

LA PROFESSIONALITÀ EDUCATIVA E LA COMPETENZA PEDAGOGICA

Attenzioni irrinunciabili dell'offerta formativa della famiglia salesiana oggi

MICHELE PELLERREY - UPS

Introduzione

Una tipologia di professionalità può essere delineata tenendo conto dell'eccellenza in una pratica sociale ritenuta significativa, o indispensabile, nei vari contesti sociali, culturali e lavorativi. Nel nostro caso si tratta della pratica educativa: una pratica che è segnata sia istituzionalmente, sia socialmente, sia culturalmente. Esistono elementi di qualità che risultano comuni ai vari contesti (scuola, formazione professionale, centri giovanili, oratori, centri sociali e di recupero, ...)? Nelle relazioni precedenti sono stati presentati scenari all'interno dei quali sembra evidenziarsi qualcosa che era e che rimane centrale nella pratica educativa salesiana: tramite la presenza costante in mezzo ai giovani, l'educatore, o il gruppo degli educatori, attiva, sostiene e orienta con loro un sistema di relazioni che costituisce la base fondamentale per promuoverne la crescita personale culturale, sociale, professionale. A mio avviso tale sistema di relazioni può essere riletto nella sua qualità valorizzando in termini aggiornati la tradizionale formula ragione-religione-amorevolezza. Su questa base è possibile anche delineare alcune linee di sviluppo di un processo formativo degli educatori.

Si tratta, infatti, di promuovere una conversazione protratta nel tempo, che coinvolga sia la relazione tra gli educatori, sia quella tra educatore e giovani, sia quella dei giovani tra di loro, sia quella con il contesto ambientale, sociale e culturale di appartenenza. In tale conversazione la rilettura della ragione, tradizionale guardiano della religiosità e dell'affettività,¹ sembra potersi interpretare, valorizzando un'espressione salesiana tradizionale: la ragionevolezza. La rilettura della religione, come fonte ispiratrice di senso e di motivazione profonda, sembra portare a una riconsiderazione di alcuni tratti della spiritualità giovanile da promuovere. La rilettura dell'amorevolezza sembra orientare non solo verso un uscire da sé nella ricerca del bene dei giovani e verso una sua valorizzazione nell'incontro con loro, ma anche verso la ricerca di una reciprocità affettiva, secondo la nota frase di don Bosco: *studia di farti amare*.

¹ Cf. ad esempio: BENEDETTO XVI, *Caritas in veritate*, n. 56: "La ragione ha sempre bisogno di essere purificata dalla fede...A sua volta la religione ha sempre bisogno di venire purificata dalla ragione per mostrare il suo autentico volto umano".

1. I caratteri ispiratori di un sistema di relazioni coerente con la tradizione salesiana

1.1. Un sistema di relazioni basato sulla ragionevolezza

Il concetto di ragionevolezza ha avuto in questi decenni una riconsiderazione sul piano non solo giuridico, ma soprattutto su quello del rapporto sociale.² La distinzione che viene fatta è tra ragione e ragionevolezza. La prima riguarda il soggetto e le sue ragioni, convinzioni e progetti, la seconda riguarda l'incontro con gli altri, che hanno le loro ragioni, le loro convinzioni e i loro progetti. L'esempio più chiaro dal punto di vista educativo è stato ben evidenziato da Philippe Meirieu,³ definendolo "momento educativo". Nel contesto di un'azione diretta alla promozione della crescita personale, sociale, culturale o professionale dei giovani esso emerge quando si percepisce la loro resistenza, se non opposizione, di fronte ai nostri progetti, ai nostri obiettivi, alla nostra volontà. Essi sfuggono ai nostri propositi e ai nostri poteri di educatore, perché non capiscono, non accettano, oppure portano in sé altri progetti, altri obiettivi, altra volontà.

La riflessione pedagogica si sviluppa quando decidiamo di non mettere da parte tale resistenza, negandola o sopraffaccendola, bensì accettandola e cercando di sviluppare un vero e proprio impegno di ricerca, che dirige la propria attenzione e il proprio approfondimento circa la realtà concreta delle loro situazioni e del perché delle loro resistenze. Le opposizioni degli altri dal punto di vista educativo non dovrebbero ricondurre al potere che potremmo esercitare su di lui, ma a quello che dovremmo esercitare su noi stessi. È un rinvio alla responsabilità educativa, alla ricerca di un modo di offrire la possibilità di un incontro, al desiderio di comprendere e di aiutare. La manipolazione al contrario si colloca nella volontà ostinata di rimandare sempre all'altro la responsabilità delle difficoltà che si incontrano, nel desiderio di circonvenire per superare l'ostacolo che si frappone.

In questa, e in situazioni analoghe, entra in gioco una competenza educativa particolare, che trova le sue fondamenta da una parte nella *saggezza pratica*, fonte primaria della ragionevolezza nel decidere come intervenire, ma, dall'altra, in quella che si può definire *intuizione educativa*: saper cogliere con immediatezza e pertinenza i problemi educativi presenti nelle situazioni in cui si è coinvolti e le loro possibili soluzioni. Oggi la saggezza pratica è oggetto di notevoli approfondimenti e la si propone anche nell'ambito dell'influsso che le tecnologie digitali hanno o possono avere sul pensiero e sul comportamento umano.⁴ Mentre rimane ancora sottovalutata l'intuizione educativa.

² M. PELLERÉY, *La forza della realtà nell'agire educativo*, in «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», 9, June 2014, 63-81.

³ P. MEIRIEU, *La pédagogie entre le faire et le dire*, Paris, ESF, 1995.

⁴ In questi ultimi anni sono apparsi molti studi, soprattutto in ambito culturale anglofono, sul ruolo della saggezza pratica in generale e nel contesto educativo in particolare. Si possono citare a esempio: R. STERNBERG, J. JORDAN, *A handbook of wisdom*, New York, Cambridge University Press, 2005; M. FERRARI, G. POTWOROWSKI (Eds), *Teaching for wisdom*, Dordrecht,

La prima di queste due disposizioni riguarda la razionalità che presiede all'agire personale, all'interagire con gli altri, ma che si accompagna spesso alla "ragion pratica" che guida la realizzazione di opere sia materiali, sia sociali. Questo mettere il pensiero al servizio dell'azione, il sapere come quadro di riferimento per l'agire, può però portare verso due direzioni pericolose. Da una parte, un certo deduttivismo ideologizzante, che vuol racchiudere la complessità del reale in categorie precostituite e dedurre norme per l'azione da quadri teorici astratti; dall'altra, il rimanere prigionieri delle immediate esigenze delle situazioni, con una certa tendenza all'esser più faccendieri, che seri operatori. E qui sta il valore di una ragionevolezza bene educata, ponte e mediazione tra quanto è stato elaborato sul piano dell'interpretazione e riflessione critica, sia individualmente che collettivamente, e quanto le circostanze, i tempi e i luoghi pongono come sfida e sollecitazione alla capacità di progetto e d'intervento.⁵

Ma quando un educatore è ragionevole, cioè si lascia guidare dalla saggezza pratica? Qual è il tipo di ragionamento che sta alla base delle sue decisioni di ordine pratico? Esso si basa su due caposaldi: il fine che si vuole raggiungere e la conoscenza approfondita delle condizioni nelle quali occorre agire. In don Bosco era estremamente chiaro ciò che voleva conseguire per i suoi giovani: la loro salvezza materiale e spirituale. Se era chiara la finalità ideale che lo sollecitava, occorreva conoscere e interpretare con perspicacia le condizioni concrete della domanda di intervento, rispetto alle quali scegliere le forme e le modalità d'azione e di relazione. L'esperienza diretta delle condizioni dei giovani in carcere, la frequentazione di ragazzi che provenienti dalla campagna si trovavano disorientati nel contesto cittadino, la conoscenza diretta delle modalità nelle quali i giovani apprendisti venivano trattati nelle botteghe artigiane, la consapevolezza delle esigenze che l'iniziale industrializzazione poneva alla formazione dei giovani lavoratori, la percezione di una domanda diffusa di alfabetizzazione popolare, la constatazione della realtà di una scolarità ancora limitata per molti e progressivamente sempre più orientata a selezionare le classi dirigenti e tecniche per pochi, erano tutti elementi di contesto che imponevano scelte di natura non solo operativa quanto a opere educative da promuovere, ma anche nell'identificare metodologie formative adeguate. E poi il coraggio e la forza volitiva con cui ci si deve impegnare nel realizzare quanto intuito come possibile risposta all'appello che proviene dalla situazione dei giovani. Questa energia interiore in don Bosco derivava dal suo amore per essi, cioè dalla passione per il loro bene, per la

Springer, 2008; B. SCHWARTZ, *Practical wisdom*, London, Penguin, 2011; S.S. HALL, *Wisdom, from philosophy to neuroscience*, New York, Vintage, 2011; M. PRENSKY, *Brain Gain: Technology and the Quest for Digital Wisdom*, New York, Palgrave Macmillan, 2012; A. LAMARCA, *Competenza digitale e saggezza a scuola*, Brescia, La Scuola, 2015.

⁵ Giuseppe de Rita sul Corriere della Sera del 23 luglio 2013 circa alcune opzioni operative dell'allora card. Bergoglio, ma che sono presenti anche nell'impostazione dell'attuale servizio di Papa Francesco: "La prima opzione è per una aderenza semplice e spietata alla realtà, mettendo in secondo piano il valore delle idee, dei progetti e dei programmi. Le idee classificano e definiscono, la realtà è" (p. 32).

loro riuscita sia nella vita sociale e lavorativa, sia nella partecipazione alla comunità dei credenti. Fin da piccolo il messaggio che gli era rimasto nel cuore era: “Renditi umile, forte e robusto” al fine di poter portare a compimento la tua missione.⁶

Egli nel tempo ha saputo anche confrontare le decisioni prese con le loro conseguenze proprio sul piano della loro fecondità in ordine al bene che si intende promuovere e affinare la propria capacità di cogliere nella sua totalità e complessità le situazioni nelle quali doveva intervenire. Questa capacità è propria dell'intelligenza intuitiva. Purtroppo nella storia della riflessione critica sulla natura della ragione si è persa di vista nel tempo la natura e l'importanza di quest'ulteriore qualità cognitiva. Ci si è concentrati sulla dimensione cosiddetta discorsiva della ragione, quella che presiede l'analisi critica analitica delle questioni e delle situazioni, perdendo molte volte di vista la sua dimensione intuitiva, quella che ci permette di coglierne la totalità e il significato. Oggi si tende a rileggerla e rivalutarla nella sua importanza da molti punti di vista, anche sul piano scientifico.⁷ Essa si identifica con la capacità di *insight*, di “vedere dentro” o di “leggere dentro” le situazioni in maniera agevole e pertinente. Per questo spesso è necessario lasciarsi coinvolgere, anche emozionalmente, nelle situazioni concrete, in modo da cogliere direttamente e da vicino la domanda educativa presente. Per molti versi il cuore della saggezza pratica messa in atto da don Bosco sembra proprio essere stata la sua capacità di cogliere con chiarezza non solo i bisogni dei giovani che accostava, ma anche le possibilità di impostare con loro un percorso di miglioramento e di attuarlo progressivamente, adattando i propri interventi agli sviluppi via via colti con intelligenza. La professionalità educativa è dunque segnata profondamente dallo sviluppo di queste due disposizioni fondamentali.

1.2. Un sistema di relazioni orientato verso una spiritualità giovanile

Il contesto sociale, culturale e materiale attuale certamente ci spinge a un ripensamento profondo del rapporto tra religiosità, spiritualità e educazione. La presenza sempre più importante nelle nostre opere di giovani che hanno riferimenti culturali e religiosi molteplici ci spinge a una riflessione approfondita sulle finalità e le modalità d'azione educativa nella scuola, negli oratori, nei centri giovanili, nelle comunità di accoglienza, e in genere in ogni attività e iniziativa sociale e formativa. In tale contesto emergono segnali di un interesse per la considerazione di una dimensione spirituale dell'uomo e dell'educazione, che, pur non essendo direttamente ed esplicitamente religiosa, tuttavia è aperta a un approfondimento religioso.

Inoltre, non sembra possibile uno sviluppo autentico della stessa dimensione reli-

⁶ Suggerimento ricevuto all'età di nove anni. Cf. G. Bosco, *Memorie dell'Oratorio di S. Francesco di Sales dal 1815 al 1855*. Saggio introduttivo e note storiche di A. Giraud, Roma, LAS, 2011.

⁷ Massimo Baldacci ha evocato recentemente tali due dimensioni, definendole come momento intuitivo e momento razionale della cognizione nel quadro di un insieme di antinomie educative che inevitabilmente sollecitano il giudizio pratico dell'educatore. M. BALDACCÌ, *Trattato di pedagogia generale*, Roma, Carocci, 2012, 314-318.

giosa della vita umana senza che esperienze esistenziali radicali sollecitino ad andare oltre la superficialità del quotidiano, la provvisorietà dell'immediato, la materialità del consumo. Non solo, occorre probabilmente un tirocinio che avvii anche in campo culturale a cercare con insistenza una verità più incisiva sulla realtà umana, personale e sociale, e sulla realtà dell'universo che ci circonda. Occorre che i percorsi educativi, anche scolastici, siano luogo e tempo d'esperienze etiche, estetiche e veritative autentiche, d'esperienze esistenziali che sollecitano un risveglio dell'interiorità, d'accompagnamento per le vie di un viaggio, di un'avventura spirituale verso il senso ultimo della vita, verso le finalità fondamentali dell'esistenza, verso l'incontro personale profondo con l'Assoluto.

Alcune relazioni hanno evidenziato quello che B. Hill ha identificato come un carattere della contemporaneità, affermando che "la focalizzazione verso la soddisfazione dei bisogni materiali senza una sufficiente considerazione della natura e dei bisogni spirituali dell'uomo [...] può portare la gente a rimanere intrappolata nel consumismo, ingenua nei riguardi delle forze politiche che la manipolano e la sfruttano nel contesto delle relazioni umane" (Hill, 1989, 174).⁸ Karl Rahner, in una delle sue indagini teologiche, invita il suo lettore a immaginare un tempo nel quale la stessa memoria della religione è scomparsa e la parola "Dio" non è più presente in un qualsiasi Dizionario. "E anche se questo termine sarà persino dimenticato, anche allora nei momenti decisivi delle nostre vite noi saremmo costantemente avvolti da questo mistero senza nome della nostra esistenza [...] anche supponendo che quelle realtà che chiamiamo religioni sarebbero completamente scomparse [...] la trascendentalità inerente alla vita umana è tale che ci rivolgeremo verso il mistero che sta fuori dal nostro controllo" (Rahner, 1974, 160).⁹ D'altra parte, nello stesso studio K. Rahner ha affermato che è possibile parlare di Dio senza essere spirituali. In altri termini, è possibile una conoscenza anche approfondita nei riguardi della religione e un'abilità consistente nell'usare un linguaggio religioso senza avere a fondamento una vera spiritualità.

Sembra a molti che i processi formativi che si svolgono in istituzioni aperte a tutti, in una società multiculturale e multi-religiosa, implicano una distinzione tra dimensione spirituale, dimensione morale e dimensione religiosa dell'educazione. Una concezione che lega la promozione dello sviluppo spirituale a una specifica forma di pratica religiosa pone problemi analoghi a quelli posti da una proposta di educazione morale legata specificatamente a una tradizione religiosa confessionale. Il pericolo sta nell'escludere dal contesto effettivo delle istituzioni educative la considerazione proprio di queste dimensioni fondamentali dello sviluppo umano. Tale tendenza, appoggiata molte volte da concezioni della scuola e della formazione che mirano solo ed esclusivamente alla promozione culturale e allo sviluppo del sapere e delle abilità professionali, rinforza la tendenza al consumismo.

⁸ B.V. HILL, *Spiritual development in the education reform act: A source of acrimony, apathy, or accord?*, *British Journal of Educational Studies*, 1989, 37, 174.

⁹ K. RAHNER, *The experience of God today*, in K. RAHNER, *Theological investigations*, XI, London, Longman & Todd, 1974, 160.

Una tematica ulteriore è sottolineata da J.P. Palmer (1993):¹⁰ l'educazione spirituale va considerata come un viaggio; un cammino guidato da una ricerca della verità più profonda sulla realtà di Sé, degli altri e del mondo che ci circonda; un cammino segnato da una forma di obbedienza alla verità, che obbliga ad andar oltre la superficie delle cose, a unirsi agli altri in questa ricerca, a formare "una comunità di verità". Un viaggio dunque personale e comunitario per il quale è più importante offrire, indicare, sollecitare le fonti, le sorgenti della spiritualità, che non prescrivere obiettivi o cammini già prefabbricati. Un'avventura che ci porta dentro di noi per riscoprire una realtà che ci supera, che ci sovrasta e che c'interpella; ma che anche ci permette di leggere con occhi più penetranti il volto degli altri e della stessa realtà terrena, fisica e materiale.

Si tratta di un viaggio analogo a quello sollecitato da sant'Agostino in particolare ne *La vera religione*: "Non uscir fuori di te, ritorna in te stesso: la verità abita nell'uomo interiore e, se troverai, che la tua natura è mutevole, trascendi anche te stesso. Ma ricorda, quando trascendi te stesso, trascendi un'anima dotata dell'uso di ragione. Volgiti allora là dove si accende la luce stessa della ragione". "Considerate che siamo viandanti. Voi dite: Che significato ha 'camminare'. Lo dico in breve: 'progredire'. [...] Fate progressi, fratelli miei, esaminatevi sempre, senza inganno, senza adulazione, senza accarezzarvi. Nel tuo intimo, infatti, non c'è uno alla cui presenza ti debba vergognare o ti debba vantare, [...] Ti dispiaccia sempre ciò che sei, se vuoi guadagnare ciò che non sei. In realtà dove ti sei compiaciuto di te, là sei rimasto. Se poi hai detto: Basta; sei addirittura perito. Aggiungi sempre, avanza sempre, progredisci sempre".¹¹

Si ricongiunge quindi il quadro sul piano della ricerca di senso, di un senso complessivo, totale, di un senso che permette di attribuire significato e valore alle cose, alle persone, alle vicende quotidiane. L'apertura al mistero permette, poi, di superare la tendenza, propria della razionalità analitico-scientifica, di circoscrivere l'attenzione a ciò che cade sotto la registrazione sensibile, a ciò che è rappresentabile ed elaborabile mediante forme logiche deduttive e induttive formalizzabili. Si tratta di un'apertura verso ciò che sta al di là, oltre le apparenze superficiali e frammentarie delle nostre sensazioni e percezioni immediate. Essa ci permette di cogliere la "totalità nascosta", il fondamento del tutto e in prospettiva l'Assoluto, da cui tutto dipende, anche la nostra stessa esistenza.

In questo cammino una genuina esperienza del vero, del bello, del bene e del giusto implica lo sviluppo di uno spazio interiore, che permetta nel tempo di penetrare sempre più in profondità il loro valore infinito e di coglierne sempre meglio la connessione con il fine ultimo, il significato più profondo del tutto, la felicità personale ultima, e l'Assoluto, che ne sta alla base. Uno spazio, che risuona positivamente sempre meglio e più facilmente, anche emotivamente, per le azioni buone, sia compiute personalmente, sia colte negli altri. La sensibilità a comprendere ciò che è bene in

¹⁰ J.P. PALMER, *To know as we are known*, New York, Harper & Collins, 1993.

¹¹ S. AGOSTINO, *La vera religione*, Roma, Città Nuova, 1995, 72.

particolari situazioni e circostanze si deve accompagnare con il godimento interiore quando esso viene realizzato. Promuovere quindi senso e prospettiva esistenziale, dando aperture decise ad accogliere la verità, il bene, il bello, il giusto, come beni dello spirito. Per i cristiani nel quadro del progetto di vita evangelico, per agli altri secondo la loro ispirazione religiosa o meno. Favorire il desiderio di trascendere se stessi, di andare oltre la loro condizione prospettandosi un futuro degno di vivere, anche se ciò non è facile oggi in molte condizioni esistenziali.

Collegata alla dimensione spirituale del processo educativo è necessario considerare quella morale. Nel contesto formativo ormai multiculturale e multi-religioso si preferisce parlare di educazione del carattere, spesso riferendosi alla tradizione aristotelico-tomista. Per questa prospettiva rimando interamente allo studio condotto da Dariusz Grządziel.¹²

1.3. Un sistema di relazioni animato dalla donazione di sé e dalla reciprocità affettiva

In una comunità educativa la dimensione affettiva nell'interazione educativa si manifesta attraverso la qualità degli atteggiamenti e delle forme del comunicare. Queste manifestazioni esprimono da parte degli educatori la valutazione che essi danno della persona e del comportamento dell'educando. Nella polarità positiva di questa dimensione sono da collocare tratti come il rispetto, la stima, il calore umano, l'accettazione incondizionata; nella polarità negativa: il rifiuto, il distacco, la freddezza, la svalutazione.

La dimensione affettiva può essere vissuta come amore pedagogico. Un primo tratto di tale amore pedagogico è l'accettazione incondizionata dei giovani, ossia la capacità d'incontrarli, indipendentemente dalla loro struttura psichica, dalle loro qualità fisiche, dalla loro provenienza sociale, come persone degne di stima e rispetto. Un ulteriore suo tratto, che contribuisce a creare amorevolezza nell'interazione educativa, è l'impegnarsi da parte dell'educatore nel cercare di percepire il mondo dei giovani così come essi lo vedono e lo sperimentano, fino a partecipare ed essere coinvolto pienamente nella loro vita.

Se i giovani si sentono trattati come oggetti, ossia percepiscono che l'educatore non si cura dei loro sentimenti o delle loro idee, se essi si sentono incompresi o svalutati, interagiscono, di conseguenza, in modo difensivo. Quando l'educatore, invece di intervenire con modi comunicativi sbrigativi e diretti (valutazioni, interpretazioni, moralizzazioni, ecc.), si impegna a vedere la vita del giovane così come essi la vedono e sperimentano, questi si sentiranno spinti a comunicare sul loro mondo. L'educando svilupperà sentimenti di fiducia e sicurezza nei confronti dell'educatore in quanto non lo vede come uno che possiede la verità e che vuole dimostrare l'abilità dei propri ragionamenti e la validità delle proprie esperienze, ma lo percepisce come

¹² D. GRZĄDZIEL, *Educazione del carattere. Per una pratica educativa teoricamente fondata*, Roma, LAS, 2014.

uno che s'interessa degli altri e li rispetta. Così l'educatore attraverso il processo di empatia diventerà un «alter ego» del giovane.

Nell'indicare le caratteristiche dell'amore pedagogico non si può trascurare, poi, il tratto dell'incoraggiamento. L'educatore non toglie mai la speranza ai suoi giovani, ma s'impegna sempre a trovare una soluzione alle loro difficoltà. Uno dei modi più usati per incoraggiare i giovani consiste, anche secondo il modello educativo di don Bosco, nel porre uno stimolo per un cambiamento nella condotta verso una mèta da raggiungere, manifestando al giovane la speranza che tale scopo può essere da lui raggiunto. Inoltre vengono prese in considerazione le diverse necessità ed esigenze dei ragazzi e ciò implica disponibilità, aiuto attivo, paziente e cordiale nelle diverse situazioni e necessità.

Al fine di costruire un sistema di relazione valido e fecondo, una vera comunità educativa, non basta la nostra dedizione, non basta volere il bene, amare, occorre promuovere una reciprocità d'amore: essere noi stessi e gli altri oggetti di amore e sollecitudine. In questo ci incoraggia l'intuizione di don Bosco: "studia di farti amare", non basta, infatti, amare i giovani, occorre che essi riconoscano di essere amati e così si aprano alla reciprocità affettiva. Questa diventa una delle condizioni fondamentali perché essi abbiano in noi fiducia e accettino i nostri consigli e anche le nostre critiche. Nella tradizione filosofica ciò è stato considerato sotto la categoria "amicizia", la cosiddetta *philia*. Benedetto XVI lo ha approfondito da un punto di vista religioso, richiamando, accanto al concetto di *agàpe*, quello di *eros*.¹³ Tenendo conto di quanto da lui approfondito, la relazione affettiva che sta alla base dell'amore pedagogico dovrebbe garantire da una parte l'accettazione dell'altro e la prontezza a dare se stesso per il suo bene; dall'altra, il suo carattere personale e il bisogno della risposta dalla persona amata. Benedetto XVI ha commentato, a proposito di alcuni brani di Osea e di Ezechiele: "Questi testi biblici indicano che l'eros fa parte del cuore stesso di Dio: l'Onnipotente attende il 'sì' delle sue creature come un giovane sposo quello della sua sposa". E più avanti afferma: "Sulla croce è Dio stesso che mendica l'amore della sua creatura: Egli ha sete dell'amore di ognuno di noi. (...) Si potrebbe addirittura dire che la rivelazione dell'*eros* di Dio verso l'uomo è, in realtà, l'espressione suprema della sua *agape*. In verità, solo l'amore in cui si uniscono il dono gratuito di sé e il desiderio appassionato di reciprocità infonde un'ebbrezza che rende leggeri i sacrifici più pesanti".

José Luis Plascencia¹⁴ così ha commentato: "Cercando di applicare questo a don Bosco, direi: la struttura e orientamento del suo amore è l'*agape*; e il contenuto e dinamica dello stesso amore è il suo *eros*. Don Bosco non cerca, nella sua propria realizzazione attraverso l'amore, chi lo affascina e "lo porta a pienezza", ma chi ha più bisogno del suo amore agapico; ma questo amore è totalmente personale e affettivo: ogni ragazzo si sentiva amato personalmente da don Bosco; anzi: si sentiva il suo

¹³ BENEDETTO XVI, *Deus est caritas*. Roma, Libreria Editrice Vaticana, 2005. Vedi prima parte dell'Enciclica.

¹⁴ J.L. PLASCENCIA, *Riflessione nei primi vesperi della Solennità di S. Giovanni Bosco del 2015*, testo inedito.

prediletto, come se fosse l'unico. Come risuonano nelle nostre orecchie e nel nostro cuore le parole di quei ragazzi di strada, davanti alla porta del caro moribondo, durante la sua malattia del 1846: "Se Don Bosco sapesse che io son qui, mi farebbe entrare subito!".

2. Alcune linee orientative in vista della promozione della competenza pedagogica

2.1. Elementi per definire la competenza pedagogica

Per promuovere la capacità di attivare, sostenere e orientare un sistema di relazioni, nel quale si attua una conversazione quale quella sopra descritta, occorre riflettere sulla natura di tale capacità e sulle condizioni che permettono di svilupparla. Oggi si tende a interpretarla come una competenza. Precisare la natura di una competenza pedagogica in generale non è agevole. Forse è più facile tratteggiare alcune delle caratteristiche di un educatore competente. Questi deve confrontarsi con le sfide educative del suo tempo: un competere con situazioni concrete, spesso complesse e difficili, che richiede non poche qualità personali. In primo luogo deve essere egli stesso sufficientemente maturo in quelle che nella tradizione aristotelico-tomista si chiamano sapienza teorica e saggezza pratica. Dalla prima egli deve poter derivare una comprensione delle esigenze educative poste in generale e del bene da promuovere nei suoi interlocutori. Dall'altra, cogliere con perspicacia nel loro volto e nelle circostanze esistenziali opportunità e limiti, che gli permettano di decidere come relazionarsi con essi e come agire nella prospettiva del loro bene. Come abbiamo già chiarito, la principale caratteristica di un educatore competente è la capacità di scegliere in maniera prudente e responsabile i mezzi che consentono di conseguire, tenendo conto delle circostanze specifiche in cui si deve operare, il bene inteso. Di qui due condizioni di fondo per esercitare tale competenza.

La prima condizione implica una visione consapevole delle finalità educative da assumere e qui entrano in gioco la sapienza pedagogica e le sue principali componenti, la scienza e l'intuizione. La ricerca e conoscenza del senso, valore e finalizzazione dei processi educativi nel contesto esistenziale è sostenuta, da una parte, dal contributo che proviene dalle varie scienze dell'educazione, dall'altra, dalla capacità di penetrare al cuore della domanda formativa più o meno esplicita, presente, ponendosi in sintonia con le persone concrete e le loro vicende. In altre parole, è necessario acquisire una base di conoscenze e di abilità di natura esplorativa e interpretativa della domanda educativa che i singoli e i gruppi portano nel loro profondo. Leggere tale realtà implica avere a disposizione categorie concettuali adeguate e metodologie di rilevazione consistenti, e ciò coinvolge un processo di apprendimento costante e chiaramente orientato. Non basta dipendere da quanto gli altri hanno, anche intelligentemente, individuato. Le situazioni specifiche sono sempre diverse tra loro e occorre sintonizzarsi sul caso particolare, sulla sfida presente, evitando di ricorrere a facili categorizzazioni generali e/o riproduzioni più o meno meccaniche di modalità di intervento.

La seconda condizione coinvolge un processo che dal punto di vista dell'azione educativa si può considerare secondo due prospettive complementari. La prima implica la capacità di progettare un ambiente, o contesto, nel quale i giovani possano e vogliano impegnarsi nel diventare protagonisti della loro crescita. Esso non può più essere un ambiente chiuso, controllato dall'esterno. Z. Bauman¹⁵ così descrive la caratteristica dell'esistenza postmoderna, a suo avviso responsabile di evidenti disagi nella pedagogia odierna: "l'aprirsi di ogni «ambiente pedagogico» e il reciproco mescolarsi degli ambienti. Nei tempi premoderni e per la maggior parte della storia moderna, l'ambiente pedagogico [...] era, dal punto di vista dell'oggetto dell'educazione o di ogni categoria di oggetti, chiaramente delineato e accuratamente separato dagli altri. Di solito l'ambiente pedagogico restava racchiuso all'interno del villaggio o del quartiere cittadino; il flusso delle comunicazioni interambientali era esile; una certa breccia in quel muro la producevano i libri, ma erano accessibili solo a una minoranza, pochi vi ricorrevano e meno ancora riuscivano a trarne profitto. Per la maggior parte degli umani oggetti pedagogici, il prete e il maestro erano le uniche finestre sul mondo, gli unici trasmettitori di informazioni extrambientali nonché mediatori di una cultura più vasta. Ogni programma educativo poteva quindi avere il proprio destinatario e assumere nei suoi confronti un atteggiamento monopolistico. Per gli ambienti educativi orientati su basi locali e divisi per categorie, i mezzi di trasmissione di massa furono ciò che le trombe di Giosué erano state per le mura di Gerico. Le pareti divisorie tra le *enclaves* pedagogiche crollarono, e assieme a esse sparì la possibilità di dirigere il processo di studio, la scelta pianificata degli influssi educativi e dei programmi di insegnamento guidato. Per farla breve, svanì la possibilità di controllare efficacemente l'ambiente da educare, quella possibilità che finora era stata alla base di ogni teoria e strategia pedagogica".

In queste condizioni l'ambiente da progettare è costituito da un sistema di relazioni del tipo sopra descritto, un sistema che secondo le più recenti ricerche può essere sostenuto e prolungato nel tempo tramite forme di comunicazione mediata da dispositivi comunicativi digitali. In questo contesto l'educatore può svolgere il ruolo previsto dalla saggezza pratica. Alla base di tutto ciò, perché esso non rimanga solo potenziale e non esercitato effettivamente, deve essere fortemente radicato il desiderio di rispondere all'appello di aiuto che proviene dal giovane, la disponibilità a dedicare il proprio tempo, le proprie energie, le proprie conoscenze e abilità per svolgere con continuità e perizia l'impegno che ne deriva, la capacità di continuare con sistematicità e perseveranza, nonostante difficoltà e disillusioni, nella ricerca del bene individuato.¹⁶

¹⁵ Z. BAUMAN, *Il disagio della postmodernità*, Milano, Bruno Mondadori, 2002, 160-161.

¹⁶ Nell'opera di ARISTOTELE *Etica a Nicomaco* si può cogliere il ruolo della motivazione nell'agire umano. Essa può essere così descritta: "Le rappresentazioni cognitive degli obiettivi e le attività prefigurate a questi strumentali non sono sostenute da proprietà dinamiche, cioè non danno energia o facilitano l'azione, finché non sia stata stabilita la loro compatibilità con la struttura significativa personale (il sé) e/o finché esse non siano state tradotte in *routine* comportamentali disponibili all'organismo". L'impostazione aristotelica lega le proprietà dinamiche della motiva-

Per promuovere, dunque, una competenza educativa occorre alimentare l'amore per i giovani, cioè volere il loro bene, e questo non in un senso generico e un po' sentimentale, ma in un senso concreto, fattivo, impegnato, nella consapevolezza delle circostanze e dei limiti presenti. Tale amore non può che trovare le sue radici in ragioni di tipo spirituale, in quanto esso deve alimentare con continuità e forza senso e prospettiva esistenziali. E ciò implica una assunzione attiva della sua coltivazione e una continua dedizione a essa.

Per riassumere tutto ciò può essere valorizzata una prospettiva a suo tempo introdotta dai coniugi Spencer,¹⁷ che distinguono le competenze di superficie, considerate più suscettibili di modifica, di sviluppo e di valutazione, da quelle più profonde come motivi, concezione di sé, tratti personali, di più complessa rilevazione e sviluppo. Di qui la proposta di descrivere quanto sopra ricordato attraverso un sistema di cerchi concentrici (Fig. 1).

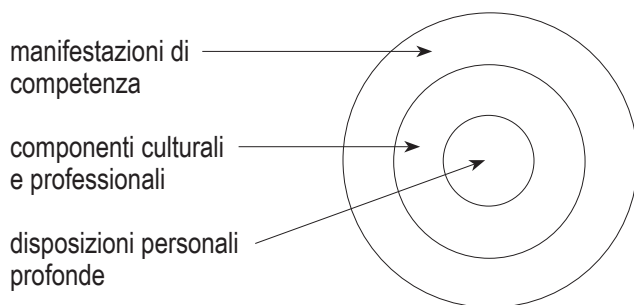


Fig. 1. Un quadro complessivo della competenza educativa

Il cerchio più esterno comprende le manifestazioni di competenza quali possono essere osservate e valutate esternamente. Il cerchio intermedio fa riferimento a qualità culturali e professionali. Quello più interno, che costituisce come l'iceberg sommerso del soggetto include la qualità più personali e profonde.

a) A un livello personale e profondo devono essere considerate le disposizioni che stanno alla base della propria professionalità e delle azioni concrete messe in atto. Spesso tali qualità personali sono definite "trasversali", in quanto influenti in modo diffuso sui comportamenti messi in atto e sulle attività svolte. Se si considerano, a esempio, le competenze relazionali e comunicative, queste sono sempre importanti, ma quando si considera il sistema relazionale ipotizzato esse si specificano ulteriormente. Nei documenti europei si insiste soprattutto su due di queste qualità: la

zione nei riguardi del conseguimento di un risultato alla sua coerenza sia con la struttura soggettiva di senso, sia con la percezione di possedere le risorse interne necessarie per poterlo conseguire (cf. a es. M. PELLEREY, *Dirigere il proprio apprendimento*, Brescia, La Scuola, 2006, 15-16).

¹⁷ L.M. SPENCER, S.M. SPENCER, *Competenza al lavoro. Modelli per una performance superiore*, Milano, F. Angeli, 1995.

capacità di agire autonomamente e con senso di responsabilità, qualità che devono caratterizzare i livelli di sviluppo di tutte le forme di competenza.

b) A un livello intermedio si possono evocare le componenti di natura culturale e professionale. Ci si riferisce al possesso e all'integrazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti che permettono di leggere, interpretare e adattare la propria azione professionale ai contesti educativi e alle sfide presenti.

c) A un livello più esterno può essere considerato l'agire dell'educatore quale esso si manifesta nel contesto del suo operare. Se questo è l'aspetto più superficiale della sua competenza pedagogica, esso è anche quello che permette di essere osservato e tramite esso risalire alle altre componenti della competenza mediante opportune forme di interazione.

2.2. Alcune indicazioni su come si può promuovere tale competenza

La via maestra è sempre stata quella dell'esperienza diretta e del coinvolgimento in una pratica educativa effettiva. Ma ad alcune condizioni. La prima è che passare attraverso le sfide educative implica l'attivazione di forme di riflessività, sia prima di agire, sia nel corso dell'azione, sia dopo di essa. Questa capacità di riflessione si acquista attraverso il suo esercizio, soprattutto se svolto insieme ad altri. La seconda sta nell'aver a disposizione modelli di comportamento. Si tratta di quella che viene definita esperienza vicaria. La terza valorizza ambedue le strade e prende il nome di apprendistato, un percorso che parte dall'osservazione di modelli per giungere a progressive forme di azione autonoma e responsabile. L'ideale è che ciò possa svolgersi in una comunità di pratica educativa nella quale sono presenti livelli diversi di competenza.

La riflessione critica è considerata come lo strumento metodologico più importante nella formazione degli adulti. Essa implica un qualche ritorno su se stessi, sulla propria vicenda umana o professionale, sulla propria esperienza. Cioè si deve giungere a un certo sdoppiamento tra l'oggetto della riflessione e il soggetto che riflette su di esso. Si tratta di un guardare se stessi e la propria vicenda "come da fuori", un cogliersi secondo prospettive che possano restituire un'immagine di sé che mai si potrebbe attingere se non ci si osserva da un punto di vista superiore. In altre parole, si prende, per quanto possibile, distanza da sé e si cerca di cogliersi e descriversi entro un quadro di significati esistenziali, valori, finalizzazioni a medio e lungo termine. Da questo incontro interiore tra il noi attuale e il noi possibile o desiderabile può emergere un bisogno di cambiamento, di trasformazione o anche una conferma e, di conseguenza, una maggiore serenità.¹⁸

¹⁸ Sul ruolo della riflessività nei processi formativi si possono consultare: L. MORTARA, *Apprendere dall'esperienza. Il pensiero riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2003; M. COLOMBO, *Riflessività e creatività nelle professioni educative*, Milano, Vita e Pensiero, 2005; D. SCHÖN, *Formare il professionista riflessivo*, Milano, Franco Angeli, 2006.

J. Dewey¹⁹ ha affrontato la questione dell'origine del pensiero riflessivo nel corso dell'esperienza umana. La sollecitazione a una sua attivazione deriva in genere dall'incontrare un ostacolo che si frappone al fluire normale dell'azione. Si avverte la presenza di un impedimento o esterno, come l'incapacità di portare a termine un compito in maniera valida, o interno, come uno stato di insoddisfazione, di incertezza, di disagio. Mandler²⁰ ha esplorato la tensione emozionale che normalmente è associata a questo stato di cose, la cui valenza, intensità e durata possono variare notevolmente sia in relazione al soggetto, sia alla natura dell'ostacolo. Questo scontrarsi con la realtà favorisce un apprendimento visto come un processo interpretativo dialettico mediante il quale interagiamo con oggetti ed eventi, guidati da un insieme d'attese che però non risulta adeguato per affrontare la sfida in essere. "In altre parole, noi utilizziamo le attese già consolidate per capire e analizzare la natura percepita di un aspetto dell'esperienza, che fino ad ora mancava di chiarezza o era stata mal interpretata. Tuttavia, in un apprendimento trasformativo reinterpretiamo una passata esperienza (o una nuova) a partire da un nuovo insieme d'attese, dandole così un nuovo significato e una nuova prospettiva"²¹.

Pietro Braido nel suo studio su "Un «nuovo prete» e la sua formazione culturale secondo Don Bosco" mette in primo luogo in evidenza il ruolo dell'esperienza di don Bosco nel Convitto Ecclesiastico di Chieri che favorì in lui la percezione che è "compatibile, anzi culturalmente e vitalmente fecondo il connubio di studio e azione, in particolare tra l'apprendimento teologico e l'immersione nel vivo della pratica educativa".²² Questo in difesa della situazione formativa dei candidati al sacerdozio nelle sue case, situazione assai criticata da varie parti. Esaminando poi le modalità attraverso cui "l'esperienza sul campo" veniva "resa pedagogicamente significativa",²³ Braido mette in luce come il lavoro svolto dai chierici in formazione "era accompagnato quotidianamente dalla riflessione critica, correttiva e costruttiva, favorita dall'assidua presenza dei «superiori» e dalla intensa solidarietà comunitaria. Del resto don Bosco consigliava già i primissimi salesiani a farsi un quaderno intitolato *Esperienza*, dove registrare situazioni, problemi, soluzioni, difficoltà, risultati, e rileggerlo periodicamente per trarne lezioni di vita e di comportamento per il futuro".²⁴ Si notano in questo ritratto elementi portanti di quello che è stato definito "apprendimento esperienziale".²⁵

Più significativo ancora è quanto viene in seguito detto del direttore della casa e

¹⁹ Si può rileggere a questo proposito la sua opera *Come pensiamo* (Firenze, La Nuova Italia, 1961).

²⁰ G. MANDLER, *Mind and Body*, New York, Northon, 1984.

²¹ J. MEZIRROW, *Transformative dimensions of adult learning*, San Francisco, Jossey-Bass, 1991, 11.

²² P. BRAIDO, "Un «nuovo prete» e la sua formazione culturale secondo Don Bosco", *Ricerche storiche salesiane*, 8(1989), 30.

²³ È questo il titolo dell'ottavo paragrafo del testo citato nella nota precedente.

²⁴ P. BRAIDO, *o.c.*, 40.

²⁵ Cf. D.A. KOLB, *Experiential learning*, New Jersey, Prentice-Hall, 1984.

del suo ruolo nel promuovere una comunità di pratica che apprende sia riflettendo sulla propria esperienza, individuale e collettiva, sia attraverso l'osservazione e l'interazione con modelli di competenza educativa. Scrive P. Braido: "A dare sostanza a questa formazione nel vivo dell'esperienza è chiamato soprattutto il direttore della comunità religiosa e educativa. Lo chiede esplicitamente don Bosco, ne è egli stesso il modello, e lo sanciscono deliberazioni capitolari e norme regolamentari. L'Oratorio di Valdocco era in questo una scuola privilegiata. Don Bosco che *opera* tra i giovani, che *parla* a educandi e a educatori, che «insegna» a questi mentre si rivolge a tutti, diventa quotidiano dispensatore di «cultura» pedagogica vissuta. All'Oratorio egli viene costruendo il suo «sistema educativo» nel permanente contatto con tutti i collaboratori, compresi i giovanissimi in formazione, in un intenso scambio di idee, punti di vista, consigli e avvisi, nel quale tutti sono insieme educatori e educandi, soggetti e destinatari di un non fittizio «discorso pedagogico»".²⁶

Infine nel *Regolamento del direttore* redatto nel corso del secondo Capitolo generale del 1880 si afferma che egli deve tenere «regolarmente le due prescritte conferenze ogni mese» e far «almeno tre conferenze all'anno con tutto il personale insegnante ed assistente»; dovrà ancora studiare «di conoscere l'indole, la capacità, le doti fisiche e morali de' suoi dipendenti, per essere in grado di dare a ciascuno la conveniente direzione. In questo modo potrà conseguire l'importantissimo scopo di formarsi il personale secondo il regolamento interno delle case, affidando a ciascuno l'ufficio che gli è più confacente».²⁷

La riscoperta del ruolo di una comunità di pratica nella formazione del personale è oggi in gran parte dovuta alle ricerche guidate da E. Wenger e collaboratori.²⁸ Ciò che nelle loro analisi è riferito alle imprese di produzione di beni e servizi può ben essere trasposto con le dovute attenzioni agli ambienti educativi. Entra in gioco una rivalutazione dell'apprendistato pratico e dei processi di apprendimento da modelli, ma anche la valorizzazione del concetto di zona di sviluppo prossimale dovuto a L.S. Vygotskij.²⁹ È chiaro il ruolo formativo di una realtà viva di pratica educativa se si considera come, accanto ai soggetti in educazione, che, differendo tra loro per livello di sviluppo delle conoscenze, abilità e competenze, possono costituire già un sistema di reciproco aiuto e sostegno, ci sono educatori a loro volta diversamente competenti nell'esplicare le loro incombenze. L'intero sistema comunitario viene così a costituirsi con un sistema di relazioni di aiuto e sostegno nell'apprendimento, in quanto si moltiplicano le possibilità di aiuto, stimolo e modello, secondo livelli molteplici di maturità e competenza.

²⁶ P. BRAIDO, *o.c.*, 40-41.

²⁷ Citato da P. BRAIDO, *o.c.*, 45.

²⁸ Cf. E. WENGER, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano, Cortina, 2006; E. WENGER - R. McDERMOTT - W.M. SNYDER, *Coltivare comunità di pratica*, Milano, Guerini, 2007.

²⁹ La zona di sviluppo prossimale in ambito educativo può essere così descritta: "L'insieme delle conoscenze, capacità e competenze che l'educando può manifestare solo con l'aiuto di chi già le possiede".

Nell'esaminare le caratteristiche di una comunità di pratica Wenger osserva: "La prima caratteristica della pratica come fonte di coerenza di una comunità è l'impegno reciproco dei partecipanti. La pratica non esiste in astratto. Esiste perché le persone sono impegnate in azioni di cui negoziano reciprocamente il significato. In questo senso, la pratica non risiede nei libri o negli strumenti, anche se può coinvolgere tutti i tipi di oggetti. Non risiede in una struttura preesistente, anche se non nasce in un vuoto storico. La pratica risiede in una comunità di persone e nelle relazioni di impegno reciproco attraverso le quali esse fanno tutto ciò che fanno. L'appartenenza a una comunità di pratica è dunque un patto di impegno reciproco. È ciò che definisce la comunità".³⁰ La natura di una comunità educativa si viene così a configurare come una comunità in cui si alimenta e si coltiva un impegno educativo reciproco a vari livelli e secondo le differenti responsabilità e competenze, in un intenso contesto di relazioni interpersonali.

È quello che, come precedentemente indicato, può essere anche definito il luogo ideale della conversazione educativa, cioè di un complesso dialogo che permane nel tempo e che favorisce lo scambio di significati tra tutti gli attori presenti. È in questo luogo che si possono assimilare quelle conoscenze definite tacite o personali in quanto non trasmissibili attraverso norme o principi, bensì solo per sistematica interazione tra soggetti portatori di tali conoscenze, interazione che di solito assume sia le forme apprenditive dell'apprendistato, sia modalità narrative di vario genere. Le forme pedagogiche basate sull'interazione tra principianti ed esperti e sulle varie modalità narrative sono le strade ordinarie della sensibilizzazione e dell'assimilazione delle conoscenze e competenze di natura tacita.³¹

In ogni apprendistato, come in un percorso di riflessione, è essenziale il ruolo del cosiddetto feedback, o retroazione informativa. Il primo e fondamentale è dato dagli effetti della nostra parola e della nostra azione: esso ci informa della loro più o meno validità ed efficacia. Un segnale che, anche attraverso la reazione emotiva che ne deriva, sollecita la nostra riflessione. Don Bosco sollecitava a questo proposito la redazione di un quadernetto denominato *esperienze*. Poi il confronto con gli altri. Incontri sistematici nei quali mettere a fuoco problemi e tentativi di soluzione.

Sul piano operativo occorrerebbe esplorare più dettagliatamente i percorsi formativi che andrebbero attivati sia dal punto di vista della prima preparazione, o preparazione iniziale, sia su quello della formazione continua. Alcune delle relazioni hanno proposto itinerari e modelli specialmente per ciò che concerne docenti e dirigenti scolastici e di formazione professionale. La proposta che potrebbe emergere come effetto di questo Convegno, andrebbe nella direzione della prefigurazione di alcuni elementi chiave del processo formativo di un educatore salesiano, sia dal punto di vista del contenuto, sia del metodo, che dovrebbero entrare a far parte di ogni azione di apprendimento e sviluppo professionale nell'ambito di una competenza

³⁰ E. WENGER, o.c., 88.

³¹ Cf. M. POLANYI, *La conoscenza inespresa*, Roma, Armando, 1983.

pedagogica salesiana, mantenendo sempre una grande aderenza al contesto sia sociale, sia culturale nel quale si opera.

Conclusioni

La competenza educativa è certamente una delle dimensioni fondamentali della maturità umana. Essere adulti implica la capacità di influire positivamente sugli altri sia nel momento della loro crescita evolutiva, sia nel contesto delle dinamiche sociali e lavorative, sia in quello della comunità ecclesiale, sia nella prospettiva della conclusione della propria vita. D'altra parte, oggi si insiste sempre più a trasformare l'espressione "formazione permanente" in "apprendimento permanente", mettendo in luce la responsabilità primaria che ciascuno ha della propria crescita personale, sociale, culturale e professionale. In questa prospettiva il ruolo dell'educatore è quello di facilitare tale impegno, orientandolo, sostenendolo, offrendo opportunità e strumenti, talora guidandolo da vicino, talora da lontano, ma sempre pronto a svolgere una relazione di aiuto certamente indispensabile.

Nella prospettiva di una formazione dell'educatore, anche se non soprattutto dal punto di vista etico, occorre da un lato che questi sviluppi un fondamento alla sua concezione del bene dell'educando, concezione che è influenzata dalla sua stessa crescita culturale e morale. Dall'altro lato, egli deve esercitarsi nello scegliere secondo prudenza, nel contesto delle differenti e specifiche situazioni di vita, il bene dei singoli educandi, come dei gruppi di giovani. Giungere a una congruente saggezza educativa, dunque, implica un cammino di formazione e di auto-formazione, che può essere ben definito un processo di formazione della competenza educativa dell'educatore. D'altra parte, lo sviluppo della prudenza educativa, come di ogni altra virtù di questa natura, può avvenire solo attraverso un vero e proprio apprendistato, cioè attraverso un esercizio pratico guidato, che ha di fronte a sé modelli adeguati di azione e di comportamento e attraverso il quale il futuro educatore riesce a percepire la qualità e il valore morale delle proprie scelte e delle conseguenze educative di esse. Sulla base di questa esperienza morale egli può non solo cogliere i valori intrinseci alla pratica educativa, ma anche alimentare il desiderio di crescere in competenza e sviluppare quella saggezza pratica a cui abbiamo prima accennato.

Occorre anche osservare come la genesi delle competenze educative e il loro sviluppo abbiano bisogno di un contesto comunitario umano unificato da una concezione della vita buona, da una «visione», da proprie storie che fanno rivivere gli eventi che hanno fondato la comunità e ne hanno definito l'identità, da una tradizione vivente che mette a confronto gli ideali tramandati con le nuove situazioni. Anche la genesi e lo sviluppo delle virtù educative sono legati a un processo di formazione che avviene in una comunità in cui i membri collaborano per un bene comune, un ideale di vita buona sulla base di una visione e di una tradizione. La partecipazione alla vita di una comunità formativa che condivide tale visione e tale tradizione, se da una parte permette la percezione di modelli d'azione e di comportamento, dall'altra è occasione di esercizio, di feedback, di sostegno e sollecitazione in una pratica che

richiede non solo esperienza, ma soprattutto crescita progressiva dal punto di vista dei motivi, valori e desideri legati alla professione educativa come delle conoscenze e competenze necessarie per comprendere la domanda educativa che emerge nel contesto specifico. Una particolare riflessione personale e collettiva andrà, quindi, posta sulle condizioni e modalità di sviluppo di comunità educative che presentino caratteristiche analoghe in contesti spesso segnati da pluralismo, difficoltà di comunicazione, tensioni e aggressività non controllate.

Ma se è importante sollecitare, guidare e sostenere l'attività riflessiva, interpretativa, di concettualizzazione dell'esperienza, è altrettanto importante tener conto della necessità di nutrire la componente motivazionale e volitiva dell'azione. In particolare, occorre sostenere: la percezione di autodeterminazione, cioè il senso di essere all'origine delle proprie scelte e delle proprie azioni; la percezione di competenza nello svolgere le attività proposte, il sentirsi capaci di portare a termine i compiti affidati o scelti; il senso di progresso, il percepire che attraverso il proprio impegno si migliora in qualche componente della competenza intesa; una percezione più chiara del significato della competenza sviluppata e del suo ruolo nell'attività professionale, cioè una adeguata attribuzione di valore al raggiungimento dell'obiettivo formativo proposto; lo sviluppo della capacità di gestire se stesso nel condurre a termine un'attività o un impegno con costanza e ferma decisione.