

LA NARRAZIONE COME PARADIGMA ATTUALE DI CONTEMPORANEITÀ

di Maria Piscitelli

In ambito scolastico la narrazione, insieme ad altri paradigmi, consente di ritessere un *ordine trasversale* dei saperi, rompendone il carattere statico ed esauriente, l'assetto enciclopedico, settoriale e iperspecialistico spesso privo di senso per studenti che apprendono. Un *ordine* di secondo grado che, “proiettando una luce di riflessività” conduce a “reinterpretarli, raccordarli senza tuttavia sconnetterli nella loro empirica e storica identità” (Cambi, 2004). Valorizzare questo paradigma in tutti i suoi aspetti e implicazioni (in genere quando si parla di narrazione ci si riferisce a quella del discorso che investe soprattutto la dimensione linguistico-letteraria) e considerarlo quale dispositivo trasversale che coordina e attraversa i saperi, significa fornire un notevole contributo allo stesso sviluppo dei saperi e in particolare alla loro interpretazione. Tuttavia il richiamo al narrativo, già avanzato “da parte dell'epistemologia contemporanea, sia nella ricerca letteraria, sia in quella storica, come pure in quella scientifica” (Cambi, 2004), comporta la revisione delle prassi scolastiche rispetto ai diversi insegnamenti (linguistico-letterari/scientifici), che dovrebbero adottare, con maggiore rigore scientifico, metodi interpretativi, il cui obiettivo primario non è tanto la spiegazione, quanto la comprensione (risultato dell'organizzazione disciplinare e della contestualizzazione di proposizioni essenzialmente contestabili e non completamente verificabili) (Bruner, 1997). Difatti se “compito di ogni pratica didattica come di ogni operazione critica è stabilire il significato”, insistere su questi metodi è fondamentale, poiché, come osserva Bruner, le interpretazioni trattano i significati e i significati sono intransigentemente *multipli*: “nessuna interpretazione narrativa esclude tutte le alternative”. Naturalmente qualsiasi “ricostruzione del *passato, presente, possibile* deve essere ben argomentata, documentata e prospetticamente onesta. Verità e sapere non si pongono come dati (in letteratura), ma come risultato di un processo interdialogico (il testo vive concretamente nella nostra attualità attraverso una nostra donazione di senso)” (Bruner 1997). Seguendo questa strada ogni studente, abituandosi all'interpretazione e all'attribuzione di significato a un testo, aggiunge Bruner, si abitua a partecipare al conflitto delle interpretazioni e a

vivere da protagonista in una civiltà fondata sul dialogo, in cui ciascuno è chiamato a dare il proprio contributo interpretativo (Bruner, 1997).

1. Significati e significatività della narrazione

Quando si parla di narrazione o di narratività cosa si intende? Cosa si intende soprattutto a livello didattico; in particolare quando se ne sottolinea la sua valenza nel pensiero razionale, dovendole assegnare una serie di lineamenti informali od ancora quando la si indica “forma forse più primitiva/ originaria del pensiero sempre attiva, almeno trasversalmente” nei singoli saperi (Cambi, 2004) .

Contrariamente a quanto accade per la complessità, che conduce immediatamente a interrogarsi su come farla agire nei diversi insegnamenti, per la narrazione non si pongono grandi problemi, essendo più familiare sul piano didattico e personale. Chi difatti non ha avuto esperienze narrative, fin da piccolo, ascoltando storie raccontate dai genitori o raccontandole ai propri figli? La nostra società è impregnata di narrazione; narrazione giornalistica, televisiva, filmica e teatrale.

Ma il fatto che non ponga problemi non vuol dire che sia assunta diffusamente quale modello paradigmatico di fare cultura, ricco di molteplici potenzialità. Se diamo uno sguardo alla didattica disciplinare la narrazione è praticata essenzialmente nell’insegnamento linguistico-letterario a livello di discorso (forma testuale/ genere narrativo non letterario e letterario), molto meno viene realizzata in altri insegnamenti e con altre accezioni. Fra cui ad esempio la narrazione come:

- modalità di pensiero o quale strumento che organizza conoscenza e veicola significato, ricoprendo una funzione fondamentale sul piano psico-cognitivo e socio-culturale. Anche se, come precisa Bruner, distinguere il *discorso narrativo* dal *modo di pensare* è quasi impossibile, “poiché l’uno dà forma all’altro, così come il pensiero diventa inestricabile dal linguaggio, che lo esprime e che in seguito lo plasma (...). E’ l’antico dilemma (...) su come si possa distinguere il danzatore dalla danza” (Bruner, 1997);

- “ mezzo primario di identificazione”. La storia dell’uomo e delle diverse civiltà è intessuta di narrazioni, di *pensiero narrativo* e di *pratiche di narrazione*, a cui ogni cultura affida l’elaborazione delle proprie radici, del proprio senso, delle proprie attese” (Cambi, 2004). E’ la narrazione espressione di cultura e civiltà di popoli, portatrice di valori, modelli e visioni del mondo; centrale quindi dal punto di vista antropologico-culturale. Ma la sua centralità è confermata anche in altri

ambiti (psicologici e psicoanalitici); dagli studi dell'età evolutiva e dalle pratiche pedagogiche e teorie, comprese quelle psicoanalitiche. Gli psicoanalisti sostengono che ogni costruzione di personalità implica narrazione. Ognuno di noi ha visto bambini che, fin da piccoli, inventano storie, personificano oggetti, animano cose e ha notato ragazzi che "man mano che crescono, creano, a partire dalla loro esperienza scolastica, significati che collegano alla loro vita dentro una determinata cultura" (Bruner, 1997). Così intesa (discorso e pensiero narrativo, espressione della storia dei popoli/ visione del mondo di una cultura e costruzione dell'io e del sé), la narrazione diventa eminentemente formativa, poiché "cura l'evolversi dei processi cognitivi e la costruzione del sé", agendo in profondità" in quanto *forma-matrice*, sì da offrire ai giovani l'opportunità di costruire una loro identità e di trovare un posto nella propria cultura. Cambi osserva che il narrare, nelle varie *forme*, sta alla base di ogni fenomenologia culturale (storicamente e cognitivamente) oltre che della struttura mentale e della costruzione della conoscenza (...). Nella narrazione c'è il coinvolgimento dell'io, la partecipazione del soggetto-destinatario che, attraverso l'introiezione di questa pratica si fa, può farsi soggetto-attore, ovvero narratore.

Essa rappresenta la via aurea di accesso al mondo, alla sua lettura, alla sua denominazione, alla sua presa di coscienza. Via aurea poiché primitiva, originaria e radicale (che sta alla radice, e del pensiero e del linguaggio) attraverso la quale il soggetto si introduce al reticolo degli accadimenti, alla lettura dei loro rapporti, alla disamina delle loro ragioni, al resoconto dei loro effetti (Cambi, 2004).

2. La sfida della narrazione e le implicazioni didattiche

E' chiaro che muoversi su tutti questi livelli resta una sfida. Una sfida che non possiamo non raccogliere, visto che il narrativo aiuta lo studente a dialogare con un mondo difficile e complicato, improntato alla complessità, tutto da conoscere ed interpretare. Ma questa sfida cosa comporta sul piano della trasposizione didattica? Quali possono essere le implicazioni più evidenti?

Proviamo ad esaminarne alcune.

Un approccio narrativo comporta preliminarmente di ri-analizzare i metodi praticati nei vari insegnamenti; metodi troppo spesso trasmissivi, esplicativi, se non prescrittivi, che continuano a porre al centro un sapere disciplinare preconstituito, esaustivo ed enciclopedico, i cui parametri teorici sono il più delle volte in netto contrasto con una prospettiva pedagogica dell'apprendere. Conseguentemente esso richiede di assumere approcci di altro tipo, quali quello *ermeneutico* ed

interpretativo, che, attraverso la comprensione, l'analisi, la riflessione e la messa in relazione dei significati elaborati, sappia valorizzare la ricerca, la *problematizzazione* e la dialettica, rimettendo in discussione visioni *dogmatiche* ed *assolute* della conoscenza. Difatti è grazie ad interpretazioni *plurime* che si sviluppano atteggiamenti dialogici, intersoggettivi e spirito critico, in grado di incrementare forme di pensiero *alternative* capaci di ridescrivere la realtà. Ogni narrazione sconfinava inevitabilmente nella *trasformazione/creazione* di nuove realtà, operata proprio in virtù della molteplicità dei punti di vista, i quali, costituiscono una delle vie maestre per interrogarsi sul *senso delle cose* e ragionare sulla condizione dell'uomo. Le narrazioni, sottolinea Bruner, lasciano spazio a *rottture* e a *violazioni* che creano quello che i formalisti russi chiamavano *ostronenyje*, rendendo nuovamente strano ciò che è fin troppo familiare,. Così, mentre la descrizione della realtà rischia di rendere quest'ultima egemonica, le grandi storie la riaprono a nuovi interrogativi. Anzi sono proprio le rottture, le violazioni, generatrici di divergenza e cambiamento, a connotare ogni forma di narrazione; senza una condizione o disposizione al cambiamento e al pluralismo non vi è narrazione (Bruner, 1997). In questa prospettiva di mutamento il soggetto diventa fondamentale nell'ideare/ inventare nuovi mondi culturali. Un soggetto che si costruisce partendo dal "pluralismo, dalla problematicità, dalla proiezione aperta sul e nel tempo; aprendosi ad una condizione che, nel cambiamento e nel pluralismo, nell'incertezza e nella relazione con...., trova i propri volani (Cambi, 2003).

Questi punti (io multiplo, alterità, mutamento, pluralismo, problematicità, dialettica) "proiettati sul e nel tempo" non sono in contraddizione con la creatività e la cultura nei vari saperi. Anzi se ci riferiamo specificatamente al discorso letterario ne sono l'alimento. Difatti i grandi scrittori e poeti narrano/raccontano/"cantano" *mondi* infiniti, ricorrendo a una varietà di modelli estetici, a *modi* infiniti di rappresentazione che evocano mondi *nuovi* e verità *altre* a cui sono attribuite identità "pensabili e ordinabili". Pur essendo portatrice di *utopie*, la letteratura suscita, con una ricchezza di linguaggi (metaforici, analogici, simbolici, allusivi, fantastici etc.) e di creazioni, interrogativi e riflessioni sulle realtà inventate. Ogni narrazione letteraria introduce sempre un problema, un punto di crisi che irrompe nella realtà, generando dubbio e "spaesamento". Sia che si violi l'ordine naturale delle cose o si rompano gli schemi precostituiti, sia che si contraddicano le aspettative o si infranga una sceneggiatura canonica, essa oltrepassa la realtà, deviando dalla norma.

Se attribuiamo alla narrazione questa funzione non possiamo ridurre l'insegnamento a pura spiegazione o disquisizione formale, né tanto rinchiuderlo in "dimostrazioni" che, ignorando spazi di libertà e di dialogo" con gli allievi, si trasformano in ripetizioni inutili, "aride ed omologanti", che

“relegano qualsiasi studio agli angoli bui dell’antipatia e del fastidio”(Guidorizzi, 1998: 10). Né tanto meno bisogna abdicare al compito di formare il pensiero alla dialettica e alla “divergenza”, alla meditazione e alla contemplazione, tramite un sapere dialogante con soggetti “multipli” in universi globali e “planetari”, capace di affrontare le grandi questioni od enigmi che, in ogni epoca e società, hanno attraversato l’esistenza dell’uomo; problemi di ieri e di oggi, per i quali non vi sono risposte certe e complete, né tanto meno soluzioni assolute o dogmatiche, ma “relative” legate al “dubbio”; a quel dubbio che percorre, da sempre, la natura umana in continua ricerca di senso da dare alla propria esistenza. Inevitabilmente tutto questo porta a interrogarci sull’ idea o modello di sapere che viene insegnato agli studenti e sulle scelte conseguentemente operate (quale immagine di scienza o di letteratura pratico ?).

3. La narrazione nell’insegnamento letterario

Se ci soffermiamo sull’insegnamento letterario, che tanta familiarità ha con il narrare, occorrerebbe riflettere su quale idea di letteratura e nozione del narrare lavoriamo. Potremmo ad esempio chiederci relativamente al racconto, che tanta parte ricopre nel discorso narrativo, quale fra le sue principali accezioni privilegiamo. Sappiamo bene, come ha sottolineato Genette, che nell’uso corrente del *termine racconto* è implicita una certa ambiguità, ch’egli stesso distingue in almeno tre principali accezioni:

- l’enunciato narrativo, il discorso orale o scritto che riporta la relazione di un avvenimento, o di una serie di avvenimenti. Si tratta del singolo e concreto *prodotto di un atto di enunciazione*, “il solo aspetto di superficie, il *significante*, l’enunciato, del discorso o testo narrativo in sé considerato”;
- la sequenza di avvenimenti, reali o fittizi, che costituiscono l’*oggetto* del discorso, così come le diverse relazioni di concatenamento, opposizione e ripetizione tra gli eventi riportati (*il significato* o contenuto narrativo, l’*oggetto* del racconto costituito dalla successione degli avvenimenti riportati);
- la concreta situazione in cui qualcuno racconta qualcosa, l’atto di narrare in se stesso: l’*atto narrativo* produttore dell’insieme della situazione reale o fittizia in cui esso viene collocato. Si tratta del *racconto* inteso come *atto di enunciazione*.

La narratologia, osserva Genette, deve occuparsi in particolar modo della prima accezione della nozione di *racconto*: quella relativa al suo aspetto di discorso o di testo narrativo. Ma in tale studio

si presuppone sempre e in ogni caso il costante riferimento agli altri due aspetti del *racconto*, quello che lo vede come un atto enunciazionale e quello che lo intende come un'astratta sequenza di eventi. Così Genette propone una diversa scelta terminologica utile a conservare distinte le tre accezioni, nonostante la loro continua correlazione. Evidentemente uno studio del *racconto* non può fare a meno di tener conto di un'analisi della *storia* da esso veicolata, così come dei *tratti o elementi della narrazione*- del suo contesto e della sua dinamica- che vengono rispecchiati o riportati nel discorso. Il primo dei tre aspetti identificati, che si impone all'attenzione del fruitore di un "racconto" è infatti il solo discorso narrativo, la catena degli enunciati che ne costituiscono la superficie significativa. Solo in un secondo tempo sarà possibile identificare e mettere in evidenza gli altri due piani costitutivi del racconto: da un lato *l'ossatura degli eventi narrativi* (personaggi, oggetti ed eventi, assi temporali e spaziali/ *fabula-intreccio*), dall'altro *le tracce- reali o fittizie che siano- del suo atto di produzione.* (Genette, 1972; Bernardelli,1999).

Rispetto alla distinzione data da Genette ci rendiamo conto che, nella prassi scolastica così come avviene nella narratologia, ci si occupa diffusamente della prima accezione della nozione di *racconto*, quella relativa al suo aspetto di discorso o di testo narrativo, trascurando le altre due. Mentre dal discorso di Genette si evince che "uno studio del *racconto* non può fare a meno di tener conto di un'analisi della *storia* da esso veicolata, così come dei *tratti o elementi della narrazione*- del suo contesto e della sua dinamica- che vengono rispecchiati o riportati nel discorso". Questa precisazione appare molto interessante, poiché invita a prestare attenzione nell'insegnamento anche agli altri due piani costitutivi del racconto, che, dal punto di vista didattico, ricoprono una rilevanza pedagogica, in quanto valorizzano elementi di contestualizzazione e la costruzione di storie che, come osserva Bruner, la scuola ha il compito di "sviluppare ulteriormente tramite una sfida immaginativa, conducendo gli studenti nel mondo delle possibilità (...). Spetta alla scuola coltivarla, svilupparla e smettere di darla per scontata (Bruner, 1997).

E' difatti attraverso l'invenzione di storie e la sperimentazione di mondi possibili e impossibili, dove la letteratura è concepita quale veicolo dell'immaginario, che possiamo ripristinare l'autentico significato del narrare nell'insegnamento scolastico. Se diamo invece uno sguardo alle abitudini scolastiche queste valenze, autenticamente "umanistiche", si sono andate opacizzando attraverso interventi di altra natura. Nel triennio continuano ad abbondare insegnamenti "esclusivamente" espositivi intorno a "precetti accademici" o a dispute di critica letteraria,

frequentemente fini a se stessi; si ragiona sulla retorica di un linguaggio talvolta percepito come “astruso” da molti studenti o si illustrano inquadramenti storici “ingombranti”; ci si sofferma eccessivamente su teorie letterarie, che risultano spesso “sterili e improduttive. Il resto viene messo da parte, perché non “c’è tempo” o “si è indietro con il programma”; in tal modo la noia e il “rifiuto intimo” albergano sempre più in molti studenti che, di fronte a frequenti esercitazioni letterarie “scolasticizzate” o a fatti rituali (la spiegazione dell’insegnante e del manuale) a cui seguono interrogazioni, per giunta programmate, si allontanano dalla letteratura, spegnendo ogni possibile passione letteraria o qualche nascente “furore” per la lettura o la scrittura.

Bernardelli A. (1999), *La narrazione*, Bari, Laterza

Bruner J. (1997), *La cultura dell’educazione*, Milano, Feltrinelli.

Cambi F. (2004), *Saperi e competenze*, Roma-Bari, Laterza.

Cambi F. (a cura di) (2002), *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*, Roma, Carocci.

Cambi F. (2002), *L’autobiografia come metodo formativo*, Roma-Bari, Laterza.

Cambi F., Cives G., Fornaca R., (1991), *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, Firenze, La Nuova Italia.

Genette G. (1972), *Figures III*, Paris, Seuil.

