

La “città tutta” come luogo dell’esperienza: abitare le narrazioni per costruire comunità. Un’analisi fenomenologica

The “entire city” as a place of experience: inhabiting narratives to build community. A phenomenological analysis

Giovanni d’Elia*

*University of Bari “Aldo Moro”, Italy, giovanni.delia@uniba.it

ABSTRACT

Il lavoro, di impostazione teoretico-fenomenologica, intende indagare il concetto di *città* intesa come *luogo educativo* in cui ogni spazio, vissuto con il proprio corpo, è capace di narrare significati e costruire processi culturali fondati sulla *convivialità delle differenze*. Quali processi consentono di trasformare l’idea di essere “ospite in uno spazio”, nell’essere parte attiva di un “luogo da abitare”? Come attivare un pensiero critico e plurale che, attraverso l’educazione alla pace e alla politica, determini la costruzione di comunità umanamente democratiche?

ABSTRACT

The work, with a theoretical-phenomenological approach, investigate the concept of the city as an educational place in which each space, experienced with one's own body, can narrating meanings and constructing cultural processes based on the conviviality of differences. What processes make it possible to transform the idea of being a 'guest in a space' into being an active part of a 'place to inhabit'? How can we activate critical and plural thinking that, through education for peace and politics, determines the construction of humanly democratic communities?

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Fenomenologia; Città; Narrazione; Luogo educativo; Cittadinanza democratica/Phenomenology; City; Narration; Educational place; Democratic citizenship.

1. INTRODUZIONE

C’è una pace, ma non una pace che alberghi durevolmente in noi e non ci abbandoni più. C’è solo una pace che si conquista continuamente con lotte senza tregua, e tale conquista dev’essere rinnovata giorno per giorno.

Hermann Hesse, Narciso e Boccadoro

Cosa può significare educare alla Pace oggi? In che modo le comunità che abitano i territori possono essere esperienza di democrazia e valorizzazione delle differenze? Come la città, a pieno vissuta, può diventare nella sua interezza un *luogo educativo* in cui costruire partecipazione e cittadinanza rispettosa dell’altro-da-me? Il contributo intende attraversare tali quesiti con un atteggiamento problematizzante che, attraverso la postura

epistemologica e metodologica di matrice teoretico-fenomenologica, possa ragionare sui significati e sui processi che insistono oggi più che mai sulle questioni legate alla Pace. In un Mondo trafitto da guerre e conflitti in cui spesso pare disperdersi la bussola dell'agire umano sotto le pressioni di un ego affamato dal potere, dalla sopraffazione e dalla vendetta, trovo interessante e generativo aprire questo lavoro con le parole pronunciate da don Tonino Bello che nel suo celebre discorso sulla *convivialità delle differenze* ci dice che "Pace è stare insieme allo stesso tavolo e mangiare insieme. [...] La pace, ragazzi, non è quando ognuno prende il suo pane e se lo mangia per conto proprio. [...] Ma la Pace si ha quando si sa mangiare insieme, si sta seduti allo stesso tavolo con persone diverse per cultura, per lingua, per colore della pelle, per religione, [...]. Questa è la convivialità delle differenze. [...] Costruttori di Pace significa vivere a pieno questa Convivialità"¹.

2. EDUCARE ALLA RELAZIONE È EDUCARE ALLA PACE

È dirompente il messaggio di don Tonino Bello che in modo lampante restituisce al concetto e al processo di costruzione della Pace un'essenza squisitamente relazionale. È propria della prospettiva irenologica quella di indagare i presupposti che sorreggono il realizzarsi della Pace con un assunto ben chiaro: non può esserci pace, senza conflitto.

Come scrive Roberto Farnè:

Le scelte per la Pace e la realtà dei conflitti non sono due mondi separati, ma il primo nasce e si sviluppa passando attraverso il secondo, come ricerca e volontà di superarlo. Ciò non equivale a dire che sono necessarie le guerre per volere la pace, ma piuttosto che la ricerca della pace lungi dall'essere astratta o ideologica, ma passa anche attraverso la disponibilità, la capacità e il coraggio di gestire e superare i conflitti individuali e sociali, vivendoli nella loro drammaticità (Farnè, 1989, p. 35).

È innegabile che il processo di costruzione della pace passi dalla capacità di negoziare all'interno dello spazio-tempo della relazione punti di vista divergenti attraverso un ascolto profondo e un'analisi accurata. Abbracciare un certo tipo di discorso implica tuttavia la capacità di costruire una relazione e di saper stare in quella relazione assumendosi la responsabilità di quello spazio di intersoggettività che non può essere soltanto *mio* o soltanto *tuo*, ma in qualche misura diventa il *nostro*.

Lo diceva in modo straordinario Buber quando scriveva che

L'autentico dialogo e quindi ogni reale compimento della relazione interumana significa accettazione dell'alterità. [...] L'umanità e il genere umano divengono in incontri autentici. Qui l'uomo si apprende non semplicemente limitato dagli uomini, rimandato alla propria finitezza, parzialità, bisogno di integrazione, ma viene esaudito il proprio rapporto alla verità attraverso quello distinto, secondo l'individuazione, dell'altro, distinto per far sorgere e sviluppare un rapporto determinato alla stessa verità. Agli uomini è necessario e a essi concesso di attestarsi reciprocamente in autentici incontri nel loro essere individuale (Buber, 1978).

¹ Il seguente testo è estrapolato da *convivialità differenze don tonino* - YouTube

La capacità di stare in relazione è un esercizio continuo di tentativi ed errori: essere in relazione è lo sforzo tutto umano di riuscire ad afferrare una parte di Mondo per comprenderla prima e custodirla poi. Non posso essere in-relazione-con se non ho la capacità di accoglierti: di fare spazio dentro me per permettere all'altro di abitare uno spazio-tempo condiviso. Essere-in-relazione è anche rinunciare a una parte del proprio egoismo percettivo per scoprire quel campo di possibilità che l'altro-da-me può offrirmi. La questione pare allora intercettare un elemento chiave di questa prima parte del discorso: non può esistere relazione se non esiste la capacità di saper accogliere e di rinegoziare il proprio punto di vista:

Noi chiamiamo Volto il modo in cui si presenta l'Altro. Questo modo non consiste nel mostrarsi come un insieme di qualità che formano un'immagine. Il volto d'Altro distrugge ad ogni istante e oltrepassa l'immagine plastica che mi lascia. [...] La vera natura del volto, il suo segreto sta altrove: nella domanda che mi rivolge, domanda che è al contempo una richiesta di aiuto e una minaccia (Lèvinas, 1982, p. 41).

La relazione è uno spazio di domanda profondo, come suggerisce Levinas, che non può essere ingolfato da affermazioni secche, chiuse e rigide. Essere-in-relazione chiama in causa la postura della domanda come sguardo problematizzante sulle cose: cosa pensa l'altro? Sono riuscito a spiegare il mio punto di vista? Sono riuscito a restituire nel dialogo gli aspetti salienti per me? Sono riuscito a cogliere i criteri di importanza dell'altro? Un'analisi di questo tipo del discorso consente di creare un piano comune di intenti sui quali costruire e progettare le azioni future. È un processo complesso e intricato ma possibile che deve attestarsi però su un assunto imprescindibile: il Mondo che è per me non è sovrapponibile al Mondo che percepisce l'altro. Una qualsiasi esperienza vissuta, seppur condivisa, produrrà dei significati diversi per ogni persona coinvolta nel medesimo processo:

L'essere umano vive in un sistema di significati, e il suo rapporto al mondo è reso possibile dalla comprensione del senso, che non è un sistema simbolico posto tra noi e il Mondo, ma una intenzionalità originaria, poiché i significati non sono ciò che media tra me e la realtà, tra me e il mondo: sono il mio mondo, il mondo al cui interno l'esistenza si muove (Costa, 2015, p. 95).

Ciò che io sento, io vivo, io percepisco, ... è una esperienza personalissima allo stesso modo di ciò che l'altro sente, vive, percepisce.

Darsi la possibilità di riconoscersi altro dall'Altro evita di costruire distorsioni narrative che generano una sorta di *ingiustizia relazionale* frutto di un ab-uso interpretativo dei significati dell'altro-da-me. Cosa si intende dire?

Il termine giustizia chiama in causa la capacità di essere giusto, ovvero quella "volontà di riconoscere e rispettare i diritti altrui attribuendo a ciascuno ciò che gli è dovuto secondo la ragione e la legge". Posta in questi termini la giustizia appare costituita, tra le altre cose, da una forma di *competenza relazionale* poiché chiama in causa la capacità di riconoscere a ciascuno ciò che gli è dovuto e susseguentemente l'abilità di valutare modi, tempi e progettualità con i quali presentificarli nel processo relazionale.

Generare *ingiustizia relazionale* significa allora non riconoscere all'Altro ciò che gli è dovuto per diritto negando nei fatti la possibilità di essere esso stesso presente nella trama relazionale. Ciò si tramuta in un aggressivo atto di forza, in un abuso ontologico e in un'ottusa generalizzazione di idee, modi di fare, modi di essere.

Dal punto di vista educativo, raggiungere un tale livello di consapevolezza apre ad almeno tre questioni:

- 1) Abitare con l'educando gli *spazi di ingiustizia* diviene occasione preziosa per comprendere che i propri diritti hanno lo stesso valore dei diritti dell'Altro;
- 2) Essere in relazione richiede piena consapevolezza di sé stessi e dello spazio di Mondo che si sceglie di abitare e fare proprio;
- 3) Essere-in-relazione-con è un esercizio di riposizionamento e risignificazione costante: è una competenza fondata sull'*intenzionalità* e come tale va allenata.

Un discorso in tale direzione consente, dunque, attraverso il contributo fenomenologico di individuare come generativo il concetto di *Pace intenzionale* come “la possibilità concreta di dare un senso alla vita individuale e sociale dell'uomo sulla base di una continua espansione dell'esperienza di relazione” (Farnè, 1989, p. 341).

In una simile accezione il concetto di Pace si realizza nel processo educativo come esperienza formativa aperta al possibile: un'esperienza che consente alla Vita di prendere una forma che è intenzionalmente diretta all'acquisizione dello stato di Pace.

Se con *intenzionalità* definiamo la proprietà di alcuni stati mentali di *essere diretti verso* o di *essere relativi a* (Husserl, 1961) allora significa che il processo educativo deve avere come obiettivo quello di insistere sulle operazioni di presa di coscienza di se stessi, dell'esistenza dell'Altro e della dimensione più profonda di Mondo: educare alla Pace si realizza nel complesso del Mondo-della-Vita come spazio-tempo dell'intersoggettività e come tale pregno di possibilità conoscitive che chiedono soltanto di essere colte nello spazio sensibile, di percezione e di significazione del soggetto in educazione. Un processo di questo tipo, dunque, fa proprio l'atteggiamento di *sospensione del giudizio* tipico dell'*epochè fenomenologica* mettendo fuori circuito tutte quelle forme che attribuiscono alla conoscenza uno status pre-esperienziale: non è opportuno definire a priori cosa possa o non possa essere Pace; è più interessante, in educazione, fare esperienza di cosa possa o non possa essere Pace per costruire significati sempre nuovi che concorrono alla strutturazione di un vissuto educativo che sia intenzionalmente fondato *sulla e nella* Vita che genera l'educando.

Questo livello del discorso può essere declinato considerando tre aspetti:

- 1) Il valore dell'*esperienza* per educare alla pace;
- 2) La *compossibilità* nella proposta di strutturazione del progetto educativo;
- 3) Il concetto di *affezione* come forma concreta dell'emotività del vissuto soggettivo.

Nell'analisi di tali aspetti, chiarisco che per la sinteticità del discorso saranno rilevati soltanto alcuni aspetti ritenuti salienti lasciando la possibilità al lettore di poterli approfondire con gli stimoli proposti.

Rispetto alla questione del valore dell'esperienza per educare alla pace, ritengo generativo riportare alcune parole di Maurice Merleau-Ponty:

Ritornare alle cose stesse [ovvero di] ritornare a un mondo anteriore alla conoscenza di cui la conoscenza parla sempre, e nei confronti della quale ogni determinazione scientifica è astratta, segnitiva e indipendente, come la geografia nei confronti del paesaggio in cui originariamente abbiamo imparato cos'è una foresta, un prato o un fiume (Merleau-Ponty, 1965, p. 17).

Il compito educativo è quello di costruire il contesto idoneo al dispiegarsi del processo educativo e non quello di definire aprioristicamente lo svolgersi dell'esperienza: l'esperienza è vissuta dall'educando entro un contesto a maglie larghe costruito

dall'educatore che ha la capacità di adattarsi al passo e alla misura di tutti e tutte in un'ottica di inclusività e rispetto reciproci. Fare esperienza di costruzione della pace significa allora educare al conflitto e alla responsabilità di scelte democraticamente condivise. Ciò implica la necessità di costruire spazi di discussione entro i quali ognuno, educandi ed educatori, possano esprimere il proprio punto di vista donandosi un tempo lungo, denso e disteso in cui vivere a pieno una tale dinamica e non solo un frettoloso accenno di dialogo. È soltanto quando l'esperienza è vissuta col proprio corpo, con la propria emotività e con la propria mente che diventa possibile attivare processi di narrazione circa i significati prodotti da un tale vissuto.

Ma quali esperienze possono essere definite educative?

Dewey ci chiarisce in modo lapalissiano che credere che ogni educazione autentica proviene dall'esperienza non significa già che tutte le esperienze siano genuinamente o parimenti educative. Esperienza e educazione non possono equivalersi. Ci sono difatti delle esperienze diseducative. È diseducativa ogni esperienza che ha l'aspetto di arrestare o fuorviare lo svolgimento dell'esperienza ulteriore (Dewey, 1949, pp. 13-14).

Uno degli aspetti che concorre alla progettazione di una esperienza educativa è quella di tenere in considerazione il carattere della *compossibilità*.

Husserl nelle *Meditazioni Cartesiane* ci chiarisce che “la totalità delle possibilità tipiche particolari non è però interamente *compossibile* in un possibile ego unitario e non lo è neanche secondo un qualsiasi ordine oppure in un qualunque momento della sua propria temporalità” (Husserl, 1970, p. 99).

Non è possibile proporre esperienze in educazione che non considerino le possibilità attuali del soggetto implicato nel processo educativo. Ciò produce alcune considerazioni:

- Le esperienze proposte devono considerare la fascia d'età a cui sono proposte e le caratteristiche individuali di ogni soggetto implicato nel processo educativo;
- È fondamentale soppesare linguaggi e modalità che siano rispettose dello sviluppo emotivo e cognitivo della persona;
- La capacità di saper leggere il *qui ed ora* della relazione per proporre di volta in volta un *allargamento del campo di esperienza* che consenta una crescita globale della persona.

Tali considerazioni aprono ad una serie di interrogativi: quali esperienze colpiscono l'interesse dell'educando? È possibile definire in maniera esaustiva gli apprendimenti prodotti da una certa esperienza?

Husserl definisce le *affezioni* (Husserl, 2016) come tutti quegli stimoli di ogni ordine o misura che in qualche modo colpiscono la sfera percettiva dell'individuo sebbene la sua esperienza si stia realizzando in una certa direzione. Per chiarire questo aspetto faccio ricorso ad un esempio: durante la realizzazione di un laboratorio teatrale, Irene intenta nell'allestire la scenografia insieme ai suoi amici si rende conto che, una parte del palco sul quale stava sistemando un'oggetto di scena da lei costruito non è stabile e necessita di essere riparato. Comunica questa sua osservazione all'educatore e ai suoi amici e insieme individuano i modi, i tempi e gli strumenti per risolvere l'inconveniente.

Nell'esempio riportato, Irene era intenta nel portare avanti la sua attività come scenografa e non era assolutamente nelle sue intenzioni quella di fare manutenzione ad una parte di palcoscenico. Tuttavia, quel dato sensibile, in maniera improvvisa e potente ha toccato la sfera percettiva di Irene che ha elaborato le azioni successive da compiere.

La questione del tocco del mondo, da quel che se ne può capire, viene declinata fondamentalmente in due modi, tra di loro distinti e però profondamente connessi: 1) il primo concerne l'affezione come stimolo sull'io, cioè come presupposto dell'entrata in scena del cogito; 2) il secondo l'affezione come vivacità [Lebendigkeit], la quale è connessa alla dimensione sorgiva del tempo, vale a dire al presente vivente [lebendige Gegenwart] (Deodati, 2014).

Una tale considerazione produce almeno tre riflessioni:

- La necessità di rivalutare un'esperienza educativa che sia basata su una *razionalità limitata* (Bertolini, 1990; Bertolini, Caronia, 2015) dell'educatore e che sia aperta alle infinite possibilità che si generano nel rapporto tra l'educando e il Mondo;
- Il Valore del vissuto emotivo e delle esperienze passate come motore dal quale generare nuove esperienze e nuovi significati anche producendo rinnovate significazioni dal carattere positivamente trasformativo;
- La possibilità che si realizzino degli *apprendimenti collaterali* non definibili a priori e che sono frutto della creatività, degli interessi e della sensibilità di ciascun Io implicato nel processo educativo.

3. LA CITTÀ COME LUOGO EDUCATIVO PER COSTRUIRE PARTECIPAZIONE E CITTADINANZA

Italo Calvino (2016) ne *Le città invisibili* scriveva che:

Le città come i sogni sono costruite di desideri e di paure, anche se il filo del loro discorso è segreto, le loro regole assurde, le prospettive ingannevoli, e ogni cosa ne nasconde un'altra. [...] Anche le città credono d'essere opera della mente o del caso, ma né l'una né l'altro bastano a tener su le loro mura. D'una città non godi le sette o le settantasette meraviglie, ma la risposta che dà a una tua domanda.

Perché la città rappresenta un luogo nel quale vivere esperienze educative? Perché la città diviene contesto autentico di educazione alla politica e alla pace?

Ad una lettura superficiale il concetto di città richiama ad uno spazio conosciuto, che mi appartiene e nel quale vivo.

Tuttavia, quante volte passeggiando per la nostra città ci siamo accorti di osservare particolari mai individuati prima? Scoprire storie che non pensavamo ci appartenessero? Renderci conto di quando sarebbe migliorabile lo spazio in cui abitiamo?

La questione è che spesso la città è da noi vissuta non come *luogo da abitare* ma come uno spazio in cui ci sentiamo ospiti-padroni che tutto da dare e nulla da ricevere.

È in questa accezione che la questione politica va ad intrecciare il discorso pedagogico poiché la responsabilità educativa non è un aspetto che in modo innato fa parte dell'essere umano ma è una capacità che va costruita, allenata ed esperita (Bertolini, 2003).

In tal modo, il dialogare reciproco tra educazione e politica può costituire uno spazio di interessamento reciproco nel quale generare il valore tutto umano dell'esercizio politico: costruire comunità democratiche umanamente sostenibili.

Il primo sguardo educativo, allora, può essere quello di considerare la città non come uno spazio impersonale e neutro, ma come un luogo che si intesse di relazioni e significati: “Il luogo non è solamente un fatto da spiegare nella più ampia struttura dello spazio, ma è pure una realtà che deve essere chiarita e compresa dalla prospettiva delle persone che gli danno significato” (Tuan Y.-F., 1978, pp. 92-132).

La città in questa prospettiva diviene contesto vivificante poiché consente il realizzarsi dell’esperienza umana: Lo spazio si pensa, i luoghi si abitano. Lo spazio si attraversa, nei luoghi si sosta. Lo spazio è l’astratto, il luogo il concreto. Tuttavia, il luogo non è solo uno spazio determinato, particolare, definito da coordinate precise. Il luogo è qualcosa che ha a che fare con la memoria, con le emozioni e con il desiderio. Come la città calviniana di Ersilia, i luoghi sono una trama intessuta di rapporti. I luoghi stanno alla storia vissuta, come lo spazio sta al tempo cronometrato. Perciò, mentre i luoghi si riconoscono - si odiano e si amano -, gli spazi semplicemente si misurano. Ne consegue che i luoghi siano, in prevalenza, figure della differenza e della qualità, gli spazi dell’uniformità e della quantità. Nel luogo domina il significato originario del raccogliere e del riunire, nello spazio quello dell’intervallo e, quindi, della separazione, del confine e del conflitto. Ma se anche, per legge, posso farti spazio o negartelo, è solo nel luogo che ti posso accogliere. È solo qui, dunque, che l’ospitalità può aver luogo (Guerra, 2020).

Bisognerebbe dunque smettere di guardare alla città come “all’oggetto di un’attività umana” per cogliere che anche in quegli spazi abbandonati, inutilizzati, periferici, caotici, ... c’è uno spazio che attende di essere significato nell’esperienza umana ovvero che gli venga conferita una funzione, un uso, uno scopo (Gilles, 2016).

La proposta educativa è dunque quella di porsi nella postura dell’esploratore capace di osservare e descrivere ogni spazio inedito della città per conferirgli un senso ed un significato attraverso la propria azione pensata.

Una postura di questo tipo apre a infinite possibilità di generare nuovi modi di essere della città attraverso un fare educativo che, alimentando la postura della domanda, possa generare percorsi di senso e significazione.

È in tal senso che la città diventa generatrice di domande che aspettano di essere colte per promuovere il cambiamento in meglio nei territori attraverso azioni di cittadinanza attiva. Questo processo non può essere ad appannaggio esclusivamente della classe politica né tanto meno dei soli adulti: è necessario uno sguardo plurale, multiforme ed intergenerazionale che attraverso il potere dei processi democratici costruisca partecipazione attiva.

A tal proposito, l’Autorità garante per i diritti dell’infanzia e dell’adolescenza chiarisce che i minori devono avere la possibilità di esprimere la propria cifra decisionale in tutti quegli aspetti che, per varia natura, li riguardano².

È compito dell’adulto e delle istituzioni farsi carico di questo bisogno concedendo a tutti la possibilità di poter partecipare alla Cosa Pubblica e di non essere, nei fatti, disabilitati ai propri diritti:

² Si veda il manifesto sulla partecipazione dei minori dell’Autorità garante per l’infanzia e l’adolescenza [Manifesto sulla partecipazione dei minorenni | Autorità Garante per l’Infanzia e l’Adolescenza \(garanteinfanzia.org\)](https://www.garanteinfanzia.org/).

I pensieri infantili sono sottili. A volte sono così affilati da penetrare nei territori più impervi arrivando a cogliere, in un istante, l'essenza di cose e relazioni. Ma sono fragili e volatili, si perdono già nel loro farsi e non tornano mai indietro.

Così alla maggior parte delle bambine e dei bambini non è concesso il diritto di riconoscere la qualità dei propri pensieri e rendersi conto della loro profondità. A molti non è concesso neppure di arrivare ad esprimerli, perché un pensiero che non trova ascolto difficilmente prende forma e respiro.

Una moltitudine innumerevole di associazioni, intuizioni, connessioni e vere e proprie folgorazioni infantili restano dunque nascoste sottoterra, scavando un labirinto di canali che non arriveranno mai alla luce del sole, perché privati della dignità che nasce dal credere nella propria capacità di pensiero (Lorenzoni, 2019, p. 11).

Costruire comunità umanamente sostenibili che promuovano la pace attraverso il conflitto democratico in un'ottica intergenerazionale diviene oggi più che mai una necessità culturale: la città ha una propria storia, ma sono le storie che ciascuno di noi scrive e vive ogni giorno che le attribuiscono un significato e una identità precisa.

Le sfide socio-culturali cui l'educativo è chiamato a dare il proprio contributo non possono non considerare almeno due aspetti (d'Elia, 2020):

- 1) Il valore dei processi narrativi: concedere la possibilità di dare voce al vissuto della persona come fattore prioritario per costruire comunità che non siano strutture vuote ma *luoghi parlanti* che hanno impressi sulle proprie mura i nomi, le significazioni, le storie di ogni cittadino e di ogni cittadina;
- 2) La potenza simbolica dell'esperienza: la città di per sé non è che un insieme di strutture, strade, piazze, ecc ma che acquisiscono un significato simbolico se diventano frutto di una esperienza condivisa in cui ognuno ha la possibilità di riconoscersi. Di fatti, cosa rende, ad esempio, la bandiera italiana uno dei simboli della nostra cultura capace di narrarne senza intermediazioni il proprio significato e la propria storia? È lo stesso principio per il quale, uno spazio della città vissuto con una tale postura, diviene luogo simbolico perché nel mio esperirlo lo carico di significati che resteranno sempre impressi in me e saranno generativi di custodia e impegno civico.

4. CONCLUSIONI. PER UNA COMUNITÀ UMANAMENTE DEMOCRATICA E SOSTENIBILE

A conclusione di questa analisi teorico-pratica, appare dunque fondamentale problematizzare il concetto di *comunità* per recuperarne alcuni significati che da un lato concorrano all'ampliamento del bacino epistemologico e dall'altro promuovano forme di generatività applicative nella pratica educativa quotidiana.

Si tratta di tematizzare e costruire consapevolezza critica circa il carattere eminentemente *intersoggettivo* (Stein, 1998) delle esistenze e del Mondo come forma di accoglimento ed esaltazione della ricchezza della Vita e dei vari modi di essere-nella-Vita.

A tal proposito è lo stesso Husserl (1961) a indicare la necessità di costruire uno *spirito comunitario* quale forma di aggettivazione autentica di valori e modi di essere-nel-Mondo

che non si fonda superficialmente sulla sommatoria di atti individuali ed eticamente volontaristici ma che abbia il suo nucleo fondativo in una unità radicata nella pluralità. A tal proposito Edith Stein (1999) nel suo saggio *Psicologia e scienze dello spirito* concettualizza l'esistenza di tre livelli di società correlati con tre dimensioni che, dal suo punto di vista, costituiscono l'essere umano: corpo, psiche e spirito.

Il primo livello di società è caratterizzato da legami psichici tipici delle masse impersonali e informi e che per tali ragioni producono instabilità; il secondo livello è costituito da legami fortemente razionali la cui essenza è legata alla realizzazione pratica di un obiettivo e costituisce dunque forme aggregative finalizzate all'operatività; l'ultimo livello, invece, è quello caratterizzato da legami profondi, esistenziali, affettivi e spirituali.

È in questo solco che il presente contributo vuole inserirsi con l'obiettivo di poter dare spazio e respiro a tutte quelle forme di progettualità che si dispieghino nel solco delle sollecitazioni argomentate e promuovano una vera e propria *Comunità di Vita* come forma alta di socialità alla quale l'essere umano può ontologicamente e originariamente tendere caratterizzando il proprio agire nel solco della Pace, della Convivialità delle differenze e della Sostenibilità umanamente democratica.

“quando gli individui sono aperti gli uni verso gli altri, quando le prese di posizione dell'uno non vengono respinte dall'altro, ma penetrano in lui dispiegando appieno la loro efficacia, sussiste una vita comunitaria in cui entrambi sono membri di un tutto e senza tale rapporto reciproco non può esservi una comunità” (Stein, 1999, p. 231).

BIBLIOGRAFIA

- Bertolini P. (2003), *Educazione e Politica*, Raffaello Cortina editore, Milano;
- Bertolini P. (1990), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La nuova Italia, Firenze;
- Bertolini P. (2015), Caronia L., *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, Franco Angeli, Milano;
- Buber M. (1978), *Urdistanz und Beziehung, (Separazione e relazione)* trad. it. E. Baccarin L. Schneider, Heidelberg;
- Calvino I. (1993), *Le città invisibili*, Mondadori, Milano 1993;
- Costa V. (2015), *Fenomenologia dell'educazione e della formazione*, La scuola, Brescia;
- Danani C. (2016), *I luoghi e gli altri. La cura dell'abitare*, Aracne, Roma;
- d'Elia G. (2020), introduzione a *Insegnare filosofia in Università. Riflessioni teoretiche verso nuovi scenari metodologici* (a cura di de Mita G., Modugno A.), Franco Angeli, Milano;
- Dewey J. (1949), *Esperienza e educazione*, La nuova Italia, Firenze;
- Dewey J. (1972), *Democrazia e educazione*, La nuova Italia, Firenze;
- Farnè R., Balduzzi L. (2021), *Bambini invisibili. Il lockdown dell'infanzia*, Junior Ed., Bergamo;
- Farnè R. (1989), *La scuola di "Irene". Pace e guerra in educazione*, La nuova Italia, Firenze;
- Gilles C. (2016), *Manifesto del Terzo paesaggio*, tr. it. De Pieri F. e Lucchesini G., Quodlibet, Macerata;
- Guerra M. (2020), *Nel mondo. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto*, FrancoAngeli, Milano;

- Husserl E. (1961), *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, tr. it. E. Paci, il Saggiatore, Milano;
- Husserl E. (2016), *Lezioni sulla sintesi passiva*, tr. it. Costa V., La scuola, Brescia;
- Husserl E. (2017), *Meditazioni Cartesiane*, tr. it. Cantonieri A., La Scuola, Brescia;
- Levinas E. (1982), *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, tr. it. A. Dell'Asta, Jaka Book, Milano;
- Lorenzoni F. (2014), *I bambini pensano grande. Cronaca di un'avventura pedagogica*, Sellerio, Palermo;
- Lorenzoni F. (2019), *I bambini ci guardano. Un'esperienza educativa controvento*, Sellerio, Palermo;
- Merleau-Ponty M. (2014), *Fenomenologia della percezione*, tr. it. Bonomi A., Bompiani, Milano;
- Stein E. (1998), *Il problema dell'empatia*, tr. it. Costantini E., Schulze E., Ed. Studium, Roma;
- Stein E. (1999), *Psicologia e scienze dello spirito. Contributi per una fondazione filosofica*, tr. it. Pezzella A. M., Città Nuova, Roma.