



- 3 | Roberto Falconi  
**Scrivere**
- 5 | Francesca Biasetton  
**Scrivere. A mano**
- 11 | Lou Lepori  
**Settantasette consigli di scrittura**
- 19 | Giulio Mozzi  
**Editor, editing**
- 25 | Tatiana Crivelli  
**Letteratura italiana,  
studi delle donne e studi di genere**
- 33 | Duccio Demetrio  
**Leggere la natura per imparare  
a scriverla e a difenderla**
- 41 | Mario Pagliarani  
**Il suono e il segno**
- 47 | Giacomo Stella  
**Apprendere a scrivere**
- 53 | Massimo Frapolli  
**La scrittura a scuola, oggi.  
Smitizzazioni, processi (e assoluzioni)**

# Scrivere

Roberto Falconi, redattore di "Scuola ticinese"

Chissà come sono stati materialmente creati gli articoli ospitati in questo numero di "Scuola ticinese". Nel senso: sono stati scritti (almeno in parte) a mano e poi trasformati in forma digitale? Oppure sono nati direttamente dalla tastiera di un computer? (Uno degli autori mi ha in realtà detto di avere riempito una ventina di pagine di appunti prima di sedersi davanti allo schermo).

Già, perché la scrittura è prima di tutto un gesto. E allora da lì abbiamo voluto partire, dal gesto. Da come (e con quali esiti) si può inclinare un pennino (ne parla Francesca Biasetton, con qualche accenno, meritevole di ulteriori sviluppi, ai diversi processi cognitivi implicati nella scrittura a mano e in quella elettronica). La questione dei supporti, al netto delle osservazioni di ordine più teorico, è peraltro da sempre oggetto di riflessione da parte degli scrittori: meglio una matita o una biro? Carta liscia o porosa? Il compianto Vitaliano Trevisan, giusto per non scomodare i soliti nomi e rendere il meritato omaggio a uno dei più grandi autori italiani contemporanei (forse il più grande), sosteneva di "odiare in sommo grado la stilografica".

Detto questo, ci è sembrato inoltre opportuno cercare di fare emergere come la scrittura dia origine a una sorta di 'sistema aperto', cioè come la scrittura possa costantemente generare altra scrittura (e anche questo editoriale, in fondo, ne è una prova). Il pezzo di Lou Lepori, tanto per cominciare, rappresenta in modo icastico il circolo felicemente virtuoso che permette a uno scrittore di dare ad altri scrittori *Settantasette consigli di scrittura* (qui ne riportiamo quattordici) attraverso le opere di altri scrittori ancora. Un discorso analogo vale, è ovvio, anche per la critica letteraria, che consiste nella redazione di un testo che ne commenta un altro: di "studi delle donne e studi di genere", e delle loro implicazioni storico-culturali, parla Tatiana Crivelli. Né va dimenticato che nessun libro o rivista o giornale sarebbe fruibile se non ci fosse un editore che faccia da tramite tra autore e lettore (lasciamo per ora da parte il fenomeno, sempre più diffuso, dell'autopubblicazione). Chi decide che cosa è degno di finire sugli scaffali delle librerie? Di chi si fida un editore per garantire il precarissimo equilibrio tra qualità (scientifica o letteraria) e bilancio (economico)? Giulio Mozzi descrive allora la figura quasi mitica dell'editor, sulla quale circolano, come su tutte le figure mitiche, storie più o meno fondate: di sicuro, alcuni successi editoriali non sarebbero stati tali senza il massiccio intervento di un bravo editor. Infine, abbiamo voluto dedicare un po' di spazio ai rapporti tra codice verbale e altri sistemi di segni: Duccio Demetrio riflette sulle possibilità e sulla necessità di un discorso autobiografico (quindi di una scrittura del sé) che muova dalla Natura e dalle sue manifestazioni; Mario Pagliarani sulla specificità e sulla pratica della scrittura musicale.

Di tutte queste interconnessioni e della loro complessità si fa e deve farsi luogo di indagine privilegiato la scuola, tra riflessione sulla didattica (Massimo Frapolli si sofferma sulle pratiche di scrittura e

- 61 | Teresa La Scala  
**La Guida letteraria  
della Svizzera italiana a scuola**
- 65 | Laura Baranzini, Matteo Casoni  
**Tutti i modi di parlare italiano:  
il progetto *lidatè***
- 71 | Fosca Garattini Salamina  
**L'ISMR – L'Istituto Svizzero  
Media e Ragazzi**

41

sulle acquisizioni teoriche che le presiedono) e presa di coscienza delle potenziali difficoltà degli allievi (le questioni della disgrafia e della disortografia sono al centro del contributo di Giacomo Stella).

Un'ultima cosa, marginalissima: a diverso titolo, parlano di scrittura anche i testi dello spazio libero, che si aggiungono pertanto senza soluzione di continuità a quelli di approfondimento. Una sorta di prova, materiale e tangibile, di come le scritture, nelle loro varie forme, dialoghino e si determinino reciprocamente.



# Scrivere. A mano

Francesca Biasetton, calligrafa e illustratrice

### Di cosa parliamo quando parliamo di calligrafia

La parola ‘calligrafia’, nella lingua italiana, è comunemente utilizzata per definire la scrittura manuale, ed è spesso abbinata ad aggettivi come ‘bella’ e ‘brutta’. Più precisamente, calligrafia è la grafia eseguita secondo le regole del bello, da cui si evince che non esiste una brutta calligrafia, ma eventualmente una brutta grafia.

Se portiamo l’attenzione al gesto di scrivere, inteso come le tracce che sono la trascrizione dei nostri pensieri, alla sequenza dei movimenti che creano questi segni, all’organizzazione (o disorganizzazione) dello spazio che li accoglie, ma anche allo stile della scrittura – corsivo, stampatello, ecc. – e agli strumenti utilizzati, scrivere è diverso da digitare.

La scrittura manuale è un’esperienza viva e formativa: ci aiuta a imparare a leggere; scrivendo si ripetono i suoni e li si abbina alle forme grafiche corrispondenti; la scrittura stimola la coordinazione mente-mano; richiede l’osservazione di forme e dettagli, il rispetto di regole (leggibilità) e il controllo di spazi (la disposizione sulle righe e nella pagina).

La pratica quotidiana della scrittura – sembra sia sempre più inconsueta – tende a favorire la velocità, spesso a scapito della leggibilità, attraverso l’acquisizione di automatismi (la mano è più veloce dell’occhio), alterando le corrette legature tra le lettere, o creandole dove non sono previste, dando origine a segni non necessari, che generano ambiguità grafiche e quindi difficoltà nella lettura.

La calligrafia richiede di superare le consuetudini: abbandonare gli automatismi che abbiamo acquisito nella scrittura quotidiana, e seguire le regole proprie del ‘bello scrivere’ (la mano segue l’occhio, la scrittura asseconda la visione). Regole che cambiano a seconda del modello che si esegue e dello strumento utilizzato: lo studio degli stili e delle forme delle lettere (influenzate dagli strumenti scrittori, che hanno contribuito all’evoluzione della forma delle lettere); il *ductus* (la sequenza e la direzione dei tratti) e il rapporto del nero (segno) con il bianco (sfondo). Nelle scritture occidentali predominano gli strumenti a punta tronca, che genera tratti spessi o sottili a seconda dell’angolo di scrittura (Figura 1). Con l’avvento del pennino a punta flessibile è la pressione esercitata tracciando i tratti tirati (dall’alto verso il basso) che, separando le due parti che lo compongono, lascia fluire una maggiore quantità d’inchiostro. Viceversa, per evitare l’attrito, nei tratti ‘spinti’

(dal basso verso l’alto) il pennino sfiora la carta, lasciando un tratto fine. Oggi abbiamo strumenti scrittori che permettono di tracciare i tratti in ogni direzione, ma il rispetto del *ductus* ci aiuta comunque a mantenere scorrevole la scrittura.

*“Straight is the line of duty,  
curve is the line of beauty,  
follow the first and you’ll see”*  
(Edward Johnston)

La calligrafia comporta un costante esercizio, che passa dallo studio e dalla trascrizione di modelli storici, di modelli di riferimento e di esempi da cui partire, con entusiasmo e pazienza, passione e curiosità: come e dove si sono sviluppati questi alfabeti? Con quali strumenti sono stati scritti? Perché le lettere hanno queste forme? Difficile liberarsi da tutti gli automatismi ormai interiorizzati da anni di scrittura: come evitare quelle *a* tonde, imparate alle elementari? E come eseguire le legature, quei tratti ‘in più’ che collegano le lettere?

La calligrafia esige concentrazione, uno spazio e un tempo dedicati, fuori e dentro di noi – e forse anche per questo gode di un rinnovato interesse, per il suo contrapporsi a sistemi che favoriscono la distrazione e che ci vogliono sempre connessi. Il suo essere tridimensionale favorisce l’attenzione e il rapporto con gli strumenti (pennini, pennelli, calami) e gli altri materiali (inchiostri, tempere, carte). Coinvolge diversi sensi e comporta scelte: quale strumento, quale colore, quale stile, quale carta? È un’alchimia tra diversi elementi, che convivono in equilibrio per ottenere un risultato. Non c’è un punto di arrivo, ma un percorso di continua evoluzione. Come ci ricorda Ewan Clayton: “La calligrafia è maestria, come quella del danzatore o del musicista, che si sviluppa nel tempo con una pratica costante. Non la si può padroneggiare subito. Tutto il corpo deve fare pratica di quest’arte, in modo che si sviluppi una consapevolezza del movimento, una sensibilità del tocco, e un’abilità nel visualizzare le forme nello spazio affinché le parti siano in relazione col tutto [...]”<sup>1</sup>.

### “Made in Italy”

Non si può dire che i diversi alfabeti in uso siano stati inventati in un preciso momento da una particolare persona: nel corso degli anni le lettere si sono modificate, adattando le forme in uso a nuove esigenze e nuovi strumenti.

### Nota

<sup>1</sup> Clayton, Ewan, *La calligrafia del cuore*, Milano, ACI Associazione Calligrafica Italiana, 2008, p. 5.

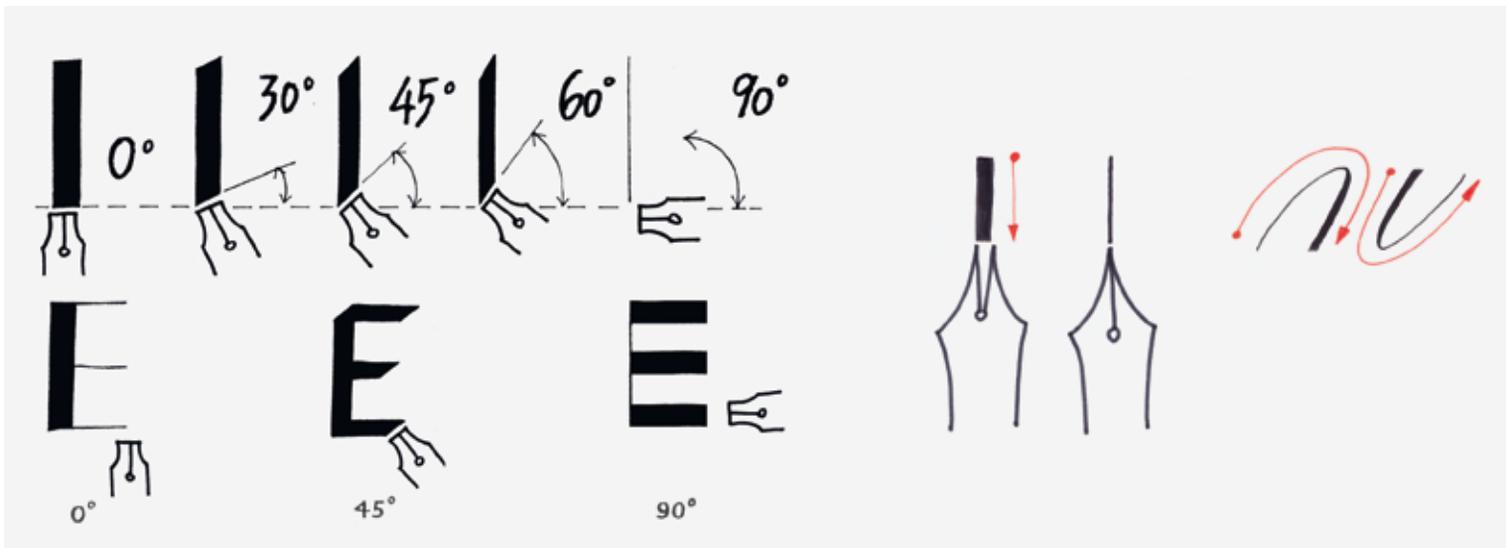


Figura 1 – Punta tronca e punta flessibile: l'angolo di scrittura e la pressione

Tre alfabeti hanno visto il loro sviluppo principalmente in Italia.

Anzitutto, lo stampato maiuscolo: le prime lettere con cui familiarizziamo, quando, bambini, iniziamo a intuire che esistono dei segni che hanno una funzione. Deriva dalle capitali romane, come quelle che ancora oggi vediamo – e possiamo leggere – nell'iscrizione alla base della Colonna Traiana, a Roma, che sono riferimento e modello per i calligrafi di tutto il mondo. Sono lettere incise, dopo essere state tracciate con un pennello largo: stabili, importanti, perfette nel loro equilibrio, che nasce dalla combinazione di due forme geometriche perfette ma opposte: un quadrato, statico, e un cerchio, dinamico, e che riconosciamo nella loro struttura e nella forma scheletrica. La loro schematicità e relativa facilità di esecuzione fanno sì che sia lo stile di scrittura più utilizzato anche da adulti, nonostante la mancanza di legature tra queste lettere non le renda adatte a una scrittura veloce. Infatti gli stacchi di penna tra una lettera e la successiva, spesso non rispettati, per velocizzare, danno luogo a segni di legatura non previsti, segni che generano confusione, perché non fanno parte del simbolo lettera. La loro regolarità le rende funzionali per scrivere testi e messaggi che vogliono farsi notare, e restare nel tempo: sono lettere che 'parlano a voce alta', infatti le vediamo, oltre che incise nelle antiche lapidi, in titoli, cartelli di protesta e striscioni. E quando digitiamo un messaggio – email o whatsapp – la *netiquette* ci dice che se usiamo le maiuscole STIAMO URLANDO!!!

Chiamiamo invece 'italic' i caratteri tipografici che, semplicemente premendo un tasto, assumono l'incli-

nazione verso destra: è un omaggio al corsivo italiano, capostipite delle scritture corsive moderne, che ha visto la sua diffusione in Italia tra il Quattro e il Cinquecento. Sviluppato per velocizzare la scrittura, sfrutta la ripetizione di una curva che favorisce il rimbalzo del segno, semplificando il *ductus*, e creando un ritmo della scrittura (Figura 2). È il corsivo utilizzato da Michelangelo, nella stesura dei suoi sonetti. Con la sua leggera inclinazione verso destra, tipica delle scritture corsive, e la possibilità di legare le lettere (il tratto di uscita si può raccordare al tratto di entrata della lettera successiva), è oggi un ottimo modello per migliorare la propria scrittura quotidiana, utilizzando strumenti come la biro e il roller.

Infine, il corsivo inglese, tipico stile 'elegante', sviluppatosi in Inghilterra tra il Sette e l'Ottocento, si distingue per la notevole inclinazione e l'alternanza tra tratti spessi e sottili dovuta al pennino flessibile. In Italia la sua versione 'raddrizzata' ("foglio dritto, schiena dritta, scrittura dritta") è ancora oggi lo stile in uso nella scuola primaria. E oggi, che si usano strumenti che generano tratti monolineari, non presenta più i tratti spessi e sottili.

Scrivere è un'attività complessa, che coinvolge diverse abilità e richiede una postura corretta, equilibrata rispetto al foglio e al tavolo utilizzando 'due mani e dieci dita' (una mano scrive, l'altra equilibra la postura), oltre a una corretta proporzione tra quaderno e campo visivo, per evitare squilibri corporali e visivi (bambini sdraiati sul formato protocollo). Fondamentale la pressione a tre dita (pollice, indice e medio), che permette la flessione/estensione, aiutando il controllo della motricità fine che regola i micromovimenti della scrittura.

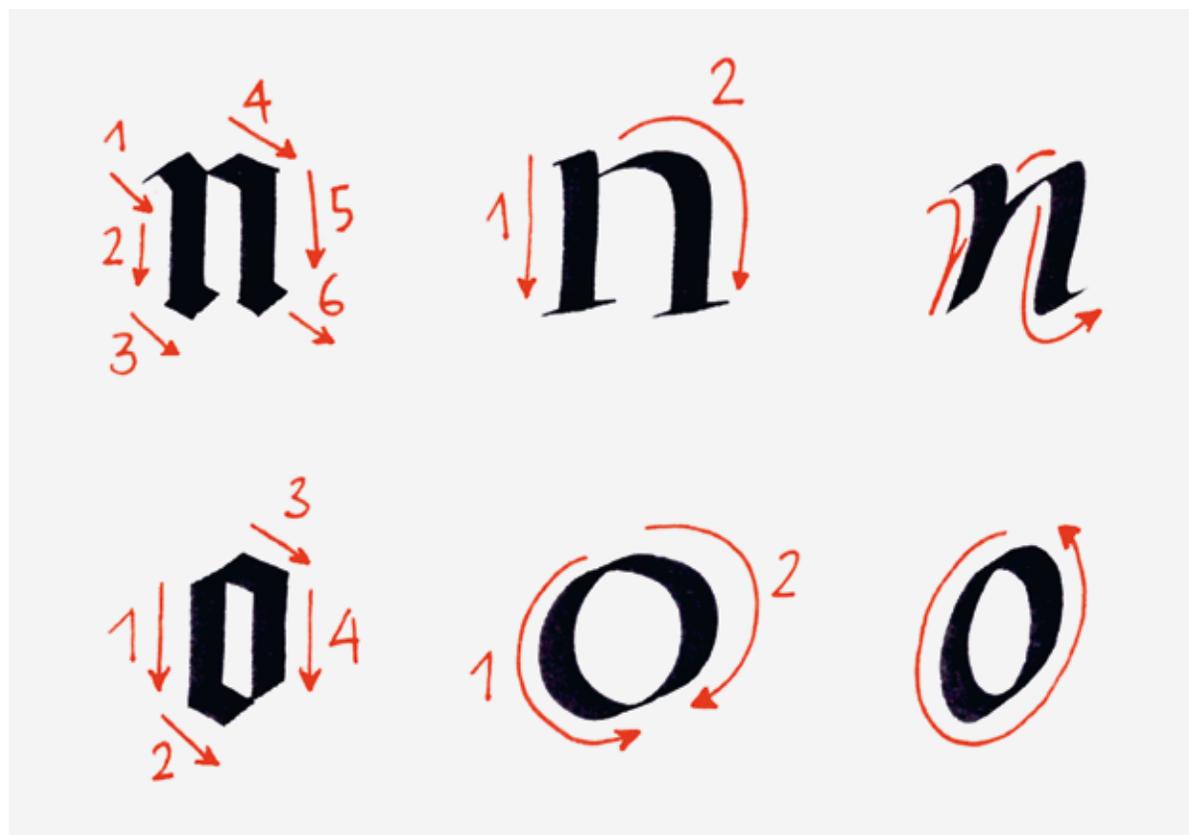


Figura 2 – Il *ductus* semplificato dell'italico

Quando si insegna a scrivere, oltre ai riferimenti spaziali determinati dalle righe e dai margini, è importante indicare il *ductus*: da dove iniziare e in quale direzione eseguire il tratto, per facilitare lo scorrimento della scrittura ed evitare occhielli e altri ‘ghirigori’ non funzionali, che complicano sia la scrittura che la lettura. Se mancano metodo e modello, lo scrivere in corsivo rischia di diventare ostico – una grafia illeggibile che induce a favorire l’uso dello stampato.

### Il fascino (indiscreto) dell'imperfezione

Limitandomi alle mie esperienze e competenze di tecnico della scrittura, noto differenze rilevanti tra l'esperienza della scrittura manuale e la digitoscrittura, poiché nel primo caso esiste un rapporto con gli strumenti e i materiali per creare attraverso il proprio gesto il proprio segno, mentre la digitazione su tastiera annulla il rapporto con la forma delle lettere, fornendoci lettere ‘già pronte’, disegnate da altri, che generiamo tramite una semplice pressione sui tasti. Viene a mancare l'esperienza che coinvolge i sensi, gli stimoli creati dalla relazione con i materiali e dall'attrito tra lo strumento e il supporto, che l'utilizzo della tastiera o del *touchscreen* non consentono.

Non trascuriamo che le modalità con cui acquisiamo conoscenze determinano le modalità con cui le memorizziamo, e quindi il cervello va tenuto in costante allenamento – per esempio, prendere appunti è un'attività più coinvolgente e che ci impegna attivamente rispetto a scaricare un *power point* o una dispensa in pdf. Senza dimenticare che, come le scienze cognitive attestano, l'esposizione quotidiana, passiva o attiva, alle tecnologie e le esperienze ad esse collegate causano disturbi dell'attenzione, difficoltà di concentrazione e inaridimento della vita relazionale e sociale.

Le ‘nuove’ tecnologie digitali hanno sviluppato strumenti e app che imitano l'esperienza della scrittura manuale, e anche della calligrafia: matite, pennelli e pennini digitali che possono riprodurre l'esperienza e gli effetti degli strumenti reali. Già Eric Gill sottolineava, nel 1931, a proposito dei caratteri da stampa: “Le lettere sono lettere, siano esse fatte a mano o a macchina. Tuttavia sarebbe auspicabile che le moderne macchine venissero usate per produrre lettere le cui caratteristiche siano coerenti con il processo meccanico di produzione, anziché repliche esatte e scolastiche di lettere i cui tratti sono intimamente connessi con la produzione artigianale a mano”<sup>22</sup>.

### Nota

2  
Gill, Eric, *Sulla tipografia*, Milano, Edizioni Sylvestre Bonnard, 2005, p. 36.

Si arriva al paradosso di creare qualcosa a mano, per poi rielaborarlo digitalmente, utilizzando scanner e programmi appositi, in modo da eliminare tutte le caratteristiche del ‘fatto a mano’: le naturali imperfezioni del segno vengono sostituite da curve perfette generate da calcoli matematici. Ma la storia ci ricorda che a nuovi strumenti corrispondono nuove lettere. E non sempre il nuovo sostituisce il vecchio, ma gli si affianca con nuove funzioni.

La domanda, per chi appartiene a una generazione che ha imparato a scrivere con la stilografica Aurette (la ‘piccola’ di casa Aurora, adatta alla mano dei bambini), è la seguente: perché cercare di riprodurre qualcosa che già esiste, attraverso strumenti che mortificano l’esperienza reale e limitano il coinvolgimento sensoriale? La velocità non può sempre valere la perdita dell’esperienza. “Era un mercante di pillole perfezionate che calmavano la sete. Se ne inghiottiva una alla settimana e non si sentiva più il bisogno di bere. «Perché vendi questa roba?» disse il piccolo principe. «È una grossa economia di tempo», disse il mercante, «Gli esperti hanno fatto dei calcoli. Si risparmiano 53 minuti a settimana». «E cosa se ne fa di questi 53 minuti?». «Se ne fa quel che si vuole. . .». «Io – disse il piccolo principe – se avessi 53 minuti da spendere, camminerei adagio adagio verso una fontana. . .»<sup>23</sup>.

### Scrivo (a mano), quindi sono

La scrittura a mano non è anonima, ma dichiara la sua unicità. Fino all’avvento della versione digitale è stata la nostra firma ad autenticarci. E ancora oggi riconosciamo il valore dell’autografo, e delle dediche scritte ‘di pugno’, come testimonianza di un incontro con un autore, o di un gesto indirizzato a una persona per noi speciale. Sono (erano?) le buste *viaggiate*, con i segni del loro percorso; le cartoline inviate e ricevute dalle vacanze; i biglietti di auguri e di ringraziamento; le dediche sui libri (di carta!); gli autografi; gli archivi; le prime stesure che, tra cancellature e note, raccontano la genesi di un testo. Ma ancora oggi: i cartelli e gli striscioni di protesta; le dichiarazioni #jesuis, #metoo, scritte sui fogli che compaiono nei selfie; gli immancabili avvisi scritti a mano, presenti in ogni ufficio; la lista della spesa (incredibile, esistono un account Instagram e un libro dedicato<sup>4</sup>); le scritte sui muri; il registro delle prenotazioni nei ristoranti; per qualcuno ancora gli appunti presi al volo, a lezione o in viaggio. A differenza della tipografia, che si serve di lettere

progettate per funzionare in ogni possibile combinazione, evitando elementi di disturbo per favorire la leggibilità del testo, la calligrafia si presta a variazioni della forma delle lettere, del ritmo della scrittura e all’interno dello spazio occupato. Attraverso variazioni consapevoli possono essere create lettere *ad hoc*, per una specifica situazione, per un determinato testo, di quella particolare dimensione, dove anche lo strumento utilizzato concorre al tono del messaggio: le lettere possono trasmettere suggestioni, emozioni, creare atmosfere.

Questo ci permette di dare alla calligrafia la libertà dell’essere illeggibile, come si nota in alcune tendenze della calligrafia contemporanea – “typography is for reading, calligraphy is for feeling”<sup>25</sup> – mettendoci in relazione con un testo che ha principalmente valore di immagine.

Molte sono le applicazioni della calligrafia commerciale: logotipi, marchi, monogrammi, titoli per libri e film, ma anche compilazione di biglietti d’auguri e inviti, segnaposto e personalizzazione di oggetti: ‘fatto a mano’ è la condizione che rende prezioso l’oggetto a cui viene applicata la calligrafia – come un abito su misura, è preziosa, e non può essere riprodotta (diffidiamo dai tentativi di imitazione!).

Per questa ragione tutto ciò che vuole imitare la manualità crea una falsa unicità: la riproducibilità dei font script, con i suoi messaggi uguali nella forma – pericolosamente simili nei contenuti? – non può veicolare le stesse emozioni della scrittura manuale, e delle scelte che comporta.

Non si tratta comunque di contrapporre due sistemi, ma proprio di utilizzarli come due sistemi diversi, per diverse comunicazioni: funzionale, emozionale, artistica. . . Come scrive Ewan Clayton: “Ho sempre cercato di mantenere una tensione creativa tra passato, presente e futuro, senza troppa nostalgia per i tempi andati né troppo entusiasmo per il moderno mondo digitale, che non va considerato come la risposta a tutti i mali”<sup>26</sup>.

### Bibliografia

AA. VV., *Manuale di calligrafia*, a c. di ACI Associazione Calligrafica Italiana, Milano, Lazy Dog Press, 2020.

Ascoli, Francesco; De Faccio, Giovanni, *Scrivere meglio*, Roma, Stampa Alternativa, 1998.

Biasetton, Francesca, *La bellezza del segno*, Bari, Laterza, 2018.

Clayton, Ewan, *La calligrafia del cuore*, Milano, ACI Associazione Calligrafica Italiana, 2008.

Clayton, Ewan, *Il filo d’oro*, Torino, Bollati Boringhieri, 2014.

Spitzer, Manfred, *Demenza digitale*, Milano, Corbaccio, 2012.

### Note

3  
Saint-Exupéry, Antoine de, *Il piccolo Principe*, Milano, Mondadori, 2015, p. 36.

4  
Castoro, Giulio, *Prosecco, pannolini e pappa per il gatto*, Milano, Il Saggiatore, 2021.

5  
Da una conversazione con l’artista Golnaz Fathi.

6  
Clayton, Ewan, *Il filo d’oro*, Torino, Bollati Boringhieri, 2014, p. 11.



# ISCRIVITI ORA!

## Informare – Scoprire – Esplorare

Dal 22 settembre al 22 ottobre 2022 le nostre strutture alberghiere e della ristorazione vi invitano per dare un'occhiata dietro le quinte!

Approfittane per scoprire le diverse professioni del settore e conoscere il loro lavoro quotidiano grazie a uno stage in azienda e/o alle attività pratiche durante i momenti informativi organizzati in occasione di [rockyourfuture.ch](http://rockyourfuture.ch).

Tutte le strutture partecipanti e le informazioni su questi giorni sono disponibili su:

**[www.rockyourfuture.ch](http://www.rockyourfuture.ch)**

Con il supporto della SEFRI



# Settantasette consigli di scrittura (senza alcuna pretesa di completezza). Un estratto

Lou Lepori, scrittore, traduttore e regista teatrale

In settantasette brevi capitoli tematici – che vanno dall’immaginazione al queer, dal ritmo alla miopia – l’autore svizzero Lou Lepori propone una sorta di trattato di scrittura, ricco di riferimenti alle opere di illustri scrittrici e scrittori. Non solo consigli pratici, ma anche divagazioni poetiche e citazioni, in un viaggio verso la letteratura, elaborato grazie all’attività di Mentoring presso l’Alta Scuola d’Arte di Berna (HKB). Vi proponiamo di seguito quattordici dei settantasette consigli che costituiscono questo anti-manuale. | 11



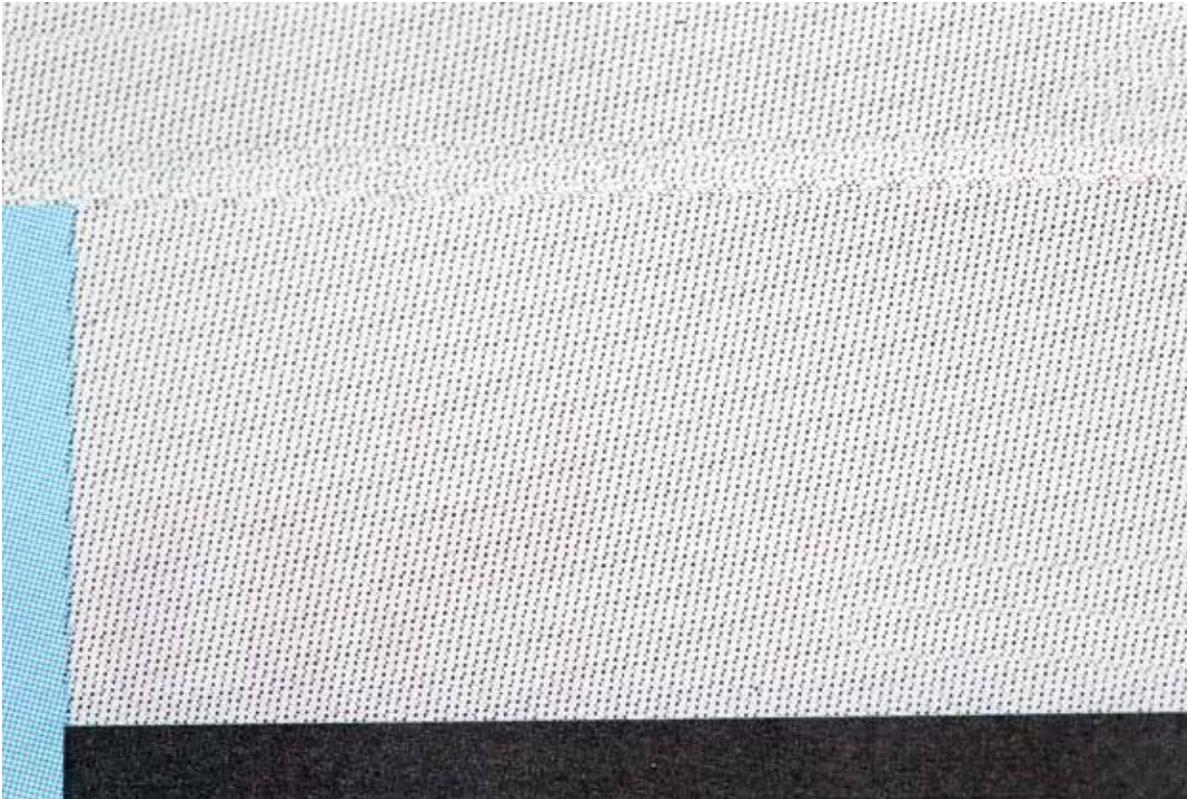
©Stock.com/pic\_studio

### Incipit

Quando non c'è niente da scrivere, né un tema né addirittura una storia, è il momento buono. L'intercapedine in cui il *possibile* è aperto (pagina bianca), i sensi sono all'erta, la vita pulsante. "Chi scrive ha davanti a sé la modica vastità, su righe o quadretti o tastiera, di un vuoto. Non lo deve riempire, lo deve abitare", dice Erri De Luca. Non è detto che non ci sia *niente da dire*, ma al momento di dare il la, al momento dell'incipit, lo devi aver dimenticato nel rovescio di un sogno. Allora siediti, guarda dalla finestra, nel quotidiano più trito, come il fotografo cecoslovacco Josef Sudek, il poeta di Praga. La magia che ti sta intorno è a disposizione. Cogli quel che di vivo c'è. Stupisciti. Comincia da questo banale esercizio: scrivi ogni mattina nel tuo diario il tempo che fa; il colore della nebbia che sale dalla valle; il ronzio preciso delle macchine che sciamano in città. Impara a guardare, ascolta prima di dire. Sarà il punto di partenza di ogni avventura. Progetti giganteschi nascono da un'immagine o una parola. "Penso che la persona che scrive è senza un'idea del libro, che ha le mani vuote, la testa vuota, e che non conosce dell'avventura del libro altro che la scrittura secca e nuda, senza avvenire, senza eco, lontana, con le sue regole d'oro, elementari: l'ortografia, il senso" (Marguerite Duras).

### Leggere

Te lo hanno detto tutti, è la regola d'oro: per scrivere, devi leggere, leggere, leggere! Ammettiamolo, quest'ossessione accompagna molti di noi, ci scava dentro orizzonti abitabili. Eppure, quel che devi fare senza tregua, se vuoi scrivere è... scrivere! Per imparare a scrivere, bisogna scrivere. Sempre, assurdamente. Nei villaggi d'inverno, per evitare che l'acqua geli nella condotta, il rubinetto resta un poco aperto, con un filo che scende notte e giorno. Così la scrittura. Scrivere tutta la vita, tutti i giorni: un sogno dell'alba, un diario dei giorni dispari, le bruttezze quotidiane. Usa un quadernetto, consiglia Jack London: come il disegnatore che produce schizzi e disegna mani o parti di corpo, per immaginare il mondo che ha davanti. Philippe Jaccottet afferma che per "restare nella scrittura" la sua soluzione è stata di tradurre, cocciutamente: tutto Hölderlin, Rilke, Musil, l'*Odissea* e poi Cassola e Gongora. C'è qualcosa di inguaribile e inverificabile nella scrittura, come la Cripta di Derrida: "Il rapporto con la scrittura precede l'esperienza della scrittura", diceva Philippe Rahmy. Se non sai cosa scrivere di tuo: copia, traduci, descrivi. Non pensare ancora alla letteratura, affila la roncola, rendi la macchina più vivace e potente, reattiva al tocco. Scrivi, non smettere. Non nasconderti dietro la pigrizia del: "vorrei farlo, ma...", scrivi!



©iStock.com/pic\_studio

### Reale

“A parte il dolore fisico, tutto è immaginario”, scrive Jean-Luc Lagarce nel suo diario (in realtà è una citazione di Jacques Chardonne). Questo non significa che non ci sia niente di tangibile attorno a noi, ma che un unico reale circoscrivibile è una chimera. Senza scomodare il gatto di Schrödinger (quantistico), la realtà non ci circonda univoca, ma è fondata su sogni e rimpianti, si perde nella foresta dei segni prima di approdare nella chiusa del linguaggio (“parlare è già una censura”, dice Judith Butler). Chi scrive non è così ingenuo da credere al reale, chi scrive dubita del reale. È questo l’unico modo per aprirlo alle ipotesi, alle invenzioni: “l’immaginazione è indispensabile alla conoscenza”, dice Kant. Ti basta credere giorno dopo giorno a quel che sotto le tue incerte dita si tesse, l’ordito della fantasia. Mondi non sempre immaginari, mondi però. Non una realtà parallela, ma il reale che s’incarna e se ne va, verso gli estuari del senso. Ad Armilla, una delle *Città invisibili* di Calvino, non ci sono case né strade, ma solo tubature che gorgogliano. Abbandonata, la città non può dirsi deserta, perché naiadi e ninfe la popolano, e “al mattino, si sentono cantare”.

### Metafora

Babouillec è una poetessa francese, affetta da autismo, che con gli anni ha imparato a scrivere, allineando piccole lettere in cartone. I suoi testi non si sa da dove vengano, forse da un ordine diverso della mente, enigmatico per noi, ferreo e logico per lei. Il suo mutismo d’un tratto si apre alla parola: “solo l’atto di amare ci separa dal vuoto”, scrive. Esiste un film su di lei, *Ultime notizie dal cosmo*. Quella di Babouillec è una poesia d’altri spazi, densa e libera. Che ci serve a chiarire qualcosa di essenziale sulla metafora (e non solo). La metafora non è un’invenzione stilistica, una bella immagine, una trovata. La metafora brilla – come una mina – se è l’unico modo per dire qualcosa di totalmente nascosto, di indicibile e magari ridicolo. Mantiene il segreto, indissociabile da ogni opera d’arte. Non è una scorciatoia, una soluzione facile, ma il suo esatto contrario. È una questione di vita e di morte, quel che danza sul versante immobile del tempo, quel che i buchi neri trattengono. È un campo gravitazionale. “Avrei voluto parlare senza immagini, semplicemente / socchiudere la porta” (Jaccottet). A volte basta guardare da una finestra, da un treno, e posare un oggetto (una rapida fotografia) sulla pagina, lasciandola diventare una metafora, senza lo sfor-

zo di volerla elucidare. Senza sforzo, capacitandosi che il mistero agisce, se agisce, per conto suo. Rovesciando le attese.

### **Mattino**

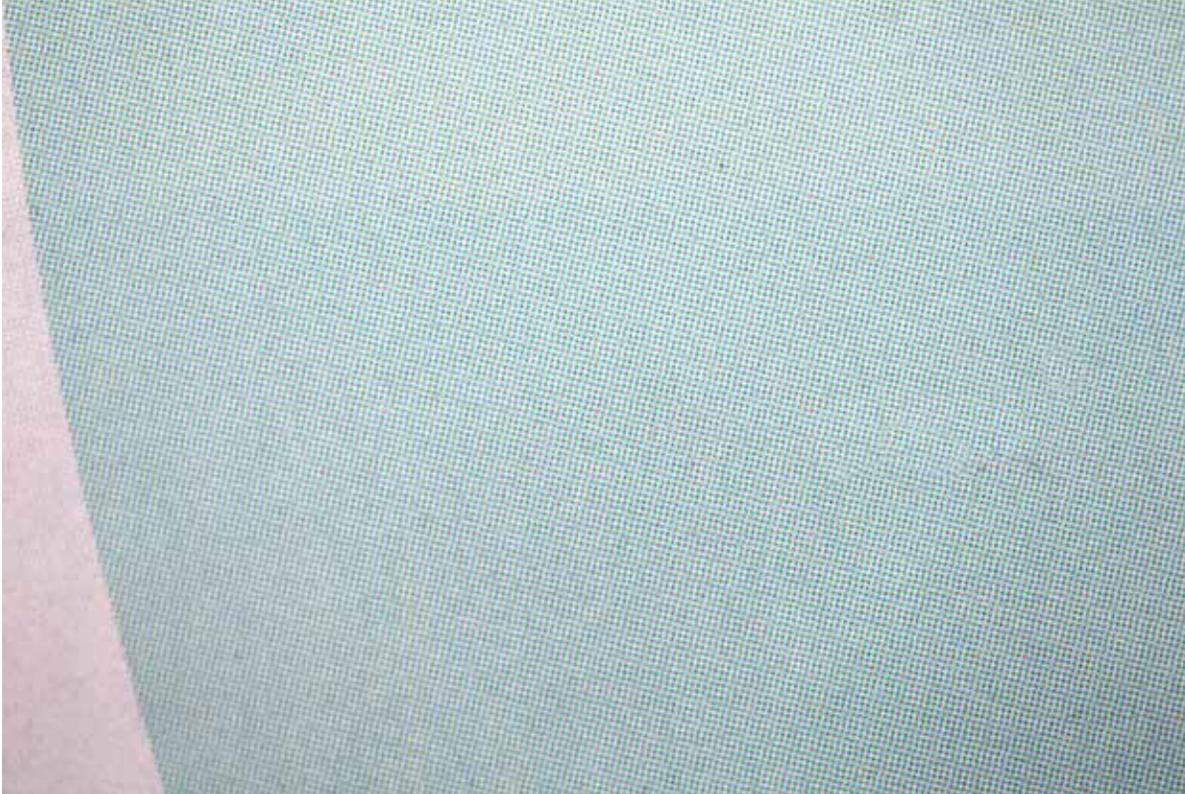
Ognuno ha il suo ritmo, la sua ora. A volte un rito, un luogo deputato. C'è chi usa la carta, chi la tastiera, chi affonda nella notte, chi ha bisogno di una tabella di marcia inflessibile. A volte lo cerchi per anni, il dispositivo che dà l'abbrivio; sono cose che s'imparano nella pratica, come ogni buon artigiano ti dirà. Una delle strategie più concludenti, però, è questa: la mattina presto, attorno alle quattro, è il momento migliore per scrivere; a cavallo tra l'aurora e l'alba, a mezzaluce, quando l'intelletto si sveglia e ti guida con torpore. Senza starci troppo a pensare, un paio d'ore da speleologo, alle prime ore: tuffati e cerca. Maeterlinck (nei meravigliosi saggi mistici del *Tesoro degli umili*) ricorda che il pescatore trova sul fondo del mare pietre preziose, incantato dal luccichio, porta alla superficie il suo lauto bottino... ma quando lo stende sulla sabbia, il sole lo rivela per quello che è: cocci di bottiglia; "ma nell'oscurità, il tesoro continua a brillare", conclude il poeta simbolista belga. Credere ai cocci, perché pretendere altro? Solo sapendo che brillano, credendoci, puoi esplorare il fondale. Scrivere è un atto stupido, un po' fuori di testa, ma l'assoluta serietà del pescatore ti rende superbo, nei due sensi del termine. Se stai scrivendo un romanzo, però, non sprecare il resto della giornata: scrivi due ore, poi perditi nel bosco o per le vie del centro, guardati intorno, prendi tutto, senti che tutto è a tua disposizione, un serbatoio di visi, gesti, vite. Vivi appartato, non come ideale di vita (con la tua vita fai quel che vuoi) ma come igiene di scrittura. Lo scrittore è un perdigiorno, fattene una ragione, uno dei suoi peggiori nemici è il senso di colpa, l'impressione di sprecar tempo, di galleggiare ("Troppo stanco per lavorare, scrivevo libri", dice G.B. Shaw). Torna al tavolo di lavoro – con serietà meticolosa – il giorno seguente; sei hai raccolto un'energia sufficiente, se hai nella bisaccia un carico di immagini, troverai la porta stretta tra la vita e l'immaginazione, sarà un gioco da ragazzi: "occorrono centinaia di chili di arbusti aromatici per produrre, per distillazione, una boccetta di essenza di rosmarino; bisogna spegnere molta vita reale per ottenere il concentrato di una sola pagina di finzione letteraria" (Jean-Philippe Toussaint).

### **Segreto**

Un consiglio della maestra di scrittura Monique Laederach: far transitare la vita nell'*imaginaire* prima di portarla allo scoperto. Non basta raccontare. È quello che intende Kafka quando concepisce lo *Schreiben* come una *Existenzform*, un modo di vivere. La cronaca va benissimo, ma dev'essere nutrita da un vuoto d'aria, giacché quel che non dici è più forte di quel che dici; e deve pulsare dietro le quinte, nutrire le potenzialità del testo, laddove poi il lettore troverà il suo posto, la sua libertà (Starobinski affermava che il testo è solo a metà di chi scrive). Anche Robert Bresson, a proposito degli attori (che chiama "modelli") dice così: "la loro forza sta in quel che nascondono, non in quel che rivelano". E aggiunge: "non c'è niente nell'inatteso che non sia atteso segretamente da te". Non sempre quel che scrivi è il centro di quel che dici. Un nodo, una parola taciuta può essere la stella implosa di un intero mondo poetico. Il fuori-campo esercita una forza d'attrazione meticolosa, come una lente gravitazionale: una distorsione spazio-temporale creata da una massa gigantesca, attraverso la quale gli astronomi possono osservare le galassie più lontane. Hemingway propone di far sparire apposta dal racconto almeno un elemento significativo. Capita che tu stesso ignori quale sia il segreto o la sua potenza, è come "la traccia vuota lasciata da un corpo" (Tisseron). Il segreto può essere il garante di una certa invisibilità dell'autore, perché a volte la sua presenza è sciocamente ingombrante: secondo Flaubert il testo deve dare l'impressione di essersi partorito da solo, di nascere sotto gli occhi del lettore, garanzia di un'assoluta generosità e leggibilità. Lancia il sasso e nascondi la mano.

### **Autobiografia**

Il problema non è: osare l'impudicizia, prendersi come materia prima (nessuno lo può sapere e non importa a nessuno). Ma non c'è niente di meno stabile e definibile di un io – profondo o superficiale che sia. Resta fedele alla tua disidentità (come la definisce l'antropologo Francesco Remotti), all'incessante multivolezza della coscienza. Gustave Roud: "Parlar di sé... Una nuvola potrebbe farlo, forse? In verità, se prova, lei, la sola leggera tra tutto ciò che ha peso, a dire non l'impossibile 'io sono', ma almeno un 'io ero' – quest'accordo tra le sue apparenze successive – potremmo mai accusarla d'orgoglio? Giacché il mondo intero senza un attimo di requie serba tra lei e voi una



©iStock.com/pic\_studio

barriera impenetrabile, come parlare degli altri? Questo sarebbe orgoglio, e della specie peggiore, – mentre forse le parole su sé stesso a bassa voce dell'uomo dimenticato, subito riprese dal silenzio, plasmano un autentico atto di umiltà”.

### **Memoria**

Fidati della memoria, soprattutto quando cerca in tutti i modi d'ingannarti. Lascia che ti soffi all'orecchio, sappila agghindare di false certezze. Clément Rosset: “Memoria e immaginazione fondano un'irradiazione della percezione del tempo e dello spazio, al di là del semplice terreno della realtà propria”. Niente è impossibile, se scrivi. Sarà questo un grande conforto, nei momenti di dolore e solitudine. Scrivere è inganno, menzogna, fiducia nelle parole; nell'alba di un giorno mai nato, di un ricordo tramontato. La memoria è bucata e la scrittura non cerca di riempire i vuoti, ma ci sguazza, come un'ape che deposita miele per l'inverno. Tutti attraversiamo l'inverno, tutti aspettiamo la primavera. Scrivere è l'atto di fiducia che si fa pazienza. E un gioco con il tempo:

“né la memoria né l'attesa s'interessano molto del Padre Tempo, e tutti i sognatori, gli artisti e gli innamorati sono parzialmente liberi dalla sua tirannia” (Edward Morgan Forster).

### **Gesto**

Scrivere fissa al centro di una galassia un punto, un sole; fa ruotare i mondi intorno. Cosmogonia. Detta in modo più semplice, quel che stai costruendo ha tutte le caratteristiche di una nuova realtà. Né parallela né coincidente. Su questo mondo hai tutti i diritti, compresa la bestemmia, perché la parola “sangue” non macchia il foglio di sangue vero (Jaccottet). Nella cultura occidentale, scrivere è incidere: “non c'è pensiero che non sia articolato da un gesto. Il pensiero prima dell'articolazione non è che virtualità. Si realizza col gesto” (Vilém Flüsser). Non c'è nessuna ragione logica nella scrittura (farlo non cambia il mondo), rendila dunque per cominciare concreta, evita voli pindarici e cadute libere. Qualche rito, se pur ridicolo, può aiutarti: un certo tavolo davanti a una certa finestra, una penna speciale o un modo di posare le mani sulla tastiera.

Non sottovalutare la potenza del gesto, la sua precisione, assurda e soggettiva, nel silenzio della volontà. E nel momento del dubbio, quando sarai completamente perduto, è il gesto a salvarti: “ci sono momenti in cui si resta senza voce, completamente persi e disorientati, senza sapere cosa fare; ed è là che comincia la danza, per ragioni sgombre da qualsiasi vanità” (Pina Bausch).

### **Musica**

Un’educazione musicale accurata – solfeggio, contrappunto, armonia – è un vantaggio per qualsiasi scrittore. Aver suonato uno strumento, scoprendo la natura propriamente cinetica della memoria digitale, può servire lo stile. Ai giorni nostri, il fatto di far scivolare le dita ad occhi chiusi su una tastiera, variando forza e ritmo di dettatura, rende evidente il parallelo, almeno con la diteggiatura del pianoforte (ti consiglio vivamente un corso di dattilografia che ti liberi dalla schiavitù dello sguardo). Inoltre, gli ornamenti espressivi della musica, come l’appoggiatura e il rubato, non dovrebbero mancare nell’arsenale interiore dello scrivente: l’appoggiatura, in epoca barocca, è l’aggiunta di minuscole note che arricchiscono l’attacco, come le miniature a capolettera dei manoscritti medievali; il rubato romantico tende invece a ritardare l’inizio di una nota, creando una leggera attesa, un ritardo. Tutta la musica barocca ha molto da insegnare nell’uso modulante e mordente delle parole, che escono come un soffio dalla nostra memoria comune; dotate di una struttura ferrea, spesso ripetitiva (ritornelli, da capo, cadenze), le composizioni dispiegano una libertà stregante grazie alla continua fluttuazione sonora, l’orecchio sa sempre cosa aspettarsi ed è sorpreso ad ogni nota: ascolta *Oh mio ben!* nell’*Alcina* di Händel (nella versione di William Christie con Renée Fleming, ad esempio): dodici minuti per otto versi, brividi di perdizione sulla pelle... è il momento della sconfitta infinita, in cui la maga Alcina perde l’uso della magia; e il coro dei nobili cavalieri, trasformati in pietre animali ruscelli, riprendendo sembianze umane, piange il ritorno al banale.

### **Minoranza**

L’unica posizione possibile di uno scrittore è la minoranza. Se hai la fortuna di nascere diverso, usa l’orgoglio e la vergogna come grimaldelli. Gilles Deleuze: “Anche colui che ha la sfortuna di nascere nel paese di una grande letteratura deve scrivere in una lingua sua, come un ebreo ceco scrive in tedesco, o un uzbeko scrive in rus-

so. Scrivere come un cane che fa la tana, come un topo nel suo buco. E per questo trovare un proprio punto di sottosviluppo, un proprio dialetto, un terzo-mondo di sé, il deserto di sé”. Osarsi minori, minorati, minuscoli, per accedere al non-dicibile della propria unicità, storica e morale. La pochezza delle umane cose è universale. Sii sempre consapevole della tua stupidità, della malattia di essere uomo. Non avere paura, è solo dove il buio ti accoglie, la solitudine più assoluta, l’eco di una stanza vuota (*eri bambino, temevi di essere abbandonato, solo al mondo!*) che un’orda di parole può salvarti e condurti in mare aperto. Ma non confondere la vita comune con la semplicità: “per evitare imbarazzanti complicità devo vivere solo come un disadattato” dice il poeta Cataldo Dino Meo, sulla scia di ribelli di ogni tipo, da Rimbaud a Pippo del Buono, da Thoreau a Tonino De Bernardi; non è un mito d’avanguardia, scrivi “dalle lontane provincie”, sotto un cielo di rancore rabbia e dolcezza. Non per snobismo, ma per igiene mentale: “parlo di strade più impervie, di impegni più rischiosi, di atti meditati in solitudine. L’unica morale possibile è quella che puoi trovare, giorno per giorno, nel tuo luogo aperto-appartato” (Antonio Neiwiller).

### **Ritmo**

Troverai il ritmo solo scrivendo scrivendo scrivendo; lasciando fare alla lingua, animale dotato di zanne e artigli. Non c’è regola che tenga, un testo scritto in fretta può essere macchinoso, un distillato di parole lentissimo può scorrere vispo come un torrente. C’è chi compone una frase, a volte un paragrafo al giorno, e alla sera lo cancella. È celebre l’episodio di Joyce che si disperava di aver scritto solo sette parole, senza sapere in che ordine metterle. La velocità può rendere felici (a volte ingannevolmente, a volte no): i grandi campioni sono Stephen King e Georges Simenon, rispettivamente con dieci e diciassette cartelle giornaliere. Scrivere rapidamente ti rassicura, soprattutto nell’affrontare un romanzo. Però esige tempi morti, lunghe pause e riscritture. Esistono autori “della frase, del paragrafo e della pagina”, nota Flaubert. Su di lui Roland Barthes ha scritto pagine memorabili: “equilibrio di forze di costrizione e dilatazione”. Il punto è questo: il testo dovrebbe trovare una pulsazione che trascina il lettore in una catena infinita di senso e scrittura. Trovare la musica segreta della propria pagina è il lavoro di una vita. E per farlo: folgorazioni, sì, ma anche i tempi lunghi della pazienza e dell’artigianato.

### Correggere

Verrà il tempo, sì, di rimetterci mano: Monique Laederach (1938-2004), autrice di romanzi femministi e di poesie luttuose, ripeteva ch'è come tornare in una casa abitata in tempi non lontani: occorre aprire le finestre, spostare questo canterano parlato, sacrificare quel ninnolo. C'è una leggera sensazione di estraneità ("ma l'ho scritto davvero io?"), ma anche un senso dell'orientamento istintivo, che ci permette di far ordine senza paura. Orazio lo chiamava *labor limae* e Cechov osserva che deve essere "minuzioso, laborioso", ma in una lettera a Marija Kiselèva le consiglia di "non forbire, non limare troppo, sii sgraziata e audace". L'idea di tagliare per prima cosa quel che più ci piace (come consigliano certi manuali), per contro, è una panzana: più sano è il coraggio di ammettere la propria volgarità o piaggeria. E non scordarti che, come tutte le arti, anche la letteratura ha un versante solitario e uno collettivo. Sceglierti i migliori lettori è un esercizio difficile ma doveroso, se non altro nei confronti della tua ambizione. Amici ricettivi, colleghi fidati, mentori, editori... Stefano Benni ha pubblicato romanzi e racconti deliziosamente liberi fino alla morte, nel 1995, di Grazia Cherchi, geniale *editor* e cofondatrice dei *Quaderni Piacentini*; poi è andato via via sfilacciandosi. Gordon Lish fu implacabile nei colpi di piolla sui racconti di Carver, ma fu anche il suo migliore alleato.

### Modestia

Certo è che la modestia è cattiva compagna. Nessuno pretende di buttarla a mare, anzi è buona regola tenerla sottomano quando ti barcameni in società, nel mondo tuo e di tutti. La massima di Zola resta valida: "Quando la terra esploderà nello spazio come una noce secca, le nostre opere non aggiungeranno un atomo alla sua polvere". Eppure, a costo di ripetermi, ti ricordo che nel momento in cui ti ci metti, inutile pensare che non ce la farai e che non sei all'altezza. L'ambizione è una condizione irrinunciabile per affrontare la pagina: lo sai per certo, stai per scrivere un misto tra l'*Ulisse* di Joyce e il *Conte di Montecristo*, la sintesi perfetta del *Doctor Faustus* e *Howl* di Ginsberg. O al limite qualcosa di meno spettacolare "sei un poeta – consiglia Virginia Woolf – in cui vivono tutti i poeti del passato, da cui scaturiranno tutti i poeti futuri". Se posso permettermi un'intrusione in prima persona: chi sono, in fin dei conti, io, per arrogarmi il

diritto di darti settantasette consigli, con il tono di chi la sa lunga, di chi ha qualcosa da trasmettere & insegnare (mentre scrivere, in fondo, è imparare)? *Nessuno*. Appunto, come Odisseo, pronto a battersi per vincere il mare, esploratore tra Scilla e Cariddi.



**CARAN D'ACHE**  
Genève

## Servizio pedagogico

I corsi di disegno e di pittura „Caran d'Ache atelier“ vertono principalmente su delle tecniche di utilizzo originali e inedite. Sono concepiti secondo principi pedagogici e didattici. Offriamo la nostra consulenza ai docenti di tutti i livelli scolastici con nuove proposte per le loro lezioni di attività creative.

I nostri corsi sono gratuiti: Caran d'Ache assume i costi per l'animazione e il materiale. Lavoriamo prevalentemente con i prodotti della nostra marca. La nostra formazione continua è riconosciuta ufficialmente dalle autorità cantonali. Un corso di mezza giornata dura tre ore e tratta un solo tema a scelta.

### Gestione del corso

#### **Svizzera francese / Ticino**

Petra Silvant  
mobile 079 607 80 68  
tel. 032 322 04 61  
petra.silvant@carandache.com



#### **Svizzera tedesca**

Peter Egli  
mobile 078 769 06 97  
tel. 052 222 14 44  
peter.egli@carandache.com





## Editor, editing

Giulio Mozzi, editor

Qualche definizione, tanto per evitare equivoci. In Italia viene chiamato ‘editor’, nelle case editrici medie e grandi, la persona che ha il compito di decidere che cosa pubblicare in un certo ambito, in una certa collana o in un gruppo di collane, e così via. Si può dire così, per esempio, che Tizio è “editor degli italiani”, Caia è “editor della divulgazione scientifica”, Sempronio è “editor della collana Storie di vita”: e così via. In questo caso l’editor è prima di tutto uno che prende decisioni: non è colui che fa il lavoro di “editing”. Può darsi che un editor faccia anche dell’editing, magari perché ha deciso di seguire più da vicino alcuni autori o alcune opere; ma l’editing non è il suo lavoro principale. In altri termini: un editor è una persona che ha un budget da gestire (per acquisire diritti di pubblicazione, pagare traduzioni, fare iniziative particolari di promozione eccetera) e degli obiettivi di profitto da raggiungere. Quando la casa editrice è piccola, allora spesso l’editor è l’editore stesso; e se la casa editrice è piccola piccola, può essere che l’editor-editore faccia anche il lavoro di editing. Quando la casa editrice è molto grande, può darsi che un editore vero e proprio non ci sia: ci sarà una proprietà, o ci saranno degli azionisti, ci sarà un consiglio d’amministrazione con un amministratore delegato, ci sarà un direttore generale o qualcosa del genere: sotto il direttore generale ci saranno dei direttori di area (per esempio: narrativa, *instant-book*, ragazzi, saggistica leggera, eccetera) e sotto ogni direttore di area ci saranno degli editor (per esempio, sotto il direttore della narrativa ci potranno essere un editor per gli italiani, uno per gli stranieri, uno per la narrativa gialla, uno per la narrativa rosa, uno per la narrativa letteraria).

Tra la grande e la media e la piccola casa editrice ci sono le stesse differenze che troviamo tra una catena di supermercati, un grande negozio e la bottega di quartiere. La catena di supermercati ha una specie di superidentità: è quello che è, e rimane sostanzialmente quello che è, al di là del *turnover* di amministratori e dirigenti. La bottega di quartiere, mettiamo la merceria della signora Pina, è la signora Pina: che conosce di persona tutti i suoi fornitori, che si prende a cuore i clienti, che non punta tanto a guadagnare su ogni singola operazione (quante volte avrà perso mezza giornata di lavoro per trovare un bottone esattamente identico a quello che la cliente ha spezzato?) quanto a stare nella comunità in cui opera e vive. Il grande negozio può sopravvivere alla morte, o al ritiro, del suo fonda-

tore e proprietario: i dipendenti ne conservano, e tramandano ai dipendenti nuovi, il sapere e la sensibilità; con un po’ di fortuna, il grande negozio può conservare la propria identità anche quando venisse assimilato in una catena. Ecco: immaginatevi gli editor come dei capireparto: la signora Pina è evidentemente capireparto di sé stessa, nel grande negozio i capireparto sono a stretto contatto con il proprietario, nella catena di supermercati tra i capireparto e la proprietà c’è una distanza stellare.

Come scelgono, gli editor, che cosa pubblicare? Lasciamo perdere la grande casa editrice, nella quale regna sovrano l’obiettivo del profitto; lasciamo perdere la casa editrice piccola piccola, nella quale regna sovrano il gusto personale dell’editore-editor. La media casa editrice, che è posseduta da una persona fisica (o da una famiglia) e non da azionisti-investitori, ha spesso una molteplicità di obiettivi. Il profitto, certo (se non si fa profitto non si pagano gli stipendi ai dipendenti e i diritti agli autori: quindi non si sopravvive), ma anche una certa idea di mondo, una certa idea di che cosa sia la letteratura (mettiamo che sia una casa editrice di letteratura). L’editor cercherà, e pubblicherà, un mix di opere letterarie che in parte serviranno al profitto, in parte serviranno a dar corpo a quella certa idea di mondo e di letteratura, e nei casi più felici serviranno a entrambe le cose. Un editore chic non può pubblicare un romanzo volgarmente commerciale: la clientela più preziosa, cioè quella più fedele, potrebbe sentirsi tradita (allo stesso modo, un editore volgarmente commerciale non può pubblicare un romanzo veramente chic). L’editor è quindi, prima di tutto, un equilibrista. Tutte le sue scelte devono essere sempre comprensibili, devono sempre poter essere inserite in un contesto e in un discorso. Anche il cliente che nulla sa di editoria, editor e cose di questo genere, capisce che quei libri lì, che hanno quello stile lì di copertina, che presentano le opere di quegli scrittori lì, si sostengono l’un l’altro, fanno contesto, producono alla fin fine un discorso. L’editor è quindi un affabulatore: uno che racconta una storia attraverso le storie che si raccontano nei libri che sceglie (ma anche raccontando delle storie con le scelte di libri che fa).

Però: materialmente, da dove arrivano i libri? Be’: li scrivono le autrici e gli autori. Ma, al di fuori dell’editoria di manualistica o di divulgazione o di intrattenimento seriale eccetera, quasi mai un libro è scritto su richiesta, su commissione dell’editor. Anche l’autore



©iStock.com/claudiolivizia

più fedele alla casa editrice (quello che ogni tanto va a cena con l'editor, e discutono di possibili progetti, di idee, di libri immaginabili) alla fin fine scrive quello che gli pare a lui. Diciamo che l'editor è come un mosaicista che non può dire: voglio dieci tessere rosse e quattordici bianche; no; si ritrova certe tessere davanti, può dire sì o no, prendo questa non prendo quella, ma non può chiedere quello che vuole. E queste tessere, ovvero i libri, arrivano all'editore per molte vie: arrivano dagli agenti letterari, che rappresentano gli interessi di autrici e autori e aspiranti tali; arrivano dalle scuole di scrittura, che di anno in anno diventano sempre più importanti; arrivano dal passaparola degli autori e delle autrici, che hanno sempre qualche giovanotta o giovanotto promettente da presentare; arrivano dalla posta quotidiana, spediti più o meno timidamente da chi li ha scritti; arrivano talvolta dai concorsi, ma sono

pochissimi i concorsi per inediti davvero attendibili. In mezzo a tutta questa massa, l'editor deve fare delle scelte. Lui sa benissimo che le proposte più sicure sono quelle che vengono dagli agenti; ma sa anche che tra i plichi timidamente spediti dagli autori potrebbe annidarsi un uovo d'oro. Perciò tutta questa massa di testi viene affrontata: c'è un ufficio apposito che fa una prima scrematura, ci sono i redattori che si portano a casa dattiloscritti da leggere, ci sono dei lettori professionisti che confezionano schede di lettura complete di tutto (valutazione sia letteraria sia commerciale); e può capitare perfino che qualche dattiloscritto venga letto personalmente dall'editor.

Di tutto ciò che arriva, dicendolo alla grossa, il 90% è molto brutto o completamente fuori fuoco rispetto alla casa editrice; il 10% va letto con attenzione. Di questo 10%, forse un 10% risulterà effettivamente pubblicabi-



©iStock.com/\_jure

le. In particolare, tra i manoscritti spediti spontaneamente dagli autori e dalle autrici ce ne sarà uno su mille di veramente degno di interesse; tra le proposte delle agenzie, soprattutto tra le proposte di quelle agenzie che hanno capito qual è il contesto, qual è il discorso che ha in mente l'editor, le opere interessanti saranno magari una su dieci, una su cinque. Nelle case editrici piccole piccole ovviamente il flusso è minore, e la scelta alla fin fine è dell'editor-editore; nelle case editrici grandi il flusso è inimmaginabilmente vasto, e mi è capitato di assistere a una discussione nella quale l'editor e i suoi assistenti cercavano di ricordare il motivo preciso per cui avevano deciso di pubblicare quel certo libro lì; nelle case editrici medie l'editor difficilmente sceglie proprio da solo, di solito si confronta con i pari

grado e con l'editore in apposite riunioni: però ci si fida molto di lui.

Punto, e a capo.

Una volta che si è deciso di pubblicare una certa opera letteraria può cominciare il lavoro di editing. E qui ripartiamo dalle definizioni. 'Editare' un'opera letteraria significa portarla alla pubblicazione nelle migliori condizioni possibili. Diciamo che ci sono tre livelli di lavoro. Un livello generale: di un romanzo già scritto si può ridiscutere la trama, il montaggio, il registro linguistico e così via. Un livello specifico: si vanno a controllare tutti gli aspetti di coerenza (sia narrativa sia linguistica sia per così dire culturale), la validità delle soluzioni sia linguistiche sia narrative adottate punto per punto, eccetera: si può arrivare alla lettura ad alta voce, con l'au-

trice o autore, di tutta l'opera (e può capitare di farlo due volte). Un livello materiale: si controlla che tutti i riferimenti al mondo contenuti nell'opera siano esatti e compatibili (per esempio: se in un romanzo ambientato al giorno d'oggi un personaggio accennasse alle Guerre Puniche come a qualcosa in cui c'entrava suo nonno, potrebbe essere un errore; a meno che quel romanzo sia ambientato non esattamente al giorno d'oggi bensì in un flusso temporale un pochettino più indecidibile – se fosse un romanzo distopico, tanto per non negarsi la parolaccia). Tutto questo lavoro può essere grande o piccolo, lungo o breve, a seconda delle dimensioni dell'opera (editare ottocento pagine non è come editarne centoquaranta) e a seconda della capacità dell'autore o autrice di presentare un'opera davvero finita e rifinita. Può sembrare impossibile: ma non mancano scrittrici e scrittori bravissimi, per dire, nell'invenzione e nel montaggio della storia, ma trasandati e approssimativi nell'ambientazione; o strepitosi linguisticamente ma un po' fiacchi nell'affabulazione; e così via.

Naturalmente il lavoro di chi esegue l'editing non consiste nel prendere un'opera a martellate finché non assume una certa forma. No. Anche se non mancano le storie di editing clamorosamente invasivi, nella maggior parte dei casi l'editing fila via liscio, con un serrato lavoro di controllo, un po' di ripulitura stilistica, e nessuna messa in questione dell'opera nella sua forma complessiva. Tra l'altro, il lavoro sul terzo livello – quello materiale – viene normalmente fatto dai redattori, mentre i primi due livelli sono spesso affidati a collaboratori fissi ma esterni (i 'consulenti' degli editori).

Diverso è quando un editor decide di fare una scommessa su un autore molto giovane, o comunque ancora un po' grezzo. Tra il primo contatto e la pubblicazione possono passare molti anni. A me è successo di pubblicare nel 2022 il primo romanzo di una persona conosciuta ne 2014: in mezzo ci sono state centinaia di ore di conversazione, tanti scambi di libri, ragionamenti sul Tutto il Nulla e il Qualcosina, una scazzottata, ripetute riletture di un'opera che, a conti fatti, si è presentata all'editing (che non ho fatto io) con una buona dozzina di riscritture alle spalle. In questi casi, quando si genera una sorta di relazione pedagogica tra l'editor più anziano e l'autore più giovane, parlare di editing diventa un po' insensato. Ma in realtà – e lo dico avendo affrontato una relazione così in entrambe le direzioni: come editor e come autore – è la cosa più bella.

Oggi la rete brulica di persone che propongono agli aspiranti autori e autrici di acquistare servizi di editing. Si tratta talvolta di persone con buone competenze, il più delle volte – lo dico basandomi sulla lettura dei loro siti e delle loro inserzioni in Facebook o in Instagram – di persone dall'aria piuttosto improvvisata, se non addirittura rapinosa. Ma anche nei casi migliori c'è sempre qualcosa che mi lascia perplesso. L'editing è un lavoro che si fa presso l'editore, con una persona scelta dall'editore, in vista dell'edizione. Un medesimo romanzo, se pubblicato presso due editori diversi, potrebbe essere lavorato diversamente: magari non tanto diversamente, ma un po' diversamente: perché un libro deve poi incastonarsi dentro quella specie di macrolibro che è il catalogo dell'editore. E, non so: mettersi nelle mani di una persona che ti fa un editing senza avere una minima idea della destinazione editoriale dell'opera è un po' come andare da un sarto a chiedere un vestito senza specificare per quale occasione. Vorreste presentarvi in marsina all'amico che vi ha invitato per un giro in barca a vela?

# Bambini: spiccate nel buio, fatevi vedere.



**Concorso  
per il 2° ciclo**  
Create manifesti  
e vincete  
Reka-Check

Partecipate ora: tutti i partecipanti verranno premiati con una sacca sportiva riflettente.

**bfu  
bpa  
upi**

Scansiona o partecipa su [upi.ch/concorso](https://upi.ch/concorso)





# Letteratura italiana, studi delle donne e studi di genere

Tatiana Crivelli, professoressa ordinaria di letteratura italiana  
presso l'Università di Zurigo

“A ogni modo, la primissima frase che vorrei scrivere qui”, affermava Virginia Woolf in quel capolavoro che è *Una stanza tutta per sé*, è che “per chiunque scriva è fatale pensare al proprio sesso; ed è fatale – continuava l’autrice – essere puramente e semplicemente o uomo o donna” (Woolf 1998, p. 415). Quando si scrive, infatti, “one must be woman-manly or man-womanly” (Ivi); è necessario scavalcare i confini dell’appartenenza sessuale. Era il 1929. E dunque: perché a quasi un secolo di distanza, dopo avere gridato con lo strutturalismo che “l’autore è morto”, e in un tempo in cui nell’isciversi a Facebook si hanno a disposizione oltre settanta opzioni per indicare la propria identità di genere, ancora ci interroghiamo sul legame tra la letteratura e il sesso del suo autore?

Almeno per tre motivi, e in primo luogo perché l’autore non è poi così morto come si era creduto. I recenti sviluppi di alcuni campi di studio, in particolare quelli postcoloniali relativi alla subalternità, hanno infatti dimostrato che per interpretare un testo non solo non è ininfluente, ma è addirittura fondamentale rispondere alla domanda ‘chi parla qui?’. Teoriche e pensatrici di straordinario calibro, come ad esempio bell hooks (hooks 1998) e Gayatri Spivak (Spivak 2004), per non citarne che due tra le più influenti, hanno ampiamente messo in luce la rilevanza culturale, politica ed ermeneutica della collocazione identitaria (storico-geografica, ideologica, ecc.) del soggetto scrivente, in una parola del suo posizionamento<sup>1</sup>. E l’odierna teoria dell’intersezionalità, elaborata dagli studi afroamericani di ambito giuridico e sociologico (Crenshaw 1989), ha sviluppato il potenziale di questa individuazione della figura autoriale, mostrando contro ogni astrazione essenzialista – quelle della narratologia incluse (Camilotti, Crivelli 2017) – tutta l’importanza del definire la complessità incarnata e collocata dei soggetti che producono, o subiscono, un discorso.

Il secondo motivo per cui ci interroghiamo, oggi, sul legame specifico tra scrittura e donne è da leggersi fuori dalle pagine dei libri e dall’accademia, in un rinnovato interesse per la condizione delle donne stesse generatosi da una convergenza storica: tra le prospettive aperte a livello teorico dai *gender studies*, su cui tornerò a breve, e la vivace rivendicazione popolare di diritti civili. Sulla spinta dell’attivismo incanalato da movimenti femministi come *#MeToo* o *Non una di meno*, ma anche a seguito di altre rivendicazioni, come quelle relative alla discriminazione razziale per *Black*

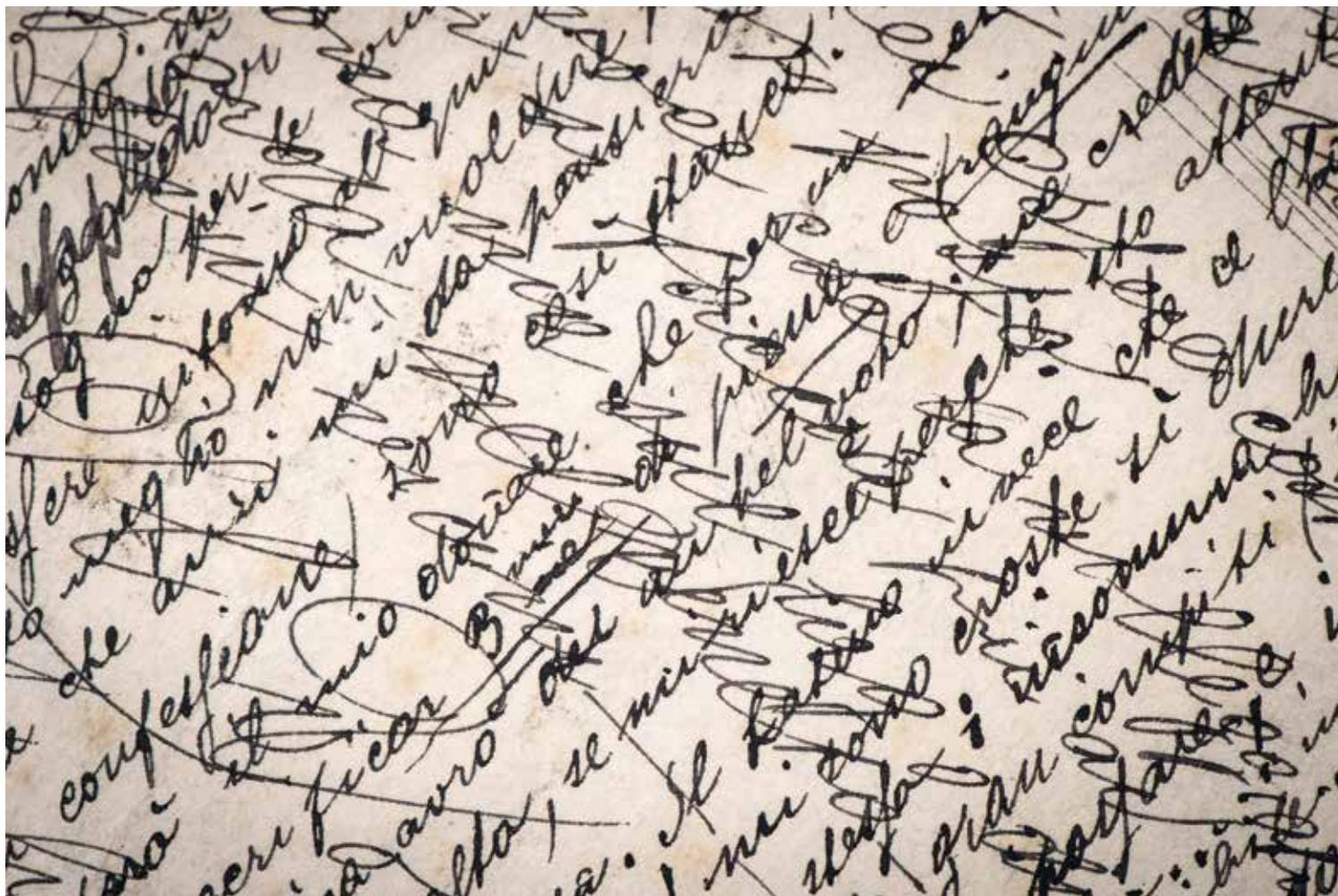
*Lives Matters* o ambientaliste nei *Fridays for Future*, abbiamo visto nuovamente affollarsi le piazze del mondo occidentale. Il che, oltre che sulla rappresentatività politica dei soggetti subalterni, ci pone necessariamente delle domande anche sulle modalità di rappresentazione che li riguardano: su come siamo usi raccontare i loro corpi, le loro istanze, la loro e nostra storia. Dunque anche sulla letteratura, tra le arti più direttamente coinvolte nella trasmissione di valori. Quando le rivendicazioni connesse alle rappresentazioni dell’Altro cessano di essere astrattamente teoriche e sugli scaffali del supermercato i *baci di panna* sostituiscono i *moretti*, non si può ignorare la portata delle questioni che si celano dietro termini ambigui come ‘cultura della cancellazione’ o ‘appropriazione culturale’. Anche per la scuola diventa urgente riflettere sia sul modo in cui siamo usi descrivere i soggetti (e i generi letterari) marginali, sia sullo spazio che nel canone riserviamo alla loro produzione. Nell’ambito specifico del rapporto tra letteratura e donne si tratta dunque di mettere in discussione, da un lato, le modalità di *rappresentazione* (come si esprime la relazione tra i personaggi femminili e maschili nei testi letterari? come si parla delle autrici nella nostra storia letteraria? ecc.), dall’altro quelle della *rappresentatività* dei soggetti (quanto spazio riserviamo al contributo delle donne nel canone letterario e nei percorsi di apprendimento? esistono generi e temi storicamente praticati dalle donne che abbiamo sottovalutato o ignorato? ecc.). Il che ci porta alla terza ragione per la legittimità – e l’urgenza – di questi e di simili interrogativi, che è nell’aggiornamento teorico e metodologico: una volta inforcati gli occhiali della differenza, la critica ha infatti ormai documentato in modo incontrovertibile che, storicamente, i sessi hanno percorso strade differenti e conosciuto, come recita il titolo di un recente studio sulla scrittura delle donne in Europa (Plebani 2019), “pratiche quotidiane e ambizioni letterarie” distinte.

La scuola, dunque, ha ottimi motivi per interessarsi alla questione e sono lieta che questa rivista abbia pensato di ospitare (così nell’invito ricevuto) “un pezzo che indaghi la letteratura di genere, e dal quale possa soprattutto emergere una riflessione (teorica) sull’esistenza di una specificità della scrittura femminile”. Sia tuttavia dichiarato sin d’ora che – per motivi che si chiariranno nel prosieguo del discorso – il mio contributo non risponderà in modo puntuale alla richiesta,

## Nota

<sup>1</sup> La prima definizione di ‘posizionamento’ nasce dalle riflessioni interne al femminismo americano degli anni Ottanta, in particolare con un saggio di Adrienne Rich, dove leggiamo (trad. mia): “Non voglio scrivere qui, ora, quel tipo di frase che inizia con ‘le donne hanno sempre...’ [...] Se abbiamo imparato qualcosa in questi anni di femminismo del tardo Ventesimo secolo è che quel ‘sempre’ oscura tutto quello che veramente abbiamo bisogno di sapere: quando, dove e in quali condizioni quella frase risulta essere vera?” (Rich 1985, p. 214).

*[A page of dense, handwritten text in blue and yellow ink, likely a manuscript or a collection of notes. The handwriting is cursive and highly stylized, with many words and phrases overlapping and difficult to decipher. The text is written on aged, slightly yellowed paper.]*



©iStock.com/LiliGraphie

purtuttavia esaminandone importanti aspetti di fondo. Il Titivillus si è insinuato qui nella logica del discorso attraverso il pertugio dell'ambiguità semantica e, per porre rimedio ai guasti del diavoletto degli scribi, dovremo in primo luogo precisare alcuni dei termini ora citati, tra i più utilizzati ma anche tra i più fraintesi nel discorso odierno attorno alla questione delle scritture delle donne: 'letteratura di genere', 'specificità' di genere, e 'scrittura femminile'. In tutti si cela, infatti, un tacito presupposto comune: che la letteratura prodotta dalle donne si muova in un campo specifico e distinto da quello della letteratura *tout court*. Tecnicamente, infatti, con 'letteratura di genere' si indica una narrativa intesa ad attrarre un pubblico settoriale, differenziata, in accezione dispregiativa, dalla narrativa lette-

raria: sono 'letteratura di genere' i romanzi horror, d'appendice, erotici, noir, gialli e – primi in questo arcobaleno – quelli rosa. L'idea di 'specificità della scrittura femminile' presume poi che una diversità cromosomica implichi una diversità stilistica, e apponendo l'aggettivo 'femminile' al sostantivo 'scrittura' si scambia il sesso di chi scrive con i tratti che la società a tale sesso attribuisce, cioè con quella 'femminilità' che Alice Ceresa, un'autrice alla quale il canone scolastico della Svizzera italiana potrebbe felicemente fare spazio, definiva sarcasticamente come la "somma delle qualità che derivano dall'essere grammaticalmente subordinati" (Ceresa 2020, p. 55). Parlare di 'scrittura femminile', del resto, non ha più senso di quanto ne avrebbe il parlare di 'scrittura maschile' per identifica-

re la produzione degli uomini o il pubblico a cui essa è destinata: chi vedrebbe mai l'utilità critica o didattica di una macrocategoria che tenesse insieme tutti gli scrittori uomini, da Guinizzelli a Saviano? Eppure, precisamente questo è il trattamento riservato alle scritture delle donne, le quali, indipendentemente dalle loro caratteristiche individuali (di lingua, stile, genere, ricezione, ecc.), nelle storie letterarie anche più recenti vengono spesso presentate come categoria a se stante<sup>2</sup>.

Detto ciò, e sgombrato il campo dal fondamento essenzialistico per cui esisterebbe una specificità della letteratura legata al sesso di chi scrive, possiamo finalmente venire a parlare di una singolarità di carattere storico-culturale che, questa sì, accomuna le vicende delle scritture delle donne nella cultura europea e, nello specifico, italiana. Ciò che secondo Francesca Serra vale per le lettrici vale, infatti, anche per le autrici: "I libri e le donne hanno cominciato a relazionarsi tardivamente, dentro una struttura di ricezione prefissata e di fatto ostile: perciò si è trattato sempre di un rapporto a dir poco complicato. Ed enormemente ambiguo" (Serra 2011, pp. 7-8). Ciò che giustifica il fatto che ci si interessi alle scritture delle donne (necessariamente plurali) *anche* con uno sguardo d'insieme è dunque una differenza relativa al portato esperienziale delle donne stesse: confinate entro spazi privati ed escluse dall'accesso a un'istruzione regolare, non ammesse agli studi universitari prima della fine dell'Ottocento, a lungo escluse – fatta salva qualche celebre eccezione – anche dall'atto pubblico della stampa, le donne percorrono sentieri autonomi, spesso non ortodossi e quasi sempre irregolari, di apprendimento e scrittura<sup>3</sup>. Come l'asino cilienico di Giordano Bruno, che bussa alla porta dell'accademia pitagorica, chiedono invano che la loro "sufficienza sia autenticata" (Bruno 2000, p. 744). Tuttavia, le donne hanno sempre scritto e la loro assenza nella nostra storia letteraria non è un vuoto oggettivo, bensì un "ascolto non registrato nella rappresentazione astratta, singolare della storia" e, dunque, "in realtà una presenza rimossa" (Zancan 1998, p. xii).

In che modo, allora, vengono studiate oggi le scritture delle donne? Da un lato, attraverso il recupero, la messa in circolazione e la ricollocazione critica dei loro testi (in edizioni critiche e/o commentate, antologie, storie letterarie, studi di critica letteraria ecc.), dall'altro, tramite l'adozione di nuove prospettive teoriche e di nuove pratiche metodologiche per l'analisi delle loro

opere. Il primo ambito d'azione si iscrive nel contesto dei cosiddetti *Women Studies*, il secondo tra quelli dei *Gender Studies*.

Per il caso italiano possiamo senza dubbio affermare che lo spazio maggiore è stato finora riservato agli studi delle donne, maturati di pari passo con il femminismo e le sue rivendicazioni (cfr. almeno AA.VV. 2003), in un processo in cui, almeno a partire dagli anni Settanta, hanno avuto un ruolo determinante gli studi delle ricercatrici accademiche e le riviste delle donne. Oggi, pertanto, le scrittrici italiane hanno ridisegnato il canone tradizionale (AA.VV. 2007) e sono "una realtà considerevole: a partire da Chiara d'Assisi alle scrittrici della religiosità tra Quattro e Cinquecento, passando poi attraverso le epistolari, le petrarchiste, le arcadi, le scrittrici e giornaliste ottocentesche, per arrivare alle grandi scrittrici del Novecento e alle scrittrici dell'immigrazione in lingua italiana della contemporaneità, la loro presenza costituisce elemento di arricchimento e di interrogazione feconda per la letteratura italiana, non tanto per un criterio meramente aggiuntivo, quanto invece per la qualità del loro contributo alla letteratura italiana" (Fortini 2010).

Più di recente, sulla scia della diffusione degli studi settoriali di lingua inglese, anche in Italia si è poi iniziato a produrre riflessioni teoriche ispirate dalle prospettive aperte dagli studi di genere<sup>4</sup>. Cosa questo significhi non è facilmente riassumibile, dato che il laboratorio teorico degli studi di genere abbraccia diversi settori disciplinari (dalla biologia alla sociologia, dalla legge alla medicina, dalla filosofia all'economia, ecc.) ed è estremamente produttivo e in continua evoluzione. Andrà però almeno sottolineato che, in campo letterario, esso implica che il discorso critico si apra a una dimensione interdisciplinare e decostruttiva, destinata a cogliere la doppia dimensione del *gender* in quanto categoria culturale, che informa di sé i soggetti che producono il testo, e in quanto categoria dell'interpretazione, che permette di intrecciare la riflessione sul testo letterario a quella sugli aspetti extratestuali che con esso si relazionano. Quando si assegni rilevanza semiotica alla categoria del genere emergono del resto chiaramente i limiti di una concezione della letteratura che separa il testo dai corpi, dalle esperienze e dalla storia. Così, la considerazione del *gender*, con la necessità di esplicitare il posizionamento dei soggetti e di rappresentare il più adeguatamente possibile le loro differenze, ha spinto l'analisi del testo letterario verso l'integrazione di altri

## Note

2  
Per un'analisi dettagliata del fenomeno mi permetto di rinviare al cap. I del mio studio sulle poetesse del Settecento (Crivelli 2014, pp. 14-17).

3  
Cfr. *Ivi*, pp. 18-26.

4  
Per fare chiarezza in un ambito spesso ridotto a definizioni ricolmente semplicistiche ricorderò almeno che il termine *identità di genere* indica il grado di identificazione di una persona con un genere (se si percepisce uomo, donna, o in modi che esulano da tale binarismo). È detta *espressione di genere*, invece, la conformità ai comportamenti, modi di apparire, ecc., con cui una società definisce le categorie di femminilità, mascolinità o altro. Ognuno\_a di noi ha dunque un sesso *biologico* attribuito, si sente donna/uomo/altro (*identità*), viene percepito\_a dalla società come donna/uomo/altro (*espressione di ruoli*). E nelle storie individuali questi dati possono, in vari gradi e momenti, essere più o meno coincidenti.

strumentarii, derivanti – per non citare che i maggiori – dai discorsi di egemonia e classe di matrice marxista; dalle riflessioni sull'inconscio, il fantastico, il simbolico e il linguaggio, elaborate dalla psicoanalisi di Freud e di Lacan; dalle considerazioni dei legami tra sessualità e potere (Foucault); dalle nozioni di subalternità e ibridità sviluppatesi in seno agli studi postcoloniali e culturali. “La storia del dibattito sulla categoria di genere e sulla differenza sessuale è perciò anche la storia della progressiva messa a punto di strumenti concettuali in grado di descrivere la posizione e il discorso proprio di un soggetto femminile/femminista” (Demaria 2003, p. 31).

Così distinguiamo ormai tra diverse fasi della teoria di genere: la prima collocabile negli anni tra '60 e '70, in relazione al femminismo cosiddetto “della seconda ondata”, quando la spinta a sottolineare la differenza di genere si connette a una concezione essenzialistica dell'idea di donna, e la differenza uomo/donna è considerata un dato a priori. L'influsso delle teorie psicanalitiche porta poi a includere dimensioni che esulano da quelle biologiche e il discorso sull'inconscio e sul linguaggio apre alla considerazione dell'ordine simbolico (Muraro 1991). Verso la fine degli anni '80 è la volta di un allargamento ad altri soggetti, ai quali danno spazio per primi gli studi postcoloniali: ora non si parla più di donna, al singolare, ma di donne, al plurale; e oltre al genere si introducono nel discorso decostruttivo ulteriori e complesse variabili identitarie (etnia, classe, orientamento sessuale, ecc.). L'opposizione binaria tra i sessi cede dunque il passo alla loro interdipendenza, il sistema fisso delle relazioni di potere si stempera in una rete di interazioni fluide. Punto saldo di queste riflessioni restano i corpi, che tuttavia, a partire almeno dagli anni '90, si scoprono a loro volta come superfici su cui si iscrivono, intersecandosi, significazioni di vario ordine (materiale, simbolico, socioculturale), fino a suscitare un interrogativo di fondo, ovvero se la materialità del corpo, come quella ad esempio dell'idea di razza, non sia *del tutto* costruita (Butler 1996, 2013). Ed è così che la riflessione angloamericana sul *gender*, con i suoi spunti anti-identitari e anti-essenzialistici esemplarmente incarnati dai soggetti *queer*<sup>5</sup>, dà luogo a vivaci dibattiti circa la compatibilità tra le rivendicazioni di un soggetto fluido (LGBTQ+) e quelle del femminismo. In corrispondenza con la terza ondata del femminismo che caratterizza il nuovo millennio, infine, la teoria assume un ruolo determinante e, lavoran-

do attorno a nuove definizioni dei concetti di frontiera, attraversa confini e spazi, adotta pratiche discorsive plurali e ibride, individua nuove soggettività ‘nomadi’ e postumane (Braidotti 1995, 2020). In essa si mescolano generi testuali differenti e si infiltrano le pratiche dell'intertestualità e del citazionismo, entrando in un rapporto a tratti conflittuale con la centralità politica dei corpi che tuttora costituisce un oggetto centrale del pensiero e delle rivendicazioni femministe.

In questo contesto così dinamico è proprio nell'ambito degli studi letterari – dove i temi della rappresentazione e della polisemia del linguaggio costituiscono un elemento chiave – che la teoria *gender* trova una delle sue espressioni predominanti. Attraverso i testi letterari, e alla luce delle suddette aperture, si reinterpretano nozioni fondamentali come quella di autore, di scrittura, di lettura, di testualità, incorporandovi teorie e pratiche della differenza. Il femminile si fa modalità discorsiva, (ri)producibile indipendentemente dall'appartenenza sessuale; si esamina la retorica connessa alle rappresentazioni di genere (studi sulle mascolinità inclusi); si fanno emergere dal testo le assenze e le resistenze, quegli spazi, insomma, in cui anche i soggetti colonizzati trovano modo di rappresentarsi. E il testo letterario, non da ultimo sulla spinta determinata dall'emergente (anche in Italia) cosiddetta letteratura migrante, viene inteso non più come luogo di espressione diretta, bensì come territorio di tensioni, trasformazioni e negoziazioni. Analizzare un testo letterario secondo la prospettiva degli studi di genere significa insomma problematizzarlo, decostruendo le categorie interpretative tradizionalmente date, ad esempio focalizzando l'analisi delle azioni e delle interazioni dei personaggi sul loro rapporto, di assimilazione o opposizione, ai modelli culturali e alle strategie linguistiche egemoniche. È un'operazione che, oltre a rendere interessante il testo – come sempre avviene quando si cerca di rivelare un meccanismo complesso contestualizzandolo in modo dinamico – permette anche di attualizzarlo, di porgli senza imbarazzi le domande che a noi, suoi odierni e fruitori e fruitrici, stanno oggi a cuore, e di farlo dialogare con l'extratesto senza tuttavia ripristinare un rapporto deterministico di causa-effetto tra la biografia e l'opera di chi scrive. L'osservazione si sposta sui plurimi e diversi oggetti, soprattutto su quelli marginali, che abitano il testo o che da questo sono rimossi.

Questo ha, infine, un importante corollario, che sareb-

## Nota

5  
Un'antologia di teoria *queer*  
tradotta in italiano si legge ora in  
AA.VV., 2012.

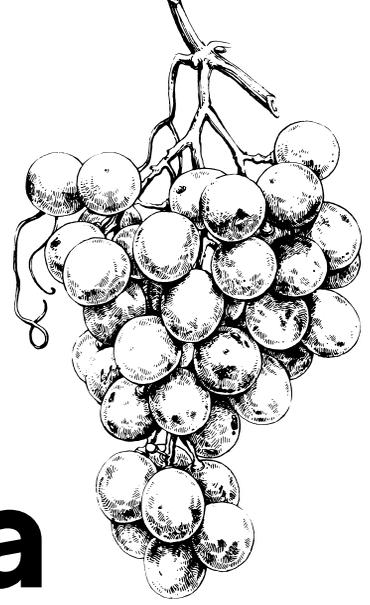
be meritevole di una trattazione specifica, ma che qui posso solo limitarmi a esplicitare: la prospettiva dei *gender studies* fa implodere ogni discorso gerarchico sul valore delle culture, dei generi letterari, dei canoni, dei testi e dei soggetti che li incarnano. Delegerò dunque l'ultima parola, ancora una volta, a quell'antica contemporanea che è per me Virginia Woolf, e concluderò osservando che: "Nessuna opinione è fin qui stata espressa, potreste obiettare, sui meriti relativi dei due sessi, neppure da un punto di vista letterario. È stato fatto di proposito, perché anche se fosse arrivata l'ora di una simile valutazione [...], non credo che certi doni, fossero della mente o del carattere, si possano pesare come si fa con lo zucchero e il burro, neppure a Cambridge, dove sono tutti così abili a sistemare la gente nelle classi, a mettergli un cappello in testa e delle iniziali dopo il cognome" (Woolf 1998, pp. 416-17).

## Bibliografia

- AA.VV., *Dentro/fuori sopra/sotto. Critica femminista e canone letterario negli studi di italianistica*, a c. di Maria Serena Sapegno e Alessia Ronchetti, Ravenna, Longo, 2007.
- AA.VV., *Canone inverso. Antologia di teoria queer*, a c. di Elisa A. G. Arfini e Cristian Lo Iacono, Pisa, ETS, 2012.
- Braidotti, Rosi, *Soggetto nomade. Femminismo e crisi della modernità*, a c. di Anna Maria Crispino, Roma, Donzelli, 1995.
- Braidotti, Rosi, *Il postumano*, Roma, DeriveApprodi, 2020.
- Bruno, Giordano, *Dialoghi filosofici italiani*, a c. di Michele Ciliberto, Milano, Mondadori, 2000.
- Butler, Judith, *Corpi che contano. I limiti discorsivi del sesso*, trad. di Simona Capelli; pref. di Adriana Cavarero, Milano, Feltrinelli, 1996.
- Butler, Judith, *Questione di genere. Il femminismo e la sovversione dell'identità*, trad. di Sergia Adamo, Roma-Bari, Laterza, 2013.
- Camilotti, Silvia; Crivelli Tatiana, *Che razza di letteratura è? Intersezioni di diversità nella letteratura italiana contemporanea*, Ca' Foscari – Digital Publishing, 2017, <http://doi.org/10.14277/978-88-6969-181-2>.
- Ceresa, Alice, *Piccolo dizionario dell'inuguaglianza femminile. Postfazione di Jacqueline Risset*, a c. di Tatiana Crivelli, nuova edizione ampliata, Milano, notttempo, 2020.
- Crenshaw, Kimberle, *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*, in "The University of Chicago Legal Forum", 140, 1989, January, 1st, pp. 139-67.
- Crivelli, Tatiana, *La donzella che nulla teme. Percorsi alternativi nella letteratura italiana tra Sette e Ottocento*, Roma, Iacobelli editore, 2014.
- Demaria, Cristina, *Teorie di genere. Femminismo, critica postcoloniale e semiotica*, Milano, Bompiani, 2003.
- Fortini, Laura, *Critica femminista e critica letteraria in Italia*, in "Italian studies", 65, 2010, Autumn, pp. 178-91.
- hooks, bell, *Elogio del margine: razza, sesso e mercato culturale*, trad. di Maria Nadotti, Milano, Feltrinelli, 1998.
- Muraro, Luisa, *L'ordine simbolico della madre*, Roma, Editori riuniti, 1991.
- Plebani, Tiziana, *Le scritture delle donne in Europa: pratiche quotidiane e ambizioni letterarie (secoli XIII-XX)*, Roma, Carocci, 2019.
- Rich, Adrienne, *Notes Toward a Politics of Location*, in *Blood, Bread, and Poetry: Selected Prose, 1979-1985*, New York, W. W. Norton & Company, 1985, pp. 210-31.
- Serra, Francesca, *Le brave ragazze non leggono romanzi*, Torino, Bollati Boringhieri, 2011.
- Spivak, Gayatri Chakravorty, *Critica della ragione postcoloniale: verso una storia del presente in dissolvenza*, trad. di Angela D'Ottavio, a c. di Patrizia Calefato, Roma, Meltemi, 2004.
- Woolf, Virginia, *Una stanza tutta per sé [1929]*, trad. di Maria Antonietta Saracino, in *Opere, I: Saggi, prose, racconti*, a c. di Nadia Fusini, Milano, Mondadori, 1998, pp. 297-426.
- Zancan, Marina, *Il doppio itinerario della scrittura: la donna nella tradizione letteraria italiana*, Torino, Einaudi, 1998.

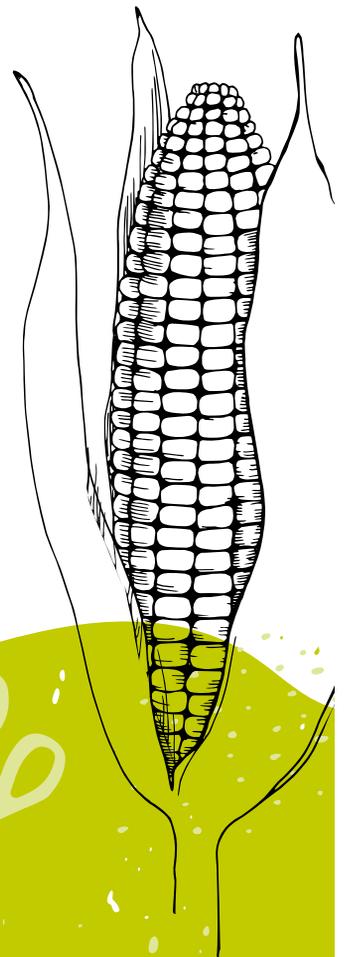
agriscuola

Piattaforma didattica dell'agricoltura



# Il tempo della raccolta

Su **Agriscuola** il materiale didattico per le lezioni sui temi **fattoria, agricoltura** e **nutrizione** è maturo al punto giusto.



[agriscuola.ch](http://agriscuola.ch)



Svizzera. Naturalmente.



Leggere la natura per imparare  
a scriverla e a difenderla.

Dall'eco-narrazione  
alla *green autobiography*

Duccio Demetrio, già ordinario di filosofia dell'educazione e della narrazione  
all'Università di Milano-Bicocca, fondatore e direttore del centro studi e ricerche  
della Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari

Che dire se un giorno le cose naturali – fonti, boschi, vigne, campagna – saranno assorbite dalla città e dileguate, e s'incontreranno in frasi antiche? Ci faranno l'effetto dei *theoi*, delle ninfe, del sacro naturale che emerge in qualche verso greco. Allora la semplice frase “c'era una fonte” ci commuoverà.

(*Cesare Pavese*)

### **Premessa**

Non solo per la scienza, anche per poeti, scrittori e filosofi, la natura ha sempre rappresentato metaforicamente ‘un libro aperto’. Il quale, in verità, man mano che lo si sfogliava presentava enigmi, misteri, oscurità – ben oltre le prime apparenze – che ancora non siamo riusciti del tutto a decifrare. Da queste antiche suggestioni e domande, formulate dai diversi ‘lettori’ anche illetterati, ma che ci offrono versioni immaginifiche e mitiche delle origini del mondo, si andò sviluppando nei millenni una incalcolabile letteratura; che oggi possiamo qualificare come *green* per comodità e ormai consuetudine. È rintracciabile nelle opere dei pensatori presocratici, nei poeti lirici, nei primi romanzi d'avventura omerici o ellenistici, nei testi delle più diverse tradizioni religiose. Le scritture dedicate alla natura, o che indirettamente alle sue manifestazioni rinviano, come sempre accade ne alterarono non poco la fisionomia reale. Si sa, scrivere è trasformare e l'atto di leggere non è da meno. Gli animali o le piante iniziarono a parlare tra loro o con noi, nella favolistica; i boschi, le praterie, i deserti, le montagne divennero simboli e teatro delle imprese umane più disparate, quando l'alleanza tra la nostra specie e le forze della terra, del mare, del cielo venne siglata e immortalata in racconti memorabili o viceversa tradita, non soltanto per nostra colpa; le storie d'amore fiorite in ambienti propizi agli incontri tra gli amanti divennero canzonieri, quelle invece di morte per cause addebitabili alle violenze della terra e dei climi di ogni genere lasciarono le loro tracce su papiri, pergamene, carta... all'insegna dei primi esperimenti autobiografici e biografici. I quali diedero origine ad uno dei generi più importanti, agli effetti di quanto di meglio e appassionante o lacrimevole la letteratura cosiddetta minore, frutto della determinazione di anonimi scrittori e scrittrici, ha saputo offrirci. È chi ha scritto di sé che oggi ci permette di capire meglio temperie storiche, la storia dei sentimenti, dei punti di vista, delle passioni più soggettive. Chi dunque lesse la natura per riprodurne poi, scriven-

done, gli ammaestramenti, le meraviglie, gli enigmi, con le tecniche della parola, ci offrì, trasmettendola fino a noi, una messe sterminata di immagini e rappresentazioni del mondo. Ma è solo negli ultimi decenni che anche le università dei diversi continenti hanno compreso l'importanza pur sempre antropomorfa delle ‘cose viventi’ e non viventi non umane. Ciò ha dato vita, non solo nei paesi anglofoni, ad un campo di ricerca definito ora Eco-criticismo, ora *Green* o *Eco-Literacy*. Denominazioni, queste, che sottolineano sia un'attenzione per le precarie condizioni nelle quali versa oggi il pianeta, sia la presenza e la sempre più larga diffusione di quegli scritti (dai diari, ai romanzi, alle testimonianze autobiografiche, alle narrazioni digitali) che dedicano pagine e pagine alla natura, al contatto con le sue fonti di benessere, alla ricerca dei luoghi selvaggi, ai viaggi spericolati. È qui che sono rintracciabili i nomi celebri dei primi eco-narratori: Virgilio, Lucrezio, Leonardo da Vinci, G. Bruno, J.J. Rousseau, W. Goethe, H. D. Thoreau, C. Darwin W., Whitman, E. Dickinson, J. London, J. Giono, H. Hesse, D. Campana... e un'infinità di poeti romantici e crepuscolari, di alpinisti, di esploratori, di cacciatori, di viaggiatori e di ecologisti *ante litteram*.

In questo articolo mi limiterò di necessità a sottolineare alcuni echi interessanti che questa storia peculiare sta incontrando nella storia delle letterature più accreditate, non solo nel campo dell'educazione ambientale. La letteratura *green* insomma esigerebbe più riconoscimenti e attenzioni di quanto di solito accade; anche in funzione del rinnovamento della stessa pedagogia ecologica, oltre che per la maturazione delle coscienze e delle responsabilità nei confronti di una natura alla quale, fra l'altro, apparteniamo. Ritengo che innanzitutto sia indispensabile riconoscere all'approccio narrativo quella rilevanza epistemologica e pratica che attualmente gli viene finalmente accordata negli ambiti più diversi della conoscenza.

### **La narrazione, tema e campo del sapere comune**

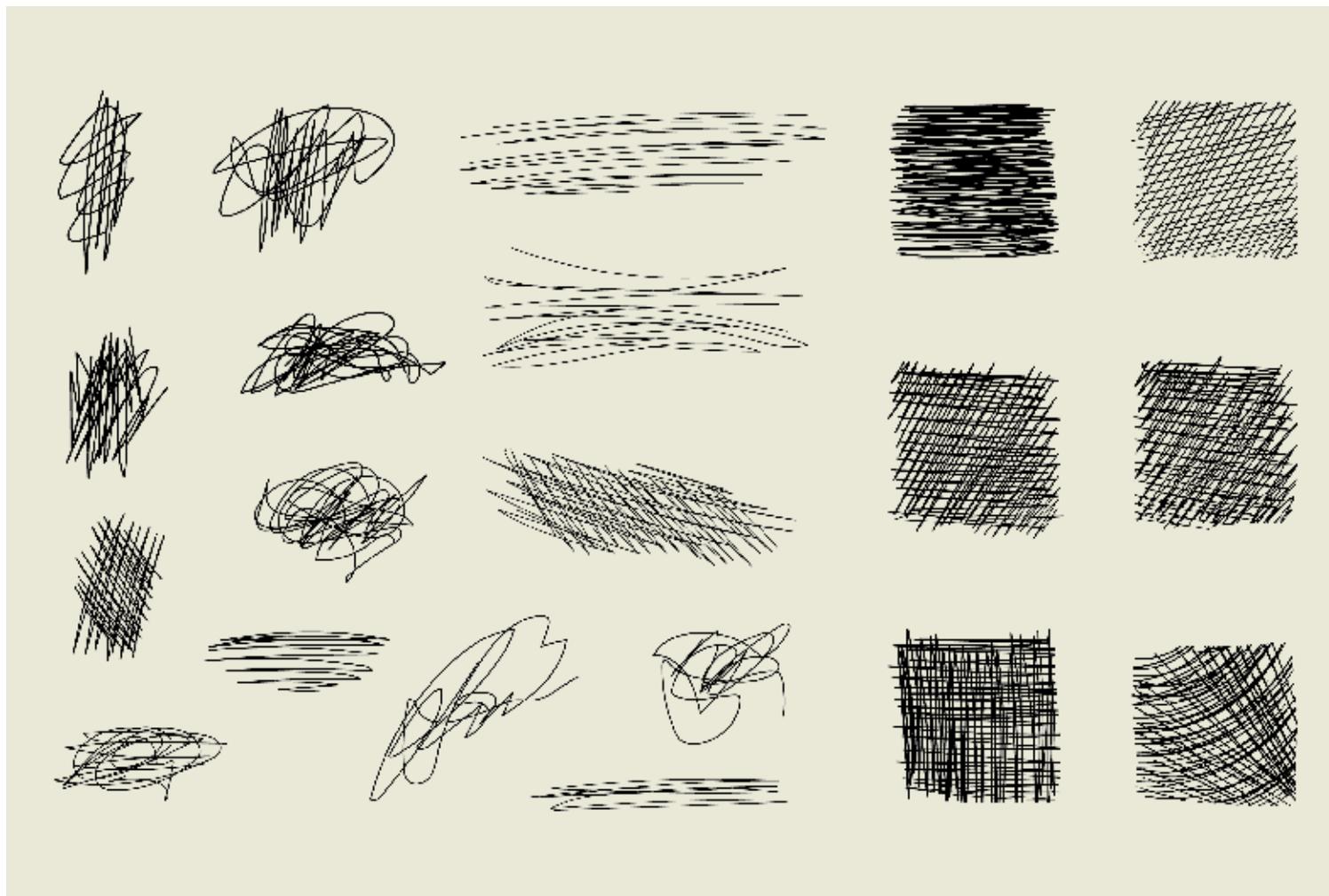
Il punto di vista narrativo, secondo il quale ci muoviamo nel mondo e lo interpretiamo avvalendoci delle facoltà soltanto umane di raccontarlo, di ricondurlo a storie, a racconti, a biografie, è infatti presente là dove un tempo mai si sarebbe sospettato fosse. Le letterature, le manifestazioni dell'oralità, la coscienza storica e filosofica, è vero, ce lo hanno sempre mostrato e inse-



©iStock.com/Nubenamo

gnato; ma è con i più recenti approdi scientifici, grazie agli studi sul linguaggio nelle sue varie forme, che l'accREDITamento di queste tesi narratologiche va conoscendo oggi un successo di straordinaria importanza. Tutto a vantaggio di un dialogo auspicato da tempo, tra opinioni e concezioni autoreferenziali, tendenti per lo più a distinguersi per ragioni accademiche; anzi, sovente, in aperta e interminabile contrapposizione le une con le altre. Riconducibili ora alle tradizioni umanistiche, ora a quelle scientifiche, nonostan-

te le epistemologie della complessità e della interdisciplinarietà ne perorassero il confronto. Da quando, infatti, si è dovuto concordemente accettare che i temi e le fenomenologie della narrazione (verbale, scritta, simbolica, neuronale, ecc.) costituiscono un oggetto di indagine comune, e trasversale, ai diversi campi del sapere, si sono fatti interessanti passi avanti nella ricerca relativa alla mente umana e ai processi – anche emotivi – che ci permettono di raccontare la vita, ogni esistente, la terra e le sue origini, noi stessi in prima o



©iStock.com/Aleksei Lagunov

in terza persona. Si è così assistito alla crisi di talune barriere epistemiche, eredi del positivismo ed erette per motivi non sempre comprensibili e ‘nobili’, alla quale dobbiamo l’ampliamento degli orizzonti tanto degli umanisti, quanto degli scienziati. Per tacere di quanto si stiano rivelando fecondi i modelli narrativi e le suggestioni narrative per coloro che si occupano di educazione, di relazioni umane, di invogliare le persone, indipendentemente dall’età, al piacere di leggere, quanto di scrivere. Il metodo narrativo, fra l’altro, si sta sostituendo ad altre procedure di comunicazione, insegnamento e apprendimento spesso meno coinvolgenti. E tali da non generare quella affezione che rende il leggere-scrivere una risorsa culturale per l’intera esistenza. Poiché, in primo luogo, anche un bambino

lo capisce presto: ogni vita ha la sua storia ed ogni storia – propria o altrui – per essere narrata o compresa, si avvale di dispositivi cognitivi plurimi: espressivi, discorsivi, rievocativi, immaginativi. Sempre presidiati da una mente che va sollecitata e messa nelle condizioni di provare affezione per quel che sta imparando: in primo luogo dalla propria esistenza, nonché dalla trasformazione di questa in testimonianze trasmissibili di carattere poetico, letterario, drammaturgico. Poiché ogni storia umana ha in sé la vocazione, grazie a qualche suggerimento o per spontanea attitudine, a trasformarsi in un romanzo; in un testo, dotato di trame, protagonisti, personaggi, destini. C’è speranza, insomma, se, sempre più, nello scambiarsi storie minime o colte, individuali o collettive (e non solo

informazioni), il neuroscienziato non è più così indifferente a quanto gli offre il romanziere, né il clinico storce più il naso – come prima – quando si trovi a partecipare ad un convegno di medicina, di psichiatria o di psicoanalisi narrative. La biologia dei processi cognitivi e gli studi dedicati a come comunicare attraverso l'arte degli *story tellers*, le pratiche psicoterapeutiche che scoprono il potere lenitivo e di cura della scrittura di sé, le indagini di carattere etnografico condotte non più solo sui gruppi umani, ma sfogliando – in Internet o meno – la mole inesauribile di testimonianze di quella letteratura autobiografica, autorevole o umile, non sono che alcuni esempi di quanto un po' tutti non possano che dirsi disponibili al confronto. Un effetto importante, questo, facilitato dalla contaminazione inarrestabile della realtà operata dalla cultura digitale, dai nuovi media, dalla globalizzazione: reti invisibili e visibili non più funzionali a taluni scopi relazionali. Esse stesse divenute generatori spontanei di ri-finalizzazioni conoscitive e costruttori di nuove condotte umane cui la natura non è certo estranea. Jonathan Gottschall, studioso di letterature comparate, ha saputo mostrarci assai bene, nel suo recente e importante *L'istinto di narrare*, quanto ho rapidamente tratteggiato<sup>1</sup>. Non raccontiamo difatti soltanto per informare, ma per attirare l'interesse altrui sulla nostra persona, per mostrare che abbiamo storie da offrire, scambiare, condividere... chiedendone altre e poi altre ancora: in un traffico scambievole (universale, comune ad ogni etnia e cultura umana) che l'evoluzione dei linguaggi ha reso possibile e sempre più affinato grazie non soltanto alle lingue storico-naturali, bensì alle altre modalità mediante le quali attuiamo l'esercizio della narrazione come esigenza vitale, per godimento estetico e materiale, per negoziare transazioni di carattere simbolico ed affettivo. Fra queste, le gestualità, le mimiche corporee, le arti pittoriche, grafiche, plastiche e via di questo passo, fino alla rappresentazione dei paesaggi, dei territori, delle metropoli. Nelle quali la possibilità o meno di scambiarsi non frettolosamente storie o conoscenze, di incontrarsi e parlare costituiscono un test interessante per capire quali siano i livelli di qualità delle nostre vite; oppure per metterci sull'avviso circa le solitudini estreme verso cui ci andiamo dirigendo, qualora la narrazione tardasse a diventare una questione sociale e politica non solo emergenziale ma strutturale. Tutti noi abbiamo bisogno di raccontare (indipendentemente dai me-

todi elementari o sofisticati di cui ci gioviamo); e, ancora, nessuno riuscirà, neanche il più misantropo, a sottrarsi al desiderio, altrettanto indispensabile, di sapere che qualcuno lo include (se non per affetto sincero, almeno come suo dovere professionale e di cura) nelle proprie narrazioni.

### **La natura si racconta perché la raccontiamo**

L'approccio narrativo, in ragione della sua 'universalità', non poteva dunque non includere anche le questioni ecologiche e ambientali. Oltre che per la priorità che esse sollevano, chiamandoci a comportamenti più consapevoli rispetto ai rischi e alle mutazioni che il mondo, anche per nostre ineludibili cause, sta vivendo. Ogni ambiente non troppo alterato dall'uomo, ogni organismo, ogni paesaggio è dotato di fonti accessibili attraverso le vie sensoriali dell'udito, del tatto, della vista, del gusto; è dotato di corporeità potenti, dinamiche o viceversa immote; si avvale di segnali impercettibili, ci trasmette indizi che ci offrono stimoli cui non sono indifferenti le nostre pensosità e riflessioni. La natura ci parla a suo modo tanto con le sue consuetudini, quanto con le sue alterazioni improvvise, fonte di meraviglia ma anche di dolore. È sfondo delle nostre storie, la natura, con le sue (di storie), che rendiamo tacite o sonore; è intreccio di primi piani nei quali ci includiamo o dai quali, viceversa, anche per rispetto, ci discostiamo; è occasione e pretesto per noi umani, che possediamo da millenni le capacità e le arti per raccontarla, rappresentarla, descriverla, contemplarla, ammirarla – nel mentre la manipoliamo, la saccheggiamo, l'alteriamo a nostro arbitrario uso e consumo – per metterci in scena, per reinventarla con parole nostre che non conosce, né sa pronunciare. Gli uomini e le donne hanno sempre parlato, disegnato, narrato e poi scritto della natura e in particolare del loro rapporto con la terra. Nelle manifestazioni e materialità naturali più diverse e contrastanti, spesso attribuite al soprannaturale, la filosofia primitiva cercò invano di interrogare la natura, di narrarne i segreti, di cercarne le genesi non più attribuibili agli dèi. Raccontandola, filosofi e poeti ne hanno celebrato ora le fecondità, le prodigalità, gli incantesimi; ora gli smarrimenti e le paure. Dinanzi alla sua avarizia, alla fatica di trarne di che vivere, alla sua potenza devastatrice. Non c'è da sorprendersi dunque che, fin dalle epoche più arcaiche, le parole ad essa relative avessero il compito di celebrarla divinizz-

### **Nota**

<sup>1</sup> Gottschall, Jonathan, *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*, trad. it., Torino, Bollati Boringhieri, 2014 (2012).

zandola, consegnandola ai miti dell'origine, degli eroi e dei popoli messi alla prova che seppero affrontare le traversie del mare, dei deserti, delle foreste, delle grotte. Inni, preghiere, canti corali: con l'invenzione della scrittura, le narrazioni divennero poemi mitologici, le prime testimonianze liriche oltre che le più celebri cosmogonie. Scrittori e scrivani ignoti hanno cantato e osannato ora le malvagità e le crudeli bizzarrie del suolo, del fuoco, dell'acqua, dell'aria, ora anche le bizzarrie gratuite di una terra madre generosa o vendicativa e invidiosa. I nostri antenati inventarono per essa storie leggendarie, coniato i miti antropomorfi più celebri, fin dagli albori del mondo, nonché i culti religiosi più terribili: pur di placarne l'ira, tentando di ingraziarsela e, vanamente, controllarla. I racconti dei coltivatori, degli artigiani, dei primi geometri ben presto ci tramandarono anche la storia dell'ingegno e del lavoro umano per sfruttare le risorse naturali e renderle meno aggressive. Non ci fu o c'è scrittore o poeta che non abbia descritto la natura, in ogni stagione dell'anno, nelle diverse ore del giorno e della notte, eleggendola anche a sfondo di ogni vicenda o dramma che includesse o escludesse la presenza degli uomini e delle donne. Scoprimmo, da bambini, ascoltandola con sempre maggior cura e attenzione, che la terra si racconta attraverso sé stessa, ci parla con i suoi silenzi, ci scrive metaforicamente con tutto ciò che la sua forza generatrice ci mostra; che si incide nei tronchi, nelle rocce, nei fondali, nei deserti, nelle membra di animali, di insetti, di uccelli o dei fiori. Scriveva nel 1988 lo scienziato inglese James Lovelock nel suo celebre *The Ages of Gaia*, tra i più importanti manifesti teorici del movimento ambientalista: "Cerchiamo di riandare con i nostri ricordi al momento in cui ci siamo accorti per la prima volta di essere vivi ... Nel mio caso, mi pare di ricordare la luce del sole e l'aria dolce e fresca del mattino: all'improvviso sapevo chi ero, e quanto fosse bello vivere". Simili emozioni sono indimenticabili: le abbiamo avvertite una prima volta e le avremmo recepite in seguito. Per Lovelock, tali momenti ci offrono la prima sensazione consapevole, prescientifica e prefilosofica, ingenua ma potente, di appartenere a Gaia, alla grande madre Terra dei greci. Un impulso che può trasformarsi in impegno sociale e civile per la salute della terra, per tentare di fermare l'ecocidio cui stiamo andando incontro<sup>2</sup>.

## L'eco-narrazione per contribuire alla cura del pianeta

Grazie alle suggestioni che la visione precedente ci offre, ci scopriamo ecologisti più consapevoli di quanto sia importante che la prospettiva narratologica si allei a quella ecologica tradizionale: scientifica, politica, economica. Tanto più quando, come oggi, dobbiamo occuparci, oltre che dei mondi animali, delle foreste, delle specie vegetali a rischio di estinzione e decimazione, di proteggere quanto noi, e non la terra, abbiamo creato conferendole bellezza, equilibrio, utilità non distruttive e autodistruttive. Siamo ecologisti narrativi quando ci battiamo affinché quelle narrazioni non muoiano, affinché le storie suscitate dal rapporto con la natura possano sopravvivere contro tutte le desertificazioni cui stiamo assistendo.

Occorre quindi avvalersi di ogni mezzo educativo per insegnare e imparare a 'raccontare la terra' e, al contempo, per il tramite delle rappresentazioni molteplici che ne abbiamo, a interpretarne gli innumerevoli racconti. Si tratta di una multi-vocalità narrativa che possa metterci e mettere altri nelle condizioni di saperla:

- *ascoltare* (come una voce ora potente, terribile, 'matrigna', ora sommessa e pacificante);
  - *contemplare* (nei suoi paesaggi e territori, nelle vastità e nei più riposti angoli);
  - *percepire* (nel rapporto fisico, sensoriale, emotivo con quanto ci offre e nei modi silenti e meditativi che ogni rapporto intenso con la 'madre terra' ci ispira);
  - *difendere* (attraverso una voce troppo spesso tacitata, avvilita, di cui possiamo renderci interpreti e tutori).
- Saperla raccontare corrisponde a ritrovarla nelle nostre storie e memorie personali e collettive, poiché infatti ognuno di noi possiede memorie diversificate della natura; ad esempio, come già accennato, attraverso la esplicita considerazione del valore delle memorie personali, tanto narrate nei libri, quanto presenti ed esperite nella nostra vita, quali:
- *le memorie dei primi incontri infantili* con le molteplici occasioni del rapporto con i sensi riconducibili alla terra (come campagna, collina, monti, giardini, fiumi, ecc);
  - *le memorie di coloro* che ci hanno parlato della terra, che l'hanno lavorata ed amata, tra sofferenza ed orgoglio;
  - *le memorie ancestrali ed archetipiche*, spesso inconscie, riconducibili ai miti, alle religiosità e alle religioni che l'hanno personificata, legata al tema del sacro, eletta a forza misteriosa da placare e adorare<sup>3</sup>.
- Occorre altresì coltivare le memorie del presente, in

## Note

<sup>2</sup> Per proseguire questa analisi, rinvio al mio *La religiosità della terra. Una fede civile per la cura del mondo*, Milano, Raffaello Cortina, 2013.

<sup>3</sup> Si tratta di riflessioni e programmi già realizzati nel corso del primo anno formativo (2013) in "Ecologia narrativa" presso la scuola della Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari ([www.lua.it](http://www.lua.it)).

modo che possano essere salvate, documentate, difese nella loro proiezione verso il futuro della terra, di noi stessi, delle nuove generazioni; le cui sorti dipendono da noi ogni giorno di più. Ovvero, le:

– *memorie in divenire*: affinché della terra e delle terre che abitiamo, del rapporto che stabiliamo con le sue molteplici forme e manifestazioni non si perda traccia, sia nelle nostre autobiografie individuali, sia nelle autobiografie collettive;

– *memorie letterarie e artistiche*: in quanto la terra è ispiratrice di narrazioni assurde a dignità poetica, letteraria, pittorica, cinematografica, teatrale;

– *memorie del cibo* e delle sue lavorazioni;

– *memorie dei mestieri* della terra connessi alla sua coltivazione e salvaguardia.

Da quanto accennato, mi auguro appaia ora più chiaro che il concetto di eco-narrazione mira a esprimere un punto di vista culturale, una propensione filosofica, scientifica, estetica, pedagogica orientata sia in una direzione teorica, sia in una direzione pratica ed esperienziale.

### **La green autobiography: alla ricerca del proprio filo verde**

Un'ultima attenzione credo vada accordata ad un genere narrativo da sempre vivace, e più volte dimenticato con miope sprezzo intellettualistico, che ho scelto di chiamare *green autobiography*. Non mi riferisco alle scritture autobiografiche dei grandi autori (citati in premessa e più oltre) che nella natura hanno visto il loro ambito privilegiato di ispirazione e creazione artistica, bensì alle scritture amatoriali di coloro che, per lo più senza lettori, per diletto, per pura passione si dedicarono e si dedicano alla narrazione dei propri ricordi d'infanzia, dei contatti quotidiani o saltuari con una natura che ha donato loro lavoro, piacere, curiosità, bellezza. Una *green autobiography* inoltre viene scritta con l'intento di dialogare con noi stessi, dinanzi alle meraviglie naturalistiche, per accrescere la nostra consapevolezza nell'abbracciare gli ideali ecologisti e per partecipare alla battaglia per la difesa della Terra con più convinzione. Si comprendono questi principi con più lena nel momento in cui, per esperienza diretta, sentiamo che fin da bambini e bambine la natura ci chiedeva amore, rispetto, attenzione. Ed è grazie alla penna che questa alleanza può rendersi ancora più tenace e libera: quando sentiamo che occorre muovere alla ricerca di scritture di sé che riguardano, nel passato

e nel presente, questo nostro legame antico, oppure recentemente compreso, che è in grado di proiettarci verso il futuro. All'insegna di un attaccamento alla esperienza del vivere, del viaggiare, del camminare a piedi, dello scoprire e del difendere ciò che viene minacciato in ogni istante. Scrivendo 'verde', all'inseguimento di questa parte importante della nostra storia, ci accorgiamo di partecipare ad un movimento d'opinione, a sensibilità, a emozioni che possiamo contribuire a diffondere, riscoprendo che la *natura è un racconto interiore*. Poiché è già parte di noi, non soltanto fuori o altrove, ne condividiamo le sorti con il corpo, i sensi, il respiro, e, proprio per tale ragione, dedicarsi a tenere *diari* dei nostri appuntamenti con essa – dei nostri contatti rispettosi della vita delle piante, degli animali, di ogni forma vivente, oltre che dei territori, dei fiumi, delle brughiere o delle paludi, delle foreste che ogni giorno vengono abbattute desertificando milioni di ettari – ci consente di trattenere meglio nella memoria queste impressioni, per condividerle con altri, che abbiano le nostre stesse passioni.

Grazie ai fili scintillanti,  
tutti possono vedervi



# In palio: berretti-Pylonis per tutta la classe

Registratevi entro il 30.11.2022 su [pylonis.ch/berretti](https://pylonis.ch/berretti) e vincete con un po' di fortuna i berretti-Pylonis caldi e rifrangenti per tutta la classe.

Grande  
sorteggio:  
berretti-  
Pylonis





## Il suono e il segno

Una conversazione a distanza con **Mario Pagliarani** sulla scrittura musicale  
(a cura di **Claudio Biffi**)

Mario Pagliarani (Mendrisio, 1963) studia composizione, violoncello e musica elettronica al Conservatorio di Milano. Tra i suoi maestri Salvatore Sciarrino e Gérard Grisey. | 41

*Lucciole o imperi?* (1991), *Pierrot Lunatique* (1996), *Rarefatto cantabile* (2000) ... sono alcuni dei titoli delle sue composizioni eseguite in Svizzera e all'estero.

Nel 2001 fonda il Teatro del Tempo, con cui realizza diversi progetti di teatro musicale (tra i quali *La Via Lattea*). Nel 2008 riceve il premio Mereth Oppenheim.

Abbiamo dialogato a distanza con Mario Pagliarani, chiedendogli del suo modo di intendere la scrittura musicale e interrogandolo sulla sua personale pratica compositiva.

**Nel progettare il numero che “Scuola ticinese” dedica alla scrittura, inconsciamente o forse volontariamente, abbiamo dato per scontato che il prodotto della scrittura siano le lettere, poi le parole e le frasi che vanno a comporre un testo, un libro. Sa l’abbiamo interpellata, Mario Pagliarani, è per non dimenticarci l’esistenza della scrittura (e del testo) musicale. Una scrittura che tuttavia ha delle caratteristiche proprie. Non ricordo dove e quando, ma Glenn Gould affermava che la scrittura musicale non è nient’altro che una collezione di ‘indizi’ messi a disposizione dell’interprete. Dal canto suo Alessandro Baricco, in un saggio del 2013 dal titolo quanto meno curioso – *L’anima di Hegel e le mucche del Wisconsin* –, sosteneva che la partitura non possiede una propria autonomia ed è “fatalmente corrotta dalle infinite variabilità legate al gesto di suonarla [quindi, di interpretarla]”<sup>1</sup>. Che cos’è per lei la scrittura musicale? Quando ci siamo incontrati per preparare questa conversazione a distanza mi aveva parlato del suo continuo stupirsi di fronte alla ‘magia’ operata attraverso la notazione musicale, della magica trasformazione del segno in suono...**

Grazie per esservi ricordati della scrittura musicale. Mi sembra una dimensione fondamentale della scrittura. Anzi, è una dimensione che caratterizza la nostra cultura occidentale. In nessun’altra cultura si verifica una tale evoluzione della scrittura musicale. Con questo non intendo dire che la musica occidentale sia meglio di quella del resto del mondo. Intendo dire che solo attraverso la scrittura musicale è possibile costruire architetture complesse come quelle di una sonata o di una sinfonia. Tra tante imprese sciagurate, l’Occidente può almeno vantarsi di aver inventato la partitura. Per questa ragione trovo che nella nostra educazione si dovrebbe dare più spazio alla musica, come si faceva nel Medioevo. Venendo alla sua domanda, trovo interessanti gli spunti di Gould e Baricco (anche se fra parentesi confesso la mia antipatia per *L’anima di Hegel e le mucche del Wisconsin*, perché contiene uno dei saggi più insopportabilmente faziosi contro la musica contemporanea). Ma le parole di Gould e Baricco rischiano di trasmettere un’idea troppo riduttiva della scrittura musicale. Una partitura non contiene solo indizi, ma

fornisce istruzioni molto precise. Assomiglia a una carta geografica molto dettagliata, o al progetto di un architetto. E tuttavia il testo musicale, per diventare musica, ha bisogno dell’intervento creativo dell’interprete. Ancora oggi c’è chi pensa che la musica vada suonata così com’è scritta. Che assurdità! Il testo musicale va interpretato, cioè occorre individuare un senso, una chiave di lettura. Compositore e interprete percorrono cammini inversi: il compositore traduce i suoni (mentali) in segni, l’interprete traduce i segni in suoni (fisici). E qui per me sta la magia della scrittura musicale, la magia della partitura: non è incredibile che un libro possa contenere un’intera sinfonia o addirittura un’opera lirica?! È questa magia che mi ha stregato quando ero piccolo e che mi ha spinto a diventare compositore.

**Una risposta indubbiamente ricca di spunti. Prima di approfondirli, visto che ha accennato alla sua infanzia, vorrei però chiederle qual è il suo ricordo più lontano di un’esperienza di ‘scrittura musicale’, di un tentativo precoce di cimentarsi con la composizione. Che cosa si è ‘portato dietro’ da quella prima esperienza? Come si è poi articolato il percorso formativo, di apprendimento e di crescita che l’ha condotta a diventare compositore?**

Prima di rispondere vorrei fare una digressione. La sua prima domanda mi ha fatto venir voglia di riprendere il libro di Baricco. Se nel terzo capitolo de *L’anima di Hegel e le mucche del Wisconsin* trovo del tutto superficiale la sua scomunica della musica contemporanea, nel secondo capitolo, invece, mi colpiscono le sue parole sul concetto di interpretazione che tra l’altro sento molto vicine al mio modo di ri-comporre la musica del passato. Ci sono intuizioni davvero geniali e originali. Per cui: abbasso Baricco e viva Baricco!

Per quanto riguarda i miei primi passi di compositore: ho cominciato abbastanza presto, verso i dodici anni. Ho sempre avuto la passione del disegno. Da piccolo volevo fare il pittore o l’architetto. Poi c’è stata la scoperta della musica contemporanea (quella detestata da Baricco). Ricordo lo stupore nel vedere alla televisione Cathy Berberian cantare la *Sequenza* per voce di Luciano Berio. Colpo di fulmine! Altro che musica astrusa per pochi adepti! Quella musica mi parlava con l’immediatezza dei cartoni animati. E, in fondo, una partitura, e soprattutto una partitura di musica contemporanea, ha

## Nota

<sup>1</sup> Baricco, Alessandro, *L’anima di Hegel e le mucche del Wisconsin. Una riflessione su musica colta e contemporaneità*, Milano, Feltrinelli, 2013, p. 30.

55 60

Tempo I

jusqu'au fond de mon cœur

\*1: corde smorzate  
 \*2: mantenendo continuo il suono del soffio, aggiungere in modo intermittente e irregolare i suoni armonici indicati  
 \*3: con 2 fazzoletti di panno leggero (uno per mano)

qualcosa in comune con i cartoni animati (per non parlare di *Stripsody* della stessa Cathy Berberian, che trasforma in musica le espressioni dei fumetti). Ricordo la meraviglia di fronte a quelle partiture così strane, a quei segni che diventavano suoni. Subito ho voluto provarci anch'io, con lo stesso piacere con cui giocavo a pallone. Fra i primi tentativi compiuti, ricordo due titoli: *Acerbo* e *Bruno* (dedicato a Bruno Maderna, che scoprii subito dopo Berio). Sono sempre stato un grafomane – forse perché sono mancino – e in quei primi tentativi l'aspetto grafico era più importante di quello musicale. All'inizio componevo più per gli occhi che per gli orecchi. Ero molto influenzato dalle partiture di Sylvano Bussotti, capolavori di calligrafia musicale. Poi è cominciato il lungo cammino verso l'ascolto che coincide con il resto della mia vita. E così il segno, la notazione musicale, ha ritrovato la sua funzione originaria di veicolo del suono.

**Leggendo la sua risposta, mi viene in mente una frase letta nell'*Etica della scrittura* di Carlo Sini, che mi sembra entri in qualche modo**

**in risonanza con le sue parole: “la linea, con i suoi punti ideali, è un far vedere l'invisibile della voce”<sup>2</sup>. Al di là dell'escursione in campo filosofico, mi piacerebbe avere qualche indicazione sulla sua pratica di scrittura, ... diciamo sul momento in cui ‘materialmente’ l'idea sonora, o musicale, prende forma e attraverso il gesto diventa segno. Riesco a immaginare con una certa facilità Hemingway che si alza all'alba, scrive fino alle due del pomeriggio, poi passeggia e, tornato alla scrivania, conta il numero di parole scritte quel giorno. Più difficile per me invece immaginare la ‘bottega’ del compositore. Cosa ci può dire rispetto alle sue pratiche compositive: quali tempi, quali supporti, quali strumenti... quali ‘rituali’?**

Questa è la domanda più difficile. Non c'è niente di fisso, è tutto molto incerto e misterioso. C'è chi pensa che l'ispirazione sia una stupidaggine romantica. E invece no, nella mia esperienza l'ispirazione esiste eccome. Ma che cos'è l'ispirazione? Per me è il mo-

Mario Pagliarani: Debussy  
 (*Le jet d'eau*) per flauto,  
 viola, arpa e suoni registrati,  
 2005-2008 (pagina manoscritta)

## Nota

2  
 Sini, Carlo, *Etica della scrittura*,  
 Milano, Mimesis, 2009, p. 88.



noforte, io per realizzare la mia maquette mi servo del registratore e del computer. Simulo suoni che si avvicinano a quelli che ho nella testa, li registro e li organizzo con un programma di montaggio digitale. A questo punto spesso si aprono nuove piste o sorgono problemi inaspettati e così la visione iniziale si trasforma e magari nascono nuove visioni... Comporre è sempre un'avventura imprevedibile: sai da dove parti, sai verso dove vai ma non sai dove arrivi... un po' come la vita.

**Mi corregga se sbaglio, ma tra le sue composizioni, Mario Pagliarini, mi pare se ne possa citare una del tutto singolare, che trascende tanto la forma e il codice della scrittura musicale quanto i confini della pagina (pentagrammata o meno): è *La Via Lattea*, una “partitura scritta nel paesaggio, da eseguire camminando”<sup>3</sup>. Come la descriverebbe a chi non la conosce? Da dove nasce e come ha preso forma *La Via Lattea*?**

Grazie per questa domanda, che mi dà l'occasione di chiarire un aspetto a cui tengo molto e che difficilmente viene recepito. Mi ricollego all'esempio di prima: la partitura come carta geografica... una mappa che invece di descrivere lo spazio descrive il suono e il tempo... una carta fonocronografica... È qualcosa che sento molto profondamente dentro di me: quando scrivo o ascolto musica mi sembra di viaggiare; quando viaggio mi sembra di stare dentro a una composizione. Mi piace studiare pezzi a memoria. Quando ripercorro mentalmente una composizione è come ricostruire il percorso di un viaggio. Sono due dimensioni che nella mia testa si sovrappongono e si confondono. Da qui nasce l'idea – e vorrei dire: l'esigenza – de *La Via Lattea*. Un percorso a stazioni che rimanda nel titolo a *La voie lactée* di Luis Buñuel, uno dei miei film preferiti, in cui si racconta il pellegrinaggio di due clochard a Santiago di Compostela. “La via lattea” è sinonimo di pellegrinaggio a Santiago di Compostela, come spiega la voce off all'inizio del film – perché le stelle indicavano la via ai pellegrini. Più che un festival, quindi, *La Via Lattea* è un pellegrinaggio, laico ed ecologico. Ma non solo, e qui veniamo al punto che mi preme. Per me *La Via Lattea* è soprattutto una composizione, anzi una macro-composizione in cui cerco di comporre elementi musicali – composizioni preesistenti, dal Medioevo a oggi, o nuove, ancora fresche d'inchiostro – ed elementi del paesaggio: boschi, fiumi, laghi, archi-

tature antiche e moderne... Le mappe-locandine, create in collaborazione con il grafico Marco Zürcher, sono quindi, a loro modo, delle partiture. Purtroppo, di solito, quando racconto queste cose, mi sento guardato come un matto o un sognatore... anche da parte di molti operatori culturali che faticano a uscire dagli schemi. Eppure è proprio così: comporre *La Via Lattea* comporta lo stesso lavoro, gli stessi problemi di una sonata o di una sinfonia. Mi piace pensare alle varie edizioni de *La Via Lattea* come alle mie sinfonie. Sinfonie in senso mahleriano: in fondo Mahler, sulla scia di Beethoven, pensava la sinfonia come un mondo ed è per questa ragione che nelle sue sinfonie fanno irruzione elementi del paesaggio, come i campanacci delle mucche. In questo, mi sento erede della grande lezione di Schönberg e di Cage: fare musica non solo con i suoni; tutto può diventare musica. Mi piace pensare il mondo come una grande partitura di cui siamo – almeno in parte – compositori, interpreti e spettatori.

## Nota

3

[www.teatrodeltempo.ch/produzioni/la-via-lattea](http://www.teatrodeltempo.ch/produzioni/la-via-lattea).

MoneyFit Talent  
Per il ciclo 3



MoneyFit Talent:  
denaro sotto controllo con lo  
strumento didattico digitale.

PostFinance



# FUGGIRE IL SUPPORTO DIDATTICO DIGITALE



Il modulo di apprendimento ha lo scopo di aiutare gli alunni ad affrontare la complessa questione della "fuga".

Il materiale didattico digitale può essere usato sia per l'insegnamento online che per il lavoro di gruppo e individuale in presenza.

[www.flucht-fuir.ch/it/scuole](http://www.flucht-fuir.ch/it/scuole)

Schweizerische Eidgenossenschaft  
Confédération suisse  
Confederazione Svizzera  
Confederaziun svizra

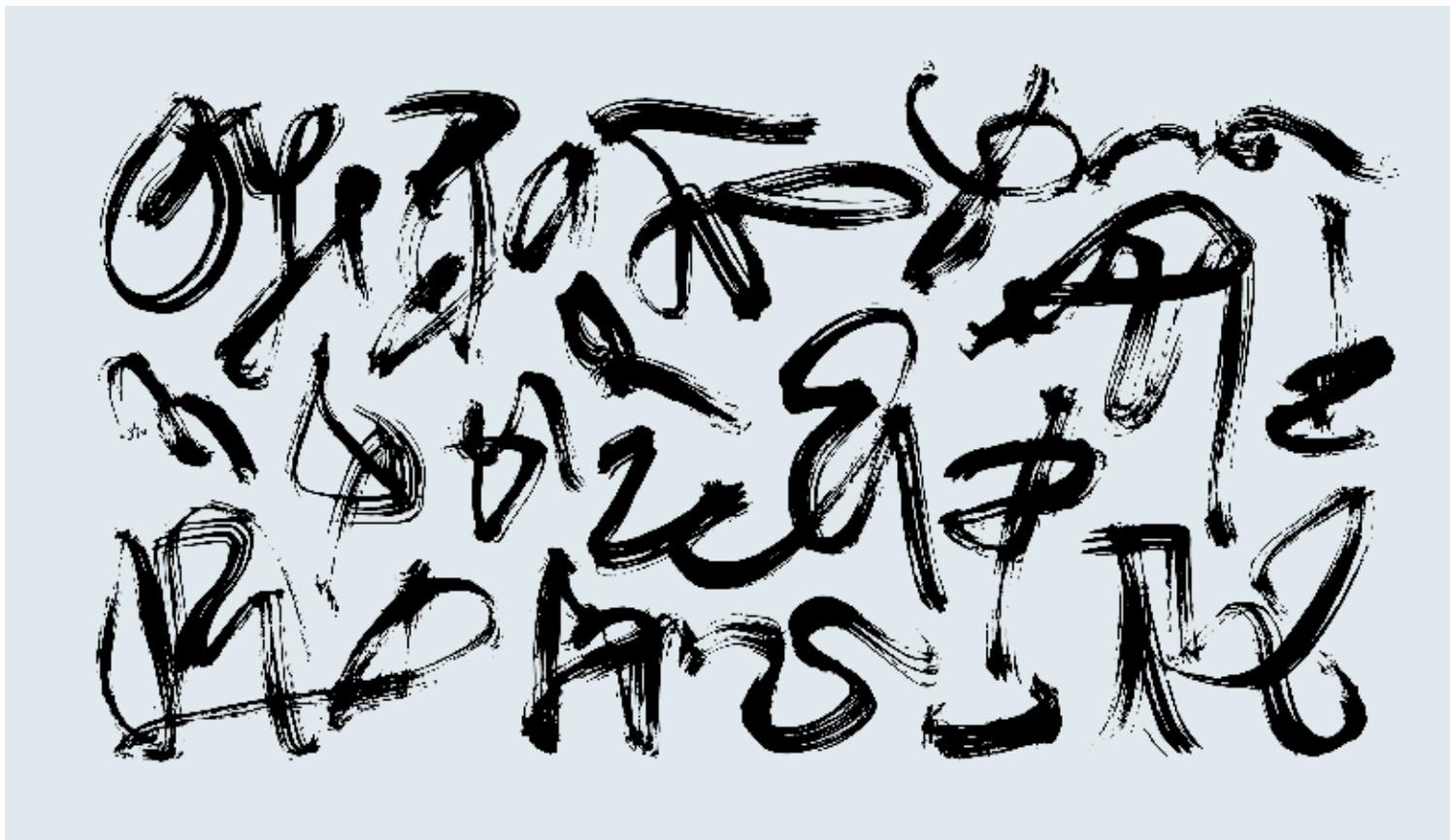
Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit DEZA  
Eidgenössische Migrationskommission EKM  
Staatssekretariat für Migration SEM

UNHCR  
The UN Refugee Agency



# Apprendere a scrivere

**Giacomo Stella**, psicologo e psicolinguista, ideatore e responsabile scientifico di SOS Dislessia



©iStock.com/Asya\_mix

Scrivere sembra ormai diventata un'attività circoscritta ad una fase scolastica piuttosto limitata. In Italia si impara la scrittura nella scuola primaria, ma poi la si esercita pochissimo nella scuola secondaria di primo e secondo grado, mentre rimane un pilastro immutato la prova di italiano scritto all'esame di maturità.

Per definire la capacità di scrivere di un individuo bisogna distinguere l'abilità di trasporre in codice ortografico la lingua parlata dalla competenza di comporre un testo. La prima coinvolge principalmente processi 'bassi' come la conoscenza della struttura fonologica della parola, dei grafemi che consentono di trasformare i suoni della lingua in segni scritti e i processi grafomotori, mentre la seconda coinvolge processi 'alti' come l'ideazione e la formulazione, che richiedono competenza lessicale e sintattica.

La differenza fra questi due aspetti della scrittura è molto rilevante e importante ai fini della didattica, ma anche facile da capire se si pensa al ruolo dell'informatica nella scrittura. Il computer è in grado di trascrivere il parlato in forma corretta, ma non è in grado di produrre autonomamente testi. Potremmo dire che sa

eseguire alla perfezione un dettato, ma non sa comporre un tema.

Questo conferma che la 'semplice' trascrizione del parlato viene realizzata attraverso una sequenza di procedure che possono essere eseguite da una macchina ben addestrata. Dunque coinvolge solo processi bassi, algoritmi procedurali.

Ci si potrebbe chiedersi perché è così importante insistere su questa metafora del computer e la risposta è semplice e soprattutto utile per gli insegnanti: la relazione tra computer e dettato ci aiuta a capire gli alunni che hanno un disturbo di apprendimento della scrittura. I bambini che dopo un adeguato periodo di istruzione scolastica commettono ancora errori di trascrizione ortografica evidenziano un difetto nei processi bassi, cioè quello che oggi viene definito dalle neuroscienze come 'deficit computazionale'. Non quindi un problema di motivazione, né di attenzione, in quanto coinvolge processi automatici che non richiedono l'attenzione focale rivolta ad ogni singola sillaba, ma un errore nella realizzazione di un algoritmo. Ma come si arriva a questo livello di padronanza nella trascrizione ortografica?

## Imparare a scrivere

I bambini provano a scrivere ben prima dell'inizio dell'insegnamento scolastico e, imitando il comportamento degli adulti, producono una sequenza di piccoli segni che richiamano il corsivo sul foglio (imitazione del gesto di scrivere). In una fase successiva, quando vanno alla scuola dell'infanzia, imparano a scrivere il proprio nome. Uta Frith, nel 1985, descrive le quattro fasi dell'apprendimento della scrittura definendo questa come fase *logografica*. Il bambino riproduce le parole, compreso il proprio nome, come se fossero un logo, senza avere consapevolezza del valore sonoro delle singole lettere. In pratica la scrittura è una forma di disegno di una sequenza di lettere e il bambino ritiene che esista un rapporto denotativo tra l'oggetto e la parola scritta senza alcun rapporto con la parola orale.

La seconda fase viene definita *alfabetica* e prevede la scoperta del rapporto tra la veste fonologica della parola e i segni scritti. Il bambino deve imparare a suddividere la parola in fonemi e apprendere la corrispondenza fra il fonema e la lettera. Questa attività, detta metafonologica, cioè di riflessione sulla parola intesa come stringa fonologica, risulta semplice da realizzare per le lingue con struttura alfabetica stabile, mentre è più complicata per le lingue *stress-timed*, come l'inglese, in cui le sillabe hanno lunghezza diversa. L'italiano è una lingua con struttura alfabetica stabile e i bambini italofoni imparano molto rapidamente a segmentare le parole in fonemi (Goswami 2006).

È importante che i bambini abbiano una buona padronanza fonologica del linguaggio verbale, cioè la capacità di pronunciare correttamente le parole, anche se questa non è sufficiente per affrontare l'apprendimento della lettoscrittura. Il bambino infatti ha appreso il linguaggio verbale manipolando unità più grandi del fonema (i fonemi, o sillabe) e solo quando deve imparare la scrittura e la lettura scopre il fonema come unità distinta.

Nella fase alfabetica risulta facile far corrispondere ad ogni fonema una lettera, per cui, in poche settimane, i bambini imparano a scrivere parole di livello alfabetico, cioè parole in cui al numero di fonemi corrisponde lo stesso numero di lettere. Le scelte didattiche del docente che vuole rispettare i criteri di gradualità nell'approccio alla scrittura richiedono la conoscenza delle parole di livello alfabetico che, prevedendo il rapporto uno-a-uno fra fonema e lettera, favorisce un rapido apprendimento, e il bambino in poche settimane sperimenta l'eccitazione della scrittura convenzionale.

In questa fase è dunque utile proporre parole come 'mano', 'candela', ecc. Ma è meglio evitare parole come 'foglia' o 'palla', dato che il numero di fonemi non corrisponde al numero delle lettere.

La fase *ortografica* rappresenta un'evoluzione nella mappatura delle parole, poiché consente di rappresentare alcuni fonemi che non hanno una corrispondenza con una singola lettera ([k]gl – [ʃ]sc – e [n]gn) e di riprodurre anche alcuni fonemi definiti 'contesto dipendenti'. Nel nostro sistema ortografico disponiamo di 21 lettere, che sono un numero inferiore a quello dei fonemi (30) e quindi dobbiamo trovare degli artifici ortografici per riuscire a riprodurli tutti per iscritto.

Ad esempio il fonema [k] può essere scritto con una sola lettera solo se seguito da *o*, *a* o *u*, ma nel caso sia seguito da *e* o da *i* richiede l'uso della lettera *h*, che consente di mantenere il valore fonemico. Siccome il modo di scrivere questi fonemi dipende dal suono che segue, vengono definiti 'contesto dipendenti'. Il livello ortografico comporta quindi l'acquisizione dei grafemi multilettera e conseguentemente l'adozione di una strategia flessibile, che in alcuni casi richiede il rapporto uno-a-uno fra fonema e lettera, mentre in altri è necessario scrivere due, o addirittura tre lettere per rappresentare graficamente un fonema (ad esempio *sci* per il fonema [ʃ] nella parola 'sciarpa').

Infine, la padronanza del livello ortografico richiede anche la realizzazione delle cosiddette 'doppie'. Il raddoppiamento delle consonanti nel nostro sistema ortografico consente di mappare per iscritto il valore di durata dei suoni. Nella nostra lingua la durata dei suoni rappresenta un tratto distintivo, cioè consente di differenziare il significato di due parole ('pala'-'palla', 'cappello'-'cappello', ecc.), pertanto la rappresentazione grafica del valore di durata di un suono è molto importante per non commettere errori lessicali, ma anche abbastanza difficile da acquisire.

La padronanza del livello ortografico tuttavia non completa l'acquisizione delle capacità di scrittura, poiché nel nostro sistema linguistico sono presenti parole che, pur avendo lo stesso valore sonoro, non hanno identico valore semantico o sintattico. Queste vengono pronunciate nello stesso modo ma trascritte in modo diverso e per questo sono definite 'omofone-non-omografe'. Il suono [a], pur essendo identico, viene trascritto in due modi diversi nella frase "Giovanni va *a* casa" o "Giovanni *ha* fame".

Uta Frith definisce questo livello come *lessicale*, poiché la mappatura ortografica di alcune parole, richiede un'analisi sintattico-lessicale. Oltre alle parole omofone-non-omografe il livello lessicale è coinvolto anche nella separazione tra le parole. Il parlato è un fenomeno continuo, ma la scrittura richiede invece la separazione fra le parole e questa viene fatta attraverso l'analisi semantica. Ad esempio se ascolto la frase "non mettere a soqquadro la stanza", il bambino che non conosce il termine soqquadro potrebbe trascriverla come "asso quadro". Molto più frequente è la necessità di distinguere il significato nelle stringhe omofone come "luna di notte o letto di prosciutto" che, a seconda del significato, potrebbero anche essere trascritte come "l'una di notte o l'etto di prosciutto".

Questo breve excursus sulle fasi di acquisizione della scrittura non considera ancora gli aspetti visuo-grafo-motori, che spesso nella scuola sono quelli che ricevono l'attenzione maggiore da parte degli insegnanti, con l'annosa diatriba fra uso del corsivo e dello stampato.

In questo articolo ci siamo soffermati fin qui sui processi che sottendono al processo di apprendimento della scrittura, anche perché sono in genere poco conosciuti dai docenti che debbono insegnare a scrivere ai bambini.

La mancata formazione dei docenti sui modelli di acquisizione della lingua scritta è probabilmente dovuta alla facilità con cui la maggioranza degli alunni impara a scrivere e questo è riconducibile alla regolarità (non alla trasparenza) del nostro sistema ortografico. Tuttavia la conoscenza del modello di acquisizione consente di spiegare perché in molti bambini persistono a lungo le difficoltà con le doppie o con l'uso dell'*h* e anche di favorire un percorso più graduale per coloro che evidenziano lentezza o difficoltà fin dalle prime fasi di acquisizione.

### **Il grafismo**

È sempre importante ricordare che le attività di realizzazione grafica delle lettere sono la fase finale del processo di scrittura. Si distinguono dunque dalle fasi che la precedono e che riguardano aspetti linguistici e non motori. Le difficoltà grafomotorie differenziano la disgrafia dalla disortografia che, invece, definisce le difficoltà ad applicare le regole ortografiche nel processo di trascrizione del parlato.

Le difficoltà nella scrittura manuale sono un argomento al centro dell'attenzione nella scuola italiana dove viene data molta importanza all'uso del corsivo. La tendenza sempre più frequente da parte degli studenti ad utilizzare lo stampato maiuscolo ha riacceso il dibattito sulle difficoltà di realizzazione del segno grafico nel processo di scrittura.

Bisogna sottolineare che esiste una significativa differenza tra il corsivo e lo stampato poiché mentre il primo prevede un movimento continuo per riprodurre le lettere di una parola, lo stampato prevede la realizzazione di ciascuna lettera come atto motorio singolo e distinto, per cui la scrittura di una parola in stampato è il risultato di una successione di atti motori singoli.

Il corsivo comporta il susseguirsi continuo di cambi di direzione e di dimensione delle lettere, richiedendo al soggetto una modulazione del movimento, mentre lo stampato, prevedendo lo stacco fra una lettera e l'altra non richiede né la modulazione continua del gesto, né variazioni di dimensione delle lettere. Per questo motivo nella fase iniziale dell'apprendimento della scrittura si privilegia l'uso dello stampato maiuscolo che risulta più facile nella realizzazione grafica e consente di indirizzare più risorse attentive verso le componenti linguistiche del processo.

Le difficoltà di scrittura, intese come processo di realizzazione di un atto visuo-grafo-motorio possono dipendere da tre aspetti: il controllo delle dimensioni, la velocità di produzione del segno e l'aggiustamento muscolare, che coinvolge la prensione.

La scrittura in stampato maiuscolo riduce al minimo il controllo delle dimensioni in quanto la grandezza delle lettere non varia e tutte vengono scritte sopra la riga. Al contrario nel corsivo vi sono lettere di altezza diversa e alcune prevedono anche la scrittura sotto la riga, comportando una maggior vincolo nel controllo dei rapporti spaziali.

Nella scrittura manuale bisogna rispettare l'allineamento al margine sinistro, lo spazio tra parole, e, in particolare nel corsivo, l'allineamento fra le lettere, verificando se sono leggibili senza sforzo da parte di un altro lettore. Il criterio di leggibilità che si riferisce alla qualità del segno grafico utilizzato nella scrittura in corsivo risulta decisivo. La leggibilità è valutata attraverso l'analisi formale della realizzazione delle lettere, verificando se sono leggibili senza sforzo da parte di un altro lettore. Va ricordato che la leggibilità si deteriora con il protrar-



©iStock.com/Asya\_mix

si del compito di scrittura; pertanto, questo criterio va misurato anche in compiti che rispecchino le quotidiane richieste fatte allo studente.

Il tempo richiesto per apprendere la scrittura e per renderla fluente è abbastanza lungo, per cui le linee guida raccomandano di non etichettare un bambino come disgrafico prima del termine della terza primaria. È tuttavia molto importante osservare se le difficoltà di realizzazione del segno grafico si accompagnano a un disordine della coordinazione motoria, che si manifesta con difficoltà anche in altri ambiti, con goffaggine o imprecisione nei movimenti fini come quelli richiesti per allacciare bottoni o indossare e allacciare le scarpe o gli indumenti.

Il miglioramento della motricità fine dovrebbe essere sviluppato alla scuola dell'infanzia con giochi di precisione, come le composizioni con i chiodini o l'infilamento di perline, ecc., mentre non vi sono evidenze sull'utilità di giochi di manipolazione con la creta ai fini del miglioramento delle abilità coinvolte nella scrittura. Tutte le attività che richiedono controllo dei processi visuo-grafo-motori, come la coloritura, il completamento di forme grafiche o la copia di simboli (non solo lettere) possono invece essere utili per favorire il controllo richiesto dai processi di scrittura.

Genitori e insegnanti si chiedono quanto si debba insistere per far utilizzare il corsivo ai bambini, prima di 'arrendersi' all'utilizzo esclusivo dello stampato maiuscolo. Lasciando agli specialisti l'utilizzo dei test appropriati per stabilire diagnosi di disgrafia, è tuttavia importante adottare alcuni criteri osservativi che tutti gli insegnanti possono fare propri. Il primo criterio è sicuramente la leggibilità del prodotto (a volte lo studente stesso non è in grado di decifrare la propria scrittura), il secondo è lo sforzo che richiede l'atto di scrivere e il terzo è la velocità con cui lo scolaro esegue il compito. Una lentezza eccessiva non solo non consente di copiare dalla lavagna, ma nemmeno di trascrivere i compiti assegnati, di eseguire dettati o di prendere appunti, con conseguenze significative non solo sulla possibilità di seguire le attività scolastiche, ma con riflessi anche sull'autostima e sull'immagine di sé. Non a caso la scrittura è stata a lungo considerata rivelatrice del carattere.

#### **Raccomandazioni sintetiche**

Volendo sintetizzare quanto descritto fin qui, si potrebbero considerare i seguenti aspetti:

- il primo riguarda la conoscenza delle fasi di acquisizione alfabetica, ortografica e lessicale da parte degli insegnanti. È importante ricordare

che la fase alfabetica richiede una strategia di corrispondenza termine-a-termine fra fonemi e lettere, che è la strategia più semplice, e quindi è consigliabile nelle prime settimane mantenersi su questo livello;

- il secondo aspetto prevede la considerazione della lunghezza delle parole e della loro complessità. È più facile segmentare e trascrivere parole con struttura sillabica piana (consonante-vocale ‘cane’, ‘sole’, ecc.) piuttosto che proporre da subito parole con struttura sillabica complessa (‘barca’, ‘strada’, ecc.);
- il terzo elemento da tenere in considerazione è l’uso dello stampato maiuscolo, che, oltre che richiedere minore sforzo grafomotorio, rende più accessibile l’approccio alla strategia di corrispondenza termine-a-termine fra fonemi e lettere.

Ovviamente l’apprendimento della scrittura prevede la padronanza anche delle fasi ortografica e lessicale, ma le considerazioni appena proposte possono rendere più semplice e accessibile l’approccio alla lingua scritta favorendo il successo formativo fin dalle primissime fasi dell’esperienza scolastica.

### **Bibliografia**

Frith, Uta, *Beneath the surface of surface dyslexia*, in *Surface dyslexia and surface dysgraphia*, a c. di J. C. Marshall; M. Coltheart; K. Patterson, London, Routledge & Kegan Paul, 1985, pp. 301-330.

Goswami, Usha, *Neuroscience and education: from research to practice?*, in “Nature Reviews Neuroscience”, 7(5), 2006, pp. 406-413.

Siliprandi, Emanuela; Gorrieri, Claudio, *Le difficoltà nell’avvio della letto-scrittura*, a c. di Giacomo Stella, Firenze, Giuntiedu, 2017.



## La scrittura a scuola, oggi. Smitizzazioni, processi (e assoluzioni)

**Massimo Frapoli**, insegnante liceale, esperto per l'insegnamento dell'italiano nella scuola dell'obbligo e docente di didattica dell'italiano presso l'Università di Friburgo

Da qualche decennio ormai l'educazione alla scrittura viene affrontata nelle scuole di tutti gli ordini non potendo ignorare alcune acquisizioni foriere di enormi conseguenze didattiche. La scrittura non è un semplice *medium* di codificazione, ma è un sistema di rappresentazione che necessita di essere supportato da complesse strutture cognitive e di gestione delle relazioni informazionali. Da qui l'attenzione di ogni didattica che voglia dirsi moderna ai processi che governano lo scrivere: niente affatto una pratica naturale che basta esercitare, ma una *tecnologia* di cui appropriarsi.

La lingua scritta, come quella orale d'altro canto, a scuola rimane il veicolo privilegiato di ogni apprendimento e ha dunque enorme rilievo funzionale e sovra-disciplinare, oltre che essere espressione e insieme motore dello sviluppo emotivo, intellettuale e culturale di chi apprende. A tutto ciò si compenetra un'enciclopedia linguistica *in fieri* (non si può pensare un mondo se non si è in grado di nominarlo) e l'accostamento alla norma, la grammatica, che sappiamo ormai rappresentare una questione assai complicata: di un patrimonio di parole e regole da conoscere, certamente, e soprattutto di scelte da saper compiere.

### **La scrittura a processo: paradigmi cognitivi, modelli e pratiche**

Come è noto, si devono a due coppie di studiosi d'oltreoceano i passi decisivi compiuti nella direzione di una sempre maggiore consapevolezza dei processi cognitivi che presiedono alla scrittura: Carl Bereiter e Marlene Scardamalia hanno basato le proprie considerazioni sull'osservazione delle differenze di approccio tra uno scrivente inesperto (*knowledge telling*) e uno scrittore invece consapevole (*knowledge transforming*), mentre John Hayes e Linda Flower hanno delineato il quadro operativo per l'apprendimento e la pratica della scrittura in un modello in cui la processualità dell'atto scritto è declinata nelle diverse componenti e fasi, nonché nelle loro implicazioni mentali. Per scrivere importa la conoscenza dell'argomento, la competenza progettuale, un'autorappresentazione nitida del compito, la capacità di revisionare criticamente e analiticamente il proprio prodotto testuale.

In fondo, chi si propone di sviluppare una didattica esplicita della scrittura in aula, a tutti i livelli scolastici, non fa altro che rinnovare e personalizzare continuamente l'approccio osservativo e processuale di cui si è detto. Partendo dal prodotto dei discenti, o arrivandoci con loro, il

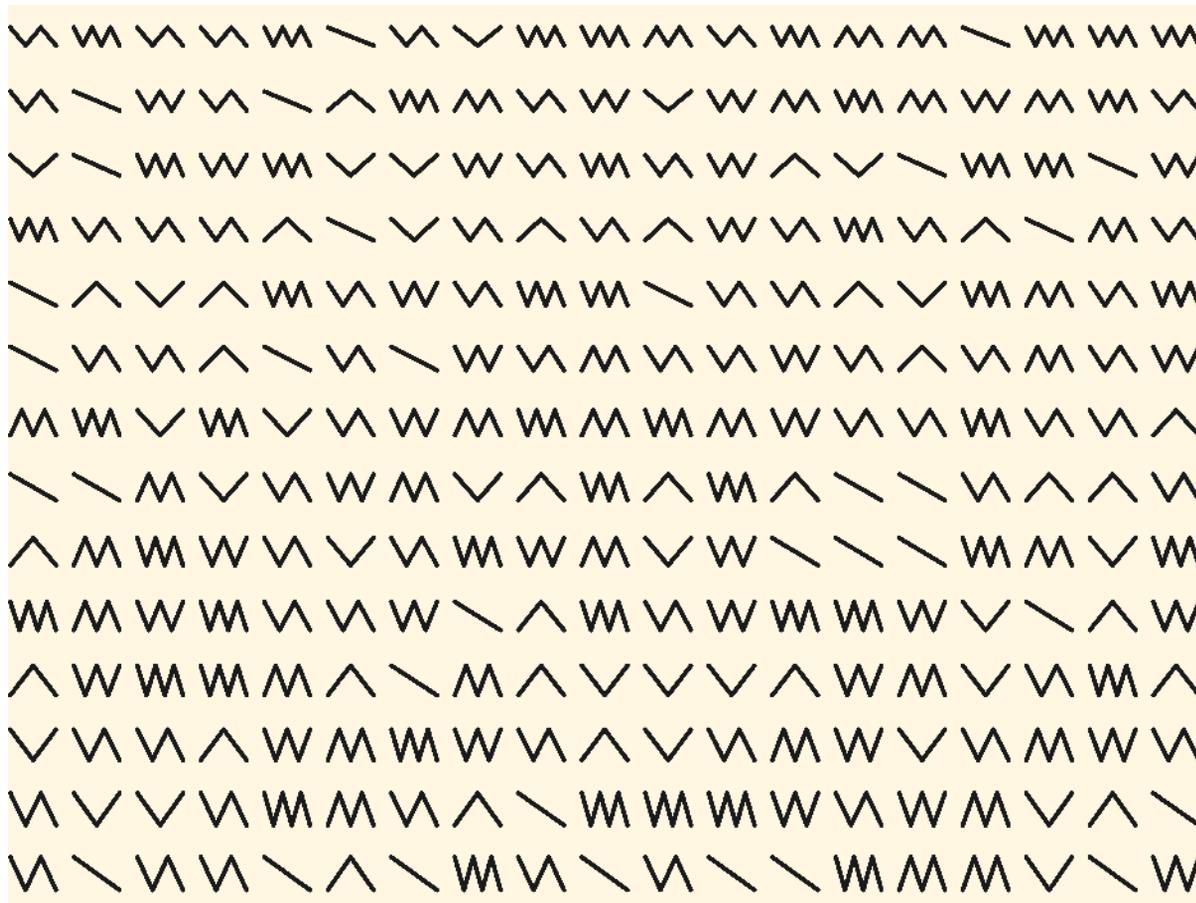
docente di scrittura cerca di fare emergere il sommerso delle prassi compositive individuali, consapevole del fatto che all'origine di ogni testo sta una complessa attività di *problem solving*: un aspetto di cui terrà debito conto nell'elaborazione delle proposte didattiche.

Quanto qui molto sommariamente richiamato ha avuto nella scuola italiana, e di rimando anche in quella della Svizzera italiana, una diffusione precoce e capillare grazie a linguisti di primissimo piano, attenti alle dimensioni cognitive e strutturali della testualità e pionieri della cosiddetta 'linguistica educativa', come quelli facenti capo al Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica (GISCEL). Filtrando gli strumenti offerti dal cognitivismo, sono state la psicologia e la linguistica testuale a rivestire un ruolo centrale per un'ulteriore messa a punto di una didattica della scrittura: contributi essenziali in questi campi si devono ad esempio a Lerida Cisotto con la sua *équipe* patavina e alla scuola basilese di Angela Ferrari.

Questi orientamenti trovano terreno fertile negli spazi laboratoriali che la scuola ha pensato opportunamente di introdurre, anche alle nostre latitudini, per rendere possibile uno sforzo educativo come quello auspicato: spazi che hanno ridisegnato le abitudini dei docenti e permettono alla didattica della scrittura di essere improntata a diverse e proficue dinamiche relazionali.

Come in ogni altra attività artigianale (cui la metafora del *laboratorio* rimanda), imparare l'arte della scrittura significa anzitutto accostarsi a chi quell'arte la sa esprimere con riconosciuta maestria e ai suoi prodotti: memore della lezione già di Quintiliano, l'insegnante mette spesso a confronto i propri allievi con i modelli (*mentor texts* nell'evocativa terminologia anglosassone), testi esemplari a uno o a più livelli (linguistico-retorico, strutturale-testuale, ecc.), grazie ai quali innescare processi mirati di *imitatio*.

Punti di riferimento spendibilissimi e altamente formativi a questo scopo rimangono ovviamente i testi letterari, più o meno classici. Imparare a scrivere in connessione dialettica con un ecosistema letterario sollecita i giovani, inoltre e soprattutto, a pensare (a) se stessi, alla propria identità, al rapporto tra il sé profondo e il mondo, le sue suggestioni e convenzioni; e a ragionare *tout court*. Sarebbe peraltro limitante immaginare che i tanti insegnanti che hanno introdotto gli allievi agli *Esercizi di stile* di Queneau tradotti da Eco, opera capostipite della rinascita dell'emulazione in chiave didattica negli anni Ottanta del secolo scorso, lo abbiano fatto



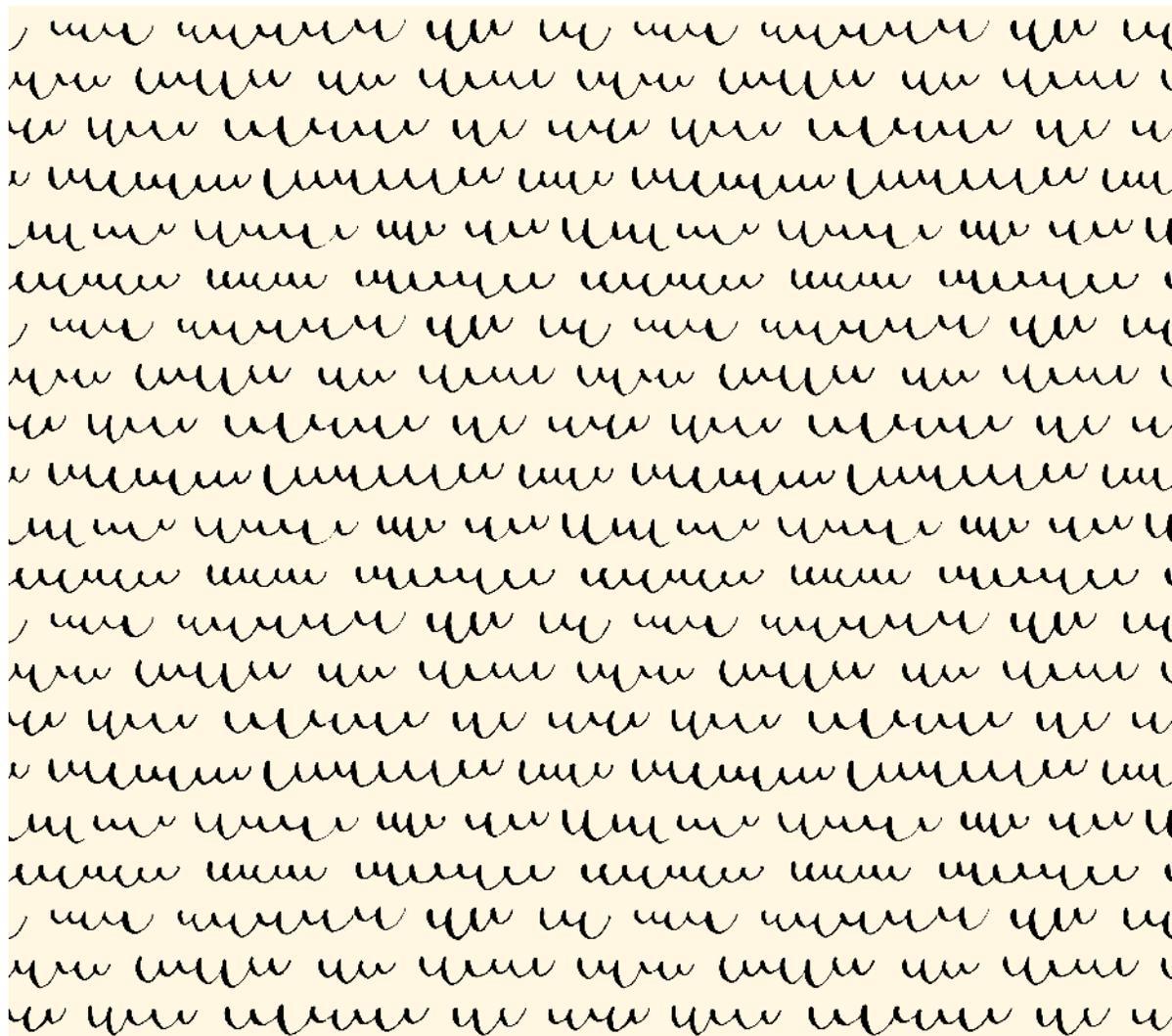
credendoli *de facto* meri ‘esercizi di stile’, o, peggio, agile ricettario di ciclostilabili lipogrammi.

Oltre a ciò, due diverse linee di tendenza e di legittimazione complementari mi sembrano informare la selezione dei modelli nella didattica attuale.

È stato il compianto Luca Serianni a ribadire con forza il concetto secondo il quale utili *exempla* di scrittura e ottime palestre di esercitazione testuale possono scovarsi ovunque, riabilitando in particolare i tanto screditati giornali cartacei italiani. Lo stesso Serianni non ha esitato, inoltre, a riferirsi in modo esplicito all’importanza dell’esporsi non unicamente a modelli virtuosi, ma anche ai campioni di cattiva scrittura. L’assortimento degli antimodelli è vasto e tocca tutti gli ambiti, da quelli che sono facile e tradizionale bersaglio (testi che indulgono al burocratese, che da Calvino in poi è considerato il vero cancro della lingua che da orale – e onesta – si fa *antilingua* scritta, o alla lingua tecnocratica già nelle mire pasoliniane) a quelli un tempo considerati intoccabili, come il linguaggio dell’accademia o quello giuridico. È su questa scia che anche Claudio Giunta, nel suo manuale di scrittura dal titolo parlante (*Come non scrivere*), offre in coda e discute criticamente una rassegna di brutture testuali afferenti ai campi più disparati (giuridico, politico, accademico, aziendale, editoriale), postillando con un suggerimento didattico sempreverde: “per fare pratica non c’è esercizio migliore che prendere un documento scritto, leggerlo, riflettere su ciò che non va e provare a riscriverlo meglio”.

Il *setting* e la didattica laboratoriali permettono non soltanto di procedere su questa via, ma di considerare altresì il concetto di ‘modello’ in accezione più ampia. Cimentandosi egli stesso nei compiti di scrittura che assegna, il docente in laboratorio può diventare modello nella misura in cui sa condividere in modo trasparente con il singolo allievo e con il gruppo classe le proprie sicurezze e le proprie difficoltà in ogni frangente della pratica scrittoria (dalla pianificazione alla revisione del testo). Ciò toglie finalmente il velo alla verità della scrittura: anche (o soprattutto) gli scriventi più sicuri giungono alla pagina scritta e magari a stampa dopo travagliate riflessioni, documentazioni, ripensamenti, aggiustamenti, riscritture. Secondo i dettami della *peer education* e dei principi costruttivisti della “zona prossimale di sviluppo”, infine, anche il confronto con i *pari* può diventare, a questo livello, occasione di crescita per ogni scrittore non esperto. In questo senso il laboratorio di scrittura va inteso non soltanto come il luogo deputato alla (co)costruzione di prodotti di scrittura, ma anche al mutuo sviluppo di competenze nel gruppo classe.

Tali prospettive, che toccano le concezioni, gli approcci, gli ambienti didattici (come detto, nei loro presupposti teorici ormai tutt’altro che nuove), hanno goduto di un’ampia e generalizzata diffusione nei corsi scolastici di italiano e incontrano tuttavia ancora qualche piccola resistenza, forse figlia di una serie di pregiudizi difficili da scalfire.



©iStock.com/BenihimeArt

### Protezionismi culturali

Alcune contospinte conservative, del tutto comprensibili quantomeno nella generazione meno giovane dei docenti di lingua e letteratura, sono riconducibili a una sorta di meccanismo auto-difensivo.

Da un lato, c'è l'atteggiamento di sufficienza, se non di insofferenza, che taluni insegnanti di italiano forti di una solida formazione umanistica, in particolare storico-letteraria, manifestano nei confronti delle scienze linguistiche e cognitive, nonché della glottodidattica, nel timore che questa *vague* che ha investito la scuola sia complice di uno svilimento dell'insegnamento nella direzione della deriva pedagogistica e tecnocratica (funzionalistica e utilitaristica; in una parola: antiumanistica) paventata da Giulio Ferroni e da molte altre autorevoli voci.

Questi timori, non completamente ingiustificati alla luce di alcuni estremismi, vanno certamente presi se-

riamente; vale comunque la pena ricordare come già Dario Corno, analizzando *aspetti e problemi del paradigma cognitivo nell'insegnare a scrivere*, aveva lucidamente indicato nell'eterna lezione bachtiniana un contraltare a certi limiti del cognitivismo: gli studenti non "interiorizzano solo le strategie cognitive che portano alla formazione di abilità linguistiche o gli *script* o i *frame* o gli altri formati di rappresentazione del significato" bensì "forme di pensiero che sono in accordo con un sistema di potere e con un sistema di valori". Ogni insegnante che entra in un'aula scolastica assume il compito civile e intellettuale di gestire questo margine di manovra, armonizzando le dimensioni didattica, educativa e culturale della propria professione.

Quanto alle 'operazioni' necessarie alla scrittura, si potrà osservare come le metodologie suggerite per svilup-

pare una didattica specifica imperniata sulle ‘fasi’ in senso cognitivista, cioè il reperimento delle idee, l’organizzazione del testo, la sua stesura e poi revisione, possono in definitiva essere lette come riconversione in chiave psicologico-processuale di ciò che la retorica antica asseriva a proposito di *inventio*, *dispositio* ed *elocutio*, ivi compreso il quadro comunicativo-pragmatico di fondo (per chi scrivere? con quale scopo?) che il lessico pedagogico attuale si picca di rinominare – come fosse davvero necessario ridefinirlo per riaffermarlo – *cornice di senso*.

Richiamare la tradizione classica per rassicurare gli scettici può servire anche ad aprire una breccia in un’altra sacca di resistenza, che risiede in certa presunzione autarchica e di primato culturale: forti della grande tradizione filologica, storicistica e iperaccademica degli studi di Italianistica, noi insegnanti di italiano fatichiamo spesso a spingere lo sguardo oltre i nostri gloriosi orizzonti. Eppure, anche a voler tacere delle scienze linguistiche e cognitive, grandi stimoli per innovare o rendere semplicemente più consapevole una didattica della scrittura possono giungere attingendo senza sussiego e prevenzione a risorse forse meno auliche, ma schietta testimonianza del ‘saper fare’ di indubbi professionisti in campi diversi della scrittura: direttamente dall’opificio del narratore (Carver, Baricco, Mozzi), dal mondo della comunicazione (Annamaria Testa), da quello della drammaturgia (Vincenzo Cerami); o ancora dal sapere accademico di studiosi che, tolti gli abiti buoni della curialità intellettuale, non disdegnano di indossare quelli dei divulgatori (il citato filologo Giun-ta, la sociolinguista Vera Gheno).

### **Tema, nec plus ultra?**

Benché Tullio De Mauro parlasse del classico tema di italiano, intramontabile cimento scolastico delle competenze di scrittura, come di un “anacronismo” già agli albori degli anni Settanta, esso se la cava ancora benissimo (persiste ad esempio come esercizio, nella variante argomentativa, all’esame di Maturità), con buona pace dei suoi detrattori, per i quali esso sarebbe pratica diseducativa e obsoleta, autorizzando un approccio alla scrittura ‘tuttologico’, improntato all’elusione, alla divagazione e all’*amplificatio* retorica, e una scrittura artificiosa e ‘inautentica’ sul piano comunicativo. Se nella convinzione di molti insegnanti esso rimane ricettacolo insuperato di raffinate abilità linguistiche e di pensiero, nonché banco di prova significativo per valutarne l’acquisizione, è

altresì vero che gli assunti cognitivisti citati offrono buone ragioni per almeno affiancarvi (molto) altro, anche senza adottare la postura accigliata di Adriano Colombo, il quale, esprimendosi nel merito, ha affermato di sognare una scuola in cui i giovani scriventi siano finalmente liberati “dal problema di trovare le cose da dire”.

Che cosa (fare) scrivere, dunque? La prima legge del celebre e sempre utile pentologo per l’educazione alla scrittura dello stesso Colombo recita “Praticare una varietà di generi testuali”; lasciandosi guidare dalla classica distinzione tipologica che ancora orienta il sillabo di italiano sin dalla scuola dell’obbligo, ciò significherebbe frequentare almeno i tipi narrativo, descrittivo, espositivo, argomentativo.

Ma con quali priorità e in quale momento dell’*iter* formativo? Come dare seguito a un altro punto fermo del *vademecum* succitato (“Graduare le richieste”) per provare a perseguire l’ambiziosissimo progetto di un curriculum verticale e ponderato di scrittura nella scuola?

La prospettiva dei processi cognitivi può tornare qui a orientarci: nella scuola primaria si privilegerà la narrazione anche perché la dimensione temporale e spaziale si acquisisce prima dei nessi logico-argomentativi; mentre si deve già fornire esperienza dell’argomentazione (esprimere opinioni e sostenerle, discuterle) alla scuola dell’infanzia, la scrittura argomentativa – con le sue complesse necessità e convenzioni logiche e testuali – sarà invece destinata agli apprendisti scrittori navigati.

Alla scuola elementare negli ultimi anni si è sviluppata una vera e propria didattica dell’albo illustrato (parallelamente e grazie alla fioritura sul mercato editoriale di opere di questo tipo di notevole fattura), con attività che intrecciano lettura e scrittura costruite per accompagnare il bambino nello sviluppo di una grammatica (anche della fantasia) in cui la parola assume progressiva centralità.

E negli ordini scolastici più avanzati?

Con gli studenti liceali si potrebbe forse dedicare più attenzione, e dunque una didattica più esplicita, a due tipi di scrittura che saranno fondamentali negli studi superiori, entrambi riconducibili alla fattispecie ‘scrivere di altri testi’ e al tipo latamente ‘espositivo’: il commento e la scrittura di sintesi in tutte le sue forme, comprese quelle più funzionali allo studio (appunti, sintesi, relazioni, ecc.).

Il commento ai testi (letterari) implica la capacità di produrre un discorso organizzato e unitario in cui si rende conto dei risultati di una lettura o di un’analisi: una competenza tutt’altro che automatica, come ben documentata-

no ad esempio gli studi di Cristina Lavinio. Ogni insegnante liceale costata peraltro quotidianamente quanto risulti arduo per gli studenti commentare un testo rifuggendo dagli esiti meramente elencatori, in modo cioè che le osservazioni critiche si presentino coese e non episodiche, integrando i diversi livelli di analisi, stabilendo criteri di giustapposizione, di concatenazione, di gerarchizzazione e badando alla connessione delle parti. Vi è poi il problema dell'equilibrio tra esposizione e argomentazione, tra oggettività e soggettività dello sguardo. Il rapporto dialettico con il testo commentato è fondamentale e deve poter contare, tra molte altre abilità, su una 'competenza citazionale'; lo studente deve imparare a decentrarsi e a dare spazio alle evidenze testuali, sul piano prettamente denotativo, a esporre prima di giudicare: così si forma, come si leggerà tra le righe, il cittadino oltre che il futuro accademico.

La sottesa competenza espositiva non è naturale e va costruita. Anche a questo scopo, si può tornare a sottolineare l'utilità didattica dell'esercizio di sintesi, benché dall'*Elogio del riassunto* di Eco ai molti moniti di Seranni esso non abbia certo bisogno di nuove sponsorizzazioni. Risulta chiaro infatti che più e meglio del tema la scrittura di sintesi attiva processi definiti e circoscrivibili (selezione-cancellazione, dall'asse paradigmatico a quello sintagmatico, generalizzazione, riformulazione, ecc.) e linguisticamente categorizzati (iperonimia, sinonimia, pronominalizzazione, nominalizzazione, ecc.): didatticamente fruttuosi in quanto operativamente controllabili.

### Le buone compagnie

Sarebbe bello che così fosse, ma le competenze di scrittura non si irrobustiscono automaticamente frequentando quotidianamente i libri, per immersione (nemmeno nella 'qualità' dei buoni autori) e per osmosi. Se di qualità vogliamo parlare, sarà bene riferirci piuttosto all'approccio alla lettura: non si può imparare a scrivere senza disporsi a farsi accompagnare nella macchina del testo, per esplorarlo nelle sue parti e nei suoi livelli costitutivi, per studiarne l'efficacia. Per questo, come propugnato dalla linguistica testuale, la didattica della scrittura dovrebbe essere parte integrante e naturale della didattica del testo e insistere sull'inscindibilità delle competenze di produzione da quelle di ricezione. Ciò contribuirebbe a riabilitare anche il parlato a scuola, che un tempo (non lontano) ci si limitava a battezzare nemico supremo della scrittura. Per non fare che un esempio, l'intreccio di

oralità e scrittura a vantaggio di quest'ultima è ben visibile in ciò che l'approccio laboratoriale del *Writing and reading workshop* (promosso in Italia da Jenny Poletti Riz) chiama *thinking aloud*, cioè la verbalizzazione di pensieri, azioni e procedure legate all'attività di scrittura, che diventa particolarmente intrigante quando espleta la sua funzione euristica. Quando un allievo è spinto a rendere visibile la dimensione metacognitiva dietro lo scrivere, illustrando ad alta voce all'insegnante o al proprio compagno il proprio progetto di scrittura, oppure chiedendo o dando una consulenza sulle procedure che intende adottare o che ha adottato, o autorizzandosi a condividere difficoltà o intoppi linguistici e operativi, impara a nominare e poi a padroneggiare i processi.

È invece ormai assodato che né uno studio intensivo né una conoscenza estensiva della grammatica, intesa tradizionalmente come sistema normativo, hanno come ricaduta immediata l'incremento delle competenze di scrittura. I linguisti del GISCEL lo avevano d'altronde affermato con chiarezza ineguagliabile già nelle loro *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* del 1975: chi meglio conosce l'anatomia delle gambe non corre necessariamente più veloce. Ciò non significa evidentemente che acquisire la capacità di ragionare sui fenomeni linguistici facendo capo a uno strumentario metalinguistico non favorisca l'uso consapevole della lingua, anche nella sua forma scritta. L'insegnamento grammaticale, la riflessione sulla lingua, oltre a rivelarsi fondamentale per insegnare a pensare, permette quantomeno una condivisione minima di un codice terminologico categorizzante che serve all'alunno per rivedere i propri testi facendo tesoro delle osservazioni critiche e per incrementare, progressivamente, la competenza autovalutativa e l'autoefficacia.

Il riferimento alla *norma* rimane però un problema intricato. A quale lingua tendere quando si scrive a scuola? Qual è il modello, implicito o esplicito, la lingua *target* che l'insegnante ha in mente quando corregge e valuta un prodotto testuale di un ragazzo, confrontandosi giornalmente con "solecismi pedestri", per dirla con Manzoni, ma anche con allegri sconfinamenti nella zona grigia e sdruciolevole dell'italiano *neostandard* e *substandard*?

La questione è assai complessa e merita ampio approfondimento, ma un insegnante potrebbe cominciare a prenderla larga, adottando approcci molto pragmatici. Smettere anzitutto di avere come implicito unico riferimento l'italiano scolastico, lingua artefatta e ingessata,

viziata dalla tendenza a quelli che Serianni chiamava *calofemismi* (per intenderci quella per cui è vietato “andare a casa a fare i compiti” e semmai “ci si reca al proprio domicilio per eseguirli”) e dall’opacità pragmatica (quali compiti di scrittura assegniamo per evitare o, viceversa, per rendere sensato il fatto che gli studenti si rivolgano a un ‘voi’, come avessero sempre un pubblico di lettori?). In secondo luogo, agire didatticamente perché gli alunni abbiano contezza e possano eventualmente fare esperienza delle varietà linguistiche d’uso (diafatica e diamesica *in primis*) e stilistiche. Terzo, invitare a prendere sul serio l’esortazione alla chiarezza di Gianrico Carofiglio, l’ammonimento a esprimersi “con parole precise”, che rimane una stella polare per chiunque insegni che scrivere significa avere qualcosa da dire.

Il bisogno, con il piacere, è uno dei tre grandi motori dell’agire umano (l’altro, *ça va sans dire*, soprattutto a scuola, è il dovere). L’insegnante scafato se ne ricorderà per motivare gli studenti a scrivere, a sperimentare le funzioni comunicativa ed espressiva della scrittura, ma anche la sua dimensione sociale, partecipativa e collaborativa: lavorare in gruppo a una sintesi funzionale al-

lo studio è un’attività utile e autentica quanto attendere a un diario individuale e personale, se chi ci si dedica vi scopre un senso profondo. Senza illudersi che la motivazione si inneschi con semplicistici incentivi (mi si permetta di chiosare fuggacemente che una buona didattica della scrittura può essere promossa in digitale come su carta, e che la scrittura ‘creativa’ – posto che esista come categoria – o quella ‘ludica’ possono essere un potente volano oppure ridursi a fragile specchietto per allodole) e senza tacere che per scrivere occorre scrivere e ancora scrivere, con fatica, sudore e disponibilità a confrontarsi con le frustrazioni, a breve e anche a medio termine. Come nell’apprendistato pittorico, vale la massima *nulla dies sine linea*; parafrasando una celebre sentenza di Carlo Dionisotti sulla lettura (“per leggere importa aver letto”) si potrà anche dire che ‘per scrivere importa aver scritto’.

Daniel Pennac ha sostenuto che il verbo “leggere” (insieme ad altri come “amare” o “sognare”) non sopporterebbe l’imperativo e noi tutti, con lui, siamo ormai convinti che il piacere per la lettura possa essere instillato e non imposto. Che dire del verbo ‘scrivere’?

## Bibliografia

- Bandura, Albert, *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Trento, Erikson, 2000.
- Baricco, Alessandro; Scuola Holden, *La seconda luna. Scrivere. Parole: istruzioni per l’uso*, Milano, Zanichelli, 2018.
- Bereiter, Carl; Scardamalia, Marlene, *Psicologia della composizione scritta*, a. c. di Dario Como, Firenze, La Nuova Italia, 1995.
- Carofiglio, Gianrico, *Con parole precise. Breviario di scrittura civile*, Roma-Bari, Laterza, 2017.
- Carver, Raymond, *Il mestiere di scrivere. Esercizi, lezioni, saggi di scrittura creativa*, Torino, Einaudi, 2015.
- Cerami, Vincenzo, *Consigli a un giovane scrittore*, Milano, Mondadori, 2010.
- Cisotto, Lerida, *Didattica del testo. Processi e competenze*, Roma, Carocci, 2006.
- Colombo, Adriano, *A me mi’. Dubbi, errori, correzioni nell’italiano scritto*, Milano, Franco Angeli, 2011.
- Colombo, Adriano, *Tipi e forme testuali nel curriculum di scrittura*, in *Scrivere. Idee per la didattica della scrittura*, a. c. di Anna Rosa Guerriero, Firenze, Cesati, 2021, pp. 37-53.
- Corno, Dario, *Scrivere, pensare, sapere di sapere. Aspetti e problemi del paradigma cognitivo nell’insegnare a scrivere*, in *Didattica ed educazione linguistica*, a. c. di Fabio Camponovo e Alessandra Moretti, Firenze, La Nuova Italia, 2000, pp. 97-124.
- D’Aguanno, Daniele, *Insegnare l’italiano scritto. Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*, Roma, Carocci, 2019.
- Ferrari, Angela; Lala, Letizia; Zampese, Luciano, *Le strutture del testo scritto. Teoria e esercizi*, Roma, Carocci, 2021.
- Ferroni, Giulio, *La scuola impossibile*, Roma, Salerno, 2015.
- Gheno, Vera, *Guida pratica all’italiano scritto (senza diventare grammarnazi)*, Firenze, Cesati, 2016.
- Giunta, Claudio, *Come non scrivere. Consigli ed esempi da seguire, trappole e scemenze da evitare quando si scrive in italiano*, Torino, UTET, 2018.
- Guerriero, Anna Rosa, *Rielaborare testi: un approccio procedurale alla scrittura*, in *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all’esame di stato. Idee per un curriculum*, a. c. di Anna Rosa Guerriero, Firenze, La Nuova Italia, 2002, pp. 67-101.
- Hayes, John; Flower, Linda, *Identifying the organization of the writing process*, in Gregg, Lee; Steinberg, Erwin, *Cognitive processes in writing*, Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum Associates, 1980, pp. 3-30.
- Lavinio, Cristina, *Come scrivere di un testo*, in *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all’esame di Stato. Idee per un curriculum*, a. c. di Anna Rosa Guerriero, Firenze, La Nuova Italia, 2002, pp. 235-249.
- Loiero, Silvana; Lugarini, Edoardo, GISCEL, *Tullio De Mauro: Dieci tesi per una scuola democratica*, Firenze, Cesati, 2019.
- Mozzi, Giulio, *Lezioni di scrittura. Invenzione, imitazione, racconto*, Ravenna, Farnandel, 2006.
- Mozzi, Giulio; Brugnolo, Stefano, *L’officina della parola. Dalla notizia al romanzo: guida all’uso di stili e registri della scrittura*, Milano, Sironi, 2014.
- Notarbartolo, Daniela, *Competenze testuali per la scuola*, Roma, Carocci, 2014.
- Pennac, Daniel, *Come un romanzo*, Milano, Feltrinelli, 1993.
- Piemontese, Maria Emanuela, *La scrittura: un caso di problem solving*, in *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all’esame di stato. Idee per un curriculum*, a. c. di Anna Rosa Guerriero, Firenze, La Nuova Italia, 2002, pp. 3-40.
- Poletti Riz, Jenny, *Scrittori si diventa. Metodi e percorsi operativi per un laboratorio di scrittura in classe*, Trento, Erikson, 2017.
- Queneau, Raymond, *Esercizi di stile*, Torino, Einaudi, 1983.
- Serianni, Luca, *Italiani scritti*, Bologna, Il Mulino, 2003.
- Serianni, Luca, *Leggere, scrivere, argomentare. Prove ragionate di scrittura*, Roma-Bari, Laterza, 2013.
- Serianni, Luca; Benedetti, Giuseppe, *Scritti sui banchi. L’italiano a scuola fra alunni e insegnanti*, Roma, Carocci, 2015.
- Testa, Anna Maria, *Minuti scritti. 12 esercizi di pensiero e scrittura*, Milano, Rizzoli, 2013.





# La Guida letteraria della Svizzera italiana a scuola

Teresa La Scala, docente di italiano presso la Scuola media di Acquarossa

Uno strumento prezioso per indagare spazi inesplorati della didattica dell'italiano.

La Guida Letteraria della Svizzera italiana (GLSI) è una mappa vera e propria, come quella di un navigatore satellitare, dove i punti d'interesse, contrassegnati in blu, sono delle virgolette che rimandano a un luogo sia topografico sia poetico e narrativo.

Una mappa con cui percorrere il Ticino in lungo e in largo attraverso le parole di quanti lo hanno vissuto o attraversato nel corso dei secoli: pellegrini, messaggeri, turisti, mercanti o scrittori.

Avviata agli inizi del 2019 dall'Osservatorio culturale del Cantone Ticino, per due anni la GLSI ha per me costituito un'efficace alleata nella didattica dell'italiano, permettendomi di indagare uno spazio fino ad allora inesplorato, una zona d'ombra costituita dal legame, profondo e atavico, con il territorio, a partire dallo sguardo e dalle parole degli *altri*. Sulle ali delle citazioni, infatti, abbiamo attraversato anche noi due lembi del Ticino, il Distretto di Blenio prima e il Distretto di Riviera poi, con risvolti sorprendenti. Ma andiamo con ordine.

### Cercando la voce delle donne

Nel primo viaggio, intrapreso con la GLSI e con una classe di terza media della scuola di Acquarossa, mi sono mossa come un'esploatrice alle prime armi, tastando il terreno, guardandomi attorno e facendomi un po' guidare proprio dagli allievi. Scorrendo assieme la mappa sulla Lavagna Interattiva Multimediale (LIM), in un primo momento corale abbiamo viaggiato leggendo le diverse citazioni che riguardavano la Valle di Blenio: negli occhi dei ragazzi baluginava la curiosità, l'orgoglio, ma anche lo stupore di scoprire che alcuni personaggi illustri del passato la pensavano esattamente come loro!

Attraversare la Valle con la GLSI è stato come azionare lo zoom ottico della letteratura, indagare i motivi, scandagliare tra i sentimenti, far luce sulle esistenze di uomini e donne, di *quegli* uomini e di *quelle* donne. Il viaggio è diventato all'improvviso un dono, prezioso dei tesori riposti nell'anima del territorio, vibrante dell'emozione della scoperta, avventuroso della ricerca a ritroso nel tessuto linfatico che, vivo e pulsante, scorre sotto un paesaggio che incanta. Un paesaggio forgiato dalla fatica, da mani operose e instancabili che hanno sfidato gli elementi, ma anche dalla paura di non farcela.

Tra gli allievi, alcuni si sono ritrovati nell'ammirazione estatica di certi panorami, altri nella fatica di certe giornate, altri hanno ritrovato le parole di nonni, zii, anziani vicini: abbiamo commentato, i ragazzi hanno condiviso

ricordi, storie, sensazioni. A più riprese ci siamo imbattono in donne lasciate sole da mariti, da padri o da fratelli emigrati all'estero per cercare guadagni migliori, e ce le siamo immaginate intente a sobbarcarsi la vita di tutta la famiglia, compresi i campi e gli armenti.

Eppure, quando abbiamo incontrato Brenno Bertoni e la sua descrizione della Valle di Blenio, tra le persone illustri apparivano solo uomini: l'abate Columbano Sozzi nativo di Olivone, i due fratelli pittori Biucchi nativi di Castro, l'Aspari professore oriundo di Olivone, l'avvocato Martinelli oriundo di Ghirone...

In classe due o tre indici si sono alzati: "E le donne?"

Me lo stavo chiedendo anch'io: dove erano finite le donne? Si erano forse dissolte nel senso del dovere e nell'abnegazione, rendendo fertili la terra e l'anima di quella valle? Dov'era finita la loro voce? E soprattutto, c'erano ancora donne che, quella vita, potevano raccontarcela?

Questa volta gli indici alzati sono stati numerosi: "Mia nonna", "La mia bisnonna", "La mia vicina".

È stato a questo punto che il nostro viaggio ha smesso di essere mera fruizione letteraria ed è diventato ricerca sul campo, indagine guidata dal desiderio di recuperare e ascoltare quelle voci.

Dopo un breve *brain storming*, un'intervista *ad hoc* era pronta partendo proprio da una delle citazioni: "Le terre sono coltivate dalle donne, in quanto gli uomini d'estate migrano in paesi stranieri, soprattutto in Italia, tanto che in certi villaggi non si trovano più uomini adulti, all'infuori del parroco e del sacrestano" (Johann Jacob Leu).

E poi siamo andati a cercarle, le donne, nelle loro case, al telefono, per strada, a messa... con la mascherina e rispettando le distanze, chiedendo se avessero voglia di raccontarsi. La voglia c'era, dove più, dove meno: da Malvaglia a Olivone, da Torre a Ludiano, da Campo Blenio a Dongio era un coro di voci.

La messa in comune delle testimonianze raccolte è stato un momento molto intenso a livello emotivo, in cui abbiamo fatto emergere i motivi per cui le donne sono riuscite ad andare avanti tra fatiche e sudore: perché quel sudore era amore, per i figli, per i vicini, anche per le piante e gli animali; era un cordone ombelicale che è diventato radice profonda, salda in una terra che era casa, famiglia, affetti. Altre domande, poi, si sono affollate nelle nostre teste: madri separate dai figli, mogli separate dai mariti, sorelle separate dai fratelli... Cosa si dicevano? Con quali frasi coltavano le distanze tra la Valle di Blenio e Parigi, Londra, Lione, New York? Altre domande, e un'altra ricerca sul campo.

Il nostro viaggio, iniziato tra le parole della GLSI, ha cambiato ancora direzione, si è diretto verso i cassetti, i comò, le scatole impolverate, i bauli di nonni e bisnonni, alla ricerca di altre parole, quelle della lontananza, della nostalgia, della mancanza. Dalle cantine e dalle soffitte della memoria sono spuntate lettere e fotografie, a raccontare storie dimenticate, che hanno contribuito a costruire un pezzetto della Storia di quel territorio. Testimonianze che abbiamo letto in classe, emozionandoci nel ritrovare in quelle parole uno sguardo così vivido sui tempi andati, un possente punto di connessione con la comunità di quel passato, di cui i ragazzi sono diretta continuazione.

### Chi non ha paure?

Il secondo viaggio, invece, si è snodato attraverso la Riviera. Anche in questo caso la GLSI ci ha fornito il ritratto di partenza, quello di un territorio fortemente contrastato, che mescola i pastelli caldi del romanico delle chiese alle tinte fosche dei roghi delle streghe, le preghiere salvifiche e il suono raccapricciante dei malefici. Dove il sole sorge illuminando salti d'acqua cristallini e boschi rigogliosi, ma anche gli oscuri sentieri dell'anima, una penombra morale che si dilata come ragnatela tra demoni e santi. Contrastanti sono anche le citazioni, vere e proprie 'fotografie', tutte diverse, ma ciascuna recante il segno distintivo di questo territorio, la luce: la sua presenza rende aggettanti le rocce, increspa i ruscelli, fa il giorno, il caldo e la tranquillità; la sua assenza genera il buio, il freddo, e la paura. Una tenebra che vela non solo gli occhi ma anche il cuore. Di notte una sorta di turpitudine morale trasuda dalle rocce scure, dalla terra umida, dai fitti boschi, che in quest'assenza di luce diventano ricettacolo di spiriti maligni, streghe e creature mostruose, perfino del diavolo in persona. La linea di demarcazione tra l'esterno e l'interiorità più riposta si fa netta, a isolare fitte zone d'ombra dove scompare ogni luce, anche quella della razionalità.

È questo territorio umbratile che ho indagato insieme agli allievi di una classe di prima media.

In un martedì di laboratorio ho chiesto loro di addossare i banchi alle pareti, e chiudere le tapparelle; siamo rimasti alla luce fioca che riusciva a filtrare e, nello spazio vuoto creato, ho steso un telo nero.

“Maestra, vuole farci scomparire tutti?”

“No, voglio solo raccontarvi delle storie”, stavamo affrontando la leggenda e l'occasione mi è parsa propizia.

“Qualcosa di divertente?”, “Qualcosa per rilassarci un po'?”.

Rischiando di deluderli, volevo provare a indagare la 'zona d'ombra' di ognuno di loro; stimolare la riflessione e sperimentare il dialogo come costruzione collettiva di senso; tuffarsi nel mare delle emozioni e percepirlo sicuro, un mare di fiducia e rispetto, dove ognuno avrebbe potuto esprimersi, ascoltare, ed essere ascoltato.

“La leggenda che vi leggo oggi si intitola *Prodinto e Sant'Anna*, della scrittrice biaschese Caterina Maggionetti. E parla della paura”.

Nessuno si è scomposto, gli occhietti curiosi si sono puntati su di me.

Ci siamo seduti in cerchio, ci vedevamo tutti.

“Ho capito, maestra, alla fine ci chiederà se noi abbiamo paura”.

Ho sorriso. “Ve lo chiedo subito. Voi avete delle paure?”.

“No!” la risposta è stata corale.

“Ma cos'è la paura per voi? Come possiamo definirla?”.

“Un pensiero”.

“Una sensazione”.

“Un sentimento”.

“Un'emozione”.

“Un'idea”.

Ho ascoltato le loro definizioni, le ho lasciate appese nell'aria, e ho cominciato a leggere.

“Andava la povera donna su per la strada, sola con la sua gerla, la sua roncola e il suo fagotto. Voleva giungere prima di giorno nel suo monticello detto Prodinto, sulla riva destra della valle. Andava su per la via sassosa, sotto il cielo trapunto di stelle e sotto la luna che la guidava. Quando [...] una massa nera, informe, dai palpiti mostruosi giacente attraverso il sentiero la fermava di botto. Dio! Il cuore si mise a batterle così forte che pareva volesse balzarle dal petto, i suoi occhi si misero a vagare qua e là, incerti, smarriti, terrorizzati.

Era sola, la povera donna, e con quella massa palpitante che le giaceva ai piedi. Laggiù in basso ruggiva la Leggiuna. Anche le montagne parevano mostri dagli occhi orrendi. Silenzio. Neppure una bestia che fuggisse dalla tana, neppure un insetto, neppure una foglia si mostrava a tenerle compagnia...”.

L'immagine li ha colpiti. “Capita anche a voi, quando siete al buio, di vedere in modo distorto anche le cose o i posti che conoscete meglio?”.

Sono cominciati i racconti. Delle tante volte in cui il gatto di casa li ha spaventati a morte, delle illusioni ottiche provocate dalla penombra, degli strani rumori

dei vicini, delle impressioni sbagliate e del sollievo nello scoprirle tali.

La montagna e la sua fitta vegetazione hanno riportato alla mente i boschi delle fiabe: Cappuccetto Rosso, Hansel e Gretel.

“Cosa rappresenta il bosco, allora?”

“È una prova da superare”, “È il posto delle paure”, “Bisogna attraversarlo per dimostrare a sé stessi di essere forti”. Le osservazioni sono state sagaci e acute.

“E voi vi siete mai sentiti nel folto di un ‘bosco’?”

Le risposte si sono susseguite, sorprendenti.

“Io adoro il bosco, ce n’è uno proprio dietro casa e mi piace andarci, soprattutto quando piove o al tramonto. Però ho paura delle stanze vuote”.

“Il mio bosco sono i miei genitori quando litigano e urlano”.

“Io ho paura della scuola. E dei brutti voti”.

“Una volta mio padre mi ha chiesto di accompagnarlo al centro commerciale. A un certo punto l’ho perso. L’ho cercato dappertutto, l’ho fatto chiamare dagli altoparlanti... Se n’era andato. Quella è stata l’ultima volta che l’ho visto”.

“Io, con il Covid, ho paura a stare senza mascherina”.

Tutti, adesso, avevano qualcosa da dire, anche i più timidi. E hanno cominciato a raccontare i pensieri che si affollano sotto il soffitto prima di addormentarsi, quelli tristi o quelli speranzosi, i sogni ad occhi aperti, alcuni ricordi paurosi o divertenti. Abbiamo riso e condiviso.

E mi sono resa conto di quanto sia cambiata la geografia della paura per i nostri ragazzi: il centro commerciale labirintico e tentacolare è come il bosco dove molti di loro sperimentano la paura dell’abbandono; le urla di orchi e streghe vanno a innestarsi su quelle di genitori che litigano a casa, sui rimproveri dei maestri a scuola.

### **Come la pandemia ci ha cambiato le parole**

Viviamo sul territorio come sulla pelle di un enorme rinoceronte che cresce e lotta: i paesi si stratificano, emanano odori, mostrano i segni dell’avvicendamento degli eventi. E parlano. C’è un dialogo costante tra la terra e i propri abitanti, un bisogno ancestrale di appartenenza, di condivisione di valori.

Nella stratificazione del tempo si giunge a identificarsi con i luoghi in cui si vive. Con il campanile svettante all’orizzonte, con i rintocchi delle campane che scandiscono la giornata, con le strade, le case, i palazzi, con il rumoreggiare del fiume, con il riverbero verdastro della vegetazione tutt’attorno.

In questo dialogo costante c’è la portata del senso di appartenenza, che permette di vivere sicuri in ogni luogo. E in questa sicurezza c’è la portata dell’orrore di scoprire il ‘proprio’ territorio precario e vulnerabile. È il cortocircuito emotivo provocato dalla pandemia, che ha stravolto la vita, scombinandone le coordinate spaziali. Il mondo, la gente, i luoghi più familiari non sono stati più gli stessi guardati da un orizzonte fisso sopra il naso che doveva garantire la sicurezza, ma che è diventato linea di galleggiamento tra ragione e follia.

Tempo sospeso, abbracci sospesi, fiato sospeso. Anche per i ragazzi i giorni sono passati come goccioline in sospensione. Insieme all’elastico della mascherina gli si sono strette addosso ansie, paure, rinunce, dolori, speranze. Abbiamo cambiato abitudini, orari, pensieri, modi di fare e parole. Soprattutto le parole si sono ristrette o dilatate in questa centrifuga emozionale.

Alla fine con gli allievi ci siamo divertiti a pensare a cosa erano le mascherine prima del Covid, allegramente legate al Carnevale, prima che divenissero quelle chirurgiche con capacità di filtrazione. O il verbo tamponare, prima legato agli incidenti d’auto, e adesso relegato all’indagine naso-orofaringea per rilevare il virus. O l’aggettivo ‘positivo’, prima riferito a persona allegra e ottimista, una di quelle da tenersi accanto per avere sempre un raggio di sole nelle proprie giornate, mentre adesso è una persona da cui stare alla larga...

Alla fine anch’io ho raccontato la mia paura: e se la natura ci imitasse? Se le foglie crescessero sui rami distanziate un metro e mezzo l’una dalle altre, addio chiome fronzute e ombreggianti. Se i petali si disponessero rispettando le distanze non avremmo più fiori. Niente assembramenti di nuvole e niente pioggia. Niente più stormi, e greggi e mandrie e sciami...

“No, maestra, la natura è troppo intelligente per imitarci”. Ci siamo consolati così. E ci siamo dimenticati di avere paura.



# Tutti i modi di parlare italiano: il progetto *lìdatè*

Laura Baranzini e Matteo Casoni, Osservatorio linguistico della Svizzera italiana

### Le forme dell'italiano

In aula si può usare il ‘tipp-ex’, il ‘bianchetto’, lo ‘sbianchetto’ o la ‘scolorina’; a ricreazione si può mangiare un ‘cornetto’, un ‘gipfel’, un ‘chifer’ o una ‘brioche’; solitamente non è però consentito masticare né ‘cicche’, né ‘gomme’, né ‘chewing-gum’.

Conosciamo tutti, per esperienza, la molteplicità di forme in uso nell’area italoфона (tutta l’Italia e la Svizzera italiana); si tratta di un fenomeno che tocca tendenzialmente tutte le lingue, ma nel caso dell’italiano la particolare evoluzione storico-culturale ci ha posti di fronte ad una realtà linguistica notevolmente frammentata. La varietà della lingua contribuisce alla sua ricchezza e alla sua complessità, e meriterebbe una documentazione più sistematica e completa di quella attualmente a disposizione: se un grande lavoro di raccolta di dati è stato fatto per i dialetti, la varietà geografica dell’italiano resta infatti spesso confinata ad osservazioni puntuali e rapide (pensiamo alle etichette dei dizionari come ‘regionale’, ‘settentrionale’, ecc.), oppure non arriva proprio a superare la soglia della descrizione ‘ufficiale’ della lingua, risultando così spesso sottostimata e sottodocumentata.

### L’italiano della Svizzera italiana

Nel caso dell’italiano della Svizzera italiana (*ISIt*), poi, questo ‘rischio di invisibilità’ della varietà regionale della lingua è ancora più elevato se consideriamo che tutti gli strumenti di codifica della norma linguistica e quasi tutti i cosiddetti “testi o parlanti modello” (testi letterari, scolastici, giornalistici, parlato dei media o di persone autorevoli, ecc.) nascono in Italia e testimoniamo un’eventuale variazione geografica sempre solo all’interno dei confini nazionali<sup>1</sup>. Allo stesso tempo, tuttavia, la varietà svizzera gode di un’attenzione degli esperti più di altre varietà regionali, in virtù di alcune caratteristiche che la identificano non solo come varietà regionale ma anche come varietà statale che gode di un implicito riconoscimento ‘ufficiale’: l’ISIt è infatti separato dal resto dell’italofonia da un confine nazionale, e una percentuale importante delle sue forme linguistiche compaiono anche nelle varietà di lingua più controllate, dai testi ufficiali ai giornali e alla televisione. Una parte dei cosiddetti ‘elvetismi’ non viene quindi percepita come fortemente connotata regionalmente (e quindi connotata a livello di registro), e spesso sfugge proprio alla consapevolezza dei parlanti. Se, come dicevamo, mancano opere di riferimento classi-

che (dizionari, manuali, ecc.), sono invece oramai numerosi gli studi specialistici dedicati alla varietà svizzera di italiano da parte di linguisti, svizzeri e italiani (una manciata di questi è segnalata in bibliografia).

### Il progetto *lidatè*

Proprio l’interesse per la variazione geografica della lingua, e in particolare per le peculiarità dell’italiano della Svizzera italiana, hanno spinto l’Osservatorio linguistico della Svizzera italiana (OLSI), con la collaborazione tecnica e grafica dell’Istituto design della SUPSI, a ideare e creare il progetto *lidatè* – *l’italiano dal territorio* ([www.lidate.ch](http://www.lidate.ch)), che consiste in un sito web con una sezione ‘app’ dove l’utente, dopo essersi iscritto fornendo alcune informazioni utili all’elaborazione dei dati linguistici (lingue conosciute, luogo di residenza, tipo di studi intrapresi, ecc.), può rispondere a una serie di domande relative ai propri usi linguistici. Centrale per gli scopi del progetto è la richiesta all’utente di geolocalizzare la propria varietà di italiano, cioè di associarla a un comune dell’area italoфона (“il mio è l’italiano di Bellinzona, Varese, Pisa, Fabriano, Napoli, ...”)<sup>2</sup>. Da sempre i sociolinguisti (e i dialettologi) si occupano di andare ad interrogare i parlanti in modo da disporre di dati autentici da analizzare per descrivere gli usi linguistici<sup>3</sup>; con queste inchieste cerchiamo di ripercorrere la stessa strada metodologica approfittando dei nuovi strumenti a disposizione e del loro potenziale di diffusione capillare su tutto il territorio interessato.

Per esempio, riprendendo lo spuntino citato sopra, l’illustrazione in Figura 1 sarà accompagnata dalle domande “Questi termini fanno riferimento all’oggetto rappresentato. Quali conosci?” e “E tu, quali usi?”. Idealmente si hanno quindi informazioni sia sulle competenze ricettive (parole conosciute) che su quelle produttive (parole usate)<sup>4</sup>. Le risposte vengono poi associate alla località indicata dall’utente come rappresentativa della sua varietà di italiano e rappresentate su mappe e grafici disponibili in un’altra sezione dell’‘app’.

### A chi si rivolge

Chiunque abbia l’italiano come lingua madre può partecipare ai sondaggi: le abitudini linguistiche dei parlanti sono proprio al centro degli interessi del progetto. La partecipazione dei parlanti è fondamentale perché permette di fotografare, di restituire attraverso le

### Note

<sup>1</sup> Una parziale eccezione è rappresentata dalla lista di ‘elvetismi’ raccolti dallo Zingarelli dall’edizione 2006 (attualmente si contano 34 elvetismi).

<sup>2</sup> L’autovalutazione della propria varietà di lingua comporta ovviamente una parziale semplificazione della realtà linguistica individuale, ma l’operazione è necessaria per la costruzione delle mappe linguistiche.

<sup>3</sup> Un lavoro pionieristico (e spesso citato) sulla variazione geografica dell’italiano è quello realizzato a metà degli anni Cinquanta dallo svizzero Robert Rüegg, *Zur Wortgeographie der italienischen Umgangssprache*, recentemente (2016) tradotto in italiano.

<sup>4</sup> Oltre a un mazzetto di forme proposte nei questionari, l’utente ha la possibilità di aggiungere altre forme usate.

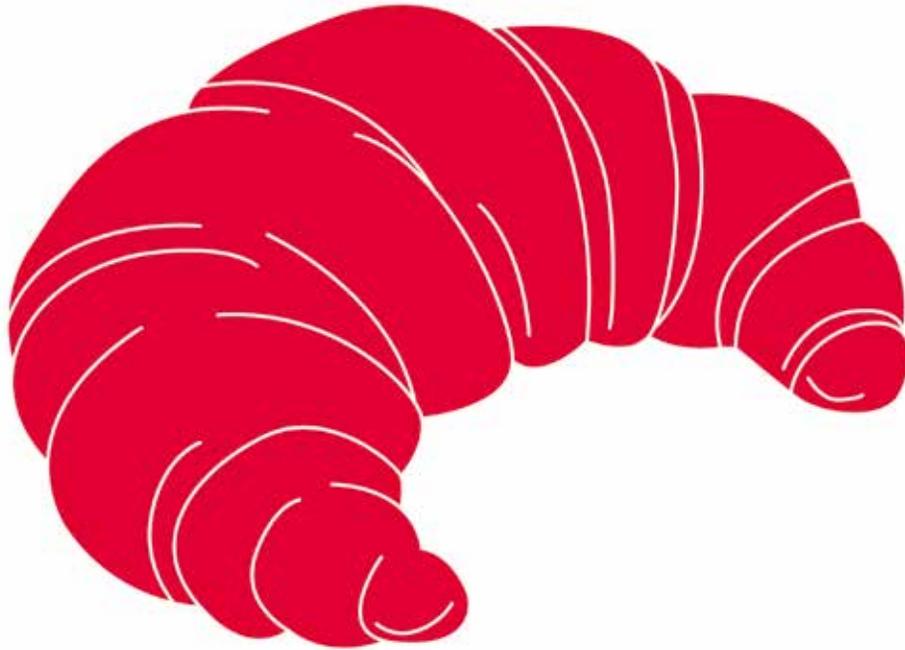


Figura 1 – Esempio di illustrazione *lidatè*: 'cornetto', 'chifer', 'gipfel', 'brioche'

mappe e di analizzare gli usi reali delle diverse varietà di italiano e la loro diffusione sul territorio; inoltre non basta attestare la presenza di una certa forma linguistica in una località, ma è fondamentale avere dati quantitativi che sono tanto più attendibili quanto più numerose sono le risposte, anche se relative alla stessa forma. Risulta quindi chiaro che non si tratta di domande che prevedono risposte corrette o risposte errate: ogni uso linguistico è interessante e testimonia la presenza di una forma in un determinato territorio dell'italofonia.

### Che cosa iniziano a mostrarci i dati

Esemplifichiamo due aspetti di ordine generale che si possono osservare attraverso i dati di *lidatè*, inerenti alle varietà dell'italiano nel loro complesso e alle peculiarità dell'italiano della Svizzera italiana e dei suoi rapporti con le varietà regionali dell'italiano d'Italia e con l'italiano standard. Un primo aspetto osservabile è quello delle modalità in cui si delineano i confini dell'area di diffusione di una forma, confini che non necessariamente coincidono con quelli politici (come nel caso di elvetismi 'assoluti', che fanno riferimento a realtà solo svizzere, come può essere 'consiglio federale') ma che vanno a formare un'area linguistica più ampia, per esempio pan-settentrionale. Attingiamo a un classico del gergo studentesco per esemplificare la variazione geografica delle forme linguistiche, usate in questo caso per esprimere il concetto di "saltare le lezioni senza giustificazione" (Figura 2).

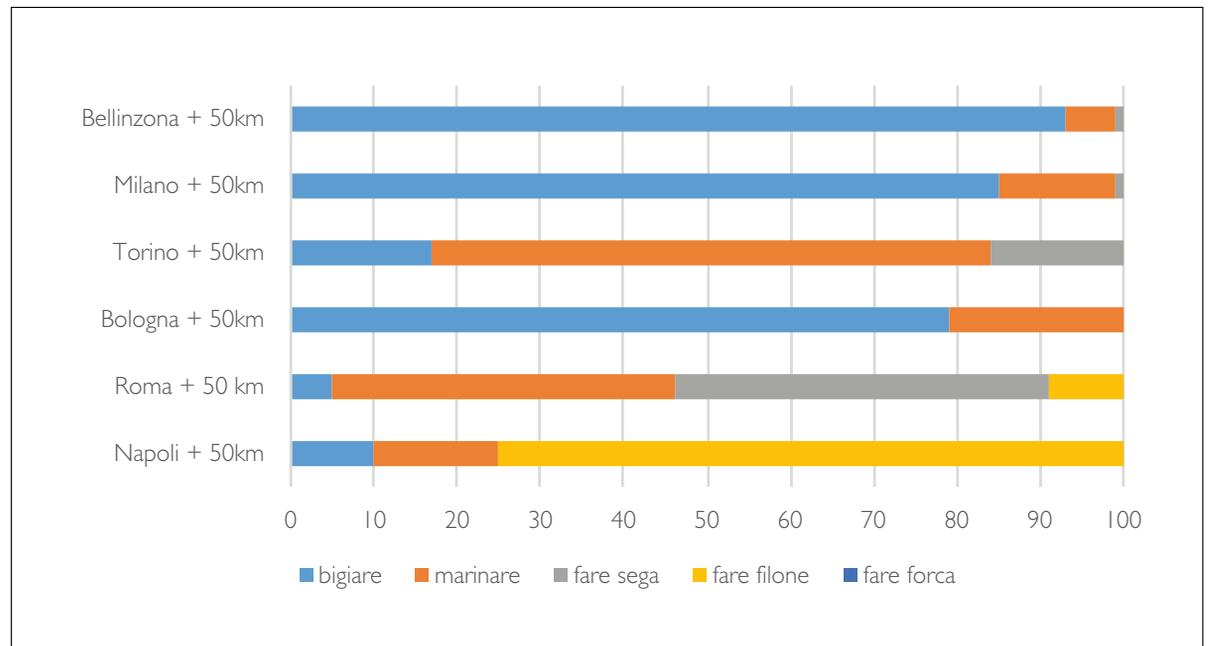
Seppure con le debite precauzioni dovute al numero ancora ridotto di risposte ricevute (soprattutto dagli utenti delle aree al centro e al sud dell'italofonia), il grafico permette di mappare la diffusione regionale (o

meglio l'uso prevalente in una zona) delle diverse forme. Oltre alle forme proposte esplicitamente nel questionario, gli utenti ne hanno aggiunte più di una ventina, tra cui 'balzare', 'bruciare/fare brucia', 'calia, calarsela', 'fare cabò', 'fare fuga', 'fare vela', ecc. Per esprimere questo concetto (così come per molti altri), l'italiano sembra quindi mostrare una grande varietà.

Un secondo aspetto osservabile attraverso i dati di *lidatè* riguarda i comportamenti linguistici all'interno delle diverse comunità, per esempio la coesistenza e la distribuzione della forma dell'italiano standard e di altre forme regionali più o meno standard. In questi casi la diffusione e soprattutto la prevalenza d'uso di una forma rispetto a un'altra permette una definizione della norma linguistica d'uso più vicina alla realtà dei parlanti. Illustriamo questo aspetto guardando alla distribuzione delle locuzioni 'a dipendenza', 'a seconda', 'secondo' nella comunità della Svizzera italiana; nella letteratura (cfr. Petralli 1990: 177-179) la prima forma è indicata come molto diffusa e peculiare dell'ISIt senza varcare i confini nazionali; i nostri dati lo confermano: 'a dipendenza' è conosciuto da quasi tutti gli italofofoni della Svizzera italiana e usato da una buona parte di essi (circa il 50%), ed è usato anche da italofofoni italiani residenti nel nostro territorio. La Figura 3 evidenzia come la forma regionale coesista nell'uso degli italofofoni della Svizzera italiana con quelle dell'italiano standard d'Italia (le colonne delle due forme hanno un'altezza simile). Anzi, se guardiamo più in dettaglio i dati relativi all'uso notiamo una buona percentuale di utenti che dichiara di usare esclusivamente 'a dipendenza'.

La locuzione rientra quindi a pieno titolo nell'italiano standard regionale della Svizzera italiana come forma

Figura 2 – Diffusione geografica di 'bigiare', 'marinare', 'fare sega', 'fare filone', 'fare forca', val. % sul tot. della zona



alternativa e non marcata a nessun livello. Non è percepita come regionalismo ed è utilizzata normalmente accanto alle altre forme a tutti i livelli di registro e in tutti i contesti. Illustrano questo aspetto gli esempi che seguono, ordinati in base alla maggiore formalità o informalità del contesto di enunciazione (dal testo ufficiale al post nel social media) e al tipo di canale (scritto, parlato, digitato).

1. Riposo e pausa durante il lavoro / Durante una giornata di lavoro avete diritto a fare una pausa. *A dipendenza delle* ore di lavoro giornaliere da compiere, la vostra pausa sarà più o meno lunga. Tra due giornate di lavoro, avete diritto a un periodo di riposo minimo (dal portale informativo [www.ch.ch](http://www.ch.ch) pubblicato dalla Confederazione in collaborazione con i cantoni e comuni e rivolto ai residenti o a chi intende risiedere in Svizzera).
2. La procedura varia *a dipendenza del* progetto e del Cantone: ma sarà sempre compito dell'Autorità decidere sulla conformità del progetto con le esigenze poste dal diritto ambientale (dal portale dell'amministrazione cantonale [www.ti.ch](http://www.ti.ch)).
3. La informiamo che l'importo sarà riaccreditato sulla sua carta di credito oppure sulla sua carta PostFinance *a dipendenza del* mezzo di pagamento che ha utilizzato. [...]. Cordiali saluti. / Repubblica e Cantone Ticino / Sezione delle finanze / Ufficio della tesoreria e delle fatturazioni (estratto da una e-mail, 15.10.2021).
4. Lo stipendio sarà definito, *a dipendenza delle* conoscenze e delle esperienze professionali, all'interno delle classi da 1 O a 15 della scala del Regolamento Organico dei dipendenti comunali (ROD) (offerta d'impiego pubblicata nel sito del comune di Morcoite, 19.07.2022).

5. Buongiorno a tutti! Sono di nuovo disponibili i test fai da te in farmacia. / Per i PCR è meglio se venite al mattino dalle 8.00 alle 10.00 poiché poi passa Synlab a ritirarli. / Quelli del pomeriggio partiranno il giorno seguente. Il risultato è tra le 24/48 ore *a dipendenza del* lavoro del laboratorio (post in Facebook di una farmacia di Bironico, 28.12.2021).
6. Gli spettrometri per immagini calcolano la luce riflessa dalle piante *a dipendenza delle* loro caratteristiche chimiche o morfologiche (parlato, speaker del Telegiornale RSI, 19.05.2022).
7. Ogni situazione è diversa *a dipendenza delle* zone di pascolo (parlato, intervistato a Il Quotidiano RSI, 17.05.2022).
8. Locale molto carino ma *a dipendenza dell'*orario piuttosto affollato [sic] (titolo di una recensione a un ristorante pubblicata in Tripadvisor da un'utente ticinese, 3.10.2012).

#### **lidatè come strumento didattico**

L'esistenza di una seconda 'piccola norma linguistica' diversa da quella italiana potrebbe diventare argomento di discussione e spunto di riflessione anche nella scuola ticinese. Da una parte permetterebbe di aumentare la propria consapevolezza linguistica e di sviluppare la riflessione metalinguistica, alla base di qualsiasi padronanza consapevole della lingua; dall'altra, aiuterebbe a costruire con l'insegnante un approccio meno prescrittivo alla lingua, in cui gli allontanamenti dell'uso dalla norma scolastica diventino oggetto di osservazione e di analisi e non elemento linguistico da proscrivere dal proprio repertorio.

Proprio in questo periodo l'OLSI e il DFA stanno lavorando alla stesura di un lessico della Svizzera italiana in ambito scolastico (RepSi, Repertorio dei regio-

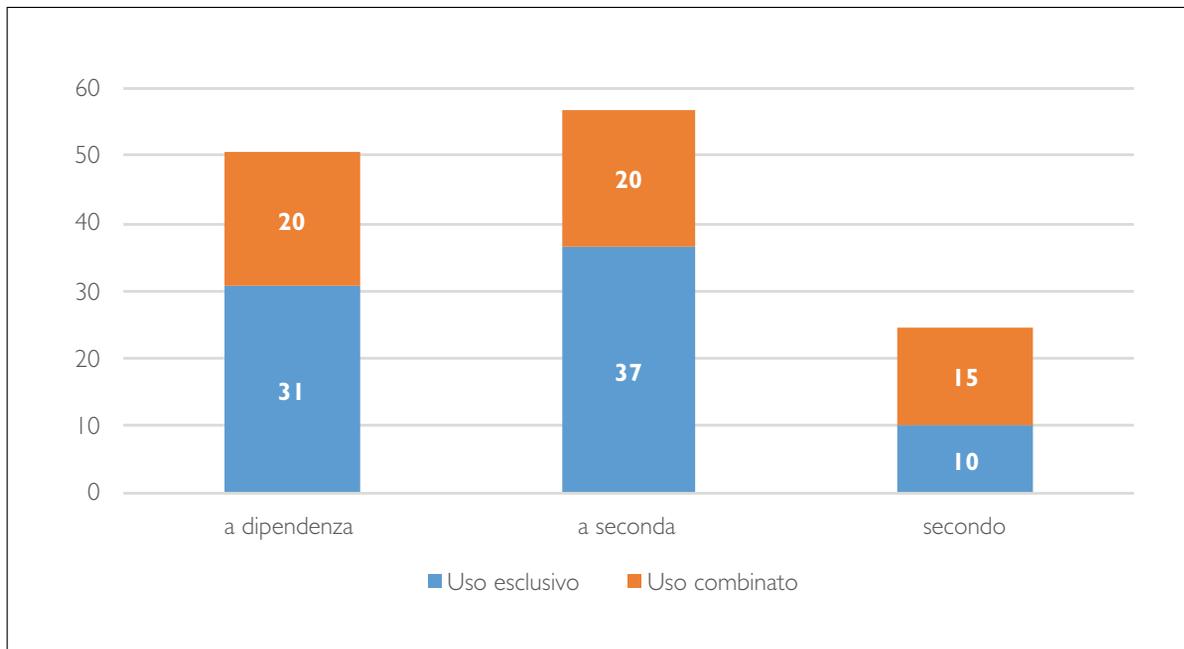


Figura 3 – Uso esclusivo o combinato delle forme, % sul tot. degli italofoeni della Svizzera italiana

nalismi d’uso scolastico della Svizzera italiana) che intende fornire qualche indicazione a insegnanti, studenti e futuri insegnanti sulle specificità di questa varietà di italiano prendendo spunto dalla descrizione e dall’analisi di alcuni termini caratteristici.

### Alcune letture per approfondire

Per una descrizione delle caratteristiche linguistiche dell’ISIt (discusse a tutti i livelli di analisi, da quello più superficiale – ma anche più ricco di casi – del lessico alla morfosintassi, alla fonologia e alla pragmatica) segnaliamo alcuni lavori ormai classici e alcuni contributi più recenti:

Baranzini, Laura; Casoni, Matteo, *L’italiano della Svizzera di lingua italiana*, 2020, [treccani.it/magazine/lingua\\_italiana/articoli/scritto\\_e\\_parlato/Europa4.html](https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/Europa4.html).

Berruto, Gaetano, *Alcune considerazioni sull’italiano regionale ticinese*, in “Quaderni della scuola media”, Bellinzona, Dipartimento della pubblica educazione, Ufficio dell’insegnamento medio, 1980.

Bianconi, Sandro, *Lingua matrigna. Italiano e dialetto nella Svizzera italiana*, Bologna, il Mulino, 1980.

Moretti, Bruno, *Italiano di Svizzera*, 2011, [treccani.it/enciclopedia/italiano-di-svizzera\\_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29](https://www.treccani.it/enciclopedia/italiano-di-svizzera_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29).

Pandolfi, Elena Maria, *Misurare la regionalità. Uno studio quantitativo su regionalismi e forestierismi nell’italiano parlato nel Canton Ticino*, Bellinzona, Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, 2009.

Petralli, Alessio, *L’italiano in un cantone. Le parole dell’italiano ticinese in prospettiva sociolinguistica*, Milano, Franco Angeli, 1990.

Rüegg, Robert, *Sulla geografia linguistica dell’italiano parlato*, a c. di e trad. di Sandro Bianconi, Bellinzo-

na, Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, 2016, [https://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DCSU/OLSI/documenti/Rueegg\\_Geografia-linguistica-italiano-parlato-E-BOOK-OLSI.pdf](https://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DCSU/OLSI/documenti/Rueegg_Geografia-linguistica-italiano-parlato-E-BOOK-OLSI.pdf).

### Perché si chiama così

Il nome gioca su vari aspetti: in primo luogo *lidatè* è un acronimo di “**l**’italiano **dal** **t**erritorio” con il quale si sottolinea l’interesse per le varietà geografiche della lingua. Il territorio è una delle principali dimensioni di variazione di una lingua: basta percorrerlo e prestare orecchio per rendersene conto. Anzi si può dire che la varietà di italiano regionale corrisponde concretamente al nostro italiano parlato corrente. La scelta di scrivere il nome con il doppio accento, discostandosi dalla norma ortografica, rende il nome unico (come un “marchio”) e permette di ottenere una lettura spontanea corrispondente a “li da te” (alla base dell’intero progetto c’è infatti la domanda posta al parlante: “Come si dice, li da te?”). Anche l’accento su “tè” accenna alla territorialità del progetto, se consideriamo che la pronuncia aperta della “e” nel pronome tonico di seconda persona è tipica della varietà lombarda e della Svizzera italiana. Per altro l’aspetto fonetico è uno di quelli ritenuti più caratterizzanti a livello stereotipico nel riconoscimento delle varietà regionali.

Per iscriversi e partecipare al progetto:  
[www.lidate.ch](http://www.lidate.ch).

# Scoprire la grammatica dell'italiano

Insegni nella scuola elementare e hai voglia di proporre in modo innovativo la grammatica dell'italiano in classe, seguendo le indicazioni del Piano di studio? Sgrammit è un progetto pensato per te! Attraverso una serie di quaderni didattici ti aiuterà a portare l'attenzione delle tue allieve e dei tuoi allievi sulla lingua italiana in modo efficace e divertente.

Maggiori informazioni: [www.sgrammit.ch](http://www.sgrammit.ch)

## Ordinazioni:

SalvioniEdizioni  
[www.salvioni.ch](http://www.salvioni.ch)  
[libri@salvioni.ch](mailto:libri@salvioni.ch)  
091 821 11 11



**SalvioniEdizioni**

Scuola universitaria professionale  
della Svizzera italiana

**SUPSI**

Sgrammit



NOVITÀ SETTEMBRE 2022



Quaderni arancioni  
**Il testo espositivo  
e il testo  
argomentativo**



Quaderni rossi  
**La punteggiatura**

USCITO DAL 2019



Quaderni verdi  
**Il testo narrativo  
e il testo  
descrittivo**

USCITO DAL 2020



Quaderni blu  
**L'ortografia**

USCITO DAL 2021



Quaderni viola  
**La grammatica  
e il metalinguaggio**

USCITA 2023



Quaderni gialli  
**Il testo regolativo  
e il testo  
funzionale**

USCITA 2024



# L'ISMR – L'Istituto Svizzero Media e Ragazzi

Fosca Garattini Salamina, direttrice ISMR – Svizzera italiana

Crediamo fermamente nella lettura come strumento principe di arricchimento e di motivazione personale. Per questo, tramite i nostri progetti ed eventi, perseguiamo l'obiettivo della promozione della lettura in tutte le fasce dell'infanzia e della gioventù.

L'Istituto Svizzero Media e Ragazzi è stato fondato nel 1968 dall'etnologo Franz Caspar e unificato nel 2002 con la Lega svizzera della letteratura. È un centro di competenze presente su tutto il territorio svizzero ed emanazione della *Fondazione Nazionale Johanna Spyri*; la sua sede di Bellinzona rappresenta la nostra regione linguistica. Le altre sedi dell'ISMR si trovano a Zurigo e Losanna.

L'ISMR è un'istituzione no-profit, politicamente indipendente; è finanziato dall'*Ufficio federale per la cultura*, dalla *Segreteria di Stato per la formazione e la ricerca* ed è sostenuto da Cantoni e Comuni. Collabora con diverse fondazioni e istituzioni attive in campo culturale, educativo e sociale, dando vita a numerosi progetti. L'ISMR è anche associato all'Università di Zurigo, è membro associato dell'*Accademia svizzera di scienze morali e sociali* (ASSMS) e si fregia del marchio ZEWO. In Svizzera, ISMR è l'ente specializzato nella ricerca e promozione della letteratura per giovani e bambini, nella ricerca e nella formazione nell'ambito della letteratura per l'infanzia e nella realizzazione di progetti rivolti alla scuola, alle famiglie, alle biblioteche e a quanti si occupano dell'educazione dei più giovani. Persegue i propri obiettivi tramite servizi di consulenza, collaborazioni con festival letterari, eventi pubblici, e una costante selezione e divulgazione delle ultime novità editoriali.

### **Pubblicazioni e approfondimenti**

L'ISMR pubblica *Il Folletto*, l'unica rivista svizzera in lingua italiana di letteratura per ragazzi, che ospita contributi scientifici dei più autorevoli specialisti del settore, insieme a interviste, testimonianze e recensioni. I numeri del *Folletto* sono tematici: ogni uscita si concentra infatti su una diversa tematica, che fa da *fil rouge* per tutti gli articoli che raccoglie.

La rivista si rivolge a tutti/e coloro che sono interessati/e alla cultura indirizzata all'infanzia e all'adolescenza: educatori/trici, insegnanti, bibliotecari/e, operatori/trici sociali, oltre che, naturalmente, genitori, nonni/e e famiglie. Dopo l'uscita di ogni numero proponiamo *Le finestre del Folletto: sguardi e spunti dalle pagine della nostra rivista*, poiché desideriamo che la rivista non sia confi-

nata nel numero delle sue pagine, ma che, grazie al dialogo con i suoi lettori, continui a vivere anche dopo essere stata letta. Per questo *Le finestre del Folletto* intendono creare incontri dal vivo fra la rivista e il suo pubblico, così da poter approfondire insieme la tematica di volta in volta trattata: all'interno di una serata pubblica, l'autore di uno dei contributi si trova a dialogare con il pubblico, grazie alla mediazione di Letizia Bolzani, responsabile editoriale della rivista. L'iniziativa è promossa da ISMR in collaborazione con *Bibliomedia*.

### **Progetti di promozione alla lettura**

Fra i vari progetti di promozione della lettura trovano spazio modalità di approccio differenti, in modo da coinvolgere le varie fasce d'età in maniera stimolante e arricchente.

*La notte del racconto* – è un'iniziativa istituita dall'ISMR nel 1991 ed è oggi promossa in collaborazione con la *Fondazione Bibliomedia* e *Unicef Svizzera*. Lo scopo è di dare risalto all'importanza della lettura ad alta voce, indispensabile primo passo per suscitare l'interesse verso la lettura. L'iniziativa si basa su un concetto semplice: ogni anno leggere ad alta voce e raccontare in tutta la Svizzera, nella stessa notte, storie sullo stesso tema, per far sì che grandi e piccini possano trascorrere un momento particolare, all'insegna del fascino misterioso dell'ascolto. Si rievoca così l'antica tradizione delle fiabe narrate attorno al fuoco per reinventare un modello di comunicazione oggi in disuso, eppure più importante che mai. Oltre al naturale piacere della narrazione, vi è anche quello di unire più generazioni con un evento festoso: raccontare, leggere, ascoltare... azioni che acquistano un valore speciale e prezioso nel nostro tempo dedito alla velocità, alla frammentarietà, alla disgregazione, all'impazienza. Le scorse edizioni hanno visto la partecipazione di ben 14'000 persone nella sola Svizzera italiana.

*La giornata della lettura ad alta voce* – è un evento nazionale con cadenza annuale; quest'anno ha festeggiato il quinto anniversario. L'iniziativa desidera sensibilizzare l'opinione pubblica sull'importanza e la bellezza di questa attività. Sono stati oltre 7'500 i partecipanti che hanno letto storie a bambini e ragazzi in occasione della scorsa edizione: nelle scuole, negli asili, nelle biblioteche, nei centri diurni, nelle librerie e



Mattia Croci-Torti legge  
ad alta voce alla scuola  
elementare di Balerna  
©ISMR/Sabrina Mantiglia

nei musei, ma anche a casa, in seno alle famiglie. Anche quest'anno, tra le persone che hanno letto ad alta voce vi erano personalità di spicco, come diversi politici. Si stima che in Svizzera circa 55'000 bambini e ragazzi abbiano avuto la possibilità di ascoltare storie in questa occasione, viaggiando sulle ali della fantasia.

*Nati per leggere* – è un progetto nazionale promosso da ISMR con la *Fondazione Bibliomedia*. L'iniziativa si presenta come una campagna di sensibilizzazione, di informazione e di formazione sull'importanza della lettura in età precoce, come fattore di benessere personale e sociale. Il progetto si basa sull'esperienza d'iniziativa simili già presenti in molti paesi e si inserisce in una strategia internazionale di creazione di contesti che favoriscono l'alfabetizzazione, quale premessa indispensabile per un effettivo inserimento sociale dell'individuo. Studi e ricerche scientifiche dimostrano come la lettura ad alta voce, l'esperienza e il legame di amicizia con il libro fin dai primi mesi di vita siano fondamentali per facilitare l'apprendimento, la conoscenza e i rapporti interpersonali.

*Tutt'orecchi* – è un podcast mensile che tratta della letteratura per l'infanzia, fruibile sul sito web dell'ISMR e sulle maggiori piattaforme digitali. Il suo obiettivo è integrare le specificità della rivista *Il Folletto*, con un apporto giornalistico più legato all'attualità e all'affabulazione: ospita infatti anche le voci degli autori e fornisce recensioni aggiornate, sempre seguite da racconti e poesie da ascoltare, anche per i più piccoli. In questo modo, *Tutt'orecchi* coniuga la dimensione moderna del digita-

le con quella antica e sempre necessaria dell'ascolto, quella "visione ad occhi chiusi" che Italo Calvino indicava come valore fondamentale per il Terzo Millennio: una voce che racconta, senza ausilio di immagini in movimento, è una modalità di comunicare e di nutrire l'immaginario, che oggi più che mai va coltivata. Il podcast è pensato per offrire aggiornamenti e approfondimenti su temi, tendenze e autori a tutti/e coloro che sono interessati/e alla promozione e alla divulgazione dei libri e della lettura presso il pubblico dei più giovani.

*Il Libruco* – è un progetto destinato alle scuole dell'infanzia e al primo ciclo delle elementari per promuovere il piacere della lettura attraverso i migliori albi illustrati della più recente editoria per l'infanzia. Vengono considerati i due codici che contraddistinguono il *picture book* e il libro con le figure: ovvero il codice verbale e quello iconico; codici interdipendenti e insieme concorrenti alla costruzione del significato del racconto. Alla scuola che ne fa richiesta, è dato in prestito per la durata di quattro settimane un lungo brucio di legno colorato e tematico (i libri trattano lo stesso argomento – emozioni, arte, natura, 5 sensi, diversità, famiglia, paura, cielo/spazio)<sup>1</sup> dotato di capienti 'tasche' contenenti albi illustrati, selezionati fra le proposte editoriali più recenti o di maggior interesse (circa 30-35 in totale) e 4/5 manuali o saggi per l'insegnante, riguardanti l'importanza della lettura. Tutti i volumi sono a completa disposizione del docente che, a sua discrezione, decide come e in che momento utilizzarli. Uno strumento utile per incentivare, ampliare o stimolare una discussione attorno ad un tema specifico.

## Nota

<sup>1</sup> Cielo/spazio, Emozioni e 5 sensi sono Libruchi realizzati in collaborazione con l'Ideatorio di Lugano – un progetto dell'Università della Svizzera italiana.



IL LIBRUCO – scuola  
dell'infanzia Bellinzona Nord  
©ISMR/Swen Baldinger

*La Biblioteca vagabonda* – è un progetto destinato alle classi del secondo ciclo della scuola elementare (solitamente le quarte) per incoraggiare e stimolare la lettura, inoltre per diffondere la nuova letteratura per l'infanzia. Il progetto prende avvio quando in una classe arrivano all'improvviso due bambini/e di un'altra scuola (accompagnati/e da un/una responsabile ISMR) con due zaini contenenti circa venti libri ciascuno. L'insegnante, l'unico/a a essere a conoscenza dell'arrivo, accoglie i/le due bambini/e che, fieri/e della missione loro affidata, presentano la Biblioteca vagabonda, raccontando dei libri letti e coinvolgendo così i/le loro coetanei/e. Ogni allievo/a potrà scegliere uno o più libri per la durata della permanenza del progetto (un mese). L'importante è leggere liberamente, con piacere, senza nessun altro obiettivo che di lasciarsi trasportare dal piacere della lettura. Alla fine del mese vengono eletti/e due nuovi/e allievi/e che, a loro volta, verranno accompagnati/e in un'altra sede scolastica per presentare quanto letto. Gli spostamenti sono effettuati con i mezzi pubblici.

*Storie per volare* – sono letture animate nel reparto di oncologia pediatrica dell'Ospedale San Giovanni di Bellinzona. Il progetto vede coinvolti l'ISMR, la *Legat ticinese contro il cancro*, il loro prezioso gruppo di genitori dell'oncologia pediatrica *Insieme con coraggio* e l'attrice Margherita Saltamacchia. Attualmente le letture in presenza sono sospese a causa Covid, ma ai/alle bambini/e degenti e in *day-hospital* per le cure viene donato un volantino con apposto un codice QR grazie al quale possono collegarsi e ascoltare le storie registrate. Una modalità che permette così di raggiungere anche i/le bambini/e in altri ospedali pediatrici della Svizzera.

*Rime e filastrocche* – è una banca dati online di filastrocche che permette di avere un'offerta culturale fresca e spontanea, che mette le sue radici nel folklore nazionale e regionale. Proteggere e trasmettere alle generazioni presenti e future il prezioso patrimonio della tradizione orale ha un valore cardine tanto per lo sviluppo cognitivo e affettivo del/la bambino/a, quanto per il perpetrarsi delle identità culturali autoctone. Le filastrocche sovente ci fanno scoprire affinità e collegamenti impensati tra le diverse lingue e culture; per questo la loro brevità e semplicità, le ripetizioni e il ritmo, il suono e il movimento favoriscono l'apprendimento linguistico e si rivelano un aiuto prezioso per i/le bambini/e che vivono in ambienti plurilingui. Questa banca dati offre a genitori, specialisti/e e a ogni persona interessata la possibilità di riscoprire filastrocche, rime e cantilene dimenticate, così come di effettuare ricerche mirate, in base a tipologie e a tematiche specifiche.

*Consigli di lettura* – è una rubrica online che vuole essere un luogo dove poter trovare consigli di lettura di qualità nella grande offerta editoriale per l'infanzia. L'ISMR mette a vostra disposizione le proprie ricerche nel campo della letteratura per l'infanzia, dando la possibilità di consultare le diverse selezioni editoriali suddivise per fascia d'età e tematica.

#### **Formazione continua e conferenze**

L'ISMR offre corsi di formazione continua e conferenze (online e in presenza) indirizzati a coloro che lavorano o vivono con bambini/e e ragazzi/e: genitori, insegnanti, bibliotecari/e, operatori/trici dell'infanzia, animatori/trici e chiunque fosse interessato/a. Sul canale *YouTube* dell'ISMR è possibile rivedere alcune delle conferenze di approfondimento tenutesi.

### **Festival e premi**

*Festival con le ali* – è il primo festival dedicato alla letteratura per l'infanzia nella Svizzera italiana. Il Festival si contraddistingue per un particolare coinvolgimento di scuole, insegnanti e famiglie. Quest'anno ospita diverse autrici e autori e si svolge sull'arco di tre giornate: il 16 agosto, il 14 e il 15 ottobre 2022. Il festival è stato ideato da Daniele Dell'Agnola (autore di narrativa e musica per la scena, docente SUPSI ed esperto di italiano), Orazio Dotta (direttore di *Bibliomedia Svizzera italiana*), Fosca Garattini Salamina (direttrice dell'ISMR) e Gionata Bernasconi (autore di narrativa e docente). È gestito dal *Circolo Cultura Biasca* con l'aiuto di *Bibliomedia* e ISMR.

*Premio svizzero del libro per ragazzi* – è un premio nazionale con lo scopo di aiutare autori/trici e illustratori/trici svizzeri/e, così come i loro editori, a far conoscere e apprezzare maggiormente il libro al grande pubblico. Mira, inoltre, a sottolineare l'importanza di una letteratura diversificata, per accrescere la motivazione dei/le giovani a leggere. Ogni anno il premio ricompensa un lavoro individuale rilevante nell'ambito della letteratura per l'infanzia di qualunque genere: albi illustrati, narrativa, divulgazione e fumetti. Il premio viene assegnato dall'*Associazione svizzera dei librai e degli editori SBVV*, dalle *Giornate letterarie di Soletta* e dall'*Istituto svizzero Media e Ragazzi ISMR*. Il premio è consegnato nell'ambito delle *Giornate Letterarie di Soletta*.

*BIB – Biennale di Illustrazione di Bratislava* – è un prestigioso premio internazionale per l'arte dell'illustrazione dei libri per ragazzi, inaugurato nel 1967. Gli illustratori selezionati vengono valutati da una giuria internazionale che assegna il *B/B Grand Prix* al vincitore assoluto e alcune menzioni d'onore (*B/B Golden Apples e Plaques*) agli artisti che si sono particolarmente distinti per la qualità delle opere presentate. L'ISMR, coadiuvato da *Pro Helvetia* e dalla *Fondazione per la cultura svizzera*, è l'organo preposto alle nomine dei/le candidati/e svizzeri/e.

*Premio Hans Christian Andersen* – è il più importante riconoscimento internazionale nel campo della letteratura per l'infanzia e la gioventù. Ogni due anni viene assegnato a un/a autore/trice e a un/a illustratore/trice per i meriti straordinari svolti nel campo della lettera-

tura per ragazzi. Il premio è assegnato dall'IBBY – *International Board on Books for Young People*. I vincitori sono selezionati da una giuria internazionale durante la *Bologna Children's Book Fair*. Le candidature sono presentate dalle sezioni nazionali; dal 2002 l'ISMR è la sezione Svizzera designata da IBBY.

*Astrid Lindgren Memorial Award* – è il riconoscimento più ricco al mondo destinato alla letteratura per bambini e ragazzi; dal 2003 è stato assegnato ogni anno a uno o più vincitori/trici. È stato istituito dal governo svedese nel 2002 ed è gestito dal *Consiglio Svedese delle Arti*. Possono aggiudicarselo autori/trici, illustratori/trici, cantastorie, lettori/trici ad alta voce e promotori/trici della lettura. Lo scopo del premio è incentivare l'interesse per la letteratura in bambini/e, ragazzi/e e giovani adulti/e. Attribuendo un ruolo centrale alla *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, una giuria di esperti seleziona i vincitori tra i candidati nominati da istituzioni e organizzazioni di tutto il mondo. Tutti i paesi sono invitati a presentare candidature per promuovere la letteratura per ragazzi della loro nazione. I/le candidati/e vengono presentati/e da organi nominati internazionali, designati da ALMA. In Svizzera l'istituzione designata è l'ISMR.

### **Sostegno e informazioni**

Chi fosse interessato/a a sostenere i nostri progetti, ha la possibilità di aderire all'Associazione Media e Ragazzi TIGRI oppure abbonarsi alla rivista *Il Folletto*. Maggiori informazioni relative alle varie attività si trovano nel sito [www.ismr.ch](http://www.ismr.ch). Vi invitiamo a seguire le nostre proposte culturali, iscrivendovi alla *newsletter* e ai nostri canali social (Facebook, Instagram, LinkedIn e YouTube).

**Direttore responsabile**

Emanuele Berger

**Redattori responsabili**

Claudio Biffi, Roberto Falconi

**Comitato di redazione**

Spartaco Calvo  
Michela Crespi Branca  
Brigitte Jörimann Vancheri  
Giorgio Ostinelli  
Daniele Parenti  
Alma Pedretti  
Serena Ragazzi  
Daniele Sartori  
Michele Tamagni  
Tiziana Zaninelli Vasina

**Segreteria e pubblicità**

Sara Giamboni  
Divisione della scuola  
6501 Bellinzona  
tel. 091 814 18 11  
fax 091 814 18 19  
e-mail decs-ds@ti.ch

**Concetto grafico**

CSIA – Lugano  
www.csia.ch  
Kyrhian Balmelli  
Cheyenne Martocchi  
Pamela Mocettini  
Désirée Pelloni

**Stampa e impaginazione**

Salvioni arti grafiche – Bellinzona  
www.salvioni.ch

**Tasse**

Abbonamento annuale: 20.– CHF (Svizzera); 25.– CHF (estero)  
Fascicolo singolo: 8.– CHF

Esce 3 volte all'anno

ISSN  
2504-2807

