



Università degli Studi di Udine
INAUGURAZIONE DEL XXXII ANNO ACCADEMICO 2009/2010
2 dicembre 2009

PROLUSIONE

Prof. Roberto Albarea

Docente di Pedagogia generale e sociale della Facoltà di Scienze della formazione

SOSTENIBILITÀ NARRATIVA E DINAMICHE RELAZIONALI NEI PROCESSI FORMATIVI. UN TERRENO DI COSTRUZIONE DI SIGNIFICATI CONDIVISI

Magnifica Rettrice, colleghe e colleghi, autorità, studentesse e studenti, personale tecnico-amministrativo, cittadine e cittadini, amici.

Quando mi è stato chiesto di preparare la prolusione all'inaugurazione di questo anno accademico, ho riflettuto su alcuni temi che potevano essere adeguati all'occasione, poi ho pensato che i criteri della sostenibilità, l'incontro e il confronto tra narrazioni e persone diverse, le componenti relazionali nella formazione iniziale e continua e nella professionalità docente, sono stati i principi ispiratori di questi undici anni di Scienze della Formazione. In effetti più che di criteri o di concetti da enunciare, come faccio io qui, giocoforza, essi sono dimensioni formative da vivere, da esercitare quotidianamente, testimoniare, perseguire: qualche volta in Facoltà ce ne siamo attenuti, qualche volta no, ma comunque la direzione era quella di creare un orizzonte di significati e di valori condivisi. L'educazione vista come bene comune, insomma, o meglio, se si vuole, la cultura dell'educazione.

Ed è proprio con questa dizione che voglio iniziare riferendomi ad una delle ultime opere di Jerome Bruner, recante tale titolo.

In effetti, uno dei primi studiosi a parlare di narrazione è stato Jerome Bruner nell'opera *The Culture of Education* (Bruner, 1997), la quale sembra riecheggiare, da parte di uno statunitense, il concetto mitteleuropeo di *Bildung*. La tesi centrale del volume è duplice: da un lato si afferma che la cultura plasma la mente, fornisce l'insieme dei mezzi attraverso i quali noi costruiamo non solo il mondo ma anche la concezione di noi stessi e delle nostre capacità; dall'altro fa intendere come l'educazione crei cultura, si ponga come un patrimonio, un capitale non più tanto "invisibile" (per riprendere il riferimento ad una celebre pubblicazione, edita da Armando, di Giovanni Gozzer, degli anni Sessanta), capitale che costituisce lo zoccolo portante di ogni successivo progetto evolutivo. Non si può capire, infatti, l'attività mentale e gli interventi educativi se non li collochiamo nel loro contesto culturale, in rapporto alle risorse ivi disponibili, le quali danno forma ai processi mentali, ne determinano le operazioni fondamentali, come l'imparare, il ricordare, l'immaginare, il comunicare; tutte cose rese possibili dalla partecipazione ad una cultura. Da ciò consegue che l'educazione non può riguardare solo i problemi tradizionalmente scolastici, pur importanti, come il curriculum, la progettazione, le verifiche.

«Quello che decidiamo di fare nella scuola, dice Bruner, ha senso solo all'interno del contesto più ampio degli obiettivi che si propone di raggiungere la società attraverso l'investimento nell'educazione dei giovani. Abbiamo finalmente capito che il modo di

concepire l'educazione è una funzione del modo di concepire la cultura e i suoi scopi, espressi o inespressi» (Bruner, 1997, pp. 7-8).

Questa posizione rappresenta una sorta di "correzione di rotta" da parte dello psicopedagogo americano, che ha dedicato molta parte dei suoi studi nell'ambito della cosiddetta "rivoluzione cognitiva", analizzando i processi intrapsichici del conoscere, il rapporto tra conoscenza acquisita e funzione euristica di essa, giungendo all'idea di un curriculum a spirale che consentiva all'alunno di appropriarsi in fasi successive sempre più approfondite dei vari saperi e saper fare. Bruner, insieme a Piaget, è stato colui che ha influenzato enormemente la pratica educativa degli insegnanti di gran parte del mondo sviluppato: ora non è che tale contributo costituisca un'autocritica, nel senso ristretto del termine, ma dobbiamo riconoscere ed ammirare la capacità di questo "grande vecchio" di tornare sui propri passi, di relativizzare i risultati cui era giunto nei decenni precedenti.

Bruner non si nasconde il fatto che all'indomani della caduta dei muri e del crollo dell'antagonista di sempre, alla fine della guerra fredda (origine di quella che era stata chiamata la sfida tecnologica americana, per mantenere la supremazia nei confronti dell'avversario *esterno*), l'emergere di taluni drammatici problemi, questa volta *interni* alle società dell'occidente, ha portato alla ribalta il tema della giustizia sociale, intesa come accesso e partecipazione equi alle strutture della comunicazione culturale. Ci si è resi conto che la scoperta della povertà e delle povertà, la questione dei diritti civili, la piaga dell'emarginazione e del razzismo, i rapporti di sfruttamento tra i Nord e i Sud del mondo, sono la fonte di altrettante subculture della dipendenza, della rassegnazione, dell'assenza di prospettive e che la cultura dell'educazione, comunicata e partecipata, è un valore da perseguire.

Due concezioni diverse sul funzionamento della mente si contrappongono. La prima, emersa nel clima della Modernità, era l'ipotesi che la mente potesse essere concepita come un dispositivo computazionale, come un elaboratore di informazioni, di come cioè le informazioni finite, codificate e non ambigue sul mondo potessero essere registrate, classificate, immagazzinate, confrontate ed attivate per gli scopi dell'attività umana, secondo un codice preesistente (e qui si pone il problema da dove questo codice potesse derivare: Bruner dimostra in questo testo di propendere verso le teorie "storico-culturali" di Vigotskij sullo sviluppo che sottolineano il ruolo svolto dal linguaggio e dalla cultura nei processi di conoscenza).

Ma il processo del conoscere (come anche quello della formazione, aggiungo io) è spesso più disordinato, carico di ambiguità e di casualità, di quanto questa concezione non sia stata in grado di prevedere. Ecco allora il secondo modo di intendere la natura della mente e i processi di formazione dell'identità. La cultura è considerata *superorganica*, nel senso che modella anche la mente dei singoli individui; la sua espressione individuale è legata al *fare significato*, all'attribuzione di significati alle cose in situazioni diverse e in occasioni concrete: questo approccio si inserisce in una prospettiva psicologico-culturale dell'educazione, in cui emerge il valore della coscienza, della riflessione, del dialogo ampio, del negoziato tra posizioni culturali e ideologiche differenti. È soprattutto attraverso le nostre narrazioni che costruiamo una versione di noi stessi nel mondo, ed è attraverso la sua narrativa che la cultura fornisce ai suoi membri modelli di identità e di capacità d'azione. Il riconoscimento della centralità della narrativa non deriva da un'unica disciplina, ma dalla confluenza di molti punti di vista: storico, socio-antropologico, scientifico, linguistico, tecnologico, psicologico, pedagogico. Si tratta, se si vuole, di lavorare sugli interstizi fra le discipline (Convegno alla Facoltà di Lingue e Letterature Straniere) e come già aveva affermato Aldo Visalberghi già direttore del Centro Europeo dell'educazione di Frascati e Carmela Metelli di Lallo, con il suo poderoso volume *Analisi del discorso pedagogico*, edito da Marsilio, alla fine degli anni Sessanta, opera che ormai si annovera

tra i classici della pedagogia novecentesca, al pari, ad esempio, di *Democrazia ed educazione* di John Dewey o de *La scoperta del bambino* di Maria Montessori o de *L'educazione al bivio* di Jacques Maritain.

Da questa angolazione si riesce a comprendere come l'intelligenza, oltre che patrimonio personale dei singoli, è anche distribuita nell'ambiente e che il soggetto intelligente sa valorizzare *l'intelligenza distribuita* nell'ambiente in cui opera, ricavandola, setacciandola, estraendola e facendola propria (un po' come ha fatto il Premio Nobel Orhan Pamuk, con la propria città, Istanbul, con i propri vissuti e narrazioni intrise nella città).

Nell'opera di Bruner sono enunciati alcuni principi i quali rappresentano le cornici mentali ed esistenziali attraverso le quali sono interpretati i fenomeni culturali e perciò stesso gli eventi educativi.

Li presento brevemente

Il principio della *prospettiva* è relativo al punto di vista, al tipo e al livello di osservazione e alla contestualizzazione, cioè al quadro di riferimento nei cui termini un significato viene interpretato. Il principio delle *limitazioni* concerne la nostra capacità soggettiva di interpretazione e quelle limitazioni imposte dai sistemi simbolici accessibili alla mente umana (i diversi linguaggi). Il *costruttivismo*, caratteristica del nostro pensiero, riguarda il principio secondo il quale la realtà che attribuiamo ai "mondi" che abitiamo è una realtà costruita, e comunque perfezionabile o falsificabile. *L'interazione* è un altro significativo principio: «Siamo la specie intersoggettiva per eccellenza. È questo che ci permette di "negoziare" i significati quando le parole diventano ambigue» (ivi, p. 34); così come *l'esternalizzazione*: cioè la capacità dell'uomo di produrre opere, *oeuvres*, opere singole e collettive che creano modi di pensare *condivisi, negoziabili e solidali, mentalités*, secondo gli storici delle *Annales*, le quali rappresentano la storia e la tradizione di un gruppo sociale e lo rendono coeso.

Lo *strumentalismo* riguarda le conseguenze dell'educazione. Esse diventano strumentali per la cultura e le istituzioni e si concretizzano nell'insieme "attrezzato" di sistemi simbolici, di registri linguistici, di *frames of mind* (per riprendere le parole di Howard Gardner). Tale «attrezzatura», che è un bene comune ai membri di una cultura, viene incorporata, fatta propria ed utilizzata seguendo il percorso educativo dell'occasione, dell'istruzione e dell'esercizio (e quindi del rafforzamento).

Il principio *istituzionale* pone l'accento sul fatto che questi principi (la prospettiva, le limitazioni, il costruttivismo, l'interazione, lo strumentalismo, l'identità e l'autostima, la narrazione) hanno bisogno di strutture per esprimersi e regolarsi (le istituzioni appunto), le quali operano attraverso un miscuglio di coercizione e volontarismo: «Il potere di una cultura dipende dalla sua capacità di integrare le istituzioni che la compongono attraverso una dialettica di risoluzione di conflitti» (ivi, p. 44).

L'identità e l'autostima hanno attinenza con la costruzione del sé, che già Howard Gardner, a proposito delle intelligenze personali, aveva rilevato.

Gardner parla della grande varietà del senso del "Sé" emergente tra gli individui e le culture e che tale varietà suggerisce come questo "senso" possa essere meglio concepito quale un amalgama, «... emergente da una combinazione o fusione della propria conoscenza intrapersonale e di quella interpersonale. Le differenze principali del senso del Sé nelle varie culture riflettono il fatto che la fusione può verificarsi in modi molto diversi, dipendenti da quali aspetti della persona (e delle persone) si trovino ad essere diversamente accentuati in culture diverse. Un senso del Sé, quindi, [ben sviluppato, secondo lo psicologo Gardner, un senso del sé meno sicuro e più cauto invece nel filosofo Foucault], e comunque esso appare spesso come il massimo risultato conseguibile da essere umani, una capacità suprema che sovrintende e presiede ad altre forme di intelligenza più mondane e parziali» (Gardner, 1987, p. 263).

Si tratta, se si vuole, della dimensione della competenza, la quale, pur con le dovute differenziazioni dovute al fatto che si faccia riferimento di volta in volta al modello comportamentista, a quello cognitivista o a quello personalista, essa appare quale insieme di comportamenti ed atteggiamenti, pratiche e livelli di consapevolezza con cui una persona affronta i problemi specifici che incontra, elaborando progetti esistenziali, sociali e professionali all'interno di un dato contesto. Detto questo, ci si accorge che il termine competenza si sposa con il concetto di formazione in quanto *Bildung, Paideia, Humanitas* che d'altra parte non si presta ad essere incorniciato entro rigide coordinate.

Essa, comunque, la competenza, rappresenta una capacità profonda dell'individuo, nella quale sono riposte le opinioni più forti e più intime: essa è un *progetto*, e un *processo* dinamico.

L'identità e l'autostima conducono a rilevanti conseguenze per l'educazione. Secondo Bruner dipendono da due importanti fattori: la capacità di azione e la valutazione. La prima è un potente fattore di costruzione personale in quanto implica progettualità, visione verso il futuro, reale e possibile, coinvolge aspirazioni, atteggiamenti di fiducia e di scoperta, coerenza nel proposito e senso di responsabilità. È un atteggiamento, si può aggiungere, che è capace di inoltrarsi in "territori sconosciuti" e crearsi dei punti di riferimento, via via più stabili, realizzando un equilibrio fra il *noto* e l'*ignoto*, evitando il duplice rischio della ripetitività, della demotivazione, della noia (eccedenza di *noto*), del disorientamento, del rifiuto e, al limite, della incapacità ad operare (eccedenza di *ignoto*). La seconda (la valutazione) implica un certo adattamento del sé, può rafforzare o meno l'autostima, e ciò dipende dalla *gestione e dall'interpretazione* dei fenomeni quali il successo o il fallimento (di una determinata azione o proposito). L'identità e l'autostima si sviluppano nella scansione: *memoria/aspettativa/progetto*, in una ricerca segnata dallo spessore del passato, dalla pienezza del presente e da uno sguardo acuto ed "avventuroso" verso il futuro.

Infine il principio della *narrazione*: essa è produzione di significati da condividere, riguarda il modo di pensare e di sentire, i quali aiutano i soggetti a creare una versione del mondo in cui possono immaginare un mondo per sé, una collocazione personale.

L'intento fondamentale è quello di situare l'educazione nel contesto più vasto che le è indispensabile per poterla comprendere in modo adeguato: l'importanza di ciò che viene definito "cornice" (già ne aveva parlato, tra gli altri, Gregory Bateson) diventa sempre più rilevante nella rete di complessità che i soggetti sperimentano ogni giorno.

Allora, questi principi costituiscono una sorta di stile personale ed educativo del docente, che sostanziano la relazione educativa, stile che altrove ho chiamato creatività sostenibile (Albarea, 2006a; 2006b) e che si esprime, come sostenibilità narrativa.

Quali sono le caratteristiche della narrazione e della sua sostenibilità?

La sostenibilità narrativa

Un tempo si parlava delle "grandi narrazioni", cioè di visioni del mondo, di ideologie, di corpus di idee, valori, sentimenti, atteggiamenti cui si diceva e si sentiva di appartenere: le grandi narrazioni erano comunque sistemiche e complesse, ben congegnate, derivavano la loro peculiarità da un corpus di componenti ben definito, davano sicurezza. Erano il segno della Modernità e dei suoi criteri di riferimento: liberalismo, socialismo, libero mercato e capitalismo, individualismo, progresso, sviluppo e carriera, Occidente, Oriente, e così via. Le cose erano (o sembravano) chiare e ognuno aderiva al proprio "campo" quasi completamente.

Nell'età contemporanea, in cui le società sono definite società dell'incertezza e società del rischio (AA.VV., 2008), queste narrazioni sembrano non funzionare più, non rispecchiano più la realtà dei fatti, ma il bisogno di esse permane. A tale proposito, c'è chi (come in un

recente convegno di Scholé dei pedagogisti italiani) avanza qualche dubbio sul fatto che sia mai esistita una società della certezza e della sicurezza (forse come espediente letterario per esprimere la *nostalgia* di un *inesistente*) ma comunque si può dire che: il vero fondamento di un'educazione alla scelta in una società dell'incertezza e del rischio anche maggiore della nostra sta nel fatto se si ha o non si ha una sicurezza di fondo da cui partire, sia essa una fede, un'etica, una deontologia, un corpus di valori, cui affidarsi (Bertagna, 2008, p. 132). Diceva Karl Popper: «Nelle democrazie occidentali molti hanno imparato che talvolta hanno torto e i loro oppositori ragione. Nel nostro grande compito storico di creare una società libera e pluralistica, come sfondo sociale di una autoliberazione attraverso il sapere, niente ci è oggi più necessario che educarci ad un atteggiamento che ci permetta di porci criticamente di fronte alle nostre idee, senza diventare scettici o relativisti e, allo stesso tempo, senza perdere il coraggio e la risolutezza di portare avanti le nostre ragioni» 1989, p. 149) Ciò riecheggia anche la nozione di preconcio dello spirito elaborata da Jacques Maritain.

Leggiamo un brano interessante tratto da J. Maritain, (1983, pp. 115-116), dalla sua opera: *L'intuizione creativa nell'arte e nella poesia*.

«Occorre pensare», afferma Maritain, in un suo famoso passo, in cui cerca di dare spiegazione in merito all'esistenza di questa zona psichica: «al funzionamento ordinario e quotidiano dell'intelligenza, quando l'intelligenza è veramente in attività, o al modo in cui le idee sorgono nello spirito in cui si produce ogni nuova impresa intellettuale autentica oppure ogni nuova scoperta; è sufficiente pensare al modo in cui prendiamo le nostre libere decisioni, quando sono veramente libere, specialmente quelle decisioni che impegnano tutta la nostra vita – per rendersi conto che esiste un mondo di attività profonda e inconsapevole per l'intelligenza e la volontà, da cui emergono gli atti e i frutti della conoscenza umana e le percezioni chiare dello spirito, e per comprendere contemporaneamente che l'universo dei concetti, delle connessioni logiche, del discorso razionale e delle deliberazioni della ragione [...] è preceduto dal lavoro nascosto di una vita preconcisa, immensa e originale».

Tale vita si sviluppa nella notte profonda della soggettività, nel «regime notturno dello spirito».

Si tratta, per la creatività sostenibile, di una sorta di circolo dinamico tra scelta, incertezza e ricerca di senso.

Compito della persona dell'educatore è definire i concetti, farli uscire dall'ambiguità: senza questa solerte ed assidua operazione i concetti di ideale, umanizzazione, condivisione, disponibilità, rigore, congruenza, relazione educativa, non si comprenderebbero. Espressioni, pertanto, di figure autorevoli, come gli insegnanti, visti quali raccontatori di mondi, testimoni di qualcosa cui riferirsi, suscitatori dell'impegno al conoscere e al formarsi. Il percorso formativo allora può presentarsi come un insieme di micronarrazioni, testimonianze, narrazioni situate e sostenibili, dinamiche, prospettiche, tendenzialmente condivise, ma sempre costruite attraverso un processo di elaborazione e di negoziazione di significati, segnato dalla tenacia, dalla volontà e dall'autenticità dei suoi protagonisti.

«Questo significa che la scuola e l'educazione come "bene comune" non può essere solo quella unica progettata sul piano istituzionale e ordinamentale a livello nazionale, né quella del milione di docenti e di otto milioni di studenti, né quella dei vari Pof progettati a gennaio da qualcuno per essere usati come orientamenti all'azione di altri un anno dopo, bensì quella che concretamente, nelle condizioni e nei vincoli all'azione dati, sia a livello nazionale sia locale, permette ad allievi, genitori e docenti in carne ed ossa di scegliersi, adesso, in ogni momento, al massimo possibile, gli uni con gli altri, in libertà e

responsabilità, e di esercitare con consapevolezza e tenacia i propri compiti formativi» (Bertagna, 2009, p. 33). L'educazione non può essere, in effetti, che autoeducazione.

Questo porta a distinguere la conoscenza personale dalle conoscenze che la cultura di appartenenza considera come acquisite. Si tratta di un percorso a differenti livelli attraverso il quale si scopre che le proprie credenze personali hanno una qualche relazione con un certo passato storico: in altre parole le nostre congetture si fondano sui margini di manovra, sugli spazi di azione, dettati dalla nostra tradizione culturale.

Si può dire che l'oggetto e il fine della narrazione è il tentativo di avvicinare e comprendere la condizione umana, anche nei suoi fondamenti, non solo esistenziali o meramente cognitivi.

Il pedagogo polacco Bogdan Suchodolski parla dei bivi, delle scelte antinomiche della vita che interessano l'educazione (2003).

Questo "progetto" (l'attenzione alla condizione umana) suscita pathos e coinvolgimenti intensi, a volte contrastanti, e quindi non ci si deve disperdere, dice Bruner a sua volta (1997, p. 101) in sterili e dispersivi dibattiti intorno a oasi disciplinari chiuse in se stesse (ancora il motivo degli interstizi fra le discipline).

Il focus è il fare significato, l'interpretazione, la comprensione; il suo strumento è l'analisi e la riflessione sul testo (testo inteso come qualsiasi manifestazione/evento, fenomeno naturale ed umano, non solo testo scritto). Anche le persone sono "testi".

La comprensione non dipende direttamente dalla realtà bruta, implica analogia, intuizione, retto ragionamento, ricerca, errori e verità parziali: un insieme di coerenza/congruenza, di utilità pratica e simbolica, di ricerca di senso.

Dice Antonin Artaud: «[...] il paradosso del teatro (ma questo può essere applicato alle narrazioni) non è la esplorazione dei caratteri; esso non ha una funzione psicologica, piuttosto tende ad esprimere «una sorta di vita liberata [...] la vita umana nel suo aspetto universale, immenso ed estrarre da questa vita immagini e significati in cui saremmo lieti di riconoscerci». (Artaud, 1968, pp. 230-231).

Qui si inserisce il valore della testimonianza dell'educatore (Albarea, 2007). L'educatore visto come attore e la relazione interpersonale come scenario.

Quali criteri sono da seguire per costruire narrazioni? Come il metodo esplicativo e/o sperimentale adottato dalla scienza può e deve essere insegnato con cura e rigore, anche gli approcci interpretativi e narrativi possono essere svolti e condotti con cura e rigore. Qualsiasi costruzione del passato, del presente e del possibile/ipotetico, che sia ben forgiata, ben argomentata, scrupolosamente documentata e prospetticamente onesta, merita rispetto: un rispettoso rigore verso "diverse" storie ed interpretazioni delle cose, come sono, come possono essere arrivate ad essere così, e verso dove potrebbero andare.

L'approccio critico e interpretativo alla realtà sembra possa aiutare un ragazzo o un qualsiasi soggetto a scoprire che dove, invece di una storia, occorra una teoria, costruita a posteriori, una narrazione condivisa del mondo e di se stessi, quindi anche una concezione della cultura. Ciò implica: *Decisioni* (educazione alle scelte) *strategie* (competenza), *euristica* (esplorazione, creatività e ricerca).

Sono questi i concetti chiave dell'approccio attivo alla mente (the *agency*).

Occorre iniziare ad usare, attraverso l'esercizio, operazioni e significati relativi a: come imparare a pensare e a riflettere, a credere e a dare fiducia, a prestare attenzione, imparare a ricordare, a dimenticare, a selezionare, a resistere, a promuovere ed altro ancora.

Insomma, imparare ad essere uno scienziato non è la stessa cosa di "imparare le scienze": è imparare una cultura, uno stile, con tutto il contorno di "non razionale", di pathos, di

relazionale di intuitivo, del fare significato che li accompagna. Così come per essere educatore non basta studiare pedagogia.

La narrazione va alla ricerca degli stati intenzionali che stanno dietro alle azioni umane; *essa si focalizza più sulla ricerca delle ragioni che non sulla certezza delle cause.*

Inoltre, le parti di una narrazione, nel loro insieme, devono poter convivere nella loro dinamicità, e questa è la sostenibilità narrativa. Si tratta di una derivazione, se si vuole, dal circolo ermeneutico di Gadamer.

Il significato di una interpretazione sta nella disposizione congruente delle parti che la costituiscono. Qui, dal punto di vista didattico, interviene la differenza tra testi leggibili e testi scrivibili. I primi mettono in moto strutture narrative ben collaudate, oggetto di interpretazione; i secondi stimolano l'interlocutore e il lettore a creare strutture e modalità narrative sue proprie; il lettore diventa coautore.

La sostenibilità narrativa, infatti, non è semplicemente un susseguirsi di storie raccontate, ciascuna autonoma rispetto all'altra: intreccio, idee, persone, situazioni, considerazioni e commenti, arrangiamenti fanno parte di un insieme che si può definire come *negoziabilità inerente*, intrinseca, una negoziabilità che ammette *punti di svolta* nel suo fluire ininterrotto, sono i *passaggi obbligati* nella vita di ognuno (Albarea, 2008, pp. 66-67).

Questa negoziabilità inerente alla narrazione ammette anche processi di trasferibilità sostenibile che si esprimono in una *creative recombination* del passato, del presente e della progettualità futura, ammettendo il dimenticare ciò che non serve (*organisational forgetting*), il tralasciare il superfluo (*organized abandonment*), il selezionare (*purging*) e la capacità di recupero (*resilience*) (Hargreaves, 2007).

Allora le menti individuali, le narrazioni sono un anello di congiunzione con le nostre esistenze, con il senso che sgorga dalle nostre esistenze. Si tratta di una sensibilità meta-cognitiva, di tipo sostenibile, di un stile esistenziale per venire a capo del mondo nella sua realtà narrativa, con tutta la sua contraddittorietà.

La sostenibilità è espressione di quella che taluni definiscono la tarda modernità contemporanea come la complessità e l'approccio sistemico si è consolidato nella temperie della modernità.

Sostenibilità indica un fenomeno che si basa sull'equilibrio, significa sviluppo di sentimenti di solidarietà verso gli altri e le generazioni future, permettendo a tutti di pensare il futuro, di progettare e non in modo egoistico (superando quella cultura centrata su di sé, sulle gratificazioni personali e narcisistiche immediate, oggi diffuse a tutti i livelli): la narrazione quindi si configura come interpretazione e progettazione di eventi, di situazioni, si affida a comportamenti di condivisione, le persone sono invitate a confrontarsi su problemi comuni e individuali, assumendosi responsabilità e confronti; ma il confronto, e qui intervengono le componenti relazionali dell'educazione, non deve essere forzato, pesante, eccessivo; sostenibilità infatti significa anche *leggerezza* ovvero condividere con l'altro senza soffocarlo con i propri protagonismi, significa entrare in uno spazio altrui con delicatezza.

Andrea Canevaro, pedagogista dell'università di Bologna, parla di un dono leggero (1999) e Italo Calvino di "leggerezza della pensosità" nelle sue postume *Lezioni americane* (1988). Questa leggerezza è possibile attraverso la narrazione sostenibile.

In effetti, la conoscenza, le conoscenze non agiscono se non trascritte, tradotte, assimilate. Esse divengono sapere incorporato, che è utilizzato in un ragionamento, in una azione, che può derivare da una lezione, da una ricerca, da una intuizione, da una esperienza, (*Experiential Learning*), da un incontro fortuito e informale.

Il sapere si determina dal momento in cui c'è la pertinenza dell'azione che lo guida. L'accademico e lo scolastico vale per essere messo in atto, sviluppato (e questo si applica al futuro ingegnere come al futuro ricercatore o docente). Da questo punto di vista, da parte dell'educatore c'è come un accompagnamento, una trasformazione dei modi di

validazione del sapere, giudicato sulla base di ciò che esso *permette*, in termini di prospettive di sviluppo personale.

Tale processo obbliga ad interrogarsi sulla natura del lavoro che viene promosso nei processi formativi.

Da ciò si evince come la narrazione non sia un sapere accademico, è più una competenza, una testimonianza esistenziale che si invisera nelle dinamiche relazionali dell'educazione.

Un esempio di narrazione densa e agibile sulla realtà, concretizzatasi nelle dinamiche relazionali e nei percorsi di alfabetizzazione con i *campesinos* del Nord Est del Brasile, ce la fornisce Paulo Freire a proposito delle parole generatrici e del processo di coscientizzazione emergente dall'educazione degli adulti in quel contesto. Le parole generatrici sono quelle che offrono un quadro di situazioni-problema, in cui il soggetto gioca se stesso in un ruolo sostenibile, pratico, simbolico, chiarificatore e creativo; azione dialogica e ricerca di significati, dunque. (Freire, 1973, pp. 138-149).

L'esegesi del sé

Si può trovare un altro tipo di narrazione nei processi di soggettivazione della esegesi del sé.

Già nella tradizione greca, afferma Foucault (2003, pp. 40-41), anche prima di Platone e di Socrate, esisteva una complessa tecnologia del sé che era in relazione con il sapere, sia che si trattasse di conoscenze particolari, sia che fosse in gioco l'accesso globale alla verità stessa.

Tecnologia del sé intesa come un insieme di pratiche riflesse e volontarie (che poggiavano sull'esercizio e sulla meditazione) per mezzo delle quali gli uomini non solo si danno delle regole di comportamento, ma cercano inoltre di trasformare se stessi, di modificarsi nel loro stesso essere singolare, e di fare della propria vita un'opera. Si tratta di una concentrazione dell'anima, sistole e diastole, secondo Maritain (1983), che si attua attraverso la tecnica dell'isolamento. Riti di purificazione che si sono sviluppati nel tempo come una continua «arborescenza». La tecnologia del sé diventa col tempo coestensiva della cura di sé rispetto all'arte del vivere (Foucault, 2003, p. 76).

In epoca moderna e contemporanea si parla diffusamente di educazione permanente come capacità dell'uomo di concentrarsi in se stesso, di costruirsi, di prendere forma secondo regole e valori nel cammino, accidentato e "goffo", della propria formazione, di scegliere la propria strada, come se si volesse sottrarre, per un momento, alla tirannia del tempo (la *surmodernité* di Marc Augé, 1996). Gli altri, l'altro sono indispensabili nella pratica di sé, se si vuole che la forma che definisce tale pratica riesca effettivamente a raggiungere il proprio oggetto, vale a dire il sé.

«Il maestro è infatti ormai diventato un operatore del processo di riforma dell'individuo e nella formazione di quest'ultimo come soggetto. Svolge una funzione di mediazione nel rapporto che il soggetto intrattiene con la sua costituzione di soggetto» (Foucault, 2003, p. 113).

Allora, e qui veniamo al punto, qualsiasi narrazione, un'opera letteraria o artistica, una dimostrazione scientifica, una congettura o un teorema, un autore o uno scrittore, producono forza trasfigurativa, evidenziano una imprevedibile e creativa problematica che insegna a pensare: si tratta di un avvicinamento all'essere umano per rappresentarne il mistero e testimoniare la sua grandezza, il suo valore, i suoi limiti, le sue debolezze, le sue contraddizioni. Si tratta di una *inquietudine felice*. È l'inquietudine formativa della gioia della conoscenza

Ma non solo.

Ciò che emerge è che il rapporto con qualsiasi conoscenza narrata può presentarsi come un «focolaio di esperienza», come luogo dove fare, nella contemporaneità, «pratica di sé» (Galzigna, 2008).

Questo focolaio di esperienza diventa un laboratorio di *sperimentazione identitaria* e di *pratica comunitaria*, dove l'Io del singolo, commentatore o co-autore, si gioca, gioca se stesso, più o meno consapevolmente, entro l'orizzonte della pluralità e della multidimensionalità.

Affascinante e rischioso, dunque, come ne *L'uomo in bilico* di Saul Bellow.

Si potrebbero qui ricordare le osservazioni di Claude Lévi Strauss a proposito dell'ascolto musicale, che ben si applicano al decorso della pratica di sé e alle dinamiche relazionali in educazione.

«L'emozione musicale proviene proprio dal fatto che, in ogni istante, il compositore toglie o aggiunge più o meno di quanto l'uditore preveda sulla scorta di un progetto che egli crede di indovinare [...] Basta che il compositore tolga di più, perché noi proviamo una sorta di deliziosa impressione di caduta; ci sentiamo strappati da un punto stabile del solfeggio e precipitati nel vuoto, ma solamente perché il supporto che stava per esserci offerto non era al posto atteso. Quando il compositore toglie meno, è il contrario: ci costringe ad una ginnastica più abile della nostra. Ora siamo mossi, ora costretti a muoverci, e sempre al di là di ciò che, da soli, ci saremmo creduti capaci di compiere. Il piacere estetico è fatto di questa moltitudine di sussulti e di pause, attese deluse e ricompensate più del previsto, risultato delle sfide lanciate dall'opera; ed è fatto altresì del sentimento contraddittorio, suscitato dall'opera stessa, che le prove alle quali ci sottopone sono insormontabili, proprio quando essa si appresta a procurarci i mezzi meravigliosamente impreveduti che permetteranno di superarle» (Lévi Strauss, 1980, p. 34 e ss.).

Questa acuta descrizione sintetizza, metaforicamente e non, la dinamica della relazione educativa.

In una mia ultima pubblicazione (Albarea, 2008) ho parlato della *Betweenness* come di una dimensione pedagogica e creativa degli uomini e delle donne (uno stile personale, se si vuole) indirizzata a coniugare il tentativo di esplorare le possibilità di capirsi e l'intuizione della irriducibilità dell'*altro*, cercando di tenere unite, senza immobilizzarle, le variabili che intervengono nel processo di costruzione della relazione educativa.

L'educatore attiva una serie di mosse attraverso le quali la situazione è allo stesso tempo indagata e trasformata. Esistono due condizioni.

La prima riguarda soprattutto la capacità di non ingannarsi in merito ai tanti condizionamenti che influenzano il nostro monologo interiore, le rappresentazioni dei nostri rapporti interpersonali; la seconda investe la possibilità di sorreggere una sorta di colloquio con la situazione: una certa solitudine creativa, che è anche stile dell'educatore (Albarea, 2006a, 2008) e che sfocia in una attitudine al silenzio per dare voce ad una esegesi del sé serena ed implacabile (Foucault, 2003).

Nella dimensione della sostenibilità interiore c'è un gioco di resistenze, aspirazioni, contrasti e nascondimenti, ed emerge la capacità di guardarsi dentro, di fare una sorta di "scandaglio ermeneutico", mentre la sostenibilità esteriore è centrata sui comportamenti sociali, sull'ascolto, sul dialogo, sulla mediazione intelligente, investendo compiti sociali e ruoli istituzionali, ma che non può essere disgiunta dalla sostenibilità interiore.

In tale frangente si gioca la veridicità dei messaggi dell'educatore e i suoi mascheramenti. Da ciò si evince che si è educatori sostenibili senza esserlo troppo, accettando il proprio ruolo (di potere e di autorità, ma non di dominio) senza controllarlo completamente, lasciando spazi alle incongruenze, alle improvvisazioni, alle zeppe, senza pianificare

troppo, come una improvvisazione che si basa su una solida competenza. Solo chi è competente sa improvvisare, come nel jazz.

Nel percorso formativo occorre accettare anche la dinamica del rischio: ed ecco che ci si inoltra in una sorta di incompiutezza, di imperfezione, persino di *goffaggine*, riprendendo le parole di un famoso compositore e direttore d'orchestra, Pierre Boulez, a proposito dei Diari di Paul Klee (Albarea, 2008; Boulez, 1990, p. 126): in cui paradossalmente si può trovare quel *quid* che sa come far fecondare eventuali «deduzioni» (Klee parla appunto della forza della deduzione) e scegliere i possibili sviluppi di un'opera di un testo, di un'idea, così da conservare sufficiente forza e capacità per sopportare lo squilibrio e mantenere l'impulso creativo in movimento. Sostenibilità interpersonale, che può ammettere anche lo squilibrio, ed impulso creativo in movimento: sono due importanti componenti della relazione educativa.

Educazione come narrazione, dunque, che si apre ai *Passaggi obbligati* nella vita di una persona, uomo o donna che sia, passaggi obbligati in quanto esperienze di svolta di una vita e di una generazione, esercizi di memoria, di ironia, di *pietas*, che comportano anche una riflessione sul ricordo, sull'atto stesso del pensare e del ripensare.

Educazione come sostenibile relazione interpersonale, lontana da ogni scontato cliché, libera e creativa, insofferente a schemi precostituiti, imperfetta e dinamica, ma per questo viva, talora tautologica e retorica, e tuttavia affascinante ed avventurosa; essa si sposa con la sostenibilità interiore ed esteriore, e fa capire, nel marasma delle cose che fluiscono incessantemente, quali fra esse meritano di essere coltivate e quali no.

BIBLIOGRAFIA

AA.VV., *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza*, XLVI Convegno di Scholé, La Scuola, Brescia, 2008, pp. 112-128.

R. Albarea, *Creatività sostenibile. Uno stile educativo*, Imprimerie, Padova 2006a.

R. Albarea, *Creatività e sostenibilità nella relazione educativa*, in R. Albarea, A. Burelli (a cura di), *Sostenibilità in educazione*, Forum, Udine 2006b, pp. 67-93.

R. Albarea, "Alla ricerca di testimonianze", *Orientamenti pedagogici*, Vol. 54, n. 2 (320), marzo-aprile 2007, pp. 277-283.

R. Albarea, *Figure della goffaggine. Educatori senza magistero*, ETS, Pisa 2008.

A. Artaud, *Il teatro e il suo doppio*, Einaudi, Torino 1968 (Paris, 1961, 1964).

M. Augé, *Nonluoghi*, Eleuthera, Milano 1996 (Paris, 1992).

G. Bertagna, *Scelta, incertezza e verità: un circolo da scoprire*, in AA.VV., *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza*, XLVI Convegno di Scholé, La Scuola, Brescia, 2008, pp. 129-141.

G. Bertagna, *La scuola come bene comune. Il profilo istituzionale*, in AA.VV., *La scuola come bene comune: è ancora possibile?*, XLVII Convegno di Scholé, La scuola, Brescia, 2009, pp. 17-68.

S. Bellow, *L'uomo in bilico*, Mondadori, Milano 1953.

P. Boulez, *Il paese fertile*, Leonardo, Milano 1990 (Paris, 1989).

J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1997 (Cambridge, Mass, 1996).

I. Calvino, *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Garzanti, Milano 1988.

A. Canevaro, A. Chierigatti, *La relazione d'aiuto*, Carocci, Roma 1999.

Cegolon, *Competenza. Dalla performance alla persona competente*, Rubbettino Università, Catanzaro 2008.

M. Foucault, *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)*, Feltrinelli, Milano 2003 (Paris, 2001).

- P. Freire, *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano 1973 (Rio de Janeiro, 1967).
- M. Galzigna, *Comunità virtuali e "pratiche di sé"* in M.M. Mapelli, R. Lo Jacono (a cura di), *Pratiche collaborative in rete*, Mimesis, Milano 2008, pp. 37-44.
- H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1987 (New York, 1983).
- A. Hargreaves, Sustainable leadership and Development in Education: creating the future, conserving the past, *European Journal of Education*, Vol. 42, n. 2, 2007, pp. 223-233.
- C. Lévi Strauss, *Il crudo e il cotto*, Il Saggiatore, Milano, 1980.
- J. Maritain, *L'intuizione creativa nell'arte e nella poesia*, Morcelliana, Brescia 1983 (New York 1953, Paris, 1966).
- C. Metelli Di Lallo, *Analisi del discorso pedagogico*, Marsilio, Padova 1966.
- O. Pamuk, *Il libro nero*, Einaudi, Torino 2007 (1994).
- K. Popper, *Alla ricerca di un mondo migliore. Conferenze e saggi in trent'anni di attività*, Armando, Roma 1989 München, 1984).
- B. Suchodolski, *Educazione permanente in profondità*, a cura di E. Guidolin, traduzione dal francese di Rosetta Finazzi Sartor da uno scritto inedito dell'autore, Imprimatur, Padova 2003.