

## 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

Materiali di approfondimento: selezione di letture antologiche

1. Da M.T. Moscato, *Il sentiero nel labirinto. Miti e metafore nel processo educativo*, Brescia, Scholé 2021<sup>2</sup>, pp. 39-44.

### *Capitolo Primo, Paragrafo 12: Gli archetipi nel mito e nella fiaba di magia*

Abbiamo già parlato dei miti come connessi alle figure archetipiche di cui vogliamo occuparci. Dobbiamo ora precisare che chiamiamo “mito” una narrazione esplicativo/interpretativa di tipo simbolico-fantastico, che presuma di spiegare globalmente un elemento della realtà umana e naturale (o che addirittura, come in alcuni miti cosmogonici, fornisca una interpretazione della realtà nella sua totalità). Per questa sua caratteristica, il mito come prodotto, o meglio la funzione di produzione e rielaborazione dei miti (mitopoiesi), appare una funzione originaria del pensiero simbolico-narrativo, e per questo inseparabile, per un verso, dalla coscienza del sacro, per l'altro, dalle origini del sapere scientifico dell'uomo.

I singoli miti e i mitologemi (nuclei mitici che nella storia delle religioni sono stati individuati come sottostanti a diversi miti specifici) non sono costituiti da una sola rappresentazione o immagine (una “figura”); di norma un mito connette in una narrazione cosciente varie figure in rapporto fra loro, e questa connessione assume sempre una duplice valenza, in quanto la funzione esplicativo-intellettuale diventa idealmente propositiva. Proprio per la sua connessione con l'esperienza religiosa, la narrazione mitica lega infatti la propria interpretazione della realtà globale ad una proposta normativa ideale di condotta, che viene così rivolta al singolo e alla collettività storica che sono destinatari della narrazione mitica. In questo senso la funzione mitizzante, come abbiamo già detto, appare un irrinunciabile attributo del pensiero narrativo, ma anche un prodotto inevitabile della dinamica culturale, e un mezzo potente di comunicazione e di coesione sociale.

Strettamente imparentata con il mito, la fiaba di magia ne condivide almeno parzialmente le funzioni di categorizzazione e di proposta normativa della condotta. L'elemento comune al mito e alla fiaba, sotto questo aspetto, è il nucleo archetipico che essi condividono, e la collocazione nella sfera inconscia della loro categorizzazione-proposta.

In questo senso si può affermare che in ogni mito narrato dall'umanità si celi un archetipo, ed è proprio nella sua configurazione mitica che l'archetipo assume quella particolare forza propositiva per la psiche umana che da molti studiosi contemporanei è stata riconosciuta, e per molti versi riscoperta.

In questo libro parleremo di figure mitico-archetipiche (assimilando ad esse quelle della fiaba di magia) come di un'unica categoria, con riferimento alle due fondamentali caratteristiche che sono ad esse proprie. Come abbiamo già anticipato, per un verso le figure archetipiche si rivelano soprattutto delle macro-categorie esplicative della realtà che viene “narrata”; tale categorizzazione esplicativa si compie ad un livello simbolico e immaginativo del tutto indipendente dai canoni di ogni realismo e plausibilità che sono propri del pensiero logico-deduttivo. Il pensiero mitico-narrativo è in questo senso “pre-concettuale”, ma anche “parallelo”, nel senso che la sua dimensione fantastica ed emotivo-affettiva lo sottrae ad ogni possibilità di verifica razionale già al livello intrapsichico, prima che sul piano sociale.

Quando un bambino chiede o racconta “una fiaba”, la narrazione viene per ciò stesso collocata consapevolmente su un piano ludico-fantastico regolato da criteri logici qualitativamente diversi. Analogamente la dimensione ludica, nel gioco di finzione, permette al bambino di trasformare sedie in cavalli e stracci in vestiti principeschi, di rimproverare le bambole che “non vogliono mangiare”, o di fare di una teiera grande la “madre” di una teiera piccola, senza che né bambini né adulti trovino tutto questo “illogico” o “irrazionale”.

Fiaba e gioco di finzione si presentano immediatamente come appartenenti ad un universo simbolico “parallelo” a quello materiale e alla sua logica realistica. Solo dentro questo universo “parallelo”, la scarpetta di Cenerentola può essere “di cristallo” e può permettere magicamente il riconoscimento della futura sposa del Principe, così come Cappuccetto rosso e la sua nonna possono uscire vive dalla pancia del lupo. Se la scarpetta di Cenerentola non fosse “magica”, ha spiegato Daniela (7 anni) a suo padre con una certa aria di sufficienza, “come si potrebbe mai camminare con una scarpa di cristallo?”. La permanenza di un ordine ludico-fantastico parallelo non interferisce, quindi, con il crescente realismo dell’Io, quando esso permane consapevolmente distinto. Il problema contemporaneo dell’Io infantile è semmai di segno opposto, e cioè quello della proposta di elementi reali (violenze e sciagure umane) come se fossero “finzioni drammatiche” (cinema e televisione). Ma questo è un altro discorso.

La sfera di azione del pensiero mitico-narrativo nell’esperienza umana è in sé molto più ampia dell’evidente spazio ludico-fantastico riconosciuto ad esso nell’infanzia. Cassirer ha evidenziato come, lungi dal dipendere dall’esperienza della realtà empirica, il pensiero mitico conferisca senso all’esperienza umana che esso narra interpretandola, come precedendo, con le proprie categorie, la realtà empirica cui esso fa riferimento. Il mito perciò non contiene mai una descrizione o narrazione “realistica” nel senso proprio del termine, nemmeno quando il contenuto esplicito di esso fosse una vicenda storica o un’idea consapevole. Le figure archetipiche non consentono mai una descrizione fedele o realistica dell’avvenimento, passato o futuro; esse non seguono neppure una logica di plausibile “verisimiglianza” con la realtà [...].

Gli eroi e le eroine del mito e della fiaba presentano perciò caratteri e virtù rigidamente tipizzati, sono tipi ideali, e occupano una serie di ruoli già predefiniti, abbastanza limitati nel numero, anche indipendentemente dalla ricchezza e dall’articolazione della specifica versione narrativa che li incorpora.

Il secondo aspetto caratterizzante è la loro forza propositiva: il soggetto destinatario della narrazione è inconsciamente forzato a scegliere il proprio ruolo nella realtà simbolicamente rappresentata dal mito, e a fare proprio il destino promesso all’eroe del mito. Questi processi di identificazione, che presumibilmente si realizzano sempre nella lettura e nella fruizione di spettacoli, soprattutto in età evolutiva, non sono messi in moto dall’attività di lettura o dalla visione, ma proprio dalla forza degli archetipi, costantemente rigenerati nelle diverse produzioni culturali. Questa ipotesi è il tema pedagogico centrale di questo libro. Noi supponiamo, in altri termini, che le figure mitiche esplicino una costante e sotterranea azione educativa, rispetto al soggetto immaturo, per mezzo di un progressivo e rinnovato processo di identificazione con l’eroe/eroina.

Le funzioni esplicative e propositiva appaiono inseparabili nel tessuto narrativo del mito: esso “offre una interpretazione della realtà (anche drammatica e angosciata) che diviene propositiva, insegna una direzione di sviluppo, una via d’uscita, una soluzione, aiutando a comprendere e accettare i bisogni umani, incanalandoli verso progettualità e decisioni che favoriscono la crescita autonoma, in armonia con il patrimonio di valori e credenze del sistema culturale cui apparteniamo” (Iori, *Il mito evento educativo originario*, p. 28).

Occorre ribadire però che tale funzione di spiegazione e di proposta agisce al livello inconscio della psiche infantile (o meglio, a un livello “paleo-strutturale” della psiche); il mito opera per mezzo di

processi di simbolizzazione che sono insieme cognitivi ed emotivi: perciò il bambino educato dai miti e dalle fiabe non crede “veramente” che l’inverno sia espressione del lutto di Demetra per sua figlia, o che l’arcobaleno conduca alla pentola d’oro di uno gnomo dispettoso; né teme di incontrare un drago fiammeggiante in un sentiero appartato del parco pubblico. E tuttavia, al livello pre-cognitivo e quindi pre-cosciente o inconscio, il pensiero infantile struttura schemi narrativo-interpretativi che gli permettono di conoscere e gestire la realtà circostante, e che quindi governano anche l’esperienza culturale che egli compirà nel corso della sua vita.

Ciò che più conta, quindi, è che la funzione narrativa e mitizzante, lungi dal costituire un residuo arcaico della storia umana, appare una sua dimensione del tutto attuale. L’uomo ricostruisce i suoi miti perennemente. Ma quali forme nuove assumeranno? E in quale direzione ci sospingeranno i nuovi miti?

Abbiamo detto infatti che le figure archetipiche rivelano una modalità del Soggetto cosciente di rappresentarsi (e quindi di “costruire”) il mondo che lo circonda in termini significanti, di “conferire senso” alla propria esperienza del mondo reale, e di conferire senso costantemente alle proprie azioni. Ma soprattutto le figure archetipiche, condizionando i processi di identificazione fra gli attori della relazione educativa, permettono di riprodurre, rinnovare e riprogettare questo ordine definito. Il riconferimento di senso alla realtà, attraverso la progettazione ed esplicazione del sé esistenziale, rinnova l’ordine del mondo umano. Per conseguenza le figure mitico-archetipiche si differenziano, quanto ad efficacia propositiva e trasformativa, da tutte le possibili concezioni ed idee che il pensiero umano elabora in termini razionali e quindi concettualizzabili e comunicabili.

Dal punto di vista pedagogico, lo studio della funzione sotterranea assolta dalle figure archetipiche nei processi educativi concreti aprirebbe una nuova stagione della filosofia dell’educazione. Il primo passo di questo itinerario, dal nostro punto di vista, consiste nell’analisi del contenuto archetipico, ancora presente e riprodotto nella nostra cultura, delle figure simboliche decisive per la relazione educativa [...].

**2. Da J.S. Bruner (1996), *La cultura dell’educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, trad. it. Feltrinelli, Milano 1997, pp. 145-147.**

*Capitolo Settimo: L’interpretazione narrativa della realtà – Paragrafo 1*

Che cosa in realtà si guadagna e che cosa va perduto quando si dà un senso al mondo raccontando storie su di esso, usando il modo narrativo per interpretare la realtà? Di solito in risposta a questa domanda viene snocciolato una sorta di decalogo formulato in nome del “metodo scientifico”: non indulgerai nell’autoinganno, né enuncerai proposizioni non verificabili, né commetterai contraddizione, né chiamerai causa una semplice storia, e così via. Secondo questi comandamenti, le storie non costituiscono il materiale realistico della scienza e devono essere evitate o trasformate in proposizioni verificabili. Se il fare significato si proponesse sempre di raggiungere una comprensione “scientifica”, questi avvertimenti potrebbero avere un senso. Ma né la conoscenza verificata dell’empirista né le verità assiomatiche del razionalista descrivono i motivi per i quali la gente comune si dispone a capire il senso delle proprie esperienze, a capire per esempio cosa poteva significare il saluto un po’ freddo di un amico, o cosa intendeva dire l’IRA non usando la parola “permanente” nella dichiarazione di cessate il fuoco del 1994. Sono questioni che richiedono una storia. E le storie devono avere alla base un’idea sui rapporti umani, delle ipotesi sul fatto che i protagonisti si capiscano o meno fra loro, delle pre-concezioni circa gli standard normativi. Sono questi i presupposti che ci permettono di capire cosa intendeva dire una persona, di non fermarci alle apparenze, ma di arrivare a capire quello che è “realmente”. Non possiamo certo dire che il

metodo scientifico non abbia niente a che fare con tutto questo, ma non è l'unica strada per capire il mondo.

Ma allora le interpretazioni narrative riguardano solo fatti particolari, non sono altro che spiegazioni adatte a un'occasione specifica? Oppure le realtà che costruiscono hanno anche degli aspetti universali? In questo capitolo mi propongo di dimostrare che hanno anche aspetti universali, che sono essenziali per la vita in una cultura. A questo scopo riporterò nove esempi di aspetti universali delle realtà narrative, che mi consentiranno poi di rispondere alla domanda iniziale su quello che si guadagna e quello che si perde usando simili costruzioni per dare forma a una concezione della "realtà".

Potremmo chiederci innanzitutto perché improvvisamente nel campo della psicologia si è risvegliato un così grande interesse per l'interpretazione narrativa della realtà. [...].

[È possibile parlare] dell'intelligenza come di qualcosa che non si trova semplicemente "nella testa", ma è "distribuita" nel mondo della persona, che comprende l'attrezzatura costituita dagli strumenti di calcolo, dall'euristica e dagli amici disponibili a cui la persona può ricorrere. L'intelligenza, in breve, riflette una microcultura di tipo pratico: i manuali adoperati da una persona, gli appunti che prende abitualmente, i programmi per il computer e le basi dati su cui fa affidamento e, cosa forse più importante di tutte, la rete di amici, di colleghi o insegnanti a cui si appoggia per ricevere conferme, aiuto, consiglio o anche solo compagnia. È significativo che le probabilità di vincere un premio Nobel siano enormemente maggiori se si lavora in un laboratorio con qualcuno che ne è già stato insignito, e non solo per motivi di "stimoli" o di "visibilità", ma perché si è condiviso l'accesso a una più ricca rete di distribuzione.

Probabilmente, dunque, è vero sia per le scienze che per la disordinata vita quotidiana che la costruzione di significato non avviene da un qualche apollineo "sguardo da nessun luogo". Il bambino piccolo, anche quando è impegnato a capire il mondo della natura, non deve essere incasellato nello stereotipo del "piccolo scienziato", a meno che non si lasci spazio per l'eccentricità narrativa della vita [...]. In realtà, se si fa assomigliare di più l'ora di scienze al mondo bizzarro di uno scienziato impegnato nel suo lavoro, pieno dello humour delle ipotesi assurde e dell'allegria delle procedure non convenzionali, i dividendi in termini di migliori prestazioni non si fanno attendere. Imparare a essere uno scienziato non è la stessa cosa che "imparare le scienze": è imparare una cultura, con tutto il contorno "non razionale" del fare significato che l'accompagna. [In questo libro] Nel delineare nove modi in cui le interpretazioni narrative danno forma alle realtà che creano, mi è risultato impossibile distinguere nettamente fra la narrazione come modalità di *pensiero* e il "testo" o il discorso narrativo. Ciascuno dà forma all'altro, proprio come il pensiero diventa inestricabile dal linguaggio che lo esprime e che in seguito lo plasma: l'antico dilemma di Yeats su come si possa distinguere il danzatore dalla danza. Come la nostra esperienza del mondo naturale, che tende a imitare le categorie della scienza che ci è familiare, anche l'esperienza delle cose umane finisce per assumere la forma delle narrazioni che usiamo per parlarne.

### **3. Da J.S. Bruner, *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita (Lezioni italiane)*, Laterza, Roma-bari 2002, pp. 97-99.**

#### *Capitolo Terzo: La creazione narrativa del Sé – Paragrafo VI*

Cosa si può dire in conclusione sull'arte narrativa della creazione del Sé?

Sigmund Freud, in un interessante libro troppo poco letto, osservò che ciascuno di noi somiglia alquanto a un "cast di personaggi" di un romanzo o di una commedia. I romanzieri e i

commediografi – egli osserva – costruiscono le loro opere scomponendo il proprio cast interiore, mettendo questi personaggi in scena o sulla pagina per esplicitare le loro relazioni reciproche. Gli stessi personaggi è possibile sentirli anche nelle pagine di ogni autobiografia. Chiamare le nostre molteplici voci interiori “personaggi” è forse un’esagerazione letteraria. Ma esse ci sono e si fanno sentire, cercano di venire a patti tra loro e talora si accapigliano. Una costruzione narrativa del Sé di una certa ampiezza tenterà di parlare a nome di tutti, ma noi già sappiamo che non esiste una storia singola buona per tutti gli usi che sia in grado di farlo. A chi la narrate, e per quale scopo? Inoltre, siamo troppo amletici per crearla tutta d’un pezzo – troppo dilaniati tra il familiare e il possibile.

Ma niente di tutto ciò sembra scoraggiarci. Continuiamo a costruire noi stessi mediante narrazioni. Perché la narrativa è così essenziale, perché ne abbiamo bisogno per definirci? [...] Il talento narrativo contraddistingue il genere umano tanto quanto la posizione eretta o il pollice opponibile. Sembra che sia il nostro modo “naturale” di usare il linguaggio per caratterizzare quelle onnipresenti deviazioni dallo stato di cose previsto che contraddistingue la vita in una cultura umana. Nessuno di noi conosce la precisa storia evolutiva della sua origine e sopravvivenza. Ma quel che sappiamo di certo è che questo talento è irresistibile, in quanto mezzo per comprendere l’interazione fra gli uomini.

Ho affermato che creiamo e ricreiamo l’identità mediante la narrativa, che il Sé è un prodotto del nostro raccontare e non una qualche essenza da scoprire scavando nei recessi della soggettività. È ora dimostrato che senza la capacità di raccontare storie su noi stessi non esisterebbe una cosa come l’identità. Mi sia quindi consentito presentare la documentazione su questo punto.

Esiste una patologia neurologica chiamata *dysnarrativia*, che è una grave lesione della capacità di raccontare o comprendere storie. È associata a neuropatie come la sindrome di Korsakov o quella di Alzheimer. Ma è più di una menomazione della memoria del passato, che già di per sé disgrega radicalmente il proprio senso di identità, come ha chiarito l’opera di Oliver Sacks. Soprattutto nella sindrome di Korsakov, dove è gravemente menomata l’affettività oltre alla memoria, il senso di identità virtualmente scompare. Sacks descrive uno dei suoi pazienti gravemente afflitto dalla sindrome di Korsakov come “svuotato, privo dell’anima”.

Uno dei sintomi più caratteristici di tali casi è la perdita quasi totale della capacità di leggere il pensiero altrui, di capire ciò che gli altri potrebbero pensare, sentire, perfino vedere. I malati sembrano aver perduto il senso di sé, ma anche il senso dell’altro. Un acuto critico dell’autobiografia, Paul John Eakin, nel commentare queste pubblicazioni ritiene tali documenti un’ulteriore dimostrazione che l’identità ha carattere profondamente relazionale, che il Sé, come notato sopra, è anche l’Altro. Sono questi i pazienti che soffrono di quella che sopra ho chiamato *dysnarrativia*.

La teoria che emerge è che la *dysnarrativia* è mortale per l’identità. Eakin cita la conclusione di uno studio inedito di Young e Saver: “Gli individui che hanno perduto la capacità di costruire narrazioni hanno perduto i loro io”. La costruzione dell’identità, sembra, non può proseguire senza la capacità di narrare. [...] Ma le narrazioni che raccontiamo a noi stessi, che costruiscono e ricostruiscono il nostro Sé, sono attinte alla cultura in cui viviamo. Per quanto possiamo fare assegnamento su un cervello funzionante per conseguire la nostra identità, fin da principio siamo virtualmente espressioni della cultura che ci nutre. Ma la cultura a sua volta è una dialettica, piena di narrazioni alternative su ciò che il Sé è o potrebbe essere. E le storie che raccontiamo per costruire noi stessi riflettono quella dialettica.