

Appunti per una clinica della narrazione

MASSIMILIANO STRAMAGLIA, TOMMASO FARINA*

RIASSUNTO: Fin dall'antichità, il racconto concorre allo sviluppo del pensiero e al perfezionamento del linguaggio, per mezzo dei quali l'essere umano comunica, conosce se stesso e interpreta la realtà. Da almeno due decenni, tuttavia, il senso e i confini dell'esperienza narrativa si sono radicalmente modificati, nella misura in cui la dimensione fisica ha ceduto il passo a quella virtuale. Nell'era di *Internet*, educare fin dall'infanzia alla lettura e alla comprensione del testo narrativo restituisce alla parola il suo valore trasformativo, contribuendo a rafforzare lo sviluppo emotivo in una logica di prevenzione primaria del disagio relazionale.

PAROLE-CHIAVE: lettura, narrazione, educazione, prevenzione.

ABSTRACT: Since ancient times, narrative contributes to the development of thought and the refinement of language, through which human beings communicate, know themselves and understand reality. In the past two decades, however, the meaning and boundaries of narrative experience have radically changed since physical reality has given way to virtual dimension. In the age of the Internet, educating from an early age in reading and comprehension of narrative text restores the word's transformative value and contributes in the strengthening of emotional development, in a logic of primary prevention of social disease.

KEY-WORDS: reading, storytelling, education, prevention.

* Università degli Studi di Macerata, Dipartimento di Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo.

1. Introduzione

Negli ultimi decenni, le scienze dell'educazione avvertono su più fronti una crisi generalizzata dell'esperienza conoscitiva. Il pensiero logico e lineare, talora rigorista e di marca vagamente settecentesca, che ha caratterizzato lo sviluppo della cultura occidentale ha ceduto il proprio spazio a forme reticolari di pensiero, incentrate sulle "connessioni" piuttosto che sulle "relazioni". Si assiste, in fondo, a una sorta di orizzontalismo conoscitivo, che predilige una centratura sulle caratteristiche dell'informazione recepita rispetto alla tessitura storica, verticale, del sistema di informazioni, intesa a definire e ridefinire l'esperienza (s)oggettiva di senso del mondo. Siamo passati dal modello/paradigma cerebrale al modello neuronale, dall'idea di una mente pensante a un'idea, più ampia ma anche più insidiosa, di mente *inter-essente*.

In un quadro così composito, gli educandi e i soggetti tutti smarriscono le griglie di riferimento condivise dalla comunità educante per appropriarsi di criteriologie temporanee, che non favoriscono la crescita, la coscientizzazione e la presa di posizione rispetto ai referenti esterni, ma collocazioni provvisorie. Leggere in profondità, ad esempio, è un modo per imparare a porre in relazione le trame e gli orditi di un testo, così come di un contesto: difficilmente si ha modo di accedere a racconti significativi in assenza di una lettura approfondita. Quest'ultima origina non tanto dal connettere, quanto dal porre in relazione: il connettere è estemporaneo; porre in relazione è sostare nell'orizzontalismo senza perdere l'orizzonte.

Non si tratta, pertanto, di *pre-giudicare* il presente, quanto di divenire narratori attivi, *narr-attori* (Stramaglia, Rodrigues, 2018) di fenomenologie a lungo raggio, non già di corto respiro.

2. La forma narrativa tra comunicazione e sviluppo umano

Caratterizzata da una struttura polisemica – sia essa intesa come *atto* del descrivere, *racconto* fissato nella sua forma definitiva o *esposizione* del discorso –, la forma narrativa costituisce un fondamento della comunicazione umana e un fattore determinante per lo sviluppo del pensiero complesso, fin dall'antichità (Morin, 2000). In particolare, la trasmissione orale, la lettura e la scrittura, nel corso dei secoli, hanno reso la nostra

specie capace di attraversare nuovi stadi evolutivi, elaborare concetti in forme che prima non esistevano e utilizzare linguaggi sempre nuovi per comunicare (Harari, 2016).

L'oralità ha offerto a uomini e donne un considerevole vantaggio sul piano sociale e adattativo, consentendo loro di affinare le proprie capacità di interpretazione del mondo per mezzo di processi comunicativi che hanno a che fare soprattutto con il *modo* narrativo – ovvero, con le regolazioni dell'informazione narrativa: la distanza e la precisione, la prospettiva e l'estensione – e con la *voce* del narratore (Biagini, 1985). Da questo punto di vista, già Platone, nella Repubblica (10, 595a) operava una distinzione tra *diegesi*, ovvero il racconto puro, fatto dal narratore, e *mimesi*, il racconto incarnato, attuato attraverso il dialogo dei personaggi e l'interpretazione.

In termini di sviluppo del pensiero e del linguaggio, la forma narrativa ha contribuito al consolidamento delle capacità di rappresentazione simbolica e alla semplificazione di modelli già presenti nella nostra mente (Bruner, 1988). Piaget (1970) definiva la capacità della mente di imitare oggetti ed eventi esterni *mimesi* (imitazione) *interiorizzata*, mentre considerava il linguaggio una forma particolare della funzione simbolica che contribuisce a “trasformare il pensiero, aiutandolo a conseguire le sue forme di equilibrio attraverso una schematizzazione più avanzata e un'astrazione più ampia” (p. 92).

Vygotskij (1997), negli stessi anni, sottolineando la natura motoria e propriocettiva del pensiero umano, ne descriveva invece la composizione come uno schema articolato e comprensivo di molteplici aspetti “che non consentono di ridurre l'atto del pensare a un flusso semplice e libero di immagini” (p. 157). È interessante notare come, dal punto di vista pedagogico-formativo, questa affermazione dello psicologo russo – che avrebbe anticipato solo di qualche anno le teorie sull'apprendimento esperienziale formulate da John Dewey nella sua opera *Experience and Education* – risulti ancora attuale nella misura in cui sollecita interventi educativi che contemplino situazioni impreviste e casi inaspettati di comportamento, non presenti nella “riserva” di esperienze degli educandi, con l'obiettivo di stimolare abilità nuove e molteplici combinazioni di pensieri. L'atto del pensare, quindi, non implica necessariamente la sola partecipazione di tutta la nostra esperienza pregressa per la soluzione di nuovi problemi ma introduce anche un fattore “creativo”, capace di generare “svariate combinazioni degli elementi in quella esperienza preliminare che, in sostanza, è il pensiero” (p. 175).

Le capacità di simbolizzazione e lo sviluppo del linguaggio hanno avuto un ruolo chiave anche nell'evoluzione della fisiologia del cervello umano e del sistema nervoso, rappresentando una frontiera in ambito neuroscientifico, sia per quanto riguarda lo studio dei processi di conoscenza o di sviluppo culturale e sociale (Donald, 2011), sia in riferimento alla comprensione delle strutture e dei meccanismi alla base del rapporto tra l'esperienza narrativa e lo sviluppo emotivo. Quest'ultimo, in particolare, sembra essere in stretta correlazione con il concetto di coscienza estesa o autobiografica, che entra in gioco quando le attività della mente, "immerse nella temporalità, sono dominate sia dal passato vissuto, sia dalle aspettative e dalle attese legate alle immagini del futuro anticipato" (Pecchinenda, 2019, p. 48).

Tra i modelli di acquisizione implicita della conoscenza, anche la lettura, quale peculiare operazione di decifrazione e interpretazione simbolico-alfabetica, gioca un ruolo chiave. Dal punto di vista pedagogico, sottolinea Wilkinson (1981), l'ambiente in cui avviene la crescita del bambino risulta di importanza fondamentale per il suo sviluppo linguistico, sia nelle abilità orali sia in quelle scritte; altresì, affinché impari a leggere e scrivere, è necessario che sviluppi un'ampia gamma di risposte abituali. In termini educativi e didattici, ciò si traduce nella necessità, da parte delle istituzioni scolastiche, di progettare l'insegnamento della letto-scrittura includendo il maggior numero di opportunità per sperimentare le diverse forme narrative, sia attingendo alle proprie conoscenze pregresse, sia affinando quelle abilità metalinguistiche "che è possibile definire come consapevolezza delle potenzialità del linguaggio" (p. 200).

Apprendimento ed esperienza narrativa, dunque, sono due facce della stessa medaglia, giacché il pensiero paradigmatico e il pensiero narrativo – ovvero, il linguaggio della scienza, da un lato, e quello della letteratura, dall'altro – rappresentano due modi diversi per comprendere e costruire lo stesso mondo, conoscere se stessi e la realtà che ci circonda (Bruner, 1988). In questo senso, l'approccio psicologico-culturale di Bruner (1990), il metodo di indagine storico culturale di Vygotskij (1974) e quello ermeneutico di Paul Ricœur (1986) insistono tutti sul fatto che la stessa formazione della personalità umana avvenga all'interno di una narrazione e che "la realtà con cui ci rapportiamo è sempre l'esito di un processo di costruzione narrativa, attraverso il quale conferiamo un ordine e un senso agli eventi. Analogamente, il Sé risulta costruito come un testo che conferisce coerenza e direzionalità alla propria esistenza" (Bruzzone, 2021, p. 33).

La rivalutazione del pensiero narrativo e della sua funzione evolutiva, dunque, passa anche per la scrittura e, in particolare, per il racconto autobiografico. Esso, infatti, rappresenta uno dei pochi strumenti capaci di restituire alla parola il suo valore trasformativo, contribuendo, in una logica di prevenzione primaria, a rafforzare lo sviluppo emotivo della persona.

Ciò è particolarmente valido quando eventi indesiderati o improvvisi – si pensi ai recenti eventi legati all'emergenza pandemica o al conflitto tra Russia e Ucraina – causano una "interruzione nella trama della propria storia che può mettere in crisi l'intero senso di vita di una persona, la sua percezione di sé, perfino il suo quadro di valori e le sue convinzioni più radicate" (*Ibidem*).

3. L'esperienza narrativa tra cultura audiovisiva e sovraesposizione multimediale

Viviamo in una fase storica in cui i processi di comunicazione sono tanto frammentati quanto pervasi da segni iconici "che assomigliano a ciò che indicano; in cui la parte linguistica del messaggio è parlata e si propone attraverso la materia fonica comune allo scambio linguistico quotidiano; in cui l'immagine ha un impatto diretto con le emozioni, ed è capace di produrre reazioni senza bisogno di traduzioni" (Cremonini, Frasnedi, 1984, p. 14). Nondimeno, i mass-media tradizionali (la televisione, il cinema, la radio), così come i nuovi media, hanno progressivamente rimodellato la dimensione sensoriale e modificato sia le modalità di lettura e di scrittura, sia i modi di pensare, di conoscere, di relazionarsi. Con quelli, sembra essersi consolidata una cultura audiovisiva in cui, per garantire la veridicità di un'informazione, è sufficiente l'immagine a essa correlata.

Massimo Melotti (2018), a questo proposito, parla della società contemporanea come di una società *televisiva*, in cui i media hanno "modificato il nostro modo di rapportarci alla realtà, proponendoci una visione del mondo basata sull'immagine e sulla rappresentazione" (p. 16). La parola, al contrario, è "diventata secondaria, riducendosi al solo commento di ciò che viene mostrato, [mentre] la capacità tipica dell'uomo, in quanto essere simbolico, di pensare e formarsi nel linguaggio e con il linguaggio" (Blezza-Picherle, 2013, pp. 24-25) risulta, ormai, inevitabilmente depauperata e privata della sua funzione educativa ed evolutiva.

Oggi, anche nel nostro Paese, la fruizione dei testi narrativi e delle opere letterarie è fortemente curvata sul contenuto digitale e audiovisivo (Istat, 2021)¹ e i processi di *diegesi* e di *mimesi* per passare dal mondo “fuori dal testo” a quello “dentro al testo” non prevedono più che si pervenga gradualmente alla percezione di una totalità dotata di senso, ponendo tutte le risorse dell’intelletto al servizio della comprensione (Cremonini, Frasnedi, 1984).

Al contrario, nell’era dell’informazione, la narrazione audiovisiva punta, paradossalmente, sull’*im-mediatezza* del contenuto, “sull’intensità delle sensazioni che lo spettatore prova ed esperisce senza alcuno sforzo, lasciandosi attrarre e invadere dai segnali sonori e luminosi” (Blezza-Picherle, 2013, p. 30), in una sorta di persistente iperstimolazione sensoriale.

In questo quadro, ciò che caratterizza il giovane lettore contemporaneo è il progressivo trasferimento di competenze tipiche della lettura multimediale ai tradizionali processi analogici. Sempre più spesso, cioè, i lettori-nativi digitali adottano nei confronti del testo cartaceo un approccio simile a quello con cui fruiscono di un *ipertesto*, ovvero utilizzano uno stile di lettura esplorativo, personalizzato e non-lineare. Le principali conseguenze di questo *habitus* si manifestano in una maggiore fatica a collegare le sequenze narrative, nell’abbassamento della soglia di attenzione e in una minore comprensione generale dei significati (p. 26).

In Italia, inoltre, sebbene le istituzioni e i principali gruppi editoriali lavorino spesso fianco a fianco per contrastare la povertà educativa e culturale, favorendo politiche di sostegno ai cittadini per la lettura e l’acquisto di libri, uno dei nodi problematici dell’approccio alla dimensione narrativa resta il livello generale di istruzione. È ancora l’Istat (2021) a rilevare che legge libri il 71,5% dei laureati (75,0% nel 2015), il 46,8% dei diplomati e solo il 26,3% di chi possiede al massimo la licenza elementare (p. 8).

La maggior parte dei lettori intervistati (il 44%) dichiara di aver letto al massimo tre libri nel corso di un anno, rientrando, quindi, nella categoria dei cosiddetti “lettori deboli”, mentre solo il 15,3% dei lettori può essere considerato un “lettore forte”, avendo letto almeno 12 libri nel corso di

1. Un dato particolarmente significativo è la diminuzione di 6 punti percentuali (40,8%), nella popolazione dai 6 anni in su, di persone che dichiarano di avere letto almeno un libro nel corso dell’anno, rispetto al 46,8 del 2011, a fronte dell’aumento annuo dell’1,5% circa di lettori di e-book e/o libri online. Istat, *Report sulla produzione e la lettura di libri in Italia. Anno 2021, 2022*, https://www.istat.it/2022/report_lettura_2021.pdf.

un anno. Infine, dai dati emerge che la lettura è fortemente influenzata dall'ambiente familiare (p. 9), a conferma del fatto che l'esperienza narrativa è legata a una duplice condizione emotiva: da un lato, quella mediata dalla narrazione stessa, dall'altro, quella determinata dalla vicinanza, dalla testimonianza e dall'esempio di figure adulte significative (Batini, 2018).

4. Dalla lettura consapevole all'autocoscienza

L'evidenza statistica sul livello generale di istruzione quale fattore determinante rispetto alle abitudini di lettura dei giovani italiani suggerisce di affrontare, seppur sinteticamente, il tema dell'esperienza narrativa in una prospettiva strettamente pedagogico-scolastica, a partire dalla constatazione che oggi, a scuola, la lettura è quasi sempre un mezzo e quasi mai un fine. Le scelte di lettura, infatti, sono in larga parte orientate alle attività didattiche ad esse collegate, adeguandosi a logiche di tipo valutativo. Inoltre, la lettura "obbligatoria" viene privata della dimensione della scoperta ed è difficilmente vissuta "come esperienza personale, perché distante, per linguaggi e temi, dalle urgenze e dai bisogni dei giovani lettori" (pp. 11-12).

Al contrario, il valore educativo dell'esperienza narrativa risiede nella possibilità di connotare i ruoli e di sottolinearne le funzioni, attivare processi di rispecchiamento e trasmettere con più immediatezza il contenuto generale di una storia. Per l'educatore e l'insegnante (ma anche per il genitore), un approccio competente all'esperienza narrativa implica un saper fare leva sulla *meta*-cognizione, osservando le strategie espressive e relazionali dei discenti e ricomponendo le funzioni del linguaggio connotato esteticamente con quelle della logica formale, per ripartire, innanzitutto, dal racconto delle esperienze personali: dalla narrazione di *Sé*. Le storie lette e introiettate, infatti, oltre a fornire norme comportamentali e a suggerire strategie adattive per rispondere agli stimoli dell'ambiente, giocano un ruolo fondamentale, dal punto di vista neuroscientifico, nella costruzione di *script* mnemonico-funzionali (Herman, 2002; Cardano, 2006). In altri termini, quando un soggetto/lettore è in grado di mettere in correlazione una quantità sufficiente di episodi simili vissuti a partire da uno stimolo narrativo, questi vengono immagazzinati dalla memoria come episodi standardizzati e generalizzati (*script*), a dimostrazione che le

modalità cognitive con cui schematizziamo la realtà sono in parte determinate anche da *cliché* letterari (Herman, 2002).

Nella prospettiva pedagogico-formativa appena descritta, l'esperienza narrativa porrà i discenti nelle condizioni di costruire strumenti di lettura, chiarimento e orientamento delle paure che agitano il loro immaginario attraverso l'acquisizione di "competenze epistemologiche sulla natura simbolica e rappresentativa del linguaggio [e] competenze narrative, sia nell'ascolto sia nel racconto" (Bastianoni, 2022, p. 12). L'auspicio, dunque, è che l'ermeneutica narrativa torni ad attraversare i curricoli di tutte le scuole che ambiscono a caratterizzarsi quali infrastrutture di sostegno alle comunità educanti, facilitando il riutilizzo delle esperienze condivise, riarticolarlo le pratiche, i percorsi e le strategie per costruire, assieme ai giovani lettori, "chiavi di lettura aperte, percorsi di interpretazione e strumenti di significazione" (p. 14): della realtà – articolata, complessa – ma anche della propria interiorità, a volte difficile da sbrogliare.

Riferimenti bibliografici

- BASTIANONI P., *La narrazione come strumento formativo nella relazione educativa*, Carocci, Roma 2022.
- BATINI F., *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e Life Skills*, Giunti, Firenze 2018.
- BIAGINI E., *La narrazione*, «Fare scuola: quaderni di cultura didattica», vol. 1, La Nuova Italia, Firenze 1985.
- BLEZZA PICHERLE S., *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*, FrancoAngeli, Milano 2013.
- BRUNER J., *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari 1988.
- *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino 1990.
- BRUZZONE D., *Ricerca di senso e narrazione nell'esperienza di malattia*, «Encyclopaideia. Journal of Phenomenology and Education», XXV, 59, Bononia University Press, Bologna 2021, pp. 31-41.
- CARDANO M., *Le narrazioni e la loro analisi*, «Rassegna Italiana di Sociologia», XLVII, 2, il Mulino, Bologna 2006, pp. 361-370.
- CREMONINI G., FRASNEDI F., *Scena e racconto. Lingua e cinema. Lettura e narrazione*, il Mulino, Bologna 1984.
- DONALD M.W., *L'evoluzione della mente*, Bollati Boringhieri, Torino 2011.

- HARARI Y.N., *Sapiens. Da animali a dèi. Breve storia dell'umanità*, Bompiani, Milano 2014.
- HERMAN D., *Story Logic. Problems and Possibilities of Narrative*, University of Nebraska Press, Lincoln 2004.
- ISTAT, *Report sulla produzione e la lettura di libri in Italia. Anno 2021, 2022*
https://www.istat.it/2022/report_lettura_2021.pdf.
- MELOTTI M., *L'età della finzione. Arte e società tra realtà ed estasi*, Bollati Boringhieri, Torino 2018.
- MORIN E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000.
- PECCHINENDA G., *Neuroscienze sociali e coscienza narrativa*, «Reti, saperi, linguaggi», vol. 8, 15, il Mulino, Bologna 2019, pp. 39-54.
- PIAGET J., INHELDER B., *La psicologia del bambino*, Einaudi, Torino 1970.
- PLATONE, *Respublica*, Slings S.R. (ed.), Oxford University Press 2003.
- RICOEUR P., *Tempo e racconto*, Jaca Book, Milano 1986.
- STRAMAGLIA M., RODRIGUES B.M., *Educare la depressione. La scrittura, la lettura e la parola come pratiche di cura*, Edizioni Junior, Parma 2018.
- WILKINSON A., *Fare scuola col linguaggio*, Simeone R. (a cura di), La Nuova Italia, Firenze 1981.
- VYGOTSKIJ L.S., *Storia dello sviluppo delle funzioni mentali superiori*, Giunti Barbera, Firenze 1974.
- *Educational Psychology*, CRC Press, Boca Raton 1997.