

Sostenibilità e trascendentalità
Sustainability and transcendentality





Cambiare paradigma, cambiare l'educazione.
Le sfide post-Corona e la centralità del nesso identità
individuale-comunità alla luce di alcune riflessioni di E. Morin e Ch. Taylor
Changing paradigms, changing education.
**Post-Corona challenges and the centrality of the link between personal
and collective identities, based on E. Morin and Ch. Taylor theories**

Vincenzo Salerno

Istituto Universitario Salesiano di Venezia – v.salerno@iusve.it

ABSTRACT

Edgar Morin, following the global and systemic crises caused by the pandemic, in his latest publications has launched a new educational provocation: changing education to change the way and paradigm of life. The paradigm of life he refers to is the Western one. This operation is impossible without developing a theory of identity constitution that is equal to this task. For this reason, it seems strategic to deepen Ch. Taylor's anthropological proposals about the quality of the original and inseparable relationship between individual and community, taking into account that the first *complexus* nucleus identified by E. Morin is the one that binds individual existence to the community in an inseparable and interdependent way. The aim of the article is therefore to answer this educational question: what pedagogical anthropology do we need to undertake the actual paradigm shift desired?

Edgar Morin, a seguito delle crisi globali e sistemiche provocate dalla pandemia, nelle sue ultime pubblicazioni ha lanciato una nuova provocazione educativa: cambiare l'educazione per cambiare strada e paradigma di vita. Il paradigma di vita a cui ci si riferisce è quello occidentale. Questa operazione è impossibile senza maturare una teoria della costituzione dell'identità all'altezza di questo compito. Per questo appare strategico approfondire le proposte antropologiche di Ch. Taylor sulla qualità del rapporto originario e inscindibile tra individuo e comunità, tenendo conto che il primo nucleo *complexus* individuato da E. Morin, quello che lega in modo interdependente l'esistenza individuale e la comunità. L'articolo ha dunque come obiettivo rispondere alla domanda educativa: di quali consapevolezze di antropologia pedagogica abbiamo bisogno per intraprendere un effettivo cambiamento di paradigma?

KEYWORDS

Identity, language, community, complexity, paradigm, pedagogical anthropology.
Identità, linguaggio, comunità, complessità, educazione.

1. Introduzione

Una delle ultime pubblicazioni di Edgar Morin “Cambiamo strada” (Morin, 2020, p. 21) è una breve ma intensa riflessione, che segue da vicino i temi di “Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l’educazione” (Morin, 2015). L’obiettivo del testo, che nasce dal confronto con la crisi aperta dalla pandemia, è quello di ritornare sui punti importanti del suo pensiero educativo. Il primo punto è quello di reimparare a vedere che, quanto pensavamo di poter tenere separato, è invece interconnesso e non si può risolvere un problema senza affrontare gli altri. La politica, l’economia, la dimensione sociale, l’ecologia, la sanità, l’educazione sono realtà complesse, interconnesse e tessute insieme (Morin, 2020, p. 23).

Nella prima serie di riflessioni di “Cambiamo strada” Morin si chiede se sapremo trarre delle *lezioni* da ciò che il virus ci ha insegnato, cioè guardare a quello a cui non eravamo più abituati e che pensavamo non appartenesse (più) alla nostra condizione: la crisi pandemica ha messo infatti in luce gli elementi critici del paradigma di vita dominante, quello dell’occidente globalizzato, e sta preparando, nel dolore e nel caos, un cambiamento di paradigma (Morin, 2020, p. 24).

Il secondo gruppo di pensieri sostiene che il post-Coronavirus stia aprendo scenari fondamentali e misteriosi almeno quanto quelli della crisi stessa: potrebbero essere carichi di speranze inedite come devastanti. Siamo, per questo motivo, costretti a rispondere a un insieme di *sfide* tra loro interdipendenti (Morin, 2020, p. 53).

Il primo nucleo *complexus* individuato da Morin è quello che lega in modo interdipendente l’esistenza individuale e la comunità. Nel testo i riferimenti a questo punto centrale del suo pensiero sono continui, valga per tutti questo richiamo: «la chiusura del confinamento deve soprattutto aprire sia gli sventurati prigionieri della loro condizione servile sia i fortunati prigionieri dell’immediato, del superfluo e del futile, all’essenziale dell’esistenza: l’amore e l’amicizia per la nostra piena realizzazione individuale, la comunità e la solidarietà dei nostri Io in un Noi, il destino dell’umanità di cui ciascuno di noi è una particella» (Morin, 2020, p. 28). L’opera di Morin è dotata di rara forza evocativa e il testo assume i tratti di un manifesto o di un programma culturale e pedagogico da sviluppare. Per raccogliere la sfida e tentare di dare sviluppo a queste provocazioni può essere utile il contributo di Charles Taylor: sullo sfondo di una riflessione critica, simile a quella abbozzata da Morin, sulle radici culturali dell’occidente, identificate nello stile di vita e di pensiero moderno, entrambi gli autori infatti vedono, da tempo, i segni di crisi globale e sistemica. È per questa sintonia che sembra strategico proporre la riflessione di Taylor (che richiama esplicitamente anche quella di Ricoeur) come un suo possibile sviluppo teorico forte.

2. Uno sfondo ineludibile: l’agente umano e l’ontologia morale

2.1 Identità e ontologia morale

Il paradigma culturale ed operativo in Occidente appare oggi vistosamente in crisi e la pandemia ha contribuito in modo decisivo ad accentuarne le debolezze costitutive. Questo è il parere autorevole di Edgar Morin da cui ha origine questa tesi. L’obiettivo fondamentale di Taylor è proprio ricostruire le *radici* di questo paradigma, che, maturate e progredite a partire dall’epoca moderna, costituiscono la cosiddetta *identità moderna*, a cui dedica la maggior parte del lavoro “Radici

dell'io": «è mia intenzione esplorare i vari aspetti di quella che chiamerò 'identità moderna'. Per dare una prima idea approssimativa [...] del mio progetto, dirò che esso prevede l'individuazione dei vari elementi di cui è intessuta l'idea moderna di agente umano, di persona, di sé (*self*). Ma affrontare questa indagine vuol dire rendersi conto ben presto dell'impossibilità di fare chiarezza al riguardo senza pervenire ad una visione più approfondita delle nostre concezioni del bene. Identità (*selfhood*) e bene – o, se si preferisce, identità e moralità – sono due temi inestricabilmente legati. In questa prima parte desidero dire qualcosa di questo legame, in attesa di tuffarmi, nelle parti successive, nella storia e nell'analisi dell'identità moderna» (Taylor, 1989a, p. 15).

Per capire quale sia il legame tra la mentalità moderna e lo stile di vita occidentale, è però *prima* necessario, per Taylor, trattare di come si forma e si struttura il *self*, cioè dell'*identità personale*, al di là della configurazione storica particolare (in questo caso, l'identità di un odierno individuo occidentale). Il punto di partenza *fondamentale*, quindi, è questo: il concetto di *identità personale* è radicalmente legato al concetto di *bene*. «In apertura di questo libro ho parlato dell'idea di esplorare il "quadro di fondo" (*background picture*) che sta dietro le intuizioni morali e spirituali. A questo punto vorrei formulare la mia idea e dire che il mio obiettivo è rappresentato dall'ontologia morale (*moral ontology*) che articola queste intuizioni. Qual è il quadro della nostra situazione spirituale che dà senso alle nostre risposte? "Dar senso" (*Making sense*) qui significa esplicitare ciò che rende queste risposte appropriate: [...] mettere a fuoco che cosa presuppongono circa noi stessi e la nostra posizione nel mondo. Quello che è articolato (*articulated*) qui è il quadro di fondo (*background*) [...] che siamo costretti a chiamare in causa quando ci troviamo a dover difendere la correttezza delle nostre risposte» (Taylor, 1989a, pp. 21-22).

Si può dunque definire *ontologia morale* l'insieme delle *ragioni fondamentali* (*basic reasons*) di cui l'agente pratico si dota e di cui ha bisogno per dare senso alle proprie reazioni etiche (davanti ad un bambino maltrattato, ad una donna che subisce violenza, ad una persona che patisce ingiustamente, alle mutilazioni, ai disastri ecologici, ai maltrattamenti degli animali: davanti a situazioni come queste abbiamo delle reazioni morali spontanee di dissenso e vergogna, di ribellione, di disgusto e rabbia...). Quando reagiamo spontaneamente ed esprimiamo energeticamente la nostra posizione, di fatto, stiamo facendo emergere il nostro orizzonte valoriale, ciò che intendiamo per bene o male, buono, giusto, degno o indegno per le persone e il mondo. La radice dell'*ontologia morale* è ciò che Taylor chiamerà il *bene costitutivo*, che è anche la nostra *fonte morale*: è l'amore per questo bene che ci motiva a perseguire l'azione buona. La riforma personale richiede la rivitalizzazione etica (Morin, 2020, p. 107).

Questo legame tende a restare in ombra, implicito e confuso, e poco riflettuto dal soggetto agente, eppure è costitutivo dell'azione morale. Taylor lavora al recupero, all'esplicitazione e articolazione delle ragioni di base che danno forma alla vita morale delle persone. È necessario studiare «una gamma di concezioni un po' più vasta di quella che solitamente viene indicata come *sfera morale*» (Taylor, 1989a, p. 49). Questo è possibile, in particolare, quando ci si occupa, con profondità, di tutto ciò che aiuta a rendere la nostra vita significativa (*meaningful*) e degna di essere vissuta (*worth living*). Le questioni morali e la domanda su quale sia una vita significativa hanno questo in comune: implicano tutte una *valutazione forte*. Anche la *valutazione forte*, come l'*ontologia morale*, è radicata alla prospettiva del *bene costitutivo*, del "bene per noi", in base al quale si modellano e basano la loro ragion d'essere: «quello che hanno in comune con le questioni morali [...

] è il fatto che tutte quante implicano ciò che altrove ho chiamato *valutazione forte*, cioè chiamano in causa discriminazioni come giusto/sbagliato, meglio/peggio, nobile/ignobile, le quali, lungi dall'essere rese valide dai nostri desideri, dalle nostre inclinazioni o dalle nostre scelte, ne sono del tutto indipendenti, e anzi ci offrono criteri (*standards*) con cui giudicarli» (Taylor, 1989a, p. 46).

La *valutazione forte* grazie alle *discriminazioni qualitative* di cui è formata e per mezzo delle quali opera, stabilisce un criterio e una *norma* con cui confrontare le nostre scelte e inclinazioni, che vengono sottoposte ad un giudizio etico. L'*ontologia morale*, in prima approssimazione, può essere definita come tutto ciò che offre il senso delle nostre reazioni di fronte a questioni morali universali, che Taylor indica come eredità dell'Illuminismo: ad es. il rispetto della vita, la libertà di autodeterminazione per ogni persona, l'imperativo di ridurre la sofferenza e promuovere il benessere degli altri, la legge della giustizia universale.

Le *reazioni morali* sono radicate in ogni persona a tal punto che da una parte assomigliano agli istinti (come l'amore per le cose dolci o la paura di cadere), dall'altra sembrano presupporre l'apprezzamento e l'assenso a certe idee della natura e dello status dell'uomo (un atto di assenso ad una certa ontologia dell'umano) (Taylor, 1989a, pp. 17-18).

Le nostre *valutazioni forti* dipendono dal nostro inevitabile essere situati in un quadro di fondo, in uno spazio di idee e domande morali che ci preesiste e ci da quindi le prime condizioni di significanza per le nostre azioni (Taylor, 1989a, p. 46): è fondamentale riconoscere che l'agente umano vive all'interno di uno spazio problematico (*a space of questions*). La definizione dei quadri di riferimento della singola persona (*frame work definition*) sono la risposta a queste domande: sono la cornice all'interno della quale noi conosciamo la nostra posizione e il significato che le cose hanno per noi.

È conveniente dare dunque uno schema di quelle che per Taylor sono le nostre questioni morali fondamentali, il nostro spazio problematico (Taylor, 1989a, pp. 24-34):

1. Il problema del rispetto – Diritti: cosa rende gli altri degni di rispetto e quali sono le nostre obbligazioni verso gli altri.
2. Il problema del significato – Significato della vita: qual è il senso della vita e cosa significa condurre una vita significativa e piena.
3. Il problema della dignità – Ideali: per cosa vale la pena battermi e che tipo di persona vorrei essere.

Le risposte a queste domande stabiliscono per Taylor la nozione di *bene*: definiscono cioè lo scopo della moralità.

Per quanto riguarda la dimensione del rispetto Taylor offre un rapido schizzo di tre grandi passaggi che hanno trasformato l'idea di rispetto: nell'etica del guerriero (cultura antica), in quella del diritto soggettivo e inalienabile (Locke) e infine in quella della autonomia (Mill). L'idea moderna di rispetto si basa sull'idea dell'*affermazione della vita quotidiana* (*ordinary life*). La riforma protestante scardina l'etica aristocratica (Aristotele) che dà scarsa considerazione alla vita comune, preferisce la via dell'eccellenza e dell'ascesi e si compie nella vita politica o religiosa-contemplativa: l'uomo si compie assumendo un ruolo di guida della società. Dando valore alla vita quotidiana, vivere dividendosi tra *lavoro* e *famiglia* attacca profondamente gli ideali e le forme di vita aristocratici ritenuti superiori.

Un altro ineludibile ambito problematico è quello della *dignità* della persona. Questo problema è per Taylor la dimensione centrale che distingue la nostra epoca da tutte le altre (Taylor, 1989a, p. 30).

C'è un modo peculiare della nostra epoca di porsi la domanda su cosa aiuti a rendere significativa la nostra vita. Nelle altre epoche non si mette in discussione il *quadro di riferimento* (*framework*): ci si chiedeva cosa poteva rendere significativa la vita di un guerriero o quali pratiche religiose potevano rendere significativa la vita di un monaco. Un guerriero e un monaco vi si attenevano, ed erano sicuri del valore pieno che la loro esistenza assumeva. Il paradigma moderno ha reso problematici i quadri di riferimento: in sostanza, è venuta meno l'idea che il mondo sia un *insieme ordinato* dotato di *significati* (le espressioni più comuni: morte di Dio, tramonto della metafisica, disincanto, politeismo dei valori, spaesamento). Per questo motivo la domanda sul senso della vita sorge per l'uomo di oggi con una radicalità senza precedenti: è inevitabile sperimentare la provvisorietà e l'instabilità delle risposte e sentirsi sempre «persone ancora alla ricerca» (Taylor, 1989a, p. 32).

La filosofia ridefinisce il suo compito: non ha più la possibilità di fare grandi metafisiche, ma piuttosto può umilmente *esplicitare le fonti di sensatezza per la vita di ogni uomo*.

Il compito che Taylor si propone è così quello di articolare ed esplicitare i *quadri di riferimento* che hanno orientato l'uomo moderno e che per molti versi ancora orientano la nostra azione. Si tratta di una mappa morale danneggiata in modo irrimediabile. Ciò che può essere recuperato ed esplicitato sono le fonti che fanno da base e sostengono (spesso a nostra insaputa) le nostre *valutazioni forti*.

L'idea di *quadro di riferimento* è un insieme importantissimo di *distinzioni qualitative*. Pensare, sentire e giudicare all'interno di un quadro di riferimento significa che questi atti si appoggiano sulla percezione che una certa azione e un certo modo di vivere o di pensare è più elevato, migliore degli altri che ci sono accessibili (Taylor, 1989a, p. 34).

2.2 Problema ontologico e problema trascendentale

Radici dell'io nella prima parte si concentra su come avviene un'azione morale, quali problemi fondamentali essa si trova di fronte. È uno studio sulle *condizioni trascendentali* dell'azione morale, non tanto fenomenologiche. In altre parole, non solo è impossibile esistenzialmente vivere senza *valutazioni forti*, senza una posizione nella vita, ma ancora più profondamente è impossibile vivere un mondo *privo di valore*: è impossibile per l'uomo agire senza vivere le cose (il mondo) come *import*.

L'obiettivo è stabilire in che modo noi concretamente diamo senso alla nostra vita a partire da ciò che concretamente facciamo quando glielo diamo. Taylor chiama il tipo di argomentazione necessario a questo processo *argomentazione trascendentale*.

Le argomentazioni trascendentali sono quelle che partono da ciò che appare come componente essenziale della nostra esperienza (l'esperienza è la struttura orientativa del campo percettivo, come insegna Merleau-Ponty: in estrema sintesi, si percepisce soltanto ciò che fa parte della nostra esperienza, ovvero ciò che per noi conta), e arrivano ad un'altra tesi. La *deduzione regressiva* è quel tipo di *argomentazione trascendentale* che procede da tesi più deboli, vere e proprie prese d'atto (forse è bene fare così come faccio...) a tesi sempre più forti, ovvero affermazioni sempre più ambiziose e meno descrittive. Essa ha i caratteri di un'*indagine* vera e propria, che parte da una descrizione più semplice e arriva ad una più ricca, che è una articolazione della prima.

Il punto di partenza è il fatto che è inevitabile ed essenziale all'identità, per la persona, avere a che fare con *valutazioni forti*. Dunque, le nostre reazioni morali non possono non essere risposte basate su una certa *ontologia morale*. È inevitabile per l'uomo porsi la domanda sul *significato della vita*, ed è quindi impossibile non fare riferimento a un *quadro di riferimento*. *L'argomentazione trascendentale (deduzione regressiva)* è la *condizione della significanza dell'azione*.

3. Considerazioni pedagogiche per un cambiamento di paradigma: identità, linguaggio, comunità

È ora possibile evidenziare tre temi della nostra discussione: l'identità, il linguaggio e la comunità. Come si è visto la *questione dell'identità* è un aspetto caratteristico della *modernità*. Secondo Taylor, la domanda "chi sono io?" prima non veniva posta o trovava una risposta immediata da parte della singola persona (sono un contadino, sono un cavaliere, sono un monaco...). L'identità della singola persona nelle società pre-moderne era ferma, stabilita in modo indiscutibile dalla tradizione, da motivazioni teologiche o politiche. La *modernità* comporta la fine di molte sicurezze: viene messo in discussione ciò che era ritenuto indiscutibile e vengono frantumati irrimediabilmente i *quadri di riferimento* prima condivisi. La domanda che riguarda l'identità ("chi sono?"), prima semplice, si complica, diventa un problema, la soluzione del quale sembra sempre meno ovvia e stabilita una volta per tutte. Taylor parte da questa consapevolezza per studiare la *modernità* e per studiare come si può affrontare il *problema dell'identità* e rispondervi.

Taylor dà la definizione generale di *io (self)*: un *io (una persona)* è un essere capace di darsi una *identità (identity)*. In Taylor, dunque, *self* e *identity* (o *selfhood*) sono sinonimi (Taylor 1989, 32).

Per sommi capi, Taylor ha cercato un significato filosofico autonomo rispetto a quello di *io* affermato in psicologia e in sociologia, impegnandosi molto nelle discussioni sul metodo delle scienze umane, in particolare attraverso il confronto con il cognitivismo, con Piaget e anche con Freud. Un altro riferimento in campo psicologico è William James. L'individuo si percepisce come necessariamente in rapporto con altre persone e gruppi. I comportamenti di accettazione e rifiuto incidono in modo determinante sull'idea di sé che la persona sta costruendo. La considerazione e la fama che gli altri le attribuiscono sono fondamentali per costituire il *sé sociale*. Taylor mutua questa idea della determinazione pratica che il soggetto ha di sé: il soggetto innanzitutto agisce e si pone di fronte al mondo come agente umano. Un altro referente in questo campo è Herbert Mead, che sostiene che noi diventiamo agenti umani capaci di definire chi siamo attraverso l'acquisizione di un ricco linguaggio espressivo umano e apprendiamo questi modi di espressione attraverso lo scambio con le persone. Gli esseri umani non acquisiscono da soli i linguaggi che gli servono per auto-definirsi, ma sono introdotti a questi linguaggi dalle interazioni con le persone per noi importanti (gli altri significativi). La genesi della nostra identità è *dialogica*: noi definiamo sempre chi siamo dialogando e qualche volta lottando con le cose che gli altri significativi vogliono da noi. E a volte continuiamo questo dialogo anche quando non ci sono più, dentro di noi (Taylor 1989, 50).

3.1 Identità

È in questo sfondo che è avvenuta la gestazione del pensiero di Taylor, il cui punto distintivo, per impostare il problema dell'*io*, è il legame tra *identità* e *bene*.

La nozione di io che collega l'io stesso al nostro bisogno di identità mette in evidenza questo tratto cruciale dell'azione umana: noi non possiamo fare a meno di un *orientamento al bene* (*orientation*), e ciascuno di noi sostanzialmente si identifica con la posizione che assume a questo riguardo (cioè siamo definiti, almeno *inter alia*, da questa posizione) (Taylor, 1989a, p. 51).

È essenziale alla persona umana (*human agency*) vivere all'interno di *quadri di riferimento*. Quando ci si sottrae a queste cornici si cessa di apparire persone umane complete, *non danneggiate*. Questo dato di fondo è radicalmente importante, perché è di radicale importanza per l'uomo auto-orientarsi all'interno di uno spazio morale: quando una persona si chiede "chi sono?" (*identità*) si fa anche la domanda "dove sono?" che vuol dire dove potersi orientare e posizionare. La metafora dello spazio è usata da Taylor come metafora dell'orientamento spirituale in uno spazio – un orizzonte di significanza – di domande e di risposte irrinunciabili rispetto a come agire e come pensare. Puoi dire di sapere chi sei se sai orientarti nello spazio morale, ossia nello spazio all'interno del quale nasce il problema di stabilire cosa sia bene e cosa male, cosa meriti di essere fatto e cosa no, che cosa abbia importanza per te o cosa sia, invece, insignificante e futile (Taylor, 1989a, p. 44).

Lo spazio morale è lo spazio dove mi è possibile assumere una posizione: la domanda chi sono? e dove sono? si può trasformare anche nella domanda dove sto andando? che permette a Taylor di ritornare alla questione circa il significato della vita, e dell'unità dell'io. I beni che definiscono il nostro orientamento spirituale sono dunque quelli in riferimento ai quali misuriamo il valore della nostra vita (Taylor, 1989a, p. 61). È la questione di dove sono collocato (*placed*) o situato (*situated*) in riferimento al bene, è chiedermi se io sono in contatto (*contact*) con esso. La questione dell'identità e la domanda sul bene si pongono contemporaneamente: si tratta di porsi la domanda su ciò che dà valore, peso e sostanza alla mia vita.

C'è qui lo spazio per una osservazione pedagogica centrale per il nuovo paradigma educativo che si intende evocare e discutere. Le attività scolastiche e quelle formative, senza la cura e lo sforzo da parte dell'insegnante e del formatore, rischiano di non intercettare, nello studio, la questione educativamente centrale dell'*identità personale* come scopo principale dell'insegnamento e dell'apprendimento, e di non far entrare in contatto i ragazzi con queste domande ("chi sono?", "dove sono?", "dove sto andando?"): cosa c'entra ciò che studio con la mia vita? Come mi posiziono davanti ai problemi che vengono posti? Come intendo partecipare alla vita della mia gente? Che contributo intendo dare per il bene comune? Questa tensione educativa dell'educatore, dell'insegnante e del formatore a tener viva in ogni situazione di apprendimento e con ogni mezzo comunicativo quotidiano la domanda "che persona vuoi diventare?" sembra decisiva e innovativa.

Il legame tra *identità* e *bene* consente di garantire l'unità dell'io grazie alla *visione narrativa*. I due autori a cui Taylor esplicitamente si riferisce sono Ricoeur (1986-88; 1990) e, più remotamente, MacIntyre (1981). Dire "io" e pensare ad un "io", o osservare qualcuno che compie una qualsiasi azione e provare a spiegare le intenzioni che lo sostengono, vuol dire essere impegnati nella *narrazione di una storia* (MacIntyre, 1981, p. 246). L'impresa narrativa pensa all'"io" come al personaggio di una storia e alla sua azione come qualcosa che ha intelligibilità solo quando è inserita in una certa storia, con un prima e un poi, e dentro un certo contesto e una certa situazione: «essere il tema di una narrazione che va dalla nascita alla morte significa [...] essere responsabile delle azioni e delle esperienze che compongono una vita narrabile. Significa cioè essere pronti a soddisfare la

richiesta di una spiegazione su ciò che abbiamo fatto, che ci è accaduto o di cui siamo stati testimoni in qualsiasi momenti della nostra vita anteriore a quello in cui viene posta la domanda [...]. Quindi l'identità personale è esattamente quell'identità presupposta dall'unità del personaggio che è richiesta dall'unità della narrazione [...]. L'altro aspetto della soggettività narrativa è correlato al primo. Io non sono soltanto responsabile, sono anche uno che può sempre interrogare gli altri circa la loro responsabilità, che può mettere gli altri in questione. Faccio parte della loro storia come essi fanno parte della mia» (MacIntyre, 1981, p. 260).

In una narrazione identitaria (una storia con cui si racconta chi si è) viene dato il dovuto spazio sia alla responsabilità del singolo agente riguardo al proprio vissuto, sia alle persone che hanno preso parte (che lo sappiano o no), come personaggi della storia, che hanno o hanno svolto un ruolo: «è ora possibile tornare alla domanda da cui era partita questa indagine sulla natura dell'azione e dell'identità umana: in che cosa consiste l'unità di una vita individuale? La risposta è che tale unità è l'unità di una narrazione incarnata in una singola vita. Chiedere: "che cosa è bene per me?" significa chiedere come potrei vivere nel modo migliore questa unità e portarla a compimento. Chiedere: "che cos'è il bene dell'uomo?" significa chiedere che cosa devono avere in comune tutte le risposte alla domanda precedente. Ma ora è importante sottolineare che è la posizione sistematica di queste due domande e il tentativo di dar loro una risposta tanto negli atti quanto nelle parole a fornire alla vita individuale la sua unità» (MacIntyre, 1981, p. 261).

È ormai un patrimonio pedagogico importante e istituzionale quello accumulato intorno al tema della narrazione (Bruner, 1988; 1992; Demetrio, 1995a; 1995b). Sembra che la recezione pedagogica e la prassi educativa più diffusa si possa concentrare in questa pregevole sintesi: «la narrazione costituisce, pertanto, un indispensabile strumento di lavoro pedagogico poiché consente di analizzare, rielaborare e comprendere le esperienze educative; di riflettere sulle esperienze educative e sul loro significato, mettendole in una relazione di continuità con le esperienze passate e con quelle future; di dar conto di intenzioni, aspettative, motivazioni, emozioni degli attori implicati nelle esperienze educative; di dar conto degli obiettivi, scopi, orientamenti sottesi alle azioni educative» (Striano, 2006, p. 52). La spinta e il contributo innovativi delle riflessioni di Morin e Taylor spingono verso le scelte educative orientate ad un paradigma di vita nuovo: gli educatori e gli insegnanti hanno la possibilità non solo di aiutare i ragazzi a tessere in una trama gli episodi della loro vita e a poter, in questo modo, accedere alla progettazione e alla cura di sé, ma anche di reinsegnare il senso del debito.

I valori positivi della soggettività sono stati un guadagno imperdibile. Per non continuare ad educare al senso di una realizzazione di sé autoreferenziale, occorre tuttavia educare il soggetto a riconoscere il debito costitutivo, originario, imprescindibile in ogni fase della vita e non umiliante, bensì generativo, che lo lega alla sua comunità di appartenenza e ad assumere uno stile di vita conseguente. L'opera educativa che attende le prossime generazioni e che è propiziata dall'educazione delle competenze narrative e autonarrative sembra che abbia a che fare con il recupero della riconoscenza, della gratitudine e radicalmente del perdono (Balduzzi, 2016) nei confronti della comunità di appartenenza (Morin, 2021), e della restituzione (Stoppa, 2011).

3.2 Linguaggio

«C'è un aspetto concreto da tenere presente: osservare le persone significa guardare esseri che esistono solo all'interno di un certo linguaggio o sono costituiti

in parte da esso [...]. Una lingua esiste e si mantiene solo in una comunità linguistica (*language community*), e questo fatto segnala un altro tratto cruciale del sé. Un sé è tale solo fra altri sé e non può mai venire descritto senza fare riferimento a quelli che lo circondano» (Taylor, 1989a, p. 52).

Per non rendere astratta la nozione d'*identità personale* e perché sia completa va arricchita di questo secondo elemento: *un io (un sé) esiste solo fra altri io (sé)*. Le persone esistono sempre e soltanto all'interno di un certo linguaggio e sono costituite da esso. La persona non può mai venir descritta senza fare riferimento a quelli che lo circondano. La persona appartiene sempre a una *comunità linguistica*.

Taylor ha approfondito questo punto nel saggio *Il linguaggio e la natura umana* (Taylor, 1989b) con l'obiettivo di seguire la domanda "che cos'è il linguaggio?". Questo porta necessariamente a chiedersi *che cos'è l'uomo* che è l'essere che usa il linguaggio. Per inciso, è la medesima questione che affronta E. Morin nel testo *Il paradigma perduto. Che cos'è la natura umana* (1974), proprio quando si interroga sulla cultura nella sua complessità, e il cui interesse è dato proprio, come nel saggio di Taylor, dal «riconoscimento della varietà delle nostre nascite nel tempo, in un intreccio bio-antropologico denso di significati profondi» (Gramigna, 2021).

L'identità personale è sempre un'*identità narrativa* e ha una radicale dimensione linguistica. In questo saggio i suoi riferimenti teorici sono Gadamer e I. Berlin. Il linguaggio non è mai solo un mero strumento, un attrezzo di cui l'uomo si serve per fare una certa azione (come ad es. comunicare le diverse informazioni): il linguaggio è piuttosto ciò che ci circonda, apre il nostro essere al mondo e rende possibile il rapporto dell'uomo con il mondo (Gadamer). Inoltre, in opposizione alla visione scienziata dell'illuminismo, il singolo individuo *si autorealizza* a partire dall'*espressione* della propria essenza interiore (Berlin, che studia la tradizione *espressivista* inaugurata da Vico e poi da Herder).

La prima parte del saggio ricostruisce il percorso storico della questione. Il punto di partenza è Aristotele, il punto di arrivo è la teoria espressivista del linguaggio (*Romanticismo*, Herder in particolare): pronunciare una parola vuol dire essere consapevoli che in quest'atto noi *esprimiano* un significato primariamente nostro, perché nasce dalla consapevolezza riflessiva (*reflective awarness*) che decide dell'uso di quella parola.

Il linguaggio è dunque uno strumento della nostra tipica capacità umana di pensare ed è anche l'indispensabile veicolo (*medium*) senza il quale non ci sarebbero le nostre tipiche capacità umane, emozioni e relazioni.

La seconda parte chiarisce la prospettiva teorica (i riferimenti sono Herder-Humboldt-Hamann). Sono tre i punti teorici rilevanti.

1. Il linguaggio permette e incentiva una *consapevolezza riflessiva* delle cose che ci circondano e di quelle che ci riguardano. Tramite il linguaggio noi formuliamo e portiamo a esplicita *consapevolezza* cose di cui prima avevamo soltanto un senso implicito (*compiamo articolazioni*).
2. Il linguaggio permette e promuove la formazione di uno spazio pubblico e di relazioni interpersonali. Serve per esplicitare una certa materia fra interlocutori: ci rende in grado di mettere le cose in uno spazio pubblico (*public space*) e di creare relazioni interpersonali. Grazie a questa espressione c'è ora qualcosa "fra noi" (ad esempio nella *conversazione quotidiana*). Si crea un legame, si raggiunge una confidenza che prima non c'era e che si può ulteriormente approfondire in scambi di idee più profondi e in più forti comunanze.

3. Il linguaggio è il veicolo e il mezzo attraverso cui esprimiamo i nostri interessi e le nostre emozioni. Il linguaggio, in questo senso, ha dunque una *dimensione costitutiva* (creativa), va a formare due qualità centrali della vita “umana”: costituisce la consapevolezza esplicita (*explicit awareness*) e lo spazio pubblico. Il termine *spazio pubblico* è esteso alle conversazioni e a tutto ciò che avviene in esse. Lo stesso potere umano di portarci insieme ad una visione comune delle cose tramite il linguaggio è all’opera nei vari contesti.

Il linguaggio è una dimensione essenziale della natura umana e del suo radicamento nello *spazio pubblico* e nell’intersoggettività (teoria espressivista): un “io” esiste soltanto fra altri “io”. Il linguaggio, in questo modo, è legato alla questione dell’identità: l’identità di una persona, ciò che è in quanto sé, è essenzialmente definita dal modo in cui le cose hanno un significato per lei, grazie al linguaggio interpretativo che la persona finisce per accettare come valida articolazione per mettere a fuoco le domande sulla sua identità. Il linguaggio esprime ed interpreta i problemi che non possiamo eludere. Rispondiamo a questi problemi organizzando un quadro di riferimento di valutazioni forti: questo permette di definire in modo soggettivo (*in prima persona*) la mia identità.

Per comprendere una espressione linguistica è impossibile prescindere dal contesto *culturale* e dalla *forma di vita*, è impossibile imparare un linguaggio da osservatore distaccato: per capire un linguaggio è necessario capire la vita sociale e il punto di vista di coloro che lo parlano.

È impossibile un *linguaggio privato* (Wittgenstein). È impossibile cioè porsi al di fuori delle *reti di interlocuzione* perché vorrebbe dire perdere la possibilità di intendere gli altri e anche noi stessi.

Il contesto culturale e il contesto intersoggettivo hanno il ruolo di *condizione trascendentale* dell’io, da cui non si può mai prescindere. La mia identità (la mia auto-definizione) nasce dalla risposta alla domanda “chi sono?”. Questa domanda trova senso nell’interscambio dei parlanti. Io trovo la mia identità indicando la mia posizione (da dove prendo la parola): nel mio albero genealogico, nello spazio sociale, nell’ambito del mio orientamento morale e spirituale in cui vivo i legami più importanti (Taylor, 1989a, p. 54).

Dal punto di vista del nuovo paradigma educativo, io imparo che cosa siano collera, amore, ansia e desiderio di integrità, solo sperimentandoli insieme agli altri in uno spazio comune come oggetti per noi. L’attivismo pedagogico ha insistito giustamente sugli aspetti attivi e creativi che la pedagogia contemporanea ha incoraggiato (Nosari, 2019). È altrettanto vero che è solo in un secondo momento che io posso innovare, posso mettere a punto un modo originale di intendere me stesso e la mia vita o almeno una prospettiva in netto contrasto con la mia famiglia e con il mio retroterra culturale. L’innovazione può avvenire solo a partire dal nostro linguaggio comune (Taylor, 1989a, p. 53). Iniziare a parlare vuol dire, in questo senso, educarsi per prima ad entrare *umilmente e con responsabilità* in uno spazio pubblico, entrare in un mondo di valori condiviso, anche se possiamo non esserne pienamente consapevoli: i compiti educativi e formativi sembra abbiano a che fare con un accompagnamento a questa coscienza.

3.3 Comunità

Il concetto di comunità è dunque innanzitutto legato all’aspetto linguistico e culturale e poi in quello politico (nel solco della questione della definizione di comunità politica si pone proprio il dibattito tra *communitarians* e *liberals*).

«La nozione completa dell'identità di una persona di solito comprende non solo la sua posizione sulle questioni morali o spirituali, ma anche un certo riferimento ad una comunità definente. [...] Queste due dimensioni della definizione di identità rispecchiano la situazione originaria da cui nasce l'intera questione dell'identità» (Taylor, 1989a, p. 54).

Emergono due dimensioni. La prima dimensione (la posizione su questioni morali o spirituali) evidenzia come ineludibile il legame tra *identità* e *bene*: sorgono domande etiche riguardo alle quali l'agente morale non può offrire se non risposte contestabili. Queste risposte (e le azioni pratiche che producono) costituiscono l'identità di cui l'io presenta un resoconto narrativo.

La seconda dimensione, invece, mette in luce come una *comunità linguistica* arricchisca e completi la definizione d'identità. La comunità è *definente*, è un quadro ineludibile per intendere la singola persona: cioè la comunità definisce e spiega la nostra identità.

La cultura odierna tenta costantemente di sottovalutare la dimensione comunitaria: ha sviluppato concezioni individualistiche secondo le quali la persona, pur collocandosi all'interno di reti di interlocuzione che l'hanno originariamente formata, se ne dichiara almeno in parte indipendente e cerca di neutralizzarle (Taylor, 1989a, p. 54). Le più importanti tradizioni spirituali (Illuminismo, Romanticismo) hanno incoraggiato e preteso la separazione dalla comunità di origine per trovare la propria identità.

Dal punto di vista di una pedagogia sociale e di comunità, reimpostata nella chiave di un possibile nuovo paradigma, è invece evidente che abbandonare la propria casa per trovare la propria identità significa abbandonare le convinzioni politiche o le tradizioni religiose dei genitori. Il giovane impara ad assumere un atteggiamento di indipendenza, ma anche questo atteggiamento è qualcosa che ci si aspetta che egli adotti guardando ad altri significativi. Cosa significhi poi indipendente è definito da una cultura e da una comunità all'interno della quale si svolge la conversazione che verte su questo significato e a cui il giovane partecipa. La nuova definizione del soggetto avverrà però pur sempre dentro una nuova rete di interlocuzione: un gruppo di spiriti liberi, una comunità di filosofi illuminati, una cerchia di amici.

Per la formazione dell'identità del singolo individuo è imprescindibile il continuo riferimento a una comunità linguistica e culturale (Geertz, 1987).

Il *quadro di riferimento* può essere descritto in questo modo: parlare un particolare linguaggio, professare una certa religione, essere nato in una certa famiglia, provenire da una certa storia, vivere in un determinato posto. Questi legami variano da persona a persona e da contesto a contesto. Essi sono però avvertiti in qualche misura e in qualche combinazione che varia per ciascuno a seconda del momento. Ma sono percepiti come dotati di una forza coercitiva inesprimibile e schiacciante, di una importanza indescrivibile che nasce dal legame (il legame fa questo).

L'identità si costituisce come qualcosa di irripetibile e personale che nasce dal singolarissimo modo di reagire a ciò che ci circonda (la complessa rete di legami primordiali e le differenti strutture di senso). Anche quando questi quadri di riferimento non vengono riportati dall'individuo ad una piena consapevolezza operano comunque in modo imprescindibile nella sua esistenza. A livello culturale e linguistico si colloca dunque la prima articolazione della propria identità (Vygotskij, 1962).

Il linguaggio è un luogo di dischiudimento. Non è primariamente un'attività dell'individuo, ma è un'attività di una comunità linguistica (*language community*).

Non imparo ad essere una persona tramite l'esercizio di un gruppo di capacità che io possiedo in quanto individuo (capacità di respirare, camminare, provare piacere). Acquisisco queste capacità, invece, nella conversazione e secondo *una certa forma*, quella della mia *cultura*. E le mantengo soltanto grazie un continuo interscambio. Divento e rimango una persona soltanto perché sono un interlocutore.

Questi passaggi portano a riflettere infine sull'accezione politica del termine comunità, e a chiarire ulteriormente le provocazioni pedagogiche di Morin (2020, p. 95).

La prospettiva della cittadinanza (*citizen understanding*) è fondamentale. C'è un collegamento vitale tra il godimento dei diritti e il dovere, da parte dell'individuo, e il dovere di contribuire al mantenimento della forma di vita sociale all'interno della quale essi sono goduti (Gramigna, 2021, p. 77). Questo collegamento pone la questione dell'educazione alla cittadinanza e delle sue competenze *personali e politiche* (Minello, 2012, pp. 104-109).

L'individuo liberale può preservare la sua identità solo all'interno di un certo tipo di società/cultura, e solo all'interno di una società nella quale esiste ed è tutelato un generale apprezzamento del valore della libertà e diversità individuale. È fondamentale per l'individuo liberale, dunque, interessarsi del *tono morale* (*moral tone*) dell'intera società (*as a whole*). L'idea di comunità che viene delineata è inseparabile dalla dimensione culturale: i significati comuni (*common meanings*), condivisi da tutti i membri della comunità. La comunità è innanzitutto lo spazio in cui accade la vita del linguaggio e della cultura. È uno spazio più grande di quello del singolo individuo. L'individuo possiede questa cultura e la sua identità grazie al fatto che prende parte a questa vita più larga. Questo linguaggio può essere garantito soltanto in una comunità: la nostra esperienza è plasmata grazie al modo in cui noi la interpretiamo e quindi alle parole che ci sono disponibili nella nostra cultura. Molte delle nostre più importanti esperienze non sarebbero possibili senza società perché esse sono legate a oggetti che sono "sociali" (Taylor, 1989a, p. 34).

Le istituzioni (lo stato) e ogni pratica sociale è una forma di linguaggio (*a kind of language*) che incarna (*embodys*) significati e valori condivisi. In esse sono espresse le fondamentali idee di una società. Non sono le idee di singoli individui, ma le idee comuni ad una società, incarnate nella vita collettiva, in pratiche e istituzioni. In questa prospettiva, l'individuo è il singolo membro della comunità. L'azione individuale è l'espressione di un significato incarnato (istituzione) in uno spazio pubblico.

La comunità costituisce la cornice all'interno della quale prende senso l'azione individuale, un quadro di *bene condiviso* all'interno del quale il singolo individuo non può evitare di prendere posizione: *è prendendo posizione all'interno del quadro di un bene condiviso e costituito dalla comunità che il singolo definisce la sua identità e*, d'altra parte, è solo grazie all'azione concreta del singolo membro della comunità che questo quadro riceve senso. Il quadro è sempre e solo quadro di qualcuno. La comunità è la trasposizione culturale del *quadro di riferimento* e il *quadro di riferimento* comprende un insieme importantissimo di distinzioni qualitative, che sono risposte contestabili a problemi ineludibili. Non si può fare a meno del contesto culturale nel quale siamo da sempre collocati e che ci fornisce il nostro modo di formulare i problemi etici e di trovarne una risposta. Allo stesso tempo è legittimata anche la possibilità di fuoriuscire dalla comunità (Taylor, 1989a, 60).

Riferimenti bibliografici

- Balduzzi, E. (2016). *Narrazione educativa e generatività del perdono*. Milano: Mimesis.
- Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Demetrio, D. (1995a). *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*. Milano: Franco Angeli.
- Demetrio, D. (1995b). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Geertz, C. (1987). *Interpretazione di culture*. Bologna: Il Mulino.
- Gramigna, A. (2021). *La relazione natura e cultura nell'antropologia educativa di Edgar Morin*. In G. Ellerani (ed), *Formazione & Insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching*. Numero monografico *Le declinazioni della sostenibilità come proposta pedagogica*. XIX (1), (pp. 72-83). Lecce: Pensa MultiMedia.
- MacIntyre, A. (1981/2007). *Dopo la virtù. Saggio di filosofia morale*. Roma: Armando.
- Minello, R. (2012). *Educare al tempo della crisi*. Lecce: Pensa Multi Media.
- Morin, E. (1974). *Il paradigma perduto. Che cos'è la natura umana?* Milano: Bompiani.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2020). *Cambiamo strada*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2021). *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva*. Roma: EdUP.
- Nosari, S. (2019). *Il dovere creativo. Principi e conseguenze della creatività umana*. Brescia: Studium.
- Ricoeur, P. (1990/1993). *Sé come un altro*. Milano: Jaka Book.
- Ricoeur, P. (1986-88). *Tempo e racconto*. Milano: Jaka Book.
- Striano, M. (2006). *La narrazione come dispositivo riflessivo*. In *Quaderni di didattica della scrittura*.
- Stoppa, P. (2011). *La restituzione. Perché si è rotto il patto tra le generazioni*. Milano: Feltrinelli.
- Taylor, Ch. (1989a/1993). *Radici dell'io. La costruzione dell'identità moderna*. Milano: Feltrinelli.
- Taylor, Ch. (1989b/2004). *Il linguaggio e la natura umana*, in *Etica e umanità*. Milano: Vita e Pensiero.
- Vygotskij, L. (1962/2010). *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti.