persona... di successo”

(E II, 11)

“che sappia riconoscere che... può aiutare anche, questo è un successo... il successo non è vedere solo se stessi, ma anche ciò che ci circonda”

(E II, 11)

“una persona dalla vita piena... .. una persona serena, una persona impegnata, una persona impegnata ma che... che non si sente impegnata perché quello che fa lo fa... perché è così che sente di... di utilizzare la sua vita... di... una persona che sta bene con gli altri che... quelle persone... .. non so dirti, quelle persone che le altre persone dicono che stanno bene quando stanno con loro... persone semplici però... però che hanno tanta forza di... nelle cose che fanno”

(E III, 9)

“che ci mettono sempre tanta energia e che però riescono sempre a non dimenticarsi degli altri”

(E III, 9)

5.9.1 Considerazioni complessive

Per ultima l'utopia, che però avrebbe potuto essere posta anche a capo di tutto il percorso di analisi e interpretazione delle interviste: il “perché”, infatti, può guardare avanti o all'indietro indiscriminatamente, a meno che non si faccia riferimento alla lingua spagnola. In quel caso, *porque* e *para que* assumono due significati ben distinti: il primo si riferisce alle cause, a ciò che ha mosso la situazione che si vuole analizzare, mentre il secondo parla dei fini, di ciò che si vuol raggiungere con il proprio agire e pensare. È chiaro, però, che indipendentemente dalla lingua di riferimento i due elementi non possono essere nettamente

separati: perché i fini possono indirizzare nella lettura delle cause, mentre l'identificazione delle cause può incamminare nel sentiero che conduce al raggiungimento dei fini. Ciò appare anche nei racconti di vita, assumendo i contorni della continuità e della coerenza: fra esperienze e opinioni, fra opinioni e desideri, fra sogni e valutazioni, fra obiettivi individuali e obiettivi collettivi.

Un ultimo punto mi preme sottolineare, rileggendo le utopie di chi ha donato le storie delle proprie esistenze affinché si potesse realizzare questa ricerca: non tutti gli obiettivi personali dei *pobladores* e degli educatori possono essere raggiunti attraverso la realizzazione degli obiettivi del PE e della comunità. Ciò fa ricordare, a chi volesse organizzare e realizzare qualche cosa di collettivo e di partecipato, che comunque la libertà individuale è sempre sacra e va doverosamente rispettata, anche nei momenti più drammatici della vita dei soggetti coinvolti. Credo, comunque, per concludere il discorso, che gli stessi obiettivi e i percorsi collettivi, per quanto separati possano essere da quelli individuali, concorrano decisamente al raggiungimento degli stessi: nella scelta del proprio compagno di vita, per esempio, o nella valutazione dei processi formativi da intraprendere con i propri figli, o ancora nella decisione del lavoro da fare, indipendentemente da quanto esso possa essere fisicamente distante dalla comunità d'origine. Non è mai un tradimento, quindi; semmai originale interpretazione del già vissuto assieme.

5.10 “Noi, la Comunità...”

Il testo che segue non intende essere assolutamente né il riassunto né la sintesi di tutti gli interventi che hanno composto l'analisi e l'interpretazione delle interviste: attraverso la sua limitatezza ho cercato di riprendere semplicemente le linee guida che sono emerse dai racconti di vita, di ricostruire la narratività collettiva del progetto comunitario che ruota attorno al PE, quel filmato di cui si parlava alla fine del secondo capitolo. La valutazione della sua aderenza alla realtà, chiaramente, è rimandata ai protagonisti di cui parla.

Noi, la Comunità. Siamo persone normali che vengono da varie regioni del nostro grande Perù, persone formate in comunità diverse, ognuna con le sue caratteristiche. Portiamo dentro di noi i frutti di queste formazioni e non vogliamo dimenticarli: anzi, vogliamo valorizzarli e ri-scoprirli, per poter continuare il nostro cammino di crescita.

A un certo punto delle nostre esistenze ci siamo trovati a condividere un terreno, una possibilità: un terreno come tanti di quelli che circondano la capitale, Lima. Un terreno inospitale, desertico, composto da rocce e sabbia, che abbiamo dovuto modificare tutti assieme, appianare, organizzare. Forse è da qui che è nato il nostro primo noi, l'unione dei tanti io che siamo: le necessità del luogo, dello spazio, ci hanno spinti verso questa direzione, sta a noi ora trasformare le actividades e le faenas in qualche cosa di più, in qualche cosa che possa guardare apertamente anche verso il futuro.

Chi di noi viene dalla provincia aveva un sogno (lo studio, il lavoro, la famiglia e così via) quando ha deciso, più o meno consapevolmente e liberamente, di trasfe-

rirsi a Lima; chi di noi, invece, è nato nella capitale aveva comunque un sogno da realizzare quando ha invaso questo terreno; i nostri figli, prole di questa nuova comunità e le altre persone che si sono successivamente unite al nostro camminare, hanno anche loro il diritto di sperare di poter progredire. È il nostro diritto a salir adelante, sia come persone, che come famiglia, che come comunità, che come società in genere, un processo che non è stato facile fino a qui e che si rivelerà, pure in futuro, alquanto complicato. La madre Lima è spesso lontana, è spesso distratta: ti accetta, siamo ormai almeno dieci milioni che la abitiamo, ma poi ti lascia solo in balia degli eventi, delle tue capacità di sopravvivenza. È violenta, discriminatoria, ha dimenticato le sue radici e il valore della formazione e dell'istruzione, ha scordato che tutti noi viviamo e progrediamo grazie al riconoscimento dei nostri diritti, della salute, della buona alimentazione, del lavoro, dell'educazione. O forse non è neanche tutta colpa sua, siamo noi che lo abbiamo dimenticato, noi che l'abbiamo riempita delle nostre debolezze e della nostre virtù: sta a noi, allora, forse, aiutarla a cambiare, trasformarla per quanto possibile in una città a misura d'uomo, di donna, di bambino. A misura di comunità, anche, perché solo assieme possiamo provare a cambiare ciò che da soli ci sovrasta, e a legarlo ai nostri sogni, alle nostre aspettative, alle nostre speranze. Pensando assieme anche noi, con la nostra comunità, con il nostro sentirci comunità, possiamo contribuire a questo progetto (quando progetto esso sarà): è importante, però,

farlo già da ora, a partire da una riflessione congiunta delle nostre esperienze, da un percorso di coscientizzazione che non può che essere collettivo e creativo

*Che cosa possiamo offrire, allora? Crediamo nel lavoro, nella fatica, nell'impegno, nella responsabilità. Crediamo nell'aver cura degli altri, nell'aiuto, nello stimolo reciproco, nella serenità, nella tranquillità. Crediamo nella formazione, nell'educazione, nell'istruzione, nella cultura, nella relazione, nella famiglia: sono questi gli ingredienti che noi possiamo portare per la *olla común*, e da qui la strada di umanizzazione, di crescita, di progresso sarà tutta in salita. Perché, ricordiamolo pure senza vergogna, siamo delle persone comuni, delle persone per le quali spesso, proverbialmente, "tra il dire e il fare c'è di mezzo il mare".*

*Per questo è stato importante l'arrivo, alcuni anni fa, di nuove forze, di nuove persone che provengono da Paesi e da percorsi formativi differenti dai nostri. Persone anch'esse *comunes y corrientes* che hanno deciso, forse solo per un po', di procedere con noi. Non sono venuti a imporre, a dire "si fa così"; sono venuti per stare con noi, per condividere, per *compartir* le loro esperienze, le loro opinioni, i loro desideri, i loro obiettivi di vita. Sono persone che ci hanno aiutato e che ci aiutano, che ci hanno insegnato e che ci insegnano; sono persone che si sono lasciate aiutare, che si sono lasciate insegnare, anche da parte dei nostri bambini e dei nostri ragazzi, e questo è sicuramente apprezzabile. Abbiamo imparato da loro, abbiamo spiegato alcune cose a loro; ma soprattutto abbiamo pensato assieme, abbiamo riorganizzato le nostre esistenze, o almeno abbiamo incominciato a*

farlo in modo più consapevole. L'aiuto reciproco all'interno della comunità, allora, ha cambiato un poco il suo aspetto, come del resto il volere una degna amministrazione locale. Ma ciò che conta di più è che abbiamo capito, tutti insieme, che la scuola può anche essere qualche cosa di più di una scuola tradizionale, può essere una vera scuola comunitaria, costituita da una comunità attiva e protagonista; può essere un vero e proprio centro comunitario, il (o un) fulcro sul quale appoggiarci per il nostro salir adelante. Il colegio, per così com'è pensato, agito e sognato, ci dà e ci darà una solida formazione intellettuale, una solida formazione nei valori, una solida formazione nei diritti, una solida formazione alla reciprocità, al co-protagonismo e al pensiero critico, attraverso la creatività, la partecipazione, la libertà, la pratica, il vivere assieme, la scoperta, l'impegno, il rafforzamento dell'autostima e del carattere, la valorizzazione delle esperienze di vita di ognuno, l'apertura e, chiaramente, il lavoro. La cosa bella è che questo vale per tutti, nessuno è escluso e nessuno è superiore: vale per i bambini, per i ragazzi, per i giovani, per gli adulti, per gli anziani, per le famiglie; vale per gli alunni, per i profesores, per i genitori, per i vecinos. Vale per chi sta prendendo parte attivamente al processo, per chi lo vive indirettamente o solo in parte, per chi non è interessato e anche per i pochi che forse sono ad esso contrari. Vale per la società intera, per gli altri asentamientos humanos che riempiono Lima ma non solo: perché se lavoriamo bene, con impegno e responsabilità, qualche cosa di buono possiamo farlo, non solamente per noi, ma anche per chi ci sta intorno. Sarà an-

che un centro comunitario esteticamente gradevole e funzionale, perché la possibilità che abbiamo ricevuto, di cui parlavamo all'inizio, ha bisogno pure di questo.

*È questo il tempo e lo spazio che ci siamo trovati a vivere assieme, che possiamo voler vivere assieme e che speriamo di poter progettare di vivere assieme: attraverso il centro comunitario, con sforzo, lotta, critica, lavoro, formazione, famiglia e reciprocità, noi, la comunità, potremo avere un futuro differente. A partire però da *ya*, da ora, dal nostro presente.*

CONCLUSIONI

Siamo infine giunti alla conclusione di questo percorso di ricerca centrato sulla comunità, sul suo essere un potenziale, ma forse anche fondamentale, strumento di umanizzazione per l'intera umanità e per ogni singola persona che la compone. Una conclusione, come spesso accade, tutt'altro che definitiva, che intende porsi in dialogo sia con chi ha permesso la realizzazione dello studio sia con chi cercherà ancora, in futuro, di accostarsi teoreticamente allo stesso tema. Con la consapevolezza di fondo che "dialogare non è annullare le differenze e accettare le convergenze, ma è far vivere le differenze allo stesso titolo delle convergenze: il dialogo non ha come fine il consenso, ma un reciproco progresso, un avanzare insieme. Così nel dialogo avviene la contaminazione dei confini, avvengono le traversate nei territori sconosciuti, si aprono strade inesplorate"⁶⁷⁴. In questo senso, è importante ricordare che il tema della comunità e della sua valenza formativa, politica, utopica ed escatologica è stato affrontato sia attraverso un approccio teorico che attraverso un approccio empirico: queste brevi riflessioni conclusive, perciò, dovranno tenere in considerazione entrambi i filoni di studio, cercando di collegare gli elementi che emergono dal primo con quelli che emergono dal secondo; cercando, cioè, di integrare il più creativamente e solidamente possibile gli spunti che provengono da una ricerca condotta "dall'alto" con quelli che provengono da una ricerca condotta "dal basso". A partire da queste indicazioni, ho deciso di suddividere le conclusioni della ricerca di dottorato in tre parti, tre differenti (ma necessariamente connessi, come si diceva) nuclei di riflessione, che si interrogano rispetto all'approccio di studio alla comunità che è stato utilizzato; rispetto all'operosità del PE e a una possibile ricaduta su di essa; e rispetto alla ricerca sul fenomeno comunitario in genere. Partiamo, con ordine, dal primo punto.

⁶⁷⁴ Enzo Bianchi, *L'altro siamo noi*, Einaudi, Torino, 2010, p.14.

Lo studio delle scienze umane che si interessano e che si sono interessate della comunità nel corso della storia (parlo, ad esempio, della filosofia, della sociologia, della psicologia, della politica, ma anche della pedagogia) mi ha consentito di costruire uno strumento interpretativo di questa particolare aggregazione umana, formato da otto categorie che rappresentano altrettante dimensioni della vita comunitaria: le dimensioni spaziale-territoriale, temporale-narrativa, relazionale, culturale, formativa-educativa, socio-politica, psichica-spirituale e utopica-escatologica. L'insieme di queste otto dimensioni è la lente attraverso la quale sono state analizzate e interpretate l'azione educativa del PE e la vita della comunità nella quale esso è inserito: quello che ci stiamo domandando ora, essenzialmente, è se lo strumento concettuale si sia rivelato valido, se sia stato capace, cioè, di consegnare al ricercatore una immagine ad ampio spettro del fenomeno globale e sistemico indagato. Il processo di ricerca, nella sua totalità, ha prodotto una quantità considerevole di dati che di fatto mi ha permesso non solo di riflettere sulla comunità in generale e sullo strumento di indagine adottato, ma anche e soprattutto di ricostruire una narrazione unitaria della realtà della comunità studiata. Mi riferisco espressamente anche al racconto collettivo che conclude il percorso di analisi e di interpretazione delle interviste narrative focalizzate⁶⁷⁵, quel "Noi, la comunità" che ritengo essere una fedele riproduzione della vita comunitaria che ruota attorno al PE, permettendo di leggerne coerenze e discrepanze. Questa mia affermazione è supportata dall'opinione degli educatori del PE, che hanno valutato il racconto positivamente, ritenendolo una descrizione in buona parte precisa della comunità di riferimento. Detto in altri termini, gli educatori si sono riconosciuti nel racconto, avanzando però anche alcuni interrogativi legati soprattutto all'ambito operativo, del loro lavoro sul campo. Questo è probabilmente il primo elemento critico da prendere debitamente in considerazione: posto che la narrazione è congruente al fenomeno studiato, penso che per poterne avere una valutazione reale e completa sia comun-

⁶⁷⁵ Che chiaramente si è reso possibile solo grazie all'analisi dei documenti prodotti dal PE e alla lettura approfondita degli appunti contenuti nel diario del ricercatore.

que necessario che essa venga trasportata sul piano dell'agire, che venga cioè praticata dalla comunità e che si trasformi quindi in vita comunitaria. Non va dimenticato, infatti, che è proprio quest'ultimo aspetto quello che si voleva studiare: la vita della comunità, le sue esperienze, le sue opinioni, i suoi desideri, le sue potenzialità e le sue debolezze. Per sapere se il filmato realizzato è effettivamente aderente all'oggetto (soggetto) studiato, pertanto, dobbiamo aspettare che venga digerito dalla comunità e che torni a mescolarsi alla realtà. In questo modo, con il tempo, avremo anche una corroborazione da parte dei *pobladores*, sia quelli che hanno partecipato alla ricerca sia gli altri che abitano nella comunità, che purtroppo ancora manca, soprattutto per motivi di tempo e logistici. Ad ora, però, sembra chiaro (perché confermato come detto almeno da una parte dei soggetti che hanno partecipato all'indagine) che le otto dimensioni interpretative della vita comunitaria sono illuminanti e che la nona emersa dall'analisi delle stesse interviste (la dimensione lavorativa-economica) va tenuta in adeguata considerazione. La stessa considerazione che dovremmo avere nei confronti della famiglia, altro tema che si è imposto con una certa rilevanza, a partire dal punto di vista dell'agire: in questo senso, delle attività formative con al centro la famiglia, nell'ottica dello sviluppo comunitario (e quindi, relazionale, culturale, socio-politico, utopico-escatologico eccetera) si rivelerebbero senz'altro interessanti.

Altro aspetto positivo dell'approccio di studio, sottolineato dagli operatori, è quello di aver fatto emergere con forza l'importanza del pensare il PE come centro comunitario e non solamente come *colegio*. Fermo restando il valore scolastico della struttura, è il suo essere (potenzialmente) spazio di studio, di ricerca, di formazione, di discussione, di proposta, di azione che viene finalmente rilevato come fondamentale: così, anche la scuola in sé assume un significato differente, esplicito tassello di un progetto più ampio, di un *salir adelante* che può spostarsi dal limitante "andare avanti" alla reale "programmazione collettiva". Da qui, poi, la risposta ai problemi di frantumazione della relazionalità del soggetto contemporaneo e della sua mancanza di intenzionalità esistenziale potrebbe es-

sere agevolata e contestualizzata: nel caso specifico preso in esame, come emerso dalle interviste di *pobladores* ed educatori, attraverso la valorizzazione delle relazioni dialogiche, la realizzazione di percorsi formativi che tengano conto dell'integralità della persona, la diffusione di una cultura del lavoro come strumento di umanizzazione, l'educazione alla lotta, alla critica, al sacrificio, all'impegno, alla responsabilità eccetera.

Ricapitolando, quindi, la descrizione qui presentata della vita comunitaria che ruota attorno al PE risulta essere sufficientemente esaustiva, veritiera e stimolante, soprattutto se integrata con quegli elementi emersi dalle interviste (sui temi del lavoro, della famiglia e del centro comunitario) che vanno a modificare lo stesso approccio di studio, ora composto da nove dimensioni: a questo punto, però, manca il lavoro sul campo, la valutazione della vita comunitaria dell'immagine della vita stessa. E manca, soprattutto, la conferma o disconferma da parte di altre esperienze comunitarie. In questo senso, la ricerca qui presentata può essere considerata come il primo passo di uno studio più ampio e articolato sulla comunità e sulle comunità che preveda lo stesso approccio di indagine, quello appunto delle nove dimensioni. Se ciò venisse realizzato e risultasse effettivamente valido, non solo avremmo a disposizione uno strumento adeguato per poter studiare un fenomeno complesso qual è la comunità, ma soprattutto avremmo la possibilità di porre in dialogo esperienze anche molto distanti tra di loro (come possono essere, per esempio, una comunità locale in Perù, una municipalità spagnola, una scuola in India, un carcere in Giappone, una casa per minori non accompagnati in Italia e così via) attraverso le narrazioni globali che vengono prodotte. Di fatto, condividendo gli strumenti di interpretazione del proprio agire quotidiano, le diverse comunità sarebbero in grado di sviluppare un bagaglio comune che permetterebbe loro di comunicare reciprocamente, con esiti che potrebbero essere, anche da un punto di vista operativo, sorprendenti.

Rispetto al PE e alle ricadute che questa ricerca può avere sul suo lavoro, è interessante notare innanzitutto come la maggioranza dei concetti pedagogici

emersi nel terzo capitolo di questa tesi (persona, reciprocità, sistemicità, domanda, umiltà, speranza, promozione eccetera) sia presente nei racconti sia dei *pobladores* sia degli educatori, con una consapevolezza maggiore forse nei secondi che nei primi. Una formazione specifica con gli operatori su questi temi, allora, che si leghi alla realtà del territorio e che sia in grado di porli in relazione in modo originale e contestualizzato, sarebbe sicuramente auspicabile, anche in vista della formalizzazione della proposta educativa del centro. Sarebbe importante discutere con gli stessi operatori anche di un possibile percorso di confronto da realizzare con i *pobladores*, per rispettare soprattutto l'idea di comunità e di partecipazione che questa struttura cerca di portare avanti: ciò potrebbe sicuramente agevolare pure l'edificazione del centro comunitario come opera collettiva, sia da un punto di vista materiale che intellettuale. Altro aspetto da considerare è un ritorno completo di tutti gli elementi emersi durante la ricerca, che potrebbe essere interessante se pensato nell'ottica della Ricerca-Azione: in questo caso lo studio qui presentato, condotto con l'ausilio di un ricercatore esterno, diverrebbe il punto di partenza di una spirale di R-A che potrebbe facilitare e arricchire al tempo stesso il lavoro del PE. Se così fosse, però, i bambini e i ragazzi dovrebbero essere coinvolti nella ricerca da protagonisti, con modalità e strumenti adeguati alla loro età.

Il modello della R-A concede anche un'ulteriore riflessione. Si è detto che lo strumento di ricerca utilizzato, ora in parte modificato comprendendo anche la dimensione lavorativa, risulta valido per studiare la comunità e per favorire la riflessione su di essa. Probabilmente, però, lo stesso strumento concettuale potrebbe risultare utile a chi si accinga a promuovere una comunità, a crearla *ex novo* o a rafforzarne una pre-esistente: chiaramente, non sta a me giudicare le finalità e le intenzioni di tale azione, che rimangono nelle mani di chi prova a compiere tale opera.

E' possibile, ora, avanzare un'ultima considerazione, che si rivela essere essenzialmente una suggestione finale, già avanzata anche precedentemente, ma che assume in questo momento un peso probabilmente differente. Credo che

dal racconto che conclude il capitolo precedente, quel “Noi, la comunità” che riprende le pagine dell’analisi e dell’interpretazione delle interviste, emerge un forte senso unitario integratore, che permette di poter affermare che la comunità può essere effettivamente considerata una persona, o una persona di persone. In questo senso, penso che l’assenza di una delle nove dimensioni farebbe crollare la struttura identitaria, rendendo di fatto la persona di persone una non-persona, e la comunità, quindi, una non-comunità.

ALLEGATI

- Allegato 1: Le dichiarazioni finali degli incontri mondiali dei movimenti NNATs
- Allegato 2: Fotografie descrittive del PE: la scuola
- Allegato 3: Fotografie descrittive del PE: il gruppo di organizzazione
- Allegato 4: Fotografie descrittive del PE: il contesto fisico
- Allegato 5: Stralci del diario del ricercatore
- Allegato 6: Documenti prodotti dal PE: alcuni esempi
- Allegato 7: Tracce delle interviste narrative focalizzate
- Allegato 8: Mappe geografiche del Perù
- Allegato 9: Esempio intervista grezza
- Allegato 10: Esempio intervista sistemata
- Allegato 11: Esempio intervista analizzata

ALLEGATO 1

Le dichiarazioni finali degli incontri mondiali dei movimenti NNATs

DICHIARAZIONE DI KUNDAPUR - India, 1996

34 delegati NATs, rappresentanti 33 paesi di America Latina, Africa e Asia hanno tenuto il primo incontro a livello internazionale dei Movimenti NATs. Il confronto e l'analisi delle loro esperienze hanno portato alla stesura di dieci punti che servono come base per il protagonismo e la solidarietà internazionale dei NATs.

- Noi vogliamo che vengano riconosciuti i nostri problemi, le nostre iniziative, le nostre proposte e i nostri processi di organizzazione.
- Noi siamo contro il boicottaggio dei prodotti fabbricati dai bambini.
- Noi vogliamo rispetto e sicurezza per il nostro lavoro.
- Noi vogliamo un'educazione dai metodi adatti alla nostra situazione.
- Noi vogliamo una formazione professionale idonea al nostro contesto.
- Noi vogliamo avere accesso a buone condizioni sanitarie.
- Noi vogliamo essere consultati per ogni decisione che ci riguarda, locale, nazionale ed internazionale.
- Noi vogliamo che sia scatenata una lotta contro le ragioni che sono all'origine della nostra situazione e in primo luogo la povertà.
- Noi vogliamo che ci siano attività più numerose nelle zone rurali, per far sì che i bambini non siano obbligati ad andare in città.
- Noi siamo contro lo sfruttamento del nostro lavoro, ma siamo favorevoli al lavoro dignitoso e con orari adatti alla nostra educazione ed al nostro svago.

Per le conferenze che si terranno d'ora in poi, noi vogliamo essere presenti allo stesso titolo degli altri partecipanti (se ci sono 20 ministri, che ci siano 20 NATs).

Kundapur (India), dicembre 1996

DICHIARAZIONE DI BERLINO - Germania, 2004

Noi, il Movimento Mondiale di Bambini, Bambine e Adolescenti Lavoratori organizzati di Asia, Africa e America Latina, abbiamo una esperienza di molti anni nell'ambito dell'organizzazione dell'infanzia lavoratrice.

Ci siamo riuniti nella città di Berlino per il nostro Secondo Incontro Mondiale, con l'obiettivo di consolidare il nostro Movimento Mondiale e riflettere e analizzare la situazione sociale, economica e politica che attraversano milioni di bambini e bambine nel mondo, al contempo proporre e pianificare azioni per la dignità dei bambini lavoratori.

A far parte di questo movimento siamo bambini, bambine e adolescenti lavoratori di Asia, Africa e America Latina, provenienti dalla campagna e dalle città, dove realizziamo diversi lavori come: lustrascarpe, domestici in casa di terzi, agricoltori, riciclatori, operai all'interno delle fabbriche, nel commercio, come venditori ambulanti, all'interno delle nostre case dove quotidianamente svolgiamo faccende domestiche. Allo stesso tempo con le nostre proprie organizzazioni stiamo realizzando e dando impulso a forme di lavoro degno che ci consentano di proporre alla società una economia giusta e solidaria.

Valorizziamo il nostro lavoro e lo consideriamo un diritto umano importante per il nostro sviluppo come persone. Siamo contro ogni forma di sfruttamento e allo stesso modo rifiutiamo tutto ciò che attenta alla nostra integrità fisica e morale. E' il lavoro a permetterci di resistere con dignità al modello economico e politico oppressivo che ci criminalizza e ci esclude, peggiorando sempre più le nostre condizioni di vita e quelle delle nostre famiglie e comunità.

A partire dalla nostra organizzazione, esercitiamo la nostra partecipazione protagonista e lottiamo per essere riconosciuti come attori sociali, affinché la nostra voce sia ascoltata in tutto il mondo e affinché i governi, quando legiferano, tengano in considerazione i nostri interessi affinché noi possiamo costruire insieme a loro una società dignitosa e giusta per tutti.

Come parte del movimento sociale che lotta per un mondo degno e giusto, desideriamo influire nei processi decisionali, lottare contro le causa della povertà e per il pieno riconoscimento di tutti i nostri diritti e dei nostri valori culturali e siamo contro ogni forma di discriminazione. Vogliamo rendere possibile la felicità di una infanzia che cammina insieme agli adulti e insieme alla società in generale, per fare di questo mondo una grande casa alla portata di tutti e tutte.

Rifiutiamo tutte le misure che ci impone l'attuale sistema neoliberale, che impoverisce i nostri paesi, privatizzando servizi fondamentali come la salute, l'educazione, la ricreazione, e che distrugge le nostre culture. Inoltre rifiutiamo i grandi monopoli che vedono i bambini e le bambine come consumatori e non

come una forza viva di trasformazione della società. Rifiutiamo tutte le guerre e le aggressioni che nel mondo causano la morte e la sofferenza di milioni di bambini e bambine; e siamo anche preoccupati per il deterioramento della condizione ambientale.

Noi ripudiamo la partecipazione ad azioni che attentano la dignità e alla vita come valore supremo. Vogliamo che gli adulti ci vedano come persone, attori sociali importanti nella costruzione di un pianeta libero da ogni aggressione, perché ci consideriamo messaggeri della speranza e della dignità.

Ci aspettiamo che le organizzazioni internazionali dei Diritti dell'Infanzia e del Lavoro, includendo l'OIL e la "Global March", riconsiderino le loro politiche di sradicamento del lavoro minorile. Queste politiche non prendono in considerazione le realtà dei bambini, bambine ed adolescenti lavoratori e le alternative possibili al lavoro sfruttato. Inoltre stanno violando la dignità e negando i diritti dei bambini, bambine ed adolescenti lavoratori, operando divisioni tra noi, che pur condividiamo una stessa realtà: essere lavoratori. Vogliamo discutere con dette organizzazioni affinché riconoscano il nostro diritto di proporre soluzioni ai nostri problemi così come la validità dei nostri processi di organizzativi.

Attraverso questo Secondo Incontro Mondiale riaffermiamo il nostro impegno di continuare a costruire un Movimento Mondiale per la lotta, la difesa e la promozione del rispetto dei diritti non sono dei bambini e bambine lavoratori, ma di tutta l'infanzia in generale.

Desideriamo ringraziare gli adulti e le organizzazioni che credono in noi e camminano al nostro fianco, unendosi alla nostra lotta per la rivendicazione dei nostri diritti e dei nostri sogni di allegria e speranza, e per un mondo migliore.

SI AL LAVORO DEGNO, NO ALLO SFRUTTAMENTO

PERCHE' NOI NON SIAMO IL PROBLEMA, MA PARTE DELLA SOLUZIONE

AFFINCHE' LE NOSTRI VOCI VENGANO ASCOLTATE NEL MONDO INTERO

Berlino 2 Maggio 2004

Sottoscritto dalle delegazioni di bambini, bambine, adolescenti e giovani dei tre continenti Asia, Africa e America Latina

Maejt (Movimento africano dei bambini e giovani lavoratori)

Feleciano Ignacio Sambimbi; Angola

John Phiri ; Zimbabwe

Sandra Avoce; Bénin
Jean Marie Nkurunziza; Rwanda
Sophie Amelia Faye ; Sénégal
Awa Niang ; Sénégal
Tambaké Tounkara ; Guinea
Gilbert Maurice Ouedraogo Zoewendsaongo;; Burkina Faso
Awa Kangaye; Niger
Antonio Infanda;; Guinea Bissau

Organizzazioni di bambini e adolescenti lavoratori dell'Asia:

Anuj Chowdhuri ; India
Raju Kumar ; India
Manjula Muninarasimha; India
Salah Uddin Master ; Bangladesh
Feroz Nasir Ahmed ; Afghanistan
Shankar Dahal; Nepal
Saranchimeg Bayaraa; Mongolia
Enkhjargal Myagmarsuren; Mongolia

Molacnats (Movimento latinoamericano e dei Caraibi di bambini e adolescenti lavoratori)

Angie Rocio Diaz Plazas ; Colombia
Lina Paola Martinez Reyes; Colombia
Lisandro Cáceres Guevara; Perú
Jacy Jussara Ore Paima; Perú
Jhon Ricardo Botello; Bolivia
Valera Yajaira del Carmen Silva; Venezuela
Jaqueline Valeria Saint Anne Saint Anne; Chile
Joel Aquino; Paraguay
Pura Limpia Concepción Gonzalez Zayas; Paraguay
Edwin José Pérez García; Guatemala
Raúl Pérez Rivera, México
Mari Cruz Pérez Ortiz; México

DICHIARAZIONE DI SIENA - Italia, 2006

Noi, bambini e adolescenti lavoratori di Africa, America Latina e Asia, ci siamo riuniti in occasione del 3° Incontro del Movimento Mondiale a Siena per condividere le nostre realtà di vita, le nostre esperienze e per strutturare e rafforzare il nostro Movimento Mondiale attraverso azioni comuni.

Questo incontro che ha visto l'avvio effettivo del nostro Movimento Mondiale, è il frutto di un processo di 10 anni cominciato nel 1996 a Kundapur, India, e proseguito attraverso numerosi incontri, l'ultimo dei quali è stato quello di Berlino del 2004.

Questo processo è stato portato avanti da noi bambini e adolescenti lavoratori, grazie all'aiuto delle nostre organizzazioni di appoggio e di diversi partner.

Durante i nostri lavori, abbiamo dato vita a una struttura che coordinerà l'insieme delle nostre azioni e ci rappresenterà in ogni occasione.

Il nostro piano di azione triennale emerso da questo incontro, con le attività che prevede, sarà un mezzo per farci conoscere meglio e per formarci al fine di coinvolgere un maggior numero di bambini e adolescenti lavoratori.

Il nostro Movimento Mondiale è per noi un mezzo per essere più solidali, più forti e per poterci esprimere ovunque con un'unica voce.

Noi ci siamo impegnati attraverso il Movimento Mondiale a promuovere i nostri diritti, sviluppare azioni volte a ridurre la nostra povertà e a migliorare le nostre condizioni di lavoro; lottare contro l'esclusione e la tratta dei bambini così come contro la violenza compiuta ai danni dei bambini, e in particolare quelli lavoratori.

Noi rivendichiamo e difendiamo il lavoro degno dei bambini e adolescenti.

Noi siamo gli attori principali del cambiamento delle nostre condizioni di vita e di lavoro.

Abbiamo deciso di creare un marchio di protezione per i prodotti che realizziamo.

Il nostro Movimento è anche il modo per i bambini e gli adolescenti di partecipare da protagonisti.

Attraverso il nostro questionario «Un mondo a misura di noi... i bambini», noi divideremo azioni con gli altri bambini per dare seguito alle raccomandazioni della Sessione Speciale dell'ONU sull'Infanzia (UNGASS, maggio 2002).

In questo incontro abbiamo deciso di celebrare la “Giornata Mondiale dei Bambini e Adolescenti Lavoratori” il 9 dicembre, data della prima dichiarazione fatta dai bambini e adolescenti lavoratori nell’Incontro di Kundapur, India, nel 1996.

Con il nostro movimento abbiamo raggiunto molti risultati, ciò nonostante :

- Noi chiediamo una maggiore considerazione e rispetto dei nostri diritti da parte dei popoli e dei governi. Vogliamo che ci sostengano e ci considerino come dei bambini e adolescenti che hanno diritti come tutti gli altri bambini. Devono ascoltarci e includerci nelle decisioni che ci riguardano e prendere in considerazione le nostre proposte.
- Le organizzazioni nazionali e internazionali devono anche aprire degli spazi di dialogo e di concertazione sui problemi dei bambini. Devono riconoscere il nostro movimento e appoggiare le nostre iniziative.
- Gli altri bambini e adolescenti devono considerarci e accettarci come fratelli e sorelle.

Mobiliamoci insieme per il rispetto dei diritti e della voce dei bambini e adolescenti lavoratori.

Sì al lavoro dignitoso dei bambini e adolescenti lavoratori!

Siena, 25 ottobre 2006

Movimento Mondiale dei Bambini e Adolescenti Lavoratori

Legenda alla dichiarazione finale, Siena 2006

L’incontro del Movimento Mondiale dei Bambini e Adolescenti lavoratori svoltosi a Siena (Italia, ottobre 2006) si è concluso con una dichiarazione finale, cioè un documento nel quale i delegati continentali sintetizzano i risultati raggiunti, le decisioni prese e le richieste che fanno alle organizzazioni nazionali, internazionali e alla società civile.

Questa nota allegata alla dichiarazione è stata redatta allo scopo di fornire qualche spiegazione aggiuntiva sulla struttura del Movimento Mondiale, sul Piano di azione triennale e sul questionario “Un mondo a misura di noi... i bambini”, citati nella dichiarazione ma non illustrati nei dettagli per motivi di sintesi.

I bambini e adolescenti lavoratori che fanno parte del Movimento Mondiale rivendicano il diritto di partecipare ed essere consultati in occasione di ogni processo decisionale che li riguardi e di essere considerati soggetti sociali dalla società civile.

Riuniti a Siena, i delegati dei bambini e adolescenti lavoratori organizzati di Africa, America Latina e Asia hanno deciso che il loro Movimento Mondiale operi secondo un Piano di Azione triennale e sia composto da una Assemblea Generale e un Comitato Mondiale.

1. LA STRUTTURA DEL MOVIMENTO MONDIALE

Assemblea Generale

L'Assemblea è la massima espressione del Movimento Mondiale di Bambini e Adolescenti Lavoratori, e rappresenta una quarantina di paesi di Africa, Asia e America Latina.

L'Assemblea è formata da tre delegazioni continentali, ognuna delle quali è composta da 9 bambini e adolescenti lavoratori e 4 adulti accompagnatori.

L'Assemblea si riunisce ogni tre anni per scambiare esperienze e rinnovare il piano di azione generale.

La prossima Assemblea si terrà in Africa nel 2010.

Comitato Mondiale

Al fine di coordinare le attività del Piano di azione deciso dall'Assemblea Generale è stato costituito un Comitato Mondiale a cui spetta anche il compito di promuovere lo scambio di informazioni ed esperienze tra i movimenti nazionali e continentali, la comunicazione e lobby internazionale con governi, agenzie internazionali, media e la ricerca di risorse.

Il Comitato Mondiale è composto da 3 delegazioni continentali, ciascuna costituita da 3 bambini/e e adolescenti e 1 adulto. Il Comitato si riunisce ogni due anni.

Il primo incontro si terrà in America Latina nel 2007.

2. PIANO DI AZIONE TRIENNALE

Il Piano di Azione del Movimento viene deciso su base triennale per fornire un indirizzo operativo al Movimento Mondiale riguardo la tutela dei diritti dei

minori e la promozione delle proposte dei bambini, bambine e adolescenti lavoratori del Movimento.

Il Piano si articola in 5 aree:

1. Formazione e “capacity-building”: promozione di attività formative volte a migliorare la conoscenza dei diritti dei bambini, a sviluppare nuove competenze professionali (stage), e a scambiare le esperienze di vita dei membri dei movimenti nazionali; promozione di ricerche-azione partecipate e di percorsi formativi rivolti a bambini e adolescenti, datori di lavoro, genitori, maestri, polizia, ecc.;
2. Organizzazione: rafforzamento dei Movimenti nazionali e continentali; coinvolgimento dei bambini più emarginati; creazione di reti con agenzie nazionali e internazionali, gruppi di appoggio, istituzioni, governi, ONG;
3. Comunicazione e informazione: divulgazione di informazioni sulle realtà dei Movimenti, sulle best practices e sulla partecipazione di bambini, bambine e adolescenti, coinvolgendo i media a livello mondiale;
4. Relazioni politico-giuridiche: ricerca di alleanze tra il Movimento e le istituzioni politiche e giuridiche;
5. Lavoro in condizioni degne*: promozione di attività economiche volte a incrementare i redditi dei bambini lavoratori nella prospettiva di un’economia solidale, ad esempio istituendo esperienze produttive, laboratori artigianali, attività di microcredito; promozione di condizioni di lavoro che rispettino i diritti all’istruzione, alla formazione, al riposo, alla malattia, alla giusta remunerazione e proporzionati allo sviluppo psicofisico del minore.

3. LAVORO IN CONDIZIONI DEGNE*

I Movimenti di Bambini e Adolescenti Lavoratori contrappongono allo sfruttamento, il lavoro in condizioni degne, intendendo quelle forme lavorative che si svolgono con orari, salari e in luoghi adeguati e diano lo spazio necessario all’istruzione e al gioco. L’educazione rimane quindi alla base anche del percorso lavorativo e spesso è possibile proprio grazie al lavoro che i bambini stessi svolgono.

4. QUESTIONARIO “UN MONDO A MISURA DI NOI... I BAMBINI”

In occasione della Sessione Speciale delle Nazioni Unite sull’Infanzia (UNGASS - New York, maggio 2002) numerose organizzazioni internazionali di bambini e adolescenti hanno partecipato alla definizione del documento “Un mondo a misura di bambino”. Tre di queste organizzazioni dall’Africa, Asia e America Latina, hanno partecipato alla stesura di tale documento e hanno in seguito proposto un questionario con l’obiettivo di permettere alle organizzazioni di bam-

bini nel mondo di esprimersi sulla loro situazione dopo gli impegni presi dalla Sessione Speciale per il nuovo millennio (2000).

Il Movimento Mondiale ha deciso a Siena di impegnarsi a contribuire nella compilazione del questionario considerandola una importante attività, attraverso la quale i bambini e gli adolescenti intendono esprimere le loro opinioni e proposte riguardanti lo stato e il miglioramento dei loro diritti e delle loro condizioni di vita.

ALLEGATO 2

Fotografie descrittive del PE: la scuola



La merenda nutritiva
del programma di sa-
lute

Attività scolastica



Controlli medici del
programma di salute





Riunione settimanale
con i bambini della
scuola

Alcune madri prepara-
no la merenda per
bambini e educatori



Visita d'istruzione al
centro di Lima

ALLEGATO 3

Fotografie descrittive del PE: il gruppo di organizzazione



Laboratorio produttivo

Attività per riflettere sui diritti dell'infanzia



Discutendo con gli educatori





Giochi di squadra organizzati dagli educatori

Gioco libero



Partecipazione alla marcia del 1° di maggio per i diritti dei lavoratori

ALLEGATO 4

Fotografie descrittive del PE: il contesto fisico



Foto satellitare della zona dove opera il PE

Agrupación Familiar El Bosque



Di fronte al PE, Asentamiento Humano Brisas de Huascar

Documenti prodotti dal PE: alcuni esempi

Pagina Web dell'associazione

The screenshot shows a web browser window displaying the website for Allinta Munay. The page features a navigation menu on the left with various links, a main content area with a title and detailed text, and a footer with copyright information.

Allinta Munay
PROGRAMA EDUCATIVO DE NNATS
"ALEJANDRO CUSSIANOVICH"

Movimento NNATS **Programma Educativo** **Mostre Attività** **Dove Lavoriamo**

I Prodotti realizzati dai Bambini

Notizie dal Programma Educativo

Allinta Munay
Chi Siamo
Dove Lavoriamo
Contatti

I Movimenti NNATS
La nostra esperienza di collaboratori

Programma Educativo
Notizie dal Programma Educativo
Formazione attraverso il Lavoro
Area di condizione umana
Corso di Alfabetizzazione per adulti
Gruppo "La Casita de Chocolate"

Attività
I Prodotti realizzati dai Bambini
Convenzione Diritti dell'Infanzia
Primo Maggio

Programma Educativo di NNATs "Alejandro Cussianovich"

Il Programma Educativo di NNATs "Alejandro Cussianovich" nasce nell'ottobre 2007 come proposta educativa rivolta a bambini, bambine e adolescenti lavoratori (NNATs), categoria sociale vulnerabile e discriminata dal sistema scolastico statale. L'obiettivo del Programma è che i bambini possano acquisire competenze specifiche e al contempo svilupparsi come persone portatrici di diritti e responsabilità, riconoscendosi come soggetti sociali attivi.

L'idea originaria di una scuola destinata ai NNATs si allarga fin da subito a comprendere i bambini e le bambine dell'asentamiento humano di Brisas e dei dintorni che non hanno accesso all'istruzione a causa delle scarse risorse economiche delle famiglie.

Motivo centrale del progetto, che si ritrova anche nella scelta del termine "programma educativo" invece che "scuola", è quello di andare oltre l'istruzione tradizionale, mediante la creazione di spazi ed occasioni di educazione integrale (formazione della persona), che possano coinvolgere l'intera popolazione di bambini, adolescenti e adulti che vive nella zona.

Si vuole parlare, allora, dello sviluppo di una Comunità Educativa: tutti i soggetti che compongono questo spazio vitale contribuiscono alla formazione degli altri soggetti e del futuro condiviso. E quando si dice "tutti", ci si riferisce anche ai bambini e agli adolescenti, storicamente esclusi dal processo di costruzione dello spazio pubblico, perché incapaci e immaturi. In tale comunità è forte la volontà di costruire e mantenere un rapporto di conoscenza e scambio, in modo particolare rispetto alla pianificazione ed attuazione del progetto formativo e di sviluppo.

E' possibile individuare tre aree all'interno delle quali si realizzano tutte le attività del Programma Educativo: educazione-formazione, salute, organizzazione e diritti umani.

Area di Educazione-Formazione: la scuola (dell'infanzia e primaria) accoglie 40 bambini e bambine dai 3 ai 16 anni, che studiano in classi multigrado. La proposta didattica è tracciata a partire dalla realtà concreta dei bambini, e tiene in considerazione i loro interessi e il contesto sociale per favorire l'apprendimento e la partecipazione attiva di ciascuno; include laboratori produttivi e spazi settimanali di riunione tra bambini ed educatori. L'idea è quella di costruire insieme un curriculum scolastico che faccia proprie tutte le istanze che nascono dalla comunità stessa.

Area di Salute: comprende iniziative volte a fornire informazione e appoggio rispetto a problemi sanitari diffusi, in particolare campagne di prevenzione delle malattie della pelle, visite dentistiche, un programma alimentare che prevede la preparazione e il consumo della prima colazione da parte dei bambini della scuola prima dell'inizio delle attività didattiche, per contrastare il fenomeno della malnutrizione infantile e migliorare la partecipazione scolastica. La colazione è preparata dalle madri degli stessi bambini, organizzate in turni settimanali.

Area di Organizzazione e Diritti Umani: comprende molteplici attività che coinvolgono i bambini ed adolescenti (gruppo "La Casita de Chocolate", partecipazione ad incontri di NNATs) e l'intera comunità (corso di alfabetizzazione per adulti, iniziative volte alla promozione e tutela dei diritti umani, tra cui una campagna che ha permesso l'ottenimento del documento d'identità da parte di un gran numero di persone che ne erano prive).

Copyright © 2011 Allinta Munay. All Rights Reserved.
Powered by Croogo. Built with Ekolabs.

Internet | Modalità protetta: attivata

Prima pagina del giornalino bimensile dell'associazione



El carrito de Belén

Notizie dal Programma Educativo di NNATS
"Alejandro Cussianovich"

NUMERO 3
GIUGNO - LUGLIO - AGOSTO 2010

E' TEMPO DI GIOCARE!


Le vacanze di metà anno scolastico, che comprendono le ferie dei genitori, sono un'ottima occasione per attività ricreative. In questo numero del "Carrito de Belén" abbiamo raccontato le iniziative da un ministro, fatto di giochi e laboratori creativi, realizzato da Silvia, Stefania, Serena e Giada, i quattro ragazzi italiani che hanno partecipato al corso di formazione alla mondialità organizzato dall'Associazione Educativa di NNATS "Alejandro Cussianovich" in Perù. Una esperienza in Perù e ci hanno accompagnato nelle attività quotidiane del Programma Educativo. Per cinque giorni, una cinquantina di bambini e adolescenti hanno condiviso pomeriggi di giochi, buns, canzoni, laboratori creativi e laboratori di disegno. In questo numero del "Carrito de Belén" abbiamo raccontato il modo diverso e divertente con cui i volontari del laboratorio si sono relazionati in maniera più profonda con i bambini attraverso una pratica concreta.





Il laboratorio di disegno e collage ha coinvolto bambini di tutte le età che, tutti assieme, hanno lavorato su un foglio se stesso e con gli altri. Durante il laboratorio, i bambini hanno praticato, come il calcio e la pallavolo, hanno lasciato spazio a sfide di ping-pong e basket, mentre al termine del laboratorio di bambola ogni bambina si è portata a casa il frutto di vari pomeriggi di lavoro, cui ha seguito la realizzazione dei vestiti, dell'acconciatura e dei tratti del viso.

Esempio di ricevuta di donazione



Brisas de Huascar, 22 Agosto 2010

Spett. Associazione [redacted]

Con la presente vogliamo rivolgere all'Associazione [redacted] l'apprezzamento per le belle iniziative realizzate a sostegno delle attività dell'Associazione Allinea Munay di Lima (Perù) e un sentito ringraziamento per la donazione di [redacted] effettuata a favore della stessa.

Le attività che l'Associazione Allinea Munay porta avanti si svolgono in particolar modo a bambini e adolescenti lavoratori che vivono in una zona all'estrema periferia del capoluogo peruviano. Questo attraverso un Programma Educativo (scuola dell'infanzia e primaria) e una proposta pedagogica che, partendo dalla centralità della relazione sociale nel processo educativo, mira a favorire il protagonismo sociale dei più piccoli, ed il loro ruolo attivo e consapevole all'interno della propria comunità.

Il vostro aiuto è prezioso e permette di proseguire le attività dell'Associazione, di cui ci farà piacere inviari un resoconto periodico.

Rimovando il nostro grazie, vi porgiamo un cordiale saluto.

per Allinea Munay
il Presidente [redacted]

Associazione "Allinea Munay"
Brisas de Huascar - San Juan de Lurigancho, Lima (Perù)

www.allineamunay.org
info@allineamunay.org
tel. 0051 1 999890333 / 0051 1 3768183

Esempio di comunicazione alle famiglie

Estimadas Familias, reciban un cordial saludo.
La presente es para comunicarles los acuerdos tomados en la ultima reunión de padres de familia:

- Se realizará una **campana de salud** (exámenes de anemia y nutricional, y consulta con un medico) los días Jueves 2 y Viernes 3 de Diciembre. La participación de todos los niños es importante y obligatoria. Las familias colaborarán con **S/. 1,50** para la consulta y **S/. 0,50** de pasajes.
- El **paseo** de fin de año se realizará el día Sabado 11 de Diciembre. La participación es gratuita para los niños del colegio, los padres o hermanos mayores que deseen participar colaborarán con una cuota de S/. 10,00.
- La **clausura del año escolar** se realizará el día Miercoles 15 de Diciembre en la tarde, con entrega de libretas y chocolatada. Se pide entregar **S/. 1** por niño para la libreta.

Agradeciendoles por su colaboración, nos despedimos de Ustedes.

Cordialmente, Los Profesores

Esempio di comunicazione alle famiglie

Estimadas Familias, les pedimos confirmar la participación de sus hijos al paseo de fin de año que se realizará el día **Sabado 11 de Diciembre**. Se recuerda que la participación de todos los niños es muy importante porque ese mismo día se llevaran a cabo algunas actividades de evaluación de las actividades del Programa Educativo.

SI, participará al paseo
 NO, no participará al paseo

De nuestra familia, también participarán:

Se recuerda que la participación es gratuita para los niños del colegio, los padres o hermanos mayores que deseen participar colaborarán con una cuota de S/. 10,00.

Cordialmente, Los Profesores

ALLEGATO 7

Tracce delle interviste narrative focalizzate

1) Traccia dell'intervista ai *pobladores*

CONTEXTO SOCIO-CULTURAL: PASADO Y PRESENTE	<ul style="list-style-type: none"> • sus orígenes 	<ul style="list-style-type: none"> - de donde vienen - que se acuerdan de sus pueblos de origen/infancia 	<ul style="list-style-type: none"> - de donde vienen - algo positivo y algo negativo, con anécdotas - algunos personajes importantes, porque - porque se han mudado a Lima, en ese AA.HH. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • el AA.HH. 	<ul style="list-style-type: none"> - la historia - describir la vida diaria del AA.HH., ellos en el AA.HH. - describir como es el AA.HH. - como se siente parte de la comunidad, como participa 	<ul style="list-style-type: none"> - la historia - algo positivo y algo negativo, con anécdotas - lo positivo y lo negativo, con anécdotas - la relación con la comunidad 	<ul style="list-style-type: none"> - que falta y que hay en la comunidad
FORMACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • formación de las personas en la comunidad 	<ul style="list-style-type: none"> - que deberían aprender los niños en la escuela - el rol de la comunidad en la formación de los niños/adultos 	<ul style="list-style-type: none"> - didáctica-valores - p.ej. relación de los padres con los profesores - p.ej. relación de los padres con la escuela 	

p.ej. como tienen
que ser los
profesores

- sus escuelas, formales e informales - algo positivo y algo negativo, con anécdotas
- describir el colegio que le gustaría

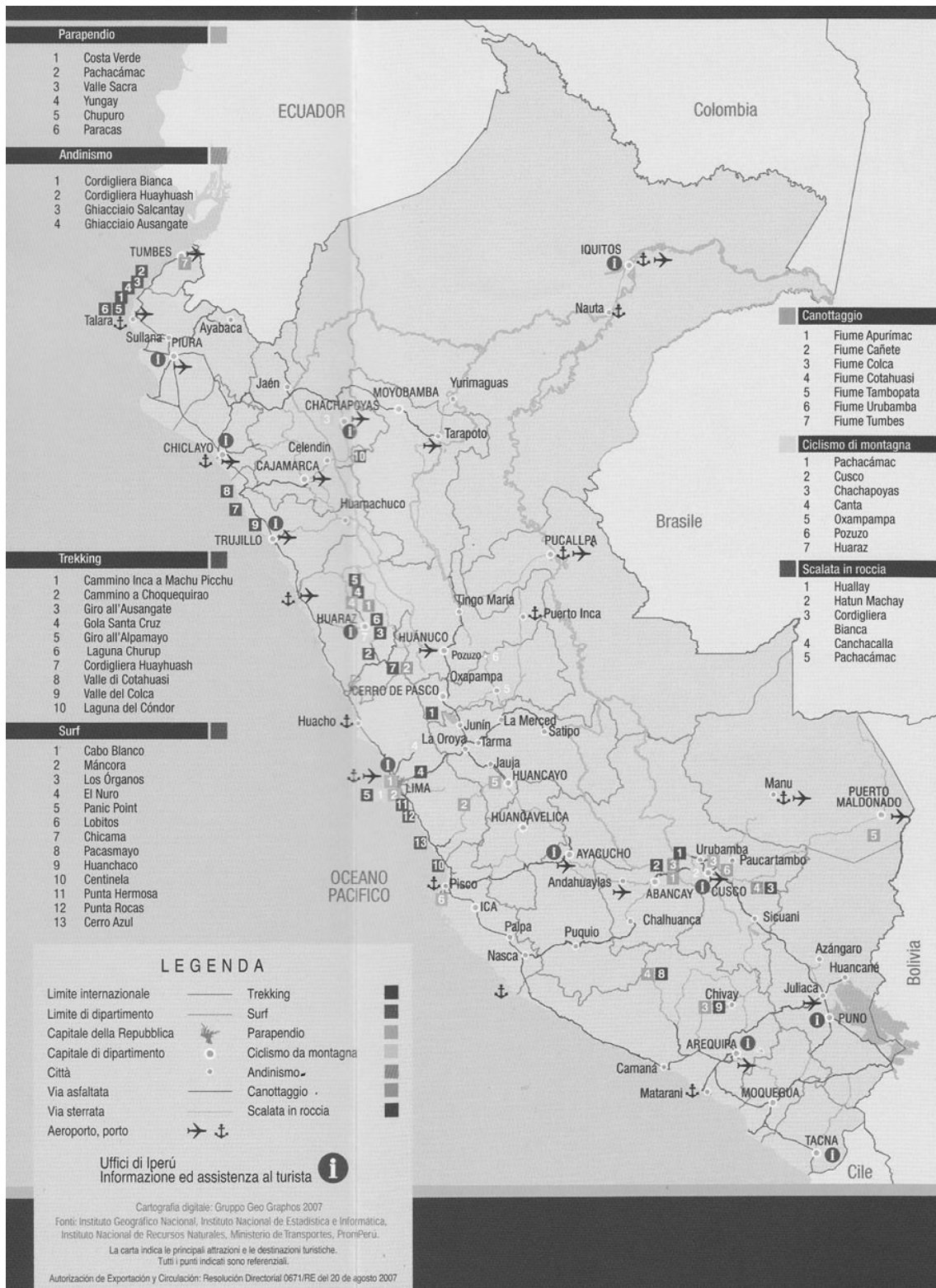
FUTURO: ANÁLISIS, PROPUESTAS Y OPINIONES

- describir la comunidad como le gustaría
 - que cree importante hacer con los adultos - para que
 - el futuro - como se imagina su futuro, los sueños
- como se imagina/como le gustaría ver sus hijos de adultos
 - como describe una persona que tiene éxito en la vida
 - cual es la idea de una buena educación/formación
 - que cree que sabe hacer bien
-

2) Traccia dell'intervista agli educatori del PE

Área personal	• vida	- pasado	algo positivo y algo negativo, con anécdotas
		- presente	algo positivo y algo negativo, con anécdotas
	• contextos formativos	- familia	algo positivo y algo negativo, con anécdotas
		- barrio	algo positivo y algo negativo, con anécdotas
		- personas importantes	porque
		- estudios	como era estudiar, algo positivo y algo negativo, con anécdotas
		- trabajo	algo positivo y algo negativo, con anécdotas
Área educación/formación	• que es educación/buena educación	- definición	
	• el colegio que me gustaría	- que se aprende	
		- profesores	
		- padres	
	• rol del educador	- su rol como educador	
Área comunidad	• que es la comunidad	- definición	
	• rol de la comunidad en la formación		
	• la comunidad en donde trabaja	algo positivo y algo negativo, con anécdotas	

Área trabajo	• que es el trabajo	- definición	algo positivo y algo negativo, con anécdotas
		- que rol tiene en la vida de una persona	
	• El trabajo en el campo, el Programa Educativo	- la historia	Pasado (como ha nacido, su historia hasta ahora, su marco conceptual) Presente (descripción del trabajo que se está haciendo, anécdotas) Futuro (como te gustaría que se desarrolle, una descripción del PE en el futuro)
		- objetivos del Programa Educativo	Explicitos, implícitos
		- la organización	Interna (como se relacionan los miembros) Externa (con el ambiente, los comportamientos)
		- la participación	De todos los actores involucrados (comunidad, niños, adultos, educadores...), con anécdotas
	- evaluación personal	Interna, algo positivo y algo negativo con anécdotas Externa, algo positivo y algo negativo con anécdotas La relación de él con el PE, algo positivo y algo negativo con anécdotas	
Área perspectivas	• futuro de la sociedad	- descripción	
		- como le gustaría	descripción
	• perspectivas personales	- sus sueños	una persona que tiene éxito en la vida, descripción



ALLEGATO 9

Esempio intervista grezza

D	Intervistatore
R	Intervistato
NP	Riferimento al proprio nome e/o cognome
NAP	Riferimento al nome e/o cognome di un'altra persona
...	Pausa breve nella narrazione
ehhh...	Allungamento dei suoni vocalici nella narrazione
@@@	Registrazione incomprensibile
[...]	Collegamento fra più parti della stessa intervista
[testo]	Note del ricercatore per favorire la comprensione
P	Intervista <i>pobladores</i>
E	Intervista educatori del PE
N° in cifra romana	Numero dell'intervista
N° in cifra araba	Numero di pagina dell'intervista

Intervista P III, registrata il 25-11-2009 presso l'abitazione dell'intervistato, dalle ore 17.10 alle ore 19.15, presenti intervistato e intervistatore.

D: bueno, podemos empezar hablando un poco de Usted, de su historia, de donde viene...

R: bueno, en primer lugar yo soy del departamento de Amazonas, nacido acá en el mismo Perú, porque Amazonas también tiene lo que es Brasil, tiene Colombia también, entonces... bueno, desde niño he tenido una formación, que le digo, muy diferente, a lo que es acá ya la ciudad, por el mismo hecho que nos hemos criado en el campo... pero siempre nuestros padres, más claro mis padres, este... no descuidaban mis estudios, a parte que... hay que... como trabajar, también, en el campo, en la chacra, ayudar a la mamá en la casa, no, y allí que... este... cuando era así que le digo a la edad pues de cinco años que recuerdo, no, este... también tuve la suerte de estar como dicen en un... lo que es este... Inicial, y recuerdo que no era cómo hoy en día pues al niño se le demuestra mucho este... que le digo... habilidad, incentivarlo para que este niño ya vaya despertando más, que digo, sus conocimientos... pero poco a poco así nos hemos ido nosotros con este ya, adecuando al mismo campo pues, no, quizás jugando con objetos que

encontrábamos, alucinábamos que era un carro, por decir un ejemplo... una maderita, que sé yo, no, o de repente jugar a los soldaditos pero haciendo parar palitos, eso era nuestro... nuestra recreación pues, no, de niños, y... y ya luego este... en el caso ya de lo que es este... en la chacra, igual, no, hay momentos que jugábamos, momentos que a veces este nos distraíamos, a estar mirando de repente algunas que le digo, aves, animales, que sé yo, y era una distracción, pero como le digo este... mi papá siempre nos decía bueno, sabes que... el estudio es primero, así es que pasamos a lo que es este... primaria, mis hermanos también estaban allí, y... he tenido buenos profesores, buenos profesores, este... nos apoyaban, pero también que le digo... en el aspecto de la educación era muy diferente, que le digo todo este... este... la enseñanza era todo así drástico, no, incluso nos llegaban a maltratar, físicamente, no, y... pero, yo veía muchas veces el caso es que... por el mismo temor muchos a veces no participaban, más nos traumaban, más que todo a mis compañeros, por el mismo hecho que en casa no había quizás una comunicación, y este es el caso que... muchos quizás por este motivo se habrán quedado así, muchos de mis colegas que somos, no, se han quedado de repente allá en el mismo campo, a los trabajos duros, todo eso... y... pero desde muy niño me gustaba a mi la educación, porqué donde yo iba, me iba así con un cuaderno o un libro, siempre iba así con... que le digo, agarraba el libro a la chacra o agarraba el cuaderno en la chacra, a cualquier lugar... y... este... en los trabajos de taller, los que hacíamos allá en el colegio, eran lo siguiente, no, eran todos los viernes trabajábamos en lo que es también los trabajos del mismo lugar, ejemplo si nosotros utilizábamos este... sogas, por decir, no, este... para quizás amarrar los palos, para traer los animales, o bueno, en algo, no, es lo que el profesor nos enseñaba... entonces no había otra idea, más por decir, como para poder investigar, para poder aprender algo nuevo, no había eso, solamente era hacer algo que nosotros ya conocíamos, pero de paso también que nos ayudaba eso para qué más claro estemos mas adecuados al ayuda del papá y de la mamá, no, porqué incluso a las mismas este... alumnas, a mis compañeras, les hacían cocinar, apoyar en la cocina, porqué todos los viernes allí este... como se dice, no, una olla común, donde se distribuía todos los alumnos, llamese a ejemplo una mazamorra de calabaza, no, con leche, y se les distribuía a todos los alumnos, y era bonito, bonita experiencia, pero al final ya... ya se cansaba de esa rutina, no, porqué ya pues, agarrar, que le digo, un machete, y @@@ una madera, esta era también el campo, y se cansaba uno ya... por lo menos, yo estaba cansado ya de eso, y... este... lo más bonito que ya recuerdo de lo que es este primaria, este... es de que siempre había días que salíamos también a... de paseo, ejemplo nos íbamos visitando a otros colegios, lo que es este... participábamos en campeonatos, no, nos íbamos un día, nos quedábamos allí todo el día, allí almorzábamos, jugábamos con los otros alumnos de los otros colegios... este era más claro una distracción para nosotros, es un relaje ya, y muy aparte de eso, también así mismo había días que también íbamos al... que le digo, a los trabajos comunales, ayudábamos a la comunidad en los trabajos llamese de canales de irrigación que ellos estaban trabajando recuerdo, y íbamos allá a trabajar, a veces nos íbamos todo el día, o de repente un sábado, medio día, que sé yo, y estábamos allí con ellos... entonces un poco que también nos enseñaban a ver las responsabilidades que tenemos, no, y nos ayudó bastante, porqué los que quedan allá más claro en el mismo lugar se adecúan a este sistema porqué que le digo los trabajos ellos los hacen así @@@ lo hacen así organizados, porqué muy pocas veces es el apoyo del gobierno que llega a esos lugares, más que todo a los pueblos pues de Amazonas, no, y... trabajan pues todos los días, si ellos buscan más claro un bienestar, por decir, levantar un colegio, o hacer este... alguna edificación de algún este... por decir centro de salud, no, lo hacen con su propio esfuerzo, y luego ellos lo

presentan este proyecto ya indicando de que es un colegio, por decir, no, entonces... cuando hay apoyo ya del gobierno, inmediato ya toman cartas en el asunto, no @@@ gracias a Díos, allá en Amazonas este... hay organizaciones de lo que es este... de la Iglesia catolica, de España, de otros Países, y he visto que el apoyo ha sido grande, porque el colegio lo han modernizado, esta muy bonito, y este colegio es el que más claro ya atrae a muchos alumnos de otros pueblos, y es donde el colegio que yo he estudiado, donde yo me he formado, porque este colegio ha sido construido con el esfuerzo de mis padres, de mis abuelos, pero ha dado beneficio ahora a otros pueblos más porque ya el colegio se ha modernizado demasiado, pero no es del mismo colegio sino más bien de la organización que tienen allá de la Iglesia catolica y que le digo, ahora está muy bonito... y así que le digo, nosotros desde niños... porque todo el que habla siempre ha estado participando en los trabajos allí comunales, en el colegio casualmente también he trabajado allí, ayudando a alcanzar quizás un ladrillo, o de repente una madera, no, entonces pero cuando uno va ya más claro creciendo, va viendo como va levantandose la infraestructura es muy bonito, y con el tiempo decir bueno, yo trabajé allí cuando era niño y de paso también que le digo, este... las demás personas también nos toman... que le digo, con mucho respeto, porque ya ven que uno se está formando, se está que le digo, adecuandose a esto trabajo de ellos, y no es como otros niños, que a veces este en ese momento no hacían caso, o de repente no iban, como ya el papá o la mamá es irresponsable ya sabe muy bien de que este niño va a ser igual, no, ese el el caso... pero, le digo así que, lo que hemos avanzado, avanzado así de nuestra promoción, como se dice nosotros, somos este... pocos... recuerdo que en primaria llegamos a terminar de los treinta y cinco que éramos, llegamos a terminar algo de quince, por el motivo hecho de que este... el papá o la mamá ya ve que el niño @@@ ya va creciendo ve los cambios más claro que tiene uno entonces un poco ya que le dice bueno, tu estas yendo al colegio seguro por enamorar, no, esta es la palabra que todo lugar, más claro del pueblo... y en sí no se dan cuenta que esta educación le va a hacer falta, no, entonce que pasa... que de mis colegas, de mis promociones, lo que hicieron es más claro ya dedicarse a sus trabajos, a la chacra, al campo, o a la casa, y hay muchos que han quedado así, y... por eso es el caso de que hay... hay personas que no han más claro no han este... terminado ni la primaria ni la secundaria, este es el caso, y la más triste ahora de que ellos también con esa idea más claro se han formado y probablemente están formando así a sus menores hijos, ese es lo más triste... pero esperamos pues que con lo que ya este... algunos cambios que se está dando, que ya más claro todo vaya cambiando, no, que esas experiencias que, no, hemos tenido nosotros, el que habla, pues que ya no se debe repetir en los niños más claro... porque en el caso mio era lo siguiente, no, que el estudio era todo el día, este... mañana y tarde... esto era en primaria... entrabamos a las ocho de la mañana y más claro saliamos a las doce del día a almorzar, regresábamos a las dos de la tarde deberiamos estar ya nuevamente formando, formación, y saliamos a las seis de la tarde... así era más claro nuestra rutina, todo el día, y es por eso que también muchas veces ya pues, imagino que el cansancio también ya se notaba, no, que también teníamos que ir a la chacra, que la mañana papá o mamá nos despertaba para ir, a las cinco de la mañana teniamos que ir al campo a ver como está la comida, no, o como... o es que de repente había algun daño en la chacra, o algo, no, o a traer la leña, ese era el caso, no, y teniamos como dice, no, ir y regresar de inmediato y alistarse, tomar desayuno y correr al colegio... la hora de estudio era más claro el momento de que uno iba al campo, pues, mientras caminaba uno iba agarrando el cuaderno, o de repente allí sentandose un rato ya pues, pero que le digo, yo me concentraba más, me iba a la chacra y allí me sentaba a estudiar y era muy bonito... y...

así... ahora, en el caso del mediodía, era sacrificado, porqué de nuestros padres la mayoría trabajaba también en el campo, entonces salíamos del colegio, la mamá ya nos esperaba listo con el almuerzo, y teníamos que agarrar el almuerzo del papá y correr a la chacra a llevar el almuerzo... este era el caso, no, y dejábamos el almuerzo en la chacra, y entonces ya de inmediato teníamos que regresar al colegio, así que tampoco no almorzábamos como debe ser, no, no era también una alimentación adecuada como es para nosotros... es por eso que, como le digo, que muchos de nosotros este... se quedaban de año, incluso, ya pues este... en este momento pues uno no pensaba de que el tiempo que pierde este... cuesta... pero... este... mis padres sí, me, nos exigían a todos nosotros que, hermanos que somos, porqué ellos también han estado ya acá en Lima más antes y han visto como es la realidad de la ciudad y nos inculcaban de que teníamos que dedicarnos a estudiar, y muchas veces trabajos que debíamos hacer ya... tampoco ya no nos sobrecargaban, no, para poder así tener este tiempo para estudiar, pero esto sí como le digo, siempre era así, recto... se sentaba frente a frente y nos preguntaba, ejemplo la tabla de multiplicar, por decir, no, debíamos saberlo así al revés y al derecho como dicen, no, ese era... o también lectura, no, lectura... muchas veces este... yo recuerdo que al hermano mayor lo hacía participar... a ver tu... como yo era más pequeño... a ver tu, puedes leer este libro, lee tal cuento, vamos a escuchar todos... y todos participábamos allí, y se preguntaba a ver, tu que has entendido, no, un poco para ver, no, como si yo captaba o estaba informado de la lectura, y ese es lo que nos ayudaba a nosotros bastante, porqué nos sentaba allí en la mesa y allí es donde nos más claro nos daba esta lección, como dicen, no... ahora si por ejemplo unos de nosotros nos portábamos mal por así decir no, en el colegio o de repente a casa, este... lo que era es decir no sales o estás castigado... estudia, yo regreso y si veo que tu no contestas a las preguntas que estás estudiando ya sabes... y claro, también que mi papá si nos castigaba muchas veces así físicamente, pero cuando estábamos ya en culpa, que le digo, que cometíamos errores muchas veces ya sabiendo de que estábamos haciendo mal, ya recomendado por el papá o la mamá, pero a veces pues siempre el niño como usted sabe que... siempre opta por la... que le digo, la distracción, el juego, y cuando no es controlado, cuando no es que le digo, de repente también este... cuando no es este... quien sabe, no, explicado en su momento, o a cada instante, entonces a veces uno siempre obvia pues, se desvía, y a veces lo comete pues, lo comete, y allí si recuerdo que mi papá se sentaba allí y nos preguntaba si algo no estaba bien, y entonces se nos caía también, ah, ese era el caso... ese es en primaria pues, yo recuerdo que muy bonito de que nos sentaba allí en la mesa y al más mayor hacía que ya como sabía leer muy bien, entonces ya tenía que... más claro este... hacer toda la lectura, entonces de allí la pregunta era para todos, no, para todos... y igual sucedió conmigo también, porqué trás de mi hay dos hermanas menores, entonces yo también tenía que cumplir este papel... de hacer participar y el también allí, como dice, con los demás hermanos, allí no, discutir los temas también, eso era pues este... ya que le digo en la noche, o de repente el domingo, o el sábado, porqué a veces allá en el campo pues no hay tiempo, no, mi papá mucho se dedica a la chacra, pero el para que siempre se ha dedicado tiempos a nosotros para así poder que le digo, estudiar...en el caso de ya la secundaria, este... fue un cambio bastante, porqué yo ya a mis compañeros casualmente ya les había dejado, yo estaba ya más adelante, ellos @@@ estaba en primaria, y ya fue un cambio total, porqué ya conocí a nuevos... nuevos este alumnos, nuevos compañeros, no, que poco a poco fueron ellos también ya siendo mis amigos... pero... recuerdo que bastante me chocó, porqué ya... este... la exigencia era más, el sentido de la enseñanza este... otro de los profesores diferentes, o sea que cada curso con su profesor, no, todo eso, por eso que, por ejemplo el

curso de ingles, muy bonito no, este... el profesor tenía mucha paciencia, el de matematica igual, bueno, pero siempre había cambio, pero hay este... como en todo colegio a veces si uno de los profesores a veces es así bien recto, no, no me cae bien, no, ese es el cambio que yo más claro también este... lo he vivido, y muchas veces también me ha costado caro allí, porque ya no estaban con ese ya... el profesor anterior ya eran profesores diferentes, todo había cambiado... y también este... cambió bastante porque también allí fue a medio día nada más, ya no fue todo el día el colegio, no fue turno mañana ni turno tarde, sino este... turno mañana nada más... y también este... el cambio fue total porque como se llama este... teníamos que... como se llama... tener nuestros cuadernos, libros, ya en mayor volumen, no, ya no era ya como anteriormente, y... de la misma manera pero yo siempre me apoyaba con los cuadernos de mis hermanos que estaban ya avanzando, allí había temas incluso que mis hermanos que habían ya más claro llevado el grado, ya pues yo también me guiaba de esos cuadernos, esa es la ayuda que le digo, que he tenido... a veces este... allá es muy difícil este... adquirir los libros, y esos tiempos este... los temas que... para investigar o encontrar era muy difícil, tendríamos que ir a la misma municipalidad que tiene una biblioteca e investigar allí, o también que le digo este... ir a la parroquia también que tenía buenos libros, muy buenos libros, diccionarios y de allí nos apoyabamos... pero ya la ventaja que he tenido yo de que mis hermanos han estado adelante, entonces ellos también dejaban sus cuadernos, y con eso me ayudaba yo... así eramos, que le digo, mis demás hermanos también, todos así andábamos... y lo más bonito es que allí también en secundaria no es que... que le digo... nos hacían también participar, nos hacían participar, exponer los temas... exponer, este ya... un tema que teníamos que exponer a todos los compañeros, igualmente los demás a nosotros, no, entonces trabajos grupales, que era también muy bonito porque un ejemplo, no, a veces íbamos a la casa de un compañero, este... no hacíamos... a hacer los trabajos... no nos íbamos más claro a jugar, no, porque que le digo... nos enviaban con una persona responsable, es como un... que le digo... vamos a decir como un jefe de grupo, no... a ver, tu me informas quien ha trabajado, quien no, y obviamente que también lo decían a la mamá, que... no, usted esté atenta allí, si trabajamos o no... así era, y... todos participabamos, terminabamos el trabajo de investigación o lo que es este de los ejercicios que nos dejaban, y ya resueltos, recién venía el juego, recién jugabamos ya pues, no, y... lo unico que sí, yo recuerdo que... ya estando en el tercero de secundaria, que siempre me hablaban a mí que tercero era lo más este... complicado, entonces este... y un poco que sí me chocó también por lo que es este... curso, lo que es quimica, no, ya un poco más que me chocó... pero ya de acuerdo a este... viendo, comprando allá nuestra tablita de... de los simbolos, pues se nos hacía más facil ya, y... ademas que le digo, este... no estaba también este... que le digo, enseñado bien los cursos, especialmente de quimica, porque yo recuerdo que esa epoca fue un desastre cuando hubo una huelga de los docentes, una huelga fue pues que le digo... todo el año se perdió, todo el año se perdió... claro que los meses este... despues de la huelga lo postergaron más claro, las fechas para poder terminar el año, ya no fue igual, entonces estaba muy mal, y quizas allá también en... donde yo vivo muchas veces o quizas hasta ahora, bueno porque yo ya muy pocas veces voy, los padres este... como aquellos tiempos también, pedían que esos docentes sigan, pero a veces el docente no estaba más claro muy preparado, para que nos enseñe el curso... y uno de los casos es de que, ejemplo... como el docente trabaja a un sitio lejano, el docente se va a cobrar el fin de mes a la ciudad, y para regresar nuevamente al colegio a veces ejemplo se demora cuatro cinco seis días, y ya perdió más claro el curso pues, no es igual ya... no ni siquiera se recupera un sabado... nada, así que así era el caso, no, y eso es lo que yo hasta ahorita

me doy cuenta, digo como así hicieron aquella vez con nosotros, no, y quizás lo siguen haciendo, porque yo siempre ahora actual converso con algunos colegas y me comentan que aun sigue todavía esta rutina, es por eso que los niños no están, como dice, incaminándose bien en lo que es en provincia... le enseñé el caso de la citación de nosotros que hemos vivido en colegio también ha sido un poco que le digo este... muy... sacrificado y a la vez este... quizás también de repente digamos así muchas veces días que hemos estado abandonados, por el mismo hecho que el docente no estaba, y... pero, recuerdo yo que mi papá sí me dió un consejo, me dijo sabes que... si es que tu ves ese caso, o hay profesor que esta allá en el colegio y no viene, por ejemplo, no, entonces es hablar con el docente, que tienen clases, que no tienen que perder... entonces siempre estábamos nosotros con ese, al cuidado de eso, no, con otro familiar y amigo también que es, y lo motivábamos ya profesor, nos toca clases, ya nos íbamos... porque lo contrario ya este... cuando ya había el profesor también ya a veces se nos aburría ya, trabábamos la puerta, poníamos un seguro en la puerta, y ya ni más se repetía esto, el profesor tiene que estar allí, eso fue... y que le digo este... ya el colegio pues este... a la edad de diecisiete años este... hubo más claro lo que es este... un llamado al servicio militar, y la cual pues este yo también fui partícipe y allí fue donde también perdí yo más claro... dos años perdí allí, y que le digo, muchas veces también lo que es el caso de provincia, especialmente las zonas rurales, todo niño conforme va creciendo... más claro es como que imita, no, igual que acá ejemplo dice yo con el tiempo voy a ser... un niño... profesor, o yo voy a ser doctor dice, no, los niños allá de pequeños así no dicen, allá vuelta no, si le ven a una persona uniformado, por decir de soldado, ya, yo voy a ser soldado... y con esa idea, como dice, crecen... yo tuve la oportunidad de estar en eso y me arrepiento bastante porque dos años los perdí en nada, en lo que es educación lo perdí dos años... porque regresé allí, recién allí todavía terminé mi quinto de secundaria... como le digo este... por el mismo hecho que sabe que no hay algo novedoso, no, algo de que nosotros podemos ir aprendiendo algo nuevo, o de repente por el mismo hecho de que quizás por la motivación de los mismos padres o también de los mismos docentes, que con esa idea ya crecen los niños... entonces este... que le digo fue muy duro porque el mismo Amazonas estábamos, no sé si usted conocerá Bagua, por allí, por esa zona este... tenemos que pasar, y era un sitio que estaba cerca al Ecuador por la frontera, allí hemos estado, pero durante estos dos años también ví como es la pobreza de los ya... quizás más abandonados todavía, que son los nativos que viven en el sitio alimentándose quizás de... del campo ya, o de la casa no, más claro de lo que es ya de la selva pues no, entonces eso es un poco que a mí también me ha hecho que le digo... este... pensar más, y decidir avanzando... yo vengo de una familia humilde, de una familia que le digo, este... sencilla, pero con unos buenos, que le digo este... modales, este... más que todo en lo que es este... la honradez, el respeto, y lo que es este... como se llama... la responsabilidad... esos valores más claro yo lo he practicado con ese ya, dentro de la familia, por eso es que como le digo este... desde muy niño he tenido mucha responsabilidad y sí lo hemos, lo he hecho muy bien, todos este... como dicen, trabajan muy bien conmigo, sí, este es el caso... y más que todo la verdad, no, porque es el caso de mi padre también de que... una mentira pues, nos costaba caro, teníamos que practicar la verdad, nada de.. nada de la mentira... ese es el caso... ..

D: mucho me ha hablado de su formación, de la escuela... me puede decir un poco cómo le gustaría el colegio de acá, que ustedes tiene planeado?

R: bueno, yo este... mire, mi colegio donde estábamos nosotros pues fue muy bonito que le digo ya... al ver los cambios, y más que todo al ver de que en sí yo le digo así con orgullo, ahorita le digo que soy un profesional, y me da mucha pena mi colegio de verdad, soy sincero, y quisiera que acá este sitio que muchos de repente no creen de que... este... se va a convertir en colegio el terreno que nosotros lo hemos más claro ya... hablado, no, entonces quisiera que el colegio más claro esté... sea de todas las comunidades cercanas, es decir de todos los asentamientos, que dé más claro lo que es este... los mecanismos o más claro los... entonces, nos habíamos quedado en el colegio, no, que @@@ más claro como sería el colegio, la infraestructura... ya, muy bien... mis ideas sería de que en infraestructura que... que le digo que... sea... a ver... ordenado, más claro, sus aulas, sus baños, su sala de... quien sabe, el auditorio, donde se haga también... donde se va a hacer la reunión con los padres, no, donde también se va a dar las charlas, las capacitaciones, sería ya pues que le digo, una sala más grande que vamos a tener, yo lo sé, y bueno, también... separado, inicial, primaria y secundaria, no, ese sería el caso, por ambientes, no, entonces de esa forma para no mezclarlos los niños más grandes con los pequeñitos, no, eso sería la idea, en el caso de infraestructura, no, sería así, si se podría de repente ya con el tiempo ya ir este... ampliando más, entonces igual no, aperturando nuevas aulas, con... que le digo, con... equipos de trabajo como ejemplo maquinas que también los mismos alumnos ya van a ir más claro aprendiendo, quien sabe no, a trabajar o a manejar, porque esa es la idea de que muchas veces este... el niño, como le dije la vez pasada, hace unos instantes... los niños de ahora pues muchas veces dicen voy a ser doctor, no, o a ser policia, pero no se forma en si al caso de lo que es este un joven, o un niño de que ya conforme va creciendo que ya más o menos vaya ya este... aunque sea ya, aprendiendo a manejar alguna maquina, o elaborando algun producto quien sabe, no, que sería muy bueno... entonces este sería el caso, no, de que también ya... aprendan... de esta forma de repente del mismo colegio quien sabe, no, se puede... elaborar algun producto, o algun servicio, y... también lo pueden dar un apoyo al papá o a la mamá, de esta forma, no, claro no como le comento del anterior en el caso mio trabajos fuertes, no, más bien ya que el mismo niño o adolescente que vaya viendo ya este... si... que se siente importante, más claro, al hacer algo que le dá algun beneficio, no, esa era la idea... este... y también pues este... contar, de repente también con una sala de computo, que es muy importante hoy en día, siempre y cuando se le dé una buena utilidad, se le dé una buena utilidad, sería necesario eso, entonces estoy muy seguro que al tener este... todo, o muchos requisitos, de lo que se requiere un el colegio, estoy muy seguro que acá van a venir niños de muy lejos, desde muy lejos... en lo que es la educación también este... sería ir motivando como lo vienen haciendo, me parece muy bien sus proyectos que tienen, que le digo... que al niño lo están haciendo más claro de que sea más responsable, más respetuoso, porque en este lugar he visto ya el cambio de algunos niños, y el cambio es bastante, eso sería el caso, no, y quien sabe este... nuestra idea sería más claro también adecuar también el plan curricular de que el Estado también nos este... nos otorga, y no descuidar más bien de lo que es este... el proyecto que están más claro con unas ideas claras que están llevando ustedes, no, como le dije, de repente se puede hacer en la mañana de repente las clases y en la tarde de repente talleres, o los sabados... entonces va a ser más este... más tranquilo, más comodo porque el colegio va a ser más claro ya de todos nosotros pues, no, entonces este... no va a haber eso de que... ejemplo... de la mucha luz porque va a haber luz ya, no va a haber ese de que... porque la mucha bulla, porque es un colegio muy... que le digo, ya independiente, eso sería el caso...y lo importante sería de que... la participación de los padres de familia... ..

D: los papas... cómo podrían participar los papas?

R: uno sería el caso de lo que es este... de las charlas, capacitaciones, talleres que se pueden abrir... ejemplo este... muchas veces yo veo y escucho acá, que el niño es maltratado, y yo ese rato me da gana de sacar mi filmadora o mi cámara y dejarlo por allí escondido, no, y ver como así... este... como así es maltratado, el porqué... y a veces hay niños maltratados que a veces todavía no pronuncian bien, no hablan bien, y ese es lo más triste, porqué... porqué más claro a ese niño lo están traumando, y yo quisiera que para esos padres, para toda, más claro, la población, digamos así, que si hubiese necesario abrir este... charlas, sabe no, como este... psicólogo, o... de otros casos, no, que no suceda esto, no, porqué ya los tiempos ya cambió y yo creo que es ya demasiado como dice estar cometiendo estos tipos de abusos, y por eso que hay niños traumatizados acá, en nuestra... en nuestros asentamientos hay niños que, como dice, son golpeados, entonces... hacerlo participar en las... como le digo, en las charlas, para que así este... ellos vean como en sí... vaya más claro este... revisando este cambio, porqué si no hay una orientación, en primer lugar en los padres, este... por más que uno al niño se lo dé mas claro la enseñanza, el mecanismo para que aprenda, es muy difícil... es muy difícil... ..

D: y qué relación podrían tener los padres con la escuela? Cómo pueden aportar a la escuela? Los padres, y los adultos en general.

R: a ver... yo creo que ellos la forma de lo que pueden aportar en la escuela es en lo siguiente... apoyando a los hijos, más que todo, para que en sí se note ese cambio y el mismo caso es que los niños ya colaboren en la misma clase... uno de los casos es que algo ese niño... un ejemplo, no... no se si le habrá tocado a usted, pero en el caso mío es lo siguiente... hay niños que por más que usted le dice a ver niñito por favor, te puedes sentar y muchas veces el niño no... no este... un momento, está sentado, pero después, no, ya está por otro lado, y esto porqué más claro en la misma casa está formado así, no es que en la casa lo... ya sientate, un castigo, no, tampoco no, sino más bien este... que le digo... los mismos padre tienen que más claro allí ya... tratar de llegar al hijo, quien sabe, no, este... pedirlo cómo dice por favor, este... te puedes sentar, o me puedes escuchar, que sé yo, no, entonces eso a nosotros nos va a ayudar bastante, pero si ellos agarran al niño, lo maltratan, lo gritan, entonces obviamente que en el colegio no te van a hacer caso... entonces lo ideal, como le digo yo, es lo siguiente, no, que su aportación de los padres sería... mucho... para el colegio... ejemplo, cuando se trata de enseñanza que ellos también a los hijos más claro les traten de educar como debe ser, no con castigos, sino más bien de seguir demostrando ese cariño, ese afecto, ese apoyo, esa motivación para que ese niño también, que le digo, este... haga caso en todo lugar, ese el el caso... y de todas maneras, también... que le digo, si hay trabajos para la casa, que el papá y la mamá también se dé tiempo, se dé tiempo para el hijo o para la hija, no, para que así ambos trabajen... tuve la experiencia de una madre de familia, en el colegio, donde yo estoy, y me dice para mi fue novedoso, pero yo estoy aprendiendo con mi hijo, estoy aprendiendo con mi hijo porqué yo con el me siento, hago las tareas, y yo también voy aprendiendo... pero a la vez, a mi hijo hago que también sea responsable... entonces este es el caso, no, pero en otros casos vuelta no es así... hay tareas para la casa, y a veces el niño viene, como dice, sin hacer la tarea, y tampoco uno va a hacer ah bueno, como no has hecho la tarea, pues tu nota... tu nota bajo, no, no es el caso, sino más bien

hablar con la mamá y el papá que dé explicación que es lo que está pasando y el porqué no hace la tarea, de apoyarlo, por mi caso le digo así, no, por favor, yo le pido a usted que lo apoye a su hijo bastante porqué está un poquito bajo y tiene que preocuparse más de eso usted... usted tiene que preocuparse, no lo castigue por favor le digo no lo castigue, trate de más bien este... de motivarlo, quien sabe, de repente motivarlo indicando que te voy a dar un premio, no, no mandando de repente al internet o mandando a los juegos, no, sino más bien sabes que, yo te voy a llevar al restaurante y te voy a invitar un pollito, quieres, no... y este es el caso, y se ha dado el caso porqué el niño... que le digo, este... de más terrible que era de seis añitos... sí, seis añitos este... pues no le interesaba nada, este... a veces una distracción y el niño ya estaba afuera, y el caso era de que... este... obviamente que había problemas en la casa, había problemas... pero después ya cuando hablé con la mamá, entonces le dije mire, señora, se cuenta que su hijito es muy importante, usted está pagando para que su hijo sea más que usted, entonces usted no lo debe de castigar, a lo contrario debe de apoyarlo, debe de sentarse a la mesa, conversar con él, apoyarlo en las tareas, y si es que no hay el trabajo, pregunteme, normal, yo le puedo dar mucha información para que usted le investigue, o también este... también vaya aprendiendo, no, y ese fue el caso, cuando el niño comenzó ya a escribir los temas, entonces yo al final su sellito, no, a ver, muy bien, excelente, ya, de obsequio necesita su pollo... y el niño el día lunes regresa, me dice profesor dice gracias, mi mamá me ha llevado a la pollería dice, y su mamá también me dijo así, gracias, no de verdad se lo merece profesor, porqué ya está cambiando me dice está cambiando y... claro, le digo es lo mejor, y usted también se va a sentar a comer le digo en lugar de darle a el un dinero que lo va a gastar en... no... en juegos, en internet, que sé yo, no... y muy contenta, porqué ella tiene dos hijos, me he ido dice con mis dos hijos me he ido y mi esposo, nos hemos ido a la pollería... así ha sido... pero que le digo, este... mucho tiene que ver los padres en el apoyo al colegio también, no, y... en el caso de educación, perdon la enseñanza, influye bastante los padres... ahora, en el aspecto ya de lo que es este... en el caso ya de los que es este... de los padres al mismo trabajo que se va a realizar, y de todos los pueblos que están cerca, sería necesario que también empezar con una motivación, yo creo que sí, para que así los padres ya... que le digo, este... se sienten ya involucrados en el trabajo que se va a hacer... y me dá la... que le digo... la impresión de que contentos, no, feliz cuando yo voy, paso por el colegio donde están ustedes, hay bastante niños, bastante niños y más claros, a esos niños lo que es tratar de dar este... lo mejor que se puede, tanto a ellos y también como a ellos con los padres, y esto sería necesario para que así, como han venido ese día acá a trabajar, recuerdo el día que hemos empezado el trabajo de la limpieza del colegio, entonces que también los demás vengán, porqué no, muchos no creen, no han creído, y me parece que aún no creen de que sí la zona se está ya, más claro, ya convirtiendo en colegio... y de mi parte yo espero pues que el trato... que siga adelante, no, para qué así se formalice más y quien sabe no, con el tiempo cómo yo muchas veces con el parlante digo, no, va a haber capacitación incluso a los jovenes, adolescentes, a los mayores de edad, para qué así mediante ese colegio el local que vamos a tener ya... ellos más facil van a tener de repente un trabajo... porqué no es tan solo acá la preocupación en los niños, usted se ha dado cuenta acá de que en sí hay mucha gente que sufre de trabajo, y... para poder educarse cuesta bastante, bastante dinero, este... una capacitación pues, que le digo, también no deja de estar de los cien ciento cincuenta soles... algunas academias o institutos que se hacen pasar de que estudio gratis, es falso, no es falso porqué que le digo... es falso porqué primero te dicen tu matricula te cuesta tanto, y después, atrás de esa matricula, dice que tienes que comprar el libro, que tienes que comprar este... este... o

tienes que comprar la tarjeta, o... muchos requisitos, no... y eso es lo que yo veo todavía, a pesar de ser provinciano, yo veo como es el caso de muchos que están acá en mismo Lima, se dejan llevar por ese lado, y llevando... que le digo, en concreto es que, mejor estudio una carrera profesional, y no estoy pagando ya... más claro este... no, una academia o un CEO que no me van a dar beneficio, y eso sería que nosotros acá también lo manejemos por ese lado, y que le digo, este... si hay charlas, o capacitaciones, no, este... también hacerlos participar, obviamente que por medio de un pago... decirles la verdad, no, que eso sería lo primero para que así @@@ la imagen de Amazonas... eso sería más claro el sentido de... de los jóvenes, no, porque la juventud en si a veces por mucho se emociona, no, dice yo estoy estudiando tal carrera, y sucede que a veces al corto tiempo no logró nada, y a veces incluso no le dan las... que le digo, los... la enseñanza, como se le está pidiendo en el trabajo... porque ahorita la juventud lo que pide es... pues es trabajo, es este el caso... pero si no está capacitado, no está preparado, nunca lo va a conseguir... y esto sería, como digo, este... del colegio no, si es algo, un proyecto muy bueno de ustedes, entonces este... también tratar de que los demás participen, participen y participemos todos, para que así este... que le digo, al final veamos los frutos... y como le dije yo hace unos instantes, yo sé muy bien de que los niños acá con el tiempo van a decir bueno, yo recuerdo de tal profesor... yo recuerdo de mi colegio, no, cuando ellos ya... como yo siempre les digo, no, van a ser mejor que nosotros...
...

D: qué deberían aprender los chicos en el colegio?

R: a ver... en el caso de lo que es este... de la educación, lo que ellos más que todo tienen que aprender a la lectura... mala lectura, muy poca lectura... este... mucha... mucha televisión, mucho... que le digo, distracción, en algo que no vale la pena... este... juegos, como que le digo, el ajedrez, o la damas, que ellos mismos vayan más claro ya desenvolviéndose, porque son juegos sanos, o pensar otro tipo de juegos, no, que eso le va a ayudar bastante también para que así más adelante puedan ellos este... que le digo, este... estar más dedicados a la matemática, a la física, o la química... y... además, como le dije hace unos instantes, este... tienen que más claro aprender algo que les va a ser útil más adelante, ejemplo como el caso del colegio... Fe y Alegria, este... ellos lo vienen haciendo ya desde años atrás, donde les hacen participar a los... todos los niños y ellos mismo elaboran más claro un ejemplo, muchos productos... y ellos más claro sé de que de allí salen ya con esa vocación, con ese trabajo de que si por A o B le falta economía en casa, o le falta dinero para poder seguir avanzando en sus estudios entonces como de allí ellos ya conocen, ya de repente ellos saben elaborar algún producto, pues... ellos mismos lo hacen, lo venden, y ya pagan los estudios, no, porque más que todo acá es muy difícil, este sitio donde estamos viviendo es difícil pues decir bueno voy acá cerca, me van a buscar en la panadería, para ayudante, eso no existe acá, entonces sería muy bien que le digo, también más claro enseñar lo que es por ejemplo, de repente en nuestro colegio, pastelería, quien sabe, u otros tipos de... que le digo, este... de trabajos que a ellos le va a ser beneficioso, que de repente con el tiempo como le digo van a ser unos chicos emprendedores, que ellos mismos se van ya a... terminando su colegio quien sabe ya abrir su empresa... y ese es el caso... porque muchas veces también al niño o a la niña hablar lo de, quien sabe, de un curso más complejo, lo das miedo... entonces, lo que hay que buscar es algo que a ellos más rápido le va a ser útil, y con el tiempo como le dije yo, de repente con los ingresos que ya tiene ya puede seguir avanzando, quien sabe su propia empresa, o de repente sus propios estudios, ese es el caso... y... y tam-

bién más claro, lo que ellos también deberían aprender, es este... el respeto... el respeto, porqué... lo valoren, más claro, mucho se ha perdido eso y casualmente yo hoy día hablo con mi señora, le digo este... cuando yo este... caminaba de ese edad así, por el lado ejemplo de mis familiares, o vecinos, este... primerito, tenía que saludar, y... luego ya pues cruzar o pasar, no, ese era el caso... pero se ve casos que acá no es así, se ha perdido totalmente, y ese es... que le digo, uno de los... puntos importantes que muchas veces este... se nos hace a nosotros este... que le digo... facil de llegar a otras personas, porqué como yo acá también les explico a cada... a la población este... de repente yo puedo tener que le digo, conocimientos, de repente sé de mi trabajo, todo no, pero quien sabe con el tiempo me quedo sin trabajo... un ejemplo, no, pero si soy así, de repente formado de esa manera, o de repente este... pasa algo y por no saber el... como dice, llegar a otra persona, yo pierdo muchas oportunidades... ese es el caso que se dá en cualquier lugar del mundo, me parece, entonces yo creo que eso se está perdiendo bastante, entonces los niños de hoy deben aprender eso, no, y siempre... que le digo... este... el respeto, el saludo más que todo, así este... sea a su igual, sea a su mayor, tiene que saludar, tienen que saludar... en el colegio donde estoy yo enseñando, muchos niños llegan y traen el cuaderno de control @@@ pues, hijito regresate a la esquina, y saludas, y luego ingresas, sino no ingresas, entonces ya... y el papá, y la mamá a veces está al costado, entonces un poco que la mamá y el papá también se siente un poco mal, yo sé que se siente mal, pero ya la mamá, el papá también ya va aprendiendo... y también este... como le dije, no, deben aprender lo que es este... a ser responsables, responsables en casa... eso es lo que tienen que aprender... es que... si se dice una hora de llegada, esa hora debe ser, y muchas veces no se dá, no se dá, porqué... porque está formado mal, está más claro este... quien sabe, el papá o la mamá también está entratendido en la televisión y ya se olvidó del hijo, no, eso se dá el caso, entonces este... la responsabilidad más que todo... la colaboración, tienen que colaborar, la participación... ser participe, ejemplo, no, este... en el caso de... le cuento... de mi pequeña... ella que le digo, a veces estabamos haciendo un trabajo, su mamá estaba haciendo un trabajo, entonces ella también ya de inmediato se acerca, te ayuda, no, de esta forma... de lo contrario en que te puedo ayudar yo... así... o me ve a veces con la computadora y me dice por favor enseñame, o yo también sé, dejame yo lo hago, no, el caso es que ella también ya va aprendiendo, y que le digo... lo veo que muchos niños no se da eso, no se da eso, no participan... entonces yo creo que, como le dije anteriormente, la lectura es la que le va a ayudar bastante, lectura más que todo... que nosotros estamos, como dice, ubicados pues en lectura... creo que los ultimos o penultimos, entonces eso hace que nuestra educación así que sea este... cultural, no, en todos los aspectos se está yendo abajo, por falta de conocimientos... entonces sería necesario profesor, este... a los alumnos, como le digo, no, este... inculcarlos para que... como se llama... la lectura, que lean... y también como le dije que... aprendan ellos a compartir, no, ejemplo... este... no se da esos casos también, ser solidarios, más que todo, si alguien pues este... si le pasa algo, a veces... ellos pues están acostumbrados a lo que... el papá o la mamá se desinteresa... este es el caso... ..

D: me cuenta un poco más de su trabajo?

R: mire, el caso de mi trabajo, que le digo, este... muy bien, porqué... este... me da la impresión de que como se llama... trabajar con niños es este... muy... este que le digo, es muy... es muy este... sacrificado, ya, pero a la vez más claro uno también este... ve lo que... el resultado de los niños... y ese es lo que más me satisface a mi, ver a los niños, a

los pequeños, que van más claro ya aprendiendo de lo que yo voy más claro este... dando este... la enseñanza... entonces este... del trato vamos a decirlo así, de que la directora, o el coordinador, este... me lo dá a mi, yo creo que uno mismo es la que se... se dá más claro a recomendar... porqué si yo, ejemplo, este... soy irresponsable, en el trabajo oviamente que si me va a haber una llamada al atención, pero ese caso no se dá todavía... aun... porqué le digo así, en el trabajo si tu llegas tarde o fallas algo, tu memorandum y tu descuento... eso todavía no... no pasa conmigo... no me lo han hecho todavía, y es por eso que la misma promotora del colegio me dice sabes que, no sé que premio voy a buscar para usted, ese es el caso... y felizmente que todavía no hay ninguna queja con una madre de familia, o padre de familia que... del... ejemplo, digamos así de que los niños pelearon, los niños hicieron esto, nada... entonces siempre uno también hay que estar pendiente de cómo van en las clases comportandose, porqué un descuido a veces ya... ellos este... incluso hasta pueden llegar a un accidente, pueden cometerlo entre ellos... entonces... que le digo, en las mañanas yo estaba en un colegio, sigo en el colegio, en la tarde este... en un instituto, pero por motivo de enfermedad lo dejé del instituto porqué el mismo... que le digo, la misma rutina entonces me cansó demasiado, y a parte seguro que me estaba ya volviendo ya estresado, sí me afectó un poco, es por esto que este mes he optado por descansar, no, y en la mañana trabajo que le digo con niños, pues, no, inicial, primaria y secundaria... yo trabajo en lo que es este... computación e informatica, esta es mi especialidad, y... entonces los de inicial también pasan a la sala de computo, no se salvan... aprendiendo... he enseñado ya el teclado, el manejo, el mouse, no, y los de primaria ya van ya algunos grados, ya la mayoría del los grados van ya con los programas ya, para ellos, y secundaria también, un poco más avanzado, no... en la tarde lo que... en instituto, allí trabajo con todos este... de la edad, a veces hay capacitaciones allí, incluso este... van también este... juvenes, adolescentes, adultos, van más claro para así aprender aquellos conocimientos, o quizás como le digo, no, capacitarse para seguir en el mismo trabajo o de repente capacitarse para conseguir trabajo, así trabajan... trabajan así en la tarde...lo más importante es que... que le digo yo, este me siento es que... en el colegio... porqué eso fue mi... mi objetivo, llegar a un colegio... llegar a un colegio... de paso de que... como se llama... también voy aprendiendo algo nuevo, porqué uno siempre va... que le digo... aprendiendo, también, incluso de los mismos alumnos, entonces estoy muy contento de ese lado... en el caso de lo que es este ya... de los pagos, de los pagos... no es... muchas veces no es como se piensa, no, que el... a veces como es profesor, no, gana muy bien, y a veces no es así pues, a veces este... dependiendo del colegio, a veces nos toca buen colegio, también... ahora, el colegio que estoy ahora sí... como digo, reconoce, sí nos este... paga puntual, no choca con la economía familiar... y... y que le digo... nos dan incentivos para poder así, como dice, seguir siendo más responsables, no será como dice este... uno... que le digo, quiere a más no, sino más bien este... en algo hay motivación, y eso es lo más importante, porqué que le digo, este... de esta forma nosotros tenemos más llegada pues, al alumno, o el trato más que todo, no, porqué otra vuelta no, ambician al dinero, y es donde ya... su ambición es esa... esperando el día de pago y a veces ya... con ese descuidan de las responsabilidades que tienen... ese es el caso... en el instituto, sí ha cambiado... ha cambiado bastante, casualmente para ganar experiencia yo allí tenía que como dice, pasar penurias, en la experiencias, a veces no nos pagaban, a veces este... se nos demoraban el pago, el mismo promotor se metió en la politica, es alcalde de Independencia, del distrito de Independencia, donde yo no sé si... quien sabe, no, de repente el dinero que ingresaba se lo utilizaba allí, pues por eso que no había pago para el docente, y es así que muchas veces de eso venía más claro ya las incomodidades en ca-

sa... pero... del lado en sí de la enseñanza uno tiene que ser fuerte, porque si... ejemplo... este... si a mi me dan una responsabilidad por decir de un año, entonces este... lo que tengo que hacer es yo... este... quedar bien con mis alumnos, con mis alumnos, no con, como dice, con el promotor, no, porque a las finales este... que le digo... uno ya como dice está de paso, no es que va a estar allí toda la vida, sino más bien tratarlo bien a esos alumnos que van a hablar bien de la persona que les está enseñando, así es... ese es el caso del instituto que aprendí como dice a valorarme yo mismo, entonces a veces estaba a medio más, entonces había propuestas, entonces @@@ chicos yo les dejo allí, y de toda manera se va a decir bueno, que pasó, no, ni siquiera se despidió, no dijo nada, entonces este... hablabamos con ellos, con los mismos alumnos y entendían, entendían... no había como dice... lucro de por mio nada, no va eso, no va eso... ..

D: el trabajo en general qué es para Usted?

R: bueno, este... que le digo el trabajo como dicen, no, dignifica el hombre, es el que dignifica el hombre, que es lo que nosotros más claro @@@ mi persona, es muy importante para poder nosotros cubrir los gastos, cubrir lo que es este... ejemplo responsabilidades en casa, además también quien sabe, no, este... también este... obtener algo de que... este... uno este... se proyecta, no... ejemplo, mis ideas, no, tengo que tener un proyector, no, la idea, no, este... caramba, para toda la gente, quien sabe, no, presentar los videos, la enseñanza, no, proyector... buscando por allí, entonces... pero sé muy bien de que sale pues mediante... este... un trabajo, no, ejemplo... puede ser de la manera que de repente hay un dinero que sobra y ahorrando y comprarlo el proyector, no, o como muchos hogares que lo hacen la television no, su televisor a colores que quieren comprar, entonces con el trabajo es que ellos lo adquieren, no, así sea de repente dependiendo de... dependiendo de otras personas o de repente ellos mismos ya de forma independiente... ese es... esa es la forma... y... más que todo creo en si de que si no hubiera trabajo yo creo que... que le digo, la gente no respondería a lo que es la vivencia, no, ese es el caso... y como le dije, uno de los casos sería de que nosotros también veamos con una... con una... que le digo con esas miras hacia adelante de que los... de que nosotros debemos más claro quien sabe, motivarlos o capacitar a la gente, a los niños, adolescentes o adultos para como dice... para un trabajo, así ellos de repente se van a... van a trabajar perdon en forma independiente o de forma dependiente, y ese sería el caso... ..

D: volviendo un momento a su historia, porqué se mudó acá a Lima?

R: bueno, yo vine con la idea de ser policia... eso fue el caso, porqué yo allí tenía ya los requisitos, este... mis padres @@@ mi papá el estaba acá más antes, antes que yo existiera el ya estaba acá, y el fue el mismo que me dijo sabes que, te acompaño al carro, vas, no quiero que te quedes porqué vas a terminar así como los demás, y pero para eso yo ya le dije sí, quiero ser policia... ah, yo te voy a apoyar, vas a ir, y tenga acá... en la parte abajo tengo mis familiares, que están por la zona de Canto Grande, y... me vine allí pero me vine con un fin, no, de ser mejor, de ser... que le digo, este... de aprender más, eso fue mis ideas de seguir estudiando, seguir avanzando, no, porqué... allá no hay ese... que le digo, no hay ese... esos requisitos como para poder avanzar, ejemplo en Amazonas, Chachapoyas, lo unico que había es el Instituto Pedagógico, puro profesor, o despues por allí cerca nuestro lugar había ya el Instituto de Enfermería, no, tecnicos enfermeros, es decir algunos de mis colegas que... de mis promociones que salieron, son

pues técnicos de enfermería, y... y yo el único profesor, de policía... @@@ profesor porqué cuando ya iba a postular, este... tuve un problema de enfermedad, de... que me operaron, y... allí no más quedó pues, entonces traté de... como dice, de... de luchar, traté de sobresalir con el apoyo de mi tía, que ella me tenía en su casa, y pues este... comencé a trabajar, y como le dije, no, del trabajo que yo tenía, mis @@@ lo guardaba y yo tenía que pagar los estudios, pagué los estudios, no... este... estudié lo que es estatal porqué... no sé, me pareció que no... no estaba tan bien la educación... es cierto, hice todo el esfuerzo de pagar mis estudios y lo hice en particular... así lo hice... y... bueno, ya de la casa de la tía pues es ya, que le digo... también uno quiere independizarse, a parte ya por la familia, me dió a mi @@@ de... como dice de buscar un cuarto, entonces este... la idea era de que... como dice, no, salir nuevamente de acá de Lima, ya como dice... lo aprendido, y aplicarlo en otro lugar, no, pero este... en este caso mucho influyó lo que es el diálogo, la conversación entre la pareja, no, y es lo que así hemos optado de venir a este lugar... mi hermana vive acá, allí al frente hay una tiendita, ella es mi hermana, mi menor... de mi... ella vino más antes que yo, entonces este... el ver que yo estaba así, pagando cuarto, me dice sabes que, este... en ese lugar hay terreno, están dando... entonces, este... le digo pero para ir allí donde, como así me voy a ir, entonces me dijo no hay problema, vas a ver que con el tiempo todo se va a poblar, y dicho y hecho... así fue, venimos acá, trabajamos, y como dice, armamos la choza y comenzamos a venir ya pues, no, porqué es un gasto inútil estar pagando cuarto, es que le digo, este... sin darme cuenta yo a veces gastaba algo de dos mil soles al año, dos mil quinientos al año pagando cuarto, al año, ciento cincuenta soles mensual, a veces ciento ochenta mensual, así nos cobran los cuartos, pues... y... lo cual pues este... me dijeron pues, no, que me dice mi hermana, NP pues vamos allí, hablamos con el dirigente para que te quedés allí, y así fue... con ese fin venimos acá, esto todo era más claro... este... como un engaño, que nosotros pertenecíamos hacia abajo pero al final no fue así pues... tendríamos que independizarnos todavía para así ya quien sabe, no, este... gestionar nuestra propia luz, gestionar el agua, ahora ya nuestro colegio, que ya va a comenzar el trabajo, también tenemos la loza deportiva, el comedor, no... y claro obviamente que también estábamos más claro ya en... en el mercado, pero los trabajos se nos están agotando, lo cual el mercado lo vamos a dejar de lado, porqué que le digo... queremos trabajar en paz, porqué hay gente que muchas veces no sé, actúa a veces con la ignorancia, y donde... crea problemas, conflictos, entonces nosotros, más que todo el que habla, no está para eso, trabajar en paz, en tranquilidad, es la que va a hacer que nosotros también vamos a salir adelante, no, así es... ..

D: ya que estamos hablando de eso, me cuenta un poco la historia de Amazonas?

R: mire... ni yo, ni yo pensaba que Amazonas, más claro se iba a independizar, porqué que le digo, este... todo era manejado pues por otro pueblo, no, y... el que habla, como le digo, este... participaba en lo que es las reuniones en la parte... del otro pueblo, donde veía que... como le dije anteriormente en educación, no había participación, es decir si yo quería hablar no me dejaban, decían sabes que, usted no tiene derecho porqué usted no tiene título de propiedad, entonces y es, que le digo, la misma señora que ha tratado con ustedes, yo creo que tuvieron una actividad allí, en la calle, creo... ella es la misma señora... entonces yo... desde allí ya yo fui más claro ya este... que le digo ya almacenando en mi memoria, no, entonces llegó una oportunidad cuando ya ellos iban ya más claro nuevamente a reelegirse como dirigentes de ese pueblo, es allí donde más claro yo dije no, las cosas no están manejando bien, las cosas deben ser claras... y de ese

momento le dije no, nosotros en este momento ya nos apartamos, entonces buscar el nombre de Amazonas luego fue muy... que le digo, este... un dolor de cabeza, porqué @@@ qué nombre vamos a poner... primero fue, ejemplo este... de repente este... un nombre de... así como Machu Picchu, no, un nombre que a nivel mundial se conozca, algo así no, de los vecinos... de NAP, de la señora NAP, no, los primeros que estábamos acá... y ellos dicen pues y porqué no más bien de... le ponemos Amazonas, como acá hay mucha gente de la selva del Perú, le ponemos Amazonas... y como yo soy de Amazonas, del departamento de Amazonas, yo le dije ya pues, Amazonas... eso fue... mire, el primer día, más claro para poder nosotros ya formar nuestra directiva sin nombre todavía, sin nombre del pueblo, más claro el nombre del pueblo no existía todavía, este... ese día fue así, de que quien va a ser, o quien es el que va a asumir esta responsabilidad... desde un inicio, los vecinos me decían sabes que vecino, por favor ya porqué no reunes a la gente y comenzamos ya a hacer nuestro trabajo nosotros mismos, de esa manera, no, un poco que agradezco a ellos el respeto que me tienen, la consideración, y en ese momento fue así pues... llamé a una asamblea, fue en la casa de... del papá de la señora... NAP, el señor NAP, allí se hizo la asamblea y allí se me nombraban a mi mismo, de secretario general, y a los demás también dándole su cargo, no, y así... como le digo fue duro para poder independizarnos, trabajamos de forma silenciosa para que así no nos sigan más claro... que le digo, con los papeles de repente dando mala información en las mismas oficinas de la municipalidad... entonces, lo trabajamos muy bien, nos conseguimos un plano de lo que es este Brisas, y trabajamos sobre eso, porqué no queríamos más claro nosotros entrar a su plano de ellos, y eso fue muy bonito... y... pero mis ideas fue ya desde antes, cuando ya me entregaron este terreno los de parte de abajo, este... de que nosotros debemos tener un colegio, porqué qué le digo... yo veía cuando venía yo acá a trabajar lo veía a los niños como van con la mamá, hasta el día de hoy usted se dá cuenta, no, con la mamá, o va con el papá, o a veces van solos, se van en una moto, o en el carro, y se van a colegios lejos... y ir llevando al hijo, a recoger también, es una pérdida de tiempo, y si hay tanto terreno, porqué no buscar un lugar donde más claro va a haber un colegio... ese fue el idea, no, de que... cuando ellos quisieron todo agarrar a lotizar toda esa zona del reservorio, entonces yo... yo mismo este... yo mismo se me opuse, y le dije que no, que ese lugar donde está ahorita ya el terreno del colegio, que eso no debe de lotizarse, no debe dar lotes a las personas, porqué allí va a ser un colegio, y que yo voy a impedir, voy a... ejemplo hasta el ultimo voy a luchar para que allí sea el colegio así, eso fue antes que nosotros nos independicemos... y todo el mundo, casualmente los mismos dirigentes de abajo me decían, usted está loco, quien va a ir a ese cerro, quien va a ir allá, no, eso fue... ya me tenían marcado a mi porqué sabían muy bien que nosotros nos íbamos a independizar desde antes, y así fue pues... y mire ahora ya, hay más población y más bien ahora si la gente me dice usted me dice nos dice mucho, nos habla de... nos ha llevado a hacer limpieza en el colegio, y cuando comenzamos... dicen, no, cuando comenzamos la obra... no se preocupen le digo, ya está ya hablado con los profesores, y yo confío en ellos, y este colegio va a ser realidad, así que tranquilos nomás, este año dos mil nueve debe funcionar el colegio, así yo les motivo a ellos, no... sí, yo estoy muy contento y... el apoyo lo van a tener, lo tienen de todos de acá de la población, e incluso yo estoy seguro de los mismos padres, porqué acá van a tener más campo, claro, ya no va a ser como... como la parte abajo de que... no... está muy este... poco espacio, entonces acá sería que ya más claro se comience a trabajar, poco a poco y ya... avancemos... ..

D: y la vida en el asentamiento?

R: muy bien, mire este... comenzamos con los niños, no, los niños generalmente se dedican acá más claro a... ya cuando están afuera del colegio pues no hay un sitio para poder que le digo, este... llevarlos como en otro caso los parques, no, no existe acá, entonces ellos lo que hacen es este... se cierran la casa, y a veces la televisión, o muchas veces juegan por allí, por la calle, o con uno de los niños de los costados, se ponen a jugar que muy pocas veces se dan y... luego es que este... también ayudan los quehaceres en casa, ayudan la mamá en los quehaceres en casa... y ese es el caso de los niños... del estudio, pocos vienen a consultarme de las tareas, son pocos, pero de los... hay niños que no estudian tampoco, hay niños que no estudian, y un caso de acá de una señora y sus dos hijitos que no están estudiando, y muchas veces esto hace que ellos más claro a veces están entretenidos en otro asunto, ese es el caso... en los jóvenes... muy pocos jóvenes hay, porqué usted se ha dado cuenta que acá como es, como dice, una población nueva, entonces casi la mayoría está viviendo así con su pareja y su pequeño no, su hijo... entonces este... muy pocos, habrá pues unos... cuatro cinco, que están ya en la juventud... de los cuatro cinco la mitad seguro va a trabajar, de hecho que va a trabajar, y el resto se queda acá en casa, o sea que no tiene... no tiene un trabajo... se queda en casa y pues este... a veces espera que la mamá, el papá lo esté más claro quiza dando, no, para su vestido, para su comida, que sé... y de los adultos, la mayoría trabaja acá de los adultos, todos trabajan... hay excepciones, que algunos ya madres de familia ya... que... quedan en casa ellos... su trabajo ya es hacer pues lo que es este... una ama de casa, no, lo que es la limpieza, lo que es el lavado de ropa, lo que es este ejemplo... en sus horas creo libres se dedican al tejido, el tejido especial de las pulseras, y... pero muy pocas veces se ve la participación de... muy pocas veces veo, no, porqué la mayoría de las señoras veo que lavan, el hombre es el que va a trabajar... en algunos casos ambos trabajan, ambos trabajan... ..

D: para Usted qué tiene de positivo Amazonas y qué falta todavía?

R: bueno, lo positivo es que se ha logrado lo que es este... lo que es este... su independización, sus... todos los documentos en regla, este... lo que es los certificados de vivencia, cada uno... cada poblador va a tener ya su certificado de vivencia y eso va a hacer que diga pues yo soy dueño de ese terreno, no, entonces... eso sería lo positivo que se ha logrado, y también el comedor que está funcionando... es algo que se ha logrado para que se beneficien muchos pobladores de los asentamientos que están a nuestro alrededor, y... el otro es también de que ya se ha logrado con ustedes sobre el colegio, entonces... yo creo que ya comenzando a funcionar esto, que le digo, va a hacer que Amazonas sea pues uno de los este... asentamientos humanos que va a dar el ejemplo a muchos pueblos, a muchos pueblos porqué en si carecen de... de los centros de estudios... ese es el caso... y de lo que falta por hacer, este... es nuestra luz, que está también en camino, lo vamos a decir así que ya está cuando ya estamos con la propiedad, y también nuestras escaleras... nuestras escaleras falta... nos falta mucho... ..

D: y cómo le gustaría ver la comunidad en el futuro?

R: quisiera verlo de acá en quince veinte años ya como zona residencial esta, esa es mis ideas... ya con una educación diferente, son mis ideas de que... cuente con, que le digo, de repente más arriba, abriendo de repente algun parque, o de repente este... algun lugar de distracción tanto para niños, jóvenes y adultos... una distracción que le digo que

sean sanas, ese es mis ideas, que Amazonas este... siga adelante, no, que @@@ de los otros asentamientos, para que así este... que le digo, este... vean los demás que en si acá se ha... se ha este... puesto más claro lo que es este... un buen cemento... ..

D: cómo se imagina su futuro? Qué sueños tiene?

R: bueno, mi sueño de mi es de que yo siga más claro este... avanzando en lo que es mi carrera, este... ya... quizás que la misma carrera claro, pero en un trabajo ya más este... más este que le digo, con más este... responsabilidad que pueda tener yo, o llamelo ejemplo con mucha más consideración más claro, porqué... yo estoy en particular, y veo que sí el pago es menos que ahora que el estatal, porqué más antes el estatal era menos que el particular, y muchas veces los de estatal decían yo quiero trabajar en particular, y ahora ya cambió, al revés, ese es el caso, no, y además este... este, que le digo, tener una... una pequeña o mediana empresa, esos son mis sueños... ya esto viene ya desde antes, y íbamos ya más claro a poner por acá unas cabinas de internet, pero dandome cuenta muy bien de que en si quizás hacía daño, a toda la... a todo los niños o jóvenes, porqué generalmente los niños y jóvenes van a jugar, no van a investigar, no van a hacer lo que es que le digo, trabajos que les va a beneficiar a ellos, sino más bien van a quitarse el sueño, y uno a veces por el... como es negocio... a veces este... sucede el caso que, y he visto, que normal, dejen ingresar al niño, dejen ingresar al joven, y como dice, como va a pagar pues, quien gana... entonces no se dá cuenta que está haciendolo mal, más bien estamos optando ya por otro... este... otro tipo de negocio, para ver si acá la población responde, porqué ya lo hemos intentado con el horno que tenemos, que le digo, pues este... ni yo a veces lo pruebo el pan que sale allí, es cierto... más bien este... trabajar, quizá, con este lado, para que así este... satisfacer las necesidades de ellos también, porqué muchas veces traen este... panes que son de lejos, no se sabe dde que fecha son, y a veces traen con hongos, y eso hace que uno también ya no pierda, que le digo, no tenga esa confianza de comer, no sé... bueno, no, porqué... a la señora que lo tengo también sus ideas también, no, dice ya, lo vamos a hacer, obviamente que sí, y... ella está muy animosa, de... de trabajar y eso, no, entonces también una parte de que darle una responsabilidad para que así también, también aprenda... ..

D: para su hija? Cómo le gustaría verla en 15-20 años, como adulta?

R: ah ya, mire, bueno, este... ya... también este ya con un trabajo, con un trabajo que ella haya logrado por su merito, por su... que le digo, por la enseñanza que ha tenido, y también este... que le digo, siendo también, cubriendo las responsabilidades de nosotros, no, obviamente que si nuestros ideas es así, que ella también... asuma esa responsabilidad... pero la idea sería que ella más claro ya este... tenga ya un trabajo seguro, ya sea de forma como dice dependiente o independiente, no, esa es la idea... alimentarla de muchas ideas o... de darlo más claro lo que mis padres también me dieron, no, la educación, más que todo, para que ella también así se sepa defender, se sepa defender para que no esté... no sufra, más claro, esa es mi idea... ..

D: me puede describir una persona que tiene exito en la vida?

R: a ver... una persona de exito... tenemos a Mario Vargas Llosa, una persona que... que le digo, este... ha sobresalido a nivel mundial por sus conocimientos, por sus obras literarias, que da... incluso está dejando enseñanza a muchos Paises, y... otro, quien puede

ser más, a ver... también tenemos a lo que es este... ahora presente, tenemos así a lo que es este... Javier Pérez de Cuéllar también, que fue una persona que llegó más claro a ser reconocida a nivel mundial participando en lo que es este... como secretario general de la ONU, donde pues este... que le digo este... se ubicó allí quizás por su... también por sus conocimientos, no... bueno, no digo de los presidentes porqué... (ríe)

D: Usted que cree saber hacer bien?

R: bueno, en lo que es este... hablando de @@@ de mi... bueno, así más bien sería lo siguiente, no, de que... apoyar, o ayudar, a las personas que en el momento lo necesitan, no, un ejemplo, si es que no es mi... ejemplo, mi facilidad... de repente de tener por ejemplo un instrumento de contar, vamos a suponer que... un dinero que necesita la otra persona, ejemplo acá, en esta zona, que muchas veces ya se ha... ha producido accidentes, entonces sería lo siguiente, no, como lo hemos hecho yo lo he hecho, de... buscar más claro otras personas para dar solución o para apoyar, para que esa persona también se... vea que no está sola, que se siente respaldado o apoyado, no, este es el caso... entonces... también este... como le dije anteriormente, creo que sería hacer bien para que los niños no sean maltratados... hablar con la persona que de repente tiene un trauma, no sé, o tiene algo, o quizás ya... este... en ese momento ya me parece a mi la idea que tendré que llamar a la policía, o no sé, ya para que ese niño se sienta respaldado... que... le digo, es un sufrimiento grande que está pasando este niño en el momento de ser maltratado, no, como digo acá hay casos, y yo siempre advertí en las asambleas que tengo, que está prohibido eso... y... y además, como le dije, no, otro de los casos es de los niños que me vienen así a consultar, de las tareas, también igual... a veces me dicen este tenga profesor, yo no, no te preocupes, porque yo creo que en algunos casos este... como dicen, no, uno también sí ha sufrido, ha gastado, ha invertido para aprender, no, pero hacer esto con un niño, que muchas veces se va con esa decepción del papá o de la mamá, o de otra persona que no lo apoyó, entonces ese niño se siente incomodo, se siente de repente, no... bajo, no sé... bueno, entonces siempre le digo eso, si alguien me dá o me dice un favor, enseñame, entonces yo tengo que apoyarlo, ayudarlo... ..

D: las personas más importantes de su vida, quiénes son y porqué?

R: ah ya, bueno, son mis padres... por traerme a este mundo, y también por la buena formación que me han dado, y también mi hija, porqué con ella, que le digo, con la venida de ella, pues para mi fue una felicidad, tenerla a ella... de repente no con lo que yo lo dé como que muchos los tienen a sus hijos, pero con lo que yo estoy con ella ya acá, la veo crecer, lo apoyo en lo que yo tenga, en lo que ella también me entiende, soy muy feliz... son las personas importantes, y mi señora, no, que también, gracias a ella también que... me está apoyando bastante, en el cuidado de mi hija, porqué ella no trabaja pero sí está también pendiente con el arreglo, de repente para que vaya al colegio, todo eso, no, así es... ..

D: bueno, casi hemos terminado... quiere Usted añadir algo que cree importante?

R: claro, este... hice una visita a su colegio, hace unos días, donde el profesor me hizo ver una maquina... así es... y lo veo muy buena la idea, muy bueno, que le digo, sus... muy buena voluntad que ustedes tienen por los menores, no, que están por acá, y... yo

espero que así como lo están haciendo, pues lo sigan haciendo para que así este... los niños aprendan más, y es cierto lo que el profesor mismo dijo, no, de que con esa maquina ellos mismos van a elaborar sus tarjetas y lo van a comenzar a ofrecer... entonces sería el caso, que le digo, muy importante porque hay niños que a pesar de ser el mismo colegio, yo vengo a veces en la tarde o en la noche, los veo en el paradero 10 de Canto Grande, y están limpiando carros, y eso me da pena porque veo que mis mismos conocidos de acá están ya más claro en este aspecto, no... entonces sería muy importante así, como ustedes están haciendo más claro ese tipo de trabajo, estaría muy bien que no tan solo sea de ese caso, no, sino otros casos más, otras maquinas más, para que los niños así aprendan... fijese que a pesar de eso, yo también tuve la suerte y tengo la suerte de que en mis horas libres yo me dedico también a hacer sistemas, y... he terminado ya como cuatro sistemas y están trabajando, y siempre me llaman, y por eso es que a veces también voy, como se dice, a... y es allí, como le digo, donde uno se ve importante pues, no, porque como dicen no, oye cualquiera no hace eso, los niños también igual, no, entonces este... ya van a ver como dice este... resultado de su... de este esfuerzo que están haciendo ellos, y está muy bien, está muy bien lo que están haciendo ustedes, y de paso yo quisiera también que ustedes... más claro no se desanimen para nuestro proyecto, porque que le digo, este... nosotros tenemos esa idea que beneficia a los demás, que beneficia a toda la población, a todos los pueblos alrededor, entonces para que así ellos se lleven ese buen ejemplo... ..

D: bueno, entonces mucha gracias por su participacion.

ALLEGATO 10

Esempio intervista sistemata e analizzata

D	Intervistatore
R	Intervistato
NP	Riferimento al proprio nome e/o cognome
NAP	Riferimento al nome e/o cognome di un'altra persona
...	Pausa breve nella narrazione
ehhh...	Allungamento dei suoni vocalici nella narrazione
@@@	Registrazione incomprensibile
[...]	Collegamento fra più parti della stessa intervista
[testo]	Note del ricercatore per favorire la comprensione
P	Intervista <i>pobladores</i>
E	Intervista educatori del PE
N° in cifra romana	Numero dell'intervista
N° in cifra araba	Numero di pagina dell'intervista
N	Dimensione temporale-narrativa
T	Dimensione spaziale-territoriale
F	Dimensione educativa-formativa
R	Dimensione relazionale
C	Dimensione culturale
S	Dimensione socio-politica
P	Dimensione psichica-spirituale
U	Dimensione utopica-escatologica
L	Dimensione lavorativa-economica

Intervista P III, registrada il 25-11-2009 presso l'abitazione dell'intervistato, dalle ore 17.10 alle ore 19.15, presenti intervistato e intervistatore.

D: bueno, podemos empezar hablando un poco de Usted, de su historia, de donde viene...

R: bueno, en primer lugar yo soy del departamento de Amazonas, nacido acá en el mismo Perú, porque Amazonas también tiene lo que es Brasil, tiene Colombia también, entonces... Bueno, desde niño he tenido una formación, que le digo, muy diferente, a lo que es acá ya la ciudad, por el mismo hecho que nos hemos criado en el campo. Pero siempre nuestros padres, más claro mis padres, este... no descuidaban mis estudios, a parte que... hay que... como trabajar, también, en el campo, en la chacra, ayudar a la mamá en la casa, no, y allí que... este... cuando era así que le digo a la edad pues de 5 años que recuerdo, no, este... también tuve la suerte de estar como dicen en un... lo que es este... Inicial, y recuerdo que no era cómo hoy en día pues al niño se le demuestra mucho este... que le digo... habilidad, incentivarlo para que este niño ya vaya despertando más, que digo, sus conocimientos. Pero poco a poco así nos hemos ido nosotros con este ya, adecuando al mismo campo pues, no, quizás jugando con objetos que encontrábamos, alucinábamos que era un carro, por decir un ejemplo... una maderita, que sé yo, no, o de repente jugar a los soldaditos pero haciendo parar palitos, eso era nuestro... nuestra recreación pues, no, de niños, y... y ya luego este.. en el caso ya de lo que es este... en la chacra, igual, no, hay momentos que jugábamos, momentos que a veces este nos distraíamos, a estar mirando de repente algunas que le digo, aves, animales, que sé yo, y era una distracción, pero como le digo este ... mi papá siempre nos decía "Bueno, sabes que... el estudio es primero", así es que pasamos a lo que es este.. primaria, mis hermanos también estaban allí, y... he tenido buenos profesores, buenos profesores, este.. nos apoyaban, pero también que le digo... en el aspecto de la educación era muy diferente, que le digo todo este... este... la enseñanza era todo así drástico, no, incluso nos llegaban a maltratar, físicamente, no, y... pero, yo veía muchas veces el caso es que... por el mismo temor muchos a veces no participaban, más nos traumaban, más que todo a mis compañeros, por el mismo hecho que en casa no había quizás una comunicación, y este es el caso que... muchos quizás por este motivo se habrán quedado así, muchos de mis colegas que somos, no, se han quedado de repente allá en el mismo campo, a los trabajos duros, todo eso. Y... pero desde muy niño me gustaba a mí la educación, porque donde yo iba, me iba así con un cuaderno o un libro, siempre iba así con... que le digo, agarraba el libro a la chacra o agarraba el cuaderno en la chacra, a cualquier lugar. Y... este... en los trabajos de taller, los que hacíamos allá en el colegio, eran lo siguiente, no, eran todos los viernes trabajábamos en lo que es tam-

C - Origini

F - Comunità

F - Gioco

F - Scuola positivo

F - Scuola negativo

F - Scuola Comunità

bién los trabajos del mismo lugar, ejemplo si nosotros utilizabamos este... sogas, por decir, no, este.. para quizas amarrar los palos, para traer los animales, o bueno, en algo, no, es lo que el profesor nos enseñaba. Entonces no había otra idea, más por decir, como para poder investigar, para poder apreder algo nuevo, no había eso, solamente era hacer algo que nosotros ya conocíamos, pero de paso también que nos ayudaba eso para qué más claro estemos mas adecuados al ayuda del papá y de la mamá, no, porqué incluso a las mismas este... alumnas, a mis compañeras, les hacían cocinar, apoyar en la cocina, porqué todos los viernes allí este... como se dice, no, una olla común, donde se distribuía todos los alumnos, llamese a ejemplo una mazamorra de calabaza, no, con leche, y se les distribuía a todos los alumnos, y era bonito, bonita experiencia, pero al final ya... ya se cansaba de esa rutina, no, porqué ya pues, agarrar, que le digo, un machete, y @@@ una madera, esta era también el campo, y se cansaba uno ya. Por lo menos, yo estaba cansado ya de eso, y... este... lo más bonito que ya recuerdo de lo que es este primaria, este... es de que siempre había días que salíamos también a... de paseo, ejemplo nos ibamos visitando a otros colegios, lo que es este... participabamos en campeonatos, no, nos ibamos un día, nos quedabamos allí todo el día, allí almorzábamos, jugabamos con los otros alumnos de los otros colegios. Este era más claro una distracción para nosotros, es un relaje ya, y muy aparte de eso, también así mismo había días que también ibamos al... que le digo, a los trabajos comunales, ayudabamos a la comunidad en los trabajos llamese de canales de irrigación que ellos estaban trabajando recuerdo, y ibamos allá a trabajar, a veces nos ibamos todo el día, o de repente un sabado, medio día, que sé yo, y estabamos allí con ellos. Entonces un poco que también nos enseñaban a ver las responsabilidades que tenemos, no, y nos ayudó bastante, porqué los que quedan allá más claro en el mismo lugar se adecúan a este sistema porqué que le digo los trabajos ellos los hacen así @@@, lo hacen así organizados, porqué muy pocas veces es el apoyo del gobierno que llega a esos lugares, más que todo a los pueblos pues de Amazonas, no, y... trabajan pues todos los días, si ellos buscan más claro un bienestar, por decir, levantar un colegio, o hacer este... alguna edificación de algun este... por decir centro de salud, no, lo hacen con su propio esfuerzo, y luego ellos lo presentan este proyecto ya indicando de que es un colegio, por decir, no, entonces... cuando hay apoyo ya del gobierno, inmediato ya toman cartas en el asunto, no, @@@ gracias a Díos, allá en Amazonas este... hay organizaciones de lo que es este... de la Iglesia catolica, de España, de otros Países, y he visto que el apoyo ha sido grande, porqué el colegio lo han modernizado, esta muy bonito, y este colegio es el que más claro ya atrae a muchos alumnos de otros pueblos, y es donde el colegio que yo he estudiado, donde yo me he formado, porqué este colegio ha sido construido con el esfuerzo de mis padres, de mis abuelos, pero ha dado beneficio ahora a otros pueblos más porqué ya el colegio se ha modernizado demasiado, pero no es del mismo colegio sino más bien de la organiza-

F - Scuola positivo (con altre scuole)

F - Comunità

N - Storia nazionale

R - Relazioni con altre entità

ción que tienen allá de la Iglesia católica y que le digo, ahora está muy bonito. Y así que le digo, nosotros desde niños., porque todo el que habla siempre ha estado participando en los trabajos allí comunales, en el colegio casualmente también he trabajado allí, ayudando a alcanzar quizás un ladrillo, o de repente una madera, no, entonces pero cuando uno va ya más claro creciendo, va viendo como va levantándose la infraestructura es muy bonito, y con el tiempo decir "Bueno, yo trabajé allí cuando era niño" y de paso también que le digo, este... las demás personas también nos toman... que le digo, con mucho respeto, porque ya ven que uno se está formando, se está que le digo, adecuándose a esto trabajo de ellos, y no es como otros niños, que a veces este en ese momento no hacían caso, o de repente no iban, como ya el papá o la mamá es irresponsable ya sabe muy bien de que este niño va a ser igual, no, ese el el caso.

F - Comunità
(ruolo infanzia)

Pero, le digo así que, lo que hemos avanzado, avanzado así de nuestra promoción, como se dice nosotros, somos este... pocos. Recuerdo que en primaria llegamos a terminar de los treinta y cinco que éramos, llegamos a terminar algo de quince, por el motivo hecho de que este.. el papá o la mamá ya ve que el niño @@@ ya va creciendo ve los cambios más claro que tiene uno entonces un poco ya que le dice "Bueno, tu estas yendo al colegio seguro por enamorar", no, esta es la palabra que todo lugar, más claro del pueblo... y en sí no se dan cuenta que esta educación le va a hacer falta, no, entonces que pasa? Que de mis colegas, de mis promociones, lo que hicieron es más claro ya dedicarse a sus trabajos, a la chacra, al campo, o a la casa, y hay muchos que han quedado así, y... por eso es el caso de que hay... hay personas que no han más claro no han este... terminado ni la primaria ni la secundaria, este es el caso, y la más triste ahora de que ellos también con esa idea más claro se han formado y probablemente están formando así a sus menores hijos, ese es lo más triste... pero esperamos pues que con lo que ya este... algunos cambios que se está dando, que ya más claro todo vaya cambiando, no, que esas experiencias que, no, hemos tenido nosotros, el que habla, pues que ya no se debe repetir en los niños más claro. Porque en el caso mio era lo siguiente, no, que el estudio era todo el día, este... mañana y tarde. Esto era en primaria. Entrábamos a las 8 de la mañana y más claro salíamos a las 12 del día a almorzar, regresábamos a las 2 de la tarde deberíamos estar ya nuevamente formando, formación, y salíamos a las 6 de la tarde. Así era más claro nuestra rutina, todo el día, y es por eso que también muchas veces ya pues, imagino que el cansancio también ya se notaba, no, que también teníamos que ir a la chacra, que la mañana papá o mamá nos despertaba para ir, a las 5 de la mañana teníamos que ir al campo a ver como está la comida, no, o como... o es que de repente había algún daño en la chacra, o algo, no, o a traer la leña, ese era el caso, no, y teníamos como dice, no, ir y regresar de inmediato y alistarse, tomar desayuno y correr al colegio. La hora de estudio era más claro el momento de que uno iba al campo, pues, mientras caminaba uno iba agarrando el cuaderno, o de repente allí sentándose un rato ya

F - Comunità
negativo

F - Comunità

pues, pero que le digo, yo me concentraba más, me iba a la chacra y allí me sentaba a estudiar y era muy bonito. Y... así. Ahora, en el caso del mediodía, era sacrificado, porqué de nuestros padres la mayoría trabajaba también en el campo, entonces salíamos del colegio, la mamá ya nos esperaba listo con el almuerzo, y teníamos que agarrar el almuerzo del papá y correr a la chacra a llevar el almuerzo. Este era el caso, no, y dejábamos el almuerzo en la chacra, y entonces ya de inmediato teníamos que regresar al colegio, así que tampoco no almorzábamos como debe ser, no, no era también una alimentación adecuada como es para nosotros. Es por eso que, como le digo, que muchos de nosotros este... se quedaban de año, incluso, ya pues este... en este momento pues uno no pensaba de que el tiempo que pierde este... cuesta. Pero... este.. mis padres sí, me, nos exigían a todos nosotros que, hermanos que somos, porqué ellos también han estado ya acá en Lima más antes y han visto como es la realidad de la ciudad y nos inculcaban de que teníamos que dedicarnos a estudiar, y muchas veces trabajos que debíamos hacer ya... tampoco ya no nos sobrecargaban, no, para poder así tener este tiempo para estudiar, pero esto sí como le digo, siempre era así, recto. Se sentaba frente a frente y nos preguntaba, ejemplo la tabla de multiplicar, por decir, no, debíamos saberlo así al revés y al derecho como dicen, no, ese era. O también lectura, no, lectura... muchas veces este... yo recuerdo que al hermano mayor lo hacía participar "A ver tu... -como yo era más pequeño- A ver tu, puedes leer este libro, lee tal cuento, vamos a escuchar todos". Y todos participábamos allí, y se preguntaba "A ver, tu que has entendido?", no, un poco para ver, no, como si yo captaba o estaba informado de la lectura, y ese es lo que nos ayudaba a nosotros bastante, porqué nos sentaba allí en la mesa y allí es donde nos más claro nos daba esta lección, como dicen, no. Ahora si por ejemplo unos de nosotros nos portábamos mal por así decir no, en el colegio o de repente a casa, este... lo que era es decir "No sales" o "Estás castigado... estudia, yo regreso y si veo que tu no contestas a las preguntas que estás estudiando ya sabes..." y claro, también que mi papá si nos castigaba muchas veces así físicamente, pero cuando estábamos ya en culpa, que le digo, que cometíamos errores muchas veces ya sabiendo de que estábamos haciendo mal, ya recomendado por el papá o la mamá, pero a veces pues siempre el niño como usted sabe que... siempre opta por la... que le digo, la distracción, el juego, y cuando no es controlado, cuando no es que le digo, de repente también este... cuando no es este... quien sabe, no, explicado en su momento, o a cada instante, entonces a veces uno siempre obvia pues, se desvía, y a veces lo comete pues, lo comete, y allí si recuerdo que mi papá se sentaba allí y nos preguntaba si algo no estaba bien, y entonces se nos caía también, ah, ese era el caso. Ese es en primaria pues, yo recuerdo que muy bonito de que nos sentaba allí en la mesa y al más mayor hacía que ya como sabía leer muy bien, entonces ya tenía que... más claro este... hacer toda la lectura, entonces de allí la pregunta era para todos, no, para todos. Y igual sucedió conmigo también, porqué trás de mi hay dos

F - Scuola Famiglia

F - Famiglia negativo

hermanas menores, entonces yo también tenía que cumplir este papel... de hacer participar y el también allí, como dice, con los demás hermanos, allí no, discutir los temas también, eso era pues este.. ya que le digo en la noche, o de repente el domingo, o el sábado, porque a veces allá en el campo pues no hay tiempo, no, mi papá mucho se dedica a la chacra, pero el para que siempre se ha dedicado tiempos a nosotros para así poder que le digo, estudiar.

En el caso de ya la secundaria, este... fue un cambio bastante, porque yo ya a mis compañeros casualmente ya les había dejado, yo estaba ya más adelante, ellos @@@ estaba en primaria, y ya fue un cambio total, porque ya conocí a nuevos... nuevos este alumnos, nuevos compañeros, no, que poco a poco fueron ellos también ya siendo mis amigos. Pero... recuerdo que bastante me chocó, porque ya... este... la exigencia era más, el sentido de la enseñanza este...

otro de los profesores diferentes, o sea que cada curso con su profesor, no, todo eso, por eso que, por ejemplo el curso de inglés, muy bonito no, este... el profesor tenía mucha paciencia, el de matemática igual, bueno, pero siempre había cambio, pero hay este... como en todo colegio a veces si uno de los profesores a veces es así bien recto, no, no me cae bien, no, ese es el cambio que yo más claro también este... lo he vivido, y muchas veces también me ha costado caro allí, porque ya no estaban con ese ya... el profesor anterior ya eran profesores diferentes, todo había cambiado. Y también este... cambió bastante porque también allí fue a medio día nada más, ya no fue todo el día el colegio, no fue turno mañana ni turno tarde, sino este.. turno mañana nada más. Y también este.. el cambio fue total porque como se llama este... teníamos que... como se llama... tener nuestros cuadernos, libros, ya en mayor volumen, no, ya no era ya como anteriormente, y... de la misma manera pero yo siempre me apoyaba con los cuadernos de mis hermanos que estaban ya avanzando, allí había temas incluso que mis hermanos que habían ya más claro llevado el grado, ya pues yo también me guiaba de esos cuadernos, esa es la ayuda que le digo, que he tenido. A veces este... allá es muy difícil este... adquirir los libros, y esos tiempos este... los temas que... para investigar o encontrar era muy difícil, tendríamos que ir a la misma municipalidad que tiene una biblioteca e investigar allí, o también que le digo este... ir a la parroquia también que tenía buenos libros, muy buenos libros, diccionarios y de allí nos apoyábamos. Pero ya la ventaja que he tenido yo de que mis hermanos han estado adelante, entonces ellos también dejaban sus cuadernos, y con eso me ayudaba yo. Así eramos, que le digo, mis demás hermanos también, todos así andábamos. Y lo más bonito es que allí también en secundaria no es que... que le digo... nos hacían también participar, nos hacían participar, exponer los temas.. exponer, este ya... un tema que teníamos que exponer a todos los compañeros, igualmente los demás a nosotros, no, entonces trabajos grupales, que era también muy bonito porque un ejemplo, no, a veces íbamos a la casa de un compañero, este... no hacíamos... a hacer los trabajos. No nos íbamos más claro a jugar, no, porque que le di-

F - Scuola

F - Scuola

F - Scuola Famiglia

R - Relazione con altre entità

F - Scuola

go... nos enviaban con una persona responsable, es como un... que le digo... vamos a decir como un jefe de grupo, no, "A ver, tu me informas quien ha trabajado, quien no", y obviamente que también lo decían a la mamá, que... no, "Usted esté atenta allí, si trabajamos o no". Así era, y... todos participábamos, terminábamos el trabajo de investigación o lo que es este de los ejercicios que nos dejaban, y ya resueltos, recién venía el juego, recién jugábamos ya pues, no, y... Lo unico que sí, yo recuerdo que... ya estando en el tercero de secundaria, que siempre me hablaban a mi que tercero era lo más este... complicado, entonces este... y un poco que sí me chocó también por lo que es este... curso, lo que es química, no, ya un poco más que me chocó. Pero ya de acuerdo a este... viendo, comprando allá nuestra tablita de... de los simbolos, pues se nos hacía más facil ya, y... ademas que le digo, este... no estaba también este... que le digo, enseñado bien los cursos, especialmente de química, porque yo recuerdo que esa epoca fue un desastre cuando hubo una huelga de los docentes, una huelga fue pues que le digo... todo el año se perdió, todo el año se perdió. Claro que los meses este... despues de la huelga lo postergaron más claro, las fechas para poder terminar el año, ya no fue igual, entonces estaba muy mal, y quizas allá también en... donde yo vivo muchas veces o quizas hasta ahora, bueno porque yo ya muy pocas veces voy, los padres este... como aquellos tiempos también, pedían que esos docentes sigan, pero a veces el docente no estaba más claro muy preparado, para que nos enseñe el curso. Y uno de los casos es de que, ejemplo... como el docente trabaja a un sitio lejano, el docente se va a cobrar el fin de mes a la ciudad, y para regresar nuevamente al colegio a veces ejemplo se demora 4-5-6 días, y ya perdió más claro el curso pues, no es igual ya. No ni siquiera se recupera un sabado... nada, así que así era el caso, no, y eso es lo que yo hasta ahorita me doy cuenta, digo "Como así hicieron aquella vez con nosotros, no", y quizas lo siguen haciendo, porque yo siempre ahora actual converso con algunos colegas y me comentan que aun sigue todavía esta rutina, es por eso que los niños no están, como dice, incaminandose bien en lo que es en provincia. Le enseñé el caso de la citación de nosotros que hemos vivido en colegio también ha sido un poco que le digo este... muy... sacrificado y a la vez este... quiza también de repente digamos así muchas veces días que hemos estado abandonados, por el mismo hecho que el docente no estaba, y... Pero, recuerdo yo que mi papá sí me dió un consejo, me dijo "Sabes que... si es que tu ves ese caso, o hay profesor que esta allá en el colegio y no viene, por ejemplo, no, entonces es hablar con el docente, que tienen clases, que no tienen que perder". Entonces siempre estábamos nosotros con ese, al cuidado de eso, no, con otro familiar y amigo también que es, y lo motivábamos "Ya profesor, nos toca clases", ya nos íbamos. Porqué lo contrario ya este... cuando ya había el profesor también ya a veces se nos aburría ya, trancábamos la puerta, poníamos un seguro en la puerta, y ya ni más se repetía esto, el profesor tiene que estar allí, eso fue. Y que le digo este.. ya el colegio pues este... a la edad de 17 años este... hubo

N - Storia nazionale

S - Problemi contesto

F - Famiglia Bambino Scuola

más claro lo que es este... un llamado al servicio militar, y la cual pues este yo también fui partipice y allí fue donde también perdí yo más claro... dos años perdí allí, y que le digo, muchas veces también lo que es el caso de provincia, especialmente las zonas rurales, todo niño conforme va creciendo... más claro es como que imita, no, igual que acá ejemplo dice "Yo con el tiempo voy a ser...- un niño... - profesor", o "Yo voy a ser doctor" dice, no, los niños allá de pequeños así no dicen, allá vuelta no, si le ven a una persona uniformado, por decir de soldado, ya, "Yo voy a ser soldado". Y con esa idea, como dice, crecen. Yo tuve la oportunidad de estar en eso y me arrepiento bastante porqué dos años los perdí en nada, en lo que es educación lo perdí dos años. Porqué regresé allí, recién allí todavía terminé mi quinto de secundaria. Como le digo este... por el mismo hecho que sabe que no hay algo novedoso, no, algo de que nosotros podemos ir aprendiendo algo nuevo, o de repente por el mismo hecho de que quizás por la motivación de los mismos padres o también de los mismos docentes, que con esa idea ya crecen los niños. Entonces este... que le digo fue muy duro porqué el mismo Amazonas estábamos, no sé si usted conocerá Bagua, por allí, por esa zona este... tenemos que pasar, y era un sitio que estaba cerca al Ecuador por la frontera, allí hemos estado, pero durante estos dos años también ví como es la pobreza de los ya.. quizás más abandonados todavía, que son los nativos que viven en el sitio alimentándose quizás de.. del campo ya, o de la casa no, más claro de lo que es ya de la selva pues no, entonces eso es un poco que a mi también me ha hecho que le digo... este... pensar más, y decidir avanzando. Yo vengo de una familia humilde, de una familia que le digo, este... sencilla, pero con unos buenos, que le digo este... modales, este.. más que todo en lo que es este... la honradez, el respeto, y lo que es este... como se llama... la responsabilidad. Esos valores más claro yo lo he practicado con ese ya, dentro de la familia, por eso es que como le digo este... desde muy niño he tenido mucha responsabilidad y sí lo hemos, lo he hecho muy bien, todos este... como dicen, trabajan muy bien conmigo, sí, este es el caso. Y más que todo la verdad, no, porqué es el caso de mi padre también de que... una mentira pues, nos costaba caro, teníamos que practicar la verdad, nada de... nada de la mentira. Ese es el caso.

D: mucho me ha hablado de su formación, de la escuela... me puede decir un poco cómo le gustaría el colegio de acá, que ustedes tiene planeado?

R: bueno, yo este... mire, mi colegio donde estábamos nosotros pues fue muy bonito que le digo ya.. al ver los cambios, y más que todo al ver de que en sí yo le digo así con orgullo, ahorita le digo que soy un profesional, y me da mucha pena mi colegio de verdad, soy sincero, y quisiera que acá este sitio que muchos de repente no creen de que... este... se va a convertir en colegio el terreno que nosotros lo hemos más claro ya... hablado, no, entonces quisiera que el cole-

N - Storia nazionale

S - Problemi contesto

R - Famiglia

gio más claro esté... sea de todas las comunidades cercanas, es decir de todos los asentamientos, que dé más claro lo que es este... los mecanismos o más claro los... Entonces, nos habíamos quedado en el colegio, no, que @@@ más claro como sería el colegio, la infraestructura... ya, muy bien. Mis ideas sería de que en infraestructura que... que le digo que... sea... a ver... ordenado, más claro, sus aulas, sus baños, su sala de... quien sabe, el auditorio, donde se haga también... donde se va a hacer la reunión con los padres, no, donde también se va a dar las charlas, las capacitaciones, sería ya pues que le digo, una sala más grande que vamos a tener, yo lo sé, y bueno, también... separado, inicial, primaria y secundaria, no, ese sería el caso, por ambientes, no, entonces de esa forma para no mezclarlos los niños más grandes con los pequeñitos, no, eso sería la idea, en el caso de infraestructura, no, sería así, si se podría de repente ya con el tiempo ya ir este... ampliando más, entonces igual no, aperturando nuevas aulas, con... que le digo, con... equipos de trabajo como ejemplo maquinas que también los mismos alumnos ya van a ir más claro aprendiendo, quien sabe no, a trabajar o a manejar, porque esa es la idea de que muchas veces este... el niño, como le dije la vez pasada, hace unos instantes.. los niños de ahora pues muchas veces dicen "Voy a ser doctor", no, o a ser policia, pero no se forma en si al caso de lo que es este un joven, o un niño de que ya conforme va creciendo que ya más o menos vaya ya este... aunque sea ya, aprendiendo a manejar alguna maquina, o elaborando algun producto quien sabe, no, que sería muy bueno. Entonces este sería el caso, no, de que también ya... aprendan... de esta forma de repente del mismo colegio quien sabe, no, se puede... elaborar algun producto, o algun servicio, y... también lo pueden dar un apoyo al papá o a la mamá, de esta forma, no, claro no como le comento del anterior en el caso mio trabajos fuertes, no, más bien ya que el mismo niño o adolescente que vaya viendo ya este... si... que se siente importante, más claro, al hacer algo que le dá algun beneficio, no, esa era la idea... Este... y también pues este... contar, de repente también con una sala de computo, que es muy importante hoy en día, siempre y cuando se le dé una buena utilidad, se le dé una buena utilidad, sería necesario eso, entonces estoy muy seguro que al tener este... todo, o muchos requisitos, de lo que se requiere un el colegio, estoy muy seguro que acá van a venir niños de muy lejos, desde muy lejos. En lo que es la educación también este... sería ir motivando como lo vienen haciendo, me parece muy bien sus proyectos que tienen, que le digo... que al niño lo están haciendo más claro de que sea más responsable, más respetuoso, porqué en este lugar he visto ya el cambio de algunos niños, y el cambio es bastante, eso sería el caso, no, y quien sabe este... nuestra idea sería más claro también adecuar también el plan curricular de que el Estado también nos este... nos otorga, y no descuidar más bien de lo que es este... el proyecto que están más claro con unas ideas claras que están llevando ustedes, no, como le dije, de repente se puede hacer en la mañana de repente las clases y en la tarde de repente talleres, o los sabados... en-

S - Centro comunitario

S - Centro comunitario

S - Centro comunitario

C - Cultura istituzionale

S - Centro comunitario

tonces va a ser más este... más tranquilo, más comodo porqué el colegio va a ser más claro ya de todos nosotros pues, no, entonces este... no va a haber eso de que... ejemplo... de la mucha luz porqué va a haber luz ya, no va a haber ese de que... porqué la mucha bulla, porqué es un colegio muy... que le digo, ya independiente, eso sería el caso. Y lo importante sería de que... la participación de los padres de familia.

D: los papas... cómo podrían participar los papas?

R: uno sería el caso de lo que es este... de las charlas, capacitaciones, talleres que se pueden abrir... ejemplo este... muchas veces yo veo y escucho acá, que el niño es maltratado, y yo ese rato me da gana de sacar mi filmadora o mi camara y dejarlo por allí escondido, no, y ver como así... este... como así es maltratado, el porqué... y a veces hay niños maltratados que a veces todavía no pronuncian bien, no hablan bien, y ese es lo más triste, porqué? Porqué más claro a ese niño lo están traumando, y yo quisiera que para esos padres, para toda, más claro, la población, digamos así, que si hubiese necesario abrir este... charlas, sabe no, como este... psicologo, o... de otros casos, no, que no suceda esto, no, porqué ya los tiempos ya cambió y yo creo que es ya demasiado como dice estar cometiendo estos tipos de abusos, y por eso que hay niños traumados acá, en nuestra... en nuestros asentamientos hay niños que, como dice, son golpeados, entonces... hacerlo participar en las... como le digo, en las charlas, para que así este... ellos vean como en sí... vaya más claro este... revisando este cambio, porqué si no hay una orientación, en primer lugar en los padres, este... por más que uno al niño se lo dé mas claro la enseñanza, el mecanismo para que aprenda, es muy difícil... es muy difícil.

D: y qué relación podrían tener los padres con la escuela? Cómo pueden aportar a la escuela? Los padres, y los adultos en general.

R: a ver... yo creo que ellos la forma de lo que pueden aportar en la escuela es en lo siguiente... apoyando a los hijos, más que todo, para que en sí se note ese cambio y el mismo caso es que los niños ya colaboren en la misma clase. Uno de los casos es que algo ese niño... un ejemplo, no... no se si le habrá tocado a usted, pero en el caso mío es lo siguiente: hay niños que por más que usted le dice "A ver niñito por favor, te puedes sentar?" y muchas veces el niño no... no este... un momento, está sentado, pero después, no, ya está por otro lado, y esto porqué más claro en la misma casa está formado así, no es que en la casa lo... "Ya! Sientate!", un castigo, no, tampoco no, sino más bien este... que le digo.. los mismos padre tienen que más claro allí ya... tratar de llegar al hijo, quien sabe, no, este... pedirlo cómo dice "Por favor", este... "te puedes sentar?", o "me puedes escuchar?", que sé yo, no, entonces eso a nosotros nos va a ayudar bastante, pero si ellos agarran al niño, lo maltratan, lo gritan, enton-

S - Centro comunitario

F - Adulti
S - Centro comunitario

S - Problemi comunitari

F - Scuola Famiglia

ces obviamente que en el colegio no te van a hacer caso. Entonces lo ideal, como le digo yo, es lo siguiente, no, que su aportación de los padres sería... mucho... para el colegio... ejemplo, cuando se trata de enseñanza que ellos también a los hijos más claro les traten de educar como debe ser, no con castigos, sino más bien de seguir demostrando ese cariño, ese afecto, ese apoyo, esa motivación para que ese niño también, que le digo, este... haga caso en todo lugar, ese el el caso. Y de todas maneras, también... que le digo, si hay trabajos para la casa, que el papá y la mamá también se dé tiempo, se dé tiempo para el hijo o para la hija, no, para que así ambos trabajen. Tuve la experiencia de una madre de familia, en el colegio, donde yo estoy, y me dice "Para mi fue novedoso, pero yo estoy aprendiendo con mi hijo, estoy aprendiendo con mi hijo porque yo con el me siento, hago las tareas, y yo también voy aprendiendo. Pero a la vez, a mi hijo hago que también sea responsable" ... entonces este es el caso, no, pero en otros casos vuelta no es así. Hay tareas para la casa, y a veces el niño viene, como dice, sin hacer la tarea, y tampoco uno va a hacer "Ah bueno, como no has hecho la tarea, pues tu nota... tu nota bajo", no, no es el caso, sino más bien hablar con la mamá y el papá que dé explicación que es lo que está pasando y el porqué no hace la tarea, de apoyarlo, por mi caso le digo así, no, "Por favor, yo le pido a usted que lo apoye a su hijo bastante porque está un poquito bajo y tiene que preocuparse más de eso usted. Usted tiene que preocuparse, no lo castigue por favor - le digo - no lo castigue, trate de más bien este... de motivarlo", quien sabe, de repente motivarlo indicando que te voy a dar un premio, no, no mandando de repente al internet o mandando a los juegos, no, sino más bien "Sabes que, yo te voy a llevar al restaurante y te voy a invitar un pollito, quieres, no?" Y este es el caso, y se ha dado el caso porque el niño... que le digo, este... de más terrible que era de 6 añitos... sí, 6 añitos este... pues no le interesaba nada, este... a veces una distracción y el niño ya estaba afuera, y el caso era de que... este... obviamente que había problemas en la casa, había problemas. Pero después ya cuando hablé con la mamá, entonces le dije "Mire, señora, se cuenta que su hijito es muy importante, usted está pagando para que su hijo sea más que usted, entonces usted no lo debe de castigar, a lo contrario debe de apoyarlo, debe de sentarse a la mesa, conversar con él, apoyarlo en las tareas, y si es que no hay el trabajo, pregunteme, normal, yo le puedo dar mucha información para que usted le investigue, o también este... también vaya aprendiendo, no", y ese fue el caso, cuando el niño comenzó ya a escribir los temas, entonces yo al final su sellito, no, a ver, "muy bien", "excelente", ya, "de obsequio necesita su pollo". Y el niño el día lunes regresa, me dice "Profesor - dice - gracias, mi mamá me ha llevado a la pollería" dice, y su mamá también me dijo así, "Gracias, no de verdad se lo merece profesor, porque ya está cambiando -me dice- está cambiando y... " "Claro, - le digo - es lo mejor, y usted también se va a sentar a comer -le digo- en lugar de darle a el un dinero que lo va a gastar en... no? En juegos, en internet, que sé yo, no". Y muy

F - Famiglia

R - Famiglia

contenta, porqué ella tiene dos hijos, “Me he ido –dice- con mis dos hijos me he ido y mi esposo, nos hemos ido a la polleria”. Así ha sido.

Pero que le digo, este... mucho tiene que ver los padres en el apoyo al colegio también, no, y... en el caso de educación, perdon la enseñanza, influye bastante los padres. Ahora, en el aspecto ya de lo que es este... en el caso ya de los que es este... de los padres al mismo trabajo que se va a realizar, y de todos los pueblos que están cerca, sería necesario que también empezar con una motivación, yo creo que sí, para que así los padres ya... que le digo, este... se sienten ya involucrados en el trabajo que se va a hacer. Y me dá la... que le digo... la impresión de que contentos, no, feliz cuando yo voy, paso por el colegio donde están ustedes, hay bastante niños, bastante niños y más claros, a esos niños lo que es tratar de dar este... lo mejor que se puede, tanto a ellos y también como a ellos con los padres, y esto sería necesario para que así, como han venido ese día acá a trabajar, recuerdo el día que hemos empezado el trabajo de la limpieza del colegio, entonces que también los demás vengan, porqué no, muchos no creen, no han creído, y me parece que aún no creen de que sí la zona se está ya, más claro, ya convirtiendo en colegio. Y de mi parte yo espero pues que el trato.. que siga adelante, no, para qué así se formalice más y quien sabe no, con el tiempo cómo yo muchas veces con el parlante digo, no, “Va a haber capacitación incluso a los jovenes, adolescentes, a los mayores de edad”, para qué así mediante ese colegio el local que vamos a tener ya... ellos más facil van a tener de repente un trabajo. Porqué no es tan solo acá la preocupación en los niños, usted se ha dado cuenta acá de que en sí hay mucha gente que sufre de trabajo, y... para poder educarse cuesta bastante, bastante dinero, este... una capacitación pues, que le digo, también no deja de estar de los 100-150 soles. Algunas academias o institutos que se hacen pasar de que estudio gratis, es falso, no es falso porqué que le digo.. es falso porqué primero te dicen tu matricula te cuesta tanto, y después, atrás de esa matricula, dice que tienes que comprar el libro, que tienes que comprar este.. este... o tienes que comprar la tarjeta, o... muchos requisitos, no? Y eso es lo que yo veo todavía, a pesar de ser provinciano, yo veo como es el caso de muchos que están acá en mismo Lima, se dejan llevar por ese lado, y llevando... que le digo, en concreto es que, mejor estudio una carrera profesional, y no estoy pagando ya... más claro este... no, una academia o un CEO que no me van a dar beneficio, y eso sería que nosotros acá también lo manejemos por ese lado, y que le digo, este... si hay charlas, o capacitaciones, no, este... también hacerlos participar, oviamente que por medio de un pago... decirles la verdad, no, que eso sería lo primero para que así @@@ la imagen de Amazonas. Eso sería más claro el sentido de... de los jovenes, no, porqué la joventud en si a veces por mucho se emociona, no, dice “yo estoy estudiando tal carrera”, y sucede que a veces al corto tiempo no logró nada, y a veces incluso no le dan las... que le digo, los... la enseñanza, como se le está pidiendo en el trabajo. Porqué

S - Problemi
contesto

S - Problemi
contesto (razzi-
simo, discrimi-
nazione)

ahorita la juventud lo que pide es... pues es trabajo, es este el caso. Pero si no está capacitado, no está preparado, nunca lo va a conseguir. Y esto sería, como digo, este... del colegio no, si es algo, un proyecto muy bueno de ustedes, entonces este... también tratar de que los demás participen, participen y participemos todos, para que así este... que le digo, al final veamos los frutos. Y como le dije yo hace unos instantes, yo sé muy bien de que los niños acá con el tiempo van a decir "Bueno, yo recuerdo de tal profesor... yo recuerdo de mi colegio", no, cuando ellos ya... como yo siempre les digo, no, van a ser mejor que nosotros.

D: qué deberían aprender los chicos en el colegio?

R: a ver... en el caso de lo que es este... de la educación, lo que ellos más que todo tienen que aprender a la lectura.. mala lectura, muy poca lectura... este... mucha... mucha televisión, mucho... que le digo, distracción, en algo que no vale la pena. Este... juegos, como que le digo, el ajedrez, o la damas, que ellos mismos vayan más claro ya desenvolviéndose, porque son juegos sanos, o pensar otro tipo de juegos, no, que eso le va a ayudar bastante también para que así más adelante puedan ellos este.. que le digo, este... estar más dedicados a la matemática, a la física, o la química. Y... además, como le dije hace unos instantes, este.. tienen que más claro aprender algo que les va a ser útil más adelante, ejemplo como el caso del colegio... Fe y Alegría, este... ellos lo vienen haciendo ya desde años atrás, donde les hacen participar a los... todos los niños y ellos mismo elaboran más claro un ejemplo, muchos productos. Y ellos más claro sé de que de allí salen ya con esa vocación, con ese trabajo de que si por A o B le falta economía en casa, o le falta dinero para poder seguir avanzando en sus estudios entonces como de allí ellos ya conocen, ya de repente ellos saben elaborar algún producto, pues... ellos mismos lo hacen, lo venden, y ya pagan los estudios, no, porque más que todo acá es muy difícil, este sitio donde estamos viviendo es difícil pues decir "Bueno voy acá cerca, me van a buscar en la panadería, para ayudante", eso no existe acá, entonces sería muy bien que le digo, también más claro enseñar lo que es por ejemplo, de repente en nuestro colegio, pastelería, quien sabe, u otros tipos de.. que le digo, este... de trabajos que a ellos le va a ser beneficioso, que de repente con el tiempo como le digo van a ser unos chicos emprendedores, que ellos mismos se van ya a... terminando su colegio quien sabe ya abrir su empresa. Y ese es el caso. Porque muchas veces también al niño o a la niña hablar lo de, quien sabe, de un curso más complejo, lo das miedo. Entonces, lo que hay que buscar es algo que a ellos más rápido le va a ser útil, y con el tiempo como le dije yo, de repente con los ingresos que ya tiene ya puede seguir avanzando, quien sabe su propia empresa, o de repente sus propios estudios, ese es el caso.

Y... y también más claro, lo que ellos también deberían aprender, es este... el respeto. El respeto, porqué... lo valoren, más claro, mucho

U

S - Problemi
contesto

F - Gioco

S - Centro co-
munitario

U - Figli

se ha perdido eso y casualmente yo hoy día hablo con mi señora, le digo "Este... cuando yo este... caminaba de ese edad así, por el lado ejemplo de mis familiares, o vecinos, este... primerito, tenía que saludar, y... luego ya pues cruzar o pasar, no, ese era el caso. Pero se ve casos que acá no es así, se ha perdido totalmente, y ese es... que le digo, uno de los... puntos importantes que muchas veces este... se nos hace a nosotros este... que le digo... facil de llegar a otras personas, porqué como yo acá también les explico a cada... a la población este... de repente yo puedo tener que le digo, conocimientos, de repente sé de mi trabajo, todo no, pero quien sabe con el tiempo me quedo sin trabajo... un ejemplo, no, pero si soy así, de repente formado de esa manera, o de repente este... pasa algo y por no saber el... como dice, llegar a otra persona, yo pierdo muchas oportunidades. Ese es el caso que se dá en cualquier lugar del mundo, me parece, entonces yo creo que eso se está perdiendo bastante, entonces los niños de hoy deben aprender eso, no, y siempre... que le digo... este... el respeto, el saludo más que todo, así este... sea a su igual, sea a su mayor, tiene que saludar, tienen que saludar. En el colegio donde estoy yo enseñando, muchos niños llegan y traen el cuaderno de control @@@ pues, "Hijito regresate a la esquina, y saludas, y luego ingresas, sino no ingresas", entonces ya... y el papá, y la mamá a veces está al costado, entonces un poco que la mamá y el papá también se siente un poco mal, yo se que se siente mal, pero ya la mamá, el papá también ya va aprendiendo. Y también este... como le dije, no, deben aprender lo que es este... a ser responsables, responsables en casa. Eso es lo que tienen que aprender. Es que.. si se dice una hora de llegada, esa hora debe ser, y muchas veces no se dá, no se dá, porqué? Porque está formado mal, está más claro este... quien sabe, el papá o la mamá también está entratenido en la televisión y ya se olvidó del hijo, no, eso se dá el caso, entonces este... la responsabilidad más que todo. La colaboración, tienen que colaborar, la participación.. ser participe, ejemplo, no, este... en el caso de... le cuento... de mi pequeña... ella que le digo, a veces estabamos haciendo un trabajo, su mamá estaba haciendo un trabajo, entonces ella también ya de inmediato se acerca, te ayuda, no, de esta forma. De lo contrario en que te puedo ayudar yo... así... o me ve a veces con la computadora y me dice "Por favor enseñame", o "Yo también sé, dejame yo lo hago", no, el caso es que ella también ya va aprendiendo, y que le digo... lo veo que muchos niños no se da eso, no se da eso, no participan. Entonces yo creo que, como le dije anteriormente, la lectura es la que le va a ayudar bastante, lectura más que todo. Que nosotros estamos, como dice, ubicados pues en lectura... creo que los ultimos o penultimos, entonces eso hace que nuestra educación así que sea este... cultural, no, en todos los aspectos se está yendo abajo, por falta de conocimientos. Entonces sería necesario profesor, este... a los alumnos, como le digo, no, este... inculcarlos para que... como se llama... la lectura, que lean. Y también como le dije que... aprendan ellos a compartir, no, ejemplo... este... no se da esos casos también, ser solidarios, más que todo, si alguien pues

S - Centro comunitario

S - Amministrazione positivo

este... si le pasa algo, a veces... ellos pues están acostumbrados a lo que... el papá o la mamá se desinteresa... este es el caso.

D: me cuenta un poco más de su trabajo?

R: mire, el caso de mi trabajo, que le digo, este... muy bien, porqué... este... me da la impresión de que como se llama... trabajar con niños es este... muy... este que le digo, es muy... es muy este... sacrificado, ya, pero a la vez más claro uno también este... ve lo que... el resultado de los niños. Y ese es lo que más me satisface a mi, ver a los niños, a los pequeños, que van más claro ya aprendiendo de lo que yo voy más claro este... dando este... la enseñanza. Entonces este... del trato vamos a decirlo así, de que la directora, o el coordinador, este... me lo dá a mi, yo creo que uno mismo es la que se... se dá más claro a recomendar. Porqué si yo, ejemplo, este... soy irresponsable, en el trabajo oviamente que si me va a haber una llamada al atención, pero ese caso no se dá todavía... aun... porqué le digo así, en el trabajo si tu llegas tarde o fallas algo, tu memorandum y tu descuento. Eso todavía no... no pasa conmigo. No me lo han hecho todavía, y es por eso que la misma promotora del colegio me dice "Sabes que, no sé que premio voy a buscar para usted", ese es el caso. Y felizmente que todavía no hay ninguna queja con una madre de familia, o padre de familia que... del... ejemplo, digamos así de que los niños pelearon, los niños hicieron esto, nada. Entonces siempre uno también hay que estar pendiente de cómo van en las clases comportandose, porqué un descuido a veces ya... ellos este... incluso hasta pueden llegar a un accidente, pueden cometerlo entre ellos. Entonces... que le digo, en las mañanas yo estaba en un colegio, sigo en el colegio, en la tarde este... en un instituto, pero por motivo de enfermedad lo dejé del instituto porqué el mismo... que le digo, la misma rutina entonces me cansó demasiado, y a parte seguro que me estaba ya volviendo ya estresado, sí me afectó un poco, es por esto que este mes he optado por descansar, no, y en la mañana trabajo que le digo con niños, pues, no, inicial, primaria y secundaria. Yo trabajo en lo que es este... computación e informatica, esta es mi especialidad, y... entonces los de inicial también pasan a la sala de computo, no se salvan... aprendiendo... he enseñado ya el teclado, el manejo, el mouse, no, y los de primaria ya van ya algunos grados, ya la mayoría del los grados van ya con los programas ya, para ellos, y secundaria también, un poco más avanzado, no. En la tarde lo que... en instituto, allí trabajo con todos este... de la edad, a veces hay capacitaciones allí, incluso este... van también este... juvenes, adolescentes, adultos, van más claro para así aprender aquellos conocimientos, o quizas como le digo, no, capacitarse para seguir en el mismo trabajo o de repente capacitarse para conseguir trabajo, así trabajan... trabajan así en la tarde. Lo más importante es que.. que le digo yo, este me siento es que... en el colegio. Porqué eso fue mi.. mi objetivo, llegar a un colegio.. llegar a un colegio. De paso de que... como se llama... también voy

S - Problema
contesto

aprendiendo algo nuevo, porqué uno siempre va.. que le digo.. aprendiendo, también, incluso de los mismos alumnos, entonces estoy muy contento de ese lado. En el caso de lo que es este ya... de los pagos, de los pagos... no es... muchas veces no es como se piensa, no, que el... a veces como es profesor, no, gana muy bien, y a veces no es así pues, a veces este... dependiendo del colegio, a veces nos toca buen colegio, también. Ahora, el colegio que estoy ahora sí... como digo, reconoce, sí nos este... paga puntual, no choca con la economía familiar. Y... y que le digo... nos dan incentivos para poder así, como dice, seguir siendo más responsables, no será como dice este... uno... que le digo, quiere a más no, sino más bien este... en algo hay motivación, y eso es lo más importante, porqué que le digo, este... de esta forma nosotros tenemos más llegada pues, al alumno, o el trato más que todo, no, porqué otra vuelta no, ambicionan al dinero, y es donde ya... su ambición es esa. Esperando el día de pago y a veces ya... con ese descuidan de las responsabilidades que tienen. Ese es el caso.

En el instituto, sí ha cambiado... ha cambiado bastante, casualmente para ganar experiencia yo allí tenía que como dice, pasar penurias, en la experiencias, a veces no nos pagaban, a veces este... se nos demoraban el pago, el mismo promotor se metió en la política, es alcalde de Independencia, del distrito de Independencia, donde yo no sé si... quien sabe, no, de repente el dinero que ingresaba se lo utilizaba allí, pues por eso que no había pago para el docente, y es así que muchas veces de eso venía más claro ya las incomodidades en casa... pero... del lado en sí de la enseñanza uno tiene que ser fuerte, porqué si... ejemplo... este... si a mi me dan una responsabilidad por decir de un año, entonces este... lo que tengo que hacer es yo... este... quedar bien con mis alumnos, con mis alumnos, no con, como dice, con el promotor, no, porqué a las finales este... que le digo... uno ya como dice está de paso, no es que va a estar allí toda la vida, sino más bien tratarlo bien a esos alumnos que van a hablar bien de la persona que les está enseñando, así es. Ese es el caso del instituto que aprendí como dice a valorarme yo mismo, entonces a veces estaba a medio mes, entonces había propuestas, entonces @@@ chicos yo les dejo allí, y de toda manera se va a decir bueno, que pasó, no, ni siquiera se despidió, no dijo nada, entonces este... hablabamos con ellos, con los mismos alumnos y entendían, entendían. No había como dice... lucro de por mio nada, no va eso, no va eso.

D: el trabajo en general qué es para Usted?

R: bueno, este... que le digo el trabajo como dicen, no, dignifica el hombre, es el que dignifica el hombre, que es lo que nosotros más claro, @@@ mi persona, es muy importante para poder nosotros cubrir los gastos, cubrir lo que es este... ejemplo responsabilidades en casa, además también quien sabe, no, este.. también este... obtener algo de que... este... uno este... se proyecta, no? Ejemplo, mis ideas,

U - Aspettative

F - Adulti

no, tengo que tener un proyector, no, la idea, no, este... caramba, para toda la gente, quien sabe, no, presentar los videos, la enseñanza, no, proyector... buscando por allí, entonces... pero sé muy bien de que sale pues mediante... este... un trabajo, no, ejemplo... puede ser de la manera que de repente hay un dinero que sobra y ahorrando y comprarlo el proyector, no, o como muchos hogares que lo hacen la television no, su televisor a colores que quieren comprar, entonces con el trabajo es que ellos lo adquieren, no, así sea de repente dependiendo de... dependiendo de otras personas o de repente ellos mismos ya de forma independiente... ese es... esa es la forma. Y... más que todo creo en si de que si no hubiera trabajo yo creo que.. que le digo, la gente no respondería a lo que es la vivencia, no, ese es el caso. Y como le dije, uno de los casos sería de que nosotros también veamos con una... con una. que le digo con esas miras hacia adelante de que los... de que nosotros debemos más claro quien sabe, motivarlos o capacitar a la gente, a los niños, adolescentes o adultos para como dice... para un trabajo, así ellos de repente se van a... van a trabajar perdon en forma independiente o de forma dependiente, y ese sería el caso.

L - Lavoro (dignità)

L - Lavoro (soldi)

D: volviendo un momento a su historia, porqué se mudó acá a Lima?

R: bueno, yo vine con la idea de ser policia... eso fue el caso, porqué yo allí tenía ya los requisitos, este... mis padres @@@ mi papá el estaba acá más antes, antes que yo existiera el ya estaba acá, y el fue el mismo que me dijo "Sabes que, te acompaño al carro, vas, no quiero que te quedes porqué vas a terminar así como los demás", y pero para eso yo ya le dije "Sí, quiero ser policia" "Ah, yo te voy a apoyar, vas a ir", y tenga acá... en la parte abajo tengo mis familiares, que están por la zona de Canto Grande, y... me vine allí pero me vine con un fin, no, de ser mejor, de ser... que le digo, este... de aprender más, eso fue mis ideas de seguir estudiando, seguir avanzando, no, porqué... allá no hay ese.. que le digo, no hay ese... esos requisitos como para poder avanzar, ejemplo en Amazonas, Chachapoyas, lo unico que había es el Instituto Pedagogico, puro profesor, o despues por allí cerca nuestro lugar había ya el Instituto de Enfermería, no, tecnicos enfermeros, es decir algunos de mis colegas que.. de mis promociones que salieron, son pues tecnicos de enfermería, y... y yo el unico profesor, de policia... @@@ profesor porqué cuando ya iba a postular, este... tuve un problema de enfermedad, de.. que me operaron, y... allí no más quedó pues, entonces traté de... como dice, de... de luchar, traté de sobresalir con el apoyo de mi tía, que ella me tenía en su casa, y pues este... comencé a trabajar, y como le dije, no, del trabajo que yo tenía, mis @@@ lo guardaba y yo tenía que pagar los estudios, pagué los estudios, no... este... estudié lo que es estatal porqué... no sé, me pareció que no... no estaba tan bien la educación. Es cierto, hice todo el esfuerzo de pagar mis estudios y lo hice en particular... así lo hice y... bueno, ya de la

N - Motivi emigrazione

casa de la tía pues es ya, que le digo... también uno quiere independizarse, a parte ya por la familia, me dió a mi @@@ de... como dice de buscar un cuarto, entonces este... la idea era de que.. como dice, no, salir nuevamente de acá de Lima, ya como dice... lo aprendido, y aplicarlo en otro lugar, no, pero este... en este caso mucho influyó lo que es el dialogo, la conversación entre la pareja, no, y es lo que así hemos optado de venir a este lugar. Mi hermana vive acá, allí al frente hay una tiendita, ella es mi hermana, mi menor... de mi. Ella vino más antes que yo, entonces este... el ver que yo estaba así, pagando cuarto, me dice "Sabes que, este.. en ese lugar hay terreno, están dando". Entonces, este... le digo "Pero para ir allí donde, como así me voy a ir?", entonces me dijo: "No hay problema, vas a ver que con el tiempo todo se va a poblar", y dicho y hecho. Así fue, venimos acá, trabajamos, y como dice, armamos la choza y comenzamos a venir ya pues, no, porqué es un gasto inutil estar pagando cuarto, es que le digo, este... sin darme cuenta yo a veces gastaba algo de 2000 soles al año, 2500 al año pagando cuarto, al año, 150 soles mensual, a veces 180 mensual, así nos cobran los cuartos, pues. Y... lo cual pues este... me dijeron pues, no, que me dice mi hermana "NA pues vamos allí, hablamos con el dirigente para que te quedes allí", y así fue. Con ese fin venimos acá, esto todo era más claro... este... como un engaño, que nosotros pertenecíamos hacia abajo pero al final no fue así pues. Tendríamos que independizarnos todavía para así ya quien sabe, no, este... gestionar nuestra propia luz, gestionar el agua, ahora ya nuestro colegio, que ya va a comenzar el trabajo, también tenemos la loza deportiva, el comedor, no? Y claro obviamente que también estábamos más claro ya en... en el mercado, pero los trabajos se nos están agotando, lo cual el mercado lo vamos a dejar de lado, porqué que le digo... queremos trabajar en paz, porqué hay gente que muchas veces no sé, actúa a veces con la ignorancia, y donde... crea problemas, conflictos, entonces nosotros, más que todo el que habla, no está para eso, trabajar en paz, en tranquilidad, es la que va a hacer que nosotros también vamos a salir adelante, no, así es.

D: ya que estamos hablando de eso, me cuenta un poco la historia de Amazonas?

R: mire... ni yo, ni yo pensaba que Amazonas, más claro se iba a independizar, porqué que le digo, este... todo era manejado pues por otro pueblo, no, y... el que habla, como le digo, este... participaba en lo que es las reuniones en la parte... del otro pueblo, donde veía que... como le dije anteriormente en educación, no había participación, es decir si yo quería hablar no me dejaban, decían "Sabes que, usted no tiene derecho porqué usted no tiene titulo de propiedad, entonces y es, que le digo, la misma señora que ha tratado con ustedes, yo creo que tuvieron una actividad allí, en la calle, creo... ella es la misma señora. Entonces yo... desde allí ya yo fui más claro ya este... que le digo ya almacenando en mi memoria, no, entonces llegó

S - Problemi
contesto

R - Famiglia

R - Rapporto fra
sposi, reciproci-
tà

N - Motivo e-
migrazione

T - Difficile

T - Migliorie

R - Comunità

T - Migliorie

una oportunidad cuando ya ellos iban ya más claro nuevamente a reeligirse como dirigentes de ese pueblo, es allí donde más claro yo dije no, las cosas no están manejando bien, las cosas deben ser claras. Y de ese momento le dije no, nosotros en este momento ya nos apartamos, entonces buscar el nombre de Amazonas luego fue muy... que le digo, este... un dolor de cabeza, porque @@@ "Qué nombre vamos a poner?" Primero fue, ejemplo este... de repente este... un nombre de... así como "Machu Picchu", no, un nombre que a nivel mundial se conozca, algo así no, de los vecinos... de NAP, de la señora NAP, no, los primeros que estábamos acá. Y ellos dicen pues y porqué no más bien de.. le ponemos Amazonas, como acá hay mucha gente de la selva del Perú, le ponemos Amazonas. Y como yo soy de Amazonas, del departamento de Amazonas, yo le dije "Ya pues, Amazonas!" Eso fue.

S - Amministrazione negativo

Mire, el primer día, más claro para poder nosotros ya formar nuestra directiva sin nombre todavía, sin nombre del pueblo, más claro el nombre del pueblo no existía todavía, este... ese día fue así, de que quien va a ser, o quien es el que va a asumir esta responsabilidad. Desde un inicio, los vecinos me decían "Sabes que vecino, por favor ya porqué no reunes a la gente y comenzamos ya a hacer nuestro trabajo nosotros mismos", de esa manera, no, un poco que agradezco a ellos el respeto que me tienen, la consideración, y en ese momento fue así pues. Llamé a una asamblea, fue en la casa de.. del papá de la señora... NAP, el señor NAP, allí se hizo la asamblea y allí se me nombraban a mi mismo, de secretario general, y a los demás también dándole su cargo, no, y así. Como le digo fue duro para poder independizarnos, trabajamos de forma silenciosa para que así no nos sigan más claro... que le digo, con los papeles de repente dando mala información en las mismas oficinas de la municipalidad. Entonces, lo trabajamos muy bien, nos conseguimos un plano de lo que es este Brisas, y trabajamos sobre eso, porqué no queríamos más claro nosotros entrar a su plano de ellos, y eso fue muy bonito. Y... pero mis ideas fue ya desde antes, cuando ya me entregaron este terreno los de parte de abajo, este... de que nosotros debemos tener un colegio, porqué qué le digo... yo veía cuando venía yo acá a trabajar lo veía a los niños como van con la mamá, hasta el día de hoy usted de dá cuenta, no, con la mamá, o va con el papá, o a veces van solos, se van en una moto, o en el carro, y se van a colegios lejos. Y ir llevando al hijo, a recoger también, es una pérdida de tiempo, y si hay tanto terreno, porqué no buscar un lugar donde más claro va a haber un colegio? Ese fue el idea, no, de que... cuando ellos quisieron todo agarrar a lotizar toda esa zona del reservorio, entonces yo... yo mismo este... yo mismo se me opuse, y le dije que no, que ese lugar donde está ahorita ya el terreno del colegio, que eso no debe de lotizarse, no debe dar lotes a las personas, porqué allí va a ser un colegio, y que yo voy a impedir, voy a... ejemplo hasta el último voy a luchar para que allí sea el colegio así, eso fue antes que nosotros nos independicemos. Y todo el mundo, casualmente los mismos dirigentes de abajo me decían, usted está loco, quien va a ir

S - Amministrazione

P - importancia di identificarsi con un nome, con un'identità

S - Amministrazione

a ese cerro, quien va a ir allá, no, eso fue. Ya me tenían marcado a mi porqué sabían muy bien que nosotros nos íbamos a independizar desde antes, y así fue pues. Y mire ahora ya, hay más población y más bien ahora si la gente me dice "Usted - me dice - nos dice mucho, nos habla de... nos ha llevado a hacer limpieza en el colegio, y cuando comenzamos?" dicen, no, "Cuando comenzamos la obra?" No se preocupen le digo, ya está ya hablado con los profesores, y yo confío en ellos, y este colegio va a ser realidad, así que tranquilos nomás, este año 2009 debe funcionar el colegio, así yo les motivo a ellos, no. Sí, yo estoy muy contento y... el apoyo lo van a tener, lo tienen de todos de acá de la población, e incluso yo estoy seguro de los mismos padres, porqué acá van a tener más campo, claro, ya no va a ser como... como la parte abajo de que... no? Está muy este... poco espacio, entonces acá sería que ya más claro se comience a trabajar, poco a poco y ya... avencemos.

S - Centro comunitario

S - Centro comunitario

D: y la vida en el asentamiento?

R: muy bien, mire este... comenzamos con los niños, no, los niños generalmente se dedican acá más claro a... ya cuando están afuera del colegio pues no hay un sitio para poder que le digo, este... llevarlos como en otro caso los parques, no, no existe acá, entonces ellos lo que hacen es este... se cierran la casa, y a veces la televisión, o muchas veces juegan por allí, por la calle, o con uno de los niños de los costados, se ponen a jugar que muy pocas veces se dan y... luego es que este... también ayudan los quehaceres en casa, ayudan la mamá en los quehaceres en casa. Y ese es el caso de los niños. Del estudio, pocos vienen a consultarme de las tareas, son pocos, pero de los... hay niños que no estudian tampoco, hay niños que no estudian, y un caso de acá de una señora y sus dos hijitos que no están estudiando, y muchas veces esto hace que ellos más claro a veces están entretenidos en otro asunto, ese es el caso. En los jóvenes... muy pocos jóvenes hay, porqué usted se ha dado cuenta que acá como es, como dice, una población nueva, entonces casi la mayoría está viviendo así con su pareja y su pequeño no, su hijo. Entonces este... muy pocos, habrá pues unos... cuatro-cinco, que están ya en la juventud. De los cuatro-cinco la mitad seguro va a trabajar, de hecho que va a trabajar, y el resto se queda acá en casa, o sea que no tiene... no tiene un trabajo. Se queda en casa y pues este... a veces espera que la mamá, el papá lo esté más claro quizás dando, no, para su vestido, para su comida, que sé.

T - Difficile

Y de los adultos, la mayoría trabaja acá de los adultos, todos trabajan... hay excepciones, que algunos ya madres de familia ya... que... quedan en casa ellos... su trabajo ya es hacer pues lo que es este... una ama de casa, no, lo que es la limpieza, lo que es el lavado de ropa, lo que es este ejemplo... en sus horas creo libres se dedican al tejido, el tejido especial de las pulseras, y... pero muy pocas veces se ve la participación de... muy pocas veces veo, no, porqué la ma-

S - Problemi
contesto
Comunità

yoría de las señoras veo que lavan, el hombre es el que va a trabajar. En algunos casos ambos trabajan, ambos trabajan.

D: para Usted qué tiene de positivo Amazonas y qué falta todavía?

R: bueno, lo positivo es que se ha logrado lo que es este... lo que es este... su independización, sus... todos los documentos en regla, este... lo que es los certificados de vivencia, cada uno... cada poblador va a tener ya su certificado de vivencia y eso va a hacer que diga pues "Yo soy dueño de ese terreno", no, entonces... eso sería lo positivo que se ha logrado, y también el comedor que está funcionando. Es algo que se ha logrado para que se beneficien muchos pobladores de los asentamientos que están a nuestro alrededor, y... el otro es también de que ya se ha logrado con ustedes sobre el colegio, entonces... yo creo que ya comenzando a funcionar esto, que le digo, va a hacer que Amazonas sea pues uno de los este... asentamientos humanos que va a dar el ejemplo a muchos pueblos, a muchos pueblos porque en si carecen de.. de los centros de estudios. Ese es el caso.

Y de lo que falta por hacer, este... es nuestra luz, que está también en camino, lo vamos a decir así que ya está cuando ya estamos con la propiedad, y también nuestras escaleras... nuestras escaleras falta... nos falta mucho.

D: y cómo le gustaría ver la comunidad en el futuro?

R: quisiera verlo de acá en 15-20 años ya como zona residencial esta, esa es mis ideas. Ya con una educación diferente, son mis ideas de que... cuente con, que le digo, de repente más arriba, abriendo de repente algun parque, o de repente este... algun lugar de distracción tanto para niños, jovenes y adultos. Una distracción que le digo que sean sanas, ese es mis ideas, que Amazonas este... siga adelante, no, que @@@ de los otros asentamientos, para que así este... que le digo, este... vean los demás que en si acá se ha... se ha este... puesto más claro lo que es este... un buen cemento.

D: cómo se imagina su futuro? Qué sueños tiene?

R: bueno, mi sueño de mi es de que yo siga más claro este... avanzando en lo que es mi carrera, este... ya.. quizás que la misma carrera claro, pero en un trabajo ya más este... más este que le digo, con más este... responsabilidad que pueda tener yo, o llámelo ejemplo con mucha más consideración más claro, porqué.. yo estoy en particular, y veo que sí el pago es menos que ahora que el estatal, porqué más antes el estatal era menos que el particular, y muchas veces los de estatal decían "Yo quiero trabajar en particular", y ahora ya cambió, al reves, ese es el caso, no, y además este... este, que le digo, tener una... una pequeña o mediana empresa, esos son mis sueños. Ya esto viene ya desde antes, y ibamos ya más claro a poner por acá

P - Lavoro comunità

T
S - Amministrazione

S - Amministrazione

T - Migliorie

unas cabinas de internet, pero dandome cuenta muy bien de que en si quizás hacía daño, a toda la... a todo los niños o jovenes, porqué generalmente los niños y jovenes van a jugar, no van a investigar, no van a hacer lo que es que le digo, trabajos que les va a beneficiar a ellos, sino más bien van a quitarse el sueño, y uno a veces por el... como es negocio... a veces este... sucede el caso que, y he visto, que normal, dejen ingresar al niño, dejen ingresar al joven, y como dice, como va a pagar pues, quien gana? Entonces no se dá cuenta que está haciendolo mal, más bien estamos optando ya por otro... este... otro tipo de negocio, para ver si acá la población responde, porqué ya lo hemos intentado con el horno que tenemos, que le digo, pues este... ni yo a veces lo pruebo el pan que sale allí, es cierto. Más bien este... trabajar, quizá, con este lado, para que así este... satisfacer las necesidades de ellos también, porqué muchas veces traen este... panes que son de lejos, no se sabe dde que fecha son, y a veces traen con hongos, y eso hace que uno también ya no pierda, que le digo, no tenga esa confianza de comer, no sé... bueno, no, porqué... a la señora que lo tengo también sus ideas también, no, dice "Ya, lo vamos a hacer", obviamente que sí, y... ella está muy animosa, de... de trabajar y eso, no, entonces también una parte de que darle una responsabilidad para que así también, también aprenda.

U - Aspettative personali

U - Aspettative personali

S - Problema contesto

D: para su hija? Cómo le gustaría verla en 15-20 años, como adulta?

R: ah ya, mire, bueno, este... ya. También este ya con un trabajo, con un trabajo que ella haya logrado por su merito, por su.. que le digo, por la enseñanza que ha tenido, y también este... que le digo, siendo también, cubriendo las responsabilidades de nosotros, no, obviamente que si nuestros ideas es así, que ella también... asuma esa responsabilidad. Pero la idea sería que ella más claro ya este... tenga ya un trabajo seguro, ya sea de forma como dice dependiente o independiente, no, esa es la idea. Alimentarla de muchas ideas o... de darlo más claro lo que mis padres también me dieron, no, la educación, más que todo, para que ella también así se sepa defender, se sepa defender para que no esté... no sufra, más claro, esa es mi idea.

R - Relazione coppia

D: me puede describir una persona que tiene exito en la vida?

R: a ver... una persona de exito... tenemos a Mario Vargas Llosa, una persona que... que le digo, este... ha sobresalido a nivel mundial por sus conocimientos, por sus obras literarias, que da... incluso está dejando enseñanza a muchos Paises, y... otro, quien puede ser más, a ver... también tenemos a lo que es este... ahora presente, tenemos así a lo que es este.. Javier Pérez de Cuéllar también, que fue una persona que llegó más claro a ser reconocida a nivel mundial participando en lo que es este... como secretario general de la ONU, donde pues este... que le digo este... se ubicó allí quizás por su... también por sus conocimientos, no. Bueno, no digo de los presidentes porqué... (ríe).

U - Aspettative figli

D: Usted que cree saber hacer bien?

F - Famiglia

R: Bueno, en lo que es este... hablando de @@@, de mi... Bueno, así más bien sería lo siguiente, no, de que... apoyar, o ayudar, a las personas que en el momento lo necesitan, no, un ejemplo, si es que no es mi... ejemplo, mi facilidad... de repente de tener por ejemplo un instrumento de contar, vamos a suponer que... un dinero que necesita la otra persona, ejemplo acá, en esta zona, que muchas veces ya se ha... ha producido accidentes, entonces sería lo siguiente, no, como lo hemos hecho yo lo he hecho, de... buscar más claro otras personas para dar solución o para apoyar, para que esa persona también se... vea que no está sola, que se siente respaldado o apoyado, no, este es el caso. Entonces... también este... como le dije anteriormente, creo que sería hacer bien para que los niños no sean maltratados... hablar con la persona que de repente tiene un trauma, no sé, o tiene algo, o quizás ya... este... en ese momento ya me parece a mi la idea que tendré que llamar a la policía, o no sé, ya para que ese niño se sienta respaldado. Que... le digo, es un sufrimiento grande que está pasando este niño en el momento de ser maltratado, no, como digo acá hay casos, y yo siempre advertí en las asambleas que tengo, que está prohibido eso. Y... y además, como le dije, no, otro de los casos es de los niños que me vienen así a consultar, de las tareas, también igual.. a veces me dicen este "Tenga profesor", yo "no, no te preocupes", porque yo creo que en algunos casos este... como dicen, no, uno también sí ha sufrido, ha gastado, ha invertido para aprender, no, pero hacer esto con un niño, que muchas veces se va con esa decepción del papá o de la mamá, o de otra persona que no lo apoyó, entonces ese niño se siente incomodo, se siente de repente, no? Bajo, no sé... bueno, entonces siempre le digo eso, si alguien me dá o me dice "Un favor, enseñame", entonces yo tengo que apoyarlo, ayudarlo.

U - Successo

D: las personas más importantes de su vida, quiénes son y porqué?

R: ah ya, bueno, son mis padres. Por traerme a este mundo, y también por la buena formación que me han dado, y también mi hija, porqué con ella, que le digo, con la venida de ella, pues para mi fue una felicidad, tenerla a ella. De repente no con lo que yo lo dé como que muchos los tienen a sus hijos, pero con lo que yo estoy con ella ya acá, la veo crecer, lo apoyo en lo que yo tenga, en lo que ella también me entiende, soy muy feliz. Son las personas importantes, y mi señora, no, que también, gracias a ella también que... me está apoyando bastante, en el cuidado de mi hija, porqué ella no trabaja pero sí está también pendiente con el arreglo, de repente para que vaya al colegio, todo eso, no, así es.

F - Comunità positivo

D: bueno, casi hemos terminado... quiere Usted añadir algo que cree importante?

R: claro, este... hice una visita a su colegio, hace unos días, donde el profesor me hizo ver una maquina... así es. Y lo veo muy buena la idea, muy bueno, que le digo, sus... muy buena voluntad que ustedes tienen por los menores, no, que están por acá, y... yo espero que así como lo están haciendo, pues lo sigan haciendo para que así este... los niños aprendan más, y es cierto lo que el profesor mismo dijo, no, de que con esa maquina ellos mismos van a elaborar sus tarjetas y lo van a comenzar a ofrecer. Entonces sería el caso, que le digo, muy importante porqué hay niños que a pesar de ser el mismo colegio, yo vengo a veces en la tarde o en la noche, los veo en el paradero 10 de Canto Grande, y están limpiando carros, y eso me da pena porqué veo que mis mismos conocidos de acá están ya más claro en este aspecto, no. Entonces sería muy importante así, como ustedes están haciendo más claro ese tipo de trabajo, estaría muy bien que no tan solo sea de ese caso, no, sino otros casos más, otras maquinas más, para que los niños así aprendan. Fijese que a pesar de eso, yo también tuve la suerte y tengo la suerte de que en mis horas libres yo me dedico también a hacer sistemas, y... he terminado ya como cuatro sistemas y están trabajando, y siempre me llaman, y por eso es que a veces también voy, como se dice, a... Y es allí, como le digo, donde uno se ve importante pues, no, porque como dicen no, oye cualquiera no hace eso, los niños también igual, no, entonces este... ya van a ver como dice este.. resultado de su... de este esfuerzo que están haciendo ellos, y está muy bien, está muy bien lo que están haciendo ustedes, y de paso yo quisiera también que ustedes... más claro no se desanimen para nuestro proyecto, porqué que le digo, este... nosotros tenemos esa idea que beneficia a los demás, que beneficia a toda la población, a todos los pueblos alrededor, entonces para que así ellos se lleven ese buen ejemplo.

F - Persona importante

F - Persona importante

F - Persona importante

D: bueno, entonces mucha gracias por su participacion.

ALLEGATO 11

Glossario delle parole in spagnolo non tradotte

Actividad	fare una <i>actividad</i> , in questo caso, significa cucinare un piatto tipico della cucina peruviana e venderlo alle persone che si conoscono: il guadagno viene quindi utilizzato per realizzare delle attività utili alla famiglia che l'ha organizzata o alla comunità di riferimento
Agrupación familiar	raggruppamento di famiglie che cercano un riconoscimento formale come comunità da parte di una municipalità
Asentamiento Humano	“insediamento umano”: è una zona di invasione in cui un gruppo di persone e famiglie, organizzate tra di loro, decide di occupare un terreno libero e di fondare una nuova comunità che seguirà poi un percorso più o meno lungo per il riconoscimento legale da parte dello Stato.
Auxiliar	assistente d'aula, che aiuta l'insegnante a scuola
Cantinas	locali dove si vendono alcolici e dove le persone vanno principalmente per ubriacarsi
Cerro	il <i>cerro</i> è un monte ma è soprattutto la sua valenza sociale che va tenuta in considerazione: è infatti la zona periferica di Lima nella quale gli immigrati interni del Paese costruiscono le loro case e fondano le loro comunità. È una zona generalmente inospitale e dura che deve essere profondamente modificata dall'uomo per poter essere abitata
Ceviche	piatto tipico della cucina peruviana composto da una miscela di pesce servito crudo
Chilcano	zuppa tipica della <i>selva</i> a base di pesce
Cholita	modo affettuoso per definire le donne provenienti dalla <i>sierra</i>
Churro	dolce a forma allungata e fritto riempito di <i>manjar blanco</i> , una specie di caramello
Colaborador	all'interno del movimento dei NNATs gli educatori vengono chiamati <i>colaboradores</i>
Colegio	Scuola, ma anche centro educativo

Comedor	mensa popolare
Cusqueña	originaria del Cusco
Cuy	porcellino d'india o cavia peruviana
Equipo de trabajo	"gruppo di lavoro". Ho lasciato in questo caso la dicitura in spagnolo per sottolineare l'importanza che le persone menzionate danno a questa modalità di lavoro, gruppale e paritaria. Ad esempio, nel gruppo non esiste un direttore, ma solo un coordinatore e vari responsabili delle diverse aree di lavoro: ciò è molto sentito da chi prende parte al gruppo, come si vedrà meglio in seguito, quando esporrò i dati che emergono dalle interviste effettuate con gli operatori del PE
Faena	le <i>faenas</i> sono dei lavori comunitari a fini comunitari che fanno parte della cultura peruviana fin dall'antichità: quando le comunità identificano una necessità o un bisogno finalizzato al benessere comune (la costruzione di una strada, la realizzazione di una festa e così via), si uniscono attorno al progetto e cercano di realizzarlo attraverso uno sforzo collettivo
Hogar	la traduzione più corretta è probabilmente 'focolare', inteso come il centro e il cuore della casa
Invasión	l'invasione è la forma con cui un gruppo più o meno organizzato di famiglie prende possesso di un territorio periferico per abitarvi: è così che nascono gli <i>asentamientos humanos</i> , che dovranno seguire poi un processo burocratico tortuoso per ottenere, da parte dello Stato, un riconoscimento formale
JOC	<i>Jovenes Obreros Cristianos</i> (Giovani Operai Cristiani).
MANTHOC	<i>Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos</i> (Movimento di Adolescenti e Bambini Lavoratori Figli di Operai Cristiani).
Mazamorra	dolce al cucchiaio simile a un budino generalmente a base di frutta o di alcuni tipi di verdure
MNNATSOP	<i>Movimiento Nacional de Niños y Adolescentes Trabajadores Organizados de Perú</i> (Movimento Nazionale dei Bambini e Adolescenti Lavoratori del Perù)

MRTA	<i>Movimiento Revolucionario Túpac Amaru</i> , uno dei movimenti rivoluzionari di sinistra che hanno incendiato la scena politica peruviana fra gli anni Ottanta e Novanta
NNATs	<i>Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores</i> (Bambini, Bambine e Adolescenti Lavoratori): la <i>s</i> finale sta a indicare la pluralità dei soggetti coinvolti.
Ojos ciegos	letteralmente, occhi ciechi: sono le latrine
Olla común	letteralmente, "pentola comune": si riferisce all'attività, diffusa in Perù soprattutto nei periodi di crisi, di porsi d'accordo con un gruppo di persone di portare, ognuno, un alimento differente a seconda delle proprie possibilità al fine di cucinare qualche cosa, spesso una zuppa. Un modo concreto di far fronte ai problemi economici, che ha anticipato in certi luoghi i <i>comedores</i> popolari
Pandillaje/Pandillas	fenomeno delle <i>pandillas</i> , gruppi soprattutto giovanili dediti generalmente alla delinquenza e alla violenza
Pandillero	che fa parte di una <i>pandilla</i>
Parada	mercato del centro di Lima dove si vende merce di seconda mano e, soprattutto, rubata: per questo è frequentato da persone ritenute, dagli abitanti della capitale peruviana, poco raccomandabili
Patas	persone legate da una profonda amicizia
Pedagogía de la ternura	letteralmente, Pedagogia della Tenerezza
Picaronada	<i>actividad</i> che prevede la cottura e la vendita di <i>picarones</i> , frittelle circolari fritte
Pirañita	viene chiamato in questo modo il bambino di strada dedito al furto
Pobladores	abitanti della comunità
Pollada	<i>Actividad</i> che prevede la cottura e la vendita di pollo fritto
Profesores	generalmente gli educatori del centro vengono definiti così

	dalla popolazione, a sottolineare anche il forte valore educativo che in Perù riveste ancora l'istituzione scolastica
Protagónico/a	Per partecipazione <i>protagónica</i> si intende una partecipazione che prevede contemporaneamente il protagonismo dei soggetti coinvolti nell'azione e uno sviluppo del protagonismo dei soggetti stessi attraverso l'azione: una traduzione corretta in italiano potrebbe essere "protagonizzante", ma visto l'assenza di questo termine nel vocabolario si è preferito mantenere la corrispondente parola spagnola
Provincia	la <i>provincia</i> peruviana (si legga <i>provinsia</i> , in spagnolo) identifica tutta la zona non urbana del paese e, più nello specifico, tutte le aree al di fuori della capitale Lima.
Pucha	esclamazione, traducibile come 'caspita'
Pueblo joven	è sinonimo di <i>asentamiento humano</i> , di invasione
Pues	<i>pues, pe</i> o a volte <i>pue</i> sono tutti intercalari che servono a dare forza a quanto appena affermato
Reciclar	raccolta differenziata di lattine, plastica, carta, metallo eccetera, finalizzata alla vendita
Sacsayhuamán	rovine di una cittadina della cultura inca vicino a Cusco
Salir adelante	andare avanti, progredire, migliorare, a seconda del contesto della frase
San Martín	piccola frusta di pelle secca
Selva	la <i>selva</i> è la zona di foresta amazzonica del Perù: insieme alla <i>costa</i> e alla <i>sierra</i> (le Ande) è uno dei territori geografici, ma anche sociali, politici, culturali eccetera, in cui è suddiviso il Paese
Sendero Luminoso	movimento rivoluzionario, probabilmente più sanguinario dell'MRTA e di forte matrice maoista
Sol	il <i>nuevo sol</i> , o semplicemente <i>sol</i> (al plurale <i>soles</i>) è la moneta corrente peruviana
Yuca	manioca

BIBLIOGRAFIA CONSULTATA

AA. VV., *La ricerca pedagogica fra scienza e utopia. Scritti in onore di Carmela Metelli di Lallo*, La Nuova Italia, Scandicci (Fi), 1979.

AA. VV., *Liberare l'educazione sommersa. Convegno nazionale CEM Assisi, 21/24 luglio 1986*, EMI, Bologna, 1987.

AA. VV., *Il lavoro di comunità. La mobilitazione delle risorse nella comunità locale*, EGA, Torino, 1996.

AA. VV., *NATs. Revista desde los Niños y Adolescentes Trabajadores, Año V - n° 7 - 8, Julio 2001*.

AA. VV., *Propuestas para una educación liberadora*, IPP, Lima, 2004.

AA. VV., *Propuesta de métodos para una educación popular y liberadora*, IPP, Lima, 2007.

AA. VV., *Il lavoro nella comunità locale. Percorsi per una cittadinanza attiva*, EGA, Torino, 2008.

AA. VV., *NATs. Revista desde los Niños y Adolescentes Trabajadores, Año XII - n° 16, Junio 2008*.

AA. VV., *Del campo a la ciudad, Quehacer n° 171, Lima, julio - septiembre 2008*.

AA. VV., *Modelos pedagógicos: pedagogía crítica*, IPP, Lima, 2009.

ABBOTT EDWIN ABBOTT (1884), *Flatlandia. Racconto fantastico a più dimensioni*, Adelphi, Milano, 1993.

AGAMBEN GIORGIO (1990), *La comunità che viene*, Bollati Boringhieri, Torino, 2001.

ALESSANDRIA GIUSEPPE, CASAGRANDE SANDRA, CASTELLANO ANNA MARIA, CASTELLANO FERDINANDO, *L'organizzazione a 4 dimensioni. I situemi organizzativi: individui, coppie, gruppi, comunità*, Guerini, Milano, 2010.

ALHEIT PETER, BERGAMINI STEFANIA, *Storie di vita. Metodologia di ricerca per le scienze sociali*, Guerini, Milano, 1996.

AMERIO PIERO, *Il lavoro nella comunità locale. Percorsi per una cittadinanza attiva*, EGA, Torino, 2008.

- AMERIO PIERO, *Psicologia di comunità*, il Mulino, Bologna, 2000.
- ANSELMO ANNAMARIA, *Edgar Morin e gli scienziati contemporanei*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ), 2005.
- ANTISERI DARIO, *Trattato di metodologia delle scienze sociali*, UTET, Torino, 1996.
- ARENDT HANNAH (1951), *Le origini del totalitarismo*, Comunità, Milano, 1996.
- ARENDT HANNAH (1958), *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano, 1991.
- ARENDT HANNAH (1978), *La vita della mente*, il Mulino, Bologna, 1987.
- ARON RAYMOND (1962), *Le tappe del pensiero sociologico. Montesquieu, Comte, Marx, Tocqueville, Durkheim, Pareto, Weber*, Mondadori, Milano, 1972.
- ASSOCIAZIONE NAT'S (a cura di), *Bambini al lavoro: scandalo e riscatto. Proposte e esperienze dei movimenti di bambini e adolescenti lavoratori*, Berti, Piacenza, 2002.
- ATKINSON ROBERT (1998), *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Raffaello Cortina, Milano, 2002.
- AUGÉ MARC (1992), *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Elèuthera, Milano, 1993.
- AUGÉ MARC (2009), *Che fine ha fatto il futuro? Dai nonluoghi al nontempo*, Elèuthera, Milano, 2009.
- BALDACCI MASSIMO, *Metodologia della ricerca pedagogica*, Bruno Mondadori, Milano, 2001.
- BALDUCCI ERNESTO, *L'uomo planetario*, ECP, San Domenico di Fiesole (Fi), 1990.
- BALDUCCI ERNESTO, *Educazione e libertà*, Piemme, Casale Monferrato (Al), 2000.
- BALDUCCI ERNESTO, *L'insegnamento di don Lorenzo Milani*, Laterza, Roma, 2002.
- BALDUCCI ERNESTO, *Il sogno di una cosa. Dal villaggio all'età planetaria*, Giunti, Firenze, 2006.
- BALDUCCI MASSIMO, *Introduzione alla analisi delle organizzazioni*, FrancoAngeli, Milano, 1979.

BATINI FEDERICO, DEL SARTO GABRIEL, *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*, Erickson, Trento, 2006.

BAUDRILLARD JEAN (1970), *La società dei consumi*, il Mulino, Bologna, 1976.

BAUMAN ZYGMUNT (1998), *Lavoro, consumismo e nuove povertà*, Città Aperta, Troina (En), 2007.

BAUMAN ZYGMUNT (2001), *Globalizzazione e glocalizzazione. Saggi scelti a cura di Peter Beilharz*, Armando, Roma, 2005.

BAUMAN ZYGMUNT (2001), *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, il Mulino, Bologna, 2002.

BAUMAN ZYGMUNT (2001), *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari, 2001.

BAUMAN ZYGMUNT, *Una nuova condizione umana*, Vita e Pensiero, Milano, 2003.

BEDESCHI GIUSEPPE, *Il rifiuto della modernità. Saggio su Jean-Jaques Rousseau*, Le Lettere, Firenze, 2010.

BELPASSI BERNARDI PAOLA, *Educazione degli adulti e programma politico. Il metodo Freire nel Cile della DC e di Unidad Popular*, FrancoAngeli, Milano, 1977.

BENDER MICHAEL PHILIP (1976), *Psicologia di comunità*, Zanichelli, Bologna, 1979.

BERGER PETER L., LUCKMANN THOMAS (1995), *Lo smarrimento dell'uomo moderno*, il Mulino, Bologna, 2010.

BERTI FABIO, *Per una sociologia della comunità*, FrancoAngeli, Milano, 2005.

BERTIN GIOVANNI MARIA, CONTINI MARIAGRAZIA, *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Armando, Roma, 1983.

BERTIN GIOVANNI MARIA, *Educazione e alienazione*, La Nuova Italia, Scandicci (Fi), 1973.

BERTIN GIOVANNI MARIA, *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Armando, Roma, 1975.

BERTIN GIOVANNI MARIA, *Educazione al "cambiamento"*, La Nuova Italia, Scandicci (Fi), 1976.

BERTIN GIOVANNI MARIA, *Disordine esistenziale e istanza della ragione: tragico e comico, violenza ed eros*, La Nuova Italia, Scandicci (Fi), 1981.

BERTIN GIOVANNI MARIA, *Progresso sociale o trasformazione esistenziale: alternativa pedagogica*, Liguori, Napoli, 1982.

BERTIN GIOVANNI MARIA, *Ragione proteiforme e demonismo educativo*, La Nuova Italia, Scandicci (Fi), 1987.

BERTIN GIOVANNI MARIA, CONTINI MARIAGRAZIA, *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma, 2006.

BERTOLDI FRANCO, *La partecipazione come conquista. Scuola materna e comunità*, La Scuola, Brescia, 1984.

BERTOLINI PIERO, *Pedagogia e scienze umane*, CLUEB, Bologna, 1983.

BERTOLINI PIERO, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Scandicci (Fi), 1988.

BERTOLINI PIERO, *La responsabilità educativa. Studi di pedagogia sociale*, Il Segnalibro, Torino, 1996.

BERTOLINI PIERO, *Pedagogia fenomenologica: genesi, sviluppo, orizzonti*, La Nuova Italia, Scandicci (Fi), 2001.

BERTOLINI PIERO, *Educazione e politica*, Raffaello Cortina, Milano, 2003.

BERTOLINI PIERO, CARONIA LETIZIA, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee d'intervento*, La Nuova Italia, Scandicci (Fi), 1993.

BERTOLINI PIERO, DALLARI MARCO (a cura di), *Pedagogia al limite*, La Nuova Italia, Scandicci (Fi), 1988.

BESOZZI ELENA, COLOMBO MADDALENA, *Metodologia della ricerca sociale nei contesti socioeducativi*, Guerini, Milano, 1998.

BETTO FREI, CIOTTI LUIGI, *Dialogo su pedagogia, etica e partecipazione politica*, EGA, Torino, 2004.

BIANCHI ENZO, *L'altro siamo noi*, Einaudi, Torino, 2010.

BICHI RITA, *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*, Vita e Pensiero, Milano, 2002.

BLACK MAGGIE (2002), *La cooperazione allo sviluppo internazionale*, Carocci, Roma, 2004.

BOFF LEONARDO (2000), *Ethos mondiale: alla ricerca di un'etica comune nell'era della globalizzazione*, EGA, Torino, 2000.

BOGDANOV ALEKSANDR (1921), *Saggi di scienza dell'organizzazione*, Theoria, Roma-Napoli, 1988.

BÖHM WINFRIED, *Educazione e senso della vita*, in "Pedagogia e vita", 3, 1992.

BÖHM WINFRIED, *Educazione come autorealizzazione?*, in BOMBARDELLI OLGA (a cura di), *Problemi dell'educazione alle soglie del Duemila*, Trento, Dipartimento di scienze filologiche e storiche, 1995.

BOLTANSKI LUC (1990), *Stati di pace. Una sociologia dell'amore*, Vita e Pensiero, Milano, 2005.

BONAZZI GIUSEPPE, *Storia del pensiero organizzativo*, FrancoAngeli, Milano, 1989.

BONAZZI GIUSEPPE, *Come studiare le organizzazioni*, il Mulino, Bologna, 2002.

BORSOTTO IVANA, *Comunità locali e cooperazione decentrata*, in "Animazione sociale", 10, 2003.

BOTTURI FRANCESCO, *Comunità e politica nel personalismo di Jacques Maritain*, in GINO DALLE FRATTE (a cura di), *Concezioni del bene e teorie della giustizia. Il dibattito tra liberali e comunitari in prospettiva educativa*, Armando, Roma, 1995.

BOURDIEU PIERRE (1994), *Ragioni pratiche*, il Mulino, Bologna, 2003.

BOURDIEU PIERRE, *Controfuochi. Argomenti per resistere all'invasione neoliberista*, Reset, Milano, 1999.

BRAMANTI DONATELLA, *Le comunità di famiglie. Cohousing e nuove forme di vita familiare*, FrancoAngeli, Milano, 2009.

BRICCO PAOLO, *Olivetti, prima e dopo Adriano. Industria, cultura, estetica*, L'ancora del Mediterraneo, Napoli, 2005.

BRONFENBRENNER URIE (1979), *Ecologia dello sviluppo umano*, il Mulino, Bologna, 1986.

BRUNER JEROME (1990), *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992.

- BRUNER JEROME (1996), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano, 2001.
- BUBER MARTIN (1923), *L'io e il tu*, in BUBER MARTIN, *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo, Milano, 1993.
- BUBER MARTIN (1943), *Il problema dell'uomo*, Elle Di Ci, Torino, 1983.
- BUBER MARTIN (1947), *Sentieri in utopia. Sulla comunità*, Marietti, Genova, 2009.
- BUBER MARTIN (1953), *Discorsi sull'educazione*, Armando, Roma, 2009.
- BUNGE MARIO, *La ciencia, su método y su filosofía*, Sudamericana, Buenos Aires, 1997.
- CACCIAMANI STEFANO, CORELLA GIANNANDREA, *La classe come comunità di apprendimento*, Carocci, Roma, 2004.
- CALDELLI ANDREA, TANTILLO FILIPPO, *Narrazione e sviluppo dei territori. Crescita di comunità e costruzione di identità complesse*, Erickson Trento, 2006.
- CALLARI GALLI MATILDE, *Antropologia culturale e processi educativi*, La Nuova Italia, Scandicci (Fi), 1993.
- CALLARI GALLI MATILDE, *Antropologia per insegnare. Teorie e pratiche dell'analisi culturale*, Bruno Mondadori, Milano, 2000.
- CALLARI GALLI MATILDE, CERUTI MAURO, PIEVANI TELMO, *Pensare la diversità. Per un'educazione alla complessità umana*, Meltemi, Roma, 1998.
- CALLINI DANIELE, *Leggere le organizzazioni*, FrancoAngeli, Milano, 2001.
- CAMBI FRANCO, *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*, CLUEB, Bologna, 1986.
- CAMBI FRANCO, *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari, 1995.
- CAMBI FRANCO, *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Armando, Roma, 1996.
- CAMBI FRANCO (a cura di), *La tensione profetica della pedagogia. Itinerari, modelli, problemi*, CLUEB, Bologna, 2000.
- CAMBI FRANCO, *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma, 2001.

- CAMBI FRANCO, *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari, 2002.
- CAMBI FRANCO, *Metateoria pedagogica: struttura, funzione, modelli*, CLUEB, Bologna, 2004.
- CAMBI FRANCO (a cura di), *Le intenzioni nel processo formativo. Itinerari, modelli, aspetti*, Del Cerro, Tirrenia (Pisa), 2005.
- CAMBI FRANCO, FORNACA REMO, CIVES GIACOMO, *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, Scandicci (Fi), 1991.
- CAMPANINI GIORGIO, *Il pensiero politico di Emmanuel Mounier*, Morcelliana, Brescia, 1984.
- CAMPANINI GIORGIO, *Incontro con Emmanuel Mounier*, Eupress, Lugano, 2005.
- CAMPELLI ENZO (a cura di), *T. S. Kuhn: come mutano le idee sulla scienza*, Franco-Angeli, Milano, 1999.
- CANEVARO ANDREA, BERLINI MARIAGRAZIA, CAMASTA ANGELA MARIA (a cura di), *Pedagogia cooperativa in zone di guerra. Infanzia vulnerabile e handicap*, Erikson, Trento, 1998.
- CANEVARO ANDREA, CHIEREGATTI ARRIGO, *La relazione d'aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*, Carocci, Roma, 1999.
- CANNAROZZO GREGORIA, *Dialettica fra persona e comunità nel pensiero di Mounier*, in XODO CEGOLON CARLA, BENETTON MIRCA (a cura di), *Emmanuel Mounier: origini e prospettive della scuola di pedagogia di Padova*, Pensa Multimedia, Lecce, 2007, pp. 419-422.
- CAPOBIANCO ROSARIA, *Educare narrando. La pedagogia narrativa tra i banchi di scuola*, Bonanno, Roma, 2006.
- CARIA ROBERTO, *Lo stato nelle teorie politiche di I. Kant e J. Maritain: una legittimazione tra razionalità e fede*, Pontificia Università Gregoriana, Roma, 2008.
- CARONIA LETIZIA, *Costruire la conoscenza. Interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo*, La Nuova Italia, Scandicci (Fi), 1997.
- CASINI PAOLO, *Il pensiero politico di Rousseau*, Laterza, Roma, 1999.
- CASSANI ERALDO CRISTIANO, FONTANA ANDREA, *L'autobiografia in azienda. Metodologia per la ricerca e l'attività formativa*, Guerini, Milano, 2000.

CASTRO MORALES JORGE (a cura di), *Niñas, niños y adolescentes. Exclusión y desarrollo psicosocial*. Tomo I, Ifejant, Lima, 2001.

CASTRO MORALES JORGE (a cura di), *Niñas, niños y adolescentes. Exclusión y desarrollo psicosocial*. Tomo II, Ifejant, Lima, 2001.

CASTRO MORALES JORGE, CASTRO FERNÁNDEZ JORGE, *Salud mental de niños, adolescentes y jóvenes trabajadores*, Ifejant, Lima, 2001.

CAVALLARI GIOVANNA (a cura di), *Comunità, individuo e globalizzazione. Idee politiche e mutamenti dello stato contemporaneo*, Carocci, Roma, 2001.

CAYLEY DAVID (1992), *Conversazioni con Ivan Illich. Un profeta contro la modernità*, Eléuthera, Milano, 1994.

CHENEAUX PHILIPPE, *L'Umanesimo integrale di Jacques Maritain*, Jaca Book, Milano, 2006.

CHIARLE PREVER FRANCA (a cura di), *La responsabilità dell'educatore professionale. Etica e prassi del lavoro socio-educativo*, Carocci, Roma, 2003.

CIOFALO GIOVANNI, *Comunicazione e vita quotidiana. Percorsi teorici e di ricerca*, Carocci, Roma, 2007.

CIPRIANI ROBERTO (a cura di), *La metodologia delle storie di vita. Dall'autobiografia alla life history*, Euroma, Roma, 1987.

CODINA VICTOR, *Cos'è la Teologia della Liberazione*, La Piccola, Celleno (Vt), 2004.

CONTESSA GUIDO, SBERNA MARGHERITA (a cura di), *Per una psicologia di comunità*, CLUED, Milano, 1981.

CONTINI MARIAGRAZIA, *Figure di felicità. Orizzonti di senso*, La Nuova Italia, Scandicci (Fi), 1988.

CORBETTA PIERGIORGIO, *La ricerca sociale: metodologie e tecniche. III. Le tecniche qualitative*, il Mulino, Bologna, 2003.

CORSI MICHELE, *Come pensare l'educazione*, La Scuola, Brescia, 1997

CORTESE CLAUDIO G., *L'organizzazione si racconta. Perché occuparsi di cose che effettivamente sono "tutte storie"*, Guerini, Milano, 1999.

CURCI STEFANO, *Pedagogia del volto. Educare dopo Levinas*, EMI, Bologna, 2002.

CUSSIÁNOVICH ALEJANDRO, *Ensayos sobre Infancia. Sujeto de Derechos y Protagonista*, Ifejant, Lima, 2006.

CUSSIÁNOVICH ALEJANDRO, *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura*, Ifejant, Lima, 2007.

CUSSIÁNOVICH ALEJANDRO, *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura*, Segunda edición, Ifejant, Lima, 2010.

CUSSIÁNOVICH ALEJANDRO, *Ensayos sobre Infancia II. Sujeto de Derechos y Protagonista*, Ifejant, Lima, 2010.

CUSSIÁNOVICH VILLARÁN ALEJANDRO, *Treintaidos años de vida y acción de los NATs por la dignidad en el Perú. Discurso Doctor Honoris Causa*, Ifejant, Lima, 2008.

CUSSIÁNOVICH ALEJANDRO, SCHIBOTTO GIANGI, *Niños trabajadores: experiencias y reflexiones*, IPEC, Lima, 1988.

CYRULNIK BORIS, MALAGUTI ELENA (a cura di), *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*, Erickson, Trento, 2005.

CZARNIAWSCA BARBARA (1997), *Narrare l'organizzazione. La costruzione dell'identità istituzionale*, Edizioni di Comunità, Torino, 2000.

DAGNINO JULIO, *Desarrollo cognitivo en niños y niñas que estudian y trabajan*, IPP, Lima, 2005.

DALLE FRATTE GINO, *Studio per una teoria pedagogica della comunità*, Armando, Roma, 1991.

DALLE FRATTE GINO (a cura di), *La comunità tra cultura e scienza. Il concetto di comunità nelle scienze umane. Volume primo*, Armando, Roma, 1993.

DALLE FRATTE GINO (a cura di), *La comunità tra cultura e scienza. Concetto e teoria della comunità in educazione. Volume secondo*, Armando, Roma, 1993.

DALLE FRATTE GINO (a cura di), *Concezioni del bene e teorie della giustizia. Il dibattito tra liberali e comunitari in prospettiva educativa*, Armando, Roma, 1995.

DEBORD GUY (1967), *La società dello spettacolo*, Baldini & Castoldi, Milano, 1997.

DELEUZE GILLES, GUATTARI FELIX (1972), *L'anti-edipo. Capitalismo e schizofrenia*, Einaudi, Torino, 2002.

- DELEUZE GILLES, GUATTARI FELIX (1976), *Rizoma*, Castelvecchi, Roma, 1997.
- DELORS JACQUES, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della commissione internazionale sull'educazione per il XXI secolo*, Armando, Roma, 1997.
- DEMAZIÈRE DIDIER, DUBAR CLAUDE (1997), *Dentro le storie: analizzare le interviste biografiche*, Cortina, Milano, 2000.
- DEMETRIO DUCCIO, *Saggi sull'età adulta. L'approccio sistemico all'identità e alla formazione*, Unicopli, Milano, 1986.
- DEMETRIO DUCCIO, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Scandicci (Fi), 1992.
- DEMETRIO DUCCIO, *Un'adulta ritualità. L'autoformazione attraverso la memoria di sé*, in "Adultità", 4, 1996.
- DEMETRIO DUCCIO, *Pedagogia della memoria. Per se stessi, con gli altri*, Meltemi, Roma, 1998.
- DEMETRIO DUCCIO, ALBERICI AURELIANA, *Istituzioni di Educazione degli adulti*, Guerini, Milano, 2002.
- DEMETRIO DUCCIO, *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Laterza, Roma-Bari, 2003.
- DEWEY JOHN (1897), *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1954.
- DEWEY JOHN (1899), *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze, 1977.
- DEWEY JOHN (1916), *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Scandicci (Fi), 1988.
- DEWEY JOHN (1926), *Comunità e potere*, La Nuova Italia, Firenze, 1971.
- DI CESARE DONATELLA, *Buber e l'utopia anarchica della comunità*, introduzione a BUBER MARTIN, *Sentieri in utopia. Sulla comunità*, Marietti, Genova, 2009.
- DOMINICÈ PIERRE, *La conoscenza dell'adulto come oggetto di ricerca biografica*, in "Adultità", 4, 1996.
- DOVIGO FABIO, *Etnopedagogia. Viaggiare nella formazione*, FrancoAngeli, Milano, 2002.

DOVIGO FABIO (a cura di), *La qualità plurale. Sguardi transdisciplinari sulla ricerca qualitativa*, FrancoAngeli, Milano, 2005.

DUSSEL ENRIQUE, *La ética de la liberación. Ante el desafío de Apel, Taylor y Vattimo*, Universidad Autónoma del Estado de México, Ciudad de México, 1994.

ERBETTA ANTONIO (a cura di), *Senso della politica e fatica di pensare: atti del convegno educazione e Politica 7-8-9 Novembre 2002*, CLUEB, Bologna, 2003.

ESCOBAR ARTURO, *Más allá del Tercer Mundo. Globalización y diferencia*, Instituto colombiano de antropología e historia, Bogotá, 2005.

ESPOSITO ROBERTO, *Communitas. Origine e destino della comunità*, Einaudi, Torino, 1998.

ETZIONI AMITAI (a cura di), *Nuovi comunitari. Persone, virtù e beni comuni*, Arianna, Casalecchio, 1998.

FERRANTE MASSIMO, ZAN STEFANO, *Il fenomeno organizzativo*, La Nuova Italia, Roma, 1994.

FERRARESI FURIO, *Il fantasma della comunità. Concetti politici e scienza sociale in Max Weber*, FrancoAngeli, Milano, 2003.

FERRAROTTI FRANCO, *Jacques Maritain, Felice Bobbo e il Movimento comunità*, in ANGELO SCIVOLETTO (a cura di), *Jacques Maritain e le scienze sociali*, FrancoAngeli, Milano, 1984, pp. 27-52.

FERRAROTTI FRANCO, *Un imprenditore di idee. Una testimonianza su Adriano Olivetti*, Edizioni di Comunità, Torino, 2001.

FISTETTI FRANCESCO, *Comunità*, il Mulino, Bologna, 2003.

FLORES D'ARCAIS GIUSEPPE, *La scuola per la persona. Preliminari teorici*, La Scuola, Brescia, 1960.

FLORES D'ARCAIS GIUSEPPE, *L'ambiente*, La Scuola, Brescia, 1962.

FLORES D'ARCAIS GIUSEPPE, *Preliminari d'una fondazione del discorso pedagogico*, Liviana, Padova, 1972.

FLORES D'ARCAIS GIUSEPPE (a cura di), *Analisi del discorso pedagogico. Atti del convegno di studi, Padova, febbraio 1983*, Giardini, Pisa, 1985.

FLORES D'ARCAIS GIUSEPPE, *Orizzonti della pedagogia*, Giardini, Pisa, 1989.

FLORES D'ARCAIS GIUSEPPE, *Contributi a una pedagogia della persona*, Giardini, Pisa, 1993.

FLORES D'ARCAIS GIUSEPPE (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, La Scuola, Brescia, 1994.

FLORES D'ARCAIS GIUSEPPE, *Itinerario pedagogico*, Istituti Editoriali Poligrafici Internazionali, Pisa-Roma, 2000.

FLORES D'ARCAIS GIUSEPPE, ZAGO GIUSEPPE (a cura di), *L'unità dell'educazione*, Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali, Pisa-Roma, 1998.

FORMENTI LAURA, *La storia che educa: contesti, metodi, procedure dell'autobiografia educativa*, in "Adultità", 4, 1996.

FORMENTI LAURA, GAMELLI IVANO, *Quella volta che ho imparato*, Raffaello Cortina, Milano, 1998.

FRABBONI FRANCO, GUERRA LUIGI, SCURATI CESARE, *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*, Bruno Mondadori, Milano, 1999.

FRABBONI FRANCO, PINTO MINERVA FRANCA, *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari, 2005.

FRATTACCI WALTER, *Corporeità*, in RIGOBELLO ARMANDO (a cura di), *Lessico della persona umana*, Studium, Roma, 1988.

FREIRE PAULO (1967), *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Ciudad de México, 1997.

FREIRE PAULO (1968), *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino, 2002.

FREIRE PAULO (1992), *Pedagogia della speranza*, EGA, Torino, 2008.

FREIRE PAULO (1996), *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, Siglo XXI, Ciudad de México, 1997.

FREIRE PAULO, *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, UNESP, São Paulo, 2000.

FREIRE PAULO, FAUNDEZ ANTONIO, *Por uma pedagogia da pergunta*, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1985.

FREIRE PAULO, MACEDO DONALDO, *Cultura, lingua, razza. Un dialogo*, Forum, Udine, 2008.

GADOTTI MOACIR (1994), *Leggendo Paulo Freire. Sua vita e opere*, SEI, Torino, 1995.

GADOTTI MOACIR, FREIRE PAULO, GUIMARÃES SÉRGIO (1985), *Pedagogia: dialogo e conflitto*, SEI, Torino, 1989.

GALEAZZI GIANCARLO, *Persona società educazione in Jacques Maritain (Antologia del pensiero filosofico e della critica)*, Massimo, Milano, 1979.

GALLINO LUCIANO, *Dizionario di sociologia*, UTET, Torino, 2004.

GAMELLI IVANO, *Pedagogia del corpo. Educare oltre le parole*, Meltemi, Roma, 2001.

GARDNER HOWARD (2006), *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano, 2007.

GASPERI EMMA (a cura di), *Dar luogo ai luoghi. La città cantiere di interculturalità*, CLEUP, Padova, 2008.

GATTICO EMILIO, MANTOVANI SUSANNA (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*, Bruno Mondadori, Milano, 1998.

GEERTZ CLIFFORD (1995), *Mondo globale, mondi locali: cultura e politica alla fine del XX secolo*, il Mulino, Bologna, 1999.

GENNARI MARIO, *Trattato di pedagogia generale*, Bompiani, Milano, 2006.

GENOVESI GIOVANNI (a cura di), *Scienze dell'educazione e ricerca educativa*, Corso, Ferrara, 1995.

GENOVESI GIOVANNI (a cura di), *Narratività come dimensione educativa*, Garigliano, Napoli, 1998.

GIACOMELLI GABRIELE, *Educazione popolare e pedagogia interculturale. Note di un educatore italiano in Brasile*, in "Studium Educationis", 1, 2004.

GIRARDI GIULIO, *Educare: per quale società?*, Cittadella, Assisi, 1975.

GIROUX HENRY A., *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*, Amorrortu, Buenos Aires, 2003.

GIUGNI GUIDO, *Società comunità educazione*, La Scuola, Brescia, 1983.

GIUNTI ALFREDO, *Un'ipotesi per la scuola di comunità. La scuola come centro di ricerca*, La Scuola, Brescia, 1982.

GIUSTI ROBERTO, *Antropologia della libertà. La comunità della singolarità in Hannah Arendt*, Cittadella, Assisi, 1999.

GOBBO FRANCESCA, *Radici e frontiere. Contributo all'analisi del discorso pedagogico interculturale*, Alfasessanta, Padova, 1992.

GOBBO FRANCESCA, *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Carocci, Roma, 2000.

GODELIER MAURICE (2009), *Comunità società cultura. Tre chiavi per comprendere le identità in conflitto*, Jaca Book, Milano, 2010.

GOODMAN PAUL (1960), *La gioventù assurda*, Einaudi, Torino, 1971.

GOODMAN PAUL, *Individuo e comunità*, Eléuthera, Milano, 1995.

GORRITI GUSTAVO, *Sendero. Historia de la guerra milenaria en el Perú*, Editorial Planeta Perú, Lima, 2008.

GRAMIGNA ANITA, RIGHETTI MARCO, *Pedagogia solidale. La formazione nell'emarginazione*, Unicopli, Milano, 2006.

GROSS EDWARD, ETZIONI AMITAI (1985), *Organizzazioni e società*, il Mulino, Bologna, 1996.

GUIDICINI PAOLO, CASTRIGNANO MARCO, *L'utilizzo del dato qualitativo nella ricerca sociologica*, FrancoAngeli, Milano, 1997.

GUIDOLIN ERMENEGILDO, *L'educazione permanente*, Liviana, Padova, 1981

GUIDOLIN ERMENEGILDO (a cura di), *L'esperienza formativa. Aspetti, problemi e prospettive*, Imprimatur, Padova, 2002.

GUIDOLIN ERMENEGILDO, BELLO ROCCO, *Paulo Freire. Educazione come liberazione*, Gregoriana, Padova, 1989.

GURVITCH GEORGES (1950), *La vocazione attuale della sociologia*, il Mulino, Bologna, 1965.

GURVITCH GEORGES (1963), *Determinismi sociali e libertà umana*, Città Nuova, Roma, 1974.

GUTIERREZ FRANCISCO, CRUZ PRADO R., *Ecopedagogia e cittadinanza planetaria*, EMI, Bologna, 2000.

HANNAH MICHEAL, FREEMAN JOHN (1989), *Ecologia organizzativa. Per una teoria evolucionista dell'organizzazione*, Etas, Milano, 1993.

HARRISON GUALTIERO, CALLARI GALLI MATILDE (1971), *Né leggere né scrivere. La cultura analfabeta: quando l'istruzione diventa violenza e sopraffazione*, Meltemi, Roma, 1997.

HATCH MARY JO (1997), *Teoria dell'organizzazione. Tre prospettive: moderna, simbolica, postmoderna*, il Mulino, Bologna, 1999.

HELMUTH PLESSNER (1924), *I limiti della comunità. Per una critica del radicalismo sociale*, Laterza, Roma, 2001.

HERNANDEZ SAMPIERI ROBERTO, FERNÁNDEZ COLLADO CARLOS, BAPTISTA LUCIO, PILAR, *Metodología de la investigación*, Mc Graw Hill, Ciudad de México, 1997.

HOBBSAWM ERIC JOHN ERNEST (1994), *Il secolo breve. 1914-1991*, Rizzoli, Milano, 1995.

HOYOS VÁSQUEZ GUILLERMO, VARGAS GUILLÉN GERMÁN, *La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales: las ciencias de la discusión*, ICFES, Bogotá, 1996.

HUXLEY ALDOUS (1932, 1958), *Il mondo nuovo e ritorno al mondo nuovo*, Mondadori, Milano, 1991.

IFEJANT, *Propuesta curricular alternativa para niños, niñas y adolescentes del nivel primaria. Documento de trabajo*, Lima, 2006.

ILlich IVAN (1971), *La sociedad descolarizada*, Joaquín Mortiz, Ciudad de México, 1985.

ILlich IVAN (1973), *La convivialità*, RED, Como, 1993.

ILlich IVAN (1974), *Elogio della bicicletta*, Bollati Boringhieri, Torino, 2006.

ILlich IVAN (1976), *Nemesi medica. L'espropriazione della salute*, Boroli, Milano, 2005.

ILlich IVAN (1978), *Per una storia dei bisogni*, Mondadori, Milano, 1981.

ILlich IVAN (1978), *Disoccupazione creativa*, Red, Como, 1996.

ILLUMINATI AUGUSTO, *Rousseau, solitudine e comunità. Una fondazione dei valori borghesi*, Manifestolibri, Roma, 2002.

IORI VANNA, *Spazio vissuto e autobiografie*, in "Adultità", 4, 1996.

JONAS HANS (1979), *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino, 2009.

KAFKA FRANZ, *Tutti i racconti*, Mondadori, Milano, 1998.

KANIZSA SILVIA, *L'intervista nell'approccio biografico*, in "Adultità", 4, 1996.

KLUCKHOHN CLYDE, KROEBER ALFRED L. (1963), *Il concetto di cultura*, il Mulino, Bologna, 1982.

LA BELLA GIANNI, *Perù. Il tempo della vergogna. Rapporto finale della Commissione per la Verità e Riconciliazione*, EMI, Bologna, 2004.

LANDAUER GUSTAV (1907), *La rivoluzione*, Diabasis, Reggio Emilia, 2009.

LATOUCHE SERGE (1989), *L'occidentalizzazione del mondo. Saggio sul significato, la portata e i limiti dell'uniformazione planetaria*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992.

LATOUCHE SERGE (1991), *Il pianeta dei naufraghi. Saggio sul doposviluppo*, Bollati Boringhieri, Torino, 1993.

LATOUCHE SERGE (2000), *La fine del sogno occidentale. Saggio sull'americanizzazione del mondo*, Eléuthera, Milano, 2002.

LAVANCO GIOACCHINO, NOVARA CINZIA, *Elementi di psicologia di comunità. Dalla teoria all'intervento*, McGraw-Hill, Milano, 2006.

LEONELLI SILVIA, *Molteplicità. L'identità personale tra narrazione e costruzione*, CLUEB, Bologna, 2003.

LESTER BARRY M., MASTEN ANN S., MCEWEN BRUCE (edited by), *Resilience in Children, Families and Communities. Linking context to practice and policy*, Kluwer Academic, New York, 2005.

LÉVI-STRAUSS CLAUDE (1958), *Antropología estructural*, Paidós, Buenos Aires, 1987.

LIAMZON CHRISTINA, KRAUSS ANNETTE, OSNER-PRIA KARL, *Il potere delle escluse. Assunzione di responsabilità delle donne per un altro sviluppo*, EMI, Bologna, 1999.

- LINS RIBEIRO GUSTAVO, ESCOBAR ARTURO (editori), *Antropologías del mundo. Transformaciones disciplinarias dentro de sistemas de poder*, Envi3n, Bogot3, 2008.
- LODI MARIO, *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Einaudi, Torino, 1995.
- LUCISANO PIETRO, SALERNI ANNA, *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Carocci, Roma, 2002.
- MACCHIETTI SIRA SERENELLA, *Scuola materna e comunit3*, Esperienze, Fossano, 1976.
- MACRÌ DIEGO MARIA, TAGLIAVENTI MARIA RITA, *La ricerca qualitativa nelle organizzazioni. Teoria, tecniche, casi*, Carocci, Roma, 2000.
- MADERA ROMANO, *Corporeit3 e biografia*, in PAVAN ANTONIO (a cura di), *Dire persona. Luoghi critici e saggi di applicazione di un'idea*, il Mulino, Bologna, 2003.
- MAGATTI MAURO, *Zygmunt Bauman: un interprete del nostro tempo*, in BAUMAN ZYGMUNT, *Una nuova condizione umana*, Vita e Pensiero, Milano, 2003.
- MALAGUTI ELENA, *Resilienza*, in "Studium Educationis", 1, 2002.
- MALAGUTI ELENA, *È possibile educare alla resilienza?*, in "Animazione sociale", 11, 2003.
- MALAGUTI ELENA (a cura di), *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*, Erickson, Trento, 2005.
- MALAGUTI ELENA, *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficolt3 e migliorarsi*, Erickson, Trento, 2005.
- MANCINI ITALO, *Come leggere Maritain*, Morcelliana, Brescia, 1993.
- MANTHOC, *1er encuentro de ni3os, y adolescentes trabajadores de Per3, Bolivia, Brasil, Paraguay y Argentina. 29 oct. - 1 nov. '88, Lima, Per3. Testimonios*, IPEC, Lima, 1990.
- MANTHOC, *Propuesta Pedag3gica desde los ni3os, ni3as y adolescentes trabajadores. Educaci3n, trabajo y escuela productiva*, MANTHOC, Lima, 2002.
- MANTOVANI SUSANNA (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano, 1998.

MARCHESE ANGELO, *Emmanuel Mounier tra pensiero e impegno: una filosofia a servizio della persona*, LAS, Roma, 2005.

MARI MARCO, *Democrazia e responsabilità. Maritain, Mounier, Bonhoeffer, Capitini e Verri*, Armando, Roma, 1999.

MARIANI ALESSANDRO (a cura di), *Scienze dell'educazione: intorno a un paradigma*, Pensa Multimedia, Lecce, 2005.

MARIÁTEGUI JOSÉ CARLOS (1928), *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*, Orbis Ventures, Lima, 2005.

MARITAIN JACQUES (1925), *Tre riformatori. Lutero, Cartesio, Rousseau*, Morcelliana, Brescia, 1983.

MARITAIN JACQUES (1935), *Umanesimo integrale*, Borla, Roma, 1980.

MARITAIN JACQUES (1942), *I diritti dell'uomo. Le leggi naturali*, Vita e Pensiero, Milano, 1977.

MARITAIN JACQUES (1943), *L'educazione al bivio*, La Scuola, Brescia, 1992.

MARITAIN JACQUES (1944), *Per una politica più umana*, Morcelliana, Brescia, 1979.

MARITAIN JACQUES (1951), *L'uomo e lo Stato*, Marietti, Genova, 2003.

MARITAIN JACQUES (1959), *Per una filosofia dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 2001.

MARITAIN JACQUES (1960), *La filosofia morale*, Morcelliana, Brescia, 1971.

MARON STANLEY (1993), *Mercato e comunità. Il Kibbutz tra capitalismo e utopia*, E-lèuthera, Milano, 1994.

MARTINELLI EDOARDO, *Pedagogia dell'aderenza*, Polaris, Vicchio di Mugello (Fi), 2002.

MARTINI ELVIO RAFFAELLO, SEQUI ROBERTO, *La comunità locale. Approcci teorici e criteri di intervento*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1995.

MARTINI ELVIO RAFFAELLO, TORTI ALESSIO, *Fare lavoro di comunità. Riferimenti teorici e strumenti operativi*, Carocci, Roma, 2003.

MARZANO MARCO, *Etnografia e ricerca sociale*, Laterza, Roma-Bari, 2006.

MASSA RICCARDO (a cura di), *La fine della pedagogia nella cultura moderna*, Unico-
pli, Milano, 1988.

MATURANA ROMESÍN HUMBERTO, *Emociones y lenguaje en educación y política*, J. C.
Sáez, Santiago de Chile, 1990.

MATURANA ROMESÍN HUMBERTO, VARELA FRANCISCO (1980), *L'albero della cono-
scenza*, Garzanti, Milano, 1999.

MATURANA ROMESÍN HUMBERTO, VARELA FRANCISCO (1985), *Autopoiesi e cogni-
zione. La realizzazione del vivente*, Marsilio, Venezia, 2001.

MATURANA ROMESÍN HUMBERTO, NISIS SIMA, *Formación humana y capacitación*,
Dolmen, Santiago de Chile, 1995.

MATURANA ROMESÍN HUMBERTO, PÖRKSEN BERNHARD, *Del ser al hacer. Los oríge-
nes de la biología del conocer*, J. C. Sáez, Santiago de Chile, 2004.

MÉDA DOMINIQUE (1993), *Società senza lavoro. Per una nuova filosofia
dell'occupazione*, Feltrinelli, Milano, 1997.

MILAN GIUSEPPE, *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*, Città Nuova,
Roma, 1994.

MILAN GIUSEPPE, *Disagio adolescenziale e strategie educative*, CLEUP, Padova, 1999.

MILAN GIUSEPPE (a cura di), *Abbatere i muri costruire incontri. Contributi
all'educazione in ambito sociale e interculturale*, CLEUP, Padova, 2002.

MILAN GIUSEPPE, *La dimensione "tra", fondamento pedagogico dell'interculturalità*,
CLEUP, Padova, 2002.

MILAN GIUSEPPE, *L'educazione come dialogo. Riflessioni sulla pedagogia di Paulo Frei-
re*, in *Studium Educationis* Vol. 1, n. 1, febbraio 2008, pp. 43-69.

MILAN GIUSEPPE, *Le stanzette e l'utopia. Combattere il rimpicciolimento ospitando la
città*, in GASPERI EMMA (a cura di), *Dar luogo ai luoghi. La città cantiere di intercul-
tura*, CLEUP, Padova, 2008.

MILANI PAOLA (a cura di), *Manuale di educazione familiare. Ricerca, intervento, for-
mazione*, Erickson, Trento, 2001.

MILANI PAOLA, IUS MARCO, *Sotto un cielo di stelle. Educazione, bambini e resilienza*,
Raffaello Cortina, Milano, 2010.

- MINGIONE ENZO, PUGLIESE ENRICO, *Il lavoro*, Carocci, Roma, 2002.
- MINICHELLO GIULIANO (a cura di), *Autobiografia e didattica. L'identità riflessiva nei processi formativi*, La Scuola, Brescia, 2003.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA DEL PERÚ, *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular. Proceso de articulación*, Ministerio de educación, Lima, 2009.
- MOMMSEN WOLFGANG J. (1959), *Max Weber e la politica tedesca: 1890-1920*, il Mulino, Bologna, 1993.
- MONASTA ATTILIO (a cura di), *La ricerca nelle scienze della formazione*, La Nuova Italia, Roma, 1996.
- MORIN EDGAR, *Il pensiero ecologico*, Hopefulmonster, Firenze, 1988.
- MORIN EDGAR (1999), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano, 2000.
- MORIN EDGAR (2000), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano, 2001.
- MORTARA VITTORIO, *L'analisi delle strutture organizzative*, il Mulino, Bologna, 1973.
- MORTARI LUIGINA, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma, 2007.
- MOUNIER EMMANUEL (1935), *Rivoluzione personalista e comunitaria*, Ecumenica, Bari, 1984.
- MOUNIER EMMANUEL (1936), *Manifesto al servizio del personalismo comunitario*, Ecumenica, Bari, 1982.
- MOUNIER EMMANUEL (1949), *Il personalismo*, Ave, Roma, 2004.
- NANNI CARLO, *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*, Libreria Ateneo Salesiano, Roma, 1990.
- NATALE PAOLO, *La ricerca sociale*, Laterza, Roma-Bari, 2007.
- NERVO GIOVANNI, *Cultura "nobile" e cultura "povera": reciproche integrazioni e arricchimenti nella formazione*, in "Studi Zancan", n° 6, 2003, pp. 21-37.

NEUWIRTH ROBERT (2005), *Città ombra. Viaggio nelle periferie del mondo*, Fusi Orari, Roma, 2007.

NIGRIS ELISABETTA (a cura di), *Educazione interculturale*, Bruno Mondadori, Milano, 1996.

NOTO GIUSEPPE, LAVANCO GIOACCHINO, *Lo sviluppo di comunità. Esperienze, strategie, leadership e partecipazione: analisi di un modello di democrazia attiva*, Franco-Angeli, Milano, 2000.

OCHETTO VALERIO, *Adriano Olivetti*, Marsilio, Venezia, 2009.

OLAGNERO MANUELA, *Vite nel tempo. La ricerca biografica in sociologia*, Carocci, Roma, 2004.

OLIVERIO ALBERTO, *La memoria autobiografica e la memoria collettiva*, in "Adultità", 4, 1996.

OLIVETTI ADRIANO, *Città dell'uomo*, Edizioni di Comunità, Milano, 1960.

ORLANDO DIEGA, *L'ambiente socio-culturale e l'esperienza agazziana*, La Scuola, Brescia, 1967.

ORLANDO CIAN DIEGA, *Il primato della lingua come strumento di educazione*, La Scuola, Brescia, 1977.

ORLANDO CIAN DIEGA (a cura di), *La creatività come problema pedagogico*, Liviana, Padova, 1986.

ORLANDO CIAN DIEGA, *Introduzione a una epistemologia dell'educazione*, CLEUP, Padova, 1990.

ORLANDO CIAN DIEGA, *La pedagogia dell'infanzia, oggi*, CLEUP, Padova, 1990.

ORLANDO CIAN DIEGA, *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1997.

ORLANDO CIAN DIEGA, XODO CEGOLON CARLA (a cura di), *Diventare uomini di umanità. Antologia pedagogica sulle opere di Emmanuel Mounier*, Pensa Multimedia, Lecce, 2007.

OTTOLINI DIEGO, *Dal problema alle risorse. Pedagogia della speranza in un progetto di cooperazione allo sviluppo a partire dalla comunità locale*, in "Studium Educationis", 2, 2004.

PALLAVIDINI RENATO, *La comunità ritrovata. Rousseau critico della modernità illuminista*, Libreria Stampatori, Torino, 2005.

PALUMBO MAURO, GARBARINO ELISABETTA, *Strumenti e strategie della ricerca sociale. Dall'interrogazione alla relazione*, FrancoAngeli, Milano, 2004.

PATI LUIGI (a cura di), *Ricerca pedagogica ed educazione familiare. Studi in onore di Norberto Galli*, Vita e Pensiero, Milano, 2003.

PATI LUIGI (a cura di), *Ricostruire la comunità: violenze sui minori e responsabilità educativa degli adulti*, Queriniana, Brescia, 2005.

PAVAN ANTONIO (a cura di), *Dire persona. Luoghi critici e saggi di applicazione di un'idea*, il Mulino, Bologna, 2003.

PAZÉ VALENTINA, *Il comunitarismo*, Laterza, Roma-Bari, 2004.

PEDRAZZA MONICA, *La perdita di potere del centro. Trame di identità in una società senza confini*, Unicopli, Milano, 1999.

PERONI ANTONIA, ZANINI MILKO P., *L'organizzazione tra sociologia ed etica*, McGraw-Hill, Milano, 2007.

PEZZANO TEODORA, *L'assoluto in John Dewey, alle origini della comunità democratica educante*, Armando, Roma, 2007.

PICCARDO CLAUDIA (a cura di), *Sviluppo organizzativo. Stato dell'arte e nuove prospettive*, Guerini, Milano, 1991.

PINTO MINERVA FRANCA, *La ricerca educativa tra pedagogia e didattica. Itinerari di Giacomo Cives*, Progedit, Bari, 2006.

PLESSNER HELMUTH (1924), *I limiti della comunità. Per una critica del radicalismo sociale*, Laterza, Roma, 2001.

PLESSNER HELMUTH (1928), *I gradi dell'organico e l'uomo. Introduzione all'antropologia filosofica*, Bollati Boringhieri, Torino, 2006.

POLETTI FULVIO (a cura di), *L'educazione interculturale*, La Nuova Italia, Scandicci (Fi), 1992.

POLLINI GABRIELE, *Il concetto di comunità in sociologia*, in GINO DALLE FRATTE (a cura di), *La comunità tra cultura e scienza. Il concetto di comunità nelle scienze umane*. Volume Primo, Armando, Roma, 1993.

POLLIO SALIMBENI ANTONIO, *Il grande mercato. Realtà e miti della globalizzazione*, Bruno Mondadori, Milano, 1999.

POPPER KARL (1945), *La società aperta e i suoi nemici. Hegel e Marx falsi profeti*. Volume 2, Armando, Roma, 1996.

PORTERA AGOSTINO, BÖHM WINFRIED, SECCO LUIGI, *Educabilità, educazione e pedagogia nella società complessa. Lineamenti introduttivi*, UTET, Torino, 2007.

PREMOLI SILVIO, *Pedagogie per un mondo globale. Culture, panorami dell'educazione, prospettive*, EGA, Torino, 2008.

QUAGLINO GIAN PIERO, *Di ciò di cui si narra nelle organizzazioni, introduzione a* CORTESE CLAUDIO G., *L'organizzazione si racconta. Perché occuparsi di cose che effettivamente sono "tutte storie"*, Guerini, Milano, 1999.

RAIMONDI ANTONIO, ANTONELLI GIANLUCA, *Manuale di Cooperazione allo Sviluppo. Linee evolutive, spunti problematici, prospettive*, SEI, Torino, 2001.

RAIMONDI ANTONIO, CARAZZONE CAROLA, *La globalizzazione dal volto umano. Diritti umani: la nuova sfida della cooperazione allo sviluppo*, SEI, Torino, 2003.

RAVAGLIA AGNESE, *Attraverso Bauman. Processi di ermeneutica pedagogica*, FrancoAngeli, Milano, 2009.

RESTREPO GÓMEZ BERNARDO, *Investigación en educación*, ICFES, Bogotá, 2002.

REVELLI NUTO, *Il mondo dei vinti. Testimonianze di vita contadina*, Einaudi, Torino, 1997.

RICCARDI MAURIZIO, *Ferdinand Tönnies sociologo hobbesiano. Concetti politici e scienza sociale in Germania tra Otto e Novecento*, il Mulino, Bologna, 1997.

RIKOEUR PAUL (1983), *La persona*, Morcelliana, Brescia, 1997.

RIKOEUR PAUL (1990), *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano, 1993

RIKOEUR PAUL (2003), *Emmanuel Mounier. L'attualità di un grande testimone*, Città Aperta, Troina (En), 2005.

RIFKIN JEREMY (1995), *La fine del lavoro*, Baldini & Castoldi, Milano, 1995.

RIGOBELLO ARMANDO (a cura di), *Lessico della persona umana*, Studium, Roma, 1986.

- RIZZI FELICE, *Educazione e sviluppo nei paesi del terzo mondo*, La Scuola, Brescia, 1981.
- ROSSI MASSIMO, *I progetti di sviluppo. Metodologie ed esperienze di progettazione partecipativa per obiettivi*, FrancoAngeli, Milano, 2004.
- ROUSSEAU GIANGIACOMO (1762), *Emilio o dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 1969.
- ROVEDA PIETRO, *Progetto esistenziale e ricerca di significato*, Vita e Pensiero, Milano, 2005.
- RUFFATO MONICA, *Il lavoro dei bambini. Storie di vita e di movimenti oltre il lavoro minorile*, Nuova dimensione, Portogruaro (Ve), 2006.
- RUPINI ELISABETTA, *La ricerca longitudinale*, FrancoAngeli, Milano, 2004.
- SABATANO CLAUDIA, *Come si forma la memoria: ipotesi sperimentale di ricerca bioeducativa*, Carocci, Roma, 2004.
- SABELLI FABRIZIO, *Ricerca antropologica e sviluppo. Elementi per un metodo*, EGA, Torino, 1994.
- SABINO CARLOS, *El proceso de investigación*, Panapo, Caracas, 1992.
- SACHS WOLFGANG (a cura di) (1992), *Dizionario dello sviluppo*, EGA, Torino, 1998.
- SENNET RICHARD (1998), *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Feltrinelli, Milano, 2000.
- SANTOIANI FLAVIA, *La fenice pedagogica. Linee di ricerca epistemologica*, Liguori, Napoli, 2007.
- SAPELLI GIULIO, *Fini e fine della politica. La sfida di Adriano Olivetti*, Edizioni di Comunità, Milano, 1990.
- SARSINI DANIELA, *Il corpo in Occidente. Pratiche pedagogiche*, Corsini, Roma, 2003.
- SAVATER FERNANDO (1991), *Etica per un figlio*, Laterza, Roma-Bari, 1994.
- SCABINI EUGENIA, ROSSI GIOVANNA (a cura di), *Promuovere famiglia nella comunità*, Vita e Pensiero, Milano, 2007.
- SCILIRONI CARLO, *Il volto del prossimo. Alla radice della fondazione etica*, Dehoniane, Bologna, 1991.

SCIVOLETTO ANGELO (a cura di), *Jacques Maritain e le scienze sociali*, FrancoAngeli, Milano, 1984.

SCURATI CESARE, *Incontri e messaggi fra critica pedagogica e memoria educativa*, La Scuola, Brescia, 1993.

SEGANTI MARINA, ARCANGELI NERINO (a cura di), *La casa dell'esserCi. Orizzonti di una comunità*, Armando, Roma, 2010.

SEN AMARTYA (1999), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano, 2000.

SENIGAGLIA CRISTIANA, *La Comunità a più voci. Identità, pluralismo democratico e interculturalità nel comunitarismo contemporaneo*, FrancoAngeli, Milano, 2005.

SERGIOVANNI THOMAS J., *Costruire comunità nelle scuole*, LAS, Roma, 2000.

SILVERMAN DAVID (1993), *Manuale di ricerca sociale e qualitativa*, Carocci, Roma, 2008.

SMORTI ANDREA, *Costruzione delle storie costruzione del sé*, in "Adulità", 4, 1996.

SOAVI GIORGIO, *Adriano Olivetti. Una sorpresa italiana*, Rizzoli, Milano, 2001.

SOLA GIANCARLA, *Epistemologia pedagogica*, Bompiani, Milano, 2002.

SOLDATI MARIA GRAZIA, *Sguardi sulla morte. Formazione e cura con le storie di vita*, FrancoAngeli, Milano, 2003.

SORGI TOMMASO, *Costruire il sociale. La persona e i suoi "piccoli mondi"*, Città Aperta, Roma, 1991.

SORZIO PAOLO, *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, Carocci, Roma, 2005.

SORZIO PAOLO, *Struttura e processi nella ricerca qualitativa in educazione*, CLEUP, Padova, 2002.

SPALTRO ENZO, DE VITO PISCICELLI PAOLA, *Psicologia per le organizzazioni. Teoria e pratica del comportamento organizzativo*, Carocci, Roma, 1998.

STAROBINSKI JEAN (1975), *Jean-Jacques Rousseau. La trasparenza e l'ostacolo*, il Mulino, Bologna, 1982.

STEIN EDITH (1934), *La struttura della persona umana*, Città Nuova, Roma, 2000.

- STIGLITZ JOSEPH E. (2002), *La globalizzazione e i suoi oppositori*, Einaudi, Torino, 2002.
- TAROZZI MASSIMO (a cura di), *Direzioni di senso. Studi in onore di Piero Bertolini*, CLUEB, Bologna, 2006.
- TESTER KEITH (2004), *Il pensiero di Zygmunt Bauman*, Erickson, Trento, 2009.
- TODOLI GIUSEPPE, *Filosofia del lavoro*, Paoline, Roma, 1956.
- TOMMASOLI MASSIMO, *Lo sviluppo partecipativo. Analisi sociale e logiche di pianificazione*, Carocci, Roma, 2001.
- TÖNNIES FERDINAND (1887), *Comunità e società*, Edizioni di Comunità, Torino, 1979.
- TRAMMA SERGIO, *Pedagogia sociale*, Guerini, Milano, 1999.
- TRAMMA SERGIO, *Educazione e modernità. La pedagogia e i dilemmi della contemporaneità*, Carocci, Roma, 2005.
- TRAMMA SERGIO, *Che cos'è l'educazione informale*, Carocci, Roma, 2009.
- TRAMMA SERGIO, *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*, FrancoAngeli, Milano, 2009.
- TRASATTI FILIPPO, *Lessico minimo di pedagogia libertaria*, Elèuthera, Milano, 2004.
- TRAVAGLINI ROBERTO, *La ricerca in campo educativo. Modelli e strumenti*, Carocci, Roma, 2002.
- TRINCHERO ROBERTO, *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano, 2002.
- TRINCHERO ROBERTO, *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Roma-Bari, 2004.
- TUCCARI FRANCESCO, *Il pensiero politico di Weber*, Laterza, Roma, 1995.
- TREVES RENATO, *Introduzione*, in TÖNNIES FERDINAND, *Comunità e società*, Edizioni di Comunità, Torino, 1979.
- TWELVETREES ALAN, *Il lavoro sociale di comunità. Come costruire progetti partecipati*, Erickson, Trento, 2006.

UNDP, *Human Development Report 1999. Globalization with human face*, disponibile sul sito www.undp.org.

UNDP, *Human Development Report 2000. Human rights and human development*, disponibile sul sito www.undp.org.

UNDP, *Human Development Report 2002. Deepening democracy in a fragmented world*, disponibile sul sito www.undp.org.

UNDP, *Human Development Report 2003. Millennium Development Goals: A compact among nations to end human poverty*, disponibile sul sito www.undp.org.

UNDP, *Human Development Report 2004. Cultural liberty in today's diverse world*, disponibile sul sito www.undp.org.

UNDP, *Human Development Report 2005. International cooperation at a crossroads. Aid, trade and security in an unequal world*, disponibile sul sito www.undp.org.

UNDP, *Human Development Report 2006. Beyond scarcity: Power, poverty and the global water crisis*, disponibile sul sito www.undp.org.

UNDP, *Human Development Report 2007-2008. Fighting climate change: Human solidarity in a divided world*, disponibile sul sito www.undp.org

UNDP, *Human Development Report 2009. Human mobility and development*, disponibile sul sito www.undp.org.

UNDP, *Human Development Report 2010. The real wealth of nations: pathways to human development*, disponibile sul sito www.undp.org.

VACCARO SALVO (a cura di), *Il pianeta unico. Processi di globalizzazione*, Eléuthera, Milano, 1999.

VASAPOLLO LUCIANO (a cura di), *Capitali, natura e lavoro. L'esperienza di "Nuestra América"*, Jaka Book, Milano, 2008.

VATTIMO GIANNI, ROVATTI PIER ALDO (a cura di) (1983), *Il pensiero debole*, Feltrinelli, Milano, 2010.

VERHELST THIERRY, *Sud-Nord: il diritto dei popoli alla differenza*, EGA, Torino, 1989.

VICO GIUSEPPE, *Pedagogia generale e nuovo umanesimo*, La Scuola, Brescia, 2002.

WEBER MAX (1905), *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*, RCS, Milano, 1997.

- WEBER MAX (1922), *Economia e società. Teoria delle categorie sociologiche*, Edizioni di Comunità, Torino, 1999.
- WENGER ETIENNE (1998), *La comunità di pratica*, Cortina, Milano, 2006.
- WOKLER ROBERT (1995), *Rousseau*, il Mulino, Bologna, 2001.
- XODO CEGOLON CARLA, *Maitre de soi. L'idea di libertà nel pensiero pedagogico di Rousseau*, La Scuola, Brescia, 1984.
- XODO CEGOLON CARLA, *Il punto di vista della pedagogia sulla realtà umana*, in *Studium Educationis*, n° 2, 1999, pp. 218-231.
- XODO CEGOLON CARLA, *Corso di pedagogia generale*, CLEUP, Padova, 2001.
- XODO CEGOLON CARLA, BENETTON MIRCA (a cura di), *Emmanuel Mounier: origini e prospettive della scuola di pedagogia di Padova*, Pensa Multimedia, Lecce, 2007.
- YIN ROBERT K. (1994), *Lo studio di caso nella ricerca scientifica. Progetto e metodi*, Armando, Roma, 2005.
- YOURCENAR MARGUERITE (1951), *Memorie di Adriano*, Einaudi, Torino, 1988..
- YUNUS MUHAMMAD (1997), *Il banchiere dei poveri*, Feltrinelli, Milano, 1998.
- ZAGO GIUSEPPE, *Il lavoro nell'educazione moderna e contemporanea*, CLEUP, Padova, 2002.
- ZAGO GIUSEPPE, *La pedagogia del lavoro in Raffaele Resta*, Pensa, Lecce, 2002.
- ZAN STEFANO (a cura di), *Logiche di azione organizzativa*, il Mulino, Bologna, 1988.
- ZANI BRUNA, PALMONARI AUGUSTO (a cura di), *Manuale di psicologia di comunità*, il Mulino, Bologna, 1996.
- ZEDDA MICHELE, *Pedagogia del corpo. Introduzione alla ricerca teorica in educazione fisica*, ETS, Pisa, 2006.
- ZIMMERMAN MARC A., *Empowerment e partecipazione della comunità. Un'analisi per il prossimo millennio*, in "Animazione sociale", n° 2, 1999, pp. 10-24.
- ZUCCHERMAGLIO CRISTINA, FRANCESCA ALBY (a cura di), *Psicologia culturale delle organizzazioni*, Carocci, Roma, 2006.