



Calvino e Bruner, Lezioni Americane e Italiane allo Specchio: appunti per ripensare la scuola

Calvino and Bruner, American and Italian Lesson in the mirror: notes to rethink the school

Irene Mancini
Giuseppina Marsico
Università di Salerno
Itália

Riassunto

È il 1985 ed Italo Calvino si impegna a redigere lezioni da tenere presso l'Università di Harvard. Si tratta di un ciclo di sei conferenze, le *Charles Eliot Norton Poetry Lectures*, nelle quali l'autore italiano avrebbe dovuto affrontare argomenti legati alla comunicazione poetica. È il 2001 e Jerome Bruner viene invitato a tenere presso l'università di Bologna le prime lezioni "italiane" del nuovo millennio. Bruner sceglie di discutere di letteratura, diritto e vita. Le lezioni del primo sintetizzano nuclei fondamentali del pensiero di Calvino, le seconde orientano le ricerche in campo psicologico ed educativo di Bruner. In questo articolo si è tentata una lettura comparata di due testi: *Lezioni Americane* di Italo Calvino (1993) e *La Fabbrica delle Storie* (2002) di Bruner rintracciando sorprendenti immagini complementari che offrono spunti preziosi per comprendere l'importanza della narrazione nella costruzione dell'identità individuale e collettiva.

Parole-chiave: Calvino; Bruner; narrazioni.

Abstract

It is 1985 and Italo Calvino is committed to writing lectures to be held at Harvard University. It is a cycle of six conferences, the *Charles Eliot Norton Poetry Lectures*, in which the Italian author would have had to deal with topics related to poetic communication. It is 2001 and Jerome Bruner is invited to hold the first "Italian" lessons of the new millennium at the University of Bologna. Bruner chooses to discuss literature, law and life. The lessons of the first summarize the fundamental nuclei of Calvino's thought; the second orient Bruner's psychological and educational research. In this article, a comparative reading of two texts has been attempted: Italo Calvino's *Lezioni Americane* (1993) and Bruner's *La Fabbrica delle Storie* (2002), tracing surprising complementary images that offer valuable insights to understand the importance of narrative in the construction of individual and collective identity.

Keywords: Calvino; Bruner; narrative.



Introduzione

Questo articolo è un azzardo che nasce da un profondo interesse nutrito nei confronti del pensiero dello scrittore italiano Italo Calvino, da un approfondimento di alcuni scritti di Jerome Bruner, e da un racconto: il mito di Perseo.

Leggendo infatti *La fabbrica delle storie* (2002) di Bruner, si inciampa in questo racconto utilizzato dall'autore per dipingere il valore del riflesso dello specchio e dunque, delle prospettive di chi "è accanto". Questo racconto si è agevolmente ancorato a un'interpretazione del mito di Perseo presentata nella prima delle *Lezioni Americane* di Italo Calvino (1993). Da qui, si è tentata una lettura comparata dei due testi, rintracciando sorprendenti luoghi di congiuntura e straordinarie immagini complementari. Il lavoro non si è strutturato tuttavia linearmente, ma si è costruito in modo reticolare e attraverso una logica centrifuga, tanto che ad ogni associazione e convergenza faceva capolino, timida, una nuova immagine, una nuova parola, un nuovo autore, una nuova intuizione.

1. Mondi paralleli?

È il 1985 ed Italo Calvino si impegna a strutturare lezioni da tenere presso l'Università di Harvard. Si tratta di un ciclo di sei conferenze le *Charles Eliot Norton Poetry Lectures*, nelle quali l'autore italiano avrebbe dovuto affrontare argomenti legati alla comunicazione poetica – letteraria, musicale, figurativa, in modo molto libero. Al momento della partenza, Calvino ne aveva scritte cinque, con l'intenzione di scrivere la sesta ad Harvard. Un'ischemia cerebrale, tuttavia, non permetterà a Calvino di partecipare alle sei conferenze pianificate: sopraggiungerà spietata sorella morte che tuttavia, a nessuno può sottrarre il tempo raggiunto (Szyborska, 2009) e che dunque non avrà il potere di rubarci il "racconto" delle cinque lezioni (e dell'ultima in bozza). Valori, qualità e specificità della letteratura del nuovo millennio creano la direzione di senso che Calvino sceglie di dare al suo intervento, che diventerà saggio dal titolo *Lezioni Americane*.

È il 2001 e Jerome Bruner, uno dei più importanti e noti psicologi contemporanei che con la sua attività di ricerca ha contribuito agli sviluppi della psicologia dell'educazione, viene invitato a tenere presso l'università di Bologna le prime lezioni "italiane" del nuovo millennio – lezioni tenute in Italia da un ospite straniero su un argomento di sua scelta. Bruner sceglie letteratura, diritto e vita. L'autore che cerca i tesori che la mano sinistra dell'intuizione ha da offrire



alla mano destra della ragione (Bruner, 2002), ancora una volta sceglie la strada offerta dalla letteratura, dai suoi racconti e dalle sue interpretazioni per affacciarsi al nuovo millennio.

Le lezioni del primo sintetizzano nuclei fondamentali del pensiero di Calvino; le seconde orientano le ricerche in campo psicologico ed educativo di Bruner: esse presentano straordinari punti di contatto, talvolta esaminati attraverso sfumature differenti ed immagini complementari; altre volte addirittura utilizzando racconti, immagini e parole molto simili. Certamente aldilà dell'aspetto contenutistico, i due autori sono accomunati da un *modus operandi* estremamente aperto, nel quale si ravvisa un evidente scambio dialettico: il loro muoversi verso e attraverso soluzioni divergenti e complementari, domande che si escludono e si implicano, immagini la cui assenza è riconoscimento di presenza, identità sempre in formazione che sono consapevoli dell'inesauribilità del genere umano, della sua creatività della sua fantasia: di tutti questi elementi si nutrono entrambi, educando il lettore/studioso – l'uomo – alla consapevolezza che per quanto miti, racconti, immagini e culture possano cambiare, la strada percorribile si trova nel riconoscimento, nell'accettazione, nella ricerca della forma dialettica, del confronto, inesauribile, dinamico, sempre nuovo e diverso.

Ne deriva una parabola di riflessione che ripercorre il senso profondo e necessario del racconto, l'innegabile ed evidente importanza che riveste la narrazione nella costruzione dell'identità del singolo e del gruppo.

Lezioni Americane e Lezioni italiane allo specchio

1. Leggerezza: lo specchio dello scudo di Perseo

Recuperando la lezione di Paul Valery "*Il faut être léger comme l'oiseau, et non comme la plume*" ossia, bisogna essere leggeri come un uccello, non come una piuma, Calvino ci disegna la leggerezza della pensosità, intuendo un'immagine di leggerezza non vincolata a leggi di gravità, come accade alla piuma, ma animata dalla scelta che contraddistingue il volo degli uccelli. Semplicità, incisività, densità, forza, irrompono e delineano la forma della leggerezza, che diventa visibile con esempi particolari e concreti. La letteratura, la vita, passano attraverso il linguaggio della leggerezza, contraddistinto, come apprendiamo dalla lezione di Cavalcanti, da tre caratteristiche principali: la leggerezza, il movimento, l'informazione – di cui si fa vettore.

In Cavalcanti, che ricostruisce una sofferta esperienza d'amore, "il peso della materia si dissolve per il fatto che i materiali del simulacro umano possono



essere tanti, intercambiabili; la metafora non impone un oggetto solido, e neanche la parola "pietra" arriva ad appesantire il verso" (Calvino, 1993, p. 17). Come accade nelle *Metamorfosi* di Ovidio e nel *De Rerum Naturae* di Lucrezio, la leggerezza "parifica" tutto ciò che esiste, sottraendo all'oggetto la consistenza "di pietra".

In realtà ci stiamo chiedendo, in che modo questa lezione attraverso la letteratura, parli alla vita. Uno stimolo di riflessione giunge dal mito di Perseo: unico eroe capace di tagliare la testa alla Gorgone mortale, Medusa, secondo una versione, le vibrò un colpo guardandola riflessa in uno scudo lucente che gli era stato donato da Atena (lo sguardo di medusa infatti, condannava alla trasformazione in pietra chiunque lo incrociasse). Dal collo reciso della Gorgone uscì il cavallo alato Pegaso, che si trovava nel suo grembo. Perseo depose nella kibisis la testa della Gorgone e montò sul cavallo Pegaso.

Senza voler sovraccaricare di interpretazioni il mito, osserviamo alcuni elementi del racconto.

Per poter tagliare la testa al mostro, Perseo si sostiene su "ciò che vi è di più leggero, i venti e le nuvole" (Calvino, 1993, p. 8). Per potersi confrontare con la difficoltà, Perseo non nega l'esistenza del mondo dei mostri, ma la osserva in modo indiretto: attraverso il riflesso del suo scudo, attraverso uno specchio, da una nuova e differente prospettiva, l'unica che può salvarlo. Infine, Perseo porta con sé la testa mozzata, che in casi estremi, diverrà la sua arma. Riesce dunque a padroneggiare ciò che aveva rappresentato il pericolo e a renderlo una sua arma segreta, nascosta. Nelle *Metamorfosi* di Ovidio, Perseo, dopo la recisione del capo della Gorgone, poggia la testa su uno strato di foglie e ramoscelli: la leggerezza passa attraverso la delicatezza di un gesto riservato a un essere mostruoso e tremendo.

Bruner ci svela, completando la lezione di Calvino che, "le metafore della letteratura sono lo specchio dello scudo di Perseo" (Bruner, 2002, p. 57). Lo scudo riflettente della realtà protegge il protagonista dalla possibilità illimitata, che nel caso del mito di Perseo, porterebbe alla trasformazione in pietra. Lo scudo salva dall'impatto del terrore del possibile (Bruner, 2002, p. 57).

E' interessante notare come la leggerezza raccontata nel mito da Calvino, si identifichi con la dimensione narrativa metaforicamente dipinta da Bruner: il peso della pietra corrisponde al grave peso della possibilità e del "mostro"; così come alla leggerezza dell'intuizione del riflesso (che non nega la verità, ma come analizzeremo in seguito, la "congiuntivizza") si lega il valore della scelta narrativa: "Ognuno inventa il proprio scudo di Perseo, in modo che possiamo guardare in faccia il possibile senza venire trasformati in pietra" (Bruner, 2002, p. 57).



Si apre così il problema dell'interpretazione, che passa attraverso l'invenzione del proprio "scudo di Perseo" e che: *"Oggi si esprime nell'educazione. L'obiettivo dell'interpretazione è la comprensione, non la spiegazione (...) Uno dei suoi principali strumenti è la narrazione"* (Bruner, 2001, p. 103).

Tutt'altro che esercizio di ricerca di una storia che possa escludere le altre, l'interpretazione "non esercita diritto di prelazione" e non esclude le diverse alternative, la sua regola è la polisemia, da accogliere sia nei racconti "personali", sia in quelli di proprietà della "collettività".

Si pone dunque il problema della ricerca dei criteri e dei principi su cui si basano le differenti prospettive, che a differenza delle spiegazioni scientifiche, non poggiano su basi verificabili e rigorose. E allora, che cosa in discipline come la storia, la letteratura, le scienze sociali definiamo sacro, abbandonando l'idea che esistano prospettive accettabili o giuste?

Bruner ci risponde che la ricostruzione del passato, del presente, del possibile ben forgiata, argomentata, documentata e onesta merita rispetto. L'interpretazione narrativa è complementare alla spiegazione scientifica. Ogni storia particolare infatti, racconta un aspetto generale, dunque una teoria. L'una non può esistere senza il supporto e l'azione chiarificatrice dell'altra.

2. Rapidità: tra pensiero intuitivo e pensiero analitico

Calvino apre la sua lezione, raccontando una leggenda in cui l'imperatore Carlo Magno si innamora di una giovane donna, la cui morte creerà una serie infinita di eventi che caratterizzeranno questo amore: questo legame narrativo tra gli eventi è affidato ad un oggetto magico, un anello, che stabilisce un nesso di causa effetto tra gli eventi. Nella versione riportata da Barbey d'Aurevilly, Calvino ritrova la forma della rapidità: "il suo segreto sta nell'economia del racconto: gli avvenimenti, indipendentemente dalla durata, diventano puntiformi, collegati da segmenti rettilinei, in un disegno a zig zag che corrisponde ad un movimento senza sosta" (Calvino, 1993, p. 39).

Nell'analisi di Calvino la rapidità non costituisce un valore in sé, in quanto il tempo del racconto può delinarsi anche come ritardante, ciclico o immobile. Il racconto però si configura come operazione sulla durata che contrae o dilata il tempo. Per definirla in chiave poetica, Calvino scrive: "nelle narrazioni in prosa, ci sono eventi che rimano tra loro" (Calvino, 1993, p. 39), che dunque rappresentano ciò che unisce, ma nello stesso tempo ciò che motiva la storia; quel che per Bruner diventerà "la discordanza tra gli elementi della pentade"



(Bruner, 2002, p. 39). Ciò infatti che Bruner definisce – con la D maiuscola – difficoltà, discordanza, ovvero squilibrio della situazione umana che converte la situazione privata in situazione pubblica motivando l'interesse verso la storia, per Calvino diventa visibile nella concatenazione delle storie, caratterizzate da relatività del tempo, dalla sua continuità e discontinuità, come avviene nelle *Mille e una notte*.

Ma in che termini Bruner nella sua analisi culturale della pratica narrativa e Calvino con la sua definizione di rapidità, trovano *locus* di congiuntura?

In realtà siamo di fronte a due affascinanti lezioni di cui una ha l'intento di spiegare perché la narrazione particolare debba necessariamente rientrare nel *clichè* narrativo e dunque essere storia pubblica; l'altra invece definisce il tempo del racconto. Eppure la rapidità di Calvino non si configura come velocità ma come ritmo: il ritmo che salva. Questa funzione salvifica costituisce il *limes* tra le due letture critiche.

Il marchese di Sherazade vede salva la sua vita grazie all'incastro perfetto creato tra le storie che ogni notte si interrompono al momento giusto; il *clichè* narrativo così locale, particolare, unico, la conversione della difficoltà privata in situazione pubblica rende la narrativa efficace, consolante e per certi aspetti pericolosa – dice Bruner – ma, senza dubbio, essenziale. Essa consente a ogni Agamennone e a ogni Clitennestra di condividere il letto, dopo il sofferto sacrificio della figlia.

Proseguendo sulle sfumature che Calvino distingue parlando della rapidità, colpisce il ricorso al programma stilistico di Galileo: "il discorrere è come il correre" (Calvino, 1993, p. 39). In effetti rivalutando la necessità di coniugare – come avviene nel *Dialogo sui due massimi sistemi* – il ragionare metodologicamente rigoroso e il ragionamento intuitivo, ancora una volta, Calvino rivaluta un elemento estremamente importante per Bruner: il processo intuitivo e la sua complementarità con quello analitico.

Secondo Bruner: "Per mezzo del pensiero intuitivo, l'individuo può spesso arrivare a soluzioni di problemi che non avrebbe raggiunto affatto o che, avrebbe raggiunto molto lentamente per la via del pensiero analitico. Tali soluzioni (...) dovrebbero essere comprovate con metodo analitico" (Bruner, 2001, p. 81). A questo punto della trattazione Bruner sottolinea come il formalismo dell'insegnamento scolastico abbia svalutato l'intuizione proponendo conseguentemente ricerche sulla natura del pensiero intuitivo e sulle differenti scelte didattiche per educarlo; d'altro canto Calvino prosegue scrivendo:



In un'epoca in cui altri media velocissimi e di estesissimo raggio trionfano, e rischiano di appiattire ogni comunicazione in una crosta uniforme e omogenea, la funzione della letteratura è la comunicazione tra ciò che è diverso in quanto è diverso, non ottundendone bensì esaltandone la differenza, secondo la vocazione propria del linguaggio non scritto (Calvino, 1993, p. 47).

Con queste poche battute la velocità sembra agli antipodi rispetto alla rapidità, che si nutre di differenze ed è soprattutto "agilità, mobilità, disinvoltura", tutti aggettivi che possono coerentemente definire ciò che Bruner intendeva quando parlava di pensiero intuitivo. Queste riflessioni complementari e divergenti, ancora una volta, con estrema delicatezza e agilità, forniscono qualche risposta (e insieme qualche domanda) al docente contemporaneo. L'educazione al pensiero intuitivo, all'agilità e disinvoltura del ragionamento mentale costituisce infatti non solo "materia e sfida d'insegnamento" per il docente che struttura un intervento, ma offre una possibilità alla sua formazione, chiedendogli di essere al contempo agile come Perseo e mezzo per la scoperta di prospettive differenti (come delineato nel paragrafo precedente), ma di rendere visibile, particolare e concreto l'esercizio del pensiero intuitivo, di essere egli stesso incarnazione di rapidità.

Bruner (2016), interrogandosi sulle prospettive della didattica e dell'educazione a scuola, si chiede se, lo sviluppo del pensiero intuitivo di uno studente, possa essere sostenuto e promosso da un insegnante che a sua volta tenda ad intuire risposte e sottoponga le proprie intuizioni a critica; così come si domanda se l'esperienza in uno specifico campo e la conoscenza approfondita di argomenti e temi, accresca le capacità di elaborare inferenze intuitive.

Probabilmente la conoscenza della struttura, sottesa ad ogni disciplina, aiuta lo studente a formulare ipotesi risolutive intuitive: il docente in classe può dunque favorire un apprendimento euristico, ovvero un modo non rigoroso – alla stregua di un algoritmo – per risolvere i problemi, che può essere utilizzato sempre anche se non conduce alla risposta esatta. Le regole euristiche, che richiamano al genere delle narrazioni (e quindi ad una struttura) e al contempo alla pluralità di possibilità che possono contenere (e dunque al molteplice), possono costituire un aiuto per la valorizzazione del pensiero intuitivo: l'uso dell'analogia, il richiamo alla simmetria, l'esame dei condizionamenti, la visualizzazione della soluzione (Bruner, 2016). Chiaramente l'intuizione che è per sua stessa natura "rapida" necessita di dovute verifiche e conferme. Scrive Bruner: "Forse il discepolo uscirebbe considerevolmente rafforzato nel suo pensiero se fosse condotto ad apprendere che si possono scegliere alternative



che sono qualcosa di intermedio tra la verità e il silenzio completo” (Bruner, 2016, p. 86).

Questo porta all’assunzione di un rischio, per cui è possibile dire che la fiducia in sé stessi potrebbe derivare da un tratto della personalità e dalla padronanza della materia: il docente ha il compito di restituire la seconda di queste due sicurezze e di lavorare su questo aspetto della fiducia. Solo in questo modo, gli studenti saranno in grado di esporsi, rischiare, riconoscere gli errori (propri e altrui), accogliendo lo sbaglio senza rimprovero o senso di colpa.

In questo contesto, l’errore diventa chiaramente una condizione di dialogo necessaria per la crescita dell’individuo e della collettività, e il docente educa l’errore, ovvero lo conduce fuori, non per correggerlo o rimproverarlo, ma per discuterlo e valutarlo, consapevole della possibilità che nasconde e rappresenta.

L’intuizione bruneriana dà forma e azione, per certi aspetti, alla rapidità proposta da Calvino.

Tra approccio intuitivo ed analitico il docente veste i panni di Mercurio, dio della comunicazione e delle mediazioni, dal carattere oscillante e indefinito, sempre con le ali ai piedi “leggero e aereo, abile e agile, adattabile e disinvolto” (Calvino, 1993, p. 53) e al contempo si identifica con Vulcano, dio che non spazia nei cieli, ma si rintana nel fondo dei crateri, dio del particolare e dei particolari. Nella conclusione dello scrittore italiano: “la concentrazione e la *craftsmanship* di Vulcano sono le condizioni necessarie per scrivere le avventure e le metamorfosi di Mercurio”, così come: “la mobilità e la sveltezza di Mercurio sono le condizioni necessarie perché le fatiche interminabili di Vulcano diventino portatrici di significato” (Calvino, 1993, p. 53).

I tempi dello scrittore, e quelli del docente, il tempo dell’intuizione istantanea e il tempo che scorre secondo il batter cadenzato del martello del dio nascosto nel fondo dei crateri, trovano convergenza, si completano e si implicano.

3. Esattezza: doppelganger nel cristallo e nella fiamma

L’esattezza per Calvino, indica un disegno ben definito e calcolato, l’evocazione di immagini nitide, incisive, memorabili, “icastiche”, un linguaggio che renda le sfumature del pensiero e dell’immagine. Egli individua una “peste de linguaggio” che ha colpito il mondo e che si manifesta come automatismo che livella le espressioni in formule generiche, anonime, astratte, diluite (Calvino, 1993, p. 60).

È interessante notare come Calvino, quasi 40 anni fa, riconosceva l’inconsistenza del linguaggio, riflesso dell’inconsistenza del mondo. L’uso della



parola, delle sue sfumature e infinite possibilità e potenzialità appare compromesso e nello stesso tempo, ignorato. Di qui il disagio per la perdita di forma constatato nella vita e la contestuale necessità di difendere il valore dell'esattezza che, paradossalmente, cresce in maniera direttamente proporzionale all'idea di vago.

Esatto, non quale sinonimo di corretto, ma piuttosto come attenzione al particolare, alla parola giusta, quella scelta con cognizione di causa, quale continua oscillazione con e contro l'indeterminatezza, che all'interno dell'economia di un racconto, può fare la differenza. La letteratura unisce così la cura per il dettaglio, l'attenzione e la costanza dell'osservazione a una leggiadria, a un'espressione espansa e dilatata del sé, restituendo senso e significato all'esperienza.

Le prospettive alternative, diverse, sensibili e derivate dai sensi non si escludono, ma si implicano, si ricercano, si comprendono solo l'una attraverso l'altra: la scelta di una parola, per Calvino, non rifiuta il suo contrario, ma lo rende possibile e ne nutre l'esistenza.

Bruner sosterrà che non è lo "sguardo dall'Olimpo", ma la consapevolezza delle prospettive alternative che ci rende liberi di creare una visione correttamente pragmatica del reale, dunque una visione "esatta" (Bruner, 2002, p. 26). Paradossalmente è l'esattezza dei racconti individuali, particolari, è la prospettiva nei e dei racconti a renderci liberi, non la visione onnisciente dall'Olimpo. È la libertà esperita dal Doppelganger che opera in due mondi, paesaggio d'azione e paesaggio di coscienza: i paesaggi si incontrano e incastrano e trovano la loro spinta metaforica che supera quello che Calvino definisce il cristallo con le sue esatte sfaccettature (il cristallo inoltre rifrange la luce, ossia riflette il sosia) e si costituiscono come forma dell'esistenza.

La lezione dei due maestri consegna dunque al docente ancora due immagini complementari: cristallo e fiamma, due categorie per cogliere la regolarità di strutture specifiche (per Bruner, clichè narrativi), e nello stesso tempo, la costanza nell'incessante agitazione interna (per Bruner, le particolari e uniche esperienze).

Qualsiasi forma di linguaggio sembrerebbe avere qualcosa in meno rispetto alla totalità dell'esperienza: questo ciò che dovrebbe considerare dunque il docente nella sua pratica didattica. Nella sua azione educativa egli deve contemplare "la possibilità consapevole di commettere degli errori, in tutta onestà, nell'intento di risolvere problemi" (Bruner, 2001, p. 105).

La Montessori definirà l'errore come Signor Errore nella consapevolezza del valore costruttivo ed educativo dell'errore che si sperimenta e si auto - corregge.



Il docente si cerca la parola esatta, si auto – corregge e, al contempo, educa al riconoscimento delle infinite prospettive possibili, asimmetriche e complementari che costituiscono e forgianno l'esperienza dell'altro, con cui entriamo in contatto non dall'alto (dall'Olimpo), ma "da accanto", "da vicino". Questo non rende la narrazione parziale o sbagliata, ma al contrario "esatta" se posta in relazione con l'altro, con ciò che resta.

Il procedimento narrativo, di storie reali e inventate, come già chiarito nei paragrafi precedenti, segue fasi normative (una situazione iniziale considerata legittima, una rottura dell'equilibrio, una valutazione e conclusione finale) che procedono attraverso una lente soggettiva che attraversa la coscienza dei protagonisti, e una oggettiva che informa il lettore dei fatti.

Seppure circoscritte in strutture narrative definite, le storie restituiscono una varietà infinita di sfumature ed elementi, intrecci ed epiloghi. In effetti, nessuna storia "può essere rinchiusa nei limiti di un unico orizzonte" (Bruner, 2001, p. 108). Ciò significa che non solo esistono plurime possibilità di condurre l'intreccio, ma soprattutto molteplici prospettive di uno stesso racconto. Narratori e osservatori imparano la semplificazione, l'uso del simbolo e più specificamente della metafora, l'uno dall'altro, confrontando e discutendo relativamente alle diverse chiavi prospettive considerate.

Bruner consegna a docenti e studenti la responsabilità di affrontare la narrazione con abilità e apertura, strutturando consapevolezza del sé, superando l'errore, nella sua accezione più tradizionale. Il dibattito e la negoziazione, che accolgono le divergenze ed eventuali "errori" si antepongono all'egemonia della spiegazione che pretende di imporre un'unica verità, un'unica risposta, spesso la versione dei più forti contro i più deboli. E in questo si manifesta e si svela la "rivoluzione" e "rivelazione" dell'esattezza calviniana.

In una scuola che voglia educare alla differenza, è necessario tutelare queste pratiche che sono per loro natura, ricerca della differenza, dell'originalità. Da un certo punto di vista, questa scelta si oppone alla massificazione che oggi tende a uniformare le identità. Infatti, Bruner ricorda: "La costruzione dell'identità, sembra, non può proseguire senza la capacità di narrare" (Bruner, 2002, p. 99).

La scuola, palestra di alterità e differenze, dovrebbe riappropriarsi della sua vocazione educativa di carattere narrativo che forma l'identità. Ciononostante, dobbiamo riconoscere come sia sempre più difficile delineare differenti identità e caratteri originali, e ammettere dunque come causa probabile di questo fenomeno l'azione omologante della scuola, direbbe Bruner la "dysnarrativa" dell'identità.



4. Visibilità. Attraverso il prisma: la fantasia è un posto dove ci piove dentro

Nella conferenza dedicata alla visibilità Italo Calvino si pone un nuovo interrogativo dalla forma apparentemente binaria e dialettica, rifacendosi a due correnti tracciate da Starobinski: "immaginazione come strumento di conoscenza o come identificazione con l'anima del mondo?" (Calvino, 1993, p. 92). Pur riconoscendosi fautore della prima tendenza, come spesso accade nel Calvino delle contraddizioni e delle complementarità, anche questa volta troviamo tuttavia uno slancio verso l'immaginazione intesa come mezzo conoscitivo extraindividuale ed extrasoggettivo. In particolare, l'autore trova la sua reale vocazione nell'immaginazione intesa come repertorio del potenziale, dell'ipotetico, di ciò che non è né è stato, né forse sarà, ma che avrebbe potuto essere (Calvino, 1993).

L'immaginazione è ciò che lega la parola all'immagine e che fa scaturire, dall'immagine visuale carica di significato, un sistema di significati in chiave discorsiva e concettuale, o al contrario, da un racconto, una storia, una parola, deriva un'immagine o un insieme di immagini rappresentative.

La visibilità – chiaramente non definita e raccontata in questi termini – è presente nel pensiero di Bruner. Anch'egli si ritrova ad affrontare e considerare il valore innegabile dell'immaginazione, che si configura come esplorazione del regno del possibile, come creazione di mondi alternativi che gettano "nuova luce sul mondo reale" (Bruner, 2002, p. 11). L'esplorazione di situazioni umane attraverso quello che Bruner definirà "il prisma dell'immaginazione" si delinea come un movimento necessario che da un lato pone un termine all'innocenza, dall'altro si rivela come tentativo di riesame dell'ovvio. In questo senso diventa un movimento necessario per la sopravvivenza e la costruzione d'identità. La grande narrativa segna, dunque, attraverso la componente fantastica e immaginativa la fine dell'innocenza (Eva mangia il frutto dall'albero del male). Questa fantasia in Bruner ha una strettissima correlazione non solo con il racconto e la letteratura, ma modella il mondo reale. Bruner sostiene la grande capacità del mito e del racconto nelle sue molteplici soluzioni di modellare l'esperienza umana. Se da un lato la vita nutre la letteratura attraverso le possibilità che l'esperienza implica, d'altro canto, la letteratura plasma l'esperienza e orienta la cultura.

La visibilità dell'immagine non è più relegata al mondo della fantasia, ma proprio perché fortemente radicata nell'esperienza e in relazione con l'esperienza, diventa uno dei valori da tutelare per Calvino. In particolare, Calvino avverte "il



pericolo che stiamo correndo di perdere una facoltà umana fondamentale: il potere di mettere a fuoco visioni a occhi chiusi, di far scaturire colori e forme dall'allineamento di caratteri alfabetici neri su pagina bianca, di pensare per immagini" (Calvino, 1993, p. 94). Egli intravede questo pericolo, da constatazioni relative all'uso di immagini bombardanti e continue che invadono la nostra esperienza e non sono più riconducibili alla nostra esperienza del mondo, ma diventano parte di un deposito di spazzatura nella memoria, senza storia né significato. Sono elementi dell'immaginario indiretto, ossia delle immagini della cultura, che secondo Calvino, quarant'anni fa – e ancor di più oggi – sono agli antipodi con l'idea di visibilità, nella misura in cui non lasciano spazio alla fantasia e minano la vita dell'esperienza immaginativa e creativa stessa.

Come è possibile dunque fermare la "crescente inflazione di immagini prefabbricate" (Calvino, 1993, p. 97)? Come è possibile si chiede Calvino, lasciare all'uomo di oggi lo spazio, il silenzio, la libertà della pagina bianca?

Bruner probabilmente potrebbe rispondere che è possibile solo continuando a raccontare e utilizzando i meccanismi narrativi: del resto se è vero che la letteratura imita la vita, e la vita si nutre di letteratura, allora la visibilità del nuovo procedere narrativo, troverà nell'epoca del post modernismo, nuovi romanzi moderni, nuovi eroi, nuove contraddizioni, nuove fratture per fuggire l'ovvio, nuovi equilibri per r – esistere, in quanto la fantasia è modo essenziale di sopravvivenza per l'uomo, per gli uomini.

L'educazione alla narrazione, all'uso del pensiero intuitivo, della metafora che si nasconde nella mano destra, secondo Bruner (2005), diventa compito principale del docente,.

Wisława Szymborska, premio Nobel nel 1996, scrive, raccontando il tempo opportuno, il Possibile, che passa attraverso l'unicità di "ogni volta":

Nulla due volte accade
Né accadrà. Per tal ragione
Nasciamo senza esperienza,
moriemo senza assuefazione.
Anche agli alunni più ottusi
Della scuola del pianeta
Di ripeter non è dato
Le stagioni del passato.
Non c'è giorno che ritorni,
non due notti uguali uguali,
né due baci somiglianti,
né due sguardi tali e quali.
Ieri, quando il tuo nome
Qualcuno ha pronunciato,



mi è parso che una rosa
sbocciasse sul selciato.
(...) (Wisława Szymborska, *Appello allo Yeti*, 1957).

La miniaturista polacca trova la singolarità, rende visibile il potere del quotidiano che non è mai ordinario, la vivacità di "ogni volta", che è sempre una prima e unica volta, e, così facendo ritrae in versi, come spesso si propone di fare Calvino con la prosa, il singolare e il molteplice, il particolare che narra ogni particolare, immagini nitide e al contempo sfumate, precise e al tempo stesso differenti per ciascuno. Il richiamo al valore di *Kairos* è nella consapevolezza che ogni volta rappresenti sempre una straordinaria prima volta e ogni lezione è così.

5. Molteplicità: trasformare l'indicativo in congiuntivo

La rete di relazioni, racconti e dimensioni spazio temporali, che in modo caotico o piuttosto ordinato, si dipana per mezzo del racconto è infinita e inafferrabile. L'ansia di dar fondo alla molteplicità dello scrivibile nella brevità della vita che si consuma (Calvino, 1993, p. 111) accompagna e caratterizza il molteplice di cui parla Calvino. Nei romanzieri del XX secolo prende forma quella che, in modo ossimorico, definiremmo "enciclopedia aperta": totalità che oggi non può non essere potenziale, congetturale, plurima (Calvino, 1993, p. 114).

In *Conoscere. Saggi per la mano sinistra* (2005) Bruner, dal canto suo, delinea l'esistenza di un pensiero paradigmatico, che verifica come sono le cose e uno narrativo che ipotizza come potrebbero essere o essere state. Il pensiero paradigmatico è coniugato al modo indicativo, per la sua identità certa e definita; la narrativa è invece declinata al modo congiuntivo, della possibilità e incertezza. Non solo è auspicabile un'alleanza tra i due modi, ma addirittura necessaria.

La scuola, molto spesso, nonostante la totalità potenziale e plurima con cui si trova a confrontarsi, sceglie la linearità e sicurezza del modo indicativo, a discapito dell'incertezza e della complessità suggerita dal modo congiuntivo,.

Bruner fa riferimento a una "particolare forma di attività combinatoria" (Bruner, 2005) che prende le sue mosse dalla molteplicità e si definisce come sorpresa produttiva. La possibilità di comprendere (prendere con sé) la complessità e le differenti prospettive che sono nell'io e nel reale, probabilmente, porta l'osservatore/studente a essere colpito dall'inatteso, generando appunto una sorpresa produttiva.

Bruner nello specifico, individua tre forme di produttività: una previsionale, intuizione subitanea o lento processo di maturazione e raccolta di conoscenze,



nel campo della scienza; una formale, che restituisce un ordine agli elementi, portando in evidenza relazioni, connessioni, raggruppamenti, non immediatamente visibili, come avviene nel campo della musica e della logica-matematica; una, infine, metaforica, nella quale i procedimenti di sintesi che collegano aspetti dell'esperienza disgiunti, afferiscono al campo dell'arte. Il procedimento metaforico esplora inaspettate connessioni se considerate in rapporto alla comune esperienza, creando quella che definiremo nuova sintassi dei concetti. In questo senso ogni osservatore, ogni studente è chiamato a mediare l'esperienza attraverso il simbolo, così da trovare la combinazione utile, ossia in modo da scegliere e discernere l'invenzione.

L'artista così raccontato da Bruner, non parla solo di sentimenti, ma racconta le possibilità umane dell'osservatore: sente i legami reciproci, sceglie la combinazione genuina.

La scuola in questo senso, dovrebbe educare alla consapevolezza che l'io non è centro del mondo e che il mondo delle esperienze e della realtà è tutt'altro che lineare e che, il senso delle cose e nelle cose, non passa necessariamente, oggettivamente e completamente attraverso le attribuzioni di senso e le prospettive del singolo. La realtà si esprime tra esattezza razionale (pensiero paradigmatico in Bruner) e deformazione frenetica (per Bruner, pensiero narrativo). La scuola deve sapere accogliere e gestire questa complessità, fornendo ai propri studenti i mezzi per esercitare la *sorpresa produttiva*, per cercare una nuova sintassi, per discernere la giusta metafora che lega esperienze personali e reali con la narrazione, rende l'io *res publica*.

Il docente incontra e rielabora dunque in aula, le diverse antinomie dell'attività creatrice, del molteplice appunto (Bruner, 2005):

- In un esercizio di allontanamento di tutto ciò che può apparire ovvio, necessario per prendere in considerazione possibilità e capacità degli altri, si sposta da forme consuete del reale, con l'impegno di educare alla formulazione di nuove e diverse interpretazioni.
- Attraverso un esercizio di gestione e uso della passione, che cresce se allenata e che opera sempre in dialettica con il decoro, in quanto l'impulso chiede sempre una certa dose di riflessione.
- Nell'esercizio di libertà che si esprime nei confronti dell'oggetto dei nostri pensieri. L'oggetto che "in noi" è possibile, diventa all'esterno, estrinsecamente necessario e richiede di essere completato.
- Nella consapevolezza che il completamento è sempre rimandato, come avviene nei quadri di Picasso: destrutturazione e continua ricerca: è il principio della *dilazione del compimento*, che si colloca in



dialogo con l'immediatezza del colpo di fortuna. Il docente restituisce in questo dialogo il valore della stanchezza, che sopraggiunge quando "sappiamo ciò che vogliamo esprimere, ma sappiamo di non averlo espresso" (Bruner, 2005, p. 50).

Questa traduzione della dilazione, dell'attenzione dunque ricorda il verbo attendere, ovvero tendere a, movimento con il quale ci si approssima, ci si avvicina, ma, al contempo si rimane aperti allo spazio del silenzio, al tempo di vuoto.

È lo spazio che ogni docente potrebbe lasciare allo studente, che ogni studente dovrebbe lasciare all'altro: "La creazione del sé è un'arte narrativa (...). Non occorre quindi fare un balzo nel postmoderno per concludere che il Sé è anche l'Altro" (Bruner, 2002, pp. 73- 75).

Attraverso le intercapedini del dramma interiore che scioglie i mille volti del *cast interiore*, modelli idealizzanti che spesso sono anche "aldilà" e "oltre" quelli che con cui ci identifichiamo: le combinazioni più illuminanti si incontrano con la ricerca dei nodi di conflitto e di convergenza dei diversi modelli di identificazione.

Il docente dunque, consapevole della necessità della tutela dell'atto creativo e della sorpresa produttiva, che è possibile in ciascuno, orienta il dialogo educativo verso la ricerca di metafore inconsuete, verso l'esercizio della passione, verso l'esercizio di disponibilità nei confronti dell'oggetto che è parte di Sé, ma autonomo nella sua necessità, verso la tolleranza e l'accoglimento della stanchezza che dilata il tempo del compimento, e, infine verso l'espressione del cast interiore che è la molteplicità in ciascuno.

Nella *Fabbrica delle storie*, Bruner racconta questa molteplicità come "ciò che viene dopo il racconto" (Bruner, 2001, p. 23), ovvero non tanto come la risposta, la soluzione, la prospettiva che il racconto porta con sé, ma piuttosto come il problema, l'interrogativo, la riflessione che fa sorgere e nutre. Ma la molteplicità descritta da Bruner non è soltanto intesa come rete infinita oltre il racconto. La molteplicità in Bruner ha certamente una sua dimensione nell'uomo, nella forza centrifuga che lo muove, lo mantiene in vita e lo rende essere mortale e fugace

Ecco che si creano infiniti universi contemporanei in cui tutte le "possibilità vengono realizzate in tutte le combinazioni possibili" (Calvino, 1993, p. 118).

Ecco la congiuntivizzazione dell'esperienza. Ecco quello che Bruner intende quando sostiene la necessità di "trasformare l'indicativo in congiuntivo". Affondando le sue radici in ciò che appare familiare (Bruner, 1993, p. 13), la



narrazione rielabora ciò che viene sentito come canonico e ciò che si manifesta come possibile. La dialettica tra i due elementi apparentemente lontani, si realizza nel racconto che ha lo scopo di mantenere "il passato e il possibile accettabilmente uniti" (Bruner, 2002, p. 15). La riflessione di Bruner si sposta quindi sul piano dell'identità. Ciascuno diventa come anche Calvino sosteneva, "una combinatoria di esperienze, informazioni, di letture, di immagini" (Calvino, 1993, p. 121). Continua Calvino: "Ogni vita è un'enciclopedia, una biblioteca, un inventario d'oggetti ... dove tutto può essere continuamente rimescolato e riordinato in tutti i modi possibili" (Calvino, 1993, p. 121).

Parallelamente Bruner scrive che la creazione del Sé è un'arte narrativa. Parlare del Sé diventa quindi sinonimo del parlare dei molti sé costituiti da memoria, sentimenti, idee, credenze, soggettività. Tuttavia, la creazione del sé attinge molto dall'esterno, dalle attese degli altri, dalla cultura in cui siamo immersi e nella quale siamo stati formati. Il modello culturale, tacito e implicito eppure così marcante, trasforma l'identità in *res publica* (Bruner, 2002, p. 75) e "congiuntivizza l'esperienza" anche nella misura in cui mette l'altro di fronte all'esperienza dei molteplici sé e dell'alterità che è per sua natura plurima e composita.

Cominciare e finire: la strada per insegnare il Passato, osservare il presente, cogliere il Possibile

La concretezza di ogni storia particolare che si stacca da un fondo di indeterminatezza fissa e definisce esperienze particolari incastrate in modo necessario con l'esperienza universale. Nel raccontare il tema della *Cultura* nel saggio *Insegnare il Passato, il Presente, il Possibile* (Bruner, 2001), Bruner affronta ciò che Calvino chiamerebbe il problema della memoria e dell'oblio partendo dalle esclusioni, censure e omissioni che la scuola opera nei confronti della realtà circostante, tanto che la scuola diventa spesso estranea e remota per molti studenti che probabilmente per questo, faticano a trovare al suo interno un posto. Ma ciò che viene lasciato fuori, in qualche modo può essere osservato in strada o più verosimilmente oggi, attraverso i social media.

Eppure, la scuola non è solo ponte di cultura, ma è essa stessa cultura, e dunque per mantenere viva una cultura interpretativa e una collettività democratica, è necessario che problemi e procedure volte alla riflessione, entrino a far parte della dimensione dialogica nelle nostre aule. Bruner ci ricorda che è proprio la frattura, la crisi, il momento di transizione e passaggio il motore necessario dello slancio narrativo, e al contempo ciò che rende la storia, *res*



publica. In questo modo la sfida narrativa diventa mezzo per legare insieme società, natura umana, letteratura, legge, storia (come leggiamo anche in *La fabbrica delle storie*) per rendere non solo ciò che è estraneo familiare, ma soprattutto nuovamente “strano” ciò che è prossimo e dunque per aprire sempre nuovi interrogativi.

E per fare ciò va riconosciuta una sostanziale importanza alla funzione della memoria, nel Presente, nel Passato, nel Possibile.

Un popolo che non conosce la propria storia, disorienta la sua identità; un uomo che per rimozione o trauma perde la memoria, farà fatica a raccontare chi è. Il raccontare, il raccontarsi è sempre esercizio di memoria.

Fin dalla più tenera età i bambini ascoltano storie che rielaborano la complessità della vita e dell’esistenza. Ci ricorda Bruner che le storie ci mettono di fronte alla nostra *fons et origo narrativa*, alla nostra storia e a tutte le interpretazioni che ne derivano.

La memoria è dunque un esercizio necessariamente dialettico, collettivo, condiviso, “compromesso”. La memoria acquisisce un rilievo particolare, quindi, sia sul piano individuale, sia sul piano collettivo.

La scuola lavora dunque nella memoria, sulla memoria, con la memoria, che è Cultura e permette di insegnare il Passato, osservare il Presente, cogliere il Possibile.

Referências

Bruner, J. S. (2001). *La cultura dell’educazione: nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.

Bruner, J. S. (2002). *La Fabbrica delle storie: diritto, letteratura, vita*. Bologna: Laterza.

Bruner, J. S. (2005). *Il conoscere: saggi per la mano sinistra*. Milano: Armando Editore.

Bruner, J. S. (2016). *Il processo educativo dopo Dewey*. Roma: Armando Editore.

Calvino, I. (1993). *Lezioni Americane*. Milano: Mondadori.

Szyborska W. (2009). *La gioia di scrivere, tutte le poesie (1945-2009)*. Milano: Adelphi Edizioni.



Notas sobre as autoras:

Irene Mancini graduou-se em Letras Modernas na Universidade de Salerno, Itália, em 2016. Obteve Mestrado em Filologia Moderna em 2018. No ano seguinte, recebeu o título de especialização para a escola secundária de primeiro grau com um trabalho sobre a zona de desenvolvimento proximal como espaço de intervenção do docente. Posteriormente, dedicou-se a um trabalho de reflexão e comparação de alguns escritos de Jerome Bruner e Ítalo Calvino, reelaborando e reinterpretando a postura do professor, à luz de uma análise conjunta dos dois autores. E-mail: irene.mancini@unisa.it.

Giuseppina Marsico é professora-associada de Psicologia do Desenvolvimento e da Educação na Universidade de Salerno e diretora do GRIS – Grupo de Pesquisa sobre Interações Sociais na mesma universidade. Vice-presidente da European Society for Psychology Learning and Teaching. É professora-visitante no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia; professora-honorária de Psicologia na Universidade de Sidney, professora-colaboradora nos programas de pós-graduação internacionais da Universidade Sigmund Freud de Viena (Áustria) e da Universidade de Concepción (Chile). Pina Marsico é internacionalmente reconhecida por seu trabalho sobre o conceito de *border* (fronteira) nos processos de desenvolvimento psicológico e por seus estudos em Psicologia Cultural da Educação e uma das maiores expoentes da Psicologia Contemporânea em nível mundial. Tem mais de 200 trabalhos científicos publicados. E-mail: gmarsico@unisa.it.

Data de submissão: 28.12.2021

Data de aceite: 23.03.2022