

## Corso “Dare senso al mondo”. *Desideri, affetti, motivazioni nel processo educativo*

### Maria Teresa Moscato, 29 febbraio 2024 Percorsi del pensiero narrativo verso una ragione aperta Schema della lezione

Iniziamo la nostra riflessione confrontandoci con una provocazione poetica particolare di Carl Sandburg (1878-1967):

*“Ognuno vede gli elefanti a modo suo”<sup>1</sup>.*

Wilson e Pilcer e Snack si fermarono davanti all’elefante dello zoo.

Wilson disse: “Quale è il suo nome? Viene dall’Asia o dall’Africa? Chi gli dà da mangiare? È maschio o femmina? Quanti anni ha? Fanno gemelli? Quanto costa dargli da mangiare? Quanto pesa? Se muore, quanto costerà un altro? Se muore, che cosa ne faranno delle ossa, del grasso e della pelle? E a che serve starlo a guardare?”

Pilcer non aveva alcuna domanda; egli stava mormorando fra sé: “E’ una casa in se stesso; mura e finestre, le orecchie venute da alti campi di grano, per Dio! L’architetto di quelle gambe era un buon artigiano! Lui sta come un ponte attraverso acque profonde; la faccia è triste e gli occhi sono gentili. So che gli elefanti sono buoni con i bambini”.

Snack guardò in alto e poi in basso e alla fine disse a se stesso: “Dall’esterno è un bel pezzo d’accidente e scommetto che ha un cuore vigoroso, e scommetto che dall’interno è forte come una caldaia con i bulloni di rame”.

Essi non si misero a discutere.

Non si gettarono niente in faccia l’un l’altro.

Tre uomini videro l’elefante in tre modi diversi.

E lasciarono la cosa a quel punto.

Non spreocarono un pomeriggio di domenica pieno di sole.

“La domenica viene solo una volta a settimana”, si dissero.

Osserviamo che le consistenti differenze fra i tre personaggi che guardano l’elefante svelano atteggiamenti personali in partenza diversi: anche assumendo che essi appartengano a un orizzonte culturale relativamente omogeneo, gli atteggiamenti di ciascuno di loro sono evidentemente connessi ai rispettivi mondi di significati e di valori, tanto che il loro dialogo potrebbe essere difficile, e forse li rivelerebbe incompatibili fra loro, in modo ben più incisivo che non la vicinanza o distanza di condizioni socio-culturali.

Ai fini del nostro lavoro dobbiamo chiederci se il loro differente modo di percepire l’elefante riveli ed anticipi un modo differente di conoscere. E a questo punto dobbiamo anche chiederci se la scuola entri in questi orientamenti percettivi e conoscitivi, e se essa abbia il potere di suscitargli o anche solo di orientarli in termini significativi. Insomma, ci chiediamo, la scuola può intervenire sui processi di conferimento di senso personale fin dall’infanzia, attraverso i contenuti che propone, ma

---

<sup>1</sup> Il testo risale agli anni Trenta, ed è riportato nell’antologia italiana con testo a fronte, curata da Carlo Izzo, *Poesia americana contemporanea e poesia negra*, Parma, Guanda Editore, 1955, II ed. p. 115-117.

soprattutto attraverso le modalità di conoscenza che propone, incoraggia e che “premia” in termini di giudizio?

Immaginiamo allora che i tre personaggi siano tre insegnanti (o anche tre studenti), e chiediamoci quale sia il loro approccio all’oggetto elefante, in altri termini il loro approccio all’esperienza conoscitiva.

Forse il più attuale e riconoscibile per noi è l’impareggiabile Sig. Wilson, con la sua raffica di domande rapide, che non aspettano reali risposte. La serie di domande costruisce in lui una gabbia interpretativa rigorosamente predefinita, in cui non possono esserci sorprese. Wilson è scolasticamente competente: sa pensare tutte le domande irrilevanti proponibili ad uno scolare, in un esame egualmente irrilevante, ma sicuramente certificabile, in cui si può lasciare all’esaminato anche la convinzione di “sapere tutto quel che c’è da sapere” a questo mondo (almeno rispetto agli elefanti). L’approccio del Sig. Wilson è apparentemente “scienziato” e tendenzialmente “oggettivista”: si traduce in numeri e in quantità misurabili e culmina nell’unica radicale domanda di senso: “What use is it besides to look at?” (*A che serve starlo ancora a guardare?*). Dunque, Wilson è anche pragmatico, e appare dominato da un uso strumentale della conoscenza che non prevede, naturalmente, possibili approcci estetici o affettivi. Egli non tratterebbe diversamente un paesaggio delle Dolomiti o la *Pietà* di Michelangelo, rispetto a questo elefante dalla faccia triste, incontrato una domenica di sole al giardino zoologico: anche per le Dolomiti, come per Michelangelo, Wilson si chiederebbe sempre ed in primo luogo, “a che serve starli a guardare?”.

Il Prof. Michele Caputo ha proposto questa poesia come materiale stimolo, lo scorso autunno, a una classe di studenti universitari di area umanistica, proponendo anche una serie di domande che costruivano una esercitazione mirata. Mi ha colpita che il 50% del gruppo abbia scelto il personaggio Wilson come soggetto interessato e competente. È vero che il restante 50% si è orientato piuttosto verso Pilcer, e che, nelle successive argomentazioni, questo sottogruppo ha mostrato buona capacità critica e adeguata sensibilità interpretativa, identificandosi nettamente con il personaggio Pilcer. Ma il 50% soddisfatto di Wilson costituisce per noi un problema su cui riflettere: come i nostri allievi adolescenti si rappresentano la conoscenza scientifica, con quali metodi e strategie perseguono la loro conoscenza, e come i processi cognitivi che mettono in atto favoriscono o addirittura impediscono il loro personale conferimento di senso al mondo? Con questa domanda apriamo un percorso di studio, ricerca e potenzialmente di sperimentazione, nella concretezza del lavoro didattico nelle varie fasce d’età e nelle diverse discipline. Quelli che seguono sono alcuni punti di certezza pedagogico-didattica da cui ragionevolmente partire.

### *I percorsi del conferimento di senso e il pensiero narrativo*

1. Sembra possibile affermare che la via maestra del percorso di costruzione del senso risieda nel “pensiero narrativo” o, meglio, nella *dimensione narrativa* del pensiero simbolico umano, una dimensione fondamentalmente “interpretativa”, concepita come “originaria” rispetto al pensiero analitico-deduttivo. Questa dimensione narrativa affonderebbe, cioè, le proprie radici anche nel mondo delle immagini preconettuali e prelinguistiche.
2. Di conseguenza, uno dei canali più potenti di conferimento di senso risiede nei linguaggi narrativi, di carattere verbale e non verbale, che il pensiero attiva e dai quali, reciprocamente, esso è risvegliato ed attivato. Su questo, cfr. la lettura di Vygotskij offerta da Bruner e, più in generale, le ricerche e i saggi prodotti da Bruner negli anni Ottanta, insieme a quelli di altri studiosi da lui utilizzati, che costituiscono fin ora una buona fonte di consapevolezza per questo problema (*Acts of Meaning*, 1990). La traduzione italiana del titolo (reso con *La ricerca del significato*, 1992) non rende abbastanza il dinamismo genetico del “fare significato” / “conferire senso”. Soprattutto tenendo conto che il pensiero

narrativo racconta la realtà, ma racconta anche di sé, della sua storia e “costruisce” così la sua identità. Questa intuizione, che colloca nel pensiero narrativo (dunque introspettivo) una condizione per la maturità affettiva, ci fa percepire ulteriormente l’inseparabilità fra la sfera cognitiva e quella emotivo-affettiva (il “non cognitivo” delle nostre programmazioni).

3. Si apre di conseguenza un ipotetico campo di lavoro didattico, che ha il suo centro nell’insegnamento della lingua e nel potenziamento della produzione narrativa di ogni tipo. Il discorso riguarda potenzialmente tutte le discipline, perché ai fini del conferimento di senso, molte discipline si configurano come “grandi narrazioni” (le scienze, la storia, la letteratura, la religione).
4. Un punto ulteriore che esige riflessione pedagogica e didattica riporta l’attenzione sulla parola docente, parola “interpretante” per eccellenza, quel “trovare le parole per dirlo” che è il cuore dell’azione didattica (anche nelle attività laboratoriali), la parola che “fa venire in essere” le cose (“la prof quando spiega, le cose te le fa vedere”), che materializza emozioni e sentimenti, la parola che crea coscienza di sé nell’allievo mentre lo spinge alla concettualizzazione. Negli anni Novanta, Morin scrisse che la letteratura, nella scuola, “insegna la condizione umana”. Si tratta di un concetto pedagogicamente importante, ma temo che per dargli una rilevanza didattica avremmo dovuto capirlo meglio.
5. Un’ultima parola chiave (ma è una chiave che “apre” più di quanto non chiuda) è “ragione aperta”, un’idea di ragione “che domanda” (o che assume che le domande siano più essenziali delle risposte) che è stata anticipata all’inizio di questa scheda, dall’osservazione delle differenti modalità di incontro conoscitivo che i protagonisti della poesia di Sandburg hanno messo in atto. Osserviamo che la lettura di Pilcer non è lineare ed è piena di immagini e di rimandi. L’approccio è inizialmente “estetico”, ma progressivamente si rivelerà globalmente emotivo-affettivo: il grande elefante gli appare maestoso “come un ponte gettato su acque profonde” e le sue orecchie suggeriscono la bellezza di “alti campi di grano”, mentre la robustezza delle gambe evoca un “architetto” divino che “sappia il fatto suo”. Pilcer si lascia dunque guidare alla ricerca di un significato da ciò che sta osservando, suppone che l’oggetto contemplato rinvii ad altro da sé. E inoltre Pilcer è “empatico” nei confronti dell’elefante: ne percepisce la “faccia triste e gli occhi miti”, e ritiene anche di sapere che “gli elefanti sono buoni con i bambini”. Ma il punto più importante è che il rimando evocativo ad “altro”, rispetto all’elefante osservato, che si tratti del grande e competente “architetto di quelle gambe”, oppure della bellezza dei campi di grano e delle acque profonde evocati dalla maestosità dell’animale, oppure dei suoi “occhi miti e della faccia triste”, rivela un approccio non “chiuso”, una prima figura di una possibile “ragione aperta” che probabilmente ci caratterizza positivamente. Pilcer di fatto usa l’oggetto elefante come una via aperta di conoscenza della realtà, e per quanto il suo approccio complesso possa apparirci disordinato e poco rigoroso, si può dire che egli abbia compiuto una esperienza conoscitiva più ricca e articolata dei suoi amici, e che questa tipologia di approccio all’oggetto sia tendenzialmente quella propria degli esseri umani nel corso della loro esistenza (e della loro storia). Possiamo anche dire che il Sig. Pilcer non ha solo “osservato” l’elefante al giardino zoologico, ma che piuttosto, egli ha “incontrato” un elefante dagli occhi miti e dalla faccia triste. Pilcer, dunque, è uno capace di “incontrare” le cose e le persone. Non c’è dubbio che, dei tre approcci conoscitivi evidenziati dai personaggi di questo testo, solo quello di Pilcer si apre a un potenziale conferimento di senso al mondo: egli ha già, presumibilmente, un proprio orizzonte di significato dentro cui si muove e decide, e proprio per questo mostra di poter continuare a conferire senso al mondo (e nello stesso tempo a se stesso) attraverso gli incontri che riesce a compiere giorno per giorno. Siamo di fronte ad una capacità di esperienza già orientata, e che tuttavia

rigenera continuamente altra esperienza. Il personaggio Pilcer mette in scena un adulto abbastanza consapevole di emozioni e affetti che lo agitano, e a cui egli riesce a dare figure e parola, almeno nella sua mente. Dobbiamo dunque chiederci oggi quale sia il tipo di ragione che sollecitiamo nei nostri allievi, fra i due approcci che abbiamo assunto come possibili analizzando i due personaggi messi in scena da Sandburg (Wilson e Pilcer).