

# **La costruzione della lettrice e del lettore: un tema sfuggente della didattica della letteratura per le scuole superiori (ma anche per l'Università)**

ATTILIO SCUDERI  
Università di Catania

## *1. Il tempo delle povertà educative*

Vorrei iniziare dalle parole, celebri, di Walter Benjamin (uno degli studiosi di lettura e di libri che prediligo e che in molti, credo, prediligiamo) il quale, ritenendo che debba essere la didattica ad orientare la ricerca, piuttosto che viceversa, nel saggio dal titolo *Storia della letteratura e scienza della letteratura*, del 1931, scriveva con parole di ieri che parlano al domani:

Con la crisi della cultura umanistica la storia della letteratura assume sempre più un vuoto carattere rappresentativo [...]. Solo una scienza che rinunci al suo carattere museale ha la possibilità di sostituire l'illusione con la realtà [...]. Ciò che importa è forse meno un rinnovamento dell'insegnamento della didattica da parte della ricerca, che quello della ricerca da parte della didattica [...] Poiché non si tratta di presentare le opere della letteratura nel contesto del loro tempo, ma di presentare, nel tempo in cui sorsero, il tempo che le conosce, e cioè il nostro.<sup>1</sup>

È un pensiero folgorante, solo apparentemente paradossale, in realtà rigorosamente logico ed anche estremamente impegnativo. Orientare la ricerca sull'esperienza didattica significa pensare a come tradurre in lezione, trasmissione, educazione, attenzione condivisa, e dunque in dialogo vivente, in incontro fisico e mentale, ogni intuizione e atto di meditazione e conoscenza nel e del presente (perché è questo il tic, felice, di chi ama davvero insegnare o magari più modestamente di chi non può farne a meno). Significa dunque fare sempre i conti con la propria condizione "situata", come direbbe la critica culturalista.

---

<sup>1</sup> WALTER BENJAMIN, *Avanguardia e rivoluzione. Saggi sulla letteratura*, Torino, Einaudi, 1973, p. 138.

Credo che questa sia una delle cose che questi ultimi, non facili ma appassionanti anni di immeritato insegnamento universitario della didattica della letteratura mi sta facendo acquisire (me ne sta facendo acquisire molte, a partire da una conoscenza meno episodica e superficiale della scuola, dei miei studenti, dei miei limiti di docente, e non è poco). Nel lavoro di insegnante, non posso, non possiamo, mai prescindere dal contesto umano e culturale in cui ci si trova ad operare. E dunque partirò, brevemente, dal dichiarare il contesto specifico, per me speciale, dal quale muovono queste brevi riflessioni.

Insegno letteratura da un quarto di secolo in corsi universitari di Lingue e Lettere di un ateneo del meridione d'Italia e d'Europa; dunque in un'area di forti differenze culturali e sociali (sensibilmente più ampie che in altre parti del Paese) e di tracollo di quelle che erano le comunità educanti tradizionali, o il resto di esse che la nostra generazione ha vissuto nello scorcio di fine Novecento. In questi anni ho visto crescere nelle mie classi – banale, lo so, ma vero, reale, tangibile – ed ho visto svilupparsi a dismisura, rapidamente, in una sorta di decollo o di spirale di crescita, nuove e pervasive forme di analfabetismo linguistico e culturale, fenomeno ormai denso e osservabile, che in sintesi si può definire “nuova povertà educativa”. E insieme a questo, l'esplosione di un'idea di pedagogia scolastica, ovvero un modello di rapporto tra le generazioni, che sembra nuovo ma non lo è. Non sono affatto contrario all'uso degli strumenti digitali nell'insegnamento, anzi. Ma (e lo dico anche da genitore, con un'esperienza di qualche lustro anche nella dimensione dell'apprendimento per chi ha bisogni educativi speciali), la vulgata pedagogica delle tic e degli strumenti informatici (non parlo della tempesta speculativa peculiarmente italiana delle strutture telematiche di formazione, preferisco evitarlo) ha creato una situazione che Hannah Arendt, quasi sessanta anni fa, aveva a mio parere ben fotografato nell'America del secondo dopoguerra (cito dal saggio *La crisi dell'istruzione*, scritto nei primi anni sessanta del secolo passato eppure anch'esso presente):

Influenzata dalla psicologia moderna e dai dogmi del pragmatismo, la pedagogia si è trasformata in una scienza dell'insegnamento in genere, fino a rendersi del tutto indipendente dalla materia che di fatto s'insegna. Secondo questo concetto un insegnante è una persona capace di insegnare non importa che cosa; una persona abilitata, dal proprio tirocinio, all'insegnamento: non alla padronanza di qualche specifica materia. Si tratta di un modo di pensare strettamente correlato con un assunto di fondo che concerne l'apprendimento, e che, negli ultimi anni, ha provocato gravissime trascuratezze nel tirocinio specifico di ciascun insegnante nella propria materia, specie per gli insegnanti delle scuole pubbliche di secondo grado. Dal momento che il professore non ha bisogno di conoscere la propria materia, non è raro che egli sia di appena un'ora «più

avanti» della sua classe. Di conseguenza, gli studenti sono in realtà abbandonati a se stessi, e anzi, la fonte più legittima dell'autorità del professore (l'essere questi, comunque si metta la questione, uno che sa e sa fare «di più» dello studente) perde ogni efficacia.<sup>2</sup>

In una situazione di questo tipo, tra un mutamento culturale profondo e vertiginoso in atto, e degli strumenti che in parte lo mimano e consolidano (semplifico e mi assumo la responsabilità di questa semplificazione), noi docenti (all'università, ma credo di poter dire anche a scuola), oscilliamo (e parlo prima di tutto di me) tra due sirene contrapposte: ovvero tra la Scilla di un comportamento rigido, passatista, nostalgico e intransigente (è bene che gli studenti conoscano il canone e la sua storia come una forza caudina con annessi e connessi) e la Cariddi di un liquido assecondare gli eventi, di un (estremizzo) fingere di insegnare a chi finge d'imparare. Non credo che tale confessione scandalizzi nessuno: piuttosto è la conseguenza di un mutamento culturale etimologicamente “catastrofico”, dello spostamento per certi versi radicale in questi anni degli assi sociali, conoscitivi, emotivi e cognitivi che abbiamo conosciuto nel finire del secolo passato. Un mutamento che l'esperienza dell'insegnamento nei corsi per la formazione in ingresso degli insegnanti (non facile, grazie alla politica dissennata dell'attuale governo e non solo) ha consolidato; tra intellettuali di valore e attrezzati che pur ci sono, tra gli aspiranti e prossimi docenti della Repubblica, non sono pochi, purtroppo, i neodocenti che dichiarano di avere una biblioteca scarna se non povera, fatta di pochi scaffali di romanzi, antologie e manuali disciplinari e pedagogici.

Ma torniamo alle classi scolastiche e universitarie. Infatti, in modo particolare mi colpisce, anno dopo anno, nel leggere i questionari d'ingresso e “posizionamento” delle centinaia di matricole dei miei corsi triennali all'università, l'aumentare di risposte secche, anche disinvolute, alla domanda, sia pur variamente formulata, su come lo studente descriverebbe il suo rapporto con i libri e con la lettura. “Non mi interessa in modo particolare”; “non ho tempo”; “non ho mai letto un romanzo nella mia vita”; “a scuola non abbiamo mai completato la lettura integrale di un classico”, e così seguendo, sono le risposte (decine, centinaia) di giovani donne e uomini maturate e maturati prevalentemente in Licei linguistici e Scuole professionali, ma talune e taluni anche in Licei scientifici e classici; risposte che i dati Istat sulla lettura, plasticamente confermano (si veda, per prelievo, il dato del 2022 che mostra come la percentuale dei lettori che hanno dichiarato di aver letto nell'ultimo anno un libro

---

<sup>2</sup> HANNAH ARENDT, *Tra passato e futuro*, Milano, Garzanti, 1991, pp. 237 sgg.

per motivi non legati all'ambito lavorativo o istituzionale si sia ridotta al 39,3%, in calo anche rispetto al 40,0% osservato precedentemente per l'anno 2019).<sup>3</sup>

Dunque non leggono o leggono poco gli studenti; leggono poco e alla fine non leggono anche gli aspiranti docenti (e certo non aiutano *curricula* essenzialmente psicopedagogici e “telematici” che mettono all'angolo le didattiche speciali, per quanto problematiche, tardive e in ritardo culturale queste siano).

In questi anni ho cercato, tra molti tentativi ed errori, strategie per aprire e allargare un varco negli interessi di ragazze e ragazzi per i quali l'esperienza della lettura è una forma secondaria e marginale di esperienza culturale (perché di questo, a dirla chiara, si tratta, per un numero maggioritario di studenti: della marginalità e desuetudine dell'esperienza della cultura scritta canonicamente intesa e delle forme scritte di costruzione del linguaggio, del pensiero e della relazione sociale).

Nello spazio che mi resta vorrei provare a proporre una strada possibile, capace di dialogare con le nuove forme di conoscenza e di cecità del mondo che ogni cultura porta inevitabilmente con sé e che le nuove generazioni sperimentano, a partire da un percorso che ho proposto – in forma differente, ma con lo stesso corpus testuale di base – tanto in una quarta classe di liceo scientifico, quanto in un corso universitario per matricole. Non è la panacea (non ne esistono e se esistessero non sarei capace di individuarle), ma è forse una strada possibile, tra altre, per la mobilitazione della coscienza culturale delle nuove generazioni.

## 2. *Insegnare la lettura, costruire lettrici e lettori*

Quello che presento in questa seconda parte del mio contributo è in fondo il semplice diario empirico di un'esperienza e di un esperimento didattico (la didattica vera è sempre sperimentale e dunque scientifica in massimo grado), su cui provo a riflettere, sperando possa interessare il lettore e nella convinzione che se ne possano alla fine trarre alcune conclusioni metodologiche, teoriche e insieme pratiche.

Ho proposto un percorso tematico su un tema come pochi sfuggente, come direbbe Tzvetan Todorov; la lettura (cito dal celebre capitolo finale del suo *Poetica della prosa*, dal titolo *La lettura come costruzione*): «Non si riesce a cogliere ciò che è onnipresente. Nulla vi è di più comune della lettura, e nulla di più ignoto. Leggere: è così semplice che sembra, a prima vista, che non vi sia niente da dire al riguardo».<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Cfr. [https://www.istat.it/it/files/2023/12/REPORT\\_PRODUZIONE\\_E\\_LETTURA\\_LIBRI\\_2022.pdf](https://www.istat.it/it/files/2023/12/REPORT_PRODUZIONE_E_LETTURA_LIBRI_2022.pdf) (ultimo accesso 31/07/2025).

<sup>4</sup> TZVETAN TODOROV, *Poetica della prosa*, Milano, Bompiani, 1995, p. 187.

Lettori e lettrici mediamente deboli, demotivate e demotivati da forme di insegnamento ancora troppo nozionistico e da una proposta di canone poco praticabile nelle scuole superiori di secondo grado, le nostre studentesse e i nostri studenti hanno infatti un'eccezionale competenza intermediale. Sono native e nativi digitali, inter e plurimediali.

Nel mio corso sulla lettura, dunque, sono partito proprio dalla costruzione di una coscienza storica della dimensione mediale e intermediale della comunicazione e della cultura, ovvero dalla nozione di media in Marshall McLuhan e dal suo ragionamento sui nuovi media elettrici e digitali (anticipata davvero avveniristicamente nel 1967 nel suo *Understanding Media*). Ecco la citazione, e la densissima riflessione, di McLuhan che ha dato il la al percorso:

Inserendo con i media elettrici i nostri corpi fisici nei nostri sistemi nervosi estesi, istituimo una dinamica mediante la quale tutte le tecnologie precedenti, che sono soprattutto estensioni delle mani, dei piedi, dei denti e dei controlli termici del corpo – tutte queste estensioni, comprese le città – saranno tradotte in sistemi d'informazione. La tecnologia elettromagnetica richiede dall'uomo una docilità profonda, egli diventa un organismo che ha il cervello fuori del cranio e i nervi fuori della pelle [...]. Nell'era elettrica del villaggio globale della comunicazione di massa abbiamo come pelle l'intera umanità [...]. In futuro i soli controlli efficaci dei media dovranno assumere la forma del razione quantitativo. Come oggi cerchiamo di controllare il *fallout* della bomba atomica, così dovremo fare, un giorno, per il *fallout* dei media. E si riconoscerà nell'istruzione la sola forma di difesa contro questo *fallout*.<sup>5</sup>

Nelle *slide* e nelle lezioni successive – dopo una discussione coinvolgente sul tema del *fallout* e sulle ricadute del dilagare di strumenti informativi, simili per potenza al riemergere delle paure nucleari – ho introdotto, ragionando con la classe, il concetto di “ecosistema dei media” (grazie agli studi di Peppino Ortoleva), nella convinzione che un'assunzione cosciente di questo abitare i media sia una condizione imprescindibile per entrare in rapporto col medium-libro. La domanda “Cos'è un medium?” non è infatti un'operazione retorica, né un truismo, ma lo strumento per la percezione responsabile della nostra cittadinanza, globale e digitale. Un passaggio pedagogico e intellettuale che oggi in una classe scolastica e universitaria in cui si insegnano discipline letterarie e umanistiche non può essere aggirato:

---

<sup>5</sup> MARSHALL MCLUHAN, *Gli strumenti del comunicare*, Milano, Net, 2002, pp. 57, 68, 325 (con alcune leggere modifiche).

Nato come termine che designava da un lato uno strumento o mezzo, dall'altro un punto intermedio tra persone, divenuto poi con McLuhan un'estensione della persona, entrato quindi nel senso comune come agente autonomo di cambiamento, e perfino banalizzato e demonizzato dalla conversazione corrente, il concetto di medium, in quanto concetto-limite dell'universo della comunicazione, sta assumendo una duplice accezione. La prima accezione ci parla di ogni singolo medium come ecosistema, dentro il quale sono possibili comportamenti esplorativi e adattivi, un luogo di reciproco adattamento tra persone e ambiente in cui inventiamo la nostra quotidianità [...]. La seconda accezione vede il medium come luogo di mediazione e *linea di confine* (pensate al display-schermo ed alle sue mutazioni). In quanto luoghi di confine le forme più recenti di medium stanno diventando un punto di appoggio della persona, un oggetto extra-corporeo sul quale rimbalza quell'andirivieni ininterrotto che chiamiamo coscienza [...], una frontiera della persona e della società su cui batte forte il vento della Storia.<sup>6</sup>

Sul limite di questa frontiera – un limite da abitare, capire e modificare per le migliori esigenze umane – ho poi formulato una proposta didattica (intesa come un patto di percorso), che riporto qui come citazione in prima persona e come apostrofe alle compagne ed ai compagni di viaggio della classe:

Per essere chiari. Non vi propongo, né vi chiedo, di stare fuori dal vostro tempo, di buttare gli *smartphone* o altro. Non potrei, né sarebbe giusto o sensato. Vi chiedo però di “mettere in questi giorni e in questo periodo al centro del vostro ecosistema dei media il medium libro”, per le finalità didattiche e gli obiettivi del corso. E formulo una scommessa, che è anche un auspicio: che il libro, la letteratura, la lettura profonda, e la passione per la conoscenza, l'arte e la storia, restino al centro di questo ecosistema per il resto del vostro tempo, in futuro. Questo è il mio compito, come docente di letteratura, oggi; e dunque è l'obiettivo ed il dono cognitivo che vorrei lasciarvi.

Dentro un percorso che spazia nell'esperienza della “lettura romanzesca” e mozzafiato, dal Medioevo al contemporaneo, da Paolo e Francesca di Dante al romanzo sulla lettura per eccellenza di Jane Austen, *Northanger Abbey*, fino al metaromanzo postmoderno della lettrice e del lettore e dell'eros del libro *Se una notte d'inverno un viaggiatore* di Calvino, nel corso delle lezioni sono stati introdotti elementi di filologia dei mezzi (anche portando in classe, mostrando e facendo toccare papiri e pergamene, secentine e libri antichi; illustrando i mutamenti tipografici nella stampa periodica e libraria). Due passaggi sono stati di particolare importanza: il primo è legato alla riflessione in classe sugli elementi di base di una storia della lettura, con particolare riguardo all'esperienza della “lettura difficile” e della

---

<sup>6</sup> PEPPINO ORTOLEVA, *Il secolo dei media. Stili, dinamiche, paradossi*, Milano, Il Saggiatore, 2021, pp. 359-360.

debolezza della lettura nella cultura italiana. Ho discusso così con i ragazzi le due citazioni che riporto di seguito, come strumenti per una riflessione sull'identità del lettore nella storia culturale italiana e nello specifico di quel tipo di lettura, insieme intensiva ed estensiva, che è la lettura romanzesca.

In Italia sono antiche le radici di un problema che ha segnato la storia del paese, e ne ha fatto un paese di pochi lettori, ove anche gli studenti hanno scarsa dimestichezza con le parole dei libri e faticano a orientarsi tra lessico e sintassi [...]. Il divario [N.D.A.: ancora esistente, sia pur per mutate ragioni] tra riconoscimento del codice alfabetico ed effettiva comprensione dei materiali scritti, affonda le radici in questo terreno.<sup>7</sup>

Non è ancora stata scritta una storia del complesso rapporto che collega la scuola italiana alla lettura, o meglio alla non lettura, dato che l'esito attuale, quello che ci vede appunto ultimi in fatto di lettura fra i paesi industrializzati dell'Occidente, è stato conseguito soprattutto dalla scuola, secondo una secolare strategia che trova il proprio fondamento più efficace nel rifiuto del piacere del testo, in una opposizione profonda, radicata, ma strategicamente mutevole, contro chi offriva quanto la scuola non intendeva lasciare entrare nelle proprie aule [...]. L'alterità, l'individualismo pensoso e responsabile, il colloquio con se stessi, l'aspirazione a una libertà di coscienza che si sviluppi a contatto con i grandi paradigmi dell'umano, l'invenzione incontrollata, l'incentivo all'analisi dei caratteri, lo spirito avventuroso della ricerca innovativa, sono tutte forme di conoscenza che spesso la scuola rifiuta [e che il romanzo propone].<sup>8</sup>

Un secondo passaggio è stato quello di tornare sulla dimensione mediologica, facendo riflettere anche su come lo *smartphone* sia l'erede di millenni di crescita dei media e insieme un potentissimo contenitore di storia e potere mediatico; e dunque come non possa essere tenuto acceso in classe, come si vede in una delle *slide* che ha avuto un profondo riscontro anche a scuola e che riporto di seguito sempre come citazione in prima persona:

Care ragazze e cari ragazzi, dal percorso che abbiamo compiuto insieme avete capito come il vostro *smartphone* sia un congegno ipertecnologico, un computer capace di iperconnessioni multimediali ad altissima tecnologia, connesso a sistemi di AI e altamente invasivo sul piano sensoriale e cognitivo. Come avete visto, nel vostro *smartphone* sono inscatolati centinaia di migliaia di anni (forse qualche milione) di evoluzione della nostra specie e di strumenti e forme della comunicazione umana. Potete essere orgogliose e orgogliosi di usarlo. È un grande potere. Ma, come dice qualcuno, “da un grande potere derivano grandi responsabilità”. Nessuna struttura psicologica e personale può compiere un

<sup>7</sup> MARINA ROGGERO, *Le vie dei libri*, Bologna, il Mulino, 2021, pp. 7, 19.

<sup>8</sup> ANTONIO FAETI, *Un tenebroso affare. Scuola e romanzo in Italia*, in *Il romanzo*, 5 voll., a cura di FRANCO MORETTI, Torino, Einaudi, 2001, vol. I, *La cultura del romanzo*, pp. 112, 124.

lavoro complesso e dedicare pensiero profondo e meditativo come qui siamo chiamate e chiamati a fare con quindici media (ma sono anche più della lista che abbiamo stilato) collegati al suo sistema percettivo-cerebrale-emotivo-cognitivo. Noi avremo una pausa dopo i primi 50 minuti circa di lezione in cui potrete connettervi, se vi è utile e necessario. Ma vi consiglio, di cuore, almeno nelle prime settimane, di lasciare il telefono staccato e parlare, guardarvi, conoscervi; è un'occasione unica, più importante di un contatto *social*, spesso compulsivo.

Il ciclo di lezioni si è concluso con un'ulteriore, piacevole sorpresa, una riflessione su cui studentesse e studenti sono più attrezzati e ricettivi di quanto io fossi disposto a immaginare, ovvero la dimensione psico-cognitiva della lettura, indagata da Maryanne Wolf nel suo *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge nel mondo digitale* (2018) e dagli studi psicologici e neuroscientifici sulla lettura. Siamo dunque andate e andati, in classe, alla ricerca del cervello che legge, questo sconosciuto, per indurre la riflessione sulla dimensione culturale della lettura (leggere non è un atto naturale; lo abbiamo acquisito in millenni di evoluzione e possiamo perderlo) e sulla sfera fine della lettura profonda come strumento culturale, cognitivo, linguistico, mnemonico ed etico (scuola di metamorfosi ed empatia) che possiamo scegliere se perdere o consolidare in questo febbrile passaggio di civiltà (sapendo che l'invenzione perfetta del libro, come Wolf ricorda con dovizia di particolari scientifici, non ha la stessa efficacia sui diversi supporti e che la lettura digitale non equivale sempre a quella cartacea, per molti versi non sostituibile).

### 3. *La zona di lettura e la nostra scuola*

Concludo (nella convinzione che il percorso che ho provato a raccontare non solo non sia niente di eccezionale, ma che altri e molti facciano meglio e che si possa di molto migliorare): la lettura non è più un atto che possiamo dare per scontato. La lettura è un gesto umano e culturale che va insegnato, nella sua dimensione storica e scientifica. Questo è un compito dei docenti di letteratura, se vogliamo consolidare la lettura e in particolare quella forma di lettura profonda che consente di entrare nei mondi della letteratura. Ma c'è di più: un'analisi dei principali manuali della tradizione manualistica italiana – anche i migliori, i più evoluti, da cui personalmente continuo a imparare molto, quelli con aperture metodologiche, teoriche e comparatistiche – mostra che prevalentemente se non totalmente la lettura come processo mediatico e culturale e come esperienza storico-cognitiva ed emotiva è data per scontata (tanto nelle sue origini culturali, quanto nelle sue trasformazioni storiche come il romanzo e la lettura silenziosa del sette-ottocento, e ancor più negli aspetti

di natura scientifico-fisiologica, ai quali le generazioni del tempo del “cervello fuori dal corpo”, per dirla con McLuhan, sono particolarmente sensibili).

Un bel volume di Anne e Nancie Atwell, che è stato una guida in questo percorso,<sup>9</sup> fotografa, sia pur nelle differenze profonde tra il sistema scolastico e formativo statunitense e quello italiano, alcuni *leitmotiv* di fondo che ispirano questa riflessione (non ultimo la critica a quei modelli pedagogici dominanti, standardizzati e pseudoscientifici, che inducono processi opposti a quelli auspicati, in entrambe le sponde dell’oceano). Aver fatto leggere a casa e in parte in classe a dei ragazzi di scuola superiore due romanzi (esperienza più scontata e dunque meno trasgressiva per gli studenti universitari), ed aver visto la risposta estremamente positiva delle lettrici e dei lettori, ha rafforzato la mia convinzione che le nostre classi di letteratura, nelle scuole superiori, debbano essere sempre e sempre più “zone di lettura”; a discapito (inevitabile, va detto) di parti del canone italiano, c’è poco da fare; ma a vantaggio della creazione di lettrici e lettori, liberi, responsabili, motivate e indipendenti, di romanzi, poesie, testi teatrali e forme nuove di comunicazione letteraria.

Come mostrano in modo chiaro le statistiche e come gli studi delle Atwell certificano, proprio alle superiori si perde il piacere e l’abitudine alla lettura ma anche alla scrittura. Siamo chiamate e chiamati nei prossimi anni, con coraggio, a rivedere profondamente non solo la struttura dei *curricula* scolastici (e su questo siamo ancora molto indietro nel dibattito accademico, trincerati nei nostri gruppi disciplinari e concorsuali di dubbia funzione scientifica e sociale), ma soprattutto un’idea “museale” ed enciclopedica di studio della storia letteraria (per dirla con il Benjamin da cui siamo partiti).

Va immaginata, creata e difesa una “zona di lettura profonda e immersiva”, autonoma e libera, a tutti i livelli della formazione delle lettrici e dei lettori, ma anche e forse soprattutto per le scuole superiori (non solo del biennio e non solo dei Licei). Se vogliamo creare lettrici e lettori attivi, e non demotivati ripetitori di manuali, dovremo abituarci (anche nelle classi universitarie, a mio parere, in certe forme) a evitare la presenza strabordante dei manuali, l’eccesso di insegnamento, il continuo e solo *stop and go* analitico e lo sminuzzamento dei grandi libri. La didattica per frammenti – lo ha dimostrato bene recentemente Emanuele Zinato –<sup>10</sup> è una grandissima risorsa per la costruzione di quel diritto all’interpretazione, del testo e

---

<sup>9</sup> Cfr. NANCIE ATWELL, ANNE ATWELL MERKEL, *La zona di lettura. Come aiutare i ragazzi e le ragazze a diventare lettori abili, appassionati, abituali, critici*, Torino, Loescher, 2022.

<sup>10</sup> Mi riferisco a *Insegnare letteratura. Teorie e pratiche per una didattica indocile*, a cura di EMANUELE ZINATO, Roma-Bari, Laterza, 2022.

del mondo, ed alla sua complessità che è costituzionalmente previsto, non dimentichiamolo; ma lo è a patto che incroci la lettura libera ed estensiva, guidata e stimolata attivamente nelle forme del circolo di lettura, del confronto critico scritto e orale e della biblioteca di classe (il testo delle Atwell, tra altri, dà suggerimenti utili e applicabili che vanno calati nelle nostre esperienze se vorremo arginare la povertà educativa della lettura che cresce).

C'è poco da fare: “solo le esperienze di lettura prolungata e abbondante sono di vitale importanza per lo sviluppo della lettura”. E dalla lettura profonda, trasformativa, dalla zona di lettura mentale, emotiva e cognitiva delle nostre giovani e dei nostri giovani dipende, semplicemente, il mondo che verrà.