



Rispondere al paradigma tecnocratico dominante.
Letteratura come educazione disinteressata
Responding to the dominant technocratic paradigm.
Literature as selfless education

Enrico Orsenigo

PhD. Student | University of Bologna | enrico.orsenigo@unibo.it

ABSTRACT

Is it possible to develop a critical response to the dominant technocratic paradigm through a truly disinterested education? And, if so, can such education leverage literature as a “useless” formative force, in the sense of being unconstrained by criteria of economic and productive utility? This paper investigates literature’s transfigurative capacity as a driving force capable of transforming education into a device of resistance, precisely thanks to its vast archive of divergent, transgressive, and intellectually autonomous figures. Literature, and the novel in particular, offers itself as a disinterested form of education to confront the dominant technocratic paradigm; it exploits the constitutive pedagogy of its contents (its internal formative force) in three directions or “colorations”: literature as a self-driving technology; as an extension of its own narrative center of gravity; and as nostalgia for the future. The conclusions reveal a way of understanding literature that goes beyond mere pastime: it is, first and foremost, a tool for understanding what is human.

Keywords: dominant technocratic paradigm, novel, pedagogy, possible and impossible worlds

È possibile elaborare una risposta critica al paradigma tecnocratico dominante attraverso un’educazione autenticamente disinteressata? E, in tal caso, tale educazione può fare leva sulla letteratura come forza formativa “inutile”, nel senso di non vincolata ai criteri di utilità economica e produttiva? Il presente contributo indaga la capacità trasfigurativa della letteratura quale motore capace di rendere l’educazione un dispositivo di resistenza, proprio grazie al suo vasto archivio di figure divergenti, trasgressive e intellettualmente autonome. La letteratura, e in particolare il romanzo, si offre come educazione disinteressata per fare fronte al paradigma tecnocratico dominante; essa sfrutta la pedagogicità costitutiva dei suoi contenuti (la sua forza formativa interna) in tre direzioni o “colorazioni”: la letteratura come tecnologia autotrainante; come estensione del proprio centro di gravità narrativa; come nostalgia del futuro. Nelle conclusioni emerge un modo di intendere la letteratura che va al di là del mero passatempo: essa è, prima di tutto, un utensile per la conoscenza di ciò che è umano.

Parole chiave: paradigma tecnocratico dominante, romanzo, pedagogicità, mondi possibili e impossibili

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 5 | n. 1 | giugno 2026

Citation: Orsenigo, E. (2026). Rispondere al paradigma tecnocratico dominante. Letteratura come educazione disinteressata. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 5(1), 51-60. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2026-04>.

Corresponding Author: Enrico Orsenigo | enrico.orsenigo@unibo.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/edl>

Pensa MultiMedia ISSN 2785-7050 | DOI: 10.7347/EdL-01-2026-04

Authorship/Attribuzioni:

Funding/Finanziamento: N/A

1. Introduzione

È possibile elaborare una risposta critica al paradigma tecnocratico dominante attraverso un'educazione autenticamente disinteressata? E, in tal caso, tale educazione può fare leva sulla letteratura come forza formativa "inutile", nel senso di non vincolata ai criteri di utilità economica e produttiva? Il presente contributo indaga la capacità trasfigurativa della letteratura quale motore capace di rendere l'educazione un dispositivo di resistenza, proprio grazie al suo vasto archivio di figure divergenti, trasgressive e intellettualmente autonome.

La letteratura rappresenta, infatti, il territorio del possibile e dell'impossibile, uno spazio in cui accadono le combinazioni più eterogenee e in cui tali peripezie informano il lettore di possibilità inaudite, imprevedibili, persino rivoluzionarie. In questa prospettiva, la letteratura si configura come antagonista dell'ordine tecnocratico e della società della sorveglianza: essa è divergente nel senso più creativo e sfuggente del termine, difficilmente limitabile o riducibile a un sistema chiuso. La sua struttura include sempre "un punto cieco" (Cercas, 2016), un luogo di convergenza privo di conclusione definitiva. La letteratura "alta", in particolare, mantiene aperti i margini interpretativi e chiede la collaborazione del lettore per la costruzione del senso (Eco, 1979; Pamuk, 2010). Questa qualità, ovvero la sua perenne non-coincidenza con un prodotto finito e autosufficiente, si pone come antitesi rispetto alle logiche del paradigma tecnocratico, orientato alla produzione di oggetti esauribili, consumabili e sostituibili (Francesco, 2015, 2023). La letteratura, invece, non si esaurisce: essa si vive e si può rivivere. Nel caso dei classici, tale rivivibilità è spesso raccomandata, poiché ogni epoca ne riattualizza i significati e li trasforma in funzione delle proprie esigenze interpretative (Calvino, 1991).

La letteratura è quindi radicalmente anti-utilitaristica, disinteressata e inattuale. Nella forma del classico, essa parla da altri tempi e altri luoghi ai nostri tempi e ai nostri luoghi; eppure si dimostra attuale proprio perché non cerca di esserlo. La sua forza trasfigurativa risiede nella capacità di rintracciare metafore e descrizioni capaci di illuminare, attraverso storie fittizie, strutture minime dell'umano che trascendono le contingenze storiche (Albarea, 2008, 2015). La letteratura non segue la moda né aspira a seguirla (Bertin, 1977): si dedica all'essenziale della condizione umana, ma lo fa indirettamente, delegando al lettore il compito di ricomporre la tematica attraverso la complessità delle esperienze narrative.

Il paradigma tecnocratico dominante si "nutre" di precisione, standardizzazione e automazione; la letteratura, al contrario, si nutre di singolarità, deviazioni, imprevisto. Se questi due mondi possono apparire inconciliabili, essi offrono tuttavia all'essere umano un modo per abitare i tempi macchinici delle tecnologie digitali. In tali tempi rimane spazio per la letteratura, che, essendo fondata sull'alfabeto, può essere considerata una tecnologia a tutti gli effetti: una tecnologia differente, autotrainata piuttosto che eterotrainata (Simone, 2000, 2012), che richiede energia metabolica e partecipazione corporea più che forza meccanica o artificiale (Illich, 1973).

Questa distinzione rappresenta la prima ragione per cui la letteratura può configurarsi come una forma di educazione disinteressata: un'educazione, o autoeducazione, del sé per il sé e per la comprensione del mondo comune circostante, e non del sé finalizzato a uno scopo funzionale e utilitaristico.

2. Educazione disinteressata: letteratura come tecnologia autotrainante

Nelle pagine di un libro si incontrano segni grafici tracciati dall'inchiostro: segni alfabetici che richiedono al lettore un movimento oculare intenzionale, da sinistra a destra (o, in altri sistemi alfabetici, nella direzione opposta). Senza questo movimento, la narrazione non può procedere. Il racconto non avanza autonomamente, come accade per esempio nel cinema, dove la storia procede indipendentemente dall'attenzione, dalla postura o dalle oscillazioni oculari dello spettatore. Di fronte alla pagina letteraria, al contrario, af-

Effects of Reading

finché la storia “si muova” è necessario che l’occhio si muova. È richiesto un assetto che potremmo definire di “attenzione–contemplazione–raccolgimento” (Marchetto, 2023, 2025).

In questo senso, la letteratura si configura come una tecnologia autotrainante: “procede per autotrazione”, poiché è il soggetto a decidere quando avanzare, quando tornare indietro, come modulare l’attenzione e con quale ritmo proseguire, compiendo tale operazione riga per riga (Simone, 2000, 2012). L’eterotrazione, invece, come nel caso del cinema, affida la progressione narrativa a un dispositivo che opera attraverso energia meccanica ed elettronica. Si potrebbe dire che la letteratura appartiene alla “prima soglia di mutazione”, in cui l’energia metabolica del soggetto è fondamentale per far procedere il racconto; il cinema, invece, rientrerebbe nella “seconda soglia”, in cui l’energia metabolica serve principalmente a comprendere la storia, non a farla avanzare (Illich, 1973, pp. 14-35).

È vero che i dispositivi digitali consentono oggi la lettura di testi alfabetici; tuttavia, tali testi sono ospitati su supporti non progettati esclusivamente per leggere: piattaforme multiuso e multifunzione, che integrano applicazioni e notifiche appartenenti a domini distanti dall’esperienza letteraria. Il libro cartaceo, al contrario, rende l’esperienza della lettura altamente immersiva proprio perché offre soltanto se stesso (Eco & Carrière, 2009).

La letteratura, in quanto tecnologia autotrainante, possiede inoltre una seconda caratteristica distintiva: essa si presenta attraverso segni alfabetici non allineati al significato. Lo sforzo immaginativo richiesto è notevole, perché le parole devono essere convertite in immagini e tali immagini non sono fornite già pronte. La narrazione prende vita in una zona intermedia – una zona di risonanza – che nasce dall’interazione tra testo e lettore. In altre arti, invece, l’immagine è eterodiretta: viene fornita già elaborata, e lo spettatore può fruire della narrazione ampiamente arricchita di dettagli (si ricordi la lezione americana sulla Visibilità in Calvino, 1988).

È precisamente in questo punto che emerge la dimensione disinteressata ed educativa della letteratura: i margini di libertà sono vasti e permettono un accesso personale alla narrazione. Ciò implica ampi margini di interpretazione, poiché la storia viene ricevuta e trasformata interiormente dal lettore. Il rapporto con il racconto acquisisce così un grado di intimità peculiare; la risonanza narrativa aumenta proprio grazie allo sforzo immaginativo richiesto nella costruzione di uno scenario non immediatamente dato, ma ricostruito dal soggetto attraverso la propria attività di conversione simbolica. La letteratura diventa, in questo senso, un luogo privilegiato per esercitare la capacità di incidere, e dunque di lasciare tracce, nel mondo della fantasia e dell’immaginazione.

Orhan Pamuk, riprendendo le *Meditaciones del Quijote* (1914) di Josè Ortega y Gasset, afferma che “leggiamo i romanzi d’avventura, i romanzi cavallereschi, i romanzi (e si potrebbe aggiungere i romanzi polizieschi, quelli d’amore, le spy story, eccetera) per vedere cosa succede; mentre leggiamo il romanzo moderno [...] per la sua atmosfera” (Pamuk, 2010, p. 16). Al contempo, lungo tutta la narrazione, il lettore può chiedersi se quanto la storia sta narrando sia esperienza reale e quanto invenzione; nella maggior parte dei casi, però, quello che accade è l’impossibilità di ottenere una risposta certa, perché, ancora con Pamuk, “leggere un romanzo significa capire il mondo secondo una logica non cartesiana” (Pamuk, 2010, p. 16).

Per la loro stessa struttura, orientata all’indagine e alla progressiva rivelazione di un significato latente o di un valore smarrito, le opere che meglio incarnano lo spirito di questa forma d’arte appartengono al genere che la tradizione tedesca definisce *Bildungsroman*, il “romanzo di formazione”. Si tratta di narrazioni che seguono il percorso educativo e maturativo dei giovani protagonisti mentre entrano in contatto con la complessità del mondo. In gioventù spesso ci si imbatte nella lettura di tali testi, da *L’educazione sentimentale* di Flaubert a *La montagna incantata* di Mann, e altrettanto spesso si può cominciare a percepire come al centro dell’opera si apre una consapevolezza essenziale: una comprensione del mondo e della natura stessa della vita che, con il tempo, appare disseminata non solo nel nucleo narrativo ma in ogni sua parte. In un grande romanzo, viene offerta l’opportunità di “incontrare” una moltitudine di frasi le quali veicolano un senso di profonda consapevolezza dell’esistere. Questo retroagisce poi nell’idea e nel vivere

Effects of Reading

diversamente “il nostro attraversamento del mondo – la vita nelle città e nelle strade, nelle case e nelle stanze, come pure nella natura” (Pamuk, 2010, p. 62); un attraversamento che, a seguito dell’“incontro” con un’opera, si estende di significati nascosti, inediti, inafferrabili. Più il motore narrativo dell’opera, grazie all’autore, è capace di condurre il lettore dentro la storia, e più la sensazione di “allargamento” del mondo si fa presente. L’allargamento in questione riguarda, evidentemente, il modo di condursi per il mondo e di essere presente nei campi dell’esistenza; un modo che non riguarda la mera visione (come si guardano le cose e gli altri) ma coinvolge, a tutto campo, l’essere presenti (Stevenson, 1997). Questo cambio così radicale, in termini profondi di sentire e di percepire, non è una esperienza rara durante e in seguito alla lettura di opere che richiedono, talvolta, mesi interi, come accade con i grandi classici: *À la recherche du temps perdu*, *I fratelli Karamazov*, *Moby Dick*, *L’uomo senza qualità* e le loro vaste costellazioni di personaggi.

Per insediarsi nell’opera e poterla creare in collaborazione con l’autore, e appropriarsene, il lettore ha bisogno che l’autore gli conceda uno spazio: “questo spazio è l’ambiguità; e, affinché il lettore possa penetrare in quello spazio e dispiegare lì il rigore, la sottigliezza e l’ingenuità armata che gli richiedeva Valery, l’autore deve aprirgli una crepa, una sottile porta d’ingresso all’ermetismo del suo mondo fittizio: quella crepa è il punto cieco” (Cercas, 2016, pp. 81-82). Si potrebbe dire che, mentre legge i romanzi e i racconti del punto cieco, il compito primario del lettore è quello di localizzare quel punto e una volta localizzato egli può procedere inoltrandosi a fondo, senza timore, “come uno speleologo, in territori che soltanto il romanzo o il racconto possono esplorare, vietati a qualunque altra forma di conoscenza” (Cercas, 2016, pp. 81-82). Ci sono, altresì, lettori che non trovano e non percepiscono il punto cieco, il punto nel quale “i conti non tornano”, e che pertanto rinunciano alla complessità e all’ambiguità, rinunciano ai paradossi che la trama propone e che offrono differenti possibilità di fare i conti con domande e con percorsi d’indagine esistenziale mediati dalla pagina scritta. “Lettori che decidono, per esempio che Don Chisciotte è unicamente pazzo, che Moby Dick rappresenta soltanto il male, che Josef K. è soltanto innocente; ne hanno, ovviamente, il diritto, anche se così accettano di semplificare e impoverire il libro, degradando l’avventura morale e intellettuale che vi propone l’autore” (Cercas, 2016, pp. 81-82).

In una certa misura, dunque, lo scrittore di opere letterarie offre al lettore una “via” che affronta i problemi complessi senza risolverli ma facendoli diventare complessi in modo differente, fino alla creazione di livelli ulteriori di complessità se tali livelli detengono un grado nuovo e utile di pedagogicità. Complicando e complessificando la letteratura, il lettore fa esperienza, ad esempio, “dell’irrisolubile contraddizione fra la follia e la saggezza, così come Melville ha formulato in Moby Dick il problema irrisolubile dell’irrisolubile contraddizione fra il bene e il male e Kafka ha formulato ne *Il processo* il problema irrisolubile dell’irrisolubile contraddizione fra l’innocenza e la colpevolezza” (Cercas, 2016, pp. 81-82).

Qui, il secondo elemento che conferisce alla letteratura il carattere di un’educazione disinteressata, priva di finalità utilitaristiche immediate, risiede nel tipo di relazione che il lettore instaura con i personaggi. Si tratta infatti di figure fittizie, destinate per definizione a non esistere nel mondo reale; proprio per questo motivo esse non possono diventare oggetto di rapporti fondati sull’interesse o sul vantaggio personale. La loro funzione è un’altra: offrono un terreno privilegiato per l’elaborazione del sé, per l’ampliamento e il consolidamento di quel centro di gravità narrativa che ciascun lettore porta in sé. Attraverso il confronto con queste presenze immaginarie si attiva dunque un processo formativo che, pur non producendo benefici pratici immediati, incide profondamente sulla nostra capacità di comprenderci e di interpretare il mondo.

3. Educazione disinteressata: letteratura come estensione del proprio centro di gravità narrativa

“Cos’è un sé?” È questa la domanda da cui muove Daniel Dennett nel suo oramai celebre articolo *The Self as a Center of Narrative Gravity* (1992). Per accostarsi alla domanda, senza pretendere di esaurirla (considerato che, forse, l’impresa è davvero impossibile), Dennett prova a sviluppare un percorso di ricerca a partire da un fenomeno: il centro di gravità di un oggetto. Si tratta di un concetto ben definito dalla fisica newtoniana; concetto che non ha né massa né colore, esempio perfetto di un oggetto puramente astratto. Gli esseri umani hanno una certa dimestichezza nello sviluppare previsioni in merito alle cadute di oggetti, perché conoscono quanto è possibile spostare un oggetto verso un precipizio (il piatto verso il bordo del tavolo). Tuttavia, “we can manipulate centers of gravity. For instance, I change the center of gravity of a water pitcher easily, by pouring some of the water out. So, although a center of gravity is a purely abstract object, it has a spatio-temporal career, which I can affect by my actions” (Dennett, 1992, p. 1).

Anche il concetto di sé può essere considerato un oggetto astratto, una finzione, appartenente ad una certa fisica delle persone, che per Dennett corrisponde alla fenomenologia o all’ermeneutica. La costituzione di quello che Dennett chiama centro di gravità narrativa dipende dall’adottare quello che egli chiama atteggiamento intenzionale; si tratta di trattare come agente razionale e intenzionale qualsiasi essere vivente che emette rumori, ossia un parlante. Ciò non significa che gli atti linguistici determinano la presenza di stati intenzionali, non è importante immaginare o sostenere che dietro ad una narrazione ci sia un io: la narrazione stessa è già quell’io.

Come la maggior parte delle specie viventi, anche gli esseri umani progettano ed attuano barriere protettive, per ripararsi dai fenomeni avversi del mondo e per stabilire la propria posizione e direzione. L’ambiente che sviluppa l’uomo è sempre costituito da cose e da parole, entrambe soggette a sistematiche incorporazioni.

Ogni individuo umano scerne un io attraverso una ‘ragnatela di discorsi’ che non sono soltanto suoi. Si potrebbe dire che rubiamo le parole agli altri per costruire noi stessi. Le analogie con altri esseri non possono essere portate troppo avanti proprio perché i paguri, i castori, e tutti gli altri esseri non parlano. La nostra caratteristica distintiva è il nostro essere di continuo impegnati a presentare noi stessi agli altri e a noi stessi e quindi a rappresentarci tramite il linguaggio. Sono le parole che raccontiamo e ci raccontiamo che creano il nostro centro di gravità narrativa e quindi i confini auto-protettivi del nostro io. (Paolucci, 1999, p. 5)

La teoria del soggetto di Dennett considera l’io una rappresentazione, ma non accenna in maniera sufficiente al fatto che, in ogni caso, tale rappresentazione sembra vissuta da qualcuno (elemento già presente nel lavoro di Paolucci); nondimeno, questo qualcuno, percepisce come personali le narrazioni che, nelle varie epoche della vita, formulerà e ricombinerà. In questo senso, la presenza di un percipiente invita a presupporre la differenza tra un testo neutro e un essere umano: il testo non progredisce da sé, non si trasforma né si racconta. Tuttavia, le tesi sviluppate da Dennett rimangono un punto centrale da cui partire per “accendere” un movimento capace di scuotere le teorie più strutturali della personalità e delle differenze individuali, che inchiodano il soggetto ad una lista di termini per coppie di opposti. In questo senso, gli esseri umani sono molto di più di una struttura definibile mediante aggettivi rispondenti ad un certo grado di intensità: essi, semmai, tessono reti di parole e azioni (o sono tessuti dall’intreccio di queste). Attraverso questa attività di sistematici intrecci, si assiste alla progressiva e continua emersione del centro di gravità narrativa.

Effects of Reading

The narrative is the result of the working of a “Joycean machine”: a cobbled-together collection of specialist brain circuits, which, thanks to a family of habits inculcated partly by culture and partly by individual self-exploration, conspire together to produce a more or less orderly, more or less effective, more or less well-designed virtual machine. (Dennett, 1992, p. 256)

Una zona virtuale ma operativa, processuale, continuamente in divenire, indefinita se non nell'istante già superato, coinvolta in ogni processo formativo che, inevitabilmente, ne rimane “catturato” e i cui contenuti vengono accumulati e filtrati dallo stesso centro. La letteratura, avendo una forza formativa interna a cui è già stato dato il nome di forza di pedagogicità, è tra i “dispositivi” che maggiormente informano e formano tale centro; siamo decisamente al di là di una visione della letteratura come mero piacere e pasatempo. Se di piacere si vuole parlare, sarebbe forse più corretto identificarlo con “la capacità di vedere il mondo non dall'esterno ma con gli occhi dei personaggi che in quel mondo vivono. Leggendo un romanzo, oscilliamo fra ampia visione attimi fuggevoli, fra pensieri generali e fatti specifici, a una velocità che nessun altro genere letterario è in grado di offrire” (Pamuk, 2010, p. 10). Quello che pone in evidenza Pamuk riguarda una specifica capacità che le neuroscienze hanno identificato con i termini “simulazione incarnata” e “simulazione liberata” (Gallese & Guerra, 2015) e che, in precedenza e tuttora, viene definita e soprattutto vissuta come esperienza di transfert e di risonanza. Immaginare dalla prospettiva del personaggio o con gli occhi “di una piccola figura umana sullo sfondo di fiumi, dirupi e alberi con miriadi di foglie” consente una visione binoculare e a “corrente alternata”: si fa esperienza da un punto di vista altro mentre questo punto di vista retroagisce, simultaneamente, nel punto solito dal quale osservo.

Tra le tante sfaccettature dello scrivere e leggere romanzi ce n'è una molto speciale che ha a che fare con la libertà, con l'imitazione di altre esistenze e l'immaginarsi in altre vesti: è un aspetto etico su cui vorrei soffermarmi. Una delle cose più gradevoli, per uno scrittore, è scoprire che, mettendosi deliberatamente al posto dei personaggi, facendo ricerca e usando la propria immaginazione, a poco a poco cambia anche lui. Non solo vede il mondo con gli occhi del protagonista, ma arriva gradualmente a somigliargli. E amo scrivere romanzi perché mi costringe a superare il mio punto di vista e diventare qualcun altro. In quanto narratore, mi sono identificato con altri e ho varcato i limiti della mia persona, acquisendo un carattere che prima non avevo. Nei trentacinque anni passati ho creato una versione migliore e più complessa di me stesso. (Pamuk, 2010, pp. 51-52)

In sostanza, seguendo e accettando di fare proprio il punto di vista del personaggio, al contempo, si accetta di lasciare, per qualche tempo (il tempo della lettura), la propria visuale sul mondo, o, in altre parole, il senso di familiarità nella relazione con gli altri e l'ambiente sviluppato durante lunghi anni. Nello specifico, si può affermare che percependosi attraverso Anna Karenina si accetta di sentirsi anche “travolti” dagli stati d'animo che essa prova guardando la neve fuori del finestrino nella cuccetta del treno; una nevicata con gli occhi di Anna, che significa qualcosa d'altro rispetto all'esperienza di una nevicata con gli occhi propri, nel mondo circostante che meglio si conosce. Il mondo a cui abbiamo volontariamente aderito seguendo questo personaggio è un mondo che si svela passo passo, di riga in riga, i cui contorni diventano nitidi non prima, non dopo, ma nell'esatto momento in cui il lettore li incontra e si relaziona con essi attraverso l'immaginazione. In un buon romanzo, ogni cosa, ogni descrizione, oggetto, fenomeno, sguardo, digressione, è un tentativo di offerta di porsi fuori dal proprio sguardo e di assumere lo sguardo e di conseguenza il carattere di un personaggio. È, a tutti gli effetti, un esercizio di disallineamento che, una volta terminato, retroagisce nella propria persona (nel proprio centro di gravità narrativa) con un effetto di originalità, di senso di novità nel rapporto con il mondo. In questo caso si parla di una evasione ma sempre a scopo indagatorio; non si tratta di una evasione per “lasciarsi alle spalle” il mondo di prima, la routine dei giorni; piuttosto si tratta di una presa di distanza da se stessi per ritornare in se stessi con più

Effects of Reading

domande, con più curiosità e forse più strumenti di indagine esistenziale. Ancora una volta si fa presente la forza formativa (la pedagogicità) della pagina scritta.

Il darsi a poco a poco del racconto, con sequenzialità più che con simultaneità, è una caratteristica essenziale affinché questo diventi un processo di indagine esistenziale sulla propria persona e sul mondo circostante. Questa è una caratteristica del romanzo che, a differenza ad esempio della pittura, pone di fronte un “paesaggio” senza la possibilità di vederlo nel suo insieme: esso si costruisce nei giorni, talvolta nei mesi. La visione d’insieme del romanzo è processuale e non consente mai una analisi simultanea, come di fronte a un quadro dove l’osservatore è in grado di spostare lo sguardo ed osservare i dettagli non solo singolarmente ma soprattutto con una panoramica “a volo d’uccello”. Questa sorta di lentezza nella costruzione dell’insieme ricalca il ruolo dell’educazione nella vita; si ricordi ad esempio “l’apprendimento spiralizzato” e l’idea vygotkiana di *scaffolding*, ripresa da Jerome S. Bruner (1968, 1993) e la “zona di sviluppo prossimale” di Lev S. Vygotskij (1934/2008); queste teorie hanno messo bene in luce la necessità, per ogni essere umano, di procedere nella conoscenza e nella formazione della propria persona attraverso un percorso graduale, fatto di inciampi e di rigore, gestito insieme a figure di cura di riferimento e autogestito nelle fasi dove queste prime non sono più necessarie. Analogamente, lo scrittore costruisce uno scenario e procede ad arricchirlo; al contempo, il lettore, si lascia prendere per mano e solo poi, a tratti, si sente chiamato in causa nella costruzione (e nella circolazione) interpretativa dell’opera, o come affermava Eco, il lettore, effettua “passeggiate inferenziali” (1979, 1994) e in questo modo può cooperare, appunto, a livello interpretativo.

Leggendo un libro, visualizziamo questi istanti-fatti-di-parole, questi attimi di Tempo. Ciò significa che nella nostra fantasia li trasformiamo in Spazio.

Quando guardiamo un’immagine – quale che sia, un dipinto di paesaggio, l’illustrazione di un libro, la decorazione di un manoscritto, un ritratto miniato o una natura morta – ci facciamo subito un’impressione generale – ma leggendo un romanzo accade il contrario – girando le pagine, la nostra attenzione si focalizza di continuo su piccoli dettagli, piccoli quadretti, brevi istanti irriducibili, e aspettiamo con impazienza di poterne ricavare il paesaggio d’insieme, cercando intanto di memorizzare la miriade di dettagli. Mentre un dipinto ci mostra un istante immobile, i romanzi allineano migliaia di istanti immobili uno dopo l’altro. Leggere un libro può essere un’attività piena di suspense, perché siamo ansiosi di stabilire dove il singolo istante si inserisce nel paesaggio d’insieme, e in che modo si dirige verso il centro del romanzo. Perché lo scritto in questo particolare istante ci mostra i fiocchi di neve che lei vede dal finestrino? Perché descrive così minuziosamente gli altri passeggeri nello scompartimento del treno? (Pamuk, 2010, pp. 68-69)

Perché, ancora oggi, dopo almeno quattro secoli di vita del romanzo, milioni di lettori ogni anno decidono di leggere queste opere? Qual è il rapporto tra letteratura e tempo e perché essa agisce al di là del tempo presente, influenzando il futuro e il senso di possibilità che si prova nei confronti di esso? Indagare queste domande consente, ancora una volta, di uscire dalla visuale utilitaristica o di mero passatempo della letteratura; essa, a tutti gli effetti, come si vedrà nel prossimo paragrafo, sfrutta la sua forza formativa, la sua pedagogicità interna, offrendo all’educazione una strada da percorrere per rendere il tempo futuro un compito.

4. Educazione disinteressata: letteratura come nostalgia del futuro

Perché l’uomo moderno, dunque, legge e ha bisogno dei romanzi? Una prima risposta potrebbe essere la seguente: l’uomo moderno continua a leggere i romanzi per sentirsi a casa nel mondo, per riappaesarsi con esso anche quando tale riappaesamento sembra vacillare. In altre parole, questo uomo, paradossal-

Effects of Reading

mente, ha bisogno di materia fittizia per trovare un senso, una narrazione, che nel mondo di oggi non riesce a trovare. Si tratta, evidentemente, di un mondo post-caduta delle grandi narrazioni; un mondo a corto di racconti in grado di generare una sufficiente forza gravitazionale capace di tenere “in orbita” i motivi per cui vale davvero la pena di vivere come donne e uomini (Han, 2024; Orsenigo, 2025).

I romanzi, perlopiù, forniscono l'impressione che il mondo abbia un centro, generano la speranza e la vivida illusione che il mondo abbia un significato da ricercare e in questo senso danno al lettore il piacere e la forza necessaria di nutrire questa impressione. Ma tale centro, in sé, è reso possibile dalla figura del lettore: è la ricerca stessa che se ne fa, di pagina in pagina, a generare tale illusione e infine a dimostrare l'esistenza di un centro. Compiendo tale ricerca (diversa da romanzo in romanzo) il lettore indaga a suo modo la natura del centro (ciò che Borges chiamava *Argomento*), e contemporaneamente si indaga la propria concezione della vita. Così facendo si è coinvolti attraverso i tre livelli temporali: nel passato, perché la ricerca di un centro tramite le pagine del romanzo chiamano in causa, continuamente, le nostre esperienze pregresse; nel presente, perché è qui che si sta svolgendo l'esperienza, dentro delle pagine di quel romanzo, letto in quel tempo specifico a livello storico-culturale, in quel momento della propria vita; nel futuro, perché ci si accorge che, man mano che si affronta il romanzo e si indaga attraverso punti di vista non propri, tale indagine influenza la concezione della vita, la propria persona per come sarà in un tempo che non è ancora.

Javier Cercas sostiene che il valore della letteratura e nello specifico del romanzo è essenzialmente il suo essere privo di una proposta, per l'oggi e per il domani. La pedagogicità di questo dispositivo risulta più evidente nell'ambiguità, nella contraddittorietà, nella forza persino distruttiva nei confronti dell'asetticità della routine. Un romanzo confonde, ha forza trasfigurativa, esercita verso una percezione migliore della complessità.

La letteratura, e in particolare il romanzo, non deve proporre nulla, non deve trasmettere certezze né fornire risposte né prescrivere soluzioni; al contrario: ciò che deve fare è formulare domande, trasmettere dubbi e presentare problemi. Quanto più complesse saranno le domande, più angosciosi i dubbi e più ardui e irrisolvibili i problemi, tanto meglio. L'autentica letteratura non tranquillizza: inquieta; non semplifica la realtà: la complica. Le verità della letteratura in generale, e del romanzo in particolare, non sono chiare, tassative e inequivocabili, bensì ambigue, contraddittorie, poliedriche, essenzialmente ironiche. È molto probabile che l'ironia distruttiva, quella che si confonde con il sarcasmo e perfino con il cinismo, conduca a un nichilismo spietato e sterile; ma l'ironia cervantina, quella che mostra che la realtà è sempre equivoca e molteplice e che esistono verità contraddittorie, è uno strumento indispensabile di conoscenza. Quell'ironia non è il contrario della serietà, ma forse la sua massima espressione; senza di essa non c'è quasi narrativa degna di tale nome, o almeno romanzo. La diagnosi che Foster Wallace faceva dei mali della post-modernità non era sbagliata, lo era parzialmente la sua formulazione, e soprattutto lo era il suo rimedio a quei mali, un rimedio che a volte confina con la versione più pedestre della letteratura impegnata, o vi si addentra. Ho detto la più pedestre. Perché la verità è che, in fondo, ogni autentica letteratura è letteratura impegnata, almeno nella misura in cui ogni autentica letteratura aspira a cambiare il mondo cambiando la percezione del mondo del lettore, che è l'unico modo in cui la letteratura può cambiare il mondo; almeno nella misura in cui ogni autentica letteratura esige un impegno, un coinvolgimento assoluto, prima dell'autore e poi del lettore, l'altro suo autore; almeno nella misura in cui ogni autentica letteratura è di una serietà assoluta, non perché non utilizzi l'ironia e lo humor – che sono due delle cose più serie che esistano – ma perché è rivelazione e smascheramento e pertanto impugnazione della realtà, fuoco, dinamite, sovversione morale e politica, tutto tranne che puro passatempo privo di conseguenze. (Cercas, 2016, pp. 132-133)

Quest'ultima affermazione che chiude la lunga citazione di Cercas mette in luce un tema fondamentale del rapporto tra letteratura e tempo: la non neutralità della letteratura nel modulare e modellare le abitudini e l'idea di futuro che abbiamo. Si tratta di un motivo già presente in Bruner e nello specifico nei suoi studi

Effects of Reading

relativi alla cosiddetta “fabbrica delle storie”. Bruner, in questi studi, afferma che la finzione narrativa è uno tra i principali strumenti capaci di forgiare mondi possibili (sic!). Ma tali mondi enucleano caratteristiche e significati partendo comunque dal mondo nel quale si vive, cercando tuttavia di “levarsi sopra di esso” (Bruner, 2002, p. 107). Quest’arte del possibile è un’arte tutt’altro che innocua perché “deve tener conto della vita quale noi conosciamo, eppure alienarci da essa abbastanza da tentarci con possibili alternative che la trascendono” (Bruner, 2002, p. 107). In questo senso, l’esperienza che ne fa il lettore assume le sembianze di un gioco all’interno dell’antinomia canonicità/punti di svolta: un gioco che ha il potere di modificare le abitudini consolidate nel passato (canonicità) segnandole mettendo tra parentesi, in dubbio (punti di svolta), la distinzione ma soprattutto l’interrelazione tra ciò che è reale e ciò che è possibile.

Il romanzo è, costitutivamente, una “zona” formativa e dissidente, una forma di ribellione stabilizzata in un supporto cartaceo (o digitale), una impugnazione della realtà non costretta da quest’ultima. Questa “zona” sconcerata perché offre margini di libertà difficili da controllare e da sottoporre a costrizioni, nonostante innumerevoli tentativi concepiti dai governi sin dalla nascita di questo genere – due esempi: il controllo delle opere e della persona di Puskin nella Russia del primo Ottocento e il rogo dei libri di illustri scienziati, quali Freud e Boas (solo per citarne alcuni), da parte dei nazisti durante gli anni trenta del XX secolo. È del tutto evidente, ancora oggi, come il romanzo possa svolgere una funzione di offensiva nei confronti delle certezze e delle verità troppo spesso spacciate come eterne, ordinate e sicure. Invece, ad un occhio critico, risulta come il mondo di oggi sia un mondo afflitto da problemi, carenze, ingiustizie, perplessità e sfide in cui i monismi assolutisti continuano ad avere un potere che non è in grado di fornire rassicurazioni durature. Un mondo nel quale, tuttavia, sempre più persone concepiscono l’idea dell’impossibilità di trovare soluzioni locali e uniche, inattaccabili e definitive. Questa direzione può essere coltivata e il romanzo è tra gli strumenti più adatti a garantire questo processo.

5. Conclusioni

Il presente contributo ha indagato la capacità trasfigurativa della letteratura quale motore capace di rendere l’educazione un dispositivo di resistenza, proprio grazie al suo vasto archivio di figure divergenti, trasgressive e intellettualmente autonome. La letteratura, e in particolare il romanzo, si offre come educazione disinteressata per fare fronte al paradigma tecnocratico dominante e, come si è visto, sfrutta la pedagogicità costitutiva dei suoi contenuti (la sua forza formativa interna) in tre direzioni o “colorazioni”: la letteratura come tecnologia autotrainante nel quale il lettore è direttamente coinvolto, con le proprie esperienze pregresse e con il proprio modo di essere presente, nella costruzione delle storie e nella conseguente incorporazione di parti di esse; la letteratura come estensione del proprio centro di gravità narrativa, nel quale il lettore accetta di “perdere” (temporaneamente) il proprio punto di vista per assumere quello di uno o di molteplici personaggi – una educazione all’alterità che passa per la sospensione non solo della realtà (Coleridge *docet*) ma anche delle proprie sicurezze; infine, la letteratura come nostalgia del futuro, ovvero come “zona” dagli ampi margini di libertà nel produrre mondi possibili e giocare con i mondi impossibili, come “zona” dove frequentare tempi e modelli di esistenza diversi da quello fattuale, continuando così ad investire nelle proprie capacità immaginali.

Per concludere, ancora con Javier Cercas, si può affermare che il romanzo

è, soprattutto, uno strumento di indagine esistenziale, un utensile per la conoscenza di ciò che è umano. È vero che, come uomo, Velazquez è sostanzialmente identico a Picasso e Cervantes a Kafka, così com’è vero che, come artista, Picasso non è superiore a Velazquez e Kafka non lo è rispetto a Cervantes; però Picasso vede nella realtà cose che Velazquez non ha visto e Kafka scopre negli uomini cose che Cervantes non ha scoperto. La scoperta di Kafka non annulla quella di Cervantes, come la scoperta dell’Australia

Effects of Reading

non annulla quella dell’America: quest’ultima scoperta completa soltanto la mappa del mondo; la prima, quella dell’uomo. Non è vero che l’unico obbligo di un romanzo sia raccontare una buona storia e farla vivere al lettore; l’unico obbligo di un romanzo (o almeno il più importante) consiste nell’ampliare la nostra conoscenza di ciò che è umano, e per questo Broch affermava che è immorale quel romanzo che non scopre nessun frammento dell’esistenza fino ad allora sconosciuto. (Cercas, 2016, pp. 51-52)

Riferimenti bibliografici

- Albarea, R. (2008). *Figure della goffaggine. Educatori senza magistero*. ETS.
- Albarea, R. (2015). *Luci peregrine, sospese, diffuse (e soffuse)*. Letteratura e formazione. ETS.
- Bertin, G. M. (1977). *Nietzsche: l’inattuale, idea pedagogica*. La Nuova Italia.
- Bruner, J. S. (1968). *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*. Armando.
- Bruner, J. S. (1993). *La mente a più dimensioni*. Laterza.
- Bruner, J. S. (2002). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Laterza.
- Calvino, I. (1988). *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*. Garzanti.
- Calvino, I. (1991). *Perché leggere i classici*. Mondadori.
- Cercas, J. (2016). *Il punto cieco*. Guanda.
- Dennett, D. (1992). The Self as a Center of Narrative Gravity. In F. Kessel, P. Cole & D. Johnson (Eds.), *Self and Consciousness: Multiple Perspectives* (Vol. 15, pp. 275–288). Erlbaum.
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*. Bompiani.
- Eco, U. (1994). *Sei passeggiate nei boschi narrativi*. Bompiani.
- Eco, U., & Carrière, J.-C. (2009). *Non sperate di liberarvi dei libri*. Bompiani.
- Francesco. (2015). *Lettera enciclica Laudato si’ del Santo Padre Francesco sulla cura della casa comune*. https://www.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html
- Francesco. (2023). *Esortazione apostolica Laudate Deum del Santo Padre Francesco a tutte le persone di buona volontà sulla crisi climatica*. https://www.vatican.va/content/francesco/it/apost_exhortations/documents/20231004-laudate-deum.html
- Gallese, V., & Guerra, M. (2015). *Lo schermo empatico. Cinema e neuroscienze*. Raffaello Cortina Editore.
- Han, B.-C. (2024). *La crisi della narrazione. Informazione, politica e vita quotidiana*. Einaudi.
- Illich, I. (1973). *Tools for Conviviality*. Harper & Row.
- Marchetto, M. (2023). *Il coraggio della domanda. La questione del senso e la Laudato si’*. Castelvechi.
- Marchetto, M. (2025). *Il coraggio della risposta. Conoscenza di sé e parrhesia: un dialogo filosofico con la «Laudato si’»*. Castelvechi.
- Orsenigo, E. (2025). Tenersi nell’instabile del tempo presente. Una pedagogia della speranza attraverso la letteratura. *Effetti di lettura / Effects of reading*, 4(1), 64–72. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2025-05>
- Ortega y Gasset, J. (1914). *Meditaciones del Quijote*. Publicaciones de la Residencia de Estudiantes. <https://dn790007.ca.archive.org/0/items/meditacionedelq00orte/meditacionedelq00orte.pdf> 1914
- Pamuk, O. (2010). *Romanzieri ingenui e sentimentali*. Einaudi.
- Paolucci, C. (1999). L’io come centro di gravità narrativa nella teoria della coscienza di Daniel Dennett. *Kykéion*, 2, 1–9.
- Simone, R. (2000). *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*. Laterza.
- Simone, R. (2012). *Presi nella rete. La mente ai tempi del web*. Garzanti.
- Stevenson, R. L. (1997). *Memorie*. Editori Riuniti.
- Vygotskij, L. S. (1934/2008). *Pensiero e linguaggio*. Laterza.