

L'educazione alla lettura nella scuola secondaria di secondo grado

MICAELA MANDER

Docente presso il Liceo "Comandante F. Jarach", Milano
Dottoranda presso il Politecnico di Milano*
micaela.mander@gmail.com

L'esperienza maturata da un'insegnante offre criteri interpretativi e indicazioni utili anche per i bibliotecari

Prende il via un nuovo progetto a cui si pensava da tempo: creare uno spazio in cui ospitare con buona frequenza contributi e approfondimenti un po' "speciali". Si tratta di articoli che hanno la stessa dignità e qualità degli altri, anzi il più delle volte ci troveremo di fronte a veri e propri saggi di ottimo livello. Ciò che accomuna "Pagine altre" e ne fa uno spazio speciale è l'obiettivo, nel segno dell'apertura interdisciplinare e intersettoriale, di riunire contributi che non riguardano direttamente ed esclusivamente le biblioteche e le discipline a esse afferenti, in primis la biblioteconomia, ma argomenti di "altra provenienza" che risultano indirettamente di particolare interesse per i bibliotecari, sia sotto il profilo della loro cultura professionale che dell'interpretazione del loro ruolo.

L'esemplificazione può rendere più chiaro il progetto, a partire dal presente articolo scritto da un'insegnante, che affronta il tema della lettura nella scuola secondaria di secondo grado, offrendo numerosi spunti di riflessione che possono essere raccolti dai bibliotecari. Se in questo caso il contributo arriva da un operatore di un altro settore, nei prossimi numeri questo spazio ospiterà anche "pagine altre" scritte da bibliotecari che si occuperanno, ad esempio, dell'opera di alcuni scienziati che hanno in qualche misura influito sulla scienza dell'informazione piuttosto che della controversia fra cultura scientifica e cultura umanistica, che si ripropone in termini nuovi nell'era digitale e che interroga inevitabilmente anche i bibliotecari. Altri articoli, di provenienza sociologica, giuridica ed economica sono alle viste. L'invito è ai bibliotecari ma anche agli operatori che agiscono in altri settori e ambiti disciplinari a partecipare a questo progetto proponendoci nuove collaborazioni. [m.b.]

La produzione saggistica e divulgativa che riflette sulla lettura si è ampliata molto negli ultimi decenni;¹ alcuni titoli sono diventati quasi dei best sellers – penso a *Come un romanzo* di Pennac, autore molto amato negli anni Novanta per la serie dedicata al personaggio di Malaussène, e di cui si sono quindi seguite le successive pubblicazioni di carattere non narrativo² – e tuttora, anche sulla carta stampata, il dibattito intorno al libro (e in particolare al suo futuro, in relazione al fenomeno dell'e-book, e dell'esplosione del digitale in genere) è molto vivo.³

Inoltre abbondano sempre più titoli specificatamente dedicati alla fascia d'età degli utenti delle scuole superiori: se già da diverso tempo esisteva un'editoria per bambini, ora il settore si è allargato dando rilievo ai ragazzi e ai cosiddetti *young adults*, animando un mercato in cui non sempre è facile orientarsi, andando a cogliere le novità di effettivo valore letterario e contenutistico.⁴

Ma cosa significa leggere per un ragazzo che entra alle superiori? Che cosa deve insegnare un docente circa la lettura?

Il presente articolo nasce dalla volontà di fornire alcune possibili risposte, che possano rivelarsi utili anche ai bibliotecari e agli "addetti ai lavori" in genere, partendo dall'esperienza in veste di insegnante maturata finora.

* L'articolo nasce quale rielaborazione della tesina di abilitazione all'insegnamento discussa dall'autrice al termine dei P.A.S. (Percorsi Abilitanti Speciali), a.a. 2013-2014, presso l'Università Milano - Bicocca, relatrice Anna Maria Longoni.

Partiamo dai programmi

Innanzitutto uno sguardo agli obblighi del docente: prenderò qui ad esempio tipologie di scuole differenti, il liceo linguistico, indirizzo in cui mi trovo a insegnare attualmente, e gli istituti tecnici e professionali.

Nello schema di regolamento recante “Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all’articolo 10, comma 3, del decreto del presidente della repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all’articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento”, ovvero le linee guida a cui attenersi dopo la riforma dei licei, si legge nell’allegato D:

Il gusto per la lettura resta un obiettivo primario dell’intero percorso di istruzione, da non compromettere attraverso una indebita e astratta insistenza sulle griglie interpretative e sugli aspetti metodologici, la cui acquisizione avverrà progressivamente lungo l’intero quinquennio, sempre a contatto con i testi e con i problemi concretamente sollevati dalla loro esegesi. A descrivere il panorama letterario saranno altri autori e testi, oltre a quelli esplicitamente menzionati, scelti in autonomia dal docente, in ragione dei percorsi che riterrà più proficuo mettere in particolare rilievo e della specificità dei singoli indirizzi liceali. Al termine del percorso lo studente ha compreso il valore intrinseco della lettura, come risposta a un autonomo interesse e come fonte di paragone con altro da sé e di ampliamento dell’esperienza del mondo; ha inoltre acquisito stabile familiarità con la letteratura, con i suoi strumenti espressivi e con il metodo che essa richiede. È in grado di riconoscere l’interdipendenza fra le esperienze che vengono rappresentate (i temi, i sensi espliciti e impliciti, gli archetipi e le forme simboliche) nei testi e i modi della rappresentazione (l’uso estetico e retorico delle forme letterarie e la loro capacità di contribuire al senso).⁵ [...] La lettura di testi di valore letterario ha consentito allo studente un arricchimento anche linguistico, in particolare l’ampliamento del patrimonio lessicale e semantico, la capacità di adattare la sintassi alla costruzione del significato e di adeguare il registro e il tono ai diversi temi, l’attenzione all’efficacia stilistica, che sono presupposto della competenza di scrittura.

Apparentemente meno orientate a un’educazione alla lettura le linee guida per il passaggio al nuovo orientamento (d.p.r. 15 marzo 2010, articolo 8, comma 3), che riguardano nello specifico il riordino degli istituti tecnici e professionali; vi si legge infatti che

il docente di “Lingua e letteratura italiana” concorre a far conseguire allo studente, al termine del percorso quinquennale, risultati di apprendimento che lo mettono in grado di: utilizzare il patrimonio lessicale ed espressivo della lingua italiana secondo le esigenze comunicative nei vari contesti (sociali, culturali, scientifici, economici, tecnologici); riconoscere le linee essenziali della storia delle idee, della cultura, della letteratura, delle arti e orientarsi agevolmente fra testi e autori fondamentali, con riferimento soprattutto a tematiche di tipo scientifico, tecnologico ed economico; stabilire collegamenti tra le tradizioni culturali locali, nazionali e internazionali, sia in una prospettiva interculturale sia ai fini della mobilità di studio e di lavoro; riconoscere il valore e le potenzialità dei beni artistici e ambientali, per una loro corretta fruizione e valorizzazione; utilizzare e produrre strumenti di comunicazione visiva e multimediale, anche con riferimento alle strategie espressive e agli strumenti tecnici della comunicazione in rete.

Tra le competenze di base del primo biennio, il legislatore indica semplicemente: “leggere, comprendere e interpretare testi scritti di vario tipo”, ma poi il discorso si allarga, riprendendo quanto in maniera più articolata e specifica era stato formulato per i licei: “Il docente tiene conto, nel progettare il percorso dello studente, dell’apporto di altre discipline, con i loro linguaggi specifici – in particolare quelli scientifici, tecnici e professionali – e favorisce la lettura come espressione di autonoma curiosità intellettuale anche attraverso la proposta di testi significativi, selezionati in base agli interessi manifestati dagli studenti”.

Che cosa si ricava dalla lettura della legislazione in materia? Innanzitutto è interessante notare come il “gusto della lettura”, ossia il piacere che si prova leggendo e l’affezione a questo tipo di piacere venga anteposto, nella stesura del testo relativo al riordino dei licei, a tutti gli altri contenuti: va preservato e coltivato, per formare i lettori di domani. A mio avviso, la legge aveva a suo tempo recepito i risultati delle indagini statistiche di allora sui cittadini italiani, che nello stesso anno del decreto venivano elaborati in un interessante volume di Giovanni Solimine:⁶ l’Italia nel 2010 era un paese dove la lettura complessivamente teneva, ma dove di fatto non era in crescita e non era statisticamente rilevante come in altri paesi europei, dal momento che si avevano pochi lettori forti, diversi non lettori e un ampio strato intermedio di lettori medi e deboli. Si deve perciò lavorare – sembra dire il legislatore – sulla promozione della lettura se vogliamo che

quest'ultima fascia si allarghi, e si modifichi: il lettore debole è colui che legge almeno un libro all'anno, davvero poco, e poco significativo come espressione del gusto, del piacere della lettura. I dati dicevano, in altre parole, che solo pochi italiani provavano affezione alla lettura, cogliendone il potenziale formativo e educativo, anche in relazione all'essere cittadini consapevoli. Il punto però è che la situazione, nonostante le indicazioni di legge, è andata addirittura peggiorando; Giovanni Solimine, che ha compiuto un'attenta analisi anche delle più recenti statistiche, parla di "catastrofe"⁷ a proposito del nostro paese, all'interno di un saggio in cui il problema della lettura si lega appunto, come appena detto, al dramma dell'ignoranza più in generale: non saper leggere significa non avere strumenti per interpretare la realtà, essere ignoranti significa non essere in grado di esercitare i propri diritti di cittadini. In altre parole, e traendo da quanto sopra delle conclusioni, l'Italia è una democrazia alla deriva, in cui il voto dei più giovani cittadini non sarà più espressione di un'analisi del reale e di una oculata e consapevole scelta di gestione in merito.

Tutto ciò, a ben vedere, è già nelle righe del decreto; infatti il testo di legge prosegue, oltre che sottolineando l'autonomia del docente nella scelta dei percorsi di lettura e degli autori relativi,⁸ fornendo una definizione di lettura, quale "fonte di paragone con altro

da sé e di ampliamento dell'esperienza del mondo", che costituisce peraltro una prima risposta alla nostra domanda di partenza, che cosa significa la lettura per i ragazzi. In un'età delicata di crescita e di scoperta di sé, del mondo, di sé in relazione al mondo, il libro diventa un ulteriore, imprescindibile, elemento di confronto, e di arricchimento quindi. La costruzione di sé non avviene certo solo nell'aula scolastica, ma è un fatto che la scuola occupi una buona fetta del tempo di un adolescente, e non può, pertanto, non concorrere alla sua formazione. E la lettura va in questo senso. La legge continua con forza a riconoscere il valore dell'esperienza della lettura, perché essa contribuisce a formare il cittadino di domani, un cittadino che ha costruito la propria personalità attraverso la capacità di confronto, e quindi di pensiero critico. Anche all'interno di un testo che dichiaratamente non vuole occuparsi della lettura "come impresa educativa", bensì solo come "pratica solitaria", Harold Bloom esordisce scrivendo: "Se gli individui vogliono conservare la capacità di esprimere opinioni e giudizi autonomi, è importante che continuino a leggere per se stessi".⁹ Per se stessi: tornando al testo di legge, esso punta anche alla presa di consapevolezza, da parte dello studente, dell'autonomia dell'esperienza della lettura, che si spera diventi una pratica nella successiva vita dello studente stesso.



Quali strumenti? Uno, per esempio: l'editoria scolastica

A fronte di queste indicazioni, come sono organizzati i manuali scolastici, strumento d'uso per il docente e per lo studente? Ne analizzerò brevemente alcuni, tra i tanti con cui sono venuta in contatto, o perché in uso nelle classi in cui ho insegnato negli scorsi anni scolastici, o perché mi sono stati proposti dai vari rappresentanti editoriali. Devo premettere che tutti sono antecedenti alla legge sopra citata, che del resto non nasce dal nulla, ma anche dalle riflessioni sulla pratica precedente.¹⁰ Ho scelto questi testi e non altri, magari più recenti, perché, come vedremo, contengono uno specifico capitolo, o una parte dell'introduzione, dedicati all'educazione alla lettura e al piacere di leggere. Questa parte si colloca, secondo quanto mi è stato possibile rilevare tra i libri in mio possesso, esclusivamente nel volume di narrativa del biennio, a introduzione all'analisi del testo narrativo; manca nei volumi dedicati a poesia e teatro, epica, e nei volumi di storia della letteratura del triennio. In altre parole, costituisce una sorta di premessa a tutto il programma di italiano del quinquennio del corso di studi, e non si ritiene di doverla riprendere altrove o in altri anni diversi dal primo.

Procedendo in ordine cronologico, inizio da *Futura*:¹¹ qui non c'è una vera e propria parte teorica relativa al tema, ma è interessante il test iniziale che gli autori propongono, articolato in due parti; la prima, per determinare che tipo di lettore si è,¹² attivando quindi un processo di consapevolezza circa le proprie abitudini o meno alla lettura; la seconda per focalizzarsi sui temi che si possono affrontare in letteratura. Peccato che le tipologie di lettore proposte a soluzione del primo test siano abbastanza stereotipate nelle immagini e nelle descrizioni; la didascalia del punteggio intermedio recita: "Coraggio, leggi un po' di più!", e non si capisce ancora sulla base di cosa; la piccola foto del ragazzo associato al massimo punteggio ci mostra sì un giovane dallo sguardo sveglio e dal sorriso simpatico, ma abbigliato addirittura con la cravatta: sembra un'immagine aggiornata e solo più accattivante dello stereotipo del "secchione".¹³ Oltre al fatto che viene qui proposta una scala di valori, con all'apice il lettore: risulta respingente per chi non legge, perché gli viene imposto comunque un modello rispetto al quale non si può non sentirsi inadeguato.

Seguono due manuali pubblicati nel 2007. In ordine alfabetico, Paola Dagna Campagnoli¹⁴ propone al giovane lettore diversi esempi di modi di leggere: la lettura ap-

passionata (brani da *Giornate di lettura* di Proust e da *Il barone rampante* di Calvino, in riferimento alla figura di Gian dei Brughi), ad alta voce (ancora Proust, stavolta da *La strada di Swann*, e Pennac, *Come un romanzo*), le letture proibite (un tutt'altro che frequente brano dal titolo *Balzac al tempo della Rivoluzione culturale* di Dai Sijie), e un racconto di Francesco Piccolo sulle letture galeotte (*Quando il dito indica la luna*), in cui il protagonista, prima ancora della lettura (e di colei che diventerà la sua ragazza), s'innamora dell'oggetto libro, del suo odore, delle copertine ecc. Il tutto concluso da una scheda su *Fahrenheit 451* di Ray Bradbury. Si tratta di più unità d'apprendimento all'interno della prima sezione del volume, e la scelta di dedicare al tema ampio spazio è interessante perché vuole stimolare un'approfondita riflessione su che cos'è la lettura, quali tipi di lettura e lettori esistono all'interno stesso dei testi letterari, quella stessa tipologia di testi che diventerà, senza soluzione di continuità (e quasi senza che i giovani studenti se ne accorgano), oggetto di studio a partire dalla sezione successiva.

*Leggere tutti*¹⁵ propone una riflessione iniziale sulla lettura come piacere, inteso proprio in quanto tale, fine a se stesso: "Che poi la lettura di un'opera letteraria risulti anche utile e istruttiva, è un effetto, per così dire, secondario, la lettura deve rimanere un'attività deliziosamente superflua, un piacere fine a se stesso". Forse fin troppo orientato a lusingare gli studenti? Comunque, si insiste sul valore della fantasia, delle emozioni, sulla lettura come "occasione di libertà, fuori dalle costrizioni e dai condizionamenti della vita quotidiana", a cui fa seguito una panoramica sulle tipologie di lettore, in questo avvalendosi anche di un brano di Benni sul lettore sperduto e quello indeciso.

Nell'ultimo testo che voglio qui citare, *Leggi positivo!*,¹⁶ un capitolo è dedicato al nostro tema tra i "Moduli di avvio allo studio", proprio nelle prime pagine. Il titolo è già di per sé significativo: "Perché leggere? I libri: una finestra sul mondo e su noi stessi", e propone passi di Bichsel, Calvino ("La letteratura si nutre della vita", da *Una pietra sopra*) e Vargas Llosa (un brano che viene intitolato *La letteratura e la formazione dell'uomo e del cittadino*). Il capitolo si inserisce nell'introduzione generale alla letteratura: "Raccontare storie è tipico di ogni essere umano, dall'infanzia alla vecchiaia; provare piacere nel leggerle, parlarne con gli amici, scoprire di avere a volte le stesse preferenze è altrettanto naturale e gratificante", si legge a p. 24. E gli autori proseguono: "Ogni storia narrata è una felice invenzione ma anche una versione - unica e irripetibile - dell'esperienza umana, in

cui è facile ritrovare tratti della nostra stessa esperienza del mondo: la letteratura parla di noi, della vita, di ciò che accade alla società e all'uomo, parla di sogni, paure, desideri, sentimenti e idee”.

I ragazzi, la lettura, la scuola

I testi analizzati nel capitolo precedente hanno la loro ragion d'essere nel fatto di essere prodotti per la scuola, la cui finalità è, tra le altre, l'educazione alla lettura, come abbiamo visto. Ma, ragionando a monte, è davvero così forzato far leggere i ragazzi? E poi: sono reali tutti gli stereotipi sui ragazzi che non leggono, che odiano l'oggetto libro (soprattutto se viene dalla scuola)? La scuola rovina il piacere di leggere, invece di instillarlo, o rinforzarlo, nei giovani?¹⁷

Vorrei innanzitutto citare, anche se riferito a altro contesto, ma utile per le riflessioni sulle pratiche inclusive che possono benissimo essere applicate alle fasce più disagiate degli studenti nostrani, un libro che ci permette un barlume di ottimismo: Michèle Petit, *Elogio della lettura*.¹⁸ Si tratta di un testo che riassume i risultati di diverse indagini sulla pratica della lettura, svolte dall'antropologa francese in forze al Cnrs, dapprima nelle zone rurali francesi, e successivamente nelle *banlieues*, in riferimento, in particolare, al “ruolo delle biblioteche pubbliche nella lotta contro i fenomeni di emarginazione”.¹⁹ La studiosa ha cercato di registrare ciò che pensano i lettori, abituali o no che siano, evitando le abusate categorie di lettura come qualcosa di utile per il mondo del lavoro, per la propria formazione ecc. È il ruolo delle emozioni nella lettura²⁰ che emerge dalle risposte, e soprattutto del valore della lettura come costruzione di sé: “Per me la lettura non è un passatempo, è qualcosa che costruisce quello che sono”, dice Daoud, uno degli intervistati; e Ridha: “Nel libro io cerco delle cose che mi permetteranno di vivere, di conoscermi meglio”.²¹

Dico che questa indagine di Petit è confortante perché mostra che ciò che gli adulti (insegnanti, legislatori, saggi) scrivono sulla lettura e il suo valore non è mera retorica, ma si basa non solo sulla loro esperienza autobiografica di lettori (che potrebbe valere solo fino a un certo punto, visto che le figure citate appartengono – o dovrebbero appartenere – a un ben piccolo nucleo, quello dei lettori forti delle statistiche, che nella percezione sociale – vedi il “secchione” di prima – non godono poi di così tanto prestigio), ma anche su un senso comune: in altre parole, ciò che abbiamo letto più sopra nei manuali e nella legge è ciò che pensa anche un ventenne che è davvero

riuscito a cambiare il suo destino entrando in biblioteca, incontrando bibliotecari o insegnanti che gli hanno fatto intravedere un mondo diverso, lontano dalla *banlieue* in cui è cresciuto. Questo è un dato da non dimenticare se non vogliamo abbandonarci al luogo comune di una scuola – in blocco – lontana mille miglia dalla vita reale, dalla quotidiana esperienza dei ragazzi, ma se invece vogliamo analizzare nel concreto la situazione, avanzando delle proposte. Ed è ciò che fanno Petit e altri due studiosi italiani, le cui parole riporterò in questo paragrafo, Giovanni Solimine e Mario Ambel.

Petit, che sostanzialmente ha studiato la lettura come pratica solitaria, non sociale,²² afferma però con forza come “la scoperta di sé e dell'altro viaggia di pari passo con un'apertura verso l'altro”.²³ La lettura è un fattore, anche se non sufficiente, necessario alla democratizzazione della società;²⁴ e la scuola? “Proprio come molto raramente ci si ricorda di aver imparato a leggere, si tende a dimenticare parte di ciò che dobbiamo ai nostri insegnanti”, dice Petit a proposito di affermazioni contro la lettura scolastica raccolte tra i suoi intervistati, e prosegue:

Le stesse persone che dicono peste e corna sulla scuola citano spontaneamente, tra i libri che per loro hanno contato di più, titoli che probabilmente hanno incontrato grazie all'istituzione scolastica. Di fatto, ci troviamo qui al nocciolo della tensione tra i due volti della lettura [...]. Certo è che nel corso degli ultimi venticinque anni l'insegnamento ha preso la direzione opposta a quella dell'iniziazione a un'arte di vivere. In generale, ha anche dato minor spazio alla letteratura [...]. La letteratura è stata quindi vista per un certo periodo come un lusso da classi agiate [...]. I valori utilitaristici prendevano il posto di quelli “umanistici”, considerati aristocratici. Allo stesso tempo, con disprezzo, è stata messa alla porta l'“identificazione”, confusa con l'approccio soggettivo. Ed è stata privilegiata una concezione strumentale, formalista, interamente dalla parte della valutazione del testo – ispirata dalla linguistica strutturalista e dalla semiotica, poi da una neo-retorica – che si voleva più democratica, più “scientifica”, più suscettibile di dare luogo a delle valutazioni.²⁵

La risposta secondo Petit è che la scuola dia il giusto peso alle emozioni, che ritrovi la via della lettura, che non abbia paura della dimensione intima e privata della lettura stessa; agli insegnanti “spetta di far sentire ai ragazzi che tra tutti quei libri, di ieri e di oggi, ce n'è sicuramente qualcuno capace di parlare a loro, proprio a loro – facendogli incontrare la voce di un poeta, lo stupore di uno scienziato o di un viaggiatore, che possono

offerirsi a una condivisione più allargata ma solo avendoci toccato prima uno per uno”.²⁶

E in Italia cosa succede? Giovanni Solimine scrive:

Probabilmente c'è qualcosa che non va nel modo in cui i ragazzi entrano in contatto con i libri negli anni della scuola. Manca, nella vita scolastica, uno spazio per il libro,²⁷ a parte i libri di testo, come fonte e utensile per lo studio individuale e un indirizzo verso una “cultura della documentazione”. Anche per quanto riguarda il “piacere della lettura” va detto che molti insegnanti si impegnano volenterosamente per promuovere la lettura [...] ma forse commettono l'errore di cercare di imporre il libro, proponendolo come strumento di edificazione e di formazione, senza però riuscire a collegare le pratiche della lettura agli interessi e ai valori cui i ragazzi sono sensibili e spesso senza lasciarli neppure liberi di scegliere i libri da leggere. Nell'attività di insegnamento non sempre vi è altrettanto impegno in direzione di una pratica quotidiana dello studio a diretto contatto con i documenti primari, che contribuisca a creare l'abitudine a studiare e leggere durante tutto l'arco della vita, per aggiornare continuamente il proprio bagaglio delle conoscenze.²⁸

E tristemente prosegue:

La lettura come scelta autonoma e responsabile, anche per motivi di studio e aggiornamento, non fa parte delle abitudini degli italiani. Infatti, [...] anche la lettura di tipo professionale è diffusa quasi solo fra chi legge anche nel tempo libero: se non scatta l'interesse o addirittura la passione per la lettura, dopo l'adolescenza il libro esce dall'orizzonte di vita di gran parte degli italiani, spesso definitivamente.²⁹ Forse la causa di questo fenomeno può essere individuata nel fatto che le politiche di promozione rivolte ai ragazzi e ai giovani sono fortemente ancorate – o almeno così ci pare che vengano a volte recepite dai ragazzi stessi – a esigenze legate a questioni educative di quella specifica fascia d'età e alla loro condizione transitoria di studenti, per cui non producono un effetto di trascinarsi valido anche per le fasi successive della vita? Può darsi. Del resto, come possono i ragazzi considerare la lettura una scelta autonoma e un piacere, se per anni si ripete loro che “devono” andare a scuola e “devono” leggere? E se poi vengono giudicati in relazione a ciò che hanno letto e hanno appreso?³⁰

Cosa propone, dunque, Solimine? Sostanzialmente di lavorare sul pubblico dei giovani e dei giovanissimi, oltre la scuola: infatti le statistiche ci dicono che in Italia i ragazzi leggono comunque più degli adulti, anche se dagli ultimi dati emerge un calo preoccupante.³¹ Il dato è una volta di più confermato dall'ultima indagine Istat³² in proposito, in cui si legge: “La quota di lettori è superiore al

50% della popolazione solo tra gli 11 e i 19 anni mentre la fascia di età in cui si legge di più è quella tra gli 11 e i 14 anni (53,5%)”. È vero che molti lettori deboli, che magari leggono solo Harry Potter quando esce, si annidano in questa fascia d'età; bisogna pertanto

dare motivazioni nuove nell'età dell'adolescenza [...] investire sui bambini è cosa buona e giusta, ma non credo che quest'azione debba passare attraverso la scuola né che debba iniziare con l'età scolare. Il rapporto tra i bambini e il “libro di lettura” è fondamentale, ma va assolutamente slegato dallo studio: la scuola dovrà, a sua volta, incentivare una prassi permanente di studio e appropriazione critica dei contenuti, anche attraverso il libro, ma questa è una questione diversa. Forse è giunto il momento di prendere atto che bisogna cominciare dall'inizio, e cioè dalla primissima infanzia.³³

Puntare sulla famiglia, dicevamo, far leggere fin da piccoli: la scuola serve poi come rinforzo di una pratica già acquisita. Ma, da insegnante, Mario Ambel insiste: “Gli anni scolastici sono decisivi per il rapporto che ciascuno di noi avrà con la lettura. Anche per questo l'insegnante deve praticare una concezione avvertita e non ingenua della lettura, facendola però al contempo apparire e praticandola quotidianamente come una competenza abbordabile, oltre che indispensabile. Talvolta persino gratificante, ma non sempre: è inutile barare”.³⁴ Cosa deve fare la scuola, secondo Ambel? “Una delle finalità generali della scuola continua a essere quella di educare lettori, nel senso di persone che traggono informazioni, conoscenze, emozioni e stimoli da testi scritti da altri”.³⁵ E punta tutto sulla creazione, da parte degli insegnanti, della motivazione.

Tutto ciò torna anche nel rapporto Istat che abbiamo appena citato: vi si legge che “il principale fattore che limita la diffusione dei libri in Italia è, per un editore su due (49,9%), la mancanza di un'efficace educazione alla lettura”,³⁶ così come altri dati presenti erano già stati, di fatto, processati da Solimine nei suoi scritti, ma tornano in maniera preoccupante a dirci una volta di più, e con numeri aggiornati, quanto poco leggiamo in Italia (meno del 15% della popolazione rientra nella categoria del lettore forte, e anche se stabile nel tempo, questo dato indica una percentuale davvero bassa),³⁷ quanto poco sia diffuso l'oggetto libro nelle famiglie italiane,³⁸ quanto continuano a persistere gli squilibri tra generi³⁹ e tra Nord e Sud d'Italia.⁴⁰ Se la produzione sembra in lieve crescita,⁴¹ ciò forse è dovuto più alla produzione scolastica, che però è in costante aggiornamento per seguire l'evoluzione delle

indicazioni ministeriali, che forzano a modificare i libri di testo per introdurre nella scuola la versione digitale degli stessi, e non perché a ciò sempre corrisponda una nuova creazione.⁴² Quindi, i due ambiti di riferimento principali, i due attori che fanno o non fanno muovere la lettura in Italia, sono di nuovo la famiglia e la scuola.

In conclusione, si è tutti concordi sul fatto che la scuola, se vuole davvero continuare ad assolvere al proprio ruolo di formatore di persone, cittadini di domani, non può mettere da parte o diminuire lo spazio della lettura: essa è un'esperienza imprescindibile nella crescita dei ragazzi, e una scuola che vuole continuare a essere tale, dando a tutti un'opportunità, indipendentemente dalle condizioni sociali di partenza, deve essere il luogo privilegiato dove avviene l'incontro tra i ragazzi e il libro – se ciò non succede anche altrove – incontro mediato da un adulto disponibile a sintonizzarsi sulle esigenze e le inclinazioni stesse degli allievi, per favorire l'approccio al libro, e non la fuga da esso.⁴³ Un adulto, ossia l'insegnante, che ha ben presente quanto i ragazzi ci possano stupire, uscendo loro per primi dagli stereotipi in cui spesso una visione semplicistica da parte degli adulti li ingabbia. Ma prima di chiudere il presente articolo, ancora qualche parola su due questioni cruciali: il libro digitale, che sta prendendo piede, anche per legge, nella scuola italiana di oggi, e le oggettive difficoltà alla lettura che molti allievi, certificati, hanno.

Libro sì libro no

L'argomento che mi sembra ovvio mettere in campo parlando di lettura e nuove tecnologie è quello relativo al libro elettronico, o e-book. Citando ancora una volta il saggio di Solimine del 2010, esaminiamo con lui alcuni dati, partendo più in generale dal rapporto tra Internet e la lettura:

In questi ultimi anni abbiamo assistito ad alcuni cambiamenti, che un po' semplicisticamente vengono etichettati come un "effetto sostituzione" di Internet rispetto al libro, ma che non possono però essere analizzati in modo banale: nei primi anni del nuovo millennio tra i ragazzi e i giovani di 6-24 anni l'uso del personal computer è passato da percentuali intorno al 50% a percentuali che superano i tre quarti del totale, ed è contemporaneamente cresciuta anche la lettura nel tempo libero, sia pure in misura più contenuta, passando da percentuali inferiori al 50% a cifre decisamente superiori (il 53,8% nel 2006, il 56,6% nel 2008 per la fascia 6-19 anni). Va detto che è diminuito in misura notevole il numero dei giovani che legge soltanto, grosso modo nella stessa proporzione in cui è aumentato il numero di coloro che usa solo il compu-

ter, anche se non si tratta delle stesse persone; nel complesso è aumentata la quota di chi svolge entrambe le attività e si può immaginare che essa abbia assorbito il flusso di chi leggeva soltanto e di chi non svolgeva alcuna attività; una parte dei giovani che non facevano nulla sono poi diventati utilizzatori esclusivi del pc. Quindi, più che di un effetto sostitutivo bisognerebbe parlare di un effetto aggiuntivo, e si può dire che abbiamo di fronte un gruppo di ragazzi curiosi e interessati a molte forme di comunicazione, con una "dieta mediatica" ricca e assortita, e un altro gruppo di ragazzi più svogliati, dediti alla "monocultura" del computer.⁴⁴

Lo studioso conclude:

I reali motivi di preoccupazione non vengono quindi da un abbandono delle pratiche di lettura, ma da altri fattori. Con la graduale diffusione delle connessioni a banda larga e del digitale terrestre nelle abitazioni, siamo in presenza di un quadro di riferimento del tutto nuovo, e cioè di generazioni che si stanno formando e ancora di più si formeranno all'interno di un universo digitale che avvolge tutto e tutti. La *digital native generation* crescerà in un mondo in cui le varie proposte di cultura si assomiglieranno sempre di più, essendo fortemente condizionate dal mezzo che le veicola e sul quale tendono a convergere, e risulteranno come appiattite su un'unica dimensione, quella dello schermo.⁴⁵

Quali sono i rischi in riferimento allo studio e alla scuola? Per esempio:

Uno studio sulla "Google generation" condotto in Gran Bretagna nel 2008 ha posto in evidenza come le strategie di ricerca al computer dei ragazzini e degli studenti universitari siano praticamente identiche e sempre molto elementari, fondate su pochissime parole chiave e tendano a concludersi non appena il motore di ricerca recupera qualche documento, senza che ne vengano valutate criticamente la pertinenza, la rilevanza e l'attendibilità: la comodità del copia e incolla spegne qualsiasi curiosità e impigrisce i giovani,⁴⁶

cosa che qualunque insegnante ha avuto modo di verificare in molti studenti anche qui in Italia. E il nodo su cui lo studioso italiano punta il dito è proprio quello delle nuove tecnologie:

L'esplosione del fenomeno della connessione in mobilità (tablet e smartphone) ha modificato radicalmente la situazione: fino a pochi anni fa per usare Internet bisognava decidere di mettersi a tavolino, accendere un computer e collegarsi, quindi era il risultato di una "scelta", di un modo piuttosto che un altro per utilizzare il proprio tempo. Ora non è più così: abbiamo Internet in tasca, e ciò sta modificando profondamente i comportamenti delle

persone e l'uso del tempo libero. Se il calo della lettura fra gli adolescenti è così precipitoso e così intenso (il doppio o il triplo che fra gli adulti, a seconda delle fasce d'età) credo che dipenda proprio da questo. La possibilità di essere costantemente connessi a Internet (con i messaggi, con Facebook, con Twitter, con WhatsApp ecc.) sta riempiendo tutti quegli spazi di tempo che prima erano vuoti e che dedicavamo alla lettura.⁴⁷

E su questo tema si dovrebbe ragionare, più ampiamente, insieme: gli insegnanti, per capire come utilizzare le nuove tecnologie a scuola, gli editori, per inventare nuovi modi che catturino alla lettura attraverso le nuove tecnologie, il legislatore, perché va aggiornato l'intero sistema di formazione della cultura.⁴⁸

Il discorso che porta avanti Roberto Casati⁴⁹ ci fa andare in questa direzione. Partendo da un'analisi delle tecnologie che abbiamo a disposizione per leggere (e-book reader, iPad), lo studioso imposta una riflessione su produzione intellettuale, informazione, educazione: in pochi anni siamo passati da una condizione in cui il computer rappresentava esclusivamente uno strumento di *produzione* intellettuale, a una in cui le nuove tecnologie ci offrono strumenti di *consumo* intellettuale;⁵⁰ di più, l'iPad, con le sue mille applicazioni, prevede uno spazio tra queste per il libro, non una sua preminenza, o uno spazio dedicato. Il che significa che la nostra attenzione è messa a dura prova, perché mentre studiamo o leggiamo sul nostro iPad, abbiamo la forte tentazione di sbirciare le numerosissime altre app presenti in esso (è il cosiddetto "occhio diagonale" degli studenti che, mentre prendono appunti o studiano, cercano l'aggiornamento della chat o del profilo di un amico nell'angolino in basso a destra dello schermo).⁵¹ Casati, di contro, insiste sui vantaggi, anche di tipo cognitivo, del libro stampato: "Intorno al libro si sono cristallizzate, nei secoli, norme e regole sociali collaudate che lo definiscono e lo proteggono. Non è un discorso nostalgico, ma un fatto legato alla funzione del libro: far circolare idee a bassissimo costo e in un formato che ha una serie di vantaggi, non solo la manipolabilità ma anche la trasmissibilità, la riconconsultabilità, la regalabilità: il libro cartaceo è un oggetto di scambio, di comunicazione";⁵² inoltre i libri aiutano meglio a tornare indietro, alla pagina giusta (senza passare per tutte le pagine consultate, come succede con un motore di ricerca), e aiutano la nostra memoria spaziale e visiva con la loro disposizione nella nostra libreria, con la loro stessa impaginazione – che contiene molte informazioni in una pagina stabile, che posso tenere sott'occhio tutt'intera in una sola volta – meglio di quanto potrebbe fare la schermata del computer, e questo

in virtù della propria struttura lineare (a dispetto di tante mappe complicate, che illustrano la struttura, poco usabile, di molti siti); il libro passa anche, con la sua struttura materiale, delle informazioni tattili (per esempio dal peso so quanto mi resta da leggere) che un e-book reader non può compensare semplicemente con la barra di posizione; il libro cartaceo è infine "impermeabile all'intrusione della personalizzazione",⁵³ ossia a ciò che succede ogni volta che uso Internet, quando resta traccia delle mie ricerche, che vengono usate per propormi link e prodotti che il sistema giudica su misura per me, oscurandomene altri; ma soprattutto, un libro "contiene solo se stesso", "segnala, con la sua compiutezza, la promessa di un incontro esclusivo tra autore e lettore";⁵⁴ occupando perciò in maniera totalizzante il nostro tempo. La domanda cruciale è infatti cosa vuol dire leggere: "Se leggere significa isolarsi per approfondire, è chiaro che i nuovi gadget elettronici non aiutano, stracarichi come sono di applicazioni fantasticamente distraenti. Se leggere significa saltare da un testo all'altro o preparare un copia-e-incolla per i mash-up, allora il libro di carta non ha speranze";⁵⁵ leggere però, se si vuole capire ciò che si sta leggendo, richiede tempo, memorizzazione, e "da questo punto di vista il libro è più esigente, ma promette risultati migliori a lungo termine".⁵⁶ Ma se ha tutti questi vantaggi, se è comunque un'altra cosa rispetto al libro digitale, perché il libro cartaceo è comunque in crisi? Casati invita la scuola a farsi promotrice della lettura, quella stessa scuola che però le leggi attuali obbligano a una rincorsa delle nuove tecnologie. Infatti, lo studioso esplicita:

Tra gli scenari che si possono delineare, uno è certo degno di attenzione: il passaggio, non immediato ma pressoché certo a medio termine, a una scuola sempre più equipaggiata di risorse informatiche individuali (PC portatili o tablet) porterà la minaccia al leggere nel cuore stesso del sistema scolastico, dandole per di più un manto istituzionale. Per questo l'idea che l'iPad e succedanei siano "il libro del futuro" e se ne auspichi l'introduzione in tutte le scuole va considerata con grandissima cautela: come abbiamo visto, l'iPad è lo spazio meno protetto di tutti [...]. Uno dei rari studi longitudinali esistenti sull'efficacia e i modi d'uso del PC nella scuola secondaria è stato pubblicato nel luglio 2009 dal dipartimento francese delle Landes che già nel 2001 aveva lanciato un'iniziativa volta a dotare tutti gli studenti delle medie di un portatile. Tra le molte osservazioni del rapporto, i docenti (di cui va detto che sono quasi tutti utilizzatori di computer per la preparazione di attività didattiche e non si tratta, insomma, di sprovveduti informatici) considerano gli studenti come mediamente distratti dall'uso del computer in classe.⁵⁷

Casati, si badi, non vuole demonizzare le nuove tecnologie, chiede solo che la scuola, in quanto istituzione, si faccia portatrice di un nuovo design della situazione di apprendimento: le nuove tecnologie possono presentare innegabili vantaggi, a saperle però usare, e qui Casati opera un utile distinguo tra il concetto di nativi digitali e di competenti digitali, che non sono etichette equivalenti: molto spesso gli studenti usano tecnologie – che i produttori hanno ipersemplicificato per renderle usabili intuitivamente – di cui non sanno nulla, e la scuola deve avere una funzione di formazione anche in questo senso; inoltre, la tecnologia non deve rischiare di essere intesa come un sostituto del docente, che dal canto suo può invece usarla in maniera estremamente creativa, offrendone così ai propri studenti tutti i vantaggi, diretti e indiretti.

Il fattore tempo è quello con cui si scontra più spesso l'educazione in generale, e l'educazione alla lettura in particolare: “Voglio dare 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’ [...] Due aspetti della proposta sono importanti: l'aspetto istituzionale (si usano le ore di scuola) e l'aspetto ‘massiccio’ (l'uso di un tempo lungo, senza interruzioni)”.⁵⁸ Infatti Casati si chiede: “Se la lettura è veramente importante, perché chiedere agli studenti di leggere a casa, o durante le vacanze?”.⁵⁹

La scuola ha un enorme vantaggio di cui sembra non rendersi conto, e che in molti stanno cercando scientemente di smantellare. È già un ambiente protetto in cui si dovrebbe imparare a elaborare l'informazione e non limitarsi a cercarla o a subirla. È già un ambiente protetto, in cui non puoi fare zapping e i tuoi tempi e i tuoi obiettivi sono misurati. Ancora una volta: questo vantaggio istituzionale è al tempo stesso una responsabilità.⁶⁰ [...] Chiedere insistentemente agli scolari di leggere di più a casa significa da un lato dir loro che la lettura in fondo è marginale, e d'altro lato giocare col loro senso del dovere (e con l'ineffabile senso di colpa) per ottenere un risultato che non si riesce a ottenere a scuola. L'enorme vantaggio della scuola rispetto ad ambienti extrascolastici si rivelerebbe in tutto il suo potenziale con l'istituzionalizzazione della lettura.⁶¹

Il punto è che la discussione dovrebbe riguardare non solo i mezzi, ma soprattutto i fini dell'educazione, e nella società attuale tutto è volto al successo: “La normatività implicita è che la scuola fornisca soprattutto una specie di servizio di *training* e magari anche *coaching* per ottenere *performance* migliori dai suoi studenti. Già chiamarlo ‘successo’ implica una linea ben precisa”.⁶² La scuola, in quest'ottica, è sempre in affanno, perché non può fisiologicamente dotarsi costantemente di tecnologia all'avanguardia, e questo la fa sentire obsoleta da parte degli studenti; ma così si è spostato sottilmente il *quid* della discussione: da come portare Internet a scuola, a sapere se Internet a scuola c'è. È drammatico perché la presenza delle tecnologie a scuola non deve essere il problema da risolvere, parafrasando le parole di Casati, che ritiene che

il rapporto della scuola con le nuove tecnologie ha molti altri spazi che non quello della rincorsa. [...] La scuola avrebbe tutto da guadagnare da una riflessione sulle sue immense *potenzialità non digitali in un mondo colonizzato dagli strumenti digitali commerciali*. [...] Non abbiamo però terminato di discutere dei fini [...], è una discussione in continuo movimento che appartiene alla società tutta e a ciascuno di noi: genitori, insegnanti, studenti, ma anche cittadini che pur non essendo nessuna di queste tre cose vivono comunque in una società fortemente scolarizzata. Quello che mi sento di difendere è che si ha sempre il diritto di resistere alla *normatività automatica*, che genera gli effetti di rincorsa senza speranze. Non solo per quel che riguarda l'adozione in sede educativa di questa o quella tecnologia perché vissuta come normativa nel contesto sociale [...] anche per quel che riguarda le grandi opzioni sul ruolo della scuola nel-



la vita. Per esempio, per tesi come 'la scuola deve adattarsi allo sviluppo della società'. Discutiamone. Magari la scuola deve invece aiutare la società a capire se una certa traiettoria del suo sviluppo sia ineluttabile. Forse la vera forza della scuola, prima che nella capacità di adattarsi (un tipo di *rincorsa*), sta nel creare delle zone di tranquillità da cui guardare allo sviluppo della società in tutta calma. La discussione sulle nuove tecnologie mette allora in luce un potente equivoco sulla scuola e sui suoi fini. La scuola non è (più, non principalmente) un luogo in cui *acquisire informazioni*. Le informazioni sono disponibili in misura assai maggiore al di fuori della scuola, nella Rete: da questo punto di vista la scuola non può competere con la Rete. Il vantaggio cognitivo della scuola è fornire qualcosa che la Rete non potrà mai dare, ovvero *un punto di vista diverso* sulle informazioni [...]. O forse, addirittura, la scuola può semplicemente fornire l'idea che *un punto di vista sia possibile*, dato che le informazioni sono oggi soltanto prevalentemente subite. In questo senso la scuola ha un valore esemplare; serve come esempio. Per il semplice fatto di esistere, mostra che possono esistere cose che non sono sottoposte alle logiche dominanti in una società, e mantiene quindi aperta la possibilità di una società diversa.⁶³

In altre parole: "La scuola, in una società che lascia poco spazio a ciò che non è immediatamente utile, ha qui un valore *esemplare*: mostra che è possibile passare del tempo a fare cose belle e senza ricadute economiche".⁶⁴ Come si è visto, il riferimento al libro digitale, e alla *questione* circa la sua legittimità nel mondo della scuola, ci ha portato lontano, e a questioni di principio: certamente un paragrafo sulle nuove tecnologie applicate al libro avrebbe potuto avere un taglio diverso, fornire per esempio un elenco di siti e strumenti, e ancora, dedicare dello spazio specifico alla questione dei manuali, in parte online, secondo le indicazioni del Ministero; ma ho ritenuto più utile mantenere la linea dell'interrogazione iniziale su cosa significa lettura per un ragazzo (soprattutto se immerso in un mondo digitale) e per chi la deve insegnare: abbiamo avuto modo di esaminare testi di studiosi diversi tra loro per competenze e mansioni, ed è significativo, quindi, che tutti convergano verso alcune semplici indicazioni programmatiche per la scuola: difenderne ruolo e autonomia, ritrovarne il significato specifico. E la scuola da tutti viene collegata alla lettura, come potenziale luogo di rilancio della medesima. Sono punti significativi su cui noi insegnanti dobbiamo riflettere, per una pratica più consapevole e incisiva dell'insegnamento stesso, in cui tanta parte, e fondamentale, hanno il libro, il testo scritto, la lettura.

Letture e dislessia: le neuroscienze nella formazione dell'insegnante

Un capitolo a parte, a questo punto delle nostre riflessioni, merita la questione delle oggettive difficoltà alla lettura: la dislessia. Studi recentissimi hanno rivoluzionato il nostro modo di vedere il cervello, e le nostre cognizioni circa il suo funzionamento: farò qui riferimento a un testo in particolare, di Stanislas Dehaene, che da un lato divulga la nuova immagine del cervello in relazione alla nostra capacità di leggere, ma che dall'altro auspica soprattutto la nascita della *neuroscienza dell'educazione*, scienza al confine tra psicologia e medicina, al servizio del docente, che potrà così ottimizzare le proprie strategie d'insegnamento.⁶⁵ Anche in questo testo incontreremo alcune idee sulla scuola e come migliorarla che riporterò di seguito, a conclusione di questo articolo.

Innanzitutto Dehaene dice che il nostro cervello non è specializzato per la lettura: in confronto al tempo lungo, nell'ordine dei millenni, in cui l'uomo è comparso sulla Terra, breve è il lasso di tempo in cui è presente la scrittura, e di conseguenza anche la lettura. In altri termini, il nostro cervello non ha avuto il tempo di specializzarsi, ma ha riciclato alcune sue parti, adattandole al nuovo scopo.⁶⁶ E ciò è avvenuto nello stesso modo per tutti: tutti, eccetto chi presenta una disfunzione, o ha subito un trauma lesivo dell'organo in oggetto, funzioniamo allo stesso modo, per leggere usiamo le stesse parti del cervello, sia che il testo sia in caratteri latini, in ebraico o in cinese o tamil ecc. La teoria del riciclaggio neuronale, che pensa al cervello come a "un organo fortemente strutturato che usa cose vecchie per farne di nuove";⁶⁷ è uno dei punti forti dello scienziato francese, che riporta anche i risultati di diversi esperimenti che dimostrano quali sono le regioni del cervello interessate all'operazione della lettura e della comprensione del testo: parzialmente diverse rispetto a ciò che si è creduto fino a questo momento, e meglio distribuite. Anzi, è proprio il fatto di interessare diverse regioni del nostro organo che fa sì che si possa pensare a una funzione specifica svolta nell'operazione da parte di assoni e neuroni di collegamento tra le parti, la cui disfunzione sarebbe una delle cause del malfunzionamento del cervello nell'atto di leggere, ossia della dislessia.

Le conseguenze di questa teoria, che ricusa l'immagine, di lunga tradizione filosofica, della mente umana quale *tabula rasa*, e che ho qui presentato in una forma estremamente essenziale e semplificata, sono diverse e tutte altrettanto importanti, con ricadute nella prati-

ca dell'insegnamento. Partiamo da una considerazione di ordine generale: Dehaene, dopo aver spiegato come funziona la lettura, quali limiti ha la nostra percezione visiva del testo, e come funziona la sua decodifica,⁶⁸ dichiara che l'uomo, unico tra gli animali, ha inventato la cultura, perché è dotato di una capacità di apprendimento che si associa alla capacità di immaginazione; ma la cultura si è dovuta plasmare su quelle che sono le effettive capacità del nostro cervello.⁶⁹ In altre parole, per quel che riguarda strettamente il nostro campo d'indagine, le scritture alfabetiche o meno di cui si serve l'uomo, si sono formate tutte attorno a dei tratti costanti. Per esempio, ricorrono in tutte le lingue tratti che ricordano le lettere T, Y ed F,⁷⁰ e quasi tutti i caratteri sono formati da circa tre tratti.⁷¹

Non c'è però dell'ineluttabile in questo modello interpretativo: se il cervello di un dislessico non segue il normale funzionamento, non significa che non possa essere rieducato; anzi, proprio il sapere cosa può essere causa di dislessia, e quali sono i tempi e i modi di plasticità dell'organo, permette di pianificare un intervento di rieducazione, anche attraverso l'uso di batterie di esercizi somministrate tramite computer,⁷² che ha risultati eccellenti.

Nella maggior parte dei dislessici, "la causa principale delle difficoltà nella lettura è una perturbazione precoce dell'analisi dei suoni del linguaggio",⁷³ "il cervello del bambino dislessico presenta diverse anomalie caratteristiche: l'anatomia del lobo temporale è disorganizzata, la sua connettività alterata, la sua attivazione durante la lettura insufficiente. Vi è una forte componente genetica e sono stati identificati quattro geni responsabili. Si sospetta che colpiscano la sistemazione dei neuroni nella corteccia temporale durante la gravidanza. Queste anomalie implicano l'incurabilità della dislessia? Assolutamente no",⁷⁴ dichiara Dehaene. Inoltre precisa che forse le cause sono più di una, poiché abbiamo dislessici che soffrono invece di deficit visivi: "Occorrerebbe accettare il problema in tutta la sua complessità, senza voler necessariamente ridurlo a una causa unica. [...] L'imaging celebrale supporta l'ipotesi che il nodo del problema si collochi [...] nel crocevia tra le connessioni del lobo temporale".⁷⁵

E la scuola?

Sia chiaro: non pretendo certamente che le neuroscienze spazzino via tutte le difficoltà pedagogiche, né che il computer, ottimizzato dagli scienziati cognitivi, rimpiazzi nell'immediato futuri gli insegnanti. Più modestamente, penso che un po' di scienza non possa nuocere e che è importante che i genitori e gli educatori abbiano un'idea

chiara dei cambiamenti che la lettura opera nel cervello del bambino. [...] Comprenderne il funzionamento intimo non può che facilitare l'insegnamento della lettura: questa è la mia profonda convinzione. Non pretendo neppure che le neuroscienze si sostituiscano alla psicologia sperimentale e alla pedagogia. [...] L'insegnante rimane il solo a decidere in classe. Spetta a lui inventare gli esercizi, i trucchi e i giochi che riusciranno a stimolare i bambini alla lettura. In questo incontra delle difficoltà particolari che richiedono una competenza pedagogica che rispetto profondamente. Credo semplicemente che né lo psicologo né l'insegnante possano permettersi di ignorare le conoscenze scientifiche che spiegano perché il cervello del bambino è più o meno ricettivo di fronte a un certo metodo di lettura. Mi auguro pertanto un'unificazione delle ricerche pedagogiche, psicologiche e neuro scientifiche per estendere la scienza della lettura. La questione più difficile [...] riguarda le condizioni ottimali del suo insegnamento – come dovremmo procedere perché tutti i bambini imparino a leggere senza sudare le proverbiali sette camicie? Per venire a capo di tali problemi perché non considerare la creazione di classi sperimentali, addirittura di laboratori di ricerca in ambito scolastico, in cui condurre un'autentica sperimentazione pedagogica? Insegnanti e ricercatori si frequenteranno quotidianamente, immagineranno insieme nuovi metodi di insegnamento e si porranno reciprocamente domande stimolanti.⁷⁶

Tanto entusiasmo conforta, circa il futuro della scuola, di cui anche questo scienziato riconosce il potenziale insostituibile. E l'appassionata difesa così si conclude con osservazioni di cui tenere conto:

È frequente, infine, attribuire un'etichetta politica alle questioni scientifiche che mirano a cambiare l'educazione. [...] Un riflesso infondato etichetta come "di destra" la tesi – tuttavia prossima all'evidenza – che l'organizzazione cerebrale e il patrimonio genetico condizionino l'apprendimento e sappiamo fin troppo bene come i programmi scolastici danzino seguendo il ritmo delle riforme che ogni nuovo ministro crede di dover imporre quando arriva al potere. Questa confusione, talvolta promossa ad arte, tra le questioni scientifiche e le scelte politiche, alimenta le polemiche sterili a svantaggio della ricerca, e i bambini sono sempre le prime vittime. È inaccettabile che le etichette sostituiscano la riflessione o che l'intuizione di un uomo politico si sostituisca alle conoscenze scientifiche pazientemente accumulate. Ristabiliamo allora al più presto alcune semplici verità sull'insegnamento della lettura. [...] La scuola della libertà non è quella che lascia scegliere al bambino i testi che desidera imparare, bensì quella che insegna rapidamente a ogni bambino la decodifica – il solo metodo che gli permetterà di imparare da sé parole nuove, di acquistare la propria autonomia e di aprirsi a

tutti i campi del sapere. Questo insegnamento si può fare in classi normali di 25-30 alunni, con una pedagogia e degli esercizi di gruppo pianificati con rigore a livello nazionale. Ma sia chiaro che occorre avere i mezzi per scoprire il più in fretta possibile i bambini dislessici, attraverso test audiovisivi standard, perché beneficino di una pedagogia rinforzata negli esercizi fonologici. Infine, l'apprendimento della decodifica non basta, è importante anche rinforzare il vocabolario del bambino e insegnargli la morfologia della lingua [...], in particolare se viene da una famiglia socialmente svantaggiata, dove la lingua materna non è quella del paese in cui vive. Queste idee, e molte altre sviluppate in questo volume, non sono né di destra né di sinistra: sono i primi frutti di questa nuova scienza della lettura di cui ho descritto i progressi recenti. Comprendere meglio l'organo che ci fa leggere, trasmettere meglio ai nostri bambini questa notevole invenzione che è la lettura, rendere tali conoscenze utili al maggior numero di persone, queste sono le sfide per il futuro. Per questo leggo sempre con piacere la professione di fede di un grande lettore, l'umanista Jacques Amyot (1513-1593): "La lettura che piace e giova, che diverte e insieme istruisce, ha tutto quello che si potrebbe desiderare".⁷⁷

Post scriptum

Diversi mesi dopo aver discusso la tesi da cui il presente articolo prende le mosse, e dopo aver concluso la redazione dell'articolo medesimo, è uscito un appassionato pamphlet sul "gusto" e il senso della lettura a firma di una scrittrice-insegnante, Giusi Marchetta: ci conforta che le conclusioni siano le stesse, si deve leggere e si deve far leggere i ragazzi, continuando a credere fermamente nella loro capacità di poterci sorprendere. Il verbo leggere sopporta l'imperativo,⁷⁸ sostiene Marchetta; sta a noi "addetti ai lavori" trovare la chiave, che parta dall'emozione e dalla conoscenza scientifica, da ciò che la legge ci impone di fare e dalla volontà di agire contro i dati sconcertanti delle statistiche, per entrare in sintonia con i bambini prima e gli adolescenti poi, trasformandoli in lettori e quindi in cittadini. Le due cose vanno insieme, come ha sottolineato ancora Solimine nel 2014, e come abbiamo anticipato nel paragrafo "Partiamo dai programmi". La scuola, la biblioteca, il libro come emblema di un altro mondo che io lettore sono in grado di decifrare e su cui sono capace di opinioni, sono gli antidoti, sono il primo tassello da cui partire per far ripartire la democrazia, e scongiurare il rischio che l'Italia diventi, da tanto declamato luogo della creatività, un mero esportatore di braccia, perché i cervelli da noi o sono spenti o sono fuggiti.

NOTE

¹ A mio parere a partire dagli anni Novanta, quando si è verificato un intensificarsi degli interventi a tema, anche in coincidenza della pubblicazione della monumentale *Storia della letteratura nel mondo occidentale* a cura di Guglielmo Cavallo e Roger Chartier, frutto dell'onda lunga degli studi storici applicati ai più diversi campi della vita dell'uomo.

² Bisogna infatti dire che il testo di Pennac impronta di sé molti dei contributi che qui citerò, anche laddove non è esplicitamente citato.

³ Per fare solo un paio di esempi che vadano oltre quelli comparsi su "Biblioteche oggi", faccio riferimento alla rubrica *Blowin' in the Web* tenuta settimanalmente da Roberto Cotroneo su "Sette", allegato del "Corriere della Sera", in cui l'autore dà ampio spazio ai temi del digitale in rapporto alle più tradizionali forme di comunicazione, ma anche alla stessa impostazione di un altro allegato del "Corriere", "La Lettura", dove i temi del digitale costituiscono delle rubriche fisse, all'interno di un settimanale che già dal titolo dichiara di occuparsi, appunto, di lettura.

⁴ Si vedano, da ultimo, per un suggerimento di titoli e percorsi: GIORGIA GRILLI, *Libri nella giungla. Orientarsi nell'editoria per ragazzi*, Roma, Carocci, 2012, FERNANDO ROTONDO, *Percorsi di lettura*, Milano, Editrice Bibliografica, 2013, e CATERINA RAMONDA, *Come costruire un percorso di lettura tra biblioteca e scuola*, Milano, Editrice Bibliografica, 2014.

⁵ Il testo prosegue così: "Lo studente acquisisce un metodo specifico di lavoro, impadronendosi via via degli strumenti indispensabili per l'interpretazione dei testi: l'analisi linguistica, stilistica, retorica; l'intertestualità e la relazione fra temi e generi letterari; l'incidenza della stratificazione di letture diverse nel tempo. Ha potuto osservare il processo creativo dell'opera letteraria, che spesso si compie attraverso stadi diversi di elaborazione. Nel corso del quinquennio matura un'autonoma capacità di interpretare e commentare testi in prosa e in versi, di porre loro domande personali e paragonare esperienze distanti con esperienze presenti nell'oggi. Lo studente ha inoltre una chiara cognizione del percorso storico della letteratura italiana dalle Origini ai nostri giorni: coglie la dimensione storica intesa come riferimento a un dato contesto; l'incidenza degli autori sul linguaggio e sulla codificazione letteraria (nel senso sia della continuità sia della rottura); il nesso con le domande storicamente presenti nelle diverse epoche. Ha approfondito poi la relazione fra letteratura e altre espressioni culturali, anche grazie all'apporto sistematico delle altre discipline che si presentano sull'asse del tempo (storia, storia dell'arte, storia della filosofia). [...] Ha compiuto letture dirette dei testi (opere intere o porzioni significative di esse, in edizioni filologicamente corrette), ha preso familiarità con le caratteristiche della nostra lingua letteraria, formatasi in epoca antica con l'apparire delle opere di autori di primaria importanza, soprattutto di Dante. [...] Nell'arco della storia letteraria italiana ha individuato i movimenti culturali, gli autori di maggiore importanza e le opere di cui si è avvertita una ricorrente presenza nel tempo, e ha colto altresì la coesistenza, accanto alla produzione in italiano, della produzione in dialetto".

⁶ GIOVANNI SOLIMINE, *L'Italia che legge*, Roma-Bari, Laterza, 2010. Il saggio tiene conto di diverse indagini sulla lettura promosse negli anni precedenti; una di queste in particolare, l'indagine Istat "I cittadini e il tempo libero" del 2006, era già stata oggetto del volume di ADOLFO MORRONE - MIRIA SAVIOLI, *La lettura in Italia. Comportamenti e tendenze: un'analisi dei dati Istat 2006*, Milano, Editrice Bibliografica, 2008, citato a sua volta da Solimine.

⁷ G. SOLIMINE, *Senza sapere. Il costo dell'ignoranza in Italia*, Roma-Bari, Laterza, 2014, p. 130. Solimine ha dichiarato: "Se prendiamo a riferimento il 2010, anno in cui è uscito il mio libro *L'Italia che legge* (anno, che peraltro è anche quello in cui si è avuta la punta massima di lettori in Italia) e lo confrontiamo con quanto è accaduto nel 2014, possiamo vedere che la lettura frattanto è calata di oltre 5 punti percentuali e siamo tornati ai dati del 2002. L'arretramento più sensibile si manifesta proprio fra i bambini e i ragazzi: il calo è stato di 8 punti percentuali nella fascia d'età che va dai 6 ai 10 anni (52,5% contro 44,6%), di ben 12 punti nella fascia in cui si legge di più, quella compresa fra gli 11 e i 14 (65,4% contro 53,5%), di 8 punti nella fascia 15-17 (59,1% contro 51,1%). Un vero e proprio tracollo: un calo di queste dimensioni non si era mai visto" (comunicazione orale, di cui si ringrazia l'autore).

⁸ Anche in riferimento alle letterature straniere, come specifica più sotto il decreto: "[Lo studente] ha una adeguata idea dei rapporti con le letterature di altri Paesi, affiancando la lettura di autori italiani a letture di autori stranieri, da concordare eventualmente con i docenti di Lingua e cultura straniera, e degli scambi reciproci fra la letteratura e le altre arti".

⁹ HAROLD BLOOM, *Come si legge un libro (e perché)*, Milano, Rizzoli, 2000, p. 13-14. Anche Solimine afferma: "Il senso critico e gli stimoli che la lettura offre sono di aiuto per il miglioramento della convivenza civile", in G. SOLIMINE, *L'Italia che legge*, cit., p. 70. Inoltre, sul più ampio tema dell'importanza dell'educazione umanistica nella formazione del cittadino, si rimanda a due testi di MARTHA C. NUSSBAUM, *Il giudizio del poeta. Immaginazione letteraria e vita civile*, Milano, Feltrinelli, 1996, e *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, il Mulino, 2011, con introduzione di Tullio De Mauro. Cfr anche EDGAR MORIN, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000.

¹⁰ Come si legge nella premessa al decreto: "La bozza è stata sottoposta, oltre che al parere del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, a una vasta consultazione attraverso la quale sono stati raccolti pareri e suggerimenti di associazioni professionali e disciplinari, sindacati, Forum dei genitori e degli studenti, accademici, esperti, insegnanti, Forum dei genitori e degli studenti e della pubblica opinione. Strumenti della consultazione sono stati il sito <www.nuovilicei.it>, dove le Indicazioni sono state sottoposte, per un mese, a un libero dibattito; uno specifico questionario, inviato a una pluralità di soggetti associativi e al Coordinamento nazionale delle conferenze dei Presidi di Facoltà; gli uffici scolastici regionali e molte istituzioni scolastiche sono altresì intervenuti offrendo il loro contributo".

¹¹ CECILIA RICCARDI - TIZIANA GIORGI, *Futura Antologia europea. Narrazioni*, Milano, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, 2006, p. 12-16.

¹² Le domande, a risposta multipla, sono: Quali libri leggi? Quando preferisci leggere? Dove ti piace leggere? Per quali motivi leggi?

¹³ Si veda G. SOLIMINE, *L'Italia che legge*, cit., p. 63.

¹⁴ PAOLA DAGNA CAMPAGNOLI, *Leggere e interpretare*, tomo A: La narrativa - Il cinema, Torino, Il Capitello, 2007, p. 11-54.

¹⁵ LORENZO LAZZARO - FABIO SONGA, *Leggere tutti. Narrativa*, Milano, Archimede edizioni, 2007, p. 11-16.

¹⁶ MARCELLO COLANINO - DANIELA DI MARCO - MARIANNA GIOVE - GIUSEPPINA ROGNONI, *Leggi positivo! Letture, scritture, immagini per il biennio. Narrativa e poesia*, Roma-Bari, Laterza, 2008, p. 24-33.

¹⁷ Inquietante è la terza risposta data, come si legge in un'indagine Ipsos, alla domanda sul perché non si legge: "È pesante perché ricorda la scuola", citata in GAETANO GRECO - ACHILLE MIRIZIO, *Una palestra per Clío. Insegnare ad insegnare la Storia nella Scuola Secondaria*, Novara, UTET, 2008, p. 17, nota 21.

¹⁸ MICHÈLE PETIT, *Elogio della lettura*, Milano, Ponte alle Grazie, 2010.

¹⁹ Ivi, p. 6.

²⁰ E di nuovo la mente corre al pensiero di Nussbaum (si veda nota 9). La stessa Petit torna più avanti nella sua trattazione sui "demoni dell'utilità e dell'efficienza", ivi, p. 45.

²¹ Ivi, p. 8. Nello svolgersi dell'esposizione, ritornano anche in Petit i temi del piacere della lettura come evasione, come confronto con l'altro, come un piacere intimo, solitario (autonomo, ricordiamo quel che dice la nostra legge), come qualcosa di proibito ecc. Le corrispondenze, nuovamente, tra i vari testi - scolastici e saggistici - e la legislazione, confermano anch'esse quanto sto per aggiungere.

²² Più avanti scrive: "La lettura forse è un'esperienza vitale più che sociale, anche se [...] se ne possono trarre dei benefici sociali"; la studiosa è scettica verso una visione utilitaristica della lettura, quand'anche in chiave di bene comune, perché "se si riconduce la lettura ai suoi soli vantaggi 'sociali', il controllo, il dominio non sono lontani", ivi, p. 149.

²³ Ivi, p. 121.

²⁴ Ivi, p. 149.

²⁵ Ivi, p. 131. Sul tema della valutazione della lettura, si veda MARIO AMBEL, *Quel che ho capito. Comprensione dei testi, prove di verifica, valutazione*, Roma, Carocci Faber, 2006, utile anche se riferito per lo più alla scuola secondaria di primo grado.

²⁶ M. PETIT, *Elogio della lettura*, cit., p. 139.

²⁷ Su questo concetto torneremo nel paragrafo successivo, presentando una proposta di Roberto Casati.

²⁸ G. SOLIMINE, *L'Italia che legge*, cit., p. 23. Sugli insegnanti che non leggono, un'osservazione analoga era anche in M. PETIT, *Elogio della lettura*, cit., p. 142-143. Sulla necessità di una pratica di *life long learning*, lo ricordiamo, si è speso negli ultimi anni il Consiglio d'Europa.

²⁹ E questo verrà purtroppo ribadito anche nel lavoro successivo dello studioso: G. SOLIMINE, *Senza sapere*, cit.

³⁰ G. SOLIMINE, *L'Italia che legge*, cit., p. 25.

³¹ Si veda la nota 7.

³² Report del 15 gennaio 2015: "La produzione e la lettura dei libri in Italia".

³³ G. SOLIMINE, *L'Italia che legge*, cit., p. 155. L'autore prosegue

facendo riferimento al successo del progetto “Nati per leggere” (<www.natiperleggere.it>), e alla ricaduta positiva sui genitori da una parte, e in termini di prestigio sociale dall'altra: ha contribuito a diffondere la “consapevolezza che leggere bene ha effetti positivi sul rendimento scolastico in tutte le materie, e di conseguenza favorisce il successo sociale” (p. 157). In ogni caso, sul ruolo della lettura nella buona scuola, Solimine è intervenuto in un articolo su “L'Indice dei libri del mese”, 32 (2015), n. 1, p. 5: *La centralità ineludibile della lettura. Senza leggere libri non si fa buona scuola.*

³⁴ M. AMBEL, *Quel che ho capito*, cit., p. 7.

³⁵ Ivi, p. 9.

³⁶ A p. 7 il rapporto Istat inoltre prosegue: “Il secondo elemento di criticità individuato è il livello culturale della popolazione italiana considerato generalmente modesto dal 39,8% dei rispondenti. Lo scarso successo della lettura nel nostro Paese e le conseguenti difficoltà dell'editoria sarebbero dunque da attribuire a fattori soprattutto di matrice culturale, anche se un editore attivo su tre (33,9%) non manca di segnalare fattori più direttamente riconducibili alle politiche settoriali, quali lo scarso sostegno alla domanda e l'inadeguatezza delle politiche pubbliche di incentivo all'acquisto di libri, come quelle che potrebbero derivare da detrazioni fiscali e bonus libri, e il 22,2% dei piccoli editori ravvisa nei prezzi di copertina troppo alti un possibile ulteriore fattore di scoraggiamento del pubblico. Il 22,8% degli editori attivi rispondenti lamenta poi una scarsa attenzione ai libri e alla lettura da parte dei media”. Come si vede, l'indagine mette in campo diversi elementi di riflessione, che andrebbero ulteriormente approfonditi, dal momento che il fenomeno della lettura dei ragazzi è inserito in un contesto ben più ampio, ma che per il momento ci limitiamo a lasciare a livello di indicazione.

³⁷ “I ‘lettori forti’, cioè le persone che leggono in media almeno un libro al mese, sono il 14,3% dei lettori, una categoria sostanzialmente stabile nel tempo”. E inoltre: “La crisi della lettura è da attribuire soprattutto a una diminuzione dei ‘lettori deboli’ (da 11,5 milioni del 2013 a 10,7 del 2014, pari a una variazione annua del -6,8%). Quasi un lettore su due (45%) dichiara di aver letto al massimo tre libri in un anno”.

³⁸ “Quasi una famiglia su dieci (9,8%) non ha alcun libro in casa; il 63,5% ne ha al massimo 100”. E inoltre: “La propensione alla lettura è fortemente condizionata dall'ambiente familiare: leggono libri il 66,9% dei ragazzi tra i 6 e i 14 anni con entrambi i genitori lettori, contro il 32,7% di quelli con genitori che non leggono libri”.

³⁹ “La popolazione femminile mostra una maggiore propensione alla lettura già a partire dai 6 anni di età: complessivamente il 48% delle femmine e solo il 34,5% dei maschi hanno letto almeno un libro nel corso dell'anno”.

⁴⁰ “Nel Mezzogiorno la lettura continua a essere molto meno diffusa rispetto al resto del Paese: meno di una persona su tre nel Sud e nelle Isole ha letto almeno un libro (la quota di lettori è rispettivamente il 29,4% e il 31,1% della popolazione)”.

⁴¹ “Lieve segnale di ripresa della produzione editoriale nel 2013: aumentano del 6,3% i titoli pubblicati e del 2,5% le copie stampate”.

⁴² “Il settore dell'editoria per ragazzi mostra invece una netta ri-

presa (+18,6% il numero di titoli pubblicati rispetto al 2012) e +23,1% per l'editoria educativo-scolastica”.

⁴³ Sulla scuola come luogo privilegiato di un'esperienza di crescita e di apprendimento che lì e solo lì si può svolgere con determinate caratteristiche legate all'essere un apprendimento sociale, rimando alle pagine di RAFFAELE MANTEGAZZA, *Diventare testimoni*, Parma, Edizioni junior, 2014, p. 17-19.

⁴⁴ G. SOLIMINE, *L'Italia che legge*, cit., p. 104-105.

⁴⁵ Ivi, p. 105.

⁴⁶ Ivi, p. 105-106.

⁴⁷ G. SOLIMINE, comunicazione orale; cfr. ID., *Senza sapere*, cit., p. 68. Per una descrizione del *multitasking* dei giovani, e in generale una panoramica sulla nuova generazione, si veda anche il recentissimo libro di MICHELE SERRA, *Gli sdraiati*, Milano, Feltrinelli, 2013.

⁴⁸ Solimine stesso ha allargato il tiro delle sue proposte per arginare l'ignoranza in Italia, parlando di una “politica per la conoscenza”, che cerchi di colmare il divario tra l'Italia e i paesi più avanzati, facendo crescere la “consapevolezza che in tutte le circostanze e durante tutto l'arco della vita necessitiamo di capacità di ‘lettura’ e di comprensione, che ci consentiranno una piena e autonoma inclusione nei processi nei quali saremo impegnati” e attivando in questo senso delle politiche sia nel campo dell'istruzione formale che della formazione permanente, quest'ultima “da intendere come strumento di manutenzione e arricchimento delle competenze apprese durante gli anni trascorsi all'interno del sistema scolastico nei primi decenni della nostra esistenza”. La ricetta concreta consiste nel “portare più gente a scuola e per un maggior numero di anni”; “migliorare la qualità dell'istruzione e adeguarla agli standard internazionali”; “ridare dignità e valore al lavoro degli insegnanti”; prevedendo anche, “per accompagnare e sostenere l'azione della scuola nelle zone contrassegnate da povertà, degrado e disagio e per spezzare il circolo vizioso dell'esclusione [...] un coinvolgimento delle biblioteche di base”, G. SOLIMINE, *Senza sapere*, cit., p. 148. E inoltre: “La nostra organizzazione sociale ha bisogno di una generazione di ‘lavoratori della mente’, che siano interessati ad approfondire costantemente i contenuti scientifici della propria attività e che al tempo stesso siano desiderosi di sfuggire a una piatta impiegatizzazione e di offrire un contributo non solo settoriale, mettendo le proprie competenze a disposizione della comunità”, p. 164; questo può avvenire puntando a creare in Italia un'“istruzione post-secondaria professionalizzante”, assegnando alle università un maggior compito di divulgazione, ma appunto attraverso una rivitalizzazione dei finanziamenti all'università, premessa per poter finalmente svecchiare il corpo docente. E in questo processo, che si configura di formazione continua – si veda la nota 28 – le biblioteche rientrano a pieno titolo, perché la riforma del sapere non è solo riforma della scuola, ma di un intero sistema di istituzioni culturali, ivi, p. 173.

⁴⁹ Anch'egli impiegato – in veste di direttore di ricerca – presso il Cnrs, come Michèle Petit, e peraltro detentore di una rubrica sull'inserito domenicale de “Il Sole 24 Ore”, in riferimento a quanto da me scritto nella nota 3.

⁵⁰ ROBERTO CASATI, *Contro il colonialismo digitale. Istruzioni per continuare a leggere*, Roma-Bari, Laterza, 2013, p. 18. In questo caso, i corsivi nel testo sono miei.

⁵¹ Ivi, p. 45.

⁵² Ivi, p. 11.

⁵³ Ivi, p. 121.

⁵⁴ Ivi, p. 27.

⁵⁵ Ivi, p. 38.

⁵⁶ Ivi, p. 39.

⁵⁷ Ivi, p. 44-45.

⁵⁸ Ivi, p. 51-52. La proposta viene citata anche da G. SOLIMINE, *Senza sapere*, cit., p. 161-162.

⁵⁹ R. CASATI, *Contro il colonialismo digitale*, cit., p. 52.

⁶⁰ Qui ritrovo nuovamente un'eco del pensiero di Mantegazza (si veda la nota 43); Casati più oltre ribadisce: "Dovremmo trovare assai interessante che gli studenti vadano a scuola per fare cose anche molto *diverse* da quelle che si fanno *di solito* nella società: passare ore e risolvere un problema astratto di matematica, a scrivere un tema sull'autunno, a disegnare, o anche soltanto a stare fisicamente seduti in una classe e parlare con persone (abbastanza) diverse da loro", ivi, p. 74. I corsivi nelle citazioni da Casati sono dello stesso autore.

⁶¹ Ivi, p. 53-54.

⁶² Ivi, p. 91.

⁶³ Ivi, p. 94-97. Sulla distinzione tra informazione e conoscenza, si legga G. SOLIMINE, *Senza sapere*, cit., p. 72.

⁶⁴ Ivi, p. 130.

⁶⁵ Il testo è: STANISLAS DEHAENE, *I neuroni della lettura*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2009. La domanda di fondo che ha spinto Dehaene a scrivere questo libro penso possa essere individuata a p. 2: "Possiamo ancora accettare nel XXI secolo che una persona colta conosca meglio il funzionamento della propria automobile o del proprio computer piuttosto che del proprio cervello?" E ancora: "Il nostro sistema scolastico, troppo a lungo sottoposto all'arbitrio dell'intuizione di questo o quel decisore, non può più accettare di subire una riforma dietro l'altra senza che le scoperte delle neuroscienze cognitive siano prese in considerazione".

⁶⁶ In particolare, per la lettura fondamentale sembra essere la regione occipito-temporale ventrale di sinistra, cfr. ivi, p. 72.

⁶⁷ Ivi, p. 7.

⁶⁸ Riassume per noi lo stesso scienziato: "L'elaborazione del testo scritto comincia nell'occhio. Solo il centro della retina, chiamato fovea, possiede una risoluzione sufficientemente elevata per riconoscere i dettagli delle lettere. Dobbiamo quindi spostare il nostro sguardo sulla pagina per identificare, a ogni pausa dell'occhio, una parola o due. Scomposta in migliaia di frammenti dai neuroni della retina, la sequenza di lettere deve essere ricostituita prima di venire riconosciuta. Il nostro sistema visivo ne estrae progressivamente il contenuto composto di

grafemi, sillabe, prefissi, suffissi e radici di parole. Alla fine entrano in scena due grandi vie parallele di elaborazione dell'informazione: la via fonologica e la via lessicale. La prima permette di convertire la sequenza di lettere in suoni del linguaggio (i fonemi), l'altra consente di accedere a un dizionario mentale dove è depositato il loro significato", ivi, p. 11. Il fatto che l'occhio abbia questi forti vincoli come recettore impone a sua volta dei vincoli a come è organizzata la lettura, e la scrittura: questa sarebbe "una prima prova del fatto che la nostra organizzazione biologica vincola i nostri apprendimenti culturali", ivi, p. 19.

⁶⁹ Nuove invenzioni culturali sono possibili, ma solo fintanto che si adattano ai limiti dell'architettura del nostro cervello e rientrano nel suo orizzonte di plasticità, cfr. ivi, p. 168. Più oltre, Dehaene scrive: "La lettura apre una finestra sulle interazioni tra cultura e cervello. Il modello del riciclaggio neuronale può essere esteso ad altre invenzioni culturali oltre la lettura? La matematica, l'arte e la religione potranno forse, un giorno, essere analizzate come altrettanti meccanismi culturali che si propagano perché entrano in risonanza con il nostro cervello di primati. Ma perché la specie umana è la sola ad aver inventato una cultura e a pensare di attribuire nuovi usi ai propri circuiti cerebrali? Avanzo qui l'ipotesi che il cervello umano disponga di un nuovo 'spazio di lavoro cosciente', di un vasto sistema di connessioni corticali che rompe la modularità celebrale e permette la ricombinazione flessibile dei circuiti esistenti per creare strumenti mentali nuovi", ivi, p. 351.

⁷⁰ Cfr. ivi, p. 158 e seguenti. La nostra visione si basa sulle proprietà non accidentali degli oggetti, motivo per cui la variazione di dimensione o di font è irrilevante per una buona lettura. E ancora Dehaene ribadisce: "Non è il cervello che è evoluto per la scrittura, bensì è la scrittura a essersi adattata al nostro cervello", ivi, p. 197.

⁷¹ Ivi, p. 204.

⁷² E anche tramite videogiochi: cfr. ivi, p. 297-298.

⁷³ Ivi, p. 228.

⁷⁴ Ivi, p. 271.

⁷⁵ Ivi, p. 281.

⁷⁶ Ivi, p. 380-381.

⁷⁷ Ivi, p. 382-383.

⁷⁸ E in questo sembra rispondere a G. Solimine, citato più sopra nel paragrafo: "I ragazzi, la lettura, la scuola": è il come vengono assegnati i compiti a fare la differenza, è il ruolo di chi porge i libri ai ragazzi - insegnanti, bibliotecari, educatori ecc. - a fare la differenza", in ID., *L'Italia che legge*, cit.

DOL: 10.3302/0392-8586-201506-031-1

ABSTRACT

This article focuses on two fundamental questions: what's the meaning of reading books in the teenagers' opinion, and how to teach them the pleasure of reading. Through the analysis of the Italian school law and of several schoolbooks, the author shows an overview of recent essays about the matter, generating definitions and instruments, also useful to librarians.