

Riflessioni Sistemiche



N° 12 – anno 2015

Narrazioni

Publicazione scientifico-culturale a periodicità semestrale

Publicata da AIEMS Associazione Italiana di Epistemologia e Metodologia Sistemiche
Sede: via Romeo Rodriguez Pereira 116, 00136 Roma. Website: www.aiems.eu

ISSN 2281- 3373

Narrazione con i bambini

di *Luca Mori*

Dipartimento di Civiltà e forme del sapere, Università di Pisa
moriluca@gmail.com

Sommario

Questo articolo racconta un'esperienza formativa condotta dall'autore nelle Scuole primarie, proponendo esempi di brani di racconti inventati in gruppo e di conversazioni emergenti *a margine* del racconto stesso. Gli esempi proposti dovrebbero essere sufficienti a mostrare come *nel narrare* si affaccino in modo imprevisto molteplici occasioni di *riflessione sistemica*, legate probabilmente alla dinamica stessa del pensiero narrativo esercitato in gruppo, che espone costantemente alla soglia tra l'ordine e il caos degli itinerari possibili.

Parole chiave

caos; complessità, non-linearità, ordine, pensiero narrative.

Summary

The essay tells about a training experience the author had in primary schools and it proposes examples of passages from stories created in groups and of conversations *collaterally* raised from the story itself. The proposed examples should be sufficient to show how many occasions of *systemic reflection* unpredictably occur *while telling stories*. These occasions are probably linked to the dynamic of the narrative thinking performed in group, which is continuously pending between the order and the chaos of the possible paths.

Keywords

Chaos, complexity, non-linearity, order, narrative thinking.

1. Racconti di bambini

I racconti che qui porterò come esempi di pensiero narrativo nascono tutti dall'immaginazione delle bambine e dei bambini di alcune classi della scuola primaria e, più precisamente, da un'immaginazione esercitata in gruppo, in presenza di un filosofo che orchestra la conversazione. Questi introduce il vincolo iniziale – ad esempio, immaginare una fiaba contemporanea ambientata in città e non nel bosco, tenendo presenti le fiabe classiche – e interroga il gruppo lungo il percorso, guardandosi dall'orientare la discussione e dal dare suggerimenti sulla trama, limitandosi a fare domande e ad evidenziare possibili collegamenti o apparenti contraddizioni tra ipotesi e argomentazioni dei bambini, facendo eventualmente notare aspetti problematici nell'uso dei concetti e del linguaggio, nelle sequenze deduttive e così via. Durante questi

incontri, le insegnanti si mettono “di lato” rispetto alla classe: senza intervenire, prendono appunti e approfittano dell’opportunità di osservare da un punto di vista insolito l’insolita interazione che la narrazione permette [molti altri racconti e idee didattiche sono raccolti nel sito www.giocodelle100utopie.it].

La trascrizione fedele delle conversazioni condurrebbe il lettore tra i mille rivoli della discussione “dal vivo”, difficili da seguire nel giro di un articolo. Nelle pagine seguenti mi limito perciò a proporre brani di storie emerse dalle conversazioni, dando risalto ad alcuni passaggi chiave, ma sorvolando sulle numerose e pur importanti divagazioni che hanno caratterizzato ogni incontro. Nel passaggio dalla conversazione al racconto scritto, le trame e gli episodi restano quelli inventati dai bambini, senza forzature e senza alterare quanto i bambini hanno detto con ciò che l’interpretazione adulta avrebbe forse voluto dire.

Inventare un racconto in gruppo è come impegnarsi in una danza estremamente complessa, che si svolge costantemente sulla soglia tra l’ordine emergente (la forma presa in un dato momento) e la caoticità potenziale degli itinerari possibili che si affacciano alle menti conversanti (le molteplici forme successive a cui predispongono i movimenti precedenti). Si può in effetti ben dire che senza la capacità di narrare “non riusciremmo più a vivere dentro noi stessi; la vita diventerebbe un caos completo, una grande schizofrenia in cui esplodono come in un fuoco d’artificio i mille pezzi delle nostre esistenze, perché per ordinare e capire chi noi siamo dobbiamo raccontarci [...]”. L’uomo è entrato nella civiltà che conosciamo quando ha imparato il racconto” (Tabucchi 1995, pp. 6-7; Jedlowski 2000, pag. 3).

Ricordando ciò che Paul Veyne scriveva a proposito del mestiere di scrittura dello storico, possiamo altresì aggiungere che mentre si vive, come quando si sta scrivendo un racconto, “*in quanto totalità la storia ci sfugge, e in quanto incrocio di serie è un caos non dissimile dall’agitazione di una grande città vista da un aeroplano. Lo storico non è affatto dominato dall’ansia di sapere se tale agitazione tende verso una qualche direzione, se ha una legge, se vi è un’evoluzione, giacché è perfettamente chiaro che una legge siffatta, quand’anche esistesse, non sarebbe la chiave del tutto*” (Veyne 1973, pp. 49-50). Come nel caso dello storico, che pure è vincolato all’accaduto, così nel caso del gruppo che *inventa* una storia – facendo di passo in passo riferimento ai vincoli determinati da quanto *già raccontato* – la narrazione comporta una *scelta*, un tentativo di organizzare gli avvenimenti e la loro specificità in insiemi sensati e comprensibili: i fatti raccontati poi – tanto per lo storico, quanto per chi inventa un racconto – non esistono isolatamente e assumono significato nell’*intreccio* della storia: “*Un avvenimento – quale che sia – implica un contesto, giacché ha un senso. Esso rinvia ad un intreccio di cui è episodio, o, meglio, ad un numero indefinito di intrecci; e, inversamente, è sempre possibile suddividere un avvenimento in avvenimenti più piccoli*” (ivi, pag. 64).

Anche se in modi differenti, per lo storico e per chi inventa una storia ogni avvenimento è “*un crocevia di itinerari possibili*” tra gli antecedenti e le implicazioni (ivi, pag. 68).

La narrazione costituisce una sorta di spazio transizionale in cui si articolano le distinzioni tra “interno” ed “esterno”, mentre si organizzano spinte pulsionali, fantasmi, paure, desideri, imparando a dare nomi alle cose, a figurarsi ruoli e ad assumerli (Jedlowski 2000, pp. 130-131; Winnicott 1974). Nel narrare si rielaborano “le piccole sceneggiature che governano il nostro modo di parlare e di agire” (i generi comportamentali di Bachtin, cfr. Tagliagambe 1997, pag. 174), intrecciando le sceneggiature possibili che risultano “dalla deriva storica di un determinato soggetto” (ivi, pag. 174). In tal senso, il narratore arriva a compiere qualcosa di diverso rispetto al romanziere: “*Il narratore prende ciò che narra dall’esperienza – dalla propria o da*

quella che gli è stata riferita – e lo trasforma in esperienza di quelli che ascoltano la sua storia. Il romanziere si è tirato in disparte” (Benjamin 1962, pag. 240).

Nel proporre di seguito alcuni esempi di narrazione di gruppo, cito brani che permettono di riferirsi a significative discussioni a margine, mostrando come nel *narrare* i bambini *intreccino* anche motivi, dubbi, riferimenti e tensioni che fanno parte dei loro vissuti. Come scrisse Nietzsche, pare che *“noi esprimiamo sempre i nostri pensieri con le parole che abbiamo sottomano”*, al punto che *“[...] a noi viene in mente sempre solo il pensiero per il quale abbiamo sottomano le parole che ci consentono di esprimerlo approssimativamente”* (Aurora 1881, pag. 257). La conversazione e la narrazione in gruppo permettono di allentare tale vincolo delle *“parole che ci svolazzano intorno”* individualmente (Nietzsche, *Frammenti postumi* (1880, 2 [31]), poiché esse *moltiplicano* le parole disponibili e i pensieri possibili, introducendo chi dice e chi ascolta in un campo di vincoli e possibilità differente da quello accessibile *“in proprio”*, dove si può apprendere a formulare il proprio pensiero e a riconoscere meglio i propri limiti e i propri dintorni grazie alla conoscenza degli interlocutori. È questo peraltro l’esito delle buone letture, delle narrazioni e delle storie già inventate da altri, lontani o vicini nello spazio e nel tempo.

2. Adulti antagonisti, abitudini e ambienti

Ecco l’incipit di una fiaba ambientata in città [classe II primaria, Vada, 2012, maestre Mirella Macelloni e Laura Cetti]: *“C’era una volta in un posto lontanissimo una grande città chiamata Citygrey dove tutto era grigio. I palazzi, i grattacieli, le case non erano colorati ma grigi. Quando i bambini si affacciavano alla finestra vedevano solo strade, palazzi altissimi e cemento, non vedevano neanche un albero né tanto meno un parco verde. Anche il cielo era sempre cupo e per giunta era inquinato dai gas di scarico delle auto. In un palazzo alto alto di questa città vivono due bambini: Diego ed Elisa, di undici anni. Diego ed Elisa sono gemelli ed amano i documentari scientifici, soprattutto quelli che raccontano le meraviglie della natura, la vita nei boschi e nelle foreste. Diego ed Elisa sfogliano con piacere libri ricchi di immagini, anche queste raffiguranti la vita felice di bambini immersi nel verde della natura. I due bambini non hanno mai visto un bosco dal vero ma sempre in foto; a scuola, in laboratorio, hanno osservato alcune piante e ne sono rimasti incantati. Diego ed Elisa parlano tra loro e decidono di fare qualcosa per cambiare questo paesaggio grigio che hanno intorno”*. Bambine e bambini specificano, durante la conversazione che li impegna per costruire l’intreccio, che *“gli antagonisti sono gli adulti, per interessi di denaro: loro sono abituati a vivere in queste condizioni e anche il Sindaco ha contribuito a creare la città così com’è”*. Una bambina tiene a precisare: *“Certo è difficile immaginarci perché gli antagonisti vogliono lasciare la città così!”*.

Durante l’avventura immaginata dalla classe, compaiono adulti che vogliono distrarre i bambini e distoglierli dal loro tentativo di agire contro lo *status quo*: questi adulti sono *“illusionisti”* e creano una sorta di *“paradiso dei bambini”*, che come una trappola o una *“gabbia di acciaio”* (dice un bambino) potrebbe tenerli fissi o fissati su qualcosa. A questo proposito, vengono in mente i videogiochi e il loro effetto, la loro capacità di *incantare*: ai videogiochi si gioca *“quando ci si annoia”* e sono coinvolgenti perché *“vivi la storia”*, secondo alcuni; una bambina afferma: *“Io preferisco leggere una storia in un libro perché ti immagini come può essere quello che stai leggendo”*, ma un bambino fa presente che in alcuni videogiochi prima ti viene raccontata una storia, *“poi*

tu diventi il padrone del personaggio". Inoltre: *"Non ti ricordi mai la storia perché ci sono tanti livelli, tanti mondi e tante possibilità. Non te li ricordi tutti"*. La bambina si chiede allora: *"Ma impari qualcosa?"*.

Capita, a volte, di sentirsi "costretti" a continuare al videogioco anche quando ci si è annoiati. Riassumendo, notiamo assieme una dinamica singolare: si può iniziare a giocare con un videogioco perché si è annoiati, poi a volte ci si sente "costretti" a continuare anche se ci si è annoiati: *"A volte non ho più voglia di giocare ma continuo a giocarci ancora"*, dice uno; *"è vero, più si gioca più ci si fissa"*, dice un altro; *"A me succede sempre. Ci gioco anche a letto e non ce la faccio a smettere"*, aggiunge un terzo.

Tornando alla storia di Citygrey, il problema principale è causato da una centrale industriale che inquina ma, al tempo stesso, dà lavoro a tantissimi abitanti. Qui non si può fare a meno di notare che la storia è stata immaginata da bambine e bambini che vivono nei pressi dell'insediamento della Solvay (a Rosignano Solvay), vicinissimi alle celebri spiagge bianche, con zone a balneazione vietata e complesse vicende tra investimenti per l'innovazione orientata alla sostenibilità e inchieste per inquinamento e sostanze riversate in acqua.

A Citygrey spostare la centrale non risolve il problema, perché inquinerebbe comunque. Una bambina coglie ed evidenzia la natura sistemica della questione correggendosi così: *"Si deve spostare la fabbrica. Però, ora che ci penso, l'aria resta inquinata, c'è lo stesso inquinamento, sotto forma di smog... No, non sono più d'accordo con la mia proposta"*.

Il problema principale resta il lavoro: *"Di sicuro la città piace molto di più agli adulti che ai bambini"*; *"Ci sono anche dei bambini a cui piace la città, perché ci sono tanti giocattoli e i genitori hanno più soldi per comprarglieli"*; *"Gli adulti hanno più lavoro, più soldi e guadagnano di più"*; *"A certi adulti piace il bosco ma se lo tengono dentro come un segreto"*. E poi *"in città ci sono più negozi, vetrine sfavillanti, colorate, piene di cose"*.

Procedendo di problema in problema, trovare una conclusione plausibile per la storia appare tutt'altro che semplice. Soprattutto, non si arriva al consueto lieto fine a cui pure una certa tentazione trascina: *"Forse bisognerebbe convincere le persone a cambiare le abitudini per non inquinare"*: *"andare a piedi, meno in automobile, in autobus, in bici..."*; *"è vero, farebbe anche bene al fisico!"*. C'è chi nota: *"Per avere un lieto fine questa fiaba dovrebbe essere immensa!"*.

L'impressione di non riuscire a risolvere il problema diventa comprensibile attraverso una visualizzazione di ciò che i bambini intuiscono: si tratta di un problema non lineare, perché tra il *"cambiare la città"* e il *"cambiare abitudini"* si incontra un giro: *"È tipo un giro, come gira la Terra!"*. Sembra necessario cambiare abitudini per cambiare davvero la città, ma sembra necessario cambiare la città per poter cambiare abitudini. Bisognerà trovare un *piccolo punto su cui agire, piccole azioni da compiere, piccole modifiche* nel giro individuato, affinché attraverso lente cumulazioni si possano generare effetti maggiori e cambiamenti imprevisti.

3. La "presenza assente"

Una sovrapposizione paradossale resa accessibile e concettualizzabile da una storia immaginata in gruppo è quella di "presenza assente" [classe 3 primaria, Rosignano Marittimo, 2012; maestre: Antonella Gori, Stella Turchi, Elena Innocenti]. La storia

inizia così: “Un giorno, in una città piena di grattacieli molto alti e grigi come il fumo del camino, succede una cosa strana: nello stesso momento, in due punti diversi, una bambina e un bambino si perdono. Nelle strade c’è tanto traffico e il fumo che esce dalle macchine provoca inquinamento. Nella città c’è poco verde e solo ogni tanto si trova un albero. Sono poche le persone che passeggiano: quasi tutti si muovono in macchina, il più velocemente possibile. Il cielo è quasi sempre ricoperto da tante nuvole e spesso c’è la nebbia. In periferia ci sono alcuni spazi verdi e un piccolo parco con un fiumiciattolo, pochi alberi e qualche aiuola e con un ponticello che attraversa il fiumiciattolo.

Un giorno in questa città un bambino di 9 anni decide di portare al parco i suoi cani. Il bambino lascia liberi i suoi cani e si mette a giocare: dopo un po’ si volta e vede che i suoi cani non ci sono più. Il bambino inizia a cercarli e mentre li cerca si perde. Contemporaneamente, dall’altra parte della città, una bambina esce di casa con la mamma e con il fratellino più piccolo, nel passeggino. La bambina si distrae, attratta da una vetrina e dice alla mamma di aspettarla qualche minuto, ma la mamma non la sta ascoltando e prosegue”.

Chiedendo ai bambini perché la mamma non si accorge che la figlia resta indietro, affiorano tre ipotesi principali: 1. “la mamma stava pensando ad altro... a cosa fare dopo (es. la spesa)”; 2. la mamma “era col babbo: la bambina ha detto ai genitori che voleva fermarsi, ma loro parlavano e non l’hanno sentita”; 3. la mamma era concentrata sul fratellino della bimba, nel passeggino. Emerge poi la questione degli schermi che distraggono (cellulari, tablet, televisioni...), con l’osservazione che “i grandi pensano ad altro anche quando sono con i bambini”: accade spesso, secondo ventiquattro bambini; raramente secondo tre.

L’*incipit* immaginato dai bambini di Rosignano è molto efficace nel descrivere una situazione che emerge più o meno esplicitamente anche in altri racconti: è il tema della *presenza assente* degli adulti, in particolar modo dei genitori. Con “presenza assente” ci si riferisce pertanto alla **situazione in cui il genitore è assieme al bambino, ma sembra essere altrove**. Si parla, ma non si ascolta realmente; si parla o si gioca, ma l’adulto pensa già *ad altro*, a ciò che deve fare dopo. È “altrove” con la testa.

Rimanemmo colpiti con le insegnanti dal fatto che, mentre i bambini della classe immaginavano di mattina questa situazione, in quello stesso giorno, di sera, il telegiornale raccontava il caso di un bambino *caduto sui binari della metropolitana* di Milano, perché “**incantato**” davanti a un videogioco, senza che gli adulti attorno se ne accorgessero. Solo un poliziotto se ne è accorto, appena in tempo per scendere nei binari e trarlo in salvo. Poi ci furono i casi dei bambini “dimenticati” in auto mentre venivano accompagnati alla scuola dell’infanzia o al nido. Commentando uno di questi casi su «La Stampa» del 19 maggio, lo psicologo Antonio Ventre dichiarava: «Aveva già la testa al suo lavoro». E ancora: «[...] accompagnare la bimba al nido è uno dei tanti automatismi del mattino, prima di raggiungere il posto di lavoro. Un impulso inconscio potrebbe aver spinto il genitore a liberarsi di quell’impegno».

Nella storia inventata dai bambini di Rosignano è la *madre* che *inavvertitamente* perde la bambina in città. Può accadere per molti motivi e la storia richiama ciò che accade anche in realtà, come dice una bambina (sulla paradossale ma ormai comune “sovrapposizione” tra l’essere insieme e l’essere soli, per chi voglia approfondire la questione rimando a Turkle 2012). Notiamo che nelle fiabe “tradizionali” poteva essere la *matrigna* che *intenzionalmente* abbandonava i bambini nel bosco; nella storia inventata dai bambini di Rosignano è la *madre* che *inavvertitamente* perde la bambina in città. Cosa ne consegue per l’immagine dei genitori?

4. Coetanei antagonisti. I “bulletti” e come affrontarli

Questa storia riguarda un viaggio di andata dalla città al bosco (mentre il ritorno è incerto) [classe 4 primaria, 2012, Castelnuovo M.dia, maestre: Cecilia Banti, Tiziana Cecconi, Stefania Forlani].

Il racconto inizia così: *«Un giorno, in una città grigia e inquinata, arriva un bambino di dieci anni che proviene dalla campagna. All’inizio si sente molto solo, ma ben presto fa amicizia con tanti altri bambini, nati e cresciuti in città. I suoi racconti sulla campagna e sulle bellezze del bosco fanno grande impressione sui suoi amici, che decidono di attraversare la città per andare a vederlo anche loro. Alcuni pensano che si potrebbe chiedere ai genitori di essere accompagnati fino al bosco, ma altri dicono che sarebbe inutile, perché i genitori direbbero di andare “dopo”, “un’altra volta” ... Hanno sempre troppo da fare, non prenderebbero troppo sul serio i bambini.*

Così i bambini si avviano da soli: il gruppo è composto da tre maschi e tre femmine, tutti tra gli otto e i dieci anni, fatta eccezione per un bambino di dodici anni. Uno dei bambini di dieci anni porta con sé un telefonino, quello di dodici anni ha l’accendino (ma non fuma), altri hanno il lettore mp3. Tutti hanno uno zainetto.

I bambini non avevano mai pensato di attraversare la città e non sapevano cosa aspettarsi. Avevano cercato di studiare la strada migliore e si erano messi in cammino. Dopo un po’ arrivano in un quartiere frequentato da un gruppo di bulli: ragazzi un po’ più grandi di loro, vestiti con jeans neri strappati, giacche in pelle con teschi disegnati, catene attaccate ai vestiti; avevano i capelli appuntiti “per fare più paura” e “per sembrare più selvatici”; qualcuno aveva i capelli un po’ colorati e il piercing. Questi ragazzi fumavano sigarette ed erano orgogliosi di avere dei motorini. Tra loro c’era anche una ragazza. Il “capo” del gruppo aveva quattordici anni e, da poco tempo, aveva portato nel gruppo anche la droga. L’aveva portata dicendo che non faceva male: il ragazzo più intelligente del gruppo, in realtà, non ci credeva... e a dire tutta la verità, quello più intelligente voleva andarsene, ma aveva paura che i bulletti potessero fargli qualcosa... e comunque, si sentiva forte nel gruppo di bulletti».

I bambini discutono sul bambino di dieci anni, chiedendosi se è troppo piccolo per il cellulare. La maggioranza dei bambini testimonia tuttavia che *“con la Comunione (per chi la fa), il cellulare di solito arriva”*. A proposito dei bulletti dicono che *«hanno il motorino»*; c’è chi chiede: *“Se sono bulletti e non studiano, come fanno ad avere il motorino?”* e chi risponde: *“I genitori glielo comprano”*; *“Sono i genitori che li hanno abituati così”*; *“I genitori li hanno viziati e gli davano tutto quello che volevano”*. C’è chi fa un’altra ipotesi: *“Forse i bulletti in casa fanno i buoni e fuori no”*. Mentre descrivono i bulli della storia, i bambini ipotizzano che possano usare vino, birra, siringhe, spinelli, droghe sintetiche (elencano in generale ecstasy, cocaina, hascisc). Affiora allora la domanda: nessuno ha mai detto a quei bulli che queste cose fanno male? Anche qui nello scambio di battute che genera il racconto emergono molte possibilità: *“I genitori, però loro lo facevano ugualmente”*; *“nessun genitore aveva mai detto che non devono fare uso di droga”*; *“forse qualcuno glielo ha detto e loro se ne fregano”*; forse *“i genitori erano drogati anche loro”*; *“con tutto l’inquinamento che i grandi facevano all’ambiente, i ragazzi se ne fregavano di prendere la droga”*; forse facevano, dice un bambino, *“come la mia nonna: sul pacchetto di sigarette c’è scritto che il fumo uccide, ma lei fuma lo stesso»*.

Il gruppo narratore si chiede se in qualche modo si possano fare “cambiare” i bulletti. Le ipotesi principali sono tre: (1) *“i protagonisti potrebbero salvare i bulletti da un pericolo e diventare loro amici”*; in tal modo i bulletti potrebbero cambiare atteggiamento e da antagonisti trasformarsi in compagni d’avventura; (2) *“si potrebbe*

fare in modo che la polizia scopra che i bulletti usano la droga e quindi farli arrestare"; in tal modo i bulletti non costituiscono più un ostacolo, nella storia, anche se non è chiaro se e quanto potranno cambiare atteggiamento; (3) *"i genitori dei protagonisti potrebbero decidere di cambiare un po' vita, di andare di più nel bosco e convincere anche i genitori dei bulletti"*: in tal caso, riaffiora un nesso già evidenziato tra cambiare contesto e cambiare comportamento. Si presenta l'intuizione secondo cui il cambiare idee e atteggiamenti potrebbe essere correlato al contesto in cui si vive e al modo in cui lo si attraversa. L'ambiente di vita abituale per i bulli – quello in cui "si distraggono" – è costituito in questo caso da bar, negozi di sigarette, angoli della città dove si può comprare la droga.

Considerando i temi affrontati nel racconto, i bambini iniziano a chiedersi chi potrebbero esserne i destinatari: *"Questa storia la può leggere solo chi ha una certa età, perché se qualcuno la legge e poi si droga?"*; *"Ma è inventata la storia!"*; *"ma potrebbe essere anche vera"*. Ecco il tema della verosimiglianza e dell'influenza della fiction. C'è chi pensa che potrebbe andare bene dagli otto anni in su, chi dai dieci in su: *"I piccoli si annoiano con questa storia: non c'è niente di fantastico. Quelli di dieci anni sono i più interessati"*; *"possono leggerlo anche i più piccoli perché questo racconto non insegna a fare uso di droga, ma a non farne uso"*; *"ma i piccoli possono impressionarsi sentendo parlare della droga, delle sigarette e dei bulli. Questo non è un racconto fantastico, ma realistico"*. Un'altra ipotesi richiede di coinvolgere i genitori: *"Forse ai bambini devono leggerglielo i genitori questo racconto, e spiegargli cos'è la droga e che se vedono una siringa in giro non devono toccarla"*; *"forse per decidere a quale età raccontare questa storia, prima si dovrebbe far leggere ai genitori, e loro decidono se va bene. Ma dipende anche dal carattere dei genitori"*. Un bambino però solleva un dubbio: *"non so se la mamma avrebbe la pazienza di leggerla due volte!"* (prima da sola per verificare e poi con il bambino). *"Ma se i genitori spiegano tutte queste cose ai bambini, i bambini si sentono incuriositi a provare queste cose proibite"*; *"ma se i genitori si inventano delle bugie per cercare di convincere che quelle cose non devono essere fatte..."*. C'è chi propone di segnalare un'età minima consigliata per leggere la storia: *"cosa ce la metti a fare l'età? Alla TV ci sono film con il pallino rosso che fanno vedere la droga, ma non ti droghi mica se li vedi"*.

Quanto alla storia, essa ha una conclusione problematica. Rinvia per così dire oltre se stessa, al compito di immaginare altri modi di stare insieme. Uno dei bulletti lascia il gruppo e si unisce agli altri. È chiaro che si può cambiare, ma i due gruppi restano in contatto e, in particolare, quello dei bulletti insegue l'altro. *«Senza accorgersene, però, i bulli e i sei amici con l'ex-bulletto continuano ad avanzare nel bosco, tra piccoli sentieri intricati... Non sarà facilissimo trovare il sentiero giusto per tornare indietro. A un certo punto, entrambi i gruppi arrivano ad un punto in cui vedono una casetta con un camino fumante. Andando verso la casa, i bulli e i sei amici con l'ex-bulletto escono allo scoperto e si vedono. Fanno in tempo soltanto a scambiarsi qualche sguardo di meraviglia e preoccupazione, quando sentono la voce di un vecchio: un vecchio molto alto, grande e grosso, che sta venendo verso di loro. Neanche il bullo più grande se la sentirebbe di affrontarlo.*

Il vecchio capisce subito che i due gruppi sono molto diversi. Le sue parole, però, sono rivolte a entrambi i gruppi: "Da questo bosco non si esce, a meno che io non vi dica la strada. È un bosco incantato. I sentieri, i prati, gli alberi, il fango cambiano continuamente di posto: perciò, anche se non ve ne siete accorti, il bosco è un labirinto che si trasforma in continuazione. Se volete uscire dovrete superare una prova. Venite con me". Tutti quanti, bulli e non bulli, restano senza parole e seguono il vecchio. Il vecchio li accompagna vicino a un tavolo, coperto da alberi con i rami così fitti che

forse non lasciavano passare neanche la pioggia. Sul tavolo c'era il disegno di una grande isola, in mezzo a un oceano. Il vecchio dice: "Questa è una grande isola disabitata, molto lontana da qui. Pensate insieme, tutti insieme, a come si potrebbe fare per costruire su quest'isola un posto in cui vivere bene. Pensate a come dovrebbero essere le case, a quali cose si dovrebbero avere, alle regole, e a tutte le cose importanti per poter vivere bene su quell'isola. Se riuscirete a inventarvi una bella utopia, riuscirete anche ad uscire da questo bosco"».

5. Breve conclusione sistemica

Le narrazioni non bastano a se stesse: nel costruire intrecci e trame, i bambini incontrano ciò che non sanno, esplorano i limiti del proprio "poter dire" e quelli del poter interagire, dal momento che l'invenzione a cui ho fatto riferimento avviene in gruppo. Come gli esempi qui raccolti mostrano, inoltre, la narrazione induce e sostiene una postura attenta ai nessi tra osservatori/narratori ed eventi, alle differenti prospettive accessibili da differenti posizioni interne alla storia, al dinamismo incessante tra caos e ordini riconoscibili emergenti.

Se conosciamo – come l'orizzonte epistemologico della complessità ci suggerisce – non perché la nostra mente possa rispecchiare forme *date* in senso "assoluto", bensì ritagliando forme su uno sfondo caotico di eventi e relazioni, la nostra possibilità di conoscere *costruendo* mondi dipende dai repertori simbolici di cui disponiamo, dai codici che utilizziamo e dalle nostre competenze di costruire connessioni (competenze narrative, potremmo dire). La narrazione, infatti, presenta molte analogie con l'idea di un sostare presso uno sfondo caotico cercandovi un senso e con la possibilità altrettanto importante, dove un senso sia già costruito, di cogliere lo sfondo ed eventualmente di ricostruire una figura. Perciò la *postura narrativa*, quella che lascia aperte spiegazioni molteplici, cogliendo connessioni e anelli intermedi, può *liberare* dall'incapacità di dare senso ad uno sfondo caotico e dall'incapacità di cambiare un senso già dato. La filosofia che tiene conto di tale complessità si concepisce come uno "*sperimentare con concetti*" (Gargani 1985, pag. 18), prendendo sul serio "*l'idea che il mondo sia una versione del mondo*" (ivi, pag. 19): poiché la *presa sulle cose* "*si è rivelata un'illusione suscitata e risuscitata per un bisogno di sicurezza*", il "vero" e il "cognitivo" diventano pensabili "*come ciò che è stato riconosciuto come motivato nel corso delle conversazioni umane*" (pag. 25). Un autore che Gargani consigliava di leggere su questi temi è Robert Musil, per il quale la "*missione della letteratura*" e dunque del racconto consiste nel rispondere all'"*esigenza di stabilire un nuovo rapporto tra intelletto e sentimento*", esigenza posta dalle lacune, dagli abissi e dai salti "*che attraversano l'esistenza e la conoscenza umane*" (pag. 108).

Bibliografia

- Bachtin M., 1988. L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umane, Einaudi, Torino (1988).
- Benjamin W., 1962. Il narratore. Considerazioni sull'opera di Nicola Leskov, in *Angelus Novus. Saggi e frammenti*, Einaudi, Torino (1962), 235-260.
- Bruner J., 1998. La mente a più dimensioni, Laterza, Roma-Bari (1988).
- Gargani A. G. 1985. Lo stupore e il caso, Laterza, Roma-Bari.
- Jedlowski P., 2000. Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana, Bruno Mondadori, Milano (2000).
- Tabucchi A., 1995. Dove va il romanzo? Il libro che non c'è, Roma (1995).
- Tagliagambe S., 1997. Epistemologia del confine, Il Saggiatore, Milano (1997).
- Turkle S., 2012. Insieme ma soli. Perché ci aspettiamo sempre più dalla tecnologia e sempre meno dagli altri, Codice Edizioni, Torino (2012).
- Veyne P., 1973. Come si scrive la storia, Laterza, Roma-Bari (1973).
- Winnicott D.W., 1974. Gioco e realtà, Armando, Roma (1974).