

CAPITOLO 1

EDUCAZIONE DEGLI ADULTI, CURA, STORIE E COMUNITÀ LOCALI E DIGITALI

Narrazione e ricerca autobiografica

Fabio Togni

Come in ogni processo di scrittura, qualunque forma di attestazione assuma, all'avvio non è sempre chiaro quello a cui si addiverrà alla fine.

Lo stesso riguarda questo prodotto, che sistematizza, certamente, alcune idee e intuizioni dello scrivente, ma lo fa, come vedremo, maggiormente seguendo le regole complesse dell'*intreccio*, che hanno, almeno nelle loro intenzioni, la sua volontà di ingaggiare con il lettore un dialogo co-produttivo.

Tuttavia, come in ogni processo di scrittura che si voglia fregiare dell'aggettivazione di *teoreticamente accorto*, è utile fornire qualche indizio, per orientare il processo di significazione che si vuole condiviso con il lettore.

Quanto andremo a dire, dunque, parte da una considerazione: la narrazione è un processo che potremmo definire *naturale*, coerente con il processo del pensiero e, in quanto tale, tipico della persona umana. Tale evidenza si approfondirà, in chiave pedagogica, con la scoperta del valore *formativo* – e non primariamente *educativo* – della narrazione. L'abbrivio narratologico, poi, ci fornirà una serie di strumenti utili alla comprensione e all'analisi, ma anche alla diagnosi e alla progettazione educativa di percorsi che liberino tutto il potenziale della narrazione. Infine, cercheremo di mostrare come l'autobiografia sia non solo una delle tante forme dell'attestazione, ma *il* modo precipuo del processo di narrazione formativa.

Con questi indizi, avviamo questo percorso che speriamo fornisca, anche solo per via intuitiva, molti correlati che caratterizzano il vissuto di ciascuna persona umana, ivi comprese le persone dello scrivente e dei lettori di questo contributo.

1. *Autobiografia come opera e come esperienza*

L'autobiografia è oggi un vero e proprio genere letterario che è stato utilizzato in vari contesti, compresi quelli filosofici¹.

¹ In modo esemplificativo si veda K. Jaspers, *Autobiografia filosofica*, Napoli, Morano,

Infatti, soprattutto a partire dalla modernità – si può fare riferimento, ad esempio, a Cartesio con le sue *Meditazioni* e oltre – è sempre sorta l'esigenza nella riflessione filosofica di avere una dimensione autobiografica e, per certi versi, autoriflessiva, connettendo gli aspetti dell'esperienza di ricerca del sé, il metodo della scrittura e la teoria.

Esistono naturalmente dei precedenti bibliografici. Basti citare le famose *Confessioni* di sant'Agostino², che, oltre a offrire una serie di informazioni utili ai biografi per ricostruire le vicende di questo grande filosofo del IV secolo, sono un testo sostanzialmente teoretico poiché affrontano tematiche di natura filosofica e teologica. E non mancano esperienze più vicine in termini cronologici e di taglio pedagogico. Lo stesso Rousseau si impegnò nella scrittura di un'autobiografia³, anche in questo caso autoriflessiva e confessionale, che ripercorre gli snodi biografici fondamentali della figura di questo grande illuminista, *exemplum* del pedagogo e di colui che riflette sulle questioni dell'educazione.

Il tema dell'autobiografia, oltre agli aspetti immediatamente referenziali e al suo valore materiale in quanto documento (*Biodata*)⁴, rappresenta, dunque, una *questione filosofica* per due ordini di fattori.

In primo luogo, investe la relazione tra *autore e opera*⁵, tema caro alla riflessione idealistica che, da Hegel a Croce, ha cercato di indagare questo rapporto nel campo eminente e paradigmatico dell'arte, giungendo alla netta complicazione tra il produttore e il prodotto. Era enfatizzata l'importanza della mente e dei concetti astratti nella creazione artistica. Secondo questa prospettiva, l'opera d'arte non era solo una rappresentazione materiale, ma piuttosto un'espressione dell'idea o dello spirito dell'artista.

Per gli idealisti, l'artista era considerato un interprete e un veicolo di idee universali attraverso la sua creatività. L'opera d'arte diventava, così, un mezzo attraverso il quale l'artista comunicava le sue concezioni più profonde sulla realtà e sulla vita umana. In questo contesto, l'opera d'arte non era semplicemente il prodotto di un'abilità tecnica, ma piuttosto un'emanazione dell'animo e della visione dell'artista. Il rapporto tra l'artista e la sua opera era, quindi, intrinseco e rifletteva la connessione tra

1977 (ed. orig. 1969), in cui l'autore attraverso un andamento autobiografico mostra il profilo trascendente del pensiero e la sua connessione con la riflessività teoretica.

² Agostino, *Le confessioni*, a cura di C. Carena, Roma, Città Nuova, 2000.

³ J.-J. Rousseau, *Le confessioni*, a cura di G. Cesarano, Milano, Garzanti, 2006.

⁴ R. Diana, *Scritture della vita fra biografia ed autobiografia: un excursus bibliografico*, Napoli, Liguori, 2003.

⁵ M. Carboni, *Il genio è senza opera. Filosofie antiche e arti contemporanee*, Milano, Jaca Book, 2020.

l'individuo e l'assoluto, tra il soggetto e l'oggetto. Nell'idealismo, l'opera d'arte non era solo un oggetto estetico, ma anche una forma di conoscenza e di espressione della realtà interiore dell'artista⁶. Enfatizzando la dimensione spirituale e concettuale dell'arte, l'idealismo sottolineava il ruolo dell'immaginazione e della creatività nella formazione della cultura e della società. Lo stesso valeva per l'opera filosofica, soprattutto se questa aveva una configurazione autobiografica. Essa rappresentava la traccia di un percorso di rivelazione dello Spirito e dell'Idea, al di là delle esplicite rivelazioni narrative e biografiche. Il processo autobiografico era dunque un processo filosofico.

In secondo luogo, riguarda il *tipo* preciso di opera. L'opzione autobiografica nella teoresi e nella speculazione rappresenta essa stessa una scelta metodologica rivelatrice di un approccio alla riflessione filosofica, frutto di una predilezione per le forme della mediazione soggettiva rispetto all'apprensione immediata della realtà e della verità⁷. La diffusione in epoca moderna di tale approccio al filosofare mostra, infatti, questa preminenza del soggetto e delle sue rappresentazioni rispetto all'oggetto e questo primato della cogitazione soggettiva, come via principale della certezza e della verità.

Il corollario più evidente di queste due considerazioni è naturalmente il profilo esistenzialista e cognitivista che l'approccio autobiografico alla riflessione filosofica porta con sé. Il processo autobiografico è considerato un processo e una *pratica* di scoperta di sé, di indagine mediante il *prodotto* intorno al *produttore*, attraverso il *medium* poetico della scrittura. Non solo la filosofia ha un profilo autoriflessivo, ma l'autoriflessività filosofica dell'autobiografia ha come obiettivo la formazione del sé e la sua attestazione. Questo fa dell'autobiografia non solo un prodotto, ma un'*esperienza* della verità.

La formazione, sinteticamente, ha a che fare con il processo di presa di forma che investe la vita di ciascuna persona umana, che attraverso le vicende e le esperienze dell'esistenza costruisce progressivamente se stessa, adattando le proprie potenzialità e attuandole nella vita concreta. L'educazione, invece, è l'insieme di tutti quei dispositivi culturali, sociali e ambientali che, in modo formale, non formale e informale, attivano il processo soggettivo di presa di forma⁸.

⁶ G. Gentile, *La filosofia dell'arte*, Brindisi, Trabant, 2016.

⁷ P. Ricoeur, *Riflession fatta. Autobiografia intellettuale*, Milano, Jaca Book, 1998 (ed. orig. 1995).

⁸ G. Bertagna, *Tra educazione e formazione: playdoier per una distinzione nell'unità*, in Id. (a cura di), *Educazione e formazione. Sinonimie, identità, differenze*, Roma, Edizioni Studium, 2018.

Tutte queste considerazioni ci avvicinano al tema generale della narrazione formativa.

2. *Dinamica educativa e formativa della narrazione*

Quando si parla di narrazione e ci si riferisce a quel tipo particolare di narrazione che è l'autobiografia, ci si approccia a questo tipo di costruito attraverso due livelli di fruizione e di senso fondamentali.

In primo luogo, ci si avvicina a un livello di tipo *funzionale-educativo*, che risponde sostanzialmente alla domanda: in che modo la narrazione ha un effetto formativo? E quali sono i contenuti educativi che emergono all'interno delle narrazioni? È il livello che viene utilizzato, appunto in modo funzionale, per ottenere dei risultati attraverso l'esercizio delle cosiddette *narrative skills* da parte di persone che incarnano in loro stesse il ruolo educativo. Questi educatori, attraverso processi narrativi, auto-narrativi, autobiografici, facendo leggere testi scritti o facendo vedere testi visuali, cercano di stimolare un processo educativo, usano le narrazioni come catalizzatori del processo formativo. Unitamente a questo tipo di intento, c'è anche un intento didascalico ed esplicativo per cui si utilizzano documenti narrativi per insegnare concetti, per spiegare cose, per trasmettere valori, per attivare risorse dal punto di vista concreto che ottengano specifici risultati.

Esiste poi un secondo livello, che è un grado che potremmo definire *strutturale-formativo*, che ha a che fare con l'epigenesi delle persone umane, cioè con la loro dimensione essenziale, intima o, per dirla con un unico termine dalla lunga tradizione filosofica, con la loro *natura*. Questo secondo livello appartiene alla dimensione formativa, data la premessa iniziale, mentre il primo livello appartiene alla dimensione dell'educazione. Risponde alla questione per la quale si cerca di indagare se la formazione abbia essa stessa una struttura narrativa e si costruisca attraverso i medesimi meccanismi della narrazione. Detto in altri termini, cerca di indagare come la persona umana abbia intrinsecamente una struttura narrativa. O ancora, di come la dimensione narrativa che caratterizza la persona umana possa in qualche modo essere portata alla luce e diventare, attraverso il livello funzionale, educativa.

Questi due livelli, separati solo per via didascalica, dal punto di vista concreto si intersecano molto profondamente tra di loro. Infatti, si possono usare narrazioni e strategie autobiografiche, ottenendo effetti educativi, solo perché la persona umana ha una forma narrativa e la sua dimensione autobiografica si confà ed è coerente, ed è analogicamente connessa, con la dimensione della sua formazione.

La narrazione come esplicazione del processo formativo è importante non tanto e non solo per la cosa narrata, ma per il processo narrativo che

è esso stesso significativo in quanto descrittore del percorso di formazione. Quindi, dal punto di vista pratico, si può pensare e immaginare di utilizzare diverse narrazioni, anche di tenore o tono differente, e ottenere ugualmente dei significati molto positivi, perché è la persona umana che, inserita all'interno del processo educativo-narrativo, mobilita sé in modo unico e irripetibile. Dunque, in termini generali, non esiste una gerarchia che individui narrazioni più o meno significative: quello che conta è utilizzare strategie narrative e autobiografiche perché, appunto, la persona umana stessa ha una struttura di tipo narrativo.

Questo solleva, ad esempio, dalla necessità meramente materiale e oggettivistica di andare alla ricerca delle narrazioni perfette perché, come avremo modo di vedere, la verità non sta nel testo, ma si nasconde, piuttosto, nella relazione unica e irripetibile che la persona umana instaura con quel testo, qualunque forma esso assuma.

3. Anatomia formativa della narrazione in quanto azione

Ma che cos'è la narrazione? È l'*azione* intenzionale e procedurale connessa al racconto di una storia vera e propria o, semplicemente, di una serie di eventi, caratterizzati da sequenzialità e interconnessione. Riguarda la trasmissione di esperienze, costrutti e concetti o, semplicemente, informazioni mediante l'utilizzo di un *medium* che può essere verbale, testuale, visivo o altro, con l'obiettivo di comunicare un significato, suscitando emozioni, richiedendo un coinvolgimento empatico dell'ascoltatore. L'agire narrativo può configurarsi in forma orale, scritta, visuale, ma può riguardare anche la comunicazione prossemica e non verbale, come nella performance teatrale.

Gli obiettivi dell'agire narrativo possono essere diretti o indiretti, possono, cioè, riguardare specifiche intenzioni (intrattenere, persuadere, ma anche educare), ma possono interessare anche dimensioni più profonde e indirette che rimangono implicite talvolta anche allo stesso narratore. È il caso, ad esempio, della funzione empatica della narrazione, o della conservazione del patrimonio immateriale della memoria, dell'esperienza che è alla base dei processi di costruzione culturale mediante trasmissione e tradizione (dal latino 'tradere' inteso come 'consegna', 'rivelazione', ma anche, in modo oppositivo-negativo legato all'affermazione anche violenta di un gruppo su un altro, 'tradimento').

La narrazione è, dunque, a livello fontale una vera e propria azione e proprio questo statuto ne evidenzia la componente costitutiva rispetto alla persona umana.

Inoltre, l'agire narrativo è coincidente nei suoi processi e nelle sue forme all'agire riflessivo. Secondo Aristotele, infatti, il pensiero stesso ha una struttura narrativa, che si sostanzia e si realizza nel *logos*, inteso come

capacità razionale. Per altro i termini *razionale* e *relazionale* hanno una comune derivazione etimologica, tanto da permetterci di affermare che tutto ciò che è razionale è relazionale, e viceversa. La ragione, secondo la filosofia classica, altro non è se non la capacità di trovare relazioni laddove apparentemente esse non si manifestino, attivando processi di significazione⁹ mediante storie. Dunque, la ragione produce un discorso che ha forma narrativa. Per questo «spiegare perché qualcosa è accaduto e descrivere ciò che è accaduto coincidono. Un racconto che non riesce a spiegare è meno di un racconto; un racconto che spiega è un racconto puro e semplice»¹⁰.

In entrambi i casi, quello del pensare e quello del narrare, ci si trova di fronte a un processo razionale, intenzionale, libero e, per questo, responsabile.

A questo riguardo, infatti, da Tommaso d'Aquino in poi, istruito dalla definizione di atto che era stata fatta da Aristotele¹¹, è possibile distinguere tra *actus homini* e *actus humanus*.

Mentre il primo si riferisce all'*atto dell'uomo*, in quanto mammifero della specie umana, inteso come comportamento, che si verifica a livello fisico-fisiologico, in modo quasi meccanico, come risposta a uno stimolo sensoriale esterno (si pensi alle emozioni primarie) senza coinvolgimento della dimensione razionale o della coscienza o dell'autocoscienza della persona umana – è il caso delle pulsioni bio-fisiologiche o fisiologiche elementari, ma anche di quelle psichiche –, il secondo è un *atto umano*, cioè *suo proprio* in quanto 'persona umana'. Quest'ultimo, infatti, coinvolge la volontà – in cui l'intenzionalità e la libertà si coniugano – e la ragione. Questo tipo di atto, proprio perché caratterizzato dalla consapevolezza e dalla libera scelta della persona, che agisce in conformità con la sua natura razionale e morale, è definibile come azione vera e propria¹².

Venendo alla concettualizzazione pedagogica, è possibile affermare che l'educazione vera e propria può interessarsi e favorire gli atti umani, gli unici capaci di sollevarci dalla meccanicità, dall'accidentalità e dall'oc-

⁹ E. Berti, *Le ragioni di Aristotele*, Bari, Laterza, 1989.

¹⁰ P. Ricoeur, *Tempo e racconto. La configurazione del racconto di finzione*, Milano, Jaka Book, 2008 (ed. orig. 1984), p. 223.

¹¹ G. Reale, *Il concetto di "filosofia prima" e l'unità della Metafisica di Aristotele*, Milano, Vita e Pensiero, 1994.

¹² Si veda Tommaso d'Aquino, *Summa Theologiae*, I, q. 18-21, in particolare, e in generale q. 6-21. Queste questioni trattano ampiamente la legge divina, la legge naturale, la coscienza, la volontà e la libertà umana, fornendo il contesto per la distinzione tra atti umani e atti dell'uomo. Per un approfondimento, si veda G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, Brescia, La Scuola, 2010, pp. 259-263.

casionalità degli atti dell'uomo, che al massimo possono essere oggetto di azione vera e propria nella forma del loro disciplinamento.

L'agire riflessivo e l'agire narrativo possono, dunque, avere un interesse pedagogico non tanto per la loro meccanicità, ma per il fatto di essere atti pienamente umani. La narrazione, intesa come azione, libera tutte le sue potenzialità educativo-formative quando vengono rispettate le condizioni dell'agire umano, in particolare, quando viene favorita e propiziata la libertà, permettendo che essa sia responsiva e offrendo la possibilità di essere cognitivamente vissuta, così da rendere conto delle decisioni che sono state prese.

Inoltre, quando è possibile riverberare l'intenzionalità, non tanto come intenzione, che è un'idea e un semplice contenuto mentale, ma come l'intenzionalità descritta dalla *Fenomenologia*, ovvero la capacità di muovere se stessi nella direzione di qualcosa¹³. Infine, quando la narrazione e ogni azione educativa liberano tutte le loro potenzialità in modo razionale, ossia quando sono relazionali, costruendo legami e generando connessioni sensate, collegando con ciò che è precedente e successivo, così come con la situazione concreta in cui vengono vissuti.

Si tratta, in sostanza, di favorire il rispetto delle tre forme di razionalità fondamentali secondo la tradizione classico-aristotelica:

- la razionalità teoretica,
- la razionalità tecnica e
- la razionalità pratica, o *phronetica*¹⁴.

Solo in queste condizioni la narrazione rivela il suo statuto di azione vera e propria e «realizza quello che dovrebbe fare».

4. *Fisiologia formativa della narrazione*

Come giustamente sottolineato da Austin, «le parole fanno cose»¹⁵. Nella sua teoria degli atti linguistici, Austin non si è limitato a esaminare l'effetto *locutorio* e *illocutorio* delle parole, ma ha anche descritto le sfumature e gli effetti di queste. È proprio il valore *performativo* e costruttivo del discorso e della narrazione che meglio illustra il potere trasformativo delle parole e ne sottolinea il significato formativo in contesti

¹³ A. Bonfiglio, *L'intenzionalità incarnata: verso una teoria tra filosofia e neuroscienze*, Roma, Aracne, 2012.

¹⁴ E. Berti, *Le ragioni di Aristotele*, cit., pp. 114 e ss.

¹⁵ J.L. Austin, *Come fare cose con le parole. Le "William James Lectures" tenute alla Harvard University nel 1955*, Genova, Marietti, 1987.

professionali. Spesso sono le parole che si scambiano in una relazione educativa a guidare le persone coinvolte in quell'interazione verso una conformità – nel senso etimologico del termine – al sistema di riferimento o all'organizzazione in cui operano, creando sistemi di riferimento e valori condivisi e mettendo in atto pratiche in nome dell'appartenenza e della condivisione¹⁶. A volte questo processo è pacifico e spontaneo, altre volte è polemico; può essere semplice in certi casi, ma più spesso è complesso. Tuttavia, è inevitabile.

Pertanto, al di là della semplice descrizione, sono gli atti linguistici nella loro performatività a dare forma al percorso di crescita e cambiamento in ogni fase dell'esperienza individuale. Inoltre, contribuiscono alla costruzione degli immaginari sociali e giocano un ruolo cruciale nelle costruzioni sociali di genere e comportamento sessuale¹⁷. In particolare, gli studi linguistici italiani hanno evidenziato come gli atti performativi si collocano sulla soglia tra *poiesi* (il fare) e *praxis* (l'agire), dimostrando che il linguaggio non si limita a produrre un semplice discorso materiale, ma svolge la funzione di *attestare* la persona umana, contribuendo a plasmarla al di là di ogni riduzionismo materiale¹⁸.

Sarebbe più preciso affermare che il valore performativo del linguaggio, con la sua natura paradigmatica, facilita il riconoscimento e l'attivazione della transizione dalla dimensione *poietica* alla dimensione *pratica*, stimolando processi di rielaborazione cognitiva e di senso. Questo fenomeno è osservabile nei discorsi e nel linguaggio¹⁹, anche nei contesti professionali, confermando che, nelle professioni – ma in generale in ogni altra esperienza e azione – è *fondamentale la narrazione di ciò che si è fatto*, ben oltre l'azione stessa. Questo principio sostiene uno dei concetti basilari delle teorie narrative in educazione: la persona si forma narrando, e la narrazione rappresenta un percorso quasi necessario e metacognitivo per l'affermazione dell'agire personale.

Pertanto, rivolgere l'attenzione all'agire narrativo, considerando i suoi effetti performativi e il suo ruolo nella *significazione* è estremamente importante per una riflessione pedagogica che voglia costruirsi in modo semiotico, riconoscendo la natura narrativa del pensiero e il profilo autobiografico della formazione.

¹⁶ V. Boffo, *La relazione educativa e le competenze dell'educatore. Una riflessione per la famiglia professionale*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2 (2020), pp. 27-51.

¹⁷ J. Butler, *Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory*, in «Theatre Journal», 40 (1988), n. 4, pp. 519-531.

¹⁸ F. Lo Papiro, *Aristotele e il linguaggio. Cosa fa di una lingua una lingua*, Roma-Bari, Laterza, 2003.

¹⁹ P. Virno, *Grammatica della moltitudine*, Roma, Derive Approdi, 2002.

Due esempi, per comprendere meglio.

Si consideri innanzitutto l'effetto estremamente positivo, in termini psichici, della narrazione di situazioni problematiche. Quando queste situazioni sono vissute, ma non elaborate semanticamente, possono generare vissuti interiori disfunzionali, causando scompensi, disagi e ansie. Tuttavia, una volta trasformate in una storia, queste situazioni si ridimensionano in termini di grandezza e peso interiore, e l'elemento drammatico e talvolta tragico che le caratterizza si normalizza. È proprio il valore terapeutico e curativo delle autobiografie che realizza la performatività dell'agire narrativo. Infatti, le cose, diventando racconto, diventano realtà e conferiscono significato alle esperienze. Tuttavia, questo processo può avvenire sia nel bene che nel male.

Si consideri ora, in contrasto con l'esempio precedente, il pettegolezzo. Tale pratica crea una realtà che può essere distorta rispetto alla realtà effettiva, ma la rende comunque concreta. Il pettegolezzo, che rappresenta una forma di narrazione obliqua, spesso avviene in assenza del diretto interessato e alle sue spalle, costituendo una sorta di contro-narrazione che, sebbene deprecabile e moralmente equivoca, evidenzia il potere performativo della narrazione.

Il valore performativo della narrazione manifesta, alla sua base, la natura intrinsecamente intenzionale dell'agire narrativo. Il concetto filosofico di intenzionalità²⁰ è stato ampiamente studiato dalla corrente fenomenologica di Husserl. Si tratta, tra le altre, della capacità di conferire alle cose il significato che dovrebbero avere. L'azione narrativa spinge la persona umana verso quei significati specifici e peculiari che vengono chiamati *significati*. Questi ultimi sono il risultato della narrazione stessa, poiché l'azione narrativa ha per natura l'obiettivo di attribuire e generare significati.

Infatti, affinché si possa liberare appieno il potenziale formativo della scrittura biografica²¹, sia a fini personali sia professionali, è essenziale recuperare il concetto noto in semiotica come principio di *agency* e, come abbiano testé evidenziato, nella tradizione filosofica della fenomenologia husserliana, come *intenzionalità*. Ogni storia e ogni evento, infatti, si sviluppano in base a una volontà (livello dell'*intenzione*), generano una decisione (livello della *libertà*) e vengono messi in atto, orientando l'azione (livello dell'*intenzionalità*), dando origine ad azioni concrete (livello dell'*attuazione*). Questo concetto riflette quanto descritto da Meister come «progetto di significazione»²².

²⁰ P. Luzi, *Intenzionalità e trascendenza: il pensiero di Husserl e Heidegger*, Roma, Carocci, 2010.

²¹ D. Demetrio, *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Milano, Mimesis, 2012.

²² J.C. Meister, *Computing Action: A narratological Approach*, Berlin-New York, Walter de Gruyter, 2003.

L'azione narrativa e la pratica narrativa, dunque, sono azioni che identificano come fine precisamente la *significazione*.

Esistono molti studi intorno al processo della significazione che riguardano, ad esempio, la cosiddetta *sense-making structure*²³ e risultano illuminanti sulla peculiarità umana di questo processo, che si mostra come precursore del processo narrativo. Tale struttura è un descrittore che, oltre a mostrarsi come modello esplicativo, descrive il processo, se non addirittura i presupposti sistemici, attraverso i quali la persona umana nel suo funzionamento cognitivo – che potremmo definire, non senza equivoci, *quasi-naturale* – organizza informazioni, esperienze, idee, costrutti e concetti per derivare significato o senso da esse. In altri termini, sarebbe una forma di strutturazione e comprensione del mondo intorno a noi, che può coinvolgere l'analisi di dati, la riflessione su esperienze personali, l'interpretazione di informazioni, mediante, talvolta, inferenze e intuizioni, al fine di trarre conclusioni e, soprattutto, prendere decisioni. La persona umana ha necessità di un *framework cognitivo*, altresì conosciuto con l'espressione *orizzonte di senso*, che aiuti a creare ordine e significato nel caos delle informazioni e delle esperienze quotidiane.

Tale processo è rinvenibile anche in quel peculiare prodotto umano che ha il nome di *conoscenza ingenua*²⁴. Quest'ultima, nota anche come *conoscenza pre-scientifica* o *conoscenza comune*, si riferisce a un'iniziale forma di apprensione e comprensione del mondo, che le persone umane acquisiscono attraverso esperienze quotidiane, osservazioni e interazioni informali con l'ambiente circostante. Questo tipo di conoscenza, presente in tutte le età della vita, si basa su percezioni personali, senso comune e intuizioni, piuttosto che su principi scientifici o teorie elaborate, che i

²³ Il concetto di *sense-making structure* è un termine che deriva dalla teoria dell'organizzazione e si riferisce ai modi in cui le persone interpretano e danno significato alle informazioni e alle esperienze. Questo concetto non è legato a un singolo studioso specifico, ma è stato ampiamente studiato e discusso da diversi accademici e ricercatori nel campo della psicologia, della sociologia, della comunicazione e dell'organizzazione. Tra gli studiosi che hanno contribuito significativamente allo sviluppo del concetto di *sense-making structure* ci sono Karl Weick e Brenda Dervin. Karl Weick, ad esempio, è noto per il suo lavoro sulla teoria del *sense-making* e ha esplorato come le persone creino significato dalle loro esperienze attraverso processi di interpretazione e contestualizzazione (K.E. Weick, *Senso e significato nell'organizzazione. Alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1997, ed. orig. 1995). Brenda Dervin ha sviluppato la *Sense-Making Methodology*, un approccio che cerca di comprendere i processi di senso attraverso lo studio delle strategie di ricerca e delle pratiche di informazione delle persone (J. Foreman, L. Wernet [Eds.], *Sense-Making Methodology Reader: Selected Writings of Brenda Dervin*, London, Hampton Press, 2003).

²⁴ D. Kahneman, A. Tversky, *Choices, Values, and Frames*, Cambridge, Cambridge University Press, 2000.

contesti formali dell'apprendimento contribuiscono a rettificare e invernare. La conoscenza ingenua può essere limitata, incompleta, addirittura inaccurata e fantasiosa, poiché non è stata sottoposta a un'analisi critica o a un'esplorazione approfondita. Tuttavia, oltre a essere un punto di partenza importante per il processo di apprendimento, avendo una configurazione, molto spesso, narrativa e influenzando, talvolta e purtroppo, la stessa comprensione e interpretazione delle informazioni più formali o scientifiche, è rivelativa dell'insostenibile necessità che la persona ha di agire in un contesto sensato di significati.

Dunque, c'è una cosa che la persona umana non riesce a sopportare: l'insensatezza e la mancanza di significato. Piuttosto costruisce conoscenze ingenui, raccontandosi storie e generando narrazioni anche autobiografiche, che colmano l'insensatezza.

Tutte le persone umane attivano processi narrativi perché inguaribilmente alla ricerca di strutture di significato²⁵.

Ma non solo.

Dando un significato alla realtà, la persona umana dà un significato a se stessa, dandosi una forma. Cos'è la formazione se non la modalità attraverso la quale l'essere umano si fa esso stesso testo, costruendo, cioè, di se stesso una storia? Attestandosi, la persona umana dirige se stessa, muovendosi verso il cambiamento.

Proprio questa dimensione originaria è la base e la condizione di possibilità dell'efficacia educativa delle strategie narrative e auto-narrative.

5. *Eziologia dell'efficacia educativa della narrazione*

Tutti gli argomenti che abbiamo trattato finora sono fondamentalmente interconnessi.

La caratteristica distintiva che ci contraddistingue come esseri umani va oltre la nostra essenza di semplici mammiferi o animali appartenenti alla specie umana. Noi siamo, certamente, *individui* unici e irripetibili, ciascuno con caratteristiche che ci distinguono dagli altri. Non siamo solamente uomini, ma anche, secondo la nostra tradizione continentale e indoeuropea, *persone* umane.

Preventivamente, per comprendere quest'ultimo termine, è importante sottolineare il contesto di comprensione 'continentale' e 'indoeuropeo', poiché in inglese, lingua di matrice celtica, il termine *person* non corrisponde esattamente alla nostra concezione di 'persona', bensì si avvicina di più a 'individuo', opposto di *people*, indicando l'unità all'interno della massa.

²⁵ G. Mininni, *Fondamenti della significazione*, Bari, Dedalo, 1977.

Il concetto storicamente più prossimo a quello di ‘persona’ è quello di *personalità giuridica* – in quanto portatore di diritti e doveri –, sviluppato nel contesto latino.

Il termine ‘persona’²⁶, del resto, richiama una caratteristica peculiare dell’uomo, identificando in modo unico il suo volto. Il termine stesso deriva dall’etimologia che lo associa alla parola ‘maschera’. Viene, infatti, dal latino *per-sonare*, che significa ‘suonare attraverso, con forza e intensità’. Questo è legato alla forma peculiare delle maschere utilizzate nell’azione scenica, che avevano una cavità nella bocca per amplificare la voce dell’attore. Le maschere svolgevano la funzione di amplificare la voce e, allo stesso tempo, di svelare l’identità del personaggio, mentre coprivano l’identità dell’attore. Nelle rappresentazioni teatrali classiche, fino alla commedia dell’arte, infatti, gli attori erano per lo più uomini, in quanto il mestiere dell’attrice era considerato poco onorevole e, spesso, assimilato a quello delle meretrici. Solo a partire dal 1800 le donne sono state integrate nel mondo teatrale in modo più ampio. Le prime donne ad apparire sul palcoscenico furono introdotte già nel 1600, ma il ruolo ha iniziato a guadagnare riconoscimento pubblico e rispetto, uscendo dallo stigma, solo a partire dal 1800. Le maschere, dunque, avevano un ruolo fondamentale nel permettere al pubblico di identificare i personaggi interpretati dagli attori.

La simbologia della maschera è interessante poiché richiama il gioco tra svelare e velare alternativamente le identità del personaggio e dell’attore, mostrando l’ambivalenza e la complessità dell’essere umano.

Inoltre, la maschera è una rappresentazione del volto. In greco, *pros-ōpon* (‘davanti al cranio, al succo della vita’, la maschera del cranio, in senso figurato) significa, infatti, ‘faccia’. È un esempio di *sineddoche*, figura retorica che usa una parte per descrivere il tutto.

Le strategie educative e formative possono avvalersi della narrazione per attivare processi formativi, poiché l’uomo è caratterizzato dalla struttura di significazione, e la narrazione si adatta perfettamente a questo bisogno di significato.

Questo concetto è implicito nel termine ‘persona umana’, un concetto ampio e complesso, che si manifesta attraverso una serie di dualità e ambivalenze, di velamenti e rivelazioni, che descrivono la complessità dell’essere umano, il suo offrirsi e al contempo il suo ritrarsi.

Il *personare* – così come la *persona* – richiama la *struttura di rimando* (una sorta di metafora) ben esemplificata dalle campane di Manzoni nei *Promessi sposi*²⁷. Presagio e promessa risuonano in lontananza, creando

²⁶ P. Gire, *Pour une métaphysique de la personne. Qu’est est-ce que la personne humaine?*, in «Revue d’éthique et de théologie morale», 195 (1995), n. 1, pp. 13-27.

²⁷ A. Manzoni, *I promessi sposi*, a cura di G. Bezzola, Milano, BUR, 2017.

un senso di angoscia – le campane di San Simpliciano del capitolo XXXV – in un misto di nostalgia e speranza – le campane della Valsassina udite da Renzo nel capitolo XXXVI – e richiamano, in una logica di *supplemento*²⁸, verso qualcosa di intimo e al contempo eccedente.

Alcuni, non a caso per il suo valore narrativo, fanno risalire il termine ‘persona’ al mito di Persefone, grecizzazione dell’etrusco *Persepona*. Questo mito racconta, primariamente, dell’alternanza delle stagioni, ma, in seconda battuta, riflette sull’attrazione erotica verso la morte, poiché Persefone si innamora di Ade, il re del Regno dei morti, suo zio.

Questo racconto, che, per certi versi, metaforizza la persona umana, riflette la complessità dell’essere umano, le sue ambiguità e dualità, caratteristiche che si riverberano anche nell’agire autobiografico. Infatti, anche nel processo narrativo, nel suo dispiegarsi funzionale e nei suoi effetti epigenetici e formativi, incontriamo una serie di ambivalenze e complessità, che ci invitano e costringono a un approccio dinamico e dialettico, senza elementi fissi, imponendo una continua negoziazione tra vari aspetti che sottendono i processi narrativi.

6. Morfologia dell’agire narrativo

La narratologia si avvale di una serie di categorie e costrutti che hanno una funzione sia descrittiva sia prescrittiva, rispetto alla narrazione. In molti casi, tali descrittori hanno una natura duale, dialettica e complementare, risultando molto utili per lo sviluppo della ricerca intorno alle narrazioni autobiografiche. Scegliamo di proporne alcuni per il loro valore paradigmatico, per il loro significato esplicativo e per la loro efficacia in termini di ricerca autobiografica e narrativa e di progettazione di strategie educative mediante la narrazione.

6.1 *Fabula e intreccio*

È il caso della coppia forse più famosa, quella di *fabula* e *intreccio*, che è stata studiata dagli strutturalisti e ha avuto una sistematizzazione definitiva in Algirdas Julius Greimas²⁹, nonché un’acuta e, forse, definitiva organizzazione, in sede ermeneutica, in Umberto Eco³⁰. All’interno della narrazione, in generale, e delle narrazioni autobiografiche, in particolare,

²⁸ J. Derrida, *Della Grammatologia*, a cura di G. Dalmaso e S. Facioni, Milano, Jaca Book, 2020 (ed. orig. 1967).

²⁹ A.J. Greimas, *Sémantique structurale: Recherche de méthode*, Paris, Larousse, 1969.

³⁰ U. Eco, *Lector in fabula: la cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Milano, Bompiani, 1979.

possiamo individuare due strutture fondamentali: la struttura della *fabula* e la struttura dell'intreccio.

La *fabula* ha la funzione di rendere lineare una narrazione, presentando un inizio, uno svolgimento e una fine. Racconta, sostanzialmente, di come le cose sono avvenute ed è caratterizzata dalla linearità, mostrando la struttura implicita e di sostegno della narrazione. È lo scheletro della storia, senza il quale il corpo della storia non avrebbe consistenza e non starebbe in posizione eretta. Tuttavia, rimanendo nell'immagine del corpo, nelle storie c'è un'ossatura, un inizio e una fine che hanno un andamento lineare, basato generalmente sul principio della causalità efficiente, sebbene rimanga velata.

Esattamente come nel corpo, sebbene ci sia lo scheletro, esso è nascosto. Visibile è l'epidermide, il soma, l'estrinsecazione carnale, il volto, piuttosto che il cranio. Se lo scheletro narrativo è la *fabula*, la carne narrativa è l'*intreccio*. Vicende apparentemente accidentali, tonalità emotive e affettive, episodi apparentemente non connessi con la *fabula*, tutti elementi che definiscono l'intreccio, sono i contrappunti narrativi che caratterizzano e orientano la narrazione.

Dal punto di vista della ricerca autobiografica e narrativa in generale, questa prima coppia esplicativa risulta particolarmente interessante e ciascuna di queste due unità narrative e di senso narrativo possono essere studiate e analizzate per fornire una serie di elementi utili alla comprensione dell'agire narrativo-formativo della persona umana.

Allo stesso modo, in un orizzonte funzionale, talvolta conviene educativamente lavorare sulle *fabulae* e sulle trame narrative; altre volte conviene concentrarsi sui contrappunti che caratterizzano e connotano queste trame narrative nell'intreccio. Quest'ultimo, insieme alla seconda unità delle ulteriori tre coppie che sottoporremo ad analisi, appare particolarmente promettente in sede diagnostica, aiutandoci a comprendere l'agire narrativo di una persona, poiché, con i suoi dispositivi, è il luogo peculiare del processo di significazione e fornisce tracce e sproni, per usare la terminologia derridiana, ermeneutici della concatenazione causale e lineare che costruisce l'unica struttura di una storia.

Il già citato Umberto Eco, studiando il meccanismo della serialità³¹ che presiede alla fidelizzazione dello spettatore nelle serie televisive, ha mostrato che, ben più della *fabula* e della trama narrativa, a trattenere lo spettatore siano gli elementi di intreccio narrativo, ingaggiando con lo spettatore un processo di empatizzazione costante. È il caso del famoso dispositivo del *cliffhanger*, espediente dell'intreccio per mantene-

³¹ U. Eco, *Tipologia della ripetizione*, in F. Casetti (a cura di), *L'immagine al plurale. Serialità e ripetizione nel cinema e nella televisione*, Padova, Marsilio, 1984.

re costante l'attenzione dello spettatore mediante una sospensione della linearità narrativa, appoggiandosi sulla sua volontà, se non addirittura pretesa, di senso e di significato.

Come a dire che c'è tanto interesse nella storia in sé e di per sé quanto – se non di più! – nelle modalità attraverso le quali la storia viene raccontata. C'è il livello della referenza diretta, quello della *fabula*, per l'appunto, ma c'è anche il livello mediale e modale attraverso il quale si costruisce questa referenza diretta, tipica dell'intreccio.

Proviamo ad analizzare un esempio letterario esplicativo.

Un giovane contadino, desideroso di migliorare la sua situazione economica, decide di partire per un viaggio alla ricerca di una fonte magica che, secondo una leggenda popolare, concede desideri a chiunque la trovi. Lungo il suo viaggio, incontra ostacoli, compie azioni eroiche e impara importanti lezioni di vita. Alla fine, dopo molte prove, trova la fonte e scopre che il vero desiderio è sempre stato dentro di lui.

E ancora: in una città moderna, un giovane aspirante scrittore, John, si ritrova a dover affrontare una serie di sfide mentre cerca di realizzare il suo sogno di diventare uno scrittore di successo. Decide di partire per un viaggio alla ricerca di ispirazione, visitando luoghi iconici e incontrando personaggi interessanti lungo il percorso. Durante il viaggio, si imbatte in un misterioso manoscritto che sembra contenere segreti legati alla sua famiglia e al suo destino. Nel frattempo, deve anche gestire le sue relazioni personali e affrontare i suoi dubbi interiori. Man mano che la trama si dipana, John si trova coinvolto in una serie di avventure emozionanti, intrighi e rivelazioni sorprendenti che mettono alla prova la sua determinazione e la sua capacità di crescere come individuo e come scrittore. Alla fine, attraverso le sfide affrontate e le lezioni apprese lungo il percorso, John trova non solo l'ispirazione per il suo romanzo, ma anche una nuova comprensione di sé e del mondo che lo circonda.

Il primo è un esempio di *fabula*, mentre il secondo è un modello di *intreccio*. Nel primo caso, abbiamo una sequenza causale di eventi, nella seconda, percepiamo un processo di significazione di questi nessi, che contribuisce ad avvicinare una storia di formazione narrativa alla personale vicenda formativa del lettore, attivando molto più incisivamente un processo performativo.

6.2 Denotazione e connotazione

Abbiamo avuto modo di vedere che la principale funzione dei dispositivi dell'intreccio è quella, a livello intrinseco, di fornire indicazioni sul processo di significazione attivato dal narratore, mentre, a livello estrinseco, esso ha la funzione di creare una qualche forma di relazione e dialogo tra il testo e il lettore.

Questo rimanda immediatamente alle tre forme di persuasione – il *mythos*, il *logos* e il *pathos* – nella narrazione, identificate già da Aristotele nella *Retorica*³², che intervengono precisamente nei processi di *supplementazione* della fabula.

Già Eco, in forma sintetica, ebbe modo di sottolineare che:

Tendete l'arco narrativo oltre ogni limite possibile, in modo che il lettore e lo spettatore provino pietà e terrore a un tempo. E quando la tensione sarà giunta allo stremo, fate intervenire un elemento che sciolga il nodo inestricabile dei fatti e delle passioni conseguenti³³.

Questo ci accompagna verso un'ulteriore coppia, quella di *denotazione* e *connotazione*, in cui la seconda, usando una riflessione funzionalista, rappresenta un correlato dell'intreccio con la sua azione di supplemento, rispetto alla prima, mostrando, da un lato, il processo di significazione attivato dal narratore nei confronti di un evento e, dall'altro, crea una connessione con il lettore/spettatore attivando un processo dialogico.

Anche in questo caso, può essere utile un esempio.

La casa di Marco era di colore bianco e aveva tre camere da letto.

Oppure: Marco guardava il colore bianco di quella casa. Provava rabbia per il quel falso candore, che nascondeva gli orrori che ormai da anni si consumavano dietro quelle mura e in quelle tre camere da letto.

Il primo esempio ha valore meramente denotativo.

Il secondo fornisce e arricchisce la denotazione con elementi di connotazione, che mostrano un processo di significazione – in questo caso psicologicamente pesante e tragico – e, soli, sono in grado di ingaggiare un vero dialogo con il lettore/spettatore.

La denotazione, infatti, è connessa al significato letterale, oggettivo o diretto di una parola, di un simbolo, ma anche di una sequenza narrativa. Ha un valore universale e indipendente da contesti specifici o interpretazioni soggettive.

La connotazione, invece, si riferisce al significato 'aggiuntivo' – per questo è un esempio plastico di *supplementazione* – di tipo emotivo o simbolico associato a un termine o a una sequenza narrativa. È frutto, dunque, di un processo di significazione che rielabora un dato, trovando a esso una qualche forma di senso, che non è privo di influenze (fattori culturali, sociali, personali o contestuali). Le connotazioni possono avere differenti tonalità e coloriture, come possono avere polarizzazioni. Ad esempio, la

³² B. Centrone, *La Retorica di Aristotele e la dottrina delle passioni*, Pisa, Pisa University Press, 2015.

³³ U. Eco, *Il superuomo di massa*, Milano, Bompiani, 1998, p. 8.

parola 'casa' – rimanendo nell'esempio precedente – può denotare un edificio in cui vivere, ma può connotare anche concetti come sicurezza, calore familiare, o addirittura prigionia emotiva e violenza, a seconda del contesto e delle esperienze individuali del narratore e dell'ascoltatore.

Gli elementi delle connotazioni, che sono coloriture emotive, affettive, sentimentali, ma non solo, possono essere spiegazioni, ipotesi, tentennamenti, pause e dubbi, entrano all'interno della narrazione, dando a essa potere e liberando le sue potenzialità di significato.

Il processo di connotazione è, infatti, analogo a quello dell'intreccio e mostra l'epidermide e la carne viva del processo narrativo.

Rimanendo nell'orizzonte pedagogico e della ricerca autobiografica, dunque, è possibile trarre informazioni utili in sede diagnostica dalla fabula e dalla denotazione, ma, se si voglia lavorare avendo a cuore il processo formativo, è necessario volgere l'attenzione agli elementi dell'intreccio e alle connotazioni, che vengono utilizzate all'interno della narrazione.

Il processo di *attestazione*³⁴ della persona umana, infatti, avviene proprio al livello dell'intreccio e della connotazione che rendono complessa e, talvolta ambigua, l'interpretazione. Tuttavia, considerare la persona come un testo narrativo impone di fare i conti con la polisemicità che essa porta con sé, con il rigore o il calore del suo mondo e con il suo itinerario di interpretazione della realtà e degli avvenimenti che la costituiscono.

6.3 *Diegesi e esegesi*

Proprio quest'ultima riflessione legata ai processi ermeneutici della narrazione ci porta alla terza delle coppie che danno forma alla narrazione, quella connessa ai processi diegetici e, soprattutto, ai processi esegetici.

Diegesi e esegesi sono due termini cari alla critica letteraria, ma anche alla filosofia e alla teologia, nei loro obbligati abbrivi ai documenti e ai testi in senso materiale e filologico. Inoltre, sono indicativi anche di due metodi e due approcci distinti, sebbene complementari, al documento testuale.

Per diegesi si intende la narrazione di eventi all'interno di un'opera, come un romanzo, un film o un'opera teatrale, dove gli eventi nella loro materialità vengono narrati direttamente al lettore o allo spettatore, unendo fabula e intreccio, oltre che denotazioni e connotazioni. In altri termini, la diegesi è il mondo creato dall'autore all'interno dell'opera. Il primo approccio al testo è, quindi, di tipo diegetico e ci permette l'accesso al mondo di significazione dell'autore.

Questo ci permette di avvicinare il secondo termine, quello dell'esegesi, che si riferisce all'interpretazione o all'analisi di testi o concetti, alla

³⁴ P. Ricoeur, *L'attestazione tra fenomenologia e ontologia*, Milano, Margini, 1993.

ricerca dell'unica e corretta interpretazione. L'esegeta si sforza di comprendere il significato implicito o nascosto di un testo, di una scrittura anche ritenuta sacra o, in generale – è il caso dell'esegesi filosofica –, di un concetto. L'esegesi coinvolge l'approfondimento delle intenzioni dell'autore – quella che in narratologia si definisce *intentio auctoris* –, del contesto storico e culturale in cui è stato scritto il testo, della stratificazione del testo – si pensi agli studi interpretativi che hanno riguardato, ad esempio, le trasformazioni e le stratificazioni dal *Fermo e Lucia* del 1821 ai *Promessi sposi* del 1827 di Alessandro Manzoni –, nonché delle implicazioni e delle applicazioni del testo nel contesto attuale – la cosiddetta *storia degli effetti*.

Oltre all'*esegesi* cosiddetta *esterna*, tipica del metodo storico-critico – caratterizzato da analisi critica, indagine storica, fonti e critica testuale e critica delle fonti – che si concentra primariamente sull'analisi del contesto esterno al testo, al fine di comprendere il suo significato, la sua influenza e la sua importanza nel processo di attestazione, esiste una *esegesi interna*, che si concentra sull'analisi dei contenuti del testo stesso, esaminando le sue parole, il suo significato letterale e simbolico, la sua struttura, i suoi temi e i suoi messaggi in forme sinottiche. Il testo viene considerato un'unità di senso isolata e a sé stante che ha una sua indipendenza rispetto al contesto in cui il testo prende forma.

La complementarità di queste due dimensioni esegetiche è di per sé evidente e intuitiva. Così come è intuitivo che all'interno del testo il narratore compie una azione esegetica intratestuale cercando esso stesso percorsi di significazione.

Proprio quest'ultimo elemento risulta particolarmente illuminante ai fini del nostro discorso. L'approccio materiale al testo, compendiato da un processo di esegesi interna ed esterna finalizzata a individuare l'universale interpretazione del testo, si interseca con il processo di interpretazione dei fatti e delle vicende che lo stesso narratore compie, esercitando un'azione ermeneutica nei confronti dei fatti diegetici a cui partecipa e che lo riguardano. Dunque, la ricerca autobiografica passa anche attraverso un processo di doppio livello, in cui la domanda del lettore sul senso e sul significato testuale interseca le interrogazioni di senso e di significato del narratore.

Questo processo chiasmico, che potremmo definire *deuteroesegetico*, mostra il valore performativo della narrazione che è formativa per chi la agisce in modo diretto, ma anche per colui che vi si avvicina con intenti plurimi che vanno dal diletto alla comprensione cognitiva e concettuale. Inoltre, mostra come il processo di significazione – tema che approfondiremo in conclusione di questo intervento – sia centrifugo e allocentrico e spinga al di là e al di fuori dalla dimensione materiale del 'documento' narrativo. Tanto più quando la narrazione assume un andamento autobiografico. Del resto, Jerome Bruner ha avuto modo di rilevare che:

l'autobiografia ha una curiosa caratteristica. È un resoconto fatto da un narratore nel "qui e ora" e riguarda un protagonista che porta il suo stesso nome e che è esistito nel "là e allora", e la storia finisce nel presente, quanto il protagonista si fonde con il narratore³⁵.

Infatti, il processo narrativo autobiografico nasconde un percorso di significazione e di interpretazione esegetica che si affida al lettore in modi plastici e paradigmatici.

6.4 Sincronia e diacronia

Una coppia istruttiva, infine, è quella che riguarda i concetti di *sincronico* e *diacronico*. Fondamentali nella linguistica e nell'analisi storica e strutturale dei fenomeni culturali, inclusa la lingua, la letteratura e la società, tali costrutti risultano fecondi anche nell'attestazione e nell'analisi narrativa, spostando l'attenzione dallo spazio narrativo al tempo narrativo.

Il termine 'sincronico' si riferisce a un'analisi che considera un fenomeno in un dato momento temporale, senza tener conto della sua evoluzione nel tempo. L'analisi sincronica si concentra sullo stato attuale o contemporaneo di un fenomeno, senza considerare i cambiamenti che si sono verificati nel corso del tempo. Ad esempio, un'analisi sincronica della lingua si concentrerebbe sulle strutture linguistiche, le regole grammaticali e il vocabolario presenti in un determinato momento storico e in una data situazione senza considerare i cambiamenti che la lingua e il processo di significazione ad esso connesso hanno subito nel corso della sua evoluzione.

Il termine 'diacronico', di contro, si riferisce a un'analisi che considera un fenomeno nella sua evoluzione nel tempo. L'analisi diacronica, infatti, esamina come un fenomeno si sia sviluppato e cambiato nel corso del tempo. Ad esempio, un'analisi diacronica della lingua studia come il vocabolario, le strutture linguistiche e le regole grammaticali sono cambiate nel corso dei secoli. Lo stesso dicasi del processo di significazione interno alla narrazione che viene preso in considerazione e studiato nel suo progresso e nelle sue evoluzioni.

Per rimanere in un caso letterario, prendendo come cornice il romanzo *Emma* di Jane Austen³⁶, un'analisi sincronica del romanzo si potrebbe concentrare sull'esame delle dinamiche sociali, dei personaggi e delle tematiche presenti all'interno del romanzo stesso, senza considerare le influenze esterne o lo sviluppo dello stile dell'autore nel corso del tempo.

³⁵ J. Bruner, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992 (ed. orig. 1990), p. 117.

³⁶ J. Austen, *Emma*, a cura di S. Patrignani, Einaudi, Torino, 2014.

Ad esempio, si potrebbero esaminare il ritratto della società rurale inglese del XIX secolo, le complesse interazioni tra i personaggi principali, Emma Woodhouse e Mr. Knightley, nonché le tematiche ricorrenti come l'amore, l'orgoglio e la classe sociale presenti nel romanzo.

Un'analisi diacronica, invece, potrebbe esaminare come lo stile e le tematiche di Jane Austen si siano evolute nel corso della sua carriera letteraria e come il romanzo si inserisca nel contesto più ampio della letteratura del periodo georgiano. Si potrebbe comparare il romanzo con altri della Austen, come *Orgoglio e pregiudizio* o *Ragione e sentimento*, per individuare le costanti e le variazioni nel suo stile narrativo e nelle sue preoccupazioni tematiche. Inoltre, si potrebbero esaminare come *Emma* rifletta le trasformazioni sociali e culturali dell'Inghilterra del XIX secolo, confrontandolo con altri testi coevi per individuare i temi e le tendenze letterarie dell'epoca.

Se estendiamo questo modello alla narrazione formativa e autobiografica, possiamo individuare metodi di analisi tra di loro complementari che si soffermano sul singolo caso o, come più frequentemente accade, mediante un approccio comparativo tra narrazioni e autobiografie al fine di individuare trend e tendenze. Volgendo lo sguardo all'interno della singola narrazione, si potrebbe prendere in considerazione in modi diacronici l'evoluzione del processo di significazione nei confronti di un evento e rilevare l'andamento della dimensione evolutiva e dinamica del processo di attribuzione di senso e di significato, rendendo conto, al contempo, dell'evoluzione formativa della persona narrante.

Quest'ultima considerazione ci permette, infine, di notare come la struttura di significazione che presiede la narrazione autobiografica sia intrinsecamente diacronica. La persona narrante, infatti, procede mediante successive inferenze nei confronti degli eventi narrati, dispiegando un processo lungo il tempo e non solo nello spazio.

Questa considerazione, esattamente come in tutte le seconde polarità delle coppie presentate, mostra come ben più degli aspetti sincronici, abbiano una certa rilevanza le dimensioni diacroniche della narrazione, divenendo molto rivelative delle strategie che presiedono all'attribuzione di significato degli episodi della narrazione, ivi compresa quella autobiografica.

In ultimo, come nell'esempio letterario, la dimensione diacronica, rivela la tensione eccentrica del processo di interpretazione interno ed esterno. Essa permette di mostrare come il senso e il significato abbiano un profilo relazionale e spingano oltre la materialità della narrazione.

Proprio questa *eccedenza di senso* e dimensione *transtestuale* ci permette di approdare a una riflessione pedagogica che connette l'agire narrativo e autobiografico proprio alla dimensione relazionale che è al cuore dell'agire educativo.

7. Epilogo pedagogico

Gli episodi narrativi che compongono la storia della vita hanno una struttura tipicamente laboviana³⁷, rigorosamente aderente alla sequenza e alla giustificazione per eccezionalità. Ma la storia nel suo complesso presenta un elemento fortemente retorico, come se volesse giustificare perché era necessario (non in senso causale ma morale, sociale, psicologico) che la vita prendesse quella determinata direzione. Il Sé come narratore non si limita a raccontare, bensì giustifica. E il Sé come narratore è sempre, per così dire, orientato al futuro³⁸.

In questo illuminante passo di Bruner ritorna tutta la questione della strategicità della dimensione connotativa, della generatività, del processo esegetico nella sua complessa stratificazione, della dimensione di ingaggio, di incorporazione e incarnazione del dato narrativo tipico.

A riprova del valore formativo del processo narrativo, il sé come narratore si posiziona nella narrazione ma spinge sé verso il futuro, cercando un aggancio che vada oltre al testo, tanto all'origine del narrare quanto al destinatario della narrazione e alla potenziale relazione che con esso potrà, in futuro, costruire.

E questo destinatario ha il profilo ampio di quella che la filosofia contemporanea ha formalizzato con il nome di *alterità* che risiede al di fuori di sé, ma alberga anche nella struttura della stessa identità, così come ben evidenziato nel costrutto di *identità narrativa* approfondito da Paul Ricoeur³⁹.

³⁷ Relativa cioè alla sociolinguistica variazionista di W. Labov, secondo il quale le variazioni linguistiche sono strettamente connesse a variabili di tipo sociali per cui le modificazioni linguistiche sono il frutto di una relazione eccezionale (quelle, ad esempio, di un gruppo sociale come la “middle class” di New York) con l'ambiente che produce modificazioni nelle sequenze fonetiche e linguistiche (W. Labov, J. Waletzky, *Narrative Analysis: Oral version of personal experience*, in J. Helms (Ed.), *Essays on Verbal and Visual Arts*, Seattle, University of Washington Press, 1967). La struttura laboviana si riferisce a un modello per analizzare la struttura delle narrazioni orali. Questo modello identifica una serie di elementi che compongono la struttura di una narrazione e si concentra sull'analisi dell'organizzazione di tali elementi. In particolare, Labov individua alcune peculiarità nella strutturazione orale (*abstract, orientamento, complicazione, risoluzione, valutazione, coda*), che non necessariamente si presentano sempre in una sequenza precisa, ma rappresentano, piuttosto, categorie di analisi che possono essere individuate nelle narrazioni orali. La struttura laboviana è stata ampiamente utilizzata nella sociolinguistica e nella linguistica narrativa per comprendere la struttura e l'organizzazione delle storie raccontate dalle persone nelle conversazioni quotidiane.

³⁸ J. Bruner, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, cit., p. 114.

³⁹ P. Ricoeur, *Tempo e racconto. La configurazione del racconto di finzione*, cit.; Id., *L'identità narrativa*, in «Allegoria», 60, luglio-dicembre 2009, pp. 93-104, in <www.allegoriaonline.it/PDF/8.pdf> (10/2024).

Questo permette di raggiungere una prima considerazione conclusiva.

La narrazione è sempre una pratica autobiografica, cioè di scrittura *del sé sul sé*, anche quando non esplica le forme e gli stili della narrazione autobiografica. Anche le narrazioni apparentemente più fredde e biograficamente ellittiche rappresentano forme *apofatiche* di autobiografia, poiché in esse si vela una qualche forma di ricerca personale e di attività di significazione della biografia dello scrivente.

Dunque, quel «ricerca autobiografica» del titolo del presente contributo va inteso come azione della persona umana narrante in nome della originaria e *naturale* strutturazione narrativa della formazione.

Tutto quanto detto, riguarda certamente il sé narrante della persona umana in quanto autore di narrazioni. Tuttavia, come evidenziato dalla narratologia ermeneutica⁴⁰, che ha messo a fuoco il concetto fecondo di *intertestualità*⁴¹ della Kristeva, mostrando come l'intenzione dell'autore

⁴⁰ La narratologia ermeneutica è un approccio allo studio dei testi narrativi che si concentra sull'interpretazione dei significati attraverso il processo di lettura e analisi. Questo campo combina elementi della narratologia (lo studio sistematico delle strutture narrative) con la teoria ermeneutica (lo studio dell'interpretazione dei testi). La narratologia ermeneutica si interessa non solo di analizzare la struttura e i dispositivi narrativi all'interno di un testo, ma anche di comprendere il significato che emerge attraverso l'interpretazione del testo da parte del lettore. Partendo dall'intuizione secondo la quale il testo è un oggetto interpretabile, punta l'attenzione sulla relazione che si instaura tra testo e lettore, analizzando il processo interpretativo (esegetico) che si giova di inferenze intertestuali, occupandosi dell'interpretazione dei testi narrativi attraverso un processo dinamico e interattivo, che triangola lettore, testo e contesto (interpretativo), mostrando la natura co-costruttiva dei significati.

⁴¹ Il concetto di intertestualità è stato introdotto dalla critica letteraria Julia Kristeva (*Semeiotiche. Ricerche per una semanalisi*, Milano, Feltrinelli, 1978, ed. orig. 1969) negli anni '60. Tuttavia, il concetto è stato ampiamente sviluppato e applicato da numerosi teorici letterari e studiosi. Roland Barthes (*La mort de l'auteur*, in Id., *Le bruissement de la langue*, Parigi, Seuil, 1984) ha contribuito alla comprensione dell'intertestualità attraverso il suo concetto di «intertexto», ossia quella rete di riferimenti e connessioni tra diversi testi che influenzano reciprocamente la creazione del significato. Ha analizzato come i testi siano permeati da altri testi e come questa interconnessione contribuisca alla produzione di significato. Mikhail Bakhtin (*Epos e romanzo*, 1938, in Id., G. Lukács, *Problemi di teoria del romanzo*, a cura di V. Strada, trad. it. C. Strada Janovič, Torino, Einaudi, 1976) ha sottolineato l'importanza del dialogo tra testi e autori nel processo di creazione del significato. Ha introdotto il concetto di «carnivalizzazione» per descrivere come i testi possano appropriarsi e reinterpretare altri testi attraverso una varietà di voci e prospettive. Gérard Genette (*Palinsesti*, Torino, Einaudi, 1997) ha sviluppato una teoria strutturale dell'intertestualità, focalizzandosi su come i testi si riferiscano l'uno all'altro attraverso diverse modalità, come la citazione, il riferimento, il plagio e la parodia. Ha proposto una serie di concetti chiave, tra cui «paratestualità» e «architestualità», per analizzare le relazioni tra testi. Infine, Umberto Eco (*Lector in fabula*, cit.) ha affrontato l'intertestualità nel contesto della sua teoria della «opera aperta», sottolineando come i testi siano aperti a una varietà di interpretazioni e relazioni con altri testi. Ha anche discusso il concetto di «modello di cultura» per descrivere la complessità delle influenze culturali e intertestuali sui testi.

sia sotto determinata rispetto alle intenzioni del lettore, è nella connessione tra la ricerca autobiografica del narratore, al di là delle sue intenzioni e la ricerca narrativa sull'autobiografia del lettore, che si costruisce la verità del testo. La verità del testo narrativo, infatti, la sua realizzazione – nel senso etimologico di azione di realtà – avviene al di fuori del legame tra autore e testo e si concretizza nel rapporto tra testo narrativo e lettore, inaugurando una nuova storia.

Umberto Eco, in *Lector in Fabula*, già nel 1979, suggerisce il ruolo attivo del lettore nell'interpretazione di un testo narrativo, sottolineando il suo ruolo strategico nella creazione del significato attraverso l'atto stesso della lettura. Al di là di un modello di comunicazione statico, in cui l'autore detiene il controllo del significato, egli evidenzia la primazia di un modello di comunicazione dinamico in cui l'interpretazione dei segnali testuali (indizi, enunciazioni, implicazioni, allusioni, ellissi, ecc.) crea il significato del testo, anche seguendo le vie intuitive dell'abduzione. L'enfasi sull'interazione dinamica tra lettore e testo e la complessità dell'interpretazione narrativa evidenziano quella che possiamo considerare la seconda delle conclusioni del presente contributo.

La ricerca narrativa e autobiografica non solo fornisce informazioni diagnostiche in termini formativi sul narratore, ma illustra – se non addirittura inverte e realizza – anche gli effetti che la narrazione ha su chi la interroga. Contribuisce al processo formativo di coloro che leggono, vedono, ascoltano o sentono la narrazione. Semplificando: la narrazione fa bene sia a chi narra, certamente, ma, soprattutto, a chi ne è il destinatario.

Questa agnizione, forse un po' scontata, ci permette di giungere alla conclusione definitiva.

La narrazione è un potente – forse il più potente – dispositivo del processo di formazione personale. Ma rappresenta anche un analogo della *relazione formativa ed educativa*, per i molteplici intrecci e legami che evoca sia in modi intimi e interni sia in forme estrinseche ed eccentriche. Il legame tra narrazione, narratore e destinatario (esplicito o implicito) nell'atto narrativo si rinsalda e si consolida in forme dirette e indirette, formali, non formali e informali, implicite ed esplicite, coprendo in modo coestensivo e olistico l'intera vita umana.

Questo statuto la rende universale e inevitabile al punto che *dare la parola*, in qualsiasi forma essa si attesti, diviene imperativo e vitale. Ed è questo il cuore della pedagogia, che ha per prefisso quel *pais* greco, richiamando l'*in-fans* latino, ovvero colui che 'non ha parola', e per suffisso l'*aghein* dell'*agogé* greco, che ha un significato diretto – condurre – e uno figurato – lasciarsi condurre al ritmo della danza e della musica –. Da qui, il duplice significato di educazione, sia *ex-ducare* (da 'fuori' a 'dentro') sia *ex-ducere* (da 'dentro' a 'fuori').

Il compito della pedagogia è, infatti, la riflessione teorico-pratica sulle forme attraverso le quali la persona umana conduce sé, viene condotta e si deve condurre alla parola, accompagnandola nel viaggio comune della ricerca del senso e del significato.

Il fine della pedagogia e della ricerca autobiografica, in un gioco di dissolvenze incrociate, si realizza proprio a questo punto, le cui forme e il cui futuro sono una storia che deve essere ancora completamente narrata.

Bibliografia

- Agostino, *Le confessioni*, a cura di C. Carena, Roma, Città Nuova, 2000.
- J. Austen, *Emma*, a cura di S. Patrignani, Einaudi, Torino, 2014.
- J.L. Austin, *Come fare cose con le parole. Le "William James Lectures" tenute alla Harvard University nel 1955*, Genova, Marietti, 1987.
- M. Bakhtin, *Epos e romanzo*, 1938, in Id., G. Lukács, *Problemi di teoria del romanzo*, a cura di V. Strada, trad. it. C. Strada Janovič, Torino, Einaudi, 1976.
- R. Barthes, *La mort de l'auteur*, in Id., *Le bruissement de la langue*, Parigi, Seuil, 1984.
- G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, Brescia, La Scuola, 2010.
- G. Bertagna, *Tra educazione e formazione: playdoier per una distinzione nell'unità*, in Id (a cura di), *Educazione e formazione. Sinonimie, identità, differenze*, Roma, Edizioni Studium, 2018.
- E. Berti, *Le ragioni di Aristotele*, Bari, Laterza, 1989.
- A. Bonfiglio, *L'intenzionalità incarnata: verso una teoria tra filosofia e neuroscienze*, Roma, Aracne, 2012.
- V. Boffo, *La relazione educativa e le competenze dell'educatore. Una riflessione per la famiglia professionale*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2 (2020), pp. 27-51.
- J. Bruner, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992 (ed. orig. 1990).
- J. Butler, *Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory*, in «Theatre Journal», 40 (1988), n. 4, pp. 519-531.
- M. Carboni, *Il genio è senza opera. Filosofie antiche e arti contemporanee*, Milano, Jaca Book, 2020.
- B. Centrone, *La Retorica di Aristotele e la dottrina delle passioni*, Pisa, Pisa University Press, 2015.
- D. Demetrio, *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Milano, Mimesis, 2012.
- J. Derrida, *Della Grammatologia*, a cura di G. Dalmasso e S. Facioni, Milano, Jaca Book, 2020 (ed. orig. 1967).

- R. Diana, *Scritture della vita fra biografia ed autobiografia: un excursus bibliografico*, Napoli, Liguori, 2003.
- U. Eco, *Lector in fabula: la cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Milano, Bompiani, 1979.
- U. Eco, *Tipologia della ripetizione*, in F. Casetti (a cura di), *L'immagine al plurale. Serialità e ripetizione nel cinema e nella televisione*, Padova, Marsilio, 1984.
- U. Eco, *Il superuomo di massa*, Milano, Bompiani, 1998.
- J. Foreman, L. Wernet (Eds.), *Sense-Making Methodology Reader: Selected Writings of Brenda Dervin*, London, Hampton Press, 2003.
- G. Genette, *Palinsesti*, Torino, Einaudi, 1997.
- G. Gentile, *La filosofia dell'arte*, Brindisi, Trabant, 2016.
- P. Gire, *Pour une métaphisique de la personne. Qu'est est-ce que la personne humaine?*, in «Revue d'éthique et de théologie morale», 195 (1995), n. 1, pp. 13-27.
- A.J. Greimas, *Sémantique structurale: Recherche de méthode*, Paris, Larousse, 1969.
- K. Jaspers, *Autobiografia filosofica*, Napoli, Morano, 1977 (ed. orig. 1969).
- D. Kahneman, A. Tversky, *Choices, Values, and Frames*, Cambridge, Cambridge University Press, 2000.
- J. Kristeva, *Semeiotiche. Ricerche per una semanalisi*, Milano, Feltrinelli, 1978 (ed. orig. 1969).
- W. Labov, J. Waletzky, *Narrative Analysis: Oral version of personal experience*, in J. Helms (Ed.), *Essays on Verbal and Visual Arts*, Seattle, University of Washington Press, 1967.
- F. Lo Papiro, *Aristotele e il linguaggio. Cosa fa di una lingua una lingua*, Roma-Bari, Laterza, 2003.
- P. Luzi, *Intenzionalità e trascendenza: il pensiero di Husserl e Heidegger*, Roma, Carocci, 2010.
- A. Manzoni, *I promessi sposi*, a cura di G. Bezzola, Milano, BUR, 2017.
- J.C. Meister, *Computing Action: A narratological Approach*, Berlin-New York, Walter de Gruyter, 2003.
- G. Mininni, *Fondamenti della significazione*, Bari, Dedalo, 1977.
- G. Reale, *Il concetto di "filosofia prima" e l'unità della Metafisica di Aristotele*, Milano, Vita e Pensiero, 1994.
- P. Ricoeur, *L'attestazione tra fenomenologia e ontologia*, Milano, Margini, 1993.
- P. Ricoeur, *Riflession fatta. Autobiografia intellettuale*, Milano, Jaka Book, 1998 (ed. orig. 1995).
- P. Ricoeur, *Tempo e racconto. La configurazione del racconto di finzione*, Milano, Jaka Book, 2008 (ed. orig. 1984).

- P. Ricoeur, *L'identità narrativa*, in «Allegoria», 60, luglio-dicembre 2009, pp. 93-104, in <www.allegoriaonline.it/PDF/8.pdf> (10/2024).
- J.-J. Rousseau, *Le confessioni*, a cura di G. Cesarano, Milano, Garzanti, 2006.
- Tommaso d'Aquino, *Summa Theologiae*, I.
- P. Virno, *Grammatica della moltitudine*, Roma, Derive Approdi, 2002.
- K.E. Weick, *Senso e significato nell'organizzazione. Alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1997 (ed. orig. 1995).