
POMPEO FABIO MANCINI*

Risonanze pedagogiche e educative della sinodalità ecclesiale

1. *Sensus quaestio*

L'attuale cammino sinodale sulla vita e la missione della Chiesa può diventare occasione di riflessione multiprospettica e multiversa sul senso del processo ecclesiologico alla luce delle scienze umane. In particolar modo del fecondo apporto dei saperi pedagogici ed educativi che contribuiscono a dischiudere un orizzonte interpretativo nuovo, illuminato dalla contaminazione delle riflessioni tese a delineare una «pedagogia della sinodalità» e una «educazione sinodale». In questa prospettiva è possibile scorgere una circolarità ermeneutico-interpretativa tra il senso della sinodalità, con le sue implicazioni ecclesiologiche e pastorali, e le molteplici «risonanze» pedagogiche orientate a cogliere la dimensione educativa implicata nel cammino intrapreso dalla Chiesa. Non si tratta, quindi, di legittimare una Babele linguistica, neanche una tendenza all'ibridazione gnoseologica, ma di sviluppare un'interpretazione pedagogica tracciando i punti di tangenza tra l'ecclesiologia di comunione e la sua prospettiva educativa e formativa.

2. *Sensus educandi sinodale: relazione e reciprocità*

Lo Studio prodotto della Commissione teologica internazionale (*La sinodalità nella vita e nella missione della Chiesa*) contiene già, nella valenza semantica del termine «sinodo», la tematizzazione pedagogica del senso autentico dell'educazione espresso nelle dimensioni della «relazione» e della «reciprocità».

Composta dalla preposizione σύν, con, e dal sostantivo ὁδός, via, indica il cammino fatto insieme dal Popolo di Dio. [...] La sinodalità, in questo contesto ecclesiologico, indica lo specifico *modus vivendi et*

* Docente a contratto di Pedagogia sociale presso LUMSA – Taranto (mancinifabio2022@libero.it). Docente a contratto di Didattica generale all'I.S.S.R. "G. Paolo II" - Taranto.

operandi della Chiesa Popolo di Dio che manifesta e realizza in concreto il suo essere comunione nel camminare insieme, nel radunarsi in assemblea e nel partecipare attivamente di tutti i suoi membri alla sua missione evangelizzatrice.¹

Il sinodo esprime il senso della partecipazione a un cammino comunitario che si delinea attraverso un sistema di relazioni che rappresentano le condizioni di un'educazione «nella» e «verso» la reciprocità. Ogni processo che si ritenga autenticamente educativo implica la disponibilità dei soggetti coinvolti a mettersi in cammino, a osare la sfida autentica di un percorso formativo di crescita, di maturazione, in cui la relazionalità² rappresenta la dimensione eidetico-costitutiva dell'educabilità dell'essere. In questo senso la sinodalità esprime il senso dell'essere in relazione e di partecipazione al cammino ecclesiale. A tal proposito Piero Bertolini non esita a chiarire che

un processo educativo ha senso solo quando si sia teoricamente fondata o anche semplicemente ammessa questa fondamentale capacità dell'uomo di influire sui suoi simili e di riceverne a sua volta influenza. L'educabilità è, dunque, uno dei principi fondamentali di una teoria pedagogica.³

Considerare i fatti educativi in termini relazionali implica un presupposto filosofico, nonché un principio teoretico⁴ ed epistemologico, per il quale l'identità è strutturalmente connessa alla relazione. Ogni esperienza umana educativa non può prescindere dalla dimensione relazionale che in quanto tale si caratterizza per la complessa sistemicità.⁵ L'essere singolare, secondo Luigina Mortari, è sempre plurale, vale a dire è forma che emerge dall'annodarsi di una pluralità di relazioni in cui l'esistenza di ciascuno trova la matrice generativa del suo divenire in quanto con-essere. Nell'ontologia della relazionalità, quindi, la dimensione intersoggettiva non si aggiunge a quella individuale, come se questa preesistesse all'incontro con gli altri, ma

¹ COMMISSIONE TEOLOGICA INTERNAZIONALE, *La sinodalità nella vita e nella missione della Chiesa*, LEV, Città del Vaticano 2018, n. 3.

² Cf. P.F. MANCINI, «L'essere è relazione. Alcune riflessioni bio-genetiche, semiotiche e teoretiche sul valore educativo della relazione», in *Quaderni* 12(2010)9, 409-418.

³ P. BERTOLINI, *Fenomenologia e pedagogia*, Edizioni Giuseppe Malipiero, Bologna 1985, 133.

⁴ Cf. P.F. MANCINI, *Verso la corporeità in Fenomenologia. Ipotesi di confronto: Edmund Husserl, Edith Stein, Karol Wojtyła*, Laterza, Roma-Bari 2004, 195-202.

⁵ Cf. M. TAROZZI, *Pedagogia generale*, Guerini Studio, Milano 2001, 51; J.C. MILLER, *La teoria generale dei sistemi viventi*, FrancoAngeli, Milano 1978, 40-52.

è l'essere-con che struttura l'essere singolare. Ne consegue che la relazionalità, lo scambio, il dialogo, è all'origine della possibilità di esserci.⁶ L'educazione pertanto è strutturata nella relazione: non c'è educazione senza relazione.⁷ E l'educazione, secondo Edda Ducci, tende a condurre, mediante il *vivere*, all'attuazione integrale della *misura* come condizione umanante della relazione in cui l'io si costituisce nella sua differenza e alterità.⁸ Questa relazione, se autenticamente educativa, forma nei soggetti lo spirito di cooperazione e di partecipazione che orientano la coscienza personale abilitandola anche all'esercizio della cittadinanza attiva e democratica, cristianamente orientata, tesa a promuovere un pensiero riflessivo, deliberativo e valoriale⁹ chiamato a sviluppare relazioni empatiche,¹⁰ di aiuto reciproco e di servizio. In tal senso il cammino sinodale, così come suggerisce il *Vademecum per il Sinodo sulla sinodalità* (2021), sensibilizza a una «cittadinanza sinodale» chiamata ad alimentare e rinnovare l'appartenenza all'essere Chiesa promuovendo una riflessione sullo stile ecclesologico presente nelle comunità e sulle nuove sfide pastorali. La relazione, quindi, costituisce la dimensione intersoggettiva, considerata dalla pedagogia di matrice fenomenologica, quale direzione originaria di senso dell'educazione che si alimenta della dinamica della reciprocità. In questo modo è opportuno affermare che in ogni processo educativo, finanche sinodale, ogni educatore, e quindi ogni soggetto coinvolto nel cammino della vita della Chiesa, sia disponibile a educarsi mentre educa. Il che implica riconoscere che la Chiesa è formata da battezzati i quali, nell'esercizio dei ministeri, dei ruoli e dell'autorità pastorali, si educano reciprocamente attraverso l'ascolto e il dialogo (*dia-logos*) che al contempo genera una distanza (*dia-legein*)¹¹ tra le parti coinvolte, che non è lontananza, ma identificazione di uno spazio che si trova «nel mezzo» e che crea la condizione di una comune appartenenza, di una condivisione, di una comunione di prossimità

⁶ Cf. L. MORTARI, *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Milano 2002, 104.

⁷ C. GEMMA, *La vita come incontro. Per una comunità delle differenze*, Editrice La Scuola, Brescia 2008, 78-79.

⁸ E. DUCCI, *L'uomo umano*, Anicia, Roma 2008, 60.

⁹ Cf. P.F. MANCINI, *Filosofia per bambini. Educazione e cittadinanza democratica: una prospettiva europea*, Progedit, Bari 2015.

¹⁰ ID., *Verso la corporeità in Fenomenologia*, 202-221; cf. E. STEIN, *Il problema dell'empatia*, Edizioni Studium, Roma 1998, 124-190.

¹¹ Cf. P.F. MANCINI, «Educare al filoso-fare. Una prospettiva dialogico-relazionale della razionalità filosofica», in *Rivista di Scienze religiose* 27(2013)1, 96; ID., «Socrate: democrazia e potere del dialogo nella Philosophy for Children», in A. ASCENZI – A. CHIONNA (a cura di), *Potere, autorità, formazione*, Progedit, Bari 2012, 85-87.

in cui è possibile vivere la convivialità delle differenze inverando una pedagogia del dialogo.¹²

Si tratta di esercitare «un modo relazionale di guardare il mondo, che diventa conoscenza condivisa, visione nella visione dell'altro e visione comune su tutte le cose». Per il Beato Paolo VI il vero dialogo è una comunicazione spirituale che richiede attitudini specifiche: l'amore, il rispetto, la fiducia e la prudenza, in «un clima di amicizia, di più, di servizio». Perché la verità – sottolinea Benedetto XVI – «è *logos* che crea *dialogos* e, perciò, comunicazione e comunione».¹³

Infatti, ciò che è costitutivo e originario nel *logos* è la sua apertura «polemica». Nel senso che esso è abitato dal *pòlemos* dei punti di vista e delle prospettive in virtù delle quali, grazie alla pluralità dei parlanti e degli attori, può essere escluso l'interesse personale.¹⁴ Così la relazione sinodale interpella il senso della «differenza-reciproca» come riconoscimento di storie *altre*, di sentimenti *altri* in una dialettica identità-alterità attraverso la quale la Chiesa è chiamata a interrogarsi sulla sua vita e sulle attuali sfide missionarie in una società «liquida» e complessa.¹⁵ La reciprocità pertanto costituisce il *quid* di qualsiasi esperienza educativa, in modo particolare di quelle rivolte alla crescita e allo sviluppo dell'autonomia, della libertà e della responsabilità degli educandi chiamati a partecipare nella comunità. In questa prospettiva «ogni processo educativo – ricorda Mario Pollo – richiede la disponibilità dell'educatore a educarsi mentre si educa».¹⁶ Il fine dell'educazione, dunque, è lo sviluppo di una persona autonoma, libera e consapevole, capace di fronteggiare situazioni problematiche e di conferire significato alle proprie azioni. Perché ciò avvenga è necessario costruire un rapporto educativo nel quale educatore ed educando scoprono che ciascuno nella sua irripetibilità è portatore di un dono e di una differenza insostituibili. Pertanto, si tratta di pensare il cammino sinodale come relazione

¹² F. LARocca, «Verso una pedagogia del dialogo», in *Pedagogia e Vita* 1(1971)33, 98-101.

¹³ COMMISSIONE TEOLOGICA INTERNAZIONALE, *La sinodalità nella vita e nella missione della Chiesa*, n. 111.

¹⁴ Cf. F. FISTETTI, *Hannah Arendt e Martin Heidegger. Alle origini della filosofia occidentale*, Editori Riuniti, Roma 1998, 70; P.F. MANCINI, *Socrate e Aristotele alle elementari*, Laterza, Roma-Bari 2006, 200; J. HABERMAS, *Agire comunicativo e logica delle scienze sociali*, Il Mulino, Bologna 1980, 337-343.

¹⁵ Cf. P.F. MANCINI, «Ripensare l'educazione nella differenza. Interpretazioni pedagogiche e prospettive educative», in *Convivialità delle differenze* I(2020)1, 145.

¹⁶ M. POLLO, *Manuale di pedagogia sociale*, FrancoAngeli, Milano 2004, 214.

educativa alla luce dell'antropologia della condivisione.¹⁷ La reciprocità educativa diventa la condizione per assumere un atteggiamento sinodale *ad intra* e *ad extra* in cui i soggetti coinvolti possano intraprendere un cammino di consapevolezza e di comunione lasciandosi educare dagli altri e sottrarsi a quell'egemonia imperante dei ruoli che spesso inibisce il confronto e la crescita, complice a volte un clericalismo laicale o un accentramento presbiteriale. Si tratta di vivere, in ambito ecclesiale, quanto Martin Buber esortava sul piano individuale:

Cominciare da se stessi: ecco l'unica cosa che conta. In questo preciso istante non mi devo occupare di altro al mondo che non sia questo inizio [...]. Il punto di Archimede a partire dal quale posso da parte mia sollevare il mondo è la trasformazione di me stesso.¹⁸

3. *Auctoritas* educativa

Il cammino sinodale alimentato dalla reciprocità educativa dei soggetti coinvolti interpella il senso ecclesiologico della vicarialità educativa della Chiesa e dell'esercizio della sua «autorità» nel generare processi di rinnovamento e nel favorire una cultura della corresponsabilità. Nello Studio si legge:

Il Nuovo Testamento fa uso di un termine specifico per esprimere il potere di comunicare la salvezza che Gesù ha ricevuto dal Padre e che, nella forza (*δύναμις*) dello Spirito Santo, esercita su tutte le creature: *ἐξουσία* (autorità). Essa consiste nella comunicazione della grazia che rende «figli di Dio».¹⁹

Gesù appare come *auctor*, vale a dire «autore», «promotore», «garante», «fondatore», «capo», ma anche «guida», «maestro» e «modello». In questo senso egli esercita la sua autorità, che gli deriva dal Padre, espressa nel significato del verbo *augēre* volto ad «accrescere», «promuovere», «provvedere» e «incarnare» una nuova umanità. Da qui l'educatore diventa l'incarnazione di uno stile di coerenza espresso con la testimonianza della vita, delle opere e delle parole. Il Maestro, infatti, non predica un messaggio astratto, teorico, confinato nel formalismo della Legge, ma annuncia una Verità che interpella l'esistenza dell'uomo

¹⁷ Cf. D. SIMEONE, «Adulti e giovani generazioni: una nuova domanda educativa», in *Raccontare gli adulti, gli adulti si raccontano*, Fondazione Apostolicam Actuositatem, Roma 2005, 98.

¹⁸ M. BUBER, *Il cammino dell'uomo*, Qiqajon, Magnano 1990, 45.

¹⁹ COMMISSIONE TEOLOGICA INTERNAZIONALE, *La sinodalità nella vita e nella missione della Chiesa*, n. 17.

risvegliando il suo bisogno di amare e di essere amato. Ne consegue che Gesù incarna l'autorità educativa conducendo l'uomo verso l'acquisizione dell'autentica libertà intesa come consapevolezza di sé e dei suoi bisogni. In ambito educativo, pertanto, risulta fondamentale che l'educatore, entrando in relazione con l'educando, mentre lo invita ad allargare la propria esperienza al di là della sua figura e della sua personalità, favorendo con tutti i mezzi a sua disposizione tale apertura, insieme lo spinga alla riflessione e al coraggio di analizzarsi e accettare se stesso con verità.²⁰ L'autorevolezza educativa diventa in qualche modo esperienza edificante che consente all'educatore di generare una relazione in cui la verità riappropria l'educando della sua autentica natura, della sua libertà personale, consentendogli di essere pienamente se stesso in modo autentico. Educatore ed educando riconoscono di essere reciprocamente coinvolti nel divenire liberi con la consapevolezza che l'educatore favorisce il processo di conoscenza e formazione dell'identità personale dell'educando, perché ha già attraversato l'esperienza di sé mediante la percezione del proprio limite e lo ha accolto edificando su di esso la sua personalità. A tal proposito Luigi Pati chiarisce che

L'autorità educativa si correla direttamente al tema del limite esperienziale. Questo favorisce la conquista della libertà personale, giacché si pone l'occasione per l'assunzione della consapevolezza delle proprie potenzialità, delle proprie caratteristiche evolutive, dei propri obblighi nei confronti del mondo circostante e dell'adulto che fa da guida. Non è l'autorità a essere un limite; è invece l'autorità che favorisce la percezione del limite in riferimento alla conquista della capacità di autogovernarsi e di essere persona.²¹

Il sinodo può diventare, così, per la Chiesa un'occasione educativa di esperienza «del limite» attraverso la quale riflettere, nella corresponsabilità dei protagonisti coinvolti, sulle eventuali criticità, sulle possibili fragilità umane, ma anche sulla ricchezza germinativa delle esperienze e delle potenzialità della vita ecclesiale. L'autorità educativa quindi non si esaurisce né si esprime nella dialettica servo-padrone, dominanza-sottomissione, ma al contrario, sul riconoscimento reciproco delle ragioni e delle aspirazioni dell'altro, delle sue aspettative che, in quanto differenti, richiedono la mediazione dell'educatore. Quest'ultimo esercita la sua autorevolezza nel favorire un processo trasformativo dell'educando; questi, da parte sua, interpella l'educatore sul piano

²⁰ Cf. BERTOLINI, *Fenomenologia e pedagogia*, 180.

²¹ L. PATI, «L'autorità educativa tra crisi e nuove domande», in L. PATI – L. PRENNA (a cura di), *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*, Guerini Studio, Milano 2008, 26.

esistenziale affidandogli la responsabilità di esercitare la sua fedeltà al mandato educativo. Essere educatore autorevole non significa, dunque, essere infallibile, ma sapersi riconoscere in cammino permanente, in balia a volte di smarrimenti, insuccessi e limitazioni, e al contempo essere in grado di trasformare l'inciampo in leva di appoggio per continuare il percorso. L'autentica *auctoritas* dell'educatore esclude qualsiasi forma di ipertrofia egoica o senso di onnipotenza, richiede invece l'umiltà di uno sguardo e di un ascolto empatici. In questo modo «l'autorità – chiarisce Lino Prenna – si pone come principio di ogni relazione. [...] Le relazioni umane si configurano sempre come incontro di identità con un'alterità e, perciò, come esercizio di un'autorità verso la libertà: l'autorità come principio; la libertà come fine». ²² In questa prospettiva l'educatore veramente autorevole non ha bisogno di esercitare il potere per ottenere consenso, il suo consenso coincide con la credibilità educativa, con la sua testimonianza di vita che lo rende affidabile come Cristo. Nell'autentica relazione educativa l'autorità è inversamente proporzionale all'esercizio del potere; meno si è autorevoli più si cerca di ottenere il riconoscimento della propria autorità per mezzo della forza e del consenso persuasivo, a volte ingannevolmente carismatico. In questo caso il risultato è un'esperienza educativa tossica che legittima la dipendenza dell'educando dall'educatore; ben diverso, invece, se l'autenticità della relazione conduce l'educando verso una suprema forma di libertà espressa nell'autogoverno del sé.

Il governo di sé è un dinamismo educativo che accompagna e caratterizza l'interiore processo di miglioramento, perfezionamento, arricchimento personale, quale segno di attestazione di una personalità arricchita nelle capacità personali, nella partecipazione alla vita comunitaria e nell'interazione storica con cui si trova a vivere. Pertanto, esso va fatto riferimento a una duplice processualità educativa: un processo *integrato* di maturità globale e un processo *differenziato* di maturità morale, etica, sociale e culturale quale esito di itinerari evolutivi segnati da condizioni, vincoli interni ed esterni del soggetto. ²³

Nell'autonomia di scelte e decisioni, la libertà esprime il senso del potere che autodetermina, guida e sorregge l'atto volitivo, risponde al valore delle scelte, si pone come condizione originaria dell'autosufficienza. Pertanto, la libertà esprime contemporaneamente limiti e possi-

²² L. PRENNA, «L'autorità: una capacità morale», in PATI – PRENNA (a cura di), *Ripensare l'autorità*, 35.

²³ A. CHIONNA, «Il governo di sé, principio e criterio di qualità dell'educazione», in ASCENZI – CHIONNA (a cura di), *Potere, autorità, formazione*, 49.

bilità. Il soggetto autenticamente libero vive il suo cammino di maturità imparando a non giustificare qualsiasi scelta, a confrontarsi con i vincoli esterni e le condizioni. La libertà non finalizzata, invece, quella totalmente libera da condizioni e valutazioni del bene necessario per la crescita e la maturazione, di fatto contraddice se stessa. È una gabbia di cristallo che imprigiona il soggetto e la sua coscienza dalla dipendenza del tutto e pertanto inibisce ogni azione di responsabilità. È nella responsabilità che l'educando pone se stesso nelle conseguenze delle sue scelte sottoponendosi all'onere della scelta: è qui che risiede l'autentica libertà.²⁴ Pertanto l'*auctoritas* è in grado di formare la coscienza dell'educando a una libertà originaria in grado di esercitare un'autentica autonomia mediante l'esperienza della sovranità di se stesso emblema di una personalità matura. Secondo Otto Dürr, la libertà dell'individuo esige autodeterminazione e indipendenza che costituiscono un'esigenza originaria e propria dell'essere umano. Se questa esigenza viene isolata e ipostatizzata degenera in qualcosa che non è più libertà autentica: anarchia e dissolvimento. Se peraltro l'individuo, vittima della sua libertà, detiene il potere la tentazione di abusarne è grande e diminuisce quindi l'impegno a rispettare le aspirazioni e i diritti degli altri.²⁵ In questo senso l'*auctoritas* «è un processo interiore che – secondo Duccio Demetrio – siamo chiamati a sostenere tutti, laici e credenti, con progetti da inventare – anche nel solco della tradizione cristiana – in primo luogo di educazione interiore, di educazione all'interiorità».²⁶ In un certo qual modo, imporre direzioni all'agire, darsi regole per conoscere e agire, essere capaci di avere responsabilità delle proprie azioni. Colui che vive la padronanza di sé, l'autogoverno, nella dominanza della propria volontà, del proprio intelletto, delle condizioni naturali, è in grado nel tempo di agire secondo ciò che è buono per gli altri e non necessariamente per sé. Non è ascetismo educativo, ma è compimento di un evento esistenziale personale che racchiude il senso della reciprocità educativa e della sua autorevolezza. In questo modo, «osare la sinodalità» è un'interpellanza educativa che la Chiesa, nella sua autorevolezza educativa, rivolge alle comunità ecclesiali per discernere, riflettere e accettare la sfida di continuare a essere autenticamente cristiani (maturi) attraverso un cammino permanente di conversione. Lo spirito educativo della sinodalità sta proprio in questo: riconoscere che la Chiesa educa educandosi nell'ascolto reciproco. Un ascolto che rende

²⁴ M. LAENG, «Libertà del docente e rapporto educativo», in *Pedagogia e Vita* 3(1975-76)37, 229-233.

²⁵ O. DÜRR, *Educazione alla libertà*, Editrice La Scuola, Brescia 1969, 19.

²⁶ D. DEMETRIO, «Chi è l'adulto: una lettura della condizione adulta», in *Raccontare gli adulti, gli adulti si raccontano*, 33.

le comunità ecclesiali in grado di maturare una coscienza cristiana e di orientare il cammino di fede sorrette dalla guida dei pastori.

4. Vicarialità educativa

Gesù è autentico *auctor* che esercita la sua autorità ricevuta dal Padre su tutte le creature e «di essa – continua lo Studio – sono resi partecipi, in virtù del Battesimo, tutti i membri del Popolo di Dio che, avendo ricevuto “l’unzione dello Spirito Santo”, sono ammaestrati da Dio e guidati “alla verità tutta intera”». ²⁷ In questo modo l’autorevolezza educativa è partecipata da Cristo al Popolo di Dio e diventa una condizione per i cristiani, in quanto battezzati, di intraprendere un cammino permanente di formazione per alimentare la fede matura e rendere edificante la coscienza cristiana. Se l’educatore, come la Chiesa, aiuta l’educando, i cristiani, lasciandosi coinvolgere nel processo di reciprocità educativa mediante il quale ci si educa educando, allora l’intero Popolo di Dio è chiamato a vivere l’autorevolezza educativa nello spirito della testimonianza e dell’appartenenza alla vita e al cammino della Chiesa attraverso una condizione pedagogica: l’intenzionalità vicariante. Secondo Antonio Bellingeri le condizioni che rendono l’autorevolezza esperienza di vicarialità educativa sono: il dono, la verità e il valore vivente. Nel primo caso, l’educatore è vicario in quanto testimonia la vita come *dono* di una personalità autentica. «Si tratta – dice il pedagogista – in una comunità determinata, della presenza, per tanti versi fuori dall’ordinario, di chi sceglie di esistere per comunicare un valore d’essere e di senso; l’esistenza pertanto o *l’avvenimento di una presenza spirituale*». ²⁸ In questo senso è possibile cogliere un primo aspetto dell’esperienza sinodale: la vicarialità educativa della Chiesa come dono per Popolo di Dio, chiamato a condividere il cammino di discernimento, di riflessione e di scelta per continuare a essere testimone vicario dell’esperienza di fede. Queste disposizioni non sono improvvisate nella relazione educativa, ma esigono l’interiorizzazione attraverso la preghiera, la meditazione della sacra Scrittura e le opere. Ciò consente di assimilare uno spirito di fede che produce un progressivo decentramento cognitivo e affettivo, il continuo allargamento dell’esperienza, il rafforzamento dello spirito volitivo e l’acquisizione di una speranza viva nella perfettibilità umana. «A tal propo-

²⁷ COMMISSIONE TEOLOGICA INTERNAZIONALE, *La sinodalità nella vita e nella missione della Chiesa*, n. 17.

²⁸ A. BELLINGERI, «L’autorità genitoriale: fondamento e metodo», in PATI – PRENNA (a cura di), *Ripensare l’autorità*, 125.

sito – chiarisce Viviana De Angelis – lo spirito di fede negli insegnamenti dei Padri cristiani e nelle esperienze sane e fiorenti delle giovani comunità di fede è considerato, insieme, come punto di partenza e *telos* di una cura credibile ed efficace *ad intra* e *ad extra* dell'uomo». ²⁹ Il secondo aspetto della vicarialità educativa della Chiesa è la *verità*. Non una verità ma la Verità che illumina il Popolo di Dio e lo guida nel percorso sinodale. Una verità che la Chiesa «deve però offrire soprattutto in un aspetto che la rende carica di fascino, ossia bella e insieme desiderabile, ossia buona: e tale perché porta la possibilità di una piena fioritura, apre una promessa di felicità». ³⁰ In questo modo la Verità rivelata e predicata rappresenta un'esperienza di fede che interpella il senso profondo dell'essere cristiani, sollecita a un esame di coscienza, invita a decidere di sé nella volontà di aderire alla Verità che si *pro*-pone all'uomo e non si *im*-pone rendendo la sua vita desiderosa di pienezza. Chi vive la Verità, sia pur con le fragilità umane e i limiti esistenziali, è chiamato a decidere di sé, a farsi liberamente discepolo di una proposta di vita e della quale sia testimone credibile. In questo senso è possibile riferirsi all'educatore autorevole come a una *persona ortocentrica*, vale a dire che non attrae a sé, non adotta la persuasione carismatica dell'assoggettamento o della dipendenza affettiva. Ma un educatore che apre nella relazione un esodo da se stesso per rendere l'educando veramente libero dopo aver fatto esperienza di sé ed essersi conosciuto. In questa prospettiva l'educatore si «prende cura» dell'educando coltivando la sua crescita e la sua educazione, consapevole che «la cura non è una mera emozione morale come altre, ma un orientamento dell'essere che si fa sfondo paradigmatico di una differente postura esistenziale». ³¹ Il terzo aspetto della vicarialità educativa della Chiesa nel suo cammino sinodale è il *valore vivente*. Quando l'educatore diventa credibile, allora egli vive il valore e lo testimonia nella quotidianità della vita che, nella sua ordinarietà, assume un senso straordinario agli occhi di Dio. Ne consegue che la testimonianza del valore esiste solo nelle forme personalizzate di vita, altrimenti non sarebbe testimonianza né esperienza, ma solo arido formalismo esistenziale.

È questa la ragione per cui non può esserci buon esito educativo senza l'impegno deciso dell'educando ad interiorizzare la consegna che ha ricevuto, per poterla personalizzare secondo le configurazioni nuove. Lo stesso ideale di vita può allora vivere una nuova

²⁹ V. DE ANGELIS, *Educare al bene. Appunti per una pedagogia del coraggio*, Progedit, Bari 2018, 51.

³⁰ BELLINGRERI, «L'autorità genitoriale: fondamento e metodo», 126.

³¹ MORTARI, *Aver cura della vita della mente*, xv.

forma, portando in essere aspetti che in altri contesti erano rimasti virtualità inesprese.³²

In questo modo i processi educativi implicati nel cammino sinodale possono diventare un'autentica sfida, oltre che occasione, per alimentare e accrescere il senso di appartenenza alla vita e alla missione della Chiesa. Come l'educatore «adulto» può aiutare i giovani a vivere nella prospettiva dell'esistenza autentica e contribuire alla formazione di generazioni di uomini e donne aperti al dialogo in grado di attivare relazioni generative nella società in direzione di una cultura dell'alterità esplosiva³³ tesa al rispetto, all'accoglienza, alla giustizia sociale, alla carità, così la valenza educativa del cammino sinodale «osa» riproporre la questione dell'autorevolezza della Chiesa non come esercizio di «potere su» ma come esperienza comunitaria di riconoscimento di un «potere con», come previsto in uno degli obiettivi del sinodo presenti nel *Documento preparatorio*: «Esaminare come nella Chiesa vengono vissuti la responsabilità e il potere, e le strutture con cui sono gestiti, facendo emergere e provando a convertire pregiudizi e prassi distorte che non sono radicati nel Vangelo».³⁴ Peraltro, in tempi post-moderni, in cui le comunità tendono a divenire comunità di individui e in cui il progetto individuale non si realizza più all'interno di un progetto collettivo,³⁵ il rischio è che anche le comunità ecclesiali possano vivere forme di isolamento aggregativo individualistico mascherato da uno pseudospirito comunitario, che di fatto non consente di vivere l'autenticità della vita comunitaria cristiana nella convivialità delle differenze. È proprio un bisogno dell'altro non soddisfatto che si trova all'origine delle nostre inquietudini e costituisce il vero problema dell'autenticità della vita comunitaria.³⁶ In questa prospettiva il sinodo interpella il senso educativo profondo dell'esercizio dell'autorità dell'essere Chiesa nel tentativo di valicare le asfissie delle appartenenze, i federalismi ecclesiali, i clericalismi laicali e le improbabili secolarizzazioni dell'essere-io-Chiesa nel tentativo di riconoscere l'autorità non solo in riferimento al ruolo ministeriale ma anche, e in primis, in virtù della compartecipazione di tutti alla vita della Chiesa attraverso la pluralità dei doni (τα πνευματικά) o

³² *Ivi.*

³³ Cf. POLLO, *Manuale di pedagogia sociale*, 333-334.

³⁴ SINODO DEI VESCOVI, *Documento preparatorio, Sinodo 2021-2023. Per una Chiesa sinodale. Comunione, partecipazione, missione*, LEV, Città del Vaticano 2021, n. 4.

³⁵ Cf. M. POLLO, «Adulti da educare, adulti educatori», in *Raccontare gli adulti, gli adulti si raccontano*, 107; P.F. MANCINI, «Riflessioni antropologiche tra modernità e postmodernità», in G. ELIA (a cura di), *A scuola di umanità. Teorie e pratiche educative*, Progedit, Bari 2021, 21-33.

³⁶ E. GIAMMANCHERI, «Bisogno dell'altro», in *Pedagogia e Vita* 3(1974-75)36, 227.

carismi (τα χαρίσματα) che lo Spirito elargisce in seno al Popolo di Dio per l'edificazione dell'unico Corpo di Cristo.³⁷

5. Simmetria e asimmetria nelle relazioni ecclesiali sinodali

Nell'ambito della pragmatica della comunicazione, Paul Watzlawick sostiene che vi siano due tipologie di relazioni comunicative: simmetriche e asimmetriche. Le prime sono caratterizzate da una distribuzione del potere tra due attori dell'interazione, i quali condividono la responsabilità della gestione della comunicazione, con il prevalere di dinamiche collaborative invece che oppostive.³⁸ È ciò che avviene nello spirito della sinodalità ecclesiologicala che chiama l'intero Popolo di Dio a camminare insieme e a sperimentare un potere «con-diviso» attraverso il quale ogni cristiano, in virtù del battesimo e dei doni dello Spirito, è chiamato a collaborare per riflettere sulla vita della Chiesa e migliorare la sua opera di annuncio in modo corresponsabile. Di fatto, la simmetria comunicativa tra coloro che sono coinvolti nelle comunità ecclesiali caratterizza una relazione partecipativa in cui il «ruolo» viene temporaneamente deposto in favore di un accoglimento delle letture e delle riflessioni che sorgono all'interno delle realtà ecclesiali e che sono caratterizzate dalla prossimità orizzontale in un atteggiamento di reciprocità educativa alimentata dall'ascolto. A tal fine lo Studio invita a concepire la simmetrizzazione come dimensione trasversale della vita della Chiesa che va oltre la legittimazione dei ruoli in direzione di una comune appartenenza. Il secondo genere di relazioni (asimmetriche) è caratterizzato, invece, da una distribuzione del potere diseguale tra i due attori dell'interazione in virtù dei ruoli ascritti o di specifiche dinamiche contestuali, nelle quali la responsabilità della gestione della comunicazione è prevalentemente attribuita al soggetto che si colloca in posizione *up* nella dinamica relazionale. L'asimmetrizzazione delle relazioni sinodali necessita che vi sia all'interno delle comunità un soggetto in grado di guidare l'azione di discernimento e di riflessione, di esercitare il suo ruolo di pastore, guida, ma che al contempo sia disposto a depotenziarlo al fine di generare una relazione corresponsabile promozionale e arricchente per la vita della Chiesa. In questo senso l'asimmetria si esprime nella collegialità.

³⁷ Cf. COMMISSIONE TEOLOGICA INTERNAZIONALE, *La sinodalità nella vita e nella missione della Chiesa*, n. 18.

³⁸ Cf. M. CASTOLDI, *Didattica generale*, Mondadori, Milano 2015, 57.

Mentre il concetto di sinodalità richiama il coinvolgimento e la partecipazione di tutto il Popolo di Dio alla vita e alla missione della Chiesa, il concetto di collegialità precisa il significato teologico e la forma di esercizio del ministero dei Vescovi a servizio della Chiesa particolare affidata alla cura pastorale di ciascuno e nella comunione tra le Chiese particolari in seno all'unica e universale Chiesa di Cristo, mediante la comunione gerarchica del Collegio episcopale col Vescovo di Roma.³⁹

Le relazioni simmetriche e asimmetriche, se assolutizzate, possono condizionare l'interazione tra i soggetti e determinare conseguenze che impediscono un'autentica comunicazione, oltre che inficiare la crescita della partecipazione alla vita comunitaria nella Chiesa. Infatti, le relazioni simmetriche possono evolversi in dinamiche di competizione tra i due o più soggetti coinvolti al fine di definire a chi spetta il governo dell'interazione. Spesso accade nella vita della Chiesa obnubilata in forme di protagonismo laicale, di esclusivismo associativo o di clericalismo imperante. Per altro verso, invece, le relazioni asimmetriche possono evolversi nel rischio di irrigidimento dei ruoli tra chi gestisce e chi subisce l'interazione con conseguenti dinamiche disfunzionali nella crescita del rapporto comunicativo, educativo e formativo: svalutazione dell'altro, assoggettamento e dipendenza assoluta. Ne consegue che relazioni sinodali autentiche sono quelle che necessitano di un equilibrio costante e permanente tra la dimensione asimmetrica (verticale) e quella simmetrica (orizzontale). In questo modo la qualità del processo sinodale dipende dal tentativo di rendere il più possibile flessibile l'asimmetria per innescare una dinamica generativa di relazioni paritarie, condizione che accresce l'appartenenza responsabile all'essere Chiesa. In questo senso l'asimmetria non giustificerebbe il mero rispetto di un ruolo ministeriale ma il riconoscimento del pastore come figura che, nell'esercizio dell'*auctoritas* educativa, genera un processo di reciprocità sinodale e di valorizzazione del patrimonio e della ricchezza germinativa delle comunità cristiane consentendo loro una crescita verso una fede adulta. Per questo motivo è opportuno considerare che il modo di concepire le relazioni all'interno del cammino sinodale è analogo, per certi versi, alla relazione educativa ed esistenziale dell'adulto con il giovane nella quale l'educatore non si pone in modo simmetrico rispetto all'educando, annullando la differenza di responsabilità, di esperienza e di ruolo educativo. Tutt'altro! L'educatore, per svolgere efficacemente il suo ruolo educativo, tende a «valorizzare» al massimo la distanza generazionale che lo separa dall'educando al fine di consentire lo sviluppo

³⁹ COMMISSIONE TEOLOGICA INTERNAZIONALE, *La sinodalità nella vita e nella missione della Chiesa*, n. 7.

in funzione della crescita. Pertanto, non si tratta di esercitare la subordinazione all'educatore-pastore, assoggettare l'educando-comunità alla sua volontà e alla sua idea di Chiesa, ma far maturare in lui la consapevolezza della sua personale identità cristiana per renderlo in grado di testimoniare in modo maturo la fede in Cristo e nella Chiesa. A tal proposito Vanna Iori chiarisce la natura fondativa e costitutiva della direttività nella cura educativa, sottolineando l'importanza che l'asimmetria assume nelle autentiche relazioni educative:

Va tuttavia subito specificato che riconoscere l'asimmetria non significa richiamarsi al retaggio di vecchie distorsioni interattive a sostegno di uno stile educativo autoritaristico. Si tratta, al contrario, di assumere questa originaria e costitutiva dimensione della relazione educativa proprio come limite per *evitare* i fraintendimenti o le esasperazioni derivanti da un uso (consapevolmente o inconsapevolmente) autoritaristico della differenza; ma anche per mettere in guardia da un falso egualitarismo che offuscherebbe la necessaria diversità tra i protagonisti dell'evento educativo.⁴⁰

In questo senso l'asimmetria non legittima né giustifica disuguaglianze, atteggiamenti di imposizione, di sopraffazione né di discriminazione se la dignità umana è salvaguardata e non si stabiliscono gerarchie. Il riconoscimento e l'esercizio autorevole (non autoritario) della flessibilità asimmetrica consentono di rendere più responsabili e consapevoli le scelte nei processi formativi. Nel caso del cammino sinodale, rendere le comunità ecclesiali in grado di confrontarsi accrescendo la consapevolezza della loro missione all'interno della vita della Chiesa. La mancanza di evoluzione generativa insita nella relazione asimmetrica produce nelle comunità ecclesiali una sorta di esperienza anacastica in cui la processualità sinodale, anziché orientarsi e dirigersi verso il futuro, dopo aver fatto memoria della propria storia, viene bloccata, si stagna, si dissolve in una sorta di immobilismo travestito da cambiamento.

6. Partecipazione e comunità: *tópoi* educativi sinodali

Le relazioni sinodali simmetriche e asimmetriche orientate dalla collegialità, attraverso cui si esprime l'autorevolezza educativa dei ruoli pastorali, promuovono nei battezzati la consapevolezza della loro vicarialità ed esprimono il senso profondo dell'ecclesiologia di comunione:

⁴⁰ V. IORI, «Direttività e direzione di senso nella cura educativa», in PATI – PRENNA (a cura di), *Ripensare l'autorità*, 67-68.

una Chiesa in cui i battezzati sono chiamati a vivere pienamente nella loro vita la loro missione secondo lo stile comunitario. A tal fine risultano illuminanti le parole dello Studio:

La sinodalità esprime l'essere soggetto di tutta la Chiesa e di tutti nella Chiesa. I credenti sono *σύνοδοι*, compagni di cammino, chiamati a essere soggetti attivi in quanto partecipi dell'unico sacerdozio di Cristo e destinatari dei diversi carismi elargiti dallo Spirito Santo in vista del bene comune. La vita sinodale testimonia una Chiesa costituita da soggetti liberi e diversi, tra loro uniti in comunione, che si manifesta in forma dinamica come un solo soggetto comunitario il quale, poggiando sulla pietra angolare che è Cristo e sulle colonne che sono gli Apostoli, viene edificato come tante pietre vive in una «casa spirituale» «dimora di Dio nello Spirito».⁴¹

La sinodalità abita i luoghi in cui si sperimenta la fatica del cammino comunitario e in cui si vivono le difficoltà, i limiti, e a volte gli insuccessi delle relazioni comunionali tra credenti chiamati a partecipare in modo libero, consapevole e responsabile alla vita della Chiesa universale e locale. Da qui la necessità di chiarire la duplice natura, teoretica ed educativa, del «soggetto comunitario», protagonista di un'autentica ecclesiologia di comunione, al fine di cogliere le implicazioni educative insite nei processi di partecipazione dei credenti alla vita di comunità. Secondo una prospettiva fenomenologica, la comunità si costituisce su un'esperienza originaria (*Erfahrung*) che la distingue da altre forme di aggregazione umana. A tal proposito Edith Stein chiarisce:

Piuttosto abbiamo trovato che la comunità ha un fondamento specificamente spirituale e, inoltre, che è caratterizzata da ciò che manca alla massa; infatti, nella comunità gli individui vivono in senso rigoroso il loro «stare gli uni con gli altri»; nessuno è assorbito nel suo proprio vissuto momentaneo – come accade nel caso della massa – anzi ciascuno condivide la sua vita con gli altri e si sente membro della comunità, la quale, da parte sua, è soggetto di una propria vita.⁴²

Nella comunità i soggetti stabiliscono relazioni interpsichiche e intrapsichiche di natura empatica e solidale che consentono loro di accrescere il senso di autentica appartenenza evitando derive comunitaristiche esclusive, finanche settarie, nelle quali verrebbero meno la libertà e la volontà.⁴³ In questo modo la sinodalità trova espressione nella

⁴¹ COMMISSIONE TEOLOGICA INTERNAZIONALE, *La sinodalità nella vita e nella missione della Chiesa*, n. 55.

⁴² E. STEIN, *Una ricerca sullo stato*, Città Nuova, Roma 1993, 20-21.

⁴³ Cf. Z. BAUMAN, *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari 2001, 16-17.

natura empatica delle relazioni comunitarie in cui «l'altro» rappresenta la dimensione di prossimità che interpella il credente ad assumere un ruolo partecipativo in cui «lo stare gli uni con gli altri» non si esaurisce in una posizione dativa ma relazionale alimentata dal dialogo, dall'ascolto e soprattutto dall'interiorizzazione e introiezione dei vissuti *altri*, che allargano la coscienza personale del mondo e inducono il soggetto a formare un'identità interpersonale matura priva di tendenze egoiche.

Il dialogo sinodale implica il coraggio tanto nel parlare quanto nell'ascoltare. Non si tratta d'ingaggiarsi in un dibattito in cui un interlocutore cerca di sopravanzare gli altri o controbatte le loro posizioni con argomenti contundenti, ma di esprimere con rispetto quanto si avverte in coscienza suggerito dallo Spirito Santo come utile in vista del discernimento comunitario, aperti al tempo stesso a cogliere quanto nelle posizioni degli altri è suggerito dal medesimo Spirito «per il bene comune».⁴⁴

La comunità assume anche una valenza specificamente educativa, in quanto rappresenta la dimensione pedagogica della società poiché considera la socialità fattore costitutivo della personalità, condizione di educabilità, secondo gli studi del filosofo e pedagogista John Dewey considerato esponente della pedagogia comunitaria. A tal proposito Dewey chiarisce che la comunità è una forma di associazione umana nella quale gli individui o i singoli entrano in una particolare relazione tra loro che non è la stessa di quella presente in altre forme di connessione. A tal proposito egli afferma che

la consapevolezza degli effetti dell'azione connessa costringe infatti gli uomini a riflettere sulla connessione stessa, che diviene un oggetto di attenzione e di interesse. Ognuno opera, nella misura in cui la connessione è nota, in vista della connessione. Gli individui continuano ad essere attori del loro pensiero, dei loro desideri e dei loro propositi, ma l'oggetto nel quale è assorto il loro pensiero è costituito dai riflessi che la loro condotta avrà sulla condotta di altre persone, e quelli che la condotta di altre persone avrà su di loro.⁴⁵

Se è vero che noi nasciamo associati con gli altri è anche vero che non nasciamo come membri di una comunità, ma lo diventiamo attraverso l'educazione che sollecita il senso di appartenenza e di collaborazione.⁴⁶ Infatti per «costituirci tali occorre acquistare l'arte che è parti-

⁴⁴ COMMISSIONE TEOLOGICA INTERNAZIONALE, *La sinodalità nella vita e nella missione della Chiesa*, n. 111.

⁴⁵ J. DEWEY, *Comunità e potere*, La Nuova Italia, Firenze 1971, 17.

⁴⁶ Cf. MANCINI, *Filosofia per bambini*, 25.

colarmente distintiva dell'umanità, la capacità simbolica e rappresentativa, fondamento e a sua volta risultato dell'azione collaborativa, che conferisce ai partecipanti al tempo stesso la coscienza della loro particolare e distinta funzione e il sentimento di reciproca appartenenza». ⁴⁷ La sinodalità, pertanto, non si esaurisce nella sterile socializzazione intesa come mero accumulo di esperienze ecclesiali, ma come condivisione di un percorso comune all'interno di un sistema di valori condiviso nella diversità di esperienze, le quali promuovono il senso di appartenenza alla Chiesa non in maniera esclusiva, ma come modalità inclusiva che si manifesta nell'esercizio di una divergenza partecipata accogliente, autentica socializzazione espressa nell'interiorizzazione del sistema di regole della vita sociale e comunitaria e dei bisogni di prossimità. ⁴⁸ In questa prospettiva l'edificazione di una «comunità delle differenze», come viene definita da Chiara Gemma, arricchisce la storia umana di tutti con la consapevolezza che l'esperienza cristiana personale e comunitaria rappresenta la sfida e il compito educativo per le nuove generazioni. ⁴⁹ Le scienze umane, in particolar modo alcuni orientamenti sociologici, aiutano a comprendere come la presenza di un complesso di regole, di natura formale e morale, che fanno della massa degli individui un aggregato unitario e coerente, è la condizione stessa che consente che i lasciti di ciascuna generazione possano essere conservati e aggiunti agli altri. Pertanto senza l'interiorizzazione di una corretta immagine dell'altro nessun dialogo è, di fatto, possibile. Vivere la comunità nel cammino sinodale non significa, dunque, smarrire la propria voce nel coro unanime della volontà collettiva; non implica la rinuncia a esprimere le criticità perché ritenute inutili alla crescita delle relazioni; non significa essere condizionati dalle precomprensioni che ostacolano la credibilità e il cambiamento della vita della Chiesa e della sua missione.

Il criterio secondo cui «l'unità prevale sul conflitto» vale in forma specifica per l'esercizio del dialogo, per la gestione delle diversità di opinioni e di esperienze, per imparare «uno stile di costruzione della storia, un ambito vitale dove i conflitti, le tensioni e gli op-

⁴⁷ L. BORGHI, *Comunità e potere*, La Nuova Italia, Firenze 1964, 3-4; cf. A.M. VOLPICELLA, «La pedagogia dell'inclusione», in A.M. VOLPICELLA – G. CRESCENZA, *Una bussola per la scuola*, Edizioni Conoscenza, Roma 2017, 96.

⁴⁸ G.B. SGRIFFA, «Normalizzazione e progetto nella socializzazione dell'infanzia», in C. PONTECORVO (a cura di), *Regole e socializzazione*, Loescher, Torino 1984, 127; cf. M. HEWSTONE – J.M.F. JASPARS, «Le dimensioni sociali dell'attribuzione», in V. UGAZIO (a cura di), *La costruzione della conoscenza*, FrancoAngeli, Milano 1998, 202-204; cf. V. UGAZIO, «I processi cognitivi: da una prospettiva intraindividuale ad un approccio sociale», in ID. (a cura di), *La costruzione della conoscenza*, 19-45.

⁴⁹ Cf. GEMMA, *La vita come incontro. Per una comunità delle differenze*, 69.

posti possono raggiungere una pluriforme unità che genera nuova vita», rendendo possibile lo sviluppo di «una comunione nelle differenze». Il dialogo offre infatti l'opportunità di acquisire nuove prospettive e nuovi punti di vista per illuminare l'escussione del tema in oggetto.⁵⁰

La comunità, dunque, vive e si alimenta della partecipazione dialogica, di un sano protagonismo che non è delirio di onnipotenza, ipertrofia egoica o proiezione egotica, ma consapevolezza del proprio ruolo all'interno di un sistema di relazioni in cui si impara a convivere, ad accettare, a rifiutare e perdonare. In questa prospettiva la partecipazione alla vita della comunità assume caratteri distintivi presenti nel contesto educativo dell'animazione socioculturale che consentono ai credenti, «compagni di cammino», di agire per trasformare la realtà, a cominciare da quella del gruppo che forma la comunità. Si tratta di abilitare la corresponsabilità attraverso lo sviluppo delle capacità, dei doni dello spirito e dei carismi personali favorendo un'interazione autentica. Prendendo in prestito l'analisi di Massimo Pomi sull'educazione come evento partecipato e partecipativo, è possibile considerare la sinodalità un processo teso a «suscitare ed articolare la partecipazione dal basso alla vita istituzionale, civile, culturale, religiosa della collettività per realizzare, *pedagogicamente*, un modo radicalmente nuovo di esercitare il potere e di fondarne la legittimità avendo come riferimento non la volontà di comando ma la compresenza».⁵¹ Partecipare alla vita della comunità cristiana significa «interagire» in modo autentico nel tentativo di qualificare le relazioni interpersonali così come tra gli obiettivi previsti nel *Documento*.⁵² L'interazione autentica educa e forma al senso di comunità soprattutto quando la comunicazione interpersonale consente ai comunicanti di essere autenticamente se stessi e non mascherare quei tratti di sé che si pensa non sarebbero accettati o graditi dall'altro o dall'intera comunità. Essere un credente «dissonante» costruttivo invece che un «cristiano assonante» conforme a un credo pseudocomunitario o pseudopastorale.

L'esperienza della comunicazione autentica – nota Mario Pollo – è importante perché consente alle persone una crescita personale significativa e anche un superamento di quei limiti che impediscono la piena espressione della loro umanità. [...] Si è anche visto

⁵⁰ COMMISSIONE TEOLOGICA INTERNAZIONALE, *La sinodalità nella vita e nella missione della Chiesa*, n. 111.

⁵¹ M. POMI, «Nei luoghi non giurisdizionali. Inattualità dell'educare», in A. ERBETTA (a cura di), *Senso della politica e fatica del pensare*, CLUEB, Bologna 2003, 332.

⁵² Cf. *Documento preparatorio*, n. 4.

che l'interazione nasce sempre dall'esistenza al proprio interno del feed-back, senza il quale essa non potrebbe realizzare la sua principale finalità, che è quella di creare un «mondo comune» tra le persone, che renda loro possibile l'unità senza per questo rinunciare allo sviluppo delle loro originali e irripetibili caratteristiche individuali.⁵³

Il protagonismo dei credenti, dunque, si alimenta nell'interazione autentica che consente alle comunità di tracciare la strada sinodale e segnare le fasi di rilettura della missione della Chiesa e dell'eventuale urgenza di cogliere i segni dei tempi come opportunità per un nuovo annuncio. In questa prospettiva la comunità ecclesiale sperimenta un'azione di discernimento che sul piano educativo e formativo implica un atteggiamento di «riflessività in azione» (*reflection-in-action*) e «riflessività sull'azione» (*reflection-on-action*) che consente al Popolo di Dio di generare una ricerca partecipativa e cooperativa che, secondo Luigina Mortari, ha come tratto distintivo fondamentale quello di configurarsi come ricerca «con» e «per» coloro che vivono il cammino sinodale. Questa condizione si verifica quando tutti coloro che sono coinvolti nel processo sinodale contribuiscono a generare una riflessione che orienta il pensiero e la conseguente azione delle comunità anche attraverso tecniche formative tese a promuovere la narrazione come riflessione sull'esperienza: diario di bordo o autobiografia formativa.⁵⁴ In questo senso la riflessione partecipata comunitaria è finalizzata a un'autentica interazione ecclesio-logica tesa a creare legami di coesione e solidarietà tra le persone, ma senza rinunciare alla loro indipendenza di giudizio e la loro libertà di azione. Ne consegue la maturazione psicosociale delle interazioni che diventano autentiche perché ognuno vive non solo *con* l'altro ma *per* l'altro. In questa specifica prospettiva, lo Studio chiarisce la dimensione esistenziale, antropologica ed educativa dell'esperienza sinodale, in cui

i legami di storia, linguaggio e cultura, che in essa plasmano la comunicazione interpersonale e le sue espressioni simboliche, ne delineano il volto peculiare, favoriscono nella sua vita concreta l'esercizio di uno stile sinodale e costituiscono la base per un'efficace conversione missionaria. Nella Chiesa particolare la testimonianza cristiana s'incarna in specifiche situazioni umane e sociali, permettendo un'incisiva attivazione delle strutture sinodali a servizio della missione.⁵⁵

⁵³ POLLO, *Manuale di pedagogia sociale*, 232.

⁵⁴ Cf. L. MORTARI, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003, 88-106, 131.

⁵⁵ COMMISSIONE TEOLOGICA INTERNAZIONALE, *La sinodalità nella vita e nella missione della Chiesa*, n. 77.

L'autentica sfida, dunque, è vivere la sinodalità *ad intra* e *ad extra* abbandonando il motto gattopardiano («Se vogliamo che tutto rimanga come è, bisogna che tutto cambi») e disponendoci allo spirito sinodale autentico, che dovrebbe animare le comunità cristiane rendendole vere protagoniste della vita e della missione della Chiesa mediante un processo teso a formare una coscienza cristiana in grado di usare la «grammatica comunitaria» per scrivere il futuro cammino della Chiesa.

Bibliografia

- ASCENZI A. – CHIONNA A. (a cura di), *Potere, autorità, formazione*, Progedit, Bari 2012.
- BAUMAN Z., *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari 2001.
- BERTOLINI P., *Fenomenologia e pedagogia*, Edizioni Giuseppe Malipiero, Bologna 1985.
- BORGHI L., *Comunità e potere*, La Nuova Italia, Firenze 1964.
- BUBER M., *Il cammino dell'uomo*, Qiqajon, Magnano 1990.
- CASTOLDI M., *Didattica generale*, Mondadori, Milano 2015.
- COMMISSIONE TEOLOGICA INTERNAZIONALE, *La sinodalità nella vita e nella missione della Chiesa*, LEV, Città del Vaticano 2018.
- DE ANGELIS V., *Educare al bene. Appunti per una pedagogia del coraggio*, Progedit, Bari 2018.
- DEWEY J., *Comunità e potere*, La Nuova Italia, Firenze 1971.
- DUCCI E., *L'uomo umano*, Anicia, Roma 2008.
- DÜRR O., *Educazione alla libertà*, Editrice La Scuola, Brescia 1969.
- ELIA G. (a cura di), *A scuola di umanità. Teorie e pratiche educative*, Progedit, Bari 2021.
- ERBETTA A. (a cura di), *Senso della politica e fatica del pensare*, CLUEB, Bologna 2003.
- FISTETTI F., *Hannah Arendt e Martin Heidegger. Alle origini della filosofia occidentale*, Editori Riuniti, Roma 1998.
- GEMMA C., *La vita come incontro. Per una comunità delle differenze*, Editrice La Scuola, Brescia 2008.
- GIAMMANCHERI E., «Bisogno dell'altro», in *Pedagogia e Vita* 3(1974-75)36, 227.
- HABERMAS J., *Agire comunicativo e logica delle scienze sociali*, Il Mulino, Bologna 1980.
- LAENG M., «Libertà del docente e rapporto educativo», in *Pedagogia e Vita* 3(1975-76)37, 229-233.
- LAROCCA F., «Verso una pedagogia del dialogo», in *Pedagogia e Vita* 1(1971)33, 98-101.
- MANCINI P.F., *Verso la corporeità in Fenomenologia. Ipotesi di confronto: Edmund Husserl, Edith Stein, Karol Wojtyła*, Laterza, Roma-Bari 2004.
- , *Socrate e Aristotele alle elementari*, Laterza, Roma-Bari 2006.
- , «L'essere è relazione. Alcune riflessioni bio-genetiche, semiotiche e teoretiche sul valore educativo della relazione», in *Quaderni* 12(2010)9, 409-418.
- , «Educare al filoso-fare. Una prospettiva dialogico-relazionale della razionalità filosofica», in *Rivista di Scienze religiose* 27(2013)1, 96.

- , *Filosofia per bambini. Educazione e cittadinanza democratica: una prospettiva europea*, Progedit, Bari 2015.
- , «Ripensare l'educazione nella differenza. Interpretazioni pedagogiche e prospettive educative», in *Convivialità delle differenze* I(2020)1, 145.
- MILLER J.C., *La teoria generale dei sistemi viventi*, FrancoAngeli, Milano 1978.
- MORTARI L., *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Milano 2002.
- , *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003.
- PATI L. – PRENNA L. (a cura di), *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*, Guerini Studio, Milano 2008.
- POLLO M., *Manuale di pedagogia sociale*, FrancoAngeli, Milano 2004.
- PONTECORVO C. (a cura di), *Regole e socializzazione*, Loescher, Torino 1984.
- , *Raccontare gli adulti, gli adulti si raccontano*, Fondazione Apostolicam Actuositatem, Roma 2005.
- SINODO DEI VESCOVI, *Documento preparatorio, Sinodo 2021-2023. Per una Chiesa sinodale. Comunione, partecipazione, missione*, LEV, Città del Vaticano 2021.
- STEIN E., *Una ricerca sullo stato*, Città Nuova, Roma 1993.
- , *Il problema dell'empatia*, Edizioni Studium, Roma 1998.
- TAROZZI M., *Pedagogia generale*, Guerini Studio, Milano 2001.
- UGAZIO V. (a cura di), *La costruzione della conoscenza*, FrancoAngeli, Milano 1998.
- VOLPICELLA A.M. – CRESCENZA G. (a cura di), *Una bussola per la scuola*, Edizioni Conoscenza, Roma 2017, 96.



Il cammino sinodale può assumere una profonda valenza pedagogica ed educativa se si riconosce l'opportunità della partecipazione del Popolo di Dio all'azione di discernimento della vita e della missione della Chiesa, in particolar modo nelle comunità ecclesiali. Se alimentata dall'autentico dialogo, e non da «soliloqui» o «monologhi interiori», la partecipazione può favorire relazioni di reciprocità che consentano ai credenti di vivere l'esperienza sinodale come opportunità di formazione, di crescita, di maturazione personale e cristiana orientata verso la comunione e la missione. La comunità ecclesiale diventerebbe, così, il luogo in cui l'auctoritas educativa dei pastori, consentirebbe di alimentare relazioni e di orientare uno stile comunitario ad intra e ad extra in cui la «voce» dei credenti, i loro «doni» e i loro «carismi» siano le condizioni per germinare un'esperienza ecclesiologicala di comunione attenta ai tempi e ai bisogni dell'umanità.

The synodal journey can take on a profound pedagogical and educational value if we recognize the opportunity for the participation of the People of God in discerning the life and mission of the Church, especially in ecclesial communities. If nourished by authentic dialogue, and not by «soliloquies» or «interior monologues», participation can foster reciprocal relationships that allow believers to live the synodal experience as an opportunity for formation, growth, personal and Christian maturation oriented towards communion and the mission. The ecclesial community would thus become

the place where the educative auctoritas of the pastors would allow to nurture relationships and orient a community style ad intra and ad extra in which the «voice» of believers, their «gifts» and their «charisms» are the conditions for germinating an ecclesiological experience of communion attentive to the times and needs of humanity.

RELAZIONE – RECIPROCIÀ – AUTORITÀ – COMUNITÀ –
PARTECIPAZIONE