

# Duccio Demetrio\*

## Per un narrare educativo

Interrogare l'abituale? Non lo interroghiamo, non ci interroga, non ci sembra costituiscia un problema, lo viviamo senza pensarci, come se non contenesse né domande né risposte. Dormiamo la nostra vita di un sonno senza sogni. Conviene interrogare quello che ci sembra talmente evidente da averne dimenticata l'origine [...]. Occorre interrogare ciò che ci sembra aver smesso di stupirci.

Georges Perec

### Premessa

Le parole in questione, rispetto alle quali intendo soffermare l'attenzione dei lettori, sono parole tra le più comuni: *educare* e *narrare*. Ma proprio perché scontate all'apparenza, ci suggerisce il grande scrittore francese, ci chiedono di riassegnare loro un senso, in relazione ai nostri modi di vivere quotidiani. Tanto più se ci riteniamo narratori nei campi più diversi dell'educazione e se non sfuggiamo alle domande: possiamo forse usarle in modo intercambiabile? Farle coincidere l'una con l'altra, oppure al contrario, esse evocano differenze che è bene individuare? Per educare e per narrare meglio, per dare a ciascuna un peso diverso o per maneggiarle con cura salvaguardando il ruolo che entrambe, separatamente, svolgono nella pluralità delle scene pedagogiche. Un aspetto appare comunque subito evidente, anche a un'osservazione superficiale. È piuttosto difficile, anzi per me impossibile, disgiungerle quando si analizzi o si intenda promuovere un'esperienza auspicandola educatrice. L'educazione si è sempre avvalsa delle narrazioni, non solo attraverso la via verbale, per raggiungere i suoi obiettivi. Di volta in volta trasmissivi, punitivi, assertivi o viceversa orientati al

\* Già professore ordinario di Filosofia dell'educazione e di teorie e pratiche della narrazione all'Università degli studi di Milano-Bicocca; è fondatore con Saverio Tutino della Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari e con Nicoletta Polla-Mattiot di Accademia del Silenzio ed è attualmente direttore del Centro Nazionale di Ricerche e Studi Autobiografici “Athe Gracci”.

dialogo e basati sulla conversazione, la persuasione, la creazione del desiderio di apprendere. Quando, in questa seconda opzione, non entri in scena un solo narratore, ma ci accada di assistere ad un proficuo scambio delle parti; quando il narratore esperto si rivela tale perché crea affezione, interesse, partecipazione in chi lo ascolti. Rispetto a ciò che legge, a ciò che mostra visivamente avvalendosi delle tecnologie, elementari o sofisticate, di cui dispone. A riprova di quanto fino ad ora accennato, possiamo portare anche qualche evocazione personale. Non è difficile, all'insegna del distinguo citato, scoprire che ognuno di noi ha una *storia educativa* da raccontare e una *storia narrativa* che ha saputo educarlo. Si può narrare per educare, così come si educa per tramandare narrazioni: in ogni caso, sempre ci troviamo coinvolti nell'una o nell'altra esperienza (o in entrambe allo stesso tempo) per rispondere alle attitudini istintive, ai bisogni e ai desideri umani di comunicazione, condivisione, conoscenza.

Narrare e educare, prima ancora di proporsi in quanto "arti" o "tecniche" o "didattiche" che è nostro compito migliorare per il conseguimento delle mete che a esse affidiamo, sono dunque attività e funzioni mentali apprese spontaneamente, il cui scopo è prima di tutto sociale. Perché si educa per comunicare e si narra per lo stesso motivo. L'una e l'altra attività concorrono a formare la nostra intelligenza, le abitudini più elementari, i modi di intendere ed esprimere i sentimenti, l'acquisizione delle regole necessarie che ci vengono richieste dai modi della convivenza. Oltre a questi aspetti, dobbiamo considerare, seguendo le importanti suggestioni della psicoanalisi, che noi ci educhiamo e veniamo educati da presenze umane – e da altri condizionamenti – per via inconscia. Al contempo, ci accade di raccontare o di raccontarci interiormente, senza che qualcuno si sia mai preoccupato di fornirci anche poche indicazioni utili per costruire una storia avvincente e credibile. Per illustrare un proprio punto di vista ricorrendo alla invenzione di una trama, di personaggi, di inizi e conclusioni.

Prima però di approfondire distinguo e coniugazioni reali o possibili tra i gesti dell'educare e le voci del narrare, credo sia importante soffermarsi sulla loro fonte comune: *l'attività riflessiva e autoriflessiva*.

## Il pensiero dischiude le parole

Quando tale attenzione venga rispettata e perseguita, ogni parola, del passato o del presente, si rivelerà innovativa a livello educativo, perché potrà imprimere una variazione interpretativa, rispetto ai fatti, al mondo, ancora una volta a noi stessi. Ogni parola detta o scritta, vecchia o nuova, insomma, non è mai soltanto una parola: è la sintesi di mentalità ricevute in eredità, di scoperte individuali anche geniali, di luoghi comuni, così come di raffinate e dotte revisioni.

Consuetudine e innovazione, ibridazioni terminologiche e persistenze delle lingue, degli idiomì o dei linguaggi impiegati per intenderci gli uni con gli altri, sono modulazioni da considerare con grande attenzione. Tanto più, quando ce ne serviamo con la pretesa di influenzare i comportamenti umani, di orientarli verso l'apprendimento di conoscenze, norme, valori; nonché di condizionarli, piegandoli a scopi possibilmente nobili e utili a coloro per i quali diciamo di

spenderci. Come persone, come professionisti. E a questo punto, dopo un invito sempre a soppesare le parole, possiamo riprendere a discutere di educazione e di narrazione.

Per entrare più in profondità in questo binomio, per cogliere le alleanze o viceversa le distanze (sempre che sia possibile) tra l'educare e il narrare dobbiamo però fare un passo indietro, per domandarci quale sia, in generale, il rapporto che stabiliamo con tali parole rispetto alle finalità per le quali le agiamo, spendiamo, costruiamo in prima persona. Sono entrambe parole dotate di un peso non irrilevante: talvolta sono ininfluenti, talaltra sono così determinanti e concrete da riuscire a cambiare la realtà o il nostro modo di intenderla. Possono essere offerte all'insegna della leggerezza, dell'intrattenimento, del piacere di stare insieme fino a mostrarsi effimere, oppure possono essere dure, ostiche, indigeribili come pietre. Si tratta di parole che appartengono tanto ai cosiddetti patrimoni "immateriali" dell'umanità, quanto alle esigenze più materiali: sono indispensabili alla sopravvivenza di tutti senza distinzione; sono la base "sicura" di ogni processo psichico o sociale normale; ci forniscono le strutture cognitive, emotive, operative fondamentali. Per muoverci, per agire, per intessere legami con i nostri simili. Senza un loro pur minimo possesso – e per questo vanno analizzate alla luce di sguardi antropologici, prima che pedagogici o linguistici – ci smarriremmo, perderemmo le coordinate che ci permettono di orientarci nella vita. *Senza l'educazione* non sapremmo camminare, parlare, scrivere, leggere, imparare a vivere; *senza la narrazione*, oltre a ciò che l'educazione ci offre, non potremmo manifestare le nostre idee, formulare un pensiero coerente, apprezzare la bellezza dei racconti di ogni giorno e tramandatici. Non saremmo in grado di inventarne di nuovi.

Impossibile è perciò sottrarsi a una anche pur minima influenza educativa, che ci insegni di volta in volta regole, abilità, maniere di essere e fare. Così come sarebbe destinato a fallire ogni tentativo teso a esprimere adeguatamente quanto abbiamo imparato sul nostro conto, qualora ci impedissimo, o ci fosse vietata, la possibilità di raccontare storie, la nostra innanzitutto. Storie delle quali si sia stati diretti protagonisti e autori: o ascoltate, rivissute, riferite per imitazione.

## La scrittura sparigliò i modi di pensarsi

Si è sempre narrato per educare; così come si è educato, in ogni cultura, attraverso le molte modalità di cui la narrazione si è avvalsa nel corso della storia. Per offrire alle comunità umane un senso di appartenenza, per creare miti, essi stessi già null'altro che racconti esemplari e pedagogici; per comunicare conoscenze di ogni sorta, per tramandare consuetudini e saperi.

Le mutazioni in campo narrativo hanno inoltre sempre inciso profondamente sui metodi e gli approcci educativi. La scrittura con la lettura – sovente rimuoviamo tale loro particolarità etica – hanno aperto la strada alla libertà individuale di interpretazione, al racconto di sé, al pensiero divergente contro ogni autorità e potere assolutista. Soprattutto alla conoscenza di sé, di quel mondo da scrivere, riscrivere e rileggere senza posa.

Grazie ai “poteri” introspettivi della scrittura, la narrazione divenne ancor più educativa allorché, grazie alla sua intrinseca facoltà drammaturgica (e cioè dinamica, attiva, provocatoria, evocativa, ecc.) riuscì a coinvolgerci, a commuoverci in prima persona, a farci diventare al contempo autori, protagonisti, personaggi, spettatori e analizzatori della nostra storia.

L’inglese Daniel Taylor, autore di un titolo non recente che non ha perso la sua importanza, *Le storie ci prendono per mano*, raccomanda infatti che mai dobbiamo dimenticare quanto “noi siamo le storie di ognuno, che ci appartengono di diritto. Siamo il prodotto di tutte le storie che abbiamo ascoltato e vissuto. Esse hanno modellato la visione di noi stessi, del mondo e del posto che in esso occupiamo”, permettendoci di coniare nelle lingue più diverse la nozione di individuo: di *ego*, di persona. Scrive l’autore:

Raccontiamo così le nostre storie e ci interessa ascoltarle, scriverle, leggerle, perché speriamo di trovare in esse connessioni significative tra le cose. Tra noi e le cose soprattutto. In quanto le storie ci insegnano – e insegnano ad altri – che le nostre esistenze sono il risultato di trame, di intrecci, di connessioni che permettono alla mente di elaborare idee, significati, concetti.<sup>1</sup>

Taylor conclude che “se nella nostra esistenza impariamo a ragionare attraverso la categoria logica dell’intreccio, saremo più portati a prendere sul serio noi stessi e la nostra vita”. A sentirsi più responsabili verso noi stessi e nei confronti dei nostri simili, a vivere altre vite grazie al *desiderio di scrivere di sé*. A quella pulsione vitale il cui senso dalla filosofa spagnola María Zambrano in poche righe esemplari è così spiegato:

Scrivere è difendere la solitudine in cui ci si trova; è un’azione che scaturisce soltanto da un isolamento effettivo, ma comunicabile, nel quale proprio per la lontananza da tutte le cose concrete, si rende possibile una scoperta di rapporti tra esse (...) Grazie alla parola ci rendiamo liberi, liberi dal momento, dalla circostanza assediente e istantanea. Ma la parola non ci pone al riparo, né pertanto ci crea, anzi il suo uso eccessivo produce sempre una disaggregazione.<sup>2</sup>

Un desiderio che, da secoli, in un crescendo di importanza letteraria e umana (anche umile, spontanea, popolare) trova soprattutto in due pratiche narrative non solo letterarie la possibilità di esprimersi e realizzarsi confermando la nostra soggettività. Si tratta dei generi *diaristici* e *autobiografici* che non cessano di svolgere un ruolo vitale nella formazione della persona, del carattere, della capacità di avvalersi non solo della parola orale per trasmettere informazioni sulla propria storia. Entrambe presentano affinità e attinenze che ora esamineremo per coglierne l’identità e l’impiego.

<sup>1</sup> D. Taylor, *Le storie ci prendono per mano*, trad. it. Sperling & Kupfer, Milano 1999 (ed. or. 1996, p. 28).

<sup>2</sup> M. Zambrano, *Verso un sapere dell’anima*, twrad. it. Raffaello Cortina, Milano 1996, p. 23.

## Ognuno di noi è la metafora del proprio racconto

Insomma, educazione e narrazione hanno presieduto al nostro sviluppo, non cessando – anche quando giungiamo all'età adulta – di riservarci sorprese. Fra queste, la scoperta che l'una e l'altra dimensione del nostro esistere, non si accontentano di aiutarci a crescere, spesso coincidendo con gli esiti stessi della crescita, ma ci invogliano a proseguire il cammino della nostra educazione e a renderci sempre più abili e affascinanti narratori di storie. Ognuno di noi, in fondo, non è altro che un racconto al quale contribuisce ogni giorno. Ora con aggiustamenti quasi impercettibili, senza variare mai nulla della sua composizione; ora, in ragione di taluni eventi e scelte, invece apportando in esso variazioni sostanziali e significative. Il racconto si rende pertanto una metafora della nostra vita reale: all'interno del quale recitiamo la nostra parte, con altri personaggi, come protagonisti, gregari, figure che sul palcoscenico non appariranno mai. Oppure adottando un monologo interminabile, quando si preferisca privilegiare un'attività introspettiva, tutta mentale e interiore, inudibile dagli altri, ma assai spesso consegnata alle pagine di un diario o di un'autobiografia. Vivere è dunque trovarsi attraversati, accolti o respinti dalle storie degli altri, così come vivere è andare alla ricerca delle radici e del possibile seguito della propria narrazione. Impossibile è perciò astenersi dal narrare e dal narrarsi in prima persona.

## L'assunzione di un doveroso atteggiamento critico

C'è in gioco, insomma una scrittura narrativa educante:

– quando quella storia prescelta a nutrire una attività educativa, oltre a dimostrarsi piacevole e interessante da ascoltare, da leggere, da veder rappresentata, lascia una traccia durevole in noi e nei nostri interlocutori. Fino al punto, nei casi estremi, da incidere sui nostri modi di pensare ed essere.

– Quando essa funziona da incentivo, suscitando il riemergere di desideri asopitisi, quando ci incoraggia a sperare, offrendoci qualche esempio o prototipo o suggerimento per imprimere alla nostra vita una grande o piccola svolta.

## La maturazione mentale dentro esercizi di mappatura dell'esperienza

Il racconto è alla radice delle capacità di induzione, intuizione, risoluzione dei problemi, previsione. Il bambino grazie alla fiaba, alle semplici storie che ascolta in famiglia, ai ricordi dei grandi che lo colpiscono viene educato, nella vita quotidiana della sua infanzia (e poi accedendo ai servizi educativi), a elaborare delle mappe. Egli impara a pensare attraverso questi costrutti, che gli permettono di costruirsi una, all'inizio elementare, visione delle cose, anche in rapporto alle condizioni e sollecitazioni emotive che quelle stesse storie suscitano in lui.

La maturazione mentale, dall'infanzia in poi, si attua attraverso ripetuti esercizi di mappatura dell'esperienza, che però non si concretizzano soltanto grazie

a procedimenti spontanei e casuali, grazie alle propensioni e dotazioni genetiche che ci consentono di imparare a parlare e a pensare. Queste, nella specie umana, esigono ben più di quanto non accada nelle altre, che l'educazione accompagni, stimoli, indirizzi al miglior fine tali attitudini naturali. La ricostruzione di quanto avviene, potrebbe quindi convincerci, e in parte dovrebbe essere così, che l'educazione è di per sé narrativa o che ogni narrazione è educatrice.

## **Un'educazione intrisa di narrazioni accende indizi di vita**

Come si manifestano le esperienze narrative e/o educative nella vita di ciascuno di noi in quanto soggetti chiamati ad agire, ad avere un ruolo da protagonisti, nelle cose del mondo?

Rispetto alla *propria* vita e alla gamma più o meno ampia di interazioni che ognuno è chiamato ad esercitare per sopravvivere, reagire all'ambiente, per il benessere non solo suo proprio, per raggiungere le mete prefissate.

## **L'alleanza autobiografica**

Narrare e educare sono perciò *tensioni generative di carattere autobiografico*. Accendono indizi di vita dove parrebbero ormai spenti, rivitalizzano energie, ridanno gusto all'esistenza, ci riaffezionano alla vita nostra e degli altri. Per il lavoro, sé stessi, la cura, l'attenzione per le relazioni affettive, l'assunzione di responsabilità e le condotte civili.

Narrazione e educazione nuovamente tornano in tal modo ad allearsi quando, volutamente, le si voglia cogliere nella loro feconda e reciproca coniugazione, quando siano messe in grado di conferire alle nostre scelte umane e professionali un dichiarato orientamento pedagogico.

## **Educare e/o narrare per pensare sé stessi**

Non è possibile dimenticare, o volutamente escludere, le manifestazioni auto-referenziali del pensiero e del linguaggio, del tutto private, intime, che rendono la narrazione un evento e un processo di carattere *introspettivo* di notevole e pari importanza educativa, rispetto alle precedenti finalità. Tale fondamentale attività psichica si basa sul dialogo interiore, sul monologo mentale, sulla scrittura diaristica e su ogni altra espressione cognitiva e linguistica personale, individuale, soggettiva. I cui esiti siamo soliti chiamare: coscienza, consapevolezza, ponderazione.

Ciò che, sicuramente e ancora, accomuna le voci educazione e narrazione, in quanto scopi e tecniche volti a raggiungere una gamma amplissima di risultati, è senz'altro poi la loro comune mansione comunicativa. Si educa e si racconta soprattutto per comunicare informazioni, modi di essere e fare, principi, ma non è detto – con questo – che gli atti comunicativi una volta intrapresi possano dar luogo a effetti pedagogicamente rilevanti; né che una comunicazione reputata sufficientemente “buona” possa gioco-forza avvalersi

di approcci e di vie di tipo esclusivamente narrativo. L'intelligenza e la lungimiranza pedagogica, per questi motivi, sono la condizione senza la quale tanto educare, e tanto narrare, possono rivelarsi destinati allo spreco, alla dispersione, all'insuccesso.

L'ambito, fra gli altri, nel quale quanto accennato si rende particolarmente esemplare è proprio quello educativo. Poiché, innanzitutto, esso si fonda per lo più sullo scambio di parole, sulla loro proprietà di associarsi in funzione narrativa: e, fra l'altro, il loro apprendimento e un appropriato uso delle storie cui danno vita, ne è uno degli scopi. Anzi, sono esse a renderlo tale anche nei luoghi meno tradizionalmente deputati a educare o a insegnare. Sono i discorsi, le interazioni verbali, i linguaggi senza parole a creare un contesto educativo.

## **Le parole determinano una struttura di relazioni potenzialmente educative**

Sono le parole, contrassegnate dai modi con le quali le introduciamo e al peso che a esse assegniamo, a determinare una relazione educativa. Sono esse a creare, a mantenere, a interrompere climi e ambienti narrativi proficui o viceversa ostili all'instaurarsi delle condizioni per l'educazione, la cura, l'ascolto. Sono sempre loro, in base a come abbiamo saputo porgerle, condividere, spiegare a rendere un luogo qualsiasi uno spazio di vita dotato di un assetto educativo, clinico, relazionale. Al quale ci si possa rivolgere liberamente poiché qui si troverà chi spenderà le parole e i racconti che si volevano incontrare, o dove chi vi venisse convocato, per parlare e per conoscere, costruire insieme i racconti nuovi, per riascoltarli. Dove quelle parole, quelle narrazioni, il modo di alimentarne altre, potranno creare una struttura di relazioni potenzialmente educative, spesso terapeutiche.

Anche in un tempo/luogo informale di convivenza (in strada, tra amici, in famiglia...) un'esperienza ricca a livello dialogico e narrativo accende, o instaura, possibilità di natura pedagogica. Talvolta, in ragione della sua perentorietà e assertività (un ordine, un comando, un ricatto), può bastare una sola parola a suscitare effetti di natura educativa. Più frequentemente però, essa si colloca in un discorso, in una catena semantica, in ritualità a tal punto persistenti e condizionanti che si mostrano in grado di ottenere, o di auspicare, taluni risultati in base alla proprietà di quel messaggio di cui questa, insieme ad altre, è messaggera e tale da rendersi suscitatrice di altre narrazioni, ancora una volta potenzialmente educative. Basti pensare al fatto che dopo un incontro vivace a livello narrativo si torni a parlarne, a evocarlo con narrazioni che si aggiungono alle precedenti. Le parole dell'educazione si alleano e ibridano di continuo con altre parole. Anch'esse vanno pertanto riscoperte come tali, quando sembrerebbero estranee alla gamma delle parole riconosciute come elettivamente pedagogiche (imparare, prendersi cura, istruire, formare, insegnare, ecc.).

## Il narrare-educare-scrivere come piacere di lavorare insieme

A tutto ciò, occorre aggiungere che tra le difficoltà educative dobbiamo anoverare la rosa di equivoci, incomprensioni, malintesi responsabili delle molte manifestazioni di incomunicabilità frequentemente presenti in questi ambiti. Nell'ansia di comunicare e di essere compresi dai nostri interlocutori abituali o inconsueti, non avendo né il tempo, né il desiderio di chiarire che cosa si voglia intendere e si intenda ottenere con quella data espressione, innumerevoli sono gli incidenti a livello di reciproca incomprensione. Fatte salve le congiunture nelle quali chi è il destinatario dell'educazione espressamente si rifiuti di ascoltare e condividere non tanto la singola parola di valore educativo, quanto piuttosto la proposta nel suo insieme. Poiché ciò che più ha possibilità di educare non è il singolo termine anche suggestivo e ben speso: non possiede facoltà di coinvolgimento paragonabili all'insieme in successione di parole capaci di dar vita a trame narrative che interlocutori diversi intrattengono tra loro, che costruiscono giorno dopo giorno. Dove chi narra, viene a sua volta narrato e chi ha il compito professionale di narrare sappia dosare parole e modularle a seconda delle circostanze. Dove si costruiscono spazi narrativi efficaci, intensi, *pedagogicamente memorabili*, all'insegna del piacere di lavorare insieme. Dove si desideri tornare anche dopo con il ricordo. Uno spazio narrativo simile diviene in tal modo spazio di vita vissuta, esistenziale, pienamente umano. Ci si educa, di conseguenza, nonostante e al di fuori degli ambiti educativi predefiniti tali, sovente senza prestarvi attenzione, ovunque ci sia dato di imparare, di prendere coscienza di quanto andiamo vivendo, di contribuire attivamente alla realizzazione e al miglioramento di noi stessi: sia a livello individuale, sia nelle occasioni relazionali che ci consentono di intendere quanto poco prima ignoravamo, di approfondire argomenti superficialmente appresi, di pensare altrimenti, di trarre dagli insuccessi qualche insegnamento.

Il piacere di scrivere per la vita, quindi, si può anche apprendere a scuola come possibilità non solo scolastica purché i docenti, oltre a segnalare apprezzamento e curiosità discreta per queste letterature, tradizionali oppure *on line*, abbiano consapevolezza dei processi di educazione introspettiva che tali scritture per passione sicuramente sono in grado di promuovere e sviluppare. Purché abbiano fiducia nel ritenere quanto importante sia il valore autoriflessivo di uno scrivere, anche frammentario ed episodico, non volto a conseguire scopi diversi dal perseguitamento di una sempre maggiore conoscenza di sé stessi. È mia convinzione che far posto alle scritture, del resto, più amate dai giovani, quali sono quelle introspettive, possa accrescere questo desiderio di avvalersene nel presente della crescita in funzione dei giorni più vicini o assai lontani che verranno.

### Processi introspettivi: di che parliamo?

A tal fine, poiché credo che la parola *introspezione* sia un termine poco frequentato a scuola voglio soffermarmi sulla fiducia pedagogica che nu-

tro nei confronti di quei procedimenti mentali corrispondenti, metaforicamente, ad un “guardarsi dentro” concentrato e raccolto, fonte di sublimi godimenti, ma più spesso piuttosto gravoso. L’attività introspettiva ci offre l’ebbrezza di parlare con noi stessi, sapendo di non essere ascoltati e colti in flagranza da nessuno. Appartiene alla necessità di frugare nella memoria sostando su quanto e chi abbiamo perso per sempre, sugli errori, sugli atti mancati verso noi stessi e gli altri; oppure pertiene alla quotidianità del nostro fare, tanto alle omissioni quanto a decisioni rispetto alle quali ci vuole coraggio, audacia, una curiosità spiccatamente per l’ignoto. Il pensiero introspettivo è il *focus* della nostra coscienza (di esistere, per noi stessi e per gli altri): se diventa un tratto caratteristico anche riconoscibile all’esterno della nostra persona, delle nostre vocazioni, per uno speciale talento, per un destino, esso è in grado di trasformarci, di renderci donne e uomini dalla *disposizione interiore*. Anche ai lettori e alle lettrici rivolgo perciò questo invito. Non vi è modo migliore, a mio avviso, dovendo affrontare il tema della conoscenza di sé stessi come argomento educativo, che risalire difatti alle proprie risorse autobiografiche. Ed è inoltre utile non dimenticare che c’è anche chi si avvale dell’attività “naturale” dell’introspezione per tramare il male, per covare rancore, per ri-conoscersi in funzione della propria amoralità o immoralità; mentre c’è chi la volge al bene se questa, oltre ad attendere alla cosiddetta ricerca di sé, ci restituisce nuovi e diversi al mondo, ci riapre agli altri, a quanto sta fuori di noi. La conoscenza di sé stessi non ci assolve in quanto tale, è inevitabilmente correlata a quando abbiamo appreso, imparato. Anche chi vuole conoscersi meglio per opprimere, ingannare e auto ingannarsi, manipolare, può aver trovato conveniente avvalersi della massima delfica e socratica “conosci te stesso”. Di quel celeberrimo *gnothi seautòn*. Conoscersi, ha affermato la filosofa e teologa francese Marie-Magdelaine Davy, “è poter contemplare la propria natura originaria”; le proprie radici, ciò che siamo diventati, quello che vorremmo diventare: ma tutto questo si dà quando l’esistenza ha iniziato a incamminarsi verso la maturità<sup>3</sup>. E così continua: “Esteriorità e interiorità si presentano come modi distinti per conoscersi: nel primo caso ogni descrizione è adeguata, mentre nel secondo, quello dell’interiorità, essa esige un’esplorazione in se stessi quasi smisurata”<sup>4</sup>. Per molti giovani, è proprio questa seconda opzione a generare una domanda di scrittura narrativa e introspettiva, che non si limita ad una comune attività di carattere autoriflessivo. Poiché questa forma espressiva prelude e amplia vocazioni in senso laico o religioso al divenire donne e uomini abitati dal bisogno di vivere soprattutto di interiorità, più che di vita esteriore<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> M.M. Davy, *La connaissance de soi*, Puf, Paris 2004, p. 9.

<sup>4</sup> Ivi, p. 14.

<sup>5</sup> Cfr. D. Demetrio, *L’interiorità maschile. Le solitudini degli uomini*, Raffaello Cortina, Milano 2010.

## L'educazione alla conoscenza di sé poggia sulla scrittura introspettiva

Con la dizione *educazione interiore*, non intendo ricondurmi al suo indubbio valore spirituale e religioso. O per lo meno non solo a questo. Non v'è dubbio che nelle più diverse tradizioni la meditazione, la preghiera, il raccoglimento in sé stessi, la concentrazione – pratiche tutte che rinviano alla vita interiore –, rappresentino, oltre che ritualità devozionali pressoché universali, un modo di porsi in ascolto del mistero e del divino. La conoscenza di sé, lo abbiamo detto, ha anche tali scopi. Ma è pur sempre attività di scoperta dentro di sé dei propri limiti, degli errori e delle colpe commesse, delle possibilità straordinarie di riscatto di cui ogni essere umano – soltanto in quanto tale, inteso nella propria immanenza – può rendersi protagonista. L'educazione interiore si prefigge di delineare pedagogicamente le sue suggestioni indipendentemente da queste scelte e consuetudini. Dal momento che i compiti di chi ne prende atto sono volti al potenziamento delle qualità umane “universalì” o trans- culturali e interreligiose migliori: la consapevolezza, la solidarietà, la liberalità, la giustizia, la pace, ecc. Nessuno di questi valori, difatti, può prescinderne. Un'educazione interiore così concepita consisterà pertanto nell'accendere i processi introspettivi e rievocativi intrinseci alle predisposizioni della mente e del sentimento, affinché non si facciano sommersere, snaturare, prevaricare da quelli improntati ad *esteriorità* e *esibizionismo*, da *superficialità* ed *egotismo*. Offrendo simili occasioni “laiche” di iniziazione alla vita interiore, anche le scelte di fede più mature possono ricevere da esse un importante stimolo. Non dobbiamo poi dimenticare che il sostantivo *interiorità*, l'aggettivo *interiore*, sono parole tra le più misteriose e oscure. Mentre le pronunciamo, già ci sfugge il loro senso pieno. Sono come destinate ad essere imprecise; come tutti i termini che sono stati costruiti apposta per rinviare a qualcosa di mai del tutto comprensibile. Entrambe rinviano a “qualcosa” di invisibile, quasi di indicibile, e, al contempo di molto vitale, reale, percepibile. Sono termini arcani poiché, riconducendoci alle loro etimologie sono sempre stati usati – nei diversi idiomi della terra – per tentare di designare e di raffigurarsi quanto di più remoto, oscuro ed enigmatico, al pensiero individuale e collettivo sia dato concepire. Dobbiamo ricorrere inevitabilmente all'ausilio dei simboli per farcene una ragione. Ogni simbolo, del resto, va accettato nella sua ambiguità e ogni volta va reinterpretato in rapporto al significato che gli attribuisce chi se ne serve per esprimere analogie, metafore, non verità empiricamente tattili e dimostrabili. Sappiamo che è simbolico ciò che ci mette in contatto (da *synballein*) con qualcosa d'altro. Il mostrarsi – in seguito ad un intervento educativo – più pensosi, più autocritici, più consapevoli dei propri errori, meno egoisticamente auto-centrati, più disposti a stargli in solitudine senza soffrirne, ecc. sono manifestazioni, dell'uomo come del giovane, senz'altro osservabili anche a livello comportamentale; sono gli effetti di un'educazione capace di mutarsi nel corso del tempo in autoeducazione, di accendere consuetudini virtuose per il resto della vita. Insomma, anche l'interiorità ha i suoi linguaggi visibili e udibili, le sue posture: pur essi manifestandosi

eminentemente nel segreto dell'animo, attraverso accenni, indizi, tracce spesso oscuri a chi in prima persona ne faccia esperienza. Nessuno per fortuna, riuscirà mai a dare un “voto” definitivo, certo, convincente alle nostre manifestazioni interiori. Sono l’emblema della inafferrabilità di ognuno, della ineffabilità del nostro sentire, di ogni dizione interpretativa che cerchi di spiegarle arrogandosi il privilegio di riuscire a svelarne il senso e la natura.

## **Educare anche a scuola ad una propensione autobiografica**

Dopo quanto detto, e in funzione di una sintesi conclusiva, quali potranno essere i cammini entro i quali l’altra parola chiave di questo scritto, l’educazione, possa venir coniugata nelle diverse accezioni della voce interiorità? Ne individuo almeno quattro:

- la *via etica* (come educazione a comportamenti ispirati a discrezione, segretezza, ritegno, rispetto di sé e degli altri, mitezza, docilità, modestia);
- la *via narrativa* (come educazione ad avvalersi della parola e dei linguaggi in forme introspettive, tese a restituire all’autore – soltanto locutore o scrivente – le immagini di sé, le storie che più avverte come proprie, i ricordi, le rievocazioni felici o dolorose);
- la *via mentale* (come educazione a particolari stili del pensiero, quali la presa di coscienza, l’autoanalisi, la contemplazione);
- la *via emotiva* (come educazione all’assunzione di atteggiamenti e sensibilità ispirate alle virtù del silenzio, della solitudine, del ritiro intellettuale)<sup>6</sup>.

Ciascuna di queste vie, nei reciproci intrecci, può tradursi in altrettanti microprogetti di introduzione, ovvero di iniziazione, alla vita interiore; alla necessità di riadattarne le esigenze, nelle diverse età di un’esistenza individuale, al fine di acquisirne e consolidarne le sensibilità migliori. A seconda delle situazioni, delle esperienze, degli incontri che ci è dato vivere. Tuttavia, le quattro vie suggerite – indipendentemente dalla loro declinazione valoriale, civile o religiosa (dove sia la prima che la seconda non possono certo esonerarsi dal rispettarsi a vicenda) – si configurano come continuità esistenziali. Poiché se lungo il corso degli anni esse si precisano, cambiano in ragione dei contenuti interiori, delle vicende esistenziali, della volontà di persistere o meno nel farle proprie, tuttavia, un “filo rosso” non riuscirà comunque a tradirne e a scalfirne il senso profondo, che persistrà oltre il trascorrere del tempo biografico. Purtroppo, la scuola, che oggi sembra badare soprattutto a incoraggiare e a premiare la velocità di apprendimento, il profitto negli studi, il consenso, l’estroversione non parrebbe proprio l’ambito ideale in cui l’educazione interiore possa prosperare e svilupparsi. L’interiorità si afferma e si accresce se può contare su alleati come

<sup>6</sup> Si tratta di una declinazione già in passato da me proposta nell’articolo *Educare l’interiore. Precocità e lungimiranza*, in “Scuola italiana moderna”, n. 8, 1 dicembre 2008, pp. 10-13.

il silenzio, il piacere della solitudine, la gioia di trovare delle modalità espressive e comunicative le più adeguate a esprimere le parti di noi che desideriamo coinvolgano e comprendano anche gli altri. Nell'avvertenza risolutiva che la vita interiore non è sezionabile in unità didattiche e, tanto meno, va confusa con una qualsiasi, aggiuntiva “materia di studio”: essa va piuttosto avvicinata e ascoltata con discrezione, attenzione, rispetto. Affinché quello che di visibile e di condivisibile si desideri comunicare agli altri, possa delinearsi ed esplicitarsi nelle forme, pur precoci, della letteratura e della poesia personale, della propensione a filosofare, di cui bambini e bambine talvolta – se sollecitati – sono già grandi maestri. L'educazione interiore si prefigge quindi di aiutare i più piccoli o i più grandi ad applicare a sé *esperimenti* di natura introspettiva, che li pongano in grado di prepararsi ad essa. In una prospettiva evolutiva che mostri loro che si può organizzare la propria storia all'insegna dell'interiorità, come una seconda vita: le cui mete arrivino ad oltrepassare gli obiettivi consueti, i più quotidiani e materiali, che l'esistenza inevitabilmente ci impone di perseguire chiedendoci spesso di mettere tra parentesi questo mondo altro, capace nondimeno di rendersi alleato e guida del primo. In quanto l'educazione alla *consapevolezza interiore di sé* è bene durevole; è preparazione ad affrontare le prove più dure che tutti e tutte dobbiamo attraversare. Infine, saremo stati capaci di disseminare suggestioni alla vita interiore, se sapremo mettere figli e allievi nella condizione e nei climi emotivi idonei a poter praticare le insostituibili arti e tecniche della parola, soprattutto nella versione della scrittura. Il cui potere introspettivo non conosce rivali. Soprattutto quando si tratti di incontrarsi con saperi che riguardino l'imparare a porsi domande sul proprio fare, sentire, percepire, desiderare. Per tali ragioni, l'educazione interiore non può che dotarsi, come all'inizio ho proposto, di una strategia a *propensione autobiografica*: in quanto è la vita già vista, o in divenire, il primo territorio incognito da esplorare, decifrare, smontare, ricostruire. Dove anche l'immaginarne un'altra, diversa, migliore, possibile, equivarrà a raccogliere un ulteriore invito a rendere l'introspezione non soltanto un'attività cognitiva, come le altre, ma qualcosa di molto, molto, più importante per la crescita o per il nostro tornare a crescere.