

Carla De Grossi

Leggere e narrare

dalla costruzione del sé allo sgretolamento del pensiero critico



Testo & Senso

n. 19, 2018

issn 2036-2293

www.testoesenso.it

Ognuno di noi ha una storia del proprio vissuto, un racconto interiore, la cui continuità, il cui senso è la nostra vita. Si potrebbe dire che ognuno di noi costruisce e vive un “racconto”, e che questo racconto è noi stessi, la nostra identità. Se vogliamo sapere qualcosa di un uomo, chiediamo: “Qual è la sua storia, la sua storia vera, intima?”, poiché ciascuno di noi è una biografia, una storia. Ognuno di noi è un racconto peculiare, costruito di continuo, inconsciamente da noi, in noi e attraverso di noi – attraverso le nostre percezioni, i nostri sentimenti, i nostri pensieri, le nostre azioni; e, non ultimo, il nostro discorso, i nostri racconti orali. Per essere noi stessi, dobbiamo avere noi stessi – possedere, se necessario ri-possedere, la storia del nostro vissuto. Dobbiamo “ripetere” noi stessi, nel senso etimologico del termine, rievocare il dramma interiore, il racconto di noi stessi. L’uomo ha bisogno di questo racconto, di un racconto interiore continuo, per conservare la sua identità, il suo sé. (Sacks 1985, pp. 200-201)

Il neurologo Oliver Sacks scrive questo brano riferendosi ad un paziente, il signor Thompson, che aveva perso completamente la memoria e dunque il racconto della propria vita, e insieme ad esso sembrava aver perduto anche la propria identità, cadendo vittima di una eterna e superficiale affabulazione, una sorta di monologo continuo fatto di ipotesi e congetture, attraverso cui cercava in qualche modo di ‘risolvere’ una profonda mancanza di continuità nella propria esistenza.

I darwinisti letterari¹ sostengono che la narrazione è uno degli strumenti cardine per la sopravvivenza dell’essere umano: ha una finalità adattativa ed è di fondamentale importanza per lo sviluppo cognitivo (Carroll 1995), la narrazione è difatti presente già 250.000 anni fa, come affermano archeologi cognitivi quali Malafouris (2013) e Ian Hodder (2012), i quali individuano nell’azione finalizzata alla costruzione dei manufatti l’origine della narrazione².

Anche in letteratura, l’opportunità di raccontare delle storie può salvare la vita; è quanto accade in due testi fondamentali della tradizione, *Le mille e una notte* (2001), in cui l’astuta Sherazad inventa racconti per impedire che il re la faccia giustiziare, e il *Decameron* (1992), in cui la narrazione possiede la forza di superare le avversità, la malattia, la peste e infine anche la morte. Questi due capolavori inducono a pensare che l’atto di raccontare delle storie possa rendere vana la morte, perché i racconti hanno il potere di fermare il tempo, o di piegare tempo e spazio al nostro bisogno, al nostro scopo.

¹ Precursore del darwinismo letterario, movimento che ormai possiede un chiaro quadro teorico, è Joseph Carroll, che nel 1995 scrive *Evolution and Literary Theory*, manifesto della letteratura letta in chiave evoluzionistica, in cui egli delinea i propositi di una linea interdisciplinare che indaga l’arte ponendo al centro della ricerca l’animale umano al di là della dicotomia tra mente e corpo e di quella tra biologia e cultura. Grazie agli studi di questo professore di lingua inglese dell’università del Missouri, come agli studi di Lakoff e Johnson e di Gerald Edelman, il confine tra le discipline artistico-culturali e quelle del *bios* si sta muovendo, tratteggiando e allargando, per dar vita ad una scienza dell’umano che tenga conto della sua intrinseca identità artistica e narrativa.

² Costruire un utensile come una punta da caccia significa avere idea di una finalità, di quale deve essere il risultato, quindi vuol dire immaginare l’oggetto compiuto, e poi significa avere coscienza di quali passi servono a compierlo, l’idea di un prima, di un durante e di un dopo, nonché di tutte le azioni finalizzate al compimento e dell’intenzionalità: ecco che la costruzione di un oggetto somiglia molto alla costruzione di una narrazione compiuta, se non verbalmente, almeno dall’immaginazione o figurativamente.

Con Oliver Sacks riflettiamo sul fatto che noi siamo le nostre narrazioni, siamo quelle storie che possediamo nella sedimentazione del ricordo. I racconti ci rappresentano e ci descrivono. Non solo ciò che noi raccontiamo a noi stessi contribuisce a disegnare la nostra identità, ma anche, e soprattutto, quanto proviene dalle persone con cui veniamo a contatto e dalle storie che leggiamo e interpretiamo; tutto ciò ci definisce e ci edifica come esseri umani.

Leggere e narrare sono i due volti di Giano, attraverso i quali guardiamo ad un tempo dentro noi stessi e fuori, insieme interpretando e descrivendo (e costruendo noi e il mondo). Oggi però leggere, e soprattutto leggere narrativa, appare un'attività di svago al pari di uno sport da pochi praticato; ma i testi letterari non sono solo finzione, fanno invece parte di un patrimonio dell'umanità da proteggere e divulgare. Qualcosa di tanto importante come la letteratura viene sottostimato in ragione dell'odierna volontà di prediligere contenuti di immediata disponibilità e fruibilità, e alla lettura si preferisce la video visione³.

Lo psicologo statunitense Jerome Bruner si è occupato per molti anni del rapporto tra lettura, narrazione e sviluppo cognitivo, con riferimento anche alla costruzione dell'identità, sottolineando con fermezza l'importanza di educare alla lettura e all'interpretazione dei testi, come punti di partenza per la completa edificazione della persona.

Jerome Bruner nasce nel 1915 a New York; nel '41 consegue ad Harvard il Dottorato di Ricerca in psicologia, dopodiché compie frequenti viaggi in Europa in qualità di *psywar* durante la Seconda Guerra Mondiale per studiare gli effetti della propaganda totalitarista sull'opinione pubblica. Nel 1952 inizia ad insegnare psicologia ad Harvard e dal '56 torna a viaggiare in Europa, dove incontra il noto psicologo svizzero Jean Piaget, e dove ha l'opportunità di venire a conoscenza dell'opera dello psicologo russo Lev Vygotskij, lavoro allora poco conosciuto in ambiente non sovietico. Bruner riscopre letteralmente gli studi di Vygotskij e ne è il primo traduttore in inglese; tornato ad Harvard tiene diverse conferenze per divulgare in ambiente accademico statunitense le scoperte dello psicologo russo scomparso nel 1934. Negli stessi anni Bruner istituisce ad Harvard il Center of Cognitive Studies, alla cui direzione prendono parte non solo psicologi, ma linguisti, filosofi e sociologi di grande fama, tra i quali figurano personalità di spicco come il filosofo Quine, lo storico delle idee Stuart Hughes, il linguista Roman Jakobson e il filosofo Nelson Goodman. La corrente cognitivista in quegli anni si pone in aperto contrasto con il comportamentismo, tanto che

³ Il discorso verrà ripreso più avanti, analizzando le critiche di Giovanni Sartori (1997) e Raffaele Simone (2000, 2015) riguardo al cambiamento epistemologico dovuto ai nuovi media, i quali vengono definiti antropogenetici.

Bruner la definisce una “rivoluzione cognitiva” nel saggio *La questione del significato* (1990, tr. it. 1992), dato che «si poneva [come punto di partenza] di riportare “la mente” all’interno del dominio delle scienze umane, dopo il freddo, lungo inverno dell’oggettivismo». Lo psicologo la descrive come una corrente che si oppone al binomio stimolo-risposta e all’idea che tutti i processi interni alla mente umana siano chiusi ermeticamente dentro una scatola nera; l’intento prioritario è invece quello di incentrare l’attenzione proprio su tali processi, quali la costruzione dei concetti, e finalmente indagare l’attività che rende l’uomo tale, ossia l’attività simbolica. Con il tempo però si afferma un cognitivismo che perde tali connotazioni e un’indagine psicologica frazionata e parziale, fortemente tecnicizzata, dove alla metafora del significato si sostituisce quella dell’informazione e alla metafora della creazione e costruzione dei concetti si sostituisce quella dell’elaborazione dell’informazione, intesa come un processo computazionale e di memorizzazione. Bruner interpreta questa corrente cognitivista, ampiamente accolta negli anni ’60 e ’70, come un nuovo riduzionismo, perché non include nello studio delle funzioni mentali i significati, la polisemia, la metafora, le connotazioni e l’indeterminatezza, che sono però modi propri di essere e funzionare dell’uomo; afferma freddamente nel saggio del 1990: «Invece di stimoli e risposte, c’erano input e output (...) dovunque c’era un programma di computazione, là c’era “mente”» (p.24).

Così, dalla seconda metà degli anni ’70 e soprattutto negli anni ’80, torna a presentarsi la domanda sul ruolo del significato in psicologia e sulle modalità di funzionamento della coscienza; l’attenzione si sposta nuovamente verso il soggetto agente e verso i suoi stati intenzionali, approntando una metodologia di studio del tutto nuova che vede come principale strumento di indagine un «approccio interpretativo alla cognizione, che si occupa dell’”attribuzione del significato” e che si è andato affermando negli ultimi anni nell’ambito dell’antropologia, della linguistica, della filosofia, della teoria letteraria, della psicologia e dove, a quanto sembra, quasi ovunque sia possibile volgere lo sguardo» (Bruner 1990, tr. it. 1992, p.20). Dunque in quegli anni Bruner orienta la propria ricerca verso l’ultima teoria del collega e amico antropologo Clifford Geertz, esposta nel saggio *Interpretazione di culture* (Geertz 1973, tr. it. 1998), in cui lo studioso manifesta la propria riflessione sull’idea di cultura come concetto “semiotico”: «Ritenendo, con Max Weber, che l’uomo sia un animale impigliato nelle reti di significati che egli stesso ha tessuto, affermo che la cultura consiste in queste reti e che perciò la loro analisi è non una scienza sperimentale in cerca di leggi, ma una scienza interpretativa in cerca di significati» (Geertz 1975, p.11).

Bruner decide allora di partire dal concetto di cultura e dalla sua funzione formativa: l'uomo realizza le proprie capacità mentali all'interno di una cultura e attraverso di essa, tutto di lui esprime la cultura di cui è partecipe poiché la incorpora. Afferma che la mente è immersa nella cultura poiché lo è il soggetto, lo sono le sue motivazioni e tutti i suoi orientamenti (mi riferisco anche alle emozioni); i significati sono per lo psicologo prodotti culturali e pertanto inscindibili dalla sfera pubblica, perché volti primariamente e quasi esclusivamente alla condivisione e alla negoziazione culturale. Per lungo tempo la branca della psicologia relativa al comportamento e allo sviluppo era rimasta ancorata allo studio di 'ciò che si fa', più che alla valutazione di 'ciò che si dice', ritenendo le parole fuorvianti, menzognere, opposte ai fatti, che sono chiari e osservabili. Ma Bruner ricorda che una delle grandi lezioni dello psicologo russo Vygotskij è proprio che il linguaggio, al pari della mano, è uno strumento di azione e che nel linguaggio si manifesta concretamente il pensiero, e insieme ad esso la mente e l'uomo stesso; Heidegger avrebbe poi affermato che «il linguaggio è la casa dell'essere e nella sua dimora abita l'uomo» (Heidegger 1947, trad. it. 1987, p. 267). Bruner sceglie allora di occuparsi del linguaggio in quanto atto interpretabile pubblicamente, nella normalità delle cose, attraverso cui si rende visibile il processo di significazione alla base dell'attività culturale umana.

Secondo lo psicologo, alla luce di quanto detto, diviene fondamentale indagare le credenze, le volontà, le scelte e le inclinazioni, ma non di meno le deviazioni e le trasgressioni di una determinata comunità. Il Sé, afferma lo psicologo, resta impigliato nelle maglie simboliche che costituiscono la cultura, e più concretamente, viene costruito da ognuno attraverso la narrazione, il racconto storico e sociale: «Ci troviamo nel flusso delle nostre storie e non abbiamo idea di come si concluderanno; siamo costantemente costretti a rivedere la trama della nostra vita man mano che vi si aggiungono nuovi eventi. Il Sé, quindi, non è qualcosa di statico o una sostanza, ma la configurazione degli eventi personali in un'unità storica che comprende non solo ciò che siamo stati, ma anche le anticipazioni di ciò che saremo» (Bruner 1990, tr. it. 1992, p.113).

Così, negli anni '80 e '90, Jerome Bruner fonda la psicologia culturale, che intende l'uomo come il prodotto storico e situato delle sue azioni e delle sue transazioni linguistiche, o narrazioni.

L'ipotesi è che la cultura influisca sul pensiero di coloro che ne vivono gli aspetti e la prospettiva, o meglio essa forgia un particolare tipo di essere umano, essendo al contempo descrittiva del mondo e prescrittiva sul comportamento da assumere per esistere in quel particolare ambiente. La tesi è che i partecipanti di una determinata cultura non restino inermi e schiacciati

dalla sua mole, ma riescano a produrre delle modifiche anche nella sostanza del mondo che abitano; la mente è in grado di ricostruire la realtà in cui è immersa, cioè di costruire una realtà nuova a partire da una realtà data oggettivamente, rinnovandone addirittura lo status ontologico. Ma in che modo? Attraverso quali strumenti? E soprattutto, che importanza può avere la letteratura in questo processo di costruzione? Scrive lo psicologo: «studieremo i mezzi con i quali si costruisce la realtà, gli espedienti grazie ai quali vengono ‘realizzati’ mondi possibili, il modo in cui le comunità scientifiche e letterarie promuovono, impongono e modellano la costruzione di mondi possibili da parte dei loro membri» (p.XI).

A questo punto emerge la necessità di chiarire un punto essenziale; Bruner si riferisce alla costruzione della cultura, dunque del mondo, attraverso transazioni linguistiche basate prevalentemente su narrazioni, ma cosa significa che il mondo è costruito? Abbiamo annoverato tra i membri del comitato consultivo del Center of Cognitive Studies il filosofo Nelson Goodman; egli afferma nel tanto celebre quanto mai criticato saggio *Ways of Worldmaking* (Goodman 1978) che il mondo che abitiamo e in cui agiamo è una versione del mondo, o meglio è un mondo-versione, versione perché è mutevole, ma mondo a tutti gli effetti, perché le conseguenze sono reali. Nel saggio *Of Mind and Others Matters* (Goodman 1984), il filosofo difende l'idea del costruttivismo della mente, intendendo con ciò che: «non esiste un unico mondo reale che preesista e che sia indipendente dall'attività mentale umana e dal linguaggio simbolico umano: quello che noi chiamiamo mondo è il prodotto di una mente e delle sue procedure simboliche» (p. 118). Viviamo nei mondi che abbiamo costruito insieme e negoziato pubblicamente. Di nuovo, in *Vedere e costruire il mondo* (Goodman 1978, tr. it. 2008), Goodman illustra i procedimenti secondo cui nuovi mondi vengono istituiti da precedenti versioni. Nell'intento di comprendere il mondo, la mente in realtà produce simboli attraverso i quali edifica le proprie conoscenze e costruisce delle versioni, perché comprendere vuol dire interpretare e nell'interpretazione c'è sempre un'aggiunta, un movimento o modificazione. Durante un convegno in omaggio a Italo Calvino, Nelson Goodman, per spiegare il concetto di versioni del mondo, o mondi-versione, come giustamente fa notare Achille Varzi nella prefazione a *Vedere e costruire il mondo* (Goodman 1978, tr. it. 2008), utilizza la metafora de *Il cavaliere inesistente* ed afferma:

Ser Agilulfo serve da acuta metafora anche per il cosiddetto ‘mondo reale’. Come lui non può essere separato dall'armatura, così un mondo reale non può essere separato dalle versioni. L'armatura può essere cambiata, una nuova versione può rimpiazzarne una vecchia; ma come non possiamo trovare Ser Agilulfo indipendentemente da tutte le armature, così non possiamo trovare un mondo indipendentemente da tutte le versioni. La metafora può essere portata ancora più oltre. Quando Agilulfo muore, la sua armatura si

accartoccia al suolo. Anche una versione può disgregarsi: cioè imbattersi in difficoltà insormontabili e smettere di funzionare (Chiodo 2006, p.62).

L'armatura, la costruzione di un mondo, è la sostanza stessa del mondo conosciuto; sotto l'armatura non c'è nulla. Questa armatura è la cultura, che si fonde assieme al corpo 'biologico' tanto che l'uomo naturale non esiste più. Il cavaliere, ossia il mondo e così anche l'uomo, non è scindibile dall'armatura, ci spingiamo in congetture su chi o cosa vi sia sotto, e molte storie si potrebbero raccontare a riguardo, tutte potenzialmente vere, ma non ci è possibile svelare o spiegare, è possibile solo aggiungere nuove pieghe. Nel momento stesso in cui diamo una spiegazione, stiamo interpretando, stiamo costruendo una nuova versione che potrà o meno meritare uno status ontologico, potrà o meno essere promossa a mondo reale oggettivo.

Afferma Bruner a riguardo: «Una volta tramontata l'idea che il mondo è là, immutabilmente e definitivamente, per far posto all'idea che quello che noi consideriamo come tale è anch'esso, né più né meno, una «stipulazione», elaborata all'interno di un sistema simbolico, il panorama della disciplina cambia in modo radicale. E, finalmente, siamo in grado di affrontare la miriade di forme che la realtà può assumere e, tra queste, le realtà create dalla storia non meno che quelle create dalla scienza (Bruner 1984, pp. 129-130).

Jerome Bruner chiama questa stipulazione 'transazione' e spiega cosa intenda per transazioni: «Per transazioni io intendo quei rapporti che costituiscono la premessa del processo che approda alla condivisione di assunti e di credenze riguardanti la realtà del mondo, il funzionamento della mente, gli orientamenti degli uomini e i modi in cui dovrebbe esplicarsi la comunicazione tra loro» (p. 71).

Queste transazioni sono in larghissima parte linguistiche e tra queste transazioni linguistiche un ruolo di primordine è attribuito alle narrazioni. Bruner pertanto differenzia due tipi di linguaggio e due tipi di pensiero ad essi afferenti, il pensiero paradigmatico, o logico scientifico, e il pensiero narrativo; entrambi hanno luogo nella mente di ognuno, possiedono dei tratti in comune, ma sono irriducibili l'uno all'altro. Entrambi possiedono dei principi propri su cui si fondano e dei criteri di validità separati. Il pensiero paradigmatico si manifesta sotto forma di argomentazioni, mentre il pensiero narrativo trova il proprio prodotto nei racconti, o narrazioni. I frutti dei due tipi di pensiero sono molto differenti tra loro, basti pensare che le argomentazioni hanno il fine di convincere della realtà di quanto si espone, mentre le narrazioni hanno validità se convincono della propria verosimiglianza. Il pensiero paradigmatico si iscrive all'interno di un sistema descrittivo

esplicativo, formale e matematico, che ricorre alla categorizzazione e alla concettualizzazione ed è finalizzato alla costruzione di un sistema logico; ogni sua parte deve essere coerente con le altre e seguire il principio di non contraddizione; è vero, tuttavia, che ogni teoria che ha modificato il volto del mondo conosciuto ha posseduto in qualche momento degli aspetti creativi, immaginativi e metaforici, che non differiscono da quelli coinvolti nel pensiero narrativo, ma che perseguono uno scopo differente.

Il pensiero narrativo anche possiede la propria logica, ma non si occupa di ricercare le cause, si occupa di indagare i significati e le intenzioni, e di attribuire senso alle vicissitudini umane.

L'immaginazione scientifica cerca di creare collegamenti tra teorie o tra avvenimenti verificabili empiricamente, ciò non di meno, lo scienziato sviluppa delle narrazioni verosimili, che per diventare teorie accettate, devono avere una conferma di validità nell'applicazione al mondo. L'immaginazione narrativa si occupa invece dell'uomo stesso, delle sue vicende e delle sue intenzioni, si interessa della condizione umana, pensiero che Bruner riprende da Paul Ricoeur, il quale lo rende esplicito in *Tempo e racconto* (Ricoeur 1991). La differenza principale sta nel fatto che i racconti costruiscono un mondo a parte, una realtà altra, che riflette l'essenza del significato della vita umana. L'invenzione scientifica viene provata sul mondo, l'invenzione narrativa viene verificata sull'uomo. Un racconto è credibile se dice qualcosa di importante su di noi, sul mondo umano, che abbiamo detto essere costruito, e quindi un racconto ha la stessa possibilità di costruire un mondo nuovo di quanta ne possiede una legge scientifica.

Bruner afferma allora che, se il pensiero narrativo ha proprietà costitutive rispetto al mondo, dunque ogni narrazione è una realtà posta 'al congiuntivo', e spiega: «Mutuo il significato di congiuntivo dalla seconda accezione del termine indicata dall'Oxford English Dictionary: designa un modo le cui forme vengono usate per denotare un'azione o uno stato così come vengono pensati (e non come fatti), e perciò è usato per esprimere un desiderio, un ordine, un'esortazione, oppure un evento contingente, ipotetico o previsto. Il modo congiuntivo indica che abbiamo a che fare con delle possibilità umane, anziché con stabili certezze» (Bruner 1986, p. 34).

Cosicché narrazioni d'eccellenza stabiliscono una realtà al congiuntivo, un'opportunità per noi di accogliere l'altro, possono cioè cambiare il volto del mondo che conosciamo, o l'uomo come lo conosciamo; è accaduto in passato, ed è per questo che la letteratura è considerata patrimonio dell'umanità, qualcosa da difendere e conservare, non un semplice diletto. Muove da questo assunto

l'idea che la letteratura abbia molto a che vedere con la realizzazione di nuovi mondi (versione) e di nuovi uomini.

Ma non è così semplice, afferma lo psicologo, per essere candidate a modificare la sostanza del nostro esistere, le opere d'arte letteraria devono possedere alcune qualità particolari: se è vero che il lettore stringe il famoso patto di sospensione dell'incredulità nei confronti di quanto viene raccontato, è anche vero che lo scrittore si impegna a non dire troppo e neanche troppo poco, poiché nel primo caso non avremmo modo di allenare l'immaginazione e quindi di muoverci verso quella realtà al congiuntivo, mentre nel secondo caso non capiremmo di cosa si sta effettivamente parlando; per questo motivo le migliori narrazioni sono ellittiche e indeterminate, possiedono cioè delle lacune dentro le quali la nostra mente si sorprende e inizia a vagare in cerca di risposte, in cerca di senso; la mente incede in quelle che Umberto Eco chiama «passeggiate inferenziali» (Eco 1979). Durante queste passeggiate il lettore crea un testo virtuale, simile al testo che sta leggendo, ma in alcuni aspetti diverso; il testo che ha di fronte diventa allora un'opportunità di riscrivere la memoria, perché se è vero che noi reinterpretiamo il testo, è vero anche che questa interpretazione ci modifica a sua volta come persone. Iser (1978) invita a riflettere su un concetto importante; osserva che leggere ha le stesse caratteristiche del compiere un'esperienza empirica, per due motivi fondamentali: primo, perché, dato che il lettore è coinvolto in ciò che legge, è presente nel testo, con tutto ciò che la presenza implica a livello psicologico e comportamentale; secondo, perché la lettura suscita nel lettore il ricordo, l'immaginazione e il pensiero, e questi vengono ristrutturati una volta condotta a termine la nuova esperienza. Con questo si vuole dire che l'opera d'arte letteraria ha il 'potere' di farci esperire qualcosa di nuovo come se fosse reale, e che dall'interazione tra questa esperienza e i ricordi, il lettore costruisce una risposta interpretativa, che è un prodotto della sua mente in azione, e dalla quale trae un'alternativa alla realtà.

La teoria di Bruner sulla realtà letteraria muove proprio dalla convinzione che il coinvolgimento di una particolare emozione nell'atto della lettura funzioni da detonatore per tutta una serie di eventi conseguenti; questa emozione è la sorpresa. Un evento sorprende quando è nuovo e inaspettato, quando scuote ciò che sappiamo e apre una finestra sulla possibilità. La sorpresa funziona come un segnale di pericolo con un punto esclamativo al centro: vuol dire "Attenzione, rallentare; quanto avevamo presupposto sembra non essere confermato, siamo di fronte a qualcosa di inatteso".

Bruner individua nell'emozione della sorpresa il meccanismo che mette in allarme il sistema nervoso, il quale generalmente provvede a incamerare configurazioni di quanto percepisce ed esperisce per servirsene all'occorrenza in forma di ricordi sintetici pluridimensionali, ossia composti da pensieri, emozioni e possibilità di azione. Quando facciamo esperienza di qualcosa che è in linea con i nostri ricordi complessi e con le nostre attese a riguardo, il sistema è rilassato e la risposta è più immediata e intuitiva, meno riflessiva; quando invece si rilevano delle discrepanze, il sistema nervoso viene coinvolto nell'interpretazione di ciò che sta avvenendo ad un livello più profondo per scovare il significato, attribuire un senso e reagire di conseguenza, in breve fa ciò che ci si aspetta da esso, cerca di farci comprendere ciò che sta accadendo e di rendere disponibile l'evento per il futuro in forma di apprendimento. La sorpresa è uno stato interno la cui risultante è l'eccitazione del cervello intero, perché è un potente meccanismo di sopravvivenza e di reazione all'ignoto.

La letteratura ha il potere di sorprenderci grazie al suo alto grado di evocazione, per via delle metafore e del suo scopo comunicativo e non informativo. Quando diventiamo lettori siamo chiamati ad interpretare, ad agire, ad accogliere l'ignoto, a costruire una risposta.

In questa costruzione la metafora svolge un ruolo fondamentale; secondo il linguista George Lakoff e il filosofo Mark Johnson (1980) non solo la letteratura, ma anche i discorsi sono permeati di metafore, dalle più visibili ad altre impercettibili. Per il linguista ed il filosofo il pensiero stesso funziona attraverso l'utilizzo di metafore; si pensi a come consideriamo le idee: le idee sono assimilabili a figlie, perché vengono partorite e nascono; le idee sono come piante, germogliano, hanno delle radici più o meno forti, maturano; ancora, le idee sono prodotti, merci, le idee sono preziose, sono soldi, si ha ricchezza di idee o povertà d idee; le idee sono strumenti taglienti se sono incisive e prodotte da una mente acuta. Non ci limitiamo ad utilizzare le metafore per esprimerci con altre persone, noi pensiamo in termini metaforici, e i concetti che produciamo sono incastonati in quelle stesse metafore. Si ricordi sempre che il pensiero e a maggior ragione il linguaggio, sono culturalmente forgiati, quindi è nella nostra comunità e non in altre che concepiamo ad esempio ciò che è importante come grande: un grande uomo, una grande idea, una grande gioia; e ciò che è piccolo come negativo o insulso: il fallimento fa sentire una nullità, il dolore stringe il cuore.

Le metafore attraverso le quali pensiamo e conosciamo il mondo si traducono in azioni orientate da sistemi simbolico-culturali, che decretano l'acquisizione e la validità delle stesse. Analizzando le nostre metafore, si giunge a svelare i termini dei nostri comportamenti sociali.

Spiegano così Lakoff e Johnson la loro teoria:

Ciò che è importante sottolineare è che noi non soltanto parliamo delle discussioni in termini di guerra, ma effettivamente vinciamo o perdiamo nelle discussioni: noi vediamo la persona con cui stiamo discutendo come un nemico, attacchiamo le sue posizioni e difendiamo le nostre, guadagniamo o perdiamo terreni, facciamo piani e usiamo strategie, se troviamo una posizione indifendibile, la abbandoniamo e scegliamo una nuova linea di attacco. Molte delle cose che noi facciamo durante una discussione sono in parte strutturate sul concetto di guerra. Sebbene non ci sia un combattimento fisico, c'è tuttavia un combattimento verbale, (...) essa [tale metafora] struttura le azioni che noi compiamo quando discutiamo. Provate a immaginare una cultura in cui le discussioni non siano viste in termini di guerra, dove nessuno vinca o perda, dove non ci sia il senso di attaccare o difendere, di guadagnare o perdere terreno. Una cultura in cui una discussione è vista come una danza, i partecipanti come attori, e lo scopo è una rappresentazione equilibrata ed esteticamente piacevole. In una tale cultura la gente vedrà le discussioni in modo diverso, le vivrà in modo diverso, le condurrà in modo diverso e ne parlerà in modo diverso (Lakoff, Johnson 1980, tr. it. 1998, pp. 23-24).

Ecco allora che una narrazione che utilizzi metafore ricche e inusuali instaura con il lettore e interprete un dialogo da cui può nascere un'alternativa per noi e per la nostra realtà, nuove metafore possono generare nuove prospettive sul mondo e nuovi comportamenti sociali (se la discussione fosse concepita come una danza?).

Una volta chiarita l'importanza delle narrazioni nell'edificazione di quanto è umano, Bruner ci invita a ripensare la psicologia dello sviluppo in chiave cognitivista, o meglio inserendola nel concetto più ampio di psicologia culturale. Uno dei capitoli fondamentali di un importante testo di Bruner (1986) si intitola *L'intuizione di Vygotskij*, in esso Bruner riassume il senso degli studi dello psicologo russo e la sua grande scoperta: l'uomo è un essere condiviso e il linguaggio è uno strumento di importanza pari alla mano.

Prima che Bruner diffondesse le teorie poco note di Lev Vygotskij, la psicologia dello sviluppo era ampiamente basata sulle scoperte dello psicologo Jean Piaget. Egli aveva fondato l'epistemologia genetica, dichiarando che lo sviluppo psicologico dell'essere umano possiede basi biologiche, e nasce dalla necessità di adattarsi all'ambiente esterno fin dai primi mesi di vita. Le sue ricerche si erano incentrate sull'analisi sperimentale e sistematica della logica del bambino. Prima di lui, molti psicologi avevano definito la differenza tra un adulto e un bambino in base a valori quantitativi: il bambino veniva concepito come un adulto con qualcosa in meno; grazie a Piaget l'attenzione viene spostata sulla modificazione qualitativa dello sviluppo cognitivo dal bambino all'adulto (Piaget 1923, Vygotskij 1934, tr. it. 1998). Se prima si era interessati a ciò che mancava al bambino, con lo psicologo svizzero ci si è abituati ad osservare il bambino come un essere umano che possiede la propria logica e la propria intelligenza.

Per affrontare un tale studio sullo sviluppo infantile, Piaget introdusse il cosiddetto “metodo clinico”, che gli permise di analizzare i fatti, e nulla all’infuori di quanto apprezzabile sperimentalmente (Piaget 1926). Attraverso gli esperimenti comprese che la molla principale che metteva in moto lo sviluppo degli aspetti psicologici e cognitivi del bambino era rappresentata dalla sua azione. I bambini, nella stragrande maggioranza dei casi, possedevano un modo peculiare di interagire col mondo, e la loro logica nasceva da tale interazione, per questo lo psicologo affermò costantemente che lo sviluppo delle funzioni superiori nell’uomo aveva origini biologiche e genetiche, ed era indirizzato fondamentalmente al raggiungimento dell’equilibrio per la sopravvivenza e per l’adattamento.

L’assunto centrale della teoria formulata da Piaget è che il bambino muta il proprio pensiero a partire da una fase che assomiglia a quello che lo psichiatra Bleuler aveva denominato “pensiero autistico” (1911), una forma di pensiero che non si rapporta mai attivamente con l’ambiente esterno, ma che si sviluppa in se stesso con l’unico desiderio di soddisfare i propri bisogni immediati, fino a giungere gradualmente alla fase in cui il pensiero diviene controllato, razionale e socializzato, dunque adulto (Piaget 1924). Tra queste due modalità di pensiero, Piaget ne individua una nuova e intermedia, propria del bambino: il “pensiero egocentrico” (Piaget 1923). Questo pensiero somiglia a quello autistico perché è rivolto verso l’interno, ma non si orienta alla mera soddisfazione dei bisogni, serve invece al bambino ad adattarsi al mondo in modo razionale. Piaget definì questa forma di pensiero come una strutturazione logica specifica, transitoria e intermedia, tra la logica del sogno e quella del pensiero cosciente.

Studiando sperimentalmente le attività svolte dai bambini, Piaget aveva notato che il loro interesse nei confronti del mondo esterno coincideva con un interesse verso gli oggetti, mentre mostravano asocialità nei confronti degli altri bambini. Da qui l’ipotesi: fino ai 7-8 anni il bambino è immerso nel suo mondo e l’interesse che prova è incentrato sulla manipolazione degli oggetti che gli si presentano davanti, il bambino parla da solo e comprende solo ciò che riesce a concretizzare nel personale rapporto con l’ambiente. Solo in un secondo momento, il bambino costruisce, sulle fondamenta di questa prima tappa logica, uno schematismo che gli permette di sviluppare il ragionamento astratto e di rapportarsi con gli altri. La struttura dell’intelletto si viene a plasmare nel tempo partendo dall’azione specifica fino a raggiungere la fase in cui prevale la logica astratta e una coscienza intellettuale alla ricerca dell’universalità.

Il bambino, per Piaget, fino agli otto anni pensa e parla per se stesso accompagnando con una sorta di litania il proprio agire solitario. Questo linguaggio egocentrico del bambino riflette il funzionamento del suo pensiero privatizzato e rivolto al contesto, ma è solo un aspetto secondario, un lamento. (Piaget 1936, 1937)

Per Piaget la società entra in gioco nella nell'ultima fase di sviluppo come una forza esterna che influisce sulla struttura stessa del pensiero attraverso fenomeni di collaborazione e di costrizione che agiscono sulla logica del bambino; si crea così una pressione che conduce all'equilibrio tra il pensiero egocentrico e soggettivo, e la visione razionale, oggettiva e socializzata. L'ambiente sociale, per lo psicologo, forgia la costruzione interna dell'apparato cognitivo concettuale a partire dalle tappe scolastiche, quando la logica del bambino ha già raggiunto una maturità tale da essere in grado di includere le altre menti nella sua prospettiva. È solo allora che il sincretismo del bambino isolato muta nella razionalità dell'adulto in società. (Piaget 1936)

Lev Semënovič Vygotskij, uno dei maggiori studiosi di pedagogia dell'Unione Sovietica durante gli anni della dittatura comunista, ribaltò completamente la prospettiva piagetiana imponendo un punto di vista che spostasse l'attenzione dalla genetica al contesto sociale. Fondò la scuola storico-culturale, negli anni venti, ma morì giovane, nel 1934, per la tubercolosi, dopo aver terminato l'ultimo capitolo del celebre *Pensiero e Linguaggio* (1934). Per questo motivo non poté sviluppare le sue ricerche, anche se è possibile ritrovare le fondamenta del suo pensiero all'interno dei lavori del suo collaboratore Aleksandr Romanovič Lurija, psicologo e ricercatore attivo fino agli anni '70. Nei primi capitoli dell'affascinante volume del 1934, Vygotskij descrive criticamente le teorie di Piaget sull'egocentrismo del bambino, ma prima di tutto enuncia uno dei postulati fondamentali che differenziarono la scuola storico-culturale da quella genetico-cognitivista. Seguendo gli insegnamenti di Marx sulla coscienza dell'uomo come prodotto della sua esistenza nella società, lo psicologo russo afferma che lo sviluppo psicologico non è solo il prodotto dell'evoluzione biologica dell'essere umano, ma è influenzato dalla storia e dall'ambiente sociale in cui è immerso e che lo permea a tal punto che questo definisce il suo modo di pensare e agire. Mentre Piaget resta legato alla visione genetica dello sviluppo delle funzioni superiori, come processo che possiede una logica intrinseca e che vede nella socializzazione un atto culminante, secondo Vygotskij lo sviluppo cognitivo del bambino compie il percorso inverso, da uno stadio esterno e socializzato muove verso l'interiorizzazione (Vygotskij 1930. 1934).

Partendo dalle esperienze cliniche di Piaget sul gioco dei bambini, lo psicologo russo replicò gli esperimenti analizzando le azioni e il linguaggio di questi durante la loro attività. Piaget aveva descritto il monologo del bambino durante il gioco come accompagnamento irrazionale all'azione in corso. Vygotskij lo definisce un dialogo con se stessi e osserva che questo dialogo aumenta all'aumentare delle difficoltà nel compito e diminuisce una volta apprese le azioni da compiere. Secondo lo psicologo quel parlare ad alta voce equivale a ragionare. Parola e azione dunque possono essere considerate legate, e la prima rappresenta uno strumento indispensabile per riuscire a realizzare la seconda. Vygotskij afferma che il linguaggio egocentrico non è affatto un sintomo del pensiero egocentrico, ma una manifestazione del pensiero "realistico" ed esternalizzato. Giunge così alla conclusione che:

la funzione iniziale del linguaggio è la funzione della comunicazione, del legame sociale, dell'azione su coloro che sono attorno, sia dalla parte degli adulti che dalla parte del bambino. Così il primo linguaggio del bambino è puramente sociale (...) Solo più tardi nel processo della crescita, il linguaggio sociale del bambino, che è multifunzionale, si sviluppa secondo il principio della differenziazione in funzioni particolari, e ad una certa età deve differenziarsi nettamente in linguaggio egocentrico e comunicativo. Così, secondo questa ipotesi, il linguaggio egocentrico appare sulla base di un percorso sociale, quando il bambino trasferisce le forme sociali del comportamento, le funzioni di collaborazione collettiva nella sfera delle funzioni psicologiche personali (Vygotskij 1934, pp. 57-58).

Il nodo fondamentale della critica alla teoria piagetiana verte sul fatto che il linguaggio egocentrico non è uno stadio immaturo e manchevole del pensiero, ma è invece il momento del passaggio dal linguaggio esterno e sociale, il più antico, al linguaggio interno privato, e che giunge dunque a legarsi al pensiero indissolubilmente solo in quel momento. Tale linguaggio è uno strumento di comprensione come lo sono la mano e l'occhio del bambino.

Secondo lo psicologo svizzero quella doveva essere la dimostrazione che il linguaggio egocentrico rispecchiasse un pensiero egocentrico e che quindi pensiero e linguaggio possedevano la medesima origine biologico-evolutiva e il medesimo sviluppo, mentre la socializzazione era qualcosa che giungeva dall'esterno a dare una forma allo sviluppo biologico maturo. Lo psicologo russo afferma invece che lo sviluppo cognitivo è primariamente sociale, e solo dopo interiorizzato; secondo la sua visione, non è possibile quindi studiare "l'eterno infantile", perché la storia e la società modellano a tal punto l'essere umano, che egli è rintracciabile solo nell' hic et nunc e non altrove, e che la psicologia e la pedagogia si dovrebbero occupare dello "storico infantile" o del "transitorio infantile" utilizzando parametri in continuo mutamento. «Non una socializzazione progressiva, apportata al bambino dall'esterno, ma una individualizzazione progressiva, nata sulla

base della socialità interna del bambino, è il tratto principale dello sviluppo infantile» (Vygotskij 1934, p.350).

Il bambino modella la propria coscienza nell'interazione con gli attori della propria comunità e si serve della conoscenza e della coscienza degli adulti come di appigli per apprendere a muoversi da solo, Vygotskij parla infatti di “zone di sviluppo prossimale” come momenti o luoghi di condivisione che servono al bambino a salire i gradini dello sviluppo cognitivo. Con Vygotskij finalmente la socialità e il linguaggio assumono un ruolo di prim'ordine; Bruner fa propria la lezione e su queste basi dichiara che la narrazione è quella particolare struttura del linguaggio che permette il fondarsi del più alto legame sociale, della cultura e, in ultima analisi, è grazie al pensiero e al linguaggio narrativo che costruiamo una individualità, un Sé. Afferma Oliver Sacks, neurologo e scrittore dal sottile ingegno: : «ognuno ha un racconto interiore il cui senso è la nostra vita, ognuno costruisce e vive un racconto, e quel racconto è noi stessi, la nostra identità.» (Sacks 1985, p.113).

Le storie non sono mai solo finzione, nelle storie c'è sempre qualcosa di umano, anzi c'è quanto di più umano esista; nelle storie narrate ognuno in qualche misura riconosce il senso della propria esistenza. Appare allora sempre più chiaro che la narrazione ha molto a che fare con la realtà e con la crescita della persona. Jerome Bruner, in uno dei saggi sull'educazione (Bruner 1971, tr. it. 2012), differenzia nove principi generali tramite cui è possibile affermare che le narrazioni non sono pura invenzione fine a se stessa, ma realtà narrative, costitutive e rispondenti al reale funzionamento della mente umana, utili allo scopo di comprendere, ovvero costruire se stessi e il mondo. Prima di tutto, ogni narrazione possiede una struttura significativa di tempo, il tempo è funzionale alla narrazione e rilevante per l'uomo, significativo e dunque manipolato per rispondere a motivazioni e scopi precisi. Ogni narrazione è poi dotata di una “particolarità generica” (p.148) in quanto tratta di argomenti particolari, ma che vengono interpretati in chiave generale, ogni storia appartiene ad un genere infatti, come ogni personaggio rappresenta una funzione, la realtà stessa viene incasellata in generi e funzioni, è il modo in cui la cultura adempie il compito di includere ogni argomento in una cornice di senso, il principio è invariabile ed è logico dedurre che comprendere una narrazione, ossia interpretarla, equivale ad inscrivere la sua particolarità nel quadro generale. I grandi autori sono quelli, infatti, che, raccontando un avvenimento particolare, si rivolgono e riescono a raggiungere un pubblico vasto perché la loro storia è la storia di tutti, indipendentemente dal luogo e dal periodo. Seguendo questa linea, si aggiunge il terzo principio,

ossia che, se i personaggi rappresentano le funzioni da loro svolte, ad ogni azione corrisponde una motivazione, che è come dire che nelle narrazioni ogni agente è ipso facto un essere senziente, volitivo, intenzionale; nel racconto non dominano la causa e l'effetto, non domina dunque la logica, bensì l'intenzione, il bisogno, lo scopo. Giungiamo al quarto principio che riguarda proprio l'aspetto ermeneutico delle narrazioni: dato che le storie sono incomplete e ambigue, ad esse va dato un significato che non è pronto all'uso, ma parzialmente celato nelle pieghe; spiegare è proprio l'atto di distendere il testo, rivelare il celato, il non detto, domandare e ricevere delle risposte, e al modificarsi delle domande si modificano anche le risposte. Le narrazioni importanti per l'esercizio del pensiero sono per l'appunto quelle in cui il testo non è solo 'leggibile', come direbbe Roland Barthes (1953, tr. it. 1982), ma è anche 'scrivibile', e da questo punto di vista la realtà è il testo scrivibile per eccellenza, tale è la sua vastità e ambiguità di forma e sostanza, per non parlare della varietà estrema con cui viene riscritta da ognuno, come accade nella biblioteca di Babele di Borges, dove il numero dei testi è infinito, e ognuno di essi è unico e irripetibile, e dove gli uomini passano l'esistenza a cercare il testo fondamentale e falliscono immancabilmente (Borges 1956, tr. it. 1995). Ad ogni storia poi deve essere attribuita una canonicità, avverte Bruner, intendendo che accanto all'ambiguità insita nella narrazione c'è sempre il legame con tutto ciò che è previsto, lecito e consueto, la tradizione; è proprio l'incontro di tradizione e innovazione a far sì che si crei una tensione narrativa; se fosse tutto conosciuto e legittimato la storia sarebbe 'leggibile' nel migliore delle ipotesi, altrimenti non verrebbe neanche presa in considerazione, ma d'altronde se tutto fosse oscuro e ambiguo, il racconto perderebbe ogni significato e verrebbe rigettato completamente perché senza senso. L'ambiguo legame tra quanto diamo per scontato e quanto può rappresentare un'alternativa al nostro universo di senso innesca l'azione del pensiero critico, aprendo la mente alla possibilità di figurarsi il tutto in un modo differente. Il sesto principio è quello ampiamente dimostrato da Roman Jakobson (1963, tr. it. 2010) nella sua descrizione della funzione poetica del linguaggio: il linguaggio, secondo Jakobson, si costruisce su due assi ortogonali, l'asse verticale, o asse paradigmatico, la linea gerarchica dei termini facenti parte di uno stesso insieme semantico, come Stato, regione, città, quartiere, e l'asse orizzontale, o asse sintagmatico, che indica il ruolo del termine in una proposizione per formare un legame semantico coerente tra nomi, come per parco, cane, palla, guinzaglio. La funzione poetica del linguaggio narrativo si realizza grazie all'introduzione di figure retoriche, come la metafora, che contribuiscono a confondere i due piani, traslando il primo sul secondo, cosicché la referenza all'oggetto reale diviene ambigua, acquista un

sensu non immediatamente condivisibile, se non dopo una riflessione sul significato che debba assumere; per questo motivo, per comprendere la realtà, intesa come testo, non basta comprendere il significato delle azioni, ma c'è bisogno di indagarne il senso. Un altro principio è quello del ruolo centrale che assume la crisi nella narrazione, e la crisi è generalmente legata alla perdita di senso, che genera la ricerca di un nuovo punto di equilibrio; la crisi è mutevole e storica come lo sono le culture, dipende dai valori attribuiti a situazioni generalizzate, per questo anche i testi mutano, per porre nuove domande e per cercare nuove risposte, la crisi è sempre un motore di avviamento per l'elaborazione di un'alternativa possibile. L'ottavo principio prevede la negoziabilità dei testi, e della realtà dunque, in quanto ognuno sospende l'incredulità sia di fronte ad un racconto di fantasia, sia di fronte al racconto del reale; si dà per scontato il fatto di camminare su di un terreno comune in cui si condividono un insieme di questioni, e dare fiducia in questo modo all'interlocutore è un passo importante da compiere per comprendere il significato e il senso del suo raccontare. Negoziare una narrazione significa aprire il proprio vissuto alla diversità, arricchire il proprio testo e sviluppare la funzione critica dell'intelletto; apprendere dalle narrazioni con fiducia significa imparare ad accogliere la diversità e l'ambiguità senza affibbiare loro una connotazione diretta, senza pregiudicare, che è quanto accade quando si giudica senza aver compiuto il giusto esercizio esegetico che ogni storia merita. Dal principio numero otto deriva direttamente il numero nove, l'espansione di ogni narrazione nella storia passata e futura, in quanto rappresenta un'alternativa per interpretare il passato e per riprogettare il futuro.

Forse è divenuto chiaro, a questo punto, quanto sia essenziale allenare la mente ad interpretare, ed insieme a creare e costruire narrazioni di qualità. Per questo la letteratura, la narrazione d'eccellenza, non è mai fine a se stessa, non concerne il diletto, non costituisce un surrogato dell'esperienza, dalla quale sola può emergere l'apprendimento alla vita; nei racconti la mente si fa umana nel grado più alto del termine, poiché entrano in gioco le funzioni superiori, che coinvolgono l'emozione, il pensiero, la critica, il giudizio, la responsabilità, la coscienza, gli ingredienti fondamentali per l'interpretazione e la comprensione della realtà, dunque una disposizione attiva e democratica verso di essa.

Bruner invita ad esercitarsi al narrare, che è prima di tutto leggere e interpretare i testi della tradizione, perché vivere nei testi ed applicare l'ermeneutica equivale a formare una coscienza critica, necessaria per partecipare attivamente alla comunità; esorta inoltre a ripensare l'educazione come un *forum*, una piazza in cui svolgere l'attività intellettuale pubblicamente, condividendo le

proprie interpretazioni, perché è fermamente convinto che solo nella dimensione pubblica si possano costruire delle alternative al mondo che abitiamo.

La piazza allora rappresenta un punto di arrivo, a priori deve fondarsi lo studio critico, che è realizzabile solamente attraverso l'approfondimento. Una persona che possieda l'accesso alla profondità delle questioni culturali è una persona che costruisce un faro più luminoso e potente, più ampio, tramite il quale indagare quegli aspetti che diverranno con il tempo essenziali per la sua edificazione intellettuale ed emotiva, per la costruzione cognitiva della propria persona. Maggiore è l'accesso all'educazione, intesa come un educare all'approfondimento, e maggiore è la speranza che la luce non diventi sempre più fioca una volta terminate le scuole dell'obbligo, maggiore è l'opportunità di affondare le radici nelle questioni culturali, e infine minore sarà il rischio che il buio, o il nulla del consumismo, quest'ombra che nell'oscurità appare come la cosa più reale e desiderabile, divorì la capacità umana di fondare strategie di sviluppo per la propria coscienza, ossia di approntare e costruire il proprio set cognitivo grazie al quale affrontare la sfida del cambiamento con il sostentamento critico e intellettuale necessario a scegliere.

La filosofa Hannah Arendt, in *Responsabilità e giudizio* (2003, tr. it. 2004), si domandava perché la moralità dell'essere umano fosse tanto debole da poter cadere nel buio più nero dell'assurdità del male. Giunse a questa conclusione: la morale non è un'attitudine inamovibile dell'essere umano, ma è semplicemente l'insieme dei *mores*, come l'intendevano i romani, abitudini culturali di un popolo, un insieme di comportamenti riconosciuti e accettati socialmente; vista in questo modo la moralità è in continuo cambiamento ed è dipendente dalla politica e dal momento storico, mentre l'unico pilastro della libertà e della democrazia, l'unico fermo su principi universali, è rappresentato dal pensiero. Solo gli uomini allenati al pensiero possono definirsi cittadini democratici, non quelli votati ad una qualsivoglia morale. Riprendendo le parole di Socrate, la Arendt descrive il pensiero come l'attività che ognuno svolge in solitudine, come il dialogo che ho con me stessa, che mi accompagna per tutta la vita e che mi limita e mi induce a comportarmi come se mi trovassi di fronte ad un altro. Un uomo che esercita il pensiero è dunque un uomo che vive con se stesso e che agisce in modo appropriato per poter convivere con l'immagine di sé, con il racconto di sé, per poter seguire a condurre un'esistenza coerente.

Esercitare il pensiero critico, esercitare il giudizio, è possibile solo grazie all'ascolto, alla lettura, all'interpretazione cosciente dei fatti della vita. E questo è lo scopo primario che un'istituzione educativa dovrebbe perseguire mettendo in gioco tutti gli strumenti di indagine e

approfondimento della realtà di cui dispone. Ed è bene iniziare da subito, stimolando l'immaginazione nei bambini. Un bambino che immagina, crea storie e riflette su di esse, sulla loro giustezza, sull'applicabilità nella vita, desidera in fondo realizzarle. Creare delle storie equivale e fabbricarsi degli strumenti di comprensione e di approccio psico-fisico alla realtà, alla vita.

Una democrazia, per definirsi tale, deve rimuovere ogni ostacolo allo sviluppo della persona, ma una democrazia che desideri veramente dei cittadini attivi e responsabili, che significa avere cittadini consapevoli e rispettosi delle differenze, le quali oggi rappresentano la bilancia su cui misurare l'equilibrio internazionale, deve promuovere con ogni mezzo lo sviluppo della persona, sviluppo che necessita come ingrediente principale la costruzione di una mente critica allenata all'interpretare, o leggere attivamente, e al narrare.

Purtroppo, a questo punto, è necessario fare i conti con la realtà che ci circonda, ed è utile, a tal fine, prendere in mano alcuni saggi di sociologi, antropologi e linguisti, che negli ultimi anni si sono interrogati sulla conoscenza acquisita attraverso i differenti media e sulle modalità di funzionamento del pensiero nel momento in cui viene a contatto con essi.

Per comprendere la situazione attuale dell'istruzione umanistica bisogna leggere *Not For Profit* dell'antropologa Martha Nussbaum (2010, tr. it. 2011); l'istruzione sta subendo una lunga e silenziosa crisi in generale, ma l'istruzione umanistica rischia di ricevere il colpo più duro proprio per via di chi la definisce inutile e di chi valorizza quella che Marta Nussbaum chiama "formazione per il profitto" (p.29), o che potremmo definire efficacemente anche formazione contro la crisi, visto che veniamo continuamente incalzati dalla litania del pericolo della povertà e della mancanza di lavoro per noi e per i nostri figli.

Non possono definirsi democrazie quelle che non promuovono concretamente un'educazione che accolga le emozioni del bambino e un'istruzione attenta alla comprensione dell'uomo nella sua diversità, ambiguità e complessità. Per Dewey l'istruzione doveva essere finalizzata alla cittadinanza globale (1900), quindi particolarmente sensibile alle differenze e all'inclusione. Nussbaum afferma che per istruire dei cittadini globali (non globalizzati), le democrazie devono far leva su quella che chiama "immaginazione narrativa" (Nussbaum 2010, tr. it. 2011, p.110), ossia la capacità di mettersi nei panni dell'altro, come lettori intelligenti della storia, delle emozioni, delle aspettative e dei desideri, coltivando inoltre una formazione di tipo partecipativo e aperta al confronto (p.111).

Quella dell'educazione è una questione che non abita solo le discussioni e le scelte accademiche, ma rappresenta indirizzi di natura principalmente politica, siano essi scelte intenzionali legate all'acquisizione di una determinata cultura, siano invece il riverbero di decisioni orientate ad ambiti ristretti, come l'economia e il posizionamento del Paese in un quadro sovranazionale.

Il politologo e sociologo Giovanni Sartori si è occupato della crisi dell'educazione, e in particolare è stato una delle prime autorità nel campo delle scienze sociali ad individuare lo spostamento del paradigma cognitivo dalla lettura dei testi alla visione delle immagini, soprattutto in Italia dagli anni '80 (1997); dopo di lui anche il linguista Raffaele Simone ha descritto nei suoi saggi una vera e propria rivoluzione cognitiva derivante dal nuovo approccio alla conoscenza attraverso non solo le immagini, ma la multimedialità in generale (2000, 2015). Secondo il linguista si è trattato di una rivoluzione e non solo di un nuovo metodo di acquisizione delle informazioni, in quanto è stato modificato il processo stesso dell'acquisizione della conoscenza, da un processo analitico e sequenziale del pensiero, si è passati ad un processo sintetico e simultaneo, con tutte le implicazioni che una simile traslazione ha provocato.

Giovanni Sartori afferma che la televisione non costituisce un'aggiunta ai mezzi di informazione e comunicazione esistenti, in particolare la radio e il giornale, ma ha la pretesa di sostituirsi ad essi, a livello cognitivo, fino ad instaurarsi come mezzo di educazione. La gravità sta nel fatto che il mezzo televisivo risulta talmente potente nella sua finalità educativa, da aver rimpiazzato con il tempo il capire con il vedere, come se vedere potesse di per sé portare alla conoscenza, senza che la capacità di astrazione, una delle facoltà fondamentali del pensiero, dovesse entrare in gioco. Dalla comparsa della televisione come elettrodomestico di massa, gli eventi non vengono più solamente raccontati, ma vengono visti, e, nonostante le immagini possano essere false e manipolate, come spesso e oggi sempre di più accade, la forza di veridicità dell'immagine per l'occhio umano veste la menzogna di realistica ed efficacia. «La televisione è uno strumento antropogenetico» (p.14) poiché non informa, ma soprattutto forma; forma la mente del bambino, del “video-bambino” (p.16) che dalla televisione riceve un nuovo tipo di imprinting sul processo del pensare, o del non pensare, dato che grazie ad essa apprende principalmente ad intrattenere la propria mente. Il fatto che maggiormente preoccupava il sociologo era che i giovanissimi non riuscissero più a sviluppare la fantasia, l'immaginazione, e non fossero più in grado di dialogare con se stessi, di comprendere criticamente la realtà e adattarsi di conseguenza.

Così per Sartori il video-bambino non è più un Homo Sapiens, ma cresce come un nuovo tipo di essere umano, forgiato dalla cultura del video-vedere, che è differente dal vedere, in quanto è un vedere senza esserci, un vedere da lontano, con assenza di partecipazione. Il video-bambino è l'odierno Homo Videns, che privilegia come modalità di esistenza l'intrattenimento della mente e la ricezione di informazioni pronte ad investirlo, piuttosto che la conoscenza che si acquisisce con il lungo e difficoltoso processo di astrazione e riflessione. L'Homo Videns è così un essere umano che resta inerte di fronte al bombardamento delle immagini, che si sente pienamente informato, sazio di nozioni che ha ricevuto senza dover far nulla, soprattutto senza dover leggere, viaggiare, o confrontarsi con nessuno. La lettura è un'azione che ha delle caratteristiche particolari, necessita di una grande concentrazione, di solitudine, di silenzio, di tempo e di spazio per poter elaborare, approfondire; l'immagine invece arriva diretta nell'occhio e lo inonda completamente, senza lasciare il posto alla formazione del concetto, perché istantanea, mentre il concetto non lo è, e soprattutto perché quella del video è un'immagine continua, non un fotogramma, ma una lunga sequenza di fotogrammi, dunque un flusso ininterrotto che per l'appunto intrattiene, ossia trattiene la mente dal pensare, dal formare in autonomia la riflessione. Per questo motivo la mente si atrofizza di fronte alla televisione; se la visione alfabetica aveva avviato nell'uomo un processo rivoluzionario di comprensione, la contemporanea rivoluzione della visione non alfabetica, o video-visione sembra giungere come l'involuzione ad un "linguaggio percettivo" (p.39) più povero di significati perché privo dei processi di connessione che abbiamo visto essere fondanti nello sviluppo della coscienza.

Per primo Sartori parlò di *Lumpenintelligenza* (p. 113), mutuando il termine *lumpen*, dal tedesco 'straccio', nella sua accezione derivante dal concetto di *Lumpenproletariat*, definita come la classe sociale sottostante al proletariato vero e proprio, quella che precisamente Karl Marx nel 1848 definì come classe di furfanti, straccioni, mendicanti, dunque ai limiti più bassi della società. Un simile termine viene usato per definire il nuovo sottoproletariato intellettuale e cognitivo, gli 'straccioni del pensiero' dietro i cui occhi ci sono solo grovigli di informazioni ammassati e ingarbugliati, immersi in una sorta di "melassa mentale" o "pensiero brodaglia" (p.114).

Il termine *lumpen* viene utilizzato nuovamente nel 2015 dal docente di filosofia pratica presso l'Università di Catania, Davide Miccione, il quale intitola il proprio saggio *Lumpen Italia. Il trionfo del sottoproletariato cognitivo*. Miccione lo utilizza per muovere una critica alla politica, puntando il dito sulle linee di condotta assunte dai governi, volte in modo più o meno consapevole a forgiare

degli esseri umani che ne rispecchino l'ideologia e che ne riproducano i principi. Il nodo cruciale è proprio questo, il regime politico è fondamentale, ogni scelta, scolastica, economica, sociale, è una scelta che mira in una certa misura a creare esseri umani che ne sottoscrivano la politica, perché a monte di un tale processo formativo c'è un progetto e degli interessi che un governo persegue. Alla fine degli anni '80 in Italia la politica aveva già rifiutato e dimenticato il principio gramsciano, preso in prestito da Goethe, del *für ewig*, il sapere disinteressato, lo studio per onore della conoscenza, il cui scopo è proprio la piena edificazione di sé nella comprensione dei significati della vita. Nel 1997 poi la riforma Berlinguer mirava ad annullare la distanza tra formazione culturale, o meglio intellettuale, e formazione tecnica, ovvero orientata alle professioni. «Con la cultura non si mangia» disse infine Tremonti, ministro dell'economia del governo Berlusconi, nel 2010, proprio per evidenziare le esigenze del mercato che non permette 'perdite di tempo', non accetta l'improduttività dello studio, ma esorta all'operatività della produzione, e quindi ad uno studio che è soprattutto apprendistato al lavoro, formazione tecnica, specialistica, orientata all'economia di mercato. Parliamo dell'Italia, ma la linea di condotta è simile e condivisa da tutta l'Europa, basti pensare alle scelte del ministro Margaret Thatcher durante gli anni '80 nel Regno Unito, dove la ricerca in ambito umanistico doveva dimostrare al governo di agire in modo efficace in termini di economia, ossia di avere un impatto reale sull'economia per ricevere finanziamenti dallo Stato. Dunque oggi le scelte politiche in merito all'istruzione e all'educazione in Italia come altrove, seguono una precisa logica, e in particolare oggi sono volte a smantellare l'apparato pubblico dell'istruzione per far sì che essa diventi una questione privata di 'chi se la può permettere', traducendo le differenze economiche in differenze intellettuali, e viceversa, dato che l'istruzione universitaria, quindi di livello superiore, avrà costi sempre più alti, prediligendo l'accesso a un'istruzione di tipo tecnico, orientata all'assunzione.

Il processo di rivoluzione cognitiva descritto da Sartori è un processo che si sviluppa insieme dall'alto, dalle scelte di ordine politico, e dal basso, dall'adeguamento di ognuno alle nuove tecnologie e modalità di acquisizione delle informazioni; il sociologo non affronta la questione di internet, e infatti il suo pensiero oggi appare superato per via dell'avvento impetuoso dei social media e quindi di una nuova partecipazione della persona alla formazione dei concetti e alla creazione e condivisione della cultura. Questo non toglie che la situazione attuale sia frutto della modificazione del paradigma cognitivo dalla visione alfabetica, analitica e sequenziale, in direzione della video-visione, sintetica e simultanea. La televisione per prima, e poi internet, hanno avuto

un'influenza decisiva sui così chiamati 'nativi digitali': la televisione ha fatto sì che essi prediligessero il vedere non alfabetico, internet ha poi reso la memoria inutile ed ha cancellato le modalità dell'approfondimento fino ad atrofizzarlo. A tal riguardo una riflessione importante sulle conseguenze dell'uso spasmodico del web è costituita dal testo del linguista Raffaele Simone, *Presi nella rete. La mente ai tempi del web* (2012). Afferma Simone che l'atto di ricordare non è più necessario, ciò che non sappiamo lo possiamo raggiungere in pochi secondi attraverso lo smartphone, che sia un numero di telefono, il titolo di un film, il significato di una parola, o un fatto storico, tutti i bisogni del nostro pensiero possono essere delegati e assolti dalla macchina che portiamo in borsa. Di approfondire invece non c'è più tempo né voglia, è dilagante l'idea che il sapere si trovi tutto sparso sulla superficie, dove la quantità di informazioni accessibili è pressoché infinita, anche se è assente la riflessione su di esse e quindi una conoscenza teorico-critica.

Simone aveva già delineato un continuum storico a intervalli di fasi nella modificazione del funzionamento della mente umana nel suo rapporto con la conoscenza, e più precisamente aveva individuato tre fasi fondamentali: come prima fase l'oralità, seconda la scrittura, e terza quella tuttora in atto, l'audio-visione. Durante la prima fase, era coerentemente l'udito il senso principe dell'interazione conoscitiva, mentre la memoria rappresentava lo strumento mentale più importante per poter perpetrare la cultura. Con l'avvento della scrittura il senso più importante nell'uomo divenne la vista, mentre la memoria subì una fortissima espansione e una quanto mai sconvolgente esternalizzazione dal corpo. La struttura del cervello umano si modificò proprio per apprendere la letto-scrittura, e quest'ultima si modificò fino ad adattarsi ai vincoli specie specifici; la visione assunse così un ruolo predominante nell'acquisizione del sapere, ma un tipo particolare di visione: la visione alfabetica. La vista, organo principe anche nella terza fase, assume però un ruolo e dei connotati differenti, diventa video-visione e audio-visione. Per leggere l'occhio deve spostarsi lentamente, focalizzare in modo controllato e progressivo le parole, mentre osservare immagini in movimento obbliga ad una scelta incontrollata e fissa; per dirlo con le parole di Simone: «il ritmo del lettore è auto-trainato, mentre nella visione è etero-trainato» (p.25), significa che, durante un video, la velocità delle immagini che si susseguono, e delle parole che ci inondano, non permette un reale controllo sul processo di acquisizione della conoscenza; non si può decidere di rallentare o di fermarsi, ma si deve acquisire il prima possibile un ritmo e una simultaneità di elaborazione.

Per comprendere meglio il pensiero di Simone, nei termini in cui intendo presentarlo, mi sembra utile citare il filosofo Roberto Casati, il quale, nel 2010, con il saggio *Contro il colonialismo*

digitale. Istruzioni per continuare a leggere, dava una descrizione molto critica dei ‘nativi digitali’, affermando addirittura che il nativo digitale non esistesse, in quanto l’uso dei supporti digitali non può costituire un’intelligenza, ma solo una tecnica o una pratica, e a supporto di questa idea fece notare che i programmi per computer sono sempre più *user friendly*, mentre non è vero che i giovani sono sempre più consapevoli della creazione e del funzionamento dei programmi che utilizzano, ma sono prevalentemente dei consumatori di un prodotto finale, competenti dunque, ma non consci. Dichiarò inoltre che il *multitasking* è solo un’illusione, non è una nuova capacità mentale acquisita, affermando a tal proposito che infatti noi non dominiamo questa processualità multipla e simultanea come fossimo programmi di computer, bensì la subiamo, obbligando la nostra attenzione a spostarsi continuamente da un oggetto ad un altro. Questa attività si traduce in dispersione, e in quello che Casati chiama *taskswitching* (p.40), dove passiamo rapidamente da un contenuto all’altro senza davvero tenerli uniti assieme e finalizzati ad una conoscenza più ampia e articolata. Ciò che ne risente maggiormente è la nostra concentrazione e la nostra capacità di approfondimento, che vengono minacciate dal costante flusso di informazioni non lineari, ma arborescenti, in cui si deve necessariamente scegliere un percorso e perdere qualcosa, con il rischio grave di perdere soprattutto il filo logico.

Entrambi, Simone e Casati, sottolineano nei loro saggi che leggere significa isolarsi dal mondo e rivolgere tutta l’attenzione alla pagina, che il libro fornisce importanti informazioni tattili, attraverso cui orientarsi e dunque sapere in ogni momento dove ci si trova nel ragionamento. Per questo motivo Casati insiste nel dire che è possibile leggere e comprendere, ovvero studiare un saggio, solamente grazie alle informazioni aggiuntive del libro stampato, grazie alle quali, ad esempio, in ogni momento si può semplicemente tornare indietro e riprendere una parte del discorso utile alla prosecuzione del ragionamento. In internet oggi, ma con la televisione era la stessa cosa, e bene lo ha descritto Giovanni Sartori, non regna più l’isolamento, ma la convivialità. A tal riguardo vorrei citare la descrizione emblematica di Simone riguardo al lettore in rapporto al non lettore: «La lettura è poco conviviale, perché deve essere fatta relativamente in silenzio, in solitudine, con concentrazione, ed è impossibile mentre si fanno altre cose che impegnano la vista [...]. La visione può avere luogo in ambienti molto più conviviali: possiamo (per esempio davanti alla televisione) guardare uno spettacolo e nello stesso momento fare altre cose più o meno impegnative, anche per il senso della vista, stando in mezzo alla gente e magari parlando con qualcuno che ci sta attorno. La concentrazione, il silenzio, la solitudine, sono possibili ma non indispensabili. Si può guardare

collettivamente, si legge in solitudine. [...] Chi è abituato a usare la lettura come mezzo principale per acquisire informazioni tenderà a stare in silenzio anche durante la visione (al cinema, dinanzi alla televisione); al contrario, chi non è abituato alle regole della lettura, tende a essere conviviale (quindi, per esempio, rumoroso) anche in luoghi che dovrebbero essere silenziosi. [...] Per questo motivo, il lettore è spesso considerato dal non-lettore come una persona lenta, solitaria e musona; la sua vita si svolge al chiuso, il suo tempo è più lento, e mentre legge talune cose gli sono impediti [...]. Alla fine, la lettura non solamente è poco conviviale (per sua natura) ma può essere anche percepita come “poco moderna” da chi è abituato piuttosto alla visione. Queste persone sono infatti convinte di avere fonti di informazione, sapere e svago non meno dei lettori, e non si sentono affatto isolate nella circolazione delle idee» (Simone 2000, pp.79-80).

Dunque isolarsi è un ingrediente fondamentale del processo di acquisizione approfondita delle informazioni nella lettura, di riflessione e di elaborazione delle idee intorno ad un argomento; viene prima del confronto con gli altri, e non insieme o dopo; per questo, ritengo che la conoscenza acquisita mediante la convivialità sia per lo più solo opinione.

Tutti gli studiosi fin qui citati condividono lo stesso timore: che la lettura si perda, che la lettura sia stata “rubata” (Casati 2000, p.12). Mi sento di sostenere allora che se a rischio è la lettura, lo è anche la narrazione, che tanto profondamente si è già modificata. Walter Benjamin affermava che il crollo della narrazione era iniziato con il romanzo novecentesco, e si era concluso con l’avvento dell’informazione (1959). Secondo il critico tedesco l’informazione è importante solo nella misura in cui risulta nuova, e quindi la sua importanza dura l’attimo in cui viene esplicitata e resa nota. Sotto quest’ottica l’informazione è l’emblema del consumo nel campo della conoscenza; l’informazione è simultaneamente usata e gettata via, mentre la narrazione non si consuma mai, mantiene la sua forza ermeneutica, in quanto viene interpretata e sviluppata storicamente e in vari momenti ripresa; il romanzo difatti non informa, comunica, atto che necessita di una risposta, di un interlocutore attivo. Inoltre, per tornare alla questione del ritmo, come discriminante tra le diverse modalità di acquisizione del sapere, è bene ricordare ancora una volta che il ritmo della narrazione è lento perché essa è articolazione del pensiero, mentre il ritmo dell’informazione è veloce e in continua rincorsa della notizia che attiri l’attenzione. Oggi non solo leggere stanca troppo i non lettori, che ricevono appagamento immediato dalla notizia flash o dal breve trafiletto letto sulle piattaforme social come twitter e facebook, ma anche narrare atterrisce, è un’attività ormai fortemente contratta, assente di fronte alla televisione, presente in versioni mutilate nell’internet. Si

narra in poche righe, se ancora si è capaci, visto che non serve più articolare il discorso in parole, esiste il *like*, la faccina (l'*emoticon*), la condivisione degli articoli o di parole dette da qualcun altro.

Miccione (2015) avverte che ci troviamo di fronte ad una modificazione sostanziale della cultura (occidentale); lo scrittore Baricco l'aveva denominata l'ondata dei nuovi barbari (Baricco 2008), riferendosi alle nuove generazioni della televisione e del web, come a persone dotate di altre abitudini e costumi, di modelli nuovi e inusuali, e dunque di una cultura differente. Ma fa notare Miccione che il barbaro, nell'accezione storica del termine, è un uomo consapevole della propria cultura: l'ha costruita, ne ha definito le leggi, ne è interprete e portavoce, e sceglie di perpetrarla o modificarla; il barbaro in sostanza possiede la sua storia e le sue narrazioni. Al barbaro il filosofo contrappone il sottoproletario cognitivo, e qui torna l'idea del *lumpenproletariat*, il quale non ha idea di quale sia la sua nuova cultura, non la conosce, gli è giunta da fuori e lui la consuma; non crea nulla, non ne narra la storia, e dunque non la possiede, la utilizza, nella convinzione che tutto sia ormai alla portata della sua mano. Per questo Miccione afferma che non esistono nuovi barbari, ma uomini impoveriti nella sostanza, in una società dove ha vinto il nulla dell'apparenza, e io aggiungo che questo nulla investe anche la coscienza di noi stessi e degli altri, in quanto, per utilizzare una metafora che invochi la delicata legge sulla proprietà dei bits, stiamo perdendo una proprietà (un patrimonio) e accettiamo una licenza d'uso, una fornitura di un servizio esterno, che in ogni momento può essere revocata.

E per tornare alle scelte politiche, e all'egemonia dell'imperativo economico, che grida: «Consumo!», è ora chiaro che i governi, avendo allevato un così vasto pubblico di sottoproletari cognitivi, schiere di consumatori intrattenuti e ben informati, non hanno più motivo di concentrare le proprie risorse e aspirazioni sull'istruzione. Non servono cittadini consapevoli e critici, ma si nutrono 'straccioni' mansueti, schiacciati dalla presunta crisi economica, ossessionati dal lavoro, dall'insicurezza economica e da quella ancora più emotiva relativa all'invasione del diverso, dai flussi migratori e tramite il terrorismo. Per poter osservare da vicino la situazione in Italia relativa ai finanziamenti della politica all'istruzione, basta citare solo poche cifre, e il quadro sarà già apocalittico: tutte le università statali italiane messe insieme ricevono dallo Stato italiano per la ricerca, attraverso il PRIN, il 19,3% di quello che ha annualmente a disposizione la sola università di Harvard (Coniglione 2011). Un altro dato allarmante è che la Biblioteca Nazionale di Roma nel 2010 aveva un budget di 1,5 milioni di euro, quella di Firenze 2 milioni. Madrid conta su un budget

di 50 milioni, Londra 160 e Parigi 254 milioni di euro. Il rapporto esistente tra quella di Firenze (la nostra principale biblioteca) e la biblioteca di Parigi è di 1 a 127 (Solimine 2011).

La lettura è stata rubata, la narrazione è stata contratta e atrofizzata, la politica persegue interessi che esulano dall'educare alla responsabilità democratica, i cittadini sembrano convertirsi in nuove forme antropiche 'sottosviluppate', quale può essere il futuro della società occidentale così ridotta? È qui che entra in gioco l'importanza della cultura umanistica.

L'istruzione oggi non può servire solamente ad accrescere o a far quadrare il prodotto interno lordo; viviamo in un mondo profondamente connesso, ma di cui non conosciamo le regole, perché la vicinanza che sperimentiamo tramite il web, la televisione, le innumerevoli linee di collegamento, è una vicinanza superficiale e ottusa, prevalentemente economica, costruita sul consumismo, irrispettosa delle differenze culturali.

Per comprendere l'importanza di un'educazione alla costruzione di menti critiche e dell'istruzione umanistica per una cittadinanza globale e democratica, bisogna affrontare il discorso da un punto di vista storico-politico prima di tutto; le culture non sono monolitiche, non sono insiemi chiusi in cui è possibile lasciare all'esterno ciò che si rifiuta e che già da molto tempo cresce dentro. Con la tratta degli schiavi, in America non si portava solo la forza lavoro a basso costo nei campi, si spalancavano le porte a nuove culture, a nuove usanze, a intelligenze che anelavano alla libertà, le quali avrebbero influenzato con decisione tutto il futuro di un continente intero. Accade oggi, in modo differente, ma tramite lo stesso principio di permeabilità socio-culturale, che il volto dell'Europa si modifichi con tutta la violenza portata dall'ignoranza in merito alla diversità introdotta con poco criterio, e mai compresa, mai interpretata o accettata, spesso sfruttata e abbandonata ai margini di quella società che pensa a se stessa come ad una sfera, mentre sarebbe più giusto vederla come una nube allo stato gassoso.

In un quadro del genere le scienze umane sono le migliori interpreti dei cambiamenti in atto (e soprattutto dei futuri cambiamenti possibili), mi chiedo allora in che modo potrebbe mai giovare alle Nazioni ridurre l'importanza e dissuadere dall'accesso a tali materie di studio, prediligendo le materie tecnico-scientifiche, rendendo l'istruzione universitaria di nicchia, sovvenzionando solo le ingegnerie, o le facoltà economiche, abbandonando le lettere e la filosofia al proprio svilimento e sotto il peso della misurazione e valutazione della performance, intesa come produttività quantitativa di ricerca utile (economicamente proficua). Il punto è che una formazione umanistica,

nei termini del lavoro presente, non significa un insegnamento passivo delle lettere, significa edificare il pensiero autonomo e soprattutto la coscienza di se stessi, con tutte le implicazioni che due termini così intensi e connotati introducono nel ragionamento.

In Italia ultimamente vengono pubblicizzati gli istituti agrari e agroalimentari, perché insegnano un mestiere, oltre a valorizzare il rapporto umano con la terra, che sembra tornata ad essere uno dei pochi luoghi di sostentamento e di identificazione con le proprie radici. La politica premia questo modello finalizzato allo sviluppo economico, tralasciando completamente lo sviluppo umano. Ma quanto scritto finora vuole convincere del fatto che solo attraverso l'allenamento alla narrazione e all'interpretazione si possa capire il relativismo delle faccende umane, poiché queste non sono oggetti, ma significati.

Soffermarsi sullo scontro di civiltà può essere importante per osservare da vicino i limiti più gravi dell'educazione e dell'istruzione occidentale. Per dare una definizione di scontro di civiltà, oggi quanto mai sentito, bisogna partire dal saggio di Samuel P. Huntington del 1996, in cui il politologo statunitense vuole mostrare il mondo come diviso nettamente in nove civiltà differenti: Occidentale, Latinoamericana, Africana, Islamica, Sinica, Indù, Ortodossa, Buddista e Giapponese, le quali si spingono vicendevolmente per tentare di allargare i confini. Una visione del genere risulta quanto mai fuorviante e superficiale, in quanto promuove l'idea dell'esistenza di un 'noi' e di un 'loro' prestabiliti e divisi, oltre alla convinzione che il male sia fuori dai confini della propria civiltà e che anche questi confini siano ben definiti e inamovibili se non come un blocco di frontiera. Quanto detto dà un forte impulso al pericoloso mito della purezza della civiltà, minacciata dalla confusione dell'immigrazione, ad esempio, che diventerebbe la causa della presunta perdita dei propri territori, del proprio lavoro, delle 'proprie donne', e infine della propria cultura e delle radici.

Martha Nussbaum non rigetta totalmente l'idea di scontro di civiltà, ma adotta la definizione in chiave intimista; riprendendo il pensiero di Gandhi, afferma che lo scontro è insito in ognuno di noi; in quanto uomini subiamo una fatale combinazione di straordinaria competenza e misera impotenza. In occidente tale combinazione viene 'risolta' attraverso il sentimento della vergogna per la propria vulnerabilità; ai bambini si insegna fin dalla tenera età a 'farcela da soli', si promuove la loro indipendenza e autonomia, mentre si contrastano e sopprimono comportamenti di dipendenza dall'altro, che è uno dei tratti più caratteristici dell'umana esistenza.

In occidente la vergogna per la propria debolezza si esplicita in modo particolare attraverso il disgusto, che inizia dalle proprie deiezioni fisiche, come l'odore o gli escrementi, umori che sono sempre presenti a ricordarci il nostro stretto legame con il mondo della natura e con la sua finitezza, con la mortalità dunque. Il disgusto è il sentimento di angoscia per la vita mortale proiettato all'esterno, infatti definiamo contaminato ciò che ha un cattivo odore, e proiettiamo la contaminazione, come mancanza di purezza, su altri gruppi etnici, con cui viene aborrito addirittura il contatto fisico. Tali emozioni vengono insegnate implicitamente ai bambini poiché si vuole che essi siano autosufficienti il prima possibile, che trattengano e reprimano le angosce e il sentimento di dipendenza, e che dunque guardino con disgusto i bisogni, e tutti quei comportamenti che li possano avvicinare all'idea che essi, lungi dall'essere parte di una civiltà pura e pienamente sviluppata in se stessa, sono il frutto del mondo, con le sue contraddizioni interne e con tutta la sua contaminazione di natura e cultura. Educare questo genere di cittadini significa crescere uomini aggressivi e narcisisti, incapaci di riconoscere i propri bisogni, che si mostrano controllati e indipendenti; a questi cittadini manca la compassione e la comprensione dell'altro nella sua impotenza o dipendenza.

Appare allora di particolare importanza oggi che la politica investa sul potenziale umano, non inteso come forza lavoro, ma come cittadinanza responsabile; la 'vastità superficiale' del nuovo accesso al sapere e delle nuove modalità cognitive deve essere integrata con l'approfondimento partecipativo della formazione scolastica a tutto tondo; non possiamo permettere che la narrazione venga compressa o rubata, che i significati vengano contratti o manipolati, che tutto ciò che arriva al cittadino sia solo informazione digerita; solo le menti critiche, allenate al pensiero e alla narrazione, sono menti adatte alla cittadinanza globale, cittadinanza non più solo auspicabile, ma necessaria al compimento delle democrazie, alla resistenza alla violenza che si sta imponendo. Il sapere tecnico e il sapere scientifico non possono affrontare da soli le sfide che si presentano oggi, sfide che modificheranno gli equilibri del mondo intero.

Bibliografia

- (A cura di Haifez Haidar), 2001, *Le mille e una notte*, I edizione Milano, Mondadori.
- Boccaccio Giovanni, (a cura di Vittore Branca), 1992, *Decameron*, Torino, Einaudi.
- Borges Jorge Luis, 1956, tr. it. 1995, *Finzioni*, Torino, Einaudi.
- Bruner Jerome, 1971, tr. it. 2012, *Il significato dell'educazione*, Roma, Armando editore.
- Bruner Jerome, 1986, tr. it. 2005, *La mente a più dimensioni*, Bari, Laterza.
- Bruner Jerome, 1990, tr. it. 1992, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Bruner Jerome, 1996, tr. it. 1997, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli.
- Chiodo Simona, 2010, *Visione e costruzione. Nelson Goodman e la filosofia analitica contemporanea*, Milano, LED, Collana: «Il Filarete. Pubblicazioni della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Milano».
- Eco Umberto, 1962, *Opera aperta. Forma e indeterminazione nelle poetiche contemporanee*, Milano, Bompiani.
- Eco Umberto, 1979, *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Milano, Bompiani.
- Geertz Clifford, 1973, tr. it. 1998, *Interpretazione di culture*, Bologna, Il Mulino.
- Goodman Nelson, 1984, *Of Mind and Other Matters*, Harvard University Press.
- Hodder Ian, 2012, *Entangled. An Archeology of the Relationship between Human and Things*, Wiley-Blackwell, Chichester.
- Iser Wolfgang, 1978, tr. it. 1987, *L'atto della lettura. Una teoria della risposta estetica*, Bologna, Il Mulino.
- Jakobson Roman, 1963, tr. it. 2010, *Saggi di linguistica generale*, Milano, Feltrinelli.
- Lakoff George, Johnson Mark, 1980, tr. it. 1998, *Metafora e vita quotidiana*, Milano, Bompiani.

- Malafouris L., 2013, *How things Shape the Mind. A Theory of Material Engagement*. The MIT Press, Cambridge (MA).
- Miccione Davide, 2015, *Lumpen Italia. Il trionfo del sottoproletariato cognitivo*, Milano, IPOC.
- Morabito Carmela, 2007, *Introduzione alla storia della psicologia*, Bari, Laterza.
- Nussbaum Martha C., 2010, tr. it. 2011, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, Il Mulino.
- Ricoeur Paul, 1982, *Il conflitto delle interpretazioni*, Milano, Jaca Book.
- Sacks Oliver, 1986, *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello*, Milano, Adelphi.
- Sartori Giovanni, 1997, *Homo videns*, Bari, Laterza.
- Simone Raffaele, 2000, *La Terza Fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Bari, Laterza.
- Simone Raffaele, 2015, *Presi nella rete. La mente ai tempi del web*, Milano, Garzanti.
- Solimine Giovanni, “*Ma l'Italia non va in biblioteca*”, Tuttolibri, 26 febbraio 2011, p. VI.
- Vygotsij Lev, 1934, tr. it. 1998, *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Bari, Laterza.