

La Gerusalemme liberata dal web. Catturare le intelligenze simultanee con l'analisi del testo letterario, oggi

Simone Fornara

Dipartimento formazione e apprendimento, Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana

1. Premessa

Nuove forme di sapere, tipi di intelligenza e (non)risposte della scuola

Come ha dimostrato Raffaele Simone in due suoi notissimi lavori, *La Terza Fase. Forme di sapere che stiamo perdendo* e *Presi nella rete. La mente ai tempi del web* (rispettivamente 2000 e 2012), con l'avvento della rete la trasmissione del sapere ha subito un mutamento radicale: una delle più evidenti conseguenze di questa situazione è che oggi non abbiamo più la necessità di immagazzinare nel nostro cervello una quantità di informazioni che possiamo tranquillamente (e con poco sforzo) reperire al di fuori di esso, cioè nei depositi del sapere che la mediasfera¹ nella quale viviamo immersi ci mette a disposizione (archivi ed enciclopedie online, come Wikipedia, o semplici motori di ricerca). Ciò porta con sé anche un altro fatto di estremo rilievo: la dissoluzione del testo inteso in senso tradizionale (Simone, 2012, 99-116), in favore di quelle strutture ipertestuali e multimediali, in continuo mutamento, che sono alla base del web. Vengono così favorite le intelligenze di tipo *simultaneo*, rispetto a quelle *sequenziali*². Intelligenze, cioè, adattissime a gestire stimoli di diverso genere che colpiscono contemporaneamente gli occhi e le orecchie attraverso i monitor e gli auricolari di televisori, computer, palmari, tablet e lettori mp3, ma che vanno in difficoltà quando si richiede loro di leggere, comprendere e studiare testi tradizionali. Cioè, quando si richiede loro di essere più sequenziali, come funzionavano le nostre menti prima di quella che Simone chiama la Terza fase.

E un contesto tipico in cui i giovani si trovano nella necessità di essere sequenziali è proprio la scuola, che pare non aver ancora tenuto in debita considerazione le conseguenze di questi radicali mutamenti intervenuti nella trasmissione del sapere e nel modo di funzionare della mente. A questo proposito, si veda quanto scrive Raffaele Simone (2012, 152-153):

la scuola risponde alla spettacolare innovazione costituita dalla mediasfera con un'inquietante tranquillità: si limita a trasmettere pochi ben definiti saperi, tenendosi alla larga da due meccanismi che oggi sono invece essenziali:

(a) il veloce processo di accrescimento della conoscenza, a cui risponde con estrema lentezza, trasmettendo soltanto un pacchetto delimitato di conoscenze selezionate: questo tratto può essere indicato con la formula «la scuola è *cognitivamente lenta*»;

(b) la diffusione di metodologie di accesso ai depositi della conoscenza, siano essi semplici enciclopedie e vocabolari o banche dati e repertori: in altri termini, la scuola è *metodologicamente lenta*.

Se ciò è vero (e ogni indizio fa pensare che lo sia), è d'obbligo chiedersi se questa doppia lentezza, cognitiva e metodologica, sia la condizione di fondo appropriata per destare l'interesse delle nuove generazioni, per far nascere in loro quell'entusiasmo che è l'unico vero motore di un apprendimento efficace e duraturo, ma che oggi sembra essersi assopito o spento del tutto.

Infatti, che questa apparente mancanza di entusiasmo sia un tratto comune alla maggior parte dei giovani di oggi è sotto gli occhi di tutti: sono ormai innumerevoli le testimonianze di insegnan-

1. Con il termine di *mediasfera* Raffaele Simone identifica “un ambiente [...] in cui i media elettronici in rete giocano un ruolo fondamentale, non più come strumenti ma ormai come presenze arroganti” (2012, 11); essa, inoltre, “*esalta l'interruzione rispetto alla concentrazione, la frantumazione rispetto alla continuità*” (ivi, 16-17).

2. La distinzione tra intelligenza simultanea e intelligenza sequenziale, alla base delle riflessioni di Raffaele Simone nelle due opere citate in apertura (2000 e 2012), affonda le sue radici in una rivisitazione di teorie elaborate in età illuministica, a partire dalla posizione di Condillac (cfr. Simone, 2000, 8-27, e 2012, 29-51).

ti, studiosi e scrittori che denunciano o semplicemente descrivono il progressivo diffondersi di atteggiamenti di apatia nelle giovani generazioni. È ciò che fa, ad esempio, Michele Serra nel suo fortunato romanzo *Gli sdraiati* (2013, 51), quando tenta di riprodurre ciò che presumibilmente avviene nella mente di suo figlio mentre giace sdraiato sul divano armeggiando simultaneamente con una serie di strumenti tecnologici (computer, smartphone, televisione e iPod) e un libro di chimica:

*“Avevo detto a Slim di guardare prima di tutto nei condotti di aerazione / STASE DA KIBBE VA BENE? / il gruppo funzionale amminico e carbossilico degli amminoacidi / NO KIBBE STASE NON PUÒ / cazzo qui ce n'è uno grande come un bisonte! / **Apprendista dell'impero, apripista rap emporio** / Guarda che buco ha fatto nella grata! / Essenziali nell'alimentazione umana / Cazzo, Slim, neanche un alligatore farebbe un buco così! / **Escogito come uscire dalla merda, scatologico** / FANKULO A KIBBE, ALLORA / Qualora non sia sintetizzabile a sufficienza dagli organismi vertebrati / **Non mi fermo mai, chiamatemi vento, rimo invento** / È più intelligente di te! Se fai tutto quel casino, lui scappa!”.*

Ed è ciò che denuncia anche Massimo Recalcati (2014), che spiega questa condizione di disagio fisico dei giovani (“il corpo iperattivo, il corpo sbandato, il corpo annoiato, il corpo anoressico o obeso, il corpo depresso, il corpo intossicato, il corpo distratto”, *ivi*, 33) anche alla luce di un'assenza, quella “di adulti in grado di esercitare funzioni educative e di costituire quell'alterità che rende possibile l'urto alla base di ogni processo di formazione” (*ibid.*).

Di fronte a questa situazione di apparente apatia e impermeabilità agli stimoli ricevuti, un docente ha almeno due possibilità: rassegnarsi, continuando a svolgere il proprio mestiere come ha sempre fatto, cioè credendo di poter trasmettere il sapere secondo le stesse modalità dell'era precedente alla mediasfera, nella speranza (o nell'illusione) che qualcosa cambi e fino a togliere provocatoriamente il disturbo (come propone Mastrocola, 2011), oppure sforzarsi di cambiare prospettiva, assumendo come punto di osservazione lo sguardo del giovane di oggi (cioè dello *sdraiato*, per usare la parola che identifica i giovani nel libro di Serra), al fine di rivedere il proprio modo di intendere l'insegnamento e l'ora di lezione (come propone Recalcati, 2014), provando “a trasformare l'impasse in un punto di rilancio e di rinnovamento” (*ivi*, 33). Questa seconda via impone di abbandonare la convinzione che il giovane di oggi sia peggiore di quello di ieri, abbracciando invece la consapevolezza che egli è semplicemente diverso. Contemporaneamente, bisogna anche abbandonare la prospettiva dell'“io voglio”³, per guardare il mondo “da sdraiati”, assumendo dunque il punto di vista dei giovani, immergendosi, come loro, nella mediasfera, al fine di tentare la pur difficile costruzione di un ponte che colleghi intelligenza simultanea e intelligenza sequenziale.

2. Ripartire da Torquato Tasso

Conoscere il testo

Pensando all'insegnamento del testo letterario, il problema fin qui delineato può essere sintetizzato con un'immagine: ai due estremi opposti abbiamo il docente, desideroso di lasciare segni nei suoi allievi (dal significato etimologico del verbo *insegnare*), e lo “sdraiato”, cioè il giovane apparentemente apatico e privo di interesse; in mezzo abbiamo simbolicamente il libro, l'oggetto che custodisce al suo interno un sapere di tipo sequenziale e, con esso, un certo tipo di cultura e di

3. L'ostinazione del docente che non mette in discussione il proprio punto di vista è ben esemplificata da questo passo della Mastrocola (2011, 197): “E non sono nemmeno disposta a dire che certi autori (tipo Dante, Sofocle o Tasso) si possono fare senza studiare, senza cioè uno «studio» inteso in senso tradizionale, bensì con nuovi e strabilianti mezzi, visivo-esperienziali, psico-motori, tecnologico-virtuali: io a questo inganno non mi presto. [...] Ecco, appunto, l'istrione no. Non sono disposta a fare scenette teatrali tutti insieme in gruppo dalla *Gerusalemme liberata*, andando poi a recitarle davanti ai genitori a Natale o a qualche concorso sparso per l'Italia, con tanto di gita in treno, panini e Coca-Cola. Io Torquato Tasso lo voglio fare in classe, parola per parola, e voglio poi che a casa i miei studenti lo studino, per ore, parola per parola. Si annoiano? Pazienza! Non lo vogliono fare? Bene, facciamo altre scelte”.

scuola. Per rendere l'immagine ancora più forte, ipotizziamo che il libro al centro sia proprio la *Gerusalemme liberata*, cioè una delle opere tradizionalmente più ostiche da portare in classe, ma anche uno dei più grandi capolavori della letteratura italiana. Ciò che va capito è se e come sia possibile proporre ai giovani di oggi lo studio di un "oggetto" in apparenza tanto distante dai loro interessi e dal loro modo di relazionarsi con la realtà; in altre parole, si tratta di vedere se è possibile catturare le intelligenze simultanee per portarle a funzionare almeno in parte anche in modo sequenziale e per far nascere nei giovani un rinnovato amore per il sapere.

La risposta, a mio parere, va cercata a partire dall'opera stessa, nelle sue caratteristiche, che sono anche quelle che l'hanno resa un classico. Per fornire questa risposta, però, il docente non può prescindere dalla rigorosa e approfondita conoscenza (di tipo sequenziale) del testo letterario in questione⁴. Questa conoscenza non superficiale, infatti, è la sola a permettere di costruire una sorta di mappa dei tratti peculiari dell'opera (partendo dal tema e dal contenuto, passando per le particolarità formali e linguistiche, per finire ai collegamenti con altre discipline o arti e al contesto storico), al fine di individuare tutti i possibili agganci per destare l'attenzione e suscitare sorpresa e interesse anche nell'allievo più "resistente". Per la *Gerusalemme*, a titolo esemplificativo, una possibile mappa potrebbe comprendere aspetti come i personaggi (con il loro spessore e la loro psicologia), la guerra (con i guerrieri e gli epici combattimenti), la lingua (con le polemiche a essa legate, simboleggiate dall'opposizione tra Ariosto e Tasso), la poesia (con l'utilizzo dell'endecasillabo e di soluzioni stilistiche come l'enjambement), i luoghi (con lo spazio geografico della Terrasanta), il tema di fondo (con l'attualità dello scontro tra cultura cristiana e musulmana), la trama (con la complessità dell'architettura narrativa) e le fonti (con i molteplici richiami letterari, ad esempio a Omero e Virgilio, intrecciati alle dimensioni storiche e, di nuovo, geografiche).

Spunti simultanei "da mediasfera" tra testo, cinema e storia

Un panorama così ricco offre solo l'imbarazzo della scelta; tuttavia, un aiuto decisivo viene dalla constatazione che la scelta stessa andrà fatta tenendo in piena considerazione il destinatario dell'atto didattico, cioè lo studente del terzo millennio. Bisogna dunque selezionare, tra tutti gli spunti possibili, quelli che meglio si prestano a un approccio di tipo simultaneo, proprio per entrare subito in sintonia con l'attitudine cognitiva degli allievi di oggi (dapprima si tratta, infatti, di agganciare il loro interesse). Se questo è il criterio, alcuni spunti paiono particolarmente adatti alla dimensione della mediasfera: in primo luogo, la guerra, gli eroi, i combattimenti, con la durezza dello scontro fisico e la ricorsività del "colpo di scena", così ben architettato dal Tasso, tanto che si può parlare – senza timore di esagerare nel giudizio – di un montaggio di sequenze narrative di tipo quasi cinematografico. E, dunque, assai moderno e al passo con i nostri tempi⁵.

Si considerino, a mero titolo esemplificativo (giacché lo spettro delle possibilità sarebbe assai ampio), i versi che descrivono il primo duello tra Tancredi e Clorinda (canto III), in cui la scena viene presentata adottando la prospettiva dall'alto, assumendo cioè il punto di vista di Erminia che, come Elena di Troia nell'analoga situazione dell'*Iliade* di Omero, osserva dalle mura l'appropinquar-

4. Oggi, questo tipo di conoscenza non può essere dato per scontato: sempre più spesso, negli ultimi anni, chi ha seguito un percorso universitario non dimostra di possedere ancora, al momento di diventare insegnante, un bagaglio di saperi di natura disciplinare completo e rispondente appieno alle esigenze che il canone degli autori da proporre a scuola prevede. Per questo, le conoscenze sui singoli testi e sui singoli autori vanno necessariamente recuperate attraverso uno studio di tipo tradizionale, premessa necessaria all'attuazione in classe di percorsi didattici come quello che qui si sta descrivendo.

5. D'altronde, proprio la grande modernità del Tasso – il suo modo di rivisitare e stravolgere alcuni canoni allora condivisi – fu uno dei motivi principali per cui la sua opera e il suo stile suscitavano reazioni tanto contrastanti da parte dei suoi contemporanei.

si degli eserciti. Erminia è accanto al re Aladino, che le chiede di indicargli i guerrieri cristiani, da lei conosciuti a causa della sua lunga prigionia presso di loro (ottave 17-18)⁶.

Porta sí salda la gran lancia, e in guisa
vien feroce e leggiadro il giovenetto,
che veggendolo d'alto il re s'avisa
che sia guerriero infra gli scelti eletto.
Onde dice a colei ch'è seco assisa,
e che già sente palpitarsi il petto:
"Ben conoscer déi tu per sí lungo uso
ogni cristian, benché ne l'arme chiuso.

Chi è dunque costui, che cosí bene
s'adatta in giostra, e fero in vista è tanto?"
A quella, in vece di risposta, viene
su le labra un sospir, su gli occhi il pianto.
Pur gli spirti e le lagrime ritiene,
ma non cosí che lor non mostri alquanto:
ché gli occhi pregni un bel purpureo giro
tinse, e roco spuntò mezzo il sospiro.

Il colpo di scena accade tre ottave dopo (precisamente all'ottava 21), quando avviene lo scontro fisico tra i due guerrieri. Qui la prospettiva cambia: dalla visione globale, aerea, di Erminia che osserva dall'alto, si passa velocemente – quasi con una rapida zoomata – al campo di battaglia.

Clorinda intanto ad incontrar l'assalto
va di Tancredi, e pon la lancia in resta.
Ferírsi a le visiere, e i tronchi in alto
volare e parte nuda ella ne resta;
ché, rotti i lacci a l'elmo suo, d'un salto
(mirabil colpo!) ei le balzò di testa;
e le chiome dorate al vento sparse,
giovane donna in mezzo 'l campo apparse.

Il colpo inferto da Tancredi al suo ancora ignoto avversario le fa balzare via dal capo l'elmo, sicché i capelli biondi ("le chiome dorate" di petrarchesca memoria), all'improvviso scoperti e sparsi al vento, sembrano illuminare tutto il campo di battaglia. Il colpo di scena è dunque doppio: dal punto di vista del lettore, perché la resa è quasi cinematografica, e dal punto di vista di Tancredi, che scopre così l'identità dell'avversario, non un guerriero, come si sarebbe aspettato, ma Clorinda. Proprio l'incrocio tra sapiente montaggio della scena e risvolti emotivi e psicologici dei personaggi fanno della *Gerusalemme* un'opera di notevole modernità, che per il dinamismo narrativo è assai prossima alle soluzioni tipiche dei media attuali⁷. E proprio dal cinema si può attingere per recuperare una sequenza che mostra l'episodio dell'*Iliade* che ha influenzato le scelte del Tasso: si tratta, appunto, dei

6. Qui e in seguito, si cita da Tasso, 2006.

7. Analoga alle strategie tipiche dei media attuali è la tendenza all'esagerazione spettacolare del Tasso, che si manifesta qui proprio nella chioma bionda di Clorinda, un tratto irrealistico, dal momento che la guerriera è di origini musulmane.

fotogrammi del film *Troy*⁸ in cui Elena osserva dall'alto lo scontro dei due eserciti, troiano e acheo. La lettura della fonte prima (*Illiade*), combinata con le ottave della *Gerusalemme* e con la visione della sequenza cinematografica, ben si presta a un confronto che ne evidenzia le caratteristiche, sia di tipo narratologico e linguistico, sia di tipo scenografico. Ma un ulteriore approfondimento si può pensare a partire da ciò che succede dopo la sequenza iniziale, cioè con lo scontro fisico, violento, dei guerrieri. Di nuovo, a partire dal testo si può analizzare come questo scontro venga rappresentato a livello cinematografico, in tutta la sua durezza. E l'analisi può sorreggersi sugli studi dell'americano Victor Davis Hanson, uno dei massimi esperti di storia dei combattimenti antichi, che in un suo famoso libro, intitolato *L'arte occidentale della guerra* (2001), ha descritto come avvenivano le battaglie nella Grecia classica, soffermandosi in particolare sulla violenza e la brevità dell'impatto fisico tra guerrieri ed eserciti opposti⁹: se il primo aspetto viene reso in modo tutto sommato realistico anche dalla moderna cinematografia, il secondo è invece oggetto di una voluta dilatazione temporale, che porta le sequenze di battaglia a svilupparsi su una durata maggiore di quella reale (per lo meno per ciò che riguarda il momento preciso dell'impatto).

Questo approfondimento sullo scontro fisico è motivo di ulteriori agganci testuali: nella *Gerusalemme* le battaglie e i duelli sono momenti epici di grande impatto e rilevanza narrativa. Tasso è estremamente scrupoloso e preciso nel rendere anche i più piccoli movimenti dei guerrieri che si fronteggiano. È il caso della resa dei conti tra Tancredi e Argante (canto XIX), uno dei momenti più drammatici dell'intero poema. Si prendano ad esempio le ottave 11-12:

È di corpo Tancredi agile e sciolto,
 e di man velocissimo e di piede;
 sovrasta a lui con l'alto capo, e molto
 di grossezza di membra Argante eccede.
 Girar Tancredi inchino in sé raccolto
 per aventarsi e sottentrar si vede;
 e con la spada sua la spada trova
 nemica, e 'n disviarla usa ogni prova.

Ma disteso ed eretto il fero Argante
 dimostra arte simile, atto diverso.
 Quanto egli può, va co 'l gran braccio inante
 e cerca il ferro no, ma il corpo averso.
 Quel tenta aditi novi in ogni istante,
 questi gli ha il ferro al volto ognor converso:
 minaccia, e intento a proibirgli stassi
 furtive entrate e súbiti trapassi.

Il duello finale tra Tancredi e Argante non solo oppone due grandi guerrieri appartenenti a opposte fazioni, ma mostra anche lo scontro di due modi di vivere, di due mondi, di due religio-

8. Si tratta del film diretto da Wolfgang Petersen, prodotto nel 2004 (Stati Uniti) e interpretato, tra gli altri, da Brad Pitt (Achille), Eric Bana (Ettore), Orlando Bloom (Paride) e Peter O'Toole (Priamo). Al film non sono state risparmiate critiche anche dure sul mancato rispetto storico e delle fonti; ciò che qui importa è, in ogni caso e al di là di questi aspetti, la meticolosa ricostruzione delle scene e la tecnica della ripresa.

9. Hanson è noto per applicare con i suoi studenti universitari un particolare approccio didattico: per far comprendere davvero che cosa significasse trovarsi nel mezzo di una battaglia dell'età classica, simula con loro scenari di battaglia quanto mai realistici, ad esempio facendo loro indossare pesanti armature sotto il sole cocente, per provare le difficoltà di movimento e gli immani sforzi che dovevano sopportare i guerrieri.

ni. Tasso riesce a rappresentare quest'opposizione attraverso la meticolosa descrizione tecnica del combattimento, incentrata sull'arte della scherma: i due guerrieri, infatti, combattono con modalità opposte, entrambe valide allo scopo. Da una parte l'agilità e l'astuzia di Tancredi, dall'altra la forza e l'impulsività di Argante. Il Tasso non risparmia i più piccoli particolari: Tancredi sta *inchino e raccolto*, gira intorno all'avversario e compie dei rapidi affondi con la spada, mirando al braccio del nemico; Argante, invece, sta *disteso ed eretto*, e basa la sua tecnica sulla forza di assalti impetuosi, diretti al corpo di Tancredi. Ciò conferisce realismo e insieme spettacolarità alla scena, che sembra svolgersi di fronte ai nostri occhi, con i movimenti, i colpi, i rumori e i grugniti del duello all'ultimo sangue. La precisione con la quale vengono descritti i gesti, le mosse, gli affondi dei due duellanti è resa anche grazie al ricorso a termini tecnici ed espressioni dell'arte della scherma (qui e nell'intero episodio ricorrono ad esempio i termini *aditi, entrate, trapassi, avventarsi, sottentrar, schermitore, schermo, ribatte, a mezza spada e ferro*), in aggiunta ai riferimenti spaziali relativi alle posizioni dei corpi e delle mani e ai loro movimenti (esemplari, in tal senso, i versi 1-4 dell'ottava 16, sopra non riportata: "passa veloce allor co'l piè sinistro / e con la manca al dritto braccio il prende, / e con la destra intanto il lato destro / di punte mortalissime gli offende").

La precisione del Tasso è tale che è possibile riprodurre i movimenti dei guerrieri e lo svolgimento del duello persino a livello fisico, attraverso la drammatizzazione. D'altro canto, è ciò che devono fare abitualmente gli attori: a riprova di ciò, possiamo tornare al già citato film *Troy* e alla sequenza decisiva del combattimento finale tra Achille ed Ettore. Un video del backstage del film¹⁰ permette di capire a quali allenamenti e a quante prove si sono dovuti sottoporre i due interpreti (Brad Pitt ed Eric Bana) per riuscire a realizzare la scena in maniera efficace e spettacolare, sincronizzando i rispettivi movimenti in maniera perfetta: una sequenza di pochi secondi ha richiesto ore e giorni di lavoro. Il confronto tra le due tecniche (poetica e cinematografica) non fa che confermare l'assoluta modernità del Tasso nella progettazione dell'architettura del testo e della sua progressione.

Il lavoro in classe

Gli spunti appena descritti costituiscono dunque la base sulla quale lavorare in classe. Ed è proprio l'organizzazione del lavoro il fattore decisivo perché essi possano contribuire a scardinare la resistenza di allievi apparentemente poco entusiasti: anche il miglior materiale può rivelarsi inutile allo scopo se viene portato in classe nel modo sbagliato, cioè senza introdurre anche nella modalità della lezione qualche elemento che rompa la routine consolidata dell'approccio frontale, suscitando la sorpresa negli apprendenti. Una possibile strategia è di organizzare la classe in gruppi di lavoro e scoperta, a ognuno dei quali venga affidato il compito di analizzare una serie di documenti scelti in maniera ponderata dal docente. Nel nostro caso, si possono ad esempio immaginare tre o quattro gruppi che ricevano ciascuno un insieme (possibilmente diverso) di documenti costituiti da un brano tratto dalla *Gerusalemme liberata*, un brano tratto dall'*Iliade* e una sequenza tratta dal film *Troy*, con la richiesta di analizzarli seguendo la traccia data da alcune domande guida. Queste ultime dovranno essere preparate con molta attenzione, in modo che indirizzino il lavoro di ricerca senza dare aiuti eccessivi: ad esempio, andranno bene domande come "Chi l'ha scritto?", "Quando è stato scritto?", "Quali episodi storici narra?", "Quali differenze notate tra i documenti?", "Quali analogie?", ma non domande come "Scrivete il riassunto dell'opera", che favoriscono la tecnica, poco proficua, del "copia e incolla", soprattutto se l'indagine viene fatta anche con il ricorso a internet e ai motori di ricerca (cosa tutt'altro che disdicevole: anzi, un percorso di questo tipo diventa l'occasione per educare a un uso più consapevole delle nuove tecnologie). I ragazzi, infatti, devono essere spinti verso un'attività di ricerca quanto più possibile consapevole, e quanto meno possibile meccanica. Inoltre, perché questo tipo di lavoro abbia successo, il docente deve ovviamente sincerarsi che non

10. Il video è presente in una versione speciale del DVD denominata *Troy Director's Cut* (2007, Warner Bros).

vi siano ostacoli alla comprensione dei documenti: nel caso dei testi, dunque, dovrà soffermarsi nei singoli gruppi per spianare quelle difficoltà lessicali, sintattiche e stilistiche che sono proprie del testo letterario antico. Non si deve dimenticare, infatti e come ben ricorda Manzotti, che “l’analisi linguistica è l’unica via di accesso possibile al testo, la via maestra ad esso. Fuori di essa, a prescindere magari dalle intuizioni analogiche di critici geniali, non vi è salvezza per il lettore interprete ordinario” (2005, 245).

Un lavoro di questo tipo deve portare gli studenti alla sistemazione delle scoperte: non basta, cioè, fermarsi agli spunti offerti ai gruppi, ma bisogna andare a fondo su di essi, attraverso un’analisi mirata, le cui direzioni sono appunto suggerite dalle domande guida. È ad esempio indispensabile ricostruire la linea del tempo, per collocare gli episodi storici nella loro giusta sequenza cronologica: l’apparente confusione iniziale (mischiare i poemi omerici e le guerre tra Troiani ed Achei con le Crociate e la *Gerusalemme*) va vista come una situazione problematica che va affrontata e risolta con il ragionamento. Se dovesse mancare questa fase di sistemazione, infatti, non vi sarebbe apprendimento alcuno (e avrebbe allora ragione la Mastrocola, quando afferma di non volersi prestare “a questo inganno”); in altre parole, si rimarrebbe fermi alla simultaneità degli spunti, dei materiali, dei documenti e alla loro spettacolarità sorprendente, senza effettuare il passaggio-chiave alla sequenzialità degli stessi, cioè alla loro sistemazione logica e cronologica.

Ogni gruppo dovrebbe quindi lavorare in vista di questo scopo, ma anche – nello stesso tempo – per preparare una presentazione delle proprie scoperte da condividere con gli altri gruppi, in un momento di discussione collettivo. Proprio per valorizzare questo momento di messa in comune è opportuno che i gruppi lavorino su materiali diversi ma che portino tutti alle stesse scoperte: dai singoli casi si passa così alla generalizzazione, secondo un approccio metodologico di tipo induttivo. In questo contesto possono acquisire maggior senso anche quelle pratiche che nella scuola tendono a diventare troppo fisse e standard, risultando alla lunga poco motivanti: così come la presentazione ai propri compagni diventa un’ottima occasione per pianificare l’orale (allenando un’abilità troppo spesso data per scontata a scuola), anche i momenti di confronto e di sintesi diventano ghiotte opportunità per praticare la scrittura in forme alternative a quelle tradizionali (come tema e riassunto), lasciando spazio anche alle capacità argomentative. La classe, infatti, collaborando, può giungere a redigere testi espositivo-argomentativi sugli argomenti trattati, non avendo il problema di trovare le idee, proprio perché il contenuto sarà già stato ampiamente indagato.

L’amore per il testo e per la “stortura della vite”

Il percorso sin qui delineato nei suoi tratti essenziali si fonda su due presupposti imprescindibili: l’amore per il testo (che nasce e si rafforza dalla sua profonda conoscenza) e l’amore per il soggetto che apprende (che nasce e si rafforza dalla vicinanza con i ragazzi e dalla conoscenza del loro mondo e del loro modo di essere).

Per quanto riguarda il primo aspetto, può essere utile rileggere le seguenti parole di Umberto Eco (2008, 185-186):

perché si sta insegnando ai giovani che per parlare di un testo non occorre un forte armamentario teorico, e una frequentazione a ogni livello (...) mentre l’unico ideale critico ormai celebrato (di nuovo!) è quello di una mente libera che liberamente reagisce alle sollecitazioni occasionali che il testo le provvede? (...) Perché è questo il messaggio che viene quotidianamente lanciato dagli psicopompi della Nuova Critica Post-Antica: ci ripetono che chi conosce la fotosintesi clorofilliana sarà per tutta la vita insensibile alla bellezza di una foglia, che chi sa qualcosa della circolazione del sangue non saprà più far palpitare d’amore il suo cuore. E questo è falso, e bisognerà dirlo e ridirlo ad alta voce. Qui si sta combattendo una battaglia campale tra chi ama un testo e chi vuole fare in fretta.

Eco ci ricorda così che lo sforzo di avvicinamento al testo non è senza prezzo: al contrario, costa fatica e richiede impegno, sia dal punto di vista del docente, sia dal punto di vista dello studente. È nemico della fretta (che, purtroppo, è diventata una presenza costante e invadente nella scuola e

nella società di oggi). Ed è possibile solo se è nutrito da un profondo amore per il testo stesso: il docente appassionato è l'unico che può far nascere il desiderio di apprendere proprio grazie a quanto mostra di amare l'oggetto dell'apprendimento (simbolicamente, il libro).

Per quanto riguarda il secondo aspetto, cioè l'amore per chi apprende, esso si manifesta in un cambiamento di atteggiamento, di prospettiva, che abbandona per sempre l' "io voglio" (che abbiamo ricordato più sopra a proposito della posizione della Mastrocola) e la volontà di raddrizzare ciò che è storto, per amare invece la stortura stessa della vite. Con Recalcati (2014, 112-113) diremo dunque che un buon insegnante

Non è qualcuno che istruisce raddrizzando la pianta storta, né qualcuno che sistematicamente trasferisce i contenuti da un contenitore a un altro, secondo schemi o mappature cognitive più o meno raffinate, ma colui che sa portare e dare la parola, sa coltivare la possibilità di stare insieme, sa fare esistere la cultura come possibilità della Comunità, sa valorizzare le differenze, la singolarità, animando la curiosità di ciascuno senza però inseguire un'immagine di «allievo ideale». Piuttosto, esalta i difetti, persino i sintomi, le storture di ciascuno dei suoi allievi, uno per uno. È, insomma, qualcuno che, innanzitutto, sa *amare chi impara*, il che significa che *sa amare la vite storta*.

La convinzione è dunque che un percorso didattico incentrato sulla rigorosa conoscenza del testo, presentato però agli studenti in modo ben diverso dal solito, assecondando il loro atteggiamento cognitivo prediletto e non imponendone uno diverso e per certi versi anacronistico, possa essere la chiave adatta per aprire porte che altrimenti tendono, oggi, a restare chiuse. In questo senso, il web, il cinema, il teatro e persino il videogioco diventano i punti di contatto tra i nuovi giovani e il sapere tradizionale, che viene offerto all'attenzione delle loro menti in tutta la sua bellezza e la sua a volte insospettata modernità. In altre parole, il web può realmente liberare la *Gerusalemme* dalla diffusa idea che la identifica con un sapere vecchio, impossibile da trattenere per le menti degli studenti di oggi.

Riferimenti bibliografici

- Eco, U. (2008). *Sulla letteratura*. Milano: Bompiani [prima ed. 2002].
- Hanson, V. D. (2001). *L'arte occidentale della guerra. Descrizione di una battaglia nella Grecia classica*. Milano: Garzanti.
- Lavinio, C. (2005) (a cura di). *Educazione linguistica e educazione letteraria*. Milano: FrancoAngeli.
- Manzotti, E. (2005). *L' "analisi linguistica" di un testo poetico*. In C. Lavinio, *Educazione linguistica e educazione letteraria*, Milano: FrancoAngeli, p. 211-250.
- Mastrocola, P. (2011). *Togliamo il disturbo. Saggio sulla libertà di non studiare*. Milano: Guanda.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'eroticità dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.
- Serra, M. (2013). *Gli sdraiati*. Milano: Feltrinelli.
- Simone, R. (2000). *La Terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*. Roma-Bari: Laterza.
- Simone, R. (2012). *Presi nella rete. La mente ai tempi del web*. Milano: Garzanti.
- Tasso, T. (2006). *Gerusalemme liberata*. A cura di L. Caretti. Milano: Mondadori [prima ed. 1976].