

Narrare per immagini

GABRIELLA ARMENISE

Università del Salento

gabriella.armenise@unisalento.it

Riassunto:

Lo scopo di questo saggio è quello di indagare la dimensione educativa coinvolta nel processo narrativo. Seguendo l'approccio fornito da Husserl e Bruner, la narrazione sarà definita quale dispositivo metodologico in cui le componenti strutturali dell'oggetto di apprendimento si coniugano con i valori significativi che investono l'universo della soggettività personale.

Abstract:

The aim of this essay is to investigate the educational dimension involved in the narrative process. Following the approach provided by Husserl and Bruner, narration will be as a methodological device in which the structural components of the object of learning are combined with the significant values that invest the universe of personal subjectivity.

Parole chiave: Dimensione educativa, Bruner, Husserl, processo narrativo.

Keywords: Educational dimension, Bruner, Husserl, narrative process.

1. Definizione di narrazione

Il termine *narrare* deriva etimologicamente dalla radice *gna-*, che significa “conoscere, rendere noto”, e *igare* (che sta per *agere*, fare, quindi, indica “azione”), ma si riferisce anche ad una precisa situazione relazionale diretta a coinvolgere altri soggetti.

Per stabilire il senso da attribuire alla forma narrativa, occorre porsi dei semplici quesiti: cosa sia la narrazione, perché si narri, perché sia importante l'arte del narrare. Non minore importanza assume la valutazione delle sue implicazioni in ambito didattico ai fini dell'apprendimento. Tra l'altro, se la narrazione viene intesa quale “azione del rendere noto”, significativi diventano i quesiti relativi al come si verifichi l'azione del rendere noto e, ancora, che cosa si renda noto mediante tale azione. Rispondere al primo quesito (come si verifichi l'azione del rendere noto) ci riconduce alla necessità di concettualizzare il concetto di intreccio narrativo delle storie narrate, mentre il secondo (cosa si renda noto mediante tale azione) ci conduce alla riflessione sul concetto di immagine (ovvero, a quell'immagine che deve essere narrata, resa nota).

Sembra opportuno precisare fin dal principio che il discorso narrativo consente di rendere comunicabile, comprensibile, ricordabile un vissuto. Si ricava facilmente che il discorso narrativo (fatto di storie, racconti) possa essere inteso quale mezzo per attivare l'espressione di un dato pensiero narrativo. Esso, che rappresenta il modo di organizzare l'esperienza e procura continuità tanto al mondo percepito quanto al vissuto personale, si contraddistingue per la pluralità di significati che richiedono di essere interpretati o, per meglio dire, tradotti, al fine di agevolare la costruzione di una o anche più forme

comunicazionali, che i soggetti possono rielaborare secondo i criteri propri della narrazione (Bartoli, 2020, pp. 14-15).

Demetrio sostiene che la sorte più recente dell'idea pedagogica di narrazione sia da attribuire:

oltre che a un riconfermato motivo fatto proprio dall' educazione attiva e attivistica, tanto dal pragmatismo quanto dalla fenomenologia, agli approdi raggiunti dalle scienze della mente e del linguaggio. Queste ripropongono il ruolo insostituibile dell'apprendimento dall'esperienza il che, per il lessico pedagogico, significa assecondare, favorire e allestire tutto quanto consenta al soggetto di imparare immergendosi nelle situazioni, ad un livello quasi descolarizzato (Demetrio, 2005).

Il concetto di narrazione sembrerebbe aver sostituito finanche quello di educazione (Demetrio, 2005)¹.

Tra l'altro:

tutto, e non solo per la tradizione umanistica, è narrazione; è intreccio di storie già dette, dicibili, possibili e, di conseguenza, ogni entità singola, sociale o personale, ogni fenomeno, può essere ricondotto alle immagini della natura, di un'aggregazione sociale, di una teoria che ci raccontano di sé, oppure, di una persona che consapevolmente o meno vive, ci conquista, ci comunica la sua identità narrandosi (ivi).

Bruner, antesignano più prossimo del costruttivismo nella sua versione sociale (socio-costruttivismo), ha evidenziato la natura sociale dell'apprendimento e sostenuto come la narrazione sia:

una forma di organizzazione dell'esperienza. Serve a costruire il mondo, per caratterizzarne il flusso, per suddividere gli eventi al suo interno (...). Se non fossimo in grado di operare tale strutturazione, ci perderemmo nel buio di esperienze caotiche, e probabilmente non saremmo affatto sopravvissuti come specie. Questa strutturazione è sociale, finalizzata alla condivisione del ricordo nell'ambito di una cultura, piuttosto che semplicemente ad assicurare un immagazzinamento individuale (Bruner, 1992, pp. 64-65)².

¹ «Una fortuna» – prosegue Demetrio - «che pare abbia contagiato però un po' tutte le scienze umane, stando a quanto è dato osservare in altri ambiti di ricerca [...] I cui paradigmi epistemologici non hanno mancato di riaggiornarsi in rapporto alle suggestioni delle teorie sistemiche e della complessità, dell'ecologia della mente, oltre che della psicologia culturale. Quanto evoca tale idea (un racconto si fonda su legami, relazioni, nessi, sviluppi e significati di una storia, ecc.), è insomma divenuta una metafora esemplare in grado di spiegare [...] ogni realtà vivente; il che permetterebbe di illustrare ogni universo fisico, mentale, culturale nelle forme del racconto» (ivi; Bartoli, 2020, p. 18).

² La cultura, lo ricordiamo, è da Bruner intesa quale fattore evolutivo irrinunciabile perché favorisce la conoscenza mediante dispositivi che amplificano la capacità motoria, cognitiva e comunicativa (Bruner, 1992; Bruner, 1996), mentre il contesto scolastico è luogo privilegiato entro cui creare significati mediante l'ausilio di sistemi simbolici che sono propri della cultura di appartenenza. Del resto, come è noto, ogni comunità umana dispone di un sistema condiviso di simboli atto a definirne l'identità e a trasmetterlo alle generazioni successive.

La narrazione può essere intesa, allora, come una pratica sociale ed educativa. La sua finalità è quella di attribuire significato, di là da norme condivise, a tutto ciò che ci circonda e alle esperienze vissute (Bruner, 1992). Husserl non vede la narrazione solo come organizzazione di esperienza. Egli vi aggiunge l'aggettivo "mista", rispetto alla visione bruneriana (Husserl, 2009). Parafrasando l'accezione husserliana, possiamo dedurre che l'organizzazione della narrazione sia da assimilare all'idea di oggetto fantastico in una "esperienza mista", il che vuol dire che ci troviamo dinanzi ad una esperienza attraversata da modalità differenti. Pertanto, non ci si sta riferendo in maniera esclusiva ad una "esperienza percettiva". Si parla, allora, di esperienza "mista": rimemorazione, anticipazione, desiderio e attesa. Queste due interpretazioni del campo semantico della narrazione, apparentemente parallele, possono coesistere, avere dei punti di convergenza. Se Bruner afferma che la narrazione sia uno spazio narrativo, una forma di organizzazione dell'esperienza e del vissuto personale, evidentemente, il pensiero narrativo diviene il modo per organizzare tale esperienza, dare continuità al mondo percepito e a quel vissuto³. La forma narrata, invece, permette di raggruppare le informazioni, attribuire alle stesse un senso e, ancora, esprimere le emozioni, analizzare le contraddizioni o formulare delle ipotesi.

La narrazione permette di esplorare e comprendere il mondo interiore degli individui giacché grazie ad essa possiamo conoscere noi stessi e al contempo rivelarci al mondo esterno mediante le storie raccontate. La narrazione consente, altresì, di esplorare esperienze individuali e collettive, situazioni problematiche di difficile interpretazione, ponendo sotto la giusta luce finanche il processo di decostruzione/ricostruzione del significato della realtà socio-culturale.

Inoltre, l'agire umano, attraverso il dispositivo narrativo palesemente situato in uno specifico tempo e un dato spazio, è imperniato su intenzioni e motivazioni, e risulta inscritto in rapporti di causa/effetto e/o di reciprocità con altre azioni ed eventi, e, ancora, è connotato di un significato riconoscibile, anche culturalmente. Proprio per tali condizioni, i dispositivi narrativi assumono particolare rilievo nei contesti formativi.

Se i processi di apprendimento promuovono la conoscenza dal punto di vista dei contenuti e al contempo l'elaborazione del "senso", cioè del valore che le conoscenze assumono per la soggettività di chi le apprende, la narrazione, evidentemente, si rivela quale dispositivo metodologico preferenziale in grado di orientare l'allievo verso tale elaborazione. Significative per l'attivazione di questo processo sono le costruzioni narrative di natura finzionale, aventi la peculiarità di coniugare le componenti strutturali dell'oggetto di

³ Per far comprendere il funzionamento del pensiero narrativo diventano significative le comparazioni condotte da Bruner tra pensiero narrativo e pensiero logico-scientifico (Bruner, 1992). Infatti, se il pensiero logico-scientifico (basato su schemi logici di causa/effetto) ci pone dinanzi ad approcci di ordine descrittivo (imperniati sulla categorizzazione e sulla concettualizzazione) utili alla comprensione di eventi (fisico-naturali), il pensiero narrativo, invece, si basa su categorie valoriali, credenze e finalità legate alla cultura e si applica inevitabilmente agli eventi sociali (ivi; Bartoli, 2020).

apprendimento con le valenze significative che investono l'universo della soggettività personale (Bettelheim, 1977)⁴.

Nelle modalità narrative ricordate (accezione bruneriana e husserliana: narrazione come organizzazione dell'esperienza e narrazione come esperienza mista), è sotteso il concetto di intreccio narrativo (quale identità dinamica della storia). L'intreccio ha evidentemente un principio, uno sviluppo e un eventuale cambio di direzione (ovvero, quel rovesciamento dello spazio narrativo in base al quale un intrigo malefico, per esempio, volge al lieto fine).

L'intreccio rappresenta la modalità attraverso la quale si organizza la vicenda narrata. Pertanto, sia che si intenda la narrazione quale spazio relazionale dei vissuti legati all'esperienza, sia che si intenda la narrazione come esperienza mista, l'intreccio assume un ruolo essenziale. Esso, nel riferirsi a fatti o oggetti di fantasia, li fa entrare "in azione". In tal modo si procede per immagini e, se la narrazione è intesa come immagini "in azione", allora, la narrazione è immaginazione. Le immagini, per il tramite dell'intreccio si narrano.

Nel linguaggio analogico delle immagini, proprio della narrativa fantastica, che si serve della più "aperta parola", possiamo attivare differenti modi del "parlare efficacemente", mediante il mito, la parabola, la fiaba, la favola, il racconto fantastico o il romanzo.

Non esiste narrazione senza linguaggio. Le immagini sono veicolate dal linguaggio verbale. In esso la metafora è generatrice di storie, dal potenziale altamente "seduttivo", in grado di far schiudere gli occhi dell'ascoltatore-lettore verso nuovi orizzonti, che aprono alla comprensione del sapere. Compito del narratore è, quindi, quello di far vedere o, meglio, aprire la mente del fruitore ad immagini del tutto personali, evocate dal racconto fantastico. Parliamo, allora, di immagini della mente prodotte dalla percezione o dalla fantasia, con una differenza strutturale, poiché le immagini della percezione sono fisse, mentre quelle della fantasia sono libere. L'immagine della percezione risulta fissa, definita, rigida o, per meglio dire, corrispondente a ciò che è l'oggetto. Essa si "impone". Si pensi al colore di un fiore: se una rosa è rossa non può essere bianca; in questo si rinviene chiaramente l'immagine restituita dalla percezione. Nella narrazione finzionale, di fantasia, la struttura dell'immagine è creativa, frutto dei nostri desiderata.

2. Mondi possibili, immaginazione/realità, io immaginato/io che immagina

Ogni storia o racconto (elemento costitutivo del discorso narrativo, entro cui la nostra soggettività e il nostro pensiero possono essere narrati), sono, allora, il rispecchiamento di un modello "di mondo", mentre il pensiero narrativo consente di costruire "infiniti mondi possibili" (Bruner, 2006, p. 6), ossia "cornici di senso" rappresentate da immagini, emozioni, invenzioni, ricordi autobiografici, termini (Bartoli, 2020). Mediante il ricordo di una storia, possono essere espressi i nostri significati più intimi, le correlazioni ideate, una

⁴ Con particolare riferimento alle fiabe, ad esempio, Bettelheim considera come esse possano «essere più istruttive e rivelatrici circa i problemi interiori degli esseri umani e le giuste soluzioni alle loro difficoltà in qualsiasi società [...] non mediante concetti etici astratti ma mediante quanto appare in esse tangibilmente giusto e quindi di significato riconoscibile» (Bettelheim, 1977, p. 11).

precisa interpretazione degli eventi o visione del mondo, ma anche delle categorie valoriali di riferimento.

Nella narrazione fantastica si verifica anche il cosiddetto raddoppiamento dell'io: un io empirico e un io che è nella fantasia (come se fosse lì, proprio nello spazio relazionale della storia/vicenda). Evidentemente, le immagini che definiscono l'intreccio, ci restituiscono il modo in cui percepiamo le emozioni, ma fanno anche qualcosa in più: forniscono l'esercizio necessario affinché prenda forma l'intelligenza emotiva, considerato che "comprendere" significhi "immaginare emozioni".

Come giustamente sostiene U. Eco «leggere racconti significa fare un gioco attraverso il quale si impara a dar senso alla immensità delle cose che sono accadute e accadono e accadranno nel mondo reale» (Eco, 2018, p. 107), mentre il senso più profondo dell'esistenza si può rilevare dalle parole di A. Arendt, la quale avendo ben chiara la struttura fenomenica delle immagini considera che «senza rivivere la vita nell'immaginazione non si può mai vivere pienamente» (Arendt, 1990, p. 169; De Leo, 2020b, p. 274).

Ogni racconto ha insito nella propria natura la proprietà di esprimere più significati, e questa polisemia del racconto si identifica con il concetto di "apertura al possibile". Ed ecco che il racconto fantastico diventa una via di trasmissione del sapere che non può essere circoscritto entro gli enunciati dimostrativi propri della scienza. Ciascun racconto deve essere, invece, veicolato da un processo che faccia riferimento al "voler conoscere", al "saper ascoltare", al "saper scegliere" e al "saper fare". Si ricava che ogni "mondo possibile" sia un vero e proprio costrutto culturale (fondato su presupposti e proprietà), "abitato" dai soggetti [Bruner, 2006, p. 6; Eco, 2018 (già 1994); De Leo, 2020a]⁵.

Comprendere le direzioni immaginative fornite dagli autori di storie intenzionalmente scritte per l'infanzia (e non solo), significa per un verso intenderne il senso complessivo, mentre dall'altro tenere conto della materialità delle immagini (e, quindi, guardare alla simbologia nel suo essere sospesa tra "storia" e "non storia").

Comprendere vuol dire anche immaginare emozioni, nel modo del "come se": immagino l'emozione che proverei se fossi al posto dei protagonisti di una storia fantastica, nella quale gli stessi lottano contro un drago, ad esempio. Da questa emozione nei modi del "come se", può derivare un'immagine della mente che è fantasticata, entro cui quelle emozioni immaginate possono prendere finalmente forma.

Diviene particolarmente utile, già a partire dagli istituti comprensivi, avviare delle attività laboratoriali sulla valenza metaforica del linguaggio⁶, per incentivare la costruzione del

⁵ Bruner, rintraccia due elementi del pensiero narrativo. Il primo è dato dalla sua dimensione interpretativa: in essa si contrappongono la "canonicità" propria della narrazione e la sua apertura alle "possibilità". In questo, il pensiero narrativo costituisce tanto il mezzo di stabilizzazione di una cultura quanto il suo rinnovamento (che è continuo). Il secondo elemento è rappresentato dalla "creazione narrativa del sé", ossia la dimensione essenziale di costruzione della identità soggettiva e, parimenti, l'apertura costante all'Altro (Bruner, 2006).

⁶ Gli enunciati linguistici, anche quando sono incardinati sulla componente verbale, possono condensarsi attorno a universi semantici fatti di significati che non sono definiti concettualmente, ma sono intrisi di correlati sensoriali. Per un bambino, ad esempio, la frase "ti senti arrabbiato" può non avere un significato immediatamente riconoscibile; al contrario, l'espressione "ti senti come una foresta

rapporto esistente tra “immaginazione/realità” e, non ultimo per importanza, quello tra “io immaginato/io che immagina la scena” (De Leo, 2020b).

Colui che immagina è sempre presente nella scena immaginativa, anche nel momento in cui non è direttamente coinvolto in quel preciso mondo dell’altrove. Esiste, pertanto, un preciso rapporto tra realtà e immaginazione e il punto nodale dello stesso, il punto di aggancio, è rappresentato proprio dal soggetto, che è sempre lì, nella vicenda narrata, “come se fosse” quel dato personaggio (solitamente l’eroe).

Guardare alla narrazione come ad uno spazio semantico in cui il linguaggio verbale traduce quello sensoriale, secondo un processo immediato, ci pone dinanzi a mondi differenti, che conservano comunque le rispettive potenzialità. Essi finiscono per incontrarsi, ma l’identità, che, ad esempio, contraddistingue il protagonista di un dato mondo finisce per essere traslata immediatamente in un contesto differente.

Pensate, giusto per comprenderci, al momento in cui si definisca un bambino leone. In questa circostanza gli viene riconosciuta la potenzialità della determinazione o, ancora, della forza. Il riconoscimento è immediato. Evidentemente, utilizziamo un linguaggio metaforico che agevola la comprensione di rimandi di senso, e, nel mentre, l’immediatezza diviene strumento efficace di trasmissione dei contenuti, poiché favorisce il processo di apprendimento.

Il costruito metaforico, in sostanza, assume notevole valore “per la narrazione” e “nella narrazione”. Un qualsiasi atto immaginativo compiuto dai soggetti, è radicato nella struttura fenomenica delle immagini. L’immagine consente di interpretare “immaginativamente” tutto ciò che “apre al sapere”, ma che non è tale. Naturalmente, il peregrinare nello spazio metaforico, non sempre consente l’esatto posizionamento del fruitore rispetto al significato voluto dallo scrittore (De Leo, 2020a).

Narrare significa lavorare per il tramite di immagini, creando un movimento di immagini (da qui il concetto di “immagini in azione”). Nella fase di apprendimento, tale processo permette al fruitore di guardare non ad una corrispondenza esatta della storia, ma al testo, per interrogarlo e, conseguentemente, lavorare con il concetto di “io narrante” e vedere come questo si rapporti alle immagini della narrazione. Evidentemente, le immagini non presentificano solo una realtà. Esse rendono presente una raffigurazione di senso. Nella prospettiva dell’epilogo, infatti, può essere interpretato l’intreccio, così da giustificare l’evolversi di una vicenda o il comportamento di un personaggio primario o secondario. È da tale prospettiva che si può finanche comprendere il carattere dell’eroe.

I differenti sentieri di senso, che emergono attraverso le immagini e il loro linguaggio metaforico, sono tenute insieme da immagini-guida emerse dalle storie/racconti (ivi)⁷.

che brucia”, proprio per i suoi rimandi ad esperienze sensoriali, acquista un significato in grado di condensare in sé i segnali del vissuto personale (Piccinno, 2016).

⁷ Nel volume di D. De Leo (2020a), rinvio alle pagine da me scritte (*Per un approccio ai percorsi narrativi dell’immaginario: Josè Saramago e Gianni Rodari*, pp. 99-135) sulla produzione letteraria di Saramago (premio Nobel per la letteratura 1998) e di Rodari (premio Andersen 1970), in generale, ma anche a quelle specificatamente dedicate ai modelli letterari scelti a campione e utilizzati nel testo per l’elaborazione di alcune schede operative; le stesse sono state formulate per la messa a punto di una precisa provocazione formativa (con riferimento alle pubblicazioni dal titolo *Il più grande fiore del mondo* di J. Saramago e *Il cane che non sapeva abbagliare* di G. Rodari), oltre che per restituire un

Queste immagini guida hanno la precisa funzione di restituire uno spazio relazionale, ma anche un preciso scenario immaginativo che deve essere “abitato”. Per questo diviene importante lavorare, nel corso dei processi formativi, sulle costruzioni dei rapporti esistenti tra “reale/immaginato” e, ancora, tra “io immaginato/io che immagina la scena”. D’altro canto, la costruzione di uno scenario conduce il fruitore della narrazione al “come se” (ossia, al come se fosse parte della vicenda).

Il che vuol dire comprendere l’immaginazione letteraria e al contempo carpire quelle potenzialità/caratteristiche dei protagonisti principali della vicenda narrata⁸. In questo modo, tanto le emozioni immaginate quanto i significati sono “riempiti” con immagini che si direzionano verso la costruzione del sé. Conseguentemente, ogni processo immaginativo innescato consente al destinatario della narrazione di sperimentare situazioni e valori concretamente tangibili e, quindi, non astratti. Le immagini, “in azione”, della narrazione non ci fanno muovere verso una misurazione definita degli spazi. Essi non forniscono indicazioni dettagliate, ma rendono presente una scena, entro la quale il fruitore (ascoltatore/lettore) si posiziona.

Siamo pervenuti, allora, al termine della nostra riflessione, al punto di contatto tra le definizioni del campo semantico forniteci da Bruner e Husserl (da noi parafrasate, proprio al fine della presente teoresi): il pensiero narrante sorge senza dubbio dall’esperienza, ma nessuna esperienza assume una “cornice di senso”, se non è soggetta all’azione dell’immaginazione.

appropriato approfondimento di ordine teorico-pratico. Le schede operative da somministrare al bambino, nello specifico, sono state formulate con l’intento di far “schiudere” la mente del fruitore anche su testi che talvolta si presentano con un linguaggio “da grandi” o, per meglio dire, “apparentemente chiuso” al mondo infantile (basti pensare all’utilizzo, da parte di Saramago, di ossimori “da sciogliere” - come “silenzio che ronzava” - o alle descrizioni particolareggiate - ad esempio, “calore vegetale” o “profumo di stelo spremuto di fresco come una vena bianca e verde” -). In tal modo il bambino può lavorare sulla costruzione del rapporto esistente tra “immaginazione e realtà”, e, ancora, su quello che si instaura “tra un io immaginato e un io che immagina la scena” (rapporti sulla cui importanza ci si è soffermati, seppur rapidamente, in questo intervento).

⁸ L’identità dinamica della vicenda narrata (intreccio) segue un principio ordinativo che deriva dalla *concordanza* (“matrice identitaria”) che agisce (è “in azione”). Molti autori (come P. Ricoeur) hanno scritto sulla “concordanza identitaria”, ispirandosi ad Aristotele (2008), che ne esplicita efficacemente il senso nella *Poetica*. La concordanza ha tre caratteristiche: Completezza, Totalità, Estensione appropriata (presenti tanto nell’accezione di narrazione bruneriana quanto in quella husserliana). L’intreccio narrativo di ogni storia (in entrambe le interpretazioni) prevede: 1. Completezza, ossia unità della composizione e concordanza del processo narrativo; vuol dire che esiste un principio, uno sviluppo ed una fine del racconto e non si possono saltare delle fasi dello sviluppo dello stesso poiché è dalla loro copresenza che prende vita l’intero intreccio narrativo; 2. Totalità, come fine del narrare; tutti gli elementi della vicenda concorrono al “tutto”, a qualcosa; non è solo spazio di successione dei fatti, ma anche spazio relazionale dei fatti; 3. Estensione, ossia l’estensione appropriata dell’intreccio identitario, entro cui l’intreccio conferisce un perimetro all’azione narrata e nel quale spazio-luogo-tempo coincidono.

- ARENDR H. (1968), *Isak Dinesen 1885-1963*, in *Men in Dark Times*, Harcourt, Brace & World, Inc., New York (trad. it. «Aut-Aut», nn. 239-240/1990).
- ARISTOTELE (2008, a cura di P. Donini), *Poetica*, Torino: Einaudi.
- BARTOLI C. (2020), *La pedagogia narrativa a scuola*, Monte San Vito: Raffaello Scuola.
- BETTELHEIM B. (1977), *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Milano: Feltrinelli.
- BRUNER J. S. (1996), *The Culture of Education*, Cambridge: Harvard University Press.
- BRUNER J. S. (1992), *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Torino: Bollati Boringhieri.
- BRUNER J. S. (2006), *La fabbrica delle storie*, Roma-Bari: Laterza [trad. it. Id. (2002) *Making Stories. Law, Literature, Life*, Farrar, New York: Strauss and Giroux].
- COSTA V. (2018), *Psicologia fenomenologica di senso*, Roma: Carocci editore Pressonline.
- DE LEO D. (2020a), *Dall'azione al testo. La narrazione di un percorso formativo*, Roma: Carocci editore Pressonline.
- DE LEO D. (2020b), *Essere nell'immaginario*, in Articoni A. & Cagnolati A. (2020, a cura di), *La metamorfosi della fiaba* (255-275), Roma: Tab Edizioni.
- DEMETRIO D. (2005), *Narrare per dire la verità. L'autobiografia come risorsa pedagogica* [articolo consultabile on line].
- ECO U. (2018), *Se passeggiate nei boschi narrativi*, Milano: La nave di Teseo (ed. già 1994).
- HUSSERL E. (2009), *Sulla fantasia. Manoscritti 1918-1924*, Masi F. (a cura di), Napoli: Giannini.
- JEANNEROD M. (1994), *The eepresenting brain; neural correlates of motor intention and imagery*, «Behavioral Brain Sciences», 17, pp. 187-245.
- PICCINNO M. (2016) *Imparare a conoscere per imparare a pensare*, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- SPINICCI P. (2009), *Lezioni sul concetto di immaginazione*, Milano: CUEM.