

Roberto Albarea <sup>1</sup>

# La fiducia nella relazione educativa <sup>2</sup>

«Una persona non raggiunge la sua piena maturità se non nel momento in cui sceglie qualcosa, cui restar fedele, che valga più della vita».

E. Mounier

## ABSTRACT

Questo contributo vuole offrire una panoramica riguardante lo sviluppo del senso di fiducia nei contesti educativi. La fiducia si costruisce in modo graduale soprattutto attraverso la relazione educativa, la quale comunque implica il rispetto delle regole, la cura educativa e il dialogo. Emerge qui, come elemento fondamentale, la testimonianza dell'educatore che comunica, interagisce ed educa attraverso la sua persona. Ogni educatore è anche un insegnante, ma deve equilibrare (in dinamica antinomica) il versante dell'apprendimento delle discipline e quello della formazione dell'identità del soggetto che si forma. Vengono esposti alcuni accorgimenti attinenti l'autoformazione guidata e l'orientamento educativo/formativo, sottolineando la valenza positiva della narrazione. Parole chiave: fiducia, relazione educativa, apprendimento, orientamento, narrazione.

*1 Roberto Albarea, già Ordinario di Pedagogia generale e Sociale all'Università degli Studi di Udine, è docente allo IUSVE. È stato Presidente del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria e Preside Vicario della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Ateneo udinese. È autore di sedici monografie e di più di un centinaio di saggi ed articoli sui temi di filosofia dell'educazione, di pedagogia della sostenibilità e della creatività in educazione. Ha fatto parte del Network europeo On Comparative Education.*

*2 L'articolo sviluppa i temi di una lezione di Albarea tenuta presso il Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria (invitato come Guest Speaker) dell'Università degli Studi di Udine (nell'ambito del progetto Costruire fiducia, promosso e coordinato da Nicola Strizzolo della università friulana) e di una sua relazione al Corso di Aggiornamento per insegnanti dell'Istituto Comprensivo di Valvasone – Sarzene, (PN), il 22 e il 23 marzo 2018.*

## 1) Lessico, per iniziare

**FIDUCIA**

s. f. [dal lat. *fiducia*, der. di *fidere* «fidare, confidare»] (pl., raro, *-ie*). Atteggiamento, verso altri o verso se stessi, che risulta da una valutazione positiva di fatti, circostanze, relazioni, per cui si confida nelle altrui o proprie possibilità, e che generalmente produce un sentimento di sicurezza e tranquillità.

**Fiducia** in Dio, negli uomini, nella fraternità umana, nella scienza, nel progresso sociale; fiducia negli altri e nel prossimo.

**Fiducia** in se stessi, fiducia di riuscire; fiducia nella propria stella, nelle proprie forze;

**Fiducia** come attestato di una prova (mettersi alla prova).

**Fiducia**: ispirare fiducia da parte dell'insegnante (autovalutazione).

**Fiducia**: si riferisce a persone fidate a cui si ricorre in cose delicate e d'importanza; come il genitore, l'insegnante, l'educatore, l'allenatore sportivo, il medico, l'avvocato, ecc.

## 2) Il luogo della fiducia: la relazione educativa

La relazione educativa si sviluppa attraverso due versanti: il versante delle competenze (competenze professionali) e il versante della formazione: questa si rifa alla personalità dell'educatore, al suo modo di essere, al suo modo di relazionarsi e di testimoniare le cose in cui crede.

Il *trait d'union* tra i due versanti è costituito dall'ascolto: nel senso di saper osservare, accogliere, comprendere, con *congruenza*, con

tutto se stesso, come dice Carl Rogers<sup>3</sup>, non solo il capire, circoscritto alla sfera razionale. La relazione educativa è anche una sorta di relazione di aiuto, espressione di attenzione ed intervento, oltre che di accoglienza e di ascolto<sup>4</sup>.

Cos'è la relazione educativa?

**La relazione educativa è una relazione asimmetrica, è una relazione di potere, come dice Foucault<sup>5</sup>.**

Attraverso di essa si esercita, di fatto, un certo potere, una certa autorevolezza: i bambini e i ragazzi infatti cercano figure di riferimento e non pseudoamici; nella relazione educativa è giusto che si assuma il ruolo di adulto. Sbagliano gli adulti che si pongono come amici mentre devono lasciare che ogni ragazzo o giovane si faccia i propri amici tra i coetanei, tra il gruppo di pari, come diceva Jean Piaget.

**Ma il potere esercitato nella relazione educativa è un potere di servizio, non un potere che subordina: esistono quattro condizioni perché la relazione educativa, asimmetrica e di potere eviti la coercizione e non diventi uno stato di dominio:**

3 Rogers, C. (1973) *Libertà nell'apprendimento*, Firenze, Giunti.

4 Canevaro, A. - Chierregatti, A. (2003), *La relazione d'aiuto*, Roma, Carocci.

5 Foucault, M. (1998). *L'etica della cura di sé come pratica della libertà*. In M. Foucault, *Archivio Foucault 3. Interventi, colloqui, interviste, 1978-1985* (pp. 273-294), a cura di P. Rovatti e D. Borca, Milano, Feltrinelli, pp. 291-292.

1. la presenza delle regole del diritto (rispetto, chiarezza e coerenza/congruenza);
2. la gestione delle regole, viste più nello spirito (nel messaggio che danno) più che alla lettera, la quale può sfociare in una rigidità mentale;
3. etica personale dell'educatore, che va testimoniata (l'adulto è un modello);
4. pratica di sé e pratica di libertà (possibilità di sbagliare, di ricercare, ecc.).

**Se si rispettano queste condizioni la relazione educativa, all'inizio una relazione tra disuguali, può e deve evolversi verso una relazione sempre meno asimmetrica, che diventa una relazione tra diversi<sup>6</sup>.**

Detto questo, è evidente come la relazione educativa sia una relazione sostenibile<sup>7</sup>: si potrebbe dire che ambedue i poli della relazione si esercitano nei rispettivi giochi di relazione, ambedue giochi strategici di potere e di libertà, riservandosi, per ciascuno degli interlocutori, ambiti e margini di discussione, in un procedere segnato dalla gradualità e dal senso dei rispettivi limiti.

Come si colloca l'obbedienza in questo quadro? Per chi scrive, ci sono vari tipi di obbedienza: c'è l'obbedienza che si segue (in senso negativo) per abitudine, per pigrizia, per paura, per affetto e

ricatto affettivo, per opportunismo o per interesse; e c'è l'obbedienza intesa quale forma di congruenza agli ideali, alle regole, una obbedienza in senso positivo.

Ma c'è da dire inoltre che **tra l'obbedienza e la libertà esiste una tensione continua**, una sorta di antinomia. Bisogna saperla accettare questa antinomia: si rispettano le regole per poi scegliere il comportamento 'giusto' a seconda delle situazioni (qui sta lo spirito delle regole).

Si tratta del dramma vissuto da **Antigone**. Il mito racconta di Antigone, quale eroina che obbedisce ai valori della sua coscienza, espressione della legge naturale insita in ogni essere umano (seppellendo con *pietas* i fratelli che si sono uccisi in duello, contro il volere sancito da Creonte, il re di Tebe, la cui regola richiede di lasciare i corpi in pasto agli avvoltoi) rispetto all'obbedienza sancita dalle leggi dello Stato<sup>8</sup>. Anche don Lorenzo Milani aveva scritto: *L'obbedienza non è più una virtù*, a proposito degli obiettori di coscienza (quelli veri).

### 3) Rispetto delle regole e testimonianza dell'educatore

Le regole vanno testimoniate continuamente dall'educatore: la relazione educativa (dinamica) si basa sulle regole testimoniate, nell'antinomia tra rigore e comprensione. **Usare dei paletti fermi e sereni, con altrettante spiegazioni.** Le regole, come si è detto, vanno usate più nello spirito che le animano («il sabato per l'uomo, non l'uomo per il sabato»). Così, a livello della conduzione educativa

6 Iacono, A. M. (2000), *Autonomia, potere, minorità*, Milano, Feltrinelli, p. 37.

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

8 Maritain, J. (1977), *I diritti dell'uomo e la legge naturale*, Milano, Vita e pensiero.

di una classe, di un gruppo, occorre tenere a mente (meglio se segnate in un cartellone ben visibile) le regole, i valori insomma.

### PICCOLA NOTA AUTOBIOGRAFICA

Quando lo scrivente era maestro elementare, aveva avuto l'idea (che si è rivelata efficace) di scrivere su un cartellone in classe le regole imprescindibili da rispettare, che andavano «dal dire sempre la verità», «dal discutere insieme se c'erano incomprensioni o bisticci tra i bambini e i ragazzi, e trovarne le ragioni per risolverli», al ricorrere al maestro se si verificavano problemi di qualsiasi natura, «all'essere puntuali e coerenti» con le cose che si decidevano di fare, e così via. Una sorta di educazione morale, esercitata quotidianamente e interiorizzata. Diciamo che queste regole occupavano circa il 30% dei principi che si dovevano rispettare (in primo luogo dal maestro) e poi il restante 70% era oggetto di discussione in classe (e di variazione, se non andava bene) così da esserne negoziate, come dice Bruner.

Si deve dire che questo era possibile introducendo una sorta di clima comprensivo e sereno, (non idilliaco, perché i rimproveri non mancavano mentre le punizioni erano quasi inesistenti) utilizzando l'umorismo, lo scherzo, il prendersi benevolmente in giro<sup>9</sup>).

### **Il conflitto, se gestito in senso educativo, può essere un fatto positivo e comunque ineliminabile nella relazione educativa.**

Qui ci si appella allo stile educativo del docente (altrove si è parlato di *creatività sostenibile*)<sup>10</sup>, il quale deve 'tirar fuori' alcune doti personali, quali l'ironia, la *dolce follia*, ossia l'umorismo<sup>11</sup>, la creatività, la capacità di osservazione e il senso di autocritica, anche per sopportare e gestire la frustrazione nella relazione educativa<sup>12</sup>.

9 Albarea, R. (2017), *Tenersi nell'instabile. Una autobiografia professionale*, Pisa, ETS, pp. 9-40.

10 Albarea, R., (2013), *Sostenibilità in educazione. Uno stile personale ed educativo*, IUSVEducation, n. 3, pp. 34-42.: cfr. anche Albarea, *Creatività e sostenibilità nella relazione educativa...*, cit. pp. 81-91;

11 Fry, W., F. (2001), *Una dolce follia. L'umorismo e i suoi paradossi*, Milano, Raffaello Cortina.

12 Albarea, R. (2011), *Sostenibilità narrativa e dinamiche relazionali nei processi formativi. Un terreno di costruzione di significati condivisi*, *Orientamenti pedagogici*, vol. 58, n.1 (343), pp. 9-22.

#### 4) Cura educativa e dialogo

Cura educativa significa, per l'adulto educatore, essere presenti, più in maniera indiretta che diretta (seguendo la lezione di Rousseau, ne *L'Emilio o dell'educazione*), essere punti di riferimento, testimoni di regole, esperienze, emozioni, senza essere invadenti e limitarsi con una presenza sostenibile, e non eccessiva. Ciò è da evitare, come è da evitare il suo opposto: l'indifferenza, seguendo una sorta di *livello soglia* (né troppo invadente né troppo distaccato). Sono le antinomie dell'educare<sup>13</sup>.

Il bambino o il giovane deve saper esplicitare la consapevolezza e avere la capacità di richiedere la presenza e/o l'aiuto di un adulto (questo lo potrà esprimere esplicitamente ma, talvolta, si chiede al 'aiuto' sostenibile dell'educatore sentire la richiesta implicita); l'adulto allora è pronto, sempre disponibile, ad ascoltare ed essere presente.

#### **È QUI CHE SI CREA LA FIDUCIA.**

Significa anche separare i bisogni autentici dai desideri: i bisogni permangono i desideri variano. In questo discernimento occorre un lavoro di auto-osservazione (per i bambini), di esegesi del sé (per gli adolescenti, i giovani, gli adulti)<sup>14</sup>.

**La cura educativa, ma tutto il clima che si verifica in un gruppo o in una classe, segnati dalla relazione educativa, può diventare un «dono leggero»<sup>15</sup> ciò che non si impone.**

Il dialogo è alla base della relazione interpersonale ed esprime il senso implicito della cura educativa.

La sostanza del dialogo è quella di mantenere un contatto, una sintonia; il dialogo è indirizzato a circoscrivere un problema, l'oggetto della conoscenza, a risvegliare una certa curiosità, a superare la mera curiosità spontanea che, da dialogo vacuo, si trasforma in rigore metodologico, coscienza critica, atta a trascendere la propria esperienza personale. Si tratta di sapersi concentrare e saper superare quegli elementi che im-

13 Albarea, R. (2014), Contributi pedagogici alla psicologia dell'educazione. Schemi e testi, Limena (PD), Libreriauniversitaria.it, pp. 25-26.

14 Albarea, R., (2008), Figure della goffaggine. Educatori senza magistero, Pisa. ETS, p. 42 e ss.; Foucault, M. (2003). L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982), a cura di Bertani, M., Milano, Feltrinelli, pp. 40- 76.

15 Canevaro, Chierigatti, La relazione d'aiuto, cit., p. 58.

pediscono il procedere (sono i cosiddetti detrattori) in vista di obiettivi significativi: il dialogo è anche produttivo di intenzioni e progettualità. Si tratta, insomma, della curiosità epistemologica, già indicata da Freire e Macedo<sup>16</sup>.

Tutto il contrario della chiacchera. La parola, da questo punto di vista, diventa qualcosa da esplorare e su cui riflettere: gli accenni nuovamente a Paulo Freire<sup>17</sup> e a Don Lorenzo Milani<sup>18</sup> sono doverosi.

### 5) Orientamento e autoformazione guidata (per generare fiducia)

L'orientamento e l'autoformazione guidata hanno la funzione non solo di orientare alle decisioni in merito a compiti specifici e di breve scadenza, ma di **alimentare visioni prospettiche e generare istanze di riflessione ed approfondimento**<sup>19</sup>

L'orientamento si può distinguere in **orientamento educativo** quando, nella relazione educativa, ci si rivolge a qualcuno (bambino, preadolescente, giovane o

adulto che sia) e lo si aiuta ad assumere decisioni, sia quotidiane che importanti nel progetto di vita; oppure può essere **orientamento formativo**, relativo alla formazione del sé, tale da sondare e chiarificare la propria identità: in questo caso esso assume la configurazione di una ermeneutica interiore (cui allude spesso Papa Francesco), o esegesi del sé, in vista di una scelta, di una intenzione, di un'azione.

L'orientamento si può declinare in *costrutti psicosociali* (a), che funzionano come condizioni di base e in *capacità da attivare ed esercitare* (b), in un processo continuamente ristrutturantesi<sup>20</sup>.

#### (a) Costrutti psicosociali dell'orientamento (e auto-orientamento)

- concetto e stima di sé: cioè il fare affidamento su di sé, il prendersi consapevolmente cura di sé, mettersi alla prova;
- congruenza tra aspettative personali e contesto di riferimento
- assunzione di responsabilità (poche e gradualità)
- autovalutazione (azione e valutazione combinate insieme)

Qualche commento: a proposito del secondo punto, si precisa che occorre abituare il ragazzo/a a tener presente il rapporto tra desideri/aspettative che egli/ella elabora su di sé e il contesto di riferimento in cui si trova, cioè imparare a valutare le reali possibilità di riuscita, rispetto al compito o progetto e alle proprie qualità e limiti personali. Rispetto al quarto

16 Freire, P. - Macedo, D.P. (1995). A Dialogue: Culture, Language and Race, Harvard Educational Review, n. 3, pp. 377-402.

17 Freire, P. (1973), L'educazione come pratica della libertà, Milano, Mondadori.

18 Milani, L. (1970), Lettere di Don Lorenzo Milani priore di Barbiana, Milano, Mondadori.

19 Albarea, R., (2015), Parola creativa ed esegesi del sé per una cultura di partnership e pratiche comunitarie di guidance, Orientamenti pedagogici, vol. 62, n. 3 (361), pp. 615-626.

20 Albarea, Contributi pedagogici..., cit., p. 18 e p. 24.

punto, occorre una continua valutazione delle proprie azioni, sia che abbiano risultati positivi che negativi; solo così si può proseguire sulla strada che si è imboccata; l'autovalutazione è un importante stimolo a proseguire variando ciò che 'non torna'. Si dice spesso, per ironia, che i pigri non hanno una buona stima di sé perché non si mettono alla prova attraverso l'azione e non esercitano la capacità di valutazione che deriva dall'impegno o dall'azione intrapresa, verificando le proprie possibilità.

In Albarea<sup>21</sup> viene esposto un racconto che si intitola: *I dilemmi della pasticceria*, dove emerge come il soggetto si trovi di fronte a più alternative.

Maria Montessori diceva che il *materiale di sviluppo*, percettivo e sensoriale, ha il compito di rispettare la gradualità legata allo sviluppo dei sensi e dell'intelligenza infantile. Il materiale deve essere limitato in quantità per permettere al bambino di concentrarsi gradualmente su un solo tipo di materiale alla volta. Così anche per l'educazione alle scelte: ciò a cui il soggetto si trova di fronte deve essere presentato con gradualità perché possa maneggiarlo convenientemente ed impadronirsene. Il mondo allora è una contraddittoria pasticceria, fatta di luccichii e povertà, più o meno nascoste. **Una educazione alle scelte, graduale, sostenibile, offrendo all'inizio poche opzioni, prepara al processo della grandi scelte della vita.**

Niente *multitasking*, dunque: sarebbe un principio che si adatta molto bene ai giovani d'oggi, se vogliono impadronirsi della conoscenza in modo non superfi-

ciale e standardizzato, concentrandosi su un tema o problema alla volta.

Si tratta di una sorta di autoregolazione intelligente.

### **(b) Capacità e strategie (da attivare)**

- **decodificare la realtà** (separare il reale dall'immaginario)

- **costruire punti di riferimento** (significati, valori, direzioni...)

- **esercitare processi decisionali** (capacità di scelta), anche nel piccolo e nel quotidiano (ad es., scegliere di andare a mangiare in mensa oppure portarsi il pranzo da casa; accompagnare la colazione con una *brioche* oppure con pane e marmellata e *muesli*)

- **analisi costi e benefici**: fare e soppesare quanto una scelta apporti in benefici e comporti costi (ad es., iscriversi ad un corso di laurea in università); saper escludere e selezionare (fare gerarchie e priorità); sapersi organizzare con i propri tempi e gli spazi a disposizione; valutare il passato, il presente e il futuro (previsione); fare mediazioni (essa è una capacità intelligente).

**La mediazione non è il compromesso**: in quest'ultimo caso si tratta di una sorta di lottizzazione, da cui ognuno esce poco soddisfatto; la vera mediazione è invece quando ci si pone un obiettivo importante (anche un ideale) e ci si avvicina gradatamente, tenendo conto della realtà effettiva e delle condizioni necessarie per proseguire lungo il cammino tracciato (ammettendo anche svolte, evoluzioni, involuzioni, errori, ripensamenti, ecc.).

È come per la programmazione educati-

21 Ivi, pp. 41-42.

va e didattica (e anche per i processi di ricerca): è giusto, doveroso e utile compilarla ma poi, paradossalmente, possiamo essere liberi di non rispettarla in base alle stimolazioni e alle occasioni più significative del contesto. Questa impostazione, oltre che ad essere stata applicata dallo scrivente nella scuola primaria e secondaria, è stata seguita anche durante le lezioni universitarie: ci si prepara alla lezione, si scrivono i punti essenziali, ma poi, in base alla relazione dinamica con gli studenti si possono apporre alcune modifiche lasciando spazio all'improvvisazione (che non è l'improvvisazione di chi non sa cosa fare, bensì una improvvisazione studiata, che si basa su una competenza pregressa, come nel *jazx* o nella commedia dell'arte, prima della riforma goldoniana).

- **Valutare le conseguenze** dei propri atti (sguardo a media e a lunga scadenza);  
 - **fare il punto** della situazione riguardo ai propri compiti ("tirare i remi in barca"): bilancio personale, verifica delle scelte e delle condizioni di scelta, analisi costi/benefici, valutazione delle proprie decisioni, rapporto tra aspirazioni soggettive e possibilità oggettive;

- **capitalizzare i successi**: sia dal punto di vista emozionale che da quello cognitivo; sapersi valutare positivamente senza eccedere in orgoglio; individuazione delle capacità chiave attivate e le loro possibili trasversalità (applicazione in altri contesti); individuazione dei livelli soglia, dei reali sviluppi della situazione, delle conoscenze applicabili e reinterpretabili, delle possibilità future:

- **esigenza di contestualizzazione**: analisi di una situazione che richiede il continuo riferimento ad uno sfondo, ad una 'cornice': si tratta di un lavoro di figura/fondo, di testo/contesto, di *focus*/quadro di riferimento (già Bateson parlava di cornici).

Questo è importante se non si vuole avere degli scacchi quando si tenta una qualche trasversalità).

- **livello soglia**: una esperienza di formazione, alimentata dalla propria autofiducia, diventa una esperienza produttiva e positiva se si rispetta un certo *livello soglia*: al di sotto o al di sopra del quale il processo di formazione risulta inadeguato, vuoi per carenza di informazioni, di orientamenti e di 'sostegni', vuoi per sovrabbondanza di stimoli, di raccomandazioni ed eccesso di 'aiuti'. Quindi: non occorre fornire troppe facilitazioni (il soggetto cresce se ha degli ostacoli da superare, sempre sostenibili): chi decide quando si è raggiunto il livello soglia? Non ci sono ricette né comportamentistiche né informatiche: può essere l'insegnante con la propria competenza ed esperienza, oppure lo stesso scolaro o studente, immergendosi in una esegesi del sé;

- **gestire la frustrazione**: elaborazione del lutto, spiegazione e ricerca del perché si è giunti all'insuccesso e modalità per superarlo. La frustrazione è ineliminabile nell'esistenza umana, occorre saperla accettare e rifletterci sopra. Per chi scrive, una delle prove secondo la quale si può dire che si sia raggiunta la maturità adulta è quando si è capaci di sopportare la frustrazione, di gestirla e 'rialzarsi' (altrimenti si è come bambini che fanno i capricci, non sapendola gestire).



## 6) Sul ‘mettersi alla prova’

A questo proposito, ci sono alcune considerazioni da avanzare. Il tema è, in un certo senso, riassuntivo degli accorgimenti testé citati.

**La questione della ‘prova’<sup>22</sup> implica lo stare al mondo, implica costantemente un’azione, una decisione a “fare”.**

Questo non tanto nell’ottica di fabbricare o produrre qualcosa, termini resi nella cultura greca rispettivamente dai vocaboli *téchne* e *poiesis*, quanto piuttosto ci si riferisce al concetto di *praxis*, termine più vicino, nella sua traduzione, all’idea dell’attraversamento, del portare a compimento o dell’indirizzare.

**Essa, la prova, rimanda ad un continuo ‘farsi’ dell’essere umano che si indirizza e si realizza nello spettro delle azioni possibili.**

Si tratta di uno sforzo, di un cimento, di un tentativo, di un esame, di una sfida. In particolare, essa riguarda un comportamento, un’azione, un impegno, una situazione cui una persona si sottopone volontariamente o a cui è sottoposta dalle circostanze, e che serve a dimostrare se la persona stessa possiede o no determinate qualità, capacità o attitudini. Alla prova si accompagna un senso di spaesamento, ma anche il presentimento di una meraviglia: ogni transazione, ogni cambiamento, ogni passaggio esistenziale, quindi, suscita meraviglia, ovvero **contemporaneo desiderio di essere compiuto, ma anche sensazione di inquietudi-**

**ne**, di paura: tutto questo costituisce la misura del proprio stare al mondo, non solo e non tanto come evento critico in sé, quanto piuttosto come occasione che attiva, in un modo o nell’altro, una reazione, una nuova disposizione nell’esserci.

La situazione della prova, poi, si esplicita nella sua multidimensionalità: spazi, tempi, percezione di sé, analisi di contesto, relazioni interpersonali, significati adombrati più o meno condivisi, ecc.; tutto ciò porta l’individuo alla dimensione della sfida. Non è da escludere, inoltre, anche una dimensione di stagnazione appagante, derivante dall’evitare tali sfide o una prova in particolare, in cui interviene una percezione di benessere personale nei casi in cui la persona stessa decida di non affrontare determinati ostacoli, o perché non li ritiene importanti per la propria crescita, o perché adotta un criterio di gradualità e sostenibilità, o perché tale scelta è il risultato di una dimenticanza consapevole, di un *organized abandonment*<sup>23</sup>, oppure semplicemente perché costano troppo sforzo e si ha paura di affrontarli, risultando più comodo sottrarvisi. Ma alla fine, tale stagnazione appagante, che può essere una opportunità positiva sul piano della condotta quotidiana e rispondente ad una determinata fase dello sviluppo, non approda ad alcunché di significativo se perdura troppo nel tempo, in quanto la fenomenologia della pro-

22 Albarea, R., (2015), Luci peregrine, so-spese, diffuse (e soffuse). Letteratura e formazione, Pisa, ETS., p. 72 e ss.

23 Hargreaves, A. (2007), Sustainable Leadership and Development in Education: creating the future, conserving the past, European Journal of Education, Vol. 42, No. 2, pp. 223-233.

va è permanente e costituisce un richiamo continuo dei tempi di vita.

**Il mettersi alla prova costituisce, se si può dire, una zona liminare:** cioè quella zona dell'esistere e del pensare umano che mette in comunicazione, ma che anche può produrre separazione oppure aggregazione, senza che l'una sprofondi o si confonda con l'altra, in un tutto indifferenziato. Si tratta di un livello soglia, del motivo degli interstizi (se si vuole), dei confini, delle zone d'ombra e delle "terre di nessuno"<sup>24</sup> Ogni società ha dei propri riti di margine. Per i gruppi, come per gli individui, vivere significa disaggregarsi e reintegrarsi di continuo, mutare stato e forma; in altre parole si tratta di agire per poi fermarsi, aspettare e riprendere fiato per poi ricominciare ad agire, in modo diverso. Ci sono soglie nuove da valicare: soglie temporali ed esistenziali<sup>25</sup>.

**La liminarietà consente la separazione ma contemporaneamente l'aggregazione. I confini possono essere separazioni ma anche zone di passaggio.**

I riti di margine hanno lo scopo fondamentale di preparare in maniera idonea a compiere un passaggio, un salto (come è evidente nella educazione alle scelte); un passaggio da uno stato ad un altro che non si potrebbe effettuare senza partico-

lari accorgimenti. In altre parole si tratta, come nelle società studiate dagli antropologi, di riti di iniziazione che assumono differenti aspetti nelle società contemporanee, ma il loro significato rimane invariato. **Un periodo di sospensione, dunque, il quale ha lo scopo di 'formare' una persona che si appresta a compiere un determinato passaggio,** sia esso, tradizionalmente, dall'infanzia all'adolescenza e alla vita adulta, sia nel caso in cui, come adulto sia il risultato di una esegesi del sé che ha lo scopo di rinsaldare e generare rapporti ed alleanze.

Il fenomeno del *margin*e può incontrarsi in molte attività umane, intrapersonali e interpersonali. Esso appare come una necessità che due movimenti contrari siano separati da un punto morto (il momento della pausa, della riflessione e della scelta) e che ad intervalli debbano ravvicinarsi, rigenerarsi: «È proprio a questa necessità fondamentale che, in definitiva, rispondono i riti di passaggio, e a tal punto da assumere talvolta la forma di riti di morte e di una rinascita»<sup>26</sup>.

L'orientamento e l'autoformazione guidata hanno da tenere presente ciò che dice Jerome Bruner in merito a quattro tipi di apprendimento, i quali si possono riscontrare a livello formale (a scuola), a livello non formale (nelle associazioni e in famiglia) e a livello informale (nella vita quotidiana e in famiglia).

24 Metelli Di Lallo, C. *Analisi del discorso pedagogico*, Padova, Marsilio, 1966.

25 Van Gennep, A. (2007) , *I riti di passaggio*, Torino, Bollati Boringhieri, p. 166.

26 Ivi, p. 159.

Il primo tipo è **P'apprendimento per imitazione**, che riporta la questione dei modelli: un esempio si può ritrovare nella vita in famiglia (specie se il bambino/a sono piccoli) oppure nei contesti di tirocinio, professionale e non. Si può avvicinare al *Trial and Error* (procedimento del 'prova ed errori') di Skinner.

Il secondo tipo di apprendimento avviene **per trasmissione didattica**: si tratta della classica lezione, o della lezione dialogata, comunque di una trasmissione di conoscenze tipica dell'istruzione e dell'insegnamento, che ha la sua importanza ma che non deve essere prevalente ed ossessiva.

Il terzo tipo è **P'apprendimento per scambio intersoggettivo**: si tratta dei lavori di gruppo (meglio in coppia), dei gruppi di sussurro, dei contrasti (non solo sorti casualmente ma anche organizzati con regole; tipo accusa e difesa di un'asserzione, ecc.), dei dialoghi, della socializzazione e discussione produttiva.

Il quarto tipo di apprendimento avviene **per scelta autonoma attraverso la ricerca**, la scoperta, la problematizzazione, le domande: implica però la coordinazione oculata, responsabile e sostenibile dell'educatore, che lascia sempre più spazio agli studenti e agli allievi, mano a mano che gli stessi si impadroniscono degli strumenti e dei metodi del sapere.

Mentre i quattro tipi di apprendimento sono scelti, in forma non totalitaria ma prevalente, in base ai contesti (età degli studenti/allievi, fine esplicitato, tipo

di conoscenza da padroneggiare, ecc.) **è bene osservare che nelle pratiche educative già sperimentate le 4 forme sono interdipendenti e non cronologiche**, e convivono fra loro in un pluralismo metodologico che è ormai prassi abituale della ricerca scientifica.

### 7) Il ruolo del docente come educatore (funzione della narrazione)

Il docente e gli alunni si narrano non solo con le parole ma anche con i loro comportamenti, i loro sguardi, le loro relazioni interpersonali, i loro movimenti, il loro modo di vestire, ecc.

**La narrazione è infatti una comunicazione e un apprendimento di significati (semantica).**

L'identità cresce mano a mano che ognuno di noi sa raccontarsi e sa ascoltare. Occorre ancora ribadire che la narrazione non si snoda solamente attraverso le parole o il racconto: la narrazione non è un semplice 'raccontare storie', come certa pubblicistica angloamericana vuole farci intendere (lo *Story Telling*, ad esempio, è una visione riduttivistica di essa). **La narrazione implica il movimento di tutte le capacità espressive del singolo**: sguardo, mimica, prossemica, espressione del volto, intelligenza manifesta ed implicita, tono di voce, cenni di contatto e comprensione, atteggiamenti teatrali e gesti significativi: insomma, tutti gli elementi paralinguistici che riguardano la *relazionalità reciproca* tra soggetti, la quale sfiora l'intuizione dell'*altro* e comprende attrazione e/o repulsione. Significa una sorta di avvicinamento tra i soggetti: da qui la vera sostanza del dialogo, etimologicamente *il pensare insieme tra diversi*.

## Funzioni della narrazione.

- La narrazione contestualizza la conoscenza, la situa, la mette in situazione, la precisa, ma allo stesso tempo traspone i fatti in immagini, parole, movimenti (mimica) e frasi, cioè produce nuovi significati; in questa ottica narrare significa interpretare.

- La narrazione promuove il ri-pensamento, il pensiero multiprospettico, integrando conoscenze pregresse, esperienze vissute, emozioni percepite, immagini impresse.

- La narrazione è un'opportunità per potenziare l'ascolto, narrazione e ascolto sono due momenti inscindibili; l'ascolto parte soprattutto dal narratore che si mette in posizione di ascolto critico di se stesso.

- La narrazione stimola all'autovalutazione e all'autoformazione: è una forma di esplorazione del sé; i racconti collettivi, ci hanno insegnato gli antropologi, a loro volta promuovono la crescita e la formazione del gruppo.

La narrazione è una chiave d'accesso agli archivi della memoria: si entra in contatto con i propri ricordi, si comincia a riordinare gli oggetti, a spolverare emozioni: Questa attività educativa sollecita il pensiero ed esercita la memoria e il ricordo.

Allora, *per concludere*: in un'epoca in cui stanno tramontando le cosiddette 'grandi narrazioni' (le ideologie) occorre che gli educatori (docenti, insegnanti, genitori, figure che si occupano dell'educazione dei fanciulli e dei giovani), quali intellettuali in continua formazione, siano capaci di lavorare sul *micro*, di presentarsi come **mini-narratori di mondi, di spaccati di realtà**.

E, per usare una metafora musicale, sappiano «fare musica da camera insieme»<sup>27</sup>, come testimoni impegnati nel nostro tempo, al posto delle grandi sinfonie e/o dei melodrammi (da lasciare umilmente alla genialità di chi sa farli), nei luoghi di lavoro e in tutte quelle situazioni in cui ci si richiama alla loro funzione/vocazione educativa.

Questo sarà più profondamente possibile, solo se ci saranno **educatori sostenibili**, cioè educatori *che non vorranno esserlo troppo* (livello soglia), accettando il proprio ruolo (di potere e di autorità e non di dominio), senza controllarlo completamente, lasciando spazi alle incongruenze, alle improvvisazioni, alle zeppe, alla creatività, senza pianificare eccessivamente, verso la costruzione di futuri alternativi credibili, in un rinnovato processo di umanizzazione.

---

27 Albarea, Tenersi nell'instabile ... cit., p. 92 .

## BIBLIOGRAFIA

- Albarea, R. (2006), *Creatività e sostenibilità nella relazione educativa*, in *Sostenibilità in educazione*, a cura di R. Albarea - A. Burelli, Udine, Forum pp. 67-93.
- Albarea, R., (2008), *Figure della goffaggine. Educatori senza magistero*, Pisa, ETS
- Albarea, R. (2011), *Sostenibilità narrativa e dinamiche relazionali nei processi formativi. Un terreno di costruzione di significati condivisi?*, *Orientamenti pedagogici*, vol. 58, n.1 (343), pp. 9-22.
- Albarea, R., (2013), *Sostenibilità in educazione. Uno stile personale ed educativo*, *IUSVEducation*, n. 3, pp. 34-42.
- Albarea, R. (2014), *Contributi pedagogici alla psicologia dell'educazione. Schemi e testi*, Limena (PD), Libreriauniversitaria.it
- Albarea, R., (2015), *Luci peregrine, sospese, diffuse (e soffuse). Letteratura e formazione*, Pisa, ETS.
- Albarea, R., (2015), *Parola creativa ed esegesi del sé per una cultura di partnership e pratiche comunitarie di guidance*, *Orientamenti pedagogici*, vol. 62, n. 3 (361), pp. 615-626.
- Albarea, R. (2016) *Letteratura e formazione: una proposta di elaborazione poliespressiva*, in *Il doposcuola a LaViarte*, a cura di R. Albarea - C. Vecchiet, Trieste, Goliardica, pp. 119-139.
- Albarea, R. (2017), *Tenersi nell'instabile. Una autobiografia professionale*, Pisa, ETS.
- Bruner, J. (1996), *The Culture of Education*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, trad. it. di Coralba, L., (1997), *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli.
- Canevaro, A., Chierigatti, A. (2003), *La relazione d'aiuto*, Roma, Carocci.
- Iacono, A. M. (2000), *Autonomia, potere, minorità*, Milano, Feltrinelli.
- Foucault, M. (1998). *L'etica della cura di sé come pratica della libertà*. In M. Foucault, *Archivio Foucault 3. Interventi, colloqui, interviste, 1978-1985* a cura di Rovatti, P. - Borca, D. Milano, Feltrinelli, pp. 273-294, (ed. orig., Paris, 1994).
- Foucault, M. (2003). *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)*, a cura di Bertani, M., Milano, Feltrinelli (Ed. orig., Paris, 2001).
- Freire, P., Macedo, D.P. (1995). *A Dialogue: Culture, Language and Race*, *Harvard Educational Review*, n. 3, pp. 377-402.
- Freire, P. (1967), *Educação como prática da liberdade*, Rio de Janeiro, a cura di L. Bimbi, L. (1973), *L'educazione come pratica della libertà*, Milano, Mondadori.
- Fry, W., F. (1963), *Sweet Madness. A Study of Humour*, London and New Brunswick (USA), Transaction Publishers, a cura e trad. it. di Zolletto, D. (2001), *Una dolce follia. L'umorismo e i suoi paradossi*, Milano, Raffaello Cortina.
- Hargreaves, A. (2007), *Sustainable Leadership and Development in Education: creating the future, conserving the past*, *European Journal of Education*, Vol. 42, No. 2, pp. 223-233.
- Maritain, , (1942), *Les droit de l'homme et la loi naturelle*, New York, Editions de la Maison Française, trad. it. di Usellini, G. (1977), *I diritti dell'uomo e la legge naturale*, Milano, Vita e pensiero.
- Metelli Di Lallo, C. *Analisi del discorso pedagogico*, Padova, Marsilio, 1966.
- Milani, L. (1970), *Lettere di Don Lorenzo Milani priore di Barbiana*, Milano, Mondadori.
- Rogers, C. (1969) *Freedom to Learn*, Columbus (Ohio), Charles E. Merrill Publishing Company, trad. it. di Tettucci R. (1973), *Libertà nell'apprendimento*, Firenze, Giunti.
- Van Gennep, A. (1909), *Les rites de passage*, Paris, Emile Nourry, trad. it. Di Remotti, M. L. (2007), *I riti di passaggio*, Torino, Bollati Boringhieri.



### **“Green sneaker”**

Illustrazione all’acquerello lavorata digitalmente. Usata come immagine promozionale della vision di Cantiere Giovani in tutto il materiale di comunicazione dell’anno 2019.