

# Leggere a scuola nell'epoca della simultaneità\*

**Massimiliano Tortora**

## 1. Il corpo del lettore

Tutti ricordano l'*incipit* di *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, ultimo romanzo di Calvino, da interpretare anche come una serrata riflessione sulla lettura e sul suo senso:

Stai per cominciare a leggere il nuovo romanzo *Se una notte d'inverno un viaggiatore* di Italo Calvino. Rilassati. Raccogliti. Allontana da te ogni altro pensiero. Lascia che il mondo che ti circonda sfumi nell'indistinto. La porta è meglio chiuderla; di là c'è sempre la televisione accesa. Dillo subito, altri: «No, non voglio vedere la televisione!» Alza la voce, se no non ti sentono: «Sto leggendo! Non voglio essere disturbato!»

Il passo è noto, e richiama alla mente, essendone forse anche un'esplícita allusione, un altrettanto celebre passo proustiano contenuto in *Journées de lecture* (1905):<sup>1</sup>

Malauguratamente, la cuoca veniva ad apparecchiare la tavola molto prima dell'ora di colazione. Almeno lo avesse fatto senza parlare! Ma lei si sentiva in obbligo di dire: – Così non state comodo; se vi accostassi una tavola? – E solo per rispondere: – No, grazie, dovevo fermarmi di colpo, e ricondurre di lontano la voce che, all'interno della bocca, ripeteva senza rumore, veloce, tutte le parole che gli occhi avevano lette.<sup>2</sup>

E anche Sartre, per citare un terzo e ultimo esempio, qualche anno più tardi, in *Les mots*, racconta il silenzio che gli veniva imposto, da bambino, quando sua nonna Louise leggeva:

\* Si pubblica in questa sede il testo della relazione letta a Palermo in occasione del convegno *Letture e letteratura da 0 a 19 anni e oltre. Per una ridefinizione del "curricolo" di formazione del lettore*, organizzato dal CIDI di Palermo, dalla Palumbo editore, e dall'Istituto Gonzaga. Si ringraziano gli organizzatori dell'iniziativa per l'invito e per aver concesso la pubblicazione del testo.

1 I. Calvino, *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, in Id., *Romanzi e racconti*, vol. 2, a cura di M. Barenghi e B. Falcetto, Mondadori, Milano 2008, p. 613.

2 M. Proust, *Sulla lettura*, trad. it. di P. Serini, Il melangolo, Genova 1988, p. 9.



mia madre taceva, m'invitava a tacere, pensavo alla messa, alla morte, al sonno: mi riempio di un sacro silenzio. Ogni tanto Louise esciva in una risatina.<sup>3</sup>

Tutti i brani appena citati sottolineano l'aspetto fisico dell'atto di leggere e la necessaria postura corporea che tale processo necessita. In particolare rimarcano l'abbandono della muscolatura, il rilassamento generale, l'occlusione di ogni ricettore sensoriale, il desiderio di silenzio e altri accorgimenti, tutti funzionali al potersi gettare integralmente *dentro* il libro, e così vivere *unicamente* la realtà che è lì descritta. Il piacere fisico della lettura coinciderebbe – o meglio coincide – con l'abolizione di quattro dei cinque sensi del corpo: solo la *vista* rimane in moto, e concentrata esclusivamente sulle *linee* che si susseguono le une alle altre all'interno del *testo*.

Ho volutamente messo in evidenza alcuni nodi delle memorie da lettore di Calvino, Proust e Sartre: in particolare la *reductio ad unum* dei sensi (la vista), la linearità della scrittura da decifrare, la nozione di testo, la sostituzione di un piano di realtà (quello vero della vita pratica) con un altro puramente e consapevolmente inventato, secondo un principio in base al quale uno (la realtà finzionale) esclude l'altro (il mondo reale del lettore). Ebbene, a ben vedere, proprio quelle ricordate dai tre scrittori sono le *Forme di sapere che stiamo perdendo*, per dirla con il sottotitolo di un noto libro di Raffaele Simone, ossia *La terza fase*.

Sintetizzando un discorso che è necessariamente più ampio, secondo Simone l'era digitale (che segue le svolte imposte prima dalla scrittura e poi dalla stampa) ha modificato soprattutto nelle generazioni più giovani le modalità di apprendimento e di conoscenza. A suo avviso infatti l'*intelligenza simultanea* starebbe progressivamente sostituendo quella *sequenziale*.

La prima opera su dati simultanei e per così dire sinottici (come gli stimoli visivi, che si presentano in gran numero nello stesso momento, e tra i quali è difficile stabilire un ordine) e quindi ignora il tempo; la seconda opera invece sulla successione degli stimoli, e li dispone in linea, analizzandoli e articolandoli.<sup>4</sup>

3 J.P. Sartre, *Le parole*, trad. it. di L. de Nardis, il Saggiatore, Milano 1994, p. 33.

4 R. Simone, *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Laterza, Roma-Bari 2001, p. 17; ma cfr. Id., *Maistock: il linguaggio spiegato da una bambina*, La Nuova Italia, Firenze 1988, pp. 211-212. Ancora più apocalittico è Ermanno Bencivenga, secondo cui ciò che stiamo perdendo è la «nostra capacità di ragionare: di tacitare emozioni e impulsi e fare spazio per idee, proposte e teorie, e per una discussione ordinata che le analizzi e ne determini il valore, aprendo nuove strade alla nostra convivenza» (E. Bencivenga, *La scomparsa del pensiero. Perché non possiamo rinunciare a ragionare con la nostra testa*, Feltrinelli, Milano 2017, p. 9). In sostanza Bencivenga sostiene che la nostra specie sta progressivamente perdendo la «logica», ovvero la razionalità: e senza logica e razionalità, si legge in *La scomparsa del pensiero*, «non sopravviveremo affatto» (p. 36); tutt'al più ci possiamo trasformare in qualcosa di diverso, ma non saremo più l'animale razionale di aristotelica memoria.





Potremmo estendere ulteriormente il discorso di Simone, sostenendo che la centralità della vista viene messa in discussione da forme di apprendimento che chiamano in causa altri sensi, secondo un processo che inizia prima dell'irruzione del digitale, ed è da ricondurre piuttosto alla televisione, che ha imposto nell'uso quotidiano il ricorso a una *visione non alfabetica* – tipica dell'*homo videns* – e soprattutto *multisensoriale*.<sup>5</sup> E il concorso di più modalità di conoscenza fa saltare non solo qualsiasi tipo di *linearità*, ma soprattutto indebolisce ogni forma di gerarchia: sicché le diverse informazioni e i molteplici pacchetti di conoscenza finiscono per essere di pari importanza (almeno nell'immediato atto della percezione) e apparire come *sincronici*.

Insomma, senza scendere troppo su un piano tecnico – per il quale occorrono sociologi, antropologi, neurologi e psichiatri – l'immagine del lettore abbandonato, rilassato e quanto più possibile impermeabile al mondo esterno, non sembra più applicabile al giovane del XXI secolo (e non solo al giovane). Quest'ultimo infatti è mosso da un' *urgenza* costante, che lo obbliga a rispondere contemporaneamente a più sollecitazioni e a tenere aperti più canali comunicativi; inoltre – così viene descritto dagli addetti ai lavori – la sua capacità di agire sincronicamente su più livelli gli impedisce una concentrazione prolungata su un unico oggetto: nel caso specifico un testo letterario, che oltretutto richiede solo la vista, e lo spegnimento di tutti gli altri. A ciò si aggiunga che il mondo digitale, proprio articolandosi sul concetto di *rete* piuttosto che su quello di gerarchia e di lineare e geometrica piramide, ha di fatto dissolto l'idea di *testo*, se con questo si intende un prodotto di scrittura (nel caso specificamente letterario) chiuso, non modificabile e con un autore.<sup>6</sup>

Leggere a scuola  
nell'epoca della  
simultaneità

## 2. La scrittura, la simultaneità e l'*auctoritas magistri*

Ora, in base alla situazione descritta, benché in maniera molto sommaria e invero troppo generalizzante (è chiaro che all'interno di questo fenomeno esistono molteplici sfumature e gradazioni), si ricava che per quanto concerne l'insegnamento della letteratura, e più specificamente l'educazione alla lettura (sia come rito imposto, che come *piacere* e *passione*), ci si trova di fronte ad ostacoli che appaiono pressoché insormontabili. Tra il mittente-insegnante, che deve veicolare un *testo scritto* da apprendere attraverso un'attività silenziosa, riservata e prolungata, e destinatario-studente, incline a svolgere simultaneamente più operazioni che richiedono un livello di concentrazione elevato ma temporalmente rapido, si apre

5 Cfr. ancora Simone, *La terza fase*, cit., pp. 79-81, e in generale G. Sartori, *Homo videns: televisione e post-pensiero*, Laterza, Roma-Bari 1997.

6 Su questo punto cfr. Simone, *La terza fase*, cit., pp. 99-105.





uno iato che può sembrare davvero scoraggiante. Il percorso che il *testo* infatti deve compiere tra docente e discente è talmente lungo e pericoloso che il fatto di disintegrarsi e non giungere a destinazione non è solo possibile, ma quasi certo.

Si apre allora la canonica e consueta domanda: che fare? Abdicare, come ci suggerisce Paola Mastrocola, che senza troppi giri di parole annuncia di voler *togliere il disturbo*, giacché «a quattordici anni ormai è fatta, ognuno si tiene gli errori che fa»<sup>7</sup> Oppure continuare in maniera ostinata il nostro ruolo di testimonianza, come dei sacerdoti che predicano la salvezza futura di un dio che non si vede, e che sempre più si nasconde, anche perché continuamente sotto attacco e sempre più incapace di reagire alle nuove divinità più rapide, allettanti e attraenti?

È chiaro che fin quando si imposta il problema in un'alternativa tra sopravvivenza del libro e sua completa sparizione ci si arena di fronte a un'aporìa senza soluzione. La prima ipotesi, quella della difesa ad oltranza del testo scritto senza alcun compromesso, è perdente; l'altra, quella di rimuovere millenni di cultura scritta, è folle, oltre che fortunatamente irrealista.

Tanto vale allora interrogare la storia, per verificare quali furono le dinamiche che regolarono gli epocali momenti di svolta nel passato. E la memoria corre facilmente al *Fedro*, in cui Platone si scaglia contro la supposta ed eventuale superiorità della scrittura: «l'alfabeto – diceva Socrate nel dialogo – ingenererà oblio nelle anime di chi lo imparerà; essi cesseranno di esercitarsi la memoria».<sup>8</sup> Ma l'aspetto più decisivo, e che più interessa il nostro discorso, lo si coglie nei passaggi relativi all'insegnamento e alla trasmissione del sapere:

Né tu offri vera sapienza ai tuoi scolari, ma ne dai solo l'apparenza perché essi, grazie a te, potendo avere notizie di molte cose senza insegnamento, si crederanno d'essere dottissimi, mentre per la maggior parte non sapranno nulla, con loro sarà una sofferenza discorrere, imbottiti di opinioni invece che sapienti.<sup>9</sup>

Infatti, continuava Socrate:

se tu, volendo imparare, chiedi loro qualcosa di ciò che dicono esse ti manifestano una cosa sola e sempre la stessa. E una volta che sia messo in iscritto, ogni discorso arriva alle mani di tutti, tanto di chi l'intende tanto di chi non ci ha nulla a che fare.<sup>10</sup>

Per questo motivo, chiude infine il maestro, l'uomo di scienza e il conoscitore del bello

7 P. Mastrocola, *Togliamo il disturbo. Saggio sulla libertà di non studiare*, Guanda, Parma 2011, p. 15.

8 Platone, *Fedro*, trad. it. di P. Pucci, Laterza, Roma-Bari 2010, p. 117.

9 *Ibidem*.

10 *Ibidem*.





[le sue idee] non le scriverà con intenzioni serie nell'acqua nera, seminandole mediante la penna con parole che non possano parlare a propria difesa, né possono insegnare in modo sufficiente il vero. [...] scriverà, quando scriva, solo per gioco, al fine di raccogliere un tesoro di ricordi per suo uso.<sup>11</sup>

Nei passi citati Platone rivendica e ristabilisce la superiorità della comunicazione orale rispetto a quella scritta, la quale non può essere controllata dal mittente una volta licenziata. È insomma lettera muta, che rischia la fallace interpretazione del lettore. Non ha torto dunque chi sostiene che a essere in gioco nella battaglia contro la scrittura sia l'autorità dell'intellettuale, che perde il controllo delle proprie parole e vede messa in discussione la propria supremazia, nonché le proprie funzioni: il cambio dello strumento comunicativo (la parola scritta anziché la voce) del resto muta necessariamente non solo le modalità di comunicazione, ma anche quanto e cosa si deve comunicare, ovvero insegnare. Insomma la rivoluzione della scrittura comporta uno stravolgimento del ruolo: non si può più insegnare e divulgare nello stesso modo di prima.

Con tutte le accortezze che necessitano le affermazioni in questo campo, è ragionevole sostenere che qualcosa di simile stia accadendo – gradualmente e velocemente solo secondo i nostri parametri di viventi (ma forse lentamente nel complesso) – in questi decenni. L'era digitale non significa solo una sostituzione di canale comunicativo (e questo è ovvio e pacifico), ma destruttura anche gli oggetti culturali che a scuola e all'università ci proponiamo di insegnare e spiegare: ovvero i testi letterari.

Ora, così come dopo la nascita della scrittura (che all'inizio si riteneva ancillare e dannosa), la comunicazione orale è rimasta e continua a mantenere una sua centralità (sebbene *verba volant*, proseguiamo a pronunciare parole), allo stesso modo il testo – inteso come produzione unitaria e scritta – sopravvivrà all'ondata digitale. Non è certo però che manterrà lo stesso livello nella gerarchia dei valori: ma se questo mutamento avverrà – e non siamo/sono in grado di prevederlo con precisione – questo si registrerà tra molti decenni o secoli. Nel frattempo sta a noi docenti gestire in classe questo momento di trapasso.

### 3. L'orizzonte di attesa dello studente

In *Estetica e interpretazione letteraria* – testo che converrebbe rileggere in questi anni e che forse avrebbe un'efficacia pratica che alla sua pubblicazione non poteva vantare – Jauss pone in evidenza

il carattere di evento dell'opera letteraria [e noi potremmo rettificare in evento dell'insegnamento di un'opera letteraria] come momento di un

11 *Ibidem.*





processo nel quale devono essere sempre mediati due orizzonti: l'orizzonte dell'attesa, che evoca, conferma o trasgredisce, e l'orizzonte dell'esperienza, che il destinatario guadagna nella sintesi attiva del comprendere e del ri-comprendere diversamente<sup>12</sup>.

L'orizzonte di attesa dei nostri destinatari – gli studenti – è rapidamente mutato in questi anni. E non tenerne conto, fingendo che il messaggio possa arrivare inalterato e solo ridotto nella sua ampiezza, vuol dire fallire l'obiettivo in partenza. Al contrario il loro orizzonte di attesa crea un'aspettativa e un preconcetto del testo letterario – di che cos'è un testo letterario e cosa ci si possa ricavare – molto diversi. E questo avviene già a partire dal concetto di testo, ampiamente messo in discussione, per poi passare a quello di autore, per finire sull'investimento di tempo (lungo ed esclusivo) che a un'opera letteraria si può accordare. È chiaro che questi preconcetti e questi pre-requisiti vanno rinsaldati nuovamente.

Al tempo stesso Jauss insiste sui concetti di «comprendere» e «ri-comprendere diversamente». Per quanta resistenza possa opporre, rinfrancata oltretutto dalle spiegazioni del docente, il testo letterario e il suo messaggio saranno riformulati, ricontestualizzati e fedelmente traditi dai loro destinatari. Insomma non è possibile gestire la trasmissione fino in fondo: avevano ragione Platone e Socrate. E noi, che sul testo scritto (in cui è da sottolineare ancor più del participio passato il sostantivo) abbiamo costruito il nostro patrimonio culturale, ci troviamo ugualmente smarriti come i nostri modelli greci: vediamo svanire la nostra autorità e il nostro prestigio.

Eppure anche Platone ha scritto senza per questo – immaginiamo – tradire totalmente i concetti che voleva esprimere. Anche noi quindi possiamo provare a *passare attraverso* la simultaneità – dialogare con essa – per raggiungere, seguendo una via più lunga, il nostro obiettivo: *educare alla lettura*.

#### 4. L'educazione alla lettura

Testo letterario scritto e processo di lettura vanno difesi non per contrastare l'intelligenza simultanea su cui richiamava l'attenzione Raffaele Simone, ossia la capacità di svolgere rapidamente e in sincronia più operazioni, articolando la mente secondo un principio reticolare e non lineare. Ma vanno salvaguardati perché richiedono una concentrazione di più lunga durata, allenano e abitano alla complessità, insegnano la profondità storica, educano alla diversità, e aiutano a simbolizzare e a gestire le

<sup>12</sup> H.R. Jauss, *Estetica e interpretazione letteraria. Il testo poetico nel mutamento d'orizzonte della comprensione*, ed. it. a cura di C. Gentili, Marietti, Genova 1990, p. 40.





emozioni, sottraendole al carattere di urgenza.<sup>13</sup> Tutte ricadute, queste, che dieci-quindici anni fa sembravano scontate, e che oggi, invece, devono essere faticosamente conquistate. Sicché l'educazione alla lettura non deve essere intesa come un'alternativa alle nuove forme di intelligenza, come se l'una escludesse l'altra, ma le diverse competenze vanno immaginate appaiate, e spesso commiste, così come secoli fa scrittura e oralità hanno trovato più di una forma di convivenza.

La definizione di *educazione alla lettura* (di testi letterari) nel mondo scolastico va tuttavia divisa in due diverse aeree: quella dell'educazione letteraria (i testi letterari e come questi si dispongono lungo quell'asse che chiamiamo storia letteraria) e quella relativa al *piacere di leggere* o al *leggere disinteressato*.

#### 4.1. La storia letteraria

Ogni anno in maniera sempre più evidente docenti di superiori e università lamentano l'impossibilità di svolgere il programma integralmente. La possibilità di comprensione di un testo letterario è sempre più difficoltosa, e la contrazione dell'orario di certo non agevola. E più in generale quello che viene lamentato è una profonda estraneità degli studenti nei confronti delle opere:

Ma per la stragrande maggioranza dei ragazzi di oggi – sostiene Marco Lodoli – tutto il patrimonio culturale del nostro paese non significa più niente. È un universo in bianco e nero, malinconico, pensante e dunque pesante, polveroso come una parrucca. E non serve che gli adulti lo lucidino per farlo apparire più vivo: se brilla lo fa come una bara. È così, c'è poco da fare, l'oceano del passato non arriva più a lambire la spiaggia del presente.<sup>14</sup>

Ovviamente non ci sono rimedi pronti all'uso. Una delle idee che più ha dato i maggiori frutti nel corso degli ultimi venti anni è quella di «comunità ermeneutica».<sup>15</sup> Questo concetto, com'è noto, prevede che il senso di un testo letterario venga sì guidato dall'insegnante, ma trovato e costruito al contempo dalla discussione in classe, e dunque con la partecipazione attiva degli studenti. Finora la «comunità ermeneutica» si è declinata quasi esclusivamente sul concetto di interpretazione letteraria di un testo, spesso mettendo a confronto più chiavi di lettura. Il ragionamento,

13 Vale per la lettura quanto Bencivenga sostiene per la logica: «la logica, lungi dall'inchiodarci a percorsi inevitabili, ha [...] un effetto liberatorio: spalanca un ambito di possibilità alternative che i pregiudizi (le fette di salame sugli occhi) ci impediscono di cogliere e apprezzare» (Bencivenga, *La scomparsa del pensiero*, cit., p. 46).

14 M. Lodoli, *Addio cultura umanista. Per i ragazzi non ha senso*, in «la Repubblica», 31 ottobre 2012, [http://www.repubblica.it/scuola/2012/10/31/news/addio\\_cultura\\_umanista\\_per\\_i\\_ragazzi\\_non\\_ha\\_senso-45632524/](http://www.repubblica.it/scuola/2012/10/31/news/addio_cultura_umanista_per_i_ragazzi_non_ha_senso-45632524/) (ultimo accesso: 28/11/2017).

15 R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, Mami, Lecce 2013, p. 91.



giustamente, dava per scontati alcuni prerequisiti minimi, quale il concetto di testo letterario, e un medio interesse – fosse anche coercitivo – nei confronti di ciò che si andava ad analizzare. Oggi che tutto questo è stato messo in discussione, la «comunità ermeneutica» deve svolgere un compito più facile e più difficile. Più facile perché è chiamata a un lavoro interpretativo meno raffinato; più difficile perché è costretta a compiere un faticoso lavoro di riappropriazione. La differenza rispetto al passato è che la comunità non si interroga più specificamente sul testo, ma sul problema che emerge dalla lettura dell'opera: insomma il percorso non è più dal mondo reale verso l'opera, ma dall'opera verso il mondo reale. Se analizzo ad esempio un testo come *Il fu Mattia Pascal*, e in maniera specifica i brani relativi al gioco d'azzardo, la questione non sarà più quella di scontrarsi e confrontarsi (solo) sulle diverse possibilità interpretative: la «comunità ermeneutica» si concentrerà invece sul problema del gioco d'azzardo e quale incidenza ha nel mondo di oggi. E Pirandello, o meglio i diversi Pirandello che possono uscire dall'atto della lettura e del «ri-comprendere diversamente» saranno voci che si affiancano a quelle dei ragazzi, su un tema, quello appunto del *gambling*, che è attuale. È chiaro che questo porta anche a uno svilimento di alcune caratteristiche formali (che in alcuni casi possono essere ricavate in seguito) e di alcuni aspetti più squisitamente letterari (anche questi recuperabili in seguito), ma restituisce al romanzo una vita parlante e reale. Altrettanto ovvio è il fatto che una simile impostazione richieda la strutturazione del programma su base tematica: occorre infatti inanellare più testi e più autori – seguendo ovviamente un percorso cronologico che sappia toccare le tappe richieste dal programma – che abbiano più o meno affrontato lo stesso tema. Un esempio, per riprendere un laboratorio sperimentato a Forlì in occasione di un recente convegno,<sup>16</sup> può essere offerto dal tema appunto del denaro, magari declinato nella sua variante del debito. Si potrebbe immaginare un percorso che parta dai *Malavoglia*, *La coscienza di Zenò* (il debito che le due famiglie devono pagare, e le loro opposte reazioni ai consigli degli avvocati), *Il fu Mattia Pascal* (le difficili condizioni economiche del protagonista all'inizio del romanzo o la sua fortuna al casinò), una novella di Tozzi (ad esempio *La casa venduta*), un brano di Fenoglio (in cui il debito è di tipo umano: trovare un fascista da scambiare per Giorgio) e magari spingersi alla contemporaneità con Aldo Nove (*Mi chiamo Roberta, ho 40 anni, guadagno 250 euro al mese...*) o Walter Siti (brani da *Il contagio* o *Resistere non serve a niente*). Questo tipo di articolazione avrebbe alcuni vantaggi, che potrebbero aiutare a un avvicinamento dei ragazzi alla lettura:

16 Mi riferisco al convegno *7 parole per 7 lezioni*, tenutosi a Forlì il 23 e 24 febbraio, e organizzato dal CIDI di Forlì e da Palumbo editore; il laboratorio tenuto dal sottoscritto in cui si è discusso del tema del denaro era incentrato sulla *Riappropriazione*.





a. il tema del denaro è centrale nella vita degli individui, anche dei giovani: pertanto la letteratura si trova a essere una voce che è capace di esprimere e offrire un punto di vista sul presente;

b. i testi scelti sono tutti pertinenti al programma, e sottraggono il docente alla legittima ansia di rimanere indietro rispetto al ruolino di marcia imposto dal “programma”;

c. un’articolazione di questo tipo permette – immaginando un consiglio di classe totalmente collaborativo che nella realtà non esiste – una vera cooperazione disciplinare (con le letterature straniere, con la filosofia, con l’economia ecc.);

d. una siffatta impostazione induce a ripensare anche l’organizzazione e il ruolo di professore liceale: infatti così come il docente universitario sceglie un programma per l’anno accademico che deve affrontare, allo stesso modo può comportarsi il docente di scuola secondaria, che elegge un tema come punto di riferimento, e a questo aggancia i testi canonici (con la possibilità anche di implementare di anno in anno la propria “biblioteca”, e dunque di affinare le strategie didattiche).

Questo discorso poggia ovviamente sull’idea che il testo possa essere un trampolino di lancio per discutere un tema o una questione di più o meno urgente attualità. E proprio il testo letterario finisce per occupare all’interno della «comunità ermeneutica» non più il posto centrale, ma quello, come dicevo prima, di voce tra le voci degli studenti (o – dato che è ancora più rilevante – può dare voce e parole agli studenti). Per questo motivo forse più che di «comunità ermeneutica» – che rimanda fortemente al testo e al testo scritto – si può parlare, sulla scorta di Stanley Fish, di «comunità interpretativa»,<sup>17</sup> dove l’interpretazione non è solo quella dell’opera, ma anche e soprattutto delle dinamiche sociali in corso. E questo lavoro di riappropriazione può far leva – come suggeriva del resto Armellini – anche sul dato emozionale, che inevitabilmente ha più possibilità di fare breccia.<sup>18</sup> Ma il lato emozionale porta immediatamente all’altro aspetto dell’educazione alla lettura: quello del *piacere* e della *passione*.

#### 4.2. Il piacere di leggere

Che sia successa o meno una «mutazione antropologica»,<sup>19</sup> è bene ricordarsi che a leggere, come tutte le altre attività umane, si impara. Pertanto

17 S. Fish, *C’è un testo in questa classe? L’interpretazione nella critica letteraria e nell’insegnamento*, trad. it. di M. Barenghi et alii, Einaudi, Torino 1980, p. 19.

18 Cfr. G. Armellini, *La letteratura in classe. L’educazione letteraria e il mestiere dell’insegnante*, Edizioni Unicopli, Milano 2008, p. 25. Anche Loretelli, sebbene non riferito all’insegnamento in classe, parla del dato emozionale durante l’atto di lettura: «quando leggiamo storie attiviamo invece il pensiero corporeo, quello che smuove le emozioni passive, le *passioni* appunto, e che sfiora l’inconscio» (R. Loretelli, *L’invenzione del romanzo. Dall’oralità alla lettura silenziosa*, Laterza, Roma-Bari 2010, p. 10).

19 L’espressione è recuperata, ad esempio, da Bencivenga, *La scomparsa del pensiero*, cit., p. 25.



quando dichiariamo di voler passare *attraverso l'intelligenza simultanea*, non è per rinunciare definitivamente a un modello di lettura lineare e classico. Al contrario quest'ultimo rimane senz'altro l'obiettivo principale, ma che si rivela raggiungibile solo con un'educazione disposta a prevedere una prima fase più concessiva nei confronti della cosiddetta intelligenza simultanea. Alla luce di questo assunto, sembra essere fuori dal tempo una proposta quale quella di Roberto Casati – in un libro che va comunque letto e recepito con attenzione – che propone un'immersione quasi shock all'interno del mondo della lettura:

Massimiliano  
Tortora

Anche qui voglio dare da subito un esempio di come si può riorganizzare il tempo a scuola per incitare alla lettura. Se il contesto conta, alcuni vincoli nel design della situazione di lettura possono dare nuovo respiro al libro. Con alcuni insegnanti e studenti di liceo ho discusso della proposta di un «mese della lettura». Un mese da rubare al programma, un mese in cui gli studenti non fanno altro che leggere libri dal mattino alla sera, inseguono l'obiettivo di un libro al giorno, e consegnano poi a fine giornata una breve presentazione scritta o orale, o registrano un breve video in cui raccontano il contenuto del libro che hanno letto, o qualsiasi cosa che depositi una traccia della lettura.<sup>20</sup>

Ora, per quanto suggestiva, e anche ideologicamente apprezzabile, la tesi di Casati viaggia in senso esattamente contrario a quanto stiamo qui sostenendo: ovvero contrappone mondo della scuola a mondo esterno (la scuola deve proteggere dal mondo – digitale – esterno, e non aiutare a muoverci), e ritiene di poter catapultare l'alunno in una dimensione nuova, ignorando quanto c'è all'esterno.

Non solo, ma è chiaro che un'immersione di questo tipo ha possibilità di riuscita solo con chi ha già familiarità con i libri: i figli dei laureati (in senso concreto e metaforico) che hanno biblioteche casalinghe, e hanno visto persone leggere; insomma per coloro i quali la lettura è una pratica da far riemergere, perché sommersa dal digitale o da altro, e non un orizzonte ancora tutto da conquistare. E poiché a scuola non ci sono solo borghesi (per recuperare categorie ancora più sepolte della lettura), un simile approccio finirebbe per avere effetto solo su una minima parte di studenti: un dazio troppo alto per una democrazia quale la nostra, già malmessa anche a causa di una forbice sociale che tende progressivamente ad allargarsi.

Infine l'approccio «massiccio»<sup>21</sup> suggestionato da Casati, anche al netto dell'intento provocatorio da cui è mosso, fa leva su criteri quantitativi ed economicistici: punta infatti ad aumentare la “produttività” del lettore,

20 R. Casati, *Contro il colonialismo digitale. Istruzioni per continuare a leggere*, Laterza, Roma-Bari 2013, pp. 51-52.

21 *Ivi*, p. 52.



velocizzandone il processo di produzione (un libro al giorno). Ecco, se c'è invece un demone da combattere è proprio quello della velocità da cui le generazioni più giovani sono già abbondantemente aggredite: meglio soffermarsi due ore su venti righe, piuttosto che richiedere la maratona per riuscire ad arrivare a completare il libro nel tempo prestabilito (con tanto di umiliazione per chi alla meta non arriva).<sup>22</sup> Insomma non si può confondere il fine con il mezzo: la capacità di provare il piacere della lettura, che impedisce di abbandonare il libro prima che sia finito, non è lo strumento per educare a leggere, ma è il premio (la meta) per chi alla lettura è stato educato.<sup>23</sup>

Per questo motivo sembrano più interessanti altri tipi di proposte, magari meno originali se non addirittura molto datate, che però forse permettono una più profonda educazione alla lettura. Mi riferisco ad esempio a *L'officina del lettore e dello scrittore* di Linda Cavadini,<sup>24</sup> che punta alla teatralizzazione delle opere e alla loro riscrittura: si tratta di un modo radicale per comprendere che cos'è un testo, per appropriarsene e per far scaturire il desiderio di leggerlo. O ad esempio, uscendo dal recinto scolastico e guardando a cosa dicono opinionisti anche non qualificati, colpiscono i proclami di Paolo Di Stefano per un ritorno all'abitudine di imparare a memoria i testi, per poi recitarli ad alta voce.<sup>25</sup> E del resto lo stesso Pennac, sempre per muoverci in territori facili, ha raccontato di aver utilizzato questa strategia in classe:

E perché non imparare questi testi a memoria? In nome di che cosa non appropriarsi della letteratura? Forse perché non si fa più da tanto tempo? Vorremmo lasciare volare via pagine simili come foglie morte solo perché non è più stagione? È davvero auspicabile non *trattenere* simili incontri? Se questi testi fossero persone, se queste pagine eccezionali avessero volti, dimensioni, una voce, un sorriso, un profumo, non passeremmo il resto della vita a morderci le mani per averli lasciati scappare via? Perché con-

22 Un'invocazione alla lentezza veniva già lanciata più di cinquant'anni fa da Brower: «How will the teacher go about reaching this noble aim? [quello di educare gli studenti a un «active amusement»] By a method that might be described as “slow motion”, by slowing down the process of reading to observe what is happening, in order to attend very closely to the words, their uses, and their meanings» (R.A. Brower, *Reading in Slow Motion*, in *In Defense of Reading. A Reader's Approach to Literary Criticism*, ed. by R.A. Brower and R. Poirer, Dutton & Co., New York 1962, pp. 3-21: p. 4.

23 Si sorvola sull'opportunità o meno della «presentazione scritta o orale», che potrebbe avere effetto contrastivo nei confronti del concetto di *piacere*, sgretolando ogni tipo di gratuità che è alla base della lettura; così come si sorvola sulle questioni più meramente organizzative: è possibile per un docente avere una concentrazione tale (lasciamo perdere il tempo) da riuscire a correggere ogni giorno venticinque relazioni?

24 L. Cavadini, *Insegnare a leggere, insegnare a scrivere*, in «Laletteraturaenoi», 13 febbraio 2017, [http://www.laletteraturaenoi.it/index.php/scuola\\_e\\_noi/625-insegnare-a-leggere,-insegnare-a-scrivere.html](http://www.laletteraturaenoi.it/index.php/scuola_e_noi/625-insegnare-a-leggere,-insegnare-a-scrivere.html) (ultimo accesso: 28/11/2017).

25 P. Di Stefano, «Ricordami o diva». *L'estasi della memoria*, in «La Lettera», 2075, 5 marzo 2017 (reensione a *Cloffete, cloppete, clochette. Le poesie nei libri di scuola degli anni Sessanta*, a cura di P. Manni, Manni, Lecce 2017).



dannarci a conservarne solo una traccia che sbiadirà fino a essere solo ricordo di una traccia?<sup>26</sup>

Sono pochi e casuali esempi tra centinaia che si potevano citare, e sulla cui efficacia non mi pronuncio, prestando fede a quanto viene riferito dai protagonisti. Mi interessa però registrare la tendenza. Queste esperienze non lavorano solo sulla vista, da cui questo intervento è partito, ma anche sulla voce, sull'udito, sul corpo. Insomma si aprono a una certa simultaneità (quella dei sensi) e sono disposte a dialogare con differenti orizzonti di attesa. L'obiettivo naturalmente non è nella performance che poi si produce (o non solo in quello), ma nella prospettiva di ricostruire con gli studenti la possibilità e la capacità di leggere un testo dall'inizio alla fine; magari anche in un giorno, come vorrebbe Roberto Casati.

Massimiliano  
Tortora

26 D. Pennac, *Diario di Scuola*, trad. it. di Y. Melaouah, Feltrinelli, Milano 2008, p. 122.

