

*Nuova Umanità*  
XXXI (2009/1) 181, pp. 81-99

## L'INTELLIGENZA SOCIALE. VERSO UNA TEORIA RELAZIONALE DELL'INTELLIGENZA NEL QUADRO DELLA PEDAGOGIA DI COMUNIONE <sup>1</sup>

### INTRODUZIONE

In questo mio intervento vorrei proporvi di “guardare” all’*organizzazione* scolastica attraverso le lenti della nostra “intelligenza”.

Tenendo conto del *contesto* storico, sociale e culturale nel quale viviamo, vorrei proporvi una panoramica su:

- il *modello dell'intelligenza sociale* come dimensione di sviluppo personale;
- la *dinamica relazionale* come dimensione che abbraccia l’esistenza umana e l’azione sociale;
- la *pedagogia di comunione* come modello pedagogico coerente con la prospettiva educativa proposta.

Dopo aver illustrato alcune esperienze, a mio avviso significative, maturate nell’ambito di programmi di *educazione pro-sociale* e altruistica e di *pedagogia dell’apprendimento-servizio*, vorrei chiudere l’intervento con alcune considerazioni su una prospettiva educativa che definirò “metacognitiva” come percorso praticabile oggi, per meglio rispondere, da una prospettiva comunitaria, alle esigenze educative della società della conoscenza.

<sup>1</sup> Il presente contributo trae origine dall’intervento tenuto allo “Specialized focus symposium: *Pedagogy in the Context of a Knowledge Society*”, nell’ambito della 1<sup>st</sup> International Conference on Advances and Systems Research, tenutasi a Zara, in Croazia, nei giorni 25-26 ottobre 2007.

## 1. LA COMPLESSITÀ MULTICULTURALE

La società in cui viviamo, particolarmente complessa e dinamica, si caratterizza per la forte interdipendenza tra le persone, le culture, i popoli <sup>2</sup>.

La scuola è un'organizzazione, una «collettività di soggetti che operano *insieme*» <sup>3</sup> per dar risposta a bisogni riconosciuti come socialmente rilevanti in stretto rapporto con la comunità di riferimento.

Per operare in un contesto a complessità crescente, sono necessarie competenze quali l'immaginazione, la comunicazione, una forte motivazione <sup>4</sup>.

Nella scuola esistono due organizzazioni: una *visibile*, razionale e orientata al compito, e una *nascosta*, abitata da tutto ciò che è implicito, dai modi di pensare delle persone, dai loro pregiudizi, dalle loro reazioni emotive.

I manager della scuola gestiscono l'organizzazione visibile, ma spesso i risultati sono maggiormente influenzati dall'organizzazione nascosta <sup>5</sup>, che difficilmente, però, è esplorata perché sembra incomprensibile e ingovernabile.

Nell'organizzazione scolastica è necessario tentare di conciliare due obiettivi di solito considerati incompatibili: il conseguimento dei risultati e la realizzazione della persona; l'attenzione alle relazioni umane, ai processi emozionali e gli spazi di riflessione orientati all'azione; prerequisiti indispensabili per aumentare davvero le prospettive di *governance* dell'organizzazione scolastica.

<sup>2</sup> Cf. G. Argiolas, *Esiste un processo di convergenza tra impresa sociale e impresa tradizionale?*, in «Impresa Sociale», n. 2 anno 17, vol. 76, pp. 100-122, IS-SAN edizioni, Trento 2007.

<sup>3</sup> Cf. G. Usai, *Le organizzazioni nella complessità*, Cedam, Padova 2002.

<sup>4</sup> Cf. P.P. Carrus - G. Melis, *L'innovazione delle scelte strategiche in condizioni di crescente complessità*, Franco Angeli, Milano 2006.

<sup>5</sup> Cf. M. Perini, *L'organizzazione nascosta*, Franco Angeli, Milano 2007.

## 2. LA COSTRUTTIVITÀ

Siamo convinti che le persone, oggi più che mai, hanno bisogno di mantenere viva la capacità di pensare criticamente e in autonomia, accettando il grado di provvisorietà, di incompletezza dei saperi disponibili.

Ormai, appaiono sempre più necessarie competenze fondate su risorse relazionali.

Alla scuola è richiesto di essere “rete”, portatrice e al tempo stesso espressione di una «cultura della relazione»<sup>6</sup>.

Ciò comporta il capovolgimento dell'ottica omologante con cui spesso la scuola si accosta all'interpretazione dei fatti, delle persone e delle culture, per dare spazio a percorsi di conoscenza e di esperienza rispettosi della pluralità dei soggetti e dei gruppi<sup>7</sup>.

Occorre attuare una vera e propria “rifondazione antropologica”<sup>8</sup>, ripensare il percorso formativo nella comunità, nella quale l'organizzazione scolastica sappia esprimere la capacità di dare senso ad un pensare condiviso e costruttivo.

La “costruttività” può essere intesa come superamento delle disunità, uno sguardo orientato al miglioramento, alla novità, al futuro ed è direttamente proporzionale alla nascita ed allo sviluppo del senso di comunità<sup>9</sup>.

<sup>6</sup> Cf. P.P. Carrus - G. Melis, *L'innovazione delle scelte strategiche in condizioni di crescente complessità*, cit.

<sup>7</sup> Cf. M. De Beni, *Educare all'altruismo. Programma operativo per la scuola di base*, Erickson, Trento 2000.

<sup>8</sup> Cf. C. Nanni, *Riprogettare i percorsi educativi didattici a partire dall'altro*, in G. Lupo (ed.), *Educare all'altro nella scuola*, Elle Di Ci, Leumann 1994.

<sup>9</sup> Cf. M. De Beni, *Educare all'altruismo*, cit.

### 3. L'INTELLIGENZA SOCIALE

Ciò che pensiamo e facciamo passa attraverso la nostra interiorità o, come dicono alcuni studiosi, nella nostra «mappa di identità cognitiva»<sup>10</sup>.

Guardare all'organizzazione scolastica, ai problemi, e quindi alle sfide che questi propongono, significa prima di tutto guardarli con le lenti della nostra intelligenza, che è *intus-legere*, leggere dentro le cose<sup>11</sup>.

Come proposta metodologica utilizzerò il modello dell'intelligenza sociale<sup>12</sup>, che abbraccia una prospettiva comunitaria e relazionale e considera le relazioni interpersonali, la comunicazione e la cooperazione come base fondamentale per un adeguato sviluppo personale e sociale.

Facendo tesoro dello studio delle lingue e del concetto di «sintassi» come combinazione delle parole nella frase, abbiamo definito l'intelligenza sociale «sintassi del vivere» per mettere in evidenza come essa rappresenti il complesso articolato ed interdipendente delle informazioni disponibili ad una certa persona, in un particolare contesto, per raggiungere scopi che si è prefissata per «cavarsela» nella vita.

Alla base del modello vi è il concetto di *variabilità*: nessun comportamento può essere valutato intrinsecamente intelligente o meno, senza tener conto del luogo, dello scopo, del tempo e della sequenza in cui l'azione si esprime.

#### 3.1. *La persona*

Ognuno è una *persona dotata di potenzialità*. Le doti naturali e le attitudini, così come le risorse, le cognizioni sociali, le aspettative, i valori e le competenze emozionali, influenzano i processi

<sup>10</sup> Cf. R. Feurstein, *Instrumental enrichment. An intervention program for cognitive modifiability*, University Park Press, Baltimore (MD) 1980.

<sup>11</sup> Cf. G. Cicchese, *Persona*, in «Nuova Umanità», XXVIII (2006/2), n. 164.

<sup>12</sup> Cf. G. Gulotta - T. Boi, *L'intelligenza sociale*, Giuffrè Editore, Milano 1994.

di apprendimento e determinano la capacità da un lato di risolvere problemi di natura interpersonale e intrapersonale e dall'altro di intrattenere rapporti sociali.

La *persona* è un microcosmo dinamico in continuo scambio relazionale<sup>13</sup>. Lo sviluppo si realizza all'interno di ciascun individuo che "si" progetta e "si" trasforma durante la vita tenendo conto di quello che il contesto può offrirgli<sup>14</sup>.

La persona riesce a leggere in profondità la propria esperienza<sup>15</sup> e a raggiungere coscienza di Sé e dei propri atti, grazie all'attivazione di un processo dinamico di consapevolezza e intenzionalità<sup>16</sup>.

Il concetto di persona qui proposto supera i limiti dell'individualità, dove ogni relazione è morta, dove cioè *l'io è tutto*; il concetto del *cogito ergo sum* dell'uomo moderno che riduce l'io a pensiero o comunque subordina l'esperienza alla ragione e il *consumo ergo sum* dell'uomo post-moderno, che subordina l'essere all'avere. La vera affermazione di sé avviene, paradossalmente, nel dono di sé, nel darsi della persona come valore per sé e per gli altri: *mi dono quindi sono*<sup>17</sup>.

### 3.2. La conoscenza

I nostri rapporti con gli altri hanno un'influenza fondamentale sulla nostra intelligenza<sup>18</sup>.

L'*apprendimento* non riguarda semplicemente parti di informazione, ma *relazioni* che danno senso a ciò che si è appreso e le

<sup>13</sup> Cf. T. Sorgi, *Costruire il sociale, la persona e i suoi "piccoli mondi"*, Città Nuova, Roma 1991.

<sup>14</sup> Cf. M. Freeman - R. Robinson, *The development within. An alternative approach to the study of lives*, in «New Ideas in Psychology», 8, 1990, pp. 53-72.

<sup>15</sup> Cf. L. Guasti, *Curricolo e riforma della scuola*, La Scuola, Brescia 1998.

<sup>16</sup> Cf. M. De Beni, *I tesori di Gibi e Doppiaw. Educarsi alla relazione*, Città Nuova, Roma 2006.

<sup>17</sup> Cf. G. Cicchese, *Persona*, cit.

<sup>18</sup> Cf. D.J. Siegel, *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1999.

conoscenze non sono statiche né additive, ma frutto di un'interazione costante con l'applicazione in concreto.

La conoscenza è un punto di partenza, ma da sola non basta<sup>19</sup>, perché scaturisce dalla combinazione ed elaborazione di esperienza, valori, informazioni contestuali e competenze, attraverso un processo di astrazione e generalizzazione<sup>20</sup>.

La *conoscenza* può essere definita *la mappa che gli esseri umani utilizzano per orientare il proprio pensiero e il proprio comportamento*, e si organizza attraverso i dati, le informazioni<sup>21</sup>, presentati sotto forma di *messaggio*; le *rappresentazioni*<sup>22</sup>, ancorate ad un sistema di *credenze comuni*, costituiscono il modello di riferimento personale coerente per definire il mondo interno ed esterno.

### 3.3. *Le componenti di sviluppo della persona in prospettiva sociale*

Ogni persona vive “incapsulata” in una cultura, in una mappa mentale. Per raggiungere fini validi e vantaggiosi, la persona necessita di *autodeterminazione*.

Oltre a conoscenze intellettuali, capacità tecniche, informazioni specialistiche occorrono *competenze umane* efficaci.

Come persone possiamo avvalerci di alcune componenti (le potenzialità, il buon senso, la conoscenza tacita, la creatività, la razionalità, la saggezza, i valori) che ci aiutano ad ampliare il nostro raggio sociale e possono estendere la nostra “capsula” rendendola sempre più “trasparente e permeabile”.

<sup>19</sup> Cf. P.L. Celli, *Prefazione. Gli equivoci della conoscenza*, in G. Gabrielli (ed.), *Conoscenza, apprendimento, cambiamento. La gestione dei programmi di knowledge e change management*, Franco Angeli, Milano 2006.

<sup>20</sup> Cf. A. Savoldelli - F. Borga - E. Lettieri, *La gestione della conoscenza nelle organizzazioni non-profit*, Franco Angeli, Milano 2004.

<sup>21</sup> Cf. P.F. Drucker, *Post Capitalist Society*, Harpes Business, 1993. T.H. Davenport - L. Prusak, *Working knowledge: how organizations manage what they now*, Harvard Business school Press, 1998.

<sup>22</sup> Cf. P. Casse - P. Claudel - P.G. Claudel, *La filosofia in azione*, Franco Angeli, Milano 2000; R.A. Brooks, *Intelligence without representation*, in «Artificial intelligence», n. 47, 1991.

### 3.3.1. Le potenzialità

La nostra mente, come struttura fisica dell'intelligenza, ha la possibilità di svilupparsi attraverso l'interazione di due elementi chiave: la potenzialità genetica e la stimolazione ambientale. Essa è unica in ciascun individuo perché plasmata dalla storia personale<sup>23</sup>. È l'esperienza sociale che determina lo sviluppo del potenziale di base<sup>24</sup>.

Quando entriamo in contatto con un'altra persona, si attiva un profondo legame cervello-cervello, un ponte neurale porta ad influenzarci reciprocamente<sup>25</sup>.

I neuroni "specchio" permettono un legame empatico tra noi e gli altri<sup>26</sup>. Non possiamo considerare le nostre menti organi indipendenti, singoli ed isolati, bensì permeabili, uniti da legami invisibili. Siamo impegnati in un dialogo costante, in un'interdipendenza reciproca di sensazioni e movimenti. La nostra vita mentale è "co-generata" in una matrice interconnessa, multi-personale<sup>27</sup>.

### 3.3.2. Il buon senso

Il *buon senso* è la seconda componente che ci consente di entrare in relazione in quanto rappresenta l'equilibrio e la moderazione nel giudizio; è un insieme di "misure" per "valutare" quanto accade intorno a noi sulla base di "valori personali"<sup>28</sup>.

Il buon senso è anche la capacità di *ascoltare* le ragioni dell'altro, nella ricerca di un punto di convergenza e consente la *sintonia* come attenzione all'altro e alle situazioni, presenza piena e

<sup>23</sup> Cf. B. Milner - L.R. Squire - E.R. Kandel, *Cognitive neuroscience and the study of memory*, in «Neuron», 20, 1998, pp. 445-468.

<sup>24</sup> Cf. B. Robertson, *Sociologia*, Zanichelli, Bologna 1988.

<sup>25</sup> Cf. D. Goleman, *Intelligenza sociale*, Rizzoli, Milano 2006.

<sup>26</sup> Cf. G. Rizzolatti - L. Fadiga - V. Gallese - L. Fogassi, *Premotor cortex and the recognition of motor actions*, in «Cognitive Brain Research», 3, 1996, pp. 131-141.

<sup>27</sup> Cf. D.N. Stern, *Il momento presente. In psicoterapia e nella vita quotidiana*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2005.

<sup>28</sup> Cf. G. Gulotta - T. Boi, *L'intelligenza sociale*, cit.

consapevole che cerca di capire, anziché limitarsi ad esprimere il proprio punto di vista <sup>29</sup>.

### 3.3.3. La conoscenza tacita

Gran parte della competenza in molte attività quotidiane non si raggiunge pienamente attraverso una preparazione formale, ma dipende da un *sapere tacito* <sup>30</sup>.

La conoscenza tacita fa leva su aspetti automotivazionali e organizzativi, consente alla persona di *orientarsi* sia quando esprime dei giudizi, sia nella realizzazione di obiettivi specifici a breve e a lungo termine, attingendo alle “tracce” lasciate in Sé dalle precedenti esperienze.

### 3.3.4. La creatività

Nello sviluppo della persona in prospettiva sociale non basta la *conoscenza procedurale*, ma è necessario attivare una risorsa poco proceduralizzabile: la *creatività*.

La *creatività* fornisce all'intelligenza dinamicità, consente il “vedere”, l’“interpretare”, il “contestualizzare” e il “ricontestualizzare”, fa cogliere in modo nuovo i rapporti tra idee e cose, il potenziale positivo intrinseco in ogni persona e situazione, permette di intuire la grandezza anche nelle piccole cose <sup>31</sup>.

La creatività è la componente della persona che consente di “sentire”, come per Michelangelo, l'imponente figura del David

<sup>29</sup> Cf. A.D. Wolvin - C.G. Coakley (ed.), *Perspectives on listening*, Ablex, Norwood (NJ) 1993.

<sup>30</sup> Cf. R.K. Wagner - R.J. Sternberg, *Tacit knowledge and intelligence in the everyday world*, in R.J. Sternberg - R.K. Wagner (edd.), *Practical intelligence. Nature and origins of competence in the everyday world*, Cambridge University Press, Cambridge 1986.

<sup>31</sup> Cf. T. Thatchenkery - C. Metzker, *Intelligenza valorizzativa. Vedere la grande quercia nella ghianda*, Franco Angeli, Milano 2007; ed. or.: *Appreciative Intelligence. Seeing the Mighty Oak in the Acorn*, Berrett-Koehler, San Francisco (CA) 2006.

“già esistente” in un blocco di marmo, prima ancora che si trasformi in realtà <sup>32</sup>.

### 3.3.5. La razionalità

L'intelligenza si fa *pratica* e diventa *riflessione in azione* mettendo in gioco la *razionalità*, intesa come capacità di ragionare criticamente per muoversi nei vari contesti e in conformità ad essi <sup>33</sup>.

Una scelta si può definire razionale quando qualifica la formazione di convinzioni e l'assunzione di decisioni <sup>34</sup> ed è funzionale al benessere e alla realizzazione della persona, alla qualità della vita, al raggiungimento del rispetto di sé, quando è espressione dell'autodeterminazione e ruolo attivo nella vita della comunità <sup>35</sup>.

### 3.3.6. La saggezza

Quando l'intelligenza come forma creativa e riflessiva di pensiero diventa *sociale* utilizzando strategie di carattere collettivo si sviluppa la *saggezza*, come componente che manifesta una personalità qualificata, flessibile ad un continuo e ininterrotto adattamento, distaccata dalla propria conoscenza <sup>36</sup>. *Stile cognitivo e comportamentale*, desiderio crescente di miglioramento, essa implica l'attuazione di uno sviluppo del sé che amplia senza soluzione di conti-

<sup>32</sup> Cf. D.L. Cooperrider, *Prefazione. Aumentare ed estendere la nostra capacità di valorizzare il mondo valorizzabile*, in T. Thatchenkery - C. Metzker, *Intelligenza valorizzativa*, cit.

<sup>33</sup> Cf. G. Gulotta - T. Boi, *L'intelligenza sociale*, cit.

<sup>34</sup> Cf. J. Baron, *Rationality and intelligence*, Cambridge University Press, Cambridge 1985. Cf. J. Baron, *Thinking and deciding*, Cambridge University Press, Cambridge 1988.

<sup>35</sup> Cf. A.K. Sen, *Il tenore di vita*, Marsilio, Venezia 1993. Cf. P.L. Sacco - S. Zamagni (edd.), *Teoria economica e relazioni interpersonali*, il Mulino, Bologna 2006.

<sup>36</sup> Cf. R.J. Sternberg (ed.), *Wisdom. Its nature, origins, and development*, Cambridge University Press, Cambridge 1990.

nuità il suo “raggio sociale” attraverso l’acquisizione di *interessi*, metodi e valori condivisi dal più vasto gruppo sociale <sup>37</sup>.

La saggezza è un sapere che accumula selezionando ed integra connettendo; è la capacità di vivere il cambiamento come occasione di conoscenza ulteriore, che attraversa le diverse forme di intelligenza componendole in uno strumento mai identico, mai standardizzato <sup>38</sup>. La saggezza è intelligenza e passione insieme, abilità di vedere attraverso le cose per “guardare oltre” nella relazione facendo attenzione ai valori.

### 3.3.7. I valori

Se consideriamo l’intelligenza sociale la sintassi del vivere, i valori possono rappresentare “l’alfabeto” della nostra vita, perché ci consentono di codificare il “senso” della nostra stessa esistenza. I *valori* sono definiti come concezioni del desiderabile <sup>39</sup>, come *rappresentazione mentale di scopi che danno senso alla vita* e sul piano operativo costituiscono l’essenza dei fini di ciascuno, con conseguenze di tipo psicosociale <sup>40</sup>. A livello intrinseco costituiscono il raggiungimento di stati (la serenità, il benessere, la felicità) e a livello estrinseco rappresentano gli scopi e i traguardi della vita del singolo in un determinato momento ed in relazione ad un dato contesto <sup>41</sup>.

I valori non si impongono, ma devono essere innanzitutto fatti propri, accolti e interiorizzati, attraverso un processo di crescita che, pur nella relazione, deve essere interamente personale.

<sup>37</sup> Cf. G. Gulotta - T. Boi, *L'intelligenza sociale*, cit.

<sup>38</sup> Cf. G. Gabrielli, *Conoscenza, apprendimento, cambiamento*, Franco Angeli, Milano 2006.

<sup>39</sup> Cf. C. Kluckhohn, *Values and value orientations in the theory of action*, in T. Parsons - E.A. Shils et al. (edd.), *Toward a general theory of action*, Cambridge University Press, Cambridge 1951.

<sup>40</sup> Cf. M.J. Rokeach, *The nature of human values*, Free Press, New York 1973.

<sup>41</sup> Cf. R.F. Baumeister, *Social Intelligence and construction of meaning in life*, in R.S. Wyer - T.K. Srull (edd.), *Social intelligence and cognitive assessment of personality*, LEA Hillsdale, New York 1989.

### 3.4. *La competenza comunicativa*

Caratteristica dell'intelligenza è la *vigilanza*<sup>42</sup>, competenza che consente di vivere come in una "casa trasparente" e determina la capacità di mettersi in relazione con gli altri<sup>43</sup>. La competenza comunicativa è relazionale, percezione condivisa dei bisogni, delle esigenze e delle aspettative dei comunicanti; è autentica perché implica il rispetto dell'altro inteso nella sua unicità ed irripetibilità e presuppone la responsabilità della comprensione reciproca<sup>44</sup>.

## 4. LA DINAMICA RELAZIONALE

La relazione appare, quindi, bisogno primario, rintracciabile nel DNA, nei neuroni di ogni uomo, chiave di lettura necessaria per comprendere lo sviluppo umano, ma rappresenta, anche la categoria dell'essere e dell'agire della società<sup>45</sup>. La relazione avvolge le persone, le trasforma condizionandole dall'esterno e stimolandole all'interno<sup>46</sup>.

La *relazione* rappresenta per la persona la ricerca di senso delle cose, del mondo, della vita.

Nella relazione gli altri rappresentano il nostro "sguardo critico" e ci aiutano, in un processo circolare, a scorgere la nostra

<sup>42</sup> Cf. E. Laeger, *La mente consapevole*, Longanesi, Milano 1989.

<sup>43</sup> Cf. L. De Cataldo Neuburger - G. Gulotta, *Sapersi esprimere*, Giuffrè, Milano 1991.

<sup>44</sup> Cf. C.P. Sass, *On interpersonal competence*, in K. Carter - M. Presnel (edd.), *Interpretative approaches to interpersonal communication*, State University of New York Press, Albany 1994.

<sup>45</sup> Cf. P. Donati, *La sociologia relazionale: una prospettiva sulla distinzione umano/non umano nelle scienze sociali*, in «Nuova Umanità», XXVII (2005/1), n. 157.

<sup>46</sup> Cf. V. Araújo, *Relazione sociale e fraternità: paradosso o modello sostenibile?*, in «Nuova Umanità», XXVII (2005/6), n. 162.

*identità* come in uno specchio, ciò che noi non riusciremmo a capire o che non vorremmo vedere.

Il riconoscimento dell'*alterità*, come scoperta del «non essere l'altro», determina qualitativamente la relazione, in quanto nella «diversità» si ha anche qualcosa di unico da offrire. Essa rappresenta fonte di scambio, innovazione e creatività<sup>47</sup>.

Nella relazione la diversità diviene *dono* reciproco. Il dono risponde ad una logica di libertà e gratuità nei suoi tre momenti costitutivi: dare, ricevere, restituire<sup>48</sup>.

La relazione presuppone il «pensare insieme» che diventa «pensare con»: dialogare con i pensieri dell'altro. Il *dialogo* altro non è che la comprensione reciproca basata sul parlare, sul desiderio di capire e farsi capire<sup>49</sup>. Il dialogo consta di due elementi fondamentali: della parola e del silenzio. Il silenzio, spazio dell'ascolto attento<sup>50</sup>, è la conca che raccoglie la parola. Chi tace, proprio con il silenzio, partecipa e sollecita la parola dell'altro<sup>51</sup> e si pone con esso in sincronia e sintonia empatica<sup>52</sup>.

La relazione così intesa dà vita ad un processo di «aiuto reciproco», il cui fine non è quello di sostituirsi all'altro, ma lo sviluppo graduale della «personale competenza», fiducia nella capacità di superare la sfida con se stessi e diventare capaci di affrontare un problema, di scoprire orizzonti nuovi. La *fiducia* dispiega i suoi effetti positivi in ogni forma di interazione sociale e dà qualità non-interessata e generativa alle relazioni interpersonali: un esplicito atto di fiducia può indurre o elicitare una risposta affidabile, una fi-

<sup>47</sup> Cf. UNESCO, Dichiarazione universale sulla diversità culturale, adottata dalla 31a sessione della Conferenza Generale dell'UNESCO, Parigi, 2 novembre 2001.

<sup>48</sup> Cf. V. Araújo, *Relazione sociale e fraternità: paradosso o modello sostenibile?*, cit.

<sup>49</sup> Cf. P. Foresi, *Conoscenza e comunione*, in «Nuova Umanità», XXIII (2001/2), n. 134.

<sup>50</sup> Cf. S. Palumbieri, *L'uomo come presenza relazionale*, in «Nuova Umanità», XXVIII (2006/1), n. 163.

<sup>51</sup> Cf. I. Giordani, *Maria modello perfetto*, Città Nuova, Roma 1967.

<sup>52</sup> Cf. D. Goleman, *Intelligenza sociale*, cit.

ducia responsiva <sup>53</sup>, perché in misura maggiore o minore tutti cerchiamo di non tradire chi ripone la propria fiducia in noi.

L'aspetto positivo delle relazioni è definito dalle scienze sociali *prosocialità*.

La prosocialità è uno dei modi più diretti per migliorare la capacità empatica. Favorisce un'altra persona, gruppi o il raggiungimento di obiettivi sociali positivi senza che esista previamente alcuna forma di ricompensa esterna <sup>54</sup>. La prosocialità consente di «fare il primo passo», qualità della relazione che presuppone una indispensabile, volontaria, aprioristica e attiva stima nei confronti dell'altro, sia esso persona, gruppo o comunità.

La prosocialità nelle relazioni interpersonali, attraverso il raggiungimento di obiettivi sociali positivi, aumenta la probabilità di dare inizio alla reciprocità salvaguardando l'identità, la creatività e l'iniziativa delle persone o dei gruppi coinvolti <sup>55</sup>.

La relazione, nella *reciprocità*, diventa realtà plurale e multi-dimensionale <sup>56</sup>, *spazio* in cui si producono le differenze e dove è possibile la loro accoglienza; il luogo in cui le parti in causa, a vicenda, si riconoscono e si prendono reciproca cura, sperimentando l'altro come termine di riferimento co-essenziale alla propria esistenza e al suo disvelarsi.

Il diritto fondamentale all'eguale dignità non può prescindere dalle concrete particolarità dell'esistenza sociale. L'uguaglianza deve rispettare e valorizzare le differenze, l'universalismo non deve annullare il particolarismo, l'unità e la molteplicità vanno tutelate e rappresentate contemporaneamente. Ciò esige che nella relazione tutti agiscano inclusivamente, comprendendo gli altri, quindi "fraternizzando le differenze" di cui ciascuno è portatore, collaborativamente orientati verso l'intesa, l'*unità* <sup>57</sup>.

<sup>53</sup> Cf. V. Pelligra, *I paradossi della fiducia. Scelte razionali e dinamiche interpersonali*, il Mulino, Bologna 2007.

<sup>54</sup> Cf. R. Roche Olivar, *L'intelligenza prosociale*, Erickson, Trento 2002.

<sup>55</sup> Cf. *ibid.*

<sup>56</sup> Cf. L. Bruni, *Reciprocità*, Bruno Mondadori, Milano 2006.

<sup>57</sup> Cf. P. Pinna, *Il Diritto Costituzionale della Sardegna*, G. Giappichelli Editore, Torino 2007.

Oggi, in tutti gli ambiti, si avverte una pressante esigenza di agire nella prospettiva della “persona unificata”, capace di integrare in sé la molteplicità delle esperienze e delle conoscenze, e di comporre una sintesi dinamicamente nuova nella relazione profonda con l'altro<sup>58</sup>, sia esso persona o comunità.

## 5. LA “PEDAGOGIA DI COMUNIONE”

La complessità inesauribile degli angoli prospettici da cui può essere conosciuta la realtà consente, attraverso la dinamica relazionale, l'esclusione di una conoscenza cristallizzata, e l'apertura verso il nuovo; consente la valorizzazione delle persone, l'uso di tutte le componenti di carattere umano, che costituiscono il “*capitale sociale*”<sup>59</sup> dell'organizzazione scolastica.

La dinamica relazionale così come l'abbiamo presentata ci sembra concretamente sperimentata nella proposta educativa della pedagogia di comunione. Una teoria educativa nata dall'esperienza spirituale, che comprende il pensiero e la vita, di Chiara Lubich e del Movimento dei Focolari, che trova il suo senso più alto nella promozione dell'unità tra persone, popoli, culture e religioni.

Una pedagogia ispirata al paradigma dell'unità, ha nella cultura del dialogo il percorso educativo irrinunciabile per lo sviluppo di “potenzialità” di relazioni positive di cui ogni persona è capace. Unità che non vuol dire unicità, anzi, è rispetto dell'identità, discorso plurale e integrazione di tutti i pensieri, le idee, le prospettive delle singole “umanità”, non solo per confrontarsi, ma per generare “prodotti culturali” innovativi.

<sup>58</sup> Cf. M.R. Demartis, *Social-One: nascita di una proposta*, in «Nuova Umanità», XXVII (2005/6), n. 162.

<sup>59</sup> P. Donati, *Capitale sociale, reti associazionali e beni relazionali*, in «Impresa sociale», n. 2, anno 17, vol. 76, cit.

## 6. ESPERIENZE

Una scuola che intenda contribuire efficacemente allo sviluppo di una vera comunità di persone, e quindi, porsi come obiettivo il miglioramento continuo, non può che fondare il proprio progetto formativo sulla qualità dei rapporti e sullo sviluppo di comportamenti sociali positivi.

Oggi nella pratica scolastica sono pochi i programmi realmente sistematici e orientati in tal senso, e non è facile parlare di altruismo, di generosità, di amore senza cadere nel sentimentalismo o in fraintendimenti moralistici. L'accoglienza e il dono sono gesti educativi che possono dare un autentico significato al nostro agire educativo <sup>60</sup>, condizione essenziale per ogni progresso civile e morale.

### 6.1. *Programma di prosocialità e altruismo*

I programmi di prosocialità e altruismo sono nati negli anni settanta soprattutto negli Stati Uniti, per condurre i giovani ad una maggiore conoscenza di sé e degli altri, con contenuti e processi che includono anche l'alfabetizzazione affettivo-emotiva, cooperativa e prosociale. Si tratta di veri e propri programmi scolastici, inseriti nei curricoli non come parti aggiuntive, ma integranti il progetto di formazione, orientati allo sviluppo di specifiche abilità come quella dell'espressione dei sentimenti, di condivisione, di assunzione di punti di vista diversi dal proprio, di risoluzione dei conflitti, di interiorizzazione di norme morali. Questi programmi hanno prodotto interessanti risultati formativi, quali un maggior senso di responsabilità, sicurezza, socievolezza.

L'itinerario di educazione prosociale inizia presentando una situazione-stimolo, quindi si invita alla sua lettura-decodificazione. Ci si confronta con l'azione, si agisce e si interpreta l'esperien-

<sup>60</sup> Cf. M. De Beni, *Educare all'altruismo*, cit.

za diretta per poi passare ad una generalizzazione come forma di astrazione e ricerca di significati, di regole <sup>61</sup>.

La realizzazione della prosocialità-altruismo si fonda su un obiettivo educativo ampio. Per questo occorre stimolare la partecipazione delle famiglie e delle varie agenzie educative.

Anche in Sardegna, ad esempio, sono stati attivati diversi progetti di prosocialità-altruismo, che hanno previsto la formazione delle insegnanti, il coinvolgimento di molte classi di alunni e la partecipazione attiva dei genitori, legati da un "patto" educativo con la scuola.

## 6.2. *L'apprendimento servizio (service-learning)*

Un'altra esperienza significativa è l'"apprendimento-servizio" <sup>62</sup>, proposta pedagogica che permette agli allievi di sviluppare le proprie conoscenze e competenze grazie ad una pratica di servizio solidale verso la comunità. La finalità pedagogica dell'apprendimento-servizio pone come condizione essenziale il diretto coinvolgimento-protagonismo degli allievi; si propone di offrire una risposta solidale ad una reale necessità nella comunità (finalità prosociale); è finalizzato non solo a proporre dei valori e delle strategie di intervento sociale, ma a migliorare la qualità dell'apprendimento degli allievi stessi, utilizzando contenuti e metodi propri delle discipline di studio (finalità pedagogica). Ecco alcuni esempi di apprendimento-servizio:

1) Nella contea di St. Mary (Stato del Maryland, USA) gli alunni di una terza media hanno studiato la storia degli afroamericani e del loro passaggio dalla schiavitù all'emancipazione e allo stesso tempo hanno realizzato un progetto per salvare l'antica

<sup>61</sup> Cf. M. De Beni, *Prosocialità e altruismo. Guida all'educazione socioaffettiva*, Erickson, Trento 1998.

<sup>62</sup> Cf. M.N. Tapia, *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento servizio*, Città Nuova, Roma 2006.

piantagione schiavista Sotterley, che ha un ruolo storico nella città, ma è a rischio di distruzione.

2) In una scuola agraria in Cile gli studenti hanno realizzato uno studio sulla rana cilena, una specie in via di estinzione, mettendo in pratica tecniche di incubazione e allevamento di girini.

Si tratta di proposte educative complesse e innovatrici che vincolano strettamente il servizio e l'apprendimento in una sola attività educativa articolata e coerente.

## 7. CONCLUSIONI

In sintesi il mio contributo vuole essere quello di fornire una sorta di “lenti” che permettano di guardare alla realtà “scuola” e alla complessità della vita sociale e professionale dalla prospettiva dell'intelligenza sociale, nella convinzione che essa è una competenza che può essere appresa e quindi insegnata.

Nella nostra società, definita della conoscenza, la scuola è chiamata ad essere un'organizzazione che fa rete, costituita da persone che lavorano insieme per realizzare un fondamentale obiettivo sociale: lo sviluppo del potenziale individuale e, allo stesso tempo, della cittadinanza attiva delle generazioni future.

Come possiamo fare questo in una società che valorizza soltanto l'individualismo e il successo personale?

Il guardare ciascuno in se stesso, come “persona”, indipendentemente dal ruolo che ricopre, scoprirsi “diverso”, e proprio per questo, “dono” per gli altri nella “relazione”, richiede un capovolgimento culturale e lo sviluppo di atteggiamenti costruttivi.

Un proverbio sudafricano afferma che *le persone sono persone attraverso altre persone* e Gandhi diceva: «Se vuoi cambiare le cose, cambia prima di tutto te stesso».

La formazione psicosociale è educativa e pragmatica insieme perché sviluppa il “potenziale” umano e favorisce relazioni di qualità.

La didattica dell'intelligenza sociale fornisce un *apprendimento esperienziale*, ritenendo che chi si limita ad ascoltare, comprende; chi studia, ricorda; chi partecipa, impara e sa trasferire quello che ha appreso in situazioni diverse.

Possiamo definire questa metodologia *educazione metacognitiva*, che facendo leva su motivazioni di tipo intrinseco, non estrinseche come punteggi, avanzamenti di carriera, promozioni, ecc., consiste nel "segnalare" e rendere "consapevoli", per poter poi affrontare, anche in contesti diversi, problemi umani e sociali.

Insegnare è *partecipare* a delle scoperte. Per ottenere ciò bisogna *motivare* l'ascoltatore; per motivarlo bisogna *interessarlo* e per interessarlo bisogna *coinvolgerlo* in un progetto che riguardi i suoi valori e i suoi scopi vitali.

In Italia si sta diffondendo sempre più la prospettiva e la pratica della programmazione sociale negoziata. In applicazione del principio di sussidiarietà e di centralità della persona i diversi attori chiave della comunità civile (pubblici, del terzo settore, privati) sono chiamati istituzionalmente/sistematicamente a condividere i processi di definizione delle politiche. Questo impone anche alle scuole una capacità di apertura al confronto, partecipazione attiva, dialogo, condivisione delle scelte, mediazione dei propri interessi particolari con quelli generali e ciò comporta un cambiamento radicale di atteggiamento organizzativo e l'adozione di un approccio comunitario.

TERESA BOI

## SUMMARY

*The author invites the reader to look at school organisation in the light of three approaches: the social intelligence model, viewed as a dimension of personal development; the dynamics of relationships, embracing human existence and social action; and the pedagogy of communion, which can be seen as an educational model coherent with the author's proposition. This conclusion is reached after illustrating some experiences of pro-social and altruistic education and the pedagogy of service-based learning; a view of education that is termed "metacognitive" and emerges as a practical option today, a communitarian response to the educational needs of the knowledge-based society.*