

scuola ticinese

libro



- 
- 3 | Roberto Falconi
libro
 - 5 | Luca Chiericato
Il potere delle storie
 - 13 | Marilena Maniaci
**Il libro manoscritto come
oggetto archeologico**
 - 21 | Alberto Cadioli
I libri e i loro editori
 - 29 | Uberto Motta
**Canone, canoni.
Otto spunti per la riflessione**
 - 37 | Roland Hochstrasser
**Pagine nomadi.
Pratiche di lettura tra biblioteche
e spazi di scambio librario**

Roberto Falconi, redattore di “Scuola ticinese”

- 47 | Laura Cerrocchi
Minori stranieri non accompagnati tra istruzione ed educazione: per una presa a carico integrata in funzione del progetto di vita (parte seconda)

- 53 | Francesco Lombardo
Un tentativo di bilancio a 35 anni dall'introduzione della Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza

- 57 | Peter Schulz, Anna Bullo et al.
La classe flessibile

Nota

¹
Mauro Cenci, *Biblioteche domestiche. Home libraries*, Pistoia, Metilene edizioni, 2022.

²
Roberto Calasso, *Come ordinare una biblioteca*, Milano, Adelphi, 2020.

Circa vent'anni fa un mio studente al liceo scrisse in un componimento che il libro è un oggetto dall'eccellente rapporto qualità-prezzo. Al costo di una decina di franchi – sosteneva – si può viaggiare con la mente e imparare per ore e ore. Al di là del sensibile aumento di prezzo intervenuto da allora (anche nel caso del romanzo più scalcagnato), mi pare che l'osservazione resti valida. Senza considerare che il pur lungo tempo di lettura di un libro impallidisce se confrontato con quello necessario per la sua redazione. Già Niccolò Machiavelli esortava peraltro il giovane Lorenzo de' Medici ad accogliere di buon grado il suo *Principe*, un opuscolo che avrebbe permesso al dedicatario di intendere “in brevissimo tempo” tutto ciò che l'autore aveva imparato “in tanti anni” e con tanta fatica. Insomma, il libro – parlo di quello cartaceo: non è il caso qui nemmeno di abbozzare il discorso, pur necessario, sulle differenze rispetto ai vettori digitali – è stato e resta un supporto inarrivabile per divertirsi e per conoscere (o per conoscere divertendosi, come avviene nella migliore letteratura).

Un libro è prima di tutto un oggetto concreto, con una storia lunga e affascinante (Marilena Maniaci ripercorre qui quella del manoscritto), che modernamente esiste perché un editore si assume l'impegno di stamparlo e di diffonderlo (ne parla, restringendo il campo all'Italia postunitaria, Alberto Cadioli), cosa che apre a ineludibili questioni economiche, etiche ed estetiche. Una, tra le altre: è giusto pubblicare qualche libriccino che fa cassetta se questo è l'unico modo per finanziare un capolavoro di nicchia che venderà pochissimo?

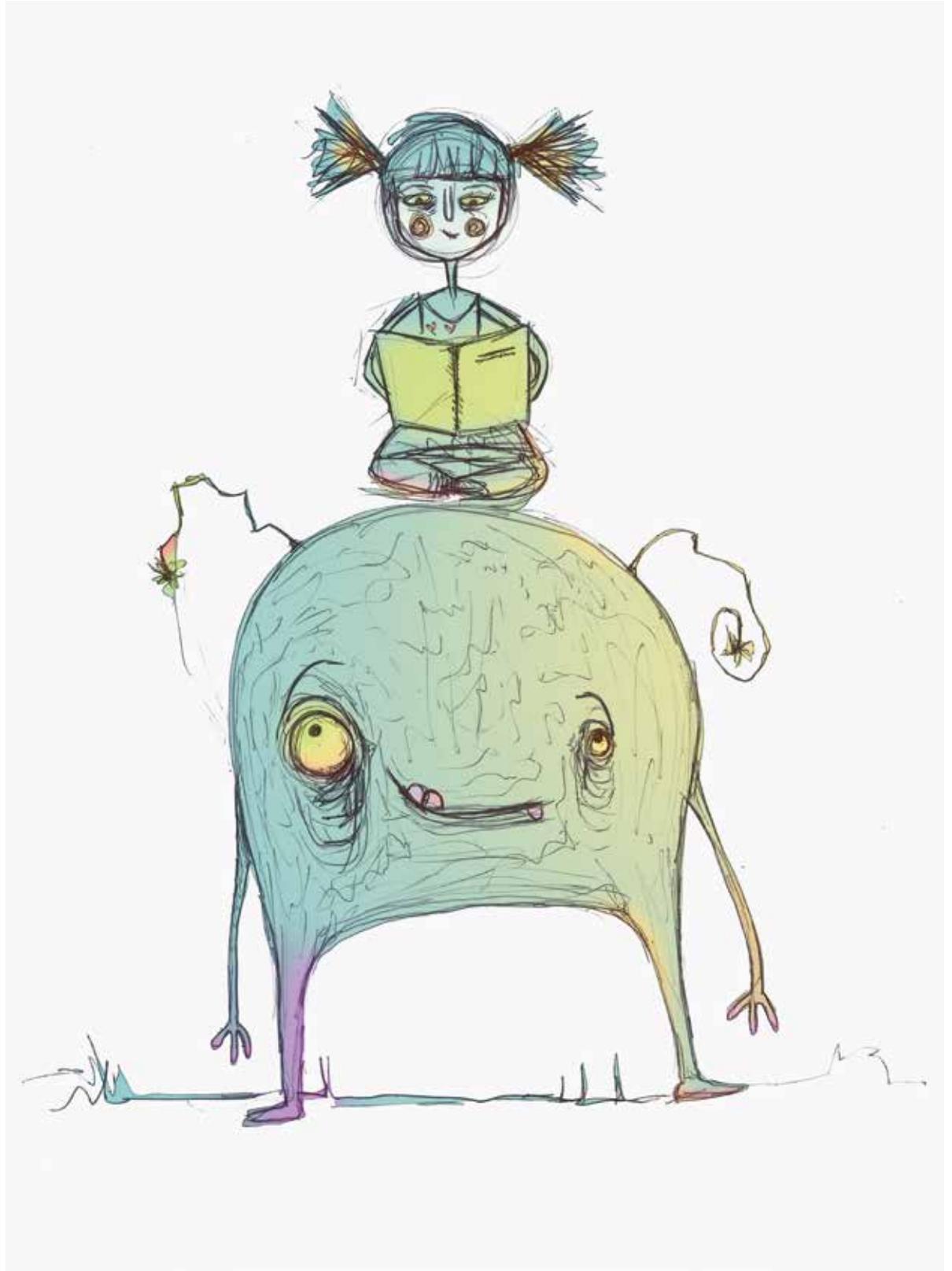
Belli o brutti che siano, resta il fatto che accostati tra loro i libri sono sistemi di segni capaci di dar vita a orizzonti di senso ulteriormente complessi. Basti l'esempio delle biblioteche domestiche, che per molti sono diventate lo sfondo da esibire durante gli incontri online dei recenti tempi pandemici; perché a tutti piace, sotto sotto, sentirsi rivolgere la domanda su cui ironizzò Umberto Eco. (Segnalo marginalmente – a chi volesse rifarsi gli occhi con alcuni bellissimi scaffali privati – il recente lavoro fotografico di Mauro Cenci¹). A proposito, come ordinare una biblioteca? Un mio amico opta per un criterio esclusivamente cromatico: prima i libri dalla costa rossa, a sfumare verso gli arancioni, e così via. Ne escono contatti piuttosto bizzarri, un saggio sul marxismo tra un manuale di cucina e un'edizione economica di tutte le opere di Dante. Si tratta in fondo di un'applicazione – totalmente inconsapevole, va detto – del concetto di “buon vicino”, con cui Roberto Calasso² (sulla scorta di Aby Warburg) suggeriva di creare degli atolli composti da libri che si richiamassero tra loro per affinità che superassero criteri strettamente funzionali, come l'ordine alfabetico o la distinzione tra letteratura e saggistica. Forse lo ha ascoltato Sandro Veronesi, che ama ricordare come nella sua biblioteca Tolstoj stia accanto a Cervantes, in modo che Don Chisciotte possa salvare Anna Karenina.

Il libro è allora – e forse prima di tutto – un oggetto sociale, capace di metterci in relazione con l'Altro: la persona che ce l'ha fatto scoprire, l'autore che l'ha scritto, i personaggi che lo animano. La speranza è che questi incontri possano sempre essere salutarmente e nobilmente destabilizzanti; che possano cioè contrastare lo strapotere di algoritmi che molto spesso ci fanno trovare solo ciò che già siamo, amiamo, sappiamo.



Il potere delle storie

Luca Chierigato, scrittore, cantastorie, formatore



Leni Arena,
3° anno di grafica – CSIA

Prologo

C'era una volta un mago che aveva con sé lo scrigno delle storie, capace di mescolare fantasie e memorie, sogni e desideri, il tuo oggi col mio ieri. Porgeva allo scrigno domande importanti, di cui non sapeva il perché, e un giorno gli chiese: cosa fa dell'essere umano ciò che è?

Per quel che ne sappiamo, l'essere umano è l'unico essere vivente che racconta storie. Raccontiamo storie dal giorno in cui abbiamo disegnato la cattura di un animale nel bosco, e lo abbiamo fatto principalmente per due motivi: per propiziare la caccia e per tramandare un sapere. Dunque, la prima funzione che la narrazione ha avuto per noi ha un *carattere magico*: raccontiamo per fare in modo che una cosa bella capiti ancora. Basta fare un salto in avanti, nell'antica Grecia, per trovare altre funzioni delle storie: raccontiamo per tracciare un confine morale – la mitologia in questo senso è una sorta di codice etico – e raccontiamo per radunarci intorno a una comunità e a un sapere collettivo che potrà orientarci nei mille dubbi che la vita ci offre ogni giorno. Proviamo a tracciare una linea immaginaria, da quella lontana pittura rupestre fino a oggi, alle serie tv, ai reality show, ai podcast e a tutti i contenuti che produciamo a dismisura ogni giorno, e che sono declinazioni differenti dello stesso gesto: raccontiamo storie. Perché? A cosa servono le storie?

In questo articolo proverò a disegnare una bussola composta da quattro punti cardinali che, dal mio punto di vista, sono come superpoteri che le storie possiedono. Le funzioni delle storie sono ben più di quattro: ho scelto quelle che a mio parere sono le più importanti da ricordare, e credo che siano anche quelle più necessarie alla contemporaneità. Se perdiamo questi poteri, se perdiamo la nostra capacità di raccontare e di raccontarci, rischiamo di smarrire qualcosa di molto prezioso. Forse ignoriamo che le storie possiedono queste incredibili capacità: questi poteri sono invisibili, sono lenti, spesso si nascondono tra i rumori del mondo. Poteri lenti e invisibili che si interfacciano con un mondo veloce e visibile: è una sfida interessante, una danza complessa che merita di essere guardata da vicino, per me.

Il potere del Senso: unire i puntini, significare il mondo

Alla domanda lo scrigno non rispose, come sempre: quando la domanda era tosta non aveva senso dare una

risposta. Allora il mago contò fino a tre, poi estrasse dallo scrigno la parola 'perché'; il come, il dove, il cosa e il quando sapevano che il perché era al comando.

Che senso ha la vita? Cosa c'è dopo la morte? E tutto questo affannarsi, e gioire, e patire che senso ha? Le domande di senso ci accompagnano da sempre. Cosa facciamo, del resto, nel corso della nostra vita? Cerchiamo di collegare avvenimenti tra loro anche quando forse non hanno alcuna connessione; disperatamente vogliamo capire, dare significato, poiché non sappiamo tenerci sul cuore il mistero del mondo, il caos, il fato e il caso. In Occidente, in particolare, abbiamo cercato in ogni modo di ridurre l'impatto del caos nel nostro stile di vita, rendendolo il più possibile predefinito, appaltando il futuro con una serie di appuntamenti già decisi nel passato, *dal* passato, poiché l'Incognito ci trafigge. Di pari passo, puntelliamo la nostra esistenza di una serie di narrazioni, di *io sono così*, e immaginiamo la nostra stessa identità come qualcosa di immutabile, quasi non ne fossimo gli autori. E ancora: diamo senso al nostro passato attraverso una serie di parole che sappiano dirci cosa è successo, e così facendo tracciamo una narrazione che prima di tutto deve funzionare per noi, deve *stare in piedi*. Noi esseri umani siamo bravissimi a raccontare storie, e soprattutto a... raccontarcele! Non serve avere fantasia: basta possedere l'intelletto necessario a piegare la realtà secondo la nostra grammatica interna, interpretando i segnali del mondo in modo soggettivo, dimenticandoci che forse le cose *sono andate così*, ma potrebbero essere raccontate da un altro punto di vista, e restituire una verità molto diversa. Questo superpotere forse è il più pericoloso: sa trasformare la realtà con un semplice schiocco di dita. Leggiamo insieme un passaggio del libro *La società senza dolore* di Byung-Chul Han: "Oggi viviamo in un'epoca post-narrativa. Non è il racconto, bensì il conteggio a influenzare la nostra vita. La narrazione è la capacità dello spirito di superare la contingenza del corpo (...). L'insensatezza del dolore suggerisce più che altro che la nostra vita, ridotta a processo biologico, è a propria volta svuotata di senso. La sensatezza del dolore presuppone una narrazione che inserisce la vita in un orizzonte di senso. Il dolore insensato è possibile solo in una vita nuda, spogliata di senso, che non racconta più".

Ecco a cosa servono le storie: a mettere ordine al caos che ci circonda e che a volte ci abita. La contempo-



Jael Palladino,
3° anno di grafica – CSIA

raneità che viviamo ci affatica tanto anche perché non ci sediamo più intorno al fuoco, non ci raduniamo, non sappiamo dare senso. Il mondo si srotola davanti ai nostri occhi come una babele di segni misteriosi: le stragi di Gaza accanto ai bikini di Instagram, le gaffe dei premier vicine ai piatti gourmet, i video motivazionali subito dopo un reel di Temptation Island... Raccontare storie è dunque un esercizio di decodifica del mondo, e da sempre lo facciamo per trovare una parola giusta, direbbe David Grossman,

una frase che sappia sciogliere un nodo, lenire un dolore e soprattutto... dare un senso.

Il potere della Connessione: sentirci visti, sentirsi capiti

In quel momento nessuno sapeva più che fare: allora il mago si mise a cantare, e cantò un canto senza parole che sapeva giungere a ogni cuore. E tutti alzando gli occhi si trovarono simili, vicini, fratelli; visti così, gli esseri umani erano proprio belli.



Anna De Antoni,
3° anno di grafica – CSIA

Che cosa ci tiene svegli fino alle 3 di mattina per guardare un'altra puntata di quella serie tv? Cosa ci commuove mentre ascoltiamo una canzone? Come fa Tolstoj a sapere esattamente cosa provo, a pagina 39 di *Anna Karenina*? E perché la mia vicina di casa mi fa piangere?

Questi sono esempi legati al potere della connessione: è la nostra capacità di risuonare con un essere umano diverso da noi, che ci somiglia in un punto lontano. Là in fondo, e là in alto, noi tutti ci somigliamo. Non ci somigliamo nel mezzo – nel mezzo ci sono le nostre

azioni, i comportamenti, le nostre attrezzature del quotidiano – ma là in fondo, dove riposano i bisogni e le emozioni, e là in alto, dove hanno casa i valori e gli ideali, siamo simili. E questo è un incredibile messaggio di pace, un ponte sull'infinito che si affaccia davanti alla maestosa bellezza dell'universo.

Perché guardiamo le stelle? Perché siamo incantati davanti all'oceano? Perché le stelle sono dentro di noi; anche l'oceano, per quanto immenso, l'oceano tutto è dentro di noi. Abbiamo questa sete di infinito

che ci pervade, che scorre in noi come un fiume silenzioso che ogni tanto esonda, travalica il confine del nostro quotidiano e ci trascende, come direbbe Leopardi, e per un istante avvertiamo *quello infinito silenzio* dentro di noi. Sentiamo l'eco lontana di quella voce, il suono impercettibile di tutta quella bellezza, ne siamo portatori inconsapevoli. E le storie sono le principali ambasciatrici di questo messaggio infinito, sono le navicelle spaziali che attuano la connessione tra noi e il cosmo, tra noi e chi ci sta intorno, accanto, dentro. Questo meraviglioso potere si avverte quando ci rendiamo conto che, mentre stiamo leggendo o ascoltando una storia, siamo sempre *con* qualcuno. C'è il libro con noi, c'è la voce del narratore che ci rivolge una sorta di *tu* invisibile a cui possiamo dare ascolto. Le storie sono un esercizio di relazione, dal momento che ci chiedono di essere lette e in quello stesso istante *ci leggono*, e noi ci sveliamo in loro attraverso le parole che leggiamo e che, a volte, ci trafiggono.

Nel mio piccolo, me ne sono accorto il giorno in cui ho iniziato a raccontare per strada: non posso raccontare se non ho davanti un destinatario che sia disposto a raccogliere la mia voce. Dunque, la storia è *con*, è *per*, è una freccia rivolta *verso*, non si avvita su sé stessa ma si spinge oltre per testimoniare l'incontro. E attraverso questo processo sappiamo commuoverci per la storia di personaggi inventati, che sanno dirci qualcosa di noi che noi stessi non siamo riusciti a cogliere. Ci sentiamo visti, capiti, sentiamo che quelle parole ci fanno da specchio, ci permettono di accedere al nostro paesaggio interiore grazie a un linguaggio evocativo, misterioso, che ci consegna una verità attraverso una dolce bugia. Leggiamo questo passaggio di *Le parole che ci salvano* di Eugenio Borgna:

“Se vogliamo creare una comunicazione autentica con una persona, se vogliamo davvero ascoltarla, non possiamo non farci accompagnare dalle nostre emozioni (...). In ogni forma di comunicazione, e soprattutto in quella terapeutica, l'io si confronta con un tu nell'orizzonte di un noi che si fonde, e trascende l'io e il tu in una nuova dimensione dalla quale si esce cambiati, e non si è più quelli di prima”.

A cosa servono le storie? A tracciare fili invisibili che non hanno solo il compito di rivelarci una via, ma che sono come piccolissimi ponti che ci connettono alle persone intorno a noi, anima con anima, cuore e cuore.

Il potere della Cura: rispondere al bisogno, lenire le ferite

Il mago da musicista si trasformò in cerusico, quando gli chiesero un medicinale capace di curare ogni male. Lui prese dallo scrigno una filastrocca succosa come un'albicocca, che sapeva dare conforto e tenerezza; era piuma, soffio, carezza.

Come cantastorie, mi rendo conto che sono più a mio agio davanti a una sola persona, quando posso porre la domanda: *Di che storia hai bisogno?* Amo raccontare le mie storie davanti a centinaia di persone, ma in quel caso la vivo più come una performance, uno spettacolo vero e proprio, mentre quando racconto per una persona alla volta mi sento immerso in un incontro. Nella domanda *di che storia hai bisogno?* trovo il senso profondo del mio lavoro, perché penso che le storie – non le mie, ma tutte – siano medicine e messaggeri capaci di portare notizie. Mi è capitato tante volte di trovarmi di fronte a persone sconosciute che nel giro di pochi attimi diventavano intime, e quella vicinanza rispondeva al potere della connessione, ma non solo.

In ambito sanitario, recenti studi hanno dimostrato che la vicinanza empatica con il paziente, l'ascolto profondo dei suoi bisogni e la capacità di intercettare il suo vissuto possono risultare fondamentali nel suo percorso di guarigione. Così è nata la *Medicina Narrativa*, verso la fine del secolo scorso, dall'intuizione della dottoressa Rita Charon, la quale ha potuto diffondere nei suoi ambulatori la pratica della narrazione, dotando il personale sanitario di competenze *letterarie*. Charon sostiene che il medico deve diventare un vero e proprio narratore, uno studioso degli *archetipi della narrazione* perché attraverso quei simboli saprà catturare il vissuto del paziente, il suo modo di raccontare e dunque di vivere la malattia. E ancora: la cartella clinica è uno strumento necessario ma non sufficiente, dice Charon, ragion per cui va creata una *cartella parallela* che possa dare traccia degli stati d'animo del paziente, per disegnare un arco narrativo che sappia tenere insieme tutti gli elementi che accadono nel corso della degenza. È una frontiera rivoluzionaria, per certi versi, che ci indica una via: le storie che ci raccontiamo, dunque, dicono molto di noi, più di quanto pensiamo, e ci suggeriscono che possiamo trasformare una narrazione, magari cambiare un finale, cogliendo i tratti del nostro viaggio per impa-

rare a dare nome a un dolore, a lenirlo, ad accudirlo. Nella domanda *di che storia hai bisogno?* per me non conta tanto quale storia racconterò: il gesto principale è nella domanda, nello sguardo tenero che la persona rivolge verso sé stessa, alla ricerca del proprio paesaggio interiore. È bellissimo vedere lo sguardo di una persona che si sta facendo questa dolce domanda: di cosa ho bisogno? La cura è già iniziata, dal momento che la persona, per capire di cosa ha bisogno, è chiamata a chiedersi come sta in quel preciso momento. La storia è uno specchio, una finestra posata sul proprio universo intimo, uno sguardo gentile capace di cura, un tocco attento che testimonia una presenza. Leggiamo insieme qualche riga incantevole di *Lettere a un giovane poeta*, di Rainer Maria Rilke: “Vorrei pregarla come posso, caro signore, di essere paziente verso tutto l’insoluto nel suo cuore, e di tentare di amare le domande stesse come stanze chiuse, e come libri scritti in una lingua molto estranea. Non ricerchi ora le risposte, che non possono esserle date perché non le potrebbe vivere (...). Ora viva le domande. Forse così a poco a poco, insensibilmente, si troverà un giorno lontano a vivere la risposta”.

A cosa servono le storie, dunque? A dirci chi siamo, a rivelarci il nostro stesso mistero, e a prendercene cura.

Il potere della Creazione: inventare mondi, disegnare possibilità

Il mago mise lo scrigno a testa in giù: ne uscì una festa, una tempesta, un blu. Prese le cose da parte e sperimentò una nuova arte: metter vicine cose lontane, dare scintilla all’inizio. Ci prese così gusto che quell’arte divenne un vizio: inventare daccapo il mondo, farlo girare in tondo per poi tornare al punto di partenza: forse il mago dello scrigno aveva trovato l’essenza.

Non nascondiamoci: inventiamo storie per dirci creatori, per mettere al mondo qualcosa che prima non c’era, come ha fatto Dio. Desideriamo lasciare traccia del nostro passaggio: facciamo figli, generiamo imprese, idee, libri. Ma in quel gesto c’è molto di più: inventiamo mondi, immaginiamo opportunità. Quante volte gli scrittori di fantascienza sono stati capaci di indovinare ciò che ancora non era accaduto? Basti pensare a George Orwell e a *1984*, a tutta la produzione letteraria di Asimov e al primo grande testo di fantascienza: *La Divina Commedia*. Prima ancora di scrivere quelle meravigliose terzine, Dan-

te ha disegnato la mappa. Ha fatto la cartina dell’aldilà, posizionando i gironi, collocando i luoghi prima ancora dei personaggi. Si è fatto il film, lo ha reso visivo nella sua mente affinché anche noi potessimo vederlo.

Questa è la cartina della *Terra di Mezzo*, un luogo completamente inventato da un signore che si chiama John Ronald Reuel Tolkien, l’autore de *Il Signore degli Anelli*. Ma Tolkien non ha scritto un semplice libro: ha inventato un mondo intero, raccontando una storia maestosa, ed è stato capace di generare un’energia, costruendo uno spazio e un tempo largo secoli e vasto migliaia di chilometri. Ha costruito un universo parallelo, popolandolo di esseri viventi a cui, in un caso in particolare, ha regalato anche una lingua. Cercate in rete le coniugazioni dell’*elfico*: ebbene, l’elfico lo ha inventato Tolkien.

Ogni anno, il primo settembre alle 11 in punto, nella stazione King Cross di Londra l’altoparlante annuncia la partenza per *Hogwarts* dal binario *9 e 3/4*, il binario di *Harry Potter*. Centinaia di persone si ritrovano, si riconoscono, si ricongiungono in questa dimensione irrealistica che dà senso al loro reale. Il mondo Vero si lascia pervadere dall’Immaginario, le due dimensioni si mescolano in un arcobaleno che ci confonde e ci incanta. Perché? Perché inventare storie significa saper vedere l’Invisibile che affiora oltre il visibile, ed è per questo che ho scelto un mago come protagonista della filastrocca che ci accompagna dall’inizio. Le storie sono l’oggetto più magico che abbiamo saputo inventare, soprattutto perché ci ricordano la nostra essenza di creatori, inventori di altri mondi, e soprattutto di altri *noi* possibili, che diciamo e facciamo altre cose, diverse da quelle che facciamo di solito. *Perché è questo che facciamo noi narratori*, diceva Walt Disney, *ristabiliamo l’ordine con l’immaginazione*. Leggiamo insieme un passaggio da *Lettere dalla Kirghisia*, di Silvano Agosti: “Improvvisamente ho assistito al miracolo di una società nascente, a misura d’uomo, dove ognuno sembra poter gestire il proprio destino e la serenità permanente (...). In ogni settore, pubblico e privato, non si lavora più di tre ore al giorno (...). Le rimanenti ore della giornata vengono dedicate al sonno, al cibo, alla creatività, all’amore, alla vita, a sé stessi, ai propri figli e ai propri simili”.

A cosa servono le storie? A dirci che un altro mondo è possibile: bisogna soltanto saperlo immaginare.



Mappa della Terra di mezzo
(© Kevan Emmot)

Bibliografia

Agosti, Silvano,
Lettere dalla Kirghisia, Roma,
Edizioni l'immagine, 2004.

Borgna, Eugenio,
Le parole che ci salvano,
Torino, Einaudi, 2017.

Byung-Chul, Han,
La società senza dolore,
Torino, Einaudi, 2021.

Rilke, Rainer Maria,
Lettere a un giovane poeta,
Milano, Adelphi, 1980.

Epilogo

Il mago ripose lo scrigno per riposarsi: là dentro giacevano parole, storie e vocaboli sparsi che insieme sapevano dare senso al mondo; domande e risposte tra le pagine erano riposte. Le parole dormivano, liete e inquiete, pronte a sprigionare il loro potere. Potere è un verbo, pensò il mago, e fu colto da un brivido di felicità: potere è il verbo della possibilità.

L'essere umano va a caccia di storie oggi come allora, inventa nuove forme di narrazione ma non smette di raccontare; il racconto fa il suo giro, come un fluido magico si adatta e si ricrea, prende spazio dove lo trova e si fa sottile dove c'è poco respiro; poi ritorna, si espande e si prende tutto ciò che noi guar-

diamo con incanto e terrore, con meraviglia e con stupore. Così la narrazione cerca le parole per dire il mondo, perché quel dire è il nostro testimoniare che siamo qui, incantati davanti alla vita e al suo mistero, a quel suono indecifrabile che da sempre tentiamo di tradurre in parole, in un gesto di amore, di resa, di lotta, di speranza... portiamoci attenzione. Questa nostra capacità è importante, e preziosa, può fare la differenza in un'epoca complessa come questa, dove rischiamo di scomparire per cause di cui siamo in gran parte responsabili; quale elemento squisitamente umano può aiutarci? Perché l'umanità possa distinguersi, perché non sia travolta, forse abbiamo bisogno di pronunciare ancora l'antico incantesimo: *C'era una volta*.



Il libro manoscritto come oggetto archeologico

Marilena Maniaci, Università degli studi di Cassino e del Lazio meridionale

Il libro come oggetto archeologico

In anni recenti, il libro manoscritto è diventato, come altri cimeli del passato, un oggetto da esposizione. Il visitatore curioso di una mostra di manoscritti medievali – rappresentanti della cultura profana o (più spesso) religiosa – può interessarsi al contenuto, alla scrittura, allo stile e alla paternità delle immagini, alle circostanze dell'allestimento e alle vicissitudini che hanno condotto fino a noi i volumi esposti, selezionati tra quelli più riccamente o finemente decorati, oppure tra i testimoni più antichi e importanti di testi rari e preziosi. È improbabile, invece, che l'attenzione sia attratta dall'oggetto, cioè dai materiali che lo compongono, dalla struttura fisica, dalle dimensioni che ne riflettono il tipo di fruizione o dall'organizzazione della pagina scritta.

Come si spiega questo interesse così scarso, o nullo, nei confronti dell'«oggetto-libro»?

La risposta si può evincere, almeno in parte, dal confronto fra due manufatti: un'anfora e un codice. Pur essendo in apparenza molto diversi, essi hanno in comune la genesi e la funzione: si tratta, in entrambi i casi, di oggetti confezionati artigianalmente in un dato momento del passato e si tratta anche, in entrambi i casi, di «contenitori».

L'anfora è un manufatto strutturalmente semplice, dotato di una funzionalità evidente: un materiale impermeabile racchiude un contenuto solido o liquido impedendogli di fuoriuscire; un orifizio di diametro variabile ne consente il riempimento e lo svuotamento; due anse ne agevolano la presa, il trasporto e l'utilizzazione. Ridotta alla sua espressione essenziale, l'anfora appare come l'oggetto ideale di un'indagine archeologica. Lo studio delle sue caratteristiche morfologiche e tecnologiche consente di individuarne la funzione e il contenuto e permette – nel migliore dei casi – di datarne la fabbricazione e di localizzarne l'origine. Inoltre, il luogo del ritrovamento e la compresenza eventuale di altri manufatti forniscono informazioni utili per situare l'anfora in un determinato contesto produttivo, imprenditoriale o familiare; il giudizio sulla qualità della lavorazione e sul livello più o meno elaborato della decorazione consente di formulare ipotesi sulla maggiore o minore ricchezza del committente o del possessore, se non sulla sua identità. Viceversa, il contenuto di un'anfora – olio, vino, aceto, olive, grano, semi, spezie o altre derrate alimentari –, pur se ovviamente non trascurabile, non riveste, di per sé, un'importanza maggiore rispetto a quella del contenitore.

Al contrario, il libro – benché formalmente paragonabile a un contenitore – non è interpretabile come un semplice involucro di merci: si tratta infatti di un «contenitore di informazione», finalizzato non al trasporto di alimenti o altri prodotti, bensì di uno o più testi. D'altra parte, il testo iscritto in un libro non è assimilabile a una qualsiasi merce racchiusa in un'anfora; si tratta infatti di un'entità ben più complessa e dalle connotazioni molteplici:

- il testo è anzitutto un messaggio intelligibile, cioè una fonte esplicita di informazione, destinata in origine ad un lettore contemporaneo, ma che consente anche al fruitore odierno di ricostruire (seppure in maniera limitata, incerta e lacunosa) la storia del pensiero umano nella varietà delle sue forme, trasmesso attraverso una catena più o meno lunga e articolata di trascrizioni manuali;
- la trascrizione di un testo implica l'impiego di una specifica scrittura, le cui forme mutano in maniera non casuale nel tempo e nello spazio;
- il testo è scritto in una determinata lingua, della cui evoluzione le diverse trascrizioni forniscono testimonianze significative;
- alle parole del testo possono essere associate immagini o elementi decorativi più o meno elaborati ovvero sequenze di note musicali da cantare e da suonare;
- infine, la compresenza di un insieme di testi (e di libri) in una biblioteca è una fonte di primaria importanza per la storia della cultura, sicuramente più complessa e ricca di connotazioni rispetto ad una catasta di anfore ammucchiate in un magazzino o nella stiva di una nave oneraria.

Le discipline del libro

Le proprietà del testo fanno del manoscritto il «luogo geometrico» su cui convergono diversi saperi: non solo le discipline «storiche» nell'accezione tradizionale, che godono tradizionalmente di uno statuto di piena autonomia (storia di eventi e processi, storia della letteratura, del pensiero filosofico, del diritto, dell'arte figurativa o musicale, delle lingue...), ma anche altre discipline di carattere più specialistico e più specificamente connesse al libro, come la filologia o la paleografia.

Eppure, mentre nessuno ha mai pensato di mettere in discussione l'autonomia scientifica dell'archeologia nei confronti della storia, alle discipline centrate sul libro è stato – ed è tuttora – attribuito uno statuto «ausi-

liario' o 'ancillare' rispetto alle scienze storiche. La filologia è stata a lungo subordinata all'eudotica, cioè all'attività di ricostituzione della versione 'originale' di un testo. Quanto alla paleografia, nata come un semplice strumento per decifrare le scritture antiche, è diventata in seguito – e ancora in epoca moderna – il criterio essenziale per la datazione e la localizzazione delle testimonianze scritte.

Va constatato tuttavia che, con il progredire degli studi, le 'scienze ausiliarie' hanno teso a conquistare margini sempre più ampi di autonomia. L'orizzonte dell'eudotica si è ampliato gradualmente verso la 'storia dei testi e delle tradizioni manoscritte': in questa nuova prospettiva, il filologo non si accontenta più di considerare un testo solo nel suo aspetto formale di messaggio – cioè come una sequenza astratta di parole che subisce alterazioni più o meno gravi durante il processo di trasmissione – ma ha iniziato a studiarlo in relazione stretta e inscindibile con il suo contenitore, il manoscritto (ma anche il libro a stampa delle origini), fulcro dell'attività quotidiana di protagonisti più o meno noti della storia intellettuale. La paleografia, dal canto suo, si è trasformata progressivamente da ausilio per la lettura di testi in storia dei fatti grafici e della loro evoluzione, determinata in misura significativa da fattori interni (le modalità di interazione fra una mano, uno strumento scrittorio ed un supporto) ed esterni (la fisionomia intellettuale degli scriventi, le condizioni in cui hanno operato, gli obiettivi che hanno perseguito). La storia delle scritture ha teso così a sconfinare oltre il campo del libro e del documento e a invadere il terreno delle scritture cosiddette 'esposte' (epigrafi o graffiti); oggi inoltre il fenomeno 'scrittura' viene sempre più spesso analizzato anche nelle sue valenze sociologiche (chi copia i testi? chi sa scrivere e come? chi sa leggere e come? quanto si scrive?), nelle sue connotazioni ideologiche e politiche (chi usa la scrittura, e con che finalità?), nei suoi aspetti fisiologici e antropologici (in che spazi e contesti si legge e si scrive? in che posizioni? con che gestualità?).

Proprio a causa delle angolazioni molteplici da cui può essere affrontata la storia dei testi e dei manoscritti che ne sono portatori, l'indagine archeologica dell'oggetto è stata lungamente trascurata (contrariamente a quanto è accaduto per le anfore), perché giudicata irrilevante o indegna di interesse. Paradossalmente, la struttura materiale del libro e la presentazione della pagina, che pure ne costituiscono l'aspetto più visibile, sono state percepite come 'trasparenti': se la sepa-

razione del testo dal suo supporto fosse stata tecnicamente possibile, il supporto sarebbe stato magari buttato via come se si trattasse di un involucro qualsiasi.

In sostanza, il disinteresse a lungo manifestato dagli studiosi per l'oggetto libro si deve in buona parte alla gerarchia ideologica che ha dominato la storia della cultura (e fa sentire i suoi effetti ancora oggi). Non a caso, la storia delle tecniche e della produzione non intellettuale, in special modo quella delle cosiddette 'arti meccaniche', è un fenomeno piuttosto recente, non solo per ciò che concerne il libro antico.

Libro manoscritto e libro a stampa: due manufatti simili ma diversi

Un altro motivo di disinteresse per le caratteristiche 'fisiche' del manoscritto è dato dalla continuità strutturale dell'oggetto nel corso dei secoli. Se si prescinde dalla loro antichità e rarità, un manoscritto carolingio, un esemplare a stampa della Bibbia 'di Gutenberg' e un moderno romanzo poliziesco acquistato magari in edicola vengono letti, sfogliati e manipolati esattamente nella stessa maniera. Questo fatto contribuisce a banalizzare l'oggetto-libro e induce a sottovalutare la complessità materiale e tecnologica del suo antenato, dalla struttura apparentemente molto simile.

Eppure il cimelio esposto nella bacheca di una mostra e il catalogo che lo descrive sono entrambi 'codici', malgrado la sostanziale diversità della tecnologia utilizzata per realizzarli. Del resto, la Bibbia a stampa 'di Gutenberg' nasce di fatto come copia conforme di un manoscritto di foggia e circolazione corrente: non solo perché viene spontaneo riprodurre l'aspetto esteriore di ciò che esiste già, ma anche perché era necessario che così fosse, se si voleva che la transizione dall'uno all'altro oggetto avvenisse agevolmente e con successo.

La struttura del codice medievale

Ma come si caratterizza, dal punto di vista materiale, un codice medievale? La sua unità di base è il bifoglio, cioè una superficie piana che, piegata in due parallelamente al lato corto, dà luogo a due fogli solidali, e di conseguenza a quattro pagine destinate ad accogliere la scrittura. Tuttavia, non accade mai (o quasi mai) che un codice sia composto da una semplice sequenza di bifogli inseriti uno nell'altro: solitamente questi sono dapprima riuniti, in quantità variabile, a formare un'unità intermedia, vale a dire il fascicolo. Il codice è quindi formato dalla sovrapposizione di più fascicoli,

resi solidali fra loro da un lavoro di cucitura. Di norma – ma non sempre – la compagine così ottenuta è avvolta da una legatura di legno e cuoio, o di semplice cartone foderato di pergamena, il cui scopo è e rinforzare la solidità del volume e preservarlo dagli agenti esterni che possono causarne il degrado.

Oggetto dall'aspetto banale, il codice è ricco di una storia millenaria e, malgrado la sua semplicità apparente, è un capolavoro di razionalità: si tratta, infatti, di una soluzione messa a punto per gestire con la massima efficacia lo spazio fisico occupato dalla trascrizione di un testo. E poiché non è possibile copiare l'intero testo in maniera lineare – dato che la superficie disponibile è finita (e anche se non lo fosse, l'occhio rischierebbe di smarrirsi rapidamente) sono state 'inventate' le righe e le colonne. Una colonna composta da 30 righe di 10 centimetri di lunghezza ciascuna contiene già 3 metri di scrittura, e un testo distribuito su 500 colonne conterrà circa un chilometro e mezzo di segni grafici: dato che è necessario prevedere una spaziatura fra una colonna e l'altra, l'estensione occupata in larghezza da 500 colonne di testo sarà ben superiore a 50 metri.

Per ridurre e rendere gestibile lo spazio fisico che una striscia di simile lunghezza teoricamente occuperebbe si può ricorrere a due soluzioni: arrotolarla intorno al suo asse verticale o segmentarla in porzioni più corte, da disporre una sull'altra. Nel primo caso, la striscia conserva la continuità originaria; nel secondo, invece, le superfici ottenute sono indipendenti l'una dall'altra. Entrambe le possibilità sono state effettivamente adottate nella storia del libro: la prima corrisponde al rotolo, la seconda al codice. Rispetto al rotolo, il codice rappresenta il tentativo riuscito di ottimizzare lo sfruttamento dello spazio disponibile, garantendo, al tempo stesso, la disponibilità di superfici stabilmente raggruppate entro una stessa compagine.

Ma se il codice costituisce un'invenzione al tempo stesso semplice e geniale, è anche per altre ragioni:

- il rotolo impone una lettura sequenziale – colonna dopo colonna, dall'inizio alla fine –, mentre la forma 'codice' consente di accedere direttamente alla specifica porzione di testo che si vuole consultare;
- il codice può essere tenuto con una sola mano o poggiato su una superficie, mantenendo libere entrambe le mani. Ciò permette di compiere gesti che a noi appaiono banali, ma che risultano impossibili nel caso del rotolo: tenere il segno con il dito mentre si sfogliano le pagine in sequenza o si cerca di rag-

giungere direttamente una pagina determinata oppure giustapporre o sovrapporre in maniera stabile una serie di volumi, per conservarli su uno scaffale;

- infine, la strutturazione del codice in fascicoli ne fa, a differenza del rotolo, un oggetto virtualmente scomponibile e ricomponibile in funzione delle esigenze di lettori e possessori. Ciò significa che è sempre possibile aggiungere a un codice già confezionato nuovi fogli o fascicoli contenenti altri testi, asportarne una certa quantità o invertirne la successione, a condizione che l'inizio e/o la fine di un'opera coincidano con l'inizio o la fine di un fascicolo. Questa possibilità – che è andata perduta nel libro moderno – era ampiamente sfruttata dagli artigiani e dai lettori del Medioevo, per i quali il manoscritto non era affatto l'entità omogenea e 'cristallizzata' cui l'editoria attuale ci ha abituato. Ciò vale anche per il libro a stampa più antico, che era spesso venduto in bifogli sciolti, sicché era possibile – ed era anzi prassi corrente – rilegare insieme edizioni diverse che contenevano testi piuttosto brevi.

Materia e forma del codice

A queste considerazioni sulla natura 'rivoluzionaria' del codice va aggiunto ancora un aspetto importante. In quanto oggetti concreti, sia il rotolo che il codice dipendono dalla disponibilità di una materia prima che l'artigiano cerca di adattare alle proprie esigenze, ma che gli impone a sua volta una serie di limitazioni. Nel rotolo questa materia è per lo più il papiro; nel codice, invece, la pergamena e successivamente la carta. Non è un caso che la 'nascita' del codice sia legata alla comparsa della pergamena, che è un supporto nuovo e profondamente diverso rispetto al papiro.

Il papiro è un materiale fragile e la giustapposizione e sovrapposizione delle strisce ottenute dal midollo degli steli è un'operazione laboriosa: si parte dal nulla per ottenere un 'foglietto' di estensione ridotta, che per essere utilizzabile deve essere unito ad altri in una sequenza. Difficilmente, in questo contesto, sarebbe potuta emergere l'idea di piegare ciascun foglietto in due, dato che si trattava di superfici già piuttosto piccole e che la scarsa resistenza del papiro lo rendeva poco adatto alla piegatura. La pelle (di pecora, capra o vitello) trasformata in pergamena ha invece già in partenza un'estensione troppo ampia per costituire da sola una singola pagina autonoma in seno a un libro. Il problema non consiste quindi nell'aggregarla ad altre pelli

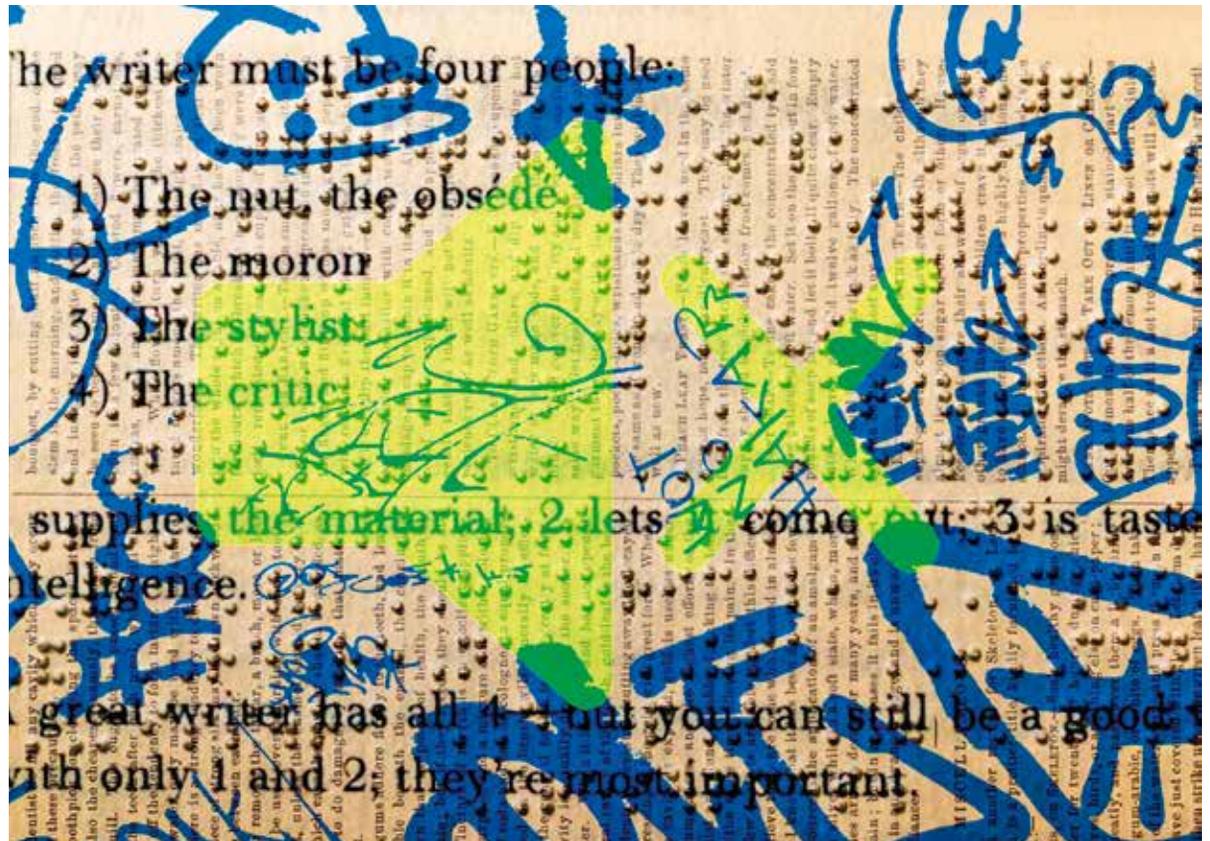


Tessa Mogliuzzi,
3° anno di grafica – CSIA

per formare una superficie ancora più ampia, ma, all'opposto, nel piegarla o suddividerla per ridurla alle dimensioni desiderate. La forma 'codice' è perciò conaturata alla natura originaria della pergamena, così come la forma 'rotolo' era conaturata a quella del papiro (anche se sono esistiti codici di papiro e rotoli di pergamena). Sul piano dimensionale, la pergamena offre, rispetto al papiro, molte più possibilità di lavorazione. L'interazione fra la disponibilità di animali di taglia diversa e la quantità di suddivisioni operate a partire dalla superficie di base consente di coprire, in funzione dei bisogni, una gamma dimensionale assai vasta. Un esempio particolarmente suggestivo è rappresentato da due delle svariate forme assunte dalla trascrizione del libro per eccellenza, vale a dire la Bibbia, secondo le epoche, i contesti e le esigenze specifiche. Da una stessa superficie membranacea è possibile ottenere due manoscritti visivamente molto diversi,

come una Bibbia 'atlantica' e una Bibbia tascabile (o Bibbia parigina), contenenti entrambe l'intero testo dell'Antico e del Nuovo Testamento. Le più grandi Bibbie 'atlantiche' (prodotte in Italia centrale fra la metà dell'XI e la metà del XII secolo) hanno un'altezza di quasi 60 centimetri; le più piccole Bibbie tascabili (diffusesi nell'Europa del XIII secolo a partire dal nord della Francia) non superano i 15 centimetri.

Quanto alla carta, si tratta, come il papiro, di un manufatto 'costruito' dall'uomo, la cui produttività è però infinitamente più elevata rispetto al papiro. La polpa di cellulosa viene colata entro un telaio rettangolare appositamente costruito e la fabbricazione di un foglio richiede pochi secondi: nella prima metà del XV secolo, la produzione normale di una cartiera era di circa 3.000 fogli al giorno. Poiché altezza e larghezza del telaio potevano essere fissate a piacere, l'assenza delle costrizioni dettate dalla natura delle pelli avrebbe po-



Angela Macedo,
3° anno di grafica – CSIA

tuto indurre la fabbricazione di manoscritti cartacei di tutte le dimensioni. Paradossalmente invece due formati bastano in pratica a coprire l'intera gamma delle esigenze: il maggiore serve per fabbricare i libri più grandi (circa 30 × 40 centimetri); il più piccolo – di area pari a circa la metà – serve, piegato in due (in-folio), alla realizzazione di volumi di taglia media (circa 20 × 30 centimetri) e piegato ancora una o due volte (in-quarto o in-ottavo) a produrre libri piccoli o piccolissimi. Invece di dar libero corso alla fantasia, l'adozione della carta si traduce in abitudini rigidamente codificate. Quella che potrebbe sembrare un'involuzione in realtà non lo è: la libertà assoluta di scelta delle dimensioni viene sacrificata a un principio più vantaggioso, ovvero la standardizzazione intorno ad un formato praticamente identico al nostro attuale A4, imposta da ragioni storiche ed esigenze commerciali. Basti pensare che la carta occidentale era dapprima prodotta in un unico centro, Fabriano, e l'uso di telai di dimensioni molto variegata avrebbe richiesto ampi investi-

menti e avrebbe eccessivamente parcellizzato i cicli di fabbricazione. La carta fabrianese era esportata in tutta l'Europa, cosicché quei formati si sono imposti nell'uso e l'emigrazione dei cartai locali ha favorito l'adozione dei medesimi formati nelle nuove cartiere. Tornando alle due tipologie di Bibbie manoscritte, va detto che né l'una né l'altra sono frutto del caso, ma entrambe nascono da precise esigenze culturali. Le Bibbie atlantiche, prodotte in almeno un centinaio di esemplari in area centroitaliana, sono uno dei veicoli della cosiddetta 'riforma gregoriana', importante azione di rinnovamento religioso e politico che ha investito la Chiesa dalla metà dell'XI secolo. Le Bibbie 'parigine' – allestite in molte migliaia di esemplari nel corso del XIII secolo – sono anch'esse legate a una nuova revisione del testo, nata dall'iniziativa degli ordini mendicanti (i Domenicani in particolare). Nel contesto della lotta alle eresie, il testo sacro diventa lo strumento principale della predicazione: tanto le enormi e pesanti Bibbie atlantiche che le grandi Bibbie in due o tre volu-

mi destinate alla lettura collettiva monastica sarebbero state del tutto inadeguate a questo scopo.

La compressione dell'intero testo sacro in un solo volume di dimensioni ridottissime rappresenta per l'artigiano librario un vero e proprio *tour de force*. La *mise en page* delle Bibbie tascabili subisce una severa miniaturizzazione: una pagina può arrivare facilmente a contenere più di 40 righe disposte su due colonne e la scrittura è piccolissima, difficilmente leggibile per l'occhio del lettore moderno. Altre divergenze sono meno appariscenti. Nelle Bibbie atlantiche la pergamena deve avere uno spessore relativamente elevato, per preservare la resistenza dei fogli; nelle Bibbie in miniatura, al contrario – che superano quasi sempre le mille pagine – deve essere estremamente sottile, per non nuocere alla maneggevolezza. Poiché la sottigliezza rischia di compromettere la solidità della compagine, cambia anche la struttura fascicolare: il quaternione (composto da quattro superfici sovrapposte e piegate) è sostituito da fascicoli di dieci o dodici bifogli, evidentemente molto più robusti.

In sostanza, quasi tutti gli aspetti della fabbricazione del libro rinviano al contesto non solo culturale, ma anche economico e tecnologico, che ne ha determinato la nascita. Di questo complesso *background* rimangono poche e frammentarie tracce scritte: le abitudini artigianali sono trasmesse oralmente di generazione in generazione, dato che i 'segreti di fabbricazione' del libro non sono fatti per essere svelati, ma devono essere, al contrario, gelosamente custoditi. Le non molte ricette superstiti si limitano a illustrare, in maniera spesso imperfetta o incompleta, alcuni singoli aspetti (come la fabbricazione della pergamena e degli inchiostri o i criteri di impaginazione), ponendo delicati problemi di interpretazione.

Leggere la materialità del libro

Per recuperare questo patrimonio informativo implicito e invisibile bisogna imparare a 'leggere' direttamente i libri, ma in una chiave diversa, ovvero a interrogarne la materia e la struttura. La fonte principale per la storia del libro rimangono dunque i libri stessi, fortunatamente conservati a migliaia nelle biblioteche di tutto il mondo, senza neppure il bisogno di riportarli alla luce attraverso impegnative campagne di scavo.

I primi tentativi di elevare l'analisi materiale del libro alla dignità di scienza ausiliaria, e poi di disciplina pienamente autonoma, risalgono alla metà del secolo

scorso. Da allora è stata percorsa molta strada, di cui non è possibile riassumere brevemente le tappe: si può solo accennare ad alcuni fatti essenziali. Merita di essere ricordato, anzitutto, il passaggio da un'osservazione archeologica limitata all'esame delle componenti strutturali del libro e alla ricostituzione delle tecniche di manifattura a una visione più ampia, volta a interpretare l'oggetto libro come elemento della storia intellettuale, culturale, artistica, tecnologica, ma anche sociale ed economica. Si tratta di una maniera specifica di fare storia del libro, nota come 'codicologia quantitativa', assimilabile a una sociologia della produzione e fruizione libraria; il presupposto è che i manoscritti – senza nulla togliere all'unicità dei singoli esemplari – possano essere considerati come insiemi di 'individui' dalle caratteristiche comuni, accomunati da 'principi di funzionamento' che l'analisi statistica può aiutare a svelare e definire nelle linee generali. Parallelamente, si è fatta strada la necessità di adottare nello studio del manoscritto una prospettiva di tipo comparativo: il confronto fra libri latini e greci, ma anche ebraici, arabi, siriani, etiopi, armeni, copti e così via, fa risaltare analogie di fondo e differenze di dettaglio, che possono essere spiegate in funzione di fattori di carattere storico, sociale, economico, ma spesso anche, o soprattutto, ideologico. Infine, vanno sottolineati i vantaggi che l'analisi archeologica del libro ha tratto dall'evoluzione metodologica verificatasi nel campo della conservazione e del restauro, man mano che si è fatta strada una duplice consapevolezza: 1) che la conoscenza dei materiali e della struttura dell'oggetto-libro è indispensabile alla progettazione di interventi oculati; 2) che l'obiettivo primario di questi interventi non è il ripristino delle qualità estetiche, bensì la conservazione delle informazioni originarie, spesso implicite o addirittura nascoste, di cui l'oggetto è il portatore insostituibile. Grazie ai progressi compiuti negli scorsi decenni, conosciamo assai meglio che in passato i materiali costitutivi del manoscritto, i procedimenti di confezione, i criteri di progettazione e utilizzazione della pagina, i ritmi e le modalità di lavoro dello scriba, le implicazioni artigianali della decorazione, le tecniche di legatura; le strategie di descrizione catalografica. Altrettanto numerosi sono però gli interrogativi – vecchi e nuovi – cui la ricerca non ha ancora trovato soluzione e di cui è impossibile dare anche solo un'idea in questa breve rassegna.

Bibliografia

- Agati, Maria Luisa, *Il libro manoscritto da Oriente a Occidente. Per una codicologia comparata*, Roma, l'Erma di Bretschneider, 2009.
- Cursi, Marco, *Le forme del libro. Dalla tavoletta cerata all'e-book*, Bologna, Il Mulino, 2016.
- Gehin, Paul, *Lire le manuscrit médiéval. Observer et décrire*, 2a ed. aggiornata, Paris, Armand Colin, 2017.
- Jakobi, Christine, *Das mittelalterliches Buch. Funktion und Ausstattung*, Stuttgart, Reclam, 2004.
- Maniaci, Marilena, *Terminologia del libro manoscritto*, Roma-Milano, Editrice Bibliografica, 1996.
- Maniaci, Marilena, *Archeologia del manoscritto. Metodi, problemi, bibliografia recente*, Roma, Viella, 2002.
- Maniaci, Marilena, *Breve storia del libro manoscritto*, Roma, Carocci, 2019.
- Petrucci, Armando, *La descrizione del manoscritto. Storia, problemi, modelli*, 2a ed. aggiornata, Roma, Carocci, 2001.
- Ronconi, Filippo, *Aux racines du livre. Métamorphoses d'un objet de l'Antiquité au Moyen Âge*, Paris, EHESS, 2022.



Nicolas Pesenti,
corso propedeutico – CSIA



I libri e i loro editori

Alberto Cadioli, Università degli Studi di Milano

Nel 1861 Emilio Treves (giornalista triestino trasferitosi nella città lombarda dopo un lungo soggiorno a Parigi) ed Edoardo Sonzogno (giovane esponente di una famiglia di tipografi e librai) avviano a Milano la loro attività editoriale.

La data e la città, si potrebbe dire, assumono un significato simbolico: nel 1861 – anno della proclamazione a Torino del Regno d'Italia – si apriva una stagione politica e culturale nuova, sebbene molti fossero i problemi da risolvere (dalla questione dei territori ancora da acquisire all'analfabetismo molto diffuso); e Milano, che già ricopriva un ruolo di rilievo nella produzione libraria, si avviava a diventare la «capitale» dell'editoria italiana. Anche Treves e Sonzogno rappresentavano una realtà nuova: quella dell'editore moderno che, indipendentemente dal possesso di una stamperia o di una libreria, cerca di individuare e di conquistare ampie quote di mercato, raccogliendo le richieste esistenti o suscitandone di nuove. Pressoché sempre, per altro, le scelte editoriali si muovono su due percorsi principali (arricchiti da molte vie laterali): il primo si propone l'ampliamento del mercato con libri di facile lettura, il secondo cerca titoli da destinare ai lettori più colti e comunque privilegia scelte di rilievo culturale. Anche l'editoria della “nuova Italia”, o, per meglio dire, l'editoria moderna che, attestata da tempo in Francia e in Inghilterra, si sviluppa nella seconda metà dell'Ottocento anche in Italia, passa attraverso il riconoscimento di una differenziazione dei lettori e delle loro richieste, e delle risposte che gli editori sanno dare.

La (schematica) dicotomia sopra indicata si presenta, nell'Italia dopo l'Unità, nei diversi indirizzi dell'editoria milanese e nelle scelte degli editori di altre città. A Milano Treves e Sonzogno programmano le loro pubblicazioni in rapporto a gruppi di lettori che per lo più non provengono da ceti colti e che spesso si accostano per la prima volta a un libro. Treves si rivolge a un pubblico di medio livello cui propone soprattutto riviste (e in particolare di viaggio) e opere di narrativa straniera e italiana nella collana Biblioteca amena (nella quale escono i romanzi di Verga e di D'Annunzio). Sonzogno cerca invece i lettori meno colti e di fascia sociale più bassa, con collane che portano pressoché tutte l'aggettivo “popolare” nel titolo. Nel giro di pochi anni, i due editori ampliano di molto la quota del loro mercato, a scapito di altre sigle milanesi che si occupano di letteratura. Proprio per la differenziazione

ne delle potenziali richieste di lettura, cresce a Milano anche il mercato di quei libri che si offrono come strumenti utili per la vita lavorativa o per una maggiore divulgazione del sapere: grande fortuna hanno i manuali di Ulrico Hoepli, intitolati o a una voce di un'ideale enciclopedia o a un mestiere (emblematico è il *Manuale del tintore*, del 1875, più volte ristampato).

Le sigle di Firenze – sia quelle storiche come Le Monnier, sia quelle più recenti, come Sansoni – si rivolgevano, invece, prevalentemente ai lettori colti, sviluppando un catalogo di cultura e aprendosi, soprattutto negli ultimi anni del secolo, alla scuola. Alla scuola guardano anche gli editori torinesi (tra i quali si deve ricordare Loescher) e alcuni editori meridionali (Sandron a Palermo, Morano a Napoli). È a Bari, tuttavia, con l'editore Giovanni Laterza (il quale nel 1901 allarga l'attività della tipografia di famiglia), che si afferma una casa editrice dallo spiccato carattere culturale. Convinto della necessità di estendere gli orizzonti delle proprie pubblicazioni, Giovanni Laterza coinvolge Benedetto Croce in una collaborazione che durerà fino alla morte del filosofo (1952), grazie alla quale vengono stampati saggi di storia, filosofia, letteratura. Per fare questo l'editore barese pubblicava anche la collana Studi religiosi, iniziatici ed esoterici (da Croce disdegnata), che, vendendo molto, rendeva più facile l'acquisizione e la pubblicazione della saggistica di qualità.

Con il nuovo secolo si consolidano le caratteristiche fin qui messe in risalto per gli ultimi decenni dell'Ottocento: da un lato la produzione di libri per lettori alla ricerca di testi che si potrebbe definire di “intrattenimento” (senza dare a questo termine alcun significato negativo) o di divulgazione, poiché i numeri di chi legge, soprattutto fuori delle città, erano ancora molto bassi; dall'altro la proposta di opere rispondenti alle richieste di conoscenza e di studio. Introducendo una sorta di schema (operazione riduttiva, ma utile per dare un'idea del contesto generale), si possono individuare un'area con numerose case editrici che pubblicano romanzi e racconti contemporanei (oltre a Treves, ha nel frattempo acquistato importanza Bemporad, a Firenze); un'altra di case che propongono titoli classici o dedicati a generi letterari non narrativi (per esempio Zanichelli di Bologna, editore di Carducci e di Pascoli); un'altra ancora di editori che si dedicano a una saggistica indirizzata a studiosi e a eruditi (su questa via, per esempio, Olschki di Firen-



Chloe Lombardo,
4° anno di grafica – CSIA

ze), con nuovi indirizzi culturali, spesso provenienti dall'estero. Anche molte riviste si fanno editori di libri consono alla linea del periodico, in un contesto di editoria «militante»: nel 1911 nasce la Libreria della «Voce», e, alla fine degli anni Venti, avviano la stampa di libri le Edizioni di Solaria (che hanno in catalogo i primi libri di Elio Vittorini e di Carlo Emilio Gadda, e *Lavorare stanca* di Cesare Pavese).

Se nell'editoria rivolta alla letteratura più attenta alla ricerca di innovazioni stilistiche e linguistiche e in quello della saggistica impegnata non si intravedono, nei primi decenni del Novecento (e fino almeno alla fine della Seconda guerra mondiale), rilevanti cambiamenti in riferimento alle modalità di produzione, nell'ambito dei libri di intrattenimento si afferma invece un modello nuovo con lo sviluppo e il consolidamento della casa editrice di Arnoldo Mondadori.

Avviata nel 1907, in un piccolo comune del Mantovano, per pubblicare un giornale locale, l'attività editoriale di Arnoldo Mondadori si estese ai libri nel 1912, con il marchio *La scolastica* (che indicava anche la tipologia di produzione). Assunto di lì a pochi anni il nome del suo fondatore, la Casa Editrice Arnoldo Mondadori divenne, a partire dai primi anni Venti, la

concorrente principale di Treves e di Bemporad, inaugurando una campagna di acquisizioni di scrittori di successo, strappati ai loro editori. Il caso più rilevante riguarda Gabriele D'Annunzio: Mondadori riuscì a entrare nell'operazione di fondazione dell'Istituto nazionale per la edizione di tutte le Opere di Gabriele D'Annunzio (con una forte partecipazione economica dello Stato) e così, nel 1926, si aggiudicò la stampa di tutte la produzione dello scrittore più venduto. Gli anni Trenta e Quaranta sono gli anni del consolidamento di casa Mondadori, che, ormai trasferita a Milano, si afferma come la maggiore azienda editoriale italiana. Il «fiuto» (come si amava dire) di Arnoldo Mondadori, e la capacità imprenditoriale del direttore generale, Luigi Rusca (traduttore di testi latini e conoscitore, nelle lingue originali, delle principali letterature europee contemporanee), trasformano sia il catalogo sia la capacità produttiva della casa editrice. Cogliendo l'importanza della moltiplicazione dell'offerta in rapporto ai diversi gruppi di lettori, agli inizi degli anni Trenta Rusca avviò numerose collane: di intrattenimento (per esempio i Libri gialli, da cui, per antonomasia, la definizione del genere poliziesco), di particolare qualità letteraria (come la *Medusa*), di saggistica varia. Nello stesso

tempo, nello stabilimento tipografico di Verona di proprietà dell'editore, venivano introdotte macchine di stampa molto veloci, per abbattere i costi di produzione e di conseguenza il prezzo dei libri.

Negli stessi anni, mentre Treves e Bemporad entravano in una fase di pieno declino (aggravato dalle leggi razziali introdotte nel 1938: sia Treves sia Bemporad erano di famiglia ebrea), nascono e crescono nuove imprese. Nel 1929 si fanno editori Angelo Rizzoli e Valentino Bompiani; nel 1933 Giulio Einaudi; nel 1939 Aldo Garzanti acquista il marchio Treves e crea la propria casa. I nuovi editori si ponevano le domande relative a quali lettori raggiungere e con quali titoli: se Rizzoli cercò soprattutto i lettori di riviste di intrattenimento (i "rotocalchi") e di libri per lo più di facile lettura, Bompiani si rivolse a lettori più attenti alla narrativa di qualità (non trascurando per altro volumi di divulgazione). Da parte sua Einaudi, nei primi anni, escluse la letteratura dalla propria produzione, pubblicando titoli di storia, di economia, di arte. Anche Garzanti cercò i lettori di una narrativa più facile, pronto poi, nel corso degli anni Cinquanta, ad inserire nel proprio catalogo romanzi di grande rilievo: da *Ragazzi di vita* di Pasolini (1955) a *Quer pasticciaccio brutto de via Merulana* di Gadda (1957). Gli anni Venti, Trenta, Quaranta erano tuttavia anche gli anni del regime fascista. La contraddizione tra l'adesione al fascismo e una politica editoriale aperta è presente nei cataloghi di quasi tutte le case editrici. Mondadori, pur fedele alle posizioni di Mussolini, guardava soprattutto ai risultati raggiunti dalla sua attività, per cui, nonostante le crescenti pressioni fasciste per impedire la traduzione di testi stranieri (a parte quelli tedeschi), continuò a stampare autori francesi e inglesi. Bompiani portò in Italia i romanzieri americani – da Steinbeck a Caldwell a Faulkner, agli autori raccolti da Vittorini nell'antologia *Americana*, del 1941, inneggianti alla libertà – ma stampò anche il *Mein Kampf* di Hitler (giustificandosi nel dopoguerra con varie argomentazioni). Una evidente coerenza antifascista è invece individuabile in Laterza e in Einaudi, cui si contrappongono editori dichiaratamente fascisti, come Attilio Vallecchi o come Alpes, di proprietà di Franco Ciarlantini, segretario della Federazione nazionale fascista dell'industria editoriale (ma, proprio Alpes aveva pubblicato, nel 1928, *Gli indifferenti* di Alberto Moravia, condannato dagli esponenti del regime che vi leggevano un'opposizione al fascismo).

La promulgazione delle leggi razziali incise sulle scelte di tutti gli editori, imponendo l'esclusione dai cataloghi degli scrittori ebrei del passato e del presente; ma più in generale anche la censura si fece più rigida, spingendo a molte autocensure preventive.

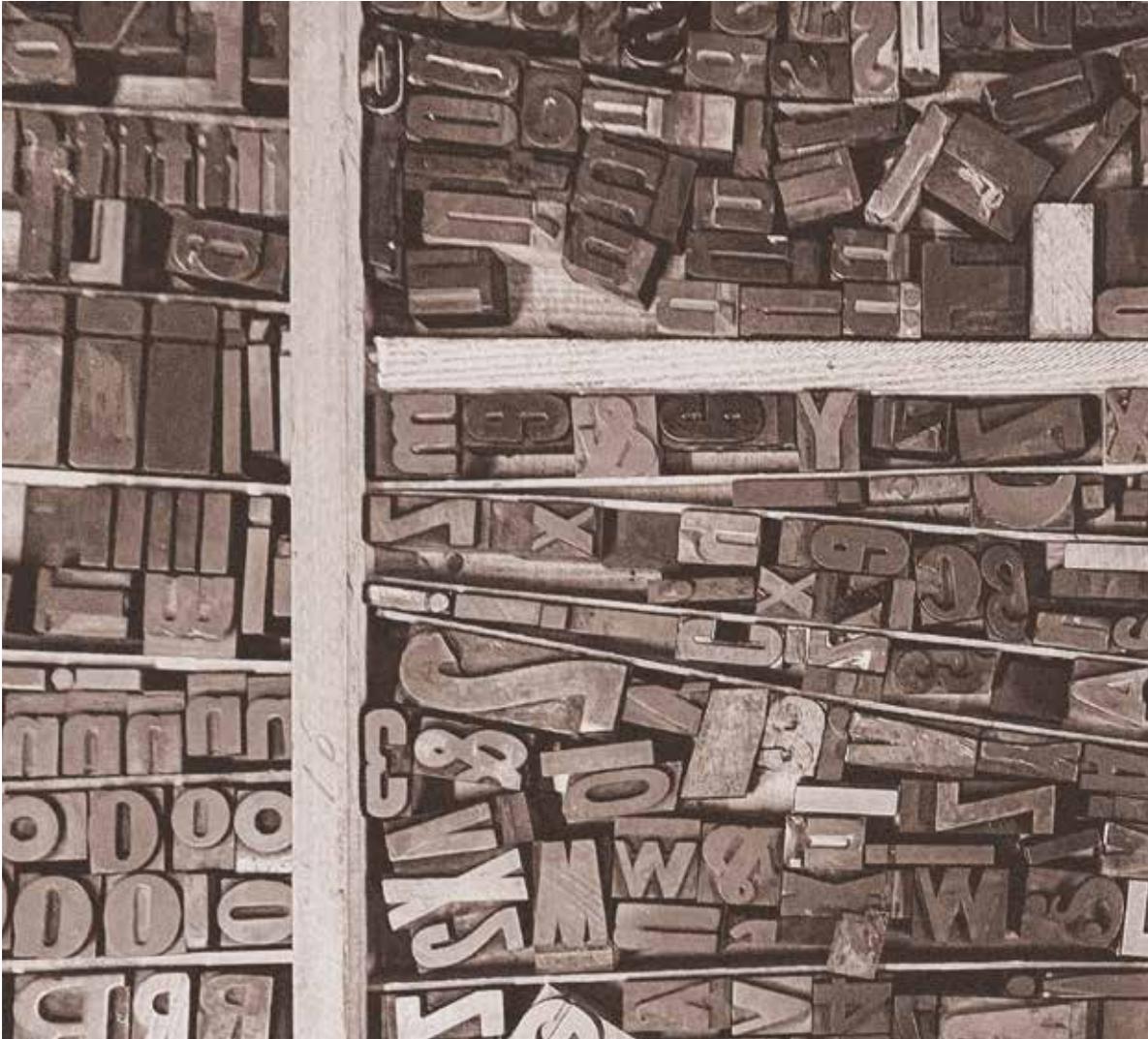
Molti contratti, stipulati ma rimasti lettera morta, vennero recuperati solo alla fine della guerra, quando le pubblicazioni ripresero a uscire in un contesto di libertà. Proprio sull'onda dell'entusiasmo per la ritrovata libertà, a metà degli anni Quaranta vennero fondate numerose piccole case editrici, che tuttavia non durarono a lungo, per le difficoltà di un mercato comunque ristretto, dominato dagli editori dalla struttura ormai consolidata. Resistette la casa fondata da Leo Longanesi, grazie anche alla genialità del suo fondatore (che era anche scrittore e disegnatore) e alle sue posizioni conservatrici, controcorrente rispetto alle scelte della maggior parte degli editori dell'epoca. Tra i piccoli si distinsero le pubblicazioni di Giovanni Scheiwiller (e dal 1951 del figlio Vanni), eleganti e di alta qualità: esempio della possibilità, per i libri di nicchia, di conservare il proprio spazio.

Le due linee delle quali più volte si è detto qui sopra si ripresentarono alla fine degli anni Quaranta e negli anni Cinquanta: emblematicamente Gian Carlo Ferretti, nella sua *Storia dell'editoria letteraria in Italia. 1945-2003*¹, oppone, per quegli anni, le scelte della Mondadori a quelle della Einaudi. La contrapposizione riguardava la produzione (la Mondadori perseguiva un profilo industriale, l'Einaudi si proponeva come un laboratorio editoriale, grazie alla collaborazione di molti scrittori e molti studiosi di varie discipline); le scelte di mercato (la Mondadori si rivolgeva a chi non era necessariamente un lettore abituale; la Einaudi privilegiava il consolidamento di lettori fedeli, e la ricerca di nuovi da fidelizzare); le posizioni ideologiche (Arnoldo Mondadori era vicino ai governi centristi, Giulio Einaudi e la redazione erano aperti alle istanze della sinistra e del Partito Comunista).

La contrapposizione è schematica: si può parlare di polarità che attraggono in una direzione o in un'altra. E questo vale anche per le nuove case fondate negli anni Cinquanta e Sessanta. Prestava una particolare attenzione ai dibattiti culturali di attualità, pubblicando libri «militanti», la casa fondata nel 1954 da Gian Giacomo Feltrinelli, che nel 1957 riscosse un grande successo con l'edizione, in prima mondiale, del *Dottor Živago* di Boris Pasternak e, nel 1958, con *Il Gattopar-*

Nota

¹ Gian Carlo Ferretti, *Storia dell'editoria letteraria in Italia. 1945-2003*, Torino, Einaudi, 2004, in particolare il primo capitolo.



Chloe Lombardo,
4° anno di grafica – CSIA

do di Giuseppe Tomasi di Lampedusa, che vendette centomila copie nel giro di pochissimo tempo, rivelando che anche la narrativa italiana poteva raggiungere un pubblico vasto. Subito gli altri editori (*in primis* Mondadori e Rizzoli) cercarono nuovi potenziali «best seller», e aprirono una linea editoriale che proseguì fino agli anni Ottanta, quando il mercato italiano fu invaso dalla narrativa di intrattenimento statunitense. Con differenze notevoli, impresse dalle identità molto diverse dei loro esponenti, si muovevano invece sulla via di una cultura alta la nuova casa editrice di Paolo Boringhieri (fondata nel 1957; nel 1987 diventerà Bollati Boringhieri), il Saggiatore di Alberto Mondadori

(del 1958), la casa Adelphi (creata da Luciano Foà nel 1962). Se Boringhieri poneva al centro della propria attività una produzione eminentemente scientifica (e la pubblicazione di tutte le opere di Freud), Alberto Mondadori (figlio di Arnoldo ma autonomo nelle sue scelte) portava all'attenzione degli studiosi discipline non ancora presenti in Italia: la linguistica, la sociologia, lo strutturalismo, per indicare tre esempi. Adelphi, dal canto suo, facendo proprie le indicazioni di un coltissimo intellettuale triestino dalla formazione mitteleuropea, Roberto (Bobi) Bazlen (che, morto poco dopo l'apertura della casa editrice, aveva lasciato in eredità il suggerimento di decine di titoli), metteva in risalto non

solo una letteratura primo novecentesca a lungo dimenticata (in particolare di area germanica: basti richiamare le opere di Joseph Roth), ma anche temi lontani dalla cultura occidentale, con un'apertura alla filosofia orientale, ai miti, all'antropologia (accentuata dagli interessi di Roberto Calasso, che ha guidato la casa dal 1971 fino alla morte nel 2021).

Si è detto che Mondadori e Rizzoli guardavano, soprattutto, alle modalità con le quali raggiungere nuovi lettori: per questo cercavano anche innovazioni sul piano commerciale. Nel 1949, Angelo Rizzoli, raccogliendo un'idea di Rusca (nel frattempo diventato suo collaboratore), presentava la Biblioteca Universale Rizzoli (BUR) che, al prezzo di un pacchetto di sigarette, offriva testi classici (dell'antichità e dei secoli più recenti, di tutte le letterature) in edizioni ben curate. Fu una vera rivoluzione, e «rivoluzione di marketing» venne definita anche la successiva decisione di Mondadori di vendere libri economici in edicola: era l'aprile del 1965 quando uscì il primo Oscar, avvio di una collana di «tascabili» che permettevano ai lettori di accostarsi, a un prezzo molto basso, ai romanzi contemporanei. Le 210.000 copie vendute in una settimana dal primo Oscar, *Addio alle armi* di Ernst Hemingway, fecero intravedere un mercato potenzialmente molto grande. L'occasione di allargare e consolidare il numero dei lettori venne però sprecata: le troppe collane – spesso di basso livello tipografico – portate in edicola da molti editori, a volte improvvisati, scoraggiarono presto i potenziali acquirenti. Anche questa iniziativa, tuttavia, contribuì a mostrare che si poteva raggiungere un lettore non abbassando la qualità dell'offerta, ma agendo sui canali di vendita. Sarebbe stato questo uno dei punti chiave del commercio nei decenni successivi, quando i libri vennero portati nei supermercati, da un lato, e, dall'altro, vennero proposte nuove forme di tascabili (sul modello della collezione «Millelire»: libri di non molte pagine a bassissimo prezzo).

La morte di Angelo Rizzoli (1970), quella di Arnoldo Mondadori (1971), la cessione della casa di Valentino Bompiani (1972) a un gruppo finanziario (che acquisirà altre case dando vita, nel 1980, a un gruppo editoriale intitolato alla Fratelli Fabbri Editore, leader dagli anni Cinquanta nel settore delle dispense vendute in edicola), le difficoltà finanziarie di Feltrinelli e di Einaudi chiudevano nei primi anni Settanta una lunga stagione e ne aprivano un'altra. La nuova, che segnerà i successivi decenni (e per alcuni aspetti anche i primi due del nuovo secolo), era caratterizzata dalla concentrazione delle sigle editoriali nelle mani di pochi gruppi: Mondadori, alla fine del Novecento, possedeva o controllava numerose case editrici, tra le quali Einaudi; Rizzoli, a sua volta, sotto la sigla RCS - Rizzoli-Corriere della Sera, raccoglieva le case storiche (già comprese nel Gruppo Fabbri) Bompiani, La Nuova Italia, Sansoni. Rimescolamenti di sigle, con la creazione di nuovi grandi gruppi, continueranno nei primi anni Duemila (qui basti ricordare il Gruppo Editoriale Mauri Spagnol, che controlla Garzanti, Longanesi, Bollati Boringhieri).

In molte case editrici (anche se non in tutte, naturalmente), a stabilire le vie che le aziende devono percorrere sono manager che provengono da altri settori industriali e che cercano il profitto su ogni singolo titolo, tanto più che la produzione è spesso frammentata in nicchie di tipologia, qualità, dimensione molto diversa. Nel frattempo, tuttavia, ha fatto irruzione nell'editoria un'altra rivoluzione, che, fondata su tecnologie digitali e ancora in corso senza che si possa prevedere cosa comporterà, ha già cambiato sia le modalità della produzione sia il rapporto dei lettori con il supporto che trasmette la scrittura. La storia, tuttavia, non va confusa con la cronaca, anche se in breve tempo si sono manifestate profonde trasformazioni che fanno sembrare storia quello che è accaduto solo pochi anni prima. E dunque, per ora, ci si può fermare qui.



Lara Raineri,
4° anno di grafica – CSIA

Gite scolastiche educative e divertenti.

Giochi e divertimenti in tutte le condizioni meteo.

Maggiori informazioni su ffs.ch/gite-scolastiche

FINO AL

20%*
DI SCONTO



RailAway



20%*
DI SCONTO

Museo Svizzero dei Trasporti.

ffs.ch/scuole-museo-trasporti



15%*
DI SCONTO

Parco naturale e faunistico di Goldau.

ffs.ch/scuole-parco-goldau



20%*
DI SCONTO

Pilatus.

ffs.ch/scuole-pilatus



20%*
DI SCONTO

Swiss Science Center Technorama.

ffs.ch/scuole-technorama



13%*
DI SCONTO

Zoo di Basilea.

ffs.ch/scuole-zoo-basilea



13%*
DI SCONTO

Zoo di Zurigo.

ffs.ch/scuole-zoo-zurigo

Le nostre migliori offerte per le scuole.

Approfitta di sconti ancora più allettanti!



30%*
DI SCONTO

Grotte di San Beato sul lago di Thun.

Offerta valida dal 1° aprile al 31 maggio 2025
ffs.ch/scuole-grotte-di-san-beato



20%*
DI SCONTO

Monte San Salvatore.

Offerta valida dal 1° al 30 aprile 2025
ffs.ch/scuole-sansalvatore



30%*
DI SCONTO

Parco naturale e faunistico di Goldau.

Offerta valida dal 1° aprile al 31 maggio 2025
ffs.ch/scuole-parco-goldau



30%*
DI SCONTO

Swissminiatur Melide.

Offerta valida dal 15 marzo al 30 aprile 2025
ffs.ch/scuole-swissminiatur

Trovi tutte le nostre offerte su ffs.ch/gite-scolastiche

* Ad esempio l'offerta RailAway «Museo svizzero dei trasporti»: a partire da 10 persone, 20% di sconto sul biglietto d'ingresso (tariffa scuole) viaggiando con i trasporti pubblici. Valida dal 1° gennaio 31 dicembre 2025. Maggiori informazioni su ffs.ch/scuole-museo-trasporti.



Canone, canoni. Otto spunti per la riflessione

Uberto Motta, professore ordinario di Letteratura italiana, Università di Friburgo

Allorché la questione del canone era – si può dire – all’ordine del giorno, anche a chi scrive è toccato di fare qualche osservazione al riguardo. Non volendosi, trascorsi all’incirca una decina d’anni (o poco più), riprenderle in questa sede, né meritando esse di venire pubblicamente aggiornate e corrette, è sembrato che potesse piuttosto valere la pena di fornire qualche nuovo spunto, nel mutato contesto, per tornare sul problema, tuttora scottante, che era sottinteso, così come può essere suggerito da una serie di pubblicazioni, più o meno recenti, con le quali si è cercato, passo dopo passo, di dialogare (e che sono elencate nella bibliografia finale).

Uno. Dante (e gli altri, le altre) nell’età degli algoritmi

È così semplice, persino ovvio, che si potrebbe dimenticarlo. Al cuore dell’insegnamento linguistico e letterario si situa – come già era stato teorizzato dai grandi maestri della pedagogia del XV secolo – l’esperienza dell’umano, criticamente e creativamente accessibile mediante forme di testimonianza registrate, nel corso dei secoli, attraverso la scrittura. In un’epoca, la nostra, che non sarebbe improprio definire anti-umanistica, simile proposta, poggiante sui valori della libertà, della responsabilità, del confronto, in quanto educazione del giudizio e stimolo del desiderio di sapere, di sperimentare, assume un’incidenza il cui risvolto militante non andrebbe sottovalutato. La prima emozione che le parole di Dante sono in grado di suscitare è probabilmente lo stupore, la meraviglia, l’ammirazione: un senso di fascino rispetto a ciò che, misteriosamente, ci supera e trascende, eppure ci riguarda. Leggendo Dante ci si sente promossi, chiamati a un di più di noi stessi che non avremmo sospettato di poter raggiungere. Lo diceva Gianfranco Contini, e gli possiamo e dobbiamo credere¹. Né ci dovremmo sentire, perciò, autorizzati a negare a studenti e studentesse simile occasione: l’incontro con libri, con autrici e autori capaci di proiettare la nostra coscienza, il nostro cuore verso orizzonti del pensiero, del sentimento, della fantasia più ampi del nostro *qui e ora*. Dante, come Ariosto o Leopardi, come tante altre voci della tradizione, prossima o remota, anziché inculcare nella nostra intelligenza l’ingannevole illusione di essere il centro dell’universo, di essere misura e confine del mondo, ci stimola a interrogare la nostra stessa natura, e il senso del nostro esserci. Quell’atlante dell’umano che si dipana e

costruisce attraverso le grandi opere della letteratura è corroborante, nella misura in cui sviluppa la capacità di guardare il mondo da prospettive molteplici, anche opposte, scoprendone sempre nuove sfumature. Dante – è ancora l’*idea* di Contini – nutre il nostro appetito di realtà: ci rende letteralmente insaziabili al cospetto delle infinite forme, delle infinite variabili in cui la nostra natura (e anche, d’altronde, la natura) si declina, nel tempo e nello spazio.

Due. I gatti non si arrampicano più da soli?

Chiamato nel 1995 a riflettere pubblicamente, al termine della sua carriera, sui metodi e sui contenuti dell’insegnamento storico-letterario, Carlo Dionisotti aveva ammonito: è inutile insegnare ai gatti a *rampegà*, *ad arrampicarsi*, cioè agli studenti quello che sanno già o che potrebbero tranquillamente imparare da soli². Sottovalutare chi abbiamo di fronte è il rischio a cui ogni docente è quotidianamente esposto, nel difficile esercizio di raccordo tra le proprie sollecitazioni, o preoccupazioni, disciplinari e gli interessi, le capacità, le attese degli studenti. Tra il presente e il futuro in cui vivono e vivranno i giovani, e il passato di cui l’insegnante è testimone, e nel quale – senza il salvagente della scuola – tutti si annegherebbe. Non avrebbe senso insegnare ai gatti ad arrampicarsi, come non lo avrebbe insegnare alle galline a volare: è altrettanto inutile impuntarsi su ciò che eccede, per svariate ragioni, le possibilità o gli interessi di chi ascolta³. Ed allora la domanda è: che cosa i nostri studenti non sanno o non saprebbero imparare da soli? Del futuro, proverbialmente, non abbiamo alcuna certezza, ma è ragionevole credere che – qualsivoglia professione o attività eserciteranno – i giovani e le giovani di oggi vantaggio potranno trarre dall’aver maturato quelle capacità di giudizio umano, discernimento, empatia che l’analisi linguistica e letteraria è in grado di stimolare. “Io credo – diceva Dionisotti – che non ci sia altra soluzione che cercare di far capire realmente, umanamente e da vicino, pezzi di passato: dare ai giovani il gusto di questo incontro e fidare che questi giovani così educati possano poi per conto loro avvicinarsi al presente, che è il loro”. L’anfibia raccomandazione di Dionisotti (*far capire pezzi di passato, dare il gusto di questo incontro*) è chiarissima: perché la conoscenza si genera sempre, e solo, da incontri reali e ravvicinati, diffidando di ogni semplificazione e di ogni pregiudizio, del *prêt-à-porter* come dell’*easy made*. Nelle rappresentazioni iperrealistiche, e distopiche,

Note

¹ Contini, Gianfranco, *Diligenza e voluttà*, a c. di Ludovica Ripa di Meana, Milano, Mondadori, 1989, pp. 217-228.

² *Un maestro della letteratura. Carlo Dionisotti tra storia e filologia*, a c. di Roberto Cicala e Mirella Ferrari, Novara, Interlinea, 2008, p. 106.

³ Il tema è svolto amabilmente in un noto romanzo che ha per sfondo proprio il mondo della scuola: Mastrocola, Paola, *La gallina volante*, Milano, Guanda, 2000.

C'era una volta un piccolo paese incastonato tra le colline, dove gli alberi danzavano leggeri al soffio del vento e i fiori sbocciavano in una tavolozza di colori vivaci. Gli abitanti di questo paese conducevano una vita semplice, fatta di tradizioni e racconti tramandati di generazione in generazione. Ma c'era una cosa che li univa tutti, e che, per molti, era fonte di meraviglia: la lettura. Ogni piazza, ogni cortile, ogni angolo di quel paesino aveva il suo lettore assiduo. Si diceva che i libri avessero il potere di trasformare la realtà, di aprire porte su mondi ignoti e di creare legami invisibili tra le persone. I bambini si riunivano attorno agli anziani, con gli occhi sgranati, ascoltando storie di cavalieri valorosi, di draghi sputafuoco e di principesse in pericolo. Le parole si libravano nell'aria come farfalle, e la fantasia, come un velo di nebbia, avvolgeva ogni singola anima presente. Tra questi lettori c'era una giovane ragazza di nome Sofia. A differenza degli altri, che sembravano cogliere il bello nei racconti epici, lei si innamorò di storie più delicate, di poesie effimere e di romanzi che parlavano di sogni infranti e di amori impossibili. Ogni volta che apriva un libro, sentiva il battito del cuore accelerare; quelle pagine ingiallite rappresentavano per lei un universo parallelo, un luogo dove poter essere chiunque desiderasse. Sofia trascorrevva ore nella biblioteca del paese, un'antica costruzione in mattoni rossi, con finestre ad arco e una porta in legno massiccio, celando tesori di inestimabile valore. Ogni volta che varcava quella soglia, un brivido le percorreva la schiena. Il profumo della carta polverosa, mescolato a quello del legno laccato delle mensole, la faceva sentire come se avesse scoperto un nuovo mondo. Si dedicava alla ricerca di storie nuove, ma le sue preferite rimanevano sempre quelle che le parlavano di magia, avventure e personaggi straordinari. Un giorno, mentre sfogliava un vecchio volume rilegato in pelle, Sofia notò una pagina strappata. Con un gesto delicato, cercò di rimediare all'accaduto e, nel farlo, scoprì una lettera scritta a mano, nascosta tra le pagine. Era un messaggio di un lettore di un tempo lontano, che parlava dell'importanza di non smettere mai di sognare. "La lettura", scriveva, "è un volo verso l'infinito. Ogni libro è una magia pronta a rivelarsi". Le parole toccarono il cuore di Sofia, facendola riflettere sulla potenza dei racconti e sui mondi che si nascondono tra le righe. Quella notte, prima di coricarsi, decise di mettere in pratica quel concetto. Si ritrovò nel suo giardino, circondata dalle stelle che brillavano come diamanti nel cielo scuro. Aprì un libro di fiabe, perdersi nelle parole fluide e incantate. Mentre leggeva, accadde qualcosa di straordinario. Le ombre danzavano, il vento sussurrava melodie dolci e una leggera luce sembrava emanare dai suoi stessi sogni. Era come se la magia avesse preso vita, trasportandola in

Valentina Rudelli,
3° anno di grafica – CSIA

dell'artista giapponese Tetsuya Ishida quasi ogni umana attività può essere svolta da un robot, tranne una: quella del poeta, dell'artista medesimo, la cui creatività, il cui radicale attaccamento alla propria origine e originalità, rimangono insostituibili. Ecco ciò che, forse, i nostri *gatti* da soli non imparerebbero. La fedeltà e lealtà alla propria origine, con le energie e le risorse che da essa perpetuamente derivano: come, appunto, i testi letterari documentano.

Tre. Libri libri libri.

Vite e mondi che non ci appartengono

Ogni libro è una porta che si apre su mondi, idee, vite che non conosciamo. Entrare in una biblioteca, oppure in una grande libreria, significa sperimentare in un solo istante le latitudini estreme, sconfinata a cui, letteralmente e metaforicamente, si possono spingere gli uomini e le donne, negli infiniti percorsi tracciati, a parole, dal loro perpetuo interrogare e interrogarsi. Per

questo limitare il repertorio delle letture e frequentazioni scolastiche è sempre un peccato, e, dal punto di vista almeno teorico, nessuna opera è così ‘grande’, così importante da imporsi a scapito di tutte le altre. In questo senso, prima ancora che la loro lettura, la compagnia fisica dei libri è educativa, ed è ciò che giustifica la sopravvivenza delle librerie e delle biblioteche ‘reali’, come spazi di libertà, come luoghi in cui passeggiare e osservare, toccare con mano la meravigliosa varietà di forme, liete o tristi, entusiasmanti o ripiegate su se stesse, in cui la vita può essere affrontata, e restituita verbalmente. In simile prospettiva, niente è peggio che un canone troppo ristretto, niente è più mortificante di una proposta didattica che trasmetta, anche involontariamente, un sentimento di angustia o povertà o noia, foss’anche di livello qualitativamente eccelso. Perché, se è vero che dietro il canone si celano una visione e un progetto del mondo, una selezione troppo rigorosa trasformerebbe gli studi letterari in una forma di indottrinamento. E invece, come ogni insegnante inevitabilmente, e persino giustamente, sulla cattedra mette in scena le proprie tavole dei valori, così dovrebbe consentire agli studenti quella ricchezza e varietà di esperienze che permettano loro di elaborare le proprie. Da protagonisti. Senza deleghe in bianco. A tali condizioni, i libri diventano un argine tangibile alla monotonia, alla ripetitività, secondo quanto il giovanissimo Leopardi aveva potuto verificare nelle giornate spese tra le mura della biblioteca paterna. Niente come i libri, difatti, confuta l’idea, semplicista e penalizzante, che siamo tutti uguali sotto la stessa pelle: al contrario, la letteratura, nella sua polifonia, è una scuola di varietà e diversità, insegnando, a chi legge, a calarsi in ciò che non ci appartiene. Si pensi al celeberrimo esercizio proposto da Contini sul sonetto *Tanto gentile*: la filologia è lì praticata, e celebrata, come la disciplina che consente di apprezzare, e salvaguardare, rendendogli piena giustizia, l’alterità dell’altro, senza cadere vittime di una fallace e astorica impressione di familiarità⁴. La filologia, in quanto permette, linguisticamente e storicamente, di avvicinare ogni testo, senza appiattirlo sul nostro presente, con le sue passioni e le sue idiosincrasie, rivela un formidabile potenziale educativo: quale argine a ogni tentazione di sciovinismo culturale (che percepisce nell’altro soltanto una copia, per lo più inferiore o degradata, di sé) o ingenuo romanticismo (che ritiene l’altro, nella sua diversità, incomprendibile, oppure – ma è il rovescio del-

la medesima medaglia – immune dai difetti e dai limiti della propria imperfetta cultura).

Quattro. Libri amici

Perché leggere? Cosa leggere? Le due domande sono fra loro evidentemente connesse, e non si può rispondere all’una senza affrontare l’altra. Tuttavia, per semplicità, si proverà qui a tenerle per un attimo distinte, accennando alla seconda questione, per poi arrivare alla prima. Cosa leggere, dunque, in un momento storico-culturale in cui alle etichette e alle categorie del passato sono subentrate spinte e sollecitazioni che parrebbero legittimare ogni scelta (negando con ciò l’idea stessa di un qualsivoglia canone, tanto meno oggettivo e condivisibile)? Nel 1940, nel tentativo di definire la specificità degli studi umanistici, Erwin Panofsky aveva introdotto un’ambigua distinzione, tra monumento e documento, che – senza tradurla automaticamente in un’opzione esclusiva per gli uni a scapito degli altri – meriterebbe forse di essere oggi riconsiderata⁵. Tutti i testi-documento del passato (remoto o recente), in qualsiasi luogo o tempo siano stati ‘prodotti’, giustamente arrivano a noi portando l’etichetta – supplica o ingiunzione che sia – ‘ricordami’. Ed è assecondando simile preghiera, radicata al cuore stesso della natura umana, che sono nate le grandi costruzioni storiografiche, a partire per lo meno dal XVIII secolo. Per ricordare tutto. Con un tale sogno sono state edificate le grandi biblioteche, da quella di Alessandria a quella del Congresso, a Washington, e contro di esso, nei secoli, si sono scagliate le forze antagonistiche, in nome di una perversa pretesa di selezionare, controllare, cancellare. Ma il compito della scuola, ovviamente, è in parte diverso: il documento che interessa, in classe (ed è qui che non si può dire cosa leggere senza sapere perché), è quello che – nel presente – si ipotizza non abbia perso (o anzi, abbia incrementato) la sua forza di scuotere la coscienza, di arricchire la nostra sensibilità, oltre che estetica, civile e morale, aiutandoci, con la forza di una luce che viene dal passato, a interpellare (e interpretare) l’attuale stato del mondo, per identificarne le possibilità (di bene) meritevoli di essere coltivate, e quelle (di male) da espungere e devitalizzare. Per questo il canone, in quanto tale, non è mai dato una volta per tutte, né si riduce a una serie destinata semplicemente all’arricchimento lineare. Sono le paure e le speranze di oggi a impedire che i documenti-monumenti del passato diventino invisibili, illeggibili, fa-

Note

4

Contini, Gianfranco, *Un’idea di Dante. Saggi danteschi*, Torino, Einaudi, 1976, pp. 21-31.

5

Panofsky, Erwin, *Il significato delle arti visive*, a c. di Enrico Castelnuovo e Maurizio Ghelardi, Torino, Einaudi, 1999, pp. 3-28.



Sara Martins Do Rego,
3° anno di grafica – CSIA

ciendo sì che conservino, invece, la loro primaria capacità di *docere* e di *movere*. La loro capacità, secondo un caposaldo della tradizione greco-latina, di stimolare la discussione intorno ai valori e di arricchire lo sguardo sulla natura (umana e non-umana), espandendo la percezione di chi siamo e di chi potremmo essere. Sono quelli che Wayne Booth ha proposto di chiamare i libri-amici, utili per pensare e vivere bene, introducendo un criterio – a suo giudizio – adeguato per scegliere le opere da portare in classe, i nostri ‘classici’.

Cinque. Dimmi quanto. 4 x 100?

Quanti canti occorre leggere per avere un’idea, almeno approssimativa, della *Commedia*? E quante ore sono necessarie per ‘fare’ Ariosto? E per il Settecento? Due ore basteranno per Elsa Morante? Simili domande, con le giuste preoccupazioni che sottintendono, riecheggiano abitualmente in ogni scuola, anche se tutti sappiamo benissimo che i libri, a differenza della pasta, non hanno un tempo di ‘cottura’ predeterminato. Vorremmo, ciononostante, poter convenire su un ‘quanto’

minimo, in grado di uniformare, autore per autore, e secolo per secolo, tendenzialmente, le pratiche dei diversi insegnanti. Ma si tratta di un’alchimia impossibile, e per la natura specifica degli ‘oggetti’, i testi letterari, e per la molteplicità dei fattori che interagiscono (a partire dalla sensibilità e dagli orientamenti, nonché dal livello di preparazione di docenti e discenti). Quel delicatissimo esercizio di bilanciamento e distribuzione del tempo e delle energie, dunque, non può essere delegato, e ciascuno è chiamato, ogni volta, a ipotizzare una – per quanto precaria – soluzione, e a costruire, qui e ora, un nuovo canone. Si potrebbe, a ogni modo, suggerire che, nella ripartizione, sull’arco di una programmazione annuale o pluriennale, non fossero dimenticati i due aspetti, fra loro simmetrici, che ora ci si proverà a abbozzare: 1) la storia letteraria si compone di più voci, diverse per infiniti motivi (genere, censo, origine geografica, orientamenti sessuali, convinzioni religiose...), la cui varietà occorre non solo salvaguardare ma mettere in adeguato risalto; 2) ogni epoca contiene al suo interno molteplici sistemi di valori e visio-

ni del mondo, e perciò si deve evitare di cadere nell'arbitrarietà o nell'eccessiva semplificazione, eleggendo un solo autore o una sola autrice, una sola opera, a paradigma del suo tempo. L'unico antidoto è elementare: conviene leggere molto, e, dentro i confini di una medesima temperie, più scrittori, più scrittrici. Dionisotti, rivolgendosi al contesto accademico e scientifico, aveva stimato tollerabile un'approssimazione al profilo di un'epoca che poggiasse sulla conoscenza di un centinaio di autori per trent'anni⁶. Ma era Dionisotti. La *boutade*, se tale, ha il valore di una messa in guardia, per evitare di espandere a tal punto la portata di talune opere e taluni autori, da non lasciare più spazio per gli altri, con un effetto di arbitrario soffocamento. Si potrebbe dunque dire, ironicamente: quattro libri per secolo, almeno fino alle soglie del cosiddetto Romanticismo, e poi, dall'età che fu di Manzoni e Leopardi, quattro libri per cinquantennio. (Beninteso, e lo si aggiunga qui, tra parentesi, parendo la precisazione un'ovvietà: l'apertura di credito nei confronti della molteplicità non implica la sospensione del giudizio, e tanto meno del giudizio di valore; al contrario).

Note

6

Dionisotti, Carlo, *Geografia e storia della letteratura italiana*, Torino, Einaudi, 1971, p. 68.

7

Un eccellente e sintetico inquadramento, apparso su queste stesse pagine, d'altronde, esenta dall'insistere in tale direzione: cfr. Crivelli, Tatiana, *Letteratura italiana, studi delle donne e studi di genere*, in "Scuola Ticinese", 343/2, 2022, pp. 25-31.

8

Stuart Mill, John, *La servitù delle donne*, trad. di Anna Maria Mozzoni, Lanciano, Carabba, 1926, p. 51.

9

Billanovich, Giuseppe, *Premessa a Reynolds, Leighton D., Wilson, Nigel G., Copisti e filologi. La tradizione dei classici dall'antichità ai tempi moderni*, Padova, Antenore, 1969, p. XIII.

10

Raimondi, Ezio, *Il senso della letteratura*, Bologna, il Mulino, 2008, p. 76.

11

Pozzi, Giovanni, *Orientamento degli studi letterari*, in "Cooperazione", 26 ottobre 1968, p. 6.

Sei. E le donne?

Quello che gli uomini non dicono

Si vorrebbe credere che anche, e a maggior ragione, un simile paragrafo, oggi, sia del tutto inutile⁷. Sono trascorsi, infatti, più di centocinquant'anni da quando John Stuart Mill, in *The Subjection of Women*, aveva causticamente rimarcato: "Noi ci sentiamo in diritto di affermare che l'uomo non ha potuto acquistare della donna [...] che una cognizione incompleta e superficiale, e che non potrà acquistarne di più finché le donne stesse non ci avranno detto tutto quel che hanno da dirci"⁸. Di anni, poi, ne sono passati addirittura quasi cinquecento da quando Ariosto volle aggiungere al suo poema, in vista dell'edizione poi definitiva del 1532, il fondamentale proemio del canto XXXVII, che pareva finalmente salutare l'alba di un'età nuova: quella delle donne che scrivono, e che dunque fanno udire la propria voce non più per interposta persona, attraverso lo sguardo deformato e deformante degli uomini, ma direttamente. Eppure, la tirannia delle abitudini e delle convenzioni talvolta (sperando che non sia un eufemismo) impedisce l'accesso a una galassia di testi sulla questione da cui si dipartono cruciali e innovative riflessioni sui concetti di giustizia, ricchezza, famiglia, amore... e, ancor prima e più radicalmente, sul concetto

di 'sé'. La specificità femminile – ha osservato Adriana Cavarero – è innanzitutto testuale, e stimola ad anteporre, nel nostro sguardo sul mondo che ci circonda, il valore dell'unicità di ognuno a quello dell'eccezionalità di taluni, affinché noi si abbia tanta fiducia nei libri (delle donne, oltre che degli uomini) che leggiamo quanta in noi stessi, a dispetto degli errori e dei limiti che sono parte integrante della nostra stessa natura.

Sette. Pastori o necrofori: il pulpito e la biblioteca

Già alla fine degli anni Sessanta, nella *Premessa* alla prima edizione di *Copisti e filologi* di Reynolds e Wilson, Giuseppe Billanovich ammoniva: "o noi eredi della civiltà occidentale riusciremo dentro qualche decennio a proporre come tuttora validi i valori intimi della cultura classica [...] agli uomini di altra origine e tradizione che sono diventati e sempre più diventeranno partecipi della nostra vita, o quella cultura si ridurrà a un fossile: non più governata da pastori di molte anime, ma solo sorvegliata da pii necrofori nelle biblioteche e nei musei"⁹. Oltre mezzo secolo più tardi, dal punto di vista in cui ci troviamo, si potrebbe credere che la partita sia ormai perduta, e si sia dunque consumata la fossilizzazione dei capisaldi della nostra tradizione letteraria, non più – come scriveva Raimondi – configurazioni stratificate di valori etico-conoscitivi¹⁰, non più occasioni di un'esperienza vitale e spirituale, ma oggetti di uno sterile culto privo di alcun significato al di fuori della riserva protetta dalle pareti delle aule scolastiche. Oppure no. Oppure la riduzione dello studio della letteratura a imbalsamazione del passato, e dunque a mero antiquariato, è l'esito pernicioso di una pratica (spesso involontariamente) degradata e avvilita, dalla quale occorre guardarsi, dal momento che non si è smesso di credere, con Giovanni Pozzi, che "ogni restauro del passato è un contributo alla creazione del tessuto connettivo che terrà insieme l'Europa politica di domani"¹¹. Guardando esplicitamente alla temperie epistemologica e antropologica maturata dopo il 1968, insegnare a leggere, e trasmettere la passione per la lettura parevano a Pozzi il compito nuovo e decisivo di ogni insegnante, senza ridurre l'apprezzamento e la spiegazione dei testi allo scandaglio delle loro radici ma, invece, facendo dell'analisi letteraria la preziosa dimensione dentro cui educare ad abitare criticamente, e responsabilmente, la propria libertà. Una tale sfida risulta oggi, imperversando in ogni ambito la

radicale dissociazione di opinioni e conoscenze, ancora più attuale, nella misura in cui proprio l'insegnamento della letteratura e con essa dell'*arte* del restauro e dell'interpretazione può diventare il dominio della riconciliazione tra scienza e passione, tra erudizione e investimento personale. La biblioteca può diventare essa stessa il luogo in cui svolgere una verifica che coinvolge, simultaneamente, i domini dell'estetica e della morale, i valori della bellezza e della giustizia.

Otto. Saper leggere: amatori e professionisti

Che la storia e l'analisi dei testi letterari costituiscano una forma di educazione al senso della complessità, e stimolino alla raccolta e alla connessione dei dati, delle informazioni, per passare dalla descrizione all'interpretazione, è quanto hanno dimostrato filologi e critici del cui magistero non ci si stanca di profittare. Valgano, per tutti, gli esempi di Cesare Segre e di Ezio Raimondi. Il pericolo, tuttavia, che ogni docente conosca benissimo, è che un eccesso di formalizzazione o irrigidimento delle procedure, dei metodi, dei cosiddetti requisiti e prerequisiti, abbia un effetto inibente nei confronti di ciò che Barthes aveva definito il piacere del testo, ovvero, nei termini di Contini, l'ebbrezza dell'illuminazione, al cospetto di una voce che scopriamo amica, capace di offrirci una soluzione ai problemi nei quali quotidianamente ci dibattiamo. Giovanni Pozzi, da par suo, era infine giunto a dichiarare espressamente la necessità di insegnare a leggere, e di trasmettere la gioia e la voglia di leggere, prima della

storia di quello che si può o deve leggere¹². Come fare, allora, perché l'avventura non si risolva in una sorta di cammino obbligato su quell'unica pista che altri hanno già tracciato per noi, in vista di una meta stabilita in partenza? Le voci che potrebbero essere convocate, al riguardo, sono molte. A campione, si cita una testimonianza di Roberto Longhi, la cui applicazione in ambito scolastico non può che avere effetti sempre tonificanti. Se l'obiettivo è la verità del testo – scriveva Longhi, circa un secolo fa – occorre ammettere che essa si rivela a chi legge, dapprima, per via sotterranea, per effetto di una misteriosa “intimazione spirituale” che costituisce il fascino e la ragione stessa della sfida ermeneutica¹³. E questo “scatto”, questa “attrazione magnetica”, questa dimensione insieme intuitiva e autobiografica (si attinge ancora dal vocabolario continuo), almeno come possibilità, non dovrebbero mai essere preclusi. Ogni gesto critico – chiosava Raimondi – nasce sempre da un incontro personale. È il lato, se vogliamo chiamarlo così, amatoriale dello studio della letteratura, quel grumo da cui scaturisce il nostro legame affettivo coi testi. Poi, però, subentra in seconda battuta il lato professionale o scolastico, che sollecita e anzi esige la razionalizzazione dell'esperienza, l'accumulo – così Longhi – per via di scienza delle prove di una convinzione acquisita ‘prima’. Il medesimo termine su cui Raimondi ha tanto insistito – “co-creazione” – è stato impiegato da Rita Felski per indicare l'essenza stessa della lettura, che non è mai, come tale, ruminazione del già dato, del già detto.

Bibliografia

Premessa

Motta, Uberto, *Il canone, i classici e i moderni*, in “Vita e Pensiero”, 89/6, 2006, pp. 100-104.

Motta, Uberto, *Il canone letterario e il ruolo della scuola*, in “Cenobio”, 58/2, 2009, pp. 7-13.

Motta, Uberto, *La letteratura e la scuola. Canone o biblioteca?*, in *Il Novecento a scuola*, a c. di Giuseppe Langella, Pisa, ETS, 2011, pp. 13-26.

Uno

Humanist Educational Treatises, ed. By Craig W. Kallendorf, Cambridge (MA), Harvard University Press, 2002.

Reiter, Paul e Wellmon Chad, *Permanent Crisis: The Humanities in a Disenchanted Age*, Chicago, The University of Chicago Press, 2021.

Greene, Gayle, *Immeasurable Outcomes. Teaching Shakespeare in the Age of the Algorithm*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 2023.

Due

Davidson, Cathy N., *The New Education. How to Revolutionize the University to Prepare Students for a World in Flux*, New York, Basic Books, 2017.

Tre

Klein, Ezra, *The Unlikely Bookstore of My Dreams*, in “The New York Times. International Edition”, 2 febbraio 2023, p. 11.

Quattro

Booth, Wayne, *The Company We Keep. An Ethics of Fiction*, Berkeley, University of California Press, 1988.

Battles, Matthew, *Library. An Unquiet History*, New York, Norton, 2003 (trad. it.: *Biblioteche. Una storia inquieta*, Roma, Carocci, 2004).

Hedrick, Charles W. Jr., *Ancient History. Monuments and Documents*, Malden (MA) – Oxford, Blackwell, 2006.

Cinque

Nussbaum, Martha C., *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge, Harvard University Press, 1998 (trad. it.: *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Roma, Carocci, 1999).

Sei

Cavarero, Adriana, *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*, Roma, Castelvecchi, 1997; Biggs, Joanna, *A Life of One's Own. Nine Women Writers Begin Again*, London, Weidenfeld and Nicolson, 2023.

Note

12

Analisi testuali per l'insegnamento, a c. di Giovanni Pozzi, Padova, Liviana, 1976, pp. 14-15.

13

Longhi, Roberto, *Fra Bartolommeo* [1926], in *Saggi e ricerche: 1925-1928*, Firenze, Sansoni, 1967, p. 281.

Sette

Guillory, John, *Professing Criticism. Essays on the Organization of Literary Study*, Chicago, The University of Chicago Press, 2022.

Otto

Barthes, Roland, *Le plaisir du texte*, Paris, Seuil, 1973 (trad. it.: Torino, Einaudi, 1975).

Segre, Cesare, *Ritorno alla critica. A Cultural History*, Chicago, The University of Chicago Press, 2015.

Lynch, Deidre, *Loving Literature. A Cultural History*, Chicago, The University of Chicago Press, 2015.

Felski, Rita, *The Limits of Critique*, Chicago, The University of Chicago Press, 2015.





Pagine nomadi. Pratiche di lettura tra biblioteche e spazi di scambio librario

Roland Hochstrasser, Osservatorio culturale del Cantone Ticino (Bellinzona)

Forme e ritmi della lettura

Nel 2020 l'Osservatorio culturale del Cantone Ticino (OC) ha inaugurato una serie di fascicoli dedicati al tema della lettura intitolati *Forme e ritmi della lettura nel Cantone Ticino*. Il titolo rivela alcuni aspetti che caratterizzano l'evoluzione della pratica della lettura negli ultimi anni, evidenziando in particolare lo sviluppo dei supporti e la loro integrazione frammentata nel vissuto quotidiano. Dispositivi elettronici come personal computer, telefoni cellulari, tablet multifunzionali e lettori dedicati rappresentano gli strumenti primari di questa trasformazione. Parallelamente, anche i contenuti e i testi si diversificano e si ampliano con molteplici declinazioni: dai testi effimeri e autoprodotti su Internet fino alle versioni elettroniche delle pubblicazioni.

Nel primo volume dedicato al tema, l'Osservatorio linguistico della Svizzera Italiana (OLSI) ha fornito un contributo dedicato alle pratiche di lettura dei residenti in Ticino e in Svizzera. Questi dati sono stati completati con un sondaggio condotto nelle biblioteche cantonali dall'OC in collaborazione con l'Osservatorio del turismo dell'Università della Svizzera italiana (USI). L'approccio quantitativo è stato accompagnato da interventi di studiosi che hanno portato sguardi diversi e complementari al tema. Dalle loro riflessioni sono emersi spunti rilevanti: oggi si legge più che in passato, ma con modalità compulsive. Inoltre, la maggiore facilità di lettura e la diffusione dell'alfabetizzazione non eliminano disuguaglianze e discriminazioni dovute al livello culturale. Emerge infine una distinzione tra i lettori 'surfisti', legati a un approccio veloce e superficiale, e i 'palombari', disposti a profonde e prolungate immersioni nella lettura. Nel secondo fascicolo della serie, pubblicato nel 2021, l'OC ha curato il tema della lettura nelle scuole, affidando la ricerca al Dipartimento formazione e apprendimento (DFA) della Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI). Il testo ha evidenziato diverse tematiche che fotografano la pratica odierna della lettura effettuata nelle aule scolastiche: dalle difficoltà di comprensione alle diverse strategie per valutare complessità e leggibilità dei testi, dalla mediazione informatica di letteratura e lettura, fino alle prove standardizzate per misurare le capacità degli studenti ticinesi, con riferimenti alle procedure d'indagine PISA e INVALSI, largamente utilizzate su scala europea.

Il terzo fascicolo della serie, intitolato *Dal tratto alla parola*, esplora una visione maggiormente istituzionale: dal leggere come pratica al libro come oggetto dalle

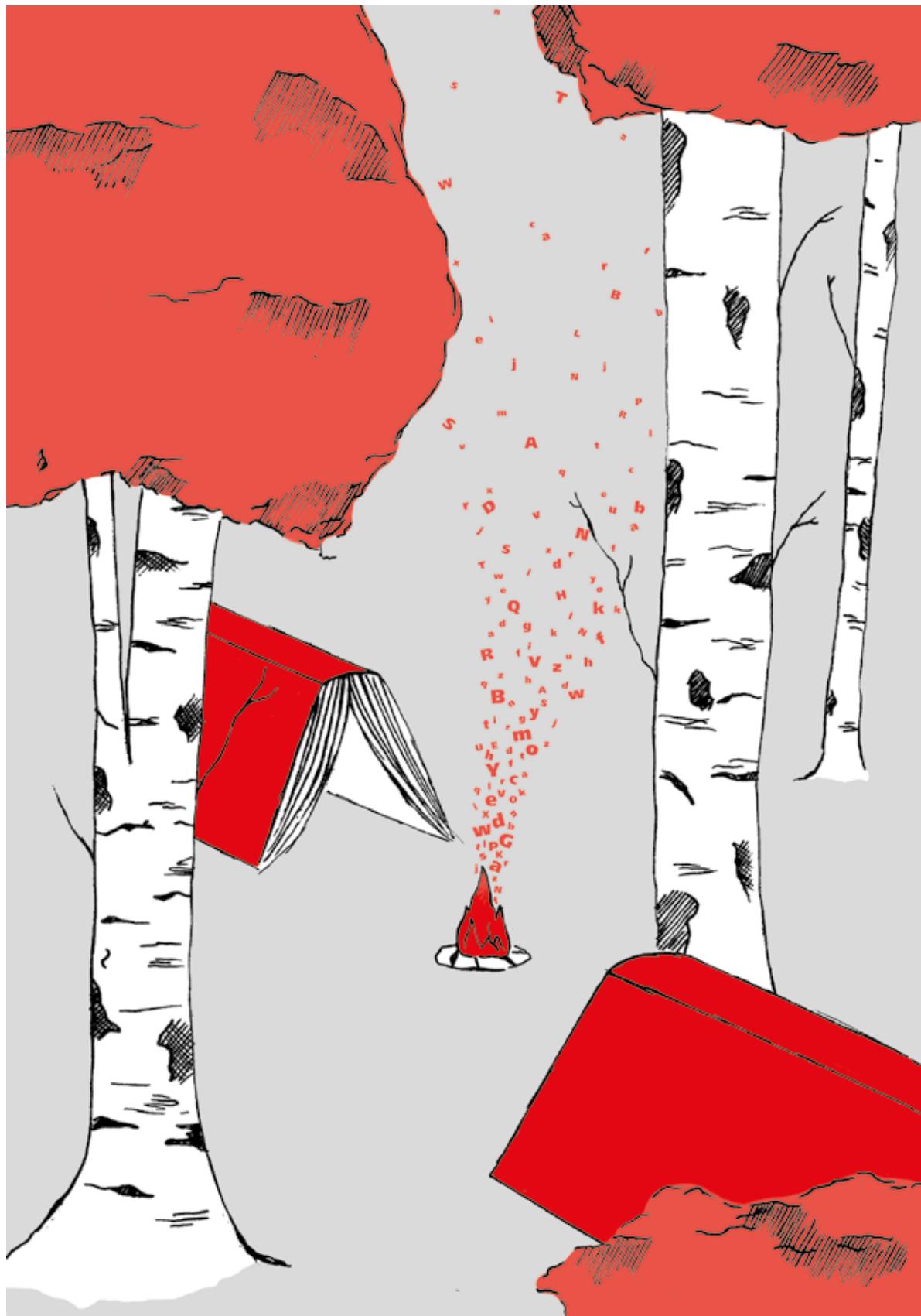
molte facce, dalle sensazioni personali suscitate dalla lettura al ruolo della cultura. Le testimonianze sono proposte dai responsabili delle principali istituzioni culturali cantonali e i testi sono accompagnati dalle illustrazioni di Doriano Solinas.

Pagine nomadi, l'ultimo fascicolo di questa serie, approfondisce una declinazione spontanea e poco studiata della lettura, molto diffusa nel territorio: la nascita e lo sviluppo di una rete di scambio librario spesso integralmente autogestita: bibliocabine, bibliocassette, videocassette e altre forme di *bookcrossing*. Scopo dell'indagine è comprendere da quali esigenze nascono queste iniziative, rilevarne le caratteristiche e chiarirne le relazioni, se presenti, che legano questi nuovi luoghi di scambio alle istituzioni, in particolare quelle del settore bibliotecario.

Dal *bookcrossing* alle bibliocabine: chiarimenti iniziali

Il tema delle postazioni di scambio librario richiede alcuni chiarimenti preliminari riguardo alla terminologia e alle loro caratteristiche distintive, non sempre facili da identificare e delimitare. Le definizioni sono sfuggenti e comprendono fenomeni contigui ma diversi. L'indagine *Pagine nomadi* si avvale di una formulazione che sottolinea la funzionalità di luogo, installazione, postazione, sito di scambio o interscambio librario libero e gratuito. La caratteristica primaria di queste iniziative è il movimento dei libri in entrata e in uscita. Questi luoghi di interazione possono assumere forme e dimensioni variabili: dai piccoli scaffali che occupano spazi pubblici (corridoi, bar e ristoranti), alle cassette posizionate nelle vie o nei parchi giochi comunali. Altre iniziative hanno una valenza più stanziale, come bibliocabine, videocassette o biblioroulotte.

Il termine '*bookcrossing*' è entrato nell'edizione 2004 del Concise Oxford English Dictionary ed è definito come la pratica di lasciare un libro in un luogo pubblico perché sia raccolto e letto da altri. L'idea nasce nel 2001 da un club gratuito di libri online, ispirato al principio di "rendere il mondo intero una biblioteca". A differenza di altre forme di scambio librario, il *bookcrossing* non richiede necessariamente una struttura fisica per ospitare i libri: può bastare un tavolo, o una panchina. In Nord America, il termine si riferisce specificamente alla condivisione di pubblicazioni sulla piattaforma "BookCrossing – la biblioteca del mondo". In Europa il *bookcrossing* è generalmente inteso come il deposito di libri su panchine, muretto, parchi pubblici o scompartimenti ferroviari. A differenza del feno-



Anna De Antoni,
3° anno di grafica – CSIA

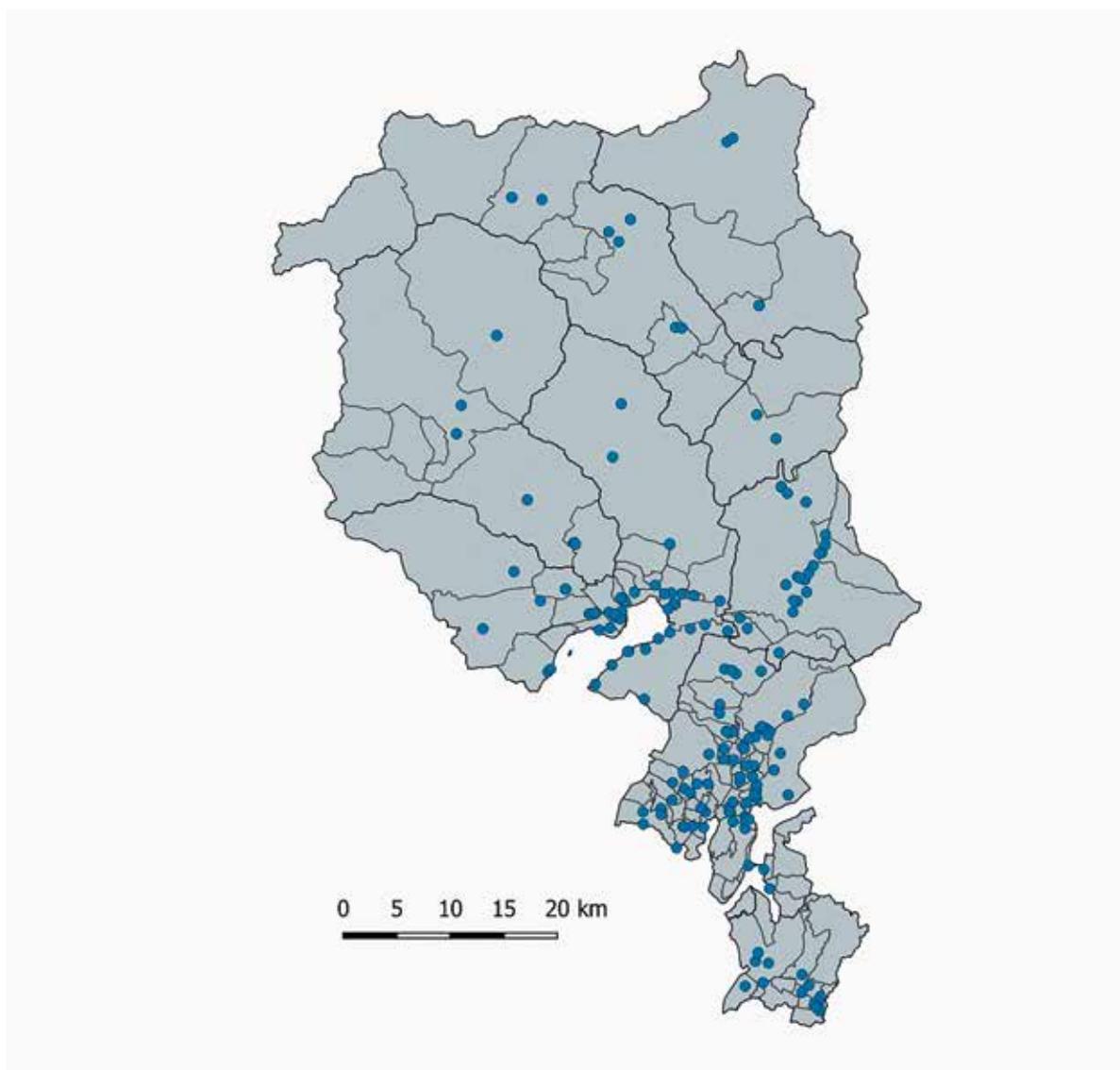


Figura 1 – Distribuzione delle postazioni di scambio librario in Ticino, stato al 15.10.2021 (fonte Ingrado-OC)

meno nordamericano, non rimane traccia scritta dei movimenti dei libri. Nella letteratura generica fenomeni come bibliocabine, bibliocassette o biblioroulotte sono spesso inclusi sotto l'etichetta di *bookcrossing*, creando una certa sovrapposizione di concetti.

Mappatura delle postazioni di scambio librario

La prima esperienza di postazione per lo scambio librario nel Canton Ticino risale al 2011 a Breganzona con l'istituzione della Cabina 68, situata all'interno di un'ex cabina telefonica nei pressi della Posta. Da quella prima inaugurazione il fenomeno si è diffuso progres-

sivamente. Dal 2015 si è registrato un aumento di interesse e inaugurazioni, con un picco di 40 nel 2018. Negli ultimi anni le iniziative sono calate a 8 nel 2020 e a 9 nel 2021. Uno dei principali fattori che hanno influenzato questa tendenza è la politica di dismissione delle cabine telefoniche promossa da Swisscom, culminata con l'abrogazione dei Publifon nel 2016. Il rilevamento sul territorio è stato condotto in collaborazione con la Fondazione Ingrado e ha permesso di identificare 169 luoghi dedicati allo scambio librario. La maggior parte di questi (124) rientra nella categoria 'bibliocabina', seguita dai 'banchi/scaffali' (20) e dalle

‘bibliocassette’ (19). Vi sono infine due biblioroulotte e quattro esperienze di diversa natura. I distretti urbani mostrano una marcata concentrazione e varietà di installazioni. Il Distretto di Lugano è al primo posto con 67 proposte, seguito dai Distretti di Locarno e Bellinzona con rispettivamente 44 e 22 iniziative. Il fenomeno non è circoscritto agli spazi urbani, ma è capillare e diffuso su tutto il territorio, incluse le zone periurbane e le valli dell’Alto Ticino.

La forma più frequente, la bibliocabina, ha ereditato la centralità delle cabine telefoniche, spesso collocate in contesti trafficati e facilmente raggiungibili. Nei comprensori con alta densità di offerta, le postazioni assumono configurazioni specifiche, come installazioni dedicate ai libri ‘gialli’ o declinate secondo categorie d’utenza specifiche (giovani, letteratura straniera, ecc.). La localizzazione delle installazioni può influenzare la tipologia di libri presenti: edizioni per bambini vicino alle scuole, libri spirituali di fronte ai cimiteri, libri in tedesco nelle località turistiche e nei campeggi.

La collocazione delle installazioni in contesti informali offre un valore aggiunto, permettendo ai lettori di accedere ai libri in totale libertà. Le esperienze dei promotori dimostrano che questi spazi conviviali possono fungere da rifugi temporanei o luoghi di pace per l’utenza.

Interessante notare come l’offerta di spazi per lo scambio librario si innesti in una rete altrettanto ricca di biblioteche cantonali, comunali, scolastiche, universitarie, mediateche e agorateche. In molti casi le installazioni sono promosse dalle stesse biblioteche come micro-reti locali, che permettono di raggiungere un pubblico che non frequenta abitualmente le biblioteche istituzionali. Questo canale consente inoltre di ottimizzare i libri in deposito, riducendo le eccedenze.

La nascita di un’iniziativa di questo tipo parte generalmente dall’esigenza collettiva espressa da volontari o enti locali. Le bibliocabine richiedono risorse significative in termini di tempo, organizzazione e finanze, spesso fornite dai Comuni. Le bibliocassette e bibliocassette sono iniziative di operatori locali o privati, con il volontariato che svolge un ruolo centrale. Le installazioni portano una cura particolare alla propria estetica, con strutture dipinte e decorate, affidate ad atelier specializzati, a ragazzi delle scuole locali o a migranti ospiti dei centri per richiedenti l’asilo.

Una volta aperte, le installazioni presentano sistemi gestionali variegati, da una curatela costante a versioni in-

tegralmente autogestite. Le regole per assicurare l’equilibrio dell’offerta spaziano da principi generali di buon senso a regolamenti dettagliati.

Interviste qualitative sui luoghi di scambio librario

Le interviste condotte nell’ambito della ricerca hanno evidenziato come la diffusione delle postazioni di scambio librario nel Cantone Ticino sia stata promossa principalmente dalla società civile, spinta da una forte motivazione a salvare il libro e offrire un modo creativo per dargli una nuova vita. La spontaneità e l’aspetto emulativo, insieme al rapido smantellamento delle cabine telefoniche, hanno incoraggiato il proliferare di queste postazioni. Il fenomeno riflette il bisogno della popolazione di riappropriarsi dello spazio pubblico, soprattutto nei Comuni periferici, dando nuova vita e significato a vecchi oggetti quali le cabine telefoniche.

Gli intervistati hanno indicato due principali motivazioni per la condivisione di libri: il desiderio di liberare i propri libri, donandoli per farli circolare e condividere piaceri di lettura, e la necessità di liberarsi dei libri, sbarazzandosi di materiale non più desiderato. Quest’ultima motivazione può comportare il deposito di libri datati, in cattive condizioni o non pertinenti, sollevando problematiche relative alla qualità del materiale offerto in questi spazi già delimitati.

Rispetto alle altre forme di accesso, queste iniziative offrono un modo nuovo e casuale per incontrare il libro, stimolando letture inaspettate in luoghi pubblici come piazze, parchi e fermate del bus. Questo approccio differisce dall’esperienza delle biblioteche tradizionali, offrendo maggiore libertà e intimità nella scelta dei libri, senza limiti di tempo e regole. La gratuità dell’offerta incoraggia la sperimentazione e l’apertura a nuovi generi e autori, arricchendo l’esperienza di lettura dei fruitori.

Oltre all’assenza di limiti di prestito e alla libertà, nelle interviste viene segnalata anche l’importanza dell’accessibilità continua, senza orari di apertura che ne condizionano l’utilizzo. Sono questi i principali valori aggiunti proposti dalle postazioni di libero scambio, vantaggi che sono diversi rispetto a quelli proposti nelle biblioteche tradizionali, come la consulenza, l’accompagnamento e i servizi aggiuntivi presenti in queste strutture. Gli intervistati vedono le due tipologie come complementari, con le postazioni di scambio che possono fungere da avamposti per le biblioteche, avvicinando la popolazione ai servizi bibliotecari.



Larissa Tumminaro,
3° anno di grafica – CSIA

Gli intervistati ritengono che si stia raggiungendo una saturazione dell’offerta sul territorio ticinese, ma prevedono che il fenomeno continuerà a esistere in forme diverse, grazie all’interesse spontaneo della popolazione. Questi luoghi non promuovono solo la lettura, ma anche la socializzazione e la comunità: gli incontri casuali e gli eventi organizzati attorno a queste installazioni rafforzano il legame con il territorio e creano dinamiche sociali positive.

Pronto? Chi legge?

Il 28 marzo 2022 l’OC e l’Istituto Svizzero di Roma hanno proposto l’incontro *Pronto? Chi legge?* in cui si è approfondito il fenomeno degli scambi librari, con interventi che hanno messo in luce la complessità e la varietà del tema.

Il professor Giovanni Solimine, presidente della Fondazione Bellonci di Roma, ha aperto la discussione offrendo una riflessione sulla natura della lettura. Descritta come un’attività apparentemente intima e immersiva, Solimine sottolinea come essa sia, in re-

altà, profondamente sociale. La lettura, infatti, non è solo un’esperienza individuale, ma una pratica che favorisce la condivisione di storie e di vite altrui. Solimine mette in evidenza la contraddizione tra l’isolamento che la lettura può indurre e la ricchezza di condivisione che essa può generare, specialmente attraverso strumenti come la *bookcrossing* e i gruppi di lettura: “L’attività di scambio e condivisione della lettura può avvenire anche in modo implicito, senza parlare con altri dei libri che leggiamo. Per esempio, attraverso il *bookcrossing*, lasciando un libro che a noi è piaciuto e che vorremmo che altri leggessero”. Infine, Solimine sottolinea l’importanza di e promuovere la ‘lettura profonda’, soprattutto in un’epoca caratterizzata da continue distrazioni digitali.

Marino Sinibaldi, allora Presidente del Centro per il libro e la lettura di Roma, ha portato l’attenzione sull’impatto della pandemia sulle abitudini di lettura, evidenziando come il *lockdown* abbia polarizzato i comportamenti dei lettori: “chi leggeva poco si è diviso, una percentuale ha letto di più e una percentuale

ha smesso di leggere”. Questa polarizzazione, spiega Sinibaldi, è riconducibile a due fattori principali: la distribuzione del tempo libero, che ha permesso a chi aveva una passione di esercitarla maggiormente, e la concorrenza tra il libro e le altre forme di conoscenza e di narrazione. La pandemia ha esaltato la natura ambivalente della lettura, combinando l'introspezione personale con una rinnovata capacità di connettersi con gli altri. Sinibaldi conclude il suo intervento affermando che una politica di promozione della lettura deve tenere conto sia degli aspetti materiali sia dell'esperienza introspettiva della lettura, promuovendo l'idea di libro come oggetto quotidiano e ricco di significato.

Monica Maggi, fondatrice dell'Associazione Libra, ha condiviso la sua visione secondo cui “noi siamo i libri che leggiamo”. Maggi ha maturato questo pensiero grazie alla sua esperienza come libreria, osservando le esigenze delle persone riguardo ai libri. Secondo lei, il rapporto con il libro è vitale “come con il cibo, con l'aria”. Attraverso il progetto “Pagine viaggianti” Maggi ha riportato i libri nella vita quotidiana delle persone,

collocandoli nei mercati e negli spazi pubblici, facendo sì che le persone ‘inciampino’ su di essi e riscoprano il piacere della lettura.

Giovanna Iorio, responsabile di Little Free Library Italia, ha raccontato l'espansione di questo progetto in Italia. Le *Little Free Libraries*, ispirate dal modello americano, creano spazi di condivisione e di incontro, trasformando la lettura in un'occasione sociale. Come afferma Iorio, “il primo passo per creare una *Little Free Library* è quello di immaginare un nuovo mondo”. Attraverso il suo blog, ha potuto raccogliere e condividere le storie di queste librerie spontanee, dimostrando come esse possano diventare luoghi di incontro e di condivisione.

Realtà eterogenee, le postazioni per lo scambio libero di libri sono cariche di una connotazione simbolica spesso sottovalutata; esse non solo creano nuove relazioni, ma contribuiscono anche ad arredare gli spazi urbani e rurali. Nel loro insieme, queste iniziative attestano la continua rilevanza del libro, offrendo punti d'accesso variegati e diffusi tanto nel mondo reale (biblioteche, librerie, supermercati) quanto in quello virtuale.

Banco/scaffale

Il banco o scaffale raccoglie quantità delimitate di libri, messi a disposizione del lettore di passaggio. L'assenza di una struttura architettonica specifica è un crisma estetico di ancora maggiore informalità rispetto sia alla biblioteca che alle altre strutture dedicate allo scambio di libri.

Bibliocabina

La bibliocabina propone un servizio librario libero in entrata e in uscita. I volumi vengono depositati dagli utenti su appositi scaffali; chiunque può consultarli e prenderne possesso. Si tratta

di un servizio non legato ad orari d'apertura e che assume caratteristiche estetiche personalizzate, diversamente dall'anonimato che segna la cabina telefonica.

Bibliocassetta (Little Free Library)

La bibliocassetta è un'installazione con una forte componente artigianale. Facile da realizzare anche grazie ai portali che mettono a disposizione modelli da replicare, è un luogo informale che consente lo scambio librario libero e incondizionato.

Bibliocassetta

La bibliocassetta è una delle forme più spontanee dello scambio librario. Si tratta spesso di un'iniziativa proposta da negozianti all'incrocio di flussi di clientela e merci; si presenta di facile costruzione e immediato impiego.

Biblioroulotte

Biblioteca ambulante ricavata in una roulotte. Si tratta di una struttura che a differenza di altre installazioni può essere soggetta a orari d'apertura. Il punto comune riguarda lo scambio librario, che avviene liberamente.

Bibliografia

Bruno, Danilo, Cappellini, Tommy, Caravaggi, Giovanna, Casoni, Matteo e Janner, Maria Chiara, *Abitudini di lettura e biblioteche cantonali. Forme e ritmi della lettura nel Cantone Ticino*, Bellinzona, Osservatorio culturale del Cantone Ticino, 2020.

Cignetti, Luca e Manetti, Elisa Désirée, *La lettura a scuola. Forme e ritmi della lettura nel Cantone Ticino*, Bellinzona, Osservatorio culturale del Cantone Ticino, 2021.

Magnago Lampugnani, Vittorio, *Frammenti urbani. I piccoli oggetti che raccontano le città*, Torino, Bollati Boringhieri, 2021.

Notari, Samuel, *La cabine téléphonique du “Niemandland”. Etude sur la lente disparition du téléphone public en Suisse sous l'angle du concept de ressource*, Neuchâtel, Institut de géographie, Université de Neuchâtel, 2017.

Osservatorio culturale del Cantone Ticino, *Dal tratto alla parola. Forme e ritmi della lettura nel Cantone Ticino*, Bellinzona, 2022.

Robbiani, Giorgio, D'Alessandro, Ruggero e Hochstrasser, Roland, *Pagine nomadi: Scambi librari nel Cantone Ticino fra bibliocabine, bibliocassette e altre iniziative. Forme e ritmi della lettura nel Cantone Ticino*, Bellinzona, Osservatorio culturale del Cantone Ticino, 2022.

Solimine, Giovanni, *La cultura orizzontale*, Bari, Laterza, 2020.

Vergari, Luana e Cao, Mauro, *Bookcrossing*, Latina, Tunué, 2006.



Leni Arena,
3° anno di grafica – CSIA

Scoprire Sperimentare Imparare

Per trovare una fattoria
nelle vicinanze:
ricerca.scuolainfattoria.ch

Scuola in Fattoria (SIF)
offre esperienze
da vivere in fattoria
conformi al Piano
di studio.
42 fattorie in Ticino
danno il benvenuto
alla vostra classe.

Schule auf dem Bauernhof
L'école à la ferme
Scuola in fattoria
Scola sin il bain puril

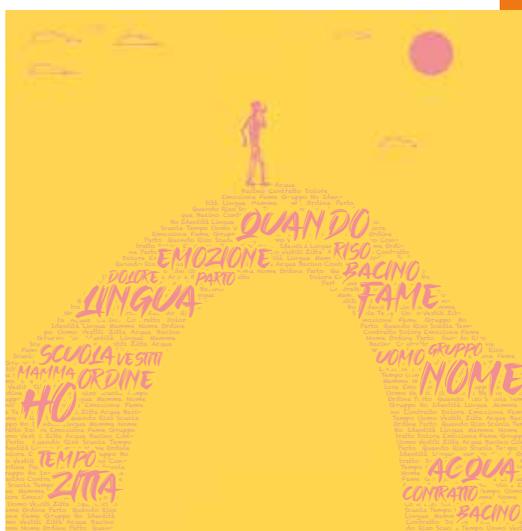


Svizzera. Naturalmente.



A cura di Silvia Bello Molteni

In italiano le parole suonano in bocca



Salvioni **Narrativa**

In italiano le parole suonano in bocca

di Silvia Bello Molteni

SalvioniEdizioni

Una raccolta di storie nate da un argomento affrontato da persone provenienti dalla migrazione, all'inizio della formazione presso la scuola interna del Gruppo Ospedaliero Moncucco: le lettere dell'alfabeto italiano.

Per ogni lettera è stata scelta una parola capace di dare la scintilla per raccontarsi, personalmente e professionalmente, dando vita a una sorta di sillabario umano, un alfabeto dei sentimenti, ispirato a quello più famoso di Goffredo Parise (Sillabari). Storie raccontate e dettate individualmente all'insegnante che ha trascritto fedelmente, intervenendo soprattutto sulla chiarezza delle informazioni date perché ne uscissero narrazioni comprensibili, senza cambiare lo stile, in alcuni casi già poetico di partenza, o eventuali opinioni espresse.

Raccontarsi significa rivelare qualche brutta esperienza o un proprio lato oscuro, per questo motivo ogni autore ha scelto se inserire solo le proprie iniziali o indicare il proprio nome in calce al testo. La lettura di tutti gli scritti darà sicuramente vita a riflessioni e a giudizi; in fondo, non è questo lo scopo della scrittura?

CHF 25.-
14,8 x 21 cm
108 pagine



ORDINAZIONI
www.salvioni.ch

libri@salvioni.ch
091 821 11 11

e nelle migliori
librerie ticinesi





Minori stranieri non accompagnati tra istruzione ed educazione: per una presa a carico integrata in funzione del progetto di vita (parte seconda)

Laura Cerrocchi, professore associato di Pedagogia generale e sociale,
Dipartimento di psicologia dei processi di sviluppo e socializzazione Sapienza
Università di Roma

| 47

L'articolo si distingue in due parti che sono state pubblicate – a seguire – da “Scuola ticinese”. La prima parte ha fornito un quadro teorico; la seconda si declina alle agenzie e agli attori del sistema formativo formale e non formale, alla ricerca-azione e alla formazione-supervisione professionale. Le questioni affrontate non sono nuove all'autrice, piuttosto coincidono con una ri-argomentazione funzionale a corrispondere alla richiesta di una sintesi sui medesimi temi e problemi trattati in precedenti lavori, da condividere con le lettrici e i lettori della rivista.

Minori stranieri non accompagnati: per una premessa pedagogica e didattica

Ogni anno, tra il 2012 e il 2022, circa 945 minori stranieri non accompagnati (MNSA), in fuga da Paesi quali l’Afghanistan, l’Eritrea e la Somalia, hanno richiesto asilo in Svizzera: con un picco nel 2015 di 2.736 nuovi arrivati. Si tratta prevalentemente di minori tra i 16 e i 17 anni (63%) e tra i 13 e i 15 anni (32%) (Segreteria di Stato della Migrazione, 2022; allegati 1 e 2). In particolare, negli ultimi due anni sarebbero stati assegnati al Canton Ticino circa 200 ragazzi sotto i 18 anni in fuga dai paesi di origine. In questo tipo di migrazione, il genere prevalentemente rappresentato nella casistica internazionale resta quello maschile e pressoché riferibile al figlio maggiore, che – come mostrano le evidenze empiriche – vive su di sé la responsabilità etero-attribuita e/o auto-attribuita di intraprendere il viaggio.

In Svizzera, la legislazione non fornisce una definizione esplicita di “minorenne non accompagnato richiedente asilo” (*Manuel Asile et retour*, art. C9, 2019). In qualsiasi caso, la procedura d’asilo emanata dalla Segreteria di Stato della migrazione considera ‘minorenne’ chi non ha ancora compiuto i diciotto anni e ‘non accompagnato’ il minorenne separato da entrambi i genitori, dunque privo di una presa a carico da parte di un adulto formalmente “investito da tale responsabilità in virtù della legge o del diritto consuetudinario” (*Direttiva sull’asilo III/I*, 2019). Il minore che ha lasciato il Paese d’origine e inoltrato una richiesta d’asilo in un’altra nazione viene considerato, invece, richiedente l’asilo: ovvero – in linea con l’art. 1 della Convenzione di Ginevra (1951) – richiedente il riconoscimento dello statuto di rifugiato.

Più in generale, il caso dei MSNA si confronta con le principali disposizioni che ne assicurano la tutela e la protezione nell’ordinamento, intrecciando quelle che nelle rispettive legislazioni sono le condizioni (favorevoli) di minore e non accompagnato e (sfavorevole) di straniero, con impatti sull’inclusione e l’integrazione culturale e sociale. Non saremo a entrare nel merito della legislazione, tenuto conto della dinamicità e della sostanziale particolarizzazione in differenti contrade politico-geografiche e spaccati storico-culturali; piuttosto, saremo a procedere – in estrema sintesi – con una disamina di principali temi-problemi in chiave pedagogica e didattica.

L’adolescenza come transizione all’età adulta, e/o età dell’educazione e la narrazione della migrazione come viaggio di formazione

L’adolescenza e la preadolescenza corrispondono a una fase di transizione – fisica, cognitiva, affettiva, sociale, culturale – all’età adulta, ricordando che le età della vita (oltre un’evenienza cronologica e/o biologica) debbano essere intese e trattate come differenti condizioni e costruzioni sociali, culturali e psicologiche.

La migrazione coincide, invece, con un viaggio di formazione, allo stesso modo della narrazione della migrazione che – facendo leva sulla funzione intersoggettiva, intersoggettiva e interpersonale del linguaggio e quanto meglio accompagnata con prudenza educativa – costituisce, potenzialmente, un’esperienza formativa di narrazione del passato (anche come rielaborazione di traumi pre-durante-post e senza nemmeno trascurare la dimensione transgenerazionale), di proiezione pedagogico-progettuale nel futuro e di trasformazione del presente (quale ricostruzione attiva, condivisa e profonda della stessa esperienza formativa) (Cerrocchi, 2019; 2023).

Ciascun MSNA migra a suo modo e si attiva in rapporto al grado e al tipo di sostegno del contesto e di sfida personale, entro una traiettoria formativa che è sintesi dei fattori sociali e culturali, psicologici e fisici della migrazione, tale da corrispondere – storicamente e dinamicamente – anche a multi-appartenenze e pluridentità. Come adolescente migrante, si ritrova implicato in un processo e/o in un viaggio di progressiva diversificazione dalla famiglia assomigliando sempre più a sé stesso; ne saranno determinanti esperienze che dobbiamo intendere – gramscianamente – come alternative pedagogiche e funzionali, anche in ottica preventiva e/o di recupero all’integrità e alla costruzione del Sé, allo sviluppo della personalità e all’integrazione sociale.

Il sostegno alla famiglia e alla genitorialità

Nella sua pluralità e dinamicità – tali da incidere anche sulle ipotesi di una stabilizzazione e/o di un ritorno nei luoghi di arrivo e/o di partenza –, la famiglia costituisce il principale osservatorio e progetto della e delle migrazioni, secondo differenti forme di strutturazione del nucleo familiare (Balsamo, 2003; Cerrocchi, 2018b, 2023): tradizionale al maschile, ricongiungimento al femminile, neocostitutivo, simultaneo, monoparentale, biculturale, diasporico, di

minori non accompagnati, di orfani bianchi (figli minori che rimangono nel paese di origine mentre i loro genitori emigrano), di minori presunti, di affido e di adozione internazionale.

Il ruolo della famiglia nelle fasi della migrazione viene a delinearci – sul piano materiale e simbolico, come gruppo esterno e interno – da propulsore alla partenza, agente di controllo (coatto o di cura preventiva anche a distanza), assenza (abbandonica o preservante), risorsa (in presenza nel luogo di approdo) e costo (da risarcire), condizionando e/o contribuendo a eventuali cambiamenti nelle identità e nei ruoli, nei rapporti e nei legami di genere e generazionali (Balsamo, 2003; Cerrocchi, 2018b, 2023). Nel bilancio tra perdite e risorse – materiali, simboliche ed esistenziali – ne possono conseguire inasprimenti dell'inculturazione (vissuti come difesa e tutela, ma anche forieri di obbligo e vincolo) oppure mediazioni, negoziazioni e scelte individuali funzionali all'acculturazione (non affrancate da omologazioni e deculturazioni, ma anche foriere di apertura e arricchimenti). Non possiamo trascurare che sono proprio le donne e/o le figlie o i figli, tendenzialmente meglio introdotte e introdotti nel lavoro e nella scuola, a fungere – informalmente – da mediatori linguistici e culturali, dirimendo e/o intensificando tanto conflitti quanto dialoghi intergenere e intergenerazionali.

Oltre alla generatività, come eventuale potenziale biologico, la famiglia non costituisce di per sé un assoluto pedagogico. Le famiglie prevedono compiti di sviluppo e di educazione per tutti i membri, svolgendo i quali è possibile resistere alle crisi di transizione dei legami nelle diverse fasi della vita personale e familiare (incluso il percorso della migrazione) e raggiungere la gratificazione nei compiti successivi, ma – allo stesso tempo – possono incorporare cifre di disfunzionalità. Pertanto, a livello pedagogico, è fondamentale, oltre che implementare la salute fisica e psichica e l'integrità etica, rilevare la natura plurale e sostenere la funzione trasformativa della famiglia e delle famiglie (anche a distanza, ad esempio nell'ambito di progetti di cooperazione internazionale); quindi, prospettare – insieme alla sussidiarietà sociale e alla mediazione culturale – la progettualità educativa ed esistenziale, eventualmente con ricorso a servizi di sostegno alla famiglia e alla genitorialità, coltivando coscienza, competenze e consapevolezza educativa; nonché a forme di affido a comunità, evitando scadimenti filantropici e assisten-

ziali, piuttosto definendo e garantendo standard di qualità entro un mandato educativo in termini di dimensione pedagogica del servizio (inclusivo di formazione e supervisione delle professioni di settore); così come a tutori volontari.

L'affido a comunità educative

L'affido di minori prevalentemente MSNA – preadolescenti e adolescenti – ci pone a confronto con una forte diversificazione delle tipologie di strutture e – nel caso italiano – con l'autonomia accordata nell'ambito della Conferenza Stato-Regioni (Cerrocchi, 2018a): ulteriormente a una denominazione, si tratta di una significativa diversificazione in termini di visione politica e finanziamento economico, cultura di base e modalità di servizio, selezione, formazione e (laddove praticata) supervisione del personale, nonché di rispettive criticità e potenzialità. Ora, ci limiteremo qui a ricordare alcune tipologie di affidamento: etero-familiare, in urgenza, intra-familiare, professionale (quest'ultimo scelto in subordine all'impossibilità di una famiglia affidataria e in caso di compresenza di problematiche di ordine specialistico). Nel caso del Canton Ticino sono da menzionare i Foyer (che coincidono – già dagli anni Settanta – con esperienze socioeducative alternative ai collocamenti in centri collettivi di grandi dimensioni dove l'accompagnamento del percorso viene svolto da un team multidisciplinare specialistico costituito da operatori sociali, psicologi, personale sanitario, mediatori interculturali, traduttori e volontari); nel caso italiano, invece, va ricordata la recente introduzione di *hub* e comunità esclusivamente dedicati a MSNA.

Nella tipologia dell'affidamento familiare, in Svizzera, la Conferenza delle direttrici e dei direttori cantonali delle opere sociali ritiene essenziale l'accompagnamento professionale sia per il MSNA che per la famiglia affidataria, da abbinare e preparare in modo adeguato (cfr. CDOS 2016, pp. 21-26). Ne deriva l'importanza di uno specifico organo per l'accompagnamento nella politica dell'accoglienza istituzionale che possa favorire:

- un percorso effettuato da personale formato sul piano socio-pedagogico, funzionale a gestire le fasi e le situazioni di particolare criticità garantendo la partecipazione attiva e significativa del MSNA nelle decisioni relative al proprio collocamento, consi-

derato che – come sottolinea Federico Bettini – l'impossibilità di prendere decisioni autonome sul proprio futuro predispone a crisi e a comportamenti che possono essere fraintesi come devianti, e creando un rapporto di fiducia tra il professionista responsabile e il MSNA (così da porre, per quanto possibile, le premesse per evitare fughe);

- la progettazione educativa, senza trascurare l'acquisizione di conoscenze linguistiche minime e l'accesso ai finanziamenti per viaggi all'estero e per gli affidi di minori oltre il diciottesimo anno;
- l'attivazione di interventi di mediazione interculturale, prevedendo interpreti a sostegno delle diversità anche di tipo linguistico;
- la consulenza e il supporto nel percorso formativo e professionale; nel caso di quello formativo, rivolto anche ai genitori affidatari in modo continuo e con utile ricorso a gruppi di auto-mutuo-aiuto per il confronto e lo scambio di esperienze.

Invece, nel caso del ricorso a tipologie di collocazioni professionali, la caratterizzazione per *target* misti o specificamente MSNA dipende, prevalentemente, dalla scarsità delle strutture di affido e risponde, per lo più, a differenti tipologie e culture di servizio, senza mancare di impatti in termini di sufficienti e significative opportunità educative; includendo – nel caso del Canton Ticino – percorsi di educazione al rispetto, al territorio e alla cittadinanza. Soprattutto, l'approccio appena descritto si differenzia dal modo di affrontare il caso di minori *tout court* perché – tramite la sinergia tra progetto quadro, progetto educativo individualizzato e progetto di comunità – si pone le finalità principali del raggiungimento della responsabilità sociale e dell'autonomia individuale, piuttosto di un rientro in famiglia, che resta, comunque, un'opzione da non escludere completamente.

Lingua e lavoro: l'alfabetizzazione e la socializzazione come principali mezzi di inclusione e integrazione culturale e sociale

La lingua e il lavoro costituiscono i principali mezzi di inclusione e di integrazione culturale e sociale. Per un approfondimento, rimandiamo al volume di Cerrocchi e Porcaro (2023); qui sottolineiamo – come questione di ordine generale e fondamentale – l'irrinunciabilità di ripensare il curriculum (Baldacci, 2006) in ottica interculturale e, meglio, transculturale. Dunque, con particolare riguardo:

- all'alfabetizzazione alla lingua, alle lingue e ai linguaggi, nonché all'interlingua, alla coltivazione e valorizzazione del plurilinguismo e ai livelli di padronanza linguistica, in funzione dell'istruzione ai saperi del curriculum scolastico, trasposti e generati nella socializzazione con adulti e tra pari. Dunque, come mezzo per l'educazione quale ricostruzione costante delle esperienze che consente l'acquisizione di coscienza di sé, degli altri e del mondo e diviene potenziale di autodeterminazione;
- al lavoro come attività umana autenticamente formativa, non subalterna e alienante, da considerare come metodo di insegnamento-apprendimento e di educazione. Dunque, come mezzo di sostentamento, coordinamento di strumenti cognitivi e progettuali e possibilità di partecipazione sociale attiva (ponendo tra le premesse la consapevolezza del valore del curriculum scolastico per la formazione umana e includendo il ricorso a biografie lavorative e personali e/o al bilancio personalizzato e guidato di competenze).

Questo necessita almeno:

- di fare interagire l'asse cognitivo (caratterizzato da pensiero logico-paradigmatico tipico della logica della scienza e dell'applicazione tecnica) e l'asse affettivo (caratterizzato da pensiero umanistico-narrativo tipico della storicità e profondità della coscienza) del curriculum relativi all'istruzione e all'educazione;
- di sostenere i MSNA e le loro famiglie nell'accesso scolastico e nel successo formativo, come nell'orientamento e nell'inserimento lavorativo, nell'aggiornamento e nell'occupabilità, nel ri-orientamento, nella riconversione e nel re-inserimento al lavoro favorendo la ri-progettazione della struttura della vita.

Per una presa in carico integrata a vantaggio del progetto di vita

Si tratta, più strutturalmente e profondamente, di costruire e irrobustire un patto di corresponsabilità educativa e co-progettazione didattica, tra scuola ed extra-scuola, per una presa a carico integrata a vantaggio del progetto di vita di MSNA. In particolare si tratta:

- di abbattere barriere di accesso economico, irraggiungibilità logistica e impraticabilità per motivi di ordine culturale;

- di ripensare il curriculum scolastico e corrispondere a coerenti *setting* pedagogici per implementare successo formativo ed educativo;
- di fare leva su servizi sanitari e sociali, scolarizzazione e tirocinio, ricerca e orientamento, formazione e lavoro, sostegno psicologico e mediazione linguistica e culturale, tutori e volontariato, mondo politico e sindacale, enti locali, figure di sistema e del terzo settore;
- nonché di favorire la fruizione di offerte ambientali e sportive, culturali e aggregative, sociali e artistiche, ludiche e di animazione del territorio e della rete di tipo amicale.

La formazione dei professionisti secondo un impianto di ricerca-azione: questioni epistemologiche e metodologiche

Saremo a operare alcune principali considerazioni circa la formazione iniziale, in servizio e permanente dei ricercatori e delle professioni di settore a valenza pedagogica e didattica, come questione di educazione degli adulti e secondo un impianto di ricerca-azione. Sembra soprattutto fondamentale (cfr. Cerrocchi, 2023):

- dirimere la sovraesposizione a quegli approcci alla ricerca meramente quantitativi che trascurano l'irrinunciabilità di un quadro teorico e/o storico di riferimento e di un'integrazione con approcci qualitativi, mancando di una visione complessa e un intervento di sistema, strutturali e profondi;
- che la messa a punto di strumenti di ricerca e strategie di intervento e progettazione/coordinamento, formazione e supervisione professionale includa la conoscenza delle società di provenienza, delle culture di appartenenza e dei fattori psicologici di tipo cognitivo e affettivo e biologico del target; avvenga entro processi e pratiche di appropriazione partecipata; assolva – facendo leva sul linguaggio – a una funzione di rielaborazione delle prospettive e delle motivazioni (dei soggetti in educazione) oltre che revisionale-formativa (dei ricercatori e delle figure professionali);
- riconoscere il potenziale del ruolo della dirigenza e/o del coordinamento, implicato (oltre che nell'amministrazione) in una rete multilivello, soprattutto relativamente a una presa in carico integrata – sul piano socio-assistenziale ed edu-

cativo, longitudinale e trasversale – a livello interdisciplinare, tramite il ricorso a *équipe* multiprofessionali e in funzione del congedo (che va preparato a partire dall'inserimento); alle scelte dei contenuti e delle modalità di aggiornamento e supervisione del personale;

- insistere su una formazione iniziale, in servizio e permanente inclusiva anche di un impianto di ricerca-azione (sul campo) e di formazione-supervisione, per trasporre – tramite un coerente set metodologico – una valida teoria di riferimento nella prassi. Ovvero, coniugando coscienza storico-culturale, co-costruzione (operativo-metodologica) di competenze (cognitive, emotivo-affettive e pratiche) e consapevolezza comunicativa e relazionale (emotiva e affettiva) delle professioni educative e pedagogiche (quali testimoni consapevoli) oltre che delle figure parentali;
- considerare e trattare la formazione delle figure professionali come una traiettoria sintesi di fattori culturali, professionali ed esistenziali (da cui l'irripetibilità della singola figura professionale, ma anche la necessità di corrispondervi a livello formativo tramite un curriculum organico);
- sostenere, pur tenendo conto degli specifici curricula formativi e mandati professionali, l'opportunità di spaccati di formazione e supervisione interprofessionali in *équipe*, evitando di mancare un raccordo culturale e operativo e di perpetuare contraddizioni sia sul piano dell'insuccesso degli interventi e della crescita della maturità lavorativa, che dell'identità professionale e personale;
- non trascurare il peso agito dal conflitto sociale che grava, in termini culturali e di povertà educativa, anche sulle professioni di settore: con ricadute, peraltro, sulla qualità del mandato e sulla progettualità lavorativa e di vita familiare e personale, sulla crescita culturale e professionale delle agenzie educative e dei servizi e sulla salute e sul progresso della/e comunità territoriale/i e della società.

La supervisione pedagogica e psicologica

- La supervisione costituisce una pratica – in itinere – da garantire in continuità sinergica e strategica con la formazione (iniziale, in servizio e permanente) delle figure professionali in un'ottica di sostegno:

- pedagogico, come potenziale formativo (dunque, emancipativo-trasformativo), reso possibile da una dimensione critico-riflessiva con funzione auto-valutativa e formativo-revisionale;
- psicologico, come potenziale di rielaborazione della dinamica intrapersonale e interpersonale, reso possibile dal confronto con l'indicibile (da parte dei soggetti in educazione) e l'inaudibile (da parte delle figure professionali) e dirimendo,

così (anche e non solo), rischi di *burn-out* (Vaccarelli, 2019; Cerrocchi, 2019).

Il supervisore si trova a svolgere – nei riguardi del singolo e del gruppo di professionisti – una funzione di co-pensatore e di facilitatore (Lai, 1988; Dozza, 2000) in modo da consentire di mettere in parola/in simboli, decostruire e rielaborare, il mondo personale e professionale, interno ed esterno, implicito ed esplicito.

Bibliografia

Arnosti C., Milano F. (2006), *Affido senza frontiere. L'affido familiare dell'adolescente straniero non accompagnato*: Franco Angeli, Milano.

ATFA (2022), *Tipi di affido – ATFA - Associazione Ticinese Famiglie Affidatarie* [online: www.atfa.info/affidamento/tipi-di-affido, consultato il 10.01.2025].

Baldacci M. (2006), *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*, Carocci, Roma.

Balsamo F. (2003), *Famiglie di migranti. Trasformazioni dei ruoli e mediazione culturale*, Carocci, Roma.

Cerrocchi L. (2018a), *La comunità educativa per minori*. In: Cerrocchi L., Dozza L. (a cura di), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, FrancoAngeli, Milano, pp. 129-152.

Cerrocchi L. (2018b), *La famiglia come osservatorio e progetto migratorio in prospettiva pedagogica*. In: Bresciniani C. (a cura di), *Sguardi simmetrici. Ragazzi che arrivano da lontano nelle scuole dell'Emilia-Romagna*, Tecnodid, Napoli, pp.111-126.

Cerrocchi L. (2019) (a cura di), *Narrare la migrazione come esperienza formativa. Strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa*, FrancoAngeli, Milano, pp. 243-256.

Cerrocchi L. (2023), *Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA): tra processi e pratiche di istruzione e di educazione*. In: Cerrocchi L., Porcaro E. (a cura di), *Minori Stranieri Non Accompagnati. Orientamenti e materiali, strumenti e strategie per l'inclusione nel sistema scolastico*, FrancoAngeli, Milano, pp. 25-82.

Cerrocchi L., Zannoni F., Ramploud A. (2021), *Il curricolo in prospettiva interculturale. Tra istruzione ed educazione e formazione iniziale e in servizio di insegnanti e dirigenti scolastici*. In: Fiorucci M., Tomarchio M., Pillera G.C., Stillo L. (a cura di), *La scuola è aperta a tutti. Modelli ed esperienze di formazione docenti e dirigenti nel Master FAMI. Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali*, TrEPress, Roma, pp. 101-125.

Croce Rossa Svizzera (2021), *Progetto di struttura. Concetto Quadro. Foyer Minorenni Non Accompagnati*, Centro Insieme. Paradiso & Castione, aggiornato gennaio 2021.

Conferenza svizzera delle direttrici e dei direttori cantonali delle opere sociali (CDOS) (2016), *Recommandations de la CDAS relatives aux enfants et aux jeunes mineurs non accompagnés dans le domaine de l'asile*, CDOS, Berna.

Dozza L. (2000), *Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione*. In: Contini M. (a cura di), *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*, Carocci, Roma, pp. 47-90.

Fondazione ISMU (2019), *A un bivio. La transizione alla vita adulta dei minori stranieri non accompagnati in Italia*, UNICEF, UNHCR, OIM, Università degli Studi Roma Tre, Università degli Studi di Catania.

Foschino Barbaro M.G. (a cura di) (2021), *Minori stranieri non accompagnati tra vulnerabilità e resilienza. Percorsi di accoglienza, presa in carico, tutela e cura, Coordinamento Italiano dei Servizi Collana Cismai contro il Maltrattamento e l'Abuso all'Infanzia*, FrancoAngeli, Milano.

Lai G. (1988), *Il modello pedagogico e il modello dell'esempio in supervisione*. In: Fogli d'informazione.

Miller A. (1985), *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero Sé*, Bollati Boringhieri, Torino.

Keller S., Mey E., Gabriel T. (2017), *Unaccompanied Minor Asylum-Seekers in Switzerland - A Critical Appraisal of Procedures, Conditions and Recent Changes*. "Social Work & Society", 15(1), article 1.

Saglietti M. (2012), *Organizzare le case famiglia. Strumenti e pratiche nelle comunità per minori*, Carocci, Roma.

Seiterle N. (2019), *Minderjährige Flüchtlinge in Pflegefamilien. Praxisbeispiele aus den Kantonen Baselland, Neuchâtel, Solothurn, Bern und Appenzell Ausserrhoden*, PACH Pflege- und Adoptivkinder Schweiz, Zürich.

Vaccarelli A. (2019), *Esistenze in fuga: narrazioni, resilienza, cura educativa*. In: Cerrocchi L. (a cura di), *Narrare la migrazione come esperienza formativa. Strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa*, FrancoAngeli, Milano, pp. 243-256.



Un tentativo di bilancio a 35 anni dall'introduzione della Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza

Francesco Lombardo, presidente dell'Associazione FRANCA
per la promozione dei diritti del bambino

| 53

Compie 35 anni la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (*Convention on the Rights of the Child, CRC*), approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre del 1989 a New York. Si tratta certamente del più importante e diffuso trattato internazionale per la tutela dei diritti dei bambini. La CRC non si limita ad una dichiarazione di principi generali, ma, se ratificata, rappresenta un vero e proprio vincolo giuridico per gli Stati contraenti, che devono uniformare le norme di diritto interno a quelle della Convenzione per far sì che i diritti e le libertà in essa proclamati siano resi effettivi. Fino ad oggi 196 Stati su 197 l'hanno ratificata: mancano all'appello solo gli Stati Uniti d'America.

Il bambino è una persona soggetto di diritto: una rivoluzione culturale

Il miglioramento delle condizioni di vita dei bambini è evidentemente l'obiettivo principale della Convenzione. Con la ratifica (risalente per la Svizzera al 1997) uno Stato prende un impegno giuridico e politico di rispettare i principi e le prestazioni della Convenzione, e promette di trasformarli in realtà per ogni bambina e bambino sul suo territorio.

Uno dei motivi per cui l'attuazione di questi diritti ha incontrato o continua a incontrare difficoltà potrebbe risiedere nella mancata comprensione o accettazione degli obblighi sanciti dalla normativa internazionale. In particolare, potrebbe non essere stata pienamente riconosciuta la fondamentale differenza tra carità e diritti fondamentali. Storicamente e culturalmente, i bambini in situazioni di bisogno, così come le persone con disabilità, sono stati spesso considerati destinatari di atti di carità piuttosto che titolari di diritti garantiti. Il supporto offerto era quindi motivato più dalla compassione che dal riconoscimento di un loro diritto intrinseco.

È una delle attitudini che la Convenzione sta sfidando; infatti, essa considera il bambino come soggetto di diritto. Il bambino è visto come 'bambino' (l'adolescente come 'adolescente') e non come un adulto in miniatura o semplicemente come un oggetto d'intervento da parte degli adulti. Bisogna quindi conferirgli un altro status: quello di un essere umano portatore di diritti in rapporto alle sue capacità evolutive (art. 5). Egli assume una parte attiva in relazione alla sua vita, al suo ambiente familiare e sociale. Lui (meglio sarebbe usare 'lei' al femminile, viste le enormi discriminazioni in tutti i contesti e paesi nei confronti di donne e bambine) ha il diritto di andare a scuola, a cure mediche e ad un adeguato standard di vita, ma soprattutto – questa è la vera rivoluzione della CRC – di 'partecipare', di essere ascoltato e di avere il proprio parere e punto di vista rispettati.

Il principio che i bambini siano soggetti di diritto assume una posizione radicale nella storia dell'umanità, poiché porta alla totale alienazione dell'approccio paternalistico e conservatore che attribuisce loro dei diritti soltanto una volta raggiunti i 18 anni. La Convenzione non intende comunque mettere in contrapposizione figli e genitori ma, piuttosto, richiama l'attenzione dei genitori o di coloro che si occupano di bambini (politici, educatori, docenti, curatori, tutori, allenatori, animatori, medici, assistenti sociali, psicologi, avvocati, poliziotti,

giudici, ecc.) sul fatto che i bambini sono prima di tutto persone, individui, con bisogni ed opinioni proprie e che devono essere rispettati.

Nella maggior parte delle volte, e per fortuna, non ci sono contraddizioni tra gli interessi dei genitori e quelli dei bambini, e questi ultimi vivono in un ambiente familiare positivo (che è uno dei loro più grandi ed importanti bisogni riconosciuti da numerose ricerche sia da parte degli adulti, sia soprattutto da quella dei bambini). Ci sono comunque situazioni estreme in cui le autorità hanno il dovere d'intervenire per proteggere la vita ed il benessere del bambino da coloro che dovrebbero garantirgli sicurezza ed un sano sviluppo.

Nella Convenzione è chiaro che i genitori o altri 'garanti' dell'educazione dei bambini non possono fare quello che vogliono: non possono picchiarli o maltrattarli fisicamente e psicologicamente o usare metodi violenti per giustificare una punizione o una sanzione per 'insegnare' un determinato comportamento. Gli adulti sono protetti contro ogni forma di maltrattamento perché non sarebbe possibile fare altrettanto anche per i bambini?

La maggioranza degli Stati non ha ancora preso ad esempio una posizione a livello giuridico contro le punizioni corporali: è come se gli organi decisionali esitassero ancora a dare ai bambini piena protezione contro la violenza perpetrata dagli adulti. Questo ci porta a pensare che c'è sicuramente bisogno di sensibilizzare genitori ed educatori in generale a sperimentare metodi educativi alternativi non violenti.

La gestione dei conflitti quotidiani, siano essi piccoli o grandi, rappresenta infatti ancora una sfida, spesso affrontata con l'uso dell'autorità o della forza, dinamiche in cui i bambini si trovano inevitabilmente in posizione di svantaggio. Questa situazione evidenzia una delle principali sfide nella relazione tra adulti e bambini: il riconoscimento del diritto dei più giovani a esprimere le proprie opinioni e a essere ascoltati con attenzione. Il diritto, sancito dalla Convenzione, costituisce uno dei suoi principi generali e richiede un'attuazione che si traduca in implicazioni concrete anche nella pratica quotidiana: richiede ad esempio che non solo le scuole siano più democratiche, ma che ci siano anche forum per la partecipazione giovanile nelle politiche locali, regionali e nazionali. Molto poco di concreto è stato fatto in questo senso, malgrado che diversi esperimenti abbiano messo in evidenza risultati molto soddisfacenti, poiché quando i minorenni sono stati invitati a

far parte di dibattiti o progetti, la qualità della discussione è sempre stata più vicina alla realtà, più rilevante e più ricca di significati.

La Convenzione offre ai bambini il diritto di partecipare e di essere ascoltati, in altre parole di avere un'influenza sulla società, e ciò non è affatto un gioco a somma zero; le generazioni non si trovano una di fronte all'altra, una contro l'altra. La società adulta ha bisogno di guidare chi rappresenta il suo futuro, ma come è vero che i bambini sono gli adulti di domani è anche vero che i bambini sono in debito di bisogni e diritti da soddisfare nel presente.

**Dal testo al contesto:
una strada piena d'insidie**

Chi mette in discussione la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza spesso argomenta affermando che i diritti debbano essere bilanciati prima di tutto da doveri. Di sicuro i bambini hanno, oltre ai diritti, delle responsabilità; basta però considerare che in genere i bambini in tutte le parti del mondo sottostanno a pesanti pressioni in famiglia, a scuola, dai loro stessi compagni e faticano quindi ad assumersi anche altre responsabilità. Dietro all'argomento dei "doveri dei bambini" si nasconde quindi la nozione che i loro diritti dovrebbero essere condizionati formalmente da obblighi, imposti per legge. Questo condizionale, nei fatti, non appartiene a nessuna convenzione umanitaria internazionale e rappresenta un attacco frontale all'intero concetto dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza.

Oltre all'argomento appena evocato, tra le principali obiezioni sollevate nei confronti della Convenzione vi è la questione dei costi della sua implementazione. Questo aspetto rappresenta una sfida particolarmente rilevante per i paesi del Sud del mondo o in via di sviluppo, ma anche nelle società economicamente avanzate è necessario definire priorità per allocare le risorse finanziarie destinate all'infanzia. La Convenzione prevede infatti un'attuazione graduale e progressiva delle misure che richiedono significativi investimenti sia finanziari sia di personale qualificato. Promuove inoltre la cooperazione internazionale a sostegno dei bambini nei contesti più svantaggiati, sottolineando tuttavia che ogni paese deve destinare il massimo possibile delle proprie risorse disponibili al benessere dei bambini. La sfida di bilanciare le risorse necessarie per soddisfare i bisogni dell'infanzia con altre priorità, come quelle relative al

sistema di welfare, al sostegno agli anziani e agli adulti in situazioni di vulnerabilità ecc. rimane comunque complessa. In questo contesto, l'attuazione della convenzione richiede particolare attenzione, soprattutto per quanto riguarda l'identificazione e l'applicazione del principio fondamentale che consiste nel garantire che gli interessi superiori del bambino siano al centro di ogni decisione e azione che lo coinvolgono.

Da quando la Convenzione è stata adottata, ed è così entrata a far parte dell'organismo legislativo dei vari Stati, pochi progressi sono stati fatti per combattere la povertà. Addirittura, la situazione in alcune parti del mondo, compresi anche certi Stati che godono di grande influenza, è peggiorata; infatti, le crescenti disuguaglianze tra i differenti gruppi sociali hanno mietuto diverse vittime, molte delle quali sono bambini. Un altro ostacolo è marcato dalla competitività, precarietà e flessibilità, imposte dal nuovo concetto globale del mercato del lavoro, che obbliga diversi genitori a dover lavorare più a lungo fuori casa, con conseguenze sulla relazione genitori-figli-Stato. Inoltre, le attitudini sociali e culturali spesso escludono le donne dall'arena pubblica e politica; il *gap* tra i generi nelle posizioni politiche contribuisce a privare i bambini di una potente ed autorevole voce, quindi di un prezioso e complementare contributo a loro favore, basti pensare per esempio alla condizione di disuguaglianza delle opportunità tra maschi e femmine ancora presente nella nostra società, come in quelle di altri paesi.

**“Pacta sunt servanda”:
non carità, ma diritti!**

Quali sono allora le priorità strategiche per far sì che i diritti dei bambini vengano presi seriamente in considerazione (anche in Svizzera)?

Le leggi domestiche dovrebbero essere riviste conformemente a quelle della CRC. La Svizzera ha ratificato la Convenzione nel 1997 e ciò comporta il fatto che le leggi locali devono essere tradotte, modificate ma soprattutto applicate conformemente ai contenuti dei 54 articoli della Convenzione: per esempio la Svizzera (quindi anche il Ticino) non sempre rispetta i diritti dei minorenni migranti non accompagnati sul proprio territorio. Alcune nazioni hanno introdotto il principio di *best interests* del bambino come la maggior dimensione di queste leggi, specialmente in relazione alle questioni riguardanti la famiglia e le procedure d'asilo.

Altri principi sanciti dalla CRC sono stati applicati nei campi dell'adozione, dell'abuso sessuale, della violenza domestica e della giustizia giovanile.

Il funzionamento del sistema politico ed amministrativo condiziona l'implementazione della Convenzione. I politici dovrebbero coordinarsi meglio in modo tale d'assicurare che i programmi governativi siano influenzati da un approccio orientato ai diritti del bambino. Ne conseguirebbe che i governi locali sarebbero obbligati a rispettare gli standard internazionali ed europei sui diritti umani. La coordinazione verticale tra autorità nazionali e locali è importante per un'effettiva implementazione della Convenzione, che deve tener conto anche delle considerazioni e raccomandazioni delle associazioni o delle organizzazioni non governative che lavorano per e con i bambini.

I bambini dovrebbero godere di maggiore considerazione per l'attribuzione di finanziamenti per progetti in loro favore. La valutazione del loro impatto sulla salute dei bambini è determinante: statistiche, ricerche, nuove attività creative da percorrere, assemblee, costituiscono un importante strumento che confrontato con altri indicatori possono facilitare il rilevamento dei bisogni e dei problemi del bambino.

Nella fase di monitoraggio dell'implementazione della Convenzione, la priorità va rivolta alle situazioni dei bambini a rischio o che si trovano in circostanze diffi-

cili: bambini in famiglie povere, bambini disabili e malati, bambini migranti e appartenenti a gruppi minoritari o più vulnerabili.

Uniti e fiduciosi “on the best interests of the children”

La promozione dei diritti dell'infanzia è stata favorita dall'eredità di buona volontà lasciata da chi ha contribuito, su scala internazionale, alla nascita della Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Il consenso generale per difendere tali diritti è stato relativamente facile da ottenere, dato che la maggior parte dei rappresentanti politici ha sostenuto l'adozione della Convenzione. Tuttavia, alcune difficoltà sono emerse nella fase di rafforzamento delle nuove procedure, principalmente a causa della necessità di un maggiore livello di preparazione tra i decisori politici. L'implementazione degli obblighi derivanti dalla CRC richiede infatti un cambiamento di atteggiamento sia da parte dei responsabili politici sia dal mondo adulto, che sono chiamati a riconoscere pienamente l'importanza del rispetto e della valorizzazione dei bambini. Con uno sguardo fiducioso al futuro, ma consapevoli delle sfide da affrontare, si può auspicare il raggiungimento di tale obiettivo, poiché la Convenzione, oltre a essere uno strumento giuridico, si fonda su un principio essenziale: la fiducia nelle giovani generazioni.

Nota

L'Associazione Franca promuove la Convenzione Internazionale dell'ONU sui diritti del bambino proponendo attività didattiche, di animazione, di teatro e di video rivolte a bambini e ragazzi fino ai 18 anni.

Per informazioni e contatti:
www.associazionefranca.ch
info@associazionefranca.



La classe flessibile

Peter Schulz, professore USI

Anna Bullo, ricercatrice USI

Mathilde Tedesco, ex studentessa USI

Lietta Santinelli, ergoterapista

Leonia Menegalli, già direttrice di scuola comunale

Premessa

La concezione della posizione seduta in classe è cambiata profondamente nel corso degli ultimi anni. Fino alla fine del secolo scorso circa, una visione salutistica prevedeva che la postura seduta dovesse rispettare precisi criteri biomeccanici per prevenire i disturbi muscolo-scheletrici nel bambino. Il banco e la sedia erano fissi e lo sguardo di tutti gli allievi rivolto verso la cattedra e l'insegnante. L'evoluzione della ricerca in ambito educativo ha però messo in rilievo come sia importante l'interazione tra studente, docente e ambiente scolastico, ridefinendo l'organizzazione delle aule come fattore di influenza sulle interazioni sociali e lo sviluppo socioaffettivo degli allievi.

Attualmente, con l'aumento della sensibilità nei confronti della neurodiversità, l'ambiente di apprendimento è centrato sui bisogni dell'allievo; il movimento è allora visto come un supporto funzionale all'attenzione e al benessere. Diverse ricerche scientifiche sottolineano inoltre l'impatto positivo dell'attività fisica sul comportamento e sull'apprendimento.

È nel quadro di questa evoluzione che deve essere letta l'introduzione delle classi flessibili in Ticino. Da un lato esse rispondono meglio ai bisogni di movimento e di stimolazione degli allievi di oggi, dall'altro si inseriscono nel concetto della scuola del 21esimo secolo, che non mira unicamente alla riuscita scolastica ma anche a quella educativa, e che prevede lo sviluppo di competenze trasversali come l'autonomia, la collaborazione, la comunicazione e il pensiero critico e riflessivo.

Le pratiche educative contemporanee si focalizzano infatti sulla prevenzione primaria come una delle possibili strategie per affrontare le difficoltà e i disturbi di apprendimento e comportamento. In aula ciò si traduce con delle misure di differenziazione al quotidiano di cui beneficia la totalità degli allievi, compresi quelli in difficoltà per i quali un ambiente fisico e relazionale adattabile contribuisce a sostenere l'emergere di comportamenti positivi e funzionali all'apprendimento.

Le classi flessibili sono organizzate in modo che ogni allievo possa scegliere una postazione di lavoro che, rispondendo ai suoi bisogni sensoriali e di movimento, possa aiutarlo a mantenere l'attenzione sull'attività o sul compito che sta svolgendo. Nello specifico, all'interno delle classi flessibili lo spazio viene suddiviso in diverse postazioni (ascolto, lavoro in gruppo, lavoro individuale) polivalenti, ma che possono essere anche

destinate a un uso specifico. Il materiale personale viene ridotto al minimo e organizzato in cassettiere a cui l'allievo attinge per recarsi nella postazione in cui si concentra meglio; non per forza sarà presente in aula un banco personale.

Gli allievi hanno quindi la possibilità di lavorare in più posizioni: in piedi, seduti, seduti al suolo o sdraiati, e di utilizzare durante la giornata alcuni attrezzi sensoriali, come dei *fidget* da manipolare nei momenti di ascolto, dei cuscini pesanti, delle cuffie, degli attrezzi da tenere sotto ai piedi. I cambiamenti concreti vanno di pari passo con una didattica innovativa, basata sull'accompagnamento dei bambini verso un'autonomia di apprendimento.

Tale approccio presuppone infatti che il bambino impari a riconoscere i suoi bisogni e le sue sensazioni interne e, così facendo, impari ad autoregolarsi. Aiutato dal docente in un processo di consapevolezza, l'allievo sarà in grado di riconoscere il suo livello di vigilanza, quindi la postazione e i mezzi sensoriali che lo rendono più attento e concentrato. Delle regole esplicite e precise sono poi necessarie per garantire una buona convivenza tra allievi con bisogni differenti.

Le prime classi flessibili nel Canton Ticino sono state introdotte nel 2018, con grande soddisfazione di docenti e allievi. Nel tempo sono stati tradotti, adattati e creati numerosi materiali didattici.

Allo scopo di esaminare l'impatto della classe flessibile sul comportamento in classe e il rendimento scolastico degli allievi, durante l'anno scolastico 2021/2022 è stato condotto uno studio quasi-sperimentale¹ di tre ondate in collaborazione con un gruppo di ricercatori dell'Università della Svizzera Italiana.

Sedi coinvolte nello studio

Allo studio hanno partecipato sei sezioni di tre scuole elementari del Bellinzonese: due classi delle Scuole elementari Semine, tre classi delle Scuole elementari Sud e una classe delle Scuole elementari di Arbedo. Di queste sei sezioni, tre costituivano il gruppo di intervento (classi che hanno sperimentato almeno per un semestre la classe flessibile) e tre il gruppo di controllo (classi che non sono mai state sottoposte all'intervento). Nello specifico, hanno sperimentato la classe flessibile due sezioni delle Scuole elementari Semine (una durante l'intero anno scolastico, l'altra durante il secondo semestre) e una sezione delle Scuole elementari di Arbedo (durante il primo semestre).

Nota

¹ Uno studio è detto quasi-sperimentale quando è assente l'attribuzione casuale dei partecipanti alle condizioni di intervento (gruppo sperimentale o gruppo di controllo).

Procedura e tempistiche

Sia gli allievi che i docenti delle sezioni coinvolte hanno compilato tre questionari cartacei (uno per ogni ondata). Il primo questionario è stato completato dai partecipanti a inizio ottobre 2021, un mese dopo l'inizio dell'anno scolastico e dell'intervento (30 agosto 2021). Una seconda ondata di questionari ha avuto luogo a inizio marzo 2022, ossia quasi due mesi dopo che i partecipanti delle Scuole elementari di Arbedo hanno terminato l'intervento (10 gennaio 2022). L'ultimo questionario è stato compilato a inizio giugno 2022, ovvero poco prima del termine dell'anno scolastico e dell'attuazione dell'intervento (15 giugno 2022). Tutti i dati sono stati raccolti in forma anonima.

Temi indagati

Il comportamento in classe degli allievi è stato misurato tramite i questionari per i docenti: questi ultimi hanno valutato per ogni loro allievo il livello di autoregolazione, impegno, attenzione, agitazione, motivazione e interazione di qualità. Il rendimento scolastico è stato invece misurato considerando la media dei voti in otto materie scolastiche (lingua italiana, matematica, studio dell'ambiente, lingua francese, educazione fisica, educazione musicale, educazione visiva e educazione delle arti plastiche). I voti dei partecipanti si riferiscono agli anni accademici 2020/2021 (prima dell'implementazione della classe flessibile) e 2021/2022 (al termine del progetto).

L'opinione degli allievi in merito all'implementazione della classe flessibile è stata indagata attraverso tre domande nel questionario degli studenti che sono stati sottoposti almeno per un semestre a un ambiente flessibile.

Risultati principali

108 studenti hanno partecipato alla prima e alla seconda ondata (per entrambe le ondate 53.7% femmine, 45.4% maschi e 0.9% dato mancante), mentre 86 allievi sono stati coinvolti per la terza ondata (52.3% femmine e 47.7% maschi). La differenza nel numero di partecipanti è dovuta al fatto che una sezione non ha preso parte all'ultima rilevazione di dati. Al momento delle misurazioni i partecipanti avevano tra i 9 e i 12 anni.

Impatto della classe flessibile sul comportamento in classe

L'impatto delle quattro condizioni sperimentali (nessuna esposizione alla classe flessibile, esposizione solo il primo semestre, solo il secondo semestre, o l'intero

anno) sul comportamento in classe è stato analizzato tramite delle analisi statistiche che permettono di rilevare le differenze inter e intra-individuali nello sviluppo (*multilevel model for change analyses*). In generale, con il passare del tempo tutti gli studenti coinvolti nella ricerca hanno mostrato un piccolo ma significativo aumento nei comportamenti positivi adottati in classe. È però interessante notare come il miglioramento degli allievi che hanno sperimentato la classe flessibile sia circa il doppio di quello rilevato nel gruppo di controllo (0.27 punti a semestre vs 0.14, SE=0.07). Ciò dimostra che la classe flessibile ha avuto complessivamente un impatto positivo – seppur contenuto – sul comportamento degli allievi.

Impatto della classe flessibile sul rendimento scolastico

Per determinare l'impatto della classe flessibile sul rendimento scolastico sono stati condotti due test non parametrici (Kruskal-Wallis test), poiché la violazione dell'ipotesi di omogeneità della varianza impediva di condurre un'analisi della varianza (ANOVA).

I risultati non mostrano differenze significative nel rendimento scolastico tra le varie condizioni sperimentali, in nessuno dei due anni scolastici sotto studio, ossia il 2020/2021 ($H(2) = 4.55, p = 0.10$) e il 2021/2022 ($H(3) = 1.65, p = 0.65$). Questi dati suggeriscono quindi che la classe flessibile non ha alcun impatto sul rendimento scolastico degli studenti alla scuola elementare. In altre parole, un ambiente flessibile non impedisce agli allievi di raggiungere il medesimo livello di apprendimento conseguito in una classe tradizionale.

Valutazione della classe flessibile da parte degli allievi

In generale, la maggior parte degli studenti sottoposti a un ambiente flessibile ha apprezzato la possibilità di cambiare posizione quando lo desiderava (più dell'80% degli studenti ha risposto in modo positivo), si è adattata facilmente a questo nuovo ambiente (più dell'80% degli allievi ha risposto in modo positivo) e vorrebbe mantenere la classe flessibile anche in futuro (più dell'80% degli studenti ha risposto in modo positivo).

Conclusione

Lo studio ha confermato i risultati di altre ricerche – condotte soprattutto in Nord America, dove le classi flessibili sono una realtà già da anni – che hanno mo-

strato come la combinazione tra l'organizzazione di spazi che favoriscono il movimento, e un approccio pedagogico che sostiene l'emergere dell'autoregolazione presenta numerosi benefici in termini di motivazione, concentrazione e benessere degli allievi.

L'organizzazione di una classe flessibile e l'approccio pedagogico che ne consegue permettono di gestire meglio l'eterogeneità degli allievi e di differenziare l'insegnamento e l'accompagnamento in maniera più effi-

cace. È un approccio pedagogico che trasforma gli spazi degli apprendimenti in luoghi inclusivi, per sostenere la riuscita di tutti gli allievi.

Non da ultimo, i benefici della classe flessibile non riguardano soltanto il benessere degli allievi: i docenti che hanno sperimentato in questi anni un'organizzazione flessibile della classe si dichiarano soddisfatti e tendono a mantenere questo approccio negli anni a venire.

Direttore responsabile

Emanuele Berger

Redattori

Claudio Biffi, Roberto Falconi

Comitato di redazione

Spartaco Calvo
Brigitte Jörimann Vancheri
Serena Ragazzi
Michele Tamagni

Segreteria e pubblicità

Barbara Rigoni
Divisione della scuola
6501 Bellinzona
tel. 091 814 18 05
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

