

COMUNITÀ

Una “voce” raccolta nella storia e nella teoria dell’educazione, della formazione e della pedagogia

di Gino Dalle Fratte

1. Premessa. Criticità del concetto di comunità tra polisemia, ambiguità e discontinuità

Serve una considerazione preliminare. Essa riguarda la prospettiva che si assume per l’analisi della questione “*comunità*” e il conseguente problema dei limiti della sua trattazione. Sono due aspetti essenzialmente interconnessi, nel senso che tra il primo – la prospettiva di analisi – e il secondo – il problema dei limiti – intercorrono reciproche determinazioni e influenze. Occorre, dunque, dichiararsi in proposito, giustificando, con la scelta prospettica assunta, le ragioni e l’espansione dei confini entro i quali si contiene l’analisi.

Nella sua lunghissima storia, quella della *comunità* è una risorsa educativa, formativa e pedagogica assorbita, in generale, in modo polisemico, ambiguo e discontinuo. Di fatto l’educazione e la formazione, nella loro complessa alternanza di sovrapposizioni, distinzioni, interferenze e mutazioni genetiche, portano frequenti tracce di *comunità*, ma poche o deboli prove di un disegno e di un percorso coerentemente tracciati sotto tale insegna. Di fatto, a sua volta, la letteratura pedagogica si è spesso accostata, esplicitamente o implicitamente, a quella che può essere considerata una “teoria della comunità”, ma non sempre, né tempestivamente, lo ha fatto con un ancoraggio epistemologico dichiarato.

Per quanto riguarda allora il primo aspetto: poiché nel tema della *comunità* si intrecciano le dimensioni delle esperienze e delle pratiche (storia dell’educazione e della formazione) e delle idee e delle dottrine (storia della pedagogia) o ci si attiene a una rassegna/catalogazione, sia pure critica, dei rispettivi materiali culturali già sistemati da tutta la tradizione oppure su questi materiali si effettua, scegliendo e scartando in termini dialettici, una nuova incisione/esplorazione per scoprire ed esaminare le linee di ulteriori significativi tracciati. Non essendo possibile la prima alternativa per evidenti ragioni di pertinenza e di spazio, è nella seconda

che si svolgerà la presente analisi, con i profitti ma anche i limiti – ed è il secondo aspetto – della selezione effettuata con il criterio della rilevanza storica e tematica. Tale criterio ci sembra plausibilmente determinato se si assume, come punto di vista, quello della “Attualità” considerata come il “frammento” terminale e paradigmatico del tessuto storico-culturale generale, come un “prelievo” attendibile da un “tutto” (“il tutto nel frammento”) che può essere analizzato concretamente nel presente e riscontrato nel passato, senza la presunzione e l’errore che “il frammento sia il tutto” e con la consapevolezza dei limiti connessi a tale criterio.

2. Verso la determinazione pedagogica del concetto di comunità. Il plesso tematico “persona-comunità-società”

Come si dispiega oggi il tema della *comunità* e cosa persiste di rilevante oggi (criterio dell’Attualità) di tale tema? Che cosa permane di esso, in termini di significatività, nel cambiamento epocale tra Modernità e Postmodernità, che costituisce la linea più avanzata dell’Attualità?

Ci collochiamo, allora, al varco tra Modernità e Postmodernità, sullo spartiacque tra una *paidéia* antropocentrica ormai consunta e una *paidéia* tecnocentrica emergente, tra una razionalità scientifica esausta e una razionalità tecnologica totalizzante, lo sguardo attento alla gestione di una eredità culturale – la *comunità* – che approda all’educazione/formazione e alla pedagogia da molte fonti dottrinali e da lontano, ma sempre preceduta o seguita o affiancata, anche se in forme teoretiche e pratiche profondamente diverse, dai termini concettuali correlati di *uomo/persona* e *società*. È dunque un trinomio dottrinale – *persona/comunità/società* – quello che va tenuto sotto controllo, perché dal suo trattamento è sempre dipeso e dipende tuttora una pertinente definizione di *comunità* anche in prospettiva educativo-formativo-pedagogica.

L’approdo nell’ambito strettamente pedagogico dell’analisi del concetto di comunità esige allora un preliminare passaggio argomentativo legato alla determinazione del rapporto tra persona, comunità e società. Nel folto intreccio di significati e implicazioni connessi a tale rapporto ci si imbatte in una pluralità di prospettive, accezioni e rimandi disciplinari, i quali infittiscono la complessità, la polisemia e spesso l’ambiguità del concetto di comunità conteso tra diversi approcci teorici e pratici e tra diverse scienze umane e sociali, anche rispetto alle quali non si può che adottare, in questa sede, il criterio selettivo storico-tematico sopra enunciato.

In base a tale criterio e al fine di pervenire a una lettura propriamente pedagogica del concetto di comunità, ci sembra allora opportuno testare quanto meno un frammento dottrinale di altra provenienza. Lo scopo è evidente: rilevare, almeno in un fotogramma, distanze e vicinanze, divergenze e convergenze tra postazioni scientifiche diverse nel cammino di

avvicinamento al medesimo “luogo tematico”, la comunità, verso il quale ogni scienza ad esso interessata si muove con propri obiettivi e metodi, ma certamente in termini di interdipendenza. In questa prospettiva ci sembra interessante scegliere, tra i molteplici punti di vista disciplinari, l’analisi compiuta dalla sociologia tra la fine del secolo diciannovesimo e la seconda metà del ventesimo, ancora nel pieno vigore della Modernità e della sua razionalità scientifica. Tale scelta, che non satura ovviamente il campo di indagine preliminare, in qualche modo si impone per la peculiare vocazione epistemologica della sociologia.

Se la filosofia idealista aveva mostrato la potenza del metodo speculativo, la successiva cultura positivista era riuscita a scorgere i limiti di quel metodo sottoponendo i concetti alla disciplina dei fatti. Ebbene la sociologia del tempo sembra essere andata al di là di entrambe le posizioni: ha tematizzato i fatti ritrovando, al di sotto della loro autorità, gli schemi concettuali e nello stesso tempo ha oggettivato questi ultimi, riportandoli ai contesti storici, culturali e sociali. Questo indirizzo di ricerca può risultare molto interessante per la prospettiva pedagogica, se lo si indaga nell’ottica della persona, costitutivamente orientata alla ricerca della propria identità e alla propria realizzazione, nei suoi rapporti con la comunità e la società o solo con l’una o l’altra distintamente, e quindi nei relativi contesti storico-culturali. Seguiamo allora, sia pure per cenni, tale indirizzo, con lo sguardo attento alla persona nella rete delle sue connessioni comunitarie e sociali.

Nella tarda Modernità affiorano a questo proposito interessanti elementi esplicativi. Si pensi anzitutto alla classica opera di F. Tönnies, *Comunità e società* (1887), che ha aperto la strada alla spiegazione sociologica dell’evoluzione della società moderna e ha introdotto essenziali elementi di razionalizzazione nella distinzione tra società e comunità, quest’ultima definita “organismo reale e vivente” (1887, p.83), in cui le persone sono coinvolte sul piano di un agire di carattere sia emozionale-affettivo, sia razionale rispetto al valore, per usare i termini della sociologia weberiana. Ma forse la più ampia ricostruzione del dibattito intorno alla razionalizzazione e alla modernizzazione è quella di J. Habermas (1981). Qui sono esposte e interpretate le più importanti teorie epocali, da quella di Marx a quelle di Weber, Durkheim, G. Mead, Parsons, le quali hanno a che vedere con i temi di nostro diretto interesse. Secondo Habermas, Weber ha indicato in termini chiari la via della razionalizzazione. Essa evidenzia il passaggio dal consenso normativo fondato sul sacro, tipico delle società antiche, al consenso basato sulla accettazione personale dei principi, il quale quindi si esprime sulla contingenza delle norme e comunque richiede un appoggio cognitivo circa la legittimazione e la libertà della coscienza. Questo itinerario, nota Habermas, è avvenuto mediante il processo di differenziazione strutturale dei sistemi sociali, il quale è determinato dagli sganciamenti della cultura (credenze, valori, costumi, ...) dalla società. La società può essere diversa dalla cultura, cioè dal mondo

dei costumi-valori-credenze delle persone, in quanto le istituzioni possono non combaciare con le rappresentazioni del mondo (*paidéia*). Sembra chiaro l'annuncio della relativizzazione/autonomizzazione/moltiplicazione dei soggetti e delle forme di aggregazione che si costituiscono in base a criteri di convenienza ed efficacia più che in termini di giustificazione e identità valoriali. Il che sembra accadere in modo acuto proprio in questi anni di avvio della Postmodernità.

Nel suo insieme questo tipo di processo di razionalizzazione penetra nei "mondi vitali", comunitari, li frantuma e li colonizza. In gioco è dunque la coppia "società-comunità" e più precisamente la mutazione/sopravvivenza delle comunità svuotate di identità e significatività sostanziale in un processo di globalizzazione formale, procedurale e funzionale.

La complessità della relazione tra persona, comunità e società è stata oggetto di riflessione più recentemente anche da parte di N.Luhmann. A suo parere le società primitive sono costituite dalle reti delle relazioni quotidiane. La sola differenziazione è segmentaria; si distinguono le famiglie, le comunità, gli insediamenti. Nelle società moderne, urbane, si è invece prodotta la differenza tra la sfera delle interazioni e i processi sociali. Così, ad esempio, le annotazioni scritte nella privacy di una stanza, immuni da ogni interazione, sono tuttavia fonte di ampia comunicazione e di esteso uso sociale. Il frazionamento è ora, così, di tipo ontologico, tra agire personale e agire sociale: tra persona e società.

In proposito P. Donati (2009, 2011) – introducendo e sviluppando l'approccio e il paradigma relazionale nell'analisi dei soggetti, delle forme comunitarie e sociali, dei processi di globalizzazione e della sfida postmoderna – rinnova, con i temi e il linguaggio dell'oggi, le ragioni di una sua acuta annotazione per la quale

"se la società deve vivere e svilupparsi, essa deve *incarnarsi in un principio vitale*. Tutto è possibile sul piano della costruzione sociale, cioè artificiale e razionale: ma questo 'tutto' deve avere una base organica vitale, senza la quale il costruito sociale rischia in ogni momento di divenire patologia e/o morire" (Donati, 1991, pp. 93-94).

Detto in altri termini: la sopravvivenza e lo sviluppo della società sono intimamente legati alla permanenza della comunità concepita come organismo vitale.

Riemerge così l'istanza fondamentale della persona come unità ontologica relazionale e condizione del superamento della dicotomia tra comunità e società. Il punto d'incontro con la prospettiva pedagogica è in tal modo indicato e segna un possibile percorso di ricostituzione del plesso tematico in esame, nella specificità-autonomia-complementarità-interdipendenza dei diversi contributi disciplinari che si apprestano all'impresa nella e della Postmodernità.

3. La prospettiva pedagogica

Che cosa si intercetta a questo punto nella prospettiva pedagogica?

Anche per questo scorcio di analisi vale l'appuntamento comune, collocato alla confluenza dei saperi umani sulla linea dell'Attualità, alla soglia della Postmodernità: una postazione privilegiata di osservazione e di esame dei fenomeni educativo-formativi e dei paradigmi pedagogici in transito, per così dire, in un tempo e in uno spazio di crisi epocale, i cui sommovimenti meglio consentono la messa a fuoco di convergenze e divergenze, di continuità e discontinuità, di coincidenze e differenze tra fatti e teorie di diversa matrice disciplinare e, in sintesi, la messa a fuoco della specificità del concetto di comunità nella sua versione pedagogica.

Certo, la confluenza genera un delta di materiali culturali che provengono da un passato e si compongono, spesso occultandosi, nel presente in forme molteplici e diverse: essi vanno comunque ricercati e catalogati così da consentirne un riconoscimento e con esso una diversa iscrizione epistemologica. I codici di riconoscimento possono essere ovviamente diversi, ma, come si è detto, noi seguiremo quello della rilevanza storico-tematica paradigmaticamente rappresentato dall'Attualità nella sua esposizione critica di rottura "Moderno-Postmoderno", in questo caso assunto con valore orientativo. Pertanto uno sguardo al Pre-moderno è dovuto. Lo daremo, ma necessariamente con rapidi scorrimenti di immagini.

Puntiamo subito l'obiettivo sulla *paidéia* greca: l'idea di comunità è presente nella "pedagogia ellenica", ma si tratta di una pedagogia sostanzialmente risolta nella politica. Sicché, se è vero che "l'educazione non è una faccenda individuale ma, per sua natura, è cosa della comunità" (Jaeger, 1967, p. 2) e che furono i sofisti a proporre un'educazione che "non prende astrattamente l'uomo per se stesso, ma lo inserisce quale membro della comunità" (*ivi*, p. 505), tutto ciò è vero nel senso che, come si conferma anche in Platone e Aristotele, la *paidéia* classica poggia sulla base della identità della *polis*, l'educazione ha una funzione politica, l'integrazione del singolo nella *polis* persegue l'idea di "*bene pubblico*" come un bene totalizzante, la perfezione individuale è nella conformità all'*ethos* e alle leggi, la comunità pedagogica è per eccellenza la comunità politica. La vita "educata" e buona consiste nel vivere secondo l'*ethos* della propria comunità politica, sia essa ideale (Platone), sia essa concreta (Aristotele).

Dopo lo stadio ellenico della indifferenziazione originaria tra politica e pedagogia, l'epoca seguente, ellenistico-romana, avvia un processo di progressiva differenziazione che conduce, dopo la *paidéia* ebraico-cristiana, all'approdo nella Modernità. Sono passi lunghi che si compiono nel fitto intreccio di tensioni tra passato, presente e futuro, tensioni che percorrono tutte le espressioni della cultura e trovano nell'educazione e nelle sue strutture istituzionali e organizzative (famiglia, comunità, scuola) una sorta di luogo privilegiato.

Muovendo tali passi, la differenziazione cambia i contenuti e il volto dell'educazione/formazione e delle relative teorie: essa produce effetti incisivi, rintracciabili nella progressiva separazione della comunità educativo-formativa dal luogo di appartenenza (*ethos*, dimensione idiografica) verso l'apertura a più ampie integrazioni (età ellenistica), in cui il concetto di comunità si indebolisce quanto a valenza politica per guadagnare in valenza culturale. È infatti in quest'età che il concetto di *paidéia* perde il significato di "educazione" per acquisire quello più ampio di "cultura dello spirito". È interessante in proposito annotare come questa accezione di cultura derivi la sua origine dall'espressione ciceroniana "*cultura animi*" (Cicerone, 1900, p. 89), sulla quale si è costruita nel tempo la visione tradizionale classico-umanistica del termine, tracciando, in questa visione, il processo di formazione della persona umana. Questa accezione condivisa di cultura ci consente di comprendere più adeguatamente il duplice appellativo (ellenistico-romano) dell'epoca in esame, la quale dunque ci rappresenta, per quanto di nostro interesse, un'idea di comunità di stampo culturale, segnata non tanto dall'*ethos*, quanto da un *medium* della interazione sociale molto più formale, il diritto romano.

Sicché ci sembra plausibile concludere questa rapida incursione nel mondo antico (greco-ellenistico-romano, fino all'avvento del cristianesimo), annotando come non sia possibile pervenire, in questa prospettiva, alla determinazione della specificità/pertinenza pedagogica del concetto di comunità. È la *civitas*, non la *communitas*, il principio ermeneutico conduttore ed essa ha potere esplicativo entro i territori della *società*, ma non sufficienti energie per spingersi oltre i confini sociali e indagare il terzo elemento del trinomio: la *persona*.

È l'impresa che può riuscire solo a una nuova *paidéia*. E tale è la *paidéia* cristiana, profondamente diversa perché incentrata su un concetto peculiare di creazione e su una conseguente e altrettanto peculiare idea di realtà (mondo, uomo, trascendenza) e di verità. Essa si costituisce, dopo lunghe vicissitudini, come risultato di una composizione, assai complessa ed elaborata, della cultura ellenistica e della tradizione ebraica. È in tale *paidéia* e nella sua epoca d'oro – il medioevo – che si costituiscono dunque le condizioni per il varo di una nuova metafisica e soprattutto, per quanto di nostro interesse, di una nuova antropologia, sostanzialmente rappresentata da una idea di persona come "unità composita e relazionale", in cui la "relazione" è una dimensione ontologica – e non solamente fenomenica – della "unità" della persona e concorre a costituirla nella sua identità. Se tale è la "relazione" è da essa che scaturisce la "comunione" e quindi un'originale concezione della comunità, partecipe essa stessa della dimensione ontologica e conseguentemente condizione della realizzazione della persona.

L'idea di comunità è quindi centrale nella *paidéia* cristiana, sostanzialmente improntata all'educazione/formazione religiosa, per cui la perfezione personale sta nell'intimo affidamento di sé alla provvidenza divina, la par-

tecipazione della persona alla comunità si compie in nome del “*bene comune*” come espressione del “*bene personale*” e la comunità è essenzialmente costituita sui valori escatologici della salvezza eterna perseguita in nome della fede e della ragione. Il concetto di comunità occupa, pertanto, un posto determinante nella “pedagogia cristiana” ed anzi veste i panni della “pedagogia” intesa prevalentemente come una antropologia pedagogica.

Il passaggio successivo attende il tempo della Modernità, il transito compiuto da una *paidèia* teocentrica a una *paidèia* antropocentrica e l’azione potente delle forme della razionalità scientifica. Il campo di indagine si fa estremamente complesso e problematico e si sottrae, per il compito che svolgiamo in questa sede, a sistemazioni argomentate. Procederemo, quindi, con passo spedito su linee di tendenza e su testimonianze, riducendole all’essenziale, inseguendole e fissandole, per cenni, lungo il processo di razionalizzazione in cui si sono definite.

È un processo che per lungo tempo spinge, in vari modi e per diversi motivi, verso una forma di indebolimento del ruolo e del concetto di comunità

Per esempio, Comenio. Il tema della comunità non poteva non essere presente nella sua pedagogia, se è ragionevole pensare che chi appartiene a una comunità religiosa in essa agisce anche con la riflessione e con le opere intellettuali. E tuttavia non è proprio così: il tema è sì presente, ma in modo defilato. La società e la comunità non rientrano nei capitoli della verità rivelata e se il discorso pedagogico deve occuparsi di un “luogo” dell’educazione, questo è un luogo appartato dal mondo. Affiora la convinzione che l’educazione richieda una forma di isolamento o di protezione particolare. Questa convinzione si costruisce un futuro e si rinforza in una linea teorica che va dal Medioevo fino al secolo XX. In mezzo si erge il caposaldo di Rousseau, la sua versione di “educazione negativa”, punto avanzato della razionalizzazione ascetica che presiede alla formazione e al perfezionamento personale tramite l’alienazione dalla vita sociale. Si rinnova la dicotomizzazione tra il piano politico, dove la società/comunità ritrova senso e posizione, e il piano pedagogico, dove il singolo (*Emilio*) resta appartato dal gruppo, almeno fino a che non incontrerà la società del *Contratto sociale*.

Si potrebbe delineare, a questo punto, un’altra dicotomia pedagogica.

“Da un lato c’è la linea che va, saltando i secoli, da Comenio a Herbart a Bruner. Essa accumula i tentativi di una tecnologia dell’istruzione e perciò mette in primo piano la formalizzazione del sapere [...], cui potrebbe corrispondere [...] una epistemologia soggettivistica. Lo scopo è chiaro: solo intendendo il sapere come metodo, espressione dell’abilità o dell’accortezza cognitiva, è possibile portare a compimento il processo di formazione. L’altra linea di sviluppo, invece, è data dalla cultura pre-romantica, romantica, neo-romantica. L’esordio è in Pestalozzi, lo sviluppo in Schleiermacher, [...] con i rami della

pedagogia regionale, per esempio di Hildebrand, le teorie di Natorp, Spranger. È la linea che torna a valorizzare l'esperienza della comunità locale" (Ravaglioli, 1993, p. 26).

In sintesi si può dire che nessuno dei grandi teorici della pedagogia europea (dal Pestalozzi a Herbart al Froebel) e della coeva pedagogia italiana (dal Lambruschini al Capponi al Rosmini) si fa sfuggire il tema comunitario-sociale. E tuttavia non emergono i tratti probanti e costitutivi di una posizione teorica sul concetto di comunità che in senso profetico enunci le ragioni e i nessi di convergenza e/o divergenza che reggono il plesso tematico "persona-comunità-società".

Su questo nucleo interroghiamo ora J. Dewey (1927) ed E. Mounier (1964).

Con il primo siamo nei tempi segnati dalle pressioni delle tre grandi rivoluzioni moderne della scienza, dell'industria e della democrazia che non potevano non incidere profondamente anche sui processi e sulle istituzioni di formazione toccandone sia gli aspetti più intimi e sensibili, sia quelli strutturali. Le questioni pedagogiche allora si dilatano e annunciano il "globale". Restringendole al nostro osservatorio annotiamo questi passi:

"[Se] l'organizzazione mastodontica cospira con la demolizione dei vincoli che formano le comunità locali, con la sostituzione di vincoli impersonali alle unioni personali... Se non verrà ripristinata la vita comunitaria, il pubblico non riuscirà a risolvere adeguatamente il suo problema più urgente, quello di ritrovare e di identificare se stesso" (Dewey, 1927, p. 167).

La trattazione deweyana pone dunque un forte accento sulla comunità, ne indica pure le condizioni di sviluppo e i nessi partecipativi con il "pubblico" e si appella alla scuola come luogo di ricerca e di formazione sociale e alle sue possibilità (pur limitate) di costruzione di comunità sociali (1899-1915).

Dove l'idea della comunità, anzi più che l'idea la realtà, occupa una posizione centrale è nella riflessione di E. Mounier. Qui è la sede della *Rivoluzione personalista e comunitaria* (1949) di ordine antropologico-sociale, guidata dall'ideale della "comunità personalistica". Questo ideale si esprime nel seguente assunto: la comunità ha il suo fondamento nella "comunione", che è un atto originario della persona per mezzo del quale essa si assume il destino degli altri.

"Il legame che unisce la persona alla comunità è talmente organico che si può dire a proposito delle vere comunità che esse sono, realmente e non in senso figurato, delle persone collettive, delle *persone di persone*" (Mounier, 1949, p. 107).

“Potremmo parlare di un vero e proprio sillogismo: la persona è relazione, la relazione è comunità, la comunità è persona”: questa è la chiosa determinante di D. Orlando Cian, con la quale l’Autrice avvia la sua riflessione su *La Comunità come relazione interpersonale* (2007, p.169) come dimensione pedagogica della comunità mounieriana.

Dal ceppo della comunità pedagogica al tronco e alle sue ramificazioni il passo è breve nel tempo, ma complesso nella sua fenomenologia, diffusa su diversi versanti (persona, famiglia, società, scuola, università) variamente articolati secondo linee di ricerca diverse. Anche in questo caso non ci resta che seguire il corso della “pedagogia comunitaria” verso la foce dell’Attualità, limitandoci a indicare le insegne nominative cardinali, ciascuna delle quali rimanda a un patrimonio bibliografico ampiamente diffuso in molti studi, ai quali quindi ci rimettiamo, non potendo dettagliarle in questa sede. Esse sono le vie di Aldo Agazzi, Giovanni Maria Bertin, Lamberto Borghi, Giuseppe Catalfamo, Giovanni Cattanei, Giuseppe Flores d’Arcais, Mauro Laeng, Raffaele Laporta, Marcello Peretti, Cesare Scurati. Al di là di involontarie omissioni, tali vie sono comunque sufficienti a condurci al traguardo dell’Attualità, linea epocale di confine (o di oltreconfine) tra Modernità e Postmodernità.

Anche in quest’ultimo tratto del nostro percorso ci facciamo guidare dal criterio della rilevanza enunciato in Premessa, il quale ci segnala l’incrocio della comunità, come realtà e come teoria, con i temi di fine e inizio millennio (il secondo e il terzo). Essi sono quelli dell’autonomia, della riforma del sistema scolastico e universitario, della globalizzazione/virtualizzazione. Ci faremo assistere in questi passaggi dalla guida *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)* di Giorgio Chiosso.

Ecco il filo del suo discorso:

“Un richiamo a parte meritano le riflessioni e le proposte di quegli studiosi (come Luciano Corradini, Luciano Pazzaglia, Emilio Butturini, il gruppo trentino [N.d.R.: costituito da Gino Dalle Fratte, Giovanni Cattanei, Giuliano Di Bernardo, Sergio Galvan, Renzo Gubert, Franco Larocca, Gabriele Pollini, Cosimo Scaglioso, via via integrato da altri studiosi] impegnato soprattutto sul tema della scuola della comunità) che hanno manifestato un forte interesse per la dimensione educativa considerata in rapporto alle istanze comunitarie [...] richiamando, in particolare, l’importanza dell’educazione civile, del senso di appartenenza, del rapporto tra istituzioni, scuola e società [...] Queste proposte si prefiggono lo scopo di rispondere ai processi di frammentazione propri di tutte le società ad alta complessità mediante la riproposta della comunità come centro di riagggregazione in vista di beni e fini percepiti come comuni, ripersonalizzando il rapporto cittadino-polis [...] A questa impostazione [...] fa [anche] riferimento l’ampia produzione saggistica e pubblicistica a sostegno della riforma del sistema scolastico nel senso dell’autonomia comunitaria [...]” (2001, pp. 279-280).

E siamo così al secondo incrocio della comunità: quello con il tema della riforma della scuola e dell'università. In questo passaggio storico della scuola e dell'università italiane la valenza pedagogica della comunità si è espressa sul piano della filosofia e della prassi politica, mettendo a frutto il patrimonio di riflessioni, ricerche, teorie e pratiche che in misura davvero rilevante hanno segnato una via di effettivo cambiamento, anche se tutt'altro che coerente, sul piano politico-legislativo, con la cultura comunitaria di ispirazione (cfr. Pazzaglia, 1988; Gubert, Dalle Fratte, Scaglioso, 1988; Crema, Pollini, 1989; Dalle Fratte, 1991a; 1991b, 1994; AA.VV., 1992; Bausola, Scaglioso, 1997; Pajno, Chiosso, Bertagna, 1997; Scaglioso, 2007).

Ed eccoci, infine, al terzo incrocio: quello della comunità con le questioni della globalizzazione/virtualizzazione. Riprendiamoci il filo del discorso di Chiosso a proposito della società computerizzata dell'informazione:

“I milioni di individui attualmente collegati nel cyberspazio forse condividono la sensazione di partecipare ad una nuova eccitante impresa, ma il loro coinvolgimento non genera alcun senso di autentica comunità [...] È possibile che il cyberspazio produca nuove forme di apprendimento e di conoscenza, nuove forme d'arte, nuove forme di sedimentazione culturale, ma non porta alla creazione di nuove comunità” (Chiosso, 2001, p. 310).

Siamo così giunti al termine del nostro percorso pedagogico, al confine estremo della Modernità, anzi al limitare della Postmodernità: i segnali li abbiamo raccolti proprio incidendo ed esplorando nell'ottica pedagogica il tessuto postmoderno, o meglio, un suo “frammento”: il concetto di comunità. Ne abbiamo rilevato la parabola, la sua progressiva devitalizzazione, la sua evidente anoressia, la sua patologica atomizzazione nella miriade delle postazioni “umane” elettroniche e virtuali: la decostruzione della sua realtà umana per una sua ricostruzione artificiale.

Alla fine del proprio percorso sulle tracce della comunità la pedagogia si incontra, dunque, con la sociologia, convenendo su un analogo responso. Ma l'incontro e il responso non sembrano celebrare un evento felice per il concetto di comunità. Due indizi non fanno forse ancora una prova, ma vi si avvicinano molto. Comunque sia, siamo in piena emergenza (cfr. Dalle Fratte, Macchietti, 2008), come molte autorevoli voci, sempre più allarmate, proclamano. Non ci resta, allora, che dar vita a una grande alleanza, a una “manovra” di risanamento del grave deficit formativo mondiale, cambiando la logica delle analisi, dei progetti e degli interventi, affidandoli finalmente a metodi e misure di ordine pedagogico.

Riferimenti bibliografici

- Atti della Conferenza nazionale della scuola 1992* (1992). Caltanissetta-Roma: Sciascia.
- Bausola A., Scaglioso C. (a cura di) (1997). *Università: quale autonomia?* Roma: Armando.
- Cicerone M.T. (1900). *Le Tuscolane*. Milano: Albrighi, Segati & C. (trad. it. di Carlo Canilli).
- Cicerone M.T. (1987). *Tuscolane*, 2, 5,13 (a cura di Albero Grilli). Brescia: Paideia.
- Chiosso G. (2001). *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*. Brescia: La Scuola
- Corradini L. (1975). *La difficile convivenza. Dalla scuola di stato alla scuola della comunità*. Brescia: La Scuola.
- Corradini L. (1979). *La comunità incompiuta*. Milano: Vita e Pensiero.
- Corradini L. (1983). *Educare nella scuola. Cultura comunità curriculum*. Brescia: La Scuola.
- Crema F. E., Pollini G. (a cura di) (1989). *Scuola autonomia mutamento sociale*. Roma: Armando.
- Dalle Fratte G. (1991a). *Studio per una teoria pedagogica della comunità* Roma: Armando.
- Dalle Fratte G. (a cura di) (1991b). *Autonomia risorsa della scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Dalle Fratte G. (a cura di) (1993). *La comunità tra cultura e scienza*. Voll.1-2. Roma: Armando.
- Dalle Fratte G. (a cura di) (1994). *Autonomia della scuola e sviluppo formativo*. Trento: Uno.
- Dalle Fratte G. (a cura di) (1995). *Concezioni del bene e teoria della giustizia. Il dibattito tra liberali e comunitari in prospettiva pedagogica*. Roma: Armando.
- Dalle Fratte G., Macchietti S.S. (a cura di) (2008). *L'emergenza educativa*. Trento: Erickson.
- Dewey J. (1949). *Scuola e società (1899-1915)*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1971). *Comunità e potere*. Firenze: La Nuova Italia (Edizione originale pubblicata 1927).
- Donati P. (1991). *Teoria relazionale della società*. Milano: Franco Angeli.
- Donati P. (2009). *La società dell'umano*. Genova-Milano: Marietti
- Donati P. (2011). *Sociologia della riflessività. Come si entra nel dopo-moderno*. Bologna: il Mulino.
- Gubert R. et alii (a cura di) (1988). *L'altra faccia della scuola. Comunità e autonomia. Un modello di gestione*. Roma: Armando.
- Habermas J. (1984). *Teoria dell'agire comunicativo*. Bologna: il Mulino (Edizione originale pubblicata 1981).
- Jaeger W. (1967). *Paidéia* Firenze: La Nuova Italia (Edizione originale pubblicata 1944).
- Luhmann N. (1990). *Sistemi sociali*. Bologna: il Mulino (Edizione originale pubblicata 1984).
- Mounier E. (1949). *Rivoluzione personalista e comunitaria* (1935). Milano: Edizioni di Comunità.

- Mounier E. (1964). *Il personalismo*. Roma: AVE (Edizione originale pubblicata 1950).
- Orlando Cian D. (2007). La Comunità come relazione interpersonale. In C. Xodo, M. Benetton (a cura di), *Origini e prospettive della Scuola di Pedagogia di Padova. Emmanuel Mounier*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Pajno A. et alii (1997). *L'autonomia delle scuole*. Brescia: La Scuola.
- Pazzaglia L. (a cura di) (1988). *Uguaglianza, autonomia, riforme della scuola*. Brescia: La Scuola.
- Ravaglioli F. (1993). La comunità nella storia della pedagogia. In G. Dalle Fratte (1993) (a cura di). *La comunità tra cultura e scienza. Concetto e teoria della comunità in pedagogia* (pp. 9-28). Roma: Armando.
- Rousseau J.J. (1990). *Il contratto sociale*. Brescia: La Scuola (Edizione originale pubblicata 1762)
- Rousseau J.J. (1994). *Emilio*. Roma: Armando (Edizione originale pubblicata 1763) .
- Scaglioso C. (2007). *Per una paideia del terzo millennio. Vol.I. Scienze pedagogiche e società contemporanea*. Roma: Armando.
- Tönnies F. (1979). *Comunità e società*. Milano: Comunità (Edizione originale pubblicata 1887).
- Weber M. (1980). *Economia e società*. Milano: Comunità (Edizione originale pubblicata 1922).
- Xodo C., Benetton M. (a cura di) (2007). *Origini e prospettive della Scuola di Pedagogia di Padova. Emmanuel Mounier*. Lecce: Pensa MultiMedia.