



SCHEMATICO VERSUS NARRATIVO. A PROPOSITO DI UN LIBRO DI OLIVER SACKS

Arianna Di Gregorio

Il libro *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello* di Oliver Sacks¹ (prima edizione originale inglese del 1985) racconta le storie di alcuni pazienti che Sacks, medico neurologo, ha incontrato nel suo percorso. L'autore, attratto fin dall'università – come afferma nella prefazione – dalle vicende e dalle difficili situazioni dei pazienti, sentiva lezioni e manuali lontani dalla vita vissuta. Riprendendo quindi la tradizione della letteratura medica ottocentesca caratterizzata da descrizioni ricche e dettagliate, decise di focalizzarsi non soltanto sugli effetti della malattia (come poi sarebbe accaduto nella prima metà del Novecento, con l'ascesa di una medicina più tecnologica e quantitativa), bensì sulla persona, «tutta la realtà vissuta legata alla condizione esistenziale di paziente». A quel punto gli fu pressoché impossibile pubblicare i suoi casi clinici su riviste mediche, poiché «esse pretendevano grafici, tabelle e un linguaggio "oggettivo". Le storie di casi clinici più lunghe, dettagliate e personali erano considerate arcaiche e "non scientifiche"». D'altra parte, i suoi ricordi di bambino, raccontati in un altro libro, *Lo zio Tungsteno*, mostrano quanto furono importanti nella sua infanzia i primi libri di divulgazione scientifica ottocenteschi, come *Chemical recreations* (1823) di John Joseph Griffin, ritrovati da lui in vecchie ristampe.

In questo libro racconta di pazienti «con disturbi neurologici assai vari, spesso insorti di recente. Alcuni di essi, come il dottor P. – l'uomo del cappello –, erano ancora in grado di condurre una vita abbastanza soddisfacente fuori da ospedali e ricoveri, e io [Sacks] li visitavo a casa loro, nel loro ambiente». Questa scelta di descrivere la storia delle persone, e non di riportare solamente la loro malattia, ha avuto risvolti positivi anche sul piano clinico: «È solo raccogliendo le storie di persone con sindromi simili, confrontandole e contrapponendole, che è possibile comprendere in modo più completo i meccanismi che vi sono implicati e le loro ripercussioni sulla vita del singolo individuo».

Mi ha colpito questo modo di intendere la medicina, e vi ho ritrovato dei collegamenti con l'ambiente scolastico, ultimamente troppo concentrato su numeri, dati, statistiche, certificazioni e poco sulle persone. Ma soprattutto ho trovato particolarmente interessante il capitolo XXI, intitolato *Rebecca*, sia per il modo in cui l'autore si riferisce ai test sia per una riflessione relativa alla didattica della matematica.

¹ Ho scelto questo libro fra le letture proposte del corso Pedagogia inclusiva e Disability studies (prof. Fabio Bocci).

Rebecca era una ragazza di diciannove anni, anche se manifestava comportamenti da bambina: confondeva destra e sinistra, ed «era capace di passare ore e ore a cercare di infilare una mano o un piede nel guanto o nella scarpa sbagliati: come diceva la nonna, sembrava non possedere “nessun senso dello spazio”. In tutti i suoi movimenti era goffa e scoordinata: un “fantoccio”, diceva una relazione clinica; un “idiota motoria”, diceva un’altra (e tuttavia, *quando ballava, la sua goffaggine scompariva d’incanto*)». «A causa di una condizione congenita aveva una menomazione cerebrale e mentale» scrive Sacks, il quale però aggiunge subito che la ragazza amava la natura e le storie, e

«aveva bisogno che il mondo le venisse riproposto in immagini verbali, in parole, e non sembrava avere difficoltà a seguire le metafore e i simboli di poesie anche molto profonde, cosa che contrastava nettamente con la sua incapacità di intendere semplici frasi o istruzioni. Il linguaggio dei sentimenti, del concreto, delle immagini e dei simboli costituiva un mondo che lei amava e nel quale spesso riusciva a entrare con una facilità sorprendente. Malgrado la sua inettitudine a livello concettuale (e “proposizionale”), si trovava a suo agio con il linguaggio poetico».

Aveva gravi problemi percettivi e spazio-temporali ed era carente nella capacità di schematizzazione, e veniva quindi considerata un’idiota da sempre; tuttavia, aveva questa capacità poetica: «superficialmente era davvero un cumulo di handicap o di incapacità [...]; ma a un livello più profondo handicap e incapacità non erano più avvertiti». L’autore si accorse che la prima valutazione che aveva fatto della ragazza faceva emergere tutti i suoi problemi ma, vedendola in un secondo momento in una situazione spontanea, percepì questo suo essere poetico e si rese conto che i test avevano rivelato «solo i deficit, non le capacità», che fornivano «dati frammentari e schemi, mentre abbiamo bisogno di vedere una musica, un racconto, una serie di azioni vissute, un essere che si comporta spontaneamente nel suo mondo naturale».

Queste riflessioni dell’autore ne hanno suscitate altrettante in me sull’uso, come accennavo prima, dei test anche in ambito educativo, su questa “ipercertificazione” che sta vivendo oggi la scuola italiana, che ha bisogno di diagnosticare continuamente deficit e disturbi nei bambini e si chiede sempre prima quale sia in loro il problema, piuttosto che le capacità.

Oltre a questo, mi ha particolarmente incuriosito l’aspetto analizzato da Sacks dei «due modi di pensiero, o di organizzazione, o di essere, affatto diversi» visti in Rebecca. Il primo modo, quello *schematico* – la capacità di individuare schemi e risolvere problemi – era stato l’oggetto dei test e si era rivelato disastrosamente carente; ma, al di là dei deficit, la ragazza aveva un mondo interiore che era evidentemente composto e coerente: Sacks si chiese se lei riuscisse a «usare un *modo narrativo* (o drammatico) per comporre e integrare un mondo coerente, in sostituzione del modo schematico che in lei [era] così carente, anzi addirittura assente». E ripensò a come ballava e a «come la danza riuscisse a organizzare i suoi movimenti altrimenti scoordinati e goffi». Lei stessa se ne rendeva conto e lo aveva dimostrato al neurologo quando gli aveva parlato della sua goffaggine e «di come i suoi movimenti scomposti e scoordinati acquistassero coordinazione, compostezza e armonia con la musica», e quando gli «mostrò come tutto il suo essere trovava armonia in una scena naturale, dotata di unità e senso organici, estetici e drammatici»; come se, entrando in contatto con la musica e la natura, *diventando* musica e natura – come diremmo in termini di *mimesis* –, trovasse pace e armonia. Infatti, nonostante il fallimento dei gruppi di lavoro per lo sviluppo cognitivo in cui era stata inserita e che lei stessa volle interrompere, trovò un senso di sé nel teatro: «in ogni parte diventava una persona completa, armoniosa, sciolta nell’espressione e ricca di stile».

Rebecca era quindi coerente e completa come “essere narrativo”, ovvero quando si presentavano le condizioni per organizzarsi in modo narrativo. Queste due forme di pensiero erano state analizzate da Jerome Bruner nel saggio *Narrative and paradigmatic modes of thought* (1984); e Sacks trovava così le parole per esprimere e cercare di comprendere il paradosso di questa ragazza:

«Rebecca illustrò, con esempi concreti, con il suo stesso essere, le due forme, diversissime e separate, del pensiero e della mente, la “paradigmatica” e la “narrativa” (per usare la terminologia di Bruner) [...]. Entrambe sono ugualmente naturali e innate nella mente umana nel suo sviluppo, ma quella narrativa viene per prima, ha una priorità spirituale. I bambini amano e chiedono storie, quando le loro capacità di comprendere concetti generali e paradigmi sono ancora quasi inesistenti. È questo potere narrativo o simbolico che dà un senso del mondo – una realtà concreta racchiusa nella forma immaginativa del simbolo e della storia – quando il pensiero astratto non può fornire assolutamente nulla. Un bambino capisce la Bibbia assai prima di Euclide [sic!]. Non perché la Bibbia sia più semplice (si potrebbe anzi sostenere il contrario), ma perché è strutturata per simboli e narrazioni».

Perché, allora, non provare ad approcciarsi alla matematica da un punto di vista narrativo? Nelle pratiche comuni a scuola, soprattutto – ma non solamente – in questa disciplina, viene incoraggiato quasi esclusivamente il modo di pensare paradigmatico, come se quello narrativo fosse di secondaria importanza. La matematica richiede comunque l'uso di un pensiero schematico, per sviluppare – appunto – schemi e risolvere problemi: i bambini hanno bisogno del pensiero paradigmatico per costruire quella rete di nessi concettuali che permetterà loro di orientarsi nel vasto mondo dei numeri e delle forme (Millán Gasca 2016); ma questo accesso al modo schematico può essere favorito e continuamente supportato dal modo narrativo: tramite i racconti di storia della matematica, il dialogo, la musica, la danza, il movimento e la *mimesis* i bambini possono avvicinarsi alla matematica in una modalità che è a loro più familiare, semplicemente perché viene prima. Si viene a creare così un insegnamento dinamico (lavori in piedi, lavori a terra, problemi di gruppo, problemi individuali, manipolazioni, imitazioni delle figure...), che crea e stimola un dinamismo interno ai bambini, i quali possono vedere valorizzati entrambi i loro modi di pensare e anche in futuro, richiamando alla mente esperienze vissute in prima persona, potranno affrontare nuove situazioni e nuove sfide matematiche con gioia e fiducia.

Nel *Post scriptum* del capitolo l'autore parla infatti del potere della musica, della narrazione e del teatro riscontrato anche in pazienti con QI inferiore a 20 e inabilità e disorientamento motorii. «La musica e la danza possono far scomparire di colpo ogni goffaggine di movimento: con la musica essi fanno tutt'a un tratto come muoversi». Addirittura, persone incapaci di compiere sequenze di quattro o cinque movimenti, per ritardi o per danni frontali e aprassia, con un sottofondo musicale riuscivano a farle con esattezza, «perché la sequenza che non riescono a ritenere come schema, riescono invece a ritenerla perfettamente come musica, iscritta cioè nella musica». È osservabile, dunque, un «potere organizzatore della musica - un'organizzazione efficace e per giunta gioiosa, là dove falliscono le forme di organizzazione schematiche o astratte. E i risultati sono tanto più sorprendenti, naturalmente, proprio quando nessun'altra forma di organizzazione funziona». Sacks stesso sostiene che la musica, o qualsiasi altra forma narrativa, debba essere centrale nell'istruzione scolastica e nella terapia, ed egli in particolare dà enfasi alla recitazione, poiché ha il

«potere organizzatore della parte: la capacità di recitare, di essere [di *mimesis* aggiungerei io], la si direbbe “innata” nella vita umana, e del tutto indipendente dalle differenze intellettuali. Lo si vede nei bambini piccolissimi, lo si vede negli anziani

dementi, lo si vede soprattutto, con intensità quanto mai commovente, nelle Rebecche di questo mondo».

Il saggio di Sacks ha continui rimandi alla «natura sostanzialmente “melodica” e “scenica” della vita interiore» (p. 186). Cito a questo riguardo questo passaggio:

«i nostri attuali concetti di elaborazione e rappresentazione cerebrale sono tutti essenzialmente computazionali [...]. E come tali sono espressi in termini di "schemi", "programmi", "algoritmi" [sic!], eccetera. Ma gli schemi, i programmi, gli algoritmi possono da soli trasmetterci la qualità intensamente visionaria, drammatica e musicale dell'esperienza, quella vivida qualità personale che fa sì che essa sia "esperienza"?

La risposta è un "No!" chiaro e appassionato».

Egli, infatti, ritiene che «la forma finale della rappresentazione cerebrale [debba] essere, o permettere, l'“arte”: lo scenario e la melodia arte-fatti dell'esperienza e dell'azione». Anche nel seguito (p. 253), citando l'erudito britannico Thomas Browne (1605-1682), osserva che: «L'anima... è armonica ed ha la sua più prossima simpatia con la Musica». Ma, osserva l'autore (con cui concordo pienamente), Leibniz stabilisce un'allettante analogia fra i numeri e la musica: «Il piacere che traiamo dalla musica viene dal *contare*, ma da un contare inconscio. La musica non è altro che aritmetica inconscia». Quando descrive i gemelli John e Michael (cap. XXIII), Sacks comprende che essi sentono i numeri dentro di sé, «la loro numericità è “iconica”. [...] I gemelli, benché deficienti, udivano, io [Sacks] suppongo, la sinfonia del mondo, ma la udivano esclusivamente sotto forma di numeri». E di nuovo ribadisce che:

«L'anima è armonica, quale che sia il QI, e per alcuni, come gli studiosi delle scienze fisiche e i matematici, il senso dell'armonia, forse, è principalmente intellettuale. Eppure io non riesco a pensare ad alcunché d'intellettuale che non sia, in qualche modo, anche sensibile – anzi, la stessa parola “senso” ha sempre questa doppia connotazione. Sensibile, e in un certo senso anche “personale”, poiché non si può sentire nulla, non si può trovare nulla “sensibile” a meno che non sia in qualche modo collegato o collegabile a sé stessi»

Ritengo dunque che questa natura *narrativa e melodica, sensibile e personale*, sia connaturata alla matematica e non vada cercata altrove, per poi trovare espedienti e “trucchetti” che rendano la matematica più “semplice” (perdendo la bellezza della complessità) e “piacevole” (non capendo che ciò che non piace ai bambini non è la matematica, ma l'addestramento al calcolo). Questa melodia, il dinamismo di cui parla Federigo Enriques (nel celebre saggio *Insegnamento dinamico* del 1921), è interna alla matematica stessa e si manifesterebbe pienamente agli allievi se noi insegnanti, di oggi e di domani, permettessimo a questa scienza di esprimere il suo immenso potenziale, la sua essenza, senza ridurla a "schemi", "programmi" e "algoritmi", tanto odiati e temuti dai bambini. La manipolazione di oggetti, la conversazione, il racconto matematico, la musica e il corpo sono tutti strumenti della matematica, in grado di permettere ai bambini di esperire i concetti matematici e, una volta in-carnati, di comprenderli profondamente, e di aprirsi così un sentiero nel grande paesaggio matematico.

In questo scenario ha un ruolo fondamentale la sensibilità dell'insegnante, che non è né un facilitatore né un addestratore, ma una guida capace e pronta sempre a mettersi in gioco e a non smettere mai di imparare²:

² SCARAMUZZO G. 2010, *Paideia mimesis*, 2010, p. 235. Si veda a questo riguardo MILLÁN GASCA Ana, NERI MACCHIAVERNA Francesca 2017 *Gesto, voce, drammaturgia: un laboratorio di didattica della*

«Chi deve mobilitare questa energia vitale, espressiva, di ricerca sul mondo, si deve allenare, deve allenare lo sguardo, il gesto, il movimento, l'espressione. La mimesis è alla base della conoscenza, tanto per l'insegnante, quanto per gli alunni, particolarmente nell'istruzione infantile: in virtù della propria capacità mimetica, l'insegnante può produrre una mimesis efficace all'apprendimento e che procura piacere proprio perché accende il comprendere; ma la circolarità della definizione aristotelica apre anche all'insegnante la possibilità di comprendere dalla mimesis prodotta dagli studenti per apprendere.»

Diversificando dunque le situazioni, gli approcci e gli esempi, stimolando un «coinvolgimento intimo del corpo e della mente»³ tramite la *mimesis* e il dialogo, la matematica diventerà certamente più complessa, la classe più confusionaria, ma proprio per questo più viva, più ricca e più bella. E ritengo fondamentale non dimenticare mai che si hanno davanti delle *persone*, non dei certificati, degli oggetti di test o di diagnosi: bambini e bambine che si affidano a noi e confidano nelle nostre capacità di guide nel mondo dei numeri e delle forme. Afferma Sacks, sempre nel capitolo XXIII, *I gemelli*:

«[I test] si limitano alla "superficie" ovvia e verificabile senza andare in profondità, e non lasciano sospettare, né forse immaginano, l'esistenza di una realtà più profonda. In effetti non si ha sentore di queste profondità dei gemelli fino a quando non si smette di sottoporli a continui test e di vederli come "soggetti" da studiare. Bisogna abbandonare la tendenza a circoscrivere e a verificare, e conoscere i gemelli come persone».

Arianna Di Gregorio (Roma, 1996) è studentessa di Scienze della Formazione Primaria presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre; è stata una voce bianca del coro della Accademia di Santa Cecilia ed è appassionata di danza contemporanea (floor work).

Indirizzo di posta elettronica: arianna.digregorio@stud.uniroma3.it

matematica "in-corporata", Università Roma Tre- *Oltre il fare. I laboratori nella formazione degli insegnanti*, Edizioni Junior-Bambini Srl, Reggio Emilia 2017 http://www.edizionijunior.com/public/INSERTI/9_Millan.pdf

³ MILLÁN GASCA Ana 2016 Numeri e forme, Bologna, Zanichelli,.