

Vincenzo A. Piccione<sup>1</sup>

*La narrazione, la rete, la testa ben fatta*

ABSTRACT:

Molte sono le ragioni pedagogiche e didattiche per le quali la narrazione può essere strumento strategico, metodologico e tecnico innovativo, con potenzialità profonde. Per il punto di vista pedagogico e didattico, le sue reti tematiche, le sue trame esplicite ed implicite, le sue connessioni reali e simboliche, i nuclei dei suoi nodi discorsivi e argomentativi sono solo alcune delle sue strutture più significative. Inoltre, per il punto di vista pedagogico e didattico è effettivamente interessante che gli obiettivi di una narrazione innovativa e profonda mostrino una grande compatibilità con gli obiettivi educativi di un pensiero sistemico e critico, di un pensiero processuale e progettuale, di una lettura capace di elaborare interpretazioni e definire intersezioni reticolari. In altre parole, gli orizzonti di senso di una narrazione sono una risorsa particolarmente significativa perché permettono di riconoscere l'interazione possibile di multiculturale e interculturale con l'iper-culturale, ovvero, in termini dekerckhoviani, con tutti i contenuti che hanno un rapporto fra loro e ai quali è possibile accedere con rapidità.

Many pedagogical and didactic reasons support the idea that narration can be a strategic, methodological and technical innovative instrument, with deep potential. For the educational and pedagogical point of view, its networks, its explicit and implicit plots, its real and symbolic connections, the nuclei of its discursive and argumentative knots are just some of its most important structures. Furthermore, for the educational and pedagogical point of view, it is actually interesting that the aims of an innovative and deep narration show a great compatibility with the educational objectives of a systemic thinking, able to elaborate processes, designs and projects, able to define and redefine interpretations and reticular intersections. In other words, the horizons of sense of a narration are significant as they allow men to recognize the interactions of multicultural and intercultural with the hyper-cultural, that is, in Dekerckhovian terms, with all the contents that relate to each other and that can be quickly accessed.

---

<sup>1</sup> Università Roma Tre. E-mail: <[epiccione@libero.it](mailto:epiccione@libero.it)>.

## 1. *Introduzione*

Il significato più generale e generico, forse più trascurato, di una narrazione è senz'altro quello culturale; anzi, meglio, quello socio-culturale. Per una scienza che si occupa dell'umano come la pedagogia, una storia che racconta di uno stile di vita e di modelli di comportamento e azione, di uno stile comunicativo, espressivo e linguistico, di stili valoriali, di principi, di orizzonti di senso e scelte individuali e collettive, è inevitabilmente rappresentativa di micro-significati e di voci narranti provenienti da differenti aree del mondo. Micro-significati e voci hanno un senso culturale perché suggeriscono ipotesi di lettura, sollecitano interpretazioni, rilevano appartenenze, permettono di notare similarità e distanze rispetto a contenuti, idee, significati attribuibili ad altre narrazioni elaborate in altri contesti, da altre culture, da altre voci, con altre intenzioni. E ci propongono inoltre un senso socio-culturale perché storicamente individuano anche peculiarità rispetto alle quali abbiamo preso le distanze e che oggi non avrebbero più alcuna ragione di essere perché siamo profondamente diversi, siamo cambiati all'interno dei micro-contesti e dei macro-contesti sociali, lungo il corso del tempo. Dunque, anche la più breve narrazione, la più lineare, perfino quella apparentemente più semplice ha in sé un valore in termini storici, geografici, rappresentativi, ha il valore di patrimonio, ha il valore di testo comunicato, raggiunge l'obiettivo di darci informazioni su momenti vissuti o ignorati del passato e del presente, su luoghi ignoti o vissuti. Ma la narrazione, per la pedagogia e la didattica, non può essere solo questo, non può essere strumento dal generico e non esplicitato significato socio-culturale e storico. E la valorizzazione di ogni narrazione non può coincidere solo con la pura disseminazione di un racconto da parte di bibliofili. E dunque non può accontentarsi, perfino ad un livello generale, della serie di ragioni che abbiamo indicato fin qui. In altre parole, già ad un livello generale, è necessario integrare almeno alcuni degli aspetti più rilevanti e profondi:

«Ambiente invisibile in cui siamo totalmente immersi, la cultura dà forma e sostanza all'esistenza umana. Noi guardiamo il mondo e gli accadimenti attraverso di essa e li riteniamo oggettivi nella loro consistenza e configurazione in quanto colti in modo apparentemente diretto e immediato. Così non ci rendiamo conto che, invece, noi guardiamo il mondo adottando una *prospettiva specifica*: la nostra cultura. La cultura non è l'eredità sociale dei nostri antenati. Non è il patrimonio di conoscenze, di pratiche e

di valori tramandatoci dai genitori e dagli insegnanti. E non è una “cornice oggettiva” al cui interno collocare la nostra vita»<sup>2</sup>.

La valorizzazione culturale di una narrazione non può evidentemente essere sostenuta da un’idea della cultura come «cornice oggettiva», come afferma Anolli, perché resterebbe un’idea superficiale che non leggerebbe l’ambiente invisibile in cui siamo totalmente immersi e che dà forma e sostanza alla nostra esistenza, alle nostre idee, ai nostri pensieri, li condiziona, li informa, li fa respirare e crescere. Anzi: «le culture sono sistemi porosi, spazi di scambio, sistemi di risorse disponibili agli attori sociali per la loro interazione con l’ambiente»<sup>3</sup>. È sempre in quell’ambiente che viene strutturato e diventa riconoscibile il nostro lessico mentale, e soprattutto è in quell’ambiente che il ruolo del lessico mentale assolve alle sue funzioni chiarificatrici, referenziali, riflessive, propositive; è sempre in quell’ambiente che il nostro personale lessico mentale ci consente di descrivere e manipolare ogni sapere formale, informale, non formale, e soprattutto è in quell’ambiente invisibile, come anche Anolli sostiene, che la nostra mente diventa multiculturale perché impara a leggere e commentare sia un altro ambiente invisibile e immateriale ed un uomo altro da sé, sia a leggere e commentare se stesso nel suo proprio ambiente invisibile e immateriale. È chiaro che per Anolli l’eventualità di essere incapaci di leggere e commentare non determina solo l’impossibilità di far esistere e vivere una mente multiculturale, ma soprattutto di far esistere una cultura da leggere e commentare; in altre parole: essendo la cultura un ambiente invisibile ed immateriale, è possibile che l’attenzione nei suoi confronti possa gradualmente sfumare nel tempo o che esistano momenti storici nel corso dei quali l’attenzione nei suoi confronti si affievolisca. In breve: non permettere ad una mente multiculturale di esistere vuol dire perdere la possibilità che l’umano possa esistere; vuol dire ripetere un errore che l’uomo ha già commesso in passato, quando ha ritenuto che una cultura fosse migliore di un’altra, che la sua voce avesse significati più importanti di altri, quando ha pensato che una mente dovesse essere solo culturale e non multiculturale.

Con sintesi lucidissima, è Edgar Morin che sottolinea il rischio della genericità, della generalizzazione, della mancanza di approfondimento multiculturale:

<sup>2</sup> L. ANOLLI, *La mente multiculturale*, Laterza, Roma-Bari 2006, p. 4.

<sup>3</sup> G. MANTOVANI, *Intercultura. È possibile evitare le guerre culturali?*, Mulino, Bologna 2004, p. 19.

«È la tendenza alla riduzione che ci priva della comprensione: fra i popoli, fra le nazioni, fra le religioni. È questa tendenza che fa sì che l'incomprensione regni all'interno di noi stessi, nella città, nelle nostre relazioni con gli altri, all'interno delle coppie, fra genitori e figli. Senza la comprensione non c'è vera civiltà ma barbarie nelle relazioni umane»<sup>4</sup>.

Dunque, alla pedagogia e alla didattica appartiene il compito di conoscere e approfondire tutte le ragioni culturali generali per le quali un narrato esiste, ovvero per le quali un narratore, un ascoltatore, un lettore esistono e convivono, ognuno con la sua mente multiculturale.

E, inoltre, la percezione di ciò che una cultura è, la percezione del suo significato sono intimamente connessi con gli stili e gli strumenti che utilizziamo per accedere ai suoi contenuti, con gli stili e gli strumenti che utilizziamo per comunicarne i contenuti, con gli stili e gli strumenti che utilizziamo per mostrare le implicazioni prodotte dalla loro manipolazione. In sostanza, sempre restando ad un livello generale nell'analisi del nostro tema centrale: la mente orale, la mente alfabetica<sup>5</sup>, e, necessariamente, la mente multiculturale, la mente multimediale, il patrimonio di idee, quanto meno, di Walter Ong e Marshall McLuhan sono i contenuti che la pedagogia e la didattica non possono ignorare. Così come non possono ignorare le generali opportunità di comparazione fra i diversi livelli possibili di analisi di un racconto che qualche secolo fa veniva comunicato da una voce narrante all'orecchio di un ascoltatore con i diversi livelli possibili di analisi di un racconto che viene comunicato da una parola scritta narrante all'occhio di un lettore. Che senso possono avere i due racconti, per un lettore contemporaneo, per un bambino o adolescente o adulto che vivono il presente degli strumenti tecnologici avanzati e del frastuono audio-televisivo? Che senso possono avere i due racconti per una mente multimediale che nel presente si serve contemporaneamente, per leggere o ascoltare o interagire o imparare o appartenere, della vista, dell'udito, del tatto? Che senso possono avere i due racconti per chi non ha la percezione del significato che il passaggio dall'oralità alla scrittura ha avuto per l'uomo? La lettura di uno e di mille racconti, provenienti da una e mille aree geografiche e da una e mille voci umane del presente o del passato, ha senso perché – sempre ad un livello generale – permette di costruire reti di significati e di riferimenti.

---

<sup>4</sup> E. MORIN, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2015, p. 90.

<sup>5</sup> Vedi B. LORÉ, *Omero. L'educatore orale*, Monolite, Roma 2004, p. 76.

I punti di vista di Anolli e Loré confermano in sostanza che l'approccio statico di un'osservazione dall'esterno di saperi, significati, fenomeni non può che determinare un punto di vista condizionato da contenuti culturali e valoriali paradossali perché immobili ed impermeabili, incapaci di una prospettiva comunicativa ed interattiva, incapace di ridurre la percezione di estraneità di chi ha bisogno di maturare, crescere, comprendere, leggere, partecipare al suo tempo e viverlo, spiegarselo e narrarselo, spiegarlo e narrarlo. E le nuove generazioni hanno il diritto di non percepire la cultura e le culture come mosaici con tasselli che non si adattano, con frammenti che restano incollati ad un territorio e ad uno stile di vita e di pensiero, in altri termini hanno il diritto di non rischiare il relativismo né il fondamentalismo culturale. Ed hanno allo stesso tempo il diritto di sapere che le culture sono fuori e dentro menti e cervelli, che ogni mente ed ogni cervello sono unici e devono essere protetti e valorizzati, che le connessioni fra menti e cervelli hanno un senso solo se interagiscono in nome di una logica riflessiva, di decostruzione e costruzione, co-definizione e codeterminazione, co-variazione e attendibilità, in una parola di ereditabilità e apprendimento. La cultura narrabile e la narrazione devono essere dunque rappresentate come strumenti in grado di sollecitare:

- processi di mediazione individuale e sociale, in quanto significati e valori, idee e innovazioni hanno bisogno di essere elaborati e compresi da ognuno, hanno bisogno della costante riconsiderazione collettiva;
- processi di partecipazione e costruzione sociale, in quanto significati e valori, idee e innovazioni hanno bisogno di essere comunicati, praticati, vissuti dalle collettività, riconsiderati, modificati, aggiornati;
- processi di mediazione tematica individuali e sociali, ormai organizzati per livelli ipertestuali di diversa complessità;
- processi di mediazione simbolica individuali e sociali, in quanto significati e valori, idee e innovazioni hanno bisogno di costante aggiornamento lessicale, linguistico, rappresentativo.

La natura della cultura narrabile e della narrazione richiedono dunque, contestualmente, ad un io contemporaneo proteiforme del quale ho parlato altrove<sup>6</sup>, una mente multiculturale, interculturale,

---

<sup>6</sup> Vedi il mio *Mappe educative e formative 1. I nuovi setting pedagogici*, Aemme,

iper-culturale; innanzitutto, ovviamente, essa deve essere in grado di rendersi alternativa alla mente monoculturale, che, quasi per definizione, è abituata ad un unico registro, ad un unico modello di riferimento, ad evitare la complessità; essa deve essere consapevole del fatto che parole ed azioni non hanno né significato né valore se sono escluse da un contesto: «Ciò vale non solo per la comunicazione verbale umana, ma per qualunque comunicazione, per tutti i processi mentali, per tutta la mente»<sup>7</sup>. In secondo luogo, la mente multiculturale, interculturale, iper-culturale deve conservare i suoi tratti specifici, le sue caratteristiche fondamentali, essere, cioè, mente versatile, aperta e complessa<sup>8</sup>. In altre parole: la mente multiculturale, interculturale, iper-culturale è sostenuta da un processo di formazione continuo nel tempo, supera la cultura della distanza e della separazione attraverso confini e frontiere, adotta la cultura dell'erranza, che è costituita da sfida, desiderio, curiosità, promuove nell'individuo la consapevolezza dell'essere straniero e della presenza dell'altro straniero, sollecita la visione dei territori reali e virtuali come luoghi stimolanti, accoglienti, accoglie le culture narrabili e le narrazioni come spazio che raccoglie voci individuali di io possibili e collettività:

«The recognition of cultural identity is a condition of human dignity and refers to multicultural pluralism of contemporary societies. It should be incorporated as a relevant capacity for development. From a cultural perspective on human development, dignity refers to the need to ensure and expand the possibilities of people in a constructive way in order for them to choose their preferred lifestyle, considering other ways of life»<sup>9</sup>.

Ecco, allora, il significato che a livello generale la pedagogia e la didattica devono preferire. Senza la presenza di adulti capaci di comunicare non solo i contenuti e i significati delle narrazioni individuali e delle grandi narrazioni, ma anche il valore della memoria e di un'etica della memoria, senza la presenza di adulti in grado di dare spessore alle

---

Roma 2012, pp. 140 ss.; in quella sede, non sono state tanto le caratteristiche dell'uomo proteiforme proposto e descritto dagli slanci profetici di Jeremy Rifkin che avevano sollecitato la mia attenzione, quanto le curiosità, le motivazioni, gli interessi, le intenzionalità, le coerenze possibili all'uomo proteiforme.

<sup>7</sup> G. BATESON, *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Adelphi, Milano 1984, p. 33.

<sup>8</sup> ANOLLI, cit., pp. 162-164.

<sup>9</sup> M. CASTELLS, P. HIMANEN (eds.), *Reconceptualizing development in the global information age*, Oxford University Press, Oxford 2014, pp. 254-255.

relazioni e di proporre modelli di codificazione e decodificazione, la pedagogia e la didattica rischiano di rendere invisibili i loro ruoli. In altre parole, in questo presente, la narrazione ha senso perché permette di costruire reti ipermediali di contenuti e significati, per incrementare le opportunità date al lessico mentale, al pensiero multimediale e alla riflessione su idee in rete; in breve, ha senso se diventa ipertesto, se diventa attuale, perché deve essere in grado di incontrare il giovane lettore / ascoltatore del presente per il quale, di fatto, riprendendo contributi da me commentati e approfonditi altrove e marcatamente rifkiniani<sup>10</sup>:

- un testo a stampa è lineare, rilegato e standard mentre un ipertesto è associativo e, potenzialmente, illimitato;
- un testo a stampa è esclusivo e autonomo, mentre un ipertesto è inclusivo e relazionale;
- un testo a stampa è un prodotto, mentre un ipertesto è un processo;
- un testo a stampa si presta ad essere posseduto, mentre un ipertesto è adatto ad un accesso temporaneo, finalizzato, integrato;
- nel testo a stampa c'è un autore proprietario dei suoi pensieri e delle sue parole, mentre nell'ipertesto non sempre è possibile individuare i confini fra il contributo di uno e quello di molti.

Indirettamente, in altre parole, la lettura di una narrazione serve per confermare il senso che ogni strumento per la didattica deve avere, e cioè: limitare il silenzio cognitivo dell'adulto educatore, evitare quel tipo di silenzio che coincide con le schede didattiche preconfezionate e standardizzate, con la ripetizione *verbatim* dei contenuti disciplinari anno dopo anno, con la perpetuazione del modello trasmissivo del sapere, con la perpetuazione degli stili di insegnamento, con l'assenza del pensiero dinamico, della voce, della mente, con la distanza e la separazione dal mondo delle relazioni e delle connessioni. E, direttamente, solo se il narrato diventa ipertesto e solo se acquisisco le competenze formali, non formali ed informali che mi sono necessarie per leggere e costruire ipertesti,

- mi è possibile utilizzare ed essere sempre più esperto nell'uso delle mie strategie cognitive, mi è possibile impegnarle in maniera coerente con le richieste che processi di apprendimento più

<sup>10</sup> Vedi il mio *Mappe educative e formative 1*, cit., pp. 70-83; per i contenuti provenienti da Jeremy Rifkin, vedi *L'era dell'accesso. La rivoluzione della new economy*, Mondadori, Milano 2000, pp. 5-8.

- complessi mi pongono in questo presente;
- mi è possibile riflettere, elaborare idee, manipolare i saperi impegnando processi di pensiero e di mediazione complessi che mi sono indispensabili per vivere in questo mio presente;
- mi è possibile scegliere e selezionare autonomamente le mie personali fonti di interesse e motivazione, mi è possibile soddisfare la mia curiosità, mi è possibile percepire quelle fonti come una rete;
- mi è possibile esercitare la mia intenzionalità con chiarezza di idee e convinzione;
- posso aggiornare il mio lessico mentale, impegnare la mia mente multiculturale e multimediale;
- mi è possibile soddisfare una ragione culturale valida anche per il punto di vista pedagogico e didattico;
- mi è possibile soddisfare tutte le ragioni culturali rappresentativamente rilevate da Anolli e Loré.

Dunque, alla pedagogia e alla didattica appartiene anche il compito di conoscere ed approfondire tutte le ragioni culturali generali per le quali un narrato esiste, ovvero per le quali un narratore, un ascoltatore, un lettore usano un lessico ed un lessico mentale nel loro tempo e nel loro ambiente invisibile ed immateriale.

## *2. La reticolarità e il pensiero narrativo*

L'esperienza della narrazione attraversa le vite della mente orale, della mente alfabetica, della mente multiculturale, interculturale, iperculturale; ed è pronta, nel presente, a connotare e denotare la vita della mente multimediale. La mia idea è che sia ormai improcrastinabile la necessità di integrare nella nostra riflessione pedagogica il modello di un'attenzione-centrata-su-chi-apprende; apparentemente, non c'è molto di nuovo in tale idea, perché, ad esempio, l'individualizzazione e perfino il sistema della modularità disciplinare le sono quanto mai contigue; in realtà, quello che la mia idea propone è un approccio che si basi su un approfondimento supplementare di problemi pedagogici e didattici. E, inoltre, la mia idea è che un cambiamento di approccio nella relazione educativa possa essere sostenuta anche dallo strumento della narrazione, a patto che essa sia, per chiunque sia presente in ogni setting educativo, strumento per conoscere se stessi e l'altro da sé, per raccontare i saperi senza trascurare le nozioni, per utilizzare un lessico

che sia condiviso da chi educa e da chi apprende, per permettere un accesso al sapere che sintetizzi sia il tradizionale approccio fondato sull'uso della sequenzialità discorsiva sia un approccio ipertestuale e reticolare che definisca il senso della partecipazione umana alla costruzione del sapere. A tale proposito, le voci presenti in letteratura sono molteplici, tutte interessanti e portatrici di contributi significativi. Alcune si concentrano su problemi ancora generali, altre propongono contenuti più profondi. Alcune sono senza dubbio condivisibili, altre parzialmente. Per cominciare: ha ragione, ad esempio, Biagio Loré quando sostiene che la mente alfabetica vive una crisi che la tocca ormai nelle fibre profonde; di fatto, la mente alfabetica non basta più, mentre la mente orale ha bisogno di assumere un ruolo supplementare, ovviamente rinnovato rispetto al passato; da parte sua, la mente multimediale integra orale, alfabetico e si propone come dimensione complessa capace di rispondere a richieste complesse. Il dibattito interdisciplinare su tali temi permette di accedere ad un insieme di contenuti caratterizzati da grande coerenza e contiguità: l'idea della mente multimediale è, allo stesso tempo, contigua, prossima, contestuale agli echi dello sguardo cosmopolita di Ulrich Beck, dell'uomo proteiforme di Rifkin, delle intelligenze multiple di Howard Gardner, della solidità e della liquidità di Zygmunt Bauman, perfino dell'analfabetismo emotivo delle nuove generazioni rilevato da Umberto Galimberti. Da tutti, direttamente e indirettamente, viene sostanzialmente indicata la necessità di educare e formare, con un rinnovato senso di responsabilità, ad un abito progettuale.

Il pensiero narrativo è un pensiero sistemico, capace di essere funzionale alla riflessione della mente multimediale, perfino di essere pensiero retrospettivo ed introspettivo; sollecitare il pensiero narrativo non può apparire come il semplice compito di mostrare come tecnicamente un racconto vada organizzato o strutturato. Il pensiero narrativo ha in sé una complessità raffinata, che esplora i significati delle reti di informazioni, nozioni e saperi, che rielabora reti di contenuti e significati per consentirne la profonda manipolazione. Il pensiero narrativo ha in questo momento storico un ruolo fondamentale poiché può sintetizzare l'azione riflessiva di un pensiero critico e di una rielaborazione costante di ciò che apprendiamo in ogni contesto educativo. Franca Pinto Minerva ritiene che le implicazioni determinate dalla combinazione di strumentalità tecniche, codici simbolici e funzioni comunicative determinino anche il paradosso per il quale l'incremento esponenziale della

velocità finirà per provocare un'esperienza di sostanziale immobilità<sup>11</sup>. Leggendo fra le righe di questa sua previsione, è chiaro il reale contenuto della sua indicazione: se posso incontrarmi in tempo reale con chiunque sulla Terra, se il mio lavoro può essere realizzato a distanza, se il mio scambio comunicativo può essere realizzato in sostanziale presenza seppur tramite schermo, allora la necessità di spostarmi geograficamente e la stessa necessità di relazione comunicativa con tutta probabilità avranno categorie di riferimento diverse, perché i miei viaggi potranno essere determinati solo da effettive e intense ragioni, e i miei scambi comunicativi potranno essere significativamente realizzati tramite il solo contatto visivo e prestando attenzione alle sole ragioni dello scambio stesso. In altre parole, di distanza potrei parlare solo in termini di spazio esistente fra luoghi piuttosto che in termini di spazio da percorrere; alla distanza potrò prestare attenzione in termini di spazio esistente fra posizioni culturali o idee piuttosto che ai diversi tipi di attese fra interlocutori che scambiano idee ed esprimono posizioni personali. Ancora meglio: i percorsi di avvicinamento fra luoghi e posizioni personali mi richiederanno concentrazione sui significati, sui contenuti, sui valori, sulla percezione del valore dell'altro luogo o dell'interlocutore, sulle attese da riferire alle procedure di pensiero dell'interlocutore, piuttosto che su un insieme di azioni di preparazione, di realizzazione dello scambio comunicativo, di attese. In breve: vivere questo tempo e in questo spazio, in ogni qui ed in ogni ora della mia esistenza, mi ha già permesso di abituarci all'uso del mio pensiero narrativo, di concentrarmi sui significati, di partecipare, come sostiene De Kerckhove, all'uso del pensiero collettivo e cooperativo:

«De Kerckhove descrive bene quali sono le componenti essenziali della virtualità delle autostrade telematiche, dal cui intimo intreccio scaturiscono le possibilità di materializzare un 'pensiero virtuale': connettività, ipertestualità e interattività" ... Il primo fattore – la connettività – sollecita il pensiero a transitare dalla scotomizzazione tra 'individuale' e 'collettivo' ad una combinazione originale in cui forme di dialogo vivo e istantaneo siano accessibili sempre a chiunque. Il secondo fattore – la ipertestualità – sollecita il pensiero a transitare da forme di conoscenza basate essenzialmente sulla capacità di connessione ed elaborazione dei contenuti della 'memoria personale' a forme di conoscenza basate sui contenuti di una 'memoria globale'. L'ultimo

---

<sup>11</sup> Vedi F. PINTO MINERVA, R. GALLELLI, *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitaria e frontiere del possibile*, Carocci, Roma 2004.

fattore – l’interattività – sollecita la realizzazione di una ‘diretta connessione fra mente e macchina’: una connessione che (promuovendo nel soggetto una pratica costante di input-output con la *rete*) sollecita il pensiero a forme nuove di interconnessione e collaborazione con il pensiero degli altri»<sup>12</sup>.

È inevitabile dire, insomma, che nell’affermazione del pensiero collettivo o cooperativo non esiste perdita di valore per l’apprendimento, così come non c’è perdita di valore per l’apprendimento nei processi collettivi che costruiscono significati, saperi, relazioni e usano saperi, memorie collettive, significati proposti e condivisi. Franca Pinto Minerva sostiene, a ragione, che «Il tipo di pensiero potenzialmente sollecitato dall’operare all’interno di questo gigantesco documento distribuito e in costante costruzione è un pensiero antidogmatico, sperimentale, ironico, aperto ad abbracciare prospettive globali, sintesi interdisciplinari, risposte immediate ed emotive». Alle distanze fra pensieri individuali si integra la possibilità di contribuire ad un pensiero collettivo, alla figura dell’autore unico si integra quella del coautore, al testo unico si integra il testo prodotto con il contributo di più voci culturali, assonanti e dissonanti, alla percezione del corpo che scrive e pensa in solitudine si integra la percezione del corpo che agisce anche in altri spazi e con altri tempi, alla percezione della mente che riflette e si concentra si integra la mente che costruisce saperi e significati con altri. E tutti – pensiero proprio e collettivo, autore unico e coautore, testo unico e collettivo, corpo proprio e corpo in azione nel virtuale, mente propria e mente integrata, memoria individuale e collettiva – si integrano fra loro in rete e secondo rapporti dinamici.

Tutto ciò vuol dire che la pedagogia e la didattica hanno bisogno di pensare a contenuti supplementari sui quali riflettere per confermare la validità dei loro stessi principi e obiettivi. La mia idea, in breve, è: senza una consapevolezza delle vicende, dei tempi e degli spazi vissuti, è estremamente difficile percepirsi e spiegarsi, guardarsi e comprenderci; senza una consapevole percezione di sé e senza una narrazione di sé a se stessi e agli altri si rischia di essere e diventare stranieri ed estranei; senza una narrazione che manipola i saperi e ne fa risaltare la reticolarità, esiste il rischio di far percepire il sapere come patrimonio tecnico all’interno del quale è necessario scegliere solo quello che è utile. Possiamo anche accettare l’idea che non sia obiettivo significativo per nessun adulto o educatore la formazione di un individuo che sappia o

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 95.

voglia raccontarsi e raccontare agli altri di sé (il che, comunque, non dovrebbe essere considerato obiettivo trascurabile), ma non è accettabile l'idea che chiunque stia crescendo e fra qualche anno diventerà adulto non impari a riconoscere e a spiegare la compatibilità fra le sue competenze e le sue caratteristiche con il micro- o macro-mondo nel quale vive e vivrà; così come non è accettabile l'idea che, da adulto, non sappia poi insegnarlo e raccontarlo ad altri. Dunque, l'esplorazione profonda e reticolare dei saperi produce comunque implicazioni di senso che riguardano il ruolo e gli obiettivi di ogni adulto e di ogni educatore, produce abitudine alla comparazione, alla connessione; in breve, produce abitudine all'uso del pensiero narrativo, consente la riflessione su realtà e saperi in relazione sistemica e non alternativi gli uni agli altri.

Come si vede, si tratta di un pensiero narrativo e di un modello di narrazione e di una definizione della stessa narrazione che molto devono a Jerome Bruner<sup>13</sup>, perché scelgono la stabilità del sé riflessivo e cosciente, disponibile ad aggiornare ed aggiornarsi, in grado di ignorare i confini e di comprendersi con l'altro in nome della condivisione e della co-costruzione, del valore potenziale dei *learning circles*. Per di più, si tratta di un pensiero narrativo e di un modello di narrazione che hanno un alto grado di contiguità e coerenza con gli stili sociali e comunicativi del web, hanno un lessico altamente compatibile con il lessico del web, richiedono un approccio all'interazione marcatamente coerente con le interazioni possibili su web, vivono intensamente gli effetti delle trasformazioni, richiedono processi cognitivi profondamente compatibili con i processi di elaborazione esatti dal web, impongono l'uso denso di strategie cognitive imposto anche dall'interazione e dalla ricerca su web. Naturalmente, Jerome Bruner non ne parla in questi termini, ma i nove principi che egli elabora per descrivere, caratterizzare, qualificare, sostenere un approccio educativo efficace<sup>14</sup>, non solo si addicono ad una problematizzazione aggiornata di temi pedagogici e didattici, ma permettono di definire in maniera più approfondita proprio la usabilità, il senso e gli obiettivi della narrazione e del pensiero narrativo. La narrazione, sostiene infatti Bruner, ha bisogno di diventare strumento della mente, campo d'azione, di ricerca e di sperimentazione, caratterizzato da veridicità, plausibilità, coerenza.

Una narrazione letta, elaborata, analizzata, compresa, codificata,

---

<sup>13</sup> Si veda, in particolare, J. BRUNER, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari 2003.

<sup>14</sup> J. BRUNER, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 2000<sup>7</sup>, pp. 27-55.

decodificata risponde con piena certezza ad ogni principio elaborato da Bruner e annulla il rischio di standardizzazioni espressive, simboliche, iconiche, perché ha in sé proposte di rappresentazione dei significati e richiede attribuzioni e comparazioni, categorizzazioni e differenziazioni, codificazioni e decodificazioni, processi di pensiero elaborativi e rielaborativi. La sua rete di informazioni biografiche, autobiografiche, psicobiografiche, sociobiografiche è in grado di arricchire e spiegare la complessità, di spiegare la partecipazione alla complessità. Una narrazione come ipertesto si caratterizza come prodotto che limita sistematicamente i problemi dell'*eroding truth* e dell'*eroding trust*; una narrazione come ipertesto si caratterizza per il suo essere un prodotto mai standardizzabile di un insieme di processi a loro volta mai standardizzabili né riconducibili all'unicità. Il pensiero narrativo che elabora il tempo e lo spazio vissuti e narrati si serve di sistemi diversi per rappresentare e interpretare, ovvero:

- del sistema induttivo, che genera ipotesi plausibili, utili, esamina tipicità, valuta, verifica, pone vincoli, ha bisogno di oggetti, eventi, aspetti, scopi chiari e non mutevoli, individua tendenze sistematiche, fa ricorso ai sistemi delle categorizzazioni, della generalizzazione, perfeziona l'informazione semantica;
- del sistema deduttivo, che costituisce un campo di indagine privilegiato per i contesti matematici ma non per tutti i contesti cognitivi, controlla, verifica, impegna la memoria di lavoro, pianifica, riduce l'informazione semantica;
- del sistema associativo, che analizza, sintetizza, confronta, differenzia, astrae, individua i nessi, utilizza e manipola i simboli, produce innovazione servendosi della creatività;
- del sistema delle categorizzazioni, che seleziona, distingue, discrimina, classifica, manipola le variabili, analizza, sintetizza, rappresenta, distribuisce e organizza per classi e sottoclassi, funzioni, regole;
- del sistema della generalizzazione, che organizza meccanismi, caratteristiche, regole, norme, semplifica, reperisce ed integra variabili nuove;
- del sistema rappresentativo, che codifica, registra, ordina, organizza, integra ed interconnette novità ed innovazioni, reperisce nessi, esige forme di autoriflessione, sintetizza e si lascia usare da tutti i sistemi precedenti.

Di conseguenza: la possibilità di reperire nuovi e ulteriori spazi di azione, la possibilità ulteriori di interloquire con individui e gruppi, nonché la possibilità di nuovi linguaggi e comparazioni, incrementano le dimensioni simboliche e culturali del 'movimento attraverso' nuove soglie e nuovi ingressi, nuove colonne d'Ercole e rotte, nuove forme di sorpresa e aspettative, nuovi riti e limiti, nuove narrazioni e procedure, nuovi comportamenti e atteggiamenti, nuove percezioni e concretezze, così come nuovi ostacoli e difficoltà, nuove familiarità e ignoti, nuove negoziazioni ed elaborazioni «tra conosciuto e sconosciuto, tra familiare e straniero»<sup>15</sup>. Mentre, tuttavia, i nuovi territori sono spesso, per gli adulti della contemporaneità, delle *no man's lands*, per le nuove generazioni essi sono spazi del possibile, e devono esserlo, da visitare e dei quali arricchirsi; il problema è che, come in qualsiasi altro rito di passaggio, bambini e adolescenti hanno il diritto alla protezione nelle prove che il movimento verso e attraverso nuove soglie e accessi propone, hanno il diritto di essere accompagnati nella costruzione di un'identità che può avere le caratteristiche a noi già note delle 'identità di confine', ovvero di quelle identità che non solo percepiscono e vivono la cultura, le conoscenze, i linguaggi, il lessico, il confronto, le consapevolezza, le appartenenze, le sicurezze che esistono al di qua e al di là della soglia, ma percepiscono e vivono la ricchezza di ulteriori stimoli, opportunità, consuetudini, significati, valori, principi, curiosità, confronti, comparazioni. Ovviamente, l'identità di confine è da intendersi qui come identità che vive dinamicamente nelle immediate vicinanze di una soglia, sia che essa sia un vero e proprio confine geografico, sia che essa sia metafora da superare grazie alla curiosità, all'interesse, al desiderio di varcarla per sapere cosa c'è al di là. Riprendendo in poche parole quanto abbiamo detto fin qui ed è utile sottolineare in questo momento, le categorie della permeabilità e della superabilità definiscono le soglie, la categoria della disponibilità, della mediabilità, della duttilità contrassegnano l'identità di confine. Nella sostanza, l'identità di confine è identità proteiforme, plurima, capace di riconoscere abitualmente l'altro, di identificare le metafore dell'oltre e dell'accesso, di accettare le differenze e le distinzioni, di negoziare contenuti e significati, di ridurre estraneità e intransigenze, di abituarsi agli attraversamenti e ai ritorni. Ma soprattutto, l'identità di confine non percepisce lo spazio da attraversare come vuoto, non lo comunica

---

<sup>15</sup> J. LE GOFF, *L'uomo medievale*, in *La civiltà del Medioevo: storia e cultura*, Laterza, Roma-Bari 1991, p. 15.

come luogo virtuale alle nuove generazioni che sul confine nascono, non lo definisce come distanza da ciò che viene vissuto al di là delle soglie, non lo costruisce come sospensione e assenza, ma lo interpreta come luogo stabile e dinamico, come luogo che permette di accedere alla trasformazione perché si incontra costantemente con il nuovo, mai come luogo nel quale è possibile perdersi, né concretamente né metaforicamente<sup>16</sup>. L'identità di confine può ben essere, allora, *identità nomade*, che sceglie quando, come, perché spostarsi, con chi, dove, perché incontrarsi: «Per un nomade il tragitto stesso non è uno spostamento: è la ripetizione di un gesto di fondazione. È srotolare il tappeto delle proprie mappe mentali, simboliche, culturali in corrispondenza ai luoghi del territorio che si attraversano»<sup>17</sup>.

Infine, proprio come in una rete, pensiero retrospettivo ed introspettivo, pensiero prospettico, pensiero narrativo riflettono sui contenuti di processi analitici, sintetici, metacognitivi, orientativi, valoriali, programmatici, riflessivi<sup>18</sup>. Con il pensiero narrativo, l'approccio fenomenologico reperisce una delle occasioni possibili di chiarire il suo metodo di lettura e di interpretazione: la chiara partecipazione delle procedure di elaborazione dei contenuti mnestici, dei significati e delle idee, di rielaborazione del discorso, di metanarrazione e narrazione, incontra punti di vista cognitivisti, costruttivisti, sistemico-relazionali, confessionisti, perfino psicoanalitici, soprattutto definisce la partecipazione di ogni sistema interno al corpo, dal cervello (aree corticali e sub-corticali, mappe neuronali) alla sfera emotiva ed affettiva, dalle strategie utilizzate a livello cognitivo all'azione della memoria semantica, episodica, procedurale, dichiarativa, ecologica, autobiografica, sociobiografica, psicobiografica, biografica, collettiva. La decostruzione e la ricostruzione proposta dal pensiero narrativo è in grado non solo di problematizzare, ma soprattutto di evitare il rischio della pura psicologizzazione<sup>19</sup>. Esso è capace di impegnare gli strumenti di una formazione profonda, di un'autocoscienza, che mette in relazione processi, scambi, proiezioni, vissuti, ed è in grado di districarsi fra io minimo, io multiplo, io diviso. In altre parole, alla pedagogia e alla didattica appartiene anche il compito di conoscere ed approfondire tutte le

<sup>16</sup> Per un approfondimento di questi temi, si veda il mio *Mappe educative e formative 1*, cit., pp. 122-126.

<sup>17</sup> J. LE GOFF, cit., p. 23.

<sup>18</sup> Per un approfondimento, si veda il mio *Mappe educative e formative 1*, cit., pp. 129-133.

<sup>19</sup> Vedi F. CAMBI, *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari 2005, pp. 76-78.

ragioni individuali interconnesse con ragioni culturali per le quali un narrato esiste, ovvero per le quali un narratore e un co-autore, un ascoltatore ed un co-ascoltatore, un lettore ed un co-lettore aderiscono e leggono il loro tempo ed il loro ambiente invisibile ed immateriale. Ha il compito di definire le ragioni per le quali la rete è metafora per la narrazione, la rete è metafora per l'uomo ed il suo pensiero, la rete è metafora per il pensiero narrativo e sistemico, la rete è metafora del presente.

### Bibliografia

- ANOLLI L., *La mente multiculturale*, Laterza, Roma-Bari 2006.
- BRUNER J., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 2000<sup>7</sup>.
- BRUNER J., *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari 2003.
- CAMBI F., *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari 2005.
- CASTELLS M., HIMANEN P. (eds), *Reconceptualizing development in the global information age*, Oxford University Press, Oxford 2014.
- DE CICCO R., *L'esperienza di sé, la cura di sé, le biografie del sé*, Aemme Publishing, Roma 2013.
- G. BATESON, *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Adelphi, Milano 1984.
- LE GOFF J., *L'uomo medievale*, in *La civiltà del Medioevo: storia e cultura*, Laterza, Roma-Bari 1991.
- LORÉ B., *Omero. L'educatore orale*, Monolite, Roma 2004.
- MANTOVANI G., *Intercultura. È possibile evitare le guerre culturali?*, Mulino, Bologna 2004.
- MORIN E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2015.
- PICCIONE V.A., *Mappe educative e formative 1. I nuovi setting pedagogici*, Aemme Publishing, Roma 2012.
- PICCIONE V.A., *L'orizzonte di senso pedagogico di una narrazione*, in P. GIGANTI, S. PUTZU (a cura di), *Historia del Muy bandido igualado rebelde astuto picaro y siempre bailador Güegüense. Tradizione orale, interculturalità e spazio educativo*, Aemme Publishing, Roma 2014, pp. 103-154.
- PINTO MINERVA F., GALLELLI R., *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitaria e frontiere del possibile*, Carocci, Roma 2004.
- POSTMAN N., *La fine dell'educazione. Ridefinire il valore della scuola*, Armando, Roma 1997.