

# Libri e librerie: insegnare letteratura in una strana scuola

di Andrea Bersellini

1. A volte gli insegnanti vanno a casa di altri insegnanti. Capita: ci sono insegnanti che si frequentano anche fuori dalla scuola; alcuni vanno addirittura d'accordo fra di loro e si invitano a cena reciprocamente. Comunque: quando gli insegnanti entrano in casa di altri insegnanti buttano subito un occhio alla loro libreria. Non so se vi è mai capitato: gli insegnanti notano subito le idiosincrasie comuni: gli Adelphi tutti in fila, i Meridiani, gli Einaudi... Qualcuno, come me, ha ancora degli strumenti obsoleti come le enciclopedie. E' una cosa che notiamo subito, una specie di rituale. I cani si annusano, gli insegnanti si guardano la libreria. In effetti, per noi che siamo nati nel secolo scorso, la libreria costituisce una *summa* abbastanza rappresentativa di quello che è stato il nostro percorso culturale, di quelli che sono i nostri interessi. Il mio professore di Storia e Filosofia al liceo insisteva che noi studenti dovessimo cominciare a crearci, fin da allora, una nostra piccola bibliotechina, nella quale avremmo accumulato negli anni successivi tutti i libri importanti della nostra formazione. Era una bella immagine quella della libreria *in progress*: io, per esempio, avevo eliminato quasi subito *L'autunno del medioevo* – che a lui era tanto caro – per sostituirlo con Kafka e qualche autore americano che preferivo. Comunque, l'idea che la nostra libreria fornita e piena di libri rappresenti un'immagine abbastanza fedele della nostra formazione culturale sopravvive almeno fino alla nostra generazione e ha ancora un certo impatto comunicativo: ricordo quando, alcuni anni fa, Flavio Briatore si era fatto intervistare di fronte ad un'immensa libreria che aveva subito attirato l'ammirazione dell'intervistatore. Secondo la leggenda, a microfoni spenti Flavio avrebbe poi confessato che la libreria come mobile faceva una bella figura, mentre i libri erano quelli finti che si usano nelle esposizioni dei mobilifici: solo copertine incollate fra loro che, come gli edifici nei film western, davano l'impressione di letture vastissime. Questo espediente – che d'ora in poi, mi auguro non rischiando nessuna querela, chiamerò “effetto Briatore” – aveva comunque funzionato subito con l'intervistatore e attraverso lo schermo televisivo, dando l'impressione di una solida cultura.

Ho pensato di iniziare il mio intervento parlando di librerie, perché per noi insegnanti sono un “mobile” piuttosto importante: noi abbiamo il compito di riempire di libri quelle dei

nostri studenti e, molto spesso – come in parte capitò al mio insegnante di Storia e Filosofia –, abbiamo il compito di costruirle partendo da zero o, quantomeno, di dare istruzioni per la loro costruzione.

2. Quando inizio lo studio della letteratura, al terzo anno delle superiori, chiedo sempre ai miei studenti che cosa studieremo, cioè: perché studiamo determinati libri e non altri e che cos'è che rende certi testi “famosi” o “importanti” tanto da meritare i nostri sforzi per tre anni di vita. Le risposte dei miei studenti sono le più varie: studiamo i libri che sono diventati famosi in determinati periodi oppure quelli che “hanno venduto molto” oppure i “classici” (ma anche quest'ultima categoria, per gli studenti, è piuttosto fumosa)... Io chiedo loro di immaginarsi il futuro: quali saranno i libri che i nostri pronipoti studieranno della nostra epoca? Secondo loro chi si salverà? Solo Fabio Volo? E poi: chi era Giambattista Marino? (Ai suoi tempi, ad esempio, era un autore che “vendeva molto”)... E Metastasio? Leopardi poi era convinto di “spiacere alla sua epoca” e il cardinale Ippolito d'Este giudicava l'*Orlando furioso* un mucchio di “corbellerie”... Perché un libro diventa importante?

Di solito, non do una risposta definitiva. Certo, ricorro ad un po' di “scolastichese”, parlo di Jauss e dell'estetica della ricezione, dico che le opere veramente importanti sono quelle che cambiano, in epoche diverse, il nostro “orizzonte d'attesa”, i nostri pensieri sull'arte; quelle, insomma, che riescono a darci una chiave di lettura della loro epoca e della nostra ma – capirete benissimo – tutte queste affermazioni, al terzo anno di superiori, suonano più come una serie di buoni propositi che di certezze. Alla fine - rilancio ai miei studenti - il tipo di studio che affronteremo servirà a fornirci anche una risposta sommaria a questa domanda, con il sottinteso però che le opere veramente importanti sono quelle importanti per noi, quelle che riescono a cambiare qualcosa dentro di noi. In pratica, cominceremo a riempire gli scaffali di quella famosa libreria con una serie di testi e poi loro decideranno quali tenere e quali buttare.

Allora, prima di venire qui a parlare, mi sono preso la briga di scrivere ad alcuni miei ex-studenti, quelli “bravi”, quelli che studiavano ed erano dotati di pensiero, chiedendo loro che cosa ricordassero della letteratura del triennio. Ho scelto studenti che fossero usciti dal liceo ormai da qualche anno, laureati e presi da altre occupazioni: “dimmi, a bruciapelo, che cosa ti ricordi di letteratura? e perché?”.

Le risposte sono abbastanza sconsolanti: gli studenti ricordano molto poco. Molti, di primo acchito, ricordano Dante, alcuni ricordano cose strane che hanno dovuto imparare a memoria:

*Littera gesta docet, quid credas allegoria,  
moralis quid agas, quo tendas anagogia*

oppure:

*Considerate la vostra semenza:  
Fatti non foste a viver come bruti...*

Quando si passa al “perché”, la maggior parte di loro non sa dare una risposta: perché l’ho letto insieme alla ragazza che mi piaceva e ci sentivamo un po’ Paolo e Francesca, perché ho speso tempo per impararlo, perché mi ha emozionato quando ho letto di Primo Levi che cerca di ricordarselo nel campo di concentramento... Sono molto strani in effetti i motivi per cui una persona ricorda un libro. Se devo tirare le somme però, mi rendo conto che il filo conduttore è l’emozione e, alla fine, ricordiamo le *esperienze* che abbiamo fatto. Dante forse si configura come un’esperienza perché è un testo su cui si esercita una lettura prolungata, sulle cui lettere si perde del tempo: per capirle, per ricostruire i vari riferimenti culturali, fino ad arrivare al “nucleo emotivo” di quella poesia. La *Divina Commedia* è una specie di viaggio – o di vacanza esotica, se preferite, - per lo studente... Questo forse spiega anche perché quasi tutti ricordino il primo impatto con quella località strana (l’*Inferno*) e al secondo e terzo anno, capito il meccanismo, siano già saturi.

Comunque, questo non allevia di molto la mia depressione. Di tutte le ore spese a “fare letteratura” resta veramente molto poco nella memoria dei miei studenti (di quelli bravi poi, figuriamoci gli altri...). Eppure, io avevo preparato per loro una libreria piuttosto fornita, con il suo scaffale medievale che andava dall’indovinello veronese a Cielo d’Alcamo, giù giù per Dante-Petrarca-Boccaccio (che sono la triade Zoff-Gentile-Cabrini del medioevo) fino alla Raccolta Aragonese, poi c’era lo scaffale Rinascimento, Manierismo, Barocco (“di questo scaffale guarderemo solo i titoli...”), Arcadia, Illuminismo, Neoclassicismo, Romanticismo, Decadentismo... Fino ad arrivare al grande caos del Novecento, agli ultimi scaffali sempre più stretti. “Professore – mi chiede sempre qualche studente dell’ultimo anno, ubriaco di tutti gli – ismi che si è bevuto nel triennio – ma adesso in che periodo letterario siamo?”. Allora io, di corsa, parlo un po’ di postmoderno, di ipermoderno e cose simili, anche se mi rendo conto che

dopo Montale praticamente (e, stretto di fianco, Calvino) gli scaffali sono finiti: la libreria è piena e gli studenti si dovranno arrangiare per disporre tutti i libri che leggeranno nel futuro.

Alla fine della mia corsa, una corsa tesa a riempire tutte le nicchie della libreria, ai miei studenti non rimane granché. Certo, rimane il mobile che, come diceva Flavio, fa sempre la sua figura.

Qualcuno di noi - che, finalmente, dopo anni di “centralità del testo” ci siamo convertiti alla “centralità del lettore” – punta il dito di questo fallimento proprio sui lettori. I giovani di oggi sono distratti, superficiali, poco motivati, passano ore a solleticare la pancia dei loro smartphone... Noi, molto spesso, li vediamo come dei narcotizzati. Tutto questo – ci dicono le neuroscienze – ha una motivazione biologica precisa: il cervello rilascia dopamina ad ogni nuova interazione sui nostri dispositivi; ogni piccola sorpresa che appare sullo schermo ci fa produrre dopamina, la quale crea una leggera dipendenza che ci porta a controllare così spesso il nostro telefonino solo per vedere se c'è qualcosa di nuovo. Le neuroscienze chiariscono che il *nuovo* è la chiave: il cervello umano rilascia dopamina ogni volta che facciamo qualcosa di nuovo, in particolare, ogni volta che *impariamo* qualcosa di nuovo. Questo è un meccanismo evolutivo ben preciso: gli uomini sono geneticamente selezionati per imparare, perché ogni nuovo apprendimento significa un passo avanti per l'essere umano (anche se, per fortuna, non è più una questione di sopravvivenza). Di conseguenza, anche quegli esseri svogliati che bivaccano sui nostri banchi, quei personaggi strani che vanno in giro con le cuffiette nelle orecchie e non portano le calze a dicembre, sono geneticamente programmati per essere ricettivi alle cose nuove.

Vi invito a riflettere su questo aspetto: il telefonino è una forma di metadone, la vera dipendenza del cervello è l'apprendimento.

**3.** A questo punto, dopo aver confessato il mio fallimento anche di fronte alle neuroscienze, dovrei scendere un po' più nel concreto e raccontarvi che cos'è quella “strana scuola” presente nel titolo della mia comunicazione. Immaginate una scuola che si svolge dalle 8 del mattino alle 5 del pomeriggio, in cui gli studenti trascorrono circa 9 ore della loro giornata, pranzano, fanno i compiti in ore apposite e che, sull'impianto del Liceo Classico, cerchi di innestare una serie di innovazioni come la doppia lingua straniera, il potenziamento dell'area scientifica, lo studio del diritto e della geografia politica. Questa “strana scuola”, nella quale si

studiano quattordici discipline e in cui le lezioni si svolgono alla mattina e al pomeriggio, esiste e si chiama Liceo Classico Europeo. Io, che ho sempre insegnato e tuttora insegno in un Classico tradizionale, mi trovo da circa sei anni a fare i conti anche con gli studenti dell'Europeo. All'Europeo, come avrete facilmente intuito, è tutto più compresso e deve sottostare ad un vincolo: ai nostri studenti non possiamo assegnare compiti (che dovrebbero svolgere dopo le 9 ore di scuola!) e cerchiamo di esaurire il loro “carico didattico” entro la loro permanenza a scuola. Ad Italiano ad esempio, sono assegnate le canoniche quattro ore al triennio, ma queste ore devono comprendere una parte di attività laboratoriali, in cui gli studenti sviluppano quelle competenze che dovrebbero essere affinate dai compiti a casa. Alla fine, si tratta di una scuola in cui si cerca di fare tutto in classe, presupponendo che a casa gli studenti non apriranno un libro: se la mettiamo così, questa scuola risulta molto meno “strana” delle altre. Immaginiamo quindi una scuola normale, con studenti normali, che però dia per scontato che gli studenti non studieranno né leggeranno autonomamente. Come possiamo insegnare *tutta* la letteratura a questi ragazzi?

Io, dovendo fare i conti con questi studenti, mi sono accorto che ero abituato – aggiungerei “tradizionalmente” – a delegare ai ragazzi la parte più importante del lavoro: in classe costruivo la nicchia della libreria, insegnavo come e dove collocare il libro, ne leggevo magari i passi più importanti fornendo una serie di interpretazioni critiche (“questa è la *morale dell'ostrica* oppure la *poetica del fanciullino*”) e poi invitavo i ragazzi ad “approfondire”, a tornarsene a casa e leggersi il romanzo o la poesia. Gli studenti “tradizionali” poi – ma sono sicuro che fosse un problema solo dei *miei* studenti – tornavano a casa e si leggevano il riassunto del libro su Wikipedia o le “Analisi del testo” in coda ai brani antologizzati. Una volta che mi è stata tolta la possibilità di questo gioco delle parti (“avete letto il libro ragazzi?” – “certo, prof! la morale dell'ostrica! la poetica del fanciullino!”) ho dovuto ripensare a quali fossero gli obiettivi del mio lavoro e alle modalità per metterlo in pratica. Con i ragazzi dell'Europeo mi trovavo di fronte ad un bivio: o tentavo di completare la libreria nell'arco del triennio – elencando una serie di titoli importanti, riassumendo il contenuto dei libri, mostrando la progressione storica della letteratura nel corso dei secoli e, insomma, aumentando il ritmo della mia corsa con il forte rischio dell’“effetto Briatore” – o procedevo in maniera diversa.

Adesso vi chiedo un po' di pazienza perché dirò una serie di cose piuttosto banali.

Ho pensato che l'obiettivo del mio insegnamento fosse quello di formare dei lettori: persone che siano capaci di leggere e che apprezzino la lettura, che abbiano degli strumenti di lettura, che siano in grado di formulare giudizi su quanto leggono. Ho pensato poi che per ottenere questo obiettivo dovessi perdere molto tempo a far leggere i ragazzi, a guidare la loro lettura, a fare formulare loro dei giudizi su quanto letto, correggerli, indirizzarli. Questo tipo di lavoro mi avrebbe portato via molte ore preziose ma avrei avuto il controllo sulla loro attività e sarei stato certo dell'effettiva lettura del testo e delle reazioni dei ragazzi di fronte al libro. La banalità che vi dicevo consiste nel non aver fatto niente di radicalmente nuovo: solo si è cercato di leggere insieme ai ragazzi, di evitare il più possibile di fornire loro interpretazioni preconfezionate e di farli invece arrivare ad esprimere conclusioni sul testo che venivano poi smentite o rafforzate da giudizi critici.

Così, ho dovuto smontare un po' la libreria e prendere, in una specie di operazione di carotaggio, un libro qua e uno là, leggerli e confrontarli. La prima cosa è leggerli: un testo a volte è una specie di burattino che viene animato dalla lettura del docente. Una volta che il testo è stato "rianimato", gli alunni ne fanno conoscenza, lo "assaggiano", esprimono giudizi su questo testo. Così, ad esempio, abbiamo impiegato un paio d'ore per leggere l'*introduzione* ai *Promessi sposi* e per cercare di capire la preoccupazione manzoniana per il linguaggio (che poi abbiamo trovato confermata leggendo delle gride, del *latinorum* di Don Abbondio, di Ferrer...), abbiamo confrontato questo linguaggio "pop" manzoniano con quello alto e sofisticato delle *Operette* di Leopardi, oppure con quello di Verga (che qualche studente scambia per dialetto!); abbiamo affiancato la situazione comunicativa di quella introduzione con *La coscienza di Zeno* o con *La chimera* di Vassalli.

Niente di nuovo, come vi dicevo: questi temi si trovano nei nostri manuali e fanno parte della pratica didattica di molti di voi qui presenti. Solo, *ho cercato* di non pronunciare mai la frase: "questa cosa ve la leggete a casa" o, peggio, "questo brano o questa poesia significa questo". Le letture sono state fatte in classe, guidate da me o gestite da gruppi di studenti: i ragazzi hanno detto molte cavolate (e anche questa è una cosa che porta via molto tempo), hanno frainteso, non hanno capito diversi passaggi che abbiamo dovuto "decifrare" parola per parola, si sono anche molto stancati. Però non hanno mai detto che un libro "faceva schifo" solo perché era di Manzoni o di Leopardi e, qualcuno di loro, ha persino voluto terminare qualcuno dei libri affrontati in classe per i fatti suoi.

Il rammarico, ovviamente, è legato a quanto poco si riesca a fare: ogni docente ha nel cuore una bella libreria con gli scaffali completi, con gli Adelphi tutti in fila, gli Einaudi... Possiamo mandare fuori dalla nostra scuola uno studente senza che conosca questo o quel titolo? Forse dovremmo chiederci anche *come* questi libri sono conosciuti e a cosa serve l'incontro con la letteratura, una volta che i nostri studenti usciranno dalla scuola. Sono fra quelli convinti – e credo di essere in buona compagnia con tutti voi – che la lettura (e quindi la letteratura) sia un valore aggiunto alla nostra vita e rappresenti una possibilità culturale che, fortunatamente, non è limitata agli anni di scuola. Credo di dovere esercitare i miei studenti alla lettura approfondita, a letture diverse e a quel *nuovo* che è rappresentato dalle cose difficili, dall'esplorazione concreta di testi che possano aprire a loro curiosità e interessi per gli anni a venire.

4. Due anni fa mi sono trovato a parlare di queste cose in sala insegnanti. Ne parlavo con Beatrice, una mia collega di storia e filosofia. Le dicevo che avevo fatto la scelta di uscire un po' dalle griglie storiche per lavorare sui testi: ogni libro – sostenevo – soprattutto se è un "classico", ha una sua personalità forte che definisce il contesto in cui è stato prodotto: come diceva Calvino, ogni classico prende il suo posto in una genealogia ideale e porta con sé una parte della sua storia. Sono gli studenti ad interrogare il libro, proprio perché il classico propone questo genere di domande, e la ricostruzione della cornice viene naturale. Di fronte al mio entusiasmo, Beatrice ribatteva che i ragazzi oggi hanno bisogno di "ordine": la scuola dovrebbe costruire per loro una struttura (la libreria!) in cui collocare gli apprendimenti. Oggi i giovani sono fin troppo abituati a saltare da un argomento ad un altro e, piuttosto, manca a loro un quadro generale nel quale collocare quello che studiano: la scuola deve quindi fornire la scaffalatura, la mappa del labirinto, l'ordine e il metodo che, in quest'epoca sempre più "liquida", sembra essere il vero difetto dei nostri ragazzi. Ancora le neuroscienze confermano che i giovani fanno fatica a stabilire un ordine di priorità in quanto studiano, non colgono la struttura e l'architettura dei pensieri.

Questa cosa mi ha fatto molto riflettere, perché quanto diceva Beatrice – e gli studi più recenti - era indubbiamente vero: i nostri ragazzi sono superficiali e mancano di metodo. Quanto facevo io in classe però non mi sembrava che andasse in questa direzione: io non facevo il lavoro di Wikipedia, non davo a loro risposte rapide creando semplicemente dei collegamenti ipertestuali; chiedevo a loro di perdere tempo su una pagina, di sforzarsi di

esprimere un giudizio, di esporre un pensiero anche su quello che leggevano per la prima volta. Chiedevo a loro di *leggere lentamente* – che è la definizione che Nietzsche dà di filologia – e di comprendere pensieri complessi. Credo che questa sia un'operazione di *profondità* che va decisamente in controtendenza rispetto all'estensione o all'ansia di completezza della storia della letteratura. La nostra bellissima libreria piena di titoli corre il rischio di assomigliare molto alla biblioteca di Briatore, con coste di libri monodimensionali e niente al suo interno: un gran bel mobile la cui funzione sarà quella di attirare molta polvere su di sé.

Dopo le banalità, permettetemi un esempio stupido. Insegnare a leggere un libro significa educare al gusto e alla bellezza. Prima ho detto che gli studenti “assaggiano” i libri: allora consideriamo che abbiamo di fronte una generazione abituata al McDonald's (così rischio la seconda querela della giornata) alla quale dobbiamo insegnare gusti complessi e strutturati. Non possiamo semplicemente sostituire la Coca Cola con l'Amarone della Valpolicella e sperare che il vino faccia tutto da solo. Il più delle volte i ragazzi si ritraggono schifati e cercano di disintossicarsi da quello che hanno bevuto come Alcolisti Anonimi: “sono Francesco e ormai non leggo Manzoni da più di cinque anni”. Insegnare la complessità di un gusto significa perdere del tempo, abituare il naso a sentire determinati profumi, il palato a distinguere diversi retrogusti, educare al confronto e alla pazienza. Tutto questo avviene necessariamente su alcuni “campioni” che costituiscono la palestra del nostro gusto: l'obiettivo è che vengano sviluppati determinati sensi che ci permettano di distinguere un Big Mac da un piatto d'alta cucina, un bicchiere di barolo dal vino del discount. Soprattutto, l'obiettivo è che gli studenti conservino questa capacità: è evidente che la nostra vita (soprattutto quella culturale) sarà decisamente più affollata di fast food e di vino da discount ma, se avremo educato adeguatamente il gusto e il senso critico, almeno avremo aumentato la capacità di distinguere i diversi prodotti e - questo dovrebbe essere l'obiettivo principale - non avremo creato la disaffezione per l'alta cucina.

Il rischio della categorizzazione però è sempre dietro l'angolo: Manzoni è un Barolo, Leopardi è l'Amarone della Valpolicella, Tasso è chiaramente un bianco aromatico, tipo un Gewürztraminer... Ma sono in grado i nostri studenti di *assaggiare* un autore nuovo e giudicarlo? Questo, alla fine dei conti, è il banco di prova di un Lettore (e di un *gourmet!*). Io a volte, per farmi del male, assegno come tema di analisi una poesia sconosciuta, senza indicare l'autore o l'epoca in cui è stata scritta. Ho assegnato una poesia di Franco Buffoni, una di Giovanni Fierro, una di Luciano Erba: poesie sconosciute anche a me, incontrate per caso durante le mie

letture. I ragazzi, se possono, evitano quella traccia: senza uno scaffale preciso in cui inserire il testo, mi dicono che *hanno paura* di “dire cavolate”. Allora io capisco che abbiamo abituato i nostri studenti a ripetere le cose che hanno sentito dire da noi o dai critici di professione e, togliendo loro la libertà di “dire cavolate”, non li abbiamo abituati a ragionare sui testi: gli scaffali della libreria costituiscono i limiti entro i quali si esprimono.

Mi sembra una cosa su cui ragionare. Mia moglie – quando mi vede in difficoltà di fronte alle istruzioni dell’Ikea – mi dice che non c’è certo bisogno di una laurea per montare un mobile in truciolato: qualsiasi fesso con una brugola è capace di montare una libreria. Ha ragione: leggere un libro però è un’operazione decisamente più complicata.

5. Un ultimo punto critico rappresenta il cosiddetto “disegno generale”. *Quanto* devono sapere i nostri studenti della nostra storia letteraria? In fin dei conti, il triennio liceale per loro rappresenta l’unico momento in cui possono farsi un’idea complessiva del nostro patrimonio letterario e la scuola ha anche – e forse, soprattutto oggi – il ruolo di difendere e conservare la nostra tradizione.

A questo punto si impongono un paio di riflessioni: la prima è che la nostra “tradizione” scolastica è già, almeno nella pratica, decisamente liquida e flessibile. Il povero Carducci, inflitto a memoria alla generazione dei miei genitori, è oggi quasi dimenticato; Nievo viene nominato di corsa nell’ambito della “letteratura dell’Italia unita”; si glissa ad esempio sulle riviste letterarie ... Gli insegnanti operano moltissime scelte soprattutto in funzione della sopravvivenza del “disegno generale”: si nomina lo “scaffale” della libreria, anche se poi viene lasciato mezzo vuoto. Accentuare ulteriormente ed accettare questa libertà di scelta non provocherebbe certo grandi sconvolgimenti.

La seconda riflessione è relativa alla lettura come esperienza reale. Accompagniamo i nostri alunni nei libri come li accompagneremmo ad esplorare una capitale straniera: noi possiamo fare da guida, possiamo dire “alla vostra destra potete vedere... alla vostra sinistra...”, possiamo dare un po’ di storia dei monumenti, darne addirittura le misure, ma l’emozione sarà soltanto loro; possiamo anche dire loro – proprio come facciamo in gita – “fate un giro qui intorno e ci diamo appuntamento in questa piazza fra un paio d’ore”. Dobbiamo dare loro la possibilità di muoversi, di farsi delle idee. Alcuni libri risulteranno noiosi, altri molto belli, ma il nostro ruolo sarà quello di fare compiere un’esperienza individuale: questa, credo, è l’unica

condizione perché le cose vengano ricordate. Al piacere di questo genere di “escursioni”, ci auguriamo sempre che segua poi il piacere dell’esplorazione personale.

*“A un’idea inerte di tradizione bisogna contrapporre un’idea viva di tradizione; la tradizione non è ciò che possediamo, è ciò che cerchiamo di avere, è una sorta di tensione, è una sorta di ricerca nella ricerca del nostro presente e della nostra autenticità.”* Sono parole di Ezio Raimondi, con le quali mi piace concludere, proprio qui a Bologna, questo mio lungo sproloquio. Credo che a noi tocchi il compito di insegnare ai ragazzi questa ricerca, la profondità che comporta e il piacere che ne deriva: è un compito, come ho ripetuto più volte, che richiede tempo e pazienza e una certa sopportazione delle eventuali “cavolate”. A queste condizioni, il nostro insegnamento diventa un’educazione alla lettura. Questa lezione – che ancora non riesco a mettere in pratica: c’è una tensione, fortunatamente, anche nell’essere insegnante – credo di averla appresa proprio da Raimondi e dalle lezioni in cui si presentava in aula carico di libri diversi, li apriva, li leggeva e li commentava.

Solo ultimamente, rivedendo alcune sue immagini e alcuni video su internet, ho apprezzato il disordine fatto di montagne di libri che lo circondava sempre. Erano libri veramente letti e, proprio per questo motivo, liberi dalla costrizione delle librerie.

Andrea Bersellini

*profberse@gmail.com*