

C'è chi dice

L'esperienza di cui si parla in questo articolo si è svolta in una classe terza di liceo scientifico nell'ambito del programma di Italiano: dopo aver analizzato, con sistemi «tradizionali» la struttura dei principali modelli narrativi, si imponeva la esemplificazione pratica dei medesimi.

Ho deciso allora di utilizzare una antologia di racconti di fantascienza (D.Barbieri-R.Mancini, *Immaginare futuri*, N.Italia) perché:

una storia breve permette di trovare più facilmente i punti nodali della narrazione;

gli "esercizi" proposti erano sulla linea delle moderne teorie narratologiche;

e) la fantascienza era un genere gradito, oltre che a me, almeno alla parte maschile della classe. A proposito di quest'ultimo punto, forse sarebbe il caso di domandarsi cosa tiene le donne lontano da questo genere: è risaputo infatti che, anche come autrici, le scrittrici di fantascienza devono spesso celarsi sotto pseudonimi maschili (ma del resto un analogo pregiudizio costringe gli autori italiani a firmarsi con nomi inglesi).

Si potrebbe ipotizzare che gli argomenti «tecnologici», per loro stessa natura, attirino più gli uomini, ma l'idea che la fantascienza parli solo di robot e di astronavi deriva forse più da una tradizione filmica che da una letteraria: il primo racconto dell'antologia (che, guarda caso, è proprio di una donna, Ursula Le Guin) è più un'analisi storico-sociale che una classica «space-opera».

Il pregiudizio che la tecnologia riguardi solo gli uomini si smentisce facilmente pensando a come l'elettronica sia entrata prepotentemente anche nella vita quotidiana delle famiglie («La Repubblica», del 6 settembre 1991, titola così un suo articolo *La casalinga alla tastiera*, descrivendo le «meraviglie» della casa informatizzata). Il primo passo didattico compiuto è stato quindi quello di analizzare i contenuti «superficiali» dei racconti, cercando di individuarne l'ambito e dimostrare che esso è difficilmente riconducibile ad un unico filone e, tantomeno, ad un universo esclusivamente maschile (cfr. l'incisivo racconto di Joanna Russ). Una volta sgombrato il campo da questo primo pregiudizio, bisognava portare la parte maschile della classe un po' più in là di *Guerre stellari*; e qui ecco il primo dei media (del resto già usato dai curatori dell'antologia): il quotidiano.

La lettura del giornale quotidiano, usato all'inizio come approfondimento di temi scientifici (e quindi accompagnato alla lettura di riviste specializzate), andava intesa però anche come utile repertorio di notizie e comportamenti che sono sottesi, anche esplicitamente, ad altri racconti. Per esempio se il buco nell'ozono è un fatto fisico, la progressiva diminuzione della lettura (adombrata dal racconto di Sladek) è un fatto culturale:

Immaginare futuri: un percorso multimediale

di esso si può trovare testimonianza nei supplementi ad esso dedicata dai giornali, ma anche nella realtà. Il secondo medium utilizzato (inteso come ulteriore fonte di informazione) è stato, così, la biblioteca scolastica: consultando gli schedari del prestito, gli alunni si sono potuti rendere conto di quali fossero stati i libri *mai* richiesti, verificando così la suggestiva tesi di J.Sladek (che ipotizzava che i libri, stanchi di non essere letti, prendessero letteralmente il volo).

Dai libri ai libri di testo.

Nell'appendice al racconto della Le Guin si invita l'allievo a trovare un corrispettivo storico alle vicende narrate: ci è sembrato di trovarlo nelle vicende ereticali del medio evo, che in quel periodo i ragazzi stavano studiando.

Il materiale proposto poi dalla scheda 1, a pag. 44 del libro, sulla futurologia avrebbe richiesto, da solo, un anno di lavoro, consultando testi di economia e sociologia; così ho preferito ripiegare sul «semplice» quesito posto dalla scheda 2, riguardante Pucronia, che poneva l'interessante interrogativo «cosa sarebbe successo se?»

Per chiarirne la portata mi è sembrato interessante ricorrere ad un terzo medium: il gioco. Utilizzando le possibilità offerte da un gioco in commercio, che riproduce la situazione politica dell'Italia al tempo di Machiavelli, facendo giocare i ragazzi a gruppi, ciascuno impersonando una fazione, si è vista abbastanza rapidamente una serie di possibilità alternative di sviluppo dell'Italia del '500. L'occasione, voluta, di una serie di film di fantascienza «classica» al cinema e l'utilizzo «ravvicinato» del videoregistratore hanno poi permesso di verificare quanto ipotizzato all'inizio: cioè la semplificazione operata dal cinema, rispetto alla pagina scritta. Se a questo aggiungiamo qualche videogame di argomento «spaziale» visto fuggacemente (altrimenti poi si dice che a scuola non si lavora) in sala computer, si completa la panoramica dei media impiegati. Era proprio necessario un simile dispiego di tecnologia?

E, ancora, un simile discorso si può fare solo con la fantascienza?

Sulla prima questione il dibattito è annoso e la bibliografia pedagogica ampia e divisa; la mia modesta opinione personale è che se ne potrebbe fare anche a meno nella scuola, se se *ne facesse a meno nella vita*; ma, poiché è un po' difficile ottenere che un ragazzo rinunci alla televisione o al videogioco, tanto vale non lasciarlo disarmato di fronte all'invasione della (dis)informazione.

Riguardo alla fantascienza, ha dei pregi che mancano ad altri generi narrativi: a) la varietà (mentre un giallo, ad es., ha una struttura

abbastanza ripetitiva, ogni singolo racconto di fantascienza contenuto nell'antologia è decisamente diverso);

b) l'imprevedibilità (l'appassionato del genere chiede di essere stupito dall'inaspettato, non tanto come contenuti, quanto come «forma mentis» - nel libro ci sono alcuni interessanti quiz che utilizzano il pensiero «laterale» -;

e) il «distacco» scientifico (c'è un affascinante raccontino di Bradbury, *Il Veldt*, - che, caricando i toni, oggi si potrebbe virare in «splatter» -, che, invece, l'autore risolve con levità e ironia, proprio con l'atteggiamento dello scienziato che osserva una coltura batterica);

la rinuncia all'antropocentrismo (non solo perché spesso gli alieni sono migliori di noi, ma anche perché la storia dell'uomo è spesso storia della sua stupidità);

l'individualismo democratico: probabilmente perché radicati nell'ambiente anglosassone, ripudiano le organizzazioni totalizzanti (cfr. il bellissimo *Per chi lavoriamo* di Jack Vance).

Conclusioni

Sono di due ordini: il primo didattico, il secondo più generale. Didatticamente l'esperienza è stata interessante, ma non del tutto digerita: il test finale consisteva

nello scrivere il seguito di un racconto e gli esiti si possono definire decisamente scarsi.

Questo non deve però stupire molto: non c'è nella scuola (e forse neanche fuori) la capacità di scrivere come «mestiere».

Più in generale, le caratteristiche del genere, sopraesposte, sono state capite, almeno a livello espositivo, ma, a mio parere non interiorizzate: sono troppo in contrasto con le pratiche scolastiche dove ogni evento, autore, esperienza ha già pronta la sua cornice (o la sua lapide) sempre *positiva* (altrimenti non se ne parlerebbe a scuola).

Questo porta, inevitabilmente, ad un atteggiamento di accettazione automatica (o di indifferenza) nei confronti di quanto viene appreso e all'incapacità di vedere collegamenti col vissuto e possibili alternative.

La fantascienza potrebbe essere un utile strumento di «disincrostazione» delle coscienze, ma *immaginare* non è in programma!

Nota:

Il tema di indirizzo, per licei scientifici e istituti tecnici, alla maturità del '91, era proprio sulla fantascienza: evidentemente il ministero ha una enorme fiducia nella libera iniziativa e nella preparazione «extracurricolare» degli insegnanti e degli allievi.

Paolo Giatti