

# Dall'Io al Noi. Ripensare la comunità educante come modello “personologico”

## Moving from “I” to “We”. Rethinking the educating community as a “personological” model

Pierluca Turnone

Università degli Studi di Bari “Aldo Moro” | pierluca.turnone@uniba.it

### ABSTRACT

For quite some time, the various interpretative paradigms of today's society have warned of specific signs of weakness shown by Western democracies. If we want to rethink the nature and the pedagogical role of democracy, then we should reflect from a theoretical-educational point of view on the very conditions that allow community coexistence, for instance by getting out of the individual logic of the “I” and moving towards a “We” dimension. In fact, as argued by R. Esposito, if the *munus* shared by a *communitas* is first and foremost an “absence”, a deprivation, a de-subjectification, the thematization of the We within a personological perspective would allow pedagogy to “preserve” this absence in a renewed idea of community, in which the dialectic between the social rules and individual freedom would be expressed.

Le molteplici prospettive interpretative della società odierna mettono da tempo in guardia su precisi segnali di debolezza manifestati dalle democrazie occidentali. Per ripensare la natura e il ruolo pedagogico della democrazia, occorre rivedere sul piano teoretico-educativo le condizioni che consentono la possibilità della convivenza comunitaria, ad esempio uscendo dalla logica individuale dell’“Io” e orientandosi verso la dimensione del “Noi”. Se infatti, come ha scritto R. Esposito, il *munus* che la *communitas* condivide è anzitutto “mancanza”, privazione, de-soggettivazione, la tematizzazione del Noi entro una prospettiva personologica permetterebbe alla pedagogia di “custodire” tale mancanza in una rinnovata idea di comunità, nel cui ambito si esplicherebbe la dialettica tra le regole sociali e la libertà individuale.

### KEYWORDS

Crisis of democracy | Human rights | Community | Philosophy of education | Personology  
Crisi della democrazia | Diritti umani | Comunità | Filosofia dell'educazione | Personologia

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 2 | dicembre 2023

**Citation:** Turnone P. (2023). Moving from “I” to “We”. Rethinking the educating community as a “personological” model. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(2), 117-123. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2023-16>.

**Corresponding Author:** Pierluca Turnone | [pierluca.turnone@uniba.it](mailto:pierluca.turnone@uniba.it)

**Journal Homepage:** <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

**Pensa MultiMedia:** ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2023-16

**Received:** 31/10/2023 | **Accepted:** 04/12/2023 | **Published:** 29/12/2023

## Introduzione

Tra le prime luci del 2022 e l'ultimo scorcio del 2023, due eventi di rilievo internazionale e notevole impatto mediatico (l'invasione russa dell'Ucraina e la riaccensione del conflitto israelo-palestinese) hanno rinverdito, perlomeno nelle società occidentali, il dibattito pubblico intorno a tematiche d'interesse generale, divisive proprio perché ritenute, a vario titolo, decisive: l'invulnerabilità fisica e psicologica delle donne e degli uomini in quanto tali, ossia *per il fatto stesso* di essere donne e uomini, prescindendo da qualificazioni e rivendicazioni di appartenenza; l'imprescrittibilità dei diritti umani come irrinunciabile requisito di civiltà; il dettato e le implicazioni del diritto internazionale e delle sue fonti; l'opportunità ovvero l'indesiderabilità della dialettica tra ragione politica e ragione morale, tra la ragion di Stato e una supposta legge universale esistente *in interiore homine*. L'arco di queste e altre riflessioni, da più parti avanzate, tocca – non solo tangenzialmente – anche il ruolo della democrazia entro l'orizzonte storico-culturale attuale (sia esso espressione di una modernità 'estenuata' o della cosiddetta postmodernità: Acone, 2004). Con ciò vogliamo dire che a essere posto in questione, sempre più spesso, non è solo il 'funzionamento' delle istituzioni rappresentative, delle logiche interne e delle procedure sistemiche di un regime politico che dovrebbe garantire la libera partecipazione di ciascuno alla gestione della cosa pubblica, tutelando al contempo la fruizione di beni essenziali e la sicurezza individuale e collettiva, ma il *sensu stesso* della democrazia come forma di governo più o meno efficace, più o meno rispondente alle esigenze e alle autentiche attese dell'uomo e del cittadino. Da tempo, del resto, molteplici prospettive interpretative (su tutte, si considerino almeno quelle sociologiche di Bauman, 2000, e Beck, 2000) mettono in guardia su precisi segnali di debolezza manifestati dalle democrazie occidentali e sui rischi connessi all'affermazione di scenari inediti, incerti e potenzialmente ingovernabili.

Interrogativi del genere presentano inevitabili ricadute pedagogiche, che investono tanto la dimensione etico-antropologica dell'educare, quanto il suo 'svolgimento' entro differenti contesti e, soprattutto, in riferimento a determinati valori: libertà, impegno, tolleranza, coerenza, responsabilità, solidarietà, per non citare che i più ricorrenti. E anche i più abusati: se infatti, come annotava Giuseppe Acone (2004) un ventennio fa, "questa situazione complessiva [...] è stata spesso messa allo scoperto da filosofi, sociologi, politologi, economisti e teologi", si dovrà ammettere che i pedagogisti di professione si sono perlopiù dedicati a "ricavare dalla costellazione ostentata di valori universali, ideologicamente *gridati*, una sorta di necessaria e presunta applicazione di vettori pedagogico-educativi, spesso mettendo radicalmente tra parentesi la realtà delle cose e rimuovendo sistematicamente problematicità, complessità e contraddizioni" (p. 242). Ciò non significa negare la vocazione deontologica della pedagogia (che altrimenti squalificherebbe sé stessa: Flores d'Arcais, 1972), ma evidenziare l'insufficienza della riflessione educativa intorno ai suoi stessi fini, sottolineando la necessità di un'indagine puntuale e rigorosa, che chiarisca e non smarrisca il senso concreto e la prospettiva di fondo dell'agire-in-situazione.

Posta in questi termini, la questione della democrazia, intesa come auspicabile 'forma di vita in comune' (o quantomeno come la più accettabile tra quelle oggi pensabili e 'disponibili'), sussume necessariamente quella della comunità e della sua funzione formativa, sulla quale la pedagogia è chiamata a esprimersi e confrontarsi. Pertanto, se si vuol ripensare la natura e il ruolo pedagogico della democrazia, occorre rivedere le condizioni che consentono la possibilità di un'adeguata convivenza comunitaria; per farlo, è bene riprendere il *fil rouge* di alcune suggestioni, a cominciare da quelle avanzate in sede teoretica da Roberto Esposito.

### 1. Il *munus della communitas*

Le tesi del filosofo campano sulla comunità costituiscono un punto di riferimento rilevante se si vuol ragionare sul significato potenziale dello stare-insieme e sui criteri che ne determinano la pensabilità o, all'opposto, l'impensabilità entro il discorso pedagogico contemporaneo.



Concentrandoci unicamente, per economia di spazio, sull'opera fondativa e maggiormente nota che Esposito ha dedicato al tema (*Communitas. Origine e destino della comunità*, 1998), ricaviamo una serie di elementi utili a definire il perimetro dell'indagine. "Niente sembra più all'ordine del giorno di un pensiero della comunità [...]. E tuttavia niente è meno in vista. Niente così remoto, rimosso, rimandato a un tempo di là da venire, ad un orizzonte lontano e indecifrabile" (Esposito, 2006, p. VII). Tale indisponibilità sarebbe dovuta alla ri(con)duzione del concetto di 'comunità' ad attributo del soggetto agente nel mondo, "con tutte le sue più irrinunciabili connotazioni metafisiche di unità, assolutezza, interiorità" (pp. VII-VIII): ciò che è comune a un determinato gruppo di soggetti-in-relazione, insomma, lo sarebbe in quanto "proprietà" (esclusiva) di tale gruppo, un "di più" che ne giustifica l'origine e ne prefigura il destino. Il tentativo dell'indagine etimo-genealogica avviata da Esposito, all'opposto, è di rintracciare una 'leva' capace di disarticolare il paradigma soggetto/oggetto e 'liberare' così l'idea di comunità dal monismo dell'io, elemento costitutivo del pensiero moderno europeo.

Il filosofo ritiene di rinvenire tale leva nel termine *munus*, che rimanda a un'area semantica (*onus*, *officium* e, soprattutto, *donum*) connotata dall'idea del dovere: se il significato originario della *communitas* si esprime "là dove il proprio finisce", nel senso del 'pubblico' che si oppone al 'privato' (p. X), il *munus*, inteso come "dono" che comporta inevitabilmente la necessità di sdebitarsi, rivela una 'mancanza' strutturale, una 'privazione' che 'abita' lo stare-insieme, la relazione con l'altro e la sua alterità. Quest'accezione è ben documentata nell'ambito della tradizione neotestamentaria, sin dagli *Atti degli Apostoli* e dalla prima lettera di san Paolo ai Corinzi<sup>1</sup>, trovando un significativo suggello teologico nella *lectio* agostiniana, che interpreta la strutturale precarietà della *communitas* alla luce del peccato originale e dell'omicidio cainitico:

La comunità coincide con la correttezza determinata inizialmente da Adamo e stabilmente fissata da Caino prima ancora che Abele costituisse la *civitas Dei* [...]. Su questo punto Agostino è terribilmente esplicito – è lo stanziale Caino, non Abele *peregrinus*, a fondare la comunità umana [...]. Non solo: ma a quella prima violenza fraticida inevitabilmente rimanda ogni successiva fondazione, come quella di Romolo attesta con tragica puntualità [...]. Ciò vuol dire che la comunità umana è in stretto contatto con la morte – 'a partire dai morti e con i morti' (p. XIX).

La natura ancipite della comunità, che "ci costituisce senza appartenerci" (p. 139), rivela così gli abissi della mortalità umana e la stessa finitezza del mondo: un "niente-altro-che-mondo" che ci espone "alla più dura assenza di senso e contemporaneamente all'apertura di un senso ancora impensato" (p. 162).

Esposito conduce la sua riflessione lungo i margini e i 'sentieri interrotti' della filosofia moderna, a cominciare da Hobbes<sup>2</sup> e attraverso la lettura di Rousseau, Kant, Heidegger e Bataille (non mancando di dialogare con una variegata rosa di intellettuali, come Giorgio Agamben, Hannah Arendt, Dietrich Bonhoeffer, Massimo Cacciari, Giacomo Marramao, Jean-Luc Nancy, Carl Schmitt e Ferdinand Tönnies). Non lo seguiremo oltre. Ai nostri fini, basta aver richiamato i fondamenti dell'idea di comunità come 'luogo' di donazione (e di espropriazione) del soggetto, 'spazio' liminale che è tale in quanto è 'terra di nessuno', non-appropriabile, mantenendo intatta la radicalità degli interrogativi cui Esposito affida il si-

- 1 "Siamo sì fratelli, *koinonoi*, ma in Cristo, cioè in un'alterità che ci sottrae la nostra soggettività, la nostra proprietà soggettiva, per inchiodarla al punto 'vuoto di soggetto' da cui veniamo e verso cui siamo chiamati. Sempre che restiamo tanto 'grati' da rispondere a quel primo *munus* con un dono corrispondente. Ciò non toglie, tuttavia, che il nostro donare resti inevitabilmente inadeguato, difettivo, puramente reattivo nei confronti dell'unico dono veramente tale, perché incondizionato, che ci è già venuto dal Donatore" (Esposito, 2006, p. XVIII). Si rammenti anche che "ciò cui si partecipa non è la gloria del Risorto, ma la sofferenza e il sangue della Croce" (pp. XVIII-XIX).
- 2 Dal pensatore inglese, chiarisce Esposito, scaturisce quel processo di razionalizzazione che ha il proprio baricentro nella categoria dell'*immunitas*, il contraltare della comunità (il positivo del negativo) che salvaguarda il soggetto, affermandolo nella sua evidenza e ipseità, ma privandolo della sua ragion d'essere, ovvero la relazione con l'altro: "se *communis* è colui che è tenuto all'espletamento di un ufficio – o alla elargizione di una grazia – al contrario *immunus dicitur qui nullo fungitur officio* [...], e può perciò restare *ingratus*. Può conservare integra la propria sostanza attraverso una *vacatio muneris*. Mentre la *communitas* è vincolata al sacrificio della *compensatio*, l'*immunitas* implica il beneficio della *dispensatio*" (p. XIII).



gnificato della sua opera: “se l’esistenza non è sacrificabile, come pensarne l’apertura originaria? Come intaccare l’immunizzazione della vita senza tradurla in opera di morte? Come sfondare il muro dell’individuo salvando il dono singolare che esso racchiude?” (p. XXVIII).

## 2. Le ragioni di una teoria “personologica” dell’educazione

A questo punto, siamo chiamati a interpretare la questione in termini pedagogici, ossia in ordine alla possibilità di assumere il *munus* della *communitas* come condizione, movente e/o fine dell’agire educativo. Alla ragione pedagogica spetterebbe anche il compito di *valutare* l’indice di educabilità (vale a dire di praticabilità/realizzabilità) della comunità come assenza “di soggettività, di identità, di proprietà” (p. 149).

Anzitutto, possiamo supporre che sia proprio la ‘custodia’ dell’alterità assicurata dalla dimensione comunitaria a garantire la possibilità effettiva dell’educazione. Quale che sia il significato che decidiamo di attribuirle, infatti, è evidente come la dinamica educativa presupponga una *diversità* di fondo tra l’educatore e l’educando, l’io e l’altro, il testo e il contesto, l’essere e il dover-essere, il prima e il dopo: una tensione fondativa, ineliminabile e irrinunciabile. Ne consegue che, se l’esistenza della *communitas* permette ai suoi membri di non essere più “identici a se stessi, ma costitutivamente esposti ad una tendenza che li porta a forzare i propri confini individuali per affacciarsi sul loro ‘fuori’” (p. 148), essa rappresenterà, come per altri versi avevano intuito i Greci, il vero luogo deputato all’educazione – anzi, il solo ove questa possa realmente *accadere*. La conservazione dell’alterità, così, diverrebbe il presupposto (onto)logico dell’*esse* come *inter* comunitario e educativo.

Dalla disamina prima condotta, tuttavia, emerge un ulteriore aspetto, apparentemente in contrasto con tale assunto. Si capisce bene, infatti, come il “meno” del *munus* incorpori strutturalmente l’eventualità dell’annientamento dell’io nell’altro (e viceversa), fotografandone, per dir così, la radicale precarietà. Ma se non sono soggetti, chi sono, allora, gli attori del processo educativo in comunità? Com’è possibile che essi siano-qualcuno (perché necessariamente diversi tra loro) e, al contempo, siano-niente? La carica desoggettivizzante del “dono originario”, insanabile e irrisarcibile finché lo si con-divide, non rischia di destituire il senso stesso dell’educazione, dal momento che nessun’azione (tras)formativa può avere luogo se si esclude una qualche modalità di “permanenza” degli individui-in-relazione? Una permanenza di ‘identità’, di carattere ‘sostanziale’ e dunque ‘soggettiva’ (che è lo stesso), come annotava Enrico Berti (1999, p. 43). Anche se Esposito chiarisce che “non bisogna cadere in equivoco”, poiché “il niente-in-comune non è il contrario dell’ente, bensì qualcosa che gli corrisponde e gli coappartiene assai più intensamente” (p. 149), e che il nichilismo “non è l’espressione, ma la soppressione, del niente-in-comune” (p. 151, coerentemente con la lettura che egli dà del processo di immunizzazione del moderno, “nudo rapporto di irrelazione”, p. XXII), è questo un punto cruciale della sua analisi, irrisolto sul piano pedagogico, che andrebbe approfondito più di quanto possiamo fare in questa sede. Del resto, aporie del genere, riscontrate in ambito teoretico, sono destinate a complicarsi ulteriormente se rapportate alla prassi educativa individuale e collettiva e al suo concreto svolgimento nei tempi, nei modi e nei luoghi della storia<sup>3</sup>.

Proprio lo statuto teorico della pedagogia, tuttavia, può indicare una via per intendere in modo diverso il problema della *comunità educante*. In altro saggio (Turnone, 2022) avevamo provato a giustificare il ricorso all’idea di persona e non di soggetto (che presenta caratteristiche precise nella nostra storia culturale) per indicare l’agente della dinamica educativa: non casualmente il secondo, già dopo l’affermazione dell’idealismo hegeliano, è stato “oltrepassato nella sua autoreferenzialità e trasparenza” (Cambi, 2008, p.

3 Non casualmente, in un saggio apparso su un volume collettaneo pubblicato in onore del novantesimo genetliaco di Giuseppe Flores d’Arcais, Enza Colicchi affermava che l’educazione “non si configura come una *cosa*, ma come uno strumento concettuale-pragmatico indicante – in modo *attivo* e *mobile*, non necessario e non prestabilito – talune classi di fenomeni o azioni in rapporto a talune molteplici variabili poste in essere *da soggetti* storici” (Colicchi, 1999, p. 113).



101), incapace di rendere conto della *Geworfenheit* su cui tanto ha insistito la letteratura marxista, esistenzialistica e in generale antimetafisica degli ultimi due secoli. Il concetto di ‘persona’ appare assai meno pacifico del  $\theta\epsilon\omega\rho\epsilon\acute{\iota}\nu$ , del *cogito* o dell’appercezione trascendentale, perché di più incerta e problematica definizione, ma proprio la sua non-evidenza riflette meglio la ‘postura’ esistenziale dell’uomo nella pluralità delle sue relazioni, consentendoci di impostare la questione antropologica (che è anche sociale e politica) in termini specificamente educativi: si potrebbe infatti affermare che la persona, se intesa come attitudine e *de-siderio* di sé e dell’altro, corrisponda al processo formativo *qua talis* e che la pedagogia, pertanto, costituisca il sapere più indicato per valutarne i percorsi, il significato e le prospettive (Cambi, 1999, p. 90).

L’essere-persona equivale propriamente a un *farsi-persona*, aperto all’affermazione e alla negazione di sé, all’alterità e all’ulteriorità: è cioè movente e fine dell’educazione al tempo stesso, presentando un carattere ‘paradossale’. Per questo, la persona non si identifica col soggetto *tout court* (rappresentandone piuttosto l’“estrema possibilità”, Manno, 1999), né può venire oggettivata in alcun modo. Restando nell’ambito degli interrogativi sollevati da Esposito, può dunque l’idea ‘personale’ costituire la pietra angolare di un rinnovato pensiero della comunità, facendo breccia nel “muro dell’individuo” senza per questo minare le condizioni antropologiche del rapporto educativo? E come si collocherebbe tale pensiero rispetto agli orizzonti culturali della nostra epoca?

Riteniamo che l’ipotesi da noi avanzata sia legittima sul piano epistemologico e suscettibile di ulteriore analisi, a patto che, ricœurianamente, non s’inscriva entro una prospettiva essenzialistica e personalistica: in quest’eventualità, infatti, non sfuggirebbe ai rilievi già adottati riguardo alla ‘questione del soggetto’. Dovrà piuttosto parlarsi di ‘personalizzazione’ dell’agente educativo, entro i contorni di una teoria ‘personologica’ dell’educazione: tali espressioni, infatti, insistono maggiormente sul carattere auto-costruttivo, sempre in divenire, della persona, ponendola al centro di un ‘discorso’ ( $\lambda\acute{o}\gamma\omicron\varsigma$ ) che contempra la formazione, se vogliamo, in senso sintagmatico (nella sua logica situazionale, nel suo contesto, nel suo svolgimento) e paradigmatico (in ordine ai moventi, ai metodi, ai fini)<sup>4</sup>. E tuttavia non si tratta di un discorso meramente strumentalista, proprio perché fondato sull’unicità, irripetibilità e singolarità della persona, che ne costituiscono il valore ‘non negoziabile’: questo giustifica l’intrapresa di un’idiografia ermeneutica al cuore di un’autentica teoria personologica, che ha però bisogno del ‘volto dell’altro’ per precisarsi e definirsi e che solo a condizione di salvaguardarne il ‘mistero’ può essere ragionevolmente abbracciata dalla ragione pedagogica.

### 3. Persona, *communitas*, democrazia

Se dunque, lungo queste indicazioni di lettura, intendessimo la comunità come luogo che attesta (e invero) la relazione intra- e interpersonale, staremmo tematizzando una dimensione collettiva non più in termini di vincolo e proprietà, ma di libertà e responsabilità: un “Noi” che, pur presentando precise radici storiche e culturali, esplicita il fondamento etico-antropologico sotteso alle più auspicabili forme di vita associata (anche quando è ‘irriflesso’ o assunto acriticamente). A titolo esemplificativo, si considerino i dettati di tutte le dichiarazioni internazionali sulla dignità e i diritti dell’uomo o gli articoli fondamentali delle costituzioni contemporanee.

Certo, il passaggio dalla logica dell’Io a quella del Noi è operazione necessariamente storicizzata, perché la persona è sempre ‘situata’ e condizionata: si fa nella storia, attraverso la storia e per la storia. La possibilità dello scacco, dell’alienazione, dell’annientamento è sempre in agguato: in questo senso, non è possibile eludere (*qui ed ora, in questo mondo*) il rischio fatale del *munus*, perché si può anche scegliere di *non-farsi-persona*. Tuttavia, il principio personale consente di non ‘scaricare’ sull’altro la ricœuriana ‘tristezza del fi-

4 In quest’accezione – *ça va sans dire* – adoperiamo il termine ‘personologia’ in modo autonomo rispetto a quanto fece Henry Murray negli anni Trenta del secolo scorso.





nito' e di assumerla, al contrario, per un'effettiva comprensione di sé e del mondo: un'assunzione che non implica esclusivamente delle accortezze ragionevoli, ma soprattutto delle *responsabilità* e un preciso impegno di *civiltà*. Messa così, la tematizzazione del Noi (terzietà autonoma tanto dal monismo del soggetto, quanto dall'annientamento dell'io nell'altro) consentirebbe alla pedagogia di "custodire" l'alterità in un rinnovato ideale di comunità, entro cui si esplicherebbe la dialettica tra le regole sociali e la libertà individuale. Un ideale regolativo, certo, ma pur sempre possibile, posto a baluardo contro le minacciose prospettive di individualismi o statalismi di sorta: minacce a prima vista opposte, eppure complementari, perché entrambe legate al rischio concreto di assolutizzare il *subiectum* (non importa che si tratti di un singolo individuo o di una compagine statale).

Qui ci interessa soprattutto evidenziare l'irriducibilità della *communitas* come modello "personologico" alla forma particolare di un'organizzazione statale, che pure dovrebbe guardare al medesimo fine di quella, ovvero la realizzazione della persona nella sua dignità e umanità. Un valore ben inscritto nel tessuto assiologico della nostra storia culturale, anche recente: è quasi pleonastico richiamare i principi della Costituzione del 1948, nonché il contributo apportato in sede teorica dalla "pedagogia politica" di Aldo Moro. Nel discorso del 13 marzo 1947 all'Assemblea Costituente, dedicato alle disposizioni generali per il progetto della nuova Carta, il giovane statista pugliese sottolineava la necessità di inserire in essa un richiamo "largamente morale e umano":

Vi è una ideologia che può essere effettivamente qualificata di parte, ed è giusto che uno strumento di convivenza democratica, quale è la nostra Costituzione, elimini un siffatto richiamo ideologico. Ma vi è, da un altro punto di vista, una ideologia alla quale una Costituzione non può non fare richiamo; una ideologia non soltanto non pericolosa, ma necessaria (Moro, 2019, p. 10).

Tale ideologia 'fondamentale', o meta-ideologia, si sarebbe strutturata sui principi della libertà personale e della giustizia sociale, contemplando quelle prospettive che ne avessero accettato la validità ed escludendo, al contrario, quelle che l'avessero negata (come il totalitarismo fascista): un orientamento che confluirà nei *tre pilastri* della Costituzione – gli articoli 1, 2 e 3 –, i quali tratteggeranno il "volto storico dello Stato italiano" (p. 16).

Ora, una comunità fondata sul principio-persona è esattamente una "democrazia in senso politico, in senso sociale e in senso che potremmo chiamare largamente umano" (*ibidem*). La democrazia, in altre parole, è quella forma di governo che garantisce alle donne e agli uomini, ritenuti uguali nei diritti e nei doveri, la libertà di farsi-persone: "uno Stato non è veramente democratico se non è al servizio dell'uomo, se non ha come fine supremo la dignità, la libertà, l'autonomia della persona umana", se non è cioè "rispettoso di quelle formazioni sociali nelle quali la persona umana liberamente si svolge e nelle quali essa integra la propria personalità" (art. 25).

Sulla scorta della lezione morotea si comprende agevolmente la vocazione democratica non solo di una prospettiva personalistica, ma anche di una teoria personologica dell'educazione. Solo una comunità fondata sulla dignità della persona e sul *munus* come "dono" interpersonale può costituire di per sé un valore etico – è bene ricordarlo –, trovando nella democrazia il suo 'abito' politico congeniale: quest'ultima, rappresentando non solo una forma di vita-in-comune, ma anche e soprattutto la *forma mentis* delle donne e degli uomini in quanto cittadini consapevoli del valore delle proprie scelte, ha il suo logico presupposto nella formazione integrale della personalità. A sua volta, alla luce del nesso 'genetico' tra educazione e politica, la persona orienta veramente sé stessa (si forma) in rapporto a fini e significati che vanno pur accettati, istituiti e 'regolati' (storicizzati) nell'ambito di una comunità, e di una comunità democratica (perché la democrazia costituisce il regime teoricamente più adatto, se non l'unico, a preservare il senso della condivisione). Tra persona, *communitas* e democrazia, insomma, dobbiamo intendere una corrispondenza reciproca, che può essere adeguatamente illuminata adoperando le categorie interpretative della pedagogia, più che della speculazione teoretica *tout court* o dell'analisi empirico-sperimentale; anche entro un orizzonte culturale strutturalmente nichilista (Acone, 2004; Esposito, 2006), o forse proprio per questo, le attuali



teorie dell'educazione, non solo di orientamento ermeneutico, sono chiamate ad approfondire le ragioni di tali nessi, onorando tanto l'*esprit de géométrie*, quanto l'*esprit de finesse* che sempre competono alla ricerca del senso dell'umano vivere.

## Bibliografia

- Acone, G. (2004). *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*. La Scuola.
- Bauman, Z. (2000). *La solitudine del cittadino globale* (G. Bettini, Trans.). Feltrinelli. (Original work published 1999).
- Beck, U. (2000). *La società del rischio. Verso una seconda modernità* (W. Privitera & C. Sandrelli, Trans.). Carocci. (Original work published 1986).
- Berti, E. (1999). Teologia morale e argomentazione razionale. In A.M. Bernardinis, W. Böhm, M. Laeng & R. Laporta (Eds.), *Spirito e forme di una nuova paideia. Studi in onore di Giuseppe Flores d'Arcais* (pp. 35-46). Agorà.
- Cambi, F. (1999). La persona non è una «res»: appunti su personalismo e persona, formazione e pedagogia. In A.M. Bernardinis et al. (Eds.), *Spirito e forme di una nuova paideia* (pp. 85-94). Agorà.
- Cambi, F. (2008). La "questione del soggetto" come problema pedagogico. *Studi sulla formazione*, 2, 99-107.
- Colicchi, E. (1999). Per una teoria del significato di educazione. In A.M. Bernardinis et al. (Eds.), *Spirito e forme di una nuova paideia* (pp. 109-124). Agorà.
- Esposito, R. (2006). *Communitas. Origine e destino della comunità*. Einaudi.
- Flores d'Arcais, G. (1972). *Discorso educativo e discorso pedagogico*. Vol. I (*Preliminari d'una fondazione del discorso pedagogico*). Liviana.
- Manno, M. (1999). L'estrema possibilità dell'io: il valore di persona. In A.M. Bernardinis et al. (Eds.), *Spirito e forme di una nuova paideia* (pp. 285-304). Agorà.
- Moro, A. (2019). *Il fine è l'uomo*. Edizioni di Comunità.
- Turnone, P. (2022). Educazione e postumanesimo. Criticità e prospettive di una *paideia* difficile. In R. Pagano & A. Schiedi (Eds.), *1789-2019. Responsabilità e prospettive dell'homo europaeus nel 230° anniversario della Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino* (pp. 81-100). Tab.

