

AII

Anselmo Roberto Paolone

Narrazione esperienziale e memoria

Tra scienze dell'educazione, letteratura e neuropsicologia





Aracne editrice

www.aracneeditrice.it

info@aracneeditrice.it

Copyright © MMXIX

Gioacchino Onorati editore S.r.l. – unipersonale

www.gioacchinoonoratieditore.it

info@gioacchinoonoratieditore.it

via Vittorio Veneto, 20

00020 Canterano (RM)

(06) 45551463

ISBN 978-88-255-3023-0

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento anche parziale,
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: dicembre 2019

Indice

- 7 1. *Le ragioni di una ricerca*
- 11 2. *Ricercare sull'esperienza attraverso le storie vissute raccontate dalla gente*
- 15 3. *La dimensione educativa della narrazione, tra razionalità utilitaristica e inconscio*
- 17 4. *Il "viaggio dell'eroe" e la ritualizzazione educativa del mito*
- 21 5. *Aspetti introversi del racconto e omeostasi*
- 25 6. *Tra neuropsicologia e letteratura. Racconto dell'esperienza e memoria emotiva*
- 31 7. *Alcuni fondamenti neuropsicologici dei meccanismi della coscienza e della narrazione esperienziale*
- 35 8. *Alcune prospettive sui fondamenti dell'essere uomo*
- 39 9. *La coscienza*
- 43 10. *Coscienza, concezioni neuropsicologiche della memoria e "verità della mente"*
- 47 11. *Concezioni "a più livelli" della coscienza*
- 53 12. *La sfera emotiva*
- 57 13. *Emozioni, rappresentazione dell'esperienza, omeostasi*
- 61 14. *La mente. Alcune ipotesi*

- 67 15. *Le passioni*
- 69 16. *Immaginazione e trascendenza*
- 73 17. *La memoria*
- 75 18. *Dai “rientri” alle storie. La teoria della selezione dei gruppi neuronali e la “vera” natura del ricordare*
- 83 19. *La memoria involontaria*
- 87 20. *Contro la memoria volontaria e razionale*
- 95 21. *Contro la “familiarità”*
- 99 *Bibliografia*

I. Le ragioni di una ricerca

La ricerca di cui si tratta in questo volume costituisce un tentativo di porre alcune basi preliminari per un più vasto studio su narrazione ed educazione e prende tra l'altro spunto dalla mia esperienza riguardo ad alcuni degli argomenti che vi si trattano. Come studioso di etnografia e di auto-etnografia (A.R. Paolone 2012, 2012a) sono ben consapevole che, quando si studiano fatti umani (anche qualora la ricerca non sia empirica) è utile che lo studioso abbia una qualche esperienza diretta e personale del problema studiato. Penso che questa circostanza diventi ancora più importante quando si parla della mente (e, come in questo caso, di mente e creatività).

In tal senso, le mie ricerche sui rapporti tra creatività artistica ed educazione (cfr. A.R. Paolone 2018, 2019) procedono parallelamente alla mia esperienza diretta di alcune di queste forme di espressione.

Ed è proprio espletando la didattica presso il *Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria* dell'Università di Udine che mi sono confrontato con alcune delle domande alla base del presente volume. In particolare, nel Laboratorio di Pedagogia Generale, da anni tratto il tema dei rapporti tra narrazione letteraria (e cinematografica), poesia ed educazione esperienziale. La scrittura d'arte, nelle sue varie forme, può costituire una modalità particolarmente efficace di rappresentazione dell'esperienza, legata a doppio filo con l'educazione (cfr. J.S. Bruner 1968). Ma il problema è a tratti complesso e sfuggente e, per chiarirlo agli studenti, occorre cercare di sviscerarlo, individuandone le basi teoretiche. Per questo nelle prossime pagine cercherò di approfondire alcuni aspetti della narrazione come rappresentazione dell'esperienza, letta in chiave educativa, anche alla luce di conoscenze tratte dalla critica letteraria e dalla neuropsicologia.

Con riferimento in particolare al tema della prosa d'arte e della composizione poetica intese come "rappresentazione dell'esperienza", dagli studi sin qui maturati (A.R. Paolone 2018) ho appreso che, per comprendere i motivi per cui essa "colpisce" maggiormente il fruitore (e perciò lo coinvolge intensamente, con risvolti formativi più efficaci) rispetto ad altri tipi di scrittura meno evocativi, bisogna

considerare *in primis* alcune specificità legate al modo in cui essa viene prodotta, specificità che sono essenziali per studiarne il diverso impatto evocativo rispetto a forme meno “artistiche” e che si vogliono più “obiettive” e “certe” (come ad es: il resoconto di storia orale o l’istruttoria processuale) (J.S. Bruner 2002, pp. 41–69).

Consideriamo euristicamente, dunque, la possibilità di due forme idealmente distinte nello “spettro” delle possibili forme di narrazione intesa come “rappresentazione dell’esperienza” (che da ora in avanti definiremo come *narrazione esperienziale*). Entrambe le forme vogliono rendere conto della verità, ma la prima delle due cerca questa verità mediante uno sforzo volontario di “ricostruzione obiettiva” attraverso il racconto, mentre la seconda si affida a forme più spontanee e coinvolgenti di espressione di cui parleremo nelle prossime pagine.

Nella nostra visione euristica, entrambe le forme si esplicano attraverso la stessa sequenza di azioni: per rappresentare l’esperienza, la coscienza del narratore attinge contenuti dalla memoria, esponendoli quindi nel racconto (o nella poesia). Ma, come accennavamo, tra le due versioni c’è qualcosa di profondamente diverso che mi pare essere legato in primo luogo al *modo* di attingere il ricordo dell’esperienza dalla memoria, per poi rappresentarla. Esistono in letteratura contributi che possano in qualche modo avallare questa supposizione?

Iniziamo l’analisi partendo dalla fine: dai risultati finali del processo. Se attingo dalla memoria con la sola preoccupazione di essere obiettivo (come ad esempio in un piano resoconto di storia orale o nell’istruttoria di un processo) (J.S. Bruner 2002, pp. 42–47) il risultato non coinvolgerà molto il fruitore. Di solito questo tipo di narrazione risulta scarna e impersonale, per non dire noiosa (J.S. Bruner 1997, p. 154).

Altre forme narrative invece coinvolgono maggiormente il fruitore, letteralmente lo “aspirano” nella lettura o nell’ascolto (e questo coinvolgimento non è esclusivamente legato all’uso di “trucchi” narrativi quali la *suspence* usata nella letteratura di genere). Qui stiamo parlando di quel tipo di coinvolgimento che troviamo nella prosa letteraria o nella poesia, e che stabilisce un collegamento profondo con il fruitore. Si tratta di quel coinvolgimento che ha spinto, tra gli altri, Jerome Bruner a parlare di *educatività* del racconto (J.S. Bruner 1993).

La mia ipotesi è che tra i vari aspetti che determinano questa differenza ve n’è uno (su cui ci soffermeremo nel presente volume) in

cui il narratore, invece di comunicare (come nel resoconto asettico) nell'illusione di poter rappresentare la verità dell'esperienza attraverso un'astratta modalità "obiettiva" (J.S. Bruner 2002, pp. 85–87), rappresenti invece l'esperienza in un modo più aderente alla "verità della mente", ottenendo così nel fruitore una risonanza ben più intensa. Qual è dunque questa modalità narrativa, e come si articola? Come agisce il narratore che la pratica?

Allora si tratta di esplorare questa modalità, partendo in primo luogo da alcuni autori che hanno contribuito a definirne aspetti fondamentali.

Una figura centrale in tal senso è quella di Marcel Proust. La sua prosa poetica impressiona per la capacità che ha di narrare l'esperienza e il passato, mostrando in modo verosimile e suggestivo le vie attraverso le quali la mente evoca ciò che è stato vissuto. Occupandomi della composizione poetica e dei suoi risvolti pedagogici ho potuto esperire che la formula proposta da Proust (lasciare che il ricordo dell'esperienza emerga autonomamente, accettandolo e rappresentandolo nella forma in cui esso decide di presentarsi a noi — e non cercando di evocarlo volontariamente o di forzarlo in schemi preconcepiuti) è suggestiva (A.R. Paolone 2016, pp. 201–202) e trova riscontro in alcune importanti ricerche e prassi educative centrate sulla rappresentazione dell'esperienza. E' la *musa* che viene a parlarci quando e come decide lei, mentre a noi spetta di raccoglierne il dettato (A.R. Paolone 2018, pp. 70–71). Se si rispetta questo principio, le poesie, come i ricordi, emergono dal mondo dell'esperienza passata, suscitate imprevedibilmente da stimoli e reazioni che sembrano essere fuori del nostro controllo volontario.

In tal senso, un critico come Walter Benjamin ha elevato Proust, proprio per questa sua particolarità, al rango di autorità filosofica nel dibattito sulla narrazione, la memoria dell'esperienza e la coscienza, temi sui quali lo stesso Proust si era pronunciato, in parte, anche in forma saggistica (Cfr. Proust 2013).

Nella lettura operata da Walter Benjamin (2012) il pensiero di Proust va a innestarsi in un dibattito filosofico la cui incarnazione più significativa e attuale era allora costituita da certe riflessioni di Henri Bergson (1996, 2002) su memoria, tempo e coscienza, contribuendo con ciò, attraverso alcuni fondamentali apporti, a una visione dell'argomento adeguata alle problematiche esperienziali (e quindi anche educative) dei nostri tempi. Ma, a differenza di Bergson (che rimane nell'ambito della speculazione teoretica), Proust usa concre-

tamente le proprie intuizioni e conoscenze relative alla memoria, l'esperienza e il tempo, per produrre letteratura. Con lui l'intuizione filosofica si converte in un'opera d'arte che è anche, per molti aspetti, un documento sulla vita dell'uomo moderno, e un esempio per ogni narrazione fondata sulla rappresentazione dell'esperienza.

Come *l'eroe* rappresentato nell'archetipico "viaggio" studiato (in quanto metafora della narrazione esperienziale) da Joseph Campbell (2012), Chris Vogler (1999) e altri, Proust riesce a infrangere la porta del passato, varcandone la soglia ed insegnandoci la strada verso il recupero di quei contenuti mentali che sembravano per sempre perduti nell'oblio, ma che possono essere recuperati ascoltando la voce della musa (a condizione di sapere come ascoltarla, senza fuorviarla con inopportuni interventi). Quei contenuti andranno infine ad alimentare la narrazione.

Se dunque vi sono modi di narrare l'esperienza che sono più vicini alla "verità della mente" (e per questo appaiono più vivi e più efficaci, anche in termini pedagogici) in cosa consisterebbe questa speciale affinità? L'esperienza di vivida realtà che ciascuno di noi può fare leggendo certe narrazioni d'arte (come quella di Proust) trova forse delle corrispondenze nelle conoscenze neuropsicologiche su coscienza, memoria e narrazione?

Più oltre nel volume, sempre ricollegandomi a quella circoscritta porzione di tale argomento che ho deciso di approfondire in questa sede, ipotizzerò alcuni possibili punti di contatto tra (da un lato) quelli che appaiono come i vantaggi di una narrazione di tipo "artistico" alla maniera di Proust, e (dall'altro) alcune teorie neuropsicologiche. Uso qui il termine "teorie" consapevole del fatto che alcune di esse (ad esempio quelle di Antonio Damasio) non sono sempre sostenute da riscontri sperimentali adeguati. Tuttavia qui esse verranno usate nella consapevolezza che si tratta di teorie, in termini simili a quanto per lungo tempo i pedagogisti hanno fatto, ad esempio, con le teorie filosofiche. In tal senso anche le affermazioni non comprovabili contenute in queste teorie neuropsicologiche potranno essere utili alla trattazione della nostra materia. Ma prima di procedere oltre, vediamo alcuni esempi dell'importanza che questo approccio narrativo consapevole della dimensione neuropsicologica assume nel panorama della ricerca educativa contemporanea.

2. Ricercare sull'esperienza attraverso le storie vissute raccontate dalla gente

Se da un lato Jerome Bruner ha sostenuto (sviluppando il concetto a varie riprese nel corso della sua carriera scientifica) che la narrazione come rappresentazione dell'esperienza è legata a un campionario di forme per dare significato e struttura alle esperienze umane (J.S. Bruner 1984, p. 213), nelle scienze dell'educazione il tema della narrazione esperienziale è stato di recente trattato in una varia letteratura scientifica, della quale menzionerò qui solo alcune opere a titolo di esempio. In esse, il concetto di narrazione come rappresentazione dell'esperienza viene usato soprattutto per studiare la relazione educativa e i problemi educativi nel loro sviluppo, attraverso metodologie derivate principalmente dall'approccio biografico e da quello etnografico. In queste ricerche l'esperienza è considerata in termini di "storie vissute e raccontate dalla gente". Perciò tali ricerche convergono in qualche modo con la prospettiva studiata nel presente volume, per la quale è rilevante in termini educativi quell'esperienza vissuta che può essere organizzata e comunicata in forma narrativa.

A proposito della diffusione di questa tipologia di studi narratologici nelle scienze sociali, Stefinee Pinnegar e J. Gary Daynes (2007) evidenziano alcune novità tematiche che vi sarebbero collegate. La più significativa per l'indagine narratologica consisterebbe in un cambiamento nella relazione tra il ricercatore e i soggetti su cui si ricerca. In questo senso, i soggetti non vengono più trattati come statici, atemporali e decontestualizzati. Proprio grazie all'approccio narrativo, che esplora storie e narrazioni esperienziali, gli studiosi del settore perseguono una comprensione relazionale dei ruoli e delle interazioni dei ricercatori e dei soggetti della ricerca (A.R. Paolone, 2012, pp. 29–34). Altri cambiamenti, secondo Pinnegar e Daynes, includono sviluppi nel senso della comprensione di storie come dati, spostamento del *focus* dall'universale verso il particolare, e un'attribuzione di legittimità (in quanto oggetti di studio) a una molteplicità di modi di conoscenza, an-

che lontani dall'ideale illuministico di chiarezza che aveva dominato le scienze dell'educazione in precedenti stagioni. Tutti questi cambiamenti deriverebbero da un'evoluzione, per cui l'attenzione alle esperienze delle persone sarebbe diventata centrale. In questo passaggio verso la comprensione dell'esperienza (D.J. Clandinin F.M. Connelly 1994, p. 415), l'esperienza stessa sarebbe intesa prevalentemente nei termini delle storie vissute dalla gente. Le persone vivono storie e nel raccontarle le riaffermano, le modificano e, come sostiene Jerome Bruner (2002, pp. 84-85) le costruiscono e ricostruiscono. In tal senso studiare la narrazione esperienziale significa studiare l'esperienza stessa, e comprenderne i meccanismi significa approfondire la conoscenza del ruolo che essa gioca nell'educazione.

La nuova prospettiva evidenziata, tra gli altri, da D. Jean Clandinin e F. Michael Connelly (1994) si sta affermando attraverso numerosi settori di studio, tra cui spiccano le scienze dell'educazione, la psicologia, la sociologia, l'etno-antropologia, le professioni socio-sanitarie. Cerchiamo di evidenziare alcuni aspetti di queste tendenze. *In primis*, è evidente l'interlacciamento di idee attraverso i vari campi di studio, poiché, in una sorta di scambio generalizzato, gli apporti narratologici allo studio di ogni particolare disciplina sono stati raccolti anche da ricercatori che lavorano in altre discipline (il presente volume è, in qualche modo, partecipe di questa tendenza trans-disciplinare).

Queste nuove tendenze narratologiche si sono manifestate nelle varie scienze umane e sociali che contribuiscono alle scienze dell'educazione, e infine hanno fornito apporti a un rinnovamento di alcuni aspetti di queste ultime.

Nel campo dell'etno-antropologia, ad esempio, i ricercatori hanno usato l'approccio narratologico per rimodellare in parte i modi in cui gli appartenenti alle culture indigene venivano tradizionalmente studiati (G. Sarris 1993). Dopo la narrazione in prima persona di Rigoberta Menchú (E. Burgos 1983), le cose non sono più state le stesse.

Sempre nel medesimo settore, Clifford Geertz (1973) evidenzia il valore del particolare attraverso la sua nozione di conoscenza locale. Nel suo libro di memorie, Geertz (1995) ripercorre i cambiamenti che ha vissuto nel tempo e così facendo (grazie all'approccio narrativo) porta l'attenzione sulla dimensione temporale e su come tutto evolva continuamente.

Nel campo della psichiatria, Robert Coles (1989) parla del suo interesse per un approccio attento agli aspetti narrativi.

Nelle scienze dell'educazione, dopo le premesse fondanti sul tema dell'educazione esperienziale poste da John Dewey (1963), Jerome Bruner è stato un pioniere dell'idea che la narrazione esperienziale costituisca un modo primario di conoscenza, perché ci consente di attribuire un senso al mondo e alle nostre vite. Allo stesso modo, Donald Polkinghorne (1988) evidenzia la necessità di approcci alla ricerca particolarmente sensibili alle caratteristiche uniche dell'esistenza umana, e si rivolge alla conoscenza narrativa, che descrive attraverso due forme narrative di indagine: l' *analisi della narrazione* e l' *analisi narrativa* (D. Polkinghorne, 1995).

Anche con riferimento ad avanzamenti nello studio dei problemi educativi, nell'ambito della psicologia, Freeman (2010) e Sarbin (2004) evidenziano i processi di immaginazione nel lavoro narrativo. Sarbin scrive di immaginazione come conoscenza incarnata e percettiva, costruita in modo narrativo, tale da attingere ai nostri ricordi e abilitarli come storie. Senza immaginazione non c'è possibilità di *diventare*. Inoltre, Freeman (2010) considera l'indagine autobiografica come una riconfigurazione del passato in una narrazione in evoluzione, che ha senso nelle circostanze presenti, dando forma a una vita più reattiva e responsabile nel futuro. Descrivendo questa comprensione, Freeman scrive che, l'indagine autobiografica, in tal modo emerge come uno strumento fondamentale anche per il ricordo etico e morale.

Connelly e Clandinin (1988) sono diventati sempre più attenti agli studiosi di problemi educativi, per i quali comprendere l'esperienza è fondamentale. In particolare, due filosofi educativi, Johnson (1990), il cui lavoro si concentra sulla *embodied cognition*, e MacIntyre (1981), il cui lavoro si concentra sull'unità narrativa, hanno ulteriormente modellato lo sviluppo della concettualizzazione dell'indagine narrativa di Clandinin e Connelly (1994).

Anche nella presente ricerca questi temi sono considerati tra i fondamentali, anche se, in questo caso, più che di *embodied cognition* si parlerà di *embodied memory*.

3. La dimensione educativa della narrazione, tra razionalità utilitaristica e inconscio

Fatta questa doverosa panoramica su alcuni sviluppi applicativi attuali della ricerca sulla narrazione esperienziale, nel tentativo di mettere a fuoco specialmente gli argomenti qui studiati (e in particolare con riferimento all'opera di Jerome Bruner), se torniamo per un momento alla "diade euristica" proposta nelle pagine precedenti, potremmo ipotizzare un corrispondente modo "diadico" di intendere il significato educativo della narrazione. Così, a un estremo dello spettro che avevamo ipotizzato, vi sarebbe una versione "razionalista" e "volontarista" del discorso sulla narrazione esperienziale, che coincide con uno dei due "poli" di cui sopra. In essa il dispositivo narrativo sarebbe soprattutto una modalità esplicativa particolarmente efficace nella chiarificazione e comprensione di eventi e situazioni caratterizzati da intenzionalità e oggettività (J. Huber et al. 2013).

Porterebbero acqua al mulino di questa visione alcuni psicologi evuzionisti, i quali affermano che i meccanismi della narrazione servono all'uomo per "adattarsi" all'ambiente presente, ma anche a quello futuro e possibile, attraverso una funzione di "simulazione". In questa prospettiva, il racconto da un lato serve a rappresentare l'esperienza (facendola riemergere dalla memoria, la rende disponibile all'uso cosciente da parte dei soggetti umani "mettendola in forma" in modo fruibile attraverso lo schema narrativo), dall'altro funziona come una specie di "simulatore" di eventi futuri possibili ai quali la "lezione" di quell'esperienza messa per iscritto (o raccontata oralmente, a seconda dei casi) possa essere applicata con profitto dall'uomo, per adattarsi e sopravvivere.

In questa prospettiva evuzionista, dunque, alcuni studiosi come Steven Pinker (1997, 2002), Michelle Scalise Sugiyama (2005), Brian Boyd (2009), affermano, ciascuno a suo modo, che le storie servono per simulare la realtà e permettere alle persone di crearsi un repertorio di situazioni complesse che un giorno forse potrebbero affrontare, insieme a una serie di possibili soluzioni operative. Afferma in questo senso Daniel Goleman: simulare un atto nel cervello equivale a com-

pierlo, tranne per il fatto che la sua esecuzione effettiva è in qualche modo inibita (D. Goleman 2006, p. 42). Insomma, le storie sarebbero una sorta di “simulatori di volo” (K. Oatley 2008).

Ma questa teoria è discutibile: alcuni studiosi l’hanno criticata mostrando come la narrazione possa rivelarsi una guida erronea e dannosa per la vita reale (J. Fodor 1998). Del resto la letteratura stessa ci mostra emblematici personaggi che hanno fallito perché hanno cercato di vivere seguendo i modelli letterari (dall’archetipico Don Chisciotte ai numerosi dandy e decadenti dei nostri giorni).

La mia idea è che quanto viene rappresentato nelle storie non va inteso in questo senso razionalistico/utilitaristico, cioè soltanto come una specie di “simulatore di volo”.

Piuttosto, *la rappresentazione dell’esperienza che è contenuta nei racconti svolge anche altre funzioni di rilevanza educativa.*

Ci possiamo avvicinare alla comprensione di queste funzioni, tra l’altro, proprio grazie alla natura rituale e mitica del racconto (di ogni racconto) che viene messa in evidenza, per esempio, da schemi quali quello del “viaggio dell’eroe”, che rimandano a un senso più profondo del narrare e anche del rappresentare, per prendere consapevolezza di certi ambiti che non sono necessariamente legati alla ragione e alla volontà.

Questo tema sarebbe “sepolto” (strutturalmente, e non sempre visibilmente) in quasi tutte le storie mitiche (J. Campbell 2012), e addirittura in moltissime narrazioni letterarie o cinematografiche (C. Vogler 1999), e costituirebbe secondo questi autori una sorta di “minimo comun denominatore” della maggior parte delle forme narrative. Bruner ne parla esplicitamente nella sua autobiografia (J.S. Bruner 1984, p. 213).

Nella sua forma più classica, il mito dell’eroe, attraverso simboli e archetipi mostra che la formazione della personalità avviene solo attraverso il superamento di conflitti e difficoltà. I trionfi e le sconfitte dell’eroe sono i paradigmi del confronto dell’individuo con le sfide della sua vita, per quanto banale o gloriosa. La formula del mito dell’eroe prevede che la narrazione contenga almeno alcuni degli elementi che esporrò qui di seguito.