

LETTERATURA E FORMAZIONE: UNA VARIANTE AL SISTEMA PREVENTIVO

ROBERTO ALBAREA - IUSVE

Questo contributo intende avanzare alcune riflessioni e piste a procedere per poter far avvicinare giovani e ragazzi ai capolavori della grande letteratura, storico-tradizionale e contemporanea, attraverso l'uso della pluralità e circolarità dei linguaggi. Ciò permette di coinvolgerli e far apprezzare loro la bellezza dei messaggi di umanità, impliciti ed espliciti, presenti in tali opere.

Affacciarsi alle narrazioni letterarie, così come l'approccio alla lettura, è un processo complesso, mai del tutto definito, e il ricorso a tecniche mimiche ed espressive, come lo sguardo, il tono di voce, la postura, la chiarezza nel parlare, diventa un'area di incontri fecondi. Si tratta di un lavoro di *self-reflexivity*, in modo che si possa superare superficialità, disaffezione e slogans semplicistici, e condurre a scoperte formative per sé e per gli altri.

Le indicazioni qui tratteggiate sono potenziali contesti proposti in modo che ogni educatore possa elaborare propri percorsi, fondandosi su una equilibrata, pregnante e sostenibile relazione educativa. Infatti, l'approccio alla grande letteratura risulta, in genere, per giovani e adolescenti del XXI secolo, una esperienza segnata da pesantezza e noia, se si esclude una meritevole minoranza di insegnanti attenti e capaci di interessare i propri alunni o ragazzi spronati da una autentica sete di sapere. Per gli altri, abituati al linguaggio iconico e giustapposto dei mezzi di comunicazione di massa, il leggere è un lavoro faticoso accettato come ineluttabile dovere, con un atteggiamento di rassegnazione.

Già Raffaele Simone aveva profeticamente sottolineato tale problema (Simone, 2000, p. 72 e ss.; Albarea, 2006, pp. 102-106) quando affermava che i *Media* (in particolare la televisione e il calcolatore) sono i principali avversari del libro, perché stanno producendo una trasformazione degli stili conoscitivi. Questa trasformazione che da talune parti viene considerata come una forma di de-alfabetizzazione (Simone, 2000) potrebbe portare ad un «impoverimento del capire». Insieme a questo c'è un calo dell'intelligenza che è specifica della lettura, e cioè l'intelligenza *sequenziale*, mentre la visione produce una forma di intelligenza *simultanea*.

L'intelligenza simultanea è caratterizzata dalla capacità di trattare nello stesso tempo più informazioni senza però che sia possibile stabilire tra di esse un ordine, una successione, e quindi una gerarchia.

Queste due intelligenze (sequenziale e simultanea) comportano due diversi tipi di ricezione e di elaborazione testuale e si distinguono per alcuni tratti, che si possono ricondurre a fattori, quali: il ritmo (determinato dal lettore o etero-trained dall'emittente); la correggibilità (la lettura è correggibile, offre pause di riflessione;

la visione non lo è); i richiami enciclopedici (la lettura permette di sfruttare di più il riferimento alle conoscenze, un canale eterotrainato non lascia tempo ai richiami enciclopedici); la convivialità (la lettura è poco conviviale, c'è silenzio e solitudine; la visione può avere luogo in ambienti molto conviviali); la multisensorialità, il grado di iconicità, la citabilità (un libro può essere citato, la visione per essere citata ha bisogno di un decisivo cambio di codice); una scala di 'amichevolezza'. In particolare il linguaggio dei giovani è ricco di «fenomeni vaghi», caratterizzato dalla preminenza del privato nel linguaggio, associato ad alcune usanze comunicative del tutto sconosciute alle generazioni precedenti.

Da qui l'interessante bipartizione proposta da Simone tra due modelli di uso del linguaggio: il *proposizionale* e il *non-proposizionale*.

Il proposizionale è analitico, strutturato, colloca i dati di cui si tratta nel tempo e nello spazio: è referenziale (perché dà nomi alle cose): è l'ambito delle «Massime di lucidità»; il non-proposizionale è generico, vago dal punto di vista referenziale e rifiuta la struttura: è il luogo di «una sorta di generale Massima di fusione» (Simone, 2000, p. 130).

All'inizio del libro di Simone si trova, come epigrafe, una massima di Thomas Stearns Eliot: «Dov'è la saggezza che abbiamo perso con la conoscenza? Dov'è la conoscenza che abbiamo perso con l'informazione?».

E allora? Che si fa? La proposta che qui viene presentata è un modo per avvicinare gli adolescenti alle grandi opere della letteratura mondiale. Tale approccio è già stato sperimentato, con modalità diverse, ovviamente, rispetto all'età e alla inculturazione dei soggetti cui si rivolgeva, nei corsi di Pedagogia Generale dell'Università di Udine, presso la Facoltà di Scienze della Formazione e nei corsi svolti allo IUSVE di Venezia Mestre.

Il tutto viene ravvivato dall'impostazione bruneriana sulla narrazione (Bruner, 1997). È soprattutto attraverso le nostre narrazioni che costruiamo una versione di noi stessi nel mondo, ed è attraverso la sua narrativa che la cultura fornisce ai suoi membri modelli di identità e di capacità d'azione. Il riconoscimento della centralità della narrativa non deriva da un'unica disciplina, ma dalla confluenza di molti punti di vista: storico, socio-antropologico, scientifico, linguistico, tecnologico, psicologico, pedagogico. Si può dire che l'oggetto e il fine della narrazione è il tentativo di *avvicinare e comprendere la condizione umana*, anche nei suoi fondamenti, non solo esistenziali o meramente cognitivi.

Il focus è l'interpretazione, la comprensione, il fare significato; il suo strumento è l'analisi e la riflessione sul testo (testo inteso come qualsiasi manifestazione/evento, fenomeno naturale ed umano, non solo testo scritto). Anche le persone sono 'testi'.

La proposta consiste in un *continuum*, in una sequenza che va dal: a) recepire e capire (esplorazione concettuale); b) comprendere (trovare le significazioni riposte e nascoste di un evento, di un brano); c) interpretare ed elaborare (esprimere le proprie idee, i propri commenti, i propri dubbi: 'dare corpo alla propria voce interiore').

Questa sequenza di avvicinamento ai testi è possibile e realizzabile utilizzando i linguaggi poliespressivi e l'occasione educativa della drammatizzazione.

Come conseguenza (conseguenza non cronologica, bensì fonte di ricchezza relazio-

nale che nasce dentro l'intervento qui proposto) c'è la possibilità di costruire una significativa relazione educativa: attraverso il 'fare', il 'provare' ci si conosce. Si attua una sorta di link tra quello che i ragazzi studiano e la loro formazione identitaria, per introdurre elementi di riflessione (che si configura oggi come *Self-reflexivity*), come *esegesi del sé* (Foucault, 2003), come capacità di «guardarsi dentro» (Albarea, 2008, pp. 11-12), come principio di esplorazione della condizione umana, in rapporto alla vita quotidiana.

Naturalmente gli eventi e i brani da drammatizzare vanno letti prima, distribuendo le parti tra i ragazzi, avviando una discussione sulle caratteristiche dei personaggi, inquadrandoli nel contesto, scegliendo le posture e il tono di voce. Tutto a livello colloquiale: poi si comincia a provare e a riprovare. Gli errori, gli sbagli sono i benvenuti, perché sono occasioni di umorismo, di miglioramento, per cogliere le proprie potenzialità e i propri limiti, cercando di scegliere il giusto *livello soglia* (Ivan Illich): la rappresentazione non deve essere né troppo banale (e quindi poco incisiva e superficiale) ma neppure troppo raffinata (che sfiora la pignoleria); qui non siamo in un laboratorio teatrale, le scene servono allo scopo di far avvicinare i ragazzi alle opere letterarie della nostra tradizione e hanno la finalità di avviare uno scandaglio di conoscenza nei confronti di se stessi.

Emerge una differenza rispetto alla posizione di Simone: così si giunge ad una posizione più dialettica e più dinamica che, grazie alla narrazione, può essere maggiormente realistica nei confronti della vita degli adolescenti oggi.

In altre parole, la pratica del proposizionale e del non proposizionale, in virtù della loro natura antinomica, possono stare in rapporto dialettico operando sulla *gestione intelligente* delle polarità opposte e sul criterio della interdipendenza (Albarea, 2006, pp. 96-101).

Il pericolo sta nella loro assolutizzazione: nel tal caso tali atteggiamenti possono diventare gabbie ed orizzonti troppo ristretti per dare senso all'esperienza umana. Allora l'ipotesi qui avanzata è che *il proposizionale dovrebbe trovarsi come passaggio obbligato al non proposizionale e quest'ultimo risultare come la conquista di un processo e di un cammino.*

Esempi o percorsi

Il *primo percorso* si riferisce a tre scene de *I promessi sposi*: incontro di don Abbondio con i bravi; incontro tra Fra' Cristoforo e Don Rodrigo, nel suo palazzotto; incontro tra il Cardinal Federigo e l'Innominato; sono colloqui fondamentali per ricostruire tutta la complessa vicenda del capolavoro manzoniano. Queste tre scene sono anche un'occasione per ricostruire l'intera vicenda inserendo, attraverso la discussione, le parti mancanti, 'riempire i vuoti' che stanno in mezzo alle tre scene. Ciò dà modo di scegliere altre scene da drammatizzare.

Il *secondo percorso* riguarda alcune scene de *Il cavaliere inesistente* di Italo Calvino, come, ad esempio, l'impianto scenografico iniziale in cui i paladini si presentano a Carlo Magno oppure l'incontro tra Rambaldo e Agilulfo, e così via.

Il racconto focalizza una serie di esperienze sul come realizzarsi come esseri umani: c'è l'aspirazione ad una «completezza» che deve fare i conti con gli inciampi e le goffaggini dell'esistenza di ciascuno, nessuno escluso (Albarea, 2008, p. 68-72).

D'altra parte, il racconto si mostra subito per quello che è: una variazione continua, un gioco di parole e di immagini che stimolano la fantasia del lettore, un impianto pluriprospectico, una geografia astratta che porta chi legge a deviazioni, sorprese, svolte, scelte, recuperi, distacchi e ricongiungimenti; un provare e un riprovare che non rinuncia anche ad una serie di richiami letterari preesistenti (all'Ariosto e ai poemi cavallereschi, soprattutto, ma senza parodiarli, ché sarebbe troppo meschino per uno scrittore come Calvino).

E nello stesso tempo queste scene sono storie 'aperte' che possono abbracciare le interrogazioni e i rimandi del lettore, la sua curiosità all'esplorazione e alla ricerca, la dimensione del gioco e l'apertura all'imprevedibile.

Il *terzo percorso* può essere incentrato su testi (articoli di giornale, fiabe popolari, fatti di cronaca, interviste a personaggi, storie,) che l'educatore sceglierà come particolarmente motivanti per i ragazzi e le ragazze.

In quest'ultimo caso non ci sono scelte precise: sta alla discrezionalità dell'educatore, rispetto alla sua relazione con i ragazzi, 'improvvisare' con competenza.

L'educatore o l'educatrice, dopo essersi consultato/a con i ragazzi, potrà scegliere il testo che non viene presentato qui come una vera e propria drammatizzazione, ma come un radiodramma. Chi ha una certa età, si ricorda che, prima dell'avvento della televisione o ai suoi inizi, si ascoltavano alla radio puntate di romanzi, novelle, racconti; ecco, questo sarà il lavoro con i ragazzi. Si distribuiranno le parti, dopo una attenta lettura di esse (il narratore, i protagonisti primari e secondari, ecc.): i ragazzi si troveranno con i fogli della loro partitura di fronte (come in orchestra, tra i suonatori) e interverranno quando è il loro turno. Come al solito, si fa un lavoro sul tono di voce, sugli atteggiamenti sottesi al proprio ruolo nella vicenda, non sulla postura, ovviamente, anche se qualche volta a qualcuno sfugge di esprimersi con il corpo. Ben venga tutto ciò!

Se nell'evento raccontato ci sono elementi della natura che intervengono o accadono, ecco che si può farli rappresentare da un gruppo di ragazzi, come nei cori della tragedia greca: un gruppo fa il vento o lo stormire delle fronde, un altro la pioggia o il rumore di un torrente o le onde del mare sugli scogli, un altro gli ululati degli animali o la frenata di un'automobile, ecc.

La vita, infatti, non è semplicemente un susseguirsi di storie, ciascuna autonoma rispetto all'altra, qui non si fa *storytelling*, qui si fa esegesi del sé: le menti personali e le narrazioni sono un anello di congiunzione con le esistenze di ciascuno, con aneliti interiori, con il senso che sgorga da queste esistenze. Si tratta di una sensibilità metacognitiva, di uno stile autoformativo che deve venire a capo del mondo, con le sue contraddizioni e i suoi paradossi (Albarea, 2012).

Dice Papa Francesco a proposito della pratica ignaziana che si volge al discernimento: «Il discernimento è una delle cose che più ha lavorato sant'Ignazio [...] non essere ristretti dallo spazio più grande, ma essere in grado di stare nello spazio più

ristretto» (Spadaro, 2013, p. 453). Solamente nella narrazione, continua Papa Bergoglio, si può fare discernimento, non nella esplicazione filosofica o teologica, nelle quali invece si può discutere.

Il *quarto esempio* ha a che fare con un'esperienza di Cineforum (esperienza realizzata sempre all'Università di Udine e all'Istituto Universitario Salesiano di Venezia): si tratta di esplorare la sostenibilità e la democrazia interiori, finalizzate a costruire la relazione educativa attraverso itinerari formativi condotti a livello laboratoriale.

Si va da film come: *Tempi moderni* (Charlie Chaplin), *Arrivederci ragazzi* (Louis Malle), *L'eternità e un giorno* (Theo Angelopoulos), *Il responsabile delle risorse umane* (Eran Riklis, tratto da un libro di Abraham B. Yehoshua), a *Vivere* (Akira Kurosawa), *Billy Eliot* (Stephen Daldry), *Wall-E* (Andrew Staton) e altri.

Si sono esplorate le regole interne ed esterne, i rapporti tra i protagonisti, il contesto sociale e comunicativo, i metamessaggi dell'evento. È stato detto: «Proprio quando la nostra vita incrocia quella di chi sembra essere lontano mille miglia da noi (il ragazzino ebreo di Malle, il bambino albanese di Angelopoulos, l'adolescente rumeno di Riklis, la piantina di Staton) si possono (ri)-scoprire talune sorgenti vitali e incontrare chi prima ignoravamo» (Albarea, 2012, p. 86).

Si tratta in altre parole di porsi in sintonia con la legge di Antigone, come eroina che testimonia il valore della legge non scritta, la legge della coscienza e della dignità ontologica della persona, superiore ad ogni altra legge scritta e codificata (Maritain, 1982, p. 99).

Queste proposte possono essere realizzate in sedi associative, in parrocchia, nei campi scout, durante periodi di doposcuola, ma anche nelle ore scolastiche in classe o, meglio, in ore aggiuntive a scuola, in modo che i ragazzi si rendano conto che i contesti educativi sono ambienti dove si può stare bene e si lavora piacevolmente. I percorsi sono poco costosi, non occorre materiale specifico, *solo in un secondo momento* le scene possono venir registrate e vi si può intervenire con strumenti audiovisivi o tecnologico-informatici (*podcast*, ad es.); prima si lavora con le persone, intorno al proprio modo di essere e di stare al mondo.

Riferimenti bibliografici

- ALBAREA, R. (2006), *Creatività sostenibile. Uno stile educativo*. Padova: Imprimitur.
- ALBAREA, R. (2008), *Figure della goffaggine. Educatori senza magistero*. Pisa: ETS.
- ALBAREA, R. (2012), *La nostalgia del futuro. Lungo un sentiero (formativo) più o meno tracciato*. Pisa: ETS.
- BRUNER, J. (1997), *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli (Cambridge, Mass. 1996).
- CALVINO, I. (1991), *Il cavaliere inesistente*, in *Romanzi e racconti*, a cura di BARENGHI, M. - FALCETTO, B. - MILANINI, C., Vol. I («I Meridiani»), Milano, Mondadori, pp. 953-1064.

- FOUCAULT M. (2003), *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)*, Milano: Feltrinelli (Paris, 2001).
- MARITAIN, J. (1982), *L'uomo e lo stato*. Milano: Vita e Pensiero (Chicago, 1951).
- SIMONE, R. (2000), *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*. Roma-Bari: Laterza.
- SPADARO A. (2013), *Intervista a Papa Francesco*, in "La Civiltà Cattolica", 164, n. 3918, pp. 449-477.