

EDUCAZIONE E NARRAZIONE RIFLESSIONI PEDAGOGICHE A PARTIRE DA *L'ETICA NEI CONFLITTI DELLA MODERNITÀ* DI MACINTYRE

ANDREA POTESIO

Università degli studi di Bergamo
andrea.potesio@unibg.it

ABSTRACT

This essay analyses the role that educational practice assumes in MacIntyre's writings, bringing it into dialogue with the theme of narrative. Drawing on *Ethics in the Conflicts of Modernity: An Essay on Desire, Practical Reasoning, and Narrative*, the paper examines the interplay between education and narrative in order to show the particular sense that the category of narrative takes on in MacIntyre's thought.

KEYWORDS

MacIntyre, Narratives, Education, Conflicts, Ethics

1. PRATICHE ED EDUCAZIONE

L'opera di Alasdair MacIntyre ha stimolato un intenso dibattito sul ruolo che la scienza morale può assumere nelle società contemporanee. In particolare, a partire dalla pubblicazione di *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*¹, molti studiosi si sono occupati², da diverse prospettive e anche con sguardo critico, delle sfide e dei problemi sollevati dal suo tentativo di interpretare e riflettere sugli argomenti etici in una prospettiva neoaristotelica³ capace di superare, almeno in parte, la profonda crisi che la scienza morale sta attraversando.

¹ A. MacIntyre, *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale* [1981], Feltrinelli, Milano 1988.

² Vi sono diversi autori che si confrontano con gli scritti di MacIntyre e con il suo metodo. Esiste una vera e propria scuola che trova la sua espressione nel International Society for MacIntyre Enquiry (ISME). Per approfondimenti, si veda: www.macintyreanenquiry.org.

³ La formazione di MacIntyre è eterogenea e difficilmente iscrivibile in categorie rigide. Il suo pensiero viene influenzato da autori della filosofia analitica anglosassone, da Marx, Aristotele e san Tommaso. Inoltre, dialoga nelle sue opere con sociologi, economisti, filosofi e antropologi. Anche se lo stesso filosofo scozzese utilizza la definizione di neoaristotelismo, non può essere considerata come una semplice adesione acritica alle tesi del filosofo greco: «quando ho parlato per la prima volta della tradizione di cui mi sto occupando, ho usato l'espressione ugualmente fuorviante di "morale classica", ugualmente fuorviante dal momento che il termine "classico" ha un significato troppo esteso, proprio come "aristotelico" ne ha uno troppo ristretto. Non è facile dare un nome a questa tradizione, non è

Non è possibile in questo saggio ripercorrere, nemmeno per accenni, i punti fondativi dell'intera produzione macintyriana. La finalità di queste pagine è soffermarsi sul ruolo che la pratica educativa assume nella sua opera, ponendola in dialogo con il tema della narrazione. Anche se l'educazione è un concetto ricorrente nella riflessione morale del filosofo scozzese ed emerge come attività fondamentale che permette all'essere umano di esercitare la virtù in modo consapevole, non sempre viene problematizzata come categoria autonoma. Per questa ragione, partendo dalle considerazioni presenti nel volume *L'etica nei conflitti della modernità*, può essere interessante approfondire l'intreccio tra educazione e narrazione, che consente a ciascun soggetto di riflettere sulla propria esistenza⁴.

Secondo il ragionamento di MacIntyre, l'educazione è una pratica tipicamente umana. Il concetto di pratica assume nella sua produzione un significato specifico e centrale: «per “pratica” intenderò qualsiasi forma coerente e complessa di attività umana cooperativa socialmente stabilita, mediante la quale valori insiti in tale forma di attività vengono realizzati nel corso del tentativo di raggiungere quei modelli che pertengono a essa e parzialmente la definiscono. Il risultato è un'estensione sistematica delle facoltà umane di raggiungere l'eccellenza e delle concezioni umane dei fini e dei valori impliciti»⁵. Le pratiche sono attività umane articolate e coerenti che hanno un riconoscimento sociale esplicito. Non coincidono con le istituzioni che le promuovono e le supportano, ma possono esistere grazie e attraverso una relazione necessaria con le istituzioni sociali che ne permettono lo sviluppo. Per questa ragione, il filosofo scozzese esclude da questa concezione specifica di pratica i singoli atti o comportamenti, come il calciare con abilità un pallone o il coltivare un campo di pomodori. Al contrario, sono pratiche il gioco del calcio o l'agricoltura. Ma non è sufficiente il riconoscimento sociale per definire una pratica. Oltre ai valori esterni che la definiscono - come il prestigio, il denaro, l'approvazione della comunità, il ruolo istituzionale - la pratica, per poter essere tale deve realizzare anche «valori insiti», che permettono l'estensione di facoltà umane.

Proseguendo il ragionamento, per approfondire il significato di valori interni che emergono nelle pratiche, MacIntyre propone - come accade spesso nella sua argomentazione - un'esemplificazione tratta da un ambito di apprendimento, nel caso

però eccessivamente difficile riconoscerla. Dopo Aristotele, essa utilizza sempre l'*Etica Nicomachea* e la *Politica* come testi fondamentali, quando possibile, ma non si affida completamente ad Aristotele. È infatti una tradizione che si pone sempre in un rapporto di dialogo con Aristotele, e non di mero consenso» (A. MacIntyre, *Dopo la virtù*, cit., p. 199). Essendo consapevole della difficoltà di definire in modo rigido la tradizione da cui parte, MacIntyre afferma l'importanza della contaminazione dell'aristotelismo con diversi autori, tra cui san Tommaso: «sarà meno fuorviante parlare della mia visione come aristotelismo tomista» (A. MacIntyre, *L'etica nei conflitti della modernità. Desideri, ragionamento pratico e narrative* [2016], Mimesis, Milano 2024, p. 253). Una tradizione che anche nel Novecento ha trovato interpreti significativi, come l'economica Amartya K. Sen e la filosofa Martha C. Nussbaum.

⁴ Sull'importanza del testo *L'etica nei conflitti della modernità*, i curatori dell'edizione italiana affermano che: «si presenta come una sintesi del lungo e articolato percorso teoretico dell'autore scozzese - a patto che per “sintesi” non si intenda una mera ricapitolazione teorica bensì una soluzione di questioni aperte o non chiarite ereditate dagli scritti precedenti» (S. Maletta, D. Mazzola, D. Simoncelli, *Già e non ancora. MacIntyre nei conflitti della tarda modernità*, in A. MacIntyre, *L'etica nei conflitti della modernità*, cit., p. 9).

⁵ A. MacIntyre, *Dopo la virtù*, cit., p. 225.

specifico l'ipotesi di un bambino che impara a giocare a scacchi. Se il bambino in questione, inizialmente, si avvicina al gioco perché il maestro gli promette delle caramelle delle quali è goloso e, addirittura, un premio aggiuntivo di caramelle in caso di vittoria, è ipotizzabile che, a un certo punto del percorso di apprendimento del gioco degli scacchi, il bambino scoprirà altre ragioni per giocare: «possiamo sperare che giungerà un momento in cui il bambino troverà un nuovo insieme di ragioni nei valori specifici del gioco degli scacchi, nel conseguimento di una certa particolarissima specie di capacità analitica, immaginazione strategica e intensità competitiva: ragioni, a questo punto, non soltanto per vincere in una determinata occasione, ma per cercare di eccellere in tutto ciò che è richiesto dal gioco degli scacchi. Adesso, se il bambino bara, non sconfigge me, ma sé stesso»⁶.

Ecco che emerge il significato dei valori intrinseci che costituiscono le pratiche. Nell'esempio del gioco degli scacchi, i valori interni che appartengono alla pratica possono essere la capacità analitica di una particolare fase del gioco, l'immaginazione strategica o lo sviluppo di una determinata intensità agonistica di concentrazione. Solo giocando, ossia esperendo la pratica in sé, si possono apprendere questi valori che caratterizzano e, in parte, definiscono proprio quella pratica specifica. MacIntyre conclude il ragionamento affermando che l'ipotetico bambino dell'esempio dell'apprendimento degli scacchi se barasse, una volta compresa l'importanza dei valori interni della pratica, sconfiggerebbe non più l'avversario ma sé stesso. Un'affermazione forte che può essere spiegata proprio per la funzione che il filosofo scozzese attribuisce ai valori intrinseci di ogni pratica. Infatti, sono questi valori a generare la tensione che porta il bambino dell'esempio - e in generale chiunque faccia esperienza di una pratica sufficientemente complessa - a tentare di eccellere sviluppando le proprie potenzialità. Il bambino che apprende gli scacchi non gioca più solo per vincere e ottenere le caramelle, ma per eccellere nella pratica migliorando, in questo modo, sé stesso.

Si potrebbe affermare che ogni pratica comporta un processo educativo e formativo⁷, caratterizzato dalla tensione all'eccellenza generata dai valori interni che la strutturano. Ma cosa si intende per eccellere nell'argomentazione del filosofo scozzese? Come indica anche l'etimologia, l'eccellenza (dal latino *ex* e *cellĕre*, spingere, muovere) rimanda a un movimento di oltrepassamento e superamento di una determinata realtà, situazione o tradizione, mostrando la presenza di qualcosa di nuovo. Eccellere significa, quindi, come primo aspetto, accettare alcuni modelli e regole che costituiscono le tradizioni di una pratica e riconoscere la propria inadeguatezza, almeno momentanea, rispetto a quei modelli: «se iniziando ad ascoltare musica non riconosco la mia incapacità di giudicare correttamente, non imparerò mai non dico ad apprezzare, ma neppure ad ascoltare gli ultimi quartetti di Bartok. Se iniziando a giocare a baseball non riconosco che altri fanno meglio di me quando occorre lanciare una palla veloce e quando no, non imparerò mai non dico a lanciare, ma neppure ad apprezzare un buon lancio. Nel campo delle pratiche, l'autorità dei valori e dei modelli opera in modo tale da escludere ogni analisi

⁶ Ivi, p. 226.

⁷ Per una distinzione tra le categorie di educazione e formazione, si veda G. Bertagna, *Tra educazione e formazione: plaidoyer per una distinzione nell'unità*, in id. (ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium, Roma 2018, pp. 89-127.

soggettivista ed emotivista del giudizio»⁸. Ogni pratica presenta modelli (valori interni) positivi di azione, che la costituiscono e la identificano. Questi modelli rappresentano la tradizione e devono essere accettati e riconosciuti come tali da chiunque partecipa. La tensione a eccellere nelle pratiche prevede, inevitabilmente, il riconoscimento di questi modelli tradizionali come valori positivi. Allo stesso tempo, però, MacIntyre sottolinea che i modelli intrinseci non sono fissi e inamovibili, ma mutano con le trasformazioni sociali. Per questa ragione, la tensione a eccellere porta con sé, oltre il miglioramento delle proprie facoltà, anche la possibilità di trasformare, almeno parzialmente, le tradizioni e i valori che identificano una specifica pratica.

La tensione trasformativa ad eccellere evidenzia una dimensione sociale significativa. Infatti, l'acquisizione di valori interni a una pratica non porta beneficio solo al singolo essere umano che li ottiene sviluppando proprie potenzialità, ma «il loro conseguimento è un valore posseduto dall'intera comunità che partecipa alla pratica»⁹. Seguendo l'argomentazione aristotelica delle virtù come disposizioni che riguardano il riconoscimento e la scelta del giusto mezzo¹⁰, MacIntyre sottolinea l'importanza di un'educazione sentimentale delle virtù che, attraverso l'esercizio delle pratiche, l'accettazione delle norme e dei vincoli al loro interno, l'approvazione e il biasimo sociale, consentono di generare abiti di comportamento, ossia azioni ripetute che portano l'indole caratteriale di ciascuno a conformarsi, con equilibrio, alla ragione: «le virtù sono disposizioni non solo ad agire, ma anche a sentire in modo particolare. Agire virtuosamente non significa, come in seguito riterrà Kant, agire contro la propria inclinazione: significa agire in base a un'inclinazione plasmata mediante la coltivazione delle virtù. L'educazione morale è una “*education sentimentale*”»¹¹.

2. L'EDUCAZIONE SENTIMENTALE COME FIORITURA DELL'UMANO

L'educazione sentimentale-morale costituisce il processo più significativo per la formazione dell'uomo virtuoso. Sempre in accordo con il pensiero di Aristotele, MacIntyre sostiene che le virtù, intese come finalità dell'educazione sentimentale, sono una disposizione sia a sentire, sia ad agire che porta l'essere umano a manifestare pienamente la sua essenza di animale razionale e sociale. I numerosi riferimenti polemici nei confronti di Kant testimoniano come il filosofo scozzese vede nell'atteggiamento moderno - che Kant sintetizza e interpreta per alcuni aspetti - la crisi irreversibile del sapere morale¹². Ma in che cosa consiste l'errore della modernità in ambito di riflessione

⁸ A. MacIntyre, *Dopo la virtù*, cit., pp. 228-229.

⁹ *Ivi*, p. 229.

¹⁰ Aristotele afferma: «la virtù, dunque, è una disposizione concernente la scelta, consistente in una medietà in rapporto a noi, determinata in base a un criterio, e precisamente al criterio in base al quale determinerebbe l'uomo saggio. Medietà tra due vizi, tra quello per l'eccesso e quello per difetto; e inoltre è medietà per il fatto che alcuni vizi restano al di sotto e altri stanno al di sopra di ciò che si deve, sia nelle passioni sia nelle azioni, mentre la virtù trova e sceglie il mezzo» (Aristotele, *Etica nicomachea*, II, 6, 1106b36 - 1107a5).

¹¹ A. MacIntyre, *Dopo la virtù*, cit., p. 181.

¹² «La concezione moderna si esprime, a un certo livello, in luoghi comuni come “sii buona, dolce fanciulla, e lascia l'intelligenza a chi la vuole” e un altro in pensieri profondi quali la distinzione di Kant

morale? In sintesi, nell'aver creato una frattura insanabile tra l'inclinazione naturale e biologica dell'uomo e la ragione. Troppo attento a una difesa dei bisogni individuali, l'uomo moderno vive, nell'orizzonte dell'agire morale, un conflitto, insanabile e tragico, tra i propri desideri, ambizioni, inclinazioni e aspirazioni e la razionalità che dovrebbe avere il compito di giudicare le azioni senza avere più, però, nessun criterio per farlo¹³.

Rifiutando l'impostazione organica e unitaria aristotelica, la modernità secondo il filosofo scozzese concepisce l'esercizio delle virtù come una pratica separata e non completamente valutabile dalla ragione, generando una frattura nella complessa idea di uomo che non può che portare a produrre «simulacri di morale», perché «abbiamo perduto, in grandissima parte se non del tutto, la nostra comprensione, sia teoretica sia pratica, della morale»¹⁴. Infatti, ciò che risulta essenziale dell'argomentazione pratica aristotelica, per MacIntyre, è l'intimo intreccio tra inclinazioni (desideri) che nascono anche dalla dimensione biologica e capacità razionale di giudicarli che genera azioni, abitudini e virtù. Per questa ragione, le virtù del carattere (etiche), come il coraggio, la temperanza, la giustizia, amicizia si integrano con quelle della ragione (dianoetiche) come la sapienza (*sophía*) e la saggezza (*phrónesis*)¹⁵. Non a caso, MacIntyre sottolinea che «la *phrónesis* è una virtù intellettuale: ma è quella virtù intellettuale senza cui non può essere esercitata nessuna delle virtù del carattere. La distinzione aristotelica fra questi due generi di virtù è attuata inizialmente in base a una contrapposizione dei modi in cui vengono acquisite: le virtù intellettuali sono acquisite attraverso l'insegnamento, quelle del carattere attraverso l'esercizio abituale. Diventiamo giusti o coraggiosi compiendo azioni giuste o coraggiose; diventiamo saggi nella teoria o nella prassi come risultato di un'istruzione

fra la volontà buona, il cui possesso soltanto è condizione necessaria e sufficiente del valore morale, e quella che a suo giudizio è una dote naturale del tutto distinta, il sapere come applicare le regole generali ai casi particolari: una dote la cui mancanza viene definita stupidità. Così per Kant si può essere buoni e stupidi; ma per Aristotele la stupidità di un certo tipo esclude la bontà» (ivi, p. 187). La separazione tra la volontà buona e la ragione pratica si pone alla base anche della tradizione morale moderna che MacIntyre chiama espressivista, che parte dalle riflessioni di Hume e poi di Nietzsche.

¹³ MacIntyre propone una tesi sostenuta da diversi autori che sottolineano la diversità tra l'antropologia classica e quella moderna, basata sull'individualismo e teorizzata da filosofi come Machiavelli, Locke, Hobbes o anche Kant. Per esempio, Gatti sostiene: «l'individualismo, sia nella versione radicale di Hobbes sia in quella temperata di Locke, comporta un deciso ripensamento del fondamento della società politica. La tradizione aristotelica lo pone, come si è visto, nella socievolezza, la quale manifesta una precisa finalità interna della natura umana. Negata questa premessa, la società politica non può che essere considerata una creazione per mezzo della quale gli individui realizzano un ordine artificiale in grado di porre rimedio al disordine naturale» (R. Gatti, *Filosofia politica. Gli autori, i concetti, i problemi*, La Scuola, Brescia 2011, p. 119).

¹⁴ A. MacIntyre, *Dopo la virtù*, cit., p. 13.

¹⁵ «Come nel caso della parte opinativa dell'anima ci sono due specie di disposizioni, l'abilità e la saggezza, così anche nel caso della parte morale ce ne sono due: da una parte la virtù naturale e dall'altra la virtù vera e propria; e di queste due, la virtù vera e propria non nasce senza la saggezza. [...] È chiaro, dunque, da quanto si è detto che non è possibile essere buono in senso proprio senza saggezza, né essere saggio senza la virtù etica. In questo modo resterà anche confutato l'argomento dialettico con cui si vorrebbe provare che le virtù esistono separatamente l'una dall'altra: infatti, la medesima persona non è ugualmente ben disposta per natura verso tutte le virtù, ma sarà tale che una l'ha già acquisita, l'altra non ancora; questo infatti può capitare per quanto riguarda le virtù naturali, ma per quanto riguarda la virtù per cui uno è chiamato buono in senso assoluto, non è possibile: quando, infatti, gli appartiene una sola virtù, la saggezza, gli apparterranno insieme tutte le virtù» (Aristotele, *Etica nicomachea*, VI, 13, 1144b14 - 1145a3).

sistematica. Ciononostante, questi due generi di educazione morale sono intimamente collegati»¹⁶.

L'educazione sentimentale si costituisce nell'intreccio tra esercizio pratico delle virtù, che equilibrano le polarità dei vizi, e della ragione, che riflette e giudica le azioni svolte. Solo alternando virtù etiche e dianoetiche, la dimensione empirica e quella riflessiva¹⁷, si può generare il circolo virtuoso che consente l'esercizio riflessivo delle virtù e la realizzazione di un processo di educazione sentimentale che è necessario per formare ogni essere umano. Per esempio, la virtù etica del coraggio viene educata attraverso il costante esercizio, che stimola l'equilibrio tra i due eccessi che producono i vizi dell'imprudenza e della vigliaccheria. L'educazione sentimentale del coraggio avviene esercitando nelle pratiche quotidiane questa virtù, in modo che l'essere umano possa costruire un abito che lo spinga ad agire in modo coraggioso, intrecciando anche altre virtù come la giustizia o l'amicizia. Attraverso l'esercizio del coraggio, l'essere umano cerca di eccellere nell'attività pratica che sta svolgendo, formandosi, accettando e riconoscendo norme e regole sociali e, allo stesso tempo, sviluppando e promuovendo in azioni buone alcune proprie disposizioni e potenzialità¹⁸. In quanto virtù etica, il coraggio non può mostrarsi pienamente senza essere «conforme alla retta ragione»¹⁹, che in ambito pratico coincide con la saggezza, la quale consente di comprendere e giudicare il giusto mezzo: «questa interrelazione fra le virtù spiega perché esse non ci forniscano una serie di criteri distintivi con cui giudicare la bontà di un particolare individuo, ma piuttosto un sistema di misura complesso»²⁰.

L'educazione sentimentale non si realizza grazie a una singola virtù, ma all'intreccio dell'insieme delle virtù che, solo nella loro manifestazione organica, possono dare vita ad azioni buone e riconosciute come tali dalla società nella quale si vive. Un intreccio che prevede sia una intima e costante connessione tra dimensione pratica-concreta e teorica-riflessiva, sia un sistema di riferimenti e norme condivise, anche in un orizzonte sociale e politico che Aristotele identifica nell'ideale della *polis*. La visione etica aristotelica produce un sistema che si integra nella sua concezione antropologica e politica. Le virtù etiche e dianoetiche possono realizzarsi nel contesto, relativamente chiuso, della *polis*, nel quale i cittadini riconoscono un orizzonte comune di significato e possono manifestare la propria natura positiva: «l'uomo è per natura un animale socievole. Essi quindi, anche se non hanno bisogno d'aiuto reciproco, desiderano non di meno vivere insieme: non solo, ma pure l'interesse comune li raccoglie, in rapporto alla parte di benessere che ciascuno ne trae. Ed è proprio questo il fine di tutti in comune e di ciascuno in particolare: ma essi si riuniscono anche per il semplice scopo di vivere e per questo stringono la comunità statale. C'è senza dubbio un elemento di bellezza nel

¹⁶ A. MacIntyre, *Dopo la virtù*, cit., pp. 186-187.

¹⁷ Sul principio dell'alternanza formativa in prospettiva pedagogica che sottolinea la necessità di una costante circolarità tra pratica e teoria nelle pratiche educative, mi permetto di rimandare al mio *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Studium, Roma 2020.

¹⁸ «Il coraggio è una medietà che ha per oggetto cose che suscitano ardire e cose che suscitano paura, nelle circostanze che abbiamo indicato, e le sceglie e le affronta perché è bello il farlo, o perché è brutto il non farlo» (Aristotele, *Etica nicomachea*, III, 7, 1116a10-13).

¹⁹ Ivi, VI, 13, 1144b27.

²⁰ A. MacIntyre, *Dopo la virtù*, cit., p. 188.

vivere, anche considerato in sé stesso, a meno che non sia gravato oltre misura dai mali dell'esistenza»²¹.

L'essenza socievole dell'essere umano trova, nella città stato greca, l'ambiente più favorevole per manifestarsi. In questo modo, riconoscendo un orizzonte politico e una tensione etica comune, i cittadini delle *polis* hanno la possibilità di compiere il proprio percorso di educazione sentimentale alle virtù e di cogliere la bellezza del vivere nel tentativo di raggiungere la felicità (*eudaimonia*)²². Come è noto, il sistema politico greco prevede delle limitazioni, in quanto le condizioni libere di accesso all'esercizio delle virtù sociali e politiche riguardano solo un numero ristretto di esseri umani. Ne risultano esclusi barbari, schiavi, donne almeno parzialmente e anche, in parte, i cittadini non agiati che non si possono dedicare all'esercizio delle virtù più elevate: «quello che probabilmente ci offende, e a ragione, è che nei suoi scritti Aristotele se la sbrighi con i non greci, barbari e schiavi, considerandoli non soltanto privi, ma incapaci di relazioni politiche. Possiamo affiancare a questa la sua tesi che solo i ricchi e i membri delle classe elevate possono raggiungere certe virtù essenziali, quelle della munificenza e della magnanimità; artigiani e commercianti costituiscono una classe inferiore, pur non essendo schiavi»²³.

Il rilievo di MacIntyre non riguarda l'impostazione delle riflessioni pratiche aristoteliche che, al contrario, ritiene valide anche nella contemporaneità. La domanda che interroga il filosofo scozzese concerne la possibilità di utilizzare l'impostazione aristotelica sulle virtù e sul bene in contesti sociali e politici contemporanei, che sono frammentati²⁴ e lontani da quelli chiusi e organici delle città stato greche: «se buona parte dei dettagli dell'interpretazione aristotelica delle virtù presuppone il contesto, ormai scomparso da tempo, delle relazioni sociali dell'antica città-stato, come può l'aristotelismo essere formulato in modo da costruire una presenza morale in un mondo dove non esistono città-stato?»²⁵ La risposta attraversa gran parte della sua opera, è articolata, complessa e non può essere analizzata completamente in queste pagine. Ciò che è importante sottolineare per la nostra argomentazione è che MacIntyre individua, riprendendolo comunque dall'impostazione aristotelica, un criterio generale che può essere utilizzato come guida e orientamento al bene anche nelle società contemporanee. Un principio che coincide con la fioritura dell'umano (*human flourishing*) e che permette alle virtù, etiche e dianoetiche, di realizzare l'intreccio tra dimensione empirica e riflessiva, generando un orizzonte comune (bene comune): «coloro che sono esseri

²¹ Aristotele, *Politica*, III, 1278b20-28.

²² Secondo il ragionamento aristotelico, la felicità (*eudaimonia*) consiste in un bene perfetto, ossia compiuto e che non viene scelto come mezzo per altri beni. Un bene che può essere raggiunto agendo virtuosamente grazie alla ragione: «la felicità è, manifestamente, qualcosa di perfetto e autosufficiente, in quanto è il fine delle azioni da noi compiute» (Aristotele, *Etica nicomachea*, VI, 7, 1097b20 - 1097b22).

²³ A. MacIntyre, *Dopo la virtù*, cit., p. 192.

²⁴ Sulla distanza tra il progetto comune delle *polis* greche e quello moderno, MacIntyre scrive: «questo concetto della comunità politica come progetto comune è estraneo al mondo moderno, liberale e individualista. In questi termini pensiamo, almeno qualche volta, alle scuole, agli ospedali o alle organizzazioni filantropiche; ma non abbiamo nessuna concezione di una simile forma di comunità che investa, come la *polis* secondo Aristotele, la totalità della vita, non questo o quel bene, ma il bene dell'uomo in quanto tale» (ivi, p. 189).

²⁵ Ivi, p. 197.

umani compiuti o che sono sulla strada per diventarlo hanno quelle qualità della mente e del carattere che li rendono capaci, in compagnia di altri e attraverso le loro relazioni con altri, di sviluppare le loro capacità in modo da realizzare quei beni che completano e perfezionano la loro vita»²⁶.

La fioritura dell'umano indica le modalità attraverso le quali un agente umano riesce a manifestare, nel modo più integrale possibile, le proprie potenzialità in un determinato contesto sociale e politico. La manifestazione delle proprie potenzialità si realizza, secondo l'argomentazione macintyriana, nel costante intreccio tra le azioni concrete e il giudizio razionale, attraverso il *logos*, di ciò che si sta compiendo. Sicuramente, non esiste un unico modo di fiorire per gli esseri umani, ma molteplici, in base anche alle condizioni culturali, sociali e ai processi educativi che la singola persona si trova a vivere. Per questa ragione: «non è sorprendente che ciò che significa fiorire in questo o quell'insieme di circostanze particolari debba essere scoperto e riscoperto abbastanza spesso»²⁷. I processi che portano a riscoprire il significato di fioritura umana in una determinata azione o in un contesto sociale-politico specifico, in particolare nelle frammentate culture contemporanee, possono generare conflitti e difficoltà, ma ciò non significa, secondo il filosofo scozzese, che il principio del fiorire umano debba essere abbandonato e non possa rappresentare un orizzonte finalistico a cui tendere e sul quale costruire le condizioni di possibilità dell'agire morale e dell'educazione sentimentale.

3. EDUCAZIONE E BENE COMUNE

Da ciò che abbiamo messo in evidenza nel paragrafo precedente, è possibile affermare che l'educazione, secondo la prospettiva di MacIntyre, è autenticamente tale solo se è educazione sentimentale alla vita pratica. Ne consegue che anche i processi di istruzione - e di riflessione teoretico-contemplativa di ricerca interiore - sono orientati alla vita pratica e possono acquisire un senso solo se consentono di far fiorire le potenzialità di ciascun essere umano nel contesto politico e sociale che vive²⁸. La frammentazione e la complessità delle società moderne rendono, però, difficile riconoscere un insieme di fini e modalità che possono costituire un orizzonte condivisibile per ciò che una determinata comunità considera forme di fioritura

²⁶ A. MacIntyre, *L'etica nei conflitti della modernità*, cit., pp. 81-82.

²⁷ Ivi, p. 82.

²⁸ La riflessione di MacIntyre non è esplicitamente pedagogica, ossia non si inserisce nella tradizione del sapere pedagogico riflettendo in modo diretto sui suoi oggetti. Eppure, come abbiamo cercato di sostenere in queste pagine, il tema educativo occupa una posizione centrale nella sua argomentazione. Possiamo affermare che nei testi del filosofo scozzese emerge una priorità di educazione e formazione, rispetto ai processi istruttivi che non possono essere considerati neutrali, ma sempre intrecciati con la dimensione etica dell'educazione e della formazione di sé. Su questo dibattito in ambito pedagogico, si vedano a titolo d'esempio: G. Mialeret, *Le scienze dell'educazione* [1976], Loescher, Torino 1978; W. Brezinka, *Metateoria dell'educazione. Introduzione ai fondamenti della Scienza dell'educazione, della Filosofia dell'educazione e della Pedagogia pratica* [1978], Armando, Roma 1980; F. Cambi, *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*, CLUEB, Bologna 1986; M. Gennari, *Filosofia della formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano 2001; G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico*, La Scuola, Brescia 2010; G. Mari, *Educare la persona*, La Scuola, Brescia 2013.

dell'umano desiderabili. Il conflitto insanabile tra le finalità dei processi educativi si genera non solo tra gruppi sociali e culturali diversi per storia e tradizione, ma anche all'interno della stessa società, tra individui che non riescono a riconoscere attraverso la ragione un orizzonte valoriale comune.

Il filosofo scozzese sostiene che nelle società moderne si tende a confondere l'idea di bene comune con quella di bene pubblico. Il riconoscimento dell'esistenza di beni, che sono necessari per vivere adeguatamente in una determinata società, non significa che questi beni coincidano con l'orizzonte del bene comune: «i beni pubblici possono essere infatti compresi come beni raggiungibili e godibili da individui in quanto tali, sebbene solo in collaborazione con altri individui, mentre i beni comuni possono essere raggiunti e goduti, come ho già sottolineato, da individui in quanto membri di vari gruppi o in quanto partecipanti a diverse attività»²⁹. In sintesi, i beni pubblici si identificano con l'insieme di servizi che le istituzioni statali hanno il dovere di tutelare, a partire dal mantenimento della sicurezza interna, fino a un sistema di istruzione e formazione, a enti di previdenza sociale per i lavoratori e le famiglie, a un'organizzazione economica e a servizi sanitari. Naturalmente, i beni pubblici si trasformano ed evolvono con i mutamenti sociali e politici della storia e delle comunità.

Al contrario, seguendo le riflessioni classiche e sottolineando l'importanza della categoria di comunità³⁰, MacIntyre afferma che il bene comune può intrecciarsi e anche sovrapporsi momentaneamente con quello pubblico, ma non identificarsi con esso. La differenza sostanziale risiede nella necessità di un processo attivo di sviluppo e di manifestazione delle potenzialità relazionali da parte dell'individuo per realizzare un bene comune. Un processo che avviene all'interno della comunità grazie alle relazioni sociali, senza però accettare passivamente le regole e le consuetudini di un determinato gruppo o istituzione sociale e senza considerarle come qualcosa di imposto o come un mezzo per ottenere benefici e obiettivi privati. Per esempio, «i membri di ciascuna famiglia devono trovare da sé che cosa significhi per questa in una data situazione agire al fine di raggiungere il proprio bene comune attraverso le deliberazioni condivise e le azioni conseguenti»³¹. Nel contesto sociale della famiglia, il processo di fioritura dell'umano - o possiamo dire di educazione sentimentale - è personale, pur avvenendo grazie e attraverso le relazioni con gli altri componenti. In questo modo, nella pratica

²⁹ A. MacIntyre, *L'etica nei conflitti della modernità*, cit., p. 256.

³⁰ Il pensiero di MacIntyre è stato avvicinato, spesso, alle tesi del comunitarismo, ma occorre osservare che il filosofo scozzese ha rifiutato questa interpretazione e l'ha discussa e problematizzata, cfr., A. MacIntyre, *I'm not a communitarian, but ...*, in «The responsive community», I, 3, 1991, pp. 91-92. Sicuramente, l'obiettivo polemico di MacIntyre è l'antropologia individualista che appartiene ad alcune teorie liberaliste. Maletta afferma: «condivide con alcuni comunitaristi proprio il recupero di un'impostazione etica classica, in polemica con l'impostazione moderna, in particolare con quella rawlsiana, accusata di sottrarre alla riflessione razionale il rapporto tra l'io e sé stesso, di assumere come data e imperscrutabile l'identità del soggetto e quindi ciò che desidera» (S. Maletta, *Biografia della ragione. Saggio sulla filosofia politica di MacIntyre*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2007, p. 24). Si veda anche il saggio di M. D'Avenia, *La teoria dell'intelligibilità sociale di Alasdair MacIntyre e la sua critica alle società liberali*, in G. Dalle Fratte (ed.), *Concezioni del bene e teoria della giustizia. Il dibattito tra liberali e comunitari in prospettiva pedagogica*, Armando, Roma 1995, pp. 163-198. Per un approfondimento sulle differenze tra le posizioni teoriche di comunitarismo e liberalismo, si veda: A. Ferrara (ed.), *Comunitarismo e liberalismo*, Editori Riuniti, Roma 1992.

³¹ A. MacIntyre, *L'etica nei conflitti della modernità*, cit., p. 257.

quotidiana e attraverso l'esempio, si potranno apprendere e manifestare le virtù di giustizia tra genitore e figlio, o tra fratelli, o tra nonni e nipoti, di temperanza nel mostrare i propri desideri e di saggezza nel prendere decisioni. Ciò potrà avvenire solo se i componenti della famiglia, in modo progressivo rispetto all'età e allo sviluppo delle consapevolezze, riescono a riconoscere, almeno parzialmente, le norme e i beni famigliari non come vincoli inibenti e frustranti o come «puro mezzo per il raggiungimento di fini individuali»³², magari a scapito del bene di altri componenti.

Ancora più evidente la centralità del bene comune come fine dell'educazione sentimentale nell'esempio che MacIntyre propone della scuola. Certamente, la scuola in quanto sistema di istruzione e formazione di uno stato rappresenta un bene pubblico che, come tale, ha il compito di fornire strumenti, conoscenze, metodi, limiti e norme che mancano ai singoli per poter diventare cittadini e comportarsi in modo adeguato nella società. Ma la scuola non ha solo questa funzione. Come le famiglie e i luoghi di lavoro, si costituisce anche sulla finalità di realizzare beni comuni per tutti coloro che ne partecipano (genitori, studenti, docenti): «le scuole sono istituzioni in cui diversi partecipanti possono o meno contribuire al bene comune di una certa scuola. Gli insegnanti raggiungono il proprio bene in quanto insegnanti e contribuiscono a quel bene comune facendo del bene dei propri allievi il loro bene prioritario, mentre i loro allievi contribuiscono all'educazione condivisa della loro classe partecipando alla vita della classe e così raggiungono il loro bene»³³. Ecco che emerge la circolarità virtuosa del processo di educazione sentimentale, attraverso il riconoscimento di un bene comune che può essere realizzato in un determinato contesto scolastico. Gli insegnanti riescono a eccellere nelle pratiche di insegnamento/apprendimento quando riconoscono ciò che è bene per i singoli allievi e contribuiscono ad accompagnarli verso la realizzazione di quel bene. Allo stesso tempo, partecipando alla vita di classe e alla relazione educativa, gli allievi consentono ai docenti e a tutti coloro che vivono l'intera istituzione di trasformarsi e migliorare.

Non sempre ciò accade nelle istituzioni scolastiche e nei processi educativi. Le mancanze che si vengono a generare riguardano, principalmente, l'incapacità di docenti e studenti di comprendere che «soltanto dirigendosi verso il raggiungimento dei beni comuni sono in grado di dirigere se stessi verso il raggiungimento del loro proprio bene in quanto individui»³⁴. L'incapacità di comprendere che la dimensione del bene comune consente la realizzazione di beni individuali porta i componenti delle varie istituzioni, tra cui la scuola, a concentrarsi esclusivamente sulla propria funzione pubblica, sul raggiungimento di prestazioni misurative fissate dall'esterno e sullo sviluppo di abilità e di conoscenze che non rispecchiano le potenzialità del singolo, ma solo le esigenze e i bisogni del mondo del lavoro o le convenzioni imposte dalle società. Seguendo questa direzione, il sistema di istruzione e formazione – come ogni altro dispositivo – degenera in una macchina che prepara a sostenere esami o ad acquisire abilità che possono essere, velocemente, utilizzate nella società per ottenere successo, denaro o prestigio.

In ogni dispositivo e gruppo sociale, l'educazione sentimentale che permette il conseguimento delle potenzialità empiriche e riflessive di ciascuno si realizza nel

³² *Ibidem*.

³³ *Ivi*, p. 261.

³⁴ *Ivi*, p. 264.

riconoscimento di beni comuni, che trasformano e migliorano la singola pratica in un determinato contesto storico-politico³⁵. Questa posizione teorica che utilizza la fioritura dell'umano come criterio di bene comune da raggiungere consente al filosofo scozzese di sostenere la priorità, da un punto del sapere morale, del paradigma neoaristotelico rispetto a quello espressivista, che egli oppone alle sue argomentazione morali. Un paradigma, quello espressivista, che nella sintesi macintyriana coincide con: «dare espressione ai propri e spesso complessi stati mentali. [...] In una qualsiasi ottica espressivista, laddove sono in questione problemi normativi e valutativi, non si dà alcun criterio autorevole – esterno e indipendente rispetto ai sentimenti, agli interessi, agli impegni e agli atteggiamenti dell'agente – al quale potersi appellare»³⁶.

Ma se l'educazione sentimentale che consente la fioritura dell'umano all'interno di una pratica specifica generando beni comuni rappresenta lo snodo centrale dell'argomentazione di MacIntyre che gli permette di superare le obiezioni espressiviste, quali modalità possono portare a concretizzare, per quanto possibile, la fioritura dell'umano? Quali abitudini spingono il singolo a riconoscere che il proprio bene individuale si realizza attraverso il raggiungimento di un bene comune in un determinato contesto? La risposta del filosofo scozzese è articolata, anche se si può affermare, pur in modo non esaustivo, che la narrazione costituisce una modalità che più di altre spinge i singoli agenti a fiorire, a partire dalle condizioni della tradizione nella quale si trovano a vivere.

4. POTENZIALITÀ E LIMITI DELLA NARRAZIONE PER L'EDUCAZIONE SENTIMENTALE

Per approfondire il significato che la narrazione assume nell'argomentazione macintyriana, può essere utile soffermarsi sull'etimologia del termine. La parola “narrazione” deriva dal latino *narrare*, contrazione dall'antiquato *gnarigàre*, che trova il suo fondamento nella radice *gna-* (conoscere, rendere noto) e nel verbo *igàre* per *agere* (fare, agire). Risulta evidente una connessione forte tra la dimensione del conoscere e quella dell'agire. Narrare significa sia esprimere un concetto, un'astrazione che genera conoscenza, sia produrre un atto linguistico (voce, suono, discorso) che indica la realtà e

³⁵ Berti critica nelle opere del filosofo scozzese proprio la tendenza a considerare il bene comune solo come qualcosa di particolare, che deve essere negoziato di volta in volta nelle singole comunità/tradizioni e che non possiede un orizzonte universale: «nel richiamarsi, giustamente, alla dialettica teorizzata da Aristotele, MacIntyre dovrebbe dunque tenere conto che essa è, sì, una forma di razionalità non rigorosamente dimostrativa, come lo è invece quella delle scienze teoretiche, ma tuttavia è dotata di un suo grado di universalità, perché gli *endoxa* che ne formano le premesse possono essere ammessi da tutti gli uomini, o almeno dalla maggior parte» (E. Berti, *Alasdair MacIntyre: comunità e tradizione*, in G. Chiosso (ed.), *Sperare nell'uomo. Giussani, Morin, MacIntyre e la questione educativa*, SEI, Torino 2009, p. 191).

³⁶ Ivi, p. 73. Diversi sono gli autori che MacIntyre considera nell'ampia categoria dell'espressivismo nell'ambito del sapere morale. A titolo d'esempio, si vedano: Ch.L. Stevenson, *Etica e linguaggio* [1945], Longanesi, Milano 1962; S. Blackburn, *Spreading the Word*, Oxford university Press, Oxford 1985; A. Gibbard, *Wise Choices, Apt Feelings: a theory of normative judgement*, Harvard university press, Cambridge 1990 e M. Schroeder, *Being for: evaluating the semantic program of expressivism*, Oxford university press, Oxford 2010.

vi si inserisce, a tutti gli effetti, come azione performativa. Emerge l'intreccio tra dimensione empirica-concreta e razionale-riflessiva, che costituisce la struttura principale dell'idea di pratica del filosofo scozzese. Se la prassi - come abbiamo già sottolineato - è un'attività umana complessa che consente al singolo di trasformare in atto alcune potenzialità avviando, di conseguenza, un processo educativo che tende alla sua fioritura, la narrazione diventa una modalità privilegiata per agire, in modo consapevole e responsabile, all'interno delle stesse pratiche.

Infatti, attraverso la narrazione, il singolo essere umano può diventare, in modo attivo, sempre più consapevole di ciò che vive e della ricchezza che ogni esperienza porta con sé. Per questa ragione, il raccontare, che può prendere la forma di un dialogo, di un resoconto o di forme articolate di letteratura, rappresenta già una prassi che porta il soggetto a trasformarsi, rielaborando le proprie esperienze passate e rendendole nel presente un testo, orale o scritto, che si apre a possibili interpretazioni future di chi ascolta o legge³⁷. Nel momento in cui qualcosa dell'esperienza si fa memoria, lasciando un residuo nella coscienza soggettiva, genera una trasformazione nel soggetto che può essere portata alla parola (*logos*), ossia può essere narrata, modificando la consapevolezza del soggetto in formazione e aprendolo, contemporaneamente, a nuove azioni nel suo rapporto con il mondo e gli altri.

L'educazione sentimentale macintyriana che porta alla fioritura dell'umano non può che essere narrativa, consentendo all'io di riconoscere, essere consapevole e raccontare, progressivamente, aspetti sempre più approfonditi di sé e della sua relazione con il mondo: «è per questo motivo che le nostre vite hanno la struttura narrativa che hanno e che noi possiamo renderci adeguatamente comprensibili in termini narrativi. Nel momento in cui, attraverso le nostre vite, ci dirigiamo verso il nostro fine ultimo, ciascuno di noi sta mettendo in scena una storia che ha, dal punto di vista di Aristotele, un certo numero di diversi tipi possibili di finale»³⁸. In accordo con le posizioni di autori come Jerome Bruner, Paul Ricoeur o Charles Taylor sull'importanza della narrazione nella formazione dell'identità soggettiva³⁹, MacIntyre sostiene che l'essere umano, grazie alla capacità di raccontare se stesso e costruire una storia della propria vita, avvia sia un processo di riconoscimento e formazione di sé, sia un percorso di educazione sentimentale (morale) che lo spinge a interrogarsi su ciò che è bene per sé e per gli altri e a cercare di orientare conseguentemente le proprie azioni in «una comunità

³⁷ Non a caso, la parola "esperienza" deriva dal latino *ex-perientia*, composto dal prefisso *ex* (da), che suggerisce l'idea di un movimento di uscita da qualcosa di compiuto e finito e da *perientia*, che contiene la radice indoeuropea *per-*, la quale rimanda, al contrario, all'attraversamento di qualcosa che si sta ancora svolgendo e che è esposto a esiti imprevedibili, come testimoniato dal verbo greco *peirao* (tentare, esplorare) e dal latino *perire* e *periculum*.

³⁸ A. MacIntyre, *L'etica nei conflitti della modernità*, cit., p. 332

³⁹ Ricoeur sottolinea la dimensione narrativa dell'identità soggettiva che avviene attraverso la mediazione dei testi: «contrariamente alla tradizione del *Cogito* e alla pretesa del soggetto di conoscere sé stesso attraverso un'intuizione immediata, bisogna dire che noi ci comprendiamo solo attraverso il grande periplo dei segni d'umanità lasciati nelle opere di cultura. Cosa conosceremmo dell'amore e dell'odio, dei sentimenti etici e, in generale, di tutto ciò che chiamiamo l'io, se tutto ciò non fosse stato portato a parole e articolato attraverso la letteratura?» (P. Ricoeur, *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica* [1986], Jaca Book, Milano 1989, pp. 111-112).

sistematicamente impegnata in un'impresa dialettica»⁴⁰. Occorre osservare che nel pensiero di MacIntyre, anche per l'influenza della filosofia analitica, emerge una particolare idea di narrazione, che presenta sfumature peculiari. Infatti, egli la considera come la modalità primaria che una tradizione possiede per produrre una riflessione morale coerente. La narrazione diviene resoconto, il più possibile completo, di un problema morale e assume, di conseguenza, una forte connotazione epistemologica⁴¹. Narrare non significa solo descrivere, da un particolare punto di vista, una realtà, ma anche dare conto e spiegare, meglio di altri resoconti, attraverso un confronto dialettico, un determinato argomento etico: «MacIntyre perciò risolve il problema della crisi morale prima di tutto riportandolo al suo aspetto essenziale, che è quello epistemologico, e poi estendendo la funzione narrativa al di là dell'ambito letterario: la narrazione è il resoconto di una questione, il più completo possibile dal punto di vista dei fattori in gioco»⁴².

La narrazione/resoconto che attualizza le argomentazioni antropologiche ed etiche aristoteliche e tomiste è in grado, secondo il filosofo scozzese, di offrire più temi e più strumenti di comprensione razionale dei comportamenti rispetto a ogni altra narrazione/resoconto possibile, dando la possibilità anche ai soggetti delle società contemporanee di orientarsi tra i molteplici beni dell'esistenza e permettendo loro di riconoscere il significato di un bene finale, che rappresenta il compimento di una determinata vita. L'apertura teleologica mostra l'esistenza di un bene finale che non è paragonabile e in competizione con altri beni particolari. Al contrario, possiede una struttura analogica al bene comune in quanto, grazie alle relazioni con gli altri e la realtà, consente la possibilità di compimento di un'intera esistenza attraverso il fiorire di potenzialità e virtù. Proprio la presenza di un orizzonte teleologico permette agli esseri umani di ordinare i beni particolari e di giudicare responsabilmente il proprio agire, avvicinandosi allo stato di *beatitudo*, traduzione della *eudaimonia* aristotelica⁴³. L'interpretazione tomista della beatitudine in prospettiva teologica cristiana porta MacIntyre a sottolineare uno snodo importante nel ruolo della narrazione per l'educazione sentimentale umana⁴⁴, ossia la dimensione di incompletezza dell'esistenza:

⁴⁰ A. MacIntyre, *Enciclopedia, genealogia, tradizione. Tre versioni rivali di filosofia morale* [1990], Massimo, Milano 1993, p. 279.

⁴¹ Secondo MacIntyre, le narrazioni non hanno il compito solo di descrivere il reale, ma di spiegare al meglio una determinata situazione o problema. Ogni tradizione genera forme di narrazione che tentano di illustrare, razionalmente, i problemi e le incoerenze di azioni e abitudini. Le tradizioni possono dialogare tra loro dialetticamente, trovando momenti di fecondazione reciproca. Cfr. A. MacIntyre, *Giustizia e razionalità* [1988], Anabasi, Milano 1995, pp. 205 e succ.

⁴² S. Maletta, *Biografia della ragione*, cit., p. 22.

⁴³ Nella prospettiva di san Tommaso, la beatitudine mostra il fine dell'uomo nel suo avvicinamento a Dio, anche se, nella vita terrena, non è uno stato continuo: «la beatitudine indica una certa perfezione ultima: perciò essa dovrà avere applicazioni diverse nei vari esseri capaci di raggiungere la felicità, secondo i diversi gradi di perfezione. Infatti la beatitudine si trova in Dio per essenza: poiché l'essere stesso in lui è la sua attività, mediante la quale egli non gode di altro che di sé stesso. [...] Negli uomini, infine, la beatitudine della vita presente è l'ultima perfezione raggiunta nell'atto mediante il quale l'uomo aderisce a Dio; ma tale atto non è continuo, e quindi non è unico, poiché un'operazione, interrompendosi, diviene molteplice» (Tommaso D'Aquino, *Summa Theologiae*, I-II, q.3, a.2, 4).

⁴⁴ Il rapporto con la tradizione cristiana è centrale per comprendere il pensiero di MacIntyre. Oltre alla vicinanza rispetto alle posizioni tomiste, vi è anche un percorso personale religioso, sicuramente

«una buona vita è una vita in cui un agente, pur continuando a dare un ordine a beni particolari e finiti, non tratta nessuno di questi beni come necessario al compimento della propria vista, restando aperto a un bene finale al di là di tutti questi beni, come un bene desiderabile al di là di tutti questi beni»⁴⁵.

L'incompletezza dell'esistenza non nega, secondo MacIntyre, la possibilità di fiorire, di realizzare le proprie potenzialità e, quindi, di compiersi. Anche una persona che muore prematuramente o che non ottiene i beni specifici che desiderava ottenere, se agisce mantenendosi aperto a un bene finale può vivere una vita buona e accedere alla dimensione della beatitudine. Il riconoscimento dell'incompletezza presente nel reale e in ogni esperienza umana non privano la narrazione del suo significato forte, epistemologico, di resoconto complesso che ogni singolo essere umano, all'interno di una comunità, può fare dei problemi morali che appartengono alla propria esistenza. Un resoconto/narrazione che non possiede solo una funzione di descrizione, ma che ha anche il compito - si potrebbe dire formativo - di rileggere razionalmente il proprio agire e, se possibile, di trasformarlo per l'avvenire⁴⁶. Un'idea di narrazione/resoconto che, per essere tale, pur distinguendosi da altre forme di ragionamento logico, deve mantenere un legame stretto con la verità - intesa in senso neotomistico - e con la necessità di avere una coerenza interna che lo porti a essere riconosciuto migliore e più capace di spiegare il reale rispetto ad altre narrazioni diverse od opposte.

Ne consegue che questa concezione particolare macintyriana della narrazione, che diviene un resoconto per la costruzione di un sapere morale, inevitabilmente, riduce il ruolo di alcuni aspetti del raccontare l'esperienza umana, che possiedono un significato importante per la prospettiva pedagogica. Per esempio, la dimensione mancante, e non solo incompleta, del narrare e il ruolo dell'immaginazione e del verosimile. In particolare nei testi letterari, la costruzione della finzione narrativa impone di lasciare vuoti e lacune, che rappresentano uno snodo generativo nella relazione tra autore e lettore attraverso la mediazione testuale: «vorrei dire che ogni finzione narrativa è necessariamente, fatalmente rapida, perché - mentre costruisce un mondo, coi suoi eventi e i suoi personaggi - di questo mondo non può dire tutto. Accenna, e per il resto chiede al lettore di collaborare colmando una serie di spazi vuoti. Del resto, come ho già scritto, il testo è una macchina pigra che chiede al lettore di fare parte del proprio lavoro. Guai se un testo dicesse tutto quello che il suo destinatario dovrebbe capire: non finirebbe più»⁴⁷. Eco sottolinea che la finzione letteraria procede strutturalmente in modo rapido, ossia non si pone la finalità - come avviene nei testi dimostrativi, comunicativi-informativi e

tormentato, ma molto profondo che lo porta ad approfondire anche le forme di biografia e di narrazione religiose. Cfr., A. MacIntyre, *Difficulties in Christian belief*, Philosophical library, New York 1960. L'influenza del tomismo sul pensiero del filosofo scozzese diventa più significativa nelle pubblicazioni successive a *Dopo la virtù*: «ciò che Tommaso d'Aquino offre è una radicale riformulazione dell'aristotelismo che, pur teistica, ha riportato i suoi contemporanei del tredicesimo secolo all'Aristotele originario in una nuova maniera» (A. MacIntyre, *L'etica nei conflitti della modernità*, cit., p. 303).

⁴⁵ Ivi, p. 333.

⁴⁶ Un tentativo che lo stesso MacIntyre propone nel quinto capitolo del testo *Etica nei conflitti della modernità* andando a raccontare le biografie di quattro personaggi (Vasilij Grossman, Sandra Day O'Connor, C.L.R. James, Denis Faul) che, in contesti sociali diversi, hanno saputo agire nelle pratiche, riflettendo in modo critico sull'ordine politico che stavano vivendo. Cfr., ivi, 349-439.

⁴⁷ U. Eco, *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Bompiani, Milano 2005, p. 3.

forse anche nei resoconti che MacIntyre propone - di spiegare e dare coerenza a tutto ciò che sta raccontando.

Infatti, il testo letterario costruisce una realtà verosimile, che non necessariamente deve essere accaduta, piena di lacune, di aspetti impliciti, che consentono al lettore di interagire intuendo e costruendo ciò che manca⁴⁸. In questa direzione, la narrazione mostra in atto l'inesauribilità strutturale di ogni prassi e di ogni esperienza umana. Non a caso, se un autore raccontasse tutto in testo «non finirebbe più» e, addirittura, «per dire troppo, diventerebbe più comico dei suoi personaggi»⁴⁹. La narrazione letteraria parte dall'evidenza che la realtà è talmente complessa e imprevedibile che non può essere raccontata nei minimi dettagli; qualcosa manca sempre e non può essere colmato dai segni di uno scritto o di un racconto⁵⁰. Questo aspetto della narrazione non sempre viene approfondito dall'argomentazione macintyriana, più interessata a indagare le condizioni epistemologiche dei resoconti per costruire criteri di valutazione dei comportamenti morali. Anche se il filosofo scozzese sottolinea la dimensione dell'incompletezza che apre a un orizzonte teleologico non oggettivabile e richiama le riflessioni della fenomenologia sull'alterità inappropriabile che appartiene al reale⁵¹, tende a limitare il ruolo e le conseguenze, anche generative, che la verosimiglianza, l'immaginazione⁵²,

⁴⁸ Nella *Poetica*, sul ruolo del poeta che può essere esteso anche all'autore letterario, Aristotele osserva: «compito del poeta è di dire non le cose accadute ma quelle che potrebbero accadere e le possibili secondo verosimiglianza e necessità. E infatti lo storico e il poeta non differiscono per il fatto di dire l'uno in prosa e l'altro in versi, ma differiscono in questo, che l'uno dice le cose accadute e l'altro quelle che potrebbero accadere» (Aristotele, *Poetica*, 9, 1451a 37 - 1451b 5).

⁴⁹ U. Eco, *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, cit., p. 5.

⁵⁰ Kundera afferma sulla narrazione letteraria in relazione all'inesauribilità del reale: «lo spirito del romanzo è lo spirito della complessità. Ogni romanzo dice al lettore: "le cose sono più complicate di quanto tu pensi". È questa l'eterna verità del romanzo, sempre meno udibile, però, nel frastuono delle risposte semplici e rapide che precedono la domanda e la escludono. Per lo spirito del nostro tempo, o ha ragione Anna o ha ragione Karenin, e la vecchia saggezza di Cervantes, che ci parla della difficoltà di sapere e dell'inafferrabile verità, sembra ingombrante e inutile» (M. Kundera, *L'arte del romanzo* [1986], Adelphi, Milano 1988, p. 36).

⁵¹ Merleau-Ponty afferma: «il pensiero, appunto come pensiero, non può illudersi di restituire l'intero vissuto: esso ne conserva tutto, salvo il suo spessore e il suo peso. Il vissuto non può più ritrovare sé stesso nelle idealizzazioni che noi ne ricaviamo» (M. Merleau-Ponty, *Il visibile e l'invisibile* [1964], Bompiani, Milano 2003, p. 109). MacIntyre dichiara di accettare la posizione filosofica di Merleau-Ponty, ma critica subito dopo le tesi di Laszlò Tengelyi che, ispirandosi alle argomentazioni del filosofo francese, afferma che l'identità del sé non può essere individuata nell'unità della vita narrata, ma nelle esperienze vissute (*The Wild Region in Life-history*, Northwestern University Press, 2004, p. XIX). Cfr., A. MacIntyre, *L'etica nei conflitti della modernità*, cit., pp. 142-143.

⁵² Occorre osservare che MacIntyre non nega il ruolo dell'immaginazione e della letteratura per ipotizzare possibili azioni pratiche. La mancanza di immaginazione porta a conformarsi all'ordine sociale presente senza avere la capacità di metterlo in discussione: «essi non hanno imparato anzitutto a immaginare come le cose potrebbero essere altrimenti e poi a chiedere come queste possano essere fatte diversamente. [...] Per andare avanti essi hanno bisogno di immaginare un futuro coerente» (ivi, pp. 310-311). Al contrario, ciò che è possibile sostenere - e che può costituire un limite in prospettiva pedagogica - è la riduzione del ruolo dell'immaginazione a una spinta iniziale che deve essere, subito, ricondotta all'interno di una narrazione coerente delle proprie azioni in vista di una loro giustificazione. Condizione certamente necessaria per costruire epistemologicamente un sapere morale fondato, ma che limita aspetti significativi della narrazione, in particolare quella letteraria che, attraverso l'immaginazione, stimola la fantasia e sottolinea dimensioni contraddittorie, strutturalmente mancanti e imprevedibili del reale esperito. Dimensioni che assumono un ruolo nel processo educativo e formativo di ciascuno.

l'invenzione e le mancanze assumono sulla capacità umana di raccontare l'esperienza. Non è un caso, che MacIntyre affermi più volte che «fiorire significa funzionare bene»⁵³, intendendo - come abbiamo già osservato - il funzionamento come la capacità dell'agente umano di mettere in atto le sue potenzialità al meglio in un determinato contesto pratico, riflettendo responsabilmente sul proprio agire. Ma questo funzionamento, per potere essere analizzato, riflettuto e narrato, ha bisogno di considerare gli aspetti incoerenti come qualcosa da superare, almeno in vista di una futura possibile narrazione più razionalmente consapevole e in grado di spiegare «come quell'agente ha imparato a dare un ordine ai beni»⁵⁴.

Al contrario, il soffermarsi sul ruolo dell'alterità inappropriabile del reale e della propria esperienza, senza giungere agli eccessi dell'espressivismo, potrebbe spingere a indagare anche i limiti stessi del discorso razionale e quegli aspetti dell'esperienza che, per dirla con Agamben, costituiscono «un limite trascendentale del linguaggio, [che] esclude che il linguaggio possa presentarsi esso stesso come totalità e verità»⁵⁵. Limiti che, in prospettiva pedagogica⁵⁶, l'intreccio tra narrazione (letteraria) ed educazione mostra pienamente, in quanto il tessuto del racconto, funzionando come una «macchina pigra», mette in luce le mancanze e i vuoti strutturali dell'esperienza che il lettore-interprete ha il compito non solo di comprendere e riconoscere, ma anche di trasformare attivamente, agendo e narrando. In questo modo, attraverso l'ascolto di racconti o la lettura di testi è possibile sperimentare e affrontare, anche senza viverle direttamente, situazioni e pratiche verosimili o accadute ad altri, che consentono di esercitare la capacità di affrontare il futuro. In questo modo, attraverso i processi di imitazione e immaginazione, il lettore-interprete diventa allievo, in una relazione educativa potenziata dall'orizzonte di qualcosa che non è solo presentificato in un determinato contesto, ma è anche possibile, già accaduto, verosimile, non pienamente consapevole o irreali. Bertagna suggerisce: «la letteratura si rivela il più potente mezzo moltiplicatore dell'unica vita reale che ciascuno possiede e diventa il più formidabile strumento a disposizione di tutti, e in particolare della pedagogia, per far maturare in ciascuno, quasi senza accorgersene, le competenze indispensabili per affrontare, con un valore aggiunto di prudenza, l'irruzione dell'imprevisto e dello stesso impensabile nel presente di ogni vita, nel mondo e nella storia»⁵⁷.

In questa direzione, la narrazione oltre alla funzione ben tratteggiata da MacIntyre di strumento per l'educazione sentimentale umana può consentire all'uomo di sperimentare i propri limiti, ciò che non è presente, che non è ancora accaduto, che non accadrà mai o che non è padroneggiabile e misurabile, stimolando continue trasformazioni formative ed educative.

⁵³ Ivi, p. 80.

⁵⁴ Ivi, p. 304.

⁵⁵ G. Agamben, *Infanzia e storia. Distruzione dell'esperienza e origine della storia*, Einaudi, Torino 1998, p. 46.

⁵⁶ Per un approfondimento, in prospettiva pedagogica, dei limiti del *logos* e della pretesa di misurabilità razionale del reale, mi permetto di rimandare al mio *La circolarità non finita della pedagogia*, Studium, Roma 2023.

⁵⁷ G. Bertagna, *La pedagogia e le "scienze dell'educazione e/o della formazione. Per un paradigma epistemologico*, in id. (ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, cit., p. 55.