

FONDATA DA COSIMO LANEVE
VOL. XXI N.41-42/2025

QUADERNI DI
DIDATTICA
DELLA
SCRITTURA

FONDATA DA COSIMO LANEVE
VOL. XXI N.41-42/2025



QUADERNI DI
DIDATTICA
DELLA
SCRITTURA

FrancoAngeli

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Direttore: Loredana Perla (Università degli Studi di Bari Aldo Moro)

Co-direttore: Chiara Gemma (Università degli Studi di Bari Aldo Moro)

Comitato scientifico: Laura Sara Agrati (Università Telematica Pegaso); Marguerite Altet (Università di Nantes); Andrea Balbo (Università di Torino); Luciano Canfora (Università degli Studi di Bari Aldo Moro); Andrea Cangini (Osservatorio Carta, Penna & Digitale); Francesco Caringella (Consiglio di Stato, scrittore); Antonio Cioffi (Accademia di Belle Arti di Brera); Lucio D'Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli); Elio Damiano (Università degli Studi di Parma); Christopher Day (University Nottingham UK); Duccio Demetrio (Università degli Studi di Milano Bicocca); Michele Di Sivo (Archivio di Stato di Roma); Freema Elbaz-Luwish (University of Haifa); Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa); Adriano Fabris (Università di Pisa); Dinko Fabris (Musicologo); Heidi Flavian (Achva Academic College, Israel); Ivan Fortunato (Istituto Federale per l'Istruzione, la Scienza e la Tecnologia di San Paolo IFSP); Muriel Frish (Université de Reims Champagne-Ardenne); Antonio Galetta (Sorbonne Université, scrittore); Ernesto Galli della Loggia (Scuola Normale di Pisa); Catia Giacconi (Università degli Studi di Macerata); Chiara Gemma (Università degli Studi di Bari Aldo Moro); Paolo Giordano (Scrittore); Claudio Giunta (Università degli Studi di Torino); Hervè Cavallera (Università del Salento); Olimpia Imperio (Università degli Studi di Bari Aldo Moro); Alessandra Lamarca (Università degli Studi di Palermo); Giuseppe Laneve (Università degli Studi di Macerata); Domenico Lassandro (Università degli Studi di Bari Aldo Moro); Emanuela Mancino (Università degli Studi di Milano Bicocca); Roberto Maragliano (Università degli Studi Roma Tre); Claudio Marazzini (Università degli Studi del Piemonte Orientale 'Amedeo Avogadro'); Vincent Martinez (Università di Alicante); John McCourt (Università degli Studi di Macerata); Marie-France Morin (Université de Sherbrooke); Riccardo Morri (Università degli Studi di Roma La Sapienza); Luigina Mortari (Università degli Studi di Verona); Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli); Raffaele Nigro (Giornalista e scrittore); Riccardo Pagano (Università degli Studi di Bari Aldo Moro); Loredana Perla (Università degli Studi di Bari Aldo Moro); Salvatore Prisco (Università degli Studi di Napoli Federico II); Pier Cesare Rivoltella (Alma Mater Studiorum Università di Bologna); Rosabel Roig Vila (Universidad de Alicante); Alessia Scarinci (Università del Salento); Domenico Starnone (Scrittore); Uto Ughi (Fondazione Uto Ughi); Viviana Vinci (Università degli Studi di Foggia); Chris Warde-Jones (Fotografo); Silvia Zoppi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli)

Redazione: Rosatilde Margiotta (*Caporedattore*), Ilenia Amati, Arianna Beri, Franca Cicirelli, Angela Maria De Feo, Francesca Minerva, Maria Teresa Santacroce

Contatti: Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione, Università degli Studi di Bari Aldo Moro. E-mail: loredana.perla@uniba.it

Progetto grafico di copertina: Alessandro Petrini

Tutti gli articoli sono sottoposti a referaggio in doppio cieco. All articles are double-blind peer reviewed.

Rivista in *Fascia A ANVUR Area 11*: Area 11/D1 – Pedagogia e Storia della Pedagogia; Area 11/D2 - Didattica, Pedagogia Speciale e Ricerca Educativa

Amministrazione - Distribuzione: FrancoAngeli srl, viale Monza 106, 20127 Milano. Tel. +39.02.2837141, e-mail: riviste@francoangeli.it.

Autorizzazione del Tribunale di Bari n. 18/04 del 23/03/2004 - Direttore responsabile: Loredana Perla - Semestrale - Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano - Stampa: Global Print srl, via degli Abeti 17/1, Gorgonzola, Milano. I e II semestre 2025 - Finito di stampare nel mese di dicembre 2025

Sommario

Loredana Perla

Editoriale

pag.

7

Giuseppe Laneve

Questa Rivista (e la scrittura): la nostra àncora e il nostro ancora

» 13

Gli Editoriali di Cosimo Laneve 2004-2023

Editoriale <i>QDS</i> , n. 1/2004	»	29
Editoriale <i>QDS</i> , n. 2/2004	»	33
Editoriale <i>QDS</i> , n. 3/2005	»	36
Editoriale <i>QDS</i> , n. 4/2005	»	39
Editoriale <i>QDS</i> , n. 5/2006	»	42
Editoriale <i>QDS</i> , n. 6/2006	»	45
Editoriale <i>QDS</i> , n. 7/2007	»	48
Editoriale <i>QDS</i> , n. 8/2007	»	51
Editoriale <i>QDS</i> , n. 9/2008	»	53
Editoriale <i>QDS</i> , n. 10/2008	»	56
Editoriale <i>QDS</i> , n. 11/2009	»	59
Editoriale <i>QDS</i> , n. 12/2009	»	62
Editoriale <i>QDS</i> , n. 13-14/2010	»	65
Editoriale <i>QDS</i> , n. 15-16/2011	»	70
Editoriale <i>QDS</i> , n. 17/2012	»	73
Editoriale <i>QDS</i> , n. 18/2012	»	77
Editoriale <i>la didattica del convesso QDS</i> , n. 19/2013	»	80
Editoriale <i>la “punteggiatura bianca” come risorsa didattica QDS</i> , n. 20/2013	»	84
Editoriale <i>le due ali della scrittura QDS</i> , n. 21-22/2014	»	88

Editoriale <i>“prendere appunti” Le ragioni di Socrate QDS</i> , n. 23/2015	pag.	99
Editoriale <i>Socrate, «l’innamorato dei discorsi» (Fedro, 228c). Un testimonial che vale ancora oggi QDS</i> , n. 24/2015	»	102
Editoriale <i>Insegnare a significare producendo metafore QDS</i> , n. 25/2016	»	107
Editoriale <i>Le mappe logiche sì, ma anche i giochi di parole QDS</i> , n. 26/2016	»	112
Editoriale <i>Lo stile e la cipolla di Barthes QDS</i> , n. 27/2017	»	115
Editoriale <i>La pratica di riscrittura in stile mozartiano presidio della testualità lineare QDS</i> , n. 30/2018	»	120
Editoriale <i>La pregnanza di una esperienza didattica in situazione QDS</i> , n. 31/2019	»	127
Editoriale <i>Il sottile piacere di scrivere poesie QDS</i> , n. 32/2019	»	137
Cosimo Laneve, Editoriale <i>Scrivere primo esercizio di libertà QDS</i> , n. 33/2020	»	142
Editoriale <i>QDS</i> , n. 35/2021	»	148
Editoriale <i>La musicalità dell’italiano. Per una cura dei suoni delle parole QDS</i> , n. 36/2021	»	153
Editoriale <i>Cercare la propria voce nella pagina QDS</i> , n. 37/2022	»	157
Editoriale <i>La metascrittura di Calvino. Tratti per un design didattico QDS</i> , n. 39/2023	»	161
Editoriale <i>Vent’anni! QDS</i> , n. 40/2023	»	176

Epifanie della memoria

Loredana Perla		
<i>L’enigma del conflitto, ovvero dell’importanza di incontrare un Maestro</i>	»	185
Chiara Gemma		
<i>Il maestro geniale: quando l’incontro si sublima in magia e lezione di vita</i>	»	195
Riccardo Pagano		
<i>Insegnare con lo “sguardo pedagogico”. La ricerca didattica in Cosimo Laneve</i>	»	205

Scatti di ricordi

Lucio d'Alessandro		
<i>Il pathos dell'insegnamento. Un ricordo di Cosimo Laneve</i>	pag.	233
Elio Damiano		
<i>EDUCAZIONE vs ISTRUZIONE. Un dialogo mancato con Mino</i>	»	237
Duccio Demetrio		
<i>Dedicato a Mino, un uomo all'antica</i>	»	249
Paolo Di Paolo		
<i>Il lessico dell'appuntamento</i>	»	257
Michele Di Sivo		
<i>Intorno a una quercia. Conversare di scritture estreme con Mino Laneve</i>	»	259
Ivan Fortunato		
<i>Lezioni di didattica: cosa ho imparato da Cosimo Laneve</i>	»	269
Emanuela Mancino		
<i>“Scrivere a Ceglie”. La parola tra vuoti, spazi interiori e ricominciamenti</i>	»	279
Raffaele Nigro		
<i>Cosimo Laneve, tra astrazione e sentimenti</i>	»	289
Pier Cesare Rivoltella		
<i>La lezione di un Maestro</i>	»	293
Rosabel Roig-Vila, Vicent Martínez Pérez		
<i>Cosimo Laneve y la escritura como legado pedagógico: un paralelismo con Livio Andrónico</i>	»	299
Luisa Santelli Beccegato		
<i>Linguaggi e percorsi formativi. Il significativo contributo di Cosimo Laneve</i>	»	305
Maura Striano		
<i>La scrittura come paradigma: un ricordo di Mino Laneve</i>	»	315
Antonio Felice Uricchio		
<i>Ricordo di Cosimo Laneve in occasione della pubblicazione della nuova serie dei Quaderni di Didattica della Scrittura</i>	»	321
Giuseppe Zanniello		
<i>La mia amicizia con Mino Laneve</i>	»	325

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Editoriale

Loredana Perla

Ne vogliamo trarre l'insegnamento che anelare e attendere non basta, e faremo altrimenti: ci metteremo al nostro lavoro e adempiremo alla «richiesta di ogni giorno» come uomini e nella nostra attività professionale. Ma ciò è semplice quando ognuno abbia trovato e obbedisca al demone che tiene i fili della sua vita.

Max Weber, *La scienza come professione*

È da tempo che provo a immaginare forma e contenuti di questo mio primo editoriale per i *Quaderni di Didattica della Scrittura*. E confesso di aver scritto, prima della versione ultima, numerosi esercizi che ho cestinato. Dopo prove ripetutamente evaporate senza troppa fatica, in verità, anche in virtù della tranquillità della stagione (estiva) e dell'amenità del luogo in cui si sono svolte (l'amata casa al mare, incastonata fra i due paradisi naturali dell'Alto Jonio e della Serra del Dolcedorme), ho finalmente optato per il registro di una scrittura semplice e sincera. E così l'*incipit* ha preso corpo e il testo completo è stato generato in un soffio.

Devo alcune spiegazioni circa le ragioni di questo esordio riflettuto.

Esse hanno riguardato non tanto (e non solo) la scrittura dell'editoriale ma anche, come sanno bene i familiari di Mino – Emilia, la moglie, e i figli Annamaria e Giuseppe, quest'ultimo collega d'accademia – e la codiretrice della Rivista, Chiara Maria Gemma, un certo mio pudore nell'assumere la responsabilità della direzione di una Rivista che so essere stata il cuore degli interessi scientifici di Mino Laneve.

Inizialmente, dunque, ho provato a rappresentarmi l'editoriale come il naturale evolversi di un percorso. Come un passaggio di testimone dal Maestro alla ‘prima allieva’.

Ma la verità è che questo passaggio di testimone non è stato pensato da Mino in vita esattamente in questi termini. La codirezione era stata affidata alla collega e amica Chiara (attualmente impegnata come europarlamentare) nella prospettiva, un giorno il più lontano possibile, di una naturale continuità di quest'ultima alla direzione. E, dunque, pensare (e scrivere) questo editoriale in termini di passaggio di testimone sarebbe equivalso, a mio

Quaderni di Didattica della Scrittura, vol. XXI, n. 41-42/2025

Doi: 10.3280/qds2025oa21599

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial – No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

parere, a una sorta di negazione della verità dei fatti (e delle intenzioni del Direttore).

Per questa ragione quel primo esercizio è finito nel cestino (digitale) del mio pc.

Nel secondo esercizio ho provato a pensare l'editoriale adottando la logica della divagazione e della ricordanza.

Ho evocato in modo autobiografico il contesto nel quale sono maturati i prodromi dell'idea della Rivista, molto risalenti nel tempo rispetto alla data di uscita del primo numero che ricordo perfettamente anche perché ne organizzai il festeggiamento: luglio 2004. Ma nella scrittura è poi prevalsa la tentazione di offrire numerosi elementi di contestualizzazione perché mi piaceva l'idea di immergere i lettori nelle vulcaniche routine intellettuali, di didattica e ricerca, dello studio 17 del terzo piano del Palazzo Ateneo dell'Università di Bari Aldo Moro. Era il 1989. Mino 'saliva in cattedra' (come si soleva dire un tempo) succedendo ad Elio Damiano con quel *pathos* del disinteresse e della dedizione all'oggetto di studio propri di chi abbracciava, con la sua vocazione di scienziato, anche il destino di una vera e propria 'professione'.

Fra i primi atti di quel suo 'professare' ci fu la progettazione di un Corso di perfezionamento in *Didattica della scrittura*, il primo del genere in Italia. Mi trovai ad assorbire ogni stimolo della complessa organizzazione. Ma anche immersa nelle plurime interazioni di un 'dire' verbale di Mino con gli studenti fatto di argomentazioni, sollecitazioni psicologiche, atti paralinguistici, prossemica e prossimità che tessevano relazioni "speciali" con i partecipanti a quel corso. Ricordo che un anno sfiorammo il migliaio di iscritti.

Fu grazie all'organizzazione di quel corso che ebbi modo di conoscere il nugolo di docenti e scrittori destinati ad entrare nel comitato scientifico della futura Rivista. Ovviamente, quest'ultima, molto di là da venire. E fu grazie a quel corso che tastai con mano l'intercettabile evidenza del potenziale di un tema di ricerca apparentemente di nicchia (agli occhi di profani) qual è la *didattica della scrittura*.

Ma anche questa seconda versione dell'editoriale, per quanto molto più ricca di indizi circa il 'punto di sorgenza' dell'idea dei *QDS* nella intersezione possibile fra generi, discipline, autori, che era stato il laboratorio formativo del corso di perfezionamento, non mi ha convinto. E la ragione sta nel fatto che quel racconto sarebbe risultato, nella percezione di chi lo leggeva, come uno dei tanti tasselli dell'esteso mosaico degli interessi del Professore.

Le fonti di attingimento generative dell'idea dei *QDS* sono state molte di più, come ha saputo ben ricostruire Giuseppe Laneve nel suo contributo grazie al suo sguardo di testimone privilegiato del lavoro scientifico del padre. E da quella ricostruzione emerge con chiarezza il dato che la Rivista è stata

il precipitato di una vita intera di studi e di incontri, non certo l'esito di un solo 'spaccato' di attività, pur fondamentale nella sua genesi.

Eppoi, soprattutto, questa seconda versione dell'editoriale, non offriva al lettore ancora sufficienti elementi giustificativi del mio *trovarmi qui*. Perché io e non altri? Non poteva funzionare.

A quel punto mi sono arresa e ho deciso di lasciar decantare per qualche tempo quegli *embrioni* di scritture, aspettando pazientemente l'emergere di un nesso convincente che annodasse il 'prima' e il 'dopo' della *frattura* determinatasi con la scomparsa del Direttore.

E quel nesso si è fatto lentamente strada sino a stagliarsi chiarissimo alla mente.

Mi sono persuasa che, probabilmente, per annunciarmi con il primo editoriale, sarebbe stato opportuno aprire un varco di condivisione coi lettori circa alcuni passaggi del lungo cammino intrapreso da noi allievi *seniores* con la famiglia Laneve a partire dalla prima riunione organizzata da Giuseppe il 19 luglio 2024.

In quella riunione ci siamo ritrovati con Giuseppe e Annamaria, io, Chiara Gemma e Riccardo Pagano per cominciare a 'dar parole' a quella improvvisa scomparsa che ci aveva lasciato ammutoliti. E anche per valutare gli impatti che questo vuoto enorme avrebbe potuto produrre sui *QDS* qualora non ci fossimo preoccupati, da subito, di curarne il destino.

Le riflessioni emerse, tante, emotive e insieme lucide – certamente impossibili da riportare nelle loro peculiarità 'figlie' di soggettività estremamente diverse – alla fine sono andate a convergere verso due plessi di significati condivisi: *problematicità* e *continuità*.

Problematicità legate al vuoto lasciato, ai progetti interrotti, al come garantire un futuro al progetto cui Mino teneva di più, la Rivista.

Le problematicità di collocazione editoriale sono state via via risolte, sia riallacciando i fili della Rivista all'alveo di radicamento della sua sede accademica originaria (l'Università degli Studi di Bari Aldo Moro), sia anche grazie all'antico rapporto di fiducia coltivato da chi scrive con l'editore FrancoAngeli, il quale ci ha aperto le porte accogliendo i *Quaderni* nella grande famiglia delle sue Riviste. L'uscita di questo numero doppio (la qual cosa, ci tengo a precisare, non incide minimamente sui requisiti di accreditamento), credo non abbia bisogno di troppe parole di accompagnamento. Esso raccolge tutti gli editoriali del Direttore, ordinati cronologicamente, insieme ai testi memorialistici dei tanti amici e colleghi che hanno testimoniato, ciascuno in modi diversi, la stima e la sincera amicizia per Mino. Abbiamo voluto dar vita a un numero che facesse memoria del tragitto avanzato sino a quel 10 marzo 2024.

Ogni editoriale, come si potrà leggere (o rileggere), annunciava il contenuto del relativo numero in uscita ma, nelle intenzioni del Direttore, voleva anche essere altro: una riflessione lungamente meditata sui significati di fondo del tema trattato in quel preciso numero. Riflessione nella quale Mino elaborava costruzioni didattiche innovative e fattibili orientamenti operativi. *Didattica della scrittura in atto*, si potrebbe dire, ma sempre sulla scorta di ispirazioni della più classica pedagogia personalistica.

Anche nei futuri editoriali la Rivista manterrà accessi i nuclei vitali del personalismo pedagogico che oggi ci parla offrendo risposte valide alle domande più drammaticamente aperte del nostro tempo e alle sfide lanciate a chi si occupa di educazione e di insegnamento.

Sul tema della *continuità* vorrei sostare con qualche nota in più.

Dopo lungo meditare ho deciso di accogliere l'invito della famiglia Laneve ad assumere la responsabilità della direzione della Rivista per due ragioni.

La prima: per il forte desiderio ed impegno ad onorare e a far avanzare, da meridionalista quale sento di essere e cultrice *eretica* di una teoria della didattica capace di attraversamento di confini e di confronti interdisciplinari anche aspri, la scuola di didattica della scrittura di Mino Laneve, meritevole di avanzamenti in un tempo in cui la scrittura attraversa una transizione decisiva verso la multimodalità algoritmica. È un tempo di grandi rischi e di grandi opportunità per la scrittura.

Sono stati aperti cantieri straordinariamente creativi e carichi di promesse in più ambiti disciplinari e in più contesti: scolastici, universitari, aziendali, educativi e sociali in senso ampio. Dagli anni Novanta del secolo scorso si esplorano intersezioni possibili fra informatica, linguistica, saperi umanistici, discipline STEM ma oggi, con l'intelligenza artificiale di tipo generativo, la didattica ha davanti a sé praterie sterminate di sperimentabilità dell'innovazione.

Oggi un chatbot è perfettamente in grado di riassumere e tradurre un testo, di scrivere mail con un registro formale piuttosto che informale, di creare testi ed esercizi. Il tutto con quella artificialità propria delle meccaniche che operano su base statistica, selezionando la frase più frequente anziché quella più originale. E tuttavia è errato liquidare i sistemi di intelligenza artificiale come semplici "simulatori" del pensiero o dei sentimenti umani, o come "pappagalli stocastici" che ripetono l'idea più probabile e ricorrente, tra le innumerevoli informazioni loro fornite. Proprio nel linguaggio, la facoltà per eccellenza che distingue l'uomo dalle macchine (e dagli animali), è l'ambito in cui l'intelligenza artificiale sta dimostrando di poter eccellere (i cosiddetti LLM, Modelli di Linguaggio su Larga Scala). Se da un lato l'intelligenza artificiale si limita a simulare il pensiero umano, dall'altro è oggi in grado di

potenziarsi autonomamente, interagendo e utilizzando altri sistemi di IA (i cosiddetti AI Agents) con cui “pensare congiuntamente”, una capacità preclusa all’essere umano, che non può pensare simultaneamente con il proprio cervello e con quello di un altro individuo. Il problema cruciale dell’incontro degli studenti con la didattica della scrittura ibridata dall’intelligenza artificiale è riassumibile in una domanda: l’intelligenza artificiale espanderà o sostituirà l’umano? Certamente i *Quaderni* monitoreranno i molteplici cantieri dell’innovazione che si sono aperti offrendosi essi stessi come laboratorio di studi possibili. Mino Lanave guardava con grande interesse allo scenario in evoluzione di una didattica della scrittura ibridata dalle tecnologie e sono persuasa che avrebbe approvato l’idea di aprire senza indugi tecnofobici i *QDS* agli approfondimenti di ricerca e formazione in questo ambito.

Per altro verso i *Quaderni* continueranno a presidiare e promuovere tutte le scritture umanistiche, le sole che per la loro stessa natura, assicurano un legame con la dimensione storica della vita. Nella consapevolezza che la rimozione del proprio passato si sposa quasi sempre con una crisi di futuro. E anche del fatto che, essendo i *Quaderni* una Rivista pedagogica, essi hanno il dovere civile di coltivare la speranza e l’attesa da parte dei giovani di un futuro equo e possibile che sta a noi adulti propiziare.

La seconda ragione che mi ha convinto ad accogliere l’invito ha a che fare con un motivo più personale: rendermi garante di una qualità e di un pluralismo cui Mino teneva moltissimo e da Lui costantemente ricercati e monitorati in ogni articolo accolto per fini di pubblicazione. La Rivista non ha mai ospitato saggi che non fossero eccellenti. La qualità era un pallino del Direttore. Ed è anche il mio.

Fu Aristotele a porre la qualità come seconda categoria del reale, dopo la sostanza. E Mino, di fronte all’ avanzata trionfale del quantitativo in tutte le sue forme, ha saputo sempre prendere posizione per la qualità, difendendola, insieme alla sostanza delle cose da dire, sino all’ultimo giorno della sua vita. Sono certa che i componenti del comitato di direzione e del comitato scientifico (integrato nella sua composizione a partire da questo numero), mi affiancheranno fattivamente in questo compito non lieve di garanzia per il futuro dei *QDS*. Nella promessa di vita per una Rivista che continua il suo cammino.

Sono pronta, adesso.

E con questo spirito ha preso finalmente forma la terza e ultima versione dell’editoriale che potrebbe titolarsi in modo derridiano: *Supplemento d’origine*¹.

¹ ‘Supplemento d’origine’ è il titolo di un capitolo del volume Derrida J. (2010). *La voce e il fenomeno. Introduzione al problema del segno nella fenomenologia di Husserl*, trad. it. Milano: Jaca Book.

Perché il supplemento “supplisce” una mancanza, una non-presenza. Ma il supplemento ha anche la forza dell’apparizione a partire da una non-presenza. Sancendo uno scarto, una differenza, forse un salto nel buio.

Tempo e lettori giudicheranno.

Questa *Rivista* (e la scrittura): la nostra *àncora* e il nostro *ancora*

*Giuseppe Laneve**

Premessa

È un *di più*. O meglio, mi parve, sin da subito, un *di più*.

L'idea di questa Rivista, che prese la sua prima forma visibile, fisica e tangibile nell'estate del 2004 ma che segnava l'approdo di un pensiero stratificatosi nel corso di anni di studio e ricerche, possiede ed esprime – è giusto parlarne al presente – una mirabile e alta sintesi dei significati che mio padre ha voluto attribuire al suo vivere in questo mondo.

E possiede, altresì, una forza *mia e sua*, quindi *tutta nostra*, quella che magicamente si sprigionava ogni qualvolta ci sentivamo appena un nuovo numero si apprestava a vedere la luce, a prendere la sua forma. Credo, anzi sono certo, che non lo facesse solo con me, ed è giusto che fosse così. Ma il fatto di ricevere una telefonata, magari alla consegna delle bozze, o che la copia appena sfornata la trovassi, preparata perché potessi metterci gli occhi, sfogliandola anche rapidamente, era un (ri)trovarsi con codici nuovi, un relazionarsi inedito, un ulteriore *viverci*. È successo anche una mattina di dicembre del 2023. Arrivò quella sua telefonata – ricordo ero in transito con qualche minuto di attesa alla stazione di Bologna – e parlammo dei diversi contributi ormai consegnati e pronti per confezionare il quarantesimo numero, quello del fatidico ventennale. Era entusiasta degli scritti dei suoi colleghi. Era fiero dell'importante (e per nulla scontato) traguardo raggiunto.

Il mio intento, in questo breve intervento, è quello di provare a far emergere questo *di più*. Per farlo, non potrò che (in una prima parte) immergermi nell'intimità più profonda, quella della vita personale e familiare di chi ha avuto il privilegio di crescere accanto al fondatore di questa Rivista, senza

* Professore associato di Diritto costituzionale, Dipartimento di Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo, Università degli Studi di Macerata.

però tralasciare di considerare come quel *di più* si giustifichi anche – eccome – sul piano strettamente scientifico (a ciò sarà dedicata la seconda parte). Certo, il mio sguardo e la mia prospettiva non sono quelli del pedagogista, bensì del giurista, studioso del diritto costituzionale e – come tale – naturalmente sensibile a tutto ciò che interessa il pieno sviluppo della persona umana, la costruzione di una società autenticamente democratica, il senso stesso dello stare insieme. Infine, scivolerò nuovamente sulla dimensione più intima, tornando al mio personale vissuto.

Prima di proseguire, tuttavia, è bene che ponga un'avvertenza ineliminabile: non è improbabile che a volte, spero poche, il mio scrivere possa risultare frammentato, poco lineare. Credo sia inevitabile. Scrivere oggi queste poche righe destinate a questa Rivista squaderna un universo emotivo molto difficile da tenere a bada. Le immagini che scorrono e i suoni che si accavallano si stagliano nella memoria, muovono il pensiero e agitano il cuore, perché altro non sono che i tasselli quotidiani di (e che fanno) una vita. Isolare alcuni pezzi, metterli in fila e dare ad essi persino una struttura è operazione che richiede un tasso di lucidità soggetto ogni istante a un inevitabile fallimento.

1. Una Rivista sintesi dei Suoi tratti distintivi

Come anticipato, ritengo che in questa Rivista siano racchiusi – ed espressi in tutta la loro potenza – i principali tratti connotativi del vivere di mio padre: penso in particolare alla *libertà*, alla (continua) *progettualità attraverso lo studio*, al culto dell'*inedito*, alla enorme fiducia nella *persona umana*, alla *magistralità*, alla *relazionalità*.

In questa sede, tutte le idee forti, attorno alle quali ha costruito il suo vivere, hanno trovato non solo un proprio posto, bensì la loro sublimazione attraverso un incastro perfetto fatto di intuizioni, azioni, spunti, gesti, riti, perché no di suoni e di colori anche, in fondo di *senso*.

1.1 Intanto, dicevo, quella della libertà. Per raccontare quanto e come egli avesse collocato nitidamente la libertà come *prius* del suo essere persona può essere davvero sufficiente riportare qui una sua affermazione ascoltata numerose volte dalla sua viva voce, peraltro nei contesti più disparati, familiari e non: “Il professore universitario è il mestiere più bello al mondo, perché si è davvero liberi”. Ricordo in particolare queste sue parole quando, in preda a una temporanea (e a dire il vero debole) fascinazione da neo diplomato, mi apprestavo a partire per Livorno e svolgere il mese di tirocinio propedeutico, in caso di esito positivo, all’iscrizione come allievo cadetto della Marina

Militare. Pur non ostacolandola concretamente in nulla, non condivideva quella “scelta”. Quel percorso di vita, non solo professionale, si strutturava attorno a un presupposto di fondo – quello di un essere umano, vuoi o non vuoi, plasmato all’obbedienza, che deve stare in (pre) determinati binari, formato a riconoscere (e a vivere entro) una struttura verticistica condizionata dalla volontà di un superiore – che era del tutto antitetico rispetto a ciò che egli riteneva l’ingrediente irrinunciabile nella traiettoria di vita di ciascuna persona: la *libertà*, appunto. Libertà non solo *da*, ma soprattutto *di*, perché la libertà, come ci ricorda Timothy Snyder «non è un’assenza ma una presenza, una vita in cui scegliamo molteplici impegni e li realizziamo nel mondo in diverse combinazioni» (Snyder, 2025, p. 13). Quindi, nel suo caso, libertà di *pensare*, di *ricercare*, di *progettare*, di *scrivere*. Libero di essere persona, vivendo, solo così, appieno.

Quando, al termine di quel tirocinio, decisi di abbandonare quella strada non lo feci in ragione di quelle sue parole che, invece, ad anni di distanza, e cioè quando io stesso ho intrapreso il percorso accademico, hanno riacquistato luce restituendomi non solo una verità, al netto di alcune distorsioni facilmente riscontrabili nella pratica (Weiler, 2017), ma soprattutto una intatta forza educativa e, allo stesso tempo, identificativa di mio padre.

Come appena detto, libertà *di* progettare e progettarsi, ma solo nel segno e nel solco dello studio e della ricerca, che sono stati – da sempre – gli unici suoi investimenti, i “soli” pedali da pigiare per la sua costruzione come persona. Una vita fondata sul desiderio continuo di conoscenza, su un sapere non riducibile al mero accumulo nozionistico – quello che zavorra le menti – ma che si sublima nell’imprimere una direzione all’anima, nel dare senso alla vita (C. Laneve, 2021a, p. 168) e che si risolve nell’autosviluppo epistemico, nel potere di sintesi, nella capacità ermeneutica (C. Laneve, 2000, p. 36). Nella bellezza e nella (autentica) libertà di progettare. Su queste basi, ogni giornata è stata assunta come dimensione spazio-temporale cui attribuire un significato, facendo(le) *dire* qualcosa (Kavafis, 1974), e non già come mero tassello numerico, sempre uguale, ripetitivo, contraddistinto dal trascinarsi e dal cullarsi. Se si vuole, l’impegno quotidiano per l’orizzonte ricco del *vivere*, e il rifiuto per il più comodo e piatto *esistere* (C. Laneve, 2021a; Ravasi, 2024). Impossibile per me accostare la figura di mio padre a quella del “dolce far niente”. La vacanza, come peraltro ha scritto egli stesso, non è mai «vacanza... da tutto; non vacanza mentale, né vacanza morale: sarebbe come dire vacanza *dalla vita*» (C. Laneve, 2009, p. 133).

Il tasso di progettualità del suo vivere credo abbia raggiunto proprio in questa Rivista il livello più alto.

Non tanto perché la *Didattica* e la *Scrittura* hanno rappresentato due dei principali campi di ricerca dei suoi studi, di sicuro i più esplorati negli ultimi

trent'anni (per la prima, C. Laneve, 2023, 2017, 1994, per la seconda, *ex multis*, C. Laneve, 2016), quanto perché sono stati *messi insieme*, facendoli confluire in una proposta (progettuale) di ricerca scientifica, di confronto dialettico plurale e di arricchimento culturale che ancora oggi – a distanza di oltre vent'anni – risulta inedita nel panorama scientifico (Uricchio, 2023, p. 13), svelando come nell'ormai lontano 2004 fosse del tutto pionieristica. Non mi sorprende. Questa è una Rivista frutto di una mente che, ammantata dalla bellezza della libertà e fortificata dalla fatica dello studio, ha sempre visto con sospetto il percorso comodo, preferendo in ogni caso tuffarsi nell'inedito, nell'incerto, nel non battuto, per poi decodificarlo, farlo proprio, segnarlo. Una mente capace di precorrere, di anticipare, di cogliere e problematizzare prima fenomeni che sarebbero arrivati (prima o) poi. La *scrittura* e la necessità di una *sua didattica*, e quindi di «offrire sguardi e gettare luce su percorsi diretti a favorire la conoscenza della straordinaria e composita pratica di una delle più grandi risorse e abilità umane» (C. Laneve, 2021b, p. 8), oggi forse più ancora di ieri, ne sono una testimonianza solare.

Ancora, la progettualità in una Rivista scientifica è *in re ipsa*. È qualcosa che si immagina, si mette al mondo, perché poi si sviluppi, si aggiorni, si evolva, alimentandosi e arricchendosi nel (e del) l'essere tesa a *viaggiare nel tempo*, accompagnando con lo sguardo e il timbro scientifici il mutare dei tempi.

1.2. Vi è poi un ulteriore motivo per cui Questa Rivista è un *di più*. E sta nella sua cadenza semestrale. Premesso che la dedizione – da intendersi come una capitolazione, nel senso creativo della parola (Galantino, 2024) – di mio padre nei confronti di questi *Quaderni* è stata davvero quotidiana, il fatto che i numeri uscissero due volte l'anno, e quindi intorno ai mesi di giugno e dicembre, ha consentito che essi venissero immaginati, pensati, elaborati e avviati a prendere la loro forma nei due luoghi eletti quali veri paradisi della sua anima: il suo studio, nella casa in città, e la sua proiezione estiva nella casa in campagna. Non si tratta, per entrambi, di mere dimensioni spaziali, ma di luoghi costruiti, mantenuti e curati non solo a immagine e somiglianza del proprio essere, ma altresì capaci di restituire in ogni dettaglio – anche quello apparentemente più marginale – il senso di sé.

Il primo, il suo studio. Un inesauribile mosaico di libri (migliaia) – tutti letti, riletti, sottolineati, rigorosamente a due colori, il rosso per gli aspetti formali, il blu per i contenuti, appuntati, in fondo davvero studiati – di ritagli di giornali, di appunti manoscritti, di bozze, di post-it, di cartelle tematiche, di scarti che hanno una «voce ascosa» (C. Laneve, 2018). Un mosaico che “perde” valore se meramente descritto da chiunque non ne sia l'Autore, trovando invece la sua più sublime affermazione solo nel momento in cui si

riesce a viverlo, apprendo gli occhi, ma soprattutto l'animo e il cuore alla consistenza, alle geometrie, ai colori, ai sapori, ai suoni, agli odori, alla linfa (eternamente) vitale di un autentico paradiso dell'anima (non solo la sua). Un luogo del quale non poteva fare a meno, non riuscendo a separarsene che per lo stretto necessario. Un luogo del quale era gelosissimo, nel quale le persone (solo quelle più vicine) potevano sì muoversi ma prestando grandissima attenzione.

Il secondo, la versione estiva del suo *eden*. La nostra casa in campagna, anch'essa costruita giorno dopo giorno, dove si "ritirava" nei mesi più caldi – periodo che una volta fuori ruolo, e quindi la maggior parte degli anni di questa Rivista, si estendeva dai primi di maggio alla fine di ottobre – continuando instancabilmente a portare avanti le sue letture e le sue scritture, il suo studiare, il suo progettare. Il tutto, in questo luogo, possedeva una forza ulteriore, quella espressa da una natura magica e sorprendente, fatta di mille cromature, di tanti profumi e diversissimi suoni, quelli propri di una Puglia profonda, e da un silenzio (degli umani) che, pur «assordante, cosmico, irreale», è stato sempre *logos*, cioè pensiero, colloquio con sé stesso, ricerca dell'idea, della parola che dice, della parola autentica (C. Laneve, 2009, p. 135). Un vero *eden* che lo ha circondato, ma soprattutto ispirato, incitato, sorretto e accompagnato nel suo scrivere. Non è, dunque, un caso che l'altro grande progetto sulla scrittura, ideato e portato avanti, peraltro quasi parallelamente a questi *Quaderni*, e cioè quello di dar vita a dei laboratori estivi, rigorosamente pensati e costruiti al "solo" fine di far nascere e sviluppare il desiderio di scrivere, abbia deciso di ambientarlo a Ceglie Messapica, piccola cittadina della provincia di Brindisi, a pochissimi chilometri da quella casa in campagna, dove ha ritrovato espressi – in una realtà "urbana" – tanti di quegli ingredienti magici: l'essenzialità, la semplicità, l'autenticità delle cose e delle persone, il silenzio, la lentezza, la «pacatezza quieta» (C. Laneve, 2019b, p. 121).

1.3. Ancora, questa Rivista è carica di *magistralità*, intesa come vocazione, edificata sulla competenza, sull'autorevolezza, sulla credibilità e sul prestigio, a lasciare un segno nei percorsi di crescita e maturazione degli altri (Weiler, 2017, pp. 732-3), i suoi allievi per primi. L'essere *Magister* svela quella virtù dell'essere umano tesa ad «accendere nel soggetto in formazione il desiderio di essere persona» (C. Laneve, 2021a, p. 193), ponendosi come un'identità personale «che cammina *nella* libertà ed è tendenzialmente generativa *di* libertà» (C. Laneve, 2021a, p. 194). Una siffatta qualità, tuttavia, sprigiona la sua autentica forza educativa pel mezzo non tanto delle parole, quanto dell'azione attestativa, della testimonianza: la persona «si educa non tanto, in forza del 'dire' del maestro, quanto, e soprattutto, in forza del suo

‘agire’» (C. Laneve, 2021a, p. 208), attingendo dunque ispirazione continua dall’esempio. In sintesi, vale la pena affidarsi, ancora, ai suoi scritti: «poche parole, molti gesti (esempi, azioni, comportamenti) (...) dare bellezza alla conoscenza e innescare la passione per tutto quello che si fa» (C. Laneve, 2021a, p. 209).

La passione, la costanza, la perseveranza, la pazienza, l’impegno intellettuale riversati sin dal primo giorno in questi *Quaderni* sono pienezza attestativa per gli allievi, ciascuno di loro ha scritto nei *Quaderni*, così come per i colleghi, per gli insegnanti delle scuole, per i figli, per la comunità allargata dei lettori di oggi e di domani.

1.4. L’uscita semestrale dei *Quaderni* – infine – è stato un traguardo raggiungibile anche grazie alla fittissima e ramificata rete *relazionale* costruita e consolidatasi negli anni da chi ha sempre fortemente creduto nell’importanza di tessere, mantenere, rinvigorire e rinnovare quotidianamente, – vieppiù quando riconosceva autenticità nell’essere, nell’esserci, nel porsi, e dunque il *proprium* dell’uomo – relazioni possedute da un’umanità piena, inebriante, contagiosa, (quasi) infettiva. Non credo che sia casuale il fatto che il suo amore per il Sud, cioè verso un modo di essere al (e guardare il) mondo, abbia trovato ampiamente posto e spazio in questa Rivista, a partire dalle sedi universitarie coinvolte, l’Università di Bari e il Suor Orsola Benincasa di Napoli, e dagli Editori, Carocci prima e Cafagna dopo, cui vanno i nostri più sentiti ringraziamenti, anche per avere consentito la pubblicazione di tutti gli Editoriali, ai tanti Autori ospitati e alle tematiche affrontate.

Questo suo spendersi nell’*essere* e nel *fare relazionale*, essere *con* e *per* l’altro, è stata la miccia che ha tenuto costantemente accesa la fiamma della costruzione dei numeri della Rivista. Sapeva di poter contare su una schiera di colleghi, a livello nazionale e internazionale, con i quali ha costruito e intrattenuto rapporti e relazioni di grande apertura, centrati esclusivamente sulla bellezza del fare ricerca, i quali, forti di (e affascinati da) quella sua amabilità relazionale, erano nel tempo diventati amici, persone nei confronti delle quali non ha mai fatto mancare, con gesti, telefonate, o semplicemente con una parola *che dice*, la sua presenza. Persone che, quindi, difficilmente riuscivano a dire no alle sue – non di rado insistenti – richieste dei contributi.

2. Il valore, oggi da riscoprire, della scrittura

È giunto il momento di sottolineare la straordinaria attualità di questa Rivista in tempi, come quelli che stiamo vivendo, che paiono distanti ben più dei ventuno anni dall’uscita del suo primo numero.

Anche qui sta il suo *di più*.

Non spetta certo a me entrare nel merito di ambiti disciplinari che non mi competono. Mi interessa, al contrario, far luce su alcune questioni, poste sin dal principio di questa avventura scientifica, analizzate e approfondite da diversi angoli visuali nel corso della sua storia ventennale, che mi paiono importanti sul piano culturale, sociale e persino politico, offrendo un contributo per nulla marginale nella ricostruzione e rielaborazione dell’umano, processo dal quale non si può prescindere e che chiama ciascuno di noi a svolgere una propria parte.

2.1. Intanto, la cura *della* (e *per la*) scrittura e l’attenzione rivolta alle diverse *scritture* che questo progetto culturale ha testimoniato e promosso sono decisive per le nostre società – e perché no, per la tenuta stessa delle nostre democrazie – perché rimettono al centro la responsabilità, l’impegno, la fatica – e quindi il tempo e i tempi (anche lenti) – della riflessione e del pensiero quali momenti *condizionanti*, e dunque necessariamente *precedenti*, il ricorso alla forma comunicativa. Emblematico il passaggio tratto dall’Editoriale del secondo numero, datato quindi 2004: «è la ricerca-riflessione che consente di mettere in ordine idee, di cominciare a tradurle in parole e frasi, di organizzarle in periodi, in una parola, in testo (*textus*: intreccio). Insomma è “la fatica” – affermava Italo Calvino – “di far chiare le mie idee confuse”» (C. Laneve, 2004, p. 5).

La scrittura ci fa capire chi siamo e cosa pensiamo (Chabot, 2025) e proprio per quella qualità vitale e insidiosa che l’è propria, cioè il *restare*, esige un atto di responsabilità che ricomponga la libertà *con* il pensiero (Lo Giudice, 2022).

In un’epoca – come testimoniano i tanti esempi di questi anni e di questi ultimi giorni – che privilegia l’istinto e l’istantaneo, l’immediato, la reattività, i pollici alti e bassi, il grugnito digitale, nella quale conta apparire nell’arena comunicativa più che *l’esserci autentico* (Spadaro, 2025), il valore aggiunto della buona scrittura (ri)sposta il baricentro sulla sostanza dell’organizzazione del pensiero. Un pensiero che richiede tempo, quello lento, e persino silenzio, dimensioni non solo evaporate ma persino screditate dai modelli contemporanei, impegnati sulla velocità e sul rumore. Come scritto in un bellissimo lavoro dal titolo pregno di significato, “Senza parole. Il silenzio pensoso nella scuola”, mio padre avvertì come «un tempo, la parola, prima di essere detta, veniva in larga misura tenuta nel pensiero, come si tiene in bocca un sapore, o il primo sorso di un rosso. Si era assai più amici, noi e le parole, nel nostro intimo, nella nostra solitudine. La parola faceva corpo con noi» (C. Laneve, 2012, p. 70). Era un invito, l’ennesimo della sua produzione scientifica, a riconsiderare l’esigenza di «fermare l’attenzione

sulla parola» (C. Laneve, 2017, p. 10; 1994), riconoscendone a monte il valore (Dionigi, 2022), quale non semplice, superficiale e istintiva modalità comunicativa, bensì quale segno che fa «avvertire il soffio vitale del significare» (C. Laneve, 2014, p. 13).

In tale direzione, di straordinaria valenza, anche simbolica, è stato il primo gesto di Papa Leone XIV, quello di presentarsi al mondo con un testo scritto – quindi pensato, organizzato, probabilmente più volte riscritto – offrendo in mondvisione una lezione di metodo e di sostanza, una vera *postura di responsabilità* verso i suoi interlocutori. D'altronde, come ricordato ancora in uno degli Editoriali di questa Rivista, «scrivere è anche una questione etica: è spinta morale che sgorga dal desiderio del soggetto di interpretare e dare un senso alle cose; è servizio culturale reso al lettore. Il primo dovere di una cultura che voglia esser tale, coltivazione di uomini, sta proprio nel rispetto assoluto dei suoi destinatari» (C. Laneve, 2007, p. 9).

2.2 Ancora. Pur forte di tali premesse, l'impostazione – o se si vuole, nuovamente, la postura – mostrata dalla Rivista verso la scrittura *digitale* non è stata mai assolutista ed escludente. Tutt'altro.

Pienamente consapevoli di un fenomeno di mutazione che, grazie ai nuovi codici digitali (Rivoltella, 2018), interessava la stessa «ontologia dello scrivere» (C. Laneve, 2014, p. 16), quando *ChatGPT* e i *Large Language Models* (LLM) erano ancora “lontani”, questi *Quaderni* hanno voluto offrire al dibattito scientifico – non solo del settore – un paradigma di azione, un metodo, quelli fondati sulla coesistenza tra modalità diverse di scrittura: «sono la coesistenza e le interferenze tra questi modi che interessano. Dunque, non passaggio da una all'altra, ma coesistenza tra diversi generi o modi. In tale direzione occorre non già alzare degli steccati, quanto far maturare una prospettiva di sistema dei media» (C. Laneve, 2014, p. 16).

2.3. Questa Rivista ha contribuito a svelare quanto e come le diverse forme di scrittura aiutino a riscoprire la sostanza viva del proprio essere persona. Nel suo essere un fare luce su sé stessi, un mettersi in ascolto della propria anima per poi darle una voce, la scrittura dà «forma alla propria inedita presenza nel mondo» (C. Laneve, 2016, p. 48), e si rivela un ininterrotto esercizio di libertà e di progettualità (del sé) (C. Laneve, 2018, pp. 17 ss.). Non a caso, l'Editoriale del numero dedicato a Gianni Rodari ha un titolo inequivocabile: “La scrittura primo esercizio di libertà” (C. Laneve, 2020). La scrittura, soprattutto quella *concava* (C. Laneve, 2013), è strumento che permette di scavare nel profondo del proprio *io*, scoprendo potenzialità inimmaginabili.

Scrivere, quindi, «non tanto, o non più soltanto, per esigenze contingenti e utilitaristiche, ma anche, e soprattutto (...), per il bisogno di essere», di stare con sé stessi, per avere momenti di ripensamento (C. Laneve, 2010, p. 9). «Quando soffriamo davvero molto» – ha detto la scrittrice Adania Shibli – «la prima cosa che perdiamo è il linguaggio. Urliamo, gridiamo, restiamo in silenzio, borbottiamo, ma non siamo più in grado di parlare con chiarezza, di descrivere razionalmente le cose. Però continuiamo a scrivere» (A. Shibli, 2025, p. 40).

Potenzialità che poi sono ancora più rilevanti sul piano sociale se la scrittura riesce in ciò che appare – o meglio è – il compito forse più complicato, la sfida più ardua, quelli di raccontare – a sé stessi prima e poi agli altri, quindi comunicare – il proprio *disagio*. Accrescendo la consapevolezza e il sentimento del nostro io, la scrittura si fa «strumento per renderci sempre più consci del nostro esistere» (C. Laneve, 2013, p. 10).

Ecco che questa scrittura è spazio (e tempo) per rivendicare sé stessi, offrendo un'occasione profonda e densa, di riscatto.

2.4 Infine, questa Rivista ha avuto come primi, seppur non unici, interlocutori, gli insegnanti. Aspetto per nulla confinabile a dettaglio, dal momento che siamo nel pieno di un'epoca che sta riscrivendo le coordinate antropologiche fondamentali, impattando sui profili strutturali della persona umana (Rivoltella, 2023), cioè la percezione *della* (e l'interazione *nella*) realtà, la *conoscenza*, la *creatività*, l'*esperienza*, la *verità* ed ancora l'*emotività*, l'*affettività*, l'*aspirazione*. Un'epoca che sta mettendo in gioco il destino stesso dell'essere umano e nella quale diviene un imperativo tornare a riflettere sulla natura umana, sui suoi obiettivi, sul «senso stesso della vita individuale e associata» (Perilli, 2025, p. 125). Rispetto a una sfida di tale portata, che si gioca su più piani e tra più attori, il ruolo di *player* decisivo deve reclamarlo proprio la scuola, quale primo e principale luogo di costruzione, formazione e sviluppo dell'*Anthropos* (G. Laneve, 2024, p. 494). Una scuola che istruisca, senza sottrarsi al compito forse più complicato, quello educativo, volto alla formazione della persona umana a tutto tondo (G. Laneve, 2025), rimane a tutt'oggi l'istituzione più autorevole per quella nuova costruzione dell'umano (Schiavone, 2020, p. 46) che deve condurre a un esito che, oggi, è quasi rivoluzionario: mantenere l'uomo nella dimora dell'umanesimo (Marraini, 2021, p. 58). Una scuola che deve, ancor più che in passato, poggiarsi sulla funzione vitale degli insegnanti. Una funzione la cui centralità merita ogni giorno di essere disvelata, riconoscendola non solo come un servizio vocazionale, ma anche come vera e propria professione, che come tale necessita di adeguata formazione, di iperspecializzazione, che consta di

profonde e articolate conoscenze, di sviluppo di competenze diversificate, nonché di adeguato riconoscimento sociale e istituzionale (nonché economico).

3. Dal mio angolo visuale privilegiato...

È tempo di concludere questo mio intervento, tornando, non riuscirei altrimenti, a scavare nella mia intimità, e quindi a come ho personalmente vissuto, giorno per giorno, lo scrivere di mio padre. Sperimentando, in verità, qui e ora, una sorta di mia scrittura concava.

È il momento di far luce, dato l'angolo visuale privilegiato che ho avuto in dote, su tutto ciò che ha accompagnato, come un fedele scudiero, la sua scrittura, l'“artigianalità” della sua pagina: i segni della penna o la battitura dei tasti del pc sono stati sempre l'approdo, ripetutamente messo in discussione, di pensieri, di ricerca e di un *puzzle* di gesti e situazioni tutti magistralmente coordinati tra loro. A partire da una postura verso le cose e le persone, da uno sguardo catturato, e che a sua volta cattura, per arrivare a una postura sulla sedia, mai scomposta, a tratti rigida, quasi a bilanciare i vorticosi movimenti del pensiero, a una concentrazione invidiabile, soprattutto ai miei occhi, a degli occhiali immobili sul naso, a una radiolina che con la sua musica *soft* lo cullava. Per arrivare al grande dilemma, foriero di una “pausa” da prendersi (occasione propizia per il rito del caffè): quello della ricerca, quasi maniacale, della parola giusta. Ecco che la pausa era momento per affidarsi al dizionario – oggetto quasi mistico, gelosamente custodito nel suo studio in diverse edizioni (C. Laneve, 2018, pp. 56-8) – al quale chiedere conforto e ispirazione e del quale tessere le lodi salvifiche soprattutto a noi figli, sempre invitati ad affidarvisi di fronte ai frequenti dubbi, con risultati tuttavia lontani da quelli da lui auspicati.

Un'ulteriore risorsa inesauribile nella quale cercare conforto e sostegno, nella ricerca delle parole così come dei concetti da esprimere e dei significati da imprimere, era, soprattutto d'estate, sempre nella stessa casa di campagna, la natura, capace di restituire un *mix* di ritualità e di sorprese di grande ispirazione.

In sintesi, è stata la ritualità del suo scrivere “mozartiano” (C. Laneve, 2023) – di cui qui ho provato solo a dare alcune tracce – ciò che più mi ha “insegnato” il piacere, e dunque il desiderio, della scrittura.

Un piacere che, nel mio caso, è stato chiedere spesso a lui una penna, un foglio, una matita, una gomma per cancellare, un temperamatite, un evidenziatore, etc. È stato (ed è tuttora) un progettare la giornata portandosi dietro sempre un pezzo di carta e una penna: non si sa mai...

È successo che mio padre mi abbia sollecitato a scrivere. Mentirei se dicesse il contrario. Ma, devo essere sincero, le occasioni sono state poche. Ben più penetrante, incisivo (e decisivo) è stato il suo esempio, la sua quotidiana *testimonianza* attestativa. E non mi riferisco, evidentemente, alla sola scrittura accademica, scientifica, che pur è stata per lui occasione di diletto. Mi riferisco, in particolare, al fervido piacere, anche come sfogo dai tormenti interiori, di scrivere *di* (e su *di*) sé. Quasi che la scrittura sia stata per lui, per dirla con Alessandro Piperno, una «necessità impellente» (Piperno, 2024), di certo un modo di essere al (e di mettersi al servizio del) mondo. Ce lo raccontano, direi su tutto, le decine, oltre cinquanta, agende che hanno scandito la quotidianità del suo vivere, nelle quali ha esplicitato e fermato il suo *io* più profondo e nascosto e che solo qualche giorno fa, ancora increduli della mole del materiale, abbiamo scovato, ammirato, organizzato e preziosamente custodito.

Il rapporto instaurato con la scrittura, il suo vissuto scrittorio, fatto appunto di pratica (*di*), studio (sulla) e ancora nuova pratica, è stato capace di rivelarmi l'enorme capacità generativa della scrittura, la sua propensione a moltiplicare i piani di analisi e ad aprire nuovi spaccati sulla vita di ciascuno.

Ecco che, sul piano della scrittura, pieno è stato il suo ruolo di maestro anche per noi figli. Anzi, nella sua scrittura c'è stato un *di più* (ancora). Proprio questa massiva capacità di penetrazione della propria intimità, che egli ha di continuo sperimentato, è stata occasione per svelarsi a noi figli. Non di rado, infatti, mio padre ha affidato alla penna, e dunque alla scrittura per il tramite della lettera, il suo desiderio di *dire* a noi figli quando non riusciva a farlo altrimenti. Un mezzo, quello della lettera, che porta con sé una straordinaria carica educativa – rivitalizzata in un lavoro di qualche anno fa (Zamengo, 2018), non a caso attenzionato con una agile ed efficace recensione nelle pagine di questa Rivista (C. Laneve, 2018c) – perché permette di dire quello che non si può dire avendo il figlio di fronte, trovando la via d'accesso alla mente e al cuore di quest'ultimo, sapendo attendere, questo il dono prezioso della lettera, che egli sia pronto ad accogliere quel *dire* (Laneve, 2019b, p. 106). Manifestandosi come un corpo a corpo con sé stessi, la lettera esplicita «le sorgenti di umanità che il padre custodisce...; ne svela la ricchezza interiore e talora il mistero che porta in sé» (C. Laneve, 2019b, p. 107).

Ma soprattutto, per quel che mi riguarda, questa modalità ricca e complessa di relazionarsi ha sviluppato un'enorme forza contagiatrice che ha schiuso ai miei occhi, ma in fondo al mio animo, un mettersi in dialogo con mio padre inedito e sfidante, quello che si è costruito su di un vero e proprio rapporto epistolare. Un rapporto dal principio animato dal bisogno, poi, in età più matura, anche dal semplice piacere, quando ci andava. Un rapporto

che mi ha dato un *di più*, svelandomi – e ora consegnandomi oltre il tempo – tutta la sua umanità.

Per tutte queste ragioni, e per altre che nel tempo affioreranno, non posso che concludere dicendo che questa Rivista è esattamente quello che, non a caso, è stata la scrittura per mio padre, come ho potuto scoprire, questa volta non in uno scritto pubblicato, ma in un suo appunto a mano (e, come tale, dal valore inestimabile): “un *ancora* e, allo stesso tempo, un *ancora*”.

Riferimenti bibliografici

- Chabot P. (2025). *Un sens à la vie. Enquête philosophique sur l'essentiel*. Paris: Puf (trad. it.: *Un senso alla vita. Indagine filosofica sull'essenziale*, Roma: Treccani, 2025).
- Dionigi I. (2022). *Benedetta parola. La rivincita del tempo*. Bologna: il Mulino.
- Galantino N. (2024). Dedizione, *Abitare le parole, Domenica Il Sole 24 ore*, 18 agosto.
- Kavafis C. (1974). *Cinquantacinque poesie*, a cura di M. Dalmati e N. Risi. Torino: Einaudi.
- Laneve C. (1994). *Parole per educare*. Brescia: La Scuola.
- Laneve C. (2000). Il sapere della mente. In: Id. (a cura di), *Per una pedagogia del sapere. Tèlèfo e lo studio*, Brescia: La Scuola.
- Laneve C., a cura di (2003). *I valori del Sud e la persona. Un contributo alla paideia del XXI Secolo*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Laneve C. (2004). Editoriale. *Quaderni di Didattica della Scrittura*, 2: 5-7.
- Laneve C. (2007). Editoriale. *Quaderni di Didattica della Scrittura*, 8: 7-9.
- Laneve C. (2009). Sotto il cielo indaco di Martina Franca. *Quaderni di Didattica della Scrittura*, 11: 7-9.
- Laneve C. (2010). Editoriale, *Quaderni di Didattica della Scrittura*, 13-14: 7-12.
- Laneve C. (2012). *Senza parole. Il silenzio pensoso nella scuola*. Milano: Mimesis.
- Laneve C. (2013). Editoriale, *Quaderni di Didattica della Scrittura*, 19: 7-10.
- Laneve C. (2014). Le due ali della scrittura, *Quaderni di Didattica della Scrittura*, 21-22: 7-17.
- Laneve C. (2016). *Scrivere tra desiderio e sorpresa. Scala didattica*. Brescia: Scholé.
- Laneve C. (2018a). *La voce ascosa degli scarti. Teche di un'epifania del pensiero*. Barletta: Cafagna Editore.
- Laneve C. (2018b). Lo scrivere pensato, ossigeno per la società democratica. In: Id. (a cura di), *La scrittura come gesto politico. La beauté d'une pratique*. Barletta: Cafagna Editore.
- Laneve C. (2018c). Recensione a F. Zamengo, *Per Lettera. Educazione e scrittura epistolare*, Milano, 2018. *Quaderni di Didattica della Scrittura*, 30: 123-124.
- Laneve C. (2019a). *Senza lacci. Le plaisir du texte*. Barletta: Cafagna Editore.

- Laneve C. (2019b). Scrivere per essere. Una pratica mediterranea di pedagogia in situazione. In: C. Pagano, *Pedagogia mediterranea*. Brescia: Scholé.
- Laneve C. (2020). Scrivere primo esercizio di libertà. *Quaderni di Didattica della Scrittura*, 33: 7-12.
- Laneve C. (2021a). *Dall'esistere al vivere. La sfida dell'educazione*. Barletta: Cafagna Editore.
- Laneve C. (2021b). Editoriale. *Quaderni di Didattica della Scrittura*, 35, 7-11.
- Laneve C. (2021c). La musicalità dell'italiano. Per una cura dei suoni delle parole. *Quaderni di Didattica della Scrittura*, 36, 7-11.
- Laneve C. (2023). L'artigianalità della (mia) pagina. Sono un mozartiano incallito. *Graphos*, 2: 9-20.
- Laneve, G. (2024). L'istruzione come fattore di identità costituzionale. *Rivista AIC*, 1: 452-497.
- Laneve G. (2025). Il volto costituzionale dell'educazione. Alcuni spunti di riflessione. *Federalismi.it*, 19: 91-123.
- Lo Giudice A. (2022). Il consumo delle idee. La contrazione del pensiero politico in epoca pandemica. In: G. Di Cosimo (a cura di), *Curare la democrazia. Una riflessione multidisciplinare*. Padova: Cedam.
- Maraini D. (2021). *La scuola ci salverà*. Milano: Solferino.
- Perilli L. (2025). *Coscienza artificiale. Come le macchine pensano e trasformano l'esperienza umana*. Milano: Il Saggiatore.
- Piperno A. (2024). La scrittura è la mia droga. *Corriere della Sera, La Lettura*, 1 dicembre.
- Ravasi G. (2024). Il fiume e l'oceano. *Domenica Sole 24 ore*, 11 agosto.
- Rivoltella P.C. (2018). Editoriale. *Quaderni di Didattica della Scrittura*, 29: 7-11.
- Rivoltella P.C. (2023). *Pedagogia algoritmica*. Brescia: Scholé.
- Shibli A (2025). *La lingua rubata. Di letteratura, Palestina e silenzio. Una riflessione e un dialogo con Maria Nadotti*. Bellinzona: Edizioni Casagrande.
- Snyder T. (2025). *On Freedom*. New York: Penguin Random House (trad. it., *Sulla libertà*. Milano: Mondadori, 2025).
- Spadaro A. (2025). Libertà, pluralismo e limiti nel discorso pubblico. *Rivista AIC*, 1: 86-142.
- Uricchio A. (2023). Quaderni di didattica della scrittura. Un viaggio lungo vent'anni. *Quaderni di Didattica della Scrittura*, 40: 13-15.
- Weiler J. H. H. (2017). Consigli ai giovani ricercatori. *Rivista trimestrale di diritto pubblico*, 3: 711-742.
- Zamengo F. (2018). *Per Lettera. Educazione e scrittura epistolare*, Milano: Unicopli.

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Gli Editoriali di Cosimo Laneve

2004-2023

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Editoriale

(da *Quaderni di Didattica della Scrittura*, n. 1/2004)

Cosimo Laneve

L'idea di questi Quaderni è sorta a seguito delle stimolanti esperienze, vissute da docenti, colleghi, studiosi di diversi atenei, durante i seminari che, da oltre un decennio, strutturano il Corso di Alta Formazione in didattica della scrittura, attivato nel Dipartimento di Scienze pedagogiche e didattiche dell'Università di Bari. Durante tali incontri si è fatta sempre più netta la convinzione che molte delle nostre riflessioni teoriche e non poche delle nostre pratiche di lavoro meritavano di essere riprese e sviluppate, e che la mancanza di un'appropriata sede scientifica impediva la valorizzazione degli esiti via via conseguiti. Da qui la decisione di fondare una rivista specializzata, anche perché è un campo di ricerca non molto coltivato nel nostro Paese, quantunque esista un target abbastanza vasto di persone (e non soltanto di insegnanti) che, oltre ad essere interessate al tema della scrittura, vogliono acquisire competenze didattiche per l'affinamento di questa capacità linguistica.

Vediamo, quindi, di precisare, sia pure in breve, gli obiettivi che essa intende perseguire.

Il primo: ridare soggettività personale alla comunicazione scritta, sovente banalizzata dagli stereotipi linguistici, appiattita dal riduzionismo del parlato televisivo, resa anonima dagli slogan.

Sommerso dalle immagini (effetti inesorabili: tempo e spazio frammentati e velocizzati; semplificazione dei messaggi; perdita della memoria sociale) e sedotto dalla parola monologante della televisione, il dire per iscritto sta perdendo la densità del concettualizzare, la ricerca/costruzione dell'ordine logico, i tempi lunghi della riflessività, la volontà di significare, propri dell'essere personale. Nell'epoca del tempo reale e del just-in-time dell'industria post-fordista ci pare di veder nascere una società senza più bisogno non solo di memoria e di storia, ma anche, e soprattutto, di identità, ormai sempre più fragili e discontinue. La lingua scritta rappresenta lo strumento

Quaderni di Didattica della Scrittura, vol. XXI, n. 41-42/2025

Doi: 10.3280/qds2025oa21601

che meglio tiene sotto controllo la dimensione (di chiusura) della conoscenza e meglio contribuisce alla costituzione, in ciascuna persona, dello stato della coscienza e dell'autocoscienza, che implicano la capacità di simbolizzazione e di autorappresentazione, ovvero consentono il confronto delle esperienze, il ripensare le emozioni, l'immaginare e lo sperimentare nuovi modi di sentire. La parola parlata del dialogo riflette invece l'istanza dell'apertura, che le è imposta dal fatto che essa si sostituisce/costruisce nella provvisorietà e nella situazionalità della sua produzione.

Strettamente connesso al precedente, il secondo obiettivo: liberare la didattica dal codice scritto, dai lacci del pressappochismo pragmatico (“a scrivere si impara scrivendo” che è speculare dell’altro “a parlare si impara parlando”) e del tradizionalismo delle formule retoriche. L’area disciplinare di cui la rivista si occupa – la Didattica – non trova oggi concreto riscontro se non appunto in una sorta di vuoto retorico e di riduzionismo applicativo. Certo, a partire dagli anni Ottanta la ricerca sulla epistemologia della scrittura ha fatto non pochi passi in avanti sotto la spinta dei contributi di matrice psicognitivistica e linguistica, con ricadute significative sul piano della didattica della lingua scritta, così come, soprattutto negli anni Novanta, si sono diffusi con successo crescente i “manuali di scrittura”: le guide per la scrittura “creativa”, destinate alla produzione di testi con ambizione d’arte, e le guide alla scrittura pratica, utili per la compilazione di tesi di laurea, per la stesura di relazioni, curricoli, lettere e via dicendo. Manuali, questi, la cui fortuna si può spiegare in parte con l’influenza della cultura anglosassone, dove le scuole di scrittura sono molto diffuse, in parte con le accresciute difficoltà di coloro che dovrebbero saper scrivere (bene), ma non ci riescono, pur avendo frequentato anni di scuola. A questi ultimi motivi vanno aggiunti il grave deficit di scolarità del passato che pesa sulle generazioni adulte ed anziane, l’avanzamento non selettivo della popolazione scolastica, l’estensione dell’accesso allo studio a gradi sempre più alti, ma senza controllo delle capacità acquisite, la crisi dei modelli elevati di scrittura. Tuttavia, non c’è ancora un vero e proprio supporto teorico e pratico che sostenga un progetto di didattica della scrittura nella scuola e fuori.

I Quaderni intendono porsi come luogo di costruzione e di circolazione di un sapere sull’insegnare a scrivere: costituiscono, dunque, non uno strumento diretto per imparare a scrivere romanzi o opere narrative, bensì un supporto offerto all’insegnamento di questa abilità comunicativa nei diversi settori in cui oggi essa è presente, favorendo la predisposizione al piacere dello scrivere che, come tutti i piaceri preliminari, ha una sua durata ottimale se si vuole che serva a spingere verso il piacere più consistente della consumazione dell’atto, cioè la scrittura di un testo.

Il terzo obiettivo: dare qualche risposta, non evasiva, alla domanda crescente di una professionalità docente che richiede la competenza scrittoria come componente essenziale, offrendo al lettore opportunità plurime attraverso un'ampia gamma di modelli di scrittura, fornendogli nuovi contenuti per approfondire le conoscenze, dotandolo di sostegno adeguato per cambiare le sue credenze e presentando strumenti e itinerari idonei ad innovare le sue pratiche.

Ed infine: comprendere gli spazi nuovi della ricerca didattica dentro il ciclo storico-sociale in cui siamo immersi. Affrontare il problema della comunicazione (non solo scritta), ossia il problema di una presenza attiva, critica e propositiva, in questo campo, è un impegno ulteriore. Se, infatti, consideriamo la molteplicità esplosiva dei nuovi media e le nuove professionalità ad essi collegate, si schiudono per la ricerca educativa campi di indagine inediti, ambiti di intervento straordinariamente pregnanti. Il che assume densa rilevanza, oggi che gli spazi umanistici si sono fortemente ridotti, nel disinteresse pieno che sperimentiamo nel dissolvimento anche sociale, oltre quindi i confini della politica, di tante sicurezze di ieri.

Guardando a questi obiettivi i Quaderni – che usciranno semestralmente – non forniranno alcuna ricetta più o meno ben confezionata per l'insegnamento; tenteranno piuttosto di offrire ai lettori delle chiavi di analisi descrittiva e di interpretazione critica della realtà didattica della scrittura, in Italia e in Europa, delle esemplificazioni della pratica testuale (dalla letteraria alla giornalistica, dalla teatrale alla televisiva, e così via) e delle indicazioni sulle linee, nazionali e internazionali, più avanzate delle ricerche scientifiche nel settore. Essi intendono altresì stimolare lo studio interdisciplinare che, osservando le pratiche reali della scrittura da varie angolature, metta a frutto competenze di discipline nuove come la socio-semiologia, l'informatica e lo studio della diversabilità, senza tuttavia rinunciare al contributo di discipline più tradizionali, ma non per questo meno importanti, come la linguistica, la letteratura, la storia della lingua ecc.

Nessuno degli autori e dei collaboratori intende pertanto sostituirsi agli insegnanti e alla loro ineliminabile originalità d'intervento; sono invece tutti consapevoli che spetta proprio ai docenti costruire dinamicamente (in relazione ai soggetti destinatari, alla realtà di riferimento in cui operano, agli strumenti di cui possono disporre) l'azione di insegnamento.

I Quaderni vogliono, quindi, semplicemente offrire l'occasione per il confronto delle idee e delle impostazioni didattiche, per la cooperazione delle competenze fra ricercatori e insegnanti, nonché suggerire un quadro di riferimento teorico entro il quale descrivere le varie pratiche adottate e documentarne i risultati epperciò contribuire a prospettare un modello didattico della scrittura più adeguato.

Poche parole, infine, sulla struttura: l'articolazione è scandita in Viaggi nella scrittura (in cui giornalisti, scrittori, saggisti raccontano il proprio itinerario di apprendimento), Studi e ricerche, Interventi ed esperienze (su Scuola, Università, Multimedia e Non-luoghi), Scritture (in cui trovano posto brevi racconti o pezzi di penne famose), Libri e altro.

L'organizzazione della rivista, il suo corpo redazionale e la collaborazione di tanti studiosi sono una garanzia di continuità nella ricerca della razionalità del nostro lavoro.

L'auspicio è che l'iniziativa sia accolta con favore non solo dagli addetti ai lavori, ma anche da un pubblico più vasto, e possa diventare occasione ghiotta per un confronto dialetticamente costruttivo e dinamicamente stimolante fra quanti, a diverso titolo, si interessano al tema dell'insegnamento-apprendimento della scrittura.

Editoriale

(da *Quaderni di Didattica della Scrittura*, n. 2/2004)

Cosimo Laneve

Scrivere è senza alcun dubbio trascrivere storie e cose di cui la vita ci ha reso partecipi; è fissare sulla pagina le proprie idee, le proprie emozioni, le proprie osservazioni, le proprie riflessioni: senza certi incontri, certi volti, certi paesaggi, certi eventi grandi o piccoli, certe luci o certe ombre, certe letture e certe parole, certi momenti di felicità o di disperazione, tante pagine non sarebbero nate.

Ma non è solo questo: è anche, e soprattutto, riscrivere. È rivedere-riesaminare-ripensare-ritoccare-limare-revisionare (l'uso del trattino e non della virgola sta a significare non tanto la linearità del processo, quanto la sua dinamicità ricorsiva) idee, percezioni, considerazioni fermate sulla carta, in modo – o fino a – che il testo ce le rivelî e ce le renda completamente per-spicue.

Gran parte della scrittura vera consiste nel trasformare pensieri, talora vaghi, talaltra slegati, descrizioni abbozzate ma non adeguatamente osservate, emozioni provate ma sovente confuse, in una rete coerente e coesa di concetti che lievitano e si sviluppano in continuazione mediante il lento lavoro sul canovaccio iniziale e la fatica diligente della penna.

È la ricerca-riflessione che consente di mettere in ordine idee, di cominciare a tradurle in parole e frasi, di organizzarle in periodi, in una parola, in testo (textus: intreccio). Insomma è «la fatica – affermava Italo Calvino – di far chiare le mie idee confuse».

Uno scritto, dunque, non presenta solo idee e sensazioni, ma il risultato del loro sviluppo: apre-intreccia-snoda-chiude dei percorsi di argomentazione e di espressione, scandisce piani di spiegazione, tesse fili di narrazione, crea nel lettore aspettative che vengono (è negli auspici!) progressivamente soddisfatte. Il processo di scrittura non si svolge in sequenze ordinate, ma spesso queste ultime si interrompono, si embricano, si accavallano. I modi diversi in cui questo può avvenire dipendono da fattori molteplici: dal tema, dagli scopi che chi scrive si prefigge e, soprattutto, dalla dimestichezza

Quaderni di Didattica della Scrittura, vol. XXI, n. 41-42/2025

Doi: 10.3280/qds2025oa21602

che questi possiede nell'uso delle parole e nell'organizzazione dei concetti. La mancanza di familiarità con tale processo è all'origine di esiti scrittori talora deludenti.

In breve: pensiero (inteso nella duplice valenza mentale ed emotiva) come elaborazione di idee, riflessioni, soluzione di problemi, sentimenti; scrittura come espressione del risultato di tale elaborazione.

Molto di quanto scritto inizialmente è mutato: dall'uso di alcune parole alla scelta di nuovi aggettivi, dalla preferenza di schemi discorsivi all'eliminazione di alcuni avverbi, dalla neutralizzazione delle ripetizioni alla selezione appropriata dei significanti.

Ma, soprattutto, cambia anche – o solo si delucida – il suo significato.

E alla fine un testo, se è riuscito, ne sa sempre di più che il suo autore: dice di più di quello che l'autore aveva progettato. Da qui la sorpresa, la serendipity simmeliana e la meraviglia pontiggiana, per i significati imprevisti che l'autore stesso vi scopre.

A sorrendersi non è solo chi scrive, ma anche chi legge, anche se in senso diverso.

Un critico, un lettore attento, o anche uno dei posteri, può rinvenire significati che lo stesso scrittore non aveva previsto né tanto meno ipotizzato.

Non è una lettura arbitraria, né una lettura antistorica; è soltanto una lettura che ogni autore, se misuratamente ambizioso, vorrebbe per il proprio scritto: un'opera viva che ne sappia di più di lui e che proprio per questo gli sopravviva. Certo, tutto ciò vale in modo eminentemente per i testi narrativi e poetici, ma vale, sia pure in misura più circoscritta, e non meno decisiva, anche per un saggio o un articolo scientifico.

Fra i "saperi essenziali" da insegnare, la scrittura, intesa come "congegno", e non già, o soltanto, come mero riporto sulla carta di pensieri o sensazioni, non può non occupare, dunque, un posto centrale.

Vanno pertanto riviste le ingiallite pratiche didattiche volte, per esempio, ad assegnare il "tema" mensile da svolgere a scuola vuoi per prova valutativa vuoi per mero esercizio: l'alunno si troverà sempre di fronte ad argomenti nuovi che richiedono da lui impegni plurimi, relativi non soltanto ai contenuti, ma anche agli aspetti formali (dall'ortografia alla punteggiatura, dalla capacità di usare un registro sintattico e lessicale di tipo superiore alla lingua standard alla padronanza di regole formali collegate ai generi della composizione scritta, e così via). Si potrebbe piuttosto far ritornare l'alunno a rivedere lo stesso "tema" (il numero dei "temi" da svolgere andrebbe ovviamente ridotto) e quanto ha scritto, fruendo di correzioni mirate e graduate.

Già nell'antichità – con Quintiliano – la didattica insisteva nell'indicare come le fasi essenziali dell'apprendimento dello scrivere dovessero porsi

sotto la regia dell'esercizio di riscrittura (in particolare della chria). È appena il caso – a questo punto – di richiamare il fatto che nel riscrivere un testo secondo parametri dati, entrano in gioco contemporaneamente due intelligenze, la sequenziale e la simultanea, la visione di una parte e la visione del tutto.

Rivedere un testo secondo parametri – si badi – non deve significare, però, rinunciare a far sentire la presenza del proprio sé nella pagina. Benché possano esistere modalità diverse per farlo trasparire, è pur vero che l'atto finale della produzione scritta comporta comunque un minimo di soggettività, di "narrazione di sé": «Chiunque scriva una lettera, un saggio, una poesia, o anche una comunicazione scientifica o legale – afferma Jay David Bolter – ritrova sulla pagina il proprio sé verbale» (Lo spazio dello scrivere, trad. it. Vita e Pensiero, Milano 1993, p. 267). Va pertanto rivista la convinzione che l'io sia isolato e chiuso in sé, quasi neutro, rispetto agli strumenti di mediazione linguistica che utilizza e addirittura sordo al suo diritto di avere accesso al meaning making, al far significato di cui parla J. Bruner, ad attestare insomma quella soggettività che gli conferisce la titolarità dello scritto.

Quando si scrive ci sono forme di continuità soggettiva che sono simultanee più che sequenziali. Una continuità, questa, che la scuola e l'insegnamento non possono disattendere, se non venendo meno alla loro funzione istituzionale: educare ad essere persona.

Editoriale

(da *Quaderni di Didattica della Scrittura*, n. 3/2005)

Cosimo Laneve

La presenza fisica delle cose nel mondo è transitoria; le idee durano di più, ma perché non scompaiano insieme a quelle altre cose fisiche che sono gli uomini che le hanno pensate, è necessario che questi uomini le trasmettano ai loro simili. Il problema di fondo consiste proprio nel capire in che modo la presenza (effimera) di qualcosa sotto i nostri occhi, la presenza di un panorama naturale, di un fatto storico, di un amico, la presenza di noi stessi e dei nostri, non si disperda, e invece si conservi come idea.

La risposta è: la scrittura.

*È il nocciolo genetico di tutto il pensiero di Jacques Derrida, il gomitolo che ha dipanato in uno sterminato corpus di testi, primo fra tutti *L'écriture et la différence* (1967), e porta in sé tutto il paradosso costitutivo della sua riflessione: la vera presenza è l'idea, non la cosa fisica, ma perché un'idea possa esistere e conservarsi, deve nuovamente affidarsi a delle tracce scritte, a quella materia anticamente disprezzata dai filosofi.*

Scrivere è fermare ciò che sfugge, ciò che non è più di fronte a noi; è soprattutto fermarne l'idea.

Niente come la scrittura ci propone la ricchezza del significato del tempo e ci consente di fruirne: del tempo della mia vita, di quello di ogni umana società¹.

Il che non vuol dire – si badi – propendere per una visione ristretta di scrittura, come mera codifica di una lingua in forma di segni grafici e, quindi,

¹ Orazio riteneva la scrittura un mediatore straordinario dell'eternamento e della immortalità: *Non omnis moriar* («Non tutto io morirò») (*Odi*, in *Le opere*, II ed., Torino 1969, p. 383). Ed Hans Georg Gadamer scrive: «Gli avanzì di una vita passata, i resti degli edifici, gli utensili, il contenuto dei sepolcri, tutte queste cose sono segnate dalle ingiurie del tempo che gli è passato sopra. La tradizione scritta, invece, appena sia letta e decifrata, è così un fatto pienamente spirituale che ci parla come qualcosa di presente» (*Verità e metodo*, trad. it., Bompiani, Milano 1992, p. 351).

come mera mnemotecnica (che secondo Platone atrofizzava la memoria)². Collegata al preconcetto del primato della parola orale, della phoné epperciò ad una pregiudiziale di ordine fonocentrico, tale visione è strettamente connessa ad una lettura di ordine etnocentrico, secondo cui la scrittura risulta prerogativa di certe forme sociali e non di altre, e viene considerata come una tappa fondamentale della storia umana, anzi un fattore discriminante fra preistoria e storia, lévi-straussianamente fra società “freddo”, prive di storia, e società “calde”, dotate di storia, capaci di evoluzione e di memoria storica.

La scrittura va invece intesa in senso ben più complesso. Come procedura modellizzante specifica dell'uomo, secondo la quale questi organizza spazialmente e temporalmente i propri vissuti e la realtà circostante conferendo loro un senso e costruendo un mondo.

Chi pratica la scrittura, a cominciare da ciascuna persona come autrice della propria, ha la responsabilità – privilegio od onore – di esercitare la propria libertà: di incrementare o di ridurre l'esercizio e il significato della propria stessa libertà; di serbare memoria delle idee o di consegnarle all'oblio, anche di quelle – e per lo più appaiono prevalenti – che coinvolgono, in modi e gradi diversi, altre persone, realtà altre da se stessi.

Oggi le possibilità di manifestazione della scrittura sono notevolmente aumentate non solo mediante il computer e i multimedia che incrementano le forme tradizionali di espressione (teatro, musica, arti figurative) e che con reciproche contaminazioni affinano il “gioco dello scrivere”, ma anche mediante gli infiniti sms che comunicano a distanza con interlocutori diversi, registrano dati e istruzioni, esprimono emozioni, veicolano indicazioni.

E soprattutto il computer (e in futuro sempre più il telefonino) offre inusitate modalità di realizzazione di tale gioco che consentono di dire della realtà³ con velocità e capacità organizzative testuali inedite.

Oggi sono disponibili programmi elettronici (in inglese, scaricabili da Internet) per creare opere narrative. Questi programmi per gli scrittori (software for writers), da “Y Writer” a “Imagination Engineering”, da “Story View” a “Write Way”, non soltanto eliminano ripetizioni, errori, anacronismi, ma consigliano anche numero e carattere dei personaggi, segnalano se le azioni del protagonista sono contraddittorie in modo da renderle di nuovo coerenti, indicano i momenti in cui inserire i colpi di scena, e via dicendo. I più evoluti offrono una pluralità di incipit e di explicit e sono in grado

² Platone, come è noto, ci ha insegnato a considerare scrittura e memoria come opposti e alle pretese di Teuth, inventore della scrittura, che si vantava di aver trovato un mezzo per potenziare sapienza e memoria, risponde: «ciò che hai trovato non è una ricetta per la memoria (*mnéme*) ma per chiamare alla mente (*hypómnesia*)» (*Fedro*, 275d).

³ Al riguardo vedi M. Ferraris, *Dove sei? Ontologia del telefonino*, Bompiani, Milano 2005.

perfino di suggerire, nel caso in cui non si sappia come procedere, decine di soluzioni diverse e tutte compatibili con la storia che si sta scrivendo.

Tuttavia l'elaborazione elettronica del testo non è priva di rischi: può mettere fine alla alleanza tra scrittura e memoria, abbandonare il ruolo strumentale al servizio del pensiero umano fino a rendere chi scrive una figura marginale.

Decisiva diventa la funzione dell'educazione ben orientata e di una didattica adeguata fin dalle prime forme di pratica dello scrivere.

Editoriale

(da *Quaderni di Didattica della Scrittura*, n. 4/2005)

Cosimo Laneve

Prima di impegnarsi a scrivere, occorre imparare a leggere.

È ingenuo chi decide di affrontare l'esperienza della scrittura senza valutarne la disciplina e conoscerne le tecniche: in ogni buon scrittore si nasconde un buon lettore.

Il filo è caos che diviene ordine, groviglio che si fa struttura, linea che esce dal labirinto. Tessere, pensare, scrivere appartengono allo stesso movimento, indispensabile è un artigianato che, di gradino in gradino, diventa arte e filosofia: è la capacità di imprimere una forma, una direzione ed un senso a ciò che si fa e di cui si ragiona.

Il tutto con la pertinenza dei termini e delle parole.

Un brano suggerisce, infatti, oltre la coesione testuale e la coerenza logica, l'impiego degli aggettivi, la scelta dei verbi, l'uso della punteggiatura, la selezione-opzione dei connettivi logici e così via.

Già nel Medioevo si leggeva per scrivere, per la compilatio, che era il metodo peculiare della composizione nelle opere della Scolastica. La scrittura, in un primo tempo calligrafia, quasi rituale, doveva rispondere ai bisogni sempre più pressanti: diventò corsiva ed infarcita di abbreviazioni. La redazione di corsi universitari e gli appunti presi dagli studenti accelerano questa evoluzione. Il saper scrivere si sviluppa anche sulla scia del saper leggere, con la moltiplicazione dei libri e delle biblioteche.

Ma i due insegnamenti rimangono per lo più distinti.

Se le donne, in ambiente urbano, beneficiano sempre più dell'apprendimento della lettura, continuano tuttavia ad essere tenute per la maggior parte nell'ignoranza della scrittura che conferirebbe loro un'indipendenza che il "Medioevo maschio" rifiuta. Il gesto dello scrivere, sempre più utilitaristico, rimane comunque un fatto di prestigio.

Leggere per scrivere, certo, nel senso di apprendere l'uso disciplinato della lingua e di acquisire la tutela della lingua della cultura; ma non solo.

Sovente dalla lettura si ricavano impressioni e lezioni diverse.

Quaderni di Didattica della Scrittura, vol. XXI, n. 41-42/2025

Doi: 10.3280/qds2025oa21604

Ognuno, secondo Giorgio Manganelli, è un libro rilegato in pelle, con dentro chiusa la sua storia: una storia bella o brutta, ma che è l'unica e purtroppo limitata, com'è limitata la nostra vita.

La lettura dei libri, in particolare, ci fa sognare (nel senso in cui Cervantes nel suo capolavoro schiude il pensiero all'immaginario).

I libri rappresentano il più grande sogno che l'umanità abbia mai fatto, dai tempi di Omero sino ai nostri giorni. Grazie alla lettura, possiamo viaggiare nello spazio e nel tempo; possiamo conoscere, oltre alla nostra piccola storia, tante storie che non conosceremmo mai.

I libri bisogna abitarli, sentirseli addosso, vagheggiarli: per questo la lettura permette di ridimensionare educativamente il ruolo della TV, della Rete, del rumore di fondo in cui siamo immersi.

Pertanto non è azzardato affermare che si cresce, si matura, mediante la lettura con la percezione sempre più consapevole di mondi altri e con l'acquisizione di un certo disincanto, che vuol dire ironia, sorriso, umorismo.

«Le letture – era solito ripetere Cicerone – nutrono l'adolescenza, dilettono la vecchiaia, ornano la nostra prosperità, offrono rifugio alle nostre avversità, ci allietano nei focolari domestici. Esse conferiscono all'uomo libertà e dignità»¹.

Forse per questo Jorge Luis Borges affermava che «Leggere è un'attività successiva a quella dello scrivere: più rassegnata, più civile, più intellettuale».

Il punto che qui ci interessa è quello di insegnare a leggere.

La didattica tradizionale sovente ha mortificato tale abilità linguistica, schiacciando lo studente sul piano di un apprendimento ripetitivo, barboso, stucchevole, cosicché dalla scuola escono “lettori” che non ne vogliono sapere di leggere e che, una volta (= finalmente) affrancati, finiscono – addirittura! – col trasformarsi in telespettatori a tempo pieno.

Cura particolare deve essere allora rivolta al metodo, appunto perché ciò non avvenga. Occorre non solo preoccuparsi del far apprendere a saper leggere, ma anche, e prima di tutto, di alimentare il piacere della lettura (intesa quest'ultima qui in senso lato) ricorrendo a tutte quelle motivazioni che ogni insegnante sarà capace di indurre: dal piacere di leggere un goal a quello di leggere un'immagine, per passare gradatamente al piacere del testo scritto. Da varie indagini emerge che il coinvolgimento affettivo in vicende sentimentali o avventurose, la partecipazione emotiva ai meccanismi del racconto giocano un ruolo fondamentale nell'esperienza della lettura come piacere. Si profila altresì il ruolo rilevante che può svolgere il contesto-classe: un contesto stimolante per le opportunità di lettura (manifesti, testi

¹ Cicerone, *Pro Archia*, 7, 16.

poetici, narrativi e soprattutto giornali con le loro varianti: il pensiero va a quelli sportivi).

Quanto ciò sia necessario è documentato dai riscontri negativi circa gli indici di lettura in Italia.

Se si prende l'ultimo dossier dell'Associazione italiana editori e si consulta la tabella della lettura in Europa, se ne evince che i cinque Paesi europei, tra i quindici riportati, dove si legge di più sono Svezia (72%), Finlandia (66%), Inghilterra (63%), Danimarca (55%), Germania (50%); i cinque Paesi dove si legge meno l'Italia (42%), la Spagna e l'Irlanda (40%), il Portogallo e la Grecia (35%).

Recentemente si è parlato e scritto molto della correlazione fra lettura e altri indici di sviluppo economico, sociale, culturale². Ciò che va messo in evidenza è la correlazione fra lettura e maturità umana, non tanto la lettura “per diventare adulti”, che può lasciare perplesso qualcuno, quanto il leggere per scoprire la dovizia infinita delle potenzialità dell'umanità.

E se leggere è l'unica possibilità di vivere altre vite, scrivere è l'unica possibilità di progettare esistenze altre.

Possiamo vivere e immaginare qualsiasi vicenda anche straordinaria, ed anche impossibile, come ci appartenesse in prima persona.

C'è di che riflettere per tutti.

² Lo si può verificare facilmente consultando la guida annuale dell'*Economist*, pubblicata in Italia dall'editrice Fusi Orari.

Editoriale

(da *Quaderni di Didattica della Scrittura*, n. 5/2006)

Cosimo Laneve

Nell'ultimo editoriale ho affrontato il tema della lettura come propedeutica necessaria alla scrittura.

Intendo ritornare sull'argomento per spiegare il ruolo del lettore-interprete come condizione favorevole per imparare ad essere scrittore ovvero costruttore di significati.

Ha ancora viva attualità il richiamo alla lettura quale strumento in grado di innescare dinamiche di mediazione critica di contenuti, di forme, di valori, impedendo un loro accoglimento confuso, irriflesso, tendenzioso, quale quello indotto dai processi di massificazione delle opinioni.

Ora, perché la lettura assicuri tale mediazione, è necessario (ed urgente) che essa non sia pseudolettura: quella che consiste nello sfogliare frettoloso e disattento di chi non sa leggere o non ha il gusto di leggere.

Con questo non intendo affatto sottovalutare la pluralità delle pratiche del leggere dallo skimming, la scorsa veloce e sommaria di testi (giornali, riviste ecc.), allo scanning, la ricerca rapida di notizie e di informazioni, cui talvolta è necessario ricorrere. Né sottostimare la "scrittura" (termine coniato da Derrick de Kerckhove), ovvero l'unione di lettura e scrittura, il continuo rapporto fra testo da leggere, interazione-intervento e scrittura conseguente: dal blog al diario online, al forum e così via. Siamo nel punto di passaggio dalla lettura privata a quella pubblica, connettiva, ipertestuale.

Ciò che piuttosto mi preme dire è che l'aspirazione ad essere informati, ad essere "in" e non "out" come comportamento dominante, o ad essere lettore "estensivo"¹ che consuma con avidità e rapidità sempre nuovi titoli, non è immune da gravi rischi. Non basta, difatti, guardare lo scritto, bisogna capire; non basta scorrere, bisogna saper leggere; non basta l'interattività, occorre saper interpretare.

¹ Cfr. R. Chartier, *Inscrivere e cancellare. Cultura scritta e letteratura*, trad. it., Laterza, Roma-Bari 2006.

Il testo scritto, considerato come un insieme significante unitario, si configura come un “corpo” pigro che vive del valore di senso che vi introduce il lettore. Spetta a quest’ultimo, secondo le proprie disposizioni psicologiche, le proprie conoscenze, i propri strumenti di decodifica, attuarne ed esplicitarne le potenzialità semantiche.

È sempre il lettore che dà senso, svela i significati, riconosce i valori di cui il testo è portatore.

Da qui quel leggere e rileggere che gli provoca piacere per nuove scoperte: e, mentre procede, ad ogni passo ha l’impressione che lo stia mettendo, come diceva Eugenio Montale, «nel mezzo di una verità».

Solo un soggetto irrobustito da una lettura interpretativa sarà uno scrittore potenzialmente capace di costruire significati.

È il lettore attento, critico, curioso, difatti, che scopre, riflette e, quindi, dice, racconta, (de)scrive. In breve: valorizza la parola. Strumento della cultura umana da cui è alimentata, essa è sempre pronta a logorarsi ma anche a rinvigorirsi: la parola si stratifica nella storia riempiendosi di significati molteplici con cui chi scrive deve far i conti se vuole ridonare energia alla propria scrittura, una scrittura che rilancia di continuo le proprie aperture e sorprese di significato.

Appunto per questo qualche tempo fa (gennaio 2006) Gabriel García Márquez ha potuto confessare: «Con una pratica come la mia potrei scrivere un altro romanzo senza problemi, però la gente se ne accorge sempre se non ci ho messo l’anima».

Dunque, la scrittura non solo come puro congegno logico, come mero esercizio di stile, come ricerca di finezze formali, ma anche, e soprattutto, come (dispositivo) generatore di significati: di contenuto e di espressione.

Significati, questi, che si possono cogliere ancor meglio attraverso una virtù – invero – non sempre praticata da chi scrive: la chiarezza.

Per René Daumal «solo il discorso chiaro può essere di una complessità inesauribile»².

Stephen Vizinczey, richiamandosi al suo maestro Stendhal, afferma: «Confesso di conoscere una sola regola di scrittura: essere chiaro».

Puntuali, come sempre, alcune osservazioni di Leopardi che, nello Zibaldone, nota come l’«intrigo», da non confondersi con l’«oscurità», «possa stare molte volte con la chiarezza» (263) e come quest’ultima sia in tutto e per tutto «opera ed effetto dell’arte» e, con la semplicità, uno di «quei pregi fondamentali d’ogni qualunque scrittura», una di «quelle qualità indispensabili anzi di primissima necessità, senza cui gli altri pregi a nulla valgono,

² G. Pontiggia, *La “chiarezza” di Daumal (Il giardino delle Esperidi)*, in Id., *Opere*, Mondadori, Milano, p. 537.

e colle quali niuna scrittura, benché niun'altra dote abbia, è mai dispregevole» (304).

E Sartre, da parte sua, soleva dichiarare: «*Quando mi metto al lavoro ho l'idea vaga che devo scrivere su un certo tema o libro e, mentre scrivo, analizzo l'idea, la perfeziono, rendendola più chiara e più razionale. Questo è il mio lavoro di scrittore*»³.

Se, dunque, giova scegliere testi chiari, occorre anche promuovere non una lettura, ma la lettura accorta, curiosa, non frenetica, ma lenta: che domanda, indaga, vuole sapere, esamina. Nella prefazione all'Aurora, Friedrich Nietzsche chiama i filologi «maestri della lettura lenta» e la filologia l'arte che «insegna a leggere bene, cioè a leggere lentamente».

La lettura ha inoltre bisogno, come ci avverte l'incipit del famoso romanzo di Italo Calvino, di concentrazione e di silenzio⁴.

Il modello didattico è – a questo punto – chiaramente indicato.

Promuovere la (diffusione della) lettura non è solo questione di una minoranza di “colti”, riguarda tutto il Paese: è nota l'arretratezza dell'Italia, collocata per quanto attiene la lettura nel gruppo di coda, un'arretratezza insieme sociale, economica e culturale!

E favorire la lettura «ben fatta» (George Steiner⁵) serve alle biblioteche non meno che alle imprese.

Solo la lettura, così intesa, permette di ridimensionare il ruolo della tv, della Rete, del rumore di fondo in cui siamo immersi e di lanciare una sfida ad una laicità implicita, già colta da Voltaire eppoi ribadita da Kant, che è quella pubblica del lettore che ha il coraggio di (voler) sapere.

³ G. Pontiggia, *Sartre cieco (Il giardino delle Esperidi)*, in Id., *Opere*, cit., p. 622.

⁴ Cfr. p. 92, nota 9.

⁵ G. Steiner, *Una lettura ben fatta*, in Id., *Nessuna passione spenta*, trad. it., Garzanti, Milano 2006.

Editoriale

(da *Quaderni di Didattica della Scrittura*, n. 6/2006)

Cosimo Laneve

Questo numero di “QdS” contiene alcuni saggi relativi alle comunicazioni presentate al I Simposio Scientifico di Pedagogia e Didattica della Scrittura, che si è svolto ad Anghiari, “città dell’autobiografia”, dal 18 al 19 maggio 2006. Abbiamo ritenuto che spettasse ad una rivista come la nostra darne notizia e diffusione in anteprima. Si tratta di una selezione, molto limitata, da un corpo di oltre cento paper presentati da relatori provenienti da varie università italiane; che, però, può almeno servire a illustrare alcuni dei temi emersi in quell’importante incontro nazionale in attesa della pubblicazione degli Atti (prevista per maggio 2007 in quattro volumi per i tipi dell’Unicopli).

L’intento del Simposio è stato esplicitato da Duccio Demetrio, fondatore nel 1998 con Saverio Tutino, giornalista e scrittore, della Libera Università dell’Autobiografia di Anghiari: sollecitare la comunità dei pedagogisti e dei didatti ad affrontare il tema della scrittura personale, epperciò «a discutere, a progettare, a riflettere su una questione pedagogica e didattica [...] dando ad essa nuova, diffondibile visibilità e “voce e presenza”», attraverso l’istituzione di un luogo di riflessione e di elaborazione scientifica, ma anche di confronto aperto e franco sulle ricerche in atto.

Se impiegata per raccontare la propria vita e narrare ogni esperienza quotidiana, la scrittura gioco-forza sollecita in chi scrive – afferma Demetrio – «una presa di coscienza del proprio essere stato/a al mondo, a tutto vantaggio del potenziarsi di comportamenti introspettivi e di condotte dalle molteplici implicazioni, che lo scrivere amplia e struttura in orizzonti di senso e di valore assai raramente ed egoisticamente soltanto per sé».

Certamente, la scrittura personale accresce e consolida la percezione della propria soggettività, ma anche «contrasta, contiene, mitiga – specie se le si offrono occasioni di condivisione – le fughe individualistiche». Difatti, lungi dal rappresentare una deriva malgiudicata di tono intimistico e consolatorio, tale scrittura costituisce sia «una risposta tra le più interessanti per

Quaderni di Didattica della Scrittura, vol. XXI, n. 41-42/2025

Doi: 10.3280/qds2025oa21606

contrastare, ad esempio, le manifestazioni di quella oralità (meticciata con lo scritto) pervasiva di cui Walter J. Ong, in tempi non recenti, lamentava la preoccupante proliferazione», sia uno strumento per affinare attitudini alla teorizzazione filosofica del vivere.

La ricerca pedagogica sui nuovi e spontanei processi autoeducativi, sulle pratiche didattiche, non può, pertanto, mancare, oggi, di occuparsi di un'opportunità come la scrittura autobiografica, per il suo essere finalizzata in particolare «al piacere e al bisogno di raccontarsi, dal momento che essa sovente contribuisce a stimolare e a migliorare gli altri livelli di alfabetismo, specialmente in chi è svantaggiato e si trova escluso dalle opportunità educative e culturali». Né può più continuare a ignorare che un crescente numero di persone, tanto giovani quanto anziane, si rivolgono alla scrittura con entusiasmo, anche avvalendosi delle nuove tecnologie: molte per tentare di uscire dalla solitudine e dall'isolamento, dalla marginalità e dal disagio; tutte per attestare il proprio diritto ad essere, per legittimare la propria volontà di espressione e di comunicazione, per far valere il punto di vista di «gente comune».

Spetta, quindi, non tanto, o soltanto, ai linguisti, agli psicologi, ai neuroscienziati e via dicendo, quanto, e soprattutto, ai pedagogisti e agli esperti di didattica denunciare, lamentare i rischi che ancora corrono la scrittura e la lettura (specie nella scuola), in quanto competenze non riducibili agli aspetti meramente strumentali e funzionalistici, epperciò progettare e tracciare le linee guida per una rivalorizzazione della scrittura “ad orientamento privato e personale” nei processi educativi formali e informali.

Il Simposio di Anghiari ha segnato, dunque, un momento importante nell'avviare un confronto su una tematica che da tempo la pedagogia e la didattica, in forme non sistematiche ma certamente significative, hanno affrontato. Lo scrivere per sé e di sé può contare, disfatti, su una tradizione antica – sovente dimenticata, ma messa in luce di recente dall'opera di Michel Foucault, Paul Ricoeur, Jacques Derrida – che ha attraversato il pensiero pedagogico (da Agostino a Pascal, a Rousseau) nelle sue molteplici forme e che ha rappresentato il punto di saldatura tra l'emancipazione della soggettività umana (confortando e aiutando le identità individuali ad esprimersi, a narrarsi, a raccontarsi nei momenti di profondo smarrimento, e ad dirittura a resistere nelle circostanze avverse più disumane) e la descrizione, l'interpretazione e la comprensione del mondo.

Ha inoltre riaperto la questione della scarsa diffusione della lettura nel nostro Paese. Si è avuto conferma di come l'avvalersi della scrittura per trattenere, documentare e successivamente rileggere la propria esperienza quotidiana, professionale, affettiva e la propria complessiva storia di vita, nei momenti più dolorosi e di transizione (in occasioni di malattia, reclusione,

lutto, sofferenza mentale...), dia luogo al sorgere e al consolidarsi delle cosiddette competenze per la vita (life skills) o esistenziali. Ciò è tanto più constatabile quando, attraverso l'assunzione di tale consuetudine, si riesca pedagogicamente a stimolare e ad ampliare il ricorso alla lettura – nelle sue diverse qualità e vocazionalità – educando a sapersi avvalere delle fonti di conoscenza.

Ed infine: il Simposio, con l'ampia partecipazione di scienziati dell'educazione e dell'insegnamento, ha evidenziato un parco risorse di densa rilevanza.

È chiaro che una scelta di poche relazioni non può dare conto della ricchezza e della complessità delle proposte presentate, e tanto meno delle tendenze complessive della Pedagogia e della Didattica della Scrittura.

Tuttavia mi sembra che questi interventi suggeriscano almeno alcune delle direzioni in cui intende muoversi la ricerca.

Editoriale

(da *Quaderni di Didattica della Scrittura*, n. 7/2007)

Cosimo Laneve

In un libricino di sapore surrealista Einbahnstrasse (trad. it., Strada a senso unico, 1983), pubblicato nel 1928, Walter Benjamin afferma: «Il lavoro a una buona prosa ha tre scalini: uno musicale dove viene composta, uno architettonico dove viene costruita e infine uno tessile dove viene intessuta» (p. 21).

È la scrittura come successione di momenti, legati fra loro, e come serie di operazioni da compiere.

Qui intendo fermarmi sul primo scalino, fatto di sensibilità, di percezione, di consonanza, avendo più volte nella rivista guardato la scrittura dal secondo e dal terzo scalino.

Chi scrive infatti deve saper fissare idee-eventi-emozioni in segni (grafemi), deve saper pensare (elaborare logicamente, costruire grammaticalmente, pianificare discorsivamente) – come le ricerche cognitivistiche hanno mostrato.

Ma non solo.

Deve anche sapere vedere, osservare, fermare momenti, dimenticarne altri.

La scrittura richiede un ante, un prima, che è fatto del saper vedere, sia nel senso di saper osservare, di saper cogliere elementi forti, decostruendo l'ovvio, di capire la realtà e di rappresentarla, enucleandone gli aspetti e organizzandoli, sia nel senso di guardare intorno liberamente, senza urgenze o costrizioni acquisitive e senza schemi categorizzanti, lasciandosi sorprendere dalle cose, abbandonandosi ai fatti, consegnandosi agli incontri, facendosi affascinare dai paesaggi per come si presentano davanti agli occhi, e così via.

Ci sono cose che si osservano solo per il piacere di notarle, altre che si scorgono con quella finezza di percezione che sa accarezzare i particolari o con quella immediatezza che sa cogliere le «solari inezie» (di cui parla Vladimir Nabokov), altre ancora che semplicemente si sentono: tutte senza l'assillo di spiegarle e di interpretarle.

Quaderni di Didattica della Scrittura, vol. XXI, n. 41-42/2025

Doi: 10.3280/qds2025oa21607

Si guardano e basta.

Se ispirano un'idea la si elabora; se no, non si cerca di strizzarcela fuori per forza.

Il tutto colto sempre attraverso il proprio mondo di passioni, ragioni, speranze, desideri.

Il percepire che riesce a toccare le quote profonde del soggetto o le dimensioni alte dell'esperienza umana e sociale, lo aiuta a scandagliare la sua interiorità e a dire della sua sensibilità. Sono la liberalità di ricezione e l'«ardita larghezza di immaginazione» (Virginia Woolf) che vanno incoraggiate anzitutto. Epperciò: saper sentire, vivere emozioni, lasciarsi affascinare, suggestionare: il che stimola nel soggetto proiezioni, autocomprendizioni, crescute dialettiche, processi di “sistole” e di “diastole”.

E dunque: l'appunto, la nota, l'immagine, la semplice parola, la breve considerazione, sì, vanno fermati. Anche su un post-it.

In seguito si può avvertire l'esigenza di quell'attenzione minuziosa e prolungata che Calvino attribuiva al suo Palomar. Si chiede la cura della precisione, del profilo intatto della parola, del suo gioco variato di risonanze, con la fiducia che ciò che è portatore di significato si rivelì lentamente attraverso la familiarità del rapporto.

Eppoi, ma non subito, molto eppoi, si può passare a spiegare, distillare impressioni, decantare sensazioni: «architettare» e «tessere».

Il soggetto che deve scrivere richiede preventivamente tutto un itinerario propedeutico (didattico appunto) che dilati il mondo della propria esperienza, che ne affini la dialettica dei significati, che ne intrida l'immaginario, lo arricchisca di dimensioni ulteriori che entrano nel gioco di quel processo che si chiama formazione di sé.

Soddisfare il desiderio di scrivere significa offrire una serie di step, di scalini, di atti connessi nella cosiddetta “scrittura creativa”, per la quale è appena il caso che ricordi, tra l'altro, la rilevanza della lettura di una pluralità di scritture letterarie. Nello scritto sono in gioco la conoscenza e l'immaginazione, ma anche le emozioni, i sentimenti, come diceva già Leopardi quando, in una sintesi fulminante, parlava di «scritti che hanno a muovere il cuore e l'immaginativa».

Se si devono invece scrivere saggi, articoli scientifici, senza escludere del tutto quanto detto finora, credo che si richieda altro.

Occorre soprattutto la prensilità di una cultura vasta e curiosa.

Occorrono conoscenze, saperi, competenze che illuminino spazi e forme dell'esperienza. Ed ancora convinzioni fondate, pensieri lucidi, idee precise.

La didattica è sollecitata pertanto a ripensare in modo nuovo l'insegnamento della scrittura, come processo. Le implicazioni si condensano nel saperlo preparare:

- *con l'occhio e con il cuore, se si tratta di scrivere un racconto, una favola, una poesia;*
- *con il sapere e l'intelligenza, se si tratta di saggi scientifici.*

La piena consapevolezza della forte semplificazione effettuata attraverso questo distinguo non può non indurmi ad avvertire che occorre congiungere la passione dell'artista con la pazienza dello scienziato.

Così come non posso non osservare che, nella realtà, le cose non vanno sempre così. La vita della scrittura è molto più complessa, sovente più confusa, talora disordinata, talaltra legata all'imprevisto.

Proprio per questo non si tratta – si badi – di prescrizioni didattiche, ma di indicazioni sul comportamento del soggetto che voglia prepararsi a scrivere.

Tutte mirate ad avviare e mantenere desto quel processo (ormai lungo l'intero arco della vita) di educazione ad essere uomo, e di formazione di una fine soggettività.

Editoriale

(da *Quaderni di Didattica della Scrittura*, n. 8/2007)

Cosimo Laneve

Scrivere vuol dire compitare, a poco a poco, il farsi di qualcosa che si vuol dire. In effetti chi scrive presuppone conoscenze, sensazioni, intuizioni, ma alla fine è un tentare di determinare significati. Appunto per questo la scrittura non è, se non raramente, tanto la mera trascrizione, con continuità progressiva, di pensieri. È piuttosto diligente ricerca caratterizzata dall'andare-e-venire, fermarsi, riguardare, facendo ipotesi su ciò che il testo conterrà nella parte successiva, ma anche disfacendo parzialmente il già scritto. Eppoi riprendere muovendo la penna sul foglio: per ritoccare parole e frasi, cancellarle, in parte riscriverle, spostarle, variarne la disposizione. Ci si muove in avanti e all'indietro, si indugia, si considerano le sequenze, ci si interroga sul testo attraverso una serie di congetture dinamiche. Si calibrano i vuoti e i pieni, si scoprono elementi sfuggiti al primo inventario e persino alla percezione del reale. Un'immagine, un motivo, una parola mutano timbro, colore, significato. Il riverbero del contesto ripropone la pagina rinnovata.

È un'operazione in cui le parti si possono intendere solo attraverso un tutto che non c'è ancora, poiché viene costruito soltanto dal procedere delle parti stesse, ma che si deve necessariamente presupporre. Chi scrive si pone delle domande, cerca di capire, sospende i giudizi, li rimette ad un momento successivo, e quindi procede con un movimento elaborativo, diretto all'approssimazione.

L'obiettivo non è soltanto, come più volte detto nei Qds, "l'optimum formale", bensì "l'optimum espressivo".

È la potenza espressiva che si vuole qui richiamare.

Attraverso la distillazione di quell'accumulo di parole derivanti dalle tradizioni più diverse: dalla lingua iper-colta al dialetto, dal linguaggio scientifico alla «lingua della marmaglia, dei tecnici, dei ragionieri, dei notai, dei redattori di réclame» di cui fece largo uso Carlo Emilio Gadda, e così via.

È il lavoro della mente che crea il proprio pensiero come un filo: lo compone con le parole nelle frasi, lo spande nelle sequenze periodali, lo colora

Quaderni di Didattica della Scrittura, vol. XXI, n. 41-42/2025

Doi: 10.3280/qds2025oa21608

nelle stringhe discorsive. Lo intreccia come un tessuto; lo taglia e lo cuce come una stoffa.

È la ricerca di uno stile personale.

Oggi, però, nelle scritture, la nozione di stile si sta perdendo nel dilagare di pagine grezze, volgari, non già “servite” nella consapevolezza della loro sacralità, ma imbrattate, traslucide, talora empie. È un pericolo che si rende più evidente nei generi di maggiore popolarità, il giallo e la letteratura seriale, che hanno attirato e attirano folle di scrittori (?) improvvisati.

Ma è soprattutto nel romanzo storico, ormai degenerato a feuilleton, che le mancanze di tenuta stilistica infastidiscono. Si crede che la trama in sé e per sé possa bastare. È cattiva letteratura che va combattuta.

E va combattuta con l'impegno nella lingua.

Se la materia prima per chi scrive è la parola, il suo impegno maggiore si deve concentrare su di essa, su ogni riga che si verga.

Per non parlare poi della scrittura come mera trascrizione dell'oralità.

Troppi giovani, purtroppo, prima e dopo l'Università, sanno solo trascrivere sui fogli un flusso continuo di idee non solo disordinato e difficilmente perspicuo, ma soprattutto amorfo e senza individualità. Si pensi a quando usano in modo spregiudicato parole dense quali “libertà”, “giustizia”, “democrazia” e simili: come se fossero simboli vuoti, luoghi comuni, nozioni elastiche, pronte all'uso pluridifferenziato. L'illetteratismo non è solo incapacità di compilare l'abici, bensì è la forte difficoltà a comunicare efficacemente e comprensibilmente con gli altri attraverso la scrittura.

Insostituibile e decisiva diviene allora la funzione educativa della didattica nell'accompagnare l'allievo nei passi progressivi e cambiati che deve compiere per avvicinarsi all'acribia espressiva che la pagina richiede e la sua personale soggettività consente.

Le consegne e gli esercizi di scrittura dovrebbero sempre porre l'allievo di fronte ad un problema cognitivo concreto: un invito a pensare e pianificare, ma anche a lavorare sulla lingua, cercando, scegliendo, domando, ricombinando, riassestando finché la pagina non esprima il suo pensiero più vero. Non scrittura sciatta, disinvolta, bensì intenzionalmente destinata a servire le idee, le emozioni, i fatti; e giammai a celebrare se stesso. Insomma: non la soggettività piegata alla forma, ma la forma alla soggettività.

Scrivere è anche una questione etica: è spinta morale che sgorga dal desiderio del soggetto di interpretare e dare un senso alle cose; è servizio culturale reso al lettore. Il primo dovere di una cultura che voglia esser tale, coltivazione di uomini, sta proprio nel rispetto assoluto dei suoi destinatari.

Editoriale

(da *Quaderni di Didattica della Scrittura*, n. 9/2008)

Cosimo Laneve

Si vuole, qui, proporre la sostituzione della concezione riduttiva dello scrivere (dettati, appunti, riassunti, esercizi ortografici e grammaticali, “temi” ecc.), propria della Scuola e delle Indicazioni ministeriali, passate e recenti, con una più ampia e plurifunzionale. Ovvero contrapporre la scrittura personale, carica di infinite potenzialità semantiche e di plurali espressioni inedite, al sopravvento di una lingua strumentale, sovente piatta, di solito prevedibile e non raramente banale, appesantita da rigidità discorsive, da regole formali, da gabbie grammaticali che, assolutizzate nel “far scuola”, riducono lo scarto e annullano l’invenzione.

Certo, la scrittura strumentale è la più semplice tecnologia per fissare il passato e attualizzarlo nel presente, attraverso atti cognitivi ed emozionali riconducibili all’annotare, al ricordare, al rammennare, al rievocare. Essa inoltre fa progredire il sapere, trasmette concetti acquisiti. Uno degli elogi più belli si può leggere in Dello specchio di scientia universale (Venezia, 1567) del bolognese Leonardo Fioravanti: l’arte della stampa dice «è stata causa di risvegliare il mondo, il quale si era addormentato nell’ignorantia [...]. Onde conveniva per necessità che i poveri fossero ignoranti a lor dispetto, percioché non potevano studiare. [...] Ma ora che la filosofia e la medicina et tutte le altre scientie sono ridotte e stampate in questa nostra lingua materna... che ognuno, che voglia affaticarsi un poco il cervello, può essere dotto».

Ma tale tecnologia è, oggi, sempre più asservita alla mera registrazione: che sia il tabulato della compagnia dei telefoni, o la ricevuta del bar o del ristorante, il biglietto del treno o del tram, la ricevuta del taxi, la e-mail ricevuta o spedita. Non c’è atto sociale che non comporti un’iscrizione. Perché sono tante le azioni che si fanno in un giorno, e queste azioni, se sono atti sociali, lasciano sempre una traccia (M. Ferraris, Sans Papier. Ontologia dell’attualità, Castelvecchi, Roma, 2007).

Ed ancora: l’elaborazione elettronica del testo mette fine ogni giorno

Quaderni di Didattica della Scrittura, vol. XXI, n. 41-42/2025

Doi: 10.3280/qds2025oa21609

all'alleanza tra scrittura e memoria abbandonando il ruolo strumentale al servizio del pensiero umano. L'energia della scrittura digitale va per la sua strada e non è più soggetta alla sua funzione di strumento per la comunicazione umana. Con la scrittura elettronica questa relazione con il corpo e la memoria umana si spezza, perché la scrittura elettronica può essere letta solo dagli elaboratori elettronici. In questo processo l'uomo può rimanere una figura marginale, perché deve servirsi di traduzioni mediate dai codici antropici delle immagini e della scrittura.

Occorre, dunque, dare spazio ad una scrittura gratuita per una pluralità di funzioni (dal diletto alla cura sui, dalla presa di contatto di sé alla second life, dal mettere ordine ai propri pensieri al dare senso al fiume di avvenimenti che costituiscono la vita), la sola da cui può nascere quella familiarità necessaria a formare soggetti in grado di scrivere e non già di ripetere cose già trite e ritrite.

Nella rifrazione didattica l'educazione alla scrittura non deve chiedere subito di comporre testi ben fatti sotto il profilo linguistico-formale, ma piuttosto di scrivere come-viene-viene, facendo "parlare" il soggetto, rispondendo ad un'esigenza interiore, non già ad un obbligo esteriore, e rispettando la verità.

Quanta scrittura scolastica, asservita alla mera strumentalità e alla stucchevole grammaticheria, ha finito – e finisce, ahimè – per essiccare l'umore attitudinale della soggettività dell'alunno e per sacrificarne sull'altare della forma doti scrittorie insospettabili.

Enorme è lo spreco d'intelligenza e di vita nella nostra società: energie latenti che restano imprigionate ed inespresse a causa del torpore mentale diffuso dal sistema scolastico, inidoneo a promuovere il nuovo e l'inedito.

L'arduo compito che attende la Scuola, oggi, è anzitutto quello di risvegliare tali energie, di coniugare la fantasia con la concretezza ed il senso del possibile con i vincoli della realtà.

Scrivi. Scrivi. Scrivi, anche in dialetto o in una lingua ibrida alla Munari, o in un idioletto alla Camilleri, deve essere l'incipit di ogni insegnamento.

Scrivere per dire quello che si vuole, mettendoci per il possibile l'anima. Bisogna averne voglia, provarne piacere, avvertirne il bisogno.

È un invito a quel parlare di sé (anche a se stesso) perché è l'unico modo di attingere nel profondo per afferrare l'ineffabile, facendo emergere qualcosa che l'alunno stesso non sapeva di possedere.

In tal modo scrivere è un'emozione piacevole che nasce dallo svolgere un'attività in grado di soddisfare le aspirazioni dei sensi o dello spirito.

Allora: è intima contentezza. È cura di sé. È diletto.

È pratica che è essa stessa diletto, e produce in sé diletto.

Anzitutto dell'andirivieni del pensiero.

Eppoi è il piacere che viene dalla meraviglia. Se la scrittura è riuscita, sorprende, affascina, produce jouissance.

E solo, successivamente, la richiesta, sempre sul piano didattico, dovrà essere quella di consumare nella fornace chili di scorie di materiale grezzo, di righe, di pagine.

E qui un ruolo non secondario ha la parola.

Strumento della cultura umana da cui è alimentata, sempre pronta a rinvigorirsi, essa si stratifica nella storia, riempiendosi di significati molteplici con cui chi scrive deve fare i conti se vuole ridonare energia e senso alla propria scrittura.

Lo sforzo è quello di trovare il significante proprio per il significato che il soggetto ha colto e vuole appunto esprimere. La forma (stilistica) allora non è un orpello: è il modo con cui chi scrive sente, interpreta, conosce, rappresenta la realtà.

E la continua ricerca di soluzioni formali nuove o meglio di modi espressivi in grado di adeguarsi ai mutamenti dell'anima: al nuovo sentimento della vita che il passare del tempo impone.

La parola scritta chiede rigore: costringe a costruire sequenze logiche, a saper argomentare, a stilare modi testuali efficaci. Talvolta penso che nella nostra epoca la saggistica, la riflessione, l'introspezione rischiano non poco di finire nel mondo sotterraneo di Internet, dove corrono informazioni, ma anche insulsaggini cognitive e turpitudini scrittorie.

Anche qui la ricerca delle parole, delle forme discorsive, appresa e realizzata attraverso i giochi linguistici costituisce la via maestra che la migliore esperienza didattica da sempre raccomanda.

In tal modo il primo piacere s'incontra allora e si coniuga con il secondo, quello della ludicità.

Un piacere duplice che può essere così scandito mediante questo esercizio senza fine: dal gioco semantico al gioco formale, dal gioco espressivo al gioco ritmico e così via... all'infinito.

Su tutto, però, il filo di continuità è rappresentato dal lavorio incessante sulla lingua, dal continuo intrecciarsi e ispessirsi di sensi molteplici attraverso la materialità della parola, nei rimandi inesauribili di accostamenti di suoni, di ritmi e allitterazioni, ma anche di sospensioni tra senso e non senso.

Editoriale

(da *Quaderni di Didattica della Scrittura*, n. 10/2008)

Cosimo Laneve

Questo numero dei “QdS” è dedicato alle scritture del disagio.

Dico subito che queste scritture sono molteplici e hanno ragioni plurali.

La nozione di disagio è, difatti, ampia e diversificata. Va dalle più note forme patologiche (come la sofferenza derivante dalla malattia fisica, ma anche psichica, quale, per esempio, l'autismo in cui l'unica espressione è l'interiore) a quelle che tali non sono e hanno un arco di tempo delimitato (la privazione della libertà derivante dalla carcerazione, dall'esilio, dal confino fino alle restrizioni dei campi di concentramento, o il patimento da ospedalizzazione). Ed ancora: da quelle complesse e acute (come la paura di esistere o solo la caduta del desiderio di essere, come la sofferenza professionale, la fragilità esistenziale che è correlata alla responsabilità di fronte agli avvenimenti) a quelle semplici, ma anche ovvie, se pure non sempre (come l'ansia di chi vive situazioni problematiche nel quotidiano o il malesere di chi vive il corrosivo tarlo del passato o l'umanissima angoscia per il futuro).

Tuttavia il disagio, pur nella varietà delle accentuazioni e nella molteplicità delle forme, e senza cercare di definirlo, può essere comunque ricondotto alla presenza dell’“altro” rispetto all’io. L’“altro” qui inteso sia come persona altra che come realtà altra.

La ragione profonda di questo tipo di scritture è difatti il rapporto con l’“altro” che il soggetto stabilisce.

In primo luogo il rapporto fra l’io e il sé: fra ciò che è e quello che vuole essere, fra ciò che è e quello che non vuole essere; fra ciò che è e quello che appare (si pensi al disagio edipico latente in ogni uomo adulto); fra ciò che è e quello che potrebbe essere; fra ciò che non è e quello che vorrebbe essere (il pensiero va alla natura di tanto disagio giovanile). E così via.

Eppoi l’atto stesso dello scrivere presenta per il soggetto un dire che ha bisogno di essere espresso: l’io scrivente sovente è in conflitto con se stesso in relazione a quello che vuol dire e quello (l’“altro”) che la penna gli

Quaderni di Didattica della Scrittura, vol. XXI, n. 41-42/2025

Doi: 10.3280/qds2025oa21611

trascrive; non solo per il contenuto, ma anche per i modi, le forme, i toni. L'atto di scrittura stesso nel momento di realizzarsi è generatore di conflitto epperciò di disagio tra un io che pensa, sente, vuole dire, e un codice che lo rinchiude in una gabbia normativa dalle righe ai grafemi, dalla sintassi alla stilistica e via di seguito.

Certo, la scrittura una volta realizzata può sovente liberare fino alla sublimazione. Rimane che essa stessa non essendo naturale all'uomo produce disagio. La scrittura che non si fa perché il pensiero non ha la parola, e questa non ha la penna. O perché la circostanza impedisce di dire, perché il tempo non è "maturo", le cose intorno la vietano.

L'esistenza contemporanea mette – come si sa – in primo piano il rapporto con l'altra persona¹ più che quello con le "cose".

Si scrive perché l'altro o l'altra, un soggetto-donna, incrina o ha incrinato la struttura psicologica, ovvero emotiva, affettiva, relazionale dell'io.

Un altro o un'altra che intacca la composizione della personalità del soggetto è generatore pesante di un disagio che affligge il soggetto stesso.

Si scrive perché si vive innanzi tutto un momento di non-agio relazionale-affettivo. Ecco allora le scritture adolescenziali: il diario ne è la forma più diffusa. Ma anche le prime "poesie" d'amore. Così come le prime narrazioni del male di vivere. Fino alla scrittura del disagio giovanile, da Pasolini a Drizzi.

Eppoi il non-agio con il mondo sociale (si pensi a quello scolastico: per esempio alcuni temi svolti dagli studenti), economico (la sofferenza nelle scritture di non pochi ragazzi napoletani di cui ci documenta, fra gli altri, Cesare Moreno), specie professionale (l'interazione difficile, oggi, fra il soggetto e il lavoro), ancora politico, ed infine, ma non ultimo, ecologico.

Da qui le scritture degli insegnanti logorati da stress professionale², i diari privati del politico, i resoconti sofferti dell'economista. E così via.

Ma è sempre questa attività umana che ha il sopravvento, ovvero l'atto scrittoria è lo strumento plasmatore della relazione con l'altro che viene rappresentata.

È la scrittura che cerca catarsi. Quella «ricerca della leggerezza come reazione al peso di vivere» (I. Calvino).

È la scrittura come cura sui.

Ma non solo; anche, e non raramente, è disperazione tragica. Fino al dramma che si vive sovente con l'Altro. La scrittura allora si può far anche preghiera, o solo ricerca dell'Altro.

¹ Sul disagio contemporaneo si veda, fra gli altri, C. Taylor, *Il disagio della modernità*, trad. it., Laterza, Roma-Bari 1994 e Z. Bauman, *Il disagio della postmodernità*, Bruno Mondadori, Milano 2002.

² Al riguardo si vedano le scritture del "tempo rubato" nel mio *Scrittura e pratica educativa*, Erikson, Trento 2009.

Configurato come distanziamento, come cambiamento quasi da attore ad osservatore, questo tipo di scrittura si profila come via, passaggio, transito dal dis-agio all'agio di essere; dal silenzio alla parola.

È la scrittura come riscatto.

I riferimenti sono innumerevoli.

Si pensi a Proust: siamo alla ricostruzione di una vita (quella del narrante), intesa come scoperta graduale del significato della realtà attraverso la memoria, a partire dagli elementi minimi e casuali. Solo nella memoria, secondo Proust, l'uomo può cogliere con un unico sguardo le incessanti trasformazioni alle quali il tempo sottopone fatti, persone, sentimenti. Qui il gioco dell'interpretazione si fa centrale: un'interpretazione che si dispiega su tutto il vissuto (il "tempo perduto") e lo fa ritrovare, salvandolo. Ma lo fa solo attraverso la contemplazione o meglio nella pura tensione estetica. È il contemplare stesso che salva. Fare di sé una forma, un'opera d'arte: interpretando la propria vita.

O alla scrittura di Kafka, ovvero a tutta la paralisi psicologica drammatisata nelle sue cupe pagine sul disagio moderno, generato dalla sua insonnia, dall'innaturale soggezione al padre, dall'ambivalenza nei confronti del suo essere ebreo e dall'incapacità, fino a quando non fu fatalmente indebolito dalla tubercolosi, di stabilire una relazione con una donna.

*Ed ancora: alla fatica di vivere di Pavese, la cui *La casa in collina* (1948) è il romanzo-simbolo del disagio esistenziale di un'intera generazione.*

Infine il pensiero non può non andare a quanti hanno riscattato la loro esistenza, distrutta dalla barbarie di alcuni, con tanti scritti: lettere, memoriali, autobiografie. Fra tutti non si può non segnalare Primo Levi.

Di queste e di altre forme abbiamo non pochi modi scritturali che le documentano. Il presente numero dei "QdS" ne dà un ampio resoconto.

Ed infine vorrei segnalare una tipologia di scritture che solitamente può essere confusa con quelle qui considerate: non è la scrittura che esprime disagio, ma è essa stessa disagiata.

Il marketing della scrittura; la causalità, la sciatteria, il fatto che escano libri che non sono stati elaborati. Così come, e non raramente, per i giornali. Una volta c'era il giornale di grande livello, il giornale rosa, il giornale giallo.

Adesso non poco è mescolato, anche per meglio renderlo appetibile. In effetti è solo sciato.

Tali scritture non riscattano il soggetto; ne documentano, sovente, non tanto il malessere esistenziale, il turbamento interiore, l'inquietudine personale, quanto la superficialità, il conformismo, il voler produrre una scrittura-merce.

Editoriale

(da *Quaderni di Didattica della Scrittura*, n. 11/2009)

Cosimo Laneve

Talvolta ci fermiamo a pensare su come avrebbe potuto essere la nostra esistenza se non fossimo nati lì ed allora, se non avessimo respirato la tempesta culturale di questo nostro Paese, se non avessimo scelto quella professione, se non avessimo conosciuto una data persona, se non ci fossimo trovati in una determinata circostanza, se non avessimo preso una certa decisione.

E così via.

Quando certi pensieri diventano frequenti, talora addirittura ossessivi, scostandosi dal puro gioco della fantasia, vuol dire che non ci accontentiamo più di quello che siamo, che vorremmo essere diversi di fronte a noi stessi e agli altri: che aneliamo ad una vita rimodellata secondo il nostro io nuovo a cui stiamo pensando.

Chi vorrei essere? Qualche altro, una persona con cui mi identifico? Un'armonica collezione di qualità prelevate da personaggi reali o ideali? Un altro me stesso che ha sviluppato tutte le qualità potenziali?

Uno strumento che ci permette di sfuggire agli ambiti ristretti entro cui sarebbe confinata la nostra esistenza, indelebilmente segnata dai limiti del luogo e della data di nascita, dal corpo ricevuto in eredità biologica, dalla famiglia, dalla lingua, dalla comunità di origine, è la scrittura.

Questa – come si sa – non è immune, però, da una certa ambiguità.

Per un verso è connessa all'idea di passatempo ozioso, di velleitaria fuga dal mondo; dall'altro svolge una funzione di trascendimento della realtà prefigurando un altro corso dell'esistenza, con l'io sganciato da situazioni di stallo e approdato al baudelariano mon coeur mis à nu.

Ora, ripiegandosi troppo sul passato con l'ineluttabile proposito di volerlo retroattivamente correggere, e proiettandosi troppo nel futuro, costruendo inabitabili castelli di sabbia, si va inevitabilmente incontro al rischio non-virtuale di trascurare la propria vita effettiva, di appagarsi di ricordi alterati e di speranze inconsistenti. Nel fare questo, dimentichiamo che

Quaderni di Didattica della Scrittura, vol. XXI, n. 41-42/2025

Doi: 10.3280/qds2025oa21612

siamo quello che siamo proprio perché siamo incorsi in quelle circostanze, in quei rapporti, in quegli incontri, in quei luoghi. A ragione, avvertiva B. Croce, «trattiamo noi stessi come l'elemento costante e necessario, e non pensiamo a cambiare mentalmente anche questo noi stessi, che è quel che è in questo momento, con le sue esperienze, i suoi rimpianti e le sue fantasticherie, appunto per aver incontrato allora quella data persona e commesso quello sbaglio» (La storia come pensiero e come azione, Laterza, Bari 1938, p. 19).

E ciò è innegabilmente vero.

Nel contempo, però, non possiamo non riconoscere che la scrittura ci consente di non dire no ai nostri desideri e che può aiutarci, e non poco, a superare certi pensieri, certe tristezze, e non poche mancate realizzazioni. È questa attività progettuale, appunto, in grado di reggere la persona in alcuni momenti della sua vita nel superare stati psicologici più o meno gravi.

Così intesa, la scrittura svolge una funzione esistenziale: ha, in genere, un carattere compensativo, che riempie non solo i vuoti reali con i pieni dettati dalla logica del desiderio, ma soddisfa il bisogno di alterità, epperciò sentirsi capace di altre vite parallele.

Quanta didattica scolastica ha trascurato e continua a trascurare un'attenzione all'abilità scrittoria orientata ad aiutare il soggetto non già a soffocare desideri, a rimuovere sogni e a tarpare le ali dell'ambizione, bensì a sublimare le aspirazioni attraverso le infinite modalità scrittorie. E quel ripensare talora ozioso, ma molto umano e non poco diffuso, che insiste ora nel rimpianto ora nel rimorso, ora nel desiderio, non per crogiolarsi in essi, bensì per metabolizzarli attraverso la pagina, simulando quale sarebbe stata la vita se alcuni eventi si fossero svolti in maniera differente. Spezzoni di esistenze virtuali affiorano così nelle parbole testuali e nelle biografie alternative disegnando traiettorie plurime.

In questo senso insegnare a scrivere significa far apprendere a ricomporre i frammenti di desideri, di sogni, di ambizioni riunendoli in un nuovo "io" gratificato. Una Scuola schiacciata sui formalismi dello scrivere ha tradito e continua a tradire le mille potenzialità che questa abilità umana contiene.

Densa rilevanza assume il valore della scrittura espressiva rispetto alla scrittura dei meri termini, ovvero della definizione che delimita, dà perimetrazioni, offre contornazioni. E, dunque, l'esigenza di andare oltre la mera definizione, che vuole abbracciare il mondo ma che dice l'impossibilità di contenerlo, per approdare alle parole che rappresentano con tratti, con modulazioni, con sfumature, con scontornazioni simboliche, e che pertanto consentono di avvertire tutta l'intensità del sentire e di cogliere la profondità del

reale e della persona. Da qui l'accettazione di una scrittura non sempre rapida, ma prolungata, densamente lenta, ricca di elementi connotativi.

Il modello? Non soltanto quello dei classici della letteratura, ma anche molti contemporanei, soprattutto giovani, penso a Il tempo materiale di Giorgio Vasta, a Il paese delle spose infelici di Mario Desiati, al Nudo di Famiglia di Gaia Manzini, a Come Dio Comanda di Niccolò Ammaniti, a Un Giorno perfetto di Melania Mazzucco, a Il lunedì arriva sempre di domenica pomeriggio di Massimo Lolli, a Maschio adulto solitario di Cosimo Argentina.

La ricerca espressiva di questi ed altri scrittori, nati negli anni Settanta (Andrea Bajani, Evelina Santangelo, Nicola Lagioia), non può essere considerata leziosità, né accostata al falsetto che negli anni Novanta caratterizzava la cosiddetta “lingua ipermedia”, modulata di volta in volta in chiave parodistica (come nella prima Silvia Ballestra) o virtuosistica (come in tanto Tiziano Scarpa) o grottesca (come in quasi tutto Aldo Nove). È una lingua densamente emotiva ed è una scrittura che, affrancata dai civettamenti anglofili che hanno condotto all’invenzione della New Italian Epic, non lesina di ricorrere a parole inconsuete, prive, però – lo ripeto – delle stampelle mediatiche – fumettistiche, canzonettistiche, televisive –, e che torna così a dare fiducia alla lingua letteraria, considerata nuovamente capace di dare un’impronta al reale. E Marcel Proust echeggia: «La vera vita è letteratura» (Le temps retrouvé, Gallimard, Paris 1927, pp. 289-90).

E senza passare sotto silenzio – ovviamente – la reviviscenza dei dialetti che è un altro tratto comune della produzione narrativa di questi ultimi anni, dal “trionfale impasto italo-siculo” di Camilleri al romanesco “ipergrigio” di Walter Siti.

Questo non vuol dire che non bisogna – lo ripeto, avendolo in altri editoriali già affermato – acquisire il saper scrivere in italiano formalmente corretto, oggi più che mai richiesto; significa soltanto scandire i tempi ed i modi didattici giusti, non senza, però, aver fatto scoprire le potenzialità infinite (i significati!) dello scrivere.

Editoriale

(da *Quaderni di Didattica della Scrittura*, n. 12/2009)

Cosimo Laneve

Si paventava che la scrittura dovesse regredire; fortunatamente, è accaduto il contrario. Sovrattutto fra i giovani. Li chiami al telefono: non rispondono. Immediatamente dopo, però, ricevi un SMS. Negli Stati Uniti la chiamano texting generation. È la generazione dei giovani che usa il cellulare per scrivere più che per telefonare.

Se i genitori vogliono contattarli devono aprirsi al ritmo sincopato degli SMS.

I boomers, la generazione nata fra il '46 e il '64, parlano; i millennials scrivono.

Secondo una recente indagine della Nielsen nell'ultimo biennio la media mensile delle chiamate vocali negli USA è scesa da 1.200 a 900 minuti nella fascia 18-34 anni. Nello stesso periodo il numero degli SMS è aumentato: da una media di 600 a 1.400 al mese fra i giovani dai 18 ai 24 anni.

Incremento, questo, che è stato riscontrato anche in Italia nel trimestre aprile-giugno 2010. Magari i nostri ragazzi non leggono libri (e non solo quelli voluminosi), ma hanno grande familiarità con una scrittura breve e rapida.

È l'inesorabile avanzata dell'uomo digitante.

Le ragioni sono diverse.

Per una generazione cresciuta fra le chat e i social network e allenata a metter su Facebook tutto in condivisione, mostrare sul display del cellulare vale più del resoconto di una telefonata. Dalla ricerca Nielsen emerge anche un altro aspetto: i ragazzi sono quasi intimoriti dal dialogo diretto, dal confronto ravvicinato, dall'immediatezza di una risposta necessariamente controllata. Per converso, era proprio questo aspetto di negazione di una "presenza" viva – giova rammentarlo – che spingeva il Socrate platonico a difidare della parola scritta.

Eppoi ragioni economiche mai trascurabili: gli SMS costano meno. Le compagnie telefoniche assecondano il trend per accaparrarsi il cliente.

Quaderni di Didattica della Scrittura, vol. XXI, n. 41-42/2025

Doi: 10.3280/qds2025oa21613

Quanto infine alle ragioni culturali, come dicevo all'inizio, la pratica della scrittura ne esce rafforzata sia pure nella versione quasi stenografica per via delle abbreviazioni, degli acronimi, dei troncamenti. Certo, l'asciuttatezza del messaggino non può non avere una sua qualità selettiva, ovvero agilità, mobilità, disinvoltura del pensiero, impedendo quell'inutile fiume di parole che porta la telefonata nelle secche dell'ovvio, dalle quali non è sempre facile liberarsi. Così come la sua discrezione che permette al destinatario di rispondere in momenti più opportuni rispetto a quello della ricezione. Ed ancora: come non riconoscere che vi sono degli SMS che confermano la funzione di diletto e di piacere della scrittura e che rendono inutile la memotecnica, l'insieme delle arti della memoria che stanno alla base di ogni cultura orale e le cui tracce si possono ancora intuire nella poesia omerica. Penso a quegli SMS che, per densità semantica e per puntualità temporale, conserviamo non solo per non consegnarli all'oblio, ma anche per volerne godere ogni qualvolta lo desideriamo.

Orbene, se si tratta di uno dei modi di scrivere, quel modo agile, rapido, efficace per comunicare costituito da "fatismi grafici", dall'essenziale ed urgente contatto rispetto alla mera telefonata, talora non sempre possibile, il messaggino è sicuramente una modalità per relazionarsi.

Ma, se il digitatore usa soltanto la funzione fatica della scrittura e non già le infinite pluralità di costruzione dei testi (descrittivi, affettivi, argomentativi ecc.) e ricorre al famigerato TVTB anche, e frequentemente, per scrivere di sé, dei suoi affetti, delle sue riflessioni, e non già alle molteplici forme espressive (dalla parresia alla scrittura cura sui e così via), allora il problema dell'uso (crescente) degli SMS si pone. Se, infatti, diventa, se non l'unico, il modo più frequente per scrivere, le implicazioni non possono non essere che negative. La scrittura che si nutre di parole mozze, di frasi sconnesse, inceppate, è il campionario di una povertà concettuale e di una sintassi smozzicata, deragliata, squallidamente "semplificata".

È la vertigine del pensiero prevedibile, asfittico, monoespressivo, aggrinzito. Il modo di riflettere, il modo di pensare, il modo di argomentare viene assoggettato alla legge di un pensiero anemico, liofilizzato.

Da qui l'esigenza da parte delle istituzioni educative, in primo luogo di quella scolastica, di una lotta inesausta al conformismo cognitivo e alla sopraffazione dei nuovi luoghi comuni.

Oggi la Scuola non può più non proporre modi di essere aperti alla differenziazione, ovvero un modello di uomo che sa alternare il complicato al semplice, l'abbondante all'insufficiente, il complesso al banale, il funzionale all'essenziale.

Siffatta prospettiva richiede che la scrittura sia insegnata a fondo (grammatica, differenze d'uso, diversi registri ecc.) e nella vastità della sua gamma.

Da quella letteraria a quella saggistica, dalla prosa scientifica alla poesia. E così via.

E soprattutto esige che gli altri modi non siano assoggettati alla regola della frettolosità, dell'immediatezza, del mero contatto. Questi postulano un significato altro ed una pratica altra della scrittura.

La scrittura è ricerca, rifacimento, riscrittura. Lavoro.

È un lavoro di bulino sul testo che si va componendo. Revisione, rilettura, cancellazione, riscrittura per rendere parole e frasi in grado di significare epperciò efficaci, expressive, ariose, concrete. Secondo rigore, metodo, stile. Nell'avvertita consapevolezza – si badi – della complementarietà, secondo la metafora calviniana, di «Mercurio, con le ali ai piedi, leggero e aereo, abile e agile, adattabile e disinvolto», e di Vulcano, dal «l'andatura discontinua del suo passo claudicante e il battere cadenzato del suo martello».

Strumento della cultura umana da cui è alimentata, sempre pronta a lagnararsi, ma anche a rinvigorirsi, l'espressione personale si stratifica nella storia, riempiendosi di significati molteplici con cui chi scrive deve fare i conti se vuole ridonare energia al proprio dire.

L'ultima considerazione è una sottolineatura: riguarda i limiti del pensare e l'assenza del rapporto diretto, vis-à-vis, che l'uso predominante degli SMS procura. Compito della Scuola dovrebbe essere quello di rilanciare l'insegnamento al dialogo socratico con uomini vicini e viventi capaci di essere interrogati e di interrogare a loro volta, uomini assieme ai quali esercitare l'arte della reciproca persuasione razionale. Solo attraverso il dialogo le argomentazioni possono riuscire efficaci, in grado di smuovere i pregiudizi, di combattere la falsità, di lievitare il pensiero. Una scrittura che non presenta tali doti comincia ad essere sospettata di inautenticità e di non poca fiacchezza.

Editoriale

(da *Quaderni di Didattica della Scrittura*, n. 13-14/2010)

Cosimo Laneve

La nostra lingua va sempre più degradandosi per la ripetitività passiva dei suoi costrutti e si sfalda per l'uso imbarbarito che ne facciamo e che ne fa una certa televisione. Il comportamento linguistico degli italiani è, nella media, trasandato, o almeno rivela indifferenza.

Il maltrattamento, specie di quella scritta, è visibile quando si leggono i giornali ed è scoraggiante quando si leggono gli esiti allarmanti¹ che, dopo anni di scuola, mostrano sempre più coloro che ne escono e intraprendono le carriere universitarie o si affacciano alle professioni.

Non si tratta, si badi, soltanto della difesa “snob” e da retroguardia di una “bella lingua”; si tratta piuttosto di una vera e propria questione culturale e di uno status di una scuola che è impegnata in un tradizionalismo didattico retrivo, anche se non mancano le belle eccezioni di alcuni insegnanti.

L'uso della scrittura è attualmente schiacciato sul piano meramente funzionalistico, efficientistico, pragmatico.

Ingressata da una nozione ristretta della scrittura, la didattica scolastica non solo è di altri tempi e per altri destinatari, ma continua anche ad ignorare, in nome di una stilistica della retorica che non trova riscontro nel mondo d'oggi, le pratiche della scrittura dei giovani, divergenti e inedite, capaci però di rispecchiare la condizione inquieta. E non si accorge che così contribuisce non solo a stereotipizzarne la produzione scritta, ma anche a depauperarne gli idioletti già scarni.

E non basta: tale scrittura finisce, e non raramente, col produrre stereotipi nei vissuti di non pochi di loro.

¹ Basti questo riferimento: anche quest'anno l'INVALSI ha chiesto a insegnanti esterni di ricorreggere un campione di 545 temi della maturità sulla base di una scheda elaborata con l'Accademia della Crusca. Più della metà dei temi sono stati giudicati insufficienti nelle quattro competenze fondamentali: testuale (58%); grammaticale (54%); lessicale-semanticca (63%); ideativa (59%).

Non è azzardato allora parlare di “emergenza scrittoria”, avvertita da studiosi e ricercatori, al punto da postulare il ricupero della nozione ampia della scrittura sin dai primi ordini di scuola, come possibilità formativa ed espressiva fondamentale (Cortelazzo, 1991; Boscolo, 2002; 2003; Moroni, 2006; Orbetti, Safina, Stacciali, 2009; Serianni, Benedetti, 2009; Manifesto di Gràphein, 2004), confermando così, ancora una volta, la distanza fra la ricerca e le pratiche reali dell’insegnare e dell’apprendere a scuola.

Nel tentare qualche risposta nell’economia di un editoriale per cercare di rilanciare «le qualità e le virtù dello scrivere e del leggere» (Manifesto di Gràphein), penso che il primo passo sia quello di aiutare i giovani scolari, con modalità plurime e inedite, a decostruire l’immagine negativa di essa (prima fra tutte quella della scrittura come strumento di verifica: «da molti secoli a questa parte, imparare a scrivere è una faccenda che riguarda temi e consegne» (Corno, 2010, p. 131) ed a ricostruirne quella positiva, schiudendo loro uno spazio-opportunità per darsi e per scrivere altrimenti.

Scrivere non già come tediosa funzione, ripetitiva e soprattutto fiscale, delle attività scolastiche, bensì come risorsa per dire di sé e per sé. Scrivere come essenza di molteplici vissuti di interiorità, di intimità, di rifugio, ma anche di incontro, di relazione; ed ancora: di ovvia quotidianità, ed oggi, sempre più attuali, di appartenenza. È quel fermare il tempo nel respiro breve dell’istante, ma è anche esprimere le vicende emotive più acute epperciò più lunghe. O più semplicemente vivere l’ozio creativo. Pagine intessute di cattività, perché sono la descrizione e il ritratto di un momento particolare, di una realtà subito fuggita via. Fogli che raffigurano l’atmosfera delle occasioni mancate e perdute, dei desideri inappagati, dei progetti frustrati, oppure che rappresentano i momenti lieti o le situazioni gratificanti. Racconti di viaggio fatti insieme ad amici che hanno insegnato a conoscere le strade, a guardare gli edifici, ad apprezzare le persone, a vedere le cose. E così via.

Oggi le nuove tecnologie con le quali si comunica stanno offrendo un contributo prezioso alla democratizzazione e alla liberalizzazione dello scrivere. Si delinea così uno strumento che salva le storie vissute non solo dagli adulti, ma anche dagli adolescenti.

La scuola è chiamata a riconsiderare la scrittura e i cambiamenti che la riguardano come parte di un processo unico, tecnico e tecnologico, che concerne la storia della nostra società.

Si profila il grande ruolo che un nuovo (insegnare a) “scrivere a scuola” può giocare ai fini di farne conoscere le infinite potenzialità assai utili alla maturazione della soggettività della persona, delle sue attitudini civili, solidali, culturali. Riscoprire le forme plurali dello scrivere quale thesaurus a cui si può attingere per corrispondere alle nuove istanze avvertite dal mondo giovanile: dal diario alla lettera, dagli appunti agli sms, dal blog a Facebook,

dal racconto breve al fumetto. Ed ancora: la filastrocca, la fiaba, le parole per canzonette, fino a Twitter.

È tempo ormai che la scuola focalizzi l'attenzione non già sul prodotto quanto sul processo dello scrivere, considerando quest'ultimo una forma di esperienza. E, dunque, un'emozione piacevole che nasce dallo svolgere un'attività in grado di soddisfare le aspirazioni dei sensi o dello spirito, al di là – ovviamente – della deriva narcisistica.

Scrivere è intima contentezza. È o può essere “un diletto”.

È pratica che è essa stessa diletto, e che produce in sé diletto. Specie nei primi gradi della scuola. Anche se non soltanto.

Così intesa, la scrittura può talora aiutare in età adolescenziale a convivere con il malessere della crescita.

Dunque: far scrivere non tanto, o non più soltanto, per esigenze contingenti e utilitaristiche, ma anche, e soprattutto (specie nelle fasi motivazionali del suo insegnamento), per il bisogno di essere di ciascun allievo: stare con se stesso, avere momenti di ripensamento, mettere l'accento sulla “cura di sé” – epimeleisthai heautoù.

Dopo che un'impressione, un'emozione, un sentimento, un ricordo è stato verbalizzato attraverso la narrazione scritta, esso diviene parte di un sistema simbolico intersoggettivo e cessa di essere, in senso stretto, proprietà esclusiva ed inalienabile di chi l'ha vissuto. Una volta codificato e immesso nel medium comune della scrittura, quel sentire può essere scambiato, condiviso, corroborato, confermato, corretto, messo in discussione, e persino fatto proprio. Può capitare addirittura di confondere le proprie esperienze personali con episodi che si sono solo sentiti raccontare e che poi sono stati immagazzinati nella memoria autobiografica individuale.

Ovviamente il ragazzo o la ragazza inizialmente incontrerà non poche difficoltà nel narrare e nel narrarsi: sarà sollecitudine di una didattica realistica far capire al giovane che financo Omero ne ha incontrate.

Il topos dell'indicibilità – ha annotato di recente Umberto Eco – «ricorre varie volte in Omero (per esempio Odissea IV, 273 ss.: “Non potrò certo narrare, una per una tutte le imprese del tenace Odisse...”), per esempio con la lista degli scomparsi che Ulisse incontra nell'Ade in Odissea XI, modello ripreso da Virgilio per il viaggio di Enea agli inferi (Eneide VI, 264 ss.). Si potrebbe continuare quasi all'infinito (e sarebbe una bella lista) a citare le apparizioni del topos dell'indicibilità nella storia della letteratura...» (Eco, 2009, p. 49).

La lista è costitutivamente un'opera aperta: per riempirla o prolungarla basta un “eccetera”. Un tema su cui aveva scritto J. Derrida (2006) vedendoci un elemento che decostruisce il sapere introducendovi l'infinito o almeno l'indefinito.

Ecco allora l'insegnante che deve cercare i modi per aiutare l'alunno a

dire quello che in quel momento gli è possibile. A tale proposito Eco osserva: «Di fronte a qualcosa di immensamente grande, o sconosciuto, di cui non si sa ancora abbastanza o di cui non si saprà mai, l'autore (Omero) dice di non essere capace di dire, e pertanto propone un elenco molto spesso come specimen, esempio, accenno, lasciando al lettore di immaginare il resto» (Eco, 2009, p. 49).

Senza con tutto questo ignorare l'esigenza di insegnare a coltivare la mente, che la scrittura ha come obiettivo non secondario. «Se non pensate in modo dozzinale, anche se non saprete scrivere bene, non sarà comunque dozzinale la vostra scrittura» (O'Connor, 2008, p. 53).

La scrittura – si sa – non possiede le risonanze e la pluralità dei livelli significativi che vengono conferiti al parlato dai suoi codici ausiliari: comporta il “decentramento” del soggetto che comunica nei confronti del flusso orale e il controllo distanziato (di un’educazione affrancata) dai limiti temporali e situazionali. Conseguentemente, si indeboliscono i “valori” fonici, cadono quelli gestuali, paralinguistici; si irrobustiscono quelli logici, sintattici, argomentativi.

La scrittura riflessiva, pensosa, complessa è un obiettivo alto.

Raggiungere questa qualità per un giovane d’oggi non è soltanto non facile, ma costituisce una vera sfida.

Alla “fatica” di scrivere ho fatto sovente riferimento nei miei editoriali. «Ho sempre onorato quelli che difendono la grammatica e la sintassi. Ci si rende conto che, cinquant’anni dopo, hanno scongiurato grandi pericoli», affermava Marcel Proust.

La scrittura, dunque, è anche sintassi, ricerca, smontaggio, rifacimento.

È revisione, cancellazione, riscrittura per rendere parole e frasi in grado di significare epperciò efficaci, espressive, ariose, giuste.

Ecco allora il riferimento alla pratica didattica di alcuni insegnanti che invitano al trasloco dalla realtà alla carta: prendere appunti, ritoccarli, cancellarli parzialmente, riscriverli, spostarli, variarne la disposizione. Secondo rigore e metodo. È imparare a vivere la lentezza pensosa.

Ma non solo.

Anche a tante buone pratiche didattiche che sollecitano ad assaporare il piacere dello smontare, del riassestarsi, del ricombinare nella ricerca del dire chiaro, essenziale. Ed ancora: aprire nuovi passaggi, spostare i vuoti, impaccare e disfare, muovendosi, avanti e indietro, nello spazio della pagina, senza seguire percorsi obbligati e affidandosi alla digressione più che alla linea retta.

Esperienze ed epifanie, tutte queste, che più tardi potrebbero – o non potrebbero – essere elaborate e metabolizzate in pagine o racconti. La storia non è fatta soltanto di ciò che è successo ma anche delle possibilità, come

vuole Musil, delle potenzialità concretamente latenti in una determinata situazione, di ciò che, in un dato momento, era o è possibile.

Si tratta, concludendo, di aprire la scuola ad una agorà di scriventi (eppoi con ogni probabilità di scrittori) ricoinvolgendo gli alunni ad essere, come non pochi bravi docenti hanno sempre fatto ed altri continuano a fare, più protagonisti delle storie che hanno da raccontare offrendo loro concrete opportunità: avere se non degli atelier di scrittura almeno degli angoli riservati (i writing corner) alla scrittura tout court, intesi a destare – o ridestare – il desiderio di scrivere a scuola.

Viene in questo numero doppio presentata una serie di pratiche didattiche, narrate con lo stile proprio di ciascun autore, intese, per un verso, a mostrare come alcuni insegnanti si interrogano sulle difficoltà che incontrano nell'insegnamento della scrittura e, per altro verso, a rilanciare il desiderio di scrivere a scuola, ed oltre. Si attesta la crescente consapevolezza da parte di bravi operatori scolastici del Sud della ricchezza offerta dalla scrittura e dalle molteplici forme che essa può assumere. Di densa rilevanza le note teoriche redatte da studiosi che lumeggiano aspetti spesso trascurati.

Si rende così fruibile, sia pure parzialmente, la dovizia delle riflessioni emerse, dei materiali didattici utilizzati, delle consapevolezze acquisite per valorizzare il vasto campo del far “scrivere a scuola”, sovente non incluso nel patrimonio delle risorse professionali dei docenti.

Riferimenti bibliografici

- Boscolo P. (2002). *La scrittura nella scuola dell'obbligo. Insegnare e motivare a scrivere*. Roma-Bari: Laterza.
- Id. (2003). Scrittura e autoregolazione. In: O. Albanese, P. A. Doudin, D. Martin, *Metacognizione e educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Corno D. (2010). Di consegna in consegna. Che cosa scrivere per apprendere a scrivere. In: E. Biffi (a cura di). *Scrivere altrimenti. Luoghi e spazi della creatività narrativa*. Milano: Stripes Edizioni.
- Cortelazzo M. A. (a cura di) (1991). *Scrivere nella scuola dell'obbligo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Derrida J. (2006). *Et cetera*, trad. it. Roma: Castelvecchi.
- Eco U. (2009). *Vertigine della lista*. Milano: Bompiani.
- Moroni I. (2006). *Bambini e adulti si raccontano. Formazione e ricerca autobiografica a scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- O'Connor F. (2008). *Nel territorio del diavolo. Sul mestiere di scrivere*, trad. it. Roma: minimum fax.
- Orbetti D., Safina R., Staccioli G. (2005). *Raccontarsi a scuola*. Roma: Carocci.
- Serianni L., Benedetti G. (2009). *Scritti sui banchi, L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*. Roma: Carocci.

Editoriale

(da *Quaderni di Didattica della Scrittura*, n. 15-16/2011)

Cosimo Laneve

È antico l'adagio “scrivere non parole, ma cose”. Già i latini, come si sa, ammonivano, sia pure in senso lato, “Rem tene, verba sequentur”. Ed Erasmo (uno fra tutti) era solito ripetere che «Cognitio duplex: verborum prior, rerum potior» (Erasmo, *De stu. rat.*).

È il riconoscimento di quel primato della “lezione delle cose” di matrice rousseauiana, propria della più accorta pedagogia di tutti i tempi, e, oggi, è la sollecitudine, per un verso, a guardarci dalla retorica vuota delle tante parole, pronunciate o scritte, in cui ogni giorno ci affogano – o solo tentano – i massmedia, e in primis la TV, e, per un altro verso, a muovere piuttosto dalla concreta realtà.

Si potrebbe (forse) vedere in questo monito un'applicazione dell'assioma che è all'origine di ogni fenomenologia: “alle cose stesse!”.

Le cose, difatti, ci inducono ad innalzarci al di sopra dell'inconsistenza e della mediocrità in cui cadremmo se non investissimo in esse pensieri, affetti, progetti, fantasie.

Siamo circondati da un'innumerabile varietà di cose che saturano la nostra esistenza quotidiana e che attendono, secondo i nostri interessi, di essere comprese. Cogliamo le cose dall'inesauribile nostro campo percettivo e le ritagliamo per mezzo delle forme suggerite dai nomi della nostra lingua, dalle nozioni acquisite, dalle nostre personali proiezioni.

Tutte cose che contribuiscono a dare consistenza alla nostra identità.

Salvare le cose e gli oggetti dal loro uso puramente strumentale e talora dalla loro insignificanza vuol dire comprendere meglio noi stessi e le vicende in cui siamo inseriti.

Le cose ci spingono a dare ascolto alla realtà, a farla entrare in noi, apprendo le finestre del nostro io, così da areare una interiorità altrimenti asfittica, ma che, senza saperlo, contiene già gli altri e il mondo esterno sia pure nella forma elaborata di presenze umbratili e di stereotipi banali. Da

Quaderni di Didattica della Scrittura, vol. XXI, n. 41-42/2025

Doi: 10.3280/qds2025oa21615

ogni cosa considerata con attenzione possono allora diramarsi differenti percorsi di curiosità epistemica e molteplici sentieri di relazione affettiva.

Scriverle, dunque, raccontarle, disegnarle con le parole, scandirle in un discorso, è come dar vita alle cose stesse.

Ma non solo: anche a noi stessi.

È riconoscere come la nostra vita non possa fare a meno di certe cose, di certi oggetti, di certi corpi con cui condividiamo la quotidianità nonché la straordinarietà di certi momenti.

È riscoprire e riassaporare un significato delle cose che una certa cultura dominante ha decretato come insignificanti. Invece è proprio quel mondo degli oggetti, talora piccoli e modesti¹, che abitano il nostro contesto quotidiano che consente il dipanarsi di pensieri, sentimenti, relazioni liete, ma anche tristi o solo difficili o addirittura routinarie, in una trama come sinopia per disegnare momenti apicali dell'esistenza o come tela su cui spalmare i colori della vita affettiva.

Una scrittura più vicina alle cose, più satura di mondo, non può non darci una vita più densa, ricca di novità esistenziali, di sguardi insoliti, di progetti inediti, e aperta ad una significazione rinnovata. C'è un momento – o anche più momenti – in cui gli oggetti che ci circondano, e l'ambiente che li contiene, acquistano per noi una corporeità, uno spessore, una "grana", che prima non avevano. Allo stesso modo i ricordi della nostra attività quotidiana, che la letteratura ha ritenuto a volte irrilevanti, sono diventati nel tempo elementi importanti nel nostro universo esistenziale, sentimentale. E non solo: anche politico-sociale. E non ultimo nel nostro universo scientifico.

Nella storia della nostra lingua tra Sette e Ottocento balza in primo piano nei dibattiti intellettuali la necessità di avere a disposizione un italiano più adeguato alle cose concrete, una lingua moderna, per mezzo della quale la cultura possa uscire dalla chiusa cerchia dei dotti, diffondersi in più larghi strati della società. Ma è soprattutto nel secolo dell'Unità che si forniranno molti strumenti per cercare di fare dell'italiano anche una lingua pratica, adatta alla divulgazione di cose, possibilmente utili. Nel grande vocabolario del Tommaseo si presta molta attenzione alle cose, alle «voci esprimenti oggetti corporei», o appartenenti allo stile familiare.

A proposito della letteratura francese, Roland Barthes osserva che «ha impiegato molto tempo prima di scoprire l'oggetto: è necessario arrivare a Balzac perché il romanzo non sia più, semplicemente, lo spazio di puri rapporti umani, ma anche di cose e di usi destinati a recitare la loro parte. Senza

¹ Su questo punto si veda fra gli altri F. Rigotti, *La filosofia delle piccole cose*, Interlinea, Novara 2004.

i suoi moccoli, le sue zollette di zucchero, il suo crocifisso d'oro avrebbe potuto Grandet essere avaro (letterariamente parlando)?» (S/Z, 1981).

Dal canto suo, Pirandello soleva dire che la nostra letteratura amava più lo «stile delle parole» che lo «stile delle cose», per la semplice ragione che le cose non sapeva come nominarle. E specularmente non poca didattica scolastica, avvinghiata, specialmente fino al secolo scorso, al culto ossessivo della forma, ha mirato a far attingere allo sterile deposito di tópoi e stilemi, facendo vivere agli alunni esperienze linguisticamente ortodosse e segnate dalla costruzione dell'artificio, dalla ricerca della discorsività aulica, dallo iato tra lingua letteraria e lingua d'uso, anziché esperienze impastate con la ruvida vitalità del mondo di ogni giorno, epperciò insegnando loro l'uso di una lingua comune, media, piena di significati.

Oggi, l'insegnamento della scrittura, come da sempre la più matura riflessione didattica ha avvertito, non può non essere attento a evitare la distonia tra lingua e realtà, tra scrittura ed esperienza, tra chi scrive e il suo stesso mondo interiore. Viva attualità ha il suggerimento di Comenio che sollecitava a muovere (ove possibile) dalla conoscenza diretta delle cose, perché su di essa si fondono i concetti, e su queste le parole; ogni capovolgimento conduce ad un vacuo verbalismo: discipulis non nos loquamur, sed res ipsae; verba non nisi rebus coniuncta doceantur et discantur (Panaugia, XI; Didattica Magna, xix).

Si pensi alla valenza didattica (anche se non solo) della scrittura in dialetto – come di recente con intelligenza interpretativa inedita ha messo in rilievo Franco Brevini – quale modo di esprimersi più naturale, più facile, più legato al corpo dell'alunno e ai suoi mondi dell'esperienza quotidiana e della cultura materiale. E dunque: delle cose di tutti.

Un insegnamento della scrittura così impostato – e la conseguente pratica da parte del discente – si fa prodromico, sotto il profilo educativo, per imparare a vivere in modo più essenziale.

O detto in altri termini: per imparare a dare priorità alle cose che veramente contano.

Obiettivo non sempre segnato nell'agenda esistenziale del giovane di oggi.

Editoriale

(da *Quaderni di Didattica della Scrittura*, n. 17/2012)

Cosimo Laneve

La recente riscrittura de Il nome della rosa (Bompiani, Milano, 2011), pubblicato trentadue anni fa, con la copertina rossa diventata – ha scritto Marco Ippoliti – «un brand inconfondibile», mi ha spinto a riprendere il tema. Di riscrittura infatti mi sono già occupato in altri editoriali, limitandomi però a trattarla come mera revisione, come “pulizia” del testo.

E quel rileggere-rianalizzare epperciò cancellare-sostituire-ricombinare idee, percezioni, considerazioni, fermate sul foglio, in modo – o fino a – che il testo ce le riveli nelle sue forme pertinenti. È il lavoro di chi scrive (il barthesiano écrivant): cercare parole e frasi che alla fine riescono a dire quello che si intende dire. Chi scrive si pone delle domande, cerca di capire, sospende i giudizi, li rimette ad un momento successivo, e quindi procede con un movimento elaborativo, che è un esercizio della conoscenza meta-cognitiva.

Ma non è solo questo il senso della riscrittura. Qui richiamo almeno alcune fra le principali accezioni.

Anzitutto quella come congegno da-mettere-a-punto che consiste nel trasformare pensieri, talora vaghi, talaltra slegati, descrizioni abbozzate, emozioni provate ma sovente confuse, in un testo coerente e coeso di concetti che lievitano e si sviluppano in continuazione mediante il lento lavoro sul canovaccio iniziale e la fatica diligente della penna. Questo perché le parole che si scrivono di getto, di solito, sono troppo automatiche, legate l'una all'altra da valenze scontate, e dunque ovvie e ripetitive. La scrittura di per sé fluente, scorre quasi per conto suo. Ma per “lasciare” scorrere il pensiero senza che i luoghi comuni lo soffochino, senza che un'espressione si trasformi in disturbo, senza che un affastellarsi di frasi appesantisca il fluire del dire, è necessaria sorveglianza: occorre riscrivere.

È l'incessante “officina” dello scrittore (il barthesiano écrivain): il work in progress di rivedere-riesaminare e, dunque, correggere-spostare-ritoccare-scoprire-limare-ricombinare-rileggere-revisionare (l'uso del trattino e

Quaderni di Didattica della Scrittura, vol. XXI, n. 41-42/2025

Doi: 10.3280/qds2025oa21616

non della virgola sta a significare non tanto la linearità del processo, ma la sua dinamicità ricorsiva). E così di seguito. Vi sono diversi livelli di riscrittura, marcati, di solito, con colori differenti: dalla ricerca paziente del “mot juste” alla cura per la frase in cui ogni parola è insostituibile, dal periodare cristallino ed arioso all’accostamento di concetti ad elevata densità di significato (vedi Nigro, pp. 91-104).

Le parole vengono sostituite finché non vien trovata l’espressione chiara, densa, icastica per ogni frase, con note lasciate a se stesse su come limare un periodo fino a quando non riesce a placare il proprio perfezionismo. È un’operazione in cui le parti si possono intendere solo attraverso un tutto che non c’è ancora, poiché viene costruito soltanto dal procedere delle parti stesse, ma che si deve necessariamente presupporre. Un ruolo non secondario è riconosciuto al ritmo. Che vuol dire movimento cadenzato, armonia prosodica, accostamento di suoni e di concetti più efficace, scioltezza di passaggi: difatti basta eliminare un aggettivo o togliere un inciso per rendere più agile un intero periodo.

Molto di quanto scritto inizialmente muta: dall’uso di alcune parole alla scelta di nuovi aggettivi, dalla preferenza di schemi discorsivi all’eliminazione di alcuni avverbi, dalla neutralizzazione delle ripetizioni alla selezione appropriata dei significanti. E così via.

L’obiettivo non è soltanto, come più volte detto nei Qds, l’“optimum formale”, che pure va perseguito, specie nei saggi, bensì l’“optimum comunicativo-espressivo”.

Ed alla fine un testo, se è riuscito, ne sa sempre di più che il suo autore: dice di più di quello che l’autore aveva progettato: l’intentio auctoris e l’intentio operis non sempre coincidono. Da qui la “sorpresa”, per i significati imprevisti che l’autore stesso vi scopre.

Connessa alla precedente è la riscrittura prima come ricerca eppoi come conferma di un proprio stile personale.

È quel lavoro della mente che genera il proprio pensiero: lo costruisce con le parole nelle stringhe delle frasi, lo articola nelle sequenze periodali, lo colora nella serie degli elementi espressivi. Lo intreccia in maglie; lo riduce e lo amplia; e lo tesse in trama. Annota Eco: «sono variazioni fatte non tanto a vantaggio del lettore bensì a vantaggio mio di ri-lettore, per farmi sentire stilisticamente più a mio agio là dove il discorso mi pareva un poco ansimante» (Il nome della rosa, cit., Nota alla nuova edizione, p. 619). I grandi libri sono grandi perché hanno una voce, la voce inconfondibile e unica di chi li ha scritti.

C’è poi la riscrittura come ricostruzione/rielaborazione: reinvenzione più che invenzione ex novo. È un illuminare con una luce nuova la stessa idea,

*la stessa favola, lo stesso racconto¹. Le storie nascono da «un numero finito di elementi, le cui combinazioni si moltiplicano a miliardo di miliardi» (I. Calvino, *Il castello dei destini incrociati*, Einaudi, Torino 1973).*

Riscrivere è anche un modo di reinterpretare quel mondo di ieri lontano, ma per altri versi ancora vicino. Attraverso un incrocio di voci, di parole, di aggettivi, di strutture discorsive può rinascere lo spirito della scrittura come una liberazione fantastica delle proprie passioni, come una fuga dalle categorie prestabilite e dalle gabbie delle classificazioni. Una rielaborazione fantastica che riemerge oggi con la stessa intensa vitalità e lo stesso coraggio dello scrittore di ieri. Di solito con il passare degli anni tutto si alleggerisce. Qui vince il mythos (vincono i valori della trama), mentre la forma (l'incidenza dei significanti) appare ridotta a poca cosa.

È la possibilità di scomporre e di ricomporre a piacere non gli elementi del linguaggio di cui si sostanzia un testo, ma le sequenze già date di quegli elementi e delle configurazioni originali dotate di una forte identità, estrapolate dal contesto originario ed inserite in nuovi meccanismi narrativi combinati con gli elementi al momento cari al riscrittore. È intrecciare in modo diverso i fili conduttori dei modelli letterari di riferimento.

*È lo scrittore che con la sua vita, con la sua combinatoria d'esperienze, di letture, di nuove interpretazioni: riscrive. «Ogni vita è un'enciclopedia, una biblioteca, un inventario di oggetti, un campionario di stili, dove tutto può essere continuamente rimescolato e riordinato in tutti i modi possibili» (I. Calvino, *Lezioni americane*, Garzanti, Milano 1988, p. 120). Il suo lavoro si fa scrittura vivente.*

Non posso concludere questa rapida e breve rassegna senza accennare al testo letterario o narrativo riscritto in un linguaggio cinematografico (vedi Cafagna, pp. 68-79), in un linguaggio teatrale o nelle fiction delle serie televisive e, soprattutto, senza segnalare le ultime versioni di testi, resi più accessibili ai nuovi lettori, come la recente ripubblicazione di Ulisse a cura di Enrico Terrinoni (Newton Compton, Roma 2012) e come l'attuale audio-libro di Nanni Moretti che legge i Sillabari di Goffredo Parise (Emons, 2012). E il raccontare con le parole di oggi una scrittura di ieri significa non solo narrare qualcosa di già sentito e già detto, ma anche aggiungere o togliere qualcosa che il nuovo target impone.

L'implicazione didattica: è far vivere il piacere che il riscrivere comporta, facendo esercitare gli allievi, per esempio, nella narrazione breve.

¹ Il rinvio va, per esempio, a Domenico Starnone che riscrive un ricordo, quello della professoressa, che aveva pubblicato nel 2002 in *Fuori registro*, in *Per amore delle parole* nel 2010 e nell'*Autobiografia erotica di Aristide Gambia* nel 2011, ogni volta con un vigore rielaborativo sorprendente. Ed ancora una storia ne *Il salto con le aste* del 1989 viene riscritta nel 2005 in *Labilità*.

Due, tra i mille, modelli letterari.

Il primo è l'autore di A ciascuno il suo, de Il contesto, di Todo modo, ossia Leonardo Sciascia, il quale non nascondeva il lungo e paziente lavoro che richiedevano i suoi magri romanzi. Scrisse de Il giorno della civetta: «Ho impiegato un anno per farlo più corto».

Il secondo è Jorge Luis Borges, ritenuto da Italo Calvino il maestro dello scrivere breve: «L'idea di Borges è stata di fingere che il libro che voleva scrivere fosse già scritto, scritto da un altro, da un ipotetico autore sconosciuto, un autore di un'altra lingua, d'un'altra cultura, e descrivere, riassumere, recensire questo libro ipotetico» (Lezioni americane, cit., p. 49).

Nell'avvertita consapevolezza di evitare, però, l'esperienza didattica che un professore di letteratura inglese all'Università di Londra ha fatto vivere ai suoi studenti chiedendo loro di ridurre l'Ulisse di Joyce a 160 battute, che è la capacità di un SMS. «Il pensiero narrante, l'affabulazione è stata così consegnata ai digitantes (digito ergo sum) che scrivono "xché" e non perché "nn" invece di non, "ki" per chi, "dm" per domani, "pm" per pomeriggio, "sn" per sono» (F. Merlo, Il mondo del pensiero corto, in "la Repubblica", 30 novembre 2005).

Insegnare il piacere del riscrivere, che di solito, per gli allievi, è immune dalla "sindrome della pagina bianca", è sicuramente ciò che va rilanciato. Senza con questo mettere fra parentesi il lavoro che la riscrittura richiede: esercizio continuo, ricerca paziente, riletture attente, aggiustamenti meticolosi, e tante altre cose ancora. Sovrattutto esige dedizione, devozione, disciplina, per offrire loro quello che è dato scoprire soltanto facendone uso. Al piacere si aggiunge la meraviglia: l'allievo-riscrittore rimane sorpreso e stupefatto di fronte alla consistenza finale del testo. E pertanto già pronto, motivato e curioso, per nuove esperienze di apprendimento di "scrittura vivente".

Editoriale

(da *Quaderni di Didattica della Scrittura*, n. 18/2012)

Cosimo Laneve

Nel 1972, concludendo i suoi Hinweise auf Essayisten (Cenni a saggisti) Elena Croce affermava che «il saggio in Italia oggi è davvero una fonte di inattesa ricchezza»¹, cui fece eco nel 1988 O. B. Hardison che riteneva il saggio «the most expressive literary form of our age»².

Lo scenario attuale non pare affatto così positivo.

La riflessione letteraria più matura descrive stili e tipologie delle principali collane in cui oggi si stanno sperimentando i nuovi formati di una scrittura che, mentre raccoglie l'eredità della saggistica novecentesca, ne trascende, insieme alla lettera, lo spirito. Scritture anfibie, liberamente portatrici di istanze molto diverse che si compongono ogni volta in modi singolari e inediti, tra racconto, riflessione, argomentazione di natura critica, memoriale, descrizione in presa diretta. E quant'altro. Fino a far sospettare che si tratti di scorciatoie, di palliativi adottati pro tempore da uno scrittore o da un critico per compensare la mancanza d'ispirazione rispetto all'alveo centrale e più consolidato del suo ambito tematico.

L'ossessione del presente "formatta" gli autori: è da non poco tempo che accade nella narrativa; comincia ad essere vero anche per la saggistica.

Qualche anno fa Mario Lavagetto scriveva di "ibridi geneticamente mal programmati", figli dell'informazione telematica che non permette al sapere di decantarsi, stratificarsi, qualificarsi.

*Impressiona, per esempio, il recente saggio del collettivo *Wu Ming*, New Italian Epic, nel quale punti di vista, anche assai interessanti, vengono banalizzati da un accesso troppo superficiale alla tradizione critica novecentesca. E se la modernità, testimoni Bachtin e Debenedetti, ha "romanizzato"*

¹ E. Croce, Hinweise auf Essayisten, in "Akzente", Italiener und ihre Literatur, giugno 1972, pp. 256-7.

² O. B. Hardison Jr., Binding Proteus: An Essay on the Essay, in "The Sewanee Review", 96, 4, 1988, p. 632; poi in A. J. Butrym (ed.), *Essays on Essay: Redefining the Genre*, University of Georgia Press, Athens (GA) 1989, p. 28.

gli altri generi e se ogni altra comunicazione tende a “narratizzarsi”, non può essere passato sotto silenzio che non poche scritture di oggi, e direi le migliori, paiono contrassegnate da una forte impronta saggistica.

Non è mia intenzione entrare qui nel merito di tale dibattito; ciò che mi interessa richiamare è piuttosto l’importanza della scrittura saggistica ai fini della tutela della presenza della persona del soggetto che scrive. Aspetto, questo, non sempre avvertito e, soprattutto, adeguatamente curato nella didattica scolastica.

La scrittura saggistica, quella che oggi viene chiamata non-fiction, esprime interpretazioni, idee, giudizi. È la forma letteraria della riflessione, il genere del pensiero critico par excellence. Una scrittura che lavora sui prodotti di altri autori per saper cogliere e valutare in uno o più testi, in uno o più studiosi, o in un tema trattato da molti autori, il ruolo che giocano, nel loro rapporto reciproco, le idee, i pensieri, gli argomenti, le modalità linguistiche. Una scrittura che esercita le sue diverse forme di pensiero per analizzare-risintetizzare posizioni, affermazioni, tesi.

Sotto il profilo educativo è la presenza di chi scrive che va fatta avvertire nelle pagine del saggio. Certamente le sue idee – ovviamente ben argomentate³ –, ma sono soprattutto i giochi formali, le predilezioni, le ossessioni figurali, insomma la cifra letteraria in quanto caratterizzazione individuale. Un esempio di questo stile decisamente personale lo offre Jorge Luis Borges nel saggio Historia universal de la eternidad: l’autore valuta, sceglie, congettura. Si esprime sempre in prima persona.

L’invito al giovane che si cimenta nella scrittura saggistica è a valutare, a scegliere, a congetturare, ad esprimere la sua opinione sempre in prima persona. La stessa particolarissima scelta tematica già costituisce un’ulteriore sottolineatura del carattere soggettivo della sua scrittura.

Il che non vuole affatto dire che non deve tener conto del lettore.

Anzi.

Una scrittura sì coltivata con erudite citazioni, ricca di figure intellettuali, ma anche aperta quasi al confronto con il lettore, favorisce l’arte della dialettica e della discussione.

Abituare chi scrive a stabilire un dialogo con il lettore fa sì che la soggettività venga arricchita, rinforzata da questa funzione appellativa. E non solo. Favorisce anche l’avanzamento della conoscenza.

Questo non vuol dire che il linguaggio della interpretazione e del pensiero non richieda nessuna inventività costruttiva, né alcuna immaginazione. Il saggista infatti se, certamente, «si attiene alla realtà», può anche «indagarla

³ Su questo punto si veda fra gli altri M. Santambrogio, *Manuale di scrittura (non creativa)*, Laterza, Roma-Bari 2009.

attraverso l'immaginazione», a condizione, però, di non sostituirla «con l'immaginazione»⁴.

Pertanto, non va affatto esclusa, da parte del giovane, che si esprime in una prosa costruita dallo spessore concettuale del saggio, la capacità di usare il racconto come habitat del pensiero. Quell'invenzione di itinerari erratici o «il suo diritto a rompere il "filo della matassa" e a fermare l'"arco-laio"»⁵ fino a liberare talvolta la propria intelligenza funambolica.

Anche se la tradizione italiana non ha grandi esempi di convergenza, di vera sintonia, fra immaginazione letteraria e saggio, tra romanzo e scrittura saggistica, paragonabili a quelli di Musil o di Mann, né teorici raffinati come Lukács o Adorno, può tuttavia annoverare una propria riflessione e pratica saggistica non secondaria. Da Cecchi a Praz, da Macchia a Calvino, da Manganelli a Citati ad Arbasino, solo per menzionare alcuni che hanno segnato in modo significativo il genere, senza dimenticare l'«autore di quel grandioso nonlibro che è lo Zibaldone»⁶ e delle Operette morali.

L'esercizio della scrittura saggistica orientata dai modelli richiamati, mentre si fa per il giovane strumento prezioso per affinare il pensiero critico e antidiomatico, che è la qualità di base per la formazione dell'uomo e del cittadino, si fa custode di quel pizzico di immaginazione che è la cifra di un umano che sta, purtroppo, scomparendo.

⁴ A. Berardinelli, *Casi critici*, Quodlibet, Macerata 2007, p. 42.

⁵ G. Manganelli, *Laboriose inezie*, Garzanti, Milano 1988, p. 213.

⁶ *Ibid.*

Editoriale

la didattica del concavo e del convesso

(da *Quaderni di Didattica della Scrittura*, n. 19/2013)

Cosimo Laneve

Ordinato a scopi pratici, come la prima forma mercantile, scrivere è un verbo certamente transitivo.

È la sintesi di molti sguardi sulla realtà, l'essenza di molteplici vissuti di interiorità, di intimità, di rifugio, ma anche l'esito tangibile di incontri, di relazioni, di ovvia giornaliera.

Non poca didattica scolastica nasce dalla vita viva dell'aula, dal raccontare stesso che viene dallo stare insieme, e da ciò che circonda la quotidianità degli alunni. Sovrattutto da ciò che vedono.

Le scritture di scuola trovano un loro spazio esecutivo attraverso le esplorazioni di vari materiali come strumento per descrivere e attraverso le ripetute sollecitazioni all'attenzione visiva e all'osservazione di ciò che non sempre si scorge di primo acchito.

Ma non solo.

Ci sono tanti bravi docenti (e non solo quelli di scuola primaria) che fanno usare l'apparato sensoriale e percettivo come finestra per conoscere il mondo esterno, rispetto a tanta insensibilità di ieri e di oggi: invitano a "vedere con le orecchie", a "gustare il cibo con gli occhi", ad "ascoltare con il tatto", ad "assaporare gli odori". Non sono doti paranormali, sono capacità percettive implicite che tutti abbiamo. Non ne siamo sempre consapevoli perché le esercitiamo raramente. Da qualche anno le neuroscienze hanno incominciato ad esplorarle e ne emergono scoperte a getto continuo. I sensi sono tutti correlati e hanno una forte predisposizione a vicariarsi l'un l'altro; le abilità multisensoriali alternative si acquisiscono con l'esercizio e, nel tempo, si fissano stabilendo nuove sinapsi tra neuroni (Rosenblum, 2011).

È la didattica della scrittura convessa, di una scrittura sempre attenta a sostenersi su una sua misura di attaccamento (referenziale) al mondo reale.

Quaderni di Didattica della Scrittura, vol. XXI, n. 41-42/2025

Doi: 10.3280/qds2025oa21618

Si dispiega nella cura dell'insegnante per la prosa sempre più diafana e perspicua: molte parole-termini, pochissime parole-figure, l'aggettivazione propria e puntuale, la rinuncia quasi totale a elementi connotativi. È la scrittura senza aloni, talvolta ruvida, che pare sempre sul punto di forare la superficie delle cose per coglierne la valenza ontologica, sottolineata oggi dal movimento del "nuovo realismo" da Hilary Putnam a Maurizio Ferraris. Insegna a scrivere fotografando un colore, uno scorcio, un particolare; ascoltando un suono, un canto, una melodia; percependo un odore, una fragranza, un aroma.

«Ma questo non è tutto – avverte Raimon Panikkar – e, oserei dire, di gran lunga neppure il più importante aspetto del linguaggio, dell'uomo e della realtà [...]. Equivale a ridurre l'intero campo della realtà a quello e all'è, dimenticando [...] il sei e il sono, il tu e l'io» (Panikkar, 2007, p. 106).

La transitività del verbo (scrivere) difatti non si esaurisce qui.

Marcel Proust, in un passo del romanzo giovanile Jean Santeuil (1952), parlando di Monet, dice che è meraviglioso dipingere quello che vediamo, ma che è più interessante ancora dipingere quello che non vediamo, ma anche dipingere ciò che credevamo di vedere, e che di fatto non vedevamo: dipingere «que l'on ne voit pas ce qu'on voit».

È la scrittura concava, la cui didattica non sempre (o solo di rado) è curata a scuola.

È la grazia di una scrittura che scava nella psicologia personale: mima emozioni, medica tensioni, esprime sentimenti, ma incarna anche idee, sradica pregiudizi, narra secondo continue procedure di scarto e di rovescio, giocando, e non raramente, sull'ambiguità di interno-esterno. Ogni ritratto, in pittura e in letteratura, si potrebbe dire è un autoritratto o con le parole di Claudio Parmiggiani (2010): «quel colore che non appartiene più agli occhi ma a quell'altro cielo che è il dentro».

Scrittura che si regge sull'espressione, continua e sostenuta, degli stati d'animo, delle infinite e contraddittorie emozioni che ora determinano ora sono determinate dagli avvenimenti. Ma che si fa specifico metodo di esplorazione psicologica (l'«immaginazione attiva» di Carl Gustav Jung) finalizzato a consentire di «andare alla base dei processi interiori», di «tradurre le emozioni in immagini» e «cogliere le fantasie» che sollecitano dal sottosuolo (Jung, 2010)¹. Si dipana così, a poco a poco, il senso di un viaggio interiore che mette in gioco il paradosso del silenzio da convertire in linguaggio.

La scrittura concava scopre l'assenza: ciò che è andato perduto, le omissioni non dichiarate e i desideri inappagati, i progetti frustrati. Ciò che uno è stato e ciò che non è stato. E ciò che ancora potrebbe essere.

¹ Libri neri rielaborato nel Libro rosso.

È la rappresentabilità di questo lato interno della vita, queste alternative alla realtà, «all’indicativo, ovvero alla totalità dell’esistenza, perché ciascuno è quello che ha fatto, ma anche quello che avrebbe voluto fare, quello che forse per un mero caso non ha fatto quantunque fosse pronto a fare, quello che aveva pensato e desiderato forse senza confessarlo: il lato congiuntivo della vita, quello che ha dimenticato o finto di aver dimenticato. Siffatta scrittura difatti consente, talvolta in scala minore, la finzione che fa vivere prima a chi scrive eppoi a chi legge l’“impossibile”, tirandoli fuori dal loro io individuale, rompendo i confini della loro condizione, e facendo loro condividere, immedesimati con i personaggi dell’illusione (Gregory, 2010; Vargas Llosa, 2011), una vita più ricca, più intensa, o più abietta e violenta, o semplicemente differente da quella nella quale sono confinati, in quel carcere di massima sicurezza che può essere talora l’esistenza quotidiana.

Le finzioni forse esistono per questo, e grazie a questo.

L’interiorità si afferma se può contare su alleati come il silenzio, il piacere della solitudine, e può esplicitarsi nelle forme della letteratura (prima fra tutte quella della poesia), ma anche in quelle, più precoci, della propensione alla nota, all’appunto, all’afiorisma, e non ultimo al pensiero filosofico. Pertanto, si tratta, sotto il profilo educativo, di creare climi emotivi idonei a poter praticare arti e tecniche nelle diverse forme e di attivare strategie didattiche «a propensione autobiografica» (Demetrio, 2012). Si pensi, esemplificando, alle sollecitazioni intese a porsi domande sul proprio sentire, percepire, fare, desiderare. In tale prospettiva non può non avvertirsi la fine della tradizionale centralità della classe scolastica come unità di studio in uno spazio circoscritto e il profilarsi del modello architettonico dell’open space (già in vigore nel Nord Europa), ovvero “meno pareti e più luoghi d’incontro”, meno corridoi e più “aree connettive”: spazi comuni, laboratori e, soprattutto, agorà, cifra distintiva del nuovo “mondo scuola”. Un open space certamente funzionale all’elaborazione, alla condivisione, ma anche al rispetto dei tempi e dei ritmi del singolo fino allo spazio pausa, spazio del silenzio pensoso (Laneve, 2012) dedicato ad attività non strutturate.

Ma scrivere è anche un verbo intransitivo, come ci ricorda Roland Barthes.

Gesto che appartiene solo all’autore, guidato da istanti narcisistici, eccessivi o necessari al vivere o alla sopravvivenza, e sempre attento a sostenersi su una sua misura di doppi fondi e paradossi, che viene dalla coscienza dell’enorme contraddittorietà della vita e della trascendenza limitata e ambigua che la letteratura è chiamata a rivestire: un modo di colpire il luogo comune, il vuoto. Dice Pessoa (2012): «una vita in cui non accade niente se non nella coscienza» e «le impressioni che formano la sostanza esterna della

mia coscienza di me le dispongo in parole vaghe, che mi abbandonano mentre le scrivo, e vagano, indipendenti da me, per declivi e prati di immagini».

È lo scrivere in prima persona senza badare talora alla forma, ma all'essenzialità e al senso che assume per il soggetto quello che racconta: in autenticità di pensiero e di sentimento. Ecco che il rigo, ora epicamente lungo e digressivo, ora concentrato ed essenziale come quello di un haiku (e oggi con tutte le forme della nuova testualità: blog, siti, sms, email, app, video-clip), coglie con bruciante verità. È l'atto di un mondo personale che accetta l'opacità del dire, del mito, cessando di cercare la spiegazione (Bernhard, 1985).

In questo consiste la verità della scrittura, ma anche il suo potenziale devastante, perché costringe a fare i conti con la totalità di ciò che siamo, il cui peso è talora non sempre sostenibile.

Accrescendo la consapevolezza e il sentimento del nostro io, la scrittura si fa strumento per renderci sempre più consci del nostro esistere.

Riferimenti bibliografici

- Bernhard E. (1985). *Mitobiografia*, trad. it. Milano: Adelphi.
- Demetrio D. (2012). *Educare è narrare*. Milano: Mimesis.
- Gregory R. L. (2010). *Vedere attraverso le illusioni*, trad. it. Milano: Raffaello Cortina.
- Jung G. (2010). *Libro rosso*, trad. it. Milano: Bollati Boringhieri.
- Laneve C. (2012). *Senza parole. Il silenzio pensoso nella scuola*. Milano: Mimesis.
- Panikkar R. (2007). *Lo spirito della parola*, trad. it. Torino: Bollati Boringhieri.
- Parmiggiani C. (2010). *Una fede in niente ma totale*. Firenze: Le Lettere.
- Pessoa F. (2012). *Libro dell'inquietudine*, trad. it. Torino: Einaudi.
- Proust M. (1953). *Jean Santeuil* (1952), trad. it. Torino; Einaudi.
- Rosenblum L. D. (2011). *Lo straordinario potere dei sensi*, trad. it. Milano: Bollati Boringhieri.
- Vargas Liosa M. (2011). *Elogio della lettura e della finzione*, trad. it. Torino: Einaudi.

Editoriale

la “punteggiatura bianca” come risorsa didattica

(da *Quaderni di Didattica della Scrittura*, n. 20/2013)

Cosimo Laneve

Daniello Bartoli nella sua Ortografia italiana del 1670 (Turchi e Veroli, Bologna) già notava che una scrittura ininterrotta risulta faticosa per il lettore «come corsa senza fine»: di qui l'uso dei capoversi ovvero del «tornare della scrittura da capo». In seguito, fin dal primo Ottocento, i manuali epistolari (Anonimo, Il nuovo segretario francese italiano, 1827), ben consci del valore simbolico del vuoto nella pagina, prescrivevano di lasciare, tra l'intestazione e l'“attacco” della lettera eppoi tra la fine del testo e la firma, uno spazio bianco di ampiezza direttamente proporzionale all'importanza del destinatario.

Era il preliminare riconoscimento del valore di «uno spazio del testo individuato da quelle peculiari coordinate che sono le divisioni in unità superiori alla frase (transfrastiche), come il capoverso, il paragrafo, le varie sezioni»¹.

Oggi ci sono anche altri spazi, riconducibili, per un verso, alla «strategia di messa in valore, di amplificatio, dei contenuti della discorsività» e, per un altro, all'arresto «nella messa in crisi della parola giunta al suo limite e impossibilitata a procedere»².

È la “punteggiatura bianca”, concorrente complementare della “punteggiatura nera” dei tradizionali segni d’interpunzione. Per Marinetti³, l’unica che sarebbe dovuta sopravvivere nella letteratura futurista: «senza le soste assurde dei punti e delle virgole», le parole «irradieranno le une sulle altre uno spazio bianco più o meno lungo» che «indicherà al lettore i riposi o i sonni più o meno lunghi dell’intuizione» (Manifesto tecnico della letteratura futurista, 11 maggio 1912).

¹ E. Tonani, *Il romanzo in bianco e nero*, Franco Cesati Editore, Firenze 2010, p. 22.

² Ivi, p. 23.

³ F. T. Marinetti, *Les mots en liberté futuristes*, L’Age d’Homme, Lausanne 1987.

Mentre confermo subito la insostituibilità della punteggiatura⁴, le potenzialità metaforico-espressive del nero, del graphé, proprio per la gamma di significati che consente, cercando tra le diverse possibilità di unione o di separazione dei sintagmi e delle frasi, sottolineo, ovviamente senza i toni e gli accenti futuristici, la densa rilevanza del “bianco” che, in qualità di elemento portatore di ordine e di chiarezza nella strutturazione della pagina, dà respiro al testo, ma anche a chi scrive. I bianchi, nella distribuzione di pieni e di vuoti, di spaziature interlineari e di rientri, di riposi e di pause, attraverso cui si distaccano le catene dei grafemi, annodate in parole, frasi, paragrafi, se aggiungono indubbiamente levità al testo, nel contempo contribuiscono a ridurre, talvolta addirittura neutralizzano, l’“ansia della pagina bianca”, la preoccupazione, specie in chi sta imparando a scrivere (talora anche in chi sa scrivere), della pagina da riempire, e della mise en page, del modo di organizzare il testo.

L’uso della “punteggiatura bianca” può fare diventare l’ansia una ghiotta chance, che chi insegna può far scoprire, alimentare, o solamente coltivare.

Il “bianco”, infatti, dispiegando la sintassi alle esigenze psicologiche ma anche a quelle semantiche, e prestandosi a veicolare i rallentamenti, nella performance scrittoria, specie nella diegesi, liberata – si badi – dalla risonanza retorica di cui possono essere investiti gli spazi bianchi, dà supporto allo scrivente, lo sostiene, lo accompagna, lo rassicura, talvolta lo gratifica per la soluzione trovata.

In questa prospettiva, l’uso del “bianco” può diventare un efficace antidoto per il giovane di fronte al foglio intonso. Quando le ampie volute sintattiche non ce la fanno o quando la parola non riesce ad essere capace di penetrare il mistero di un pensiero o l’intensità di un sentimento. O anche quando si innescano reazioni emotive che vanno in qualche modo censurate.

Le spaziature, operando coutures et décousures analoghe a quelle del montaggio cinematografico, costituiscono, per chi scrive, straordinarie possibilità. Specie in certe fasi dell’apprendimento per la loro forza di modulare il discorso secondo i ritmi propri dello scritto, simulandovi l’oralità, soprattutto quando c’è l’impronta del vissuto diretto che deve entrare nell’esperienza raffinata della scrittura. Così nella stesura segnata da un’irrimediabile frattura, fra “un prima e un dopo”, si configurano come salvascrivente. O nel “bianco-dialogato”: con gli a capo per ogni battuta. O ancora nel “bianco-attesa”: «la scansione ritmica data dal bianco realizza visivamente una situazione di attesa destinata a restare sospesa [...] i salti di riga

⁴ Al riguardo si vedano i lavori di Bice Mortara Garavelli: uno per tutti *Prontuario di punteggiatura*, Laterza, Roma-Bari 2004.

*alludono anche al fatto che solo fuori della scrittura, nell’altro bianco..., può avvenire qualcosa*⁵.

Scansione visiva, ma anche concettuale: rende chiari i pensieri, distinte le idee nel loro sviluppo, visibili alcune zone di soglia tra pieno e vuoto, tra silenzio e parola, tra detto e non-detto.

È il “bianco-silenzio” che avvolge parole e frasi.

Esprime l’espedito di rappresentazione grafica del silenzio, in particolare della strategia discorsiva che va sotto il nome di reticenza o aposiopesi costituita dalle righe dei punti.

È la forma visiva di quel rumore silenzioso che amplifica, allude, scandisce: si dà corpo, ed anche parola.

È lo spazio bianco di quella bolla esistenziale gonfia di non-detto che Giuseppe Ungaretti chiamò il suo bianco poetico; quello che, tra i suoi versi appuntiti, grida per un esistere pieno. Talvolta la sfida che la parola ingaggia con il silenzio finisce per chi scrive in una sconfitta, allora il bianco lo può risollevare.

È la semanticità del “bianco”, la sua capacità di significare un cambiamento enunciativo.

Ma non solo: anche espressivo.

Ha indubbi vantaggi cromatici che la scrittura difficilmente riesce ad emulare. Attesta un’attitudine a coniugare una progressione spazio-temporale con un valore emotivo, facendo risuonare, come un’eco che si espande in tutte le direzioni, le ultime parole che lo precedono o lo seguono.

Ancora, svolge una funzione più strettamente ritmico-prosodica: gli a capo, per esempio, ne scandiscono i passi diegetici costruiti su una secca successione di azioni, o di lapidarie riflessioni o di immagini fantastiche, oppure di descrizioni paesaggistiche. Dal bianco-di-messa-in-rilievo per mezzo dell’isolamento di blocchi testuali al bianco-cornice che accompagna le illustrazioni spezzando il testo con effetto di suspense; dal bianco-confine che segnala (con una riga vuota) lo spostarsi del punto di vista dall’autore al personaggio al bianco-a-zig-zag⁶: gli a capo a scalino che (in Oceano mare di Alessandro Baricco) evocano l’andamento delle onde del mare; i blocchi di un racconto (Dall’Opaco di Italo Calvino), separati da righe bianche, disegnano sulla pagina il paesaggio ligure, con i suoi terrazzamenti.

Piccoli stratagemmi che danno tridimensionalità alla scrittura. Aggiungono senso al senso. Moltiplicano lo spazio mentale.

E soprattutto potenziano la soggettività dello scrivente.

⁵ Tonani, *Il romanzo in bianco e nero*, cit., p. 194.

⁶ Con i trattini perché è un sintagma autonomo che ha come referente un oggetto specifico.

L'uso didattico della punteggiatura bianca può favorire nello studente la modalità di soggettivazione stilistica delle parole. Apprendere e capire che possiede in sé la forza di profanare quella pagina pulita, dove l'ansia si configura come possibilità: diventa un desiderio in cammino e non già un intralcio.

L'attenzione per gli aspetti visivi dei testi letterari non è stata mai così forte come oggi. Si moltiplicano gli studi sul modo in cui la letteratura (ma solo essa?) nel tempo è stata disposta nella pagina, gli equilibri raffinati-simi tra porzioni scritte e porzioni libere, la grandezza dei caratteri e il loro rapporto reciproco. Lo sviluppo dell'editoria digitale può favorire tutto questo. Il testo è diventato qualcosa di mobile, fluido, adattabile: possiamo scegliere in quale forma leggere ciò che compriamo online: allargando il carattere, ampliando i margini, scegliendo anche, se vogliamo, di leggere bianco su nero.

Naturalmente ciò che è risorsa didattica per il docente diventa risorsa per lo stesso soggetto che scrive, sempre che il bianco sia usato con intelligenza e come cifra stilistica: quello che è vivo di una voce resta, nella scrittura, nel segno silente sulla pagina.

Editoriale

le due ali della scrittura

(da *Quaderni di Didattica della Scrittura*, n. 21-22/2014)

Cosimo Laneve

La presenza pervasiva di Internet e di non pochi ambienti virtuali nella vita di ogni giorno, nonché la disponibilità a basso costo di strumenti di comunicazione, stanno modificando le pratiche quotidiane di tutti, cambiando maniere e stili di relazione, e, per quello che qui interessa, il modo stesso di concepire e di usare la scrittura (Kress, 2003; Mangen, Velay, 2010; Rivoltella, 2012).

In un'epoca segnata dalla vertiginosa tendenza a produrre testi, affidati a SMS, a Facebook, a Twitter (Standage, 2013¹), a Instagram o Pinterest, a WhatsApp, la scrittura digitale ha sostituito i media tradizionali, ormai obsoleti (telefono, videotelefono, lettore CD), con mail, scrittura collaborativa online, chat, blog, redatti, registrati, inoltrati a un pubblico esteso, sovente invisibile, e destinati ad essere commentati ad oltranza.

Oggi per afferrare la realtà non si ha bisogno di “prenderla in mano”, basta sfiorarla con un dito.

È la tecnologia che usa la natura come leva e finisce per trasformare la natura stessa, spostando i limiti fisici dell’umano. Si riscrive così la mappa dei sensi.

A cominciare dal tatto.

Il supersenso, il sensore del presente, come dice qualche scienziato cognitivistico (O’Shaughnessy, 2000, p. 658), quello che ha l’immediatezza del pensiero nei polpastrelli attraverso i quali accedono simultaneamente sensazioni, rappresentazioni, visioni, emozioni. Succede quello che vivono i bambini: avere con il mondo una relazione in presa diretta. Segno che l’hi-touch sta cambiando il nostro corpo, prima ancora che la nostra mente. Dal Computex 2013 sono arrivati ulteriori e precisi segnali che l’era “post PC” è realmente iniziata, in quanto i produttori, con Intel in testa, hanno dato un

¹ In questo testo si racconta come Cicerone, san Paolo e Lutero fossero maestri del “social”, prima della Rete.

nuovo giro di vite al modo di pensare la “macchina”: il dogma è il touch, imposto dalla popolarità del tablet.

Fare scrittura in Rete è cosa diversa dallo scrivere nel mondo fisico. Cambiano i parametri spaziali, temporali, logici. Sono coinvolte dimensioni “altre”, non riproducibili nel mondo “fisico”. Fenomeni come posta, forum, wiki (che permette di condividere uno stesso spazio di scrittura) sono irriproducibili nel mondo fisico: sono virtuali, ma anche tanto reali da produrre un aumento del senso di realtà (van Waes, Leijten, Neuwirth, 2006).

Distinta fra quella dei documenti (considerati come sistemi di dati) e quella dei programmi (visti come sistemi di comandi) attraverso cui l’utente può cercare, progettare, copiare, assemblare, la scrittura digitale presenta una prima novità semiotica: permette la “manipolazione” (ovvero la correzione ortografica, sintagmatica, semantica) del testo, che diviene molle, cancellabile all’istante, adattabile. Poterlo modificare all’infinito ha infatti comportato non solo la liberazione definitiva dalla prima stesura, quanto scrivere tutto ciò che passa per la mente, che diviene facile, gratuito, innocuo, pressoché inevitabile. Il corpus testuale è statico e non sempre agevole, mentre il corpus elettronico tende ad essere dinamico, ipertestuale², e senza difficoltà. Fin dal momento in cui si memorizzano i dati, la scrittura rimane virtuale, perché è momentaneamente sistemata nella memoria viva dello strumento elettronico.

Una seconda novità semiotica è la riorganizzazione della memoria e del metodo di lavoro personale di chi scrive. In passato si materializzava il proprio metodo in forma di carta, oggi si ha invece occasione di “materializzarlo” tecnologicamente (accumulare dati e tenerli da parte per poi richiamarli; costruire sia archivi veri e propri con data base, sia archivi in linea, incorporati nei programmi di scrittura). Se la scrittura dopo Gutenberg è per definizione una serie di caratteri mobili stampati su di un supporto che ne fissa, in modo definitivo, le caratteristiche testuali e di messa in pagina, i testi elettronici sono composti su un sistema che permette l’ estrazione dallo spazio di memorizzazione, il loro trattamento sulla superficie di rappresentazione, la reimpostazione dei parametri della impaginazione, nonché la soprascrizione del testo, e questo, senza dover cancellare il documento precedente su cui si sta lavorando, costituisce la variante. Ciò che si considera come infinitamente modificabile è tanto la gestione di questa scrittura a schermo quanto la possibilità di richiamare dalla memoria il documento e modificarlo a piacimento.

Una terza novità consiste nel fatto che il mezzo definisce il modo: lo stile segue la specializzazione funzionale della struttura di comunicazione del

² L’ipertesto è considerato il testo elettronico per eccellenza (Zinna, 2004, p. 195).

messaggio. Allo stesso tempo la tecnica di trasmissione fa subire una mutazione alla forma della composizione: all'inizio lo stile epistolare della posta elettronica riproduceva quello della lettera postale; in seguito la mail ha approfittato della sua velocità di circolazione ed è diventata via via un discorso sempre più sintetico ed essenziale. La nascita di un mezzo più rapido, o più efficace, cambia il valore e l'uso della tecnologia che lo precede (anche se non lo rimpiazza interamente).

Ed ancora un'ulteriore novità, il carattere collettivo di "rete" che, come avvenuto con il libro, amplifica le possibilità di diffusione grazie alla trasmissione dei documenti in Rete, dove non sono più i supporti a garantire la diffusione delle conoscenze, ma le catene di dati alfanumerici che viaggiano nello spazio delle reti. La dimensione della scrittura digitale diventa quella di uno spazio collettivo di iscrizione che ristruttura la circolazione e la costituzione dell'universo della significazione. L'accessibilità, la fruibilità, la fluidità dei dati, insieme al tempo degli scambi, diventano le proprietà di questa nuova forma di organizzazione e il valore stesso che attribuiamo al medium Internet. Di conseguenza, i confini fra pubblico e privato si ridisegnano tra conosciuto e sconosciuto.

Da qui una spinta, un supporto incondizionato, che viene quotidianamente (sovratutto da e per gli sconosciuti) alla scrittura, alla narrazione, alla voglia di dire.

E così fan tutti.

Ciò che prima era riservato alle nostre scritture private oggi è diventato pubblico e sempre più condiviso. È fare esperienza di autorialità partecipata, connettiva, collaborativa, mediante una varietà di spazi d'interazione (forum, chat, messaggistica).

Sono gli aspetti della liberalizzazione e della condivisione del sapere, della democratizzazione del ricorso allo scrivere, e dei risvolti culturali e sociali delle nuove alfabetizzazioni. Quella comunità connotata dal sentire comune si è dilatata, ha perso di vista i confini del territorio: cresce continuamente in diffusività, sposta le frontiere, costruisce ponti globali, è inclusiva, meno vincolata a culture localistiche.

La scrittura in Rete ha così aperto un campo di confronto che oltrepassa i perimetri fisici che sono da sempre il luogo naturale in cui si misurano le culture limitrofe, ponendo in contatto diretto le culture più lontane (Zuckerman, 2014).

Novità importanti, queste (ed altre ancora: penso, per esempio, alla funzione, in tempo reale, di correzione, integrazione, negoziazione da parte del lettore, mentre un soggetto scrive e, dunque, al leggere e allo scrivere come facce della stessa realtà), che si offrono in termini culturali, relazionali, emozionali.

Ed anche didattici. In particolare non si può non riconoscere che, specie nel primo apprendimento della scrittura (cfr. Editoriale del n. 12 dei “Qds”), il “buttar giù” costituisce indubbiamente una facilitazione. La struggente utopia di Gianni Rodari: «Tutti gli usi della parola a tutti, mi sembra un buon motto, tiene un bel suono democratico. Non perché tutti siano artisti, ma perché nessuno sia schiavo» (1973, p. 6), diviene possibile (e si fa eutopia!). E non solo: anche la dimensione espressiva (paradosso, ironia, indignazione) o il gioco di parole della scrittura dei social network, che è pur sempre un esercizio linguistico.

Tuttavia, va da subito segnalato un caveat.

La scrittura elettronica non trova resistenza nella materia come un’occasione per ripensarsi.

La tecnologia dà a chi scrive un delirio di onnipotenza del tutto illusorio favorendo di solito degli effetti di iperfacilitazione. Si tende a scrivere soltanto “come viene-viene” (penso al live tweeting, il massaggiare in presa diretta) con una frammentarietà seriale che mal si presta ad una vera argomentazione, con la quasi assenza di rimozione della oscurità lessicale: veri e propri “fatismi grafici”, sigle, semplificazioni, frasi mozze, per non parlare poi del punto, usato sempre meno, e del punto e virgola, quasi scomparso, per ragioni economicistiche del risparmio di tempo, non schiacciare due tasti, maiuscola e punto e virgola (Ferraris, 2014), con una pervasività crescente di deboli e sgrammaticati cinguettii. È l’esito dell’effetto facilitante in senso negativo.

Pertanto, non sarebbe affatto errato stigmatizzare, come non pochi fanno, la scrittura digitale affermando che la grammatica della tecnologia non è compatibile con la sintassi del pensare.

Il tema merita qualche precisazione.

L’invenzione della scrittura ha, com’è noto, semplificato l’organizzazione del pensiero contribuendo a rendere lineare il suo percorso e, di conseguenza, riducendo le associazioni e le ripetizioni alla sintagmatica del testo, come d’altra parte l’iscrizione meccanica della tipografia ha confermato questa linearità nella forma del libro.

Nella Rete, però, la pagina non è più legata a un ideale di linearità e di permanenza solida e compiuta, ma si dissemina in una forma che è piuttosto movimento, struttura, tessitura di diversi saperi in una visione plurima, sfaccettata, riconducendo il pensiero ad un’organizzazione a rete (per finestre, pagine, quadri ed altri dispositivi topologici, peculiari alla gestione degli spazi virtuali) più vicina alla capacità associativa che caratterizza l’elaborazione cognitiva (Hatwell, Streri, Gentaz, 2003). Una delle caratteristiche è quella di moltiplicare i piani di iscrizione. Riproduce una cartografia più fedele al processo associativo che avanza per connessioni e sinapsi. La

possibilità multimodale di procedure connettive tra differenti parti che compongono un’unità sincrética, che sono proprie della scrittura digitale, ci avvicina al modo con cui il pensiero procede nella creazione del ragionamento, affidandosi a frammenti verbali e/o figurativi che appartengono a linguaggi eterogenei.

È quel ragionare non già, o soltanto, secondo una logica dimostrativa, monomodale, che privilegia l’articolazione lineare della conoscenza, la sua divisione per blocchi (“testi”), quanto, e soprattutto, secondo una logica mostrativa, multimodale, per mappe, per salti dal lineare (analogico) al reticolare, al diagramma (al tridimensionale).

È l’ontologia dello scrivere che sta mutando, e velocemente: dall’enorme dilatazione degli spazi e dei tempi alla materialità dei prodotti, ai servizi digitali per chi scrive. E quant’altro.

Scrivere digitalmente, assemblando, mostrando, confrontandosi, negoziando, è, quindi, un modo di pensare, senza dubbio, nuovo e, per molti versi, affascinante.

Ma non (deve essere) l’unico, anche perché come il passaggio dall’oratilità alla scrittura non è stato il segno tangibile di un pensiero testuale, allo stesso modo la trasposizione del testo in quello elettronico (ipertesto) non ha prodotto ancora il pensiero ipertestuale.

La dattilografia tradizionale, quella unplugged, imponeva di comporre mentalmente la frase e poi batterla. L’odierno modo di comporre non è più lo stesso: non serve (sempre) pensare prima di scrivere (Gigerenzer, 2009).

Tutta questa “libertà” non deve affatto illudere che lo scrivere richieda questo unico modo di pensare spontaneo, immediato, questa unica “forma mentis”.

Non è affatto vero che il “pensare rapido”, per frammenti verbali o figurativi, sia riconducibile al (o costituisca il) “pensare bene” e che, dunque, sia addirittura il paradigma con cui pensare oggi.

Ci sono diversi tempi del pensare (Kahneman, 2012), cui corrispondono livelli diversi della qualità del pensiero, così come quelli della scrittura. Ci sono difatti anche i tempi del pensiero che sono lenti: anzi più sono lenti, meglio è per il prodotto della scrittura. La digitalizzazione, anche quando non lo si voglia, di solito non rispetta i tempi lenti, li forza oltre misura, anticipa in un certo senso quello che si pensa e, anticipando, lo determina. In Rete si ubbidisce, e non raramente, ad una ontologia dello spazio rappresentato in direzione non già della individuazione, ma della disseminazione. Da qui quella scrittura prevedibile, sfangiata, anonima, de-personalizzata che non pochi, in particolare i “nativi non digitali”, lamentano. Se la cultura di oggi favorisce soltanto il consumo dell’elettronica e dell’informatica e veicola i miti – meglio le mitologie – della velocità (Rosa, 2005) e del

dynamismo, i giovani finiranno fatalmente con l'essere indotti, anziché ad usi cognitivamente significativi, ad usi superficiali della tecnologia informatica: epperciò ad un pensare reattivo, anemico, prevedibile, banale.

Pertanto, a me pare che si debba postulare una educazione alla scrittura che, per un verso, valorizzi le potenzialità che lo scrivere digitale (Rivoltella, 2012) offre per lo sviluppo e l'arricchimento delle attività scrittive nella scuola (dal suo effetto motivante alle forme di tutorato nell'interazione allievo-PC, dalle dinamiche di collaborazione fattiva tra studenti al summary, programma di supporto per il riassunto, e così via), e che aiuti inoltre chi scrive ad essere in grado di riconoscere il valore sociale e democratico del digitale, e che, per un altro verso, faccia avvertire i limiti dell'immediato, del reattivo: in breve di diffidare della facilità, della faciloneria, del "tanto per fare", e di non farsi fagocitare dalle forme ovvie, reduplicative, che finiscono per risolvere la straordinaria ricchezza di siffatta abilità del linguaggio a codice. E, dunque, di puntare sulla componente semantica, su che cosa dire, e non già sulla mera voglia di dire, su quell'agilità scattante che anima la pagina con la varietà delle movenze sintattiche, degli aggettivi inaspettati e sorprendenti, rispetto a quella opacità che si attacca alle frasi tronche, ad un periodare deragliato, sincopato.

È la scrittura, intesa come esperienza originaria, come personale ricerca del significare: «Scrivo [...] per farmi strumento di qualcosa che è certamente più grande di me che è il modo in cui gli uomini guardano, giudicano, commentano, esprimono il mondo: farlo passare attraverso di me e rimetterlo in circolazione» (Calvino, 2002 ed anche 2012).

È far riconoscere/sentire/esprimere la propria persona, il sé, sotto forma di segni, di stilemi, infallibilmente diversi da tutti gli altri.

È la scrittura che, nel caos delle scritture online dove si mescolano verità, bugie, poesie ed hate speech, crea varchi di personalizzazione³ e cerca, pensando lentamente, che cosa dire e come riuscire a comunicarlo.

Nella rifrazione didattica sarà utile sollecitare il "nativo digitale" a praticare – da solo e con pari – l'esercizio della riscrittura; quella sorta di etica dietro il rivedere, quasi un'istanza di giustizia nella lingua, che solitamente viene negletta. «Non c'è correzione, per quanto marginale o insignificante, che non valga la pena di effettuare. Di cento correzioni, ognuna può sembrare meschina e pedante; insieme, possono determinare un nuovo livello del testo. Non essere mai avaro nelle cancellature» (Adorno, 1951).

È avere a cura l'uso della parola per far avvertire il soffio vitale del significare: infondere la vita là dove pare estinta, ridare la luce dove era stata tolta.

³ Non può essere trascurato il far rendere conto del corposo e multidimensionale fenomeno del ritorno alla scrittura privata promuovendone il ruolo, la significatività, le fisionomie.

Così come sarà utile – si badi – insegnare non solo ad apprendere le funzioni di editing (comprese quelle di certificazione, filtro, mediazione, responsabilità, che sono funzioni oggi assai richieste nell’ambito professionale), ma anche a mettere in opera un “valutatore di coerenza” del testo, fino a che la logica della pagina risulti soddisfacente, incoraggiando lo scrivente a cercare anche automaticamente parole, sostituirle, cambiare il corpo dei caratteri (anche se si tratta di revisione di dettagli).

È lo scrivere cognitivamente e semanticamente denso e stilisticamente icastico che si conquista «a prezzo di fatica».

Lentezza, revisione, disciplina, acribìa sono virtù che confluiscono particolarmente nella scrittura a mano; e non già – se non raramente – in quella digitale, che usa solo un mouse o un touch con movimenti sempre uguali, privi dell’attività motoria composta e coordinata togliendo la possibilità della complessità, che è piuttosto una risorsa quando è un cammino, quando porta conoscenza che si integra significativamente, passo dopo passo, e cambia la nostra mente.

È il fare della mano come esercizio lento («la lentezza della mano è benefica» – Barthes, 1972, p. 26), come artigianato fabbrile, vera discipline fructueuse (Barthes, 1944, p. 49). Registro legale di contrassegni indelebili, destinati a resistere al tempo, all’oblio, all’errore, è pratica infinita in cui tutto il soggetto è coinvolto.

Lungo questa linea la didattica non può più sottrarsi ad un altro compito, quello di mantenere, e di rivalorizzare, un forte nesso fra pensiero e manualità (Wilson, 1998; Goldin-Meadow, 2003; Longcamp et al., 2008; Olivier, Velay, 2009). Scrivere a mano porta alla riscoperta della funzione espressiva, al piacere del puro gesto (Pericoli, 2014): consente al pensiero di arrivare fluido sul foglio, senza particolari cesure, fratture. Urge, pertanto, tutelare la scrittura chirografica. Oggi il 40 per cento dei giovani tra i 14 e i 19 anni non sa più utilizzare il corsivo (Dengo, s.d.; Hebborn, 2011). Preservare l’unicità dello scrivere a mano significa non solo evitare il rischio relativo ad un modo di comunicare (Ascoli, de Faccio, 1998), ma anche quello di perdere il contatto con la fisicità delle cose.

La scrittura manuale sembra sulla via di diventare, per importanza e frequenza, un’abilità minore degli scriventi del futuro.

In tal senso credo che non sia affatto anacronistico riscoprire il valore del corsivo, possibilmente sotto la protezione dei calligrafi (belles mains della calligrafia) (Pigeon, Lhéritier, 2013), che va – a mio avviso – ancora curata, fatta conoscere, praticata (Vinter, Chartrel, 2008). E forse rinsegnata.

A tal proposito giova subito rilevare che, con il digitale, la scrittura può diventare, e non di rado, un’abilità nell’elaborare testi che abbiano un valore estetico che va oltre la dimensione letteraria, utilizzando un mix di

codici e di saperi che integra diverse discipline per trasformare il segno in un elemento distintivo personale (antidoto contro il pericolo dell’omologazione e della perdita della diagnosi scrittoria, lamentate dai grafologi). La forma del gràphein si evolverebbe così in testi digitali che si associano a suoni, immagini e animazioni (il dar forma ad un argomento sfruttando layout, tipografia e format a favore dei contenuti). Forse per questo l’attenzione per gli aspetti visivi (sonori, figurativi, animativi...) dei testi letterari non è mai stata così forte come oggi.

Stratagemmi tipografici⁴ (e non) che danno pluridimensionalità e multi-modalità alla scrittura. Moltiplicano lo spazio mentale. Aggiungono senso al senso. Nel romanzo della regina Loana (2004) e nella Storia della bellezza (CD-ROM 2002 e libro 2004) il flirt di Umberto Eco con le immagini è venuto davvero allo scoperto: devono aver influito assieme la bibliofilia e il computer che hanno consentito allo studioso di integrare molto meglio di un tempo il lavoro su testo e immagini. Le armi dell’iconicità e del figurativo sono funzionali quanto quelle delle parole scritte. Parole accompagnate da immagini o da veri quadri: un intreccio che è, a tutti gli effetti, una forma di arte.

Non si è ancora in presenza del pensiero ipertestuale: in effetti il modo di produzione discorsiva rimane ancora testuale, lineare (Zinna, 2004, p. 288). Questo passaggio dal testo all’ipertesto non è una semplice trasposizione⁵.

Il ritardo per lo sviluppo del pensiero ipertestuale è responsabilità anche della scuola per non aver affinato capacità già possedute dai giovani (penso alle mille azioni che svolgono con WhatsApp).

La scuola non può non farsi carico oggi dei modi messi in gioco dalla scrittura digitale, dalle nuove sue configurazioni al suo carattere di “rete”, ai suoi risvolti ipertestuali. Credo si tratti di una straordinaria opportunità da valorizzare suggerendo un cortocircuito tra momenti poco contigui. Senza con questo escludere che l’istituzione educativa trascuri di periziare la scrittura digitale.

Si potrebbe configurare come una (ulteriore) maniera, assai personale, di scrivere. In questo senso si potrebbe risignificare o più semplicemente considerare il temine calligrafia in un’accezione più ampia, intendendola come l’atto “manuale” di costruire degli intrecci di stilemi che permettono la comunicazione con i segni tradizionali e non. Saranno ancora forme

⁴ Nel 1969 Vladimir Nabokov, in un’intervista al “New York Times” (poi raccolta in *Intarsigenze*, trad. it. Adelphi, Milano 1994), dichiarò: «Molte volte penso che dovrebbe esistere uno speciale segno tipografico per indicare un sorriso». Gli SMS, i social network ci avrebbero travolto solo trent’anni dopo. Ma lo scrittore aveva già immaginato l’emoticon fantasticando su una cosa del genere: “:-)”. Segni di interpunzione che si animano, rompono le catene, vogliono la scena.

⁵ L’ipertestualizzazione si serve di tutte le tecniche acquisite attraverso le pratiche analogiche (Zinna, 2004, p. 194).

basiche; ma si può partire da qui per raggiungere forme inedite nello scrivere.

Così reimpostata, la scrittura digitale può indiziare la lettura (che in Italia continua ad essere assai scarsa): lo sviluppo dell'editoria digitale sta trasformando anche questa. Diventato qualcosa di mobile, di fluido, adattabile, il testo offre un'ampia scelta nei modi: si può scegliere infatti in quale forma leggere ciò che si compra online, allargando il carattere, ampliando i margini, scegliendo anche, se vogliamo, di leggere su bianco e nero. E così di seguito.

Si profila la necessità di una didattica nuova, meno reticente e censoria rispetto al problema della moltiplicazione dei punti vista, più disposta ad affrontare il tema della complessità del sapere come uno spazio di scrittura aperto al confronto, al dialogo, al negoziato. L'educazione deve trarre vantaggio da diverse, non alternative, epistemologie e da diverse grammatiche del sapere e del pensare (Serres, 2013). Ciascuna di esse permette di cogliere i punti di forza e di debolezza dell'altra.

Le istituzioni formative non possono oggi continuare a trascurare di guardare ad un allievo/scrivente in grado di sapere alternare il semplice al complesso, il breve all'argomentato (arioso), il veloce al lento, l'immediato al pensato (Paglieri, 2014). Ed ancora: la scrittura lineare con la scrittura multilineare; la scrittura gerarchica con la scrittura a rete; una scrittura per sequenze con una scrittura multiarticolata; una scrittura che ha per centro l'Autore con una scrittura che ha per centro il Lettore; la scrittura a mano con quella digitale; la scrittura testuale con la scrittura ipertestuale. E così... all'infinito.

Perché infinite sono le possibilità che oggi si offrono.

Come ogni rivoluzione del linguaggio, l'esistenza di una modalità non esclude l'altra. Sono la coesistenza e le interferenze tra questi modi che interessano. Si continua a scrivere a mano, a pubblicare libri che parlano di scrittura elettronica, a comporre documenti digitali che parlano delle biblioteche (digital humanities), senza che una tecnologia si sostituisca o si imponga all'altra. Si è in una fase in cui si assiste ad una stratificazione delle tecnologie di avanguardia. Dunque, non passaggio da una all'altra, ma coesistenza tra diversi generi o modi. In tale direzione occorre non già alzare degli steccati, quanto far maturare una prospettiva di sistema dei media.

Così, se stiamo simulando il reale in un virtuale, saremo accorti a che non si sostituisca completamente al nostro stare al mondo.

Riferimenti bibliografici

Adorno Th. W. (1951). Dietro lo specchio. In Id., *Minima Moralia* (1945), trad. it. Torino: Einaudi.

- Ascoli F., de Faccio G. (1998). *Scrivere meglio*. Roma: Stampa Alternativa.
- Barcellona L. (2012). *Take Your Pleasure Seriously*. Milano: Lazy Dog Press.
- Barthes R. (1944). Plaisir aux classiques. In: E. Marty (a cura di). *Existences*. Ora in Id., *Œuvres complètes*, t. I, 1942-1961, Paris: Seuil, 2002.
- Id. (1972). *La retorica antica*, trad. it. Milano: Bompiani.
- Calvino I. (2002). *Mondo scritto e mondo non scritto*. Milano: Mondadori.
- Id. (2012). *Sono nato in America*. Milano: Mondadori.
- Dengo M. (s.d.). *Scrivere a mano libera*. Roma: Arti calligrafiche.
- Ferraris M. (2014). Questo non è il punto. In: *la Repubblica*, 5 gennaio.
- Gigerenzer G. (2009). *Decisioni intuitive. Quando si sceglie senza pensarci troppo*, trad. it. Milano: Raffaello Cortina.
- Goldin-Meadow S. (2003). *Hearing Gesture: How Our Hands Help Us Think*. Cambridge (MA): The Belknap Press of Harvard University Press.
- Hatwell Y., Streri A., Gentaz E. (eds.) (2003). *Touching for Knowing*. Amsterdam-Philadelphia: J. Benjamins.
- Hebborn E. (2011). *Italico per italiani. Un moderno trattato di calligrafia*, trad. it. Vicenza: Colla editore.
- Kahneman D. (2012). *Pensieri lenti e veloci*, trad. it. Milano: Mondadori.
- Kress G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London-New York: Routledge.
- Longcamp M. et al. (2008). Learning through Hand or Typewriting Influences Visual Recognition of New Graphic Shapes: Behavioral and Functional imaging Evidence. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 29(5): 802-15.
- Mangen A., Velay J.-L. (2010). Digitizing Literacy: Reflection on the Haptics of Writing. In: M. Hosseini Zadeh (ed. by). *Advances in Haptics*, pp. 385-401.
- Olivier G., Velay J.-L. (2009). Visual Object Can Potentiate a Grasping Neural Simulation which Interferes with Manual Response Execution. *Acta Psychologica*, 130: 147-52.
- O'Shaughnessy B. (2000). *Consciousness and the World*. Oxford: Clarendon Press.
- Pagliari F. (2014). *Saper aspettare. Come destreggiarsi fra impazienza e pigrizia*. Bologna: il Mulino.
- Pericoli T. (2014). *Pensieri della mano*. Milano: Adelphi.
- Pigeon C., Lhéritier G. (2013). *L'or des manuscrits. Les 100 manuscrits les plus précieux*. Paris: Gallimard.
- Rivoltella P. C. (2012). Scrivere digitale. Verso un nuovo analfabetismo. *Quaderni di didattica della scrittura*, 17: 26-37.
- Rodari G. (1973). *Grammatica della fantasia*. Torino: Einaudi.
- Rosa H. (2005). *Beschleunigung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Serres M. (2013). *Non è un mondo per vecchi. Perché i ragazzi rivoluzionano il sapere*, trad. it. Torino: Bollati Boringhieri.
- Standage T. (2013). *Writing in the Wall*. Bloomsbury.
- Torrance M., van Waes L., Galbraith D. (2007). *Writing and Cognition: Research and Applications*. Amsterdam: Elsevier.
- van Waes L., Leijten M., Neuwirth C. (eds.) (2006). *Writing in Digital Media*. Amsterdam: Elsevier.

- Vinter A., Chartrel E. (2008). Visual and Proprioceptive Recognition of Cursive Letters in Young Children. *Acta Psychologica*, 129(1): 147-56.
- Zinna A. (2004). *Le interfacce degli oggetti di scrittura. Teoria del linguaggio e ipertesti*. Roma: Meltemi.
- Zuckerman E. (2014). *Rewire. Cosmopoliti digitali nell'era della globalità*, trad, it. Milano: Egea.

Editoriale

sul “prendere appunti”

Le ragioni di Socrate

(da *Quaderni di Didattica della Scrittura*, n. 23/2015)

Cosimo Laneve

*Ingressum instruas
Progressum dirigas
Egressum compleas*
San Tommaso

Mi accade sempre più frequentemente di riflettere sui limiti, e, per certi versi, addirittura sulla inutilità, sotto il profilo cognitivo, del “prendere appunti” da parte dello studente-tipo che cerca, durante la lezione, di trasferire, di solito senza successo, le parole del docente, le sue enunciazioni, le sue considerazioni sul quaderno (ed oggi sul notebook o sul tablet, anche se l’uso di entrambi non è ancora molto diffuso nelle aule universitarie italiane) senza che nulla sia passato nella testa. È quel “prendere appunti” come attività routinaria, starei per dire: senza riflettere e senza una messa a punto ulteriore. Cercare di registrare sulla pagina tutto quello che viene detto non è affatto possibile. Già nel 1951 Jean Guitton osservava: «Prendere delle annotazioni, come si fa nella maggior parte delle scuole [...], mi pare un esercizio contro natura. Poiché non è possibile, a meno di non stenografare, andare alla stessa velocità dell’oratore»¹.

È difatti improficuo scrivere mentre si ascolta: la penna o il touch non riesce a tenere dietro alla parola viva, essendo sempre fuori tempo: si scrive la frase che è appena terminata nel tempo stesso che si ascolta – invero che si sente – quella che viene enunciata.

Studi riguardanti questi due tipi di attività hanno messo in evidenza che, in media, si parla ad una velocità di 150 parole al minuto, mentre, in pari tempo, se ne scrivono soltanto 27. Ed anche se, com’è noto, l’insegnante sovente ripete i concetti, siffatta abitudine dello studente, dunque, non può

¹ J. Guitton, *Le travail intellectuel* (1951), Edizioni Paoline, Milano 1960.

essere annoverata fra le buone pratiche per frequentare fruttuosamente un corso universitario.

Succede che si finisce per non seguire il pensiero del docente, occupati come si è a scrivere, di solito illeggibile per sé e per altri, ma è soprattutto successivamente che i problemi diventano complessi: quando, dopo un certo tempo, lo studente cerca di leggere quei suoi appunti.

Sembrano riavvalorarsi le ragioni (invero non sempre condivisibili) di Socrate:

Perché, o Fedro, questo ha di terribile la scrittura, simile, per verità, alla pittura: infatti, le creature della pittura ti stanno di fronte come se fossero vive, ma se domandi loro qualcosa se ne restano zitte, chiuse in un solenne silenzio; e così fanno anche i discorsi.

Tu crederesti che parlino pensando essi stessi qualcosa, ma se, volendo capire bene, domandi loro qualcosa di quello che hanno detto, continuano a ripetere una sola e medesima cosa (Fedro, 275d).

A nulla valgono tutti gli sforzi fatti dallo stesso studente per decriptare le sue mute annotazioni.

Ed ancora Socrate: una volta che il discorso è scritto, «rotola da per tutto» (kulindetai pantachou, 275e): sempre soggetto al faintendimento.

Allora qual è la funzione di questo “prendere appunti”?

Quella di rassicurare.

È la cattiva abitudine da parte dello studente di annotare subito parole e meri sintagmi estrapolati dal dire dell'insegnante solo perché intende riportarle come espressioni “vive” epperciò “garantite” del docente. Non si cerca difatti, in quell'afferrare ciò che viene detto, la comprensione, bensì soltanto l'assicurarsi quella manna che sarà materia di esame (Guitton, 1960).

Ci sono delle affermazioni che non vanno subito scritte, ma piuttosto capite, poi elaborate ed infine memorizzate. Fatte proprie. O, se si vuole, appuntate nella mente, fermate, ma associate ad altre, ovvero rese cognitivamente interessanti, e quindi apprese. Il processo intellettuale avviato dall'appuntare coinvolge un certo numero di operazioni mentali: ascoltare, capire, comprendere, confrontare, operare il transfert su altre nozioni, strutturare, rinviare, condensare prima ancora di annotare.

Ed è sempre Socrate (ma questa volta in pieno accordo con lui):

Prima bisogna che uno sappia il vero su ciascuna delle cose sulle quali parla o scrive, e sia in grado di definire ogni cosa in se stessa, e, una volta definita, sappia dividerla nelle sue specie fino ad arrivare a ciò che non è più ulteriormente divisibile (278c).

Prendere appunti è un lavoro intellettuale, una produzione della mente che, partendo da una materia orale, elabora una serie di concetti.

È un lavoro intelligente che deve aggiungere un valore reale, e mai ridursi ad un'attività di tipo meccanico o meramente mnemonico. Negli Stati Uniti e in Gran Bretagna è perciò considerato fra gli elementi essenziali dell'apprendimento (how to study) assieme ai metodi efficaci di lettura e di espressione scritta: gli studenti seguono lezioni di metodologia dello studio durante le quali il prendere appunti ha densa rilevanza.

Pertanto occorre, innanzi tutto, concentrarsi sull'essenziale degli argomenti esposti, e se proprio non si vuole imitare Jules-Henri Poincaré, che ascoltava le lezioni al Politecnico con le braccia conserte e gli occhi semi-chiusi ricomponendole in seguito, la sera, almeno riconoscere la produttività del suo atteggiamento.

Prendere qualche nota, leggibile, punteggiata, di tempo in tempo, come segno di riferimento, lasciarsi invaghire dal pensiero presentato, eppoi, a fine giornata, ricostituire una sintesi strutturata ricostruendo il testo in un linguaggio chiaro e conciso, ma anche articolato, oppure porre in evidenza le informazioni di cui ciascuno studente ha bisogno, sarà questo il modo proficuo per seguire un corso universitario.

Sarà mai praticato da chi oggi usa una “scrittura volatile”?

* Mentre andiamo in stampa, il 20 giugno 2015, a Palermo, è venuto a mancare Mario Manno. A lui la Direzione della Rivista, con profonda riconoscenza, dedica questo numero dei *Quaderni*.

Editoriale

Socrate, «l'innamorato dei discorsi» (*Fedro*, 228c).

Un testimonial che vale ancora oggi

(da *Quaderni di Didattica della Scrittura*, n. 24/2015)

Cosimo Laneve

Oggi si scrive molto, ma non sempre bene.

Certo, siamo di fronte a un modo di scrivere nuovo, “giovane” e, per molti versi, di crescente fascinazione quotidiana (Editoriale, n. 21-22); ma la digitalizzazione, anche quando non lo si voglia, non rispetta i tempi lenti dell’elaborazione; li forza oltre misura: anticipa in un certo senso quello che si pensa e, anticipando, lo determina. In Rete, di solito, si ubbidisce (specie da parte dei giovani) ad una ontologia dello spazio rappresentato in direzione non già dell’individuazione, ma della disseminazione. Prevale sovente lo scoordinamento con salti logici ed anche di registro che offuscano la pagina. Scrivere di getto, da email, è riconoscere un forte peso alla pragmatica, ma è anche intaccare il lessico, incidere in profondità sulla strutturazione grammaticale e sintattica: significa lasciare correre sull’ordine del testo. Sfumano le forme sintattiche complesse; si dissolve l’ipotassi; spariscono i modi verbali come il congiuntivo. La scrittura finisce per nutrirsi soltanto di parole mozze, di frasi inceppate. E talvolta, pur entro forme grammaticali e sintattiche corrette, viene a perdersi l’equilibrio razionale dell’argomentare. È non raramente il campionario di una povertà concettuale e di una sintassi smozzicata, “semplificata”: quando cade la capacità di astrazione e di elaborazione concettuale cade l’intelaiatura profonda che sorregge e guida il linguaggio. Talaltra, specie nei giovanissimi, è la vertigine del pensiero asfittico (aggrinzito), prevedibile, monoespressivo: le bredouillement de la langue avrebbe detto Roland Barthes (1984).

Perdere forme sintattiche è molto grave per una lingua come la nostra, il cui fascino dipende anzitutto dal fatto che possiede una bellezza, una ricchezza, una flessibilità straordinarie; e impoverirla non provoca soltanto una dolorosa ferita alla scrittura, ma anche un colpo mortale alla nostra civiltà delle forme (è assai meno grave per la lingua francese che può difendere la sua eleganza anche con un vocabolario ridotto).

Quaderni di Didattica della Scrittura, vol. XXI, n. 41-42/2025

Doi: 10.3280/qds2025oa21623

Non poca nostra narrativa usa oggi un periodare strabreve, a singhiozzo, una sola proposizione: non si è ancora cominciato che c'è già il punto. E la narrazione?

Scrivere non è un mero «gesto del tutto congruente e contiguo al comunicare, o al sedersi al caffè» (Ferroni, 2013); è anche, e soprattutto, una messa in opera di dialettica, di parallelismi, di principi di analogia e di contraddizione, di nessi di causa e di effetto.

È quel modo di pensare, proposto dai filosofi a cominciare da Talete, e in particolare con la dialettica a partire da Zenone di Elea, che comportava un mutamento concettuale e sintattico del modo di pensare e di comunicare: il passaggio da un “pensare per immagini e per miti” a un “pensare per concetti”. È stata «la dialettica socratica a imporre in modo determinante e definitivo la necessità della scrittura, in quanto i “dialoghi dialettico-elenctici” che Socrate intratteneva con varie persone [...] introducevano [...] una nuova sintassi, al punto che nacque il nuovo genere letterario dei logoi socratikói che i suoi discepoli composero in gran numero» (Reale, 2015, p. 23).

Quando mancano i logoi di qualsiasi foggia, i nessi di reggenza del periodo risultano immediatamente appiattiti, fragili; le frasi sono come dissaldate: c'è una caduta del discorso.

Occorre ridestare una fine sensibilità concettuale, lessicale, ritmica, anche a costo di sacrificare qualcosa della pragmatica, della faticità e della brillantezza della pronta-risposta. Sensibilità, questa, che può forse far da freno a quel periodare più svelto, immediato, incalzante, a quel parlato/scritto più agile che nelle nostre scritture s'è aperto, col passare degli anni, varchi sempre più larghi.

Nella rifrazione didattica va collocato in primo luogo lo sviluppo ragionato del pensiero e della stessa narrabilità.

Ogni pensiero per manifestarsi si affida alle parole, ma queste, prese isolatamente, non sempre riescono a tradurlo: il loro riscatto sta nell'insieme, nel discorso, dove la coerenza logica e dinamica della struttura testuale, conferendo ordine e misura alle parti, le disambigua, le definisce, e le restituisce all'idea, al lògos. Le parti non vanno giustapposte in maniera disordinata, frammentaria: richiedono un disegno, una mappa sottesa che le leghi. Pertanto, la capacità di stabilire la giusta collocazione delle parole, di organizzare coesivamente le sequenze, di curare la rapidità-leggerezza e la sobrietà-sinteticità dei passaggi, evitando di indulgere a stucchevoli ripetizioni e a distraenti locuzioni, contribuisce in modo determinante all'efficacia della pagina, dato che questa risulta tanto più chiara quanto più le sue unità sono armonicamente distribuite e diligentemente graduate. Una scrittura chiara, «senza aloni e bavature di ambiguo» (Beccaria, 1988, p. 309) e senza

*paludamenti aulici, ma con l'inserimento di parole che scartano rispetto alla norma usuale: è le bruissement de la langue avrebbe detto Barthes*¹.

È un grande esercizio di libertà entro un codice.

Da qui la densa rilevanza che assume per chi scrive il saper costruire il proprio discorso con procedure elucidative, con condotti espositivi adeguati, con sequenze articolate: il saper esprimere il proprio punto di vista, il saper legittimare la propria opinione.

Un siffatto sapere è particolarmente utile nel mondo odierno sempre più caratterizzato dalla progressiva crescita democratica nei diversi ambiti della vita sociale. L'attivo inserimento del e della giovane nel sociale è in buona parte legato all'acquisizione di tale sapere che non solo consente all'uno e all'altra di superare l'incolare e vuoto chattare, ma permette a ciascuno anche di dispiegare il proprio dire come una proposta che, offrendosi in forma argomentata, conserva tuttavia i caratteri della problematicità e della falsificabilità. In breve, la padronanza argomentativa dell'italiano scritto non può non essere un tratto caratterizzante del buon cittadino. Il riferimento d'obbligo è al valore civile dell'antica ars dicendi e alle formule della nouvelle réthorique del grande Trattato dell'argomentazione di Chaim Perelman e di Lucie Olbrechts-Tyteca (1966) e, più modestamente, ai miei lavori (1981a, b, c; 1982; 2010).

Per questo la grammatica essenziale e la vecchia e vituperata analisi logica, mondata dei suoi eccessi stratificatisi nelle consuetudini scolastiche (per esempio l'elefantiasi classificatoria che ha dato vita a un numero esorbitante e fine a se stesso di complementi indiretti), continuano ad essere più produttive di certe classificazioni e di non pochi schemi della moderna linguistica.

Occorre rifare nostra la sintassi grande e solenne del latino: il senso robusto, classico del periodo, l'amore per l'onda lunga, compatta, che ricerca l'equilibrio delle parti, gli effetti retorici delle clausole finali. Il che non significa – si badi – ritorno a forme linguistiche ingessate o all'italiano colto, ma valorizzazione della ricchezza-bellezza della nostra lingua: misura logica delle frasi, ricerca-rispetto della simmetria nella rispondenza di concetti e di ritmi, gusto nella variazione lessicale, cura per il ravvolgimento in una sintassi complessa, continuità con ciò che l'italiano è stato, e con gli usi che ne hanno fatto coloro che ci hanno preceduto. Frasi lunghe, ma non lunghissime, che si snodano in una serie misurata di subordinate, legate l'una all'altra attraverso l'uso dell'intera gamma dei segni d'interpunzione. Semplicità lessicale, sorveglianza sintattica, asciuttezza metaforica.

¹ «Il brusio è il rumore di ciò che funziona bene» (Barthes, 1984, p. 79).

Tutto questo è dovuto – e può essere ancora possibile grazie – al paradigma del latino, «lingua di cultura e lingua di servizio» (Beccaria, 2013, p. 83), che ha plasmato sin dalle origini, eppoi per secoli e secoli, la nostra lingua scritta, la nostra prosa. Penso al periodare gerarchico del Boccaccio, con le inversioni dell’ordine progressivo delle parole che realizzano intrecci e incastri. Penso all’impianto del periodo ciceroniano che è durato fino ai grandi prosatori dell’Ottocento. Ma anche in poesia va rivolto lo sguardo alla tradizione lontana: Dante che, secondo il modo latino, depone parole a fine verso dopo un membro interruttore che lo stacca dall’elemento a cui avrebbe dovuto essere naturalmente congiunto: «*Mirar le membra de’ Giganti sparte*» (Purg. XII, 33) «*Ch’esser ti fece contra Carlo ardito*» (Inf. XIX, 99).

È segno d’identità e strumento umano, tecnico e culturale irrinunciabile nella concreta situazione storica dell’Italia. L’italiano è una lingua più delle altre romanze farcita di latino nudo e crudo, calato dall’alto, dal dotto e dal libresco, dal curiale avvocatesco o da formule liturgiche, ma anche sotteso ad un pensiero robusto e al «lessico adatto a trattare di scienze, di filosofia, di diritto» (Beccaria, 2013, p. 83). Il legame decisivo e ininterrotto con il latino, che è ben più di un remoto antenato rimasto solo tra le pieghe più recondite del suo DNA, se in qualche misura lo si può dire per tutte le varietà romanze, per l’italiano vale in massimo grado: la qualifica di latino dei nostri giorni costantemente richiama al confronto con le sue radici linguistiche e alla comparazione basata sulla lingua madre.

Accanto allo scrivere attuale (fatto di affermazioni, di parole, quali meri assaggi e risposte solo provvisorie, spunti da disambiguare) va, dunque, posto uno scrivere più consistente, reso più accorto e criticamente argomentato. In tale prospettiva resta imprescindibile il confronto con le pratiche dirette di lettura, ovviamente non vincolate dall’osessione dell’analisi e dall’esercizio strutturale, di opere relativamente complesse (complessità calibrata sul livello scolastico di riferimento), ma in grado di mettere in gioco i sentimenti e l’interesse di vita dei e delle giovani. Pratiche che richiedono un passaggio, quello della “torrefazione linguistica”: un leggere i testi annotando, commentando, chiosando, copiando. E quant’altro.

Così come è necessaria una buona conoscenza delle parole del vocabolario. Con quella curiositas latina che ha alla base «il prendersi cura» delle parole per penetrarle e conoscerle. Le parole plasmano il pensiero dell’uomo, ne canalizzano i sentimenti, ne dirigono volontà e azione. Le parole portano con sé una potenza sconosciuta che eccede qualunque spiegazione e di cui bisogna imparare ad avere rispetto e saperne godere. Esercizi di studio diversi, ma complementari: l’uno che sottolinea e agglutina i concetti, spezzando le sequenze usuali; l’altro che cerca la parola dentro la

parola. Entrambi servono un medesimo scopo: mettere in crisi i margini del linguaggio rispetto al pensiero.

Riferimenti bibliografici

- Barthes R. (1984). *Il brusio della lingua*, trad. it. Torino: Einaudi.
- Beccaria G.L. (1988). *Italiano. Vecchio e nuovo*. Milano: Garzanti.
- Beccaria G.L. (2015). *Lingua madre*. Bologna: il Mulino.
- Terroni G. (2013). *Storia della letteratura italiana. Il Novecento e il nuovo millennio*. Milano: Mondadori.
- Laneve C. (1981a). *Retorica e educazione*. Brescia: La Scuola.
- Laneve C. (1981b). La persuasione nel rapporto educativo, numero monografico di *Prospettiva EP*, 5: 1-44.
- Laneve C. (1981c). La nuova retorica: uno strumento di discorsività ragionevole. *Scuola e Didattica*, ottobre, pp. 16-7.
- Laneve C. (1982). Retorica, teoria dell'argomentazione e educazione. *Bollettino As.pe.i*, 39-40: 13-5.
- Laneve C. (2010). La retorica: alla riscoperta della razionalità della pratica quotidiana. In: S. Colazzo (a cura di). *Sapere pedagogico. Scritti in onore di Nicola Paparella*. Roma: Armando, pp. 106-15.
- Perelman C., Olbrechts-Tyteca L. (1966). *Trattato dell'argomentazione*, trad. it. Torino: Einaudi.
- Reale G. (2015). Prefazione generale ai Dialoghi giovanili di Platone. In: Platone. *Dialoghi socratici*. Milano: Bompiani.

Editoriale

Insegnare a significare producendo metafore

(da *Quaderni di Didattica della Scrittura*, n. 25/2016)

Cosimo Laneve

[...] la metafora raddoppia o moltiplica l'idea rappresentata dal vocabolo [...].

Voglio dire ch'ella è così piacevole perché rappresenta
più idee al tempo stesso (al contrario dei *termini*).

G. Leopardi, *Zibaldone*, 2468

La scuola – è noto – rivolge, e a ragione, particolare cura ai termini proprio perché la ricerca-scelta delle parole, mirando a non svilire il proprio nell'approssimativo e a non appiattire lo specifico nel generico, consente alla pagina scritta di conseguire quell'«onore del linguaggio», auspicato da Northrop Frye¹, consistente nell'appropriatezza semantica e nella chiarezza espositiva.

Da sempre non parole vuote, ma parole piene: nomi e cose, fatti ed eventi, azioni ed opere.

Nel Pansophiae Christianae liber III Comenio, nel prospettare una riforma linguistica, invita a fissare chiaramente il senso dei termini usando un solo nome per ogni cosa, cosicché si restituiscano alle parole il loro senso preciso.

Tuttavia, non è affatto vero, o non sempre, che soltanto le parole-termine, decantate dalle scorie dell'imprecisione, consentono di dire propriamente la realtà epperciò di approdare al mondo del sapere e della cultura.

Già per Aristotele la trasposizione metaforica va presa come prova del vincolo profondo e non alienabile che nomi ed espressioni, anche quando trasgrediscono l'uso proprio, hanno con le cose. La bontà di una metafora si decide però sulla pertinenza di questa trasgressione, sul suo essere regolata o meno². Come ogni altro dispositivo linguistico, deve rispondere di ciò

¹ N. Frye, *Il critico ben temperato*, trad. it. Longanesi, Milano 1974, p. 38.

² La metafora, afferma Aristotele, è «la trasposizione di un nome che è proprio di un altro o da genere a specie, o da specie a genere, o da specie a specie, o per analogia» (*Poet.* 57b 6-7). Una trasposizione, tuttavia, regolata, appropriata (*Poet.* 58b 15).

*alla chiarezza che il filosofo di Stagira indica come virtù dell'enunciazione (Rhet. 1404b 1-3). E la spiega come la prerogativa dell'enunciazione di mettere le cose «davanti agli occhi» (πρὸ ὄμμάτων, Rhet. 1410b 33; e cfr. anche Poet. 1455a 22-34). Porre le cose davanti agli occhi significa far vedere all'improvviso che «questo è quello» (Rhet. 1371 8-9), come accade a chi guarda «quasi trovandosi presso i fatti mentre accadono» (σπερ παρ' αὐτοῖς γιγνόμενος τοῖς πραττομένοις, Poet. 1455a 25). Ma lo fa in modo diverso da come possono farlo gli onomata *kyria* (κύρια ὄνόματα) che lo fanno in modo diretto: la metafora, come gli onomata *allotria*, «va contro l'uso proprio» (Poet. 1458a 24-25), in una forma inconsueta (ξενικόν), in una forma meno diretta, e, per certi versi, ancora più efficace sul piano conoscitivo (Poet. 1459a 5 e 6).*

Esiste, quindi, un altro modo del discorso (invero altri modi) che non è affatto più povero di significato rispetto agli enunciati scientifici; anzi, essere in grado di produrre metafore è, per Aristotele, «molto più importante» (πολὺ δὲ μέγιστον, Poet. 1459a 5 e 6). Più importante perché essere capace di mettere le cose davanti agli occhi in certi ambiti (quelli trattati in particolare dall'arte poetica) richiede uno sforzo ulteriore rispetto a quello richiesto dal tipo di conoscenza che si ottiene mediante i nomi propri. La metafora difatti attiva un'ulteriore capacità conoscitiva oltre quella della semplice definizione delle cose. Esalta la funzione euristica: costituendo l'orizzonte di intelligenza dei problemi nuovi. Le forme più astratte di conoscenza trovano le loro radici nel «pre-categoriale» a cui prescrivono un progetto, un campo di proiezioni possibili.

La metafora anticipa la chiarificazione razionale (che invece procede legittimando passo dopo passo): favorisce il rapporto immediato fra cose, diverse e remote; porta ad una conoscenza senza ricorrere a premesse già date. Attraverso l'inaspettata relazione nella quale vengono poste, le parole (abituale e non) acquistano d'emblée significati inattesi: emergono dall'unità della frase con una propria autonomia e in tutta la loro dinamica espresiva. Diventano parte vivente di un tutto.

L'importanza della metafora sta nella capacità di adattarsi alla molteplicità dell'essere, ai plurali significati secondo cui esso può essere detto e soprattutto scritto.

Così intesa, è strumento insostituibile della conoscenza umana.

Una conoscenza nella quale l'universale si può raggiungere solo a prezzo di un'astrazione conoscitiva di cui il dispositivo è proprio quell'analogon di cui la metafora è una specie linguistica fondamentale.

L'unità e la sintesi delle diverse "immagini" nascono difatti non per spiegazione, ma per associazione, in un'improvvisa visione di similitudini. Un atteggiamento che si assume ancor prima di ogni presa di posizione

riflessiva. Le metafore nascono dalle associazioni che sono sia un fattore di cambio del significato, sia un meccanismo universale che arricchisce i linguaggi del mondo 3 (Popper). Fanno saltare agli occhi che «questo è quello» facendoci improvvisamente riconoscere la somiglianza tra cose molto distanti tra loro e, in questo modo, permettendoci di ripertinentizzare la nostra stessa familiarità con le cose, mai disconoscendole, ma facendole piuttosto apparire sotto nuova luce, e quindi ampliandole e approfondendole.

Ci si mette così davanti agli occhi una serie di relazioni, di «attributi reali» dell’ente, che già esistono sul piano ontologico, ma che, senza la capacità, propria della metafora, di trasporre, di trasferire da un piano all’altro, non sarebbe stato possibile individuare.

È un altro modo della capacità generale dell’uomo di avvicinarsi al vero. Quel vero che – per parafrasare la Metaph. (993a 30 ss.) – è impossibile cogliere interamente.

*La metafora si costituisce, in definitiva, come alternativa conoscitiva all’analiticità dell’episteme in quel campo in cui l’universalizzazione secondo le procedure epistemiche pagherebbe un prezzo di astrazione troppo alto epperciò non applicabile. Un sapere, dunque, incoativo, poetico, approssimativo e, tuttavia, proprio per questo, fondamentale in quanto capace di ben adeguarsi al *pollachos*, alla molteplicità dei significati dell’essere.*

È un modo originale di rivolgersi al mondo, di orientarsi e di disporsi nei confronti della realtà.

La metaforizzazione non va, dunque, confusa con una figuralità chiusa nei lacci di una teoria dell’ornato, né ridotta a sinonimo di indugio esornativo, di surplus linguistico, di magniloquenza esteriore. Le metafore non sono puri abbellimenti aggiuntivi, integrazioni inessenziali, rivestimenti esteriori che finiscono con l’appesantire la scrittura, costituiscono piuttosto delle vere e proprie risorse dell’interpretazione e della significazione: sono immagini ingegnose capaci di comunicare in maniera linguisticamente efficace. E ciò non solo nel settore più noto del discorso letterario e poetico, ma anche in quello dell’esperienza quotidiana e nello stesso linguaggio scientifico.

Sotto il profilo strettamente didattico, al di là della recisa affermazione aristotelica secondo cui il metaforeggiare non si può insegnare (Poet. e Rhet.³), e, per converso, in linea oggi con la possibilità d’insegnarlo, proprio perché “meccanismo” utile alla vita⁴, come attesta il dibattito che si è

³ «[...] è la sola cosa che non si può apprendere da altri, ed è segno di una naturale disposizione d’ingegno [...] a saper cogliere le somiglianze delle cose tra loro» (Poet.); «non si può apprendere il suo uso da nessun altro» (Rhet.).

⁴ Emerge con nettezza che la produzione spontanea di metafore sarebbe processo primario, a cui seguirebbe la loro comprensione e infine l’abilità nello spiegarne il meccanismo

*riacceso in epoca contemporanea (da Ivor Armstrong Richards a Howard Gardner), occorre insegnare non tanto, o soltanto, a giocare con le metafore, costruendo immagini strane, poetiche, azzardate, ma quanto, e soprattutto, a scoprire la forza della significazione (per esempio: descrivere un oggetto partendo da un altro; «saper vedere e cogliere le somiglianze delle cose tra loro» (Poet. 1459); sostituire una parola con un'altra il cui senso letterale ha qualche somiglianza col senso letterale della parola sostituita; imparare a “leggere” i dettagli, e via di seguito), realizzando, in questo modo, una conoscenza «che prima non esisteva» (Rhet. 1410b). Si tratta pertanto di una *figuralità semantica*, ovvero della capacità che ha l'uomo di costruire, mediante l'*analogia* con immagini concrete, parole e testi originali, piacevoli, suggestivi, attivando quelle potenzialità combinatorie e creative del linguaggio che svolgono un ruolo correttivo nei confronti della lingua standard, normativa, ingessata, sovente sterilizzante la generatività innovativa dell'espressione-comunicazione del singolo.*

Da qui l'imprescindibilità di una cura didattica della creatività e della disponibilità al rischio intellettuivo. L'una, postulando uno sguardo altro per “leggere” quanto si nasconde dietro l'ovvio (nel senso forte che l'etimo del termine esprime), favorisce il pluralismo ermeneutico, ridisegna il reale, rinnova le espressioni scritte. L'altro, il rischio, pur sempre carico di dubbi e di incertezze relativi al disincagliarsi dall'immobilità rassicurante di idee e di convinzioni, costituisce un forte sentimento di gioia per la libertà che prospetta.

Con questo numero la rivista si presenta ai lettori con alcuni importanti cambiamenti.

Innanzitutto cambia casa editrice: lascia l'editore Carocci, al quale rivolge un sentito ringraziamento per il sodalizio intellettuale vissuto per dodici anni, e si affida al giovane editore Cafagna.

Come accade in questi casi si è ritenuto utile un restyling, dalla cover all'indice. In particolare, quest'ultimo è stato modificato schiudendo la precedente sezione, relativa alle esperienze d'insegnamento, anche alla progettazione didattica (Esperienze e progetti), dando voce ai due attori della pratica didattica, docente e studente, e riservandosi di rivolgere una peculiare attenzione ai Bisogni educativi speciali (BES). Presenta inoltre una nuova sezione, Voci e contrappunti, agile e movimentata. L'idea è quella di ospitare interventi in punta di penna incentrati sui principali oggetti del dibattito scientifico. Ai consueti saggi di approfondimento e alle ricerche sul campo,

(H.B. Lumenberg, *La leggibilità del mondo*, trad. it. il Mulino, Bologna 1984).

in ambito scolastico e universitario, si affiancheranno così sezioni snelle che ospiteranno articoli brevi e rapide incursioni nel dibattito attuale, e che affronteranno, a fianco delle tematiche più strettamente legate alla didattica della scrittura, anche quelle più ampiamente culturali (linguistica, filologia, letteratura, musica, arte, cinema), sempre operando nel rispetto dei più alti standard qualitativi (double-blind peer review).

Tra le novità si segnala, infine, la creazione di una pagina Facebook della rivista che affiancherà l'uscita periodica dei fascicoli ponendosi come luogo di ampliamento e approfondimento delle tematiche in essa trattate.

L'augurio è che tutto ciò, offrendo ulteriori stimoli ai lettori, possa meglio corrispondere alle attese degli stessi.

Editoriale

Le mappe logiche sì, ma anche i giochi di parole

(da *Quaderni di Didattica della Scrittura*, n. 26/2016)

Cosimo Laneve

La scuola come gioco, piacere, divertimento. In cui non solo si impara, ma si fa quello che gli scrittori di tutti i tempi hanno fatto, si capiscono le potenze bifide, esplosive del linguaggio.

U. Eco, in *L'Espresso*, 23 giugno 1985

È la scrittura che trasforma il pensiero. Non va mai dimenticato quanto la conoscenza astratta e il pensiero debbano alla lingua scritta: induce il pensiero non solo, o non sempre, al telling, ma soprattutto al transforming. Anche quando il soggetto descrive cose, racconta storie di cui la vita lo ha fatto partecipe è sempre il suo elaborare cognitivo che si manifesta, è la sua sensibilità che si esprime, la sua memoria che suggerisce. Indubbiamente senza certi volti, certi eventi, grandi o minimi, certi incontri, importanti o secondari, certi personaggi, certe luci e certe ombre, certi paesaggi, certi momenti di felicità o di disperazione, tante pagine non sarebbero nate. Ma la trascrizione di qualsiasi atto percettivo implica sempre un processo di riorganizzazione del pensiero.

La scrittura, dunque, come controllo degli atti cognitivi epperciò dello stesso lavoro della mente.

Il problema è costruire il «mondo da scrivere» con la sua architettura e le sue strutture specifiche: le parole verranno quasi da sole, Rem tene, verba sequentur.

E siamo al progetto, alla «trama», all'ordine del discorso.

A ragione la didattica della scrittura più avvertita ha proposto, da sempre, e continua a proporre, mappe di pensieri articolate, legate solitamente alla logica del «prima» e del «poi», dell'analisi e della sintesi. E questo perché va colto il valore della regola che offre il principio di coerenza e induce alla coesione formale.

Ma questo non basta.

Quaderni di Didattica della Scrittura, vol. XXI, n. 41-42/2025

Doi: 10.3280/qds2025oa21625

Occorrono anche la trasgressione e il gioco combinatorio per imparare i misteri della lingua e per familiarizzare con il lessico e con le sue ambiguità.

Ecco allora contraffazioni, pastiches, parodie¹, calembours, procedimenti antifrastici, alla ricerca della rilevazione anagrammatica e alla costruzione di stramberie linguistiche; eppoi: motti di spirito, proverbi stravolti al contrario, che continuano beffardi a dirci qualcosa. In breve, giocare come si gioca con i cruciverba e con l'enigmistica: con artifici verbali (ad esempio scrivere una favola riuscendo a evitare una vocale), con abilità combinatorie, con abilissime ginnastiche linguistiche (il riferimento va a l'Oulipo, Ouvroir de littérature potentielle, che usa appunto la letteratura come gioco²). È svolgere esercizi di costruzione di semplici meccanismi linguistici, capaci di esibire la natura di “artificio” combinatorio della scrittura: operando sostituzioni lessicali, frantumando sintassi, permettendo l'ordine delle lettere alfabetiche. Ed ancora: rivoltando testi, individuando lipogrammi e lipografi, scoprendo anagrammi, calligrammi³. Assecondando così il volo della mente.

I giochi di parole diventano strumenti per imparare ad usare meglio la lingua: sillabe, rime, metafore diventano quadretti, cerchietti, linee di diversi colori. Parole e frasi che vanno da quelle dello sport a quelle della letteratura (versi poetici⁴, frasi di romanzi...) fino a quelle parole impronunciabili. Oggi più che mai sarebbe educativamente, oltre che didatticamente, piacevole giocare con le parole un po' pesanti, di quell'ambito di divertimento mentale – assolutamente centrale nell'esperienza della fanciullezza e dell'adolescenza – che sfiora argomenti proibiti. Quel linguaggio strepitosamente osceno, talora meravigliosamente osceno, talaltra poeticamente osceno (il massimo esempio letterario è Rimbaud⁵) che molti giovani usano sovente inconsapevoli del significato, ma espertissimi del significante e del suo effetto trasgressivo.

¹ Mi piace segnalare due deliziosi volumi: di S. Bartezzaghi, *Incontri con la Sfinge*, Einaudi, Torino 2004 e di G. Zaccaria, *Al mare sarà sera, Sara. Notizie dallo stato libero di Parodia*, Mercurio, Vercelli 2008.

² Il riferimento è ovviamente a Raymond Queneau, allo splendido libretto *Exercices de style* (1947), nella traduzione italiana di Eco del 1983.

³ Nei primi anni Ottanta, scrittori per lo più di origine ligure e piemontese (Calvino, Sanguineti, Eco, Vassalli...) si cimentarono in lipogrammi, pangrammi, metagrammi, tautogrammi ecc.

⁴ Si veda E. Zamponi, *Calicanto. La poesia in gioco*, Einaudi, Torino 1988, che è un manuale per leggere la poesia come uno dei modi bizzarri e divertenti di giocare con le parole; e anche G. Dossena, *T'odio empia vacca*, Rizzoli, Milano 1994.

⁵ Al riguardo cfr. Y. Bonnefoy, *L'impossibile e la libertà. Saggio su Rimbaud*, Marietti, Genova 1988.

È la scrittura come stimolo all'immaginazione che si schiude ad una vasta rete di circuiti. D'altra parte scrivere non significa semplicemente padroneggiare un sistema di regole di corrispondenza fonologico-grafemica oltre che logico-sintattica; è piuttosto rielaborare completamente la propria capacità di simbolizzazione. Ne fa parte talora anche il suono come onda modulata che determina l'ordine innanzi tutto fonetico e profila una disposizione d'insieme.

Intervenendo nel corpo stesso del rigo o del verso con un arsenale di matite colorate, righelli, compassi per farli a pezzi, il giovane affina il gusto della parola, scopre che ogni cosa si può dire in mille modi, apprezza l'uso del vocabolario per poter scrivere in buon italiano.

Ironia, arguzia, disposizione ludica, rovesciamento, corto circuito tra linguaggio e pensiero si fanno assi portanti di un insegnamento-apprendimento avvincente.

Il che richiede l'attenzione, da parte del docente, al ritmo della frase, alla cadenza, alla natura sintetica della significazione. Stimolare, attraverso attività basate su strategie di facilitazione, i processi mentali di ricerca nella memoria, di selezione e di organizzazione delle informazioni, di trascrizione e di revisione che chi scrive mette in atto nel produrre un testo, assume densa rilevanza didattica. In tali processi gli studenti devono raggiungere gradualmente un livello di sempre maggiore sicurezza fino a riuscire a padroneggiare l'arte dello scrivere.

È appena il caso di rimarcare che l'attenzione dell'insegnante va così spostata dal prodotto dell'attività di scrittura al suo farsi. La focalizzazione sui processi è importante perché mostra che scrivere bene non è una capacità innata né il semplice esito della maturazione, è piuttosto il risultato dell'acquisizione di una serie di abilità e strategie. Ecco lo scopo del gioco: capirne le regole, «rispettarle, e poi giocare una nuova partita con lo stesso numero di mosse»⁶.

Il tutto a condizione, si badi, che se nella rifrazione didattica si può giocare, o addirittura si deve⁷, converrà farlo tenendo chiari sempre i limiti del gioco, come ci ricorda Luis Borges: se la scrittura «non fosse che un'algebra verbale, chiunque potrebbe produrre qualunque libro, a forza di tentare variazioni»⁸.

⁶ U. Eco, *Introduzione* a R. Queneau, *Esercizi di stile*, Einaudi, Torino 1983, p. XIX.

⁷ Cfr. S. Bartezzaghi, *La ludoteca di Babele. Dal dado ai social network: a che gioco stiamo giocando?*, UTET, Torino 2016.

⁸ J.L. Borges, *Altre inquisizioni*, trad. it. Feltrinelli, Milano 1963, p. 236.

Editoriale

Lo stile e la cipolla di Barthes

(da *Quaderni di Didattica della Scrittura*, n. 27/2017)

Cosimo Laneve

Dire in che cosa consista lo stile non è facile e tanto meno definirlo. Nel corso dei secoli è stato inteso all'interno di un paradigma a due termini contrapposti, che ovviamente hanno cambiato nome a seconda delle epoche. Dal primo, il più antico, di contenuto e forma, proveniente dalle prime classificazioni della retorica classica, che contrapponeva res e verba, inventio ed elocutio, al contemporaneo di significato e significante, tributario del modello saussuriano langue e parole (eppoi: codice e messaggio; norma e scarto). Contrapposizioni che non coincidono con la distinzione tra ciò che costituisce lo stile e ciò che non lo costituisce, ma la attraversano. Lo stile include tratti caratteristici sia di ciò che si dice sia del modo in cui si dice.

Oggi lo stile non è molto coltivato, forse meglio sarebbe dire che è in disuso, e, da quei pochi che sono interessati, è visto, in base al paradigma di riferimento norma/scarto, non già come il modo specifico di utilizzare le risorse del sistema linguistico, bensì come l'eccezione ad una regola: l'aberrazione individuale di un uso corrente, l'apprezzamento dell'asimmetria, il fascino dell'irregolarità, la lacuna non come vuoto, ma come fattore di positività.

*Si è così in presenza di una lingua come un dio impersonale e coibente, che però non è neutro ed innocente per via del fatto che le forme verbali sono sintomo di scelte ideologiche e culturali ben precise, non meno dei contenuti, cui si oppone un dio personalissimo e quasi privato, lo stile. Come ha dimostrato Roland Barthes (*Le degré zéro de l'écriture*, 1953), la scrittura classica dominante in Francia, dalla seconda metà del Seicento fino al 1848, è stata omologa alla società borghese. In quei due secoli la borghesia non si espresse solo in una serie di contenuti, ma anche nell'uso di certi tempi verbali e di pronomi personali: la terza persona singolare e il passato remoto sono omologhi a un concetto di realtà avvertita come una cosa sicura, addomesticabile, di cui si ha il pieno possesso. Non basta quindi introdurre*

Quaderni di Didattica della Scrittura, vol. XXI, n. 41-42/2025

Doi: 10.3280/qds2025oa21627

temi diversi per cessare di essere borghesi, se poi si continuano ad usare le medesime forme letterarie di prima. Così come mostrano alcuni romanzi dei primi anni Cinquanta in una Francia che, come il nostro Paese, era spazzata dal vento dell’“engagement” di autori di sinistra e di pseudo-impegnati che rimanevano borghesi in quello che più contava, nella forma di scrittura adottata.

Si tratta, allora, di stabilire un giusto rapporto tra il primo, il sistema linguistico, e il secondo, l’io personale, in modo che tra i due termini concentrici (essendo l’uno nell’altro) ci sia garanzia reciproca. Scrive Barthes:

se finora si è visto il testo sotto forma di un frutto con nocciola (un’albicocca, per esempio), dove la polpa è la forma e il nocciola il fondo [il contenuto], ora è opportuno vederlo sotto forma di una cipolla, ossia come concatenazione e sovrapposizione di strati (di livelli, di sistemi), il cui volume non comporta, alla fine, nessun cuore, nessun nucleo, nessun segreto, nessun principio irriducibile, se non una infinità stessa dei suoi involucri, che non avvolgono nient’altro che l’insieme stesso delle sue superfici¹.

*Come elemento dell’invenzione, lo stile non è tanto, o soltanto, di parole o di segni in omaggio ad un calligrafismo sterile, quanto di idee. Non è esclusivamente una questione relativa al “come” di contro al “che”: consiste piuttosto in quegli aspetti del funzionamento simbolico di un testo che sono caratteristiche dell’autore, del periodo, del contesto culturale. Include tratti del modo e del che lo scritto simboleggia. Contenuto e forma, significati e significanti, vanno coniugati insieme secondo livelli multipli, modulazioni continue e articolate. I significati sono forme, com’è noto sulla scorta di Luis Trolle Hjelmslev e dei contributi degli psicanalisti e degli antropologi. L’accento va posto sul rapporto esistente tra soluzioni formali eleganti – nell’accezione che l’etimo del termine elegante (*élégere*) denota: scegliere – e soddisfazione del bisogno di significato che è tipico dell’uomo.*

Il famoso detto di Georges-Louis Leclerc de Buffon “le style c’est l’homme même” è stato spesso inteso (e frainteso²) nel senso che lo stile esprimerebbe l’idiosincratica individualità di chi scrive, mentre Buffon, nel Discours³, intendendo per “homme” non il singolo scrittore bensì in senso generico, vuol dire l’umano stile (epperciò impersonale): «Les ouvrages

¹ R. Barthes, *Lo stile e la sua immagine*, in *Il brusio della lingua*, Einaudi, Torino 1988, p. 133.

² Cfr. L. Spitzer, *Linguistics and Literary History*, in *Representative Essays*, ed. by A. K. Forcione et al., Stanford University Press, Stanford 1988, pp. 13, 34.

³ *Discours de réception à l’Académie française* (1753), in *Morceaux choisis*, éd. par J. Labbé, 1903, p. 11: «Ces choses sont hors de l’homme, le style c’est l’homme même» (cit. tratta da C. Ginzburg, *Occhiacci di legno*, Feltrinelli, Milano 1998, p. 166).

bien écrits seront les seuls qui passeront à la postérité»⁴. Lo stile rimanda alla polilateralità dell'uomo, sì da poter affermare che lo stile è l'uomo, nel senso che è legato ed inerente all'umano. Non tanto all'individuo singolo, quanto a quell'umano che lo stesso singolo riesce a esprimere nella maniera che gli è propria. Propendere per una parola anziché per un'altra significa scegliersi; è realizzarsi in un linguaggio; è rispondere a quella tensione contenuta nei tratti che profilano l'umano: libertà, intelligenza, creatività.

Nella rifrazione didattica mi limito a indicare alcuni passi di solito trascurati.

Il primo: far capire come e perché si sia venuto costituendo un canone linguistico che per secoli ha imposto i suoi valori e le sue gerarchie. Epperciò accompagnare i giovani a liberarsi dalla pretesa di trasparenza e di innocenza delle parole (educare al pensiero critico!) facendo in modo che tutti gli elementi della frase (nomi, verbi, pronomi) ritrovino consistenza, spessore. In breve: facciano problema.

Ecco allora sollecitare la scelta, giammai astrusamente remota da «quel modo ch'è' ditta dentro», attraverso esercizi calibrati e progressivi, a propendere, esemplificando, per il tormento artigianale di Flaubert e per le «sudate carte» di Leopardi o invece per l'afasia progressiva di Rimbaud e per la “misologia” delle parole in libertà di Marinetti; per l'agrafia di Mallarmé, una scrittura dove i bianchi, i vuoti, alla fine prevalgono sui pieni, o per il tesissimo equilibrio tra il nero del graphé e il bianco delle pause, tra detto e non-detto, tra parola e silenzio, della prosa di Francesco Biamonti o addirittura per l'assenza di spaziature in Berto e in Camon; per lo stile basso di Céline o invece per una lingua ad altissima valenza connotativa come quella di D'Annunzio; o ancora per la via, forse più insidiosa, del ricorso al «grado zero», che toglie alla scrittura la sua dignità, la sua ricercatezza, esasperandone così la banalità, la piattezza comunicativa, come del resto aveva cominciato a fare Flaubert. Ed infine per la lingua a denominazione di origine controllata, raccomandata dalla Crusca, o per il dialetto, più vicino alle cose e più pregno di mondo o anche per una perfetta integrazione di lingua e dialetto come in Camilleri in cui l'illustre si sposa con il dialetto, due olimpiche facce della stessa medaglia.

Un tempo la lingua scritta era intessuta da pochi grammatici e scrittori, adesso da innumerevoli tessitori che sulle trame antiche tessono nuovi fili. E la tinta di questi fili ha un colore in genere “parlato”. Non si tratta di dire subito no o di esprimere perplessità nei confronti di queste scritture, che sono omologhe ai nuovi valori dell'universo di cultura nato a cavallo dei due ultimi secoli. Si tratta di rintracciare le metafisiche e le epistemologie

⁴ *Ibid.*

che sorreggono le scritture del nostro tempo (gli indicativi presenti, gli idioletti e quant'altro), non limitandosi a giudicarle, come espedienti “contro”, come (eterni) atti di sabotaggio, in difesa di una scrittura aulica che non esiste più, ma piuttosto considerando che lingua letteraria e lingua d'uso, oggi, tendono a coincidere grazie al fatto che l'italiano è divenuto finalmente una lingua comune.

Fermare l'attenzione sulla parola, dunque, è anzitutto procurarsi solide garanzie contro i pericoli del superficialismo e della mistificazione che si nascondono tra le fibre del tessuto del linguaggio corrente. Eppoi cercare e scegliere la parola che dice. Nella parola icastica il soggetto trova ben definiti elementi di garanzia della propria (e dell'altrui) dignità e libertà, quella capace di fecondare i valori genuini della persona umana. Lo stile nella scrittura si configura, in definitiva, come segno eletto della personalità originale dell'umano. La ricerca-scelta della parola è imprescindibile dalla affermazione di quei valori predicati dai termini sincerità, intelligenza, creatività. Per chi scrive non c'è infatti intelligenza possibile che non esiga una lingua vigile nella precisione delle sfumature lessicali e nella mobilità sintattica, e che non illumini il punto di emanazione dei suoi giudizi, liberando la scrittura dalla odierna banalità comunicativa e dall'attuale assedio dell'incultura. Intervenendo nel corpo stesso del rigo o della pagina il giovane affina il gusto delle parole e ne apprezza l'uso. Senza mai dimenticare, nel contempo, che ogni serio lavoro sulla lingua ha sempre un valore euristico: conduce alla scoperta di idee.

Connesso al precedente, il secondo passo: evitare una didattica fortemente sbilanciata su esercizi linguisticamente più segnati dal culto della forma che costituirebbe un vero e proprio esilio dalla lingua della realtà, satura di cose, non levigata ma naturale, priva di tópoi, ma vicina a chi scrive e al suo stesso mondo interiore. Una lingua, quindi, attenta sempre alla differenza fra lo “scrivere bene” (esprimersi in maniera efficace e adeguata) e lo “scrivere bello” (carico di bellurie stilistiche).

Il terzo passo: ricordare agli stessi giovani che lo stile è anche ritmo. Lo scritto trasferisce nello spazio il mondo dei suoni, che invece si dispiega nel tempo.

Il periodo è un complesso di idee, ma anche un complesso di suoni: scriverlo vuol dire anche “musicarlo”, armonizzarne i suoni. Esiste già nella parola un'armonia dipendente dall'unione di tre elementi: suoni-vocali, consonanti e accento che si combinano in modo infinitamente vario. In ogni parola ci sono già elementi melodici: se in essa abbondano vocali dal suono chiaro e dolce (e, i, a) anch'essa ha un suono allegro, vivace e grazioso; se invece prevalgono le vocali cupe (o, u) la parola prende intonazione grave e severa. L'accento conferisce sveltezza o snellezza di suono a seconda della

vocale su cui cade. Gli elementi melodici delle parole, nel periodo, moltiplicano il loro effetto, quando in essi si ripetono parole in cui prevalgono certi suoni simili e accenti analoghi: il passo sincopato o disciolto delle frasi, ma anche quella sorta di progressione che viene a comporre i titoli, i sottotitoli, la ritmica degli spazi bianchi nella pagina con la variabile corposità dei loro capoversi, un insieme arioso senza essere lezioso.

Il ritmo è anche punteggiatura (ars punctandi). Lo scrivere è simile a un arco: la punteggiatura ne regola la tensione. La forza-regina della punteggiatura è la virgola. Flaubert forse esagerava quando affermava che la validità della prosa scritta era data dalla lettura ad alta voce della frase proprio perché le frasi senza ritmo opprimono il petto e disturbano il cuore.

Ed infine, non è sufficiente dare ritmo alla pagina: non basta darle un movimento. Occorre la ricerca del colore, ovvero dell'immagine. Darle cromaticità. E il colorante per eccellenza è trovare l'immagine per ogni idea. Diceva Croce: un'idea senza la sua immagine è cieca, e un'immagine senza la sua idea è vuota. Borges ha dedicato quasi tutta la sua opera alla ricerca e allo studio dell'immagine. La forza dello stile è nella strepitosa capacità di confezionare immagini icastiche come un quadro fiammingo. Una grande fornitrice di immagini è la similitudine, ma anche la metafora. Così i verbi-immagine di cui parlava Flaubert.

Oggi la pagina deve affrontare la concorrenza del mezzo visivo, per essere letta ha quindi bisogno, più che in passato, di essere efficace, se non per battere, certamente per reggere la concorrenza che le fanno il video e lo schermo. In quella trama di toni, aspri e carezzevoli, gridati o sussurrati, accesi o pacati, che sciogliono la densità opaca delle parole, presentandole come immagini sonore con cromie intervallate, è (forse) l'arma vincente.

Editoriale

La pratica di riscrittura in stile mozartiano presidio della testualità lineare

(da *Quaderni di Didattica della Scrittura*, n. 30/2018)

Cosimo Laneve

È in atto, oggi, una nuova rivoluzione portata dai media: investe l'idea di testo.

Il digitale, mettendo in crisi, attraverso Internet e la mutazione tecnologica del telefono, l'oraliità secondaria (quella della radio, del telefono, della tv), ha segnato un'era, quella del ritorno alla scrittura: nel giro di pochi anni siamo divenuti tutti scriventi (blog, chat, mail, tweet e soprattutto sms). Da quando, però, al telefono è subentrato lo smartphone il testo scritto ha ricominciato a perdere terreno, il suo ridursi sempre più rispetto alle immagini e ai suoni: nel 2014 Instagram ha sorpassato Twitter, anche grazie a WhatsApp che, dal 2013, ha introdotto messaggi vocali. Associare la scrittura alfabetica ad altre forme sta portando difatti a ibridarla sempre più permettendo così di dare a una massa informe di idee, di percezioni e di sentimenti una fisionomia multimediale: segni grafici integrati con foto, video, audio. È quanto fanno attualmente molti giovani accostando codici verbali, iconici, sonori, che sembra essere il futuro della scrittura.

Dal paradigma platonico della scrittura (durato per millenni) siamo passati a quello digitale (durato solo qualche decennio) per attestarci ora sul modello multimediale che, per rendersi perspicuo a intelligenze ormai abituata più a guardare che a leggere, degrada il testo scritto a un accessorio fino a atrofizzarlo.

Lo schema mentale cibernetico a differenza di quello alfabetico è frammentario, discontinuo, poco disposto alla successione temporale. Alla complessità dei testi tradizionali si preferisce la molteplicità di microtesti: sparute parole, frasi mozze, eppoi immagini, suoni e tante foto.

Un tempo c'era il testo tradizionale, che portava traccia della sua storia di ripensamenti e di rifacimenti; oggi, superata la chiocciola @ (che simbolicamente legava l'identità digitale a un indirizzo-casa), il segno dei tempi è diventato l'hashtag (#) che apre le porte alla discussione-condivisione di uno specifico tema. Basta pensare ai testi di certi social network, ridotti a

Quaderni di Didattica della Scrittura, vol. XXI, n. 41-42/2025

Doi: 10.3280/qds2025oa21628

semplici titoli o didascalie; e agli stessi messaggini, in cui la scomposizione di tanti invii successivi allenta i legami tra frase e frase, rende superflua la punteggiatura e si affida piuttosto alle faccine al punto da lasciare intravedere un emojiitaliano.

E non solo nella scrittura: anche nella lettura.

Quando si legge una risposta alle nostre interrogazioni, i motori di ricerca ci offrono una serie di piccole porzioni di testo dette snippet. Spezzoni che fanno perdere di vista la natura del testo da cui provengono e ci invitano a una lettura parziale. La snippet literacy è una alfabetizzazione “mordi e fuggi” (Antonelli, 2018).

*E la configurazione odierna della nuova ontologia della scrittura (Laneve, 2016) che muove da una sorta di tableau, nel quale non sempre si distingue il prima e il dopo, non si ha una successione temporale organizzata. Rappresenta le idee in forma simultanea, in modo tale che è impossibile stabilire quel che va osservato per primo e quel che bisogna guardare successivamente; opera con la mente sui dati quasi sinotticamente e rinuncia a una loro articolazione (rilevata già nel 1775 da Condillac in *Art d'écrire*). Esprime una linearità più agita che realizzata, tutta data nell'elementarità secca del periodare, nella scelta quasi istintivo-reattiva delle parole, nella pochezza delle notazioni psicologiche e nell'autoreferenzialità delle affermazioni. Scrittura di superficie, lo “show, don't tell” – regole della creative-writing –, sembra riassumere oggi la prospettiva di un'epoca: non c'è più nulla da dire, si deve solo mostrare.*

Tale scrittura multimediale ha, senza dubbio, la sua rilevanza semiotica (il rapporto simultaneità-successività finora configurato in termini decisamente esclusivi, si pone oggi in termini praticamente congiunti), oltre che essere assai importante sotto il profilo sociale, per via dell'allargata partecipazione di tanti che finora non avevano voce. Un espandersi senza limiti della libertà di comunicare dalle inaudite possibilità con cui, grazie a Internet, milioni di esseri umani, prima muti o ridotti al silenzio, possono finalmente esprimersi. Talora, forse, con banalità. Ma anche quello di scrivere delle banalità è un diritto fondamentale che finalmente viene concretamente garantito.

Tuttavia, essa non deve portare alla progressiva riduzione del testo lineare fino al suo azzeramento, proprio perché esso esprime non solo il bisogno di dire, ma anche un dire chiaro, argomentato, convincente. Un testo difatti non presenta solo idee e sensazioni, né è solo qualcosa di grafico, ma è una catena conchiusa di significati. Qualcosa di più di una mera successione lineare di frasi velocemente composte; è il farsi di qualcosa che si vuole dire: uno scrivere meditato e articolato per capire di sé e degli altri, ma anche per sapere agire.

È elaborazione, dispiegamento, ricerca: un compitare, a poco a poco. In effetti chi scrive presuppone conoscenze, sensazioni, intuizioni, ma alla fine è esporre significati. E non soltanto significanti.

Il testo costringe pensieri originariamente simultanei e disordinati, descrizioni abbozzate ma non adeguatamente osservate, emozioni provate ma sovente confuse, in una rete coerente di concetti che si organizzano in frasi e periodi: assumono un ordine, si pongono l'uno dopo l'altro, diventando appunto «lineari» (nel senso proprio della linguistica). Il groviglio di percezioni, di conoscenze, di sentimenti che esce dal labirinto della mente si fa segno grafico, rigo, pagina.

*È ricerca-riflessione-selezione che consente di mettere in linea idee, di tradurle in parole e frasi, di organizzarle in periodi, in definitiva in testo (nel senso forte che l'etimo del termine denota: l'uso figurato della metafora del "tessuto" per definire l'organizzazione linguistica della scrittura). Di matrice quintiliana, il lemma metaforico *textum* definisce quell'intreccio di relazioni linguistiche che le parole istituiscono e fondano la prima peculiarità di un testo in quanto tale. Tessendo, intrecciando e annodando fili, si ottiene un *textum* che è costituito da quella trama organizzata di rapporti linguistici (grammaticali e semantici).*

Pensare, tessere, scrivere appartengono allo stesso campo semantico: è la capacità di imprimere una forma, un ordine e un senso/significato a ciò che si sta elaborando.

In breve: calibratura del pensiero, cura per l'essenziale, organizzazione delle unità linguistiche, enunciati e frasi. È «La fatica – annota Italo Calvino – di far chiare le mie idee confuse» (1988, p. 52). E qualche pagina prima: «Sono convinto che scrivere [...] è ricerca di un'espressione necessaria, unica, densa, concisa, memorabile» (ivi, p. 48). Ecco perché è anche rovello sulla pagina, tormento avvitato, rassegnata incontentabilità. La testualità lineare si appella al tempo: è dono della storia che nasce nelle sue righe.

Dono del senso che prima non c'era e che ora insorge per la prima volta nella relazione sempre differita con la verità che la istituisce e la trascende. Come modalità capitale per lo sviluppo analitico dei significati, tale scrittura induce l'asse del pensiero a disporsi continuamente nell'ordine della successione. La sequenzialità costituisce una conquista raggiunta dall'uomo attraverso l'evoluzione. È «esplicitante»: opera con la mente sulla successione degli stimoli percettivi, li analizza e li ordina articolandoli in unità successive; rappresenta i pensieri in successione, l'uno dopo l'altro, stabilendo automaticamente l'ordine nel quale devono essere ricevuti dal lettore. Risultato di un esercizio lungo, faticoso, "sudato", rende talora con esattezza le sottili pieghe e le articolazioni del ricco e denso pensiero che si vuole

esprimere e ritrae nel proprio idioma tutta la sinuosità e la gamma delle sfumature della sua densità logico-semanticà.

Attesta studio ma anche competenza in quello che dice.

Passare per la penna vuol dire allora fare i conti con le sillabe, le filze di parole, le frasi messe con arte sulla pagina per dar corpo a un'idea, a un moto del cuore, a una voce dell'anima.

Scrittura, dunque, quella lineare, dove le parole vengono letteralmente ben temperate, perché una sia a favore dell'altra e dove tutti possano esprimere la propria identità e differenza senza compromettere la libertà e senza dare sfogo a inutili ostentazioni che risucchierebbero in modo violento tutto ciò che ci ha reso e ci rende umani.

Presentato come tecnica grafica e come pure mezzo di trascrizione del parlato, l'alfabetismo (e dunque l'alfabetizzazione) ha abituato – e ahinoi ancora abitua – i giovani e le giovani (e non raramente gli adulti) a considerare la scrittura alfabetica come un'idea fissa degli insegnanti: un montaggio di frasi fatte, e non già la modalità capitale per lo sviluppo analitico dei significati, motore di svolta della civiltà, vera rivoluzione culturale, specialmente sotto il profilo antropologico, che ha avuto per la specie umana.

Una metodologia didattica funzionale alla non perdita della testualità lineare è sicuramente offerta dalle buone pratiche scolastiche di riscrittura: esercizi di seconda o terza stesura, di revisione di relazioni, dei cosiddetti “temi”. E quant'altro.

La riscrittura, a cui qui mi riferisco, è la diligente ricerca, caratterizzata dall'andare-e-venire, fermarsi, riguardare, facendo ipotesi su ciò che il testo contiene nella parte successiva, ma anche disfacendo parzialmente il già scritto. È riprendere muovendo la penna sul foglio, e oggi ormai solo pigiando la tastiera di un pc: per ritoccare parole e frasi, cancellarle, in parte riscriverele, spostarle, variarne la disposizione. Ci si muove in avanti e all'indietro: si considerano le sequenze, ci si interroga sul testo attraverso una serie di congetture dinamiche; si calibrano i vuoti e i pieni, si scoprono elementi sfuggiti al primo inventario.

È quasi porre sotto una lente d'ingrandimento una pagina scritta. Uno scrivere sopra una traccia che giace e che fa da limo alla nuova stesura.

Opus laboriosum, ma anche ricerca di uno stile personale.

È far tesoro del tempo, bene sempre più prezioso, ma oggi sempre più insidiato. E qui l'enfasi su un verbo, indugiare, è postulata. Degradato di solito a indeterminatezza e a lunatica frustrazione, va piuttosto riconosciuto come un gesto attivo del chiedere in cui l'azione è colta non già come compimento bensì come nascere e divenire. È pensiero che sosta su se stesso, come sospeso, per mettere in luce la funzione fondamentale della domanda,

della ricerca e della scelta. La pagina vera nasce difatti dalla meditazione che può trasformarsi in un'arma potente contro il potere che soffoca.

Particolarmente funzionale è lo svolgimento di due esercizi, specificamente studiati dalla linguistica testuale: l'uno riguarda la coesione, ovvero i nessi di natura più propriamente grammaticali (i connettivi, la ricorrenza lessicale e dei tempi verbali, l'ellissi) che congiungono gli elementi linguistici nella superficie sintagmatica delle frasi; l'altro concerne la coerenza, ovvero i legami logico-semanticici che attraversano profondamente il testo, conferendo a esso una omogeneità e una continuità di senso macro-strutturale. Il che implica l'intervento selettivo di chi scrive, al quale viene appunto richiesto di operare delle scelte (lungo l'asse paradigmatico), e di isolare certi legami piuttosto che altri facendo interagire (lungo l'asse sintagmatico) gli elementi distinti in maniera semanticamente coerente. A entrambi gli esercizi va presupposta l'intenzionalità che riguarda gli obiettivi comunicativi di chi produce un testo e le procedure messe in atto per raggiungerli (questo aspetto attiene alla pragmatica).

Utili in tal senso i diversi livelli di riscrittura marcati, di solito, con colori differenti: dalla ricerca continua del "mot juste" alla premura per la frase in cui ogni parola è insostituibile, dal periodare cristallino e arioso all'accostamento di concetti a elevata densità di significato, e tanto altro ancora.

Così intesa, la (pratica di) riscrittura è soprattutto un mettere-a-punto: è combinare-intrecciare-articolare, a forza d'aggiustamenti pazienti e meticolosi, perciò rivedere, riesaminare, ripensare; e ancora ridefinire idee, ritoccare frasi, revisionare considerazioni, fermate sulla carta, in modo – o fino a – che il testo ce le riveli e ce le renda completamente trasparenti. Non si svolge in sequenze ordinate, ma spesso queste ultime si interrompono, si embricano, si accavallano in linea con il lavoro di scrittura che Wolfgang Amadeus Mozart era solito svolgere (Kellogg, 2006, pp. 389-401; Kellogg, 2001; Kellogg, 1994, pp. 43-52).

Questo non vuol dire propendere per una scrittura sbilanciata sulle esperienze linguisticamente ortodosse e più segnate dal culto della forma, significa, semplicemente, attestare il proprio io scrivente con «una lingua che dice in modo esplicito» (Gee, 2015). E dialetticamente strutturato. È l'incessante "officina" dell'imparare a costruire testi: scandire piani di spiegazione, chiudere percorsi di argomentazione e di composizione, colmare «i silenzi del testo» (per dirla con Ortega y Gasset). Le parole vengono sostituite finché non viene trovata l'espressione chiara, pregnante, pertinente per ogni frase, con note lasciate a se stesse su come limare un periodo fino a quando chi scrive non riesce a placare il proprio perfezionismo. Un'immagine, una ragione, una parola – inserita in una pagina – muta timbro, colore, significato.

È, in definitiva, un modo per cercare di far capire che ogni pensiero per manifestarsi si affida alle parole, ma queste, prese isolatamente, non sempre riescono a esprimerlo: il loro riscatto sta nell'insieme, nel discorso, dove la coerenza logica e dinamica coesiva della struttura testuale, conferendo ordine e misura alle parti, le disambigua, le definisce, e le rispecchia nel testo.

Scrivere testi lineari è l'ossigeno alla società democratica (Laneve, 2018).

È la cifra del vero cittadino: il dire come una proposta che, offrendosi in forma ipotatticamente chiara, conserva, tuttavia, i caratteri della problematicità e della falsificabilità.

Si profila con grande evidenza sull'orizzonte il ruolo prezioso che può – e deve – giocare la Scuola: essere «il santuario del testo lineare» (Palermo, 2017). Il luogo di eccellenza per la conservazione e la tutela di un'eredità minacciata.

Chiudo accennando a un trend recente della riscrittura, un genere letterario di densa rilevanza educativa sotto il profilo culturale e sociale, che assume il punto di vista dei “senza parola”. Di chi nel canone occidentale non ha avuto diritto alla parola o di chi ha assunto le vesti del personaggio maltrattato sia perché rimosso in una caligine indistinta che tutto opacizza sia perché bersaglio del pregiudizio culturale deformante, prigionieri, tutti (anche se non per sempre), nella gabbia del male.

È la reinvenzione (retelling) delle storie che spingono sulla scena le comparse (gli esclusi e gli incompresi) o gettano una nuova luce sulle figure malefiche. Tutte vittime di uno sguardo che è proiezione culturale, destinato a cambiare a seconda della latitudine e dell'epoca storica.

J. M. Coetzee, il pioniere della riscrittura anticoloniale (Premio Nobel 2003), restituisce nel suo Foe (Rizzoli, 1987) dignità al povero Venerdì, lo «schiaovo negro» che nell'originale (nel Robinson Crusoe di D. Defoe) è un puro accidente, facendogli ritrovare la sua propria identità di sudafricano, piccolo e gracile, lontano dalla prestanza caraibica del predecessore.

Il franco-algerino Kamel Daoud, ne Il Caso Meursault (Bompiani, 2015), la riscrittura de Lo straniero di Camus da parte dell'arabo, ossia del personaggio «creato solo perché si prendesse un proiettile in corpo e se ne tornasse nella polvere», un'ombra privata, per cinquant'anni, del nome, dell'identità, ridà voce al fratello di Moussa, l'arabo dimenticato.

Così nel Pinocchio (mal) visto dal gatto e la volpe, con disegni di Mario- lina Camilleri (Giunti, 2016), che Andrea Camilleri ha riscritto insieme a Ugo Gregoretti, le voci narranti sono quelle del Gatto e la Volpe, che, per una volta, si riprendono (finalmente) la scena.

Il mondo globale di oggi sposta i confini della geografia e della storia: quindi anche i caratteri “universali” dei classici sono soggetti a impreviste

rilettura. Nella rifrazione didattica si profilerebbe una riscrittura che assuma nuovi punti di vista – per esempio quello dei “personaggi non-protagonisti” – per alcuni romanzi dando la stura a tante scritture inedite e spin-gendo i giovani in una competizione creativa¹.

¹ [I riferimenti bibliografici citati in questo editoriale sono i seguenti: G. Antonelli, Il digitale ha perso il testo, in *Corriere della Sera*, 28 gennaio 2018; I. Calvino, *Lezioni americane*, Garzanti, Milano 1988; A. Ferrari, *Linguistica del testo*, Carocci, Roma 2014; J. P. Gee, *Literacy and Education*, Routledge, New York 2015; R. Kellogg, *The Psychology of Writing*, Oxford University Press, Oxford 1994; Id., *Long-term Working Memory in Text Production*, Oxford University Press, Oxford 2001; Id., Professional Writing Expertise, in K. A. Ericsson *et al.*, *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*, Cambridge University Press, Cambridge 2006, chapter 22; C. Laneve, *Scrivere tra desiderio e sorpresa*, La Scuola, Brescia 2016; Id. (a cura di), *La scrittura come gesto politico*, Cafagna, Barletta 2018; M. Palermo, *La linguisitica testuale dell’italiano*, il Mulino, Bologna 2013; Id., *L’italiano scritto 2.0. Testi e ipertesti*, Carocci, Roma 2017. N.d.C.]

Editoriale

La pregnanza di una esperienza didattica in situazione

(da *Quaderni di Didattica della Scrittura*, n. 31/2019)

Cosimo Laneve

[...] la consapevole assunzione del carico totale della situazione può costituire una feconda prospettiva di affronto della problematica educativa, nella sua concretezza storica e nelle sue dinamiche correlazioni col costume, con la tradizione, col mondo... e con gli orientamenti di valore [...]. Tuttavia [...] tale prospettiva [non comporta] un discorso pedagogico interamente «situato» e totalmente «chiuso» nei limiti di una effettualità sociale e storico-culturale, [fino a risolversi] in una segreta rinunzia ad ogni ideale di trasformazione e di rinnovamento.

G. Santomauro, *Per una pedagogia in situazione*
(1967)

Trascorsi cinquant'anni dalla pubblicazione della Lettera a una professoressa (1967) non poteva la rivista non prendere in considerazione l'esperienza di don Milani, persistendo, tra l'altro, la grave impreparazione dei giovani (e non solo) nell'uso della scrittura, per fare qualche riflessione sui tratti significativi estrapolabili dalle sue pratiche d'insegnamento e su ciò che ne resta al di là di certe critiche e di certi entusiasmi che ancora la coronano. Riprendere il passato vuol dire non giudicarlo né essergli legato, ma soltanto cogliere alcuni di quegli elementi che, pur decontestualizzati, meritano attenzione per l'oggi (come attestano i saggi e gli articoli che compongono questo numero monografico). Non saranno soltanto note positive né riferimenti sconsolati a cui guardare e neppure giudizi negativi. La storia della didattica non procede per passi magnifici e progressivi; si viene costruendo piuttosto mediante un groviglio di progetti più o meno ambiziosi e di sperimentazioni/verifiche puntuali, di esperienze luminose e di insuccessi, di riflessioni attente e di implicazioni critiche.

Quaderni di Didattica della Scrittura, vol. XXI, n. 41-42/2025

Doi: 10.3280/qds2025oa21629

Tutta l'attività magistrale del prete di Barbiana, incentrata sull'acquisizione delle capacità linguistiche (Sani e Simeone, 2011), è stata tesa ad accendere, nei suoi ragazzi, il desiderio di essere uomini (Esperienze pastorali, 1958, p. 200), ad alimentarne il coraggio di cercare il proprio essere, nella propria qualità unica e singolare, e a non restare mummificati dentro se stessi.

Così inteso, tale desiderio è riconoscere dentro di sé la dimensione del tempo che è il futuro. Se dentro muore il futuro, muore anche il desiderio. Accade quando affaticati dal compito-sforzo di esistere e sofferenti per la consapevolezza della qualità irremissibile e senza uscite dell'esistenza, viene a mancare l'aspirazione a costruire pienamente il proprio essere. Si sta come fuori dalla vita, assenti nel mondo: il tempo si opacizza; l'anima sente di non respirare più. Presi dall'inerzia, ci spegniamo nella scialba indifferenza e nella malinconia.

È questa la motivazione forte dell'educare: coltivare nel singolo la passione-per-la-vita, accompagnandolo nel processo di elaborazione di quegli elementi cognitivi ed emotivi, ma anche sociali e relazionali, necessari a delineare con autonomia e con autentica disponibilità il cammino esistenziale così da disegnare il tempo della vita con una cura tale che ogni giorno sia l'attualizzazione di un processo di donazione di senso che, per i ragazzi di Barbiana, aveva il sapore del riscatto, personale e sociale.

Insegnare a coltivare tale desiderio – e custodirlo – è stato alimentare la passione per la ricerca di quell'ars vivendi che era utile a trovare, per la propria esistenza, la migliore forma possibile. Ha tradotto la speranza che vi fosse un avvenire, che non tutto era già stato fatalmente scritto, per cui ci fosse uno spazio altro dall'incolore realtà quotidiana, per nuovi significati, per un orizzonte diverso di vita.

Nel contempo il singolo, per don Lorenzo, è, però, una persona anche aperta al riconoscimento e al rispetto dell'altro-da-sé: cosciente di ricevere la propria vita da altri, fa esperienza del fatto che questa vita è animata anche da altri. Si dispiega nella tensione tra spazi conquistati e spazi offerti dalla presenza dell'altro, nella sua diversità e differenza, e in questo orizzonte di relazioni umane si aprono scorci di trascendenza.

Per dare al desiderio adempimento bisognava sentirsi parte di un tutto, non ridurre l'altro alla propria misura, bensì commisurarsi con lo stesso lasciandolo essere nella sua irriducibile distanza, che non è lontananza, ma intervallo, mai colmabile, che permette lo stare accanto: è ciò che si chiama prossimità, e anche valore della differenza (nel senso forte che l'etimo del termine suggerisce).

Soggettività, diversità/differenza e Altro, questi i tre capisaldi della filosofia dell'educazione del prete di Barbiana, le sue coordinate pedagogiche, che ne hanno orientato l'insegnamento in generale e quello della scrittura

in particolare. Volto ad annullare la distonia tra chi scrive e la realtà, tra chi scrive e l'esperienza quotidiana, tra chi scrive e il proprio mondo interiore, capitalizzando tutta la maturità e la crescita che viene ai ragazzi dall'esperienza diretta della vita (cfr. Gesualdi, 1970, p. 56), prediligeva l'interazione dialettica pensiero-azione, favoriva la valorizzazione del legame mente-mano, alimentava il gusto e il piacere dell'imparare attraverso l'offerta di una pluralità di attività scrittorie. Il suo scopo precipuo era disegnare un percorso teorico e pratico in cui la conoscenza-ricerca e la progettazione-operazione si saldassero strettamente in vista della realizzazione di un prodotto. Anche se al priore di Barbiana non importava pervenire a una sistematica strutturazione di "regole" pedagogiche generalizzabili (Lettera a una professoressa, p. 119), destinate, per il Nostro, a rimanere fatalmente sulla carta.

Provo a tratteggiarne i punti tematici che, a me, paiono i più rilevanti.

Il primato dell'idea, del contenuto del dire, la profondità del respiro semantico: spazio libero dei segni alfabetici, vere e proprie pagine franche cui rivolgere primariamente lo sguardo. Dal saper leggere la realtà e le sue dinamiche sociali e relazionali alla capacità di avvertire i problemi e porsi interrogativi. Non solo analizzare i dati che le cose esprimono, ma anche andare oltre: per comprendere bisognava credere nel fatto che nel rapporto con la realtà c'è sempre qualcosa da dis-velare e non solo da ri-levare. Il che non voleva significare trascurare la qualità della scrittura: essenzialità, limpidezza, rapidità-semplicità, sobrietà-sinteticità dei passaggi dovevano esserne le cifre distintive. Estrema rilevanza assumeva per chi interveniva oralmente e per chi scriveva il saper esprimere il proprio punto di vista, legittimando – o solo tentando di giustificare – la propria opinione, costruendo il proprio dire con procedure elucidative, con percorsi espositivi efficaci, con sequenze articolate, con frasi incisive. Un compito-lavoro consistente nel saper tradurre pensieri vaghi e slegati, descrizioni abbozzate ma non adeguatamente analizzate, emozioni provate ma sovente confuse, in un'articolazione coerente di concetti che si organizzano in frasi e periodi e lievitano in un testo mediante il paziente, ripetuto, faticoso esercizio sulla bozza iniziale.

Dove c'è una pratica soggettivizzata, c'è l'incidenza del carattere identitario della scrittura nell'universalità della lingua. Una volontà di essere persona, di essere se stesso, che rende assolutamente singolare l'universalità del linguaggio: ogni soggetto, pur abitando la lingua, la soverte: «La pagina non dev'essere un doppione della vita, sarebbe perlomeno inutile; deve valerla, questo sì» (Pavese, 2014, p. 152). Non una parola che non impegni chi la dice e che non serve a chi l'ascolta.

Da qui l'indispensabilità dello studio della lingua in quanto in essa don Milani vedeva lo strumento per penetrare il reale nel suo significato più

recondito. La passione con cui stimolava i suoi ragazzi a rintracciare il vocabolo giusto, che consentisse d'identificare in modo adeguato un oggetto o un'idea, nasceva dall'esigenza di esprimersi, comunicare a e con gli altri, di attuare un approccio più sicuro con le istituzioni.

Era lo scrivere di un dire pensato.

La pagina doveva esprimere una linearità nell'elementarità secca del periodare, nella scelta oculata degli aggettivi, nella sapienza delle notazioni psicologiche e nell'autoreferenzialità delle affermazioni. Dispiegare il suo dire come una proposta che, offrendosi in forma ipotatticamente chiara, conservava tuttavia i caratteri della problematicità e della falsificabilità dialettica:

[...] quantunque usino parole dantesche ogni poco, non sono capaci di un discorso lungo, di un discorso complesso, di una lingua che non sia quella che serve per vendere i polli al mercato di Vicchio il giovedì, o nei pettegolezzi di famiglia. Una lingua così povera non è assolutamente sufficiente per ricevere la predicazione evangelica [...] (don Lorenzo Milani, 2017, p. 1960).

Una scrittura – si badi – non paludata, né artificiosa, e neppure mandarina, serbata in una teca lessicografica, ma viva, naturale che, muovendo dal parlato, si traducesse successivamente in espressione logicamente e linguisticamente ben strutturata epperciò perspicua: accogliendo e legando insieme, scegliendo e possedendo le parole in un abbraccio profondo.

In questa prospettiva lo scrivere è gesto ampio di tutti e per tutti.

Si partecipa come cittadini competenti, si può costruire un mondo migliore civile, equo, solidale. Occorre esprimere la propria solidarietà nella costruzione di una comunità di persone:

Il desiderio di esprimere il nostro pensiero e di capire il pensiero altrui è l'amore. E il tentativo di esprimere le verità che solo s'intuiscono le fa trovare a noi e agli altri (cit. in Pazzaglia, 1984, nota 45).

Così intesa, la parola allora da potenza si faceva, per il priore di Barbiana, potere.

Conseguente al precedente punto è quello della forza della motivazione: motivare gli svogliati dandogli uno scopo (Lettera a una professoressa, p. 80). Incitare tutti a "dire la loro", a far sentire la propria voce:

Per scrivere non occorre né genio né personalità perché ci sono regole oggettive che valgono per tutti e per sempre e l'opera è tanto più arte quanto più le segue e s'avvicina al vero (Lettera a Giorgio Pecorini, 7 aprile 1967, in Gesualdi, 1970, p. 274).

Nella piena consapevolezza, però, che, soprattutto nell'abbrivio, occorre

evitare che la preoccupazione grammaticale-sintattica finisca per inibire lo spazio semantico dello scrivere e della sua pratica (come spesso accadeva nella scuola), eppoi che occorre, con metodi adeguati anche se talvolta non poco rigidi e pesanti, insegnare ad apprendere appena possibile l'uso e la pratica di quelle “regole oggettive”.

Un altro punto del suo insegnamento era costituito dal rifiuto della tendenza all'omologazione e alla conseguente ricerca di come armonizzare le differenze. La normalità non abita i paesaggi umani, i quali si presentano piuttosto come un continuum di variazioni individuali e collettive:

Che i ragazzi son tutti diversi, son diversi i momenti storici e ogni momento dello stesso ragazzo, son diversi i paesi, gli ambienti, le famiglie (Lettera a una professoressa, p. 119).

Come farle convivere, senza pretendere di assimilarle a – o integrarle in – un unico modello, come le merci del mercato, che spingeva (non pochi insegnanti) a non vedere invece in ogni soggetto una propria specificità, obbedendo alla logica delle tre N: normale, naturale, necessario, deve essere così, non può che essere così. Il concetto di normalità¹ ha un lato spinoso: implica che chi non si conforma allo standard, alla norma appunto, sia purtroppo un deviante, con spiacevoli conseguenze in termini di pregiudizi epperciò di discriminazione. Definizioni, queste, che non erano mai del tutto “ingenue”, ma risentivano di relazioni di potere e spesso di rapporti di ege-monia e subordinazione.

Un ulteriore punto: lo scrivere insieme (menzionato da quasi tutti i contributi presenti in questo numero). «Si cercava insieme» (Lettera a una professoressa, p. 14). L'elaborare stando fianco a fianco, marciando allo stesso passo, nel rispetto delle differenze:

A questo punto “il più adulto tra noi” è quello che porta argomenti più validi, cioè che ha studiato la cosa più a fondo e con più amore. Ed è una gioia per me cedere davanti ad un figliolo che ne sa più di me (Lettera di Natale, 1965, n. 578, dal fondo don Lorenzo Milani, Bologna).

Era come un darsi la mano per fare un cammino di conoscenza, istruzione e educazione insieme. Un dispiegarsi secondo forme temporanee, talora fragili, talaltra intense, assumendo una fenomenologia ampia e variegata, con

¹ Se intesa come uniformità, la normalità non caratterizza l'Homo sapiens, né dal punto di vista biologico-genetico né da quello culturale. L'uniforme, ha scritto F. Jullien (*L'universale e il comune*, 2010), è una costruzione dell'epoca industriale, la quale fabbrica merci che devono avere caratteristiche di assoluta normalità.

ragioni di ordine culturale e simbolico per via della diversità relazionale nel rapporto con procedure concordate a-priori – strategie interpretative condivise – per lo svolgimento di una discussione, anche se tali procedure potevano essere informali e non ben specificate, sì che i ragazzi potessero provvisoriamente articolare il modo con cui ottenevano un senso dalle situazioni, spiegare le loro azioni ed esaminare le loro storie di concerto con gli altri. È la babelica vitalità del mondo delle relazioni che alimenta la riflessione o solo la innesca: il gruppo «come prima risorsa valida per costruire una compiuta consapevolezza critica» (Scurati, 1982, p. 458).

Si profila così la comunità democratica vagheggiata.

Profondamente convinto che non si potevano realizzare percorsi di crescita senza una guida che orientasse verso itinerari giusti, riteneva fondamentale l'intermediazione, la presenza attiva del docente, dotato di qualità peculiari. Anzitutto, una fine capacità interpretativa: «Io so leggere i suoni di questa valle per chilometri intorno» (Lettera a una professoressa, p. 116). E non solo. Sapeva leggere la realtà della classe, le microsituazioni, le dinamiche sociali e relazionali, la capacità di avvertire e affrontare i problemi: un'inclinazione a porsi interrogativi, a verificare, a riproporre, lungo un itinerario non facile, ma fatto di tappe di innovazione progressiva. Poi, una relazionalità continua: capacità di ascolto, disponibilità a capire le ragioni dei suoi ragazzi, attenzione ai loro interessi, coinvolgimento e partecipazione emotiva, sensibilità. Ridestare il gusto d'imparare, promuovendo la fiducia in sé, la percezione positiva delle proprie capacità, la rassicurazione che si poteva apprendere quello che talvolta poteva apparire, se non impossibile, indubbiamente difficile. Una relazionalità, non priva tuttavia, e non raramente, di alcune sbavature didattiche rigoriste ed eccessi comportamentali: l'insegnamento-apprendimento finiva per obbedire alla regola dell'utilità sociale e per trascurare la componente psicologica e personale incentrandosi sulla dimensione etico-politica. E infine: Nemo dat quod non habet:

Tutto il problema si riduce qui, perché non si può dare che quello che si ha. Ma quando si ha, il dare viene da sé (Esperienze pastorali, 1958, p. 237).

E aggiungeva:

Non preoccuparsi di come fare per fare scuola, quanto di come bisogna essere per poter fare scuola (ivi, p. 239).

Un maestro-leader di grandissimo carisma che si incarnava in una presenza personale senza discontinuità, in un coinvolgimento completo, in una dedizione didattica totale.

Tutta la sua esperienza di docente si configura come un accompagnamento, verso un livello di eguaglianza garantita, in vista della rimozione delle differenze derivanti dal censo e dalla condizione sociale. Inteso come un prendersi cura, si qualificava congruo quando, considerando il ragazzo come una totalità-agente (e, quindi, a livello non solo emotivo, affettivo, volitivo, ma anche intellettuale), riusciva a offrirgli elementi motivazionali, razionali e ragionevoli perché si rendesse conto del significato e dei modi del suo agire, epperciò riuscisse a «coinvolgerlo» nel senso di sostenerlo in ogni modo perché egli potesse capire, rispondere e prendere delle decisioni e operare delle scelte responsabili. Il ragazzo veniva così posto nella condizione favorevole per scoprire il suo essere persona, un centro espressivo di valori singolari, di decisioni autonome e di azioni libere, e, pertanto, aiutato a fare quello che doveva fare (salvo rimanendo sempre la sua libertà di non fare), a divenire quello che doveva essere, a realizzare pienamente il proprio potenziale umano, così veramente valorizzandosi. In questo senso promuoveva non solo l'assenso al riconoscimento del valore, ma anche l'adesione attiva e libera, l'impegno responsabile e concreto, a realizzarlo come atto e fatto: favorendo così la crescita del soggetto nell'ordine assiologico e deontologico.

Accompagnamento, questo, che, tradotto allora in termini istituzional-burocratici, avrebbe dovuto significare il “tempo pieno” nella scuola, il tempo pieno integrato, ovvero la full immersion, ma non sempre voluta e condivisa da parte degli insegnanti. Molti, all'epoca, non seppero né vollero aggiornarsi rispetto alla nuova realtà storico-istituzionale, rispetto alle finalità della nuova Scuola Media Unica, varata nel 1962 dal centrosinistra, finalità conformi agli obbiettivi politici e etico-sociali espressi dal dettato costituzionale che ne era allora alla base: proprio quelle di fornire a tutti concretamente pari opportunità educative. Un problema di attenzione per gli aspetti politici e sociali della professionalità: un problema di “atteggiamenti” che costituiscono elementi indispensabili della figura del docente, di ieri e di oggi. Apatia verso gli aspetti sociopolitici e formativi della sua attività non perdonabile. Aveva, dunque, ragione il priore di Barbiana a indignarsi con chi preferiva rimanere un mero burocrate anziché ricalibrarsi sui nuovi contenuti e metodi dei Programmi della Scuola Media Unica, e farsi educatore.

Era la delegittimazione del sistema-scuola d'allora. L'istruzione media, nonostante la grande novità introdotta dalla riforma, non era difatti all'altezza della domanda di formazione culturale, sociale e civile di base che interessava una società in rapida evoluzione. La persistenza d'impostazioni, che si trascinavano anche per la pigrizia e l'impreparazione della classe degli insegnanti, si prestava facilmente a critiche.

Non è difficile, a questo punto, schizzare la scuola cui guardava il prete di Barbiana: una scuola per i ragazzi: una scuola «sacra come l'ottavo Sacramento» (Esperienze pastorali, 1958, p. 203).

Intesa come uno spazio aperto in grado di configurare quella «comunità di conoscenza», dove il sapere condiviso arricchisce chi lo insegna e chi lo riceve; dove il gusto del pensare e quell'assaporare la libertà dell'ideare, dell'argomentare, del discutere sono itinerari preferiti per avvicinarsi sempre più al vero; dove il piacere della scoperta, la passione del ricercare non possono non implicare fatica, rinunce, sacrifici. Una scuola che non escludesse l'uso vivo della lingua (Ossola, 2017); la densa rilevanza dello scambio quotidiano, della risonanza profonda:

Che era meraviglioso da vecchi prendere una legnata da un figliolo, perché è segno che quel figliolo è già un uomo e non ha bisogno di balia, e qui è il fine ultimo di ogni scuola (Lettera, dicembre 1963, a Michele, in Gesualdi, 1970, p. 174).

Si disegna così con netta evidenza sull'orizzonte una scuola che sia davvero al servizio di tutti i cittadini e realizzi l'uguaglianza dei punti di partenza ponendo l'esigenza di chiarire il nesso con la società e di fare della stessa scuola un progetto partecipato. Pertanto, certe recenti critiche rivolte a don Lorenzo relative alla paternità di una «scuola facile e permissiva», che non boccia (Tomasin, 2017) e non si cura dell'istruzione dei ragazzi, non trovano affatto riscontro, mentre va al più rimarcato, e non raramente, un certo suo rigorismo didattico (Scurati, 1982, p. 456).

Vorrei concludere con qualche ulteriore considerazione su certe sue scelte e su alcune sue pratiche didattiche sotto il profilo dell'attualità.

L'esperienza milaniana di docente, intrisa e sorretta da una tradizione di razionalità borghese (si veda il denso contributo di Battelli, pp. 27-47), libera, colta, critica e cosmopolita, costituisce di già un messaggio di densa attualità, come documentano, tra l'altro, le sue pagine, oltre che una testimonianza emblematica di come le spinte al rinnovamento abbiano bisogno di gambe robuste per camminare.

Inoltre, la scelta degli ultimi, gli «ultimi» che non dispongono delle parole, per cui «da tutto questo sono tagliati fuori» (Esperienze pastorali, 1958, p. 197), penso che faccia ancora riflettere, e non poco, tanti insegnanti che lavorano dentro la scuola (come le migliaia di Barbiane ovvero le classi multiculturali e con i diversamente abili) e fuori (nelle periferie urbane di oggi, con gli ultimi: i poveri, gli emarginati, gli immigrati), anche se si tratta di soggetti ben diversi da quelli di allora ma a quelli riconducibili, a cui si dovrebbe guardare con grande attenzione, in un Paese che non ha ancora,

dopo mezzo secolo, radicalmente rimosso il blocco a ogni ascesa e integrazione sociale. E soprattutto dovrebbe indurre gli insegnanti a non lasciarsi invischiare nelle secche di carenze infrastrutturali e materiali e di imperfezioni gestionali della propria scuola, quanto cercare piuttosto soluzioni, attraverso vie inedite, ai problemi che affannano l'odierna istruzione scolastica: fare tesoro dell'esperienze e delle intuizioni milianiane e della continua capacità di efficienza-efficacia di don Lorenzo. Un'occasione ghiotta non soltanto per riflettere quanto, e soprattutto, per innovare l'azione didattico-educativa in situazione, segnata da acume, costruttività, passione, uscendo dallo scialbore della routine, dal sopore dell'intelligenza gregaria e guardando piuttosto a tanti docenti che non intendono affatto rinunciare al loro essere persona e al coraggio di osare attestando e affinando la loro professionalità.

Ancora: come dimenticare l'angelo di tutte le Barbiane di oggi, che dividono il sogno di fare della consegna della parola la leva di un domani diverso. Una fiducia illuministica nella parola, nella cultura e nella ragione.

E l'ultima: la conoscenza delle lingue straniere che don Lorenzo indicava come discriminante per lo sviluppo della personalità all'altezza dei tempi, alla quale non poteva mancare la lettura del giornale, come fondamentale strumento per la propria formazione civica.

Certo, i giovani di oggi hanno caratteristiche diverse rispetto ai ragazzi di don Milani: vivono circondati da gadget e smartphone, vittime inconsapevoli fin nell'intimo di forme di povertà diverse, nelle quali si intrecciano situazioni di precarietà familiare o di vera e propria indigenza culturale e relazionale sempre più diffuse, derivanti da ragioni sociali e ambientali ancora più difficili da contrastare. Tuttavia, il mondo delle generazioni più verdi, spesso definito attraverso pregiudizi e luoghi comuni, a cominciare dalla disappetenza per ogni forma di cultura, segue percorsi personali, non è restio a percorrere nuove strade, e soprattutto continua a scrivere, al contrario di quel che di solito si ritiene, rigorosamente a mano nel suo "bullet journal".

Pertanto la didattica scolastica dovrebbe, oggi, in primo luogo ancora alimentare nei giovani quel piacere della scrittura personale che invita all'analisi, all'intelligere la complessità del reale e a esplorare mondi ignoti con mezzi nuovi, più che a esprimere soltanto sensazioni passeggiere, effimere. La scrittura ipertestuale ne è un documento. La produzione di testi multimediali, come fanno molti giovani oggi, accostando codici verbali, iconici, sonori, sembra essere il futuro della scrittura.

E, in secondo luogo, e chiudo, capitalizzare le occasioni per l'imparare a scrivere in gruppo (Lorenzoni, 2017) non perdendo il soggetto o peggio smarrendo la propria singolarità inconcucibile. Oggi è diffuso il bisogno

di celebrare la virtù di fare con gli altri. Si tende a stare entre nous per affinità o per adesione.

Ci si mostra negli spazi della condivisione, collaborazione, cooperazione: per fare un cammino di conoscenze, emozioni, sentimenti, solidarietà. Un costruire rete nella scuola prima e nella società dopo. Le nuove tecnologie consentono forme di conoscenza collaborativa, attraverso le quali è possibile far evolvere il sapere comune con il concorso delle conoscenze individuali. Grazie alla connessione degli uni agli altri, il collettivo diventa cosciente delle proprie conoscenze, si fa meno cieco a se stesso. Non è ancora la “conoscenza collettiva”, ma è un passo notevole di avvicinamento. Un campo comune, quello della rete, dove sono tutti uguali, dove le età non contano, dove i sentimenti sono omologabili, e dove a turno uno (o più) assume la funzione di leader: le molteplici traiettorie estendono l’interiorità privata nel collettivo. Sono numerosi gli episodi di condivisione-collaborazione-cooperazione che possono mostrare l’irrobustirsi di legami orizzontali: associazionismi di vari tipi, azioni collettive non necessariamente durature, comunanze poco intenzionate, incontri in luoghi estranei all’idea corrente di spazio istituzionale. Fatta salva sempre – si badi – la possibilità che nel momento in cui parola e scrittura si riversano in modo incontrollato su menti troppo spesso sprovvedute, private della intermediazione, mi pare ancora ragionevole difendersi dall’insulso e dal banale, ricorrendo di più allo spazio della ragione con il ricorso al testo lineare (come ho già affermato nell’editoriale precedente) di cui la scuola rimane nume tutelare indiscusso².

² [I riferimenti bibliografici citati in questo editoriale sono i seguenti: M. Gesualdi (a cura di), *Lettere di don Lorenzo Milani Priore di Barbiana*, Mondadori, Milano 1970; Id. (a cura di), *Don Lorenzo Milani. La parola fa uguali*, LEF, Firenze 2005 (ried. 2019); F. Lorenzon, *Come imparare a scrivere insieme*, *Il Domenicale – Il Sole 24 Ore*, 5 marzo 2017; L. Milani, *Esperienze pastorali*, LEF, Firenze 1958; Id., *Tutte le opere*, ed. diretta da Alberto Melloni, a cura di Federico Ruozzi e di Anna Carfora, Valentina Oldano, Sergio Tanzarella, Mondadori, Milano 2017; F. Jullien, *L'universale e il comune*, trad. it. Laterza, Roma-Bari 2010; C. Ossola, *Per una scuola democratica*, *Il Domenicale – Il Sole 24 Ore*, 5 marzo 2017; C. Pavese, *Postfazione a Calvino, Il sentiero dei nidi di ragno*, Mondadori, Milano 2014; L. Pazzaglia, *Don Milani uomo di scuola, tra Chiesa, cultura e scuola*, Vita e Pensiero, Milano 1984 (rist.); G. Pecorini, *Don Milani! Chi era costui?*, Baldini e Castoldi, Milano 1996; R. Sani, D. Simeone (a cura di), *Don Lorenzo Milani e la Scuola della Parola*, EUM, Macerata 2011; Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, LEF, Firenze 1967; C. Scurati, La “Didattica” di don Milani, *Pedagogia e Vita*, 43, 1981-82, pp. 453-464; Tomasin L., *Io sto con la professoressa*, *Il Domenicale – Il Sole 24 Ore*, 26 febbraio 2017. N.d.C.].

Editoriale

Il sottile piacere di scrivere poesie

(da *Quaderni di Didattica della Scrittura*, n. 32/2019)

Cosimo Laneve

La poesia è la più solitaria difesa della parola personale eppure nella scuola la sua pratica didattica è di solito trascurata per più di una ragione: culturale, istituzionale e epistemologico-letteraria. Da una concezione enfatica del testo poetico rispetto agli altri generi letterari all'appiattimento sulla «lingua di scolarizzazione» (Indicazioni Nazionali per il curricolo, MIUR), dalla responsabilità, sia pure parziale, di una certa chiusura autarchica degli ambienti in cui si esercita e si promuove poesia, quasi un tenere fuori i più dalle convenziole endogamiche degli iniziati alla scrittura in versi, a finire alle tirature dei testi poetici generalmente assai inferiori a quelle dei libri di narrativa e dei bestseller, cui sono riservati – com'è noto – gli eventi più spettacolari.

Qui porto l'attenzione soltanto sulla prima delle ragioni suindicate, che mi pare la principale, pienamente consapevole però – e lo dico subito – che non mancano insegnanti che, sensibili e aperti alle nuove e approfondite interpretazioni della critica letteraria, della neoretorica e della linguistica, approntano metodologie tendenti alla costruzione di testi poetici con esiti assai positivi.

L'enfasi sul testo poetico si basa sulla falsa distinzione in due grossi blocchi: la poesia, il massimo della creatività, è affidata al verso; la prosa diviene sinonimo di qualità secondaria, di volo orizzontale e non verticale nei cieli dell'ispirazione dell'artista. Una fittizia distinzione che eleva a valore artistico un fatto di tecnica scritturale: il verso è superiore alla prosa, e questa vede al suo interno altre distinzioni, per cui al secondo posto c'è il romanzo, al terzo la novella, al quarto tutti quelli che si occupano di saggistica. Una graduatoria che ha coniato tre titoli o tre ruoli: poeta, scrittore e saggista.

Nei testi scolastici, quando si fa la storia della poesia, si prende in

Quaderni di Didattica della Scrittura, vol. XXI, n. 41-42/2025

Doi: 10.3280/qds2025oa21630

considerazione di solito solo chi ha scritto nel rigo spezzato e si trascurano i sommi della cosiddetta prosa.

In tale obsoleta questione dei generi letterari, in siffatta scaletta di valori, Rabelais, Cervantes, Swift, Manzoni, Dostoevskij, Stendhal non rientrerebbero nella sublimità della poesia. Eppure nelle forme espressive della migliore poesia del Novecento, la prosa circola molto.

Non pochi dei maggiori poeti di questo secolo sono poeti che partono dalla prosa: Eliot, Brecht, Majakovskij, Saba, Kavafis.

Il verso – si badi – ha la sua densa rilevanza linguistica: nasce in una totale unicità di contenuto e di espressione con una cura mirata all'aspetto fonico, timbrico e ritmico. Ha il raro potere di sintesi: è il miglior modo per dire cose con il minor numero di parole possibile, parole sentite a misura umana. La “sprezzatura”, l'asciuttezza di un verso non si concede mai alla descrizione, alla dilatazione o all'approfondimento dei particolari, ma procede alla sintesi epigrammatica, anche con quel tanto di enigmatico, d'indisponibile e di un poco di ispido a cui talvolta si accompagna.

È un attimo vissuto nello spazio misterioso del bianco. Un concentrato di termini e di immagini che, in una società dominata dallo sperpero e dalla fretta, e avvezza all'approssimazione, al grosso modo, costituisce senza dubbio un efficace antidoto. Ci viene incontro come arte della precisione pungolosa e della musicalità ariosa.

Si tratta di una conquista: l'arte del “levare”, frutto di un esercizio di ascesi e di leggerezza, di calcolata e ironica concentrazione, secondo l'ideale stilistico di Baldassare Castiglione.

È un vertice classicistico, come ha sostenuto Alberto Savinio nella voce Romanticismo della Nuova Encyclopédie, elogiando la capacità di «ridurre i valori alla potenza massima e al minimo comune».

Ma non è certo il verso, che è una tecnica scrittoria, a generare la creatività della poesia.

La lingua in versi non è – né deve essere – la sola creativa, una lingua assoluta e speciale, e, conseguentemente, senza rapporti con il raccontare, con il descrivere, con la lingua d'uso, con la comunicazione tout court.

L'obiettivo educativo è piuttosto l'uso creativo delle strutture linguistiche nel produrre un testo. Non è un caso che Shakespeare alterna nelle sue tragedie il verso alla prosa, convinto che la poesia nasce da ben altri fattori e da altre ben diverse essenze. Un Baudelaire, molto ancorato alla prosa, inventa la poesia moderna: descrive Parigi con la precisione di un narratore. Non un uso sempre più astratto e vuoto della scrittura poetica epperciò letteraria: non il rifiuto della narrazione, della rappresentazione, dei nessi discorsivi.

In Italia la contaminazione con la prosa è marcata in Bertolucci, Sereni,

Pasolini, Giudici. Eppoi De Benedetti, Fortini, Mengaldo hanno rovesciato la linea ermetico-avanguardista.

Occorre allora allargare il concetto di poesia, applicandolo, nella scuola, alla grandezza dell'opera in sé, eliminando, una volta per tutte, la retorica e la falsa distinzione tra prosa e poesia in base a un accidente e non alla sostanza.

Chi crea davvero qualcosa vi arriva con i versi, ma anche con la trama e le righe di un racconto. E ancora: con le note della musica, con i tratti della figura e i colori della pittura, con le idee e i pensieri dello scritto saggistico, nella piena consapevolezza, però, della distinzione tra il rigore concettuale del saggio e la libertà espressiva del testo lirico.

Certo, nel poeta (ma anche nel narratore e nel saggista, e non solo) il testo nasce sempre o quasi da un'interrogazione personale, non vincolata da legami di tempo e di spazio, e fiorisce tra tecnica, sensazioni, logica, fantasia, sogno e sentimento. Tutte queste cose hanno senso se vivono simultaneamente: sentire nel verso il passo, l'affrettato palpito, il trattenuto respiro eppoi il ritmo.

In genere il poeta la sa lunga sulla lingua (anche se la definizione di poesia è un'alchimia di cui il poeta stesso, anche il più consapevole, non possiede sino in fondo il segreto): sceglie le parole, poi le congiunge per creare similitudini nuove, per inventare nuove combinazioni (callida iunctura orazziana). Crea similitudini, con grande libertà in forma sublime.

Una scrittura, dunque, al tempo stesso accuratamente premeditata ma anche profondamente involontaria, capace di connettere fra loro le cose che si vedono e quelle che non si vedono, di mettere in relazione ciò che sappiamo con ciò che non sappiamo. Cosa che non accade nella lingua comune, dove prevalgono di solito metafore scontate, "metafore morte". Il poeta invece, come lo scrittore, risveglia le assopite o ne propone di inedite. La sua voce è una delle più autentiche: resiste di più all'omologazione e allo svuotamento di senso del mondo, a quella melassa che rende sempre più difficile distinguere suoni dai significati e che facilita la riduzione della lingua in un ingombro di comunicazione-informazione.

Oggi viene offuscata la figura mitica del poeta quale espressione di un modo di essere, al di qua e al di là del bene e del male, quale figura di quell'innocenza trasgressiva che, da D'Annunzio a Saba a Pasolini, ha sedotto la fantasia e che sembra scomparsa nel dominante perbenismo indifferente alla morale e alla sua violazione.

La poesia, nei suoi significati e attraverso i suoi significanti, diventa occasione preziosa per esprimere pensieri, emozioni, sensazioni, sentimenti.

Occorre allora rilanciare nella scuola la costruzione di testi poetici mediante i quali i giovani scoprono man mano come il poeta sa più degli altri

giocare con le più sottili figure retoriche, con le metafore e le immagini più ardite.

La poesia incoraggia il giovane scrivente a esprimere i suoi sentimenti (il pensiero corre subito ai versi d'amore!). Postula la parola giusta, messa al posto giusto. Fa scoprire la forza del dire che torna a sprigionarsi, infrangendo la cristallizzazione degli stereotipi.

Abitua alla concisione. Sollecita pensieri di stretta essenzialità espres- siva, condensata talora in un vocabolo. Riesce, attraverso cortocircuiti di analogie, a esprimere di più rispetto al parlato solito.

La costruzione di testi poetici, attraverso la ricerca della parola, fa pen- sare, meditare, indugiare. Azioni non molto frequenti nei giovani oggi.

Da questo magnifico impasto nascono le parole che possono resistere all'usura del tempo, alla koinè della tv, dei social. In una comunicazione come quella attuale più che mai nutrita di frasi fatte, il testo poetico mostra come sia fruttuoso stare alla larga dal preconfezionato, dal precotto. Inse- gna e invoglia a disfare il dire banale, a montare e smontare i pezzi, e a vedere come funzionano.

Induce il giovane e la giovane a guardarsi dall'ovvio e a cercare parole non logore, o che non si aspetta, sintagmi inattesi, a volte scioccanti, "strani", lontani dall'uso comune. Incoraggia il lavoro sul rigo attraverso la serie di correzioni e di varianti.

Volendo abbozzare, nella rifrazione didattica, un percorso, queste le fasi principali, formalizzate dalle buone pratiche d'insegnamento emerse nell'ul- timo quinquennio:

- a. lettura amena del testo poetico, certo, in versi, ma non solo, anche in prosa, narrativo o saggistico: dar spazio adeguato a una lettura gratuita di puro piacere di autori classici e contemporanei da cui può nascere quella familiarità verbale necessaria a creare dei futuri lettori. Natural- mente la poesia scritta secoli fa richiede un po' di studio anche solo per essere letta, la sua semantica è storica. Anche se vale per alcuni (Dante e Baudelaire) e meno per altri (Catullo, Heine, Whitman);
- b. rilettura e interiorizzazione di significanti che veicolano esperienze sog- gettive: analisi delle figure poetiche, considerazione della struttura lin- guistica della frase, composizione e taglio del verso. Un'analisi che si avvale di una riduzione in parti semplici di un testo in funzione di una conoscenza parziale sempre più specifica per arrivare a una ricostru- zione sempre più significativa. In vista di cogliere ciò che effettivamente interessa con le sincere parole di Giuseppe Ungaretti: «[...] io rileggevo umilmente i poeti, i poeti che cantano. Non cercavo il verso di Jacopone o quello di Dante, o quello di Petrarca, o quello di Guittone, o quello di Tasso, o quello di Cavalcanti, o quello di Leopardi: cercavo il loro canto.

Non era l'endecasillabo del tale, non il novenario, non il settenario del talaltro che cercavo: era l'endecasillabo, era il novenario, era il settenario, era il canto italiano, era il canto della lingua italiana che cercavo» (G. Ungaretti, *Ragioni d'una poesia*, in *Vita di un uomo. Poesie, Mondadori, Milano 1969*, pp. LXXI-LXXII);

- c. libera associazione e uso dei significanti per veicolare l'esperienza soggettiva; l'associazione di parole a parole (rapporto fra significanti) e di parole a esperienze (rapporto con i significati) favorisce una trasmissione continua di termini che, interiorizzati, vanno ad arricchire il patrimonio lessicale, misurandosi anche con forme espressive differenti e tecniche (non è escluso il rapporto con la musica e col suono – poesia sonora – e con l'immagine visiva – poesia visiva);
- d. lettura del testo elaborato e conseguente riscrittura: riprendere spunti, strofe, parti e portarle all'altezza inventiva con carattere di unicità attraverso gli strabilianti giochi verbali così divertenti e intensi.

Un caveat: *non mirare a “colorire” mai. Evitare cioè il lirismo, che è «un fenomeno di aureole poetiche artificiose, di maniera»: il minore genio degli autori «finisce in dolciastre o pretenziose vacuità»* (Alfonso Berardinelli, *La poesia verso la prosa, Bollati Boringhieri, Torino 1994*). Sostenere sempre la lingua parlata, semplice, spontanea non già l'acquosa macchia verbale.

Il lessico italiano, la cui ricchezza è dovuta anche alle contaminazioni linguistiche degli immigrati di tutte le epoche, alla stratificazione dei passaggi successivi, sovrapposti alla radice indoeuropea, è un lessico straordinario: la nostra sintassi è unica per la capacità di snodo e di complessità, di accelerazione e di rallentamento, ha una modulabilità che nessuna altra sintassi europea possiede.

Chi scrive deve farlo con l'intento sano, senza trascuratezze, né inganni, e meno che mai con pretese, sapendo che il suo lavoro, se ben fatto, contempla anche il nascondimento e il silenzio nella cura e nel controllo dell'esito. Proprio l'operaio specializzato Faussonne in La chiave a stella di Primo Levi è una grande figura del “lavoro ben fatto”, chiara metafora dello scrittore che non si vuole artista ma artigiano, uno che impiega una tecnica, applica regole e continua a normalizzare un percorso intrapreso.

Chiudo richiamando l'uso della lingua del dialetto: attraverso la mediazione dialettale, entrano nella poesia gli esclusi, vi accede il degrado, il mondo reale e la sua immagine si completano. Il materiale timbrico è, in quella collocazione, desueto, l'oratoria diventa domestica, strumento d'uso: si desublima. La funzione eventuale poi di contrapposizione alla lingua standard e all'ideologia, alta, è ovvia. Così la sorpresa, quando accade di accedere al sublime, occupando con più vigore, con maggiore espressività, le aree franche della lingua.

Editoriale

Scrivere primo esercizio di libertà

(da *Quaderni di Didattica della Scrittura*, n. 33/2020)

Cosimo Laneve

E intendiamo qui per “libertà” nient’altro che questa gioia del fare, questa gioia del vivere, la “*naturalis facultas eius quod cuique facere libet*”.
B. Croce, *Etica e politica* (1931)

Gianni Rodari è stato di gran lunga il più importante autore italiano per l’infanzia del secondo Novecento. In occasione del primo centenario della nascita (il 23 ottobre 1920 a Omegna, sul lago d’Orta, città che gli ha dedicato il Parco della Fantasia) e nel cinquantenario dell’assegnazione del Premio Andersen, considerato una sorta di Nobel per la letteratura per l’infanzia, le librerie di tutta Italia lo ricordano con conferenze, commenti, happening, rinnovando il gusto per la sua lettura. Nondimeno, il suo successo internazionale – con le difficoltà della traduzione di testi (in oltre cinquanta lingue) così particolari – lascia sbalorditi.

La nostra rivista non poteva mancare di onorarlo con un numero speciale.

Penso di poter dire subito, e a chiare lettere, che la mission didattica di Gianni Rodari è stata quella di mirare a formare uomini liberi in vista della costruzione di una vera società democratica. Uomini, capaci di pensare con la propria testa e di agire in autentica autonomia. Si è quindi messo alla ricerca di una risorsa, di una potenzialità umana: l’ha trovata nella fantasia, facoltà veramente originaria nella persona, in grado di favorire l’agognata conquista della libertà.

Educare per Rodari è l’azione volta ad affinare nel/la bambino/a la capacità di essere libero/a, il cui primo atto è costituito dalla padronanza della parola: «Tutti gli usi della parola a tutti. [...] perché nessuno sia schiavo» (Grammatica della fantasia, 1973).

Quaderni di Didattica della Scrittura, vol. XXI, n. 41-42/2025

Doi: 10.3280/qds2025oa21631

Emerge qui, con nettezza, il legame con don Lorenzo Milani: entrambi credono laicamente nella democrazia, concepiscono la parola come nobile e necessario strumento per la concretizzazione e il miglioramento della civitas, e riconoscono alla scuola, nel rinnovamento reale della società, un ruolo fondamentale e insostituibile.

Per Rodari la lotta al conformismo si fa non tanto con la «libertà da», una libertà negativa che si afferma per sottrazione, in modalità reattiva, quanto, e soprattutto, con la pratica della «libertà di», libertà positiva, che si esprime in modalità di addizione, propositiva, ed è nutrita dalla fantasia.

Sublime capacità di ribellione contro l'omologazione intellettuale, che dà sempre risposte fisse, la fantasia è libera di immaginare e pensare insieme qualsiasi cosa: anche la più assurda e strabiliante. Un modo diverso di essere: nel guardare, nel leggere, nell'ascoltare, nel sentire.

Nello scrivere.

È un invito alla semiosi infinita: interpretare, riscoprire, rappresentare in forme nuove la realtà.

Memore di quanto aveva affermato Giambattista Vico: «poiché i fanciulli in nessun'altra facoltà della mente primeggiano, [la fantasia] deve essere rigorosamente coltivata» (De nostri temporis studiorum ratione, in Opere, a cura di A. Battistini, Mondadori, Milano 1999, pp. 105-107), Rodari ne ha incentivato la coltivazione favorendo nella mente del/la bambino/a la generazione di immagini, inconfondibili, nette, rapide, leggere. L'immaginazione si lega alle idee che nascono dalle percezioni del gusto, del suono, dell'odorato, del colore, della luce; con la memoria provvede a stabilire i rapporti di ordine e di simmetria tra le idee, cui è necessaria anche l'attenzione. L'unità e la sintesi delle diverse immagini nascono non per spiegazione, ma per associazione: in un'improvvisa visione di similitudini. Un atteggiamento che si assume ancor prima di ogni presa di posizione riflessiva.

È lo splendido risultato di una mente – forse – naïve, ma senza dubbio creativa: «una mente sempre al lavoro, sempre a far domande, a scoprire problemi dove gli altri trovano risposte soddisfacenti, a suo agio nelle situazioni fluide nelle quali gli altri fiutano solo pericoli, capace di giudizi autonomi e indipendenti (anche dal padre, dal professore e dalla società), che rifiuta il codificato, che rimanipola oggetti e concetti senza lasciarsi inibire dai conformismi» (Grammatica della fantasia, cit.).

Continuo è, in Rodari, il sollecitare i bambini a guardare con un “altro sguardo” fino a sbizzarrirne la fantasia «con lo slancio più estroso e la più felice leggerezza» (Italo Calvino, Presentazione a Il gioco dei quattro cantoni, Einaudi, Torino 1980), imparando al più presto a guardare il mondo con i propri occhi, possibilmente (molto) aperti. Scoprendo che dell'essenziale fa parte anche la morchia delle cose: ripescando parole e

rilanciandone i significati consunti dall'uso stereotipato. Le frasi dei bambini suonano spesso "poetiche", fanno apparire come nuove parole di ogni giorno, alle quali l'uso aveva tolto ogni splendore e valenza semantica.

Si profila così quella «possibile pedagogia dell'immaginazione, che abitui a controllare la propria visione interiore senza soffocarla e senza d'altra parte lasciarla cadere in un confuso, labile fantasticare, ma permettendo che le immagini si cristallizzino in una forma ben definita, [...] autosufficiente» (Italo Calvino, Lezioni americane, 1988).

Consapevole del potere della parola, Rodari spiega, certo, che «una parola, gettata nella mente a caso, produce onde di superficie e di profondità, provoca una serie infinita di reazioni a catena, coinvolgendo nella sua caduta suoni e immagini, analogie e ricordi, significati e sogni, in un movimento che interessa l'esperienza e la memoria, la fantasia e l'inconscio, e che è complicato dal fatto che la stessa mente non assiste passiva alla rappresentazione, ma vi interviene continuamente, per accettare e respingere, collegare e censurare, costruire e distruggere» (Grammatica della fantasia, cit.). Illustra inoltre ai bambini «alcuni modi di inventare storie», li rende anche consapevoli di «quanti altri modi si potrebbero trovare e descrivere» e li aiuta a soddisfare la loro inconfondibile libido narrandi stimolandoli a «inventarsi da soli le loro storie» (ibid.). Tuttavia, non dimentica, nel contempo, di far avvertire agli stessi bambini la casualità e la insensatezza che, a volte, caratterizza la funzione linguistica e letteraria.

Le storie desiderano di essere considerate in quanto tali, all'interno del loro stesso continuo; sono autosufficienti: se i significati devono esserci, li trascinano con sé. Dalle storie si può giungere a tutto, anche a ciò che è più astratto o più segreto o semplicemente più remoto.

La scrittura, cui guarda Rodari, è quella in grado di rovesciare ogni significato e convenzione, in una lingua comune, però, ricca e meravigliosa, come l'italiano, nel senso di insieme nazionale, quel raccontare fiabe, pieno di felicità, d'inventiva brillante, di spunti realistici, e regionale, nel senso del gusto e della differenza. Una lingua, capace di restituirci quel modo di affratellarsi unico che abbiamo, colorato sempre da una radice locale, da un senso di appartenenza particolare, da una parola accentata in modo del tutto singolare. Una scrittura asciutta, senza orpelli, e anche senza ornamenti, semplice, che aderisce o sempre si attiene all'essenziale. Segnata al contempo dall'eleganza del dettaglio, del lessico esatto, per cui attorno alle sue invenzioni c'è sempre un mondo molto concreto che prende corpo e agisce (Calvino, Presentazione a Il gioco dei quattro cantoni, cit.). E, non per ultimo, scandita dal ritmo, facendolo apprendere ai bambini attraverso la lettura di filastrocche e di versi ritmati. Ecco allora che la parola, e la sua lettera, rimane rocciosa, intatta. Nessuna spiegazione riesce a diluirla, tanto

meno a dissolverla o renderla superflua: riesprime la sua potenza e il suo mistero.

È la grande bellezza del nostro italiano che occorrerebbe tutelare nelle scritture di oggi. Giambattista Vico è icastico: la lingua italiana «sempre suscitatrice di immagini, per il fascino delle similitudini, trasporta gli animi degli uditori alla comprensione di cose diverse e lontane fra loro, onde gli italiani da soli hanno superato sempre tutti i popoli della terra per la pittura, scultura, architettura e musica» (De nostri temporis studiorum ratione, cit., p. 141).

Un educare alla «libertà di» che, non attraverso la pagina del “già detto”, delle abitudini consolidate, dei limiti codificati, bensì attraverso la scrittura dell’immaginazione va oltre l’ammuffita ritualità di una certa quotidianità scolastica e si avvia verso lo stupore della scoperta che alimenta la ricerca: pertanto anche nell’espressione più elementare si fa portatrice di virtù sociali epperciò serve a migliorare il mondo.

Il tutto in un policromo ambiente ludico.

È la valenza del gioco nella didattica in generale (quel “fare scuola” che è il fisico incantesimo del maestro!) e nell’insegnamento della scrittura in particolare: bighellonando nella “grammatica della fantasia” con svarioni spiritosi, con termini “a rovescio”, con parole cortocircuito, e giammai con “associazioni pigre”, alla ricerca della meraviglia e della sorpresa.

E non solo; ma anche – si badi bene – parlando di percorsi e non già di “diversità”, di persone e non di disabili, di infanzia e non di handicap.

Sempre attingendo al grande serbatoio della fantasia: «Talune di quelle filastrocche, per l’appunto dedicate agli accenti sbagliati, ai “quori” malati, alle “zeta” abbandonate, sono state accolte – troppo onore! – perfino nelle grammatiche. Questo vuol dire, dopotutto, che l’idea di giocare con gli errori non era del tutto eretica» (Il libro degli errori, 1964).

Come il giocattolo, il gioco è stimolatore dell’immaginazione: non deve essere concluso o finito perché non permette la partecipazione del fruitore; «deve poter essere capito dal bambino, senza alcuna spiegazione. Si può lasciare il giocattolo in mano al bambino e lui dovrebbe capire, sia che cosa è, sia come si usa» (Bruno Munari, Da cosa nasce cosa, 1981).

In un ambiente, «(casa o scuola, non importa) in cui il bambino cresce» (Grammatica della fantasia, cit.), con una cornice cromata di umorismo: al sorriso e anche al riso stesso, alla caricatura e magari al paradosso, a quel moto spontaneo e liberatorio che produce ilarità e spesso felicità, si può arrivare a far pensare a tante cose che altrimenti sfuggirebbero (Terry Eagleton, Breve storia della risata, trad. it. Il Saggiatore, Milano 2019). «Il bambino – afferma con forza Rodari – bisogna farlo ridere. [...] Il dialogo è ridere insieme. Il riso è la cosa in più. Il dono inatteso. Al di là della

protezione e della sicurezza. Ridete con lui, è Vostro per tutta la vita. Diveritatevi con lui, divertitelo, arrivate alla molla del riso scatenato, senza più né senso né misura: è una conquista i cui effetti dureranno per un tempo incalcolabile. E chi non vorrebbe essere ricordato come l'uomo con cui si sono fatte quelle risate matte, liberatrici... Volete un altro aggettivo? Catartiche» (Giornale dei genitori).

Stimolata a inventare parole e fiabe, l'immaginazione del bambino sarà estesa su tutti i tratti dell'esperienza e sugli altri settori che sfideranno il suo intervento creativo: «Le fiabe servono alla matematica [...] come alla poesia, alla musica, all'utopia, all'impegno politico: insomma, all'uomo intero, e non solo al fantasticare. Servono proprio perché, in apparenza, non servono a niente» (Grammatica della fantasia, cit.).

Chiudo con una nota sull'insegnante Rodari, uomo impegnato, «che sta con i ragazzi per esprimere il meglio di se stesso, per sviluppare anche in se stesso gli abiti della creazione, dell'immaginazione, dell'impegno costruttivo in una serie di attività che vanno ormai considerate alla pari» (Grammatica della fantasia, cit.).

Si firmava Lino Picco, (questa volta) senza troppa fantasia, ma dando così da subito una regola per riuscire divertente e originale: capovolgere l'abituale, cercare l'altro, il meno comune.

Figlio di panettiere, poi maestro, diventa giornalista, estensore di tenere filastrocche che apparvero dal 1948 sull'«Unità»: piacquero subito a tal punto che furono scritte anche a richiesta. In seguito il binomio filastrocca-illustrazione con le immagini di Bruno Munari – incontro avvenuto sotto le insegne dello Struzzo einaudiano, irripetibile connubio di due grandi dell'editoria italiana – consacrò un'epoca crescendo generazioni di italiani.

Ne abbiamo lette – e goduto – di «favole al telefono», «torte in cielo», «filastrocche cieloterra», «avventure di Cipollino» (con Sor Pisello e Pirro Porro e Pomodoro), di personaggi favolosi, descritti in poche righe. Soprattutto hanno formato tanti insegnanti e molti genitori fra la teoria (su tutte, la Grammatica della fantasia) e una pratica fatta di rime, giochi di parole, associazioni ardite di termini, usi inediti di espressioni: Rodari ebbe il coraggio di eliminare la sezione delle «fiabe per le bambine» che, se pure, forse, aveva un senso negli anni Cinquanta-Sessanta, appare inconcepibile oggi, in cui continua, purtroppo, la bugia culturale secondo la quale si debbano trattare in modo diverso dai bambini.

E non solo.

Ha fatto affinare in non pochi insegnanti che si impegnano per una scuola migliore la convinzione «che la riforma della scuola non può maturare soltanto nei vertici culturali e politici: deve maturare anche dentro la scuola» (La famiglia e la scuola, Giornale dei genitori, 2, 1968).

E concludo, affidando alle prime righe del romanzo di Philip Roth Ho sposato un comunista (1998, trad. it. 2000), l'ipotetico profilo sintetico che avrebbero stilato i suoi allievi: «La sua passione era spiegare, chiarire, farci comprendere con il risultato che ogni argomento di cui parlavamo veniva smontato nei suoi elementi principali con una meticolosità non inferiore a quella con cui divideva le frasi alla lavagna. [...] portava con sé in aula una carica di viscerale spontaneità che [...] fu una rivelazione [...]. Si sentiva la forza di un insegnante [...] e si sentiva la vocazione, in senso sacerdotale, che [...] aveva scelto come lavoro della propria vita, di dedicarsi a noi. Per tutta la giornata non voleva far altro che occuparsi dei giovani».

Editoriale

(da *Quaderni di Didattica della Scrittura*, n. 35/2021)

Cosimo Laneve

[...] ogni volta che riesco a comporre una frase ben concepita, ben calibrata e precisa in ogni sua parte, una frase salda e tranquilla nella bella lingua che abito e che è la mia patria, mi sembra di rifare l'Unità d'Italia.

Raffaele La Capria

Degli studi su Dante si occupa una serie autorevole di italianisti le cui analisi durano quasi ininterrotte da secoli. Ha prodotto riflessioni, riletture e interpretazioni critiche, continue e superiori per volume e complessità¹ a quelle di qualsiasi altro autore di qualsiasi altra letteratura.

Nel Settimo centenario della morte (avvenuta nella notte tra il 13 e il 14 settembre 1321) vederle intensificare con studiosi di altri settori di ricerca e con artisti, giornalisti² dimostra come la scrittura dantesca sia in grado non solo di rivitalizzare la letteratura, ma anche di influenzare le arti, il cinema, la musica, il teatro.

A cornice va aggiunto che per le celebrazioni, oltre ai numerosissimi progetti programmati in Italia e nel mondo, con al centro la Commedia, è stato posto in calendario l'annuale “giorno di Dante” al 25 marzo, giorno dell'Annunciazione, e inizio a Firenze, all'epoca di Dante, dell'anno civile.

Tornare a Dante e alle sue parole significa ripensare la scrittura letteraria con la densità avvolgente di parole sgorgate così forte per la prima volta

¹ Cito soltanto Enrico Malato con quattro tomi di NECOD, la “Nuova Edizione Commentata delle Opere di Dante”, iniziata nel 2012, e la monumentale “Edizione Nazionale dei Commenti Danteschi” in più volumi, a finire ai due recentissimi testi *Introduzione a «Divina Commedia»* (Salerno editrice, Roma 2021) e *Nuovi studi su Dante. Note e chiose dantesche* (Editrice Cittadella, Roma 2021).

² Tra gli altri si segnalano: Alessandro Barbero, *Dante* (Laterza, Roma-Bari 2020), e la riedizione di Giovanni Papini, *Dante vivo* (La Scuola di Pitagora, Napoli 2016), Aldo Cazzullo, *A riveder le stelle* (Mondadori, Milano 2020).

nel volgare italiano: significa schiudersi, grazie a queste parole, alla speranza di una maggiore cura nell'uso quotidiano, parlato e soprattutto scritto, de La Grande Bellezza dell'Italiano (Patota, 2018).

Leggere e commentare Dante è soprattutto una meraviglia, perché è Dante, «il poeta più “universale” che abbia scritto in una lingua moderna»³, e perché i suoi testi, dalle liriche ai trattati, alla Commedia, inducono a pronunciarsi su una quantità infinita di questioni che riguardano la letteratura, la filologia, la storia delle idee. E tanto altro ancora.

Così scrivere su Dante, un autore così studiato, vuol dire decidere cosa dire ma – forse – cosa non dire: vuol dire farsi largo in una selva di giudizi e di problemi aperti e pronunciarsi su questi ultimi. È anche fare i conti con una bibliografia sterminata e inevitabilmente ricca di argomentazioni e di scoperte sempre sorprendenti. Significa infine dover prendere delle decisioni relative al metodo e doversi pronunciare su un numero considerevole di questioni puntuali molto intricate.

Questo numero dei Quaderni contiene i contributi di studiosi che, a seconda delle rispettive competenze, offrono un quadro assai rilevante degli aspetti che riguardano la geniale varietà di scrittura nelle opere del poeta. Rappresenta il risultato di una collaborazione scientifica tra diversi studiosi e di un felice sodalizio amicale, che si esprime in un discorso unitario.

Mi preme rimarcare che l'intentio di queste pagine non può non essere la stessa che anima la vita della rivista: quella di offrire sguardi e gettare luce su percorsi diretti a favorire la conoscenza della straordinaria e composita pratica di una delle più grandi risorse e abilità umane.

Chi scrive non è un dantista, e quindi è pienamente consapevole dei propri limiti interpretativi, ma, innamorato degli endecasillabi che costruiscono l'edificio mirabile della Commedia, il cui assiduo studio, iniziato oltre sessanta anni fa, continua ancora ad affascinarlo, non ha voluto sottrarsi dal rilevare, nel proprio campo di ricerca, un contributo che l'Alighieri ha offerto alla formazione linguistica, particolarmente sotto il profilo didattico, e che presenta, con l'inchino di prassi, agli addetti ai lavori.

Francesco Tateo, con l'approccio del fine critico letterario, severo con se stesso e linguisticamente elegante, riconosce nella scrittura dell'Alighieri «la particolare vibrazione lirica impressa talora in una versificazione intensa per dolcezza e fluidità metrica»: vibrazione lirica, ereditata dalla scuola siciliana e dalla scuola provenzale, e sviluppata nella scuola dello Stilnovo. Focalizza inoltre, con acribia magistrale, l'attenzione del sommo poeta al registro sensibile, musicale, fonico delle parole, testimoniato dai luoghi della Commedia in cui la parola non è intesa nella sua consistenza

³ T. S. Eliot, *Dante (II)* 1929, in *Opere 1904-1939*, ed. it. Bompiani, Milano 1992, p. 428.

alfabetica, ma nella varietà dei suoni, di altezza variabile, disposti in modo da costituire un motivo unitario mediante il ritmo, che si fa sovente melodia.

Silvia Zoppi, fine studiosa di letteratura italiana, analizza la scrittura dantesca e ne rimarca alcune caratteristiche. Anzitutto le pause che, nel corso della narrazione delle tre cantiche, rappresentano per l'Alighieri dei momenti di massima concentrazione progettuale. Porta l'attenzione poi sul procedimento discorsivo. Attraverso domande e risposte tra due personaggi, in particolare tra Dante e Virgilio, lumeggia l'abilità nel discutere, ragionare, disputare, dividere le cose secondo generi e specie per poterle esaminare. Un terzo elemento è la citazione anonima, cioè quella straordinaria capacità del poeta di stabilire un rapporto dialettico con le proprie fonti. Caratteristiche, queste, che (unite alle altre) consentono alla pagina dantesca di nascere in uno stato di perfetta sintonia: sensazione, immagine, tecnica, sentimento. In una essenzialità di espressione.

Da filosofo dell'educazione, Duccio Demetrio, attraverso un'analisi puntuale e originale della prosa «servida e passionata», e anche della poesia, della Vita nova, considerata appunto un prosimetrum, coglie e illumina i tratti autobiografici di Dante: quell'«esercizio sia rapsodico che metodico della scrittura [...] nelle variazioni diaristiche, epistolari, cronachistiche, testimoniali e confessionali, poetiche, saggistiche, auto-finanziarie e addirittura immaginarie come la Commedia».

L'espressione giusta per cucire insieme le incursioni di cui questo contributo è intessuto sta nella ricerca dell'unicità nella pluralità, non imbriigliata, dei generi letterari in cui si possono cogliere percorsi che congiungono scritture tanto lontane nel tempo e nello spazio, e che questi stessi percorsi, poi, risultano credibili e fascinosi, è una magia che ci dona solo una mente insieme combinatoria e innamorata della scrittura come è quella dell'autore.

Riccardo Pagano legge, en pédagogiste, il Convivio, contraddistinto dall'uso del volgare al posto del latino. Scelta, questa, nient'affatto casuale: «Ché dare a uno e giovare a uno è bene; ma dare a molti e giovare a molti è pronto bene, in quanto prende simiglianza da li benefici di Dio, che è universalissimo benefattore» (Conv. I, VIII, 3). In queste parole l'intentio pedagogica del poeta emerge prepotentemente e con essa la passione civile e politica che connota e supporta la scrittura dantesca, intesa come veicolo di cultura entro orizzonti sempre più ampi e presso strati sempre più indifferenziati di persone. Una lettura attenta che non trascura di focalizzare un'accentuata presenza dei latinismi, particolarmente funzionali agli effetti espressivi. Le antiche regole dell'ars dictaminis, riproposte dal latino all'ambito del volgare, finiscono per attribuire alla prosa del Convivio quella stessa “artificiosità” che era propria della poesia perché si tratta di

prosa d'arte, per cui è prescritto l'ornatus, e non già di sermo simplex. Anche se la scrittura poetica è più ispirata e commossa rispetto a questa, più meditata e matura.

Domenico Lassandro, studioso rigoroso di lingua e letteratura latina, ci conduce con maestria in un viaggio filologico su «uno dei vocaboli chiave nella storia della civiltà e cultura dell'uomo», quello di scriptura/scrittura: viaggio che muove dallo scrivere latino alla Sacra Scriptura, nelle sue declinazioni di scrittura santa, scrittura divina. Dopo aver rammendato i debiti di Dante verso l'autore della Summa Theologiae – in linea con Étienne Gilson (Dante e la filosofia, trad. it. 1987), il quale precisa che il poeta studiò Aristotele con l'aiuto dei commentari di Tommaso – e puntualizzato che Dante non dipende esclusivamente da Tommaso d'Aquino, passa in rassegna la scrittura latina nel De vulgari e nel Monarchia, rilevandone il valore formativo per i dotti dell'epoca. Dagli antichi accordi l'autore si schiude, infine, ai nuovi spartiti nel Convivio con tocchi preziosi in una prosa misurata e strutturalmente classica.

Loredana Perla, fine analista della “Didattica dell’implicito”, irradia gli approdi, ottanta testi scritti, di un percorso di ricerca-formazione svolto nell'a.a. 2019-2020, e rintraccia, con il solito acume, «il carattere pedagogicamente profetico della Divina Commedia: scegliere di mettere al centro l'amore spirituale come fonte di calore e di illuminazione perenne della vita umana». Rimarca, quindi, «la pedagogia dell’interiorità» come paradigma al quale rifarsi per la formazione dei futuri insegnanti.

Di rilievo la lettura-presentazione dei testi, attenta a dosare la libera valenza della scrittura dello studente con il resoconto interpretativo del pedagogista: coglie la qualità delle parole nella pagina (scelte lessicali, stilistiche, ritmiche), ma anche le molteplici onde storico-contestuali e le nuances sempre nuove della persona che scrive, dopo aver scelto e letto alcuni versi della Commedia.

Chiara Gemma, europarlamentare impegnata nel “mondo” della disabilità, e Vincenzo Cafagna, cultore dell’umanesimo classico e studioso della formazione docente, entrambi memori dell’affermazione di T. S. Eliot, per il quale «L’italiano di Dante diventa in qualche modo la nostra lingua dal momento in cui cominciamo a cercare di leggerlo; e le lezioni di mestiere, di linguaggio e di esplorazione della sensibilità sono lezioni che ogni europeo può fare proprie e cercare di applicarle alla sua stessa lingua» (Cosa significa Dante per me, 1950), profilano all’orizzonte un italiano scritto a valenza internazionale, come fattore determinante per lo sviluppo di un senso di appartenenza e di coesione più vissuto e diffuso tra i cittadini europei. L’Accademia della Crusca fa parte, con gli istituti analoghi degli altri Paesi, di una federazione che è impegnata perché le lingue, ossia lo strumento necessario

per continuare a elaborare cultura, siano percepite dagli europei come patrimonio comune. Di densa rilevanza l'idea di scrittura di sé prospettata dagli autori come viaggio di formazione in riferimento specifico alla teacher education nel quadro della Risoluzione del Consiglio europeo [...] verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030).

Paolo Di Paolo, premio Viareggio 2020, nell'intervista rilasciata alla dott.ssa Diana Cataldo, esplicita le ragioni e il significato della riscrittura: la possibilità di scomporre e ricomporre, a piacere, non gli elementi del linguaggio di cui si sostanzia un testo, ma le sequenze già date di quegli elementi e delle configurazioni originali dotate di una forte identità, estrapolate dal contesto originario e inserite in nuove dinamiche narrative, combinate con gli elementi al momento cari a chi riscrive. Un modo per reinterpretare quel mondo di ieri lontano, ma, per altri versi, ancora vicino. Attraverso un incrocio di voci, di parole, di aggettivi, di strutture discorsive, può rinascere lo spirito della scrittura come liberazione fantastica delle proprie passioni, come una fuga dalle categorie prestabilite e dalle gabbie della classificazione. Una rielaborazione fantastica che riemerge oggi con la stessa intensa vitalità e lo stesso coraggio dello scrittore di ieri. L'affresco che ne risulta è uno spaccato di letteratura del/per l'infanzia.

Editoriale

La musicalità dell’italiano.

Per una cura dei suoni delle parole

(da *Quaderni di Didattica della Scrittura*, n. 36/2021)

Cosimo Laneve

Prima di iniziare la sua faticosa ascesa di redenzione, Dante incontra, sulla spiaggia del Purgatorio, l’anima di Casella, suo caro amico, ma soprattutto un esperto musicista: il poeta non resiste al desiderio di chiedergli di intonare qualche verso del «l’amoroso canto» che gli «solea quetar tutte [...] le] voglie» (II, 107-108):

*“Amor che ne la mente mi ragiona”
Cominciò elli allor sì dolcemente,
Che la dolcezza ancor dentro mi suona (II, 112-114).*

È la dolcezza del suono a penetrare e rimanere nel cuore. Immediatamente dopo, Dante, Virgilio e le anime circostanti sono profondamente commossi dalla musicale seduzione del canto:

*Lo mio maestro e io e quella gente
ch’erano con lui parevan sì contenti,
come a nessun toccasse altro la mente (II, 115-117).*

È la bellezza serenatrice dell’arte: e tra le arti proprio la poesia e la musica, le due che si esprimono nel modo più incorporeo, con la parola e con il suono, sono quelle che incantano.

Il Purgatorio è la cantica della musica e della poesia degli uomini pellegrini sulla Terra. Qui la parola umana, affinata nei suoi modi assoluti, riaccosta il suo senso originario e più pieno.

L’attenzione di Dante al registro fonico, musicale delle parole, è attestata dai luoghi della Commedia in cui egli ricorda il canto nel quale la parola non è intesa nella sua consistenza alfabetica, ma solo nella varietà dei suoni, di altezza variabile, ma disposti in modo da costituire un motivo unitario, qual è appunto la melodia.

Quaderni di Didattica della Scrittura, vol. XXI, n. 41-42/2025

Doi: 10.3280/qds2025oa21633

Melodia è soavità di suono nella ritmica cadenza delle sillabe: l'incanto fonico delle sillabe, nella loro successione lineare, animata dal ritmo e regolata da leggi strofiche, così da conquistare contorni, fisionomia e sensi propri.

La parola della lingua italiana è, dunque, anche suono. Non a caso l'italiano è la più limpida e musicale lingua del canto. Abbiamo insegnato all'Europa la vivacità garbata ed elegante della «grazia» e della «sprezzatura» («questa virtù [...] contraria all'affettazione, [...] noi per ora chiamiamo sprezzatura», come scriveva Baldassarre Castiglione).

Esiste nella parola un'armonia dipendente dall'unione di tre elementi: vocali, consonanti e accento che si combinano in modo infinitamente vario. In ogni parola ci sono già elementi melodici: se in essa abbondano vocali dal suono chiaro e dolce (e, i, a) anch'essa ha un suono leggero, vivace e grazioso; se, invece, prevalgono le vocali cupe (o, u) la parola prende un'intonazione grave e severa. L'accento poi conferisce sveltezza o snellezza di suono secondo la sua positura.

E non solo nella parola; anche nella frase o nel periodo: la piacevole successione degli elementi fonici, i tratti melodici delle parole, moltiplicano il loro effetto, quando in essi si ripetono parole in cui prevalgono certi suoni e certi accenti. Il periodo è, in particolare, un complesso di idee, ma anche un complesso di suoni: scriverlo vuol dire anche "musicalo", armonizzarne i fonemi.

Eufonie, queste, che rimbalzano in allitterazioni all'interno del rigo creando un amalgama straordinario.

È la semplicità del sistema vocalico dell'italiano, fondato sulla posizione e l'alternanza – e anche sull'iterazione – gradevole di vocali e consonanti e su poche marcate differenze di timbro: una ricca gamma di opposizioni, favorite dalle sordi e dalle sonore, dalle lunghe e dalle brevi, favorisce una singolare modulazione fonica, offerta dal ritmo misurato dovuto all'alternanza di piane con tronche e sdrucciole, e con appoggi sulle toniche che non vanno mai (come accade in francese e in inglese) a discapito delle sillabe atone. Ne deriva la relativa autonomia della parola singola che si staglia entro la legatura sintattica.

La funzione ritmica, si sa, ha un carattere ibrido, poiché essa può essere marca di confine sintattico-semantico ed essere segnale orale di evidenziazione. C'è un ritmo che si produce nell'esecuzione e c'è un ritmo che dà forma ai tracciati della lingua scritta.

Chi legge a voce alta intende e sente il testo assai meglio che non scorrendolo tacitamente con gli occhi.

Siamo al rapporto tra l'esecuzione e il dettato testuale. Il lettore con la propria voce compie operazioni che sono tutte compatibili con il dettato

della scrittura, ma non tutte allo stesso modo prevedibili sulla base delle istruzioni, esplicite o implicite, del testo: egli basa la propria performance sia sull'osservanza di tutte le istruzioni palesi o nascoste, che sono presenti nel testo, sia sulle facoltà specifiche della propria oralità, che la scrittura non segnala, come la sottolineatura enfatica di un passaggio o di una parola, come il dosaggio dinamico della voce tra forte e piano, o la strategia dell'alternanza degli "allegro" e degli "adagio".

Fanno spicco poi le pause, che chiamo di evidenziazione della parola parlata, che non vengono registrate nella lingua scritta.

E ancora: le istruzioni testuali rispetto alle quali il lettore non può prevaricare e, tra queste, in particolare quelle che si producono nell'interazione tra sintassi e punteggiatura. L'una, la sintassi, come fattore determinante del ritmo testuale e come vincolo insuperabile del ritmo esecutivo, per cui l'uditore, proprio attraverso le strategie della sintassi, riceverà il miracolo del senso; l'altra, la punteggiatura, come ancilla della sintassi (anche se non sempre).

Sotto il profilo didattico-educativo assume densa rilevanza la cura per un affinamento della capacità linguistica che deve essere duplice: l'attenzione, oltre che sintattica e organizzativa, anche espressiva. Quel tenere conto del suono delle parole perché dalla melodia si può in parte percepire il senso nascosto per l'emozione che essa trasmette.

Al riguardo, un ruolo non secondario svolge poi la punteggiatura¹, «l'insieme di segni non alfabetici, funzionali alla scansione di un testo scritto e all'individuazione delle unità sintattico-semantiche in esso contenute»².

Esemplifico: la duplice attenzione a una punteggiatura non soltanto logicamente scandente quanto piuttosto di tipo espressivo o narrativo. Si tratta di scelte grafematiche che rispondono, più che a un formalismo, a un'esigenza profonda: dare pathos alla riflessione facendola risuonare dei suoi echi interiori, potenziandola con il calore dell'espressione. E come se il pensiero rinunciasse all'asetticità del formalismo della algida logica per schiudersi alle calde impressioni e alle acquisizioni di un discorso più umano, reso tale proprio perché carico di significati autenticamente sentiti.

Da qui un invito all'uso plastico, vivo, allitterativo e musicale del linguaggio da parte dei giovani: le eufonie (specie nei bambini) sgorgano spontaneamente.

Va pertanto educato e affinato l'orecchio ritmico che riassume in sé tutti

¹ Tra le varie norme che regolano la lingua scritta, quelle relative alla punteggiatura sono le meno codificate, e non solo in italiano. B. Mortara Garavelli (a cura di), *Storia della punteggiatura*, Laterza, Roma-Bari 2008.

² N. Maraschio, *Appunti per uno studio sulla punteggiatura*, in AA.VV., *Studi di linguistica italiana per Giovanni Nencioni*, Copisteria Pappagallo, Firenze 1981, p. 188.

i processi interpretativi, e tutte le vie che collaborano a produrre la qualità di un testo: la tessitura fonica della frase, la distribuzione degli accenti (e di altri segni paragrafematici), il tipo di progressione delle istruzioni adatte a cogliere il senso della totalità testuale. Orecchio che condensa, in una percezione sintetica dell'unità frasale, tutte le operazioni linguistiche che collaborano a produrre la definizione e il compimento dell'unità stessa.

L'orecchio ritmico, allora, permette di cogliere il valore finale di una produzione linguistica: è ciò che fonda, per conseguenza, ogni abilità produttiva, dal piano dell'oralità a quello della scrittura. Un orecchio, che insegnava a parlare e a scrivere, di uno scrivere – si badi – non già nella sola valenza arida del linguaggio logico-matematico, o peggio di quella on line.

Da qui la rilevanza formativa della lettura di testi, soprattutto di poeti, oltre ai classici tradizionali, ne segnalo soltanto alcuni: Luzi, Sereni, Bertolucci, Caproni, Patrizia Cavalli³. Conseguenziali gli spazi che si aprono a una didattica così mirata e interattiva. Dove conta l'approccio e, dunque, l'attenzione alla bellezza dei testi, evitando così l'ostentato disprezzo di certi scrittori di oggi per la cura stilistica⁴.

La scuola dovrebbe restituire alla letteratura il proprio ruolo essenziale: rimetterla al centro dei saperi umani, per farne una chiave indispensabile.

A cornice, va aggiunta la capacità dell'italiano di essere fonicamente e semanticamente preciso e meticoloso, concretissimo e realistico, e insieme ricco di aloni e di armoniche per la quantità di voci che rimandano indietro, a origini antiche, greco-latine. Così come non va passato sotto silenzio che uno dei tanti pregi della scrittura della nostra lingua è la straordinaria varietà dei registri, nonostante le corrispondenze, le correlazioni, le simmetrie, i percorsi intervallati e tuttavia unitari.

Concludo accennando alla perdurante marginalità della dimensione musicale nella società italiana⁵ e soprattutto nella scuola. Sarebbe assai opportuno coniugare la diffusione della musica come esercizio pratico con la promozione della sua conoscenza storico-critica, in modo che la disciplina non corra il rischio di essere percepita come occasione di mero spettacolo o di intrattenimento bensì come fenomeno artistico e culturale.

³ A. Bertoni, *La poesia. Come si legge e come si scrive*, il Mulino, Bologna 2006.

⁴ W. Siti, *Contro l'impegno. Riflessioni sul Bene in letteratura*, Rizzoli, Milano 2021.

⁵ A. Esterio (a cura di), *La cultura musicale degli italiani*, Guerini e Associati, Milano 2021.

Editoriale

Cercare la propria voce nella pagina

(da *Quaderni di Didattica della Scrittura*, n. 37/2022)

Cosimo Laneve

[...] ho cominciato a capire qualcosa che prima d'allora avevo solo intuito confusamente: qualcosa su di me, su come sono e su come vorrei essere, su come scrivo e come potrei scrivere.
Italo Calvino

Scrivere muove da un'idea, ovvero da un germe indefinito, un dono che avvia tutto il resto: forse è la sua ragione profonda. Quel qualcosa che si ha dentro che si vuole portare alla luce, quasi un richiamo perentorio: mettere a punto concetti, rappresentazioni, abbozzi, percezioni, temi; e ancora formalizzare pensieri, impressioni, emozioni, sentimenti, svincolati dagli eventi cui si riferiscono.

Certo, alla base c'è una quantificazione, una scansione di passi su cui costruire la pagina, la sua architettura: scrivere breve o scrivere lungo, racconto o romanzo, articolo o saggio. I critici ne hanno fatto oggetto di analisi, e qui basterebbe il rinvio a Leone Piccioni che in La narrativa italiana tra romanzo e racconti (Mondadori, Milano 1959, p. 16) si interroga sul punto tematico, ripercorrendo la storia della letteratura italiana per definire i termini della questione: a chi scrive tocca assumere il peso della misura, quale l'impegno e il coinvolgimento per chi intende intraprendere siffatta impresa. Sempre che ciò sia chiaro all'esordio. Thomas Mann pensava a un racconto, quando diede inizio a Carlotta a Weimar (Lotte in Weimar, trad. it. 1948). E in un certo senso le 500 pagine di quel lavoro poderoso rimangono nell'alone del racconto.

Invero il problema non è tanto la misura, quanto piuttosto la qualità linguistica. La scrittura, se vuole essere obiettivamente concepita, non può esulare dal modo di essere linguistico: «Trascurare la primarietà dell'aspetto linguistico equivale a inseguire veramente le ombre» ammoniva Cesare Segre (Critica e critici, Einaudi, Torino 2012).

Quaderni di Didattica della Scrittura, vol. XXI, n. 41-42/2025

Doi: 10.3280/qds2025oa21634

Si pone quindi la traduzione dei pensieri in termini linguistici; meglio: di un grumo di contenuti mentali, di idee, non ancora pensieri, da dipanare in parole chiare. Tutte intese a esprimere una poetica, uno stile personale, che va compreso e decifrato tramite una specifica competenza letteraria, che richiede fatica e tempo per essere acquisita.

È la composizione di un'unità semantica a partire da elementi lessicali suscettibili di per sé di un'autonomia nella lingua. Denota il carattere del testo in quanto unità compositiva corrispondente a un progetto organico che lo rende significativo nel suo insieme: tratta la pratica testuale. Una operazione, fatta di passi, talvolta di gradini, attraverso la quale un autore (chi scrive) scopre (o fa scoprire al lettore) «l'irripetibilità della sua parola e giunge a sostituire questo parla con io parlo» (Barthes, Il brusio della lingua, trad. it. 1988, p. 88).

È quel crescere “sotto le mani” di un prodotto, inizialmente non del tutto ipotizzato, vero dono dell’impremeditato. Il tutto generato da accostamenti, connessioni, riferimenti – talora non cercati, talaltra addirittura non voluti – che articolano le maglie di un testo. La messa alla prova della sua tenuta non può, essenzializzando, non ritenere altresì la musicalità determinante a che il comporsi della frase, del periodo, della struttura della pagina abbia la cadenza giusta, finanche nelle sfumature dei toni e dei timbri.

Siffatta tessitura solitamente non tradisce; anzi: il tessuto finale sorprende positivamente non solo nei suoi colori, ma anche nel contenuto semantico. È ciò che non era atteso e che, al suo sopraggiungere, genera stupore, desta meraviglia. È connessa qui alla differenza – già richiamata in altri editoriali – fra l’intentio auctoris e l’intentio operis, ovvero la scoperta di idee e di congetture che, all’inizio, non sono esplicite nella mente di chi scrive e che emergono quasi inconsapevolmente attraverso l’elaborazione cognitiva e la strutturazione testuale.

Oggi, però, altri sono i parametri che contano.

Ricalcati su modelli d’importazione, si scrive per essere tradotti: l’equilibrio eufonico tra le parole e il ritmo della frase diventano necessariamente l’ultimo dei problemi, perché in un’altra lingua, per quanto vicina, essi saranno radicalmente mutati.

Ispirati al debolismo postmoderno, alle ermeneutiche decostruzioniste, e magari alla New Philology di provenienza statunitense, hanno a che fare con altri target, in primo luogo con la televisione, che non sa nulla del libro di cui parla, ma tutto della seduttività del suo autore.

Da qui l’irresistibile ascesa del populismo del bestseller.

La disponibilità sempre più vasta all’esercizio della scrittura cosiddetta creativa non determina una scelta sempre più difficile fra i prodotti di qualità il cui aumento si potrebbe supporre proporzionale all’abbondare del

prodotto. Oggi l'autofiction (come la definisce Gabriele Pedullà) è la dimensione vincente: c'è un grande bisogno di caricare di materialità le parole (che ci sfuggono da tutte le parti) e l'unico modo per fermarle è agganciarle, se pure provvisoriamente, a qualcosa di incontestabilmente accaduto o che sta accadendo, quale è una vita umana o gli accidenti in cui si dispiega. Con quei generi che non sono stati mai, se non raramente, nelle corde degli italiani, più inclinati alla lirica e alla prosa di pensiero.

Sempre più numerosi sono gli scrittori disposti a brandizzarsi (Gianluigi Simonetti, "Sole 24 Ore", 22 marzo 2020), ovvero a incarnarsi in una sorta di marchio facile da distinguere e da identificare. Un autore brandizzato è uno che "tira", ovvero comunicabile al pubblico con facilità, attraverso la messa a punto di determinati segnali identitari, di solito esterni allo stile.

Nella comunicazione di massa "passano" in modo molto più rapido e incisivo contenuti ideologici semplici come la disponibilità a emozionarsi, una divisa morale impossibile da non condividere oppure qualche tratto esistenziale inconfondibile (un'infanzia difficile, un volto giovane e bello, un hobby e se possibile poco letterario).

Per non parlare dell'italiano, nemmeno veramente orale, generico, fungibile e un po' anonimo: uno "stile" piatto, inconsapevole e vagamente internazionale. Un italiano, a vario titolo, speziato, ora espressivo, ora cromatico.

Da qui la più o meno velata polemica non solo verso l'italiano letterario, inteso come modello etico ancor prima che stilistico, ma verso ogni forma di scrittura convenzionalmente colta.

Dentro questo "canone", tutto può essere.

Soprattutto diventa sempre più difficile trovare scrittori veri, disposti a costruire la propria riconoscibilità non attraverso un marchio, ma attraverso un progetto sulla forma ed esclusivamente letterario. Scrittori della cui vita, specie privata, sappiamo poco, ma che possiamo riconoscere attraverso una poetica precisa, uno stile personale, e un piano di lavoro organico, articolato, in tempi medi o lunghi.

Non mancano tuttavia quelli che provano a reinventare la lingua italiana, mescolando il vecchio (specie il dialetto) e il nuovo: più consapevoli e attrezzati gli scrittori progettuali – Arbasino, Bufalino, Busi, Calasso, Calvino, Camilleri, Fenoglio, Elena Ferrante, Gadda, Siti, e altri ancora – che vivono nel futuro (con un occhio rivolto al passato). Gli scrittori brandizzati vivono nel presente.

Non meno responsabilità spetta agli scrittori di testi scientifici la cui qualità linguistica, pur essendo migliorata in questo millennio, non si distingue sempre per la perspicuità delle loro pagine ed è ancora lontana dall'impegno profuso da alcuni, da Galileo Galilei a Carlo Rovelli ad Alberto

Mantovani (L'orchestra segreta. Come funziona il sistema immunitario dai tumori al Covid, La nave di Teseo, Milano 2022).

Questo fascicolo aduna un mannello di limpidissimi articoli.

Gli autori presenti in questo numero vivono nel futuro.

Si apre con il “viaggio nella scrittura” di Grazia Distaso, che svetta per nitore e ariosità espositiva.

Il primo saggio è di Monica Ferrari, allieva cara a Egle Becchi, che denota finezza nel tratteggio e respiro ampio.

Il secondo saggio è di Freema Elbaz-Luwish, rilevante sul piano internazionale per le riflessioni sul ruolo formativo della scrittura in un corso universitario.

Seguono due articoli per ricordare il lavoro di didattica della scrittura di Mario Lodi nel centenario della nascita: l'uno, di Furio Pesci che riprende la discussione critica sulle metodologie “attive”; l'altro dello scrivente sulla formazione professionale attraverso la scrittura.

Teo De Angelis porta l'attenzione sull'ars dictaminis e dà rilievo ai primi manuali di didattica della scrittura epistolografica.

Silvia Zoppi getta non poca luce sulla scrittura epistolare di C.E. Gadda, estrapolando spunti didattici.

Maria Pia Latorre racconta, quasi dal vivo, l'esperienza dell'insegnamento della scrittura durante il Covid.

Hervé Cavallera attualizza significative indicazioni pedagogiche di Giovanni Gentile.

*Chiudo suggerendo, tra i tanti richiesti dai lettori, un esercizio, svolto da Marcel Proust, che, come è noto, era un lettore finissimo, dotato di un orecchio assoluto sulla scrittura altrui che sapeva riprodurre imitando cadenza, dettagli, strutture dell'autore che stava studiando, e quindi inventare delle pagine alla maniera di... Consiglio la lettura della sua raccolta di *Pastiches et mélanges* (2019): pagine scritte nello stile di Flaubert, di Renan, di Balzac, di Michelet ci dicono molto dell'educazione all'ascolto della voce dell'autore.*

Una pratica inusuale nel lettore, che comunemente è più incline al procedere dei fatti narrati piuttosto che al modo linguistico di scrivere. Nella consapevolezza di non identificarsi con un autore prestigioso ma nello scrittore-artigiano, spesso tormentato, poche volte esaltato, comunque modesto che ha voluto intraprendere un compito cui, sin dall'inizio del progetto, ha conferito un carattere personale.

Saper esprimere la propria soggettività è il senso dello scrivere, trovare la voce con cui raccontare è il punto essenziale della ricerca e schiude quasi sempre all'incontro e al dialogo con il lettore.

Editoriale

La metascrittura di Calvino.

Tratti per un design didattico

(da *Quaderni di Didattica della Scrittura*, n. 39/2023)

Cosimo Laneve

[...] tutte le “realità” e tutte le “fantasie” possono prendere forma attraverso la scrittura, nella quale esteriorità e interiorità, mondo e io, esperienza e fantasia appaiono composte della stessa materia verbale; le visioni polimorfe degli occhi e dell’anima si trovano contenute in righe uniformi di caratteri minuscoli o maiuscoli, di punti, di virgole, di parentesi; pagine di segni allineati fitti fitti come granelli di sabbia rappresentano lo spettacolo variopinto del mondo.

Italo Calvino

Il presente Editoriale intende attingere, e con la dovuta cautela, dalla riflessione di Italo Calvino, anche se non del tutto libera dalla costrizione del lavoro letterario, indicazioni, motivi, suggerimenti, diretti a migliorare l’esercizio di scrittura da parte di tante e di tanti giovani, le cui pratiche scrittorie, divergenti e inedite, ma in grado di rispecchiarne la condizione reale, sono ancora disattese dalla formazione scolastica con non secondarie conseguenze, dall’enorme spreco di intelligenze al non utilizzo di energie narrative latenti, inespresse proprio a causa del torpore mentale, provocato da una istruzione ancora ingessata dalla tradizione, che privilegia il consumo di una lingua «come codice dell’artificio scolastico» (Brevini, 2010), che livella il dire su formule generiche, smussa le punte espressive, spegne ogni scintilla che nasce in nuove circostanze, anziché l’uso di una lingua viva, ricca di “umori”, di allusioni, di stratificazioni e di armoniche.

La scelta di questo punto tematico deve non poco allo stesso Calvino, il quale diceva di sé «faccio lo scrittore», e non «sono uno scrittore»: affermazione densa – e ripetuta in più occasioni –, il fare invece dell’essere, che assume quasi un valore assiomatico da cui si irradiano almeno due corollari: anzitutto, quello che schiude a tutti la possibilità di poter svolgere tale attività con successo, se eseguita non in serie, ma pezzo per pezzo, con cura, con dedizione e, in secondo luogo, quello di uno scrittore che, per tutta la

Quaderni di Didattica della Scrittura, vol. XXI, n. 41-42/2025

Doi: 10.3280/qds2025oa21635

vita, si dedica a costruire per poi verificare la tenuta dei diversi progetti (Barenghi, 2007).

L'indicazione didattica principale che colpisce subito è l'invito a guardare il mondo come nessun altro ha fatto prima.

Lo sguardo più importante è quello rivolto alla realtà, vera banca di percezioni e preziosa miniera di meraviglie e di suggestioni: spazio di avventura per una libera caccia al tesoro tra i suoi segreti. Cogliere il mondo naturale (e anche quello culturale) con i nostri occhi e con i nostri cuori è sempre generativo di doni conoscitivi, di idee e di sorprese emotive, talora fino al mero bearsi.

L'atto del guardare è stato nella storia ripagato con l'eureka della scoperta (Archimede, Leonardo...). Basti qui ricordare gli occhi di Galileo rivolti all'universo, eppoi la sua curiosità epistemica che gli ha permesso di mostrare, grazie al cannocchiale, i satelliti di Giove, la costituzione della Via Lattea e soprattutto di cogliere, per primo, l'invisibile in ciò che era già visibile, come nel caso delle macchie lunari, che egli seppe spiegare quali ombre dei monti della luna proiettate dalla luce del sole.

L'oggettività è stata al centro di una lunga meditazione in Calvino, vero rovello della sua intera esistenza: aveva l'abitudine di guardare le cose molto da vicino, mentre si è soliti essere approssimativi. Rispetto a una certa interpretazione di uno scrittore troppo preso dal gioco combinatorio e non poco disimpegnato, quasi postideologico, addirittura postmoderno, emerge un Calvino-scrittore veramente illuminista, costante indagatore dei rapporti tra l'uomo e la natura, il caso e la necessità (Bucciantini, 2007), che viene attestato dal ricorrere al genere del conte philosophique illuminista e confermato dal suo amore per le scritture limpide e razionaliste, anche se non immune dalla «ossimorica problematicità» e dalle persistenti «macchie di inquietudini» (Saccone, 2019).

Ha cercato – da Le cosmicomiche (1965) a Ti con zero (1968), da Le città invisibili (1972), romanzo fortemente metatestuale, fino a Palomar (1983), in cui ironicamente lega gli eventi minimi e la dimensione cosmica – di guardare al mondo mostrando l'invisibile nel visibile e provando a trasformare in scrittura un universo che, a differenza di Galileo, non ci si può illudere di credere perfettamente leggibile e descrivibile. Come ricorda in un bellissimo titolo di una raccolta di saggi e di interventi su letteratura e società: certi discorsi si fanno e si rifanno per metterci poi Una pietra sopra (1980).

Nel corso degli anni si è allontanato sempre più dalla descrizione per rifugiarsi nel fantastico e nel mito: il guardare la realtà con la mente, se non proprio con il cervello. Pietro Citati annota: «Con gli occhi miopi chiusi in se stessi e la mente avidamente attiva, Calvino inseguì delle ipotesi

intellettuali: passa dall'una all'altra, le confronta, le alterna, lasciandosi ora deludere ora incantare» (1983).

Nella rifrazione pedagogica consegue pressante la sollecitazione a condurre le e i giovani a saper vedere il mondo ora adocchiandone gli elementi rilevanti ora lasciandosi prendere dalle cose, quasi abbandonandosi in esse o ancora lasciandosi sorprendere dalle stesse, senza concettualizzarle, ma guardandole soltanto. È l'approccio da etologo del paesaggio, quello della liberalità di ricezione, ma anche quello dell'ardita larghezza di immaginazione che è bene adottare. Primo passo per imparare a pensare è difatti coltivare lo stupore: induce a innalzarci al di sopra dell'inconsistenza e della mediocrità in cui si cadrebbe se non si investissero idee, ipotesi, fantasie.

Va sottolineato che rispetto al guardare il mero vedere è un atto più passivo, quasi gestisce il soggetto, mentre chi guarda può gestire sé stesso: può ritornare sui suoi passi, per più lente "lettture". Si ferma a rimuginare, quando vuole; riguarda, riesamina, isola frammenti; spinge all'osservazione intensa, protratta, che permette l'indugio «su tutto ciò che è infimo, insignificante, brulicante» (Celati, 2016, p. 167): un filo d'erba, una foglia secca, un ramo caduto, o ancora le lucertole, le formiche, la mosca. E quant'altro. A cui segue immediata l'intenzione di esprimere ciò che si vorrebbe dire, che deve, però, fare i conti con la lingua, uno strumento da conoscere nel profondo e da controllare: una vera sfida alle forme consunte e una ricerca continua di quelle cariche di energia nuova. E Calvino è puntuale: «Saper ricercare il giusto uso del linguaggio è quello che permette di avvicinarsi alle cose (presenti o assenti) con discrezione e attenzione e cautela, col rispetto di ciò che le cose (presenti o assenti) comunicano senza parole» (Lezioni americane, d'ora in poi, LA, 75).

Naturalmente per Calvino la trama, la struttura, costituisce la robusta impalcatura che sorregge la fabbrica del pensiero: il disegno della scrittura, «ben definito e ben calcolato» (LA, 57), ovvero la capacità di rendere attraverso un gioco di incastri la complessità e l'enigmaticità della realtà. «In alcuni miei libri – confessa – la messa a punto della struttura mi ha impegnato più della scrittura stessa; mi sento sicuro soltanto se la costruzione su cui lavoro sta in piedi grazie alle sole proprietà del suo disegno» (intervista a "Le Monde" del 1979; Calvino, 2022).

Da tempo si era inoltrato in esperienze di scrittura che tenevano conto dell'arte combinatoria, la genialità della struttura formale e dell'infinita progettualità del caso. Si era misurato con Il castello dei destini incrociati (1973) a ridosso dei tarocchi e con le avventure di un lettore in Se una notte d'inverno un viaggiatore (1979), l'opera più metanarrativa in cui avvia una riflessione sulla pratica della scrittura e sui rapporti tra scrittore e lettore.

Pienamente consapevole che il marchio di fabbrica della cattiva scrittura

è la confusione, rispetto alla precisione, che è lo spartiacque tra chi costruisce, come lui, e chi, invece, accumula, ossia chi «brucia incensi di parole in non si sa che cappella privata» (Pavese, 2002, p. 149), Calvino mira a pagine stilate con secchezza di linguaggio all'interno del quale ogni segno diviene essenziale e inamovibile: «un linguaggio il più preciso possibile come lessico e come resa delle sfumature del pensiero e dell'immaginazione [...] in visuali nitide, incisive, memorabili» (LA, 57).

Oltre al disegno dello scrivere, la messa in pagina richiede quindi l'articolarsi attraverso funzioni e lo svolgersi in modi e tempi diversi. Si profila così una seconda indicazione: ricercare pazientemente la sveltezza di stile e di pensiero.

Consiste in «agilità, mobilità, disinvoltura; tutte qualità che si accordano con la scrittura pronta alle divagazioni, a saltare da un argomento all'altro, a perdere il filo cento volte a ritrovarlo dopo cento giravolte» (LA, 45-46). E, se è indubbio che non esiste opzione che sia migliore di un'altra, tecnica della lentezza vs rapidità, questo non deve indurre tuttavia ad affermare che un «ragionamento veloce non è necessariamente migliore d'un ragionamento ponderato; tutt'altro; ma comunica qualcosa di speciale che sta proprio nella sua sveltezza» (LA, 45).

E qui Calvino getta luce sul lavoro di scrittura indicando due funzioni vitali «inseparabili e complementari: Mercurio la sintonia, ossia la partecipazione al mondo intorno a noi; Vulcano la focalità, ossia la concentrazione costruttiva» (LA, 52).

Chi scrive «deve tener conto – continua – di tempi diversi: il tempo di Mercurio e il tempo di Vulcano, [...] un'intuizione istantanea che appena formulata assume la definitività di ciò che non poteva essere altrimenti; ma anche il tempo che scorre senza altro intento che lasciare che i sentimenti e i pensieri si sedimentino, maturino, si distacchino da ogni impazienza e da ogni contingenza effimera» (LA, 53).

«A lui – spiega Cesare Pavese – le parole non fanno paura ma nemmeno gli fanno girare la testa: fin che hanno un senso, fin che servono a qualcosa le dice, le snocciola, le butta magari, come si buttano i rami sul fuoco, ma lo scopo è la fiamma» (Pavese, 2002, p. 149).

Si può così cogliere, in filigrana, l'invito pressante a che l'azione didattica sia in grado di promuovere – e affinare – la capacità di unire brillanza, «Mercurio, con ali ai piedi, leggero e aereo, [...] disinvolto» (LA, 50), e precisione, «Vulcano, chiuso nella sua fucina dove fabbrica instancabilmente oggetti rifiniti in ogni particolare» (LA, 51).

Alla pagina scritta – è noto – non tocca affatto adeguarsi a un ritmo uniforme dall'inizio alla fine. Di solito si procede alternando velocità e lentezza, accelerazioni ideative e indugi descrittivi, spinte veloci e frenate improvvise;

a pagine che si stilano rapide seguono altre che faticano a fluire, decelerano, con pause riflessive, e allora lo scorrere inciampa in un rallentamento pensoso, meditante, ma anche sospeso. Ma poi lo scorrere riparte, e ancora si attenua a seconda dei contenuti, per riavviarsi ancora una volta, e così via.

La densità di quanto si mette in pagina dipende anche, e non poco, dall'applicazione e dalla riutilizzazione di quanto e di come si è letto. Ci si sorprende scrittori sulle spalle del molto leggere che suggerisce indicazioni di contenuto e di forma. Da qui la rilevanza formativa della lettura delle storie di Calvino, che inducono al ripensamento e all'indugio, talora edenico, sulla parola e, quindi, a una complessa azione di analisi che dalle parole si estende alla frase, costruita con una sapiente capacità di sintesi, per trarre dalle specifiche collocazioni simboliche puntuali connotazioni concettuali. E non solo: anche per saper riconoscere l'inventiva che «si manifesta nella varietà dei ritmi, delle movenze sintattiche, degli aggettivi sempre inaspettati e sorprendenti» (LA, 49-50).

Si prefigura così una lingua che ha radici profonde, colma di evocazioni e di allusioni. E siamo al tratto tematico particolarmente caro a Calvino: pensare per figure e per immagini.

Diversi sono gli elementi che, per lui, «concorrono a formare la parte visuale dell'immaginazione letteraria: l'osservazione diretta del mondo reale, la trasfigurazione fantasmatica e onirica, il mondo figurativo trasmesso dalla cultura ai suoi vari livelli, e un processo di astrazione, condensazione e interiorizzazione dell'esperienza sensibile, d'importanza decisiva tanto nella visualizzazione quanto nella verbalizzazione del pensiero» (LA, 94).

E aggiunge: «Possiamo distinguere due tipi di processi immaginativi: quello che parte dalla parola e arriva all'immagine visiva e quello che parte dall'immagine visiva e arriva all'espressione verbale» (LA, 83).

Anche se si preoccupa di precisare: «... il mio procedimento vuole unificare la generazione spontanea delle immagini e l'intenzionalità del pensiero discorsivo» (LA, 90). Per Galileo – esemplifica – “discorso” «vuol dire ragionamento, e spesso deduttivo. “Il discorrere è come il correre”»: costituisce il suo programma stilistico, «stile come metodo di pensiero e come gusto letterario: la rapidità, l'agilità del ragionamento, l'economia degli argomenti, ma anche la fantasia degli esempi sono per Galileo qualità decisive del pensar bene» (LA, 43).

In una conversazione a cura di Andrea Cortellessa (2002), Gianni Celati ricordava come l'Orlando furioso fosse «una bella terapia, soprattutto contro i malanni del pensiero discorsivo, del pensare per generalità. Perché lì c'è solo pensiero figurale, pensiero per figure e immagini che ti trascina».

Al pari dell'Ariosto, anche Galileo è stato un eccellente maestro del pensiero figurale. Autori, tutti presenti nei suoi camminamenti interdisciplinari. E Calvino ribadisce: «Solo se il discorso è figurato, indiretto, non riducibile a termini generici, a facilonerie concettuali, cosciente delle proprie implicazioni, ambiguità, esclusioni, solo allora dice veramente qualcosa, non mente» (intervista a Camon nel 1973; Calvino, 2022).

Qui è pedagogicamente puntuale oltre che estremamente attuale: «il pericolo che stiamo correndo» è di perdere «il potere di mettere a fuoco visioni a occhi chiusi, di far scaturire colori e forme dall'allineamento di caratteri alfabetici neri su una pagina bianca, di pensare per immagini. Penso a una possibile pedagogia dell'immaginazione che abitui a controllare la propria visione interiore senza soffocarla e senza d'altra parte lasciarla cadere in un confuso, labile fantasticare, ma permettendo che le immagini si cristallizzino in una forma definita, memorabile, autosufficiente, "icastica"» (LA, 92).

Da subito ha iniziato la sua ricerca di stimoli per l'immaginazione: «preferivo ignorare le righe scritte e continuare nella mia occupazione favorita di fantasticare dentro le figure e nella loro successione [...] la lettura delle figure senza parole è stata certo per me una scuola di fabulazione, di stilizzazione, di composizione di immagine» (LA, 93). Dai tre ai tredici anni il «mio mondo immaginario è stato influenzato per prima cosa dalle figure del "Corriere dei piccoli", allora il più diffuso settimanale italiano per bambini», ovviamente «prima che la passione per il cinema diventasse per me una possessione assoluta che durò per tutta l'adolescenza» (LA, 92).

Così come la ricerca, sempre viva anche «tra i libri scientifici in cui ficco il naso» (LA, 69), lo convince che nel «più tecnico libro scientifico» o nel «più astratto libro di filosofia si può incontrare una frase che inaspettatamente fa da stimolo alla fantasia figurale» (LA, 89).

Immaginifica è la trilogia giovanile: Il visconte dimezzato (1952), Il barone rampante (1957) e Il cavaliere inesistente (1959).

Giova iniziare, dai primi anni, il bambino e la bambina, in modalità rodariana, ad avventure gratuite della mente: far rimbalzare il pensiero da immagine a immagine, in un percorso fantastico, dimenticando la pagina che si stava guardando o leggendo. Una «pedagogia che si può esercitare solo su se stessi, con metodi inventati volta per volta e risultati imprevedibili» (LA, 92), come appunto ci ha insegnato Gianni Rodari.

Si delinea con nettezza il motivo che anima la riflessione di Calvino sulla scrittura: tendere verso la leggerezza.

La pesantezza, l'inerzia, la confusione, la muffa dell'ovvio di dosso alle parole, eppoi la povertà espressiva, l'opacità del mondo sono qualità negative «che s'attaccano subito alla scrittura» (LA, 6): serve trovare il modo

per evitarle. La leggerezza lo è: quel «qualcosa che si crea nella scrittura, con i mezzi linguistici che sono del poeta» (LA, 12).

Cavalcanti, poeta della leggerezza, ne costituisce l'icona: «Nelle sue poesie le “dramatis personae” più che personaggi umani sono sospiri, raggi luminosi, immagini ottiche, e soprattutto immagini immateriali» (LA, 13).

Così come la luna, «appena si affaccia nei versi dei poeti», comunica un «silenzioso e calmo incantesimo» (LA, 26).

Il riferimento immediato è Leopardi che «nel suo ininterrotto ragionamento sull’insostenibile peso del vivere, dà alla felicità irraggiungibile immagini di leggerezza: gli uccelli, una voce femminile che canta da una finestra, la trasparenza dell’aria, e soprattutto la luna» (LA, 26).

Preziosa è l’affermazione che si trova in una lettera aperta ad Anna Maria Orteza del 1967 in cui Calvino dichiara di aver trovato in Galileo un maestro di stile, capace, quando parla della luna, di raggiungere, oltre alla grande precisione, una «rarefazione lirica prodigiosa». Una sorta di canone lunare della nostra civiltà letteraria, Ariosto-Galileo-Leopardi come suoi predecessori che, in una singolare lignée di filosofi del cosmo, nell’opera dei quali precisione e fantasia, ragione e sentimento, assommano i propri effetti per servire a una conoscenza del reale altrettanto scrupolosa che disincantata.

Dunque: la leggerezza «si associa [...], non con la vaghezza e l’abbandono al caso», bensì «con la precisione e la determinazione», cioè con «un alleggerimento del linguaggio per cui i significati vengono convogliati su un tessuto verbale come senza peso, fino ad assumere la stessa rarefatta consistenza» (LA, 17). In breve: in un testo «agiscono elementi sottili e impercettibili, o la descrizione che comporti un alto grado d’astrazione» (LA, 18).

La leggerezza dello «scoiattolo della penna», secondo la nota definizione di Pavese (Pavese, 2002, p. 149), a proposito di Il sentiero dei nidi di ragno (1964), quando narrando il vero della Resistenza si lasciava tentare dal fabeloso, consisteva nel sottrarre, nel “togliere” «il peso al linguaggio» (LA, 5), che lo portava a tanto ragionare. Ma anche a insolita tranquillità. Invero per Pietro Citati, solo l’ultimo Calvino esprime «uno dei rarissimi barlumi di quiete, di felicità e di luce»: Calvino-Palomar «ascolta cantare nel suo giardino gli uccelli, che “lo avvolgono in uno spazio acustico irregolare e discontinuo e spigoloso”. In quell’istante capisce che la sua salvezza non può più essere data dalla sua vana ricerca di armonia, ma dai momenti di “leggerezza e di trasparenza”, che si avvertono nella trama del mondo. Per un istante, [...] egli è felice» (Citati, 1983). A tal proposito Alfonso Berardelli rileva che orientando «la narrativa verso una forma di poesia intellettualeistica che oscilla fra il racconto saggistico e la prosa d’arte, Calvino è

stato un narratore iperconsapevole e formalmente originale fino alla stravaganza» (Berardinelli, 2007b).

Nella scuola si abbia, pertanto, una cura particolare a evitare la «grigia koinè» (Beccaria, 2022, p. 80) debanalizzando il dire, cercando l'essenziale, mirando soprattutto alla chiarezza epperciò a non continuare a fare discorsi confusi, poco illuminanti. E dunque: reinventando parole vecchie, forgiando parole nuove, facendo montaggi e sequenze inattese. Riuscire poi a coordinarle, collegarle. E ancora: riprovare a orchestrare il periodo ricostruendone la sintassi.

Cura necessaria soprattutto da quando ognuno può esprimere la sua opinione in rete senza filtro alcuno. Questo non succede se si comprendono i limiti di ciò che si può dire semplicemente e se si conosce la natura sconfinata e selvaggia dei mari burrascosi degli pseudosaperi che circondano e insidiano l'isola tersa della chiarezza. Uno scrivere piuttosto per sottrazione (Barenghi, 2009; Legrenzi, 2022), guardando alla coerenza per strutture logico-deduttive. Leggiamo Calvino: se si accorgeva che «ce ne erano di quelle che non comunicavano alcuno scatto alla scrittura», si sentiva costretto a eliminarle «perché avrebbero abbassato la tenuta del testo» (Calvino, 2002b, p. XI).

Lo sforzo consiste nel trovare il significante proprio per il significato che, chi scrive, vuole esprimere. Strumento della cultura umana da cui è alimentata, sempre pronta a rinvigorirsi, la parola si stratifica nella storia, riempendosi di significati o di connotazioni molteplici con cui chi scrive deve fare i conti se vuole ridare energia e leggerezza alla propria pagina. La forma linguistica allora non è affatto un orpello; è un o il modo con cui lo scrivente sente, interpreta, rappresenta e vuol dire la realtà. È il modo di attingere nel profondo per afferrare o meglio per cercare di afferrare l'ineffabile.

Strettamente connesso con il tratto precedente è il suggerimento allo «scrivere breve».

In un'intervista a Gaetano Rando nei primi anni Ottanta Calvino afferma: «appartengo a una letteratura italiana che ha la sua spina dorsale – come già accennato – nella poesia più che nella prosa e negli scrittori che scrivono stando attenti a ogni parola, così come devono stare attenti i poeti». E pensa a Montale, al primo Montale in particolare, avendo qualcosa da ridire sull'ultimo che, dopo Satura, aveva scelto un linguaggio più colloquiale, e, nel contempo, non dimentica di citare Paul Valéry chiosando che «è la personalità del nostro secolo che meglio ha definito la poesia come una tensione verso l'esattezza» (LA, 66).

Si tratta di rispettare la concisione «cercando di trarre da essa il massimo d'efficacia narrativa e di suggestione poetica» (LA, 37).

Regola dello “scrivere breve”, che «viene confermata anche dai romanzi lunghi, che presentano una struttura accumulativa, modulare, combinatoria [...] e queste strutture mi permettono d'unire la concentrazione nell'invenzione e nell'espressione con il senso delle potenzialità infinite» (LA, 117).

Sotto il profilo formativo occorre esigere essenzialità, economia espressiva, massima concentrazione del pensiero in poche pagine. Lo scrivere sintetico porta al «periodare più cristallino e sobrio e arioso» (LA, 49).

E potrebbe indubbiamente ricevere tanti “like” da molti e da molte giovani che amano Leopardi: «La rapidità e la concisione dello stile piace perché presenta all'anima una folla d'idee simultanee, così rapidamente succedentisi, che paiono simultanee, e fanno ondeggiar l'anima in una tale abbondanza di pensieri, o d'immagini e sensazioni spirituali, ch'ella o non è capace di abbracciarle tutte [...] o non ha tempo di restare in ozio» (cit. in LA, 42).

Vivo apprezzamento viene riservato da Calvino all'educare al riassumere: «trovo molto più forte la suggestione dello scarno riassunto, dove tutto è lasciato all'immaginazione e la rapidità della successione dei fatti dà un senso d'ineluttabile» (LA, 35).

Un esercizio, questo, che allena a lucrare, da un testo, le informazioni essenziali per rielaborarle in forma asciutta; sollecita a costruire testi rapidi, lasciando anche spazio a quella soggettività personale perché, dovendo dare una versione sintetica, varia da soggetto a soggetto, nella selezione degli elementi da mantenere e di quelli da cancellare.

E non solo.

C'è anche la spinta al racconto, alla short story o novel e alla costruzione essenziale della fiaba, che nomina solo ciò che serve, non dilata il tempo, comprime gli spazi, trascura i dettagli, ma tiene viva l'attesa. È il disegno lineare della narrazione fiabesca, con il ritmo, il grado di espressività adeguato all'oggetto trattato, il modo in cui il senso di una vita è contenuto in una sintesi di fatti, di prove da superare, di momenti cruciali da abitare.

E, infine, una chicca didattica relativamente a dover affrontare, talvolta, un tema troppo complesso: più che farsi soffocare dal peso di “stare sul pezzo”, di non andare fuori strada, di rispondere per non “uscire fuori tema”, per così dire, cercare invece strade che ne destrutturano la stessa complessità con una modalità riduttiva, considerandone un aspetto, una dimensione e, se si vuole, finanche un dettaglio e con esso imbastire qualche pagina. Ascoltiamo Calvino: «A me, questa responsabilità finiva per farmi sentire il tema come troppo impegnativo e solenne per le mie forze. E allora, proprio per non lasciarmi mettere in soggezione dal tema, decisi che l'avrei affrontato non di petto, ma di scorcio» (Calvino, 2002a, p. XII).

E siamo a un'esortazione esplicita, disamorare il rigoglio dell'espres-

sione, che è sempre più necessario in una istituzione scolastica che ancora non invita tanto all'eleganza linguistica, quanto alla «tentazione di ricorrere al sinonimo più colto o che suona tale» (De Mauro, 2014, p. 163): l'abbellire le frasi e il servirsi, non senza una certa esaltazione snobistica, di stilemi aulici, o di vere e proprie utilities (frasi idiomatiche, stereotipi, finanche emoji), attualmente più che mai disponibili, che escludono ogni discontinuità, ogni irregolarità, ogni oscillazione (rispetto al già detto o scritto) e, con esse, anche originalità e creatività. Tutte qualità, queste ultime, che non pochi docenti tentano di incoraggiare, ma che, costretti da modalità valutative ormai anacronistiche e da inciampi burocratici, finiscono, e non raramente, per rinunciare al tentativo.

Calvino è uno scrittore sperimentale nel senso più pieno del termine: ha in odio tutto ciò che è fumoso e approssimativo proprio perché sfugge a qualsiasi falsificazione, così come non sopporta le defatiganti conversazioni ideologiche che ben conosceva, riconducibili, per lui, al mondo della nebulosità e dell'astrattezza, ragioni quest'ultime che lo avevano indotto a trasferirsi dal 1967 a Parigi per rafforzare l'interesse per le sperimentazioni scientifico-combinatorie dell'OULIPO.

Nel volume (Calvino, 2022) più volte sottolinea la sua ricerca per la lingua semplice, che non ha bisogno di nessuna “ricarica” espressionista, né di contorsioni retoriche: la predilezione per la misura, la discrezione, la sobrietà, la concretezza, l'asciuttezza oggettiva del dettaglio, anche se non fine a sé stesse, ma come una sorta di ordinata solidità mentale, capace di contenere il disordine del mondo, la sua faccia irrazionale, spesso oscura.

In sintesi: simmetrie scrittorie come sublimazioni di dissimmetrie esistenziali.

La pagina non «carichi la frase di troppe intenzioni, ammicchi, smorfie, coloriture, velature, impasti, piroette». Il massimo risultato si ottiene piuttosto «se non con i minimi mezzi, almeno con mezzi non sproporzionati al fine che si vuole raggiungere» (lo afferma in un'intervista a Maria Corti in “Autografo”, ottobre 1985). Si tratta, in definitiva, di sapere trovare l'infinito nelle cose semplici.

Ritorna il tema del “rigore” cui tende la sua parola scritta che a volte pare così vicina a modelli logici e matematici, purché non si traduca, però, in «rigorismo» – come, a ragione, annota Antonio Scurati (2005) – della stessa parola scritta.

Non è difficile il riscontro che Calvino sia uno scrittore fuori dalle secche di una retorica antifascista e della Resistenza, proprie di certe poesie di Gatto e di Quasimodo e di alcuni romanzi di Cassola e Vigano, così come, per converso, sono splendidamente fuori Fenoglio e Meneghelli. Anche se

non va dimenticato che con i suoi articoli sui sette fratelli Cervi, fu lui a trasformare quella famiglia in una icona della Resistenza.

Cesare Pavese (2002, p. 152) lo tratta «mirabilmente con la nota finezza: scrivere «non vuol dire cedere alla retorica dei fatti, né cantare il bel canto. Vuol dire mettere nelle parole tutta la vita che si respira a questo mondo, comprimercela e martellarla. La pagina non deve essere un doppione della vita, sarebbe per lo meno inutile, deve valerla, questo sì». Al quale fa eco il conseguente invito, sempre attuale, di Italo Calvino a «Esprimere che cosa? Noi stessi, il sapere aspro della vita che avevamo appreso allora allora, tante cose che si credeva di sapere o di essere» (Calvino, 2002a, p. VII).

Quanto detto fin qui prelude la sollecitazione che segue: farsi artigiano.

È «la raffigurazione – afferma Giorgio Montefoschi – che Calvino – e non soltanto lui – vedeva come intelligente artigiano. Come facitore consapevole. Come persona “che sa”. E mette insieme i pezzi secondo le regole dell'esattezza [...]. Un artigiano che sul suo tavolo ha strumenti, colla e tutto il resto. E mette insieme, appunto: alleggerisce, sega, taglia, incolla. Con la soddisfazione dell'intelligenza; la gioia di realizzare un progetto. Perché questo artigiano intelligente della penna e del pensiero, deve averlo un progetto... davanti agli occhi» (Relazione tenuta all'Università di Stanford, 2004).

Diffidente nei confronti dell'eloquenza ideologica, a cui si è fatto cenno, Calvino ritiene che, se si vuole fare lo scrittore, bisogna che, per una parte considerevole della vita, ci si faccia artigiano: è un tentativo faticoso, una sorta di felicità e di penitenza, un continuo escludere e un ridurre. Porta, chi scrive, ad allontanare la vita e i suoi umori e al concentrarsi tutto sulla sola pagina, il foglio bianco, su cui progettare e montare rigorosi castelli di carta.

Primo Levi ha parlato più volte del testo scritto come lavoro artigianale, che si costruisce poco alla volta con approssimazioni successive (Beccaria, 2021). Un materiale semilavorato, una specie di testo mentale che va buttato sulla carta, ma che non si intende affatto far leggere ad alcuno e che ha bisogno di laboriose stesure successive: si cerca di ricavare una prosa che, pur con una forte coloritura, raggiunga l'obiettivo prefissato attraverso non pochi rifacimenti.

Anche se non proprio riconducibile alla «fatica nera» di cui parlava Beppe Fenoglio, quanto a uno scrittore “morale” la cui attività non è mai disgiunta da quel “fare” sempre in rotta di collisione con qualunque atteggiamento moralistico (leggi, tra gli altri, Pasolini) e con «un certo volontarismo campato in aria» (leggi certa sinistra sessantottina).

Sul piano formativo ben venga la spinta a che i giovani maturino la consapevolezza che il testo scritto “si costruisce” e, quindi, si progetta, si organizza, si struttura e si può, soprattutto, migliorare, con interventi calibrati,

accorti, e che è sempre affinabile: l'intenso racconto La giornata di uno scrutatore (1963), elaborato per un decennio, è un esempio concreto, senza che questo però comporti alcuna assunzione di toni ossessivi.

Leggiamo ancora Calvino: «*Descrivere vuol dire tentare delle approssimazioni che ci portano sempre un po' più vicino a quello che vogliamo dire, e nello stesso tempo ci lasciano sempre un po' insoddisfatti, per cui dobbiamo continuamente rimetterci a osservare e a cercare come esprimere meglio quel che abbiamo osservato*» (Calvino, 1969).

Dunque: *qualcosa su cui si può lavorare con pazienza, consci della dovizia dei significati delle parole, delle valenze di senso che possono all'inizio sfuggire per rivelarsi successivamente: per un «empirico come me», amava dire di sé stesso, «la letteratura coincide col dubbio. Essa deve avanzare a tentoni, insegnare alle altre discipline che si può avanzare solo brancolando, tenendo conto di tutte le facce della realtà»* (Calvino, 2022).

E siamo all'ultimo suggerimento, qui preso in considerazione: mettere in pagina prima di parlare.

*L'inesattezza è una compagna gentile, che sussurra di non fare sforzi e, per un «montaliano fanatico» (parole sue datate 1979), era una delle cose peggiori che potesse accadere. Il disgusto di Calvino per la parola parlata «per questa roba che esce dalla bocca, informe, molle» che contiene in sé un enorme spreco, è noto. Nelle interviste la preferenza per la risposta scritta alle domande invece di quella parlata, è netta: «Per questo cerco di parlare il meno possibile...» (LA, 58). E lo spiega lui stesso in più occasioni e in una lunga intervista a Ferdinando Camon (1973, in Calvino, 2022): e questo solo per «*Cercare di far diventare nella scrittura questa parola, che è sempre un po' schifosa, qualcosa di esatto, e di preciso, può essere lo scopo di una vita*».*

Per lui scrivere difatti – non è inutile ripeterlo – «vuol dire una paziente ricerca del «mot juste», della frase in cui ogni parola è insostituibile, dell'accostamento di suoni e di concetti più efficace e denso di significato» (LA, 48).

Pazienza, questa, che va sempre coniugata con la sensibilità e la cultura di chi scrive. Così come cercare, preparare, disporre, controllare, ricordare, mantenere le premesse, costa fatica. I giovani – ricorda – si dividono tra quelli che sanno (bene) ciò che dicono, e gli altri, che annunciano inutilmente e promettono invano. I propositi sono spesso generici, ma si possono precisare prima di presentarli in società. Usare i propri contatti è bene: i giovani e gli studenti devono farlo, ma non in maniera generica piuttosto in modo preciso.

Una buona abitudine che andrebbe scoperta e favorita è certamente quella di educare i giovani a mettere in pagina prima di intervenire in un

dibattito o anche in una discussione, se si vuole che le loro parole, cariche di significato, epperciò assai rilevanti, siano nutritte di perspicuità e di ordine sintattico, evitando sia la prevalenza ubiqua di un parlare eterogeneo sia nella costruzione dello scritto il prevalere dello scoordinamento.

Ora, se è indubbio che la pagina scritta si costituisce come modalità chiarificatrice del pensiero, come, tra gli altri, conferma Charles Sanders Peirce (2015): «Poche idee chiare valgono più di mille confuse», va però rilevato che ignorare, così come fa appunto Calvino, che la traduzione in scrittura, eliminando la simultaneità dell'oralità attraverso la “fredda” linearità, risulta di solito più povera rispetto a quanto vissuto e sentito, e – se si aggiunge – che talora la traveste, talaltra addirittura la tradisce, finisce per annullare la grande portata della parola “calda”, della parola viva.

Si sottolinea, in chiusura, che, in questo tratteggio-design, che mi auguro condivisibile da quegli insegnanti impegnati ogni giorno per innovare la didattica della scrittura, non c’è una netta separazione tra i vari tratti, ciascuno è in parte presente nel precedente e annunciato nel seguente. Il percorso non può non essere che circolare: tornare spesso a rifare il passo precedente, ripetersi, stare sospeso, attendere e ripartire: è la vita stessa dello scrivere¹.

¹ [I riferimenti bibliografici citati in questo editoriale sono i seguenti: A. Asor Rosa, *Stile Calvino, Cinque studi*, Einaudi, Torino 2001; L. Baranelli, E. Ferrero (a cura di), *Album Calvino*, Oscar Baobab, Mondadori, Milano 2022; M. Barenghi, *Italo Calvino, le linee e i margini*, Il Mulino, Bologna 2007; Id., *Calvino*, Il Mulino, Bologna 2009; G. L. Beccaria, *I «mestieri» di Primo Levi*, Sellerio, Palermo 2021; Id., *In contrattempo*, Einaudi, Torino 2022; A. Berardinelli, *Calvino moralista*, in *Casi critici. Dal postmoderno alla mutazione*, Quodlibet, Macerata 2007a; Id., *Anti-realista di fine secolo*, in “Domenica – Il Sole 24 ore”, 28 ottobre 2007b; F. Brevini, *La letteratura degli italiani*, Feltrinelli, Milano 2010; M. Bucciantini, *Italo Calvino e la scienza*, Donzelli, Roma 2007; I. Calvino, *La lettura. Antologia per la scuola media*, Zanichelli, Bologna 1969; Id., *Lezioni americane*, Garzanti, Milano 1988; Id., *Presentazione a Il sentiero dei nidi di ragno* [1964], Mondadori, Milano 2002a, pp. v-xxv; Id., *Presentazione a Il castello dei destini incrociati* [1973], Mondadori, Milano 2002b, pp. v-xii; Id., *Sono nato in America. Centouna interviste rilasciate tra il 1951 e 1985*, a cura di L. Baranelli, introduzione di M. Barenghi, Mondadori, Milano 2022; G. Celati, *Studi d’affezione per amici e altri*, Quodlibet, Macerata 2016; P. Citati, *Il signor Palomar davanti all’universo*, in “Corriere della Sera”, 11 dicembre 1983; A. Cortellessa, *L’assoluto della prosa. Conversazione con Gianni Celati*, in “il Verri”, 2002, pp. 56-64; T. De Mauro, *Storia linguistica dell’Italia repubblicana dal 1946 ai nostri giorni*, Laterza, Roma-Bari 2014; P. Legrenzi, *Quando meno diventa più*, Raffaello Cortina, Milano 2022; G. Lolli, *Discorso sulla matematica. Una rilettura delle “lezioni americane” di Italo Calvino*, Boringhieri, Torino 2011; G. Manganelli, *Postfazione a Il castello dei destini incrociati* [1973], Mondadori, Milano 2002; C. Pavese, *Postfazione a Il sentiero dei nidi di ragno* [1964], Mondadori, Milano 2002, pp. 149-152; C. S. Peirce, *Come rendere chiare le nostre idee*, trad.it. UTET, Torino 2015; A. Saccone, *Calvino e i poeti “scienziati” della letteratura latina*, in *Secolo che ci squarti... secolo che ci incanti. Studi sulla*

I contributi che compongono questo numero monografico sono volti, a seconda delle diverse competenze degli autori, a lumeggiare aspetti idonei a migliorare, direttamente o indirettamente, l’educazione allo scrivere significativo.

Silvia Zoppi rivolge lo sguardo con finezza critica sia sul mondo della scrittura (in particolare sul fumetto), all’interno del quale tutto è possibile anche se nulla è fuori controllo, sia sul mondo non scritto che, al contrario, è imprevedibile, potenzialmente infinito. Entrambi i mondi però non possono fare a meno l’uno dell’altro: quello scritto non può non attingere al pozzo del mondo reale, così come il non scritto, a sua volta, non appare gestibile né raggiungibile senza il linguaggio.

Raffinatezza di analisi ed eleganza di lettura contraddistinguono il contributo di Greta Gribaudo: colta la densa rilevanza nei primi libri della «réflexion de Calvino sur le rapport entre réalité et représentation», rimarca «le langage de la géométrie» come la lingua attraverso la quale «décrire le paysage», e lumeggia mirabilmente la distinzione fra l’aprivo e l’opaco.

Antonella Montone, Michele G. Fiorentino, Michele Pertichino, consapevoli dell’affermazione di Calvino che l’«atteggiamento scientifico e quello poetico coincidono» perché atteggiamenti, entrambi, «insieme di ricerca e di progettazione, di scoperta e di invenzione» (Una pietra sopra, 1980), mostrano con puntuali indicazioni come la bellezza e il fascino della matematica possano illuminare di luce nuova le Lezioni americane. E non solo.

Paolo di Paolo, sottolineata l’irrinunciabilità della presenza di Calvino in ogni discorso critico sul Novecento e sul Duemila, schizza con tratti leggeri non solo il Calvino narratore ma anche il Calvino concettuale: il suo universo creativo, e quindi quello estetico, quello etico e addirittura politico. Pagine, nutrite allo stesso modo di esattezza e immaginazione, che continuano a fornirci strumenti per reinterpretare la realtà sempre più complessa in cui viviamo. Getta non poca luce sulla sesta incompiuta lezione, Consistency, con riferimenti non solo estetici ma anche etici al Bartleby melviliano, amato ed evocato da Calvino.

Irene Martino presenta una pratica di insegnamento alla quale dedica la sua attività di docente di italiano in un liceo scientifico, ormai da tempo, secondo modalità innovative e coinvolgenti che sarebbero state apprezzate dallo stesso Calvino: rielabora con accurata analisi una esperienza didattica che attesta un insegnare letteratura carico di fascino, partecipato e

tradizione del moderno, Salerno Editrice, Roma 2019; A. Scurati, *Lezioni sopravvalutate*, in *L’antenato dimezzato*, in “Tutto libri”, 17 settembre 2005. N.d.C.].

orientato a generare creatività scrittoria, facendo cimentare i suoi studenti nella stesura della sesta lezione non scritta.

Valerio Capasa racconta con non poca leggerezza narrativa e con tanto entusiasmo didattico una serie di significative azioni d'insegnamento volte non solo alla scrittura ma anche alla piacevolezza della lettura: «Un sabato dopo l'altro, a partire da settembre, [...] (gli studenti) ascoltano, riversano appunti e intuizioni sui quaderni: man mano qualcuno si incuriosisce per il libro che reputa sia più nelle sue corde, lo legge personalmente, si confronta [...], anche in messaggi che arrivano improvvisi [...]. Succede qualcosa di sorprendente: un fermento di passione letteraria».

Chiude il fascicolo una sintetica bibliografia recente su Calvino, curata dalla giornalista Diana Cataldo, imprescindibile punto di riferimento della rivista.

Editoriale

Vent'anni!

(da *Quaderni di Didattica della Scrittura*, n. 40/2023)

Cosimo Laneve

Un traguardo importante, a cui la direzione della rivista – e tutta la squadra che con noi fa la redazione – guarda con orgoglio e senso di responsabilità.

Un grazie sincero a tutti coloro che ne hanno reso possibile la nascita: colleghi, insegnanti, studiosi, giornalisti.

E a tutti voi, lettrici e lettori, che l'avete negli anni e sempre maggiormente fatta vivere e crescere.

Il pensiero corre alla sua lunga gestazione durata tre anni, e alle prime riunioni, in Facoltà, con un incoattivo Comitato scientifico di specialisti e di amici. Si ragionava sul nome della testata, che nasceva con l'ambizione e l'entusiasmo di essere qualcosa di nuovo e di necessario, oltre che diverso, rispetto al panorama delle altre riviste. Con una cifra stilistica: rigore scientifico dei contenuti unito alla perspicuità dei testi.

Vennero fuori molti titoli. E poi il formato, la copertina, la grafica, il font.

Si costituì una redazione di poche persone, gli stessi primi membri del Comitato scientifico. Con pazienza, fermezza e intelligenza il drappello iniziale cominciò a crescere, a suscitare interesse, a mostrare una solidità insolita in traiettoria orizzontale: si visionavano le prime bozze grafiche e si confrontavano i pareri.

Nel marzo del 2004 a Roma nella Galleria Alberto Sordi presentammo il concept su cui avevamo lavorato per disegnare i Qds: Viaggi nella scrittura, Studi e ricerche, Interventi ed esperienze, Università, Scuola, Multimedia, Non-luoghi, Libri e altro.

Aveva alle sue spalle il sostegno dell'editore Carocci che ha creduto in questa iniziativa all'esordio del nuovo Millennio, quando il problema della carta e della stampa si era già delineato in tutta la sua criticità in un panorama di periodici "culturali" in cronica difficoltà economica e con abbonati in decrescita esponenziale. Siamo grati a Carocci che ha accompagnato e promosso la nascita e la qualità del nostro impegno: a partire dalla

Quaderni di Didattica della Scrittura, vol. XXI, n. 41-42/2025

Doi: 10.3280/qds2025oa21636

signorilità relazionale del compianto Vincenzo Fannini, alla sensibilità culturale di Gianluca Mori.

Così come siamo profondamente grati all'editore Cafagna, il nostro editore attuale, che nel 2016 ne ha preso l'eredità accettando la sfida di sostenere la rivista e aggiungendovi un tocco di innovazione con l'eleganza dei suoi tipi. È stato decisivo per portare avanti il progetto editoriale.

Negli anni i Qds hanno acquisito un respiro sempre più ampio: dato voce al lavoro quotidiano di tanti docenti, pubblicizzato percorsi e itinerari innovativi nell'insegnamento dell'antica ars scribendi, e affrontato alcune delle molteplici tematiche che caratterizzano l'universo della didattica della scrittura nella scuola. Molti di questi temi sono stati oggetto di numeri doppi e di fascicoli monografici (Disagio, Le Due ali della scrittura, Gianni Rodari, don Milani, Italo Calvino...).

Preziosi l'apporto e il conforto di non pochi studiosi che, invitati, hanno offerto il loro contributo, sempre di grande qualità. È l'occasione per ringraziare in modo particolare coloro che sono stati i custodi, quasi i numi tutelari, del lavoro di crescita dei Qds: Duccio Demetrio, Pietro Boscolo, Pier Cesare Rivoltella, Loredana Perla, Raffaele Nigro, Silvia Zoppi Garraffi, Frema Elbaz-Luwish (Università di Haifa), Rosabel Roig-Vila (Università di Alicante).

Sono stati pubblicati complessivamente 40 fascicoli, per circa 6000 pagine.

Attesi dai lettori, subito sfogliati con curiosità e letti con vivo interesse, hanno sollecitato domande, rivolto richieste e favorito la presa di consapevolezza delle potenzialità dell'esercizio scrittoriale e la diffusione delle buone pratiche didattiche.

È il momento per porre in maggiore evidenza alcuni tratti peculiari del nostro semestrale.

Unico risulta essere in Italia, dimostrandosi vitale senza alcuna intermissione in questo ragguardevole arco temporale. Non tanto in termini di primato, pur essendo in assoluto nel settore scientifico il più longevo, quanto in macroscopica controtendenza nel suo coniugare in continuità il suo costante arricchirsi, senza stanchezze, con l'ampliarsi della collaborazione internazionale.

A partire dal primo numero non ha mai offerto alcuna "ricetta didattica" più o meno ben confezionata: si è sempre sforzato piuttosto di offrire delle chiavi di lettura critica della realtà didattica attuale, di raccontare delle esperienze di insegnamento, di presentare delle analisi di buone pratiche educative, e dei primi incoativi percorsi di formalizzazione di attività didattiche in grado di suggerire modelli di insegnamento della scrittura diversi

da quelli tradizionali e soprattutto congrui con le esigenze dei giovani di oggi.

La rivista è stata l'icona di riferimento sia per quei docenti animati dalla voglia di far conoscere le infinite potenzialità della scrittura alfabetica sia per quelli che, sollecitati dagli esiti recenti della ricerca didattica, sono stati indotti a riflettere sui modi e sulle forme del loro insegnare a scrivere.

Un altro tratto peculiare consiste nella qualità dell'italiano scritto a cui ha sempre guardato.

Ci siamo impegnati per l'uso scritto di un italiano vivo, nitido e perspicuo: l'italiano usato, oggi, da milioni di persone contro la tenace persistenza di usi prudenti e conformisti, indotti dal conservatorismo politico e sociale, regolarmente schierato a difesa di "una cultura elitaria" (Franco Brevini, La letteratura degli italiani, Feltrinelli, Milano 2010).

La scarsa pratica della lettura che ancor oggi distingue gli italiani dal resto dell'Europa¹ ha trovato nelle pagine dei Qds l'avvertita consapevolezza di dover colmare l'antico divario tra una lingua parlata fortemente regionalizzata e una lingua scritta per secoli prigioniera del classicismo bembiano. L'una, troppo povera per adattarsi ad altri usi, soprattutto per garantire l'accesso alla sfera dei libri – di politica, di scienza, di letteratura – che rimanevano sigillati da un idioma alto ed esclusivo; l'altra, aulica e letteraria, i cui significanti dominavano sui significati, le parole dominavano sulle idee, e decisamente estranea al linguaggio scientifico e tecnico dei tempi nuovi. Il lento aprirsi della lettura a un pubblico via via più ampio, ai ceti più poveri, alle donne – alle quali si spiegava che «era meglio esser ignoranti secure che apprendere cum pericolo» (Marina Roggero, Le vie dei libri. Lettura, lingua e pubblico nell'Italia moderna, il Mulino, Bologna 2021) –, ha gettato luce sugli ostacoli, sui ritardi, sulle resistenze che hanno reso particolarmente difficile il processo di alfabetizzazione scritta (e non solo: anche gravemente intralciato la scoperta e la conoscenza delle sue preziose potenzialità), cui si affianca o si aggiunge oggi un analfabetismo digitale non meno discriminante sul piano sociale e culturale.

Da qui l'intento di costruire un'offerta editoriale solida e duratura, di respiro nazionale e internazionale.

In questa prospettiva non poco, nel corso degli anni, è cambiato: nell'articolazione strutturale, alcune rubriche sono state innovative, altre modificate; nei contenuti in primo luogo, ma anche nella grafica e nei caratteri che

¹ Anche se in Francia, ancora alla fine dell'Ottocento, il leggere troppo si temeva potesse essere pericoloso anche per i giovani, rendendoli fiacchi ed effeminati, e, nel contempo, potesse portare le giovani all'isteria e addirittura ai facili costumi.

compongono i testi: l'obiettivo era, oltre che stare sempre sul pezzo, come si dice, renderla più leggibile e più fruibile.

Ha prodotto interviste con scrittori contemporanei noti (Camilleri, La Capria, Maraini, Starnone, Paolo Di Paolo) e dedicato fascicoli al ricordo dei maestri: Vitilio Masiello, Mario Manno, Giuseppe Acone, Egle Becchi.

Il numero degli articoli è cresciuto sia in termini di paper inviati, sia in termini di articoli accettati e pubblicati. Il panorama degli autori e dei lettori è ormai diventato internazionale e la frazione degli stranieri è ormai vicina a quella nazionale.

Questa breve “partecipazione di crescita” non intende indulgere a parole di circostanza, ma soltanto richiamare alcuni fatti secondo lo stile della rivista, che ha cercato di essere puntuale, critica e coerente nelle scelte.

Quando si fa un percorso a ritroso sul passato la domanda sul futuro è d'obbligo.

Il panorama editoriale di oggi è molto diverso da quello degli albori della rivista, e viene da chiedersi se ci sia ancora uno spazio per la carta stampata in un mondo in cui non soltanto le informazioni ma anche le conoscenze corrono molto più velocemente delle rotative.

Ci siamo chiesti se fosse ormai tempo di fare la grande svolta verso il digitale.

Da qui l'apertura di un tavolo di lavoro.

C'è al momento lo studio sulla fruizione del testo da parte del lettore, abituato ormai al web, ma anche amante della carta: un concept leggibile e lineare, adatto alla contemporaneità, ma anche non slegato dalle radici antiche.

Dunque, un duplice obiettivo: andare incontro alle nuove esigenze dei lettori senza trascurare le buone abitudini consolidate.

* * *

Il numero che presentiamo, assumendo la forma di un vero e proprio numero monografico, abbandona la tradizionale struttura della rivista che prevede l'articolazione in Sezioni per ospitare contributi che non si sottraggono dal celebrare i Qds.

Antonio Uricchio lumeggia con amabilità ed eleganza discorsiva i vent'anni dei Qds, declinandone alcuni degli aspetti apicali: la continuità della linea editoriale, l'intento del progetto, la valenza della conduzione.

Lucio d'Alessandro, dopo aver rivolto alla rivista un sentito omaggio, focalizza, con finezza di analisi e la nota nitidezza narrativa, la centralità dell'abilità e della pratica scrittoria nel percorso scolastico e universitario, rimarcandone il valore formativo per i giovani.

Pierluigi Malavasi con delicatezza relazionale celebra il compleanno dei Quaderni richiamandone il ruolo svolto attraverso testi aperti alla pluralità dei registri e alla varietà delle narrazioni pedagogiche e didattiche che hanno consentito il riconoscimento di buone pratiche e in particolare la formalizzazione di alcune esperienze didattiche.

Duccio Demetrio si sofferma, da par suo, sulle virtù della R in un'epoca di parole irresponsabili, che getta al vento per ignoranza, sciatteria e volgare calcolo demagogico; rilegge alcune parole e, con sorprendente interesse, le analizza, le pesa, riscoprendo significati e sfumature di senso.

Francesco Tateo, per il quale la letteratura è proprio uno dei modi più intensi per vivere una vita piena, illustra con rara competenza le funzioni della compositio e ne sottolinea la densa rilevanza sotto il profilo didattico e educativo.

Pietro Boscolo richiama criticamente i modelli nella ricerca sulla scrittura, da quello di Hayes e Flower, basato sulla dinamica dello scrivere, a quello di Bereiter e Scardamalia, orientato sulla qualità di ciò che si scrive. Peculiare attenzione porta al recente modello socio-culturale di S. Graham, gettando luce sulla comunità di scrittura: prospetta, con il solito acume e la nota misura, itinerari didattici volti a considerare la scrittura come strumento non solo di elaborazione, ma anche di comunicazione.

Pier Cesare Rivoltella disegna, con rigore unito a fine inventio, i tratti forti del futuro della scrittura nella plenitudine digitale, lumeggiandone gli aspetti rilevanti (si scrive di più; scrittura breve; scrittura multimediale) eppoi schizza piste educative, aperte alla realtà mediatizzata odierna, che annulla la differenza tra cultura alta e cultura bassa, e volte ad andare sia verso la mera epimetheia sia verso la prometheia.

Rosabel Roig-Vila interpreta, da attenta analista della tecnologia applicata al mondo dell'educazione, le implicazioni formative della scrittura al tempo del digitale; riflette su ChatGPT e affronta con consapevolezza critica il tema dell'uso didattico dell'Intelligenza Artificiale nelle sue implicazioni positive, ma anche nei suoi limiti.

Simona Sandrini, dopo aver richiamato la progettazione come un elemento vitale volto all'innovazione delle organizzazioni e dei soggetti organizzativi, ne rimarca la rilevanza anche in ambito socio-educativo e la schiude alle professioni educative e tratteggia modalità e forme che dovranno essere considerate in futuro, in particolare il rapporto tra scrittura e progettazione.

Vicent Martines, che ha fatto del mondo del libro, della lettura e della scrittura, la passione della sua vita, analizza il ruolo che può svolgere la biblioterapia su lettori e scriventi (piccoli, giovani e adulti) con "bisogni educativi speciali". Rileva la riattivazione delle modalità neurovegetative e

sottolinea il miglioramento della produzione delle loro scritture sotto il profilo non solo quantitativo ma anche, e soprattutto, qualitativo.

Rosabel Martínez-Roig si sofferma con punte di analisi sorprendenti sul ruolo che la parola scritta svolge nell'autoformazione del soggetto persona nella sua dimensione individuale e sociale, rimarcando il valore della scrittura letteraria.

Chiudiamo con un augurio che ci prendiamo però la libertà di fare: che i lettori vogliano continuare a sostenerci con il loro appoggio e con la loro simpatia (attestata da una quantità di dichiarazioni, orali e scritte), che ci perdonino per quello che non è risultato essere corrispondente alle attese, e che ci offrano idee per proseguire con la certezza di ritrovarli, ancora più numerosi, a condividere con noi la prossima stagione editoriale, e che, non da ultimo, i collaboratori siano ancora generosi di proposte, suggerimenti e critiche.

L'aiuto degli uni e degli altri ci è essenziale.

Nota: Gli editoriali dei numeri 28, 29, 34 e 38 non sono stati pubblicati perché non sono stati scritti da Cosimo Laneve.

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Epifanie della memoria

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

L'enigma del conflitto, ovvero dell'importanza di incontrare un Maestro

*Loredana Perla**

Queste pagine vorrebbero essere non solo un omaggio a Mino Laneve, mio primo Maestro, ma un appello alla di Lui memoria e all'amicizia ritrovata, pochi anni prima della sua scomparsa. E, dunque, sono anche il frutto della volontà di rendergli, pubblicamente, testimonianza. Di qui il taglio dato a queste mie riflessioni, “senza lacci” (Laneve, 2019), perché mettono in gioco tutta la mia soggettività.

Farò pochi riferimenti alla sua produzione scientifica, già ricordata in molti contributi dei colleghi e, invece, tante incursioni zigzaganti nella memoria personale del nostro rapporto docente-‘prima allieva’, come Lui soleva appellarmi.

Scrivere di Lui dando spazio al pensiero e al cuore

Mino Laneve era un numero “primo”. Infinito, come nella dimostrazione euclidea.

Primo per capacità comunicativa, intelligenza rapida, tensione conoscitiva: qualità essenziali per ricercare e insegnare.

Primo anche nell'accorgersi degli studenti esploratori degli ‘oltre’, quale io mi sentivo d'essere, figlia di un Mezzogiorno ambizioso il giusto nel reclamare per sé un futuro.

E primo, infine, nella capacità di creare occasioni di debito per la crescita personale e accademica di allievi e giovani colleghi. Quanti debiti culturali

* Professore Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale nell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro e direttrice del Dipartimento di Scienze della formazione, psicologia, comunicazione.

Quaderni di Didattica della Scrittura, vol. XXI, n. 41-42/2025,

Doi: 10.3280/qds2025oa21637

abbiamo maturato con Mino Laneve nel corso degli anni? Moltissimi. E anche se lui respingeva qualunque idea conformativa, per noi allievi Lui era un modello di magistralità.

Le lezioni universitarie del professor Laneve erano speciali.

Sempre molto partecipate, si caratterizzavano per sofisticate incursioni letterarie, un dire forbito e retoricamente impostato, un dissenso creativo che sistematicamente eccedeva i recinti della trattazione pedagogica. L’attraversamento dei confini disciplinari (di linguistica, di storia, di letteratura, di gnoseologia) tesseva arabeschi concettuali difficili da seguire da parte di studenti matricole, costellati come erano di parole e fonti poco note che allenevano ‘in situazione’ a pensare l’inedito e il complesso.

Ogni lezione si concludeva con l’eco di citazioni importanti, minuziosamente annotate in un quadernetto. La qual cosa comportava un passaggio in biblioteca per i prestiti o acquisti presso le librerie Laterza, in via Sparano e in via Suppa.

Grazie a Mino Laneve scoprii e lessi i sette tomi de *À la Recherche du temps perdu*, viatico di quello scavo interiore che mi avrebbe indirizzato ben presto verso l’autobiografismo e lo studio dell’opera omnia di Carl Gustav Jung, rafforzato dalla frequentazione romana delle lezioni di Aldo Carotenuto. Anche su queste basi (e dunque non solo di teoresi pedagogica) sarebbe avvenuto il salto, molti anni dopo, verso la ricerca per una didattica della scrittura come problema di promozione culturale ed educativa. E con la didattica della scrittura si avviò, contestualmente, all’inizio degli anni Novanta del secolo scorso, la decostruzione, per via di innumerevoli ricerche didattiche sul campo, dei tanti ‘miti’ che costellavano i metodi e le prassi di insegnamento tradizionali della scrittura, a scuola e nell’università.

Copiare non era reato. Era, piuttosto, un Suo *refrain* ostentato a lezione fra il serio e il faceto: per imparare bisogna ‘rubare’ il mestiere agli eccellenti. E a scrivere si comincia copiando Calvino o gli editoriali del *Corriere della Sera*. E noi, almeno all’inizio dei nostri cammini accademici, abbiamo copiato Lui. A dir la verità, letteralmente ‘mangiavamo’ i suoi libri, ci ‘nutrivamo’ dei suoi articoli, sbirciavamo le sue schedature, i titoli dei testi presi in prestito dalla biblioteca “Gino Corallo”, nella quale l’indimenticabile ‘signor Scianatico’ – bibliofilo pignolo – segnalava le ultime novità e stralciava le recensioni più interessanti dai giornali quotidiani.

Studiavamo ogni sguardo puntuto, ogni artifizio retorico.

Con certosina attenzione analizzavamo le costruzioni morfosintattiche dei suoi testi, la genesi lirica delle sue scritture.

Ammiravano la sua acribia linguistica nel saper scegliere la parola ‘esatta’, nel saper arricchire con sonorità e luminosità ogni pagina.

Ma leggiamo direttamente l’Autore: «L’alta qualità della scrittura: limpidezza, essenzialità, semplicità sono quasi le mie cifre stilistiche. “Quasi” è

un avverbio: due sillabe in più, un tocco finale che tiene aperta la possibilità di ulteriori elementi. Un punto di ambiguità, un’insinuazione di dubbio e di misura che trasuda di gradazioni e di nuance. La scrittura deve esprimere una linearità più agita che realizzata: tutta data nell’elementarità secca del periodare, nella scelta quasi istintiva degli aggettivi, nella pochezza sapiente degli avverbi. Chi scrive deve farlo con l’intento sano, senza trascuratezze, né inganni, e meno che mai pretese...» (Laneve, 2019, p. 21).

Amavamo la cura weberiana per il suo mestiere di intellettuale vissuto come una professione. Il suo curare in modi talvolta estenuanti il ritmo della scrittura, l’onda delle parole che dovevano fluire spumeggianti sulla pagina fra risacche e creste.

Par di sentire la sua voce squillante: mai discorsi monocordi! Mai scritture noiose! Abbate rispetto per uditorio e lettore! La scrittura doveva ‘mordere’ la pagina.

E una scrittura che non ‘mordesse’ la pagina era destinata, per mano di noi autori, al termine del severo vaglio o taglio (nel silenzio tombale dello studio 17), al cestino della carta straccia. O a ricevere un giudizio impietoso, vergato a matita.

Molte volte tagliente fino a strappare non fogli, ma lacrime.

Pedagogico al punto giusto da stimolare l’autovalutazione, la ricerca del senso della scrittura che mai andava disgiunta dalla scelta di argomenti e destinatario. Per chi scrivi? E perché lo scrivi?

Erano domande essenziali per orientare verso riletture di profondità il cui esito era un testo talvolta integralmente riscritto. Tutto fino al risultato del massimo ottenibile da ciascuno – laureando o ricercatore che fosse – spremendo idee e lena fino all’ultima goccia.

Altro che gli elenchi puntati sputati da ChatGPT!

Altro che lingue di plastica prodotte dall’algoritmo! Ogni testo scritto era un inedito. Era un alito dell’anima. Un prodotto per voce sola. Solo a queste condizioni i testi ricevevano l’imprimatur.

Il perfezionismo era un tratto dell’essere Mino un intellettuale atipico: in antitesi radicale all’approssimazione, da lui aborrita perché segno distintivo, amava ripetere, di mediocrità e irresponsabilità.

La velocità non era l’‘attrezzo’ da lui preferito: il Suo scrivere lento era scavo alla ricerca di se stesso, via di individuazione. Il lavoro intellettuale era, anche, per Laneve, anzitutto un dovere di perspicuità e v/Verità verso il prossimo: verso il lettore, verso lo studente, verso la comunità scientifica pedagogica e, *last but not least*, verso gli insegnanti, i veri grandi destinatari di tutta la sua opera.

Il posto speciale della storia

La storia, poi, aveva un posto speciale nella sua vita scientifica. Perché

non c'è didattica senza storia. E perché senza storia non c'è scrittura. E senza scrittura non c'è vita.

Scrivere è vivere. E chi scrive possiede il culto del passato nel suo DNA. E come in ogni culto, è disposto ad aggiungere vita alle vite passate, a chiamare a raccolta i ricordi, a compulsare continuamente le fonti materiali e immateriali.

Negli anni, grazie a Mino Laneve, ho scoperto una vocazione allo studio della storia e incontrato alcuni intellettuali decisivi nella mia formazione matura, Ernesto Galli della Loggia, Aldo Schiavone, Roberto Esposito, Adriano Fabris, che hanno impresso una svolta ulteriore ai miei studi strappandomi, è il caso di dire, a ogni 'recinto' pedagogico.

Ma chi ha dato l'innesto affinché prendessi il coraggio di superare i confini della mia disciplina è stato Mino, innamorato quanto me della storia come caposaldo epistemologico del sapere didattico. Siamo stati entrambi profetici: nell'attuale crisi di identità del mondo occidentale si staglia quella tendenza autodistruttiva che viene chiamata "cultura della cancellazione". E l'insegnamento della storia è diventato l'ultimo baluardo per contrastare le spinte all'evanescenza della nostra civiltà.

La 'cultura della cancellazione' è un'espressione limitativa che non va riferita solo a casi estremi quali l'abbattimento delle statue di Colombo da parte di sedicenti attivisti. O a ciò che cade sotto l'espressione del 'politicamente corretto'. La 'cultura della cancellazione' ha mosso una vera e propria guerra senza quartiere contro il passato, non più compreso, ma moralmente giudicato. E, attraverso la condanna morale del passato, alimenta il compiacimento e l'edulcorazione del presente. Dimenticando che nessuna stagione della storia reale è stata mai un giardino dell'Eden e che ogni epoca ha presentato e presenta elementi contraddittori, coni d'ombra, punti ciechi. Ma tutto ciò non può giustificare la guerra contro il passato purtroppo in atto (Furedi, 2025).

La denuncia del passato, poi, da parte dei cosiddetti 'archeologi della rimostranza' va di pari passo con la richiesta di un atto di espiazione, pentimento e riparazione da parte di chi, invece, il passato lo considera fondamentale: i peccati dell'Occidente dovrebbero trasmettersi alle generazioni all'infinito, più di quanto scritto nel versetto della Bibbia in Numeri 14:18, ovvero che il Signore castiga la colpa dei padri nei figli fino alla terza e alla quarta generazione. L'impatto di questa vandalizzazione lambisce anche l'educazione e le sue istituzioni alimentando, nei giovani, l'elaborazione incerta della propria identità. Le esperienze con le realtà istituzionali dovrebbero invece permettere ai giovani di identificare con chiarezza le coordinate del contesto culturale e sociale di nascita; facilitare i processi di integrazione elaborando il principio di appartenenza nel tempo e nello spazio che ci è dato vivere.

Alla scuola (e agli insegnanti), poi, spetta il compito più difficile: la titolarità dell'impegno di stimolare in chi la frequenta l'elaborazione della propria identità. E questo significa far maturare negli studenti – con pazienza e ragioni – un certo universo valoriale e quella capacità di valutazione degli universi valoriali altrui che permette il confronto e il giudizio. Le tradizioni vivono dentro di noi, nelle parole che usiamo, nei valori introiettati. Negare il passato significa cancellare principi di appartenenza e di identità, un tempo base e vertice di tutti i processi educativi. E incrinare in modi più o meno profondi i rapporti intergenerazionali fra adulti e giovani, fra genitori e figli, fra educatori ed educandi e, con essi, anche le umane convivenze.

È a rischio il *Magister* e, con esso, anche lo stesso concetto di mediazione didattica.

I danni derivanti dalla debilitazione del passato passano attraverso le assurde pretese di ‘decolonizzare le menti’, emendandole dal controverso lascito del passato imperialista e coloniale dell’Occidente. E si traducono in tentativi di imporre nuove forme di imperialismo culturale e di razzismo storico. La storia e l’insegnamento della storia prevengono e contrastano tali derive della modernità. Di qui la loro importanza nella stagione socio-culturale che stiamo attraversando.

Marc Bloch, il grande storico francese, così rispondeva molti anni fa a chi gli chiedeva conto del perché la storia fosse così importante nella formazione della persona: perché solo la storia, cioè solo la conoscenza del passato, ci fa capire come si è giunti al presente, ci offre il senso del cambiamento delle società, spiegandoci come e perché queste cambiano. Insomma, perché la storia è la chiave di qualsivoglia mutamento e analisi sociale.

Storia e narrazione sono poi strettamente intrecciate. Esattamente come si sono intrecciate nella vicenda scientifica ed esistenziale di Mino Laneve. Eppoi, di conseguenza, anche nella mia.

Dalla mia memoria riaffiora il ricordo preciso dell’innenoso di questo peculiare interesse.

Taranto, ottobre 1987, corso di formazione per insegnanti di ruolo. Nel bel mezzo di una lezione di didattica del professor Laneve, qualcosa polarizzò la piega del discorso verso una china inattesa. Quel pomeriggio d’autunno contestai il giudizio di valore espresso dal professore sul Sessantotto e sul lascito di don Milani.

Il professore, sempre attento ad accogliere l’*imprevisto dello studente*, mi diede spazio di parola e interruppe la lezione rivolgendo il suo sguardo verso il banco di chi aveva alzato educatamente la mano.

- Prego, dica pure, signorina.
- Grazie professore. Più che una domanda, vorrei fare una riflessione. Il Sessantotto a mio parere non ci ha portato bene. E, diversamente da

quanto ha appena detto a proposito di don Milani, credo che l’obbedienza continui ad essere una virtù. Perché se non c’è obbedienza, non c’è riconoscimento del principio di autorità. E se non c’è riconoscimento del principio di autorità, non c’è educazione. E le contestazioni del Settantasette, sulla scia di quelle del Sessantotto, sono state una gran perdita di tempo per noi studenti che volevamo solo studiare. Ma che ci ritrovavamo in tre in aula a non far nulla con professori sottilmente irritati dalle nostre presenze...

Al termine di quella lezione Mino mi invitò a partecipare ai gruppi di lavoro di insegnanti che si ritrovavano settimanalmente nella sede tarantina di viale Virgilio dell’Università Cattolica del Sacro Cuore da lui coordinati col piglio e il brio che gli erano propri. Perché il dissenso dello studente non produceva in Lui chiusura ma, piuttosto, una totale apertura dialettica al confronto e, nel caso la fonte del dissenso fosse una voce giovane, valorizzazione.

E lì, a poco più di vent’anni, giovanissima insegnante di scuola elementare, ebbi il privilegio di cominciare a fare ricerca didattica ‘iniziata’ da Lui in un percorso per me del tutto nuovo.

È cominciata così, con Mino, una relazione docetica agitata da un conflitto cognitivo permanente, sino al punto di convincermi che quest’ultimo fosse la cifra della Sua precedenza irriducibile nel mio cammino di studiosa. Litigavamo su ogni cosa grande e piccola e, a dispetto di quanto dichiaratogli in aula, non gli sono mai stata obbediente. E gli davo moltissimi argomenti di lagnanza. Ma per me, a dispetto della nostra relazione difficile, era e ha continuato ad essere il Maestro. L’etimo della parola Maestro rinvia al latino “magister” (da *magis*, di più), all’ebraico “rabbi” (“grande”), al sanscrito “guru” (cui si ricollega il latino *gravis*, pesante che equivale a “prestigioso”) (Perla, 2011). Lui era *magis, di più*. Indiscutibilmente.

Solo sull’importanza della storia regnava, fra noi, un sovrano accordo. Così come sul valore della narrazione, ovvia declinazione metodologica della sudetta disciplina. Narrare, raccontare e raccontarsi sono infatti dispositivi centrali nell’insegnamento della storia ma anche rivelatori di umanità e viatici nella comprensione delle dinamiche di *potere*, vera radice di tutti i conflitti del mondo.

Avvicinare dei bambini a vicende lontanissime nel tempo e perlopiù accadute in contesti geografici remoti può essere possibile – e comunque risulta assai più proficuo – solo se si fa ricorso alla mediazione del racconto. Cioè ad un’adeguata personalizzazione del passato (alla scelta di vicende esemplari riassuntive di un intero universo di significati), la quale partendo dalle vicende del singolo individuo arrivi poi a mettere in luce gli elementi del quadro generale entro cui quelle vicende si collocano.

Solo il racconto e la personalizzazione consentono quella vivacità drammatica che costituisce un prezioso strumento di memorizzazione e dunque di

apprendimento. La narrazione personalizzata è il modo più efficace di far sentire il passato come qualcosa di vivo, di renderlo vicino a noi, vicino alla sensibilità anche fantastica di un bambino o di un adolescente. Ciò che fu in un certo momento la società romana, la religione dei cretesi, la democrazia di Atene, se non passa attraverso la drammatica storia di Tiberio e Caio Gracco, attraverso la leggenda del Minotauro, di Arianna e di Teseo, mi sembrano destinati inevitabilmente a un inerte sapere appiccicaticcio pronto a scomparire dopo un istante o quasi. La narrazione personalizzata consente invece come nessun'altra declinazione del racconto storico di mettere gli allievi giovanissimi in rapporto vivo e diretto con quella dimensione assolutamente centrale delle vicende delle società umane (e quindi della loro storia) che è la dimensione del potere. Delle lotte e degli strumenti per ottenerlo, del modo in cui lo si esercita, dei fini per cui s'intende adoperarlo ma anche poi delle vie per cui tali fini spesso vengono traditi.

Il potere, la sua organizzazione e il suo esercizio, rappresentano forse il principale agente di trasformazione della società umane e al tempo stesso il loro principale aspetto di diversità. Ma non solo. È in modo particolarissimo nella dimensione del potere, attraverso il ruolo della personalità dei singoli uomini e delle singole donne, che il fatto sociale e collettivo s'incontra con l'essenza più intima degli esseri umani e dei loro valori. È il governo del potere (ma anche l'osservazione di chi il potere lo sa esercitare al servizio degli altri o servendosi degli altri) che fa capire l'essenza personale profonda dell'essere umano, ovvero la fedeltà non solo a se stessi ma a valori che ci trascendono e il cui rispetto è tutela del bene comune e non solo del bene individuale. E non bisogna mai dimenticare che alla fine è di questi esseri concreti in carne ed ossa – ogni volta simili a noi ma anche diversissimi da noi perché vissuti tanti anni fa e nei più lontani altrove, o viventi nel presente ma distanti nei modi di essere figli di storie individuali diverse – che la storia si occupa.

Tutto questo lo insegna la storia che non fa del passato il maestro di qualcosa. La storia non è mai maestra di vita. Ma permette di capire il presente, di comprendere a fondo gli uomini, la complessità delle loro relazioni, i movimenti veri dei conflitti. Nulla è più pedagogico della storia.

E tutto questo l'ho imparato grazie a colui che ha generosamente svelato ai miei occhi ciò che ancora non avevo compreso in profondità, dandomi il respiro quieto di una scrittura di risarcimento e di verità.

Per ritornare a Lui.

Parlare di Lui senza poter parlare con Lui, tornando a Lui

E Lui, in questo momento, c'è.

La memoria è luttuosa per essenza ma, scrive Derrida (1995), proprio per questo non è mai definibile in termini di pura assenza. E la finitudine, come tratto essenziale della memoria, non ha mai la forma del limite. Al contrario, essa assume rilievo grazie alla traccia dell’altro in noi, alla sua presenza e precedenza irriducibile.

Scrivo di Mino parlando di Lui senza poter parlare con Lui, *tornando a Lui*.

E insegno a ritroso nella memoria – non vorrei ma *devo* – la traccia dell’istante in cui l’onda del nostro permanente confliggere deflagrò nel silenzio reciproco: non in un litigio, non in una discussione ma in una decisione unilaterale da me lungamente meditata e assunta in solitudine. A seguito di quella decisione ci siamo allontanati per dieci, lunghi anni. E la traccia della decisione ha una data e un luogo precisi: 10 luglio 2008, Napoli. Il cortocircuito psicologico ebbe luogo lì.

Così come altrettanto preciso è il fotogramma che fissa il momento luminoso del nostro ricongiungersi: 9 luglio 2019, Bari.

Fu Mino a tendermi la mano per riprendere i fili di una storia interrotta senza un perché, o forse con troppi perché non esplicitati. E così, Lui mi ha messo in condizione di riavvolgere il nastro al punto di partenza. Di vedere nella giusta luce la nostra ‘disuguaglianza’, l’asimmetria da me rifiutata per sciocca *hybris*, il tradimento del principio dell’obbedienza come virtù.

Sono stata (e per certi versi lo sono rimasta) controcorrente. E forse Lui non ha accettato fino in fondo la mia irriducibilità. Dalla prima allieva attendeva una fedeltà senza confini che non sono stata in grado di offrirgli.

Una volta chiesero al filosofo marxista Antonio Labriola quale sarebbe stata la prima cosa che avrebbe fatto per educare alla libertà un selvaggio. «Lo farei schiavo», rispose impavido (Galli della Loggia, 2015). Labriola aveva ragione (ovviamente dando la giusta interpretazione a quella cruda metafora) ed io probabilmente, nella relazione docetica con Lui, non ho mai fino in fondo accettato la *necessità* dell’“obbedirgli”. Che Lui leggeva nei termini di un gesto mancato di amore, come soleva ripetere: amare è dire sì all’altro e no a se stessi.

Ecco, a dirla tutta fino in fondo: ho peccato nel non avergli detto sì. Il che ha per forza di cose finito col creare le condizioni di una mia penalizzazione e, purtroppo, col tempo, anche di un lento e inesorabile allontanamento.

Sono cresciuta accademicamente con la convinzione che la “separatezza” mi avrebbe dato più forza per valicare il confine. In realtà ogni tempo di formazione ha bisogno non di “separatezza” ma di confini, di vicinanze quanto più prossime alle fonti del sapere e ai propri mentori, di adesioni fiduciose a una temporanea subordinazione, anche se all’inizio questa subordinazione non è immediatamente comprensibile.

Affidarsi, questo è mancato. Per l'abitudine a voler 'fare tutto da me'. Per un eccesso di indipendenza. Per tracotanza. Per immaturità.

Insomma, credo di aver perso, insieme ai dieci anni, anche molte occasioni per cogliere la Sua grandezza di uomo e di intellettuale.

O forse no. Forse il tempo della distanza ha sortito un effetto serendipico.

Perché a valutare l'oggi, sempre più ritrovo Mino nelle mie scelte accademiche, nei miei giudizi, nel governo delle istituzioni, financo nelle mie ansie ipocondriache.

Invoco interiormente il Suo nome proprio (Mino cosa avresti fatto Tu al mio posto?), richiamando i cardini del suo pensiero di studioso nella scuola dottorale progettata e istituita esattamente come Lui l'avrebbe voluta. Assumendo con tremore il timone della "nave" gigantesca dei *Quaderni*.

Col senso di responsabilità che impone una continuità avvertita come compito ma anche, adesso, come un atto di amore.

Per non perderLo.

Per non disperderci.

Per non sciupare nemmeno un attimo delle nostre vite di allievi nell'effimero, così come Lui avrebbe desiderato.

Per indirizzare ogni studente verso la propria interiorità con parole che forse gli sarebbero piaciute e che affido, nella mancanza, al poeta greco Constantinos Kavafis:

*Per quanto sta in te
E se non puoi la vita che desideri
cerca almeno in questo
per quanto sta in te: non sciuparla
nel troppo commercio con la gente
con troppe parole e in un viavai frenetico.*

*Non sciuparla portandola in giro
in balia del quotidiano
gioco balordo degli incontri
e degli inviti,
fino a farla una stucchevole estranea.*

Riferimenti bibliografici

Derrida J. (1995). *Memorie per Paul de Man*, trad. it. Milano: Jaca Book.

Furedi F. (2025). *La guerra contro il passato*, trad. it. Roma: Fazi Editore.

- Galli della Loggia E. (2015). Una risposta alle domande degli Asini sulla scuola, risorsa di rete, *Gli Asini*, 16 maggio.
- Kavafis C. (1992). *Settantacinque poesie*, trad. it. Torino: Einaudi.
- Laneve C. (2019). *Senza lacci. Le plaisir du texte*. Barletta: Cafagna Editore.
- Perla L. (2011). *L'eccellenza in cattedra*. Milano: FrancoAngeli.

Il maestro geniale: quando l'incontro si sublima in magia e lezione di vita

*Chiara Gemma**

Onorevole!!

In tempi non sospetti... era proprio così che mi chiamava appena non mi facevo sentire per un po' di tempo.

Eppoi il titolo di Onorevole è arrivato davvero e il suo orgoglio, per una tra le ultime allieve, è stato tanto. Così come costante è stata la sua guida che ha silenziosamente continuato a donarmi, intrapresa l'esperienza politica, ogni qual volta mi rivolgevo per un consiglio, un chiarimento, un commento.

Un fare politico, il mio, che si concretizzava anche grazie ai suoi preziosi consigli che suggeriva con quel tratto sicuro e determinato che solo Lui sapeva attestare.

Ecco che oggi mi sento orfana di un padre che con durezza, ma anche con costante vicinanza, sempre molto distaccata, mi ha accompagnato nella mia crescita umana e professionale.

Chi è costui?

È Cosimo Laneve. Per tutti Mino Laneve.

Un prof. geniale!

Un prof. acuto, sorprendente e spiazzante.

Un prof. che con la parola ti stordirà, ti incanterà, ti sorprenderà. Così mi fu presentato la prima volta che ebbi l'opportunità di ascoltarlo nella scuola dove insegnavo.

A quella presentazione seguì un consiglio: "Stai attenta ad ogni singola parola che pronuncia e sii pronta a rispondergli".

* Professore Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università degli Studi di Bari Aldo Moro, attualmente Europarlamentare.

Constatai subito che si trattava di un uomo dal tratto locutorio unico. Le risposte? Non sempre riuscivo a dargliele perché spesso inibita dal suo sapere, dal suo eloquio perspicuo e intransigente.

Era il lontano 1998 quando ebbi la fortuna di incontrarlo nella mia scuola a Francavilla Fontana. Fui subito attratta dal suo carisma, dal suo porgere il sapere didattico in modo puntuale, rigoroso, stimolante. Da quel dì lo seguii ovunque per carpire ogni suo gesto e insegnamento. Poi arrivò il giorno in cui mi propose di collaborare con la sua cattedra universitaria a Bari e con la casa editrice *La Scuola* con cui collaborava e per la quale avrei dovuto scrivere su alcune didattiche disciplinari. Fui incredula, ma affascinata da una proposta che non immaginavo dove mi avrebbe portato. Accettai senza esitare.

Ebbe così inizio il mio cammino verso la ricerca. Una ricerca che doveva avere i tratti della costanza e della meticolosità. Un nuovo modo di essere nella pratica didattica che andava forgiando, giorno dopo giorno, il mio essere ricercatrice.

Sempre severo, con una cultura umanistica e non solo, spaziava in campi del sapere con agilità e profondità facendomi avvertire, seppur non intenzionalmente, un profondo senso di inadeguatezza quando ci si confrontava su temi didattico-pedagogici.

Intraprendente e determinato con le sue intuizioni, si muoveva agilmente da iniziative scientifiche, a collane editoriali, a dibattiti culturali sempre con quella bravura che gli veniva da uno studio severo che non lo ha abbandonato fino all'ultimo giorno della sua vita.

Scrivere oggi di Lui è come provare a descrivere una montagna alta, appuntita, robusta, che difficilmente riesci a scalare. Ne rimani irretito dalla bellezza e la contempli perché sai che guardandola e ascoltandola potrai solo crescere e arricchire la tua conoscenza.

Scrivere di Lui significa avvertire la responsabilità di un dire che può inciampare perché non all'altezza del suo Essere.

Eppure, oggi scrivere di Lui significa rendere grazie ad un Maestro che mi ha accompagnato lungo i sentieri del sapere didattico con quella passione e quell'entusiasmo di chi avverte la responsabilità della crescita di chi gli è affidato.

Un Maestro di formazione.

Devo a Lui i miei primi passi nella ricerca didattica, come il mio desiderio di sapere, di riflettere, di capire fino in fondo cosa significasse insegnare.

È Lui che indiscutibilmente mi ha insegnato ad essere insegnante creando tutte quelle condizioni favorevoli perché un allievo apprendesse la *curiositas* per il sapere.

Ed è Lui che ha lasciato quel *segno* che porterò sempre nella mia azione didattica.

Un segno che sollecita a quella *acribia* che sempre Lo caratterizzava in ogni azione che compiva.

E sì, occorreva essere armoniosi in ciò che si faceva, tutto doveva essere fatto con cura, mai con approssimazione.

Meglio era solito ripetere: “Con responsabilità! Ogni cosa va fatta con responsabilità!”

Tutto si conquistava con il sacrificio, con la rinunzia, con il sudore, con quello studio severo e approfondito che solo un Maestro vero sa trasmettere.

È da Lui che ho appreso l'amore per la ricerca sul campo.

Come dimenticare le prime ricerche nelle scuole, le lunghe riunioni per preparare lezioni, interventi, eventi, i ricchi dibattiti per capire e interpretare ogni pratica didattica che avevamo deciso di analizzare.

E poi come non ricordare la valutazione che appose sul primo articolo come unica correzione.

Un lapidario: più senso!

Non capii. Fui disorientata e al tempo stesso delusa da una correzione che non mi gratificava. Ne scoprii il valore col trascorrere del tempo: ogni volta mi ritrovavo a rileggere attentamente quanto scritto, mi chiedevo quale fosse il senso di quella affermazione e se fosse stato ben esplicitato. La superficialità nell'uso delle parole lasciava il posto alla scelta della parola giusta, alla cura nella forma; la coesione e la coerenza testuale erano le regole da seguire con cura e attenzione.

E poi arrivò la prima pubblicazione. Correzioni non facili da comprendere per la severità e la freddezza con cui mi furono comunicate. Non nascondo che uscita dal suo ufficio piansi non avendo chiaro il senso di quelle sue critiche. Ma anche in questo caso con il tempo compresi il suo insegnamento e il suo insistere sul seguire alcune linee di pensiero e certe suggestioni che potevano venire solo dalla contaminazione del sapere a cui mi sollecitava a guardare e considerare.

E infine l'amore per lo scrivere su temi sempre originali e visionari.

Tutti noi allievi imparammo a fare ricerca sul campo affrancandoci dalla teoria, entrammo nelle classi a diretto contatto con alunni e docenti ma anche *stakeholder* (questi sconosciuti) per analizzare le pratiche didattiche. Dall'esperienza francese aveva appreso la necessità di abbandonare l'approccio applicazionista dalla teoria alla pratica, per adottare quello narrativo intessuto di testimonianze e racconti su come si insegnava.

Una rivoluzione in campo didattico, una rivoluzione nell'intendere i nostri insegnanti non più destinatari di teorie ma fonti per capire quella pratica didattica ancora poco indagata e formalizzata.

Furono gli anni delle scoperte didattiche. Furono gli anni delle ricerche nelle scuole per dare avvio all'analisi della pratica didattica.

Come dimenticare i lacerti che giornalmente si ritagliavano dai giornali e che, accuratamente pinzati su fogli bianchi, sarebbero serviti come canovaccio per nuove scritture.

Come dimenticare le riunioni di gruppo per discutere per ore e ore su decisioni da prendere su indici di pubblicazioni, su temi da sottoporre ad analisi, su iniziative da intraprendere, su colleghi da invitare ma soprattutto accogliere adeguatamente.

Come dimenticare le lunghe correzioni delle bozze di monografie o collettanei da leggere con massima attenzione e concentrazione.

Come dimenticare i non pranzi e le non cene. Non si doveva perdere tempo con il pranzo... occorreva essere sempre sul pezzo. Unica concessione una mela, del prosciutto e, in giornate di festa, un fagottino alle rape.

Come dimenticare l'invito a ricercare quel "pizzico" di inedito e di conseguenza la disponibilità al rischio intellettuale.

L'uno per leggere quanto si nasconde dietro l'ovvio e il banale e favorire il pluralismo ermeneutico.

L'altro, pur sempre carico di dubbi e incertezze, ma utile a disincagliarsi dall'immobilità di idee e di convinzioni.

Mi affascinava in Lui non il mutamento, ma la continuità nelle proprie scelte *lato sensu* esistenziali. L'impegno, per Mino, era da condurre a quella tensione costante fra il vivere e il conoscere, sublimata nell'educare e nello scrivere. Non c'era polarità tra i due termini, né contrapposizione. La Sua classicità, posso affermare, era tutta lì.

L'educare come impegno, come dovere, come responsabilità, è stato sempre attestato sia nei confronti dell'orizzonte culturale di appartenenza, sia nei riguardi di noi allievi che abbiamo saputo condividere con Lui un autentico cammino di crescita.

La scrittura come passione è stata la Sua compagna sin da quando giovanissimo, come Maestro, entrò nelle aule scolastiche facendo scoprire ai suoi piccoli allievi la sorpresa per una scrittura che fosse espressione del modo di essere di ciascuno. Quella scrittura, da Lui definita più volte del "concavo" aveva il potere di scavare nella psicologia personale perché: «mima emozioni, esprime sentimenti, ma incarna anche idee, sradica pregiudizi, narra secondo continue procedure di scarto e di rovescio, giocando, e non raramente, sull'ambiguità di interno-esterno» (Laneve, 2013, p. 8). Scrivere di sé diviene – ci ripeteva – ricerca di sé, talora un quasi guardarsi allo specchio, talaltra un quasi viaggiare dentro di sé.

È il distanziarsi (proprio della riflessività) che permette non solo di adattarsi a situazioni inedite, ma anche, e soprattutto, di apprendere a partire dall'esperienza. L'opacità non è nel mondo, o della realtà: tocca a noi spostarci per farla

risuonare, renderla visibile. (...) Così inteso, scrivere è trasmettere il proprio sguardo interiore alle parole; epperciò costruire un mondo nuovo con le parole. Nel contempo è costruire una persona nuova dentro di sé. Non è semplicemente, o soltanto, redigere un testo a partire da un pensiero già cristallizzato; è piuttosto l'atto in cui le riflessioni si formano e generano nuove idee che modificano continuamente l'economia del lavoro già svolto. È un modo di lavorare, a volte difficile, altre piacevole, ma sempre appassionante che trasforma di continuo il pensiero. E se stessi (Laneve, Gemma, 2013, p. 28).

Ma la scrittura per Lui era ancora altro. Era impegno e dovere.

È vivo, in me, il ricordo di una trincea redazionale sempre in azione, quella ossessiva attenzione a ogni minimo dettaglio. Rigoroso e preoccupato della qualità del prodotto, delle rifiniture, Mino in ogni suo scritto ci ha consegnato la bellezza espressiva di una scrittura sempre in movimento, giammai stantia.

Intransigente con se stesso, prima ancora che con noi allievi. Capace di stare non poco tempo su un aggettivo, di dedicarsi alla revisione del testo con un'acribia magistrale, oggi sempre più rara, in Lui il lavoro culturale, specie quello dello scrivere, era, innanzitutto, una questione etica.

La scrittura, come servizio reso al lettore, rappresentava il primo dovere di una cultura che volesse essere tale: promozione di uomini migliori, rispetto assoluto dei suoi lettori. Ogni scrittura doveva essere precisa, tersa, ricca di sorprese, rigorosa, disponibile al confronto.

Questi alcuni dei tratti caratterizzanti la Sua produzione saggistica.

Mi sottraggo alla responsabilità di dover schizzare il Suo itinerario scientifico e le Sue linee di ricerca, il discorso sarebbe molto complesso e l'impegno diverrebbe assai gravoso, sottolineo, invece, alcuni tratti riconducibili al suo essere prima di tutto *Maestro*, poi *docente*, sempre *ricercatore*.

Nel parlare disincantato dei nostri tempi, un termine come Maestro può suonare desueto e forse retorico; ma certo Maestro nel senso più pieno Lo è sempre stato e per me Lo continuerà ad essere. Per me che ho avuto la fortuna di frequentarLo, di seguirne le lezioni, di ascoltarne le conferenze, di confrontarmi per crescere.

Se volessi definire con una parola la cifra caratterizzante del Suo essere, da ricercare nel vecchio catalogo delle nobili virtù, è *stile*. Ovvero l'impronta di ciò che si è, di ciò che si fa. Certo, quello che è stato lo stile di Mino Laneve era a molti noto.

Era innanzitutto un uomo colto, serio, severo, convinto delle Sue opinioni, ma rispettoso di quelle altrui. Era solito ripetere: "Le idee si possono calpestare; le persone giammai".

E difatti ha "calpestato" non poche idee, ha espresso disappunto per non pochi pensieri, ha criticato posizioni individuali, a volte con toni duri, talaltra

con toni eccessivamente irritanti, ma sempre nel rispetto di ogni soggetto al quale ha riservato attenzione, ascolto pieno e soprattutto apprezzamento sincero. Eppoi, stile nella relazione, nella parola, nella decisione, nella *governance*. Stile dell'uomo insomma. Un gentiluomo le cui virtù Lo hanno reso un Maestro dotato di una raffinata sensibilità nel cogliere la problematicità delle situazioni, nel leggere quello che sta al di là, oltre le apparenze superficiali e frammentarie delle sensazioni e delle percezioni immediate.

Dotato di grande equilibrio nell'affrontare questioni, nel dirimere controversie, nell'assumere comportamenti corretti e di controllo di sé, è stato per me un Maestro che ha attestato la Sua umanità anche di fronte a "disagi esistenziali" restituendo significato e senso a rapporti relazionali compromessi o inautentici.

E, non per ultima, la Sua costante e autentica volontà di essere Maestro nella ricerca. Il Suo non era mero entusiasmo per la ricerca, che può essere di molti – chi più chi meno prova il piacere di farla una volta intrapresa la carriera accademica – piuttosto grande passione per l'avanzamento della conoscenza.

Mino Laneve ha, difatti, attestato una disponibilità "di servizio" alla ricerca che ha saputo trasmettere a noi allievi, sempre animati da inquietudine euristica per qualcosa di inedito e creativo.

E siamo al suo essere *docente*. Iniziato il Suo magistero giovanissimo, a soli 18 anni, entrando nel mondo della scuola, di cui ha attraversato tutti i gradi, ha saputo esprimere quella fine capacità didattica trasmettendo a noi allievi la passione per la conoscenza degli universi del sapere su cui ha indirizzato i propri studi e la propria formazione. E non solo. Altre dimensioni ancora hanno caratterizzato il Suo insegnamento. Anzitutto l'attento tratto relazionale: ascolto, disponibilità a capire le ragioni dei Suoi allievi, attenzione ai loro interessi, capacità di lasciarsi coinvolgere. Nelle caratteristiche della Sua modalità didattica era possibile rintracciare una presenza olistica: partecipazione emotiva, sensibilità, creatività, spirito di iniziativa, oltre che conoscenze psicologiche e competenze professionali, tutte qualità alle quali non è mai venuto meno; al contrario le ha sempre attestate sia come docente sia come ricercatore. Non è mai stato avaro del proprio tempo quando si trattava di accettare l'invito a parlare in scuole o in altri contesti; il senso della missione da compiere è stato ciò che Lo ha spinto ad accettare il confronto pubblico.

Eppoi quella spiccata competenza locutoria, intesa, in primo luogo, non come mera capacità di figuralità retorica, schiacciata sul piano dell'ornato, della ridondanza esteriore, bensì come capacità d'uso della cromia linguistica, per un dire perspicuo, piacevole, originale.

Era abile nell'attivare quelle potenzialità combinatorie e creative del linguaggio che giocano un ruolo correttivo nei confronti della lingua standard e sovente ingessata. Ed ancora le usava, non come modalità di persuasione deduttiva, bensì come modalità di lealtà intellettuale, di onestà critica, di apertura alla novità e alla differenza, calibrata sempre sulle aspettative dei diversi interlocutori. Una competenza comunicativa, infine, pronta a fornire le giuste argomentazioni a favore o contro una determinata tesi in esame.

Ed ancora: una insolita sicurezza nel trasporre il sapere scientifico in sapere da apprendere. La sua didattica non banalizzava mai la disciplina, né si limitava alla divulgazione del sapere, ma era capace di dinamizzare i saperi, di animarli per poi riscoprirli generatori di altri saperi diventando per lo studente fattori essenziali della sua capacità di giudizio e di crescita culturale (Laneve, 2011).

Privo di ogni pretesa assolutizzante, il Suo insegnamento alimentava la discussione sulle scelte presentate ed era tendenzialmente orientato ad instaurare una relazione non già di dominanza nei riguardi dello studente, bensì di confronto franco per il dovuto spazio alla possibilità di valutazione critica, di indagine critica e di decisione personale. Durante i corsi universitari, e non solo, evidenziava le interrelazioni e le implicazioni contenute nella propria proposta, attivando nell'interlocutore una maieutica in grado di alimentare consensi, ma anche dissensi, e di prospettare ipotesi alternative per la soluzione del problema oggetto di discussione. Giammai ridotto a mero ricettore di messaggi, lo studente si configurava piuttosto come interlocutore attivo, soggetto di decisioni autonome per quell'“occhio nuovo” con cui riguardava ciò che sapeva o presupponeva di sapere.

Da qui un riavvaloramento della silenziosa presenza educativa del docente: non soltanto per il ruolo di filtro, ma anche per la funzione di esempio, e di accompagnatore, perché lo studente potesse percorrere gli itinerari della cultura, dotato di una spiccata maturità soggettiva, interpretativa e di giudizio.

Last but not least: essere ricercatore sempre.

In principio la ricerca, tale fu la Sua maggiore preoccupazione, l'interesse, la volontà, l'impegno a far avanzare la conoscenza nel campo delle scienze didattico-pedagogiche. Il metodico atteggiamento di ricerca che informa l'azione e, quindi, l'osservazione, lo studio, la progettazione, la verifica e la riprogettazione hanno da sempre intessuto la Sua esistenza da ricercatore.

Un ricercatore scrupoloso, sempre avido nel porsi domande e nel ricercare le risposte possibili, avvinghiato da quella *libido sciendi*, quella voglia insaziabile di verità, incoraggiata da una peculiare tensione verso una meta che non trovava mai una pienezza definitiva.

Da qui la Sua disponibilità a percorrere il rischio intellettuale carico di dubbi e incertezze: «il disincagliarsi dall’immobilità stagnante di idee e convinzioni non più intimamente condivise costituisce un sentimento misto di gioia per la libertà che si prospetta e di inquietudine per l’insicurezza che si profila» (Laneve, 2009, p. 10). Ed ancora un ricercatore attento alla *serendipity* accogliente del ruolo del caso al quale sono dovute non poche intuizioni e progetti di ricerca intrapresi con allievi e colleghi. Circostanze che hanno consentito a noi allievi di lucrare dalla Sua attenta e acuta capacità di interpretare la realtà.

Appare evidente come in Lui ci fosse una modalità osservativa, di intuizione e di scoperta del dato assai disciplinata e affinata continuamente da una formazione culturale e scientifica alimentata da una rete di controlli incrociati e verifiche successive. Verifiche sostenute da un ulteriore tratto a cui ha legato la Sua ricerca: la fallibilità declinata come incertezza, errore, dubbio, autocorrezione, autocritica e umiltà.

Sì, è proprio quest’ultima dimensione che ha contraddistinto il Suo essere ricercatore con un atteggiamento che insisteva sul carattere fallibile e provvisorio dei propri risultati rifiutando di presentarli come definitivi e immuni a qualsiasi critica.

La Sua attività di ricercatore era sempre segnata dal Suo ancoraggio didattico, provenendo da una formazione umanistica e pur avendo attraversato, nel corso dell’intensa attività culturale e di impegno civile, le tematiche più diverse. Le sue analisi precise ed evocative mettono in risalto una ricostruzione estetica del dato raccolto. Ne scaturisce una presentazione di risonanze e corrispondenze, di immagini archetipiche, valide per ogni tempo e in ogni luogo. Il tutto espresso con una scrittura straordinariamente chiara, perspicua, del tutto godibile. Nel Suo tuffarsi nel mare mosso delle novità, Mino Laneve andava sempre oltre gli stessi temi che affrontava esplicitamente, lasciando idee solo abbozzate, e per le quali attendavamo con grande interesse gli sviluppi.

Ha sempre interpretato la Sua professione di uomo di scienza, ma anche di protagonista attivo delle vicende istituzionali. Come Direttore di Dipartimento di Scienze pedagogiche, come Preside della Facoltà di Scienze della Formazione, come Delegato del Rettore per il Polo Jonico a Taranto, come Presidente della SIPED, come Presidente di *Graphein* ha attestato l’orgoglio del ricercatore libero da pregiudizi e da condizionamenti, la piena responsabilità del rappresentante istituzionale aperto al confronto franco e costruttivo, capace di un approccio ai problemi formativi della Scuola e dell’Università con una *vis euristica* che ha innervato tutta la Sua opera scientifica collocandola in un orizzonte culturalmente ricco, profondo e fecondo di idee.

Concludere mi è difficile, per le ragioni già esplicitate ma anche per la poliedricità, corposa e cromatica, ma sempre piacevolmente sorprendente, che connota il mio Maestro.

Il proposito di questo ricordo era suggellare le attestazioni di stima, di amicizia ma soprattutto di grande riconoscenza che provo per Lui.

Gli riconosco qualità umane, cordialità, generosità, stile, passione, viva-
cità intellettuale, ma mi sento di affermare che il Maestro Laneve non è solo
questo, è molto più.

Merita molto più di quello che si è stati capaci di attestarGli: un profondo
debito di riconoscenza da parte di chi è stato allievo, come chi scrive. E non
solo. Tuttavia non mi sfugge la dura realtà che nel mondo accademico vige,
ovvero che la riconoscenza e la gratitudine abbiano precisi limiti temporali,
tutto ciò non toglie che ha avuto, a mio avviso, nell'ultima fase di attività
istituzionale meno di quanto meritasse. Forse ha pagato il prezzo della schiet-
tezza legata al Suo essere stato sempre molto “diretto” in nome della verità
o, meglio, come era solito dire, in nome della *parresia*, quel Suo “dire tutto”
sinceramente di sé.

Un dire che ha consegnato agli altri il Suo sigillo d’identità non sempre
condiviso, né sempre rispettato, ma pur sempre espressione di un autentico
sé.

Eppure, sono convinta che oggi esiste un riconoscimento del suo valore
ancora più forte di quanto non lo sia stato durante la Sua intensa e feconda
vita da accademico. Ne è una testimonianza: non una *potestas*, bensì una
auctoritas che gli deriva non solo dal Suo valore scientifico, quanto dalla Sua
esemplare integrità intellettuale e morale, che continuerà ad esercitare su una
schiera, auguro numerosa, di lettori e studiosi di sapere didattico.

Sono certa che sarà il futuro, nel suo lento dipanarsi, a lumeggiare la fe-
condità e l’attualità del Suo pensiero e del Suo impegno nella comunità pe-
dagogica italiana e internazionale.

Ti saluto mio prof... e sogno di ascoltare dalla tua voce, dopo che tu abbia
letto queste note, la tua solita valutazione quando le cose andavano bene...
“Brava, sette più!”

La tua allieva. Oggi davvero Onorevole!

Riferimenti bibliografici

- Laneve C. (2009). *Imparare a fare ricerca*. Brescia: La Scuola.
Laneve C. (2011). *Manuale di didattica*. Brescia: La Scuola.
Laneve C. (2012). *Senza parole. Il silenzio pensoso a scuola*. Mimesis: Milano.

Laneve C. (2013). La didattica del concavo e del convesso. *Quaderni di Didattica della Scrittura*, 19: 7-10.

Laneve C., Gemma C. (2013). *Raccontare dalla cattedra e dal banco. Un contributo alla formazione e all'analisi dell'insegnamento*. Milano: Mimesis.

Insegnare con lo “sguardo pedagogico” La ricerca didattica in Cosimo Laneve

*Riccardo Pagano**

Scrivere sull’itinerario di ricerca di uno studioso raffinato e assai prolifico (oltre cinquecento pubblicazioni) senza dubbio non è un’impresa semplice. Quando poi alle normali difficoltà storiografico/ricostruttive si aggiunge anche la compromissione affettiva, Cosimo Laneve è il “mio maestro”, tutto diventa ancora più difficile. Allora, per evitare sia la deriva nel caos ricostruttivo/narrativo sia la confusione dettata dai sentimenti, occorre che faccia ricorso a categorie storiografiche ben circonstanziate con le quali rileggere con occhio vigile, critico, storico la produzione scientifica di Cosimo Laneve.

Poiché non c’è un testo nel quale il Nostro ha ripercorso in maniera esplicita il proprio itinerario di ricerca, spetta a chi scrive rintracciare il filo rosso che lega la notevole, per qualità e quantità, produzione saggistica di Cosimo Laneve.

È noto che egli era ordinario di Didattica generale, ma la sua ricerca *su* la Didattica è molto articolata, va ben oltre la monotematicità scientifico-disciplinare, esonda spesso nei diversi settori del pedagogico e nel tempo ha posto attenzione anche alla ricerca *in* Didattica «ossia l’indagine scientifica sui fatti insegnativi, orientata, da un lato, alla produzione di conoscenze sui processi di insegnamento-apprendimento le quali estendono o correggono o addirittura falsificano le teorie precedenti, e, dall’altro, alla produzione di conoscenze che trovavano la loro verifica nei cambiamenti che, grazie ad esse, si realizzano nella scuola e in generale nei processi insegnativi» (Laneve, 1993, pp. 30-31).

Per la ricostruzione storiografica del pensiero pedagogico-didattico di C. Laneve, senza dubbio la categoria temporale della diacronicità può facilitare il compito di chi scrive. La diacronicità da sola, tuttavia, non consenti-

* Già Professore ordinario di Pedagogia Generale e Sociale presso l’Università degli Studi di Bari Aldo Moro.

rebbe di cogliere appieno la complessità del pensiero di Laneve, alla quale precedentemente facevo riferimento. Occorre, quindi, che alla diacronicità si affianchi la sincronicità per fare sì che le costanti intersezioni e interfaciabilità della ricerca *su* e *in* Didattica con la Pedagogia emergano in tutta la loro evidenza e positività per il cammino della ricerca pedagogica, alla quale Laneve non poco ha contribuito.

È ovvio che questa sovrapposizione tra diacronicità e sincronicità complessifica, e di molto pure, il lavoro ricostruttivo. Ma se non si vuole tradire la verità emergente dalla documentazione, dalle fonti, è un rischio quello della complessità che bisogna necessariamente correre.

I temi sui quali intendo soffermarmi sono:

- la teorizzazione didattica;
- l'analisi della pratica educativa;
- la scrittura come pratica educativa.

Si tratta, come si vede, di tre grandi campi tematici che Laneve ha attraversato da par suo e che sono legati da una costante attenzione alla formazione dell'educando partendo da quell'«occhio pedagogico» che deve essere attento alle novità, vigile nella selezione, propositivo nella scelta «[che faccia i conti] con l'esistente in modo critico e propositivo secondo approfondimenti, analisi di esperienze, sperimentazioni: un'opera non solo di lettura e di interpretazione, ma anche di elaborazione e di ideazione, tesa a ri-disegnare sia i quadri di riferimento, le cornici di problemi, il tratteggio delle questioni, le coordinate dei punti di vista, sia le forme di intervento e di progettazione» (Laneve, 2008, p. 91).

1. Paradigmi teorici della didattica

1.1. La modellizzazione didattica

Nel testo *Per una teoria della didattica* (1993) così Laneve introduceva il suo approccio alla teorizzazione della Didattica: «in altri scritti ho lavorato sul discorso educativo ed ho tracciato in particolare le coordinate di una pedagogia linguistica. (...) Intendo ora dedicare la mia attenzione agli aspetti teorici della didattica, che permette la concreta attuazione dell'educare nella scuola e fuori. Un ambito di conoscenza, questo, che siamo soliti colmare più di indicazioni assolutamente generali o di suggerimenti riduttivamente empirici che di modelli interpretativi e di intervento organici e funzionali» (p. 5).

Già da queste parole si evince quale sarebbe stata d'ora innanzi la linea di ricerca che Laneve avrebbe intrapreso. Il passaggio dal discorso educativo centrato soprattutto sulla educazione linguistica (Laneve, 1981; Laneve, 1987), che peraltro non sarà mai abbandonato (Laneve, 1994; Laneve, 2009b), alla teorizzazione didattica è avvertito quasi come una necessità per meglio comprendere in quale modo avviene realmente l'insegnamento, «offrire, afferma Laneve, un contributo per ricomporre la tradizionale scissione fra la ricchezza delle formulazioni generali sull'educazione e la povertà dei criteri relativi alle scelte quotidiane dell'azione didattico-formativa mi è parso opportuno e utile» (Laneve, 1993, p. 5). Sì, l'attenzione è rivolta alle azioni didattiche perché è su di esse che la letteratura scientifica presentava lacune preoccupanti. Laneve, dunque, avverte l'esigenza di contribuire a costruire la Didattica come disciplina scientifica «cercando di disegnarne il quadro teorico» (p. 6). In un momento in cui la Didattica viveva una stagione felice «in ordine ai settori di riferimento, ai gruppi sociali che vi sono coinvolti (...), alle agenzie che a vario titolo si occupano di attività didattiche, ai canali di diffusione di una pubblicistica che si estende dal grande mercato editoriale al notiziario per gli addetti ai lavori sino al ciclostilato associativo», Laneve si preoccupa di delineare il *frame* scientifico della disciplina accademica denominata Didattica Generale, e questo per evitare che si cadesse in un genericismo che avrebbe impedito la crescita scientifica di una disciplina di cui tutti parlavano, dai disciplinari agli stessi pedagogisti, senza, però, averne la piena consapevolezza epistemica.

Se da un lato, dunque, la Didattica era oggetto di un gran parlare, dall'altro, la ricerca sulla Didattica segnava il passo. Laneve, a fronte di questa debolezza, mentre avvertiva l'esigenza di costruire il quadro teorico della Didattica, aveva, però, anche piena consapevolezza che «il sapere, contraddistinto con il termine didattica, è particolarmente controverso, più di quanto non siano altre delimitazioni disciplinari» (p. 7). Egli sapeva benissimo che la Didattica viveva una doppia difficoltà per farsi accettare nell'Accademia: era scientificamente debole di fronte ad un'altra disciplina già debole per sé, la Pedagogia. Ovviamente questa doppia debolezza rendeva molto complicato il percorso di uno studioso e ricercatore che intendeva dare credibilità scientifica ad una disciplina controversa come la Didattica. E per questo, afferma Laneve, «si comprende come la didattica, partita da una condizione di arte, connotata da attributi classici e da norme che, con il tempo, si sono venute ripetutivamente eseguendo e consolidando (...), si sia poi configurata in quella immagine debole, che non le permette di trattare alla pari con gli altri saperi» (p. 9). Si trattava, dunque, per Laneve, di configurare la Didattica come scienza, senza, però, rinunciare a quelle sue specificità di arte e saggezza pratica che l'avevano per lungo tempo

caratterizzata. L'autonomia epistemica della Didattica era il primo obiettivo che Laneve si prefiggeva in questa svolta fondamentale del suo percorso di studioso e ricercatore. «Autonomia – sosteneva Laneve – non significa delimitazione di confini, tali da poter far pensare ad una visione assolutamente autoreferenziale dell'orizzonte didattico (...). Se di autonomia si ritiene di poter parlare è perché l'insegnamento non dovrebbe essere indagato se non *iuxta propria principia*, ponendosi cioè all'interno del discorso che lo riguarda: quello pedagogico» (p. 9). Una scientificità della Didattica che «va soddisfatta sempre nel quadro di una contestualizzazione pedagogica» con l'avvertenza, però, che, se è vero che «la Didattica non è sganciata dalla pedagogia, non è neppure una sorta di aggiunta (quasi un additivo) di essa: ma uno dei suoi (...) capitoli costitutivi» (p. 10).

Chiarito il nesso inscindibile tra scientificità didattica e contestualizzazione pedagogica, Laneve avvia la sua ricerca teorica in didattica avendo la consapevolezza che «la didattica è fra i saperi pedagogici quello che meno di ogni altro è stato elaborato sul piano dei principi scientifici e dei suoi fondamenti teorетici, per cui il significato che si conosce è quello estremamente povero, schiacciato sull'esigenza pratica» (p. 15). Siamo agli inizi degli anni Novanta del Novecento e purtroppo ancora molto viva era in Italia questa visione “debole” della Didattica come scienza. È noto che la debolezza scientifica dei saperi pedagogici pagava lo scotto di una prevalenza notevole del neoidealismo gentiliano che trascurava le discipline teorico/pratiche a tutto vantaggio di quelle esclusivamente teoriche e fortemente teoretiche come, per esempio, la filosofia. Laneve più volte in tutta la sua notevole produzione scientifica ha ripreso il limite della pedagogia gentiliana che è iconizzata nel detto “la didattica non si scrive, ma si fa” e che trova il suo assunto nel sofisma secondo il quale è sufficiente sapere (la letteratura, la filosofia, la matematica ecc.) per sapere insegnare. Sottolinea Laneve che, se la pedagogia per Gentile è un caso concreto del problema filosofico, la didattica è addirittura un caso concreto del problema pedagogico. In questo modo la Didattica è sempre all'interno del problema filosofico, ma è ancora più pratica della stessa pedagogia e, quindi, come tale non può assurgere alla dignità scientifica (p. 61). È per questo motivo che la didattica, ancor più della stessa pedagogia, ha traguardato la cittadella scientifica con notevole ritardo. Di fronte alla piena consapevolezza di questa situazione in cui versava la didattica, Laneve non solo ne rivendica la ineludibile presenza come esigenza pratica, ma anche, e soprattutto, la dignità scientifica.

L'attenta analisi di Laneve al vero significato della parola didattica così come si è venuto configurando nel tempo, nella sua contestualizzazione e storicizzazione, ovvero come ciò che è riferito “all'intera gamma dell'inse-

gnare”, è funzionale al riconoscimento delle didattiche specifiche riferite ai destinatari e ai luoghi e alla ricerca *in* e *sulla* didattica. È soprattutto sugli aspetti relativi alla ricerca che Laneve soffrema la sua attenzione. Egli già negli anni Novanta rilevava «la scarsa comunicazione fra ricercatori ed insegnanti» (p. 27) che aveva la conseguenza di un *blackout* tra la ricerca e la pratica insegnativa vista soltanto come luogo applicativo della ricerca. Da qui la insufficienza abbastanza manifesta delle pratiche di aggiornamento degli insegnanti che non traevano alcun beneficio nel lavoro quotidiano dal travaso operato dal ricercatore universitario. Fra le righe si capisce che Laneve, sulla scia di quanto la ricerca internazionale andava già producendo e realizzando, pur avvertendo la necessità di fissare punti fermi di natura teorica, di questi ne avvertiva anche i limiti perché non solo creavano uno iato incolmabile con la pratica di insegnamento, ma di questa addirittura non ne sapevano leggere i tratti significativi con i quali elaborare una teoria didattica più rispondente alle reali esigenze di tutti coloro, insegnanti e/o educatori, che quotidianamente insegnano. È per questo che l’itinerario di ricerca di Laneve approderà, come vedremo, a nuove riflessioni e a nuovi protocolli e metodologie di ricerca didattica.

Dunque: la teorizzazione che per Laneve è: «fare ricerca teorica *in* didattica allora significa innanzitutto sforzarsi di comprendere la natura e la struttura dei problemi e dei fenomeni connessi all’analisi progettazione-attuazione dell’educazione e dunque dell’organizzazione dell’insegnamento(-apprendimento), operando in termini di astrazione riflettente sull’enorme varietà degli aspetti particolari per giungere ad una configurazione simbolica e, nei limiti pedagogicamente consentiti, formalizzata di questo specifico insieme da renderne intellegibili e orientabili le manifestazioni concrete e le trasformazioni» (p. 14).

Negli anni in cui maturavano queste riflessioni, cioè i primi anni Novanta del Novecento, la ricerca didattica, come afferma ancora Laneve, «è ancora a livello di tentativo più che di pratica, forse più di auspicio che di realtà» (p. 39). Anche come disciplina universitaria la Didattica generale stentava ad affermarsi perché era ritenuta dalla comunità scientifica come un ambito di ricerca secondario, inferiore alla stessa pedagogia, perché si interessava prevalentemente dell’insegnamento scolastico e quindi di qualcosa di pratico, di poco scientifico. Nell’Accademia italiana non poche erano le incursioni nel pedagogico sia sul piano empirico-sperimentale (la psicologia e la sociologia) sia su quello propriamente teorico e di fondamento (la filosofia, soprattutto nella sua propaggine di filosofia dell’educazione). Laneve, nella piena consapevolezza di questa marginalizzazione della Didattica come disciplina scientifica, avvertiva l’esigenza di rivedere il rap-

porto fra la ricerca didattica e la ricerca scientifica per individuare in quali ambiti la ricerca didattica doveva concentrarsi.

Era chiaro sin da allora a Laneve che la ricerca didattica non potesse fare a meno di considerare come sue fonti privilegiate l'esperienza degli insegnanti, un contributo assai importante, ma che veniva ignorato dai più a tutto vantaggio di una teorizzazione classica basata sulla ricerca di categorie *a priori* e dalla pretesa trascendentale. Laneve per raccogliere l'esperienza insegnativa dei docenti, per non disperdere questo patrimonio, non nella prospettiva attuale delle *best practices*, ma in quella ben più complessa della ricerca scientifica sull'insegnamento, propone la costituzione presso le sedi scolastiche dell'"Archivio dei beni didattici" che avrebbe dovuto costituire la banca dati per i ricercatori accademici. I tempi non erano ancora maturi per procedere in questa direzione, la Didattica come disciplina accademica necessitava di un'elaborazione teorica, andava costruita nei fondamenti. Sulla via della teorizzazione didattica senza dubbio la pratica insegnativa, veramente in quegli anni si parlava più di esperienza che di pratica, avrebbe rappresentato una fonte importante, ma, come già si diceva, era soprattutto necessario meglio circoscrivere quale fosse l'oggetto e il campo della Didattica come disciplina scientifica. Ed è proprio questo il compito della ricerca di Laneve nel decennio degli anni Novanta del Novecento. Nel corso di questo decennio, infatti, egli, oltre tanti altri contributi, pubblica il già citato testo *Per una teoria della didattica* e con un intervallo di quattro anni *Il campo della didattica* (Laneve, 1997).

La sistematizzazione della Didattica generale in *Per una teoria della didattica* muove dall'inevitabile rapporto/confronto tra questa disciplina e le *Scienze dell'educazione*.

Riprendendo G. Mialaret che, com'è noto, aveva sollevato il problema del rapporto fra la *Didattica* e le *Scienze dell'educazione* (Mialaret, 1978), al fine di un arricchimento reciproco, Laneve puntualizza quale dovesse essere, a suo parere, questo difficile legame e lo fa innanzitutto riflettendo sulle *Scienze dell'educazione* che sin dagli anni Sessanta e Settanta del Novecento tendevano a sostituirsi alla *Pedagogia* come unica scienza dell'educazione.

Non era questa, da parte di Laneve, una pura esercitazione accademica, tutt'altro: «occorre avvertire – egli affermava – che la creazione di domini sempre più autonomi e specializzati del sapere educativo non comporta e non deve comportare un'esclusione di una riflessione più generale sull'educazione, che è per tradizione affidata alla pedagogia» (Laneve, 1993, p. 56). Si, la Pedagogia, appunto. E per Laneve la *Pedagogia*, a cui per tradizione è affidata la riflessione più generale sull'educazione, ha il compito di leggere i contributi che provengono dalle *Scienze dell'educazione* per valutarne i

significati, per rilevarne i contributi, per coglierne il senso educativo. Pertanto, la riflessione sul rapporto fra la *Didattica* e le *Scienze dell'educazione* passa inevitabilmente anche dalla messa a punto della centralità della Pedagogia come indicatrice di senso del discorso sull'educativo. È in quest'ottica che Laneve recupera il contributo offerto dalle *Scienze dell'educazione* alla *Didattica* per la costruzione di modelli didattici che nel testo citato, *Per una teoria della didattica*, vengono presi in esame.

La ricostruzione dei modelli didattici mette in evidenza che il contributo delle *Scienze dell'educazione* alla *Didattica* è notevole. La filosofia dell'educazione, la psicologia dell'apprendimento, la sociologia dell'educazione, la tecnologia dell'educazione, le epistemologie delle discipline, la stessa pedagogia concorrono a definire l'ambito del sapere didattico, ma in questo modo, avverte Laneve, «la didattica si presenta come un sapere desunto da ambiti che le sono sostanzialmente estranei. Ciascun modello didattico, infatti, si configura come esito di una determinata impostazione (filosofica, psicologica, sociologica, tecnologica, e così via). Centrata sulla mutazione di elaborazioni teoriche, di schemi epistemologici e (metodo-)logici propri di altre scienze più forti (la psicologia, la tecnologia, ed ancora: la linguistica, la matematica...), la didattica viene prodotta per deduzione e, dunque, finisce con l'essere epistemologicamente colonizzata» (p. 125). È questo il vero problema: la scientificità della *Didattica*. È in questo senso che il contributo di Laneve è importante per la ricerca didattica e pedagogica *tout court*. Liberare la *Didattica* dalla colonizzazione, farne un sapere maturo e indipendente sul piano scientifico è il compito che Laneve si prefigge. Per andare oltre quella che Laneve chiama «la teorizzazione a sineddoche», occorre aprirsi ad una plurireferenzialità al fine di collegare la Didattica con i vari saperi che la innervano; questo processo, tuttavia, non è più dai saperi alla didattica, ma è la Didattica che fa sintesi dei diversi saperi acquisiti e che li elabora in proprio con una teorizzazione indipendente che diviene, appunto, scientificità didattica, «insomma non si è più disponibili ad un'utilizzazione che si caratterizza come consumo piuttosto che come acquisizione critica e produzione originale di conoscenze» (p. 126). Come si può facilmente intuire, il percorso scientifico intrapreso da Laneve non è assolutamente agevole. Si trattava di riconfigurare l'assetto epistemologico di una disciplina, la *Didattica*, sino ad allora considerata una cenerentola delle *Scienze dell'educazione* e della stessa *Pedagogia*, per introdurla con dignità nella cittadella scientifica.

Al centro dell'interesse della teorizzazione didattica di Laneve è l'oggetto di questa disciplina, l'azione di insegnamento scolastico e no, che ovviamente ha tra le sue fonti anche l'esperienza della prassi insegnativa dei docenti. La capitalizzazione dell'esperienza pratica, avvertita come esi-

genza, è, però, negli anni Novanta del Novecento solo teorizzata perché mancavano protocolli indagativi in grado di fare emergere i tratti distintivi della pratica e, dunque, una sua formalizzazione; questo si avrà solo più in là con le acquisizioni scientifiche anche di livello internazionale (Laneve, 2005). Tuttavia, avvertiva Laneve, «se, dunque, appare sempre più legittimato un impegno della ricerca didattica futura verso la formalizzazione dell’azione educativa e dell’esperienza dei docenti, esso può essere accettato come una delle piste, al più come la fase necessaria ed urgente, della ricerca stessa: non già come la sua via regia e giammai come esaustiva» (Laneve, 1993, p. 137).

Il contributo di Laneve alla teorizzazione didattica non si limita solo alla critica e alla ricostruzione della modellizzazione maturata nel corso degli anni, ma è propositivo, è elaborativo e trova nel «paradigma polireferenziale» (pp. 137-149) un interessante approdo.

In tale paradigma Laneve individua i diversi referenti della Didattica, la quale è ora non più passiva acquisitrice di ciò che è elaborato altrove, ma è la loro stella polare, è attorno ad essa che i diversi saperi ruotano offrendo il loro contributo. Filosofia dell’educazione, teoria del curricolo, epistemologia delle discipline, metodologia, analisi delle azioni insegnative, sociologia dell’educazione, psicologia dell’educazione, tecnologia dell’educazione, sono i referenti che nutrono il sapere didattico, lo alimentano costantemente, ma è la *Didattica* che poi li rielabora, che di essi ne fa sapere “altro”, didattico appunto. Il “paradigma polireferenziale” è, per Laneve, sì, complesso ed ermeneutico critico; quindi, abbastanza articolato e difficile nelle diverse connotazioni, ma è soprattutto antiriduzionista ed è bidirezionalmente orientato. Con il «paradigma polireferenziale», «la didattica potrà configurarsi come un sapere con l’attitudine al rapporto multidisciplinare e interdisciplinare, non esaurentesi, cioè, nella disponibilità ad accogliere i contributi provenienti dai singoli referenti, ma tesa anche a dare qualcosa di proprio a questi» (p. 149).

La *Didattica* viene assumendo in questo modo una nuova dimensione nei suoi rapporti con la ricerca. Se nel passato il mondo della didattica e quello della ricerca erano lontani perché rappresentavano lo iato tra la teoria e la pratica, ora con il “paradigma polireferenziale” si apre una strada tesa a superare questo iato profondo «mediante la considerazione della didattica in un continuo e dinamico rapporto con l’attività di ricerca, in vista di indagare meglio il processo insegnamento-apprendimento e d’individuare le modalità per migliorare il processo stesso» (pp. 149-150).

È evidente che per Laneve la teorizzazione didattica deve essere elaborata con categorie e metodologie “nuove”, “altre”, rispetto a quelle della epistemologia tradizionale di matrice galileiana e cartesiana. Laneve è at-

tento alle postepistemologie le quali, com’è noto, rivolgono l’attenzione a fonti scientifiche non solo matematizzabili e quantificabili, ma anche qualitativamente apprezzabili (Laneve, 2003, pp. 161-163). Il richiamo alla ricerca didattica sempre collegata alla specifica situazione educativa, cioè alla scuola, spinge Laneve a considerare i luoghi in cui si insegna, si educa, come dei veri e propri laboratori di ricerca. L’alleanza tra i ricercatori accademici e gli insegnanti è un obiettivo presente nei lavori di Laneve in maniera sempre più massiccia dopo il testo che sinora abbiamo preso in esame, *Per una teoria della didattica. Modelli e linee di ricerca*.

1.2. *La ricerca didattica tra riflessione teorica e dimensione pratica*

Per qualificare la ricerca didattica e per farla uscire dalla condizione di minorità in cui essa era relegata, per attribuirle dignità scientifica, come dicevamo di una scientificità nuova, diversa, Laneve continua con le pubblicazioni successive a riflettere sulla teorizzazione didattica. Escono molti saggi (Laneve, 1997; Laneve 1998), ma in particolare è il testo *La didattica tra teoria e pratica* che rappresenta un altro punto di snodo cruciale nella elaborazione del pensiero didattico di Laneve.

Nella *Prefazione* egli, proprio nell’ottica della continuità di ricerca a cui si faceva riferimento, così si esprimeva: «Riprendere, ora, il tratteggio significa riproporre questioni, ridefinire concetti, risemantizzare termini, ri-formulare spiegazioni, capitalizzare esiti, precisare confini: insomma presentare una struttura teorica che possa raffigurare la complessità dell’azione d’insegnamento, qualificarne in senso scientifico la conoscenza e ripuntualizzare gli ambiti che articolano il campo di sapere, denominato Didattica (...), di cui si vuole sovente affermare una reale autonomia contro la riduzione di essa ad una molteplicità di didattiche differenziate [quelle disciplinari]» (Laneve, 2003). A distanza di anni, dunque, Laneve riprende la riflessione, in verità mai abbandonata soprattutto nel LARID¹, sulla teorizzazione didattica e lo fa nella piena consapevolezza che quel “paradigma poli-referenziale” non solo aveva trovato giustificazione scientifica, ma era anche sollecitatore di ulteriori scavi epistemologici. La dinamicità del sapere didattico era una conquista irreversibile soprattutto perché mai perdeva di vista la personalizzazione del soggetto che apprende, di cui deve favorire le capacità progettuali e le interpretazioni esistenziali. Un sapere, quello didattico.

¹ LARID è l’acronimo di *LABoratorio di Ricerca DIdattica*, costituito nel 1993 da un gruppo di pedagogisti all’interno dell’allora Dipartimento di *Scienze dell’educazione* dell’Università degli studi di Bari.

tico, non banalizzato né banalizzante, non semplificato né semplificante, dotato di senso, non scienista che «semantizza il processo di conoscenze/competenze/valori, rendendolo da casuale e banale a significante ed organizzato nei mezzi e nei fini» (p. 8). Molti erano i problemi di natura scientifica da affrontare: la *Didattica* non deve essere “ancilla della tecnologia”, non deve essere confusa con qualsiasi attività di insegnamento, ma solo preferibilmente con quella scolastica (e anche universitaria [Laneve, 1996]) e molto altro ancora (per esempio il rapporto con le Scienze dell’educazione). Per tutti questi motivi il sapere della didattica, la sua elaborazione teorica e la sua configurazione teoretica devono consentire che dell’insegnamento si comprendano le pratiche e le azioni.

La *Didattica* va dunque sempre più orientandosi verso una scientificità elaborata, modellata, partendo dalle pratiche, dalle esperienze concrete di insegnamento. Essa si struttura come una scienza empirica centrale nella riflessione pedagogica e non solo in essa in verità: della processualità didattica si interessano diversi soggetti perché i luoghi del fare didattico si sono notevolmente ampliati nel corso del Novecento, soprattutto a partire dal secondo dopoguerra. Laneve mette bene in evidenza questa espansione del campo della *Didattica* tracciando in un testo denso e assai significativo, *Il campo della Didattica* (Laneve, 1997), le coordinate in cui l’agire didattico è presente.

La *Didattica* per Laneve sullo scenario del secondo millennio si immette con le seguenti caratteristiche:

- la significatività crescente dell’analisi delle pratiche d’insegnamento;
- l’imprescindibilità del legame con le discipline;
- l’indispensabilità del nesso con l’organizzativo, e, quindi, della centralità delle problematiche del management;
- l’irriconducibilità dell’intervento didattico alle sole relazioni immediate [e] la necessità di considerare tutti i fattori dell’insegnare (...);
- la complessità della funzione docente (...) (Laneve, 2003, pp. 54-55).

Da queste puntuale perimetrazioni della *Didattica* in Laneve cresce l’esigenza di dare sempre più maggiore qualificazione scientifica a questa disciplina che ha per oggetto l’insegnamento. Potenziare gli studi sull’insegnamento vuol dire sforzarsi di capire ciò che veramente accade quando s’insegnà, ma senza trascurare il senso e il valore educativo dell’atto istruttivo.

È per questo che la cornice di riferimento della processualità didattica, differenziata per campi e metodi, è rintracciabile nella individuazione del rapporto tra la *Didattica* e la *Pedagogia*, un tema da sempre caro a Laneve e che mai sarà messo tra parentesi anche negli studi successivi.

Nel corso della seconda metà del Novecento il notevole ampliamento delle aree dell'educativo (non più solo i fanciulli, ma gli adolescenti, gli adulti, le donne, i portatori di handicap, gli appartenenti alle culture "altre") e il conseguente dilatarsi degli orizzonti epistemologici delle *Scienze umane* nella loro declinazione di *Scienze dell'educazione* ha avuto una ricaduta di non poco conto sulla scienza pedagogica che è stata "costretta" a rivedere i propri statuti e i propri oggetti d'indagine. Il sapere pedagogico si può dire che sia diventato paragonabile ad un arcipelago, una sorta di enciclopedismo dell'educativo e così sono nate diverse branche della pedagogia: sociale, speciale, degli adulti, interculturale. Tra queste possiamo annoverare la *Didattica* la quale, senza dubbio, è la specificità pedagogica che ha avuto maggiore impatto nel mondo accademico e ciò è facilmente rilevabile anche dal notevole incremento delle cattedre di *Didattica generale* che si è avuto in particolare modo a partire dalla metà degli anni Ottanta del Novecento sino ad oggi.

Laneve, il primo docente ordinario di *Didattica generale* dell'Italia meridionale, pur ricercando e studiando una teorizzazione didattica specifica, non ha mai, però, perso di vista la esigenza di inserire la *Didattica* nel vasto alveo del pedagogico al fine di evitare riduzionismi pericolosi che nel caso della *Didattica* potevano sfociare in un efficientismo pragmatico, anzi pragmatista. Laneve ritiene positivo che la *Pedagogia* si sia articolata in molti ambiti specifici, è questa una ricchezza del pedagogico, ma la *Pedagogia* per evitare di farsi mera tecnica dell'educazione mai deve trascurare di coglierne «il senso totale ed unitario, che va al di là dei significati propri di ciascuna scienza dell'educazione (...). Mettere a fuoco l'educazione nelle sue connotazioni essenziali, individuarne la natura, svolgerne i tratti è quanto la *Pedagogia* è tenuta a fare» (p. 61).

Se, dunque, alla *Pedagogia* si deve riconoscere la metadimensione della riflessione sull'educazione, quindi deve essere un sapere fondante, critico ed ermeneutico, quale sarà il rapporto che la *Didattica* deve avere con questo metasapere?

Laneve per rispondere a questo quesito di densa rilevanza epistemica ripuntualizza la scientificità della *Didattica* e afferma che essa «si precisa come un sapere eminentemente normativo, come sapere modificativo, i cui paradigmi sono quelli delle scienze pratiche come lo sono la morale, la politica, la medicina e la pedagogia» (p. 74). Ma la *Didattica* se è vero che si serve dei paradigmi delle scienze pratiche, è anche vero che non rinuncia ai paradigmi delle scienze descrittive perché essa studiando l'insegnamento di questo deve averne contezza oggettiva spiegabile, dimostrabile, calcolabile, descrivibile.

Per la *Didattica* allora occorre avere più paradigmi: quelli propri delle scienze pratiche e quelli delle scienze empirico-descrittive-naturalistiche. Il

fenomeno insegnamento è complesso; ha sì, ciò che può essere osservato, ma anche il non detto e quindi ciò che appartiene alla misteriosità del soggetto in apprendimento, il quale può rispondere come può anche non rispondere agli stimoli didattici e dunque apprendere o non apprendere. E se questo attiene all’istruzione, per l’educazione la complessità aumenta. I due termini, istruzione ed educazione, non possono essere posti su poli nettamente separati perché, sostiene Laneve, «qualunque tentativo di dicotomizzare i due termini si risolverebbe non solo in una notevole confusione interpretativa, epperciò operativa, ma soprattutto in uno snaturamento assai pericoloso per entrambi» (p. 76).

Non è possibile per Laneve pensare che possa esserci un’istruzione senza educazione perché «un insegnamento fuori da un orizzonte di senso cadrrebbe nella rete dell’insignificanza dell’apprendimento del sapere e del didatticismo vuoto e immotivato» (p. 76). Questa presa netta di posizione è anche dovuta alla matrice personalistica che Laneve accetta come guida nelle ricerche che conduce. Non a caso egli sottolinea che «il perno unificante e garante di autenticazione in senso educativo dell’insegnamento-apprendimento è – e rimane – riferito all’idea della persona come soggetto libero, impegnato in un compito-processo di conquista di sé, in un cammino iscritto nella storia e sfociante nella Trascendenza» (p. 76).

Da qui deriva che l’azione didattica è anche educativa e se la *Didattica* si allontana dalla *Pedagogia*, non solo si riduce a tecnica dell’istruzione, ma fa un grave danno alla stessa teorizzazione didattica perché la priva di teorizzazione pedagogica.

La *Didattica*, per Laneve, deve avere chiarezza delle ragioni dell’istruire, non deve mai smettere di riflettere sul significato e sul senso dell’educabilità dell’uomo, mai deve rinunciare ai valori che devono sostanziare l’azione didattico-educativa.

Laneve, proprio perché vede il rapporto docente-discente come un rapporto fra persone, ritiene che debba esserci «una connessione radicale fra *Pedagogia* e *Didattica*» (p. 78). La *Pedagogia* orienta la *Didattica*, la contestualizza nell’educazione, le fornisce una teoria pedagogica, le dà orizzonti antropologici, sguardi progettuali, riflessioni critiche.

«Per tutto questo – ribadisce Laneve – posso affermare che la *Didattica* può legittimamente configurarsi come scienza pedagogica» (p. 79) senza che sia subordinata alla *Pedagogia*. Tra *Pedagogia* e *Didattica* vi è scambio e dialogo continuo, esse dal loro intrecciarsi si arricchiscono reciprocamente.

Lo scambio dialettico con la *Pedagogia* non impedisce alla *Didattica* di soffermare l’attenzione sullo specifico oggetto d’indagine conquistato e difeso: l’insegnamento.

Laneve circoscrive ulteriormente la specificità della *Didattica* nell’azione insegnativa in classe scolastica o in aula universitaria e poi apre la ricerca alla pratica come strumento privilegiato per la teorizzazione didattica soprattutto in funzione della formazione degli insegnanti. Su quest’ultimo aspetto la ricerca di Laneve presenta non poche istanze innovative di una certa rilevanza. Proprio per questa particolare connotazione innovativa a livello nazionale e internazionale il richiamo alla “pratica” sarà oggetto di un intero paragrafo, il successivo.

Ora analizziamo le precisazioni di Laneve riguardanti l’agire didattico in classe scolastica e in aula universitaria.

Per quanto riguarda la didattica d’aula Laneve, pur consapevole della crisi della “lezione frontale” nell’era supertecnologica, è convinto che «si tratta non tanto di riproporre il tradizionale setting d’aula quanto di reimpostarlo individuando quelle cifre di qualità in grado di rilanciarlo» (pp. 81-82) e ritiene che «una didattica si dice di qualità se sa dare risposte soddisfacenti ai problemi della sintonizzazione fra Didattica generale e discipline, se sa soddisfare i bisogni dei discenti in relazione agli standard culturali da conseguire e se gli insiemi degli aspetti che la caratterizzano interagiscono opportunamente tra loro» (p. 82). Come si vede, la maturità del ricercatore sa cogliere i punti cruciali sui quali e dai quali elaborare la teoria e, quindi, far progredire la teorizzazione.

Il contesto e il clima sociale della classe diventano il laboratorio per una didattica d’aula basata sull’interazione e lo scambio sociale e Laneve sottolinea «l’importanza di governare i sistemi di regole che sono sottese alle interazioni d’insegnamento-apprendimento nella classe (sia fra insegnanti e allievi e sia tra gli allievi)» (p. 89).

Tra queste regole rientra, senza dubbio, la relazione insegnante-discente ritenuta da Laneve fondamentale per sviluppare una didattica efficace e qualitativamente elevata. La relazione è intessuta di aspetti molteplici, tutti di rilievo: essi riguardano la sfera affettiva, interattiva, emotiva e ovviamente cognitiva. Nessuna tra di esse deve prevalere perché nel processo insegnamento-apprendimento tutte contribuiscono alla riuscita del processo insegnativo, al contrario di quanto riteneva la pedagogia scientista e cognitivista. L’attenta e rigorosa analisi scientifica di Laneve, sulla scorta di quanto i sostenitori dell’intelligenza emotiva avevano evidenziato e andavano propagando nelle comunità accademiche, giungeva alla conclusione secondo la quale deve essere posta dall’insegnante una gran cura didattica «perché favorisca, nel discente, l’autoconsapevolezza dei propri sentimenti, affini la capacità di gestire le emozioni, ne promuova l’automotivazione, ne desti la percezione emozionale altrui, ne solleciti la gestione delle relazioni interpersonali» (p. 91). Da questo consegue che le pratiche didattiche devo-

no preoccuparsi di sviluppare una relazione diversa che ponga al centro l'allievo con tutte le sue componenti: biologiche, psicologiche, sociali. Una didattica d'aula attenta alla dimensione affettiva sì, ma che sappia giocare sapientemente tra la logica dell'intelletto e la logica dell'apprendimento. Dimensione emozionale e dimensione del controllo sono da Laneve ritenute indispensabili per una didattica d'aula «in cui la persona o le persone interessate dovrebbero trovare, tutte (e ciascuna), l'opportunità concreta di sperimentare relazioni, discussioni, riflessioni, proposte, realmente ispirate a principi e modalità di libertà, autonomia, dialogo, riconoscimento di spazi, rispetto di ruoli, valorizzazione di iniziative» (p. 98). In particolare, Laneve punta l'attenzione sulla comunicazione che nella relazione insegnante-discente acquista notevole importanza. Della comunicazione viene ad essere preso in considerazione né l'aspetto meramente informativo né quello divulgativo bensì il «*docere* (spiegare), il *movere* (spronare, sollecitare, richiamare) (...), il *delectare* (far provare piacere, epperciò porre le premesse per continuare ad apprendere)» (p. 102).

La comunicazione didattica è, per Laneve, non solo basata sulla razionalità tecnologica, che è sempre pronta a prendere il sopravvento, ma deve essere arricchita di tutte le componenti che contribuiscono a formare e a educare la persona umana.

Non vi è comunicazione, tuttavia, senza contenuti e senza maestri. Per i primi Laneve rimarca l'importanza delle conoscenze, delle abilità e delle competenze a cui mai devono mancare i valori che ad essi sono sottintesi, mentre per i docenti il Nostro tratteggia un *identikit* che rileva la capacità interpretativa, il delicato tratto relazionale, la piena padronanza nel modulare il passaggio dal sapere scientifico al sapere da apprendere, la competenza retorica, l'atteggiamento di ricerca, la disponibilità a collaborare con i colleghi, la ricerca di una pluralità di offerte didattiche. Ma soprattutto il docente deve essere una persona matura sul piano umano, consapevole del tempo storico che vive e aperto al cambiamento, a favorire l'incontro, a sollecitare e a promuovere la libertà come “dovere di essere” per garantire il “diritto ad essere”.

1.3. Le frontiere della Didattica: insegnare in Università

Sin dalla costituzione del LARID² Laneve rivolge la sua attenzione anche alla Didattica in Università e in questo è sollecitato dai cambiamenti normativi repentini che andavano rivoluzionando la struttura tradizionale dell'Università italiana. Dapprima la sostituzione del Corso di Laurea in

² Vedi nota n. 1.

Pedagogia con il nuovo Corso in Scienze dell'Educazione e poi successivamente la Riforma strutturale di quasi tutti i corsi di laurea (ex legge 509/99) non potevano non avere ripercussioni anche sull'attività didattica dei docenti universitari legata da sempre alla lezione/conferenza. Le principali pubblicazioni, già richiamate, dedicate in parte anche alla didattica universitaria, *Didattica in Università*, *Il campo della didattica*, *La didattica tra teoria e pratica* contribuiscono a meglio fissare i punti nevralgici della teorizzazione didattica e non solo per il campo tradizionale della Scuola, ma anche dell'Università e dell'extrascuola.

Tra le ragioni del ripensamento della didattica universitaria vi erano le avvertite esigenze di «liberare la didattica (universitaria) dalle secche dell'autoreferenzialità e della routine, non poco diffuse nei singoli insegnamenti, e di rimuovere inerzie e sedimenti insegnavi per schiuderla a forme più articolate, coordinate e dotate, possibilmente, di elevate cifre innovative (...) o semplicemente migliorative sotto il profilo della qualità» (Laneve, 1996, p. 9).

Le trasformazioni degli ordinamenti universitari per non essere gattopardescamente vanificate richiedevano una messa in discussione da parte del docente del proprio modo di fare didattica e altresì aprivano la ricerca a modi diversi di insegnare in Università (attività di laboratorio, tirocinio, tutorato e quant'altro). L'accresciuta popolazione studentesca, la variegata provenienza sociale e scolastica degli studenti, mettevano in crisi la tradizionale didattica universitaria che non era più in grado di rispondere ad una “utenza” altra rispetto a quella di sempre. Ecco, dunque, la necessità, avvertita da Laneve, di rivedere e ripensare la didattica universitaria.

Egli avvierà questo processo, come abbiamo detto, con la costituzione del LARID, ma le tappe successive sono fondamentali per mettere a fuoco gli snodi nevralgici della teorizzazione didattica nella prospettiva del rinnovamento e dell'ampliamento del campo di applicazione.

Nelle conclusioni della *Didattica in Università* Laneve è perfettamente consapevole di avere appena avviato la riflessione su di un terreno difficile e spigoloso e questa consapevolezza traspare nella focalizzazione, ancora una volta, di alcuni aspetti del difficile rapporto fra didattica e ricerca, arricchito anche dalle sollecitazioni a cui abbiamo precedentemente fatto riferimento.

La teorizzazione didattica richiedeva paradigmi diversi dai soliti. Laneve intendeva procedere sulla strada che andava oltre la polarizzazione fra didattica e ricerca affinché questi due mondi s'incontrassero in un *continuum* alimentato da istanze pratico-teoriche e teorico-pratiche.

Ne *Il campo della didattica*, a distanza di quattro anni dal precedente testo, Laneve riprende la riflessione sulla didattica universitaria e pur ricono-

scendo che qualche timido passo in avanti era stato fatto, riaffermava, altresì, che permanevano, e non poteva essere diversamente, le resistenze pregiudizievoli nei confronti della didattica ritenuta non solo inferiore alla ricerca, ma riferibile solo alla formazione scolastica di livello elementare e tutt'al più estendibile alla fascia di età adolescenziale. L'insegnamento universitario era ancora un "professare" rivolto a quei pochi che per il loro *background* erano in grado di comprendere. Tutto ciò, sottolineava Laneve, contrastava con i punti qualificanti dell'Università d'oggi che ha una *mission* diversa dal passato. Professare senza rendersi conto delle esigenze dell'utenza significa offrire un servizio non all'altezza del compito; è il tradimento di un insegnamento universitario democratico. Nella prospettiva del cambiamento in atto nell'Università italiana, già abbastanza evidente in quegli anni, per Laneve era giunto il momento di operare «un salto di qualità, che dia un'adeguata legittimazione alla didattica come sapere autonomo e che le permetta di liberarsi dai lacci di una concezione(-mentalità) che fa della competenza didattica una variabile aggiuntiva, di tipo individuale (...), del compito dell'insegnamento universitario» (Laneve, 1997, p. 80).

Tra gli indicatori di questo cambiamento Laneve si sofferma su:

- la cultura scientifica che deve essere potabile per un proficuo apprendimento;
 - l'attenzione da rivolgere al destinatario;
 - il sapere (risemantizzato) e i nuovi saperi;
 - l'organizzazione della didattica;
 - i corsi/seminari centrati sulle abilità di studio;
- Questi indicatori necessitano ovviamente di metodi "nuovi":
- percorsi personalizzati;
 - la discussione;
 - seminari di approfondimento;
 - corsi di recupero;
 - laboratori;
 - ricerche guidate;
 - analisi di casi.

Ma anche l'organizzazione non è meno importante per la innovazione didattica; occorre facilitare la frequenza per garantire l'esercizio del diritto allo studio, quindi:

- corsi meno numerosi;
- più laboratori;
- corsi suddivisi per moduli (pp. 79-90).

Un altro aspetto qualificante della didattica universitaria è la didattica tutoriale che nella Università di massa assume particolare rilevanza.

La figura del *tutor* per motivi storico/culturali non presente nella tradizione universitaria italiana è particolarmente richiesta per le nuove modalità didattiche che l'Università si è data negli ultimi anni.

Il *tutor* svolge una didattica individualizzata, è una guida, rappresenta «uno strumento per intervenire sull'autonomia fra qualità dell'istruzione e massificazione della Università per ripristinare quell'interazione-dialogo fra studenti e docenti che negli anni si è venuto progressivamente indebolendo» (p. 92).

La didattica tutoriale valorizza le differenze, svolge funzione di coordinamento, di raccordo fra i diversi momenti formativi. Laneve per rimarcare la specificità della didattica tutoriale (è fatta di accoglienza, di accompagnamento intelligente, di valutazione come promozione) ritiene che non tutti possono praticarla. Occorre personale specializzato nell'attività tutoriale che sia in grado di accompagnare la formazione del giovane studente e che sappia orientarlo.

Ne *Il campo della didattica* Laneve non si limita solo a prendere in considerazione la didattica universitaria frontale dei corsi curricolari, ma anche quella a distanza (pp. 130-132) così come non trascura la didattica per gli adulti (pp. 103-129), per l'Università della terza età. Non ci soffermiamo su queste didattiche, ci limitiamo a segnalarle per evidenziare la completezza della riflessione di Laneve in merito alla teorizzazione didattica.

Il lavoro di scavo profondo nella ricerca di nuovi paradigmi per la riflessione sulla didattica universitaria, sempre continuamente e costantemente presente nella produzione scientifica di Laneve, trova un suo approdo significativo proprio nel già citato testo *La didattica tra teoria e pratica*. In esso Laneve, alla luce delle nuove disposizioni di legge sull'autonomia universitaria intervenuta nel frattempo, riprende il discorso sulla esigenza di rivedere le istanze della *Didattica* che, a suo parere, occorre distinguere in questo modo:

- in riferimento ai curricoli (aspetto istituzionale);
- riguardo alla didattica vera e propria; processo insegnamento-apprendimento;
- la *Didattica* come sapere scientifico, come disciplina autonoma.

Per quanto riguarda gli aspetti istituzionali Laneve tratteggia i processi di Riforma intervenuti (in particolare, la già citata L. 509/99), ne sottolinea i riflessi sulla Didattica come disciplina e ne richiama le sfide per un insegnamento universitario di qualità.

Si può ovviare al basso grado della didattica universitaria ponendo attenzione alla:

- produttività: pedagogia per obiettivi;
- processualità: insegnamento basato sul processo più che sul prodotto;

- modularità: flessibilità degli itinerari didattici;
- laboratorietà: insegnamento come esperienza pratica;
- contrattualità: la pedagogia del contratto;
- l'organizzatività: la dimensione organizzativa è assai importante per la razionalizzazione dei corsi;
- la relazionalità: colloqui accuratamente preparati da docenti e allievi.

Tutte queste sono dimensioni didattiche di notevole interesse che Laneve approfondisce con cura scientifica, ma tra le righe si nota che ai fini di una teorizzazione didattica più matura, non solo universitaria, ma complessiva, il Nostro avverte l'esigenza di esplorare nuove strade, nuove piste di ricerca appena qua e là sinora accennate: l'analisi della pratica educativo/didattica presso le “comunità di pratiche”.

E sarà su questi temi che la riflessione di Laneve d'ora innanzi si concentrerà.

2. La pratica educativa come fonte della ricerca Didattica

«Il momento dell'analisi, scrive Laneve, può essere considerato come uno dei tratti caratterizzanti della ricerca scientifica contemporanea, nonché il passo preliminare e il valore qualificante di qualsiasi proposta d'intervento educativo» (Laneve, 2005, p. 5). In queste parole si avverte la maturata esigenza, da parte di Laneve, di andare oltre una teorizzazione didattica insoddisfacente perché non è riuscita a incidere nelle prassi quotidiane d'insegnamento né tantomeno a formalizzare le migliori esperienze didattiche (le “buone pratiche”) per renderle ripetibili.

Il modello scientifico dell'analisi della pratica d'insegnamento si presenta, dunque, come una possibilità ulteriore per capire la complessità di cui l'insegnamento si connota e Laneve si orienta nella sua ricerca verso questo paradigma, ma lo fa con cautela e con vigile attenzione critica per evitare di assorbire passivamente modelli culturali d'oltralpe estranei, o per lo meno molto lontani, rispetto alla tradizione italiana nei confronti della quale il Nostro non abdica né intende disconoscere.

A Laneve non sfugge affatto che l'analisi della pratica educativa è soprattutto di matrice europea (Francia, Svizzera, Belgio) e americana (USA e Canada) e, quindi, che in queste ricerche vi è molto di descrittivo e di analitico. La decostruzione della pratica mira a metterne in evidenza le dinamiche esplicite ed implicite, gli aspetti legati alla situazione in cui il fare insegnativo si svolge, le fasi creative e routinarie.

Lo studio della pratica comporta inevitabilmente cambi di paradigma, nuove modalità interpretative del rapporto teoria/pratica. Dalla prescrittività deduttiva si passa all’induzione/osservativa.

Laneve, come dicevamo, senza dubbio, è in linea con queste nuove metodiche d’indagine, ma avverte che non si «deve cadere nelle secche di una fiducia acritica dei dati osservati, epperciò nella sottovalutazione della complessità degli eventi didattico-educativi» (p. 8). Viene fuori in questo modo lo studioso attento a non propendere acriticamente per una metodologia importata dalla cultura scientifica non italiana. Laneve non rinuncia, insomma, alla sua formazione di teorico della *Didattica*, anche se si apre al sapere pratico e riconosce che «la Didattica non si configura più, o soltanto, come mero discorso teorico da cui derivano le applicazioni operative, ma piuttosto come una scienza che si costruisce *anche* sulla riflessione sistematica delle pratiche, degli eventi e dei processi educativi *tout court* e, dunque, si profila come una scienza empirica, sempre più impegnata nell’affinamento delle proprie metodologie e nella ricerca di approcci sempre più congruenti» (p. 9). Quell’anche in corsivo è molto significativo: la dimensione teorica non è messa tra parentesi, affatto. Semmai è il “paradigma applicazionista” che è messo in discussione. Si tratta, per Laneve, di arrivare ad una teoria, sì, sempre teoria, che, però, parta dalla pratica, conosca l’oggetto specifico della *Didattica*, l’insegnamento, di cui studia le azioni nei contesti in cui si verifica. Non è, dunque, puro empirismo, è, invece, una nuova metodica che porta ad una nuova formalizzazione teorica.

L’incontro con i “pratici”, gli insegnanti osservati, fa sì che questi ultimi non siano più i destinatari delle teorie degli applicazionisti, ma dei collaboratori di ricerca e dei coelaboratori di teorie sull’insegnamento. Da questa “alleanza” nascono interessanti stimoli per la riflessione di Laneve che troveranno nelle ricerche successive ulteriori formalizzazioni e messe a punto.

La elaborazione concettuale della pratica educativo/didattica è, come abbiamo visto, al centro dell’attenzione di Laneve. Egli affina sempre più questo paradigma e giunge ad una strutturazione di esso in anni e anni di studio. In un testo “robusto” del 2010 da lui curato, *Dentro il fare scuola* (Laneve, 2010), Laneve porta a un primo compimento un percorso che si è articolato in diverse tappe, irte di difficoltà epistemologica, ma che gli hanno consentito di focalizzare con maggiore puntualità l’analisi delle pratiche muovendo dall’assunto che «la pratica è un fare che cerca la sua teoria» (p. 7). In questa ricerca Laneve si addentra sempre più e si arricchisce delle acquisizioni della più matura ricerca pedagogica e delle Scienze dell’educazione. Non a caso ritiene che l’espressione “analisi delle pratiche” sia polisemica, essa, infatti, si riferisce a varie concezioni teoriche. In linea di continuità con le puntualizzazioni della prima concettualizzazione, Laneve ri-

badirà che i modelli ai quali fa riferimento per l'analisi delle pratiche sono quelli «interazionisti e integratori che intrecciano diverse variabili riguardanti, al tempo stesso, gli insegnanti, il discente, l'interazione fra i due, il contesto ecc.» (p. 14).

Tutte le variabili della pratica devono essere tenute in gran conto, non è possibile escluderne alcune perché l'analisi sarebbe formalmente viziata e parziale. La complementarietà degli approcci è una risorsa per la ricerca e non un suo limite. Con l'analisi della pratica si vogliono formalizzare i sapori che attengono al fare, i *modi operandi et agendi* e le ermeneutiche di essi. Azioni, attività, gesti, modalità relazionali, buone pratiche, sono sotto osservazione, sono sotto le lenti del ricercatore, il quale deve sforzarsi di fare emergere non solo il detto, ma anche il non detto, dinamiche esplicite ed implicite. Il tutto però deve avvenire tenendo presente che, se è vero che «l'analisi implica un'operazione di divisione, di frammentazione e di parcellizzazione» è anche vero, e qui emerge il pedagogista personalista, che mai bisogna perdere di vista l'insieme dell'azione insegnativa per coglierne il significato più vero, perché sempre riguarda un rapporto fra essere umani.

I diversi approcci ovviamente non escludono che possa esserci in futuro un paradigma unico di analisi, ma Laneve ritiene che la ricerca non abbia maturato una linea condivisa e, quindi, che sia utile e, forse, necessario che coesistano linee diverse soprattutto nella metodologia d'indagine.

Dall'analisi dei diversi approcci (pragmatico, ergonomico, cognitivistico, clinico, etnometodologico, fenomenologico, narrativo-biografico, decostruzionista, microsociologico, *evidence-based research*) Laneve evidenzia, appunto, che essi spesso s'incrociano, senza trovare un momento di sintesi, e che sono stati utilizzati non solo ai fini della ricerca sull'insegnamento, ma anche come dispositivo per la formazione degli insegnanti. Si è così venuta a creare una sovrapposizione tra la ricerca e la formazione che, a parere di Laneve, andrebbe evitata così com'è per giungere, invece, a collegamenti più esplicativi tra la conoscenza dell'insegnamento e le ricerche sulla formazione degli insegnanti.

I diversi approcci, inoltre, corrono il rischio del riduzionismo perché tendono a leggere la realtà educativa da una sola prospettiva, impedendo al ricercatore di avere quella visione d'insieme che per la comprensione del fenomeno educativo è di vitale importanza.

Proprio perché convinto di questo pericolo del riduzionismo, Laneve, nella avvertita necessità degli approcci plurimi per lo stato attuale della ricerca, mai rinuncia alla individuazione di criteri che diano coesione interna alla ricerca stessa, senza dei quali essa potrebbe incorrere non solo nel suddetto riduzionismo, ma anche nella dispersione e nella frammentazione. Egli a tal proposito così si esprime: «un gruppo di analisi può essere una

comunità di ricerca co-costruttrice di senso in un quadro liberamente scelto purché non venga mai meno il rispetto per le persone e il rigore nella procedura» (p. 31).

Un'altra “avvertenza”, sottolineata da Laneve, è la non confusione tra l'attività di ricerca e la valutazione su ciò che si osserva. Chi analizza l'insegnamento lo fa esclusivamente per motivi di ricerca, ovvero per capirne le strutture fondanti, e non certo per valutare il lavoro degli insegnanti, compito non rientrante nelle finalità del ricercatore.

Molte sono le puntualizzazioni di Laneve sull'analisi delle pratiche e ciò conferma quanto detto in precedenza: l'analisi delle pratiche è ad uno stadio, senza dubbio, importante, ma molto cammino c'è ancora da fare perché dubbi e perplessità accompagnano le conquiste di ricerca sinora raggiunte.

Tra le diverse modalità di lettura della pratica insegnativa, Laneve nel testo *Dentro il fare scuola* riprende un filone di ricerca da lui mai effettivamente trascurato: la scrittura come pratica educativa e come testimonianza da parte degli insegnanti. Poiché questo è un tema molto caro a Laneve, lo tratteremo a parte e vedremo come esso sia stato sempre presente nel suo percorso di ricerca, anche se con metodologie e finalità diverse nel tempo.

3. La scrittura come espressione di testimonianza educativa

«La scrittura – afferma Laneve – è una presa di distanza, una buona distanza, la giusta distanza. Aiuta non solo a mettere ordine nelle pagine, ma anche nella testa: è rendere chiaro ciò che è confuso, ciò che è opaco. Il soggetto non è solo esplicito, ma anche quello implicito, inconscio, profondo» (Laneve, 2009b, p. 11). La rilevanza della scrittura che emerge da queste parole assume ancora più pregnanza se si sposta, come fa Laneve, l'attenzione sulle ricadute educative e formative della pratica della scrittura. Nel percorso di ricerca di Laneve, nell'ultimo decennio, scrittura ed educazione si ritrovano sul terreno dell'analisi della pratica educativa che, come si vede, ancora una volta assorbe molte energie per meglio capire l'insegnamento. Accedere al sapere pratico, alle conoscenze pratiche degli insegnanti, è l'obiettivo della ricerca educativa e didattica più matura a livello internazionale e per il perseguitamento di tale obiettivo la scrittura degli insegnanti viene ad assumere un ruolo privilegiato.

L'esito ultimo della ricerca di Laneve non è comunque sganciato dal percorso intrapreso molto tempo prima. Si può dire che la sua pista di ricerca sulla didattica esprima un *continuum* proprio sulla parola/scrittura, dapprima esaminata nelle espressioni retoriche (Laneve, 1981), nella prospetti-

va di educazione linguistica (Laneve, 1987; Laneve 1994), e infine nella pratica della scrittura come espressione di testimonianza educativo/insegnativa (Laneve 2009b) e addirittura come strumento di formazione da ricercatore in campo educativo (Laneve 2009a).

In tutte queste diverse, ma, tuttavia, confluenti strade di ricerca Laneve mai trascura l'aspetto educativo finalizzato alla promozione della persona, sia che di essa si sottolinei la capacità locutoria sia la testimonialità scritta. La parola ha comunque un valore aggiunto come espressione dell'umano, come "cifra" dell'umano che è nell'uomo. Il tema della veridicità è presente come un *fil rouge* che connota l'essere come persona. L'oralità e la scrittura in funzione educativa devono tendere alla parola franca contro i fariseismi di coloro che si nascondono dietro giri di parole per obliare la verità. La mancanza di senso che caratterizza la postmodernità ha nella parola oscura, orale e scritta, un supporto notevole. La *parresia*, cioè la parola franca, è un obiettivo educativo ricercato, voluto e insistentemente riproposto da Laneve.

Nella prospettiva della *parresia* la scrittura rappresenta, senza dubbio, uno straordinario mezzo, una sorta di cartina di tornasole. È attraverso la scrittura che si coglie il significato delle cose, è con essa che il pensiero narrativo è capace di richiamare il proprio o l'altrui vissuto o, meglio, il proprio vissuto integrato con quello dell'altro.

La scrittura degli insegnanti serve per far emergere il sé insegnante, il passaggio dall'io al sé insegnante, ovvero dall'io esperienziale soggettivo al sé generalizzato e, dunque, teorizzabile per la comprensione del concreto fare educativo/insegnativo.

Come dicevamo, l'attenzione di Laneve è rivolta a far emergere il sape-re pratico dell'insegnante attraverso la scrittura. Ma quale scrittura? Laneve nella sua ricerca non si sofferma tanto sulle scritture "burocratiche" (i documenti scolastici ufficiali: registri, verbali, programmazioni ecc.), bensì su quelle scritture da lui definite del "tempo rubato", ovvero le «microbiografie, composte di pagine sparse, di appunti autografici e eterografici, contenenti, certo, sensazioni, impressioni, note, osservazioni (relative alle difficoltà didattiche incontrate, ai modi possibili per superarle, ai rapporti con i colleghi ecc.), trascritte, però – si badi – su sollecitazione da parte del ricercatore, anche se tutte prodotte per libera scelta» (Laneve, 2009b, p. 117).

La scelta metodologica di Laneve è indice del superamento di una certa impostazione di ricerca molto adoperata anche nella storia dell'educazione che ha avuto e che ha nella "cultura materiale" un punto di riferimento importante per far emergere il peso del controllo sociale sul singolo, del potere costituito sull'individuo. A Laneve, invece, ciò che preme è che finalmente anche in ambito educativo e didattico si abbia contezza delle rappre-

sentazioni che gli insegnanti hanno del proprio agire didattico e non certamente per esprimere su di essi giudizi valutativi, ma solo per fornire alla ricerca educativa ulteriori elementi per meglio comprendere la pratica educativo/didattica.

Laneve, da attento e raffinato ricercatore qual è, non cade nell'errore di identificare la pratica scritta con la pratica didattica reale; ha consapevolezza che le scritture del “tempo rubato” «sono surrogati narrativi dell’esperienza; non sono la pratica didattica» (p. 136). La non oggettività di queste fonti, egli afferma, «è un dato costitutivo. Si tratta di fonti contemporanee alla ricerca più che all’evento, epperciò costruite e parziali» (p. 136). Non di meno Laneve sottolinea la personale connotazione di queste scritture che racchiudono mille esperienze, incontri, rapporti, formazione e via dicendo e, dunque, che esse devono essere considerate nella loro peculiarità e nella loro parziale attendibilità. Malgrado la giusta prudenza con la quale accostarsi per “leggere” le scritture degli insegnanti, Laneve, tuttavia, ne esalta la valenza di testimonianza, che sia pur soggettiva, è fonte importante per far emergere quella pratica insegnativa sinora trascurata dalla ricerca educativa.

La piena consapevolezza del limite delle scritture del “tempo rubato” per la oggettività della ricerca, sollecita Laneve a ipotizzare un vero e proprio progetto per la formazione alla scrittura della propria esperienza da parte degli insegnanti affinché essi sappiano leggere le situazioni didattiche vissute e sappiano trascrivere ciò che è utile al ricercatore per analizzare e capire la pratica insegnativa.

In tale prospettiva, Laneve ipotizza un progetto di formazione per i docenti che abbia «l’intento di far scrivere all’insegnante, secondo un approccio centrato sulla persona di matrice rogersiana, una *biographie didactique* (...), che può andare dal racconto delle proprie fatiche alla narrazione intesa a far emergere la propria capacità di gestione della classe, dall’esplicitare il modo di sentire la propria funzione educativa all’esposizione di prendersi cura come istanza per la riflessività onde affinare competenze, dal rammemorare le pratiche come formazione professionale al descriverle per farle conoscere, e così via» (p. 143).

Queste finalità, per Laneve, si possono perseguire utilizzando non più le “scritture del tempo rubato”, ma “scritture legittimate” e non burocratiche. In esse l’insegnante dovrebbe «mettere sulla carta, dunque, non solo quello che si è fatto (che poi è la conoscenza pratica), ma anche quello che si è pensato di fare e che si è fatto e quello che si è pensato di fare e non si è fatto» (p. 146). È, senza dubbio, un progetto ambizioso perché ricostruire l’esperienza dell’insegnare in un certo qual modo vuol dire ripensare e ricostruire la processualità epistemica presente nell’azione insegnativa.

Attraverso queste scritture l'insegnante prende coscienza del sé insegnante per esprimere il sé professionale. È facile intuire che il progetto di Laneve richiede una formazione dell'insegnante alla scrittura parresiaca, una scrittura disvelatrice, autoanalizzante e che, per quanto riguarda l'insegnante-donna (cioè, la maggior parte) diventa anche di genere; quindi, una scrittura che non può trascurare ciò che la letteratura di genere in tutti questi anni ha prodotto.

Laneve offre anche interessanti indicazioni tematiche per queste scritture «leggimate» (pp. 151-160) che sono strumentali ad un itinerario di formazione alla scrittura che deve promuovere un processo di mentalizzazione affinché «le pratiche possono diventare idee; le esperienze concetti; le conoscenze teorie e saperi» (p. 160).

La scrittura per la formazione è un tema ripreso da Laneve anche in un testo dello stesso anno di quello precedentemente citato, *Imparare a fare ricerca* (Laneve, 2009a), nel quale, però, il soggetto in formazione è il dottorando di ricerca. La scrittura, in questo caso, è un momento importante per la formazione del dottorando perché gli consente di avere autoriflessività con un senso di distacco dall'esperienza che vive. Questo distacco permette di ricominciare un percorso, di ristrutturarsi, oltre che maturare l'esigenza della cura di sé. Afferma Laneve che in tal modo «si conferma la densa rilevanza della scrittura: formalizzare il pensiero, rendere chiaro ciò che tale non è, rappresentandolo con simboli» (p. 18). Con la scrittura il dottorando non solo avvia un percorso di autoriflessività e di disvelamento, ma si crea «un luogo in cui ritrarsi, di tanto in tanto, dalla scena per osservarla da lontano; è proprio questa condizione di guardare a distanza che lo fa essere attore a pieno titolo sulla scena del ricercare» (p. 19). Dunque: la scrittura fa sì che il dottorando prenda coscienza del sé professionale che sta costruendo. La scrittura, però, è anche fonte per conoscere le pratiche del processo di formazione del dottorando e, quindi, diventa materiale assai utile per la ricerca educativa.

È possibile tirare le somme sull'attività di ricerca del professore Laneve? Rispondere non è semplice e per diversi motivi. Innanzitutto, perché Laneve è stato un ricercatore dal percorso complesso, denso, articolato. Ri-percorrerlo in tutti i suoi molteplici e variegati temi era pressoché impossibile in queste poche pagine che, dunque, non avendo nessuna pretesa di esaustività, si sono limitate a presentare le direttive lungo le quali la ricerca di Laneve si è sviluppata.

Queste precisazioni, tuttavia, non impediscono di individuare, almeno nelle linee essenziali, il *focus* della ricerca educativa di Laneve: la *Didattica*. Una *Didattica*, però, intesa come scienza pedagogica, attenta, cioè, ad una teorizzazione del processo insegnativo non orientata tecnologicamente

e/o metodologicamente, ma umanisticamente. Sì, l'uomo, nella sua espressione di persona, è stato al centro di tutta la notevole e intensa ricerca di Laneve. Un uomo al quale la *Didattica* e la *Pedagogia* devono sapere dare conoscenze, capacità, competenze, ma soprattutto umanità; una umanità ricca, pregnante di significato e umanizzante l'umano. Sì, in questo riconosciamo il messaggio del *Maestro* Laneve, il mio *Maestro*. Un ricercatore di eccellente livello scientifico, ma soprattutto un uomo di una umanità profonda, di sensibilità spiccatamente anticipante e, talvolta, spiazzante.

L'impegno accademico di Cosimo Laneve, tuttavia, non si è limitato soltanto agli ambiti di ricerca, ma si è anche proteso alla presenza di una *Pedagogia* come elemento sostanziale e fondante della società che deve avere come suo obiettivo una crescita “*educata*”, ovvero rispettosa della dignità umana in tutte le sue espressioni. È in tal senso che Laneve ha inteso servire l'impegno pedagogico spendendosi nel lavoro complesso delle società scientifiche di area pedagogica. Nella più rappresentativa di esse, la S.I.P.E.D., Laneve ha avuto un ruolo importante e propositivo fino a divenirne Presidente nel triennio 2003-2006. Sono stati anni questi in cui la S.I.P.E.D. è cresciuta molto in termini quantitativi (raddoppiando il numero degli iscritti) e qualitativi (attività di studio e di ricerca a livello nazionale e internazionale). A testimoniare questo ultimo aspetto sono gli atti di Convegno tenutisi rispettivamente a Napoli nel 2004 (*XX L'identità della pedagogia oggi*) (Laneve e Gemma, 2004), a Macerata nel 2005 (*Pedagogia, ricerca, valutazione*) (Laneve e Gemma, 2006), a Cassino nel 2006 (*La ricerca pedagogica in Europa: modelli e temi a confronto*) (Laneve e Gemma, 2007). Laneve ha interpretato il ruolo di Presidente della SIPED mettendosi al servizio della *Pedagogia* affinché potesse ottenere nell'accademia italiana il ruolo che le spettava e che la società ormai le riconosceva. La Presidenza Laneve ha posto costante attenzione alla valorizzazione della *Pedagogia*, nelle sue varie articolazioni, vista come portabandiera di quei valori che una società sempre più individualistica, performante, esasperante, insomma “*disumana*”, ormai disconosceva. «Pertanto, sostiene Laneve, occorre che la pedagogia stigmatizzi l'indifferenza verso l'area del significato, rilanci la mente intraprendente ed audace, riscopra l'amore per l'avventura intellettuale, andando oltre le certezze verso la verità, guardando non tanto, o soltanto, all'utopia, quanto, e soprattutto, ai grandi ideali, primi fra tutti il *rispetto per la persona umana*, l'*impegno per il bene comune*, ed oggi la *solidarietà planetaria, premessa alla pace*. Il rifiuto della pedagogia come strumento politico e di partito non ha tolto il bisogno di una pedagogia che contempli valori e ne fornisca lezioni educative, senza importi come vangeli, anzi con tutta la problematicità della vita» (Laneve e Gemma, 2004, p. 38).

Riferimenti bibliografici

- Laneve C. (1981). *Retorica e educazione*. Brescia: La Scuola.
- Laneve C. (1987). *Lingua e persona*. Brescia: La Scuola.
- Laneve C. (1993). *Per una teoria della didattica. Modelli e linee di ricerca*. Brescia: La Scuola.
- Laneve C. (1994). *Parole per educare*. Brescia: La Scuola.
- Laneve C., a cura di (1996). *Didattica in Università*. Brescia: La Scuola.
- Laneve C. (1997). *Il campo della didattica*. Brescia: La Scuola.
- Laneve C. (1998). *Elementi di didattica generale*. Brescia: La Scuola.
- Laneve C. (2003). *La didattica tra teoria e pratica*. Brescia: La Scuola.
- Laneve C., Gemma C., a cura di (2004). *L'identità della Pedagogia oggi*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Laneve C., a cura di (2005). *Analisi della pratica educativa*. Brescia: La Scuola.
- Laneve C., Gemma C., a cura di (2006). *Pedagogia ricerca valutazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Laneve C., Gemma C., a cura di (2007). *La ricerca pedagogica in Europa. Modelli e temi a confronto*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Laneve C. (2008). *Ripensare l'educazione a partire dalle pratiche*. In: Bignardi P., a cura di, *Educazione. Un'emergenza*. Brescia: La Scuola.
- Laneve C. (2009a). *Imparare a fare ricerca*. Brescia: La Scuola.
- Laneve C. (2009b). *Scrittura e pratica educativa*. Trento: Erickson.
- Laneve C., a cura di (2010). *Dentro il fare scuola. Sguardi plurali sulle pratiche*. Brescia: La Scuola.
- Mialaret G. (1987). Les sciences de l'éducation et les didactiques. *Les Sciences de l'Éducation*, 1-2.

Scatti di ricordi

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Il *pathos* dell'insegnamento. Un ricordo di Cosimo Laneve

Lucio d'Alessandro^{*}

Il ricordo di Cosimo Laneve (1940-2024), *Mino* per gli amici, sulla Rivista che egli aveva fondato, rappresenta un'occasione per riflettere non solo sullo straordinario contributo scientifico che ha dato alla pedagogia e alla didattica della scrittura ma soprattutto sul suo impegno come uomo di scuola. È ancora vivo il ricordo del *pathos* che si accompagnava alla sua pratica dell'insegnamento, così come resta in vita l'eredità della sua lezione.

Il *cursus honorum* di Mino iniziò sessant'anni fa con il superamento del concorso magistrale – risultato di cui era orgogliosissimo – portandolo poi dalla scuola all'Università dove fu Professore Ordinario di *lungo corso* di Didattica generale presso l'Università degli Studi di Bari (dove ha ricoperto, tra l'altro, il ruolo di Preside della Facoltà di Scienze della formazione), Presidente della Società Italiana di Pedagogia nel triennio 2003-2006 e poi, negli ultimi trent'anni, colonna portante del corpo docente della Facoltà di Scienze della formazione (poi Dipartimento di Scienze formative, psicologiche e della comunicazione) dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, presso la quale teneva l'insegnamento di Didattica generale. Proprio alla didattica erano rivolti alcuni dei suoi moltissimi lavori, come *Manuale di didattica* (Laneve, 2011) e *La didattica fra teoria e pratica* (Laneve, 2003), a testimonianza di un forte interesse sviluppatosi negli anni.

Alla base dell'interesse di Laneve nei confronti della teoria e della pratica dell'insegnamento scolastico e universitario, della pedagogia e della didattica, non vi era soltanto uno studio scientifico della materia, ma un pieno coinvolgimento dispiegatosi in un impegno civile e sociale nei confronti delle Istituzioni accademiche e scolastiche.

Il suo interesse verso le problematiche della scuola muoveva da riflessioni tese ad evidenziarne l'imprescindibile dimensione comunitaria, fino a giungere alla tematizzazione di questioni legate allo sviluppo tecnologico, al suo

* Rettore dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli.

influsso sulla pratica quotidiana dell'insegnamento scolastico e universitario. Questo ampio spettro di problemi era analizzato sempre tenendo in mente il ruolo centrale del pensiero critico. In questa prospettiva egli evidenziava, infatti, nella parte conclusiva del volume da lui curato *La Scuola educa o istruisce?* (Laneve, 2010), il nesso tra pensiero critico e libertà: «una società senza critica equivale ad una società senza libertà» (p. 188). Libertà, s'intende, da praticarsi nell'orizzonte della comunità. In questo senso, vanno ricordate alcune sue considerazioni sul rapporto tra scuola e comunità, e sull'idea di scuola *come comunità*: «l'istituzione scolastica va concepita, certo, come organizzazione (...), in cui le relazioni sono costruite e codificate in un sistema di gerarchie, ruoli, e attese di ruolo, ma anche, e soprattutto, come *comunità*. Una Scuola, cioè, che, pedagogicamente pensata e didatticamente architettata, guardi a un'educazione dei pensieri, delle parole, dei gesti, delle emozioni, dei comportamenti sociali, civili, politici. Insomma: che solleciti il soggetto a sentirsi persona di una *comunità di uomini*» (p.195).

In questa comunità, tra i primi obblighi nei confronti delle nuove generazioni, quello di «liberare il giovane dai vari *idòla* del mondo d'oggi (...) primo fra tutti quello dell'enfasi sulla tecnica». Sul confronto tra scuola, nuovi bisogni formativi e nuove tecnologie sono da ricordare anche i volumi da lui curati: *Modelli tecnologici e processi formativi* (Laneve, 2009), *La pedagogia nell'era della tecnica. Derive e nuovi orizzonti* (Laneve, vol. curato con Riccardo Pagano, 2006). Tra le discipline consolidate – tradizionali – e i nuovi saperi, e soprattutto in rapporto alle nuove tecnologie, andava ricercato un equilibrio, a partire da un: «bisogno di integrazione, di raccordo, di confronto dialettico» (Laneve e Gemma, 2005, p. 31).

Anche il focus sulla scrittura – sviluppatosi nel corso del suo lungo magistero – era volto a farne emergere il profondo significato pedagogico. La scrittura collegata quindi all'insegnamento, la scrittura come strumento vivo, in grado di vivificare l'insegnamento stesso nella sua pratica quotidiana. Il suo impegno su questo tema, oggetto già di suoi diversi studi, come *Scrittura e pratica educativa* (Laneve, 2009), era culminato con la fondazione di questa Rivista, con lo scopo di raccogliere gli studi più aggiornati sul tema. Lungi dal concepire la scrittura come la padronanza di una semplice tecnica, per Mino era direttamente connessa alla capacità critica che i giovani avrebbero dovuto sviluppare come arma necessaria davanti alle sfide sempre più numerose poste dallo sviluppo della tecnologia. Con questo spirito hanno interpretato il potente strumento della scrittura i suoi allievi, indagandone i molteplici aspetti, mettendo in luce il valore implicito della didattica praticata tramite una scrittura in grado di far emergere la dimensione profonda del vissuto: «sempre lo scrivere aiuta lo scioglimento dei "nodi" profondi e la consapevolezza che, anche nella costruzione del sapere dell'insegnare, il

disagio può trovare una ragione di esistenza e un senso» (Perla, 2010, pp. 181-182).

Tutte le sue riflessioni avevano sempre come sfondo quello che considerava il suo ambiente naturale, l'aula scolastica.

Ulteriore prova di questo legame che egli aveva stabilito con la scuola, proviene dai giudizi accorati rispetto alle scelte politiche che coinvolgevano anche le istituzioni formative: «la formazione scolastica (e universitaria) non è oggi all'ordine del giorno di nessuna forza politica (...) i partiti si aggrovigliano sovente nelle tecniche riformistiche, trascurando così l'obbiettivo, che è la promozione umana dei giovani» (Laneve, 2010, p. 189).

Laneve sottolineava, in una delle sue riflessioni sul *proprium* dell'educazione, soffermandosi sulla centralità della persona e ricollegandosi a Rousseau, come il processo formativo richiedesse «un impegno che dura – o può durare – tutta la vita», volto alla conquista di un obiettivo fondamentale per tutti gli uomini, «la padronanza di un sé più ricco», ossia «farsi padrone di sé», escludendo «traguardi definitivi», ma anzi cercando di diventare «tutto quello che si può», nella direzione volta a «aiutare il soggetto in questo processo-compito di destrutturazione e ristrutturazione in vista dell'autoconquistata personale» (Laneve, 2003, pp. 66-68) che mirava alla costruzione profonda dell'*essere persona*. L'eredità lasciata da *Mino* è tutta nell'esempio che ci ha fornito di come l'eccellenza di un pensiero possa concretizzarsi in una sapiente attività scientifica e didattica, capace di saldare insieme la riflessione sui fondamenti teorici della pedagogia con la dimensione *viva* della pratica dell'educazione e dell'insegnamento.

Riferimenti bibliografici

- Laneve C. (2003). *La didattica fra teoria e pratica*. Brescia: La Scuola.
- Laneve C., Gemma C., a cura di (2006). *Pedagogia, Ricerca, Valutazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Laneve C., Pagano R., a cura di (2006). *La pedagogia nell'era della tecnica. Derive e nuovi orizzonti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Laneve C., a cura di (2009). *Modelli tecnologici e processi formativi*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Laneve C. (2009). *Scrittura e pratica educativa*. Trento: Erickson.
- Laneve C. (2010). *La Scuola educa o istruisce?*. Roma: Carocci.
- Laneve C. (2011). *Manuale di didattica*. Brescia: La Scuola.
- Perla L. (2010). *Didattica dell'implicito*. Brescia: La Scuola.

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

EDUCAZIONE vs ISTRUZIONE. Un dialogo mancato con Mino

*Elio Damiano**

All'inizio, una “clausola”

Correva l'anno 2006. Ricevo da Mino l'invito a redigere un volume per la collana *Ricerca Didattica* da lui diretta presso l'editrice La Scuola. Una congiuntura, perché dopo aver pubblicato due lavori sull'insegnante – uno già uscito (2004), l'altro in stampa (2007) – mi restava da mettere a punto quel che pensavo a proposito di insegnamento. Accadde così che bastò l'estate per comporre il saggio in scioltezza e consegnarlo al committente in sintonia con il titolo della collana (2006). Congiuntura doppia, perché nel capitolo centrale del mio testo (pp. 91-124) rimandavo al movimento internazionale sul “Pensiero degli insegnanti” con il quale Mino aveva preso contatti nello stesso periodo (cfr. OPEN e ISATT). A conferma del *kairòs* fu sempre Mino a propormi di mettere in piedi un gruppo nazionale per lo studio delle pratiche degli insegnanti. Mino è stato persona di tante qualità, fra queste anche il piglio dell'imprenditore pedagogico. Ricordo ancora bene il primo impatto, intorno ad un grande tavolo, in uno stanzone in penombra al pianterreno. Sedevamo almeno in 40, volti di colleghi più o meno noti. Sorpresa dal numero, assecondando la mia esuberante dotazione di franchezza, esordii facendo notare l'eccedenza: eravamo troppi per essere tutti convinti che fosse giunto il momento per rovesciare il paradigma, riconoscendo agli insegnanti il ruolo di fonti della ricerca didattica. Ovviamente, nessuno si allontanò lasciando l'aula. Rincarai la dose, precisando che lo scopo del gruppo era effettivamente quello di fare ricerca insieme. E per chiarire il senso di quella sottolineatura, a prima vista scontata, ricordai il caso di qualche anno prima, quando un avvio analogo era naufragato nella nota costumanza di promuovere – sotto l'egida della ricerca – l'arrocco delle alleanze

* Già Professore ordinario di Didattica generale presso l'Università degli Studi di Parma.

per favorire i propri candidati ai concorsi – pardon, cooptazioni – universitari in calendario. Mino non mancò di confermare la “differenza” del nostro appoggio rispetto agli analoghi e la mattinata si concluse con le intese su luoghi e tempi dei successivi appuntamenti. La conseguenza fu la netta riduzione – meno due terzi – dei partecipanti già al secondo incontro. Il gruppo che restò quasi del tutto compatto fu quello che proveniva da Bari, al seguito di Mino.

Quello abbozzato fu lo sfondo del tema – in memoria di Mino – che mi propongo di svolgere qui. Un “messaggio” di Mino nel corso di una delle nostre prime telefonate al riguardo del gruppo istituendo, che diceva pressappoco come segue: *Dobbiamo designarlo come “APRED”, uguale “Analisi delle Pratiche Educative”* dove l’insistenza riguardava il termine “educative”. L’enfasi mi fu subito chiara nel suo portato, ma non mi sorprese perché era nota la mia insofferenza per la “pedagogia a parole” che veniva travisata come un disimpegno sul piano etico da chi mi conosceva poco. E Mino ed io non ci eravamo frequentati – se non sbaglio solo una volta, in quel di Taranto, sempre su suo invito – quando, al tempo del mio periodo di prova all’università di Bari, qualcosa come vent’anni prima, mi aveva fatto incontrare un gruppo di dirigenti scolastici. La proposta di mettere in vista la categoria “educazione” non suonava come un *diktat*, ma come una sorta di “clausola”, una cautela che evitasse equivoci a riguardo delle pratiche oggetto focale della ricerca di un gruppo a ciò destinato. Risposi col silenzio, come per dire che non faceva problema. I motivi del mio tacito assenso erano almeno due: ero, come sono, persuaso che l’istruzione è sempre e comunque “educativa”, anche quando non coincide con i nostri desiderata di ordine etico e civico; e che invece il vero problema si generava all’atto della distinzione che opponeva gerarchicamente i due termini. In secondo luogo, mi premeva che si costituisse il gruppo, senza por tempo in mezzo, per discussioni che potevano essere rinviate ad altri contesti. E partimmo con la nostra sigla, che avrebbe potuto essere APRAD (dove la D sta per “Didattica”) e invece prese a suonare, più dolcemente, come APRED, con la “E” di Educazione...

Devo dire che Mino condivise pienamente il postulato che avevo formulato io nel primo incontro – l’accreditamento degli insegnanti come produttori -in azione- della conoscenza didattica – anche quando questa opzione epistemologica generò problemi di rango in alcuni gruppi misti di accademici e supervisori di tirocinio (Laneve e Pascolini, 2014). Così come sostenne ripetutamente che l’APRED era alieno dalle dinamiche dei concorsi universitari (anche se in una circostanza non poté evitare di essere coinvolto, con la conseguenza della perdita di uno dei componenti del gruppo). Ma non tornò più su quella categoria che veniva predicata nella titolazione, né a parole e neppure nei contributi scritti all’interno delle nostre pubblicazioni.

E tuttavia, quella distinzione fra *educazione* e *istruzione* è rimasta come un “non-detto” messo fra parentesi: rinviato? evitato? Io l’ho sempre considerato alla stregua di un debito segnato in rosso in agenda, ma che non sono riuscito a saldare, cercando l’occasione. Ma che è troppo pregnante – nel discorso pedagogico/didattico – e particolarmente centrale nell’approccio di Mino, per eludere di affrontarlo almeno ora che ci ha lasciati, con il compito, quindi, di riflettere su quanto di importante, come quella opposizione, ci ha consegnato.

Un’antinomia originaria

Lungo i tempi e a seconda dei contesti, ha preso nomi molti e diversi, ma sempre come *opposizione* tra la realtà come si manifestava di fatto e l’attesa su come si sarebbe dovuta “migliorare”, in vario senso, cambiare (più frequentemente), ma pure il suo contrario, recuperare (non di rado). Per quanto non si sia disposti ad ammettere, questa tensione fra essere e dover essere attraversa tutta la vicenda umana, almeno da quando al nomadismo dei raccoglitori/cacciatori si è venuta affiancando, quindi sostituendo, la società stanziale divenuta organizzata, specializzata nella divisione dei compiti e codificata in arti e mestieri, sempre più articolati e sofisticati. Ovvero con la necessità di *imparare ad insegnare quel che non era più possibile imparare direttamente*.

Non si è riflettuto abbastanza sulla stretta implicazione fra lo sviluppo sociale e la necessità di insegnare. In particolare non si è presa coscienza del fatto che *la conoscenza pedagogica si è generata come critica delle pratiche di insegnamento* imposte dalla emergenza di arti e mestieri specializzati che richiedevano appositi percorsi più o meno articolati, mirati a promuovere le competenze necessarie ad esercitarli adeguatamente. Perché, fin da subito, tali pratiche divennero oggetto di giudizi più o meno gravemente negativi perché innovazioni che si affermavano a scapito dell’apprendimento per esperienza diretta e si presentavano anche come alternative dirompenti rispetto alle forme della convivenza iniziativa con maestri carismatici. Più che di difesa della tradizione, si è trattato fin da subito di una opposizione basata su condanne della qualità formativa del modo “*indiretto*” secondo il quale l’insegnamento si concretizzava. Opposizione che si è modulata secondo le diverse congiunture – con forme virulente in alcuni eventi di rottura – ma restando, sempre e comunque *una opposizione intorno alla qualità dell’insegnamento*. E pertanto, trattandosi – non di un episodio – bensì di un problema di struttura del sapere pedagogico, è opportuno portare ad evidenza il nodo in cui consiste.

La “didattizzazione”

Per spiegarmi meglio, farò ricorso ad un neologismo (brutto, ma ormai divenuto corrente) preso in prestito da Michel Develay (1995): “didattizzazione” corrisponde a quel tipo di attività che consente di trasformare un sapere codificato in un sapere “insegnato” (o “insegnabile”) affinché sia “apprendibile”. Anche se Develay adopera come una sorta di sinonimo un altro termine – *trasposizione* – intendendo che la transizione tra le due forme di conoscenza – quella “codificata” e quella “insegnata” – possa essere intesa come una sorta di passaggio “continuo” da una forma all’altra, avremo modo di vedere come, invece, si tratti di una effettiva *trasformazione*: vuoi per il risultato che si ottiene – il sapere didattico – vuoi, in particolare, per l’incidenza intensiva delle procedure mediante le quali si realizza. Procedure che spiegano, come avremo modo di vedere, quello stigma negativo che lo contraddistingue presso chi la considera una forma di alienazione: a seconda dei casi, ai danni del sapere codificato (per i cultori del sapere) o (per i pedagogisti) del soggetto in apprendimento. Sarà di questi secondi – i pedagogisti – che ci occuperemo qui.

Orbene, esaminiamo che cosa si fa quando si “didattizza” un sapere. La coppia semantica che può sintetizzare quanto accade con la didattizzazione è *diretto/indiretto*: l’apprendimento “diretto” si compie per esperienza e immersione nel contesto, è piuttosto un “*adattamento*” che il soggetto nemmeno percepisce come apprendimento (p.e. parlare, camminare e larga parte del bagaglio antropologico, quali gesti, mimiche espressive, lavarsi, sedersi, mangiare e tutte le “tecniche del corpo” e quant’altro s’assimila per imitazione alias “mimetismo”, attraverso l’adesione globale e spontanea alle pratiche correnti nel flusso quotidiano e non-quotidiano). Servirà una “*presa di coscienza*” – solitamente a fronte di una diversità estranea – per coglierne, con sorpresa, le peculiari proprietà.

La didattizzazione si compie innanzitutto come una *separazione* fra i tempi – e spesso nei luoghi – dell’apprendimento e quelli della sua attivazione effettuale. Una separazione che si accompagna regolarmente ad una *de-responsabilizzazione* rispetto all’esecuzione del compito mirato, connessa ad un diverso status del soggetto interessato, diventato – in quanto coinvolto nel processo di didattizzazione – un “apprendista”. Questa dissociazione – di tempi/luoghi/status – fa emergere *l’apprendimento come processo specifico, distinto e distante*.

Il dispositivo di distanziamento dall’esperienza diretta non era fine a se stesso, bensì scopertamente funzionale alla possibilità – in condizioni appropriate – di procedere ad una “de-composizione” della realtà, finalizzata a indi-

viduare – nella multiformità – gli elementi costitutivi, studiare le caratteristiche peculiari a ciascuno, nell'intento di separarlo dagli elementi diversi e associarlo a quelli con caratteri simili. Un 'ri-posizionamento' che consentiva di identificarlo mediante somiglianze e differenze. In questo modo la caotica tavola di dissezione della realtà si tramutava in una griglia ordinata di contenitori di elementi omologhi, ciascuno con la sua etichetta.

Quello che abbiamo descritto è noto come *processo di categorizzazione*, un'operazione che consiste in un primo fondamentale ordinamento della realtà, mirato a ridurne la complessità, in vista di una spiegazione plausibile della sua funzionalità (o disfunzionalità). Ovvero la costruzione di una *teoria* tale da comprenderla, prevederla e controllarla. Si dà una relazione intrinseca tra didattizzazione e teorizzazione, storicamente documentata: ad esempio, la *grammatica* (dalla lingua orale e scritta), la *geometria euclidea* (dalle pratiche di misurazione agricola) (Rey, 2003). Se questo è l'orizzonte del discorso, il punto che voglio mettere a fuoco è il rapporto tra distanziamento e insegnamento. Il processo di categorizzazione che abbiamo sommariamente descritto ha un effetto moltiplicatore rispetto alla separazione antagonista fra apprendimento diretto ed indiretto: con la didattizzazione abbiamo un altro salto qualitativo, perché al termine del processo ci siamo trasferiti in un altro mondo, *da quello delle azioni a quello delle parole*. Ché tali sono le etichette con le quali designiamo gli elementi che abbiamo denotato. E non si tratta più di fare, bene o male, bensì di "dire" con maggiore o minore referenzialità e rigore. E la critica pedagogica avrà la facile opportunità di denunciare che tra il dire e il fare c'è di mezzo... una marea di distorsioni e di dispersioni a danno della realtà. Con la didattizzazione è nato il *curricolo*, un piano di studi che inanella i passi e i gradi di un percorso, rigorosamente definito a parole, intenzionalmente tracciato per l'apprendimento.

Ma con il distanziamento non è finita qui, perché la didattizzazione ha trovato particolarmente consentanea ai suoi scopi un'invenzione sociale di grande successo: la *scuola*. Un recinto appositamente istituito per circoscrivere un mondo separato dove coltivare in modo protetto dai rischi ambientali – alla stregua d'una serra – un apprendimento indiretto. C'è, presso la critica didattica, una istituzione più denigrata della scuola? Oppure, che è lo stesso, più magnificata per quello che dovrebbe essere o diventare, ma non è?

C'è un'altra discendenza direttamente connessa alla didattizzazione del sapere ed altrettanto intrinseca all'insorgere della scuola: l'*insegnante*. Insieme all'insegnamento indiretto, ed all'esplicitazione dell'apprendimento come processo separato dall'esperienza diretta, emerge la figura dell'addetto ad alfabetizzare – con le buone e, più spesso, con le cattive – i soggetti in apprendimento. Non è questo il luogo per ricostruire l'evoluzione di questo profilo sociale, se non per far notare la sua conformità alle vicende di

quell'antinomia costitutiva della conoscenza pedagogica. Infatti, se da una parte l'insegnante marcava la fine della dipendenza esoterica – una relazione privilegiata fatta di accompagnamento e di fedeltà – rispetto alla eminenza carismatica di un Maestro (con la M maiuscola), dall'altra vediamo la comparsa e la progressiva massiva diffusione del ruolo, dapprima servile, quindi impiegatizio, dell'insegnante, oggetto di prescrizioni minuziose a scopo di controllo. Una condizione che si accompagna quasi sempre ad un giudizio di apprezzamento: “buon” insegnante, se non “ottimo”, ma anche, di converso, “cattivo”, se non “pessimo” o anche solo “mediocre”. Un marcatore di qualità che regolarmente trova compimento in un'area semantica composta da archetipi di riferimento eccelsi a ragione della loro intimità familiare – v. “padre”, più frequentemente “madre”, non di rado “fratello”... – e del loro prestigio pubblico, quali “patriota”, “cavaliere” e altri, un intero repertorio consentaneo alle vicende storiche, tutte enfatizzate dall'eccellenza delle dimensioni civiche e morali (per una rassegna, cfr. Lepore, 1968; Debesse e Mialaret, 1979). Ma l'elevatezza delle attese non si limita agli eponimi e si esprime sia a favore di competenze tecnico-artistiche apicali quando non, al contrario, a dedizioni prossime al *maternage*. Eccedenze peraltro contraddittorie, perché ciascuno propende per il suo “buon” insegnante e non c'è un “buon” insegnante che vada bene per tutti. Oggi con la deriva inquietante della “giuridicizzazione” del rapporto famiglie e scuola (Toulemonde, 2003)).

Senza entrare nel merito della (im-)possibilità, per gli insegnanti, di assecondare aspettative del genere – ovvero di esercitare un'attività senza parametri accessibilmente “normali” – limitiamoci a mettere in evidenza che l'enfasi che abbiamo sommariamente richiamato ha la portata del *controllo sociale*. C'è un parallelismo molto stretto tra i processi di idealizzazione dell'insegnante e la sua istituzionalizzazione che limita in vario modo le condizioni rilevanti e d'esercizio della sua attività. Rinuncio al dettaglio e mi concedo un auto-riferimento (Damiano 2004; 2007). Perché quello che mi preme, in questo dialogo a posteriori con Mino, è la permanenza strutturale della tensione fra “istruzione” e “educazione”: infatti, è attraverso il paradigma della “educazione” che si esercita il controllo sociale e – a livello scientifico, comunque prescrittivo – la critica pedagogica. Perché la qualità professionale dell'insegnante risiede e consiste – soprattutto ed eminentemente – nella educazione. È questo il vertice che – in tale visione – trova compimento e legittimazione l'istruzione.

Didattizzazioni (e antagonisti)

Lungo il corso della storia occidentale processi di didattizzazione si sono

succeduti secondo varianti correlate agli eventi in corso, ma secondo le medesime modalità di codifica dell'esperienza diretta di volta in volta interessata a scopi di insegnamento. E sempre, regolarmente, contestata come una forma di sterilizzazione della pregnanza vitale e vissuta della spontaneità infantile. Non è questo il luogo per ripassare le sofferte vicende di tale contrapposizione. Basterà citarne alcune, fra le più note, a scopo di esemplificazione dei successi storici della didattizzazione. Vedi l'epica dei rapporti tra fede e ragione (non a caso designata come "Scolastica", per tutto il Medioevo ed oltre); la politica scolastica di Carlo Magno con la *Schola Palatina* (a partire dall'VIII secolo); l'affermazione delle università, in particolare a riguardo dell'insegnamento del diritto romano, con la definizione del curricolo delle 9 'arti liberali' (catalogate alle origini da Varrone – grammatica, logica, retorica, geometria, aritmetica, astronomia, musica, medicina, architettura, ma con l'esclusione delle ultime due, perché ingovernabili rispetto alla didattizzazione, e la progressiva emarginazione della musica, che veniva ridotta all'*armonia*, ovvero allo studio dei rapporti tra le sfere celesti (sic!), escludendo... il canto (che comunque diventava un'arte professionalizzata, insegnata da specialisti). Agli albori della società moderna va collocata l'età delle grandi esplorazioni oltremarine, con la scoperta del "diverso" e quindi la presa di coscienza della possibilità di "formare" gli uomini costituendo appositi artefatti concentrazionari come la *scuola burocratica*, con classi di età, piani di studio, esami e così via. Né si possono trascurare gli esiti delle Riforme, Protestante e Cattolica, con la catechesi associata all'alfabetizzazione (Bartoli Langeli e Toscani, 1991).

Viceversa, l'antinomia di cui ci stiamo occupando ha trovato la sua formulazione polemica a cominciare dal Rousseau (1712), cantore della "spontaneità" dell'Emilio, indirettamente – e ambiguumamente – protetta dall'onnipresente istitutore. E pertanto i riferimenti vanno, stavolta, ai casi conclamati di contestazione della didattizzazione: mi riferisco all'emergere ricorrente degli *Attivismi*, fino alle esperienze della "pedagogia diretta", estremizzati dal postulato libertario *né istruire né educare* di Neill, fino alle tesi della "descolarizzazione" di Reimer, propagandate a livello mondiale da quel "monsignore atipico" (Esposito, 2015), Illich, che assolutizzava la teoria pedagogica come "*de-istituzionalizzazione*" estesa a tutta la società per ri-diventare *conviviale*.

Concludiamo l'aneddotica storica con il dibattito – fiorito tra gli anni '80 e '90 del secolo scorso in occasione di una congiuntura riformista in Francia e in Italia¹, espressamente ispirato al contrasto tra istruzione e educazione –

¹ In Francia la Loi d'Orientation sur l'Education (L. 48-896 du 10 Juillet 1989), da noi i

che non ha certamente contribuito a sciogliere il groviglio, il quale si è anzi intricato con l'intreccio di altri elementi. E, se fino a quel tempo le divisioni discendevano coerentemente dalle matrici culturali degli studiosi, in quell'occasione si sono stemperate anche quelle comunanze².

La scuola educa o istruisce?

Mino partecipò a quei dibattiti tramite una ricerca pubblicata nel 2010, da lui coordinata, realizzata tra dirigenti, insegnanti, studenti e genitori utilizzando espressamente come unità d'analisi l'opposizione istruzione/educazione. I risultati mostravano bene la difficoltà degli interlocutori a districarsi nel gravoso impegno e non riuscivano a fare altro che servirsi del termine “educazione”, il più frequente, per significare cosa fosse per loro... l’istruzione (cfr. Laneve, 2010, pp. 24-29). Il problema, come ben annotarono i ricercatori (p. 35), discendeva dall’approccio, che si rivolgeva alle rappresentazioni dei testimoni, chiedendo loro di dire a parole una distinzione “vaga”, in cerca di se stessa tra proposte controverse persino fra chi se n’era occupato *ex professo*. Così Mino è tenuto a illustrare sin dall’*Introduzione* che cosa lui intendesse con i termini in questione. Riporto in citazione (p 14): «La Scuola (...) è chiamata a contribuire alla crescita culturale dei giovani nella società almeno in tre modi: trasmettendo loro le conoscenze generali e astratte (*istruzione*), scoprendo attitudini e vocazioni per lo sviluppo delle abilità pratiche da spendere nel mondo del lavoro (*formazione*), ma anche attestando un corpus di valori e criteri di condotta che normano la collettività e la riuscita umana di ciascuno (*educazione*)».

Ci sarebbe una obiezione a prima vista, che indico solo per metterla da parte: la ‘formazione’ intesa come scoperta relativa alle abilità pratiche, che non si vede come possa farla la scuola, dal momento che è separata dai luoghi del lavoro: non per dimenticanza o negligenza, bensì – non da oggi, ma fin dalle origini – volutamente separata dal lavoro... Ma andiamo alla nostra *quaestio*: istruzione più educazione, come scriveva Mino. Che più avanti aggiunge una precisazione importante, pienamente condivisibile, quando (p. 15) afferma che la scuola deve «trasmettere un sapere con i valori ad esso pertinenti: *la relatività, la storicità, la falsificabilità, il realismo, la pluralità, l'intersoggettività, il rigore metodologico, l'interdisciplinarità, l'acribia* e

nuovi programmi della scuola elementare (1985), i nuovi ordinamenti (L. 148/1990) e l’insegnamento concordatario della religione cattolica (art. 9 della L. 25 marzo 1985, n. 121).

² Per una rassegna accettabilmente rappresentativa di quel dibattito, cfr. gli Atti di un convegno tenuto a Trento nel settembre 1993 in Damiano (1995).

così via...». C'è qualche ridondanza, ma l'istanza espressa è più che plausibile: *l'istruzione è il modo educativo della scuola*, l'istruzione è intrinsecamente etica, portatrice *per sé* di valori peculiari, quelli pertinenti alla conoscenza. Ma, se questo è il modo proprio della scuola, *non si spiega perché serva l'aggiunta dell'educazione*: in assenza di educazione, la scuola non riuscirebbe ad assicurare *senso* all'istruzione e ad *umanizzare* il soggetto? L'istruzione, per quanto educativa, necessita di un supplemento per essere compiutamente educativa? Nel dettaglio, «per favorire (*presso il soggetto in apprendimento*) l'espressione delle potenzialità umane attraverso la comprensione dei valori intellettuali, estetici, morali, politici (*delle discipline*)» (p. 15). Ma questo incremento non era già stato indicato come portato dell'istruzione? Che cosa c'è “dentro” di altro, perché la scuola completa l'istruzione già di suo educativa per inserire il soggetto «in un progetto antropologico-esistenziale, epperciò favorendo la promozione umana dei soggetti» (*ibid.*)? Un interrogativo al quale Mino risponde così, più avanti: «La Scuola (...) non può continuare a limitarsi alla mera trasmissione di un sapere, alla semplice presentazione di una disciplina, all'innalzamento quantitativo delle conoscenze, bensì deve sostenere, nel soggetto che apprende, l'impegno delle sue capacità profonde, ne deve favorire la misurazione degli atteggiamenti personali, ne deve alimentare la prospettazione degli orizzonti progettuali, sì che *la curiosità della mente, l'audacia del pensiero, la voracità di sapere, la passione per lo studio, il desiderio di verità* ne costituiscono una componente altrettanto caratterizzante quanto l'esaustività informativo-cognitiva e il rigore metodologico-procedurale» (*ibid.*). Restando all'elenco, non sembra che ci si allontani dai valori del repertorio intellettuale-cognitivo, se non per la loro sublimità; e per converso, per segnalarne l'eccellenza, il confronto con l'istruzione viene fatto “a perdere”, cioè riducendo la sua carica valoriale (a “esaustività” (informativa) e a “rigore” (metodologico-procedurale). Ancora una volta, non sembra che usciamo dal seminato dell'istruzione: a meno che l'educazione non sia il culmine dell'istruzione. E pertanto: non basta l'istruzione? A che serve aggiungere l'educazione, se è solo il vertice dell'istruzione?

La dinamica è trasparente: se si vuole distinguere fra istruzione e educazione, occorre estremizzare la definizione fra il *tutto/cattivo* dell'una e il *tutto/buono* dell'altra (e viceversa). Ma se, come Mino (e altri), si attribuisce valore all'una, per identificare l'altra occorre far ricorso alla retorica del superlativo assoluto. Siamo in una trappola semantica: *il problema è il modo in cui è stato impostato il problema*, ovvero l'antinomia codificata lungo la tradizione del discorso pedagogico e rilanciata nel moderno dall'*Emilio*. Non

sarebbe ora, una buona volta, di *riconoscere la portata educativa dell'istruzione e, insieme, la imprescindibile componente istruzionale dell'educazione?*

Superare l'antinomia

Ci aveva già provato Herbart, uno dei padri fondatori della pedagogia scientifica (1806), noto (fra i pochi) anti-russoiano, ma evidentemente i tempi non erano propizi a ragione dell'Idealismo imperante nel suo Paese (e oltre). Oggi sappiamo meglio quanto l'essere umano – fin dal suo modello biologico (*neotenia*) – nasca immaturo ma – proprio per questo – dotato di una straordinaria capacità di apprendimento lungo tutto l'arco dell'esistenza (Bolk, 2006), e quanto sia disponibile all'offerta di servizi formativi ricorrenti e comunque esposto, in una “società della comunicazione”, agli esiti di tecnologie sofisticate ed invasive come mai in passato. In questa tempesta diventa più che plausibile ridefinire in termini complementari le due categorie finora contrapposte, identificandole come prospettive peculiari sul processo di apprendimento: *con l'istruzione che coglie gli apporti esterni al compito autoeducativo del soggetto per costruire se stesso in quanto tale*. Prospettive convergenti per riconoscere la duplicità delle fonti – individuo e ambiente – dello sviluppo personale e render conto della laboriosa effettuatività delle transizioni di cui consiste.

Conciliare i saperi dell'insegnamento

C'è un'implicazione diretta del superamento dell'antinomia: i rapporti – epistemologici – tra *Pedagogia* e *Didattica*, da sempre corrispondenti ai rapporti fra le rispettive categorie dell'educazione e dell'istruzione. Con tutte le conseguenze negative sul piano accademico di due discipline per il medesimo oggetto di studio, sul versante interno (fra pedagogisti e didatti) e, anche con maggiori danni, sul versante esterno (nell'olimpo universitario). Non entriamo nel dettaglio delle “morti” della Pedagogia (in riferimento all'educazione) ed alle imputazioni di tecnicismo alla Didattica (in riferimento all'istruzione) (Damiano, 2013, pp. 325-350). Anche a questo proposito sarebbe opportuno procedere ad una ridefinizione, riconoscendo la *Pedagogia come Filosofia dell'Educazione* – magari cogliendo l'occasione per eliminare il riferimento all'infanzia - *paidòs* = bambino - come anacronistico – e la *Didattica come Scienza dell'Educazione*, nei vari e differenziati modi, spazi e tempi della sua fenomenica, empirica e pratica. Con tutti i vantaggi

assicurabili mediante l'interazione tra "sguardi generali" (quelli filosofici) e "sguardi specifici" (quelli scientifici) (Per questa articolazione fra scienze e filosofia, cfr. Piaget, 1970).

Postilla

Avevo intenzione di saldare un debito con Mino per il silenzioso assenso alla sua "clausola" di designare come educative le pratiche didattiche. Giunto al termine dell'impegno mi accorgo di avere tenuto un'arringa filo-herbartiana contro l'antinomia fra educazione e istruzione che quella "clausola" postulava. E pertanto non posso non chiedermi se – con questo dialogo solo immaginario – sono riuscito a persuaderlo al riguardo. Non credo, ed è più d'un dubbio se penso alle critiche con le quali Mino (1987) concludeva un suo saggio sul pensiero di Calò, evidenziando il suo dissenso rispetto allo schema herbartiano – etica e psicologia – adottato pur con qualche correzione dal pedagogista di Francavilla Fontana³. Meglio così, ché alla ricerca si addice restare aperta.

Riferimenti bibliografici

- Bartoli Langeli A., Toscani X. (1991). *Istruzione, alfabetismo, scrittura. Saggi di storia dell'alfabetizzazione in Italia (sec. XV-XIX)*. Milano: FrancoAngeli.
- Calò G. (1950). *Educazione e scuola. Idee vecchie e nuove*. Firenze: Marzocco.
- Damiano E., a cura di (1995). *Riscolarizzare*. Trento: Didasca (Provincia Autonoma di Trento).
- Damiano E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.
- Damiano E. (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Assisi: La Cittadella.
- Damiano E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Debesse M., Mialaret G. (1979). *La funzione docente*. Roma: Armando.
- Develay M. (dir). (1996). *Savoirs scolaires et didactique des disciplines*. Paris: ESF.
- Elia G., Laneve C. (1987). *Pedagogia e scuola in Giovanni Calò*. Fasano (BR): Schena Editore.
- Esposito M. (2015). *Ivan Illich: l'implicito pedagogico. La filosofia del limite come modello di educazione ambientale*. Università Suor Orsola Benincasa, tesi di dottorato non pubblicata.
- Laneve C. (1993). *Per una teoria della didattica. Modelli e linee di ricerca*. Brescia: La Scuola.

³ V. in particolare, G. Calò, 1950.

- Laneve C., a cura di (2010). *La scuola educa o istruisce? O non educa e non istruisce?*. Roma: Carocci.
- Laneve C., Pascolini F., a cura di (2014). *Nella Terra di Mezzo. Una ricerca sui supervisori del Tirocinio*. Brescia: La Scuola.
- Lepore G. (1968). *Psicologia delle professioni*. Roma: Centro Didattico Nazionale Scuola-Famiglia e Orientamento.
- Piaget J. (1970). *Saggezza e illusioni della filosofia*. Torino: Einaudi.
- Rey B. (2003). *Ripensare le competenze trasversali*. Milano: FrancoAngeli.
- Rousseau J.-J. (1964). *Emile ou de l'éducation*. Paris: Classique Garnier.
- Toulemonde B. (2003). Les territoires de la judiciarisation. *Supplement de La Lettre sur l'éducation (Le Monde)*, 430, 10 novembre.

Dedicato a Mino, un uomo all'antica

*Duccio Demetrio**

*Diciamo e udiamo dire a ogni tratto: i buoni antichi, i nostri
buoni antenati; e uomo fatto all'antica, volendo dire uomo
dabbene e da potersene fidare.*

Giacomo Leopardi, *Pensieri di varia filosofia
e di bella letteratura*, p. 411

Fin dai miei primi incontri con Mino, risalenti alla metà degli anni '90, ricordo che mi colpirono la sua eleganza, la cortesia, l'affabilità dei modi e il rispetto per il pensiero altrui, nella consapevolezza che in ogni sapere è soprattutto la sua problematicità l'aspetto saliente ed educativo da raccogliere e riproporre criticamente. Nell'ascoltarlo nelle diverse occasioni che seguirono, mi colpirono la passione pacata che sapeva comunicare nell'esporre le sue tesi: per altro sempre all'interno di una cornice visionaria etica e ideale. In seguito, nel trascorrere degli anni, la lettura dei reciproci scritti mi avvicinò ancor più alle sue pubblicazioni, alle iniziative scientifiche nelle quali volle coinvolgermi, alla fecondità e alla originalità delle sue suggestioni. Tutti momenti, nel loro susseguirsi purtroppo soltanto episodici, che trasformarono la relazione e la stima ricambiata in una grande amicizia, che ora mi manca molto. Come presenza calorosa e entusiasta, come incoraggiamento a mantenersi fedeli a iniziative anche ardue, alle sfide della contemporaneità alle quali rispondere. Prima fra tutte ricordo l'entusiasmo vissuto nella realizzazione di un progetto che ideammo e dirigemmo insieme: quando nel 2005, ad Anghiari, il borgo toscano sede dal 1999 della Libera Università dell'Autobiografia, fondammo con un gruppo numeroso di colleghi e colleghi la *Società di pedagogia e didattica della scrittura*. Un'associazione denominata *Graphein* che in seguito Mino volle e seppe mantenere in vita negli anni successivi organizzando nel borgo di Ceglie Messapica, da lui tanto amato, una manifestazione estiva dedicata alla scrittura e alla pluralità delle sue forme narrative. Come non ammirare, anche in quella e questa

* Professore emerito di Filosofia dell'educazione e di Teorie e pratiche della narrazione presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Quaderni di Didattica della Scrittura, vol. XXI, n. 41-42/2025

Doi: 10.3280/qds2025oa21643

occasione, la sua tenacia nella ricerca della coerenza tra invenzione e attuazione di eventi non soltanto accademici? Fu infatti la perseveranza, l'altra virtù (per questo mi è sembrato quanto mai appropriato evocare il frammento leopardiano dell'esergo) che nel crescere e consolidarsi della nostra amicizia siglò un sodalizio indimenticabile, purtroppo reso non continuativo dalle distanze: io a Milano, lui a Taranto, a Bari, a Napoli, ma compensato dalle cadenze regolari dei contatti, talvolta anche milanesi, dalle lunghe, puntuali e confidenziali telefonate. Inoltre dalle proposte di collaborazione, fra queste, quelle per la sua rivista: i *Quaderni di Didattica della Scrittura*. Nel corso del tempo Mino mi appariva sempre più un uomo d'altri tempi, dai signorili modi all'antica, le cui sensibilità e curiosità intellettuali si rivolgevano, in un'infaticabile risonanza con il passato, al dovere della memoria, alla necessità di studiare accanto ai classici i nuovi saperi.

L'Elogio che gli dedico, dopo questo breve cenno biografico, vuole essere pertanto un segno di gratitudine per l'*uomo dabbene* che ho avuto la possibilità di conoscere, anche attraverso le sue qualità di saggista autobiografico. A tal proposito, tra gli scritti ultimi che ci ha lasciato, mi è cara una raccolta di brevi racconti. Mi riferisco a *Dare luce alla vita. Viaggi nella scrittura*. Primo volume di una nuova collana da Mino diretta e fondata grazie alla lungimiranza editoriale di Vincenzo Cafagna. Siamo nel 2017, nella prefazione Mino avvertiva i lettori che l'idea scaturiva dall'intento di gettare luce su alcuni aspetti dell'esistenza che grazie alla scrittura si *fanno vita* trasformandosi in condotte morali e in dovuti bilanci esistenziali. «È quel voler dire di sé a se stessi – scriveva – tutto interiore, sovente segreto, che pochi godono per se stessi (...). È abitare il proprio cuore per recuperare e riaffrontare il soffio del vento della vita, per venire dall'esistere all'essere» (Laneve, 2017, p. 9). Ma c'è un altro libro, più recente, che rappresenta, a mio parere, il suo testamento pedagogico impossibile da ignorare. Si tratta di un testo fondativo dalle copiose pagine, che Mino ci ha affidato nella potenza espressiva e contenutistica del suo lascito, direi anche spirituale. Sono queste pagine che ci ha chiesto di raccogliere e sulle quali meditare con pacatezza necessaria. Mi riferisco a quella *Sfida dell'educazione* – sottotitolo al volume *Dall'esistere al vivere* apparso nel 2021 – che, nuovamente, ha saputo confermarci la sua fedeltà al motivo ideale e umanistico di una vocazione pedagogica mai delusa che gli appariva necessario diffondere senza titubanze e incertezze dinanzi alle sconcertanti mutazioni planetarie in atto. Ed è nelle pagine di questo importantissimo volume che Mino Laneve sentiva il dovere di consegnare ai lettori questo suo ultimo testamento dedicato alla filosofia dell'educazione. Nelle cui prime pagine ci avvertiva che si trattava di: «Un libro volto a rendere più umano l'uomo per evitarne le cadute nel disumano, guardando

a un nuovo umanesimo, teso ad accrescere il senso della condizione umana» (Laneve, 2021, p. 280).

Desidero però anche ricordare un altro volume che Mino ci ha lasciato, più confidenziale e introspettivo, nel quale ritrovo e riconosco il suo ritratto all'antica, liricamente biografico. È in esso che avverto la sua vicinanza alla mia sensibilità per le facoltà auto-educative della scrittura di sé. Apparso nel 2018 nella collana citata, mi riferisco a *La voce ascosa degli scarti. Una teca di epifanie del pensiero*. È in questo *memoir* volto ad introdurci lentamente nella sua immensa biblioteca, che egli ricompone momenti della sua storia di vita ritrovando centinaia e centinaia di fogli sparsi che sembrano chiedergli di essere salvati. Sono pagine di normale quotidianità domestica, nell'immenso marasma che offre l'ebbrezza del cuore nel ritrovare libri e carte che si erano obliate o volutamente scartate. Tra quelle righe si insinuano voci e momenti di gioia elegiaca, ricordi intimi sfuggiti alla penna, lontanane e nostalgie alle quali valeva la pena di dedicare la dolcezza casalinga con parole quiete e poetiche come queste:

Sollevarre il coperchio della disadorna cassapanca e sentire l'aura segreta, quasi sacrale, delle mie vecchie carte: cumuli e cumuli di fogli, pagine e cartigli, quaderni e cartelle, bloc-notes pieni di appunti... A vedere tutte queste pile di fogli fitti di appunti, di schede-libro, di bozze, ed avvertire l'odore di carta, inchiostro, colla, come ibridato quasi dall'aroma di tazzine di caffè caldo. Capaci di farmi viaggiare a ritroso nel tempo, confessò che stento a descrivere quella forma di sorpresa mista a meraviglia da cui sono stato preso (Laneve, 2018, pp. 11-12).

Nel mio *non* dirgli addio, desidero dedicargli l'Elogio a lui dovuto: nella gioia del suo essere stato per me, per noi, che abbiamo avuto la fortuna di incontrarlo come maestro e amarlo come persona per la sua grande generosità e per l'esempio lasciatoci.

Elogio **Per un uomo all'antica**

Il mio tempo è scandito così dalla presenza del passato che continua, tuttavia, ad alimentare e indirizzare la (mia) vita futura.
Cosimo Laneve, *La voce ascosa degli scarti*, p. 48

In un denso saggio intitolato *A lezione dagli antichi*, il filosofo Simon Critchley introduce il tema del problematico rapporto che nella contemporaneità intratteniamo con il passato, storico e personale:

In un mondo caratterizzato dall'incontenibile velocità e dall'incessante accelerazione di flussi di informazione che favoriscono l'amnesia e fomentano una sete inestinguibile di futuro a breve termine (...) potremmo pensare di aver chiuso una volta per tutte con il passato, ma dal canto suo il passato non ha affatto chiuso con noi. (Critchley, 2020, p. 5)

Egli aggiunge che oggi occorrerebbe sempre più tornare a riflettere sul posto che il tempo ormai trascorso può avere in funzione della lettura del presente e delle prefigurazioni del domani. Anche per tentare di rallentare i ritmi frenetici che nuocciono non poco al benessere delle nostre vite. In una corsa verso un futuro che a Critchley appare per altro venga affidata ormai in prevalenza «al culto dei nuovi, artificiali déi della tecnologia». Il passato, nelle sue diverse declinazioni storiche, e nondimeno psicologiche quando riguarda le nostre memorie, è ritenuto dallo studioso non una zavorra della quale sbarazzarsi al più presto, quanto piuttosto una presenza costante, ineludibile: seppur sotterranea, inconscia, enigmatica, rimossa. A volte decisamente raccapriccianti e disumana. Riaffiora però inaspettatamente in momenti critici e drammatici, come quelli che stiamo vivendo e andiamo attraversando ormai a livello planetario. Disseminati di paure, angosce, smarimenti, perdite incalcolabili. Quando invece, pur nel bisogno legittimo di guardare oltre il presente e di dimenticare, ogni cura verso le memorie anche recentissime dovrebbe aiutarci a capire in itinere le motivazioni profonde dei nostri comportamenti, a permetterci di ordinare i più diversi “che fare?” con più lungimiranza.

Tanto il passato remoto (ormai storico, non il nostro ma delle generazioni che ci hanno preceduto) quanto il passato ancora prossimo (connesso ai giorni, che andiamo vivendo nel qui e ora) si meriterebbero ben maggiori attenzioni da parte nostra, per comprenderne soprattutto il valore educativo. Dal momento che il nesso tra la vita e l'educazione è sempre molto stretto: forse che i cambiamenti non sono generatori di apprendimenti nelle svolte esistenziali? Non siamo forse alla ricerca di conoscenze dinanzi alla perdita di punti di riferimento?

Inoltre il filosofo americano individua nella letteratura (romanzesca, drammaturgica, tragica e nella poesia), come in altre forme d'arte, le fonti “antiche e classiche” – oltre a quelle scientifiche – che possono permetterci di *guardare negli occhi ciò che ancora non sappiamo di noi stessi* e che, per nostra fortuna, le memorie conservano a nostra insaputa in una lotta costante con la tendenza ad obliare. Perché siamo noi a respingerle, abituati al pessimo vizio di non interrogarle né durante il succedersi degli eventi, né quando si incistano nei sotterranei della mente e ci chiederebbero di “fare i conti”

con loro. A scapito di quella particolare modalità di esplorazione interiore e autobiografica, che l'autore – e non è certo l'unico – ci consiglia di intraprendere. Per esercitarci a scoprire, a partire dalla narrazione delle nostre storie, tutta l'importanza del passato; a comprendere quali siano le responsabilità umane e civili che il ricordare (e la “lettura biografica” dei ricordi altrui) ci aiutano a realizzare. Una maggior attenzione verso tutto ciò che è accaduto prima di noi, può rappresentare pertanto la via strategica e visionaria, all'apparenza paradossale ma necessaria, per imboccare strade più sicure verso il comune divenire. Come se il passato non fosse rimasto indietro, ma ci precedesse consigliandoci.

La dimensione etica del ricordare

Dunque no, non si può rinunciare ad intrattenere un rapporto costante, quasi sempre coraggioso, con la memoria per affrontare degnamente il futuro. Sfogliando altre pagine di Simon Critchley, rispetto al disinteresse che questi nostri difficili tempi vi dedicano, le sue preoccupazioni si accrescono. Poiché tale disimpegno o noncuranza sono sintomo di disumanizzazione, di snaturamento e di perdita delle nostre radici e identità individuali, sociali e di tutti coloro che invece hanno compreso quanto i ricordi individuali e le memorie collettive alle quali apparteniamo costituiscano le nostre “basi sicure”. In consapevole controtendenza, costoro si trovano nella condizione di poter prefigurare stili di vita e di pensiero che si ispirino ad un’etica del passato. Non in quanto ancoraggio a idealità, o sedicenti tali, di carattere conservatore e persino retrivo, bensì piuttosto ravvisabili laddove si miri alla *rivalutazione* del passato, allo scopo – riprendendo le tesi di Critchley – di *decelerare* il perseguitamento di innovazioni che talvolta ci chiederebbero di intraprendere altri cammini più legati alle tradizioni migliori. Per difendere valori umanitari non negoziabili, in continuità con consuetudini utili e proficue, con quelle passioni, idealità e sentimenti “antichi”, che mettono al centro anche ritualità, premure, condotte che oggi sembrano ormai essere state abbandonate nel dilagare di bassezze e egocentrismi di ogni sorta. E che Italo Calvino individuava nelle nostre migliori attitudini a perseguire invece la ricerca della «leggerezza come reazione al peso di vivere», «come pensosità» e poetica dell’esistenza. Tutti aspetti insiti nell’amore per la vita e in quei piaceri intellettuali non certamente dissipativi e effimeri ma costruttivi poiché visionari e utopistici. I quali, da sempre, traggono non a caso dal passato “migliore” e “nobile” dell’umanità ispirazioni e conferme.

Un’altra citazione questa volta di Oliver Sacks può in proposito illuminarci.

Ognuno di noi ha una storia del proprio vissuto, un racconto interiore, la cui continuità, il cui senso è la nostra vita. Si potrebbe dire che ognuno di noi costruisce e vive un racconto, e che questo racconto è noi stessi, la nostra identità. (...) Per essere noi stessi, dobbiamo avere noi stessi – possedere, se necessario *ri-possedere*, la storia del nostro vissuto (Sacks, 2020, p. 42).

L'affermazione e l'esortazione a «ri-possedere la storia del nostro vissuto» ci sollecita ad evitare che il passato «chiuda i conti con noi». Entrambi gli autori evocati ci propongono con queste loro constatazioni di non trascurare il passato storico, anche molto antico, che non ci appartiene è vero in quanto esperienza, il quale però ha molto da dirci e da insegnarci non più irridendo e tradendo il detto famoso *historia magistra vitae*.

Per tale motivo facciamo in modo allora di educarci ad amare il punto di vista storico e autobiografico personale mettendoci alla prova. Nel mostrare più interesse e dedizione per le nostre storie: per non dimenticare oltre alle origini, i momenti salienti, le persone, i luoghi, le avventure, e tanto altro ancora della *nostra* particolarissima e irripetibile avventura umana. La psicoanalisi ci ha spiegato, e molto prima i filosofi greci, che la memoria «lavora» sotterraneamente in ciascuno di noi; accumula inconscio e ce lo restituisce in modi imprevedibili. I ricordi tornano come sogni, atti mancati affettivi o di riparazione, sensi di colpa, rimpianti, ma alcuni posseggono una forza luminosa che ci incoraggia a continuare a vivere; riapparendo nelle nostre scelte e azioni, nel nostro modo di sentire e di aver agito nelle diverse situazioni dell'esistenza.

Se i ricordi diventano miti

Ci rammenta un altro importante filosofo spagnolo, Emilio Lledó, che la memoria: «È possibilità di sopravvivere, perché è traccia dentro di noi della temporalità della vita. Una vita recuperata, che ormai non pulsa più, ma che viene rianimata nell'atto stesso del ricordo, nella coscienza di colui che rende possibile questo ricordo attraverso la parola e soprattutto la scrittura» (Lledó, 1994, p. 55). Lo scrivere del passato accende momenti e rimembranze così remote da trasformarle in miti d'infanzia, di giovinezza, in luoghi e paesaggi memorabili che ci hanno visto crescere. Quando, grazie ad alcuni racconti ascoltati dalla viva voce di qualcuno, ci sembra di essere entrati a far parte della *sua* storia. Fortunati sono infatti coloro che hanno avuto l'emozione di poter rivivere fatti, atmosfere, incontri che evocavano, ad esempio, avventure, racconti di guerra, di resistenza, di prigonia, di lotta contro la

povertà e l'emarginazione od anche di migrazione. Le memorie si mitizzarono, divennero ricordi incancellabili e esemplari, icone, immagini anche sacre o sacrileghe – che mai più ci abbandonarono.

E sappiamo anche che, dal greco, il termine *mytos* indicava la presenza di un racconto edificante, così affascinante da diventare un autentico incontro con il fiabesco, l'incredibile, lo straordinario. Con il leggendario, con quelle emozioni e incantamenti che soltanto l'incontro con il fantastico può offrirci e che non può più limitarsi a far parte di un episodio storicamente accreditato. Piuttosto, a ciò che ci appare onirico, sovrumano, eroico. Tutti questi retaggi non possono che essere ricondotti alla nozione di *antico*. Anch'essa archetipica, che non si lascia equiparare alla parola antichità: un concetto che piuttosto rinvia a datazioni circoscritte, a determinati periodi storici, a scansioni temporali definite cronologicamente.

Ispirarsi all'antico: come stile di vita

L'antico è parola intrisa di risonanze mitiche: come tutto ciò che resiste ad ogni nostro tentativo di rinchiuderlo in una definizione rigida e certa. Alla categoria di distanza non quantificabile, come il poeta e filosofo Antonio Prete nei suoi numerosi scritti ha ben interpretato: «Pensare la lontananza – del tempo e dello spazio – è dare una configurazione e un ritmo all'invisibile; è il lontano osservato nel suo movimento verso la ricerca di una rappresentazione» (Prete, 2008, p. 9); che però le parole, eccettuate quelle che la poesia riesce a catturare, mai sapranno compiutamente esprimere.

E così con queste parole ultime e dolcissime Mino seppe rispondere all'amico poeta e pensatore: a me, a tutti noi. Rievocando quel vagabondare lento e meditativo che tanto amava vivere tra gli uliveti nelle sue campagne, invitandoci a ricordarlo nella poetica del silenzio degli addii, ma non della memoria. Parole di sapienza antica che troviamo in questa ed altre immagini della sua voce presente e “ascosa”.

«All'improvviso sono come abbracciato da una specie di armonia visibile che mi penetra nel cuore: ho l'impressione di ritrovarmi in campagna, a Martina Franca, mentre cammino molto lentamente lungo i viali in compagnia del mio cane rielaborando in silenzio e, avvolto da *le feuillage touffu des arbres* e da un arlecchino di rossi, lilla, rosa, ocra, rielaborando in silenzio temi, concetti, interpretazioni, o facendo sintesi. Un paradiso» (Laneve, 2018, p. 39).

Riferimenti bibliografici

- Critchley S. (2020). *A lezione dagli antichi. Comprendere il mondo in cui viviamo attraverso la tragedia greca*. Milano: Mondadori Libri.
- Laneve C., Cafagna V., a cura di (2017). *Dare luce alla vita. Viaggi nella scrittura*. Barletta: Cafagna Editore.
- Laneve C. (2018). *La voce ascosta degli scarti. Una teca di epifanie del pensiero*. Barletta: Cafagna Editore.
- Laneve C. (2021). *Dall'esistere al vivere. La sfida dell'educazione*. Barletta: Cafagna Editore.
- Lledó E. (1994). *Il solco del tempo*. Roma-Bari: Laterza.
- Prete A. (2008). *Trattato della lontananza*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Sacks O. (2020). *Il fiume della coscienza*. Milano: Adelphi.

Il lessico dell'appuntamento

*Paolo Di Paolo**

Ha avuto chiaro, per tempo e probabilmente in anticipo, che scrivere può essere molto più che scrivere. Un gesto integralmente umano: riusciamo spesso a vederne solo l'aspetto più strumentale o, al polo opposto, quello artistico.

Per Cosimo Laneve scrivere era essenzialmente uno spazio da abitare: un luogo, anche se invisibile, impalpabile, in cui sostare per scendere in sé stessi senza tuttavia restare prigionieri dell'Io. Il suo contributo alla ideazione e alla fondazione della Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari conferma con chiarezza lo spirito del suo affascinante, e vivacissimo, lavoro sulla didattica della scrittura. Si può scrivere per scavare nel vissuto, si affonda nel proprio inconscio come palombari, ma poi si torna, si deve tornare in superficie, alla luce, pronti a un atto di restituzione. Disponibili cioè a instaurare una relazione.

D'altra parte le scienze dell'educazione si fondono su questa inderogabile alleanza, su questa intensa biunivocità: due esseri umani che si incontrano, si riconoscono, sanciscono un patto – fondato per l'appunto su una condivisione.

Laneve giocava spesso i suoi interventi – anche nel contesto in cui mi è capitato di osservare più da vicino il suo “metodo”, quello del cantiere di scrittura estivo “Scrivere a Ceglie” – sulla maieutica della sollecitazione. Il suo intento era quello di offrire una serie di stimoli, di interrogativi, anche più semplicemente: di domande di partenza. Intorno alle questioni che sollevava si articolava, o meglio si tesseva una rete di ulteriori spunti, potenzialmente inesauribile.

Nell'esercizio della scrittura poteva così riflettersi e trovare un esito l'intenso e imprevedibile lavoro preliminare. Senza eccessive preoccupazioni di natura estetica: una pratica educativa che sia tale ammette, deve ammettere, l'imperfezione. Il laboratorio, fin dalla radice etimologica, è lo spazio del *labor* che non ha fine, un incessante e talvolta accanito sforzo – attraverso cui far emergere voci, dubbi, intuizioni. Niente di formale o di esteriore:

* Scrittore.

l'avventura profonda, vertiginosa, del pensarsi e del prendere parola. Pensarsi e imparare, intanto, da sé. Pensare e apprendere.

Come Laneve stesso ha chiarito una volta, con limpidezza: «Soltanto la convinzione che ciò che studiamo è importante, essenziale, ha un valore per la crescita della nostra umanità, ci può spingere a imparare (...). Insomma, apprendiamo solo ciò che assume significato per la nostra vita».

Sul rapporto tra docente e discente ha investito un'energia intellettuale impressionante, fondata sulla consapevolezza che dietro ai banchi non ci sono hard disk umani da riempire: dietro ogni singolo banco c'è un soggetto vivo, qualunque sia l'età. Più o meno fragile, con i suoi tempi, e i suoi modi, le sue strategie per arrivare alla comprensione, alla conquista del senso.

Rispetto al rapporto con i più giovani, non a caso, Laneve supera steccati, preconcetti e formule consunte – le modellizzazioni che diventano asfittiche perché incapaci di duttilità – e ha sempre ribadito la necessità di «guadagnare in profondità» in una prassi quotidiana che non può essere solo teoria e non può essere valida per chiunque. Ma quel «guadagno», ancora una volta, è e deve essere biumivoco, il che passa anche per un costante lavoro degli insegnanti su loro stessi, nel dovere e sapere trovare o ritrovare «un tempo personale e sociale, e non soltanto quello di lavoro». Se non c'è anche vita vissuta, se non c'è curiosità che trova alimento fuori dalla scuola, che cosa si può insegnare/condividere?

Ancora una volta, al centro, l'individuo in dialettica. La ricerca di quella che Mino Laneve definisce «soggettività personalizzata». La persona, il singolo in relazione all'alterità, torna costantemente, è la filigrana di ogni intervento.

«L'insegnare è sempre produttore di conoscenza anche per chi la impartisce. Costringe chi parla a un intenso lavoro intellettuale per rispondere all'esigenza non rinviabile di alimentare la parola. Per cercare l'attenzione, sollecitare la curiosità, affascinare: la parola della lezione deve sedurre, nel senso letterale del termine, portare con sé, lungo il cammino della conoscenza». (Laneve, 2016, p. 40).

La sensazione forse più marcata che mi resta dagli incontri con lui nel tempo la legherei a un'espressione di Roland Barthes che credo gli sarebbe piaciuta: il lessico dell'appuntamento. La nostra esistenza si sviluppa negli incontri che ci capitano o che cerchiamo, cresce attraverso gli altri. L'appuntamento come Occasione richiede una speciale attitudine all'ascolto e alla condivisione. La passione per le storie, la curiosità emotiva e intellettuale. C'entra anche la gentilezza, in un senso più antico e più ampio del termine.

Riferimenti bibliografici

Laneve C. (2016). La lingua inglese nella ricerca si, nella didattica no. *Nuova Secondaria*, 1 settembre, pp. 38-40.

Intorno a una quercia

Conversare di scritture estreme

con Mino Laneve

*Michele Di Sivo**

Quando, grazie a Chiara Gemma, conobbi Mino Laneve fu per conversare attorno a un’antica quercia in una serata estiva, con lui e almeno altre venti persone. Suggestivi erano il circolo e il suo baricentro, il resto lo faceva il mio amore per il Salento.

Era il 2014 e per il laboratorio “Scrivere a Ceglie Messapica” proposi temi che da poco studiavo e sui quali avrei proseguito negli anni successivi: le scritture estreme, quelle che esprimono sé stessi e la propria vita sulla soglia d’una possibile condanna a morte. Un luogo dove l’urgenza può liquidare gli artifici e dirigere verso il pensiero lungo. La parola sul foglio può farsi illuminata, anticipatrice.

Da Aldo Moro prigioniero delle Brigate rosse nel 1978, nel corso dei cinquantacinque giorni del sequestro concluso col suo assassinio, emersero otto testi ma lui scrisse invece un indefinibile numero di pagine: cento lettere e le sue lunghe memorie-interrogatorio. Le prime erano missive polemicamente rivolte alla politica, le seconde erano considerazioni che nella politica tenevano il fulcro; si trattava di richieste da far uscire dalla prigione nell’immediato, tragico scorrere degli eventi ma in gran parte mai da lì fuoriuscite, e di risposte all’inquisizione cui Moro fu sottoposto, rimaste del tutto immerse nell’oscurità della segregazione. Erano testamenti e riflessioni sul passato, sul presente, sul futuro suo e del nostro Paese. Il numero di scritti è indefinibile non solo per il dolo dei carcerieri, ma anche perché Moro scriveva e riscriveva, appuntava ed estendeva, correggeva ed eliminava. Del residuo di tale sorprendente lavoro/lavorio conosciamo circa cinquecento fogli, alcuni originali e altri forse eliminati dopo averli riprodotti: un iceberg. Ma questo possiamo dirlo oggi, non si poteva affermarlo allora e poco si seppe per molti anni. Io stesso avevo appena iniziato, al momento del nostro incontro attorno

* Storico e archivista di Stato, ha diretto la Soprintendenza archivistica e bibliografica della Toscana e gli Archivi di Stato di Roma, di Firenze e di Viterbo.

alla quercia, un cammino vertiginoso in un labirinto nel quale solo oggi ci si può muovere con un po' di luce.

Fra i trulli di Ceglie, su quelle scritture raccontai solo di poche lettere, quelle che ebbero per oggetto le richieste della trattativa per ottenere la liberazione, da subito considerate inattendibili e frutto di censure e dettature. Si generò così un dialogo sordo tra il principale esponente politico italiano e il governo da lui stesso concepito ed entrato in funzione proprio col suo rapimento, il 16 marzo: una situazione senza precedenti, un'apnea tragica. Durante il sequestro i testi si facevano sempre più aspri, condizionati sia dagli avvenimenti esterni sia da quanto i carcerieri filtravano verso l'ostaggio; procedevano dalle prime lettere, che prospettavano il pericolo di dover rivelare segreti, alle ultime più perentorie e secche, ma non rese pubbliche dai destinatari. Mutamenti profondi nella storia del nostro Paese sono avvenuti sulla base di quelle scritture.

Nella prima missiva indirizzata come riservata al ministro dell'Interno Francesco Cossiga, e invece resa subito pubblica dai brigatisti, si spiegava come

Nelle circostanze sopra descritte entra in gioco, al di là di ogni considerazione umanitaria che pure non si può ignorare, la ragione di Stato. Soprattutto questa ragione di Stato nel caso mio significa, riprendendo lo spunto accennato innanzi sulla mia attuale condizione, che io mi trovo sotto un dominio pieno ed incontrollato, sottoposto ad un processo popolare che può essere opportunamente graduato, che sono in questo stato avendo tutte le conoscenze e sensibilità che derivano dalla lunga esperienza, con il rischio di essere chiamato o indotto a parlare in maniera che potrebbe essere sgradevole e pericolosa in determinate situazioni.

Ma nelle ultime, come quella a Flaminio Piccoli, si sente il lucido esame condotto con la parola del capo-partito che dà forma alla realtà:

Ho fiducia nella tua saggezza e nel tuo realismo, unica antitesi ad un predominio oggi, se non bilanciato, pericoloso. So che non ti farai complice di un'operazione che, oltre tutto, distruggerebbe la D.C. Non mi dilingo, perché so che tu capisci queste cose. Aggiungo qualche osservazione per il dibattito interno che spero abbia giuste proporzioni e sia da te responsabilmente guidato. La prima osservazione da fare è che si tratta di una cosa che si ripete come si ripetono nella vita gli stati di necessità. Se n'è parlato meno di ora, ma abbastanza, perché si sappia come sono andate le cose. E tu, che sai tutto¹, ne sei certo informato. Ma, per tua tranquillità e per diffondere in giro tranquillità, senza fare ora almeno dichiarazioni ufficiali, puoi chiamarti subito Pennacchini che sa tutto (nei dettagli più di me) ed è persona delicata e precisa. Poi c'è Miceli e, se è in Italia (e sarebbe bene

¹ Sottolineature nel testo.

da ogni punto di vista farlo venire) il Col. Giovannoni, che Cossiga stima. Dunque, non una, ma più volte, furono liberati con meccanismi vari palestinesi detenuti ed anche condannati, allo scopo di stornare gravi rappresaglie che sarebbero state poste in essere, se fosse continuata la detenzione. La minaccia era seria, credibile, anche se meno pienamente apprestata che nel caso nostro. Lo stato di necessità è in entrambi evidente (Moro, 2009, pp. 7, 104)².

Era scrittura tutta volta all'esterno, pensata per i destinatari politici e talvolta per l'opinione pubblica. Se ne scoprì solo poi la dinamica, ed emerse quanto la censura fosse già "in ventre", pienamente tenuta ed elaborata dal soggetto che gestiva la penna più che dall'imperio dei suoi carcerieri. Moro poteva addirittura scrivere più versioni della stessa lettera e lasciare ai brigatisti la scelta di quella opportuna per loro. In un caso aggiunge persino un esplicito biglietto: «È in alternativa all'altra, valutate attentamente le circostanze» (p. 146).

L'immagine del Moro asservito ai sequestratori, sostenuta nei giorni del dramma e invalsa per molto tempo dopo, era dunque una semplicistica visione: l'esegesi, oggi matura, dei suoi scritti vede quel giudizio come superficiale e assai discutibile. Si apriva negli studi un'altra dimensione del sequestro attraverso l'analisi critica dei testi del sequestrato, ovvero la profondità delle correzioni, delle aggiunte, delle limature, delle versioni posteriori e graduate. Lo descrive bene Laneve, quel modo, quando si riferisce alla scrittura che «non è, se non di rado, tanto la mera trascrizione, con continuità progressiva, di sensazioni, idee, pensieri, quanto piuttosto la diligente ricerca, caratterizzata dall'andare-e-venire, fermarsi, riguardare, facendo ipotesi su ciò che il testo conterrà nella parte successiva, ma anche disfacendo parzialmente il già scritto» (Laneve, 2016, p. 66). Era "officina" dello scrittore, trasmessa da Quintiliano: «segue la correzione, la parte di gran lunga più utile degli studi. E non senza ragione si è creduto che la penna svolga un ruolo non meno importante quando cancella. Sono funzioni della correzione l'aggiungere, il togliere, il mutare» (Quintiliano, 2007, cit. in Laneve, 2016, p. 67).

Dunque le lettere di Aldo Moro di cui parlammo sotto la quercia, quelle pienamente politiche, erano analisi delle circostanze e degli eventi in corso e avevano definiti obiettivi.

Era tipologia di scrittura definita da Mino Laneve come transitiva, "convessa", «sempre attenta a sostenersi su una sua misura di attaccamento (referenziale) al mondo reale (...) la scrittura senza aloni, talora ruvida che pare sempre sul punto di forare la superficie delle cose per coglierne la valenza

² Cfr. inoltre Di Sivo M., a cura di (2013). *«Siate indipendenti. Non guardate al domani ma al dopodomani». Le lettere di Aldo Moro dalla prigione alla storia*. Roma: Direzione generale per gli Archivi - Archivio di Stato di Roma, pp. 99, 115-116.

ontologica» (Laneve, 2016, p. 94)³. Il suo profondo parlare e la sua intima configurazione trasmettono l'eco della coniugazione al modo indicativo.

L'invito di Mino Laneve a Ceglie non era stato formale, e del resto intuii subito che lui stesso formale non doveva essere pressoché mai: ne venne una riflessione comune, proseguita dopo quella serata. Era attento anche alla dimensione intima della scrittura prigioniera di Moro e questo mi stimolò a toccarlo, quell'aspetto, e a concepire il corpus dell'intero *testo* «nel senso forte che l'etimo esprime: l'uso figurato della metafora del “tessuto” per definire l'organizzazione linguistica (...) Tessendo la tela, intrecciando e connettendo i fili di un tessuto, si ottiene infatti un *textum* che è costituito da quella trama organizzata di rapporti linguistici (grammaticali e semantici) che le parole instaurano tra di loro per dar luogo a una scrittura perspicua» (Laneve, 2016, p. 63). Definimmo così insieme la possibilità di un articolo col quale orientare, collateralmente ma non secondariamente, l'analisi alle sole lettere dedicate alla famiglia: un iceberg, se possibile, ancor più profondo. I suoi cari ne ebbero nove durante il sequestro, non tutte rese pubbliche, ma altre trentuno erano rimaste carsiche, per anni chiuse dietro un pannello di gesso in un appartamento milanese e scoperte, in copia, solo nel 1990. Un debole muro volato via schiodandolo, dopo quello di pietra abbattuto un anno prima a Berlino.

Cercai dunque la dimensione che Laneve definiva “concava”, «l'essenza di molteplici vissuti di interiorità, di intimità, di rifugio»: la parte intransitiva, quella dello stato d'animo, dell'occhio che guarda oltre il cielo esterno e osserva «quell'altro cielo che è il dentro» (p. 99):

Era un osservatorio possibile, un altro pertugio da cui lenire il buio di quella prigionia apparentemente insondabile, perché «la scrittura concava scopre l'assenza: ciò che è andato perduto, le parole tacite, i desideri inappagati, i progetti frustrati. Ciò che uno è stato e ciò che non è stato. E ciò che ancora potrebbe essere» (p. 100). Il suo profondo parlare e la sua intima configurazione trasmettono dunque l'eco della coniugazione al congiuntivo.

Quell'articolo, per i *Quaderni di Didattica della Scrittura*, ci fu nel 2015 (Di Sivo, 2015, pp. 38-49) e mi aiutò a tenere insieme trama e ordito del *textum*, rivelando proprio nell'innesto tra privato e pubblico lo spessore autoriale dell'intero *corpus*, inscindibile.

Ad Agnese vorrei chiedere di farti compagnia la sera, stando al mio posto nel letto e controllando sempre che il gas sia spento (...). Ho lasciato lo stipendio al

³ Cfr. inoltre Id. (2013). La didattica del concavo e del convesso. *Quaderni di Didattica della Scrittura*, 19, pp. 7-10.

solito posto. C'è da ritirare una camicia in lavanderia (...). Spero che, mancando io, Anna ti porti i fiori di giunchiglie per il giorno delle nozze (Moro, p. 10)⁴. Ho tentato tutto ed ora sia fatta la volontà di Dio, credo di tornare a voi in un'altra forma. Non mi so immaginare onorato da chi mi ha condannato (...). Tu curati e cerca di essere più tranquilla che puoi. Ci rivedremo. Ci ritroveremo. Ci riameremo (...). Nel magnetofono più grande, che è nel mio studio, ci sono già raccolte vocette di Luca trasferite da quello tascabile. Si può mano a mano trasferire e completare. Le bobine sono in camera nostra; film e foto nella scrivania dello studio. Vorrei, come piccolo ricordo, che il biro della mia vestaglia da giorno andasse a Luca che lo amava (...), un altro pennarello marrone nel comò a Giovanni, un biro uguale al primo sulla chiffonière ad Agnese, mentre Fida e Anna e tu potreste scegliere in quel mobile quel che volete (...). Non mancare di fare e far fare la vaccinazione antinfluenzale, se viene la russa (...) fa' controllare la stabilità del tetto sulla nostra stanza e cura che il gas sia chiuso la sera (Agnese). Per la tomba di Torrita almeno nell'immediato c'è rischio di sicurezza. Forse converrebbe allogare altrove (...). State più uniti che potete e tenete unite anche le mie cose con voi, perché sono vostro⁵.

Fu quasi subito chiaro, osservando questi scritti nella chiave del “convesso” e del “concavo”, che i rapitori inabissarono i secondi e, delle lettere alla famiglia, lasciarono arrivare solo i primi. Lo fecero perché certamente erano testi utili e funzionali – davano indicazioni pratiche e suggerimenti organizzativi – ma s'intuisce anche una ragione più profonda per quella crudele censura: il “concavo” può essere dimensione umana assordante, da cavvar via quando si sta per uccidere.

Alla “svalutazione dell'ostaggio” – così fu tecnicamente definita anni dopo –, considerato pazzo anche dal governo per sminuire la sua importanza e così disorientare, disarticolare i rapitori, s’aggiungeva la spersonalizzazione compiuta dagli stessi sequestratori. Fu indispensabile silenziatore innestato nella pistola carica.

Mino Laneve l’aveva a suo modo toccata, questa soglia, o perlomeno così la vedo oggi, e mi rafforzava nel convincimento. L’intrattivo «è lo scrivere in prima persona senza badare talora alla forma, ma all’essenzialità e al senso che assume per il soggetto quello che dice o il semplice fatto che dice: in autenticità di pensiero e di sentimento. La scrittura che si occupa dell’interiorità si fa sovente eversiva» (Laneve, 2016, p. 101).

Eversiva: è una conclusione potente, questa, forse spesso intuita ma di rado compresa. Cosa c’è infatti di più innocente in parole come:

⁴ Lettera a Eleonora Moro scritta il 26 marzo 1978, non recapitata.

⁵ Lettera a Eleonora Moro probabilmente scritta all'inizio di maggio, non recapitata, Ivi, p. 63.

Ti ho voluto tanto bene dolcissima Agnesina, che ho concorso a tirar su, con il suo chilo e ottocento grammi, dosando goccia a goccia con il cucchiaino il latte che non potevi succhiare (...). Gioisco nel ricordarti piccola, sulla gamba del cuore con il dottor Tanè del tuo libriccino di bimba (...). Una tua carissima lettera da Helsinki per me è a Bellamonte, nell'armadio della stanza matrimoniale in alto o forse nel taschino del mio pullover nero. Non la perdere: mi è cara⁶.

Tu sai, Annuccia, quanto ti ho amata sempre e condotta con la tua cuffietta, seria seria, per strada. Ti sono sempre stato vicino, partecipe delle tue ansie, pronto a consolarti. Poi Mario è venuto dolcemente a rilevarmi in parte delle mie funzioni. Ma tu sei sempre rimasta la piccolina del tuo papà, sulla mia gamba destra, a cavallo⁷.

Eppure in quel contesto erano parole esplosive, soprattutto se intessute con quanto Moro scriveva nei centoquaranta fogli del suo *Memoriale*, le risposte alle domande del sedicente Tribunale del popolo e le sue riflessioni, di cui qualche anno dopo pubblicai l'edizione critica con la collaborazione di un team di studiosi⁸. È lì che le due dimensioni si fondono in un testo vertiginoso. Lo avrei discusso volentieri con Mino Laneve, e magari ancora attorno a quella indimenticabile quercia, perché gli avrei mostrato un luogo supremo, in cui convesso e concavo arrivano a imbastirsi indissolubili: una scrittura etimologicamente cosmica, fatta di un ordine interno ed esterno, che in quei giorni convulsi del sequestro sembra essere per Moro, invece, calma eppure terribile. Calma quando ragiona sulla storia italiana del passato trentennio, terribile quando giudica i motivi della sua prossima fine, che fine è anche di quello stesso trentennio. Impossibile sintetizzare qui. Forse gli ultimi suoi ragionamenti, qualche giorno prima dell'assassinio, possono dare qualche evidenza del segno di tale liquidità di passaggi tra interiore ed esteriore, transitivo e intransitivo: propongo qui tre brani.

Il primo ha un *incipit* straniante, ma comprensibile se si pensa che Moro aveva in quell'attimo la convinzione d'esser liberato «per grazia» delle Brigate rosse⁹. Il secondo e il terzo sono solo una piccola parte di un'invettiva shakespeariana ai dirigenti del suo partito, dal quale Moro dichiarava di dimettersi.

⁶ Lettera alla figlia Agnese, non recapitata, in Moro, *Lettere dalla prigionia*, cit., p. 52.

⁷ Lettera alla figlia Anna Maria e al genero Mario Giordano, non recapitata, Ivi, p. 130.

⁸ *Il Memoriale di Aldo Moro. Edizione critica* (1978), Coordinamento scientifico di M. Di Sivo (2019). Roma: De Luca editori d'arte. Il gruppo di lavoro comprendeva Francesco M. Biscione, Sergio Flamigni, Miguel Gotor, Ilaria Moroni, Antonella Padova, Stefano Twardzick.

⁹ *Il Memoriale di Aldo Moro*, cit., p. 456. Sulla questione della “grazia” delle Brigate rosse vedi Di Sivo M., *Intelligenza prigioniera. L'edizione critica del Memoriale*, Ivi, pp. 23, 44, 49, 55, 439-442.

Il periodo, abbastanza lungo, che ho passato come prigioniero politico delle Brigate Rosse, è stato naturalmente duro, com'è nella natura delle cose, e come tale educativo. Debbo dire che, sotto la pressione di vari stimoli e soprattutto di una riflessione che richiamava ciascuno in se stesso, gli avvenimenti, spesso così tumultuosi della vita politica e sociale, riprendevano il loro ritmo, il loro ordine e si presentavano più intelligibili. Motivi critici, diffusi ed inquietanti, che per un istante avevano attraversato la mente, si ripresentavano, nelle nuove circostanze, con una efficacia di persuasione di gran lunga maggiore che per il passato. Ne derivava un'inquietudine difficile da placare e si faceva avanti la spinta ad un riesame globale e sereno della propria esperienza, oltre che umana, sociale e politica. Guardando le cose nelle tensioni e nelle contraddizioni di questi ultimi anni, veniva naturale il paragone, come un ricordo di giovinezza, all'epoca, ormai lontana, nella quale per la maggior parte di noi si era verificato un passaggio quasi automatico, all'emergere di una nuova epoca storica, dall'esperienza dell'azione cattolica, che era di quasi tutti noi democratici cristiani, alla esperienza propriamente politica.

Che significava tutto questo per Andreotti, una volta conquistato il potere per fare il male come sempre ha fatto il male nella sua vita? Tutto questo non significava niente. Bastava che Berlinguer stesse al gioco con incredibile leggerezza. Andreotti sarebbe stato il padrone della D.C., anzi padrone della vita e della morte di democristiani o no, con la pallida ombra di Zaccagnini, dolente senza dolore, preoccupato senza preoccupazione, appassionato senza passione, il peggiore segretario che abbia avuto la D.C.

Eravate tutti lì, ex amici democristiani, al momento delle trattative per il governo, quando la mia parola era decisiva. Ho un immenso piacere di avervi perduto e mi auguro che tutti vi perdano con la stessa gioia con la quale io vi ho perduto. Con o senza di voi, la D.C. non farà molta strada. I pochi seri e onesti che ci sono non serviranno a molto, finché ci sarete voi.

Tornando poi a Lei, On. Andreotti, per nostra disgrazia e per disgrazia del Paese (che non tarderà ad accorgersene) a capo del Governo, non è mia intenzione rievocare la grigia carriera. Non è questa una colpa. Si può essere grigi, ma onesti; grigi, ma buoni; grigi, ma pieni di fervore. Ebbene, On. Andreotti, è proprio questo che Le manca. Lei ha potuto disinvoltamente navigare tra Zaccagnini e Fanfani, imitando un De Gasperi inimitabile che è a milioni di anni luce lontano da Lei. Ma Le manca proprio il fervore umano. Le manca quell'insieme di bontà, saggezza, flessibilità, limpidezza che fanno, senza riserve, i pochi democratici cristiani che ci sono al mondo. Lei non è di questi. Durerà un po' più, un po' meno, ma passerà senza lasciare traccia¹⁰.

Il carattere “eversivo” affiorante dall’incrocio delle due dimensioni interno/esterno appare evidente, come nella seconda scrittura estrema proposta a Mino Laneve, nel 2015 e sempre a Ceglie Messapica.

¹⁰ I tre brani sono rispettivamente Ivi, pp. 444, 453, 454-455.

Era un processo per stregoneria del 1528 che lo incuriosì molto: la protagonista, donna capace di scrivere e leggere, decise di comporre in un quaderno la sua confessione ultima, dopo una lunga indagine e un'estenuante sequenza di testimoni a sfavore, concluse con ore di tortura¹¹. Un libro è al centro del processo, un libro per guarire e con «tucti li secreti del mondo». Laneve ne fu affascinato per la centralità dello scrivere e per un'altra versione della parola, un vero rovesciamento sorprendente in un processo di quel genere. Un complesso dialogo tra la donna e il giudice aveva portato alla confessione cercata, più ricca e completa di quanto il magistrato potesse sperare: un sabba notturno attorno al noce di Benevento, incontri carnali con un diavolo distintamente descritto, un'organizzazione di streghe perfettamente raccontata al punto di consentire una vera e propria caccia, pozioni e riti svelati esplicitamente. Ma il giudice colse che poteva ottenere di più. Non si accontenta e chiede alla donna la verità “fino all'unghia”¹²: lei è persona colta, sa parlare e soprattutto scrivere, ha di sicuro inventato. Lui vuole conoscere la vera stregoneria, l'inquisita la svela in un quaderno autografo: ciò che ha detto è poca cosa, la verità è altro.

Cusì è e cusì se fa, questo è la verità. Como che chi impara la lettera se dà el principio delo leiere e delo scrivere, e po' se sequita secunno la ‘ncrinazione de onnechivelli¹³, chi a uno modo chi a un altro, chi de piune e chi de mino, ma non se ne vede mai l'anbene¹⁴, per dicere, la concrusione, lu fonno: quante più cose cierchi de inparare tante più sonno quelle che trovi da ‘nparare, che prima nemanco ne tenevi sentimento, e più vai inanti più vo’ ire e non te ne cumenti. Cusì è la strearia (Di Sivo, 2016, p. 171).

Difficile, anche qui, distinguere tra concavo e convesso. La stregoneria è per lei il dubbio come fondamento della conoscenza, un ardore che prende e fa perdere il controllo; per spiegare il sentimento sceglie il congiungersi e legarsi delle lettere dell'alfabeto, la natura infinita delle sue combinazioni: un'altra scrittura eretica.

L'inquisita – si chiama Bellezza Orsini – consegna la sua verità con l'ultimo gesto, un suicidio in carcere che impedirà il rogo a lei e al quaderno,

¹¹ Sul processo vedi Di Sivo M., *Bellezza Orsini. La costruzione di una strega (1528)*, Roma nel Rinascimento, Roma 2016; vedi inoltre *Una biblioteca, un Libro. Il quaderno di Bellezza Orsini*, regia di M.T. De Vito in <https://www.youtube.com/watch?v=up3d5raDsY4>.

¹² «quod melius exprimat veritatem strearie de modo et forma qua re et quod a principio usque ad finem (...) et pro exprimat veritatem ad unguem propterea alias promisit dicere et non dixit», Ivi, pp. 159-160.

¹³ *Onnechivelli*: “ciascuno”.

¹⁴ *Anbene*: “amen”, ovvero “conclusione”.

rimasto fino a noi anche per quella sua decisione. Sarebbe stato molto probabilmente bruciato, come avveniva di rito: la scrittura è permanenza del pensiero e dà eternità all'eresia. Per l'inquisitore è *corpus* da bruciare col suo autore.

Con Mino Laneve quel quaderno ci sembrò un inno alla scrittura. Credo che anche lui amò quella serata a Ceglie, la rammentò più volte. Io ne ho un ricordo bellissimo, come per la terza occasione, con la quale concludemmo le nostre conversazioni attorno alla quercia nel 2016. L'argomento era l'abbraccio e scegliemmo il mito greco, dall'amplesso sanguinoso tra Urano e Gea, il cielo e la terra, proseguendo con lo stringersi, il cingersi, l'afferrarsi tra divinità ctonie, dei, semidei e titani, fino all'incontro nell'Ade tra Ulisse e sua madre, Anticlea, ritrovata in spirito: le braccia di Ulisse si stringono e si costringono involontariamente tre volte attraversandola senza poterla toccare. Abbraccio impossibile ma finalmente vero, che gli dà dolore ma genera in lui, eroe ai limiti dell'umano, il più umano dei segni: il pianto.

Riferimenti bibliografici

- Biscione F.M., Di Sivo M., a cura di (2019). *Il Memoriale di Aldo Moro. Edizione critica (1978)*. Coordinamento scientifico di M. Di Sivo. Roma: De Luca editori d'arte
- Di Sivo M. (2013). La didattica del concavo e del convesso. *Quaderni di Didattica della Scrittura*, 19: 7-10.
- Di Sivo M., a cura di (2013). «Siate indipendenti. Non guardate al domani ma al dopodomani». *Le lettere di Aldo Moro dalla prigionia alla storia*. Roma: Direzione generale per gli Archivi - Archivio di Stato di Roma
- Di Sivo M. (2015). Scrivere per vivere nel desiderio. Aldo Moro prigioniero. *Quaderni di Didattica della Scrittura*, 23.
- Di Sivo M. (2016). *Bellezza Orsini. La costruzione di una strega (1528)*. Roma: Roma nel Rinascimento.
- Laneve C. (2016). *Scrivere tra desiderio e sorpresa. Scala didattica*. Brescia: La Scuola.
- Moro A. (2009). *Lettere dalla prigionia*, a cura di M. Gotor. Torino: Einaudi.
- Quintiliano Marco Fabio (2007). *Institutio oratoria, De emendatione*, Milano: Mondadori.

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Lezioni di didattica: cosa ho imparato da Cosimo Laneve[°]

*Ivan Fortunato**

Un testo tardivo

Questo testo è un omaggio a Cosimo Laneve, professore italiano di Pedagogia e Didattica. Nato a Taranto nel 1940, è mancato nella città che tanto amava all'inizio del 2024. È un testo tardivo, perché è postumo. Ci siamo visti l'ultima volta sul marciapiede davanti al palazzo in Via Anfiteatro dove viveva con la moglie, felici di aver avuto la possibilità di incontrarci finalmente di persona dopo oltre sette anni di corrispondenza virtuale.

La sua scomparsa ha lasciato in me un grande vuoto sia sul piano della collaborazione scientifica, interrompendo i nostri progetti di scrittura congiunta, sia soprattutto sul piano emotivo, privandomi di un amico fraterno. Da qui la stesura di questo testo-omaggio, che non intende esaltare la sua straordinaria produzione scientifica, i riconoscimenti accademici o la sua brillante carriera, ancora in pieno svolgimento quando, purtroppo, la sua vita si è improvvisamente spezzata. Dello studioso hanno già detto, in modo eccellente, Gemma (2014) e Perla e Agrati (2023). Lo scopo fondamentale di questo testo è cristallizzare il ricordo di Mino, non solo del professor Cosimo Laneve.

Non è la prima volta che scrivo per rendere omaggio a personalità eminenti, in alcuni casi non più in vita, come Paulo Freire, fondatore dell'istruzione brasiliana moderna (Fortunato, 2023a), e Livia de Oliveira, geografa pioniera degli studi sull'insegnamento della geografia e della geografia umanistica in Brasile (Fortunato, 2023b). Non sempre si tratta di testi composti

[°] Contributo pubblicato in A. L. Da Róz, A. Shigunov Neto, I. Fortunato (org.), *Coletânea do X Congresso Iniciação Científica do IFSP Itapetininga*, Edições Hipótese, Itapetininga, 2025, pp. 232-241.

* Professore presso il Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo, Itapetininga, Brasil.

postumi: uno è stato scritto e pubblicato in vita per Milagros Elena Rodríguez, professoressa venezuelana dedita agli studi sulla decolonizzazione e alla ricerca transmetodologica (Fortunato, 2022).

L'idea di celebrare persone per noi fondamentali nasce dalla loro capacità di incidere sulla vita quotidiana, dalla loro influenza diretta sul modo in cui vediamo, comprendiamo e viviamo il mondo. Ciò è accaduto anche per il tempo trascorso con Cosimo Laneve, che ha profondamente plasmato il mio modo di concepire l'insegnamento e il mio rapporto con la vita.

Questo tipo di scrittura segue due percorsi. L'obiettivo è da un lato dare riconoscimento alla persona onorata, evidenziandone le qualità, dall'altro lasciare una testimonianza, in modo descrittivo e analitico, degli insegnamenti derivanti dalle sue opere, dalle sue azioni e persino dall'interazione diretta. Questi percorsi fanno sì che il testo vada oltre la mera funzione apologetica, addentrando in profonde riflessioni (e deviazioni) sul corso della vita che cambia grazie all'incontro con esseri fuori dal comune, veri e propri Maestri. È importante comprendere, in questo senso, che un testo del genere è sempre personale, quasi sempre emotivo e talvolta razionale. Pertanto, è allo stesso tempo un testo su e per il destinatario dell'omaggio, che mette in rilievo quanto ci ha trasmesso.

Cosimo Laneve mi ha influenzato in molti modi. Autore di una voluminosa opera accademica sulla Pedagogia e Didattica, ha contribuito a cambiare il modo in cui intendeva l'educazione e le mie pratiche quotidiane di insegnante e ricercatore. Inoltre, ho avuto il privilegio di conoscerlo e di trascorrere del tempo con lui, sia dentro che fuori dall'aula. Dall'esempio che è stata la sua vita e dal suo entusiasmo di insegnante, ho ricevuto qualcosa di estremamente prezioso: una lezione sul vivere con gioia, curiosità, generosità e sulla scrittura continua.

Ho scritto questo testo-tributo, cercando di organizzare gli insegnamenti più significativi appresi durante la nostra frequentazione. Ogni insegnamento ha una sua sezione. Inizio con la sua passione per la scrittura, che va oltre il testo stesso, diventando un percorso di sviluppo continuo, capace di connettere persone, idee ed esperienze.

In seguito, mi soffermerò sul suo amore per l'insegnamento che, riflettendosi in uno stile di vita vivace e generoso, è testimoniato dalla gioia con cui ha continuato a insegnare per oltre sessant'anni. Sono lezioni che non si possono apprendere se non attraverso il contatto diretto, di persona, e l'esperienza condivisa.

Alla fine, più che limitarmi a registrare queste lezioni in suo onore, spero di poter onorare il tempo che abbiamo trascorso insieme, durante il quale ho imparato molto di educazione, pedagogia, didattica e vita. Questo scritto è stato interrotto dalle circostanze, poiché c'erano ancora molte altre lezioni

da preparare e molte altre avventure pedagogiche che avremmo potuto condividere dentro e fuori le aule universitarie.

Lezione 1: una bella didattica della scrittura

Il mio rapporto con il Professor Cosimo Laneve è iniziato dapprima sul piano professionale, con un elemento in comune che ci ha legati, l'insegnamento negli istituti di istruzione superiore. Il Professor Laneve ha iniziato la sua carriera come maestro elementare negli anni Sessanta ed è entrato nell'istruzione superiore nel 1981 presso l'Università degli studi di Bari. La mia carriera di insegnante è iniziata decenni dopo, nel 2014, con l'incarico presso l'Istituto Federale di San Paolo (IFSP), campus di Itapetininga, nel sud-ovest dello stato.

Nonostante fossimo geograficamente distanti e persino con tempi di insegnamento diversi, ciò che ci ha uniti è stata la scrittura accademica, in particolare su pedagogia, didattica e formazione degli insegnanti. Lasciate che vi spieghi.

Alla fine del 2015, in collaborazione con Alexandre Shigunov Neto, Coordinatore della ricerca, dell'innovazione e degli studi post-laurea presso l'IFSP di Itapetininga, abbiamo fondato FoPeTec, il Gruppo di Ricerca sulla Formazione degli Insegnanti per l'Istruzione di Base, Tecnica, Tecnologica e Superiore, debitamente certificato dal CNPq¹. Insieme a FoPeTec, abbiamo lanciato l'*International Journal of Teacher Training (RIFT)*², rafforzando il ruolo di divulgazione scientifica del gruppo.

Da quel momento in poi, a distanza e in un contesto strettamente formale, Alexandre e io abbiamo iniziato a scrivere numerose email, invitando ricercatori di diversi paesi a collaborare con la rivista. Abbiamo cercato referenze presso università, gruppi di ricerca e associazioni scientifiche, per individuare studiosi interessati alla formazione degli insegnanti. È stato attraverso questo processo che abbiamo stabilito un contatto via email con il professor Cosimo Laneve, fondatore e direttore della rivista italiana *Quaderni di Didattica della Scrittura*.

La prima email che ho ricevuto dal signor Laneve risale a gennaio 2016. Nel messaggio, rispondeva positivamente al nostro invito a pubblicare un articolo sulla rivista che intendevamo lanciare a livello internazionale. Poco

¹ Collegamento a FoPeTec su CNPq: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogruo/7562965087625574>.

² Link alla rivista: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rift/index>.

dopo, abbiamo ricevuto il suo contributo: l'articolo *Writing as Teacher Training*, scritto in collaborazione con Laura Agrati e Vincenzo Cafagna, dottorandi. Nel testo, in inglese, affermano che «la scrittura è il miglior strumento di ricerca per indagare l'esperienza: forti capacità euristiche possono essere attribuite al tipo di scrittura che consente l'intreccio delle azioni» (Laneve, Agrati e Cafagna, 2016, p. 146).

Questo articolo, pubblicato nel primissimo anno del RIFP, è diventato il fondamento del nostro rapporto professionale, anche perché il contributo del professor Laneve e dei suoi collaboratori si accordava con il mio insegnamento: la costruzione del sapere basata sull'esperienza quotidiana, l'esperienza pratica come metodo di educazione e di ricerca personale, la scrittura come potente collegamento tra esperienza e pensiero.

Inoltre, questa prima pubblicazione ha inaugurato una serie di collaborazioni editoriali e accademiche, consolidando un rapporto intellettuale caratterizzato da un impegno condiviso per la scrittura come pratica formativa. Qualche tempo dopo, è stato il mio turno di ricevere un invito a pubblicare sulla Sua rivista, *Quaderni di Didattica della Scrittura*. Rivista accademica semestrale, cartacea, fondata nel 2004.

In questa occasione, ho prodotto tre articoli: il primo sui principi pedagogici di Célestin Freinet (Fortunato, Cunha e Temple, 2016), il secondo sul tema della rivista e sull'opera del professor Laneve, trattando della scrittura come attività fondamentale per l'insegnamento (Fortunato e Porto, 2018) e il terzo sull'iconografia matematica sacra (Barros e Fortunato, 2020).

Nel corso degli anni, i nostri scambi di email sono diventati sempre più frequenti, con messaggi relativi a pubblicazioni accademiche ma anche su argomenti più personali. In queste conversazioni, ho menzionato più volte il mio desiderio di visitare l'Italia e di riconnettermi con una parte delle mie radici familiari. Per quanto riguarda l'albero genealogico della mia famiglia, il parente più prossimo a queste radici era il mio trisavolo, Giuseppe Fortunato, originario della Puglia ed emigrato in Brasile nel XIX secolo.

Casualmente (o forse no), Cosimo Laneve era nato a Taranto. Secondo la geografia politica del Paese, Taranto è il capoluogo di una delle sei province della Puglia. Questo ha rafforzato il nostro legame, che va oltre l'insegnamento e la ricerca accademica sulla formazione degli insegnanti.

Appreso del nostro comune legame con la Puglia, il professor Laneve ne fu entusiasta. Mi scrisse più volte nelle sue email che era essenziale per me venire in Italia, non solo come ricercatore, ma anche come persona desiderosa di esplorare le mie radici. Grazie alla sua intermediazione, entrai in contatto con la professoressa Adriana Schiedi, associata di Pedagogia generale e interculturale del Dipartimento Jonico in *Sistemi Giuridici ed Economici del Mediterraneo: Società, Ambiente, Cultura*, dell'Università degli studi di Bari

“Aldo Moro”. Come risultato di questa interazione ebbi l’opportunità di svolgere il ruolo di professore ospite presso il *Dipartimento Jonico* situato nel centro storico di Taranto.

Finalmente, nel novembre 2023, dopo sette anni di corrispondenza, pubblicazioni e collaborazioni accademiche, ci siamo incontrati di persona sul lungomare centrale di Taranto, davanti a una storica gelateria. Abbiamo suggellato con un abbraccio l’amicizia intessuta, parola per parola, nel corso degli anni.

L’incontro è stato un momento simbolico, che ha materializzato il nostro *insegnamento della scrittura*. Un modo di scrivere della vita che trascende i margini delle pagine pubblicate, diventando un ponte verso affetti e conoscenze. Lo dimostra il nostro rapporto: attraverso la scrittura, abbiamo avvicinato i nostri percorsi, intrecciando gli interessi per la formazione magistrale e le nostre radici *pugliesi*, fino a diventare, prima, colleghi e, poi, amici uniti da una geografia comune.

Così, partiti da un’amicizia attraverso *la scrittura*, abbiamo iniziato la nostra avventura fraterna e viva, mediata da un altro forte legame: l’insegnamento della didattica.

Lezione 2: Insegnare con entusiasmo è un dovere e un divenire

Di persona, la nostra percezione reciproca, precedentemente costruita a distanza e basata esclusivamente sul nostro lavoro accademico, è cambiata radicalmente. Non avevo idea che Cosimo Laneve avesse già quasi 84 anni, e lui era altrettanto ignaro che io stessi ancora muovendo i primi passi della mia carriera di insegnante a 41 anni.

Nonostante i legami che ci univano, c’era un fattore complicato: pur essendo di origine italiana, non parlavo italiano; il professor Laneve, a sua volta, non parlava né portoghese né spagnolo. Inoltre, pur padroneggiando l’inglese scritto, che avrebbe potuto essere un’alternativa, non lo usava per la comunicazione orale. Ciononostante, queste differenze di età e di lingua alla fine crearono un forte legame emotivo, costruito sulla pazienza, l’ascolto e la curiosità reciproca.

Nonostante le difficoltà di comunicazione, le nostre conversazioni procedevano, anche se il mio ritmo era quasi monosillabico, poiché facevo fatica a capire cosa stesse dicendo in italiano. Vale la pena notare che non ero solo in Italia. Mia moglie, con una certa padronanza della lingua, ha svolto un ruolo cruciale nel mediare le nostre conversazioni.

Così abbiamo subito abbandonato la formalità dei cognomi. Mi ha chiesto di chiamarlo Mino, come la sua famiglia e i suoi amici, mentre lui mi ha

chiamato semplicemente Ivan, non “professore”, come facevano tutti gli altri all’Università di Bari.

Nelle settimane che ho trascorso in Italia, ci siamo incontrati in vari momenti: in una gelateria, in un bar e anche nella sua residenza a Taranto, dove ho incontrato sua moglie e uno dei suoi nipoti. Sono stato felice di visitare il suo ufficio e la sua biblioteca personale, piena di libri e manoscritti. Lì, ho capito che Mino aveva una produzione accademica impressionante e che la sua carriera di insegnante comprendeva decine di libri e oltre 40 anni di dedizione all’insegnamento e alla ricerca scientifica.

Anche dopo il pensionamento, non interruppe la sua carriera. Accettò un incarico di Didattica nel corso di laurea in Scienze della Formazione primaria presso un’università privata di Napoli, a circa sei ore di autobus o treno da Taranto. A 83 anni continuava a insegnare nell’istruzione superiore, spinto da una genuina passione. Viaggiava settimanalmente, affrontando lunghi spostamenti, solo per insegnare. Questo gesto racchiude il significato più profondo dell’essere insegnante: esercitare la propria professione con entusiasmo, gioia e dedizione, anche di fronte alla stanchezza fisica e alle distanze da percorrere per raggiungere l’aula.

Ciò che era chiaro interagendo con Mino era la gioia con cui parlava di insegnamento e ricerca accademica. I suoi occhi brillavano mentre discuteva di ciascuno dei libri che aveva scritto, soffermandosi sul periodo in cui era stato realizzato e spiegandone il contesto. Fu durante questa conversazione che mi propose di accompagnarlo a Napoli per assistere ad una lezione in uno dei suoi corsi.

Accettai l’invito. Così, ci incontrammo in questa città unica, avvolta da un intenso caos urbano e, allo stesso tempo, da una vitalità travolgente, dalla pizzeria più antica ancora in attività ai murales che celebrano il calciatore argentino Maradona come un dio. Napoli è mistica, piena di misteri e miti sotterranei, circondata dalla storia di Pompei e dalla bellezza dell’intera Costiera Amalfitana.

Napoli è una città costruita sulle colline, dove strade strette e ripide si intrecciano in labirinti di colline e scale – tante scale, troppe! La sua topografia accidentata crea viste mozzafiato sul golfo e sul Vesuvio, ma impone anche un ritmo urbano peculiare. In cima, dopo molti, molti gradini, ho trovato il palazzo dell’Università Suor Orsola Benincasa, dove Mino ha insegnato per anni Didattica Generale.

Stare con lui in quell’istituzione era come sentirsi a casa. Insegnava nell’aula più grande dell’università, l’Aula Magna, situata all’ultimo piano dell’edificio, a cui si accedeva tramite uno splendido belvedere con vista sul paesaggio napoletano. Centinaia di studenti, sia in presenza che a distanza,

seguivano le sue lezioni, attenti alle spiegazioni del professore che, a 83 anni, continuava a irradiare entusiasmo e amore per l'insegnamento.

Poi arrivò la sorpresa. Mino mi presentò alla classe come un professore brasiliano di origine italiana, che stava conducendo ricerche sulla formazione degli insegnanti e sulla didattica, e mi chiese di condividere parte del mio lavoro con i suoi studenti.

Fui lieto dell'opportunità, ma anche sorpreso dalla spontaneità dell'invito. La sfida era notevole: dovevo parlare in italiano. Accettai, non volendo deludere il mio amico. Andai davanti all'aula, lo ringraziai per l'opportunità e cercai, nel mio italiano ancora incerto, di condividere un po' di quello che avevo fatto come docente in Brasile, insegnando Pedagogia e Didattica, cercando di contribuire alla costruzione di un diverso tipo di educazione.

Ho parlato brevemente di alcuni degli autori che più mi hanno influenzato, in particolare Paulo Freire e Rubem Alves, entrambi brasiliani. Ho così potuto condividere alcune delle mie esperienze con gli studenti di Mino, in un incontro che mi ha profondamente colpito. È stata un'occasione unica trovarmi di fronte a una classe numerosa ed entusiasta, accanto a un professore di tale levatura, la cui generosità ha trasformato l'atto dell'insegnare in un gesto di amicizia e condivisione (Figura 1).

Ci siamo incontrati di nuovo qualche tempo dopo, a Taranto, sempre a casa sua, dove abbiamo potuto discutere dell'episodio napoletano. Durante questa conversazione, Mino mi ha rivolto un nuovo invito, ancora più provocatorio e incoraggiante. Mi ha proposto di scrivere insieme sul lavoro che stavo sviluppando, che gli avevo presentato con il titolo *"didattica circostanziale"*, un argomento che stavo studiando da tempo (Fortunato, 2023c).

Fu allora che mi presentò la sua idea di *"didattica del con"*, espressione che usava per indicare una didattica costruita insieme, in relazione, in dialogo. Sulla base di questa affinità concettuale, mi sfidò a produrre un libro a quattro mani, scritto in italiano, che combinasse la didattica *del con* e la didattica *circostanziale*. Accettai subito, naturalmente. Gli dissi che stavo per tornare in Brasile, ma che avremmo continuato il progetto, anche a distanza, perché si trattava di una sfida tanto significativa quanto simbolica: scrivere insieme dell'atto stesso di insegnare e apprendere.

Ci siamo salutati sul marciapiede. Era la fine di un incontro ricco di affetti e di conoscenze pedagogiche e didattiche. Erano anche gli ultimi giorni del 2023, alla vigilia delle festività natalizie e di Capodanno. Un abbraccio e un augurio condiviso di rinnovamento hanno segnato il nostro addio.

All'inizio dell'anno successivo, ci siamo scambiati alcuni brevi messaggi, sperando di incontrarci di persona per poter perseguire i nostri obiettivi accademici e rafforzare i nostri legami fraterni. Il suo ultimo messaggio con-

fermava una videochiamata tra noi, che non ha mai avuto luogo. Sono rimasto sorpreso dalla notizia della sua scomparsa, avvenuta all'inizio di marzo 2024.

I ricordi e i suoi insegnamenti rimangono. Da Mino ho imparato che insegnare è più che trasmettere conoscenza: è mantenere vivo l'entusiasmo che dà senso all'insegnamento. La sua generosità era di gran lunga superiore al suo vigoroso lavoro accademico, e la sua passione per l'insegnamento è indescrivibile. La sua eredità rimane a testimonianza del fatto che essere insegnante è, soprattutto, un modo di stare al mondo e un esercizio di saggezza condotto con rigore e affetto.

Alla fine, la gratitudine

«Sono infinitamente felice così ci incontreremo e parleremo di noi e molto di più un abbraccio»
(Mino Laneve, 10 maggio 2023, via email)

Poco dopo la conferma del mio viaggio in Italia nel 2023 come *visiting professor* a Taranto, gli ho scritto un messaggio. Mi ha risposto prontamente, dicendomi che era infinitamente felice di incontrarci e parlare di noi e di tante altre cose.

E così è stato, in effetti. Ci siamo incontrati, abbiamo parlato delle nostre vite, delle nostre lezioni, delle nostre ricerche didattiche... abbiamo parlato di famiglia, dell'Italia, di amicizie, di musica, di tecnologia.

Non ci sono stati molti incontri (figura 2). Né sono stati lunghi. Ma sono stati intensi e vissuti! Se, durante il nostro primo caffè, abbiamo scoperto che la comunicazione non fluiva perché non parlavamo una lingua comune, abbiamo adottato altre strategie. Ci siamo connessi attraverso la letteratura di Italo Calvino, la nostra passione per la scrittura accademica e il nostro entusiasmo per una professione docente diversa. Metodi di insegnamento che trascendevano la tradizione accademica, senza affidarsi a mode tecnologiche o discorsi frivoli, ma piuttosto su metodologie attive che infondono nelle aule un'energia performativa.

Nelle nostre conversazioni, percepivo che Mino desiderava che andassi oltre. Era un segno della sua generosità, del suo desiderio non solo di condividere le sue conoscenze, ma anche di creare spazi per me da occupare come insegnante. Per questo mi invitò nella sua aula a Napoli, mi accolse nella sua città natale e nella sua casa. Mi presentò anche a illustri professori di altre città italiane, permettendomi di stringere nuove e profonde relazioni.

All'università, Mino mi ha sfidato spontaneamente a condividere le mie riflessioni sulla ricerca didattica in classe. Mi consentì di parlare solo nella lingua locale – una cosa giusta e appropriata – dopotutto, ero uno straniero appena arrivato. Mi invitò quindi a scrivere insieme sui nostri ultimi oggetti di indagine, la didattica *del con* e la didattica *circostanziale*.

Mino voleva farmi conoscere l'Italia e, allo stesso tempo, discutere con me della professione che ci univa. Parlava dell'insegnamento con gioia e diceva di non aver mai nemmeno pensato di rinunciare a ciò che amava così tanto. Insegnava con passione ed entusiasmo. Tuttavia, non insegnava ciò che già sapeva, ripetendo le stesse lezioni anno dopo anno. Al contrario: continuava a fare ricerca, a scrivere e a lanciare le sue nuove idee nel mondo.

Lascio questo testo come un omaggio, un grazie e un ricordo. Ho voluto condividere due lezioni che mi hanno profondamente segnato: scrivere è un metodo di insegnamento meraviglioso e insegnare con entusiasmo è sia un dovere che un divenire. Mino ha dimostrato che scrivere non è solo un archivio di conoscenze, ma un mezzo per educare, riflettere e unire le persone, trasformando l'atto dello scrivere in una pratica pedagogica continua. Allo stesso modo, ha saputo trasmettere uno stile didattico che andava ben oltre il contenuto, caratterizzato da passione, curiosità e un impegno costante nell'insegnamento, sempre rivolto alla ricerca e all'innovazione.

Al mio Amico Tarantino, Mino Laneve: *sono infinitamente felice che ci siamo incontrati.*

Riferimenti bibliografici

- Barros V. P., Fortunato I. (2020). Does the mathematical iconography bear a sacred archetype?. *Quaderni di Didattica della Scrittura*, 34: 35-44.
- Fortunato I., Cunha C. R., Temple C. (2016). Célestin Freinet's pedagogical invariants: a pathway to free and collaborative school education. *Quaderni di Didattica della Scrittura*, 26: 44-51.
- Fortunato I., do Rosário Silveira Porto M., (2018). Writing as a fundamental activity to become a teacher. *Quaderni di Didattica della Scrittura*, 30: 39-43.
- Fortunato I. (2022). Lecciones de transmétodo: qué se puede aprender de Milagros Elena Rodríguez. *Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe*, 16(30): 46-55.
- Fortunato I. (2023a). Como Paulo Freire (me) ajuda a trabalhar no ofício de professor formador. *Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista*, 13(37): 168-183.
- Fortunato I. (2023b). Lições de Lívia de Oliveira para geografar o mundo. *Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista*, 4(40): 220-232.
- Fortunato I. (2023c). *Educação, Escola, Direitos Humanos, Sociedade... e Docência: a autoformação alvitrada*. Itapetininga: Edições Hipótese.

Gemma C., a cura di (2014). *La forza dell'educare e la voce della scrittura*. Roma: Armando Editore.

Laneve C., Agrati L., Cafagna V. (2016). A escrita como formação de professores. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 1(2): 37-147.

Perla L., Agrati L. (2023). Tribute to Cosimo Laneve. In: J. Mena, R. Kane, C. Craig, editor, *Approaches to Teaching and Teacher Education. Advances, Research on Teaching*, Vol. 43. Bingley: Emerald Publishing Limited.

“Scrivere a Ceglie”. La parola tra vuoti, spazi interiori e ricominciamenti

*Emanuela Mancino**

A Ceglie

La scomparsa ha il carattere contraddittorio dell’impudicizia.

Chi si allontana chiama altri a dire il proprio dolore, a mostrare i propri sentimenti, nominandoli, comunicandoli.

Chi si allontana si espone. Dichiara una sofferenza di cui non si sapeva, giorni e notti di private passioni, paure, coraggio, silenzi.

Dalla scomparsa si fanno largo sottigliezze o grandezze mai dichiarate. Non apertamente.

Ed è da questa apertura nuova che si dipanano quei legami che prima non avevano bisogno di dirsi.

È quindi scomodo il mio dire, perché potrebbe essere facile fargli assumere la foggia del ricordo, della commemorazione accademica formale o dell’affettuosa rievocazione del profilo scientifico o umano. Sarebbe facile non perché potrebbe essere semplice, ma perché parrebbe spontaneo.

E invece così non è. Neanche così sarebbe.

Preferisco che il mio dire stia lì dove nasce, nella natura più propria del mio conoscere il prof. Laneve.

E questa ha a che fare con l’intesa, con quell’intesa che attinge al silenzio, che stringe i suoi lacci nella concordia, nella consonanza, nella comprensione, nell’amicizia, nella stima e in quella forma, commovente e malinconica che ora assume, nel ricordo, che è il riserbo.

Ci sono incontri che si avvalorano sotto il segno della preterizione, di ciò che passa sotto silenzio; ma che si dicono con evidenza sia a chi li vive, sia a chi ne vive gli effetti.

Anche se ogni anno, incontrandoci, le parole e gli abbracci facevano festa,

* Professore associato di Pedagogia Generale e Sociale presso l’Università degli Studi di Milano-Bicocca.

risuonando nel celebrare l'arrivo reciproco ad un atteso appuntamento di scrittura, conversazione, progettazione, condivisione e docenza, quei momenti rappresentavano, di fatto, la parte più sonora di un legame nutrito di messaggi, scambi, riferimenti letterari, parole su cui pensare, idee cui dare forma. E tutto questo era silente e si alimentava di quella parte che non ha bisogno di farsi manifesta agli altri. È quel che si sa. E la si sa perché la si sente.

È in questo spazio che voglio salutare un amico che ha avuto a cuore il mio pensiero, i miei scritti, il mio crescere, il mio patire e appassionarmi, il mio amare o provare tristezza. È in questo spazio che sosto per far risuonare non solo quello che tutti sanno e ancora sentono di lui, ovvero la voce stentorea, vibrante, spesso solenne e sentita nel dare corpo al suo studio incessante e gioioso e sofferto e appagante; io mi metto in ascolto della sua voce sottile, quella fatta di cura e di cose scarnamente vere. Lì lo incontro perché lì ci siamo incontrati. E lì ci incontriamo perché lì è dove avviene l'incontro con un dove che da molti anni mi fa cegliese, mi fa amica, mi fa tornare.

E questo sento, nella voce sottile di Mino che scandisce l'orgoglio delle sue orme teoriche e pratiche del fare di chi educa: sento che tornare è parola indocile, sussurro della scomparsa.

Da che si sa, con messaggi o comunicazioni improvvise, che un uomo dal nome bianco ma dal tratto sicuro ha messo un punto alla sua lunga scrittura fatta di inchiostro pieno, sta accadendo che altri, intorno, tornino a prender parola, ad avere voce, a dire quel che forse a lui stava a cuore più di tutto, quello per cui reclamava (a volte anche con toni accesi, capaci di bizze e segnali di una protesta che si impunta e mal tollera una diminuzione di onore – o presenza – a quel valore) e che sta in una preposizione, in una vocale aperta, quasi un suono continuo e ostinato del mondo, che dice “a”.

A come “a Ceglie”, A come verso un tempo, un dove, un chi, un cosa; A come andare; A come incontrare.

In questa prima vocale, standardo e vessillo del suo essere maestro che porta scrittura, trovo tutta la materia e la matrice di una parola che avvicina e tiene insieme, nonostante distanze, sparizioni, silenzi di anni: la parola è corrispondenza; e ne intendo la presenza, quella fatta e vissuta in silenzio, quella che ha nome di affinità, quella intrecciata nelle lettere, nei messaggi, nelle telefonate, quella che tiene insieme (saldamente) chi crede in una realtà che si incontra nelle estati di Ceglie; quella che si ritrova, commossa, in una voce al telefono – da distanze forse mai vere – per sentire insieme il suono di una notizia che irrompe e lascia tristi, ma incredibilmente ricondotti a quella lettera che apre e fa tornare.

Da quella lettera non si può non ripartire con intenzioni. Una su tutte è stare nell'incontro, onorarne la preziosa bellezza e apprezzare quel lievito

lento che fa crescere le cose che hanno sapore e sapienza e che vanno – necessariamente e felicemente – condivise.

A capo

Nella reticenza e nella ritrosia, emerge però una sfumatura che ha il carattere sottile dell’ironia e che consente di immaginare un poi.

Si tratta di una sorta di celia, di uno scherzo dialettico, che faceva sorridere il professor Laneve e me. Trovandomi ad assumere il ruolo di traghettare la comunità Cegliese dall’assenza ad un proseguimento dei lavori, incaricata in questo dalla famiglia e dal gruppo stesso, non posso non pormi la questione di una mia diversa voce, rispetto alla storia di un’iniziativa culturale tanto longeva e a cui ho preso parte in tutte le edizioni, a partire dal secondo anno dalla fondazione.

Oltre all’onore di poter proseguire nei lavori di “Scrivere a Ceglie”, che rappresenta una realtà vivace, profonda e radicata, capace di costruire il senso della scrittura come gesto politico condiviso e comunitario, mi sento chiamata ad una scelta, che aderisca alla storia, non la tradisca, portandola avanti nel segno di ciò che ha sostanziato un legame.

Il professor Laneve mi diceva spesso e ne scherzavamo: «Eppure, anche se sei una filosofa dell’educazione, non sei noiosa!... perché sei poetica». Io replicavo che per me è tutt’uno: filosofia, educazione e poesia.

E su questo ci siamo sempre incontrati. Poesia non è elegia, non è rima, non è sentimentalismo.

Poesia è fare. È il *poiein*, è verbo operativo, trasformativo.

Lavora la materia, la plasma. È qui che ci siamo sempre incontrati, a proposito dell’educare: nell’idea di una operatività creativa di grande responsabilità, nell’incontrare l’altro e nel disviare il suo percorso.

Educare è anche questo. Può addirittura essere un gesto forte.

Questa comune appartenenza all’idea di educare ha sempre creato occasioni di confronto relative alla responsabilità di un’iniziativa pubblica e culturale come “Scrivere a Ceglie”.

Il principale compito di chi insegna è di fare in modo che l’allievo faccia a meno di sé.

In modo radicale il prof. Laneve ha interpretato la sua funzione di magistratilità, facendo in modo che noi ora non prescindiamo dall’insegnamento che ci ha dato, ma lo teniamo presente, pur in sua assenza. E questo è il vuoto che come prima parola mi è comparsa alla mente quando si è parlato di continuare. Perché non c’è mai stato dubbio che ci sarebbe stato un seguito.

Non c’è mai stato dubbio su questo “tenere presente”.

Tenere presente è un monito, ma è anche un verbo concreto, reale.

Per farlo è necessario un quaderno nuovo, la penna giusta, il tipo di carta più adatto. Perché scrivere, che è gesto rituale, richiede, per tenere presente, uno spazio aperto, bianco, capace di abitare il vuoto, capace di abitare questa dimensione e questa parola che da subito si è fatta largo.

Si inizia con una domanda, scritta per aiutare a pensare, per seguire le direzioni impreviste che si diramano dal foglio solo nel momento in cui si inizia a pensare:

«Come si inizia?», «Come si inizia (a scrivere)?» «Come si ricomincia?»

Forse si comincia e si ricomincia esattamente come abbiamo imparato da bambini a scuola, come era caro all'attenzione del professor Laneve, nel momento prezioso dell'avvio della scrittura a scuola.

Si comincia andando a capo.

E cosa può significare questo? Non si tratta certamente di eliminare il testo della frase precedente. Anzi: il respiro che ci sospinge sulla riga nuova ha un debito di completezza e continuità con il pensiero che si è appena chiuso, incontrando un punto. Esiste un legame che spesso intensifica quel che si è detto prima.

Andare a capo è stringere un patto con un orizzonte comune con quello verso cui ci ha sospinti la lettura e la scrittura appena svolte. L'orizzonte delle cose dette e dell'esperienza pensata e vissuta è ciò che anima e percorre la forza di una spinta che si pone a premessa di ogni avventura, ed anzi la permette.

“Scrivere a Ceglie” nasce come percorso che intende abitare l'avventura della parola e della conoscenza.

Andare a capo è non solo accogliere questa spinta, ma è dar vita e impulsi sempre capaci di ricominciare, sempre capaci di sporgersi ad una opzione che vada incontro al possibile (come reclama la parola latina, così ampia e fiduciosa). Tra l'andare a capo e la frase precedente si intreccia e si rinsalda un patto che è connaturato alla condivisione, alla costruzione condivisa e collettiva, alla matrice relazionale del fare educazione: il discorso (Bauman, 2016; Foucault, 1971).

Il discorso si sostanzia della sua matrice poetica, ovvero nella sua operatività e frequentazione di ciò che è vivente.

Il mondo della scrittura non è un universo astratto; è anzi una pratica trasformativa del vivere, nel suo nesso più visibile e dinamico.

Il discorso iniziato molti anni fa a Ceglie prosegue con un “a capo” che ne mantiene viva tutta la forza discorsiva, tutto il suo essere in relazione vitale con ciò che non si dimentica, proprio perché nutre e motiva ogni futura e possibile avventura.

Andare a capo, dunque, diventa una nuova azione per un discorso che ci interessa e ci intrattiene e che continua, come un vero e proprio organismo vivente del sapere, dell'apprendere, del progettare.

Andare a capo è cominciare e ricominciare.

Ci sono parole che accompagnano, in questo riprendere: vengono da Cesare Pavese, che afferma che «è bello vivere perché è bello cominciare, sempre, ad ogni istante» (Pavese, 1967, p. 37).

Andare a capo, allora, è compiere una sorta di ritorno.

In letteratura si va a capo in modi diversi.

Baricco, per esempio, in un testo che segue le onde dell'andirivieni delle emozioni attraverso la marea del mare, ci propone questo “a capo”:

Andò così. Era alle terme, Bartleboom, alle terme di Bad Hollen, cittadina agghiacciante, se capite cosa voglio dire. Ci andava per certi disturbi che lo affliggevano, cose di prostata, una faccenda fastidiosa, una seccatura. Quando ti becca da quelle parti è una vera seccatura, sempre, mica cose gravi, ma ci devi far attenzione, ti tocca fare un sacco di cose ridicole, umilianti. Bartleboom, lui, andava alle terme di Bad Hollen, per esempio. Cittadina, tra l'altro, agghiacciante. Ma comunque (Baricco, 2018, p. 170).

Siamo di fronte ad una frase che si completa con un “comunque”, senza verbo. È una frase che inizia con una avversativa. Il personaggio principale, Bartleboom, nel suo riferimento al «ma comunque» sembra rievocare Bartleby, nel suo «preferirei di no» (cfr. Melville, *Bartleby lo scrivano* ed E. Mancino, *La soglia del discorso. Una preferenza che confina col silenzio per esitare nel divenire critico delle Parole*). Ma, più che altro, questa frase che va a capo crea un grande silenzio.

È interessante andare a capo a Ceglie e mettersi in relazione con il silenzio, perché il ricordo va all'avventura che ha coinvolto il prof. Laneve rispetto alla ricerca di “Accademia del silenzio”, che ci vide collaborare anni fa anche nella redazione di una collana (*I taccuini del silenzio*, ed. Mimesis), che si presentavano come agili libriccini in cui studiosi dei più diversi ambiti si confrontavano con la dimensione vasta e suggestiva del silenzio. Quando fu il turno del prof. Laneve, il testo che nacque non riuscì a stare nello spazio laconico di un piccolo volume, nacque infatti un manuale sul silenzio a scuola (Laneve, 2013). La poderosa capacità analitica del professore di prendersi cura di tutte le parole e delle loro plurime dimensioni gli ha fatto abitare le aule scolastiche con una scrittura fertile, ricca di suggestioni e di premure per le plurali sfumature che la presa di parola e la responsabilità del silenzio implicano.

E questo accade perché la scrittura è luogo di incontro, è territorio in cui si può sostare, come in quel “ma comunque”, che è sospensione.

La consistenza del testo sul silenzio scolastico non fu, quindi, una sorpresa. La ricordiamo ora, anzi, proprio per il suo valore ironicamente avversativo.

Il modo in cui la scrittura del prof. Laneve sta sulla pagina ci può dare molte suggestioni, in tale senso, perché mettendosi in dialogo con il silenzio, ha mostrato di aver avuto moltissimo da dire, creando una sorta di contraddizione, dando corpo ad un saper “fare” quella sospensione che il silenzio crea, creando impulso e facendo diventare la scrittura un gesto di intensità e di pathos. Anche in quel testo e da quel testo, possiamo imparare che la prosa copiosa di chi si è sempre occupato di scrittura è così fertile perché si nutre di continui “a capo”, ovvero di continui incontri tematici, disciplinari. Si nutre di dialogo, facendo del proprio scorrere un discorso inesausto con la possibilità che scrivere sia, soprattutto, *confrontarsi*. Ed ogni confrontarsi diviene relazione con il diverso, con il “ma comunque” che ogni riga può suggerirci, quando pensiamo o quando impariamo, dagli altri e da noi stessi.

La scrittura instancabile di Mino Laneve è una forma di *convivenza nel pathos*, che non significa stare con la sofferenza, ma porsi al cospetto di tutte le forme del sentire, con la simpatia, con l’antipatia, con ciò che ci è avverso e vogliamo contrastare, con quel che condividiamo, con ciò che sentiamo insieme ad altri.

Fare con la scrittura un luogo in cui singolarmente e collettivamente si possa *stare nel pathos* richiede spazio, richiede parole che negozino continuamente con il silenzio.

Altro gesto generoso e dialettico di questa scrittura inesausta è (e richiama il pathos) l’idea della schiettezza e della parresia, per cui la scrittura è mettere a nudo il proprio pensare non solo sulla pagina, ma nel cuore di chi legge. Il “ma comunque” che va a capo assume, nella scrittura di Mino Laneve, la vivacità di un gesto significativo. Un gesto che sta anche dove non si è o dove non si può arrivare, che si raggiunge anche in assenza.

Quando, nei suoi studi, si è occupato della scrittura come gesto di trasformazione, cogliendola nella dimensione in cui si è staccata dall’oralità e dalla reciprocità immediata del dialogare con qualcuno, il professor Laneve ha insistito molto sulla fiducia e sulla libertà di lasciare all’altro la possibilità di interpretare il proprio pensiero. In questo modo, il discorso che stiamo intessendo, diviene anche sapienza, nel poter dire un “ma comunque”.

Questa particolare curvatura del senso dello scrivere e dell’insegnare a scrivere come pratica di una didattica vasta, non solo riferita al contesto scolastico, ci insegna, ora, il senso di una punteggiatura che muove altro, che fa accadere, nel reale, ciò che “Scrivere a Ceglie” possiede nel proprio statuto e nella propria ragion d’essere. Nell’andare a capo ci è più chiaro (diventa

corporea tale evidenza) cosa si intenda per convivenza nel pathos della parola. Nell'andare a capo viviamo ancora di più la condizione particolare del “partecipare”. Siamo insieme sulla pagina, noi lettori con chi scrive. Noi promotori del percorso estivo con chi l'ha avviato, voluto, curato.

Andare a capo è davvero pensare con le mani, recuperando tutta l'artigianalità della relazione con la parola, la possibilità di lasciare traccia sulla terra, tracciando un solco. È così che si coglie e si vive la lentezza, la processualità del pensare per iscritto.

Andare a capo è anche stare nella lentezza della mano, facendosi spazio sul foglio, negoziando tra l'intimità da proteggere e l'andare incontro a qualcuno, perché la scrittura possiede sempre la doppia anima del custodire, del riserbo, del tacere tra sé, attraverso la pagina o del dirsi ad altri, negoziando significati e fraintendimenti. È continua negoziazione, quasi un andirivieni di senso tra la progettualità e lo stupore dell'imprevisto, dell'impensato, che ci viene incontro solo quando iniziamo a scrivere.

Ed è così che in ogni “a capo” ritroviamo la continuità, ricostruiamo la direzione, sostenendola con nuova consapevolezza.

La scrittura che fa: una comunità che scrive

Siamo comunemente portati a pensare che il vuoto sia una dimensione da colmare, abbiamo paura di ciò che ci appare aperto perché sembra privato di qualcosa, di presenze, di esperienze... Quel che mi premeva, nell'assumere il ruolo di direzione culturale e nell'ipotizzare, sempre insieme ad un gruppo che anima da anni un piacevole e fertile confronto, era proprio rivitalizzare l'idea di ciò che è vuoto ma può diventare, attraverso soprattutto la pratica della scrittura, un luogo di risonanze, di attenzione e ascolto, che ci permette di porre in dialogo la vastità che spaventa con l'intensità del nostro universo interiore. A porvi l'attenzione, ne emergono scambi e corrispondenze che rinsaldano il sentimento dell'appartenenza, dell'unione, della propria stessa presenza.

Il vuoto è smisurato e conseguentemente lo avvertiamo come vago, incerto. È – anche – questo che ci tiene lontani. Qualcosa di poco comprensibile e misterioso sembra parlarci e ci richiede lo sforzo di esplorare, di decifrare. Eraclito insegnava che ciò che è misterioso si esprime per simboli, attraverso “confuse parole”. Scrivere, allora, diventa un modo per dialogare con la propria confusione, con i propri modi di intendere o fraintendere.

Il gruppo cegliese ha imparato, forse avendolo sempre saputo, l'importanza di interrogare le parole, di rispondere all'esigenza, per chi scrive, di

mettersi a nudo, tentando un’interpretazione della voce con cui chiamiamo le cose e noi stessi.

Dal 2008 Ceglie Messapica è un luogo che dedica alla scrittura tempo e idee. Una pratica condotta ogni anno in forma di laboratori guidati da docenti universitari, scrittori, giornalisti, musicisti e autori e organizzati in spazi che variano, tra campagne o nel centro storico, spesso sfidando la calura estiva. Gli incontri sono momenti e opportunità di ascolto, scrittura, lettura e condivisione di pensieri, esperienze e visioni. Nel corso degli anni, si è così venuta a formare una vera e propria “comunità che scrive” aperta e libera, composta da corsisti provenienti da tutta Italia.

Nell’edizione del 2024, il percorso ha affrontato le diverse dimensioni del vuoto e ha dato vita ad un progetto che ha adottato, quasi, uno sguardo etnografico, oltre che autobiografico.

Per poter valorizzare la storia di molti anni di percorso, si è pensato di allestire una mostra¹ che, attraverso immagini, voci, testimonianze, rassegne stampa, rappresentazioni, potesse restituire il senso di una ricchezza che a volte rischia di essere implicita e di cui è emersa tutta la profondità e tutta la significatività non solo nell’allestimento finale (e quindi nella fruizione della mostra in sé), ma soprattutto nel processo di ideazione, negoziazione e progettazione.

Pensare insieme alla storia comune ha significato pensarsi dentro alla storia condivisa, riflettere sui propri significati, sull’investimento, sulle aspettative, rielaborando la mancanza, dando sostanza all’unione.

La preparazione della mostra è stata un atto di scrittura condivisa che ha favorito l’emergere di una sensibilità e di una predisposizione alla lettura del comportamento e del significato culturale di un modello di co-costruzione. Lavorando sul decentramento e sui significati, il pensiero riflessivo che ne è derivato ha prodotto appartenenza, senso di condivisione, trasformando, di fatto, il vuoto, in una narrazione coerente e armoniosa.

La mostra è stata l’occasione di una scrittura del vuoto, ha portato in scena un “agire pensoso” (Mortari, 2003) che ha reso ancora più consapevole l’intreccio, il radicamento dell’impegno, la vitalità di un progetto.

Nel pensare al momento espositivo, si è lavorato nell’interiorità, nell’intimità, nei significati personali e comuni. È diventato reale il transito tra la voce silente e la necessità politica di dire. Si è realizzato il tema di un’edizione passata di “Scrivere a Ceglie” che definiva la scrittura come un gesto politico. È stato il vuoto a “dettare”.

¹ *Mostra-omaggio al professor Cosimo Laneve, Una comunità che scrive*, Ceglie, Museo Mac, settembre 2024.

Vuoto, così e di nuovo, non è stato mancanza, ma è stato spazio, possibilità, apertura, dialettica tra un dentro e un fuori. Lo spazio intimo che fa largo al pensiero corrisponde al mettersi in ascolto, non solo delle proprie parole, ma soprattutto delle parole dell’altro. Il vuoto allora pone l’intimità in un largo, che accoglie ciò che è vasto.

Il vuoto è potenzialmente infinito, non se ne ha misura, spaventa. Come si fa a stare con il vuoto? Lo si fa creando possibilità, mai stringendo, mai limitando la possibilità dell’altro. Lo si fa assumendo in sé il ruolo di insegnare, di indicare, di dare gli strumenti per collocarsi, per costruirsi, per dare senso e per condividerlo. Lo si fa insegnando a scrivere.

Perché scrivere è imparare a fare spazio, a far vuoto, un vuoto che è nelle mani, tra le mani; mani pronte a ricevere, pronte a guardarsi nella pagina.

Il vuoto può essere uno spazio non saturo, ancora aperto e, per tornare all’idea del discorso come frequentazione del reale e del vivente, la vitalità del nostro discorrere cegliese, del nostro proseguire andando a capo, ritornando all’avvio, vuole dare al vuoto il carattere di spazio, possibilità e intimità. Perché l’essenza dialogica e viva del nostro discorrere con la scrittura, del nostro discorrere incessante con le parole del professor Laneve, vuole essere ampia, vuole far spazio perché il vuoto sia un significativo stare e non un frettoloso riempire.

Nel proseguire il lavoro di un maestro, si è chiamati alla cura, all’ascolto del ritmo di un discorso che dura, mettendo in contatto il proprio sentire con le profondità dei legami che durano, perché viventi.

Avendo imparato da Maria Zambrano che ciò che è vivente è tanto più ampio, quanto spazioso è il vuoto che contiene (Zambrano), ci confrontiamo con arcipelagi scritti e da scrivere capaci di sostenere il fluire della vita, non allo scopo di trattenerlo, ma di farlo scorrere, a seconda del suo ritmo, delle sue ragioni.

Andando a capo.

È così che il gruppo di “Scrivere a Ceglie” ha potuto sentire la vitalità del proprio discorrere, del proprio sapere, di un sapere che – e qui è la filosofia di Husserl a insegnarci – sia un gesto di frequentare la vita, il suo dire, il suo fare, il suo desiderare, il suo scriversi nella lingua di ciascuno e di tutti.

Perché è la condivisione che traccia il passo per giungere in quel luogo, nel profondo, dove si trova, silenziosamente, la verità.

Con la mostra è stata onorata la figura, lo studio e l’affetto verso il professor Laneve: si è celebrata una vita che si valorizza nel segno di una scrittura che è palinsesto: per scrivere e scrivere ancora, dando valore alla base, fondamentale e fulgente, che c’era.

L’avventura della parola e della conoscenza è più che mai un’avventura condivisa, che fa spazio perché si rinnovi quella che il professore definiva la

natura *favolosa* di questo gruppo² (nella mia lettura etimologica mi piace pensare che volesse intendere “fabulosa”), che sa rinnovare il racconto, animare la bellezza, la socialità, raccogliendo l’insegnamento magistrale del tener traccia, del dire l’importanza dell’appartenenza e della condivisione, rispettando l’intimità, il segreto e la sensibilità più preziosa di ciascuno.

Riferimenti bibliografici

- Baricco A. (2018). *Oceano mare*. Milano: Feltrinelli.
- Bauman Z. (2016). *In Prise of literature*. Cambridge: Polity Press.
- Foucault M. (1971). *L’ordine del discorso*. Torino: Einaudi.
- Laneve C. (2012). *Senza parole. Il silenzio pensoso a scuola*. Sesto San Giovanni: Mimesis.
- Mancino E. (2024). La soglia del discorso. Una preferenza che confina col silenzio per esitare nel divenire critico delle Parole. *Paideutika*, 39: 45-60.
- Mortari L. (2004). *Apprendere dall’esperienza: il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Pavese C. (1967). *Il mestiere di vivere*. Torino: Einaudi, 1967.
- Zambrano M. (2016). *Chiari del bosco*. Milano: SE.

² Composto da Anna Vitale, Raffaella Margiotta, Vittoria Defazio, Graziana Monaco, Domenica Marseglia, Imma Palmisano, Gabriella Ciccarone, Angelo Pinto, Irene Martino, Serena Buonfiglio, Giuseppe Schirone, Eugenio Schirone. Il gruppo opera all’interno di un’iniziativa accademica e sul territorio, costituitasi con il nome di *Graphein, Società di Pedagogia e Didattica della Scrittura*, nel 2007. Di tale associazione fanno parte numerosi studiosi italiani. Nel 2024 la società è stata rinnovata ed ha sede a Ceglie Messapica.

Cosimo Laneve, tra astrazione e sentimenti

*Raffaele Nigro**

Era stato da tempo eletto Direttore del Dipartimento di Scienze dell'educazione e poi Preside della Facoltà di Scienze della formazione presso l'Università di Bari quando Cosimo Laneve mi telefonò per invitarmi a tenere una conversazione ai suoi studenti. Aveva letto i miei romanzi e mi stimava soprattutto per *I fuochi del Basento* (Nigro, 1987). Ma quell'incontro fu l'occasione per conoscerci da vicino.

Laneve aveva insegnato nella scuola secondaria e poi era stato chiamato all'Università di Bari dove ha avviato un approfondimento nella stimolazione della creatività, un'operazione in cui si era distinto in parte l'istituto di Letteratura per l'Infanzia con Rita D'Amelio e Daniele Giancane. Ma Cosimo volgeva lo sguardo alla prosa autobiografica, convinto che sant'Agostino avesse ragione nel sostenere che la verità vive nell'interiorità dell'uomo e che la scrittura è il mezzo più appropriato per farla venire a galla. Quella verità si impastava all'esperienza di vita individuale e creava una miscela unica e irripetibile. La miscela narrativa aveva un grande valore sociale e politico.

Nell'estate successiva Mino mi chiese di ripetere la conversazione in un'agorà in tutto simile alle antiche scuole greche o alle riunioni peripatetiche che progettava e praticava Socrate. Aveva trovato un luogo ideale a Ceglie Messapica, un centro in provincia di Brindisi.

Da allora in poi, una volta all'anno, Cosimo mi invitava in quella masseria, sotto un elce gigantesco dove radunava una trentina di docenti di età svariate, a cui teneva lezioni di letteratura e di scrittura, affidandosi alla collaborazione dei suoi allievi, con in testa la giovane Loredana Perla. Perlopiù raccontavo a quei discenti speciali il mio personale laboratorio di scrittura, i vari passaggi che mi portavano a costruire un romanzo, che fosse minimalista

* Scrittore.

o storico, la costruzione di una doppia griglia cronistica, la storia e le cronache. Il calendario degli eventi collettivi, la trama, la folla dei personaggi, il punto di partenza e quello di arrivo. Oppure la vicenda di un personaggio, nel silenzio delle sue riflessioni.

E pur condividendo con me l'idea di un romanzo metaforico di ascendenza dostojevskiana, che dava al racconto un valore iperrealistico, spiegava ai discenti, con brevi e costanti interventi, che a lui bastava la confessione, l'atto espositivo di ciò che si agitava nei cuori e nelle menti. A lui non interessava creare degli scrittori di professione, ma risvegliare la voglia di libertà, che emerge e si costruisce in ognuno di noi attraverso la passione narrativa. È così che si creano delle anime libere, ripeteva. Così si dà corso agli eventi che rischierebbero di morire nel silenzio se non venissero raccontati. E in questo era sufficiente la conoscenza della grammatica e della sintassi. Ed era sufficiente che uno scrittore venisse a presentare il proprio laboratorio di scrittura, le forme narrative che adottava e i temi.

Gli ascoltatori prendevano appunti, ponevano domande, partecipavano ai giochi collettivi di invenzione all'istante. Era una scuola piacevole e leggera. E fu in una di queste conversazioni che aprivano persino le stagioni estive del Comune di Ceglie, che mostrammo la convergenza tra narrativa e pittura, prendendo a modello l'arte di un grande cegliese quale Emilio Notte e di sua figlia Adriana, insieme alla poesia dialettale di Pietro Gatti, uno dei maggiori poeti pugliesi del Novecento.

Tutto questo prese corpo in numerose monografie e in una Rivista, questa, frutto anche dell'esperienza della Scuola di autobiografia di Anghiari che ha anche accolto di numero in numero le autobiografie o meglio l'elaborato dei laboratori di scrittura di vari narratori italiani. Mino Laneve continuava in maniera infaticabile ad insegnare all'Università di Bari e al Suor Orsola Benincasa di Napoli e d'estate si spendeva per il laboratorio di Ceglie Messapica.

Mino era un uomo dolce, umano, di grande colloquialità e finezza, ma fermo nei propositi, innamorato della sua Puglia e della Cultura, convinto che la pedagogia ha valore se trova applicazione pratica. Non si fermava alla teoretica pedagogica, un campo che a Bari era stato praticato da Gino Corallo e da Edda Ducci, ma intendeva essere concreto, alla maniera dei socialisti Gaetano Santomauro e Giuseppe Russillo, rivolto ad una società che ha bisogno di continui risvegli, al modo in cui don Milani aveva operato nella Scuola di Barbiana. Guardava alla biblioteca dell'autobiografia di Santo Stefano Belbo, ma non gli interessava la raccolta dei testi, non un archivio delle storie, bensì la scuola attiva, fatta di stimolazioni e di produzione continua. Una scuola permanente.

Aveva creato a questo proposito persino un premio ad Anghiari, nella scuola di cui era presidente. Un anno decise che io ne fossi destinatario. Ricordo che salii in macchina accompagnato da Vito Matera, un bravo pittore originario di Gravina. Raggiungemmo la città dove Leonardo da Vinci ha lasciato l'introvabile murale della *Battaglia di Anghiari*. La città vive in questo ricordo avvolto nel mistero. È tutta fasciata di muraglie rinascimentali e al tempo in cui la visitammo accoglieva schiere di docenti che venivano a seguire corsi di scrittura creativa. Io penso che ad Anghiari Mino Laneve abbia lasciato un monumento didattico straordinario, proprio lo strascico di quello che vidi concretizzarsi nei giorni in cui soggiornammo tra i giardini e i caseggiati di un castello a cui si accedeva per un portale sormontato da un enorme gabbione punitivo. Perché quelli della formazione sono i monumenti che taluni uomini hanno lasciato al nostro paese, beni immateriali documentati dal ricordo e dai testi che ne conservano le orme.

Ripeto, il professore privilegiava la scrittura come esercizio di rappresentazione di sé e del proprio passato. Come ha scritto nei saggi di *Senza lacci* (Laneve, 2017), la scrittura deve perseguire una via di lentezza riflessiva, Questo il programma che ha affidato ai suoi allievi. «L'alta qualità della scrittura: limpidezza, essenzialità, semplicità... le mie cifre stilistiche».

E persegue queste finalità rifuggendo dal linguaggio accademico e seguendo il corrimano di poeti e narratori, Primo Levi, di cui apprezza la precisione artigianale, Neruda da cui sugge l'asciuttezza straordinaria, Leopardi e Ungaretti, per la loro capacità di astrarsi.

Dalla frequentazione di questi autori Laneve ha mutuato un bisogno, quello di lasciare che la propria esperienza di vita irrompa nella sua saggistica. Lo racconta in un momento di sospensione riflessiva nella casa di campagna, a Martina Franca. Il suo pensiero vaga tra le parabole che la vita vuole disegnare sul suo cuore. Un pensiero che si fa secondario rispetto alla realtà, rispetto all'esistenza e ai sentimenti che scaturiscono nell'irruzione improvvisa delle persone che penetrano nel cerchio dell'astrazione con la vitalità dei sensi:

«Primi fra tutti sono loro. Gli attesi, i miei nipotini, Nicolò e Francesco, giro lo sguardo e penso a questo luogo e alle sue funzioni. E scendo dall'immaginazione».

Riferimenti bibliografici

- Laneve C. (2017). *Senza lacci. Le plaisir du texte*. Barletta: Cafagna Editore
Nigro R. (1987). *I fuochi del Basento*. Milano: Camunia

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

La lezione di un Maestro

*Pier Cesare Rivoltella**

La stima per Mino Laneve c'era sempre stata. Di lui mi colpivano la vastità degli orizzonti culturali, la profondità dello sguardo, la capacità di passare dall'indagine storica, alla teorizzazione pedagogica, all'analisi metodologica e didattica, con grande facilità e senza mai perdere in originalità. Del resto, Mino era ancora un pedagogista classico, come Cesare Scurati, Franco Frabboni, Piero Bertolini, ma in sostanza come tutti i pedagogisti di quelle generazioni. Precedevano il tempo in cui il campo pedagogico si sarebbe specializzato, non si sa se per guadagnare in profondità e tecnicismo o se per mancanza di numeri, di stoffa. Il pedagogista classico declina il dispositivo dell'analisi pedagogica sui diversi ambiti e quindi ragiona di temi anche molto diversi: non è il campo a decidere della sua teoria, ma il nocciolo dei suoi presupposti ontologici. E così può insegnare storia della pedagogia o didattica, occuparsi di scuola o dedicarsi alla scrittura, sempre senza perdere nulla della qualità della sua analisi¹.

Quindi, la stima c'era sempre stata. Per anni avevo adottato nei miei corsi i suoi libri (Laneve, 1999; 2011). Ma poi ebbi modo di conoscerlo. Era il 2003 ed ero in concorso da ordinario all'Università di Padova. Nel 2000 avevo superato il concorso da associato e l'anno dopo l'Università Cattolica mi aveva chiamato. Avevo deciso di fare domanda lo stesso, nonostante fossi associato da soli due anni e contro il parere di Cesare Scurati. Mino era in quella commissione. So che ci fu da discutere, superare pressioni. Alla fine,

* Professore ordinario di Didattica e Tecnologie dell'educazione presso l'Università degli Studi di Bologna.

¹ Questa trasversalità di interessi è testimoniata dalla produzione di Mino Laneve in cui, accanto ai lavori fondativi sulla didattica, si possono trovare incursioni nel campo della letteratura (Beseghi e Laneve, 2014), studi di pedagogia della scuola (Laneve, a cura di, 2011), ricerche sulle problematiche del mondo giovanile (Laneve e Pagano, 2010) e sulle pratiche di insegnamento e la formazione degli insegnanti (Laneve, 2013; Laneve e Pascolini, 2014).

risultai vincitore. E lui probabilmente si accorse del mio lavoro tanto che mi propose di scrivere un libro per la sua collana “Ricerca didattica” presso l’Editrice La Scuola. Ci tenne a precisare che non gli interessava l’ennesimo libro sulla Media Education: voleva che indagassi la Media Education dal punto di vista della ricerca didattica. Mi sentii da una parte gratificato, dall’altra sfidato, per così dire due volte: sfidato dal fatto di guardare alla Media Education (su cui già avevo scritto per Carocci) da un’angolatura nuova, quella della ricerca didattica; e sfidato una seconda volta perché il libro sarebbe passato al vaglio di un giudice severo come lui. Il libro uscì nel 2005 e lui ne fu soddisfatto (Rivoltella, 2005). Anche io, devo dire. Si trattava di un volume pensato e decisamente in anticipo sui tempi, tant’è vero che nel 2019 lo ripresi per farne una versione aggiornata e non ci fu bisogno di modificare poi molto di quel che già vi era scritto (Rivoltella, 2019).

Da quel momento il nostro rapporto si consolidò. Durante la sua presidenza della SIPED (tra il 2003 e il 2006) più volte lo ascoltai rimanendo sempre colpito soprattutto dalla raffinatezza intellettuale dei suoi interventi: un esempio, un modello. Mino, da parte sua, seguiva con grande attenzione quello che scrivevo e non mancava di farmi avere un feedback puntuale sui singoli lavori. Era molto interessato alle tecnologie per quanto avevano da portare all’innovazione didattica. Le leggeva – come è giusto che sia – con uno sguardo culturale, le considerava artefatti culturali più che strumenti: un’idea molto evoluta, vicina alle posizioni dei Cultural Studies. Del resto, proprio Mino aveva dedicato pagine ispirate al rapporto tra la didattica e i beni culturali (Laneve, 1995; Laneve, 2000) contribuendo a gettare le basi della ricerca sulla didattica del patrimonio nel nostro Paese: in fondo un artefatto tecnologico – come dimostrano la videoarte e buona parte dell’arte del secondo ’900 – sono di fatto “pezzi” di cultura.

L’occasione per fornirmi quei feedback fu per diverso tempo l’appuntamento annuale che l’Editrice la Scuola organizzava a Brescia. *Scholé*, fino a quando la si è celebrata, è sempre stata un’opportunità di confronto sui temi dell’attualità pedagogica: certo, poi, nei corridoi del *Mater Divinae Gratiae* si discuteva anche di concorsi, di commissioni da formare; l’incontro era pur sempre il lascito di un tempo in cui la pedagogia era divisa tra cattolica e laica. Tuttavia, con il tempo, le ragioni della politica accademica avevano progressivamente lasciato il campo alla comunicazione e al confronto delle idee. Bene, era in quelle occasioni annuali che Mino mi dedicava del tempo: gli piaceva sentire il mio parere, mi restitutiva sue idee, discuteva quello che aveva letto nelle mie cose. Per me si trattava di occasioni straordinarie, segno di un’attenzione che non sentivo di meritarmi.

Fino al 2016 avevo diretto per un triennio *Scuola italiana moderna*. Poi, a causa della vicenda societaria dell’Editrice La Scuola che l’aveva portata a

cedere all'editrice Morcelliana la saggistica e l'Università, *Scuola Italiana Moderna* si avviava a diventare altro rispetto alla rivista così come l'avevo impostata e diretta. Lasciai la direzione e nacque l'idea con Ilario Bertoletti di fondare una nuova rivista, da dedicare all'aggiornamento degli insegnanti del primo ciclo di istruzione. Raccogliendo il consiglio di Enrica Ena, cara amica e insegnante straordinaria che era tra i collaboratori della rivista, decidemmo di chiamarla *EaS. Essere a Scuola*. Funzionava. Anzitutto perché l'acronimo evocava gli Episodi di Apprendimento Situato (EAS, appunto), il metodo di *design for learning* che avevo messo a punto nel 2013 e che all'atto della fondazione della nuova rivista già aveva conosciuto tre pubblicazioni (Rivoltella, 2013; 2015; 2016) e aveva ispirato anche la nascita di una collana (*A scuola con gli EAS*). E poi l'essere a scuola conteneva almeno due rinvii. A Pennac, che in *Diario di scuola* dedica una sezione del libro al “presente di incarnazione” dell'insegnante: esserci, dice Pennac, l'insegnante deve esserci, ovvero rimanere presente con tutte le sue energie in ogni momento del suo lavoro in classe. Ancora più importante l'altro rinvio, a Don Milani, che in *Esperienze Pastorali* racconta di come in tanti gli avessero chiesto di scrivere un manuale per spiegare come facesse a fare scuola per concludere che la domanda era mal posta: il problema non è di come fare scuola, ma di come si debba essere per fare scuola. *Essere a Scuola*, appunto.

Mino, durante il triennio della mia direzione di *Scuola Italiana Moderna*, vi aveva pubblicato periodicamente qualche articolo. Con l'uscita della nuova rivista gli chiesi di tenere una rubrica. Accettò con entusiasmo. E così nacque *Nello zaino dell'insegnante*: un corsivo di quattro colonne, un elzeviro pedagogico, un distillato di cultura, profondità di sguardo, originalità di riflessione. Apprezzatissimo dagli abbonati. Mino era affezionatissimo a questo appuntamento mensile; lo curava da par suo, fornendo spunti di grande interesse. Di quella proposta mi fu sempre riconoscente, non mancava mai di ribadirmelo. Per lui significava poter dire ancora la sua. Intendiamoci, Mino Laneve non aveva certo bisogno di una rubrica sulla mia rivista per certificare la sua importanza come pedagogista; tuttavia, riteneva che quel mio gesto fosse stato un modo gentile per farlo sentire ancora utile, lasciandogli uno spazio per continuare a parlare agli insegnanti. Di fatto, io ne ero molto più contento di lui.

Dicevo dell'attenzione di Mino per l'innovazione e le tecnologie digitali. Me ne diede prova invitandomi a curare un numero monografico – il 29, del 2018 – di *Quaderni di Didattica della Scrittura* sul tema delle scritture digitali. La scrittura è stata un motivo ricorrente della sua ricerca e della sua avventura di intellettuale. Penso, oltre alla fondazione e direzione della rivista, a un libro come *Scrittura e pratica educativa* e agli altri che dedicò all'argo-

mento (Laneve, 1997; 2009; 2016; 2018), ma anche alle molte prove di scrittura libera, letteraria, come tra gli altri il suo volume *Tratti di penna*, del 2017.

Alla scrittura digitale Mino aveva già prestato attenzione e con la proverbiale profondità ne aveva colto i tratti distintivi. Scriveva così nell'*Editoriale* del n. 1-2/2014 di *QDS* (p. 7):

La presenza pervasiva di Internet e di non pochi ambienti virtuali nella vita di ogni giorno, nonché la disponibilità a basso costo di strumenti di comunicazione, stanno modificando le pratiche quotidiane di tutti, cambiando maniere e stili di relazione, e, per quello che qui interessa, il modo stesso di concepire e usare la scrittura (Kress, 2003; Mangen, Velay, 2010; Rivoltella, 2012). In un'epoca segnata dalla vertiginosa tendenza a produrre testi, affidati a SMS, a Facebook, a Twitter (Standage, 2013), a Instagram, a Pinterest, a WhatsApp, la scrittura digitale ha sostituito i media tradizionali, ormai obsoleti (telefono, videotelefono lettore CD), con mail, scrittura collaborativa on line, chat, blog, redatti, registrati, inoltrati a un pubblico esteso, sovente invisibile, e destinati a essere commentati a oltranza. Oggi per afferrare la realtà non si ha bisogno di "prenderla in mano", basta sfiorarla con un dito. È la tecnologia che usa la natura come leva e finisce per trasformare la natura stessa, spostando i limiti fisici dell'umano. Si riscrive così la mappa dei sensi. A cominciare dal tatto.

Parole che lasciano intravedere la grande apertura con cui Mino accostava la tecnologia, più incuriosito dalle novità che preoccupato da quello che avrebbero potuto cambiare.

Non fece eccezione l'interesse con cui accolse *Pedagogia algoritmica* (Panciroli e Rivoltella, 2023). Ci eravamo accordati perché io lo presentassi a Napoli, nel corso che teneva al Suor Orsola Benincasa. Mino aveva scoperto da qualche tempo *WhatsApp* per la comunicazione: da quel momento lo usava abitualmente. Mi scrive l'11 novembre del 2023: «Carissimo Pier Cesare per la Presentazione a Napoli insieme con gli studenti ci siamo orientati per il 17 o 18 aprile se, ovviamente, per te va bene. Un abbraccio: pensaci e fammi sapere. Buona Domenica». Non gli avevo risposto: con il flusso di comunicazioni che gestiamo, se non rispondi subito rischi di dimenticartene. Lui attese con pazienza. Il 25 novembre gli scrivo: «Caro Mino, perdona la mancata risposta. Bene il 18, anche se in questo momento non so se avrò lezioni in quei giorni. Cercherò di mantenere libera questa giornata. Con che orario lavoreremo?». Mi risponde: «Tranquillo: è solo un'indicazione che potremo calibrare a seconda dei tuoi impegni. Un abbraccio». Non saremmo riusciti a organizzare quella presentazione: la vita non ce ne ha dato il tempo.

L'ultimo messaggio è del 20 febbraio 2024: «Caro Pier Cesare mi dai cortesemente il tuo indirizzo privato dove inviarti il numero dei *QDS* grazie

e un abbraccio Mino. Ovviamente: quello che tu ritieni più utile». Mi aveva chiesto un contributo per il numero di *QDS* celebrativo dei vent'anni di pubblicazione della rivista. Anche in questo caso non gli avevo risposto subito e mi aveva sollecitato. Dopo la mia risposta le sue ultime parole: «Ok grazie e scusami l'insistenza: un abbraccio». Ha appena fatto in tempo a vedere quel numero. Nel mio contributo – *Scrivere nella plenitudine digitale* – ricordavo le parole di Pasolini:

Finché io non sarò morto nessuno potrà garantire di conoscermi veramente, cioè di poter dare un senso alla mia azione, che dunque, in quanto momento linguistico, è mal decifrabile. È dunque assolutamente necessario morire, perché, finché siamo vivi, manchiamo di senso (...). La morte compie un fulmineo montaggio della nostra vita: ossia sceglie i suoi momenti veramente significativi, (...) e li mette in successione, facendo del nostro presente (...) un passato chiaro, stabile, certo, e dunque linguisticamente ben descrivibile (...). Solo grazie alla morte, la nostra vita ci serve ad esprimerci (Siti e De Laude, 2004, pp. 1560-1561).

Credo che Pasolini avesse ragione. Ce ne eravamo già accorti mentre era vivo, ma oggi ne abbiamo ancora più consapevolezza: quella di Mino è stata la lezione di un Maestro.

Riferimenti bibliografici

- Beseghi E., Laneve C. (2014). *Lo sguardo della memoria. Rileggendo il «Piccolo principe»*. Pisa: ETS.
- Laneve C. (1995). *I beni culturali a scuola: ipotesi di curricolo*. Bari: Laterza.
- Laneve C. (1997). *Teuth e il papiro. Percorsi di didattica della scrittura*. Milano: LED.
- Laneve C. (1999). *Elementi di Didattica generale*. Brescia: La Scuola.
- Laneve C. (2000). *Pedagogia e didattica dei beni culturali*. Brescia: La Scuola.
- Laneve C. (2009). *Scrittura e pratica educativa. Un contributo al sapere dell'insegnamento*. Trento: Erickson.
- Laneve C., Pagano R. (2010). *Il bullismo a scuola: una ricerca nella provincia ionica*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Laneve C., a cura di (2011). *La scuola educa o istruisce? O non educa e non istruisce?*. Roma: Carocci.
- Laneve C. (2011). *Manuale di Didattica*. Brescia: La Scuola.
- Laneve C. (2013). *Raccontare dalla cattedra al banco. Un contributo alla formazione e all'analisi dell'insegnamento*. Milano: Mimesis.
- Laneve C. (2014). Le ali della scrittura. Editoriale. *Quaderni di Didattica della Scrittura*. 21-22: 7-18.

- Laneve C., Pascolini F., a cura di (2014). *Nella terra di mezzo*. Brescia: La Scuola.
- Laneve C. (2016). *Scrivere tra desiderio e sorpresa*. Brescia: La Scuola.
- Laneve C. (2017). *Tratti di penna. La flânerie dell'anima*. Barletta: Cafagna.
- Laneve C., a cura di (2018). *La scrittura come gesto politico*. Barletta: Cafagna.
- Panciroli C., Rivoltella P.C. (2023). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale*. Brescia: Scholé.
- Rivoltella P.C. (2005). *Media Education. Fondamenti didattici e prospettive di ricerca*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella P.C. (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella P.C. (2015). *Didattica inclusiva con gli EAS*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella P.C. (2016). *Che cos'è un EAS?*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella P.C. (2019). *Media Education. Idea, metodo, ricerca*. Brescia: Scholé.
- Siti W., De Laude S. (2004). *Pasolini. Saggi sulla letteratura e sull'arte*. Tomo I. Milano: Mondadori.

Cosimo Laneve y la escritura como legado pedagógico: un paralelismo con Livio Andrónico

*Rosabel Roig-Vila**, *Vicent Martínez Pérez*°

Introducción

Livio Andrónico (Livius Andronicus), originario de Tarento hacia el 284 a.C., fue poeta, dramaturgo y actor de origen griego que desempeñó un papel decisivo en la historia de la literatura romana. Tras ser llevado a Roma como esclavo y posteriormente liberado, adoptó el nombre de la gens a la que pasó a pertenecer, aunque conservó siempre su apelativo griego como *cognomen*. A él se le atribuye la primera obra teatral escrita en latín y la traducción de la Odisea al verso saturnino, lo que convirtió su labor en una puerta de acceso a la cultura literaria para las jóvenes generaciones romanas (Biggs et al., 2016; Picón García, 1998). Aunque de su obra se conservan apenas fragmentos, la tradición reconoce en Andrónico un puente cultural entre Grecia y Roma, un mediador capaz de trasladar el legado helénico a un nuevo marco lingüístico y pedagógico.

La figura de Livio Andrónico encarna, en muchos sentidos, el valor de quienes se convierten en traductores de mundos culturales y educativos, y en depositarios de una misión que trasciende lo meramente personal. En este sentido, la labor del sabio profesor Cosimo Laneve puede entenderse en paralelo. Su vasta cultura, su capacidad de entretejer tradición pedagógica e innovación, y su firme convicción de que la escritura constituye un bien común para la sociedad lo convierten en un referente comparable al primer clásico latino. Tarento, cuna de Andrónico y espacio vital y profesional de Laneve, es aquí mucho más que un punto geográfico: es el símbolo de una continuidad intelectual y humana que nos ayuda a comprender la trascendencia de su legado.

* Doctora en Pedagogía y Catedrática de Universidad de Tecnología Educativa de la Universidad de Alicante.

° Catedrático de Filología catalana de la Universidad de Alicante.

Cosimo Laneve: memoria y legado

Recordar al gran Cosimo Laneve supone evocar a un maestro en el sentido más amplio del término. Su figura trascendía la del investigador y profesor universitario, porque en cada encuentro, en cada conversación, transmitía una forma de entender la educación como práctica profundamente humana. Quienes tuvimos la fortuna de compartir proyectos con él reconocemos en su trato la conjunción entre rigor intelectual y calidez personal, entre la erudición y la proximidad.

Laneve representaba la rara capacidad de conectar lo académico con lo vital. Su trabajo no se reducía a la transmisión de conocimientos, sino que consistía en mostrar la escritura como un proceso formativo, un ejercicio de pensamiento crítico y, al mismo tiempo, una vía de emancipación. Así, la didáctica, en su concepción, no era un campo cerrado ni un conjunto de técnicas, sino un espacio de mediación entre saberes, culturas y generaciones. El núcleo de su reflexión estaba en la escritura. Veía en ella un acto de complejidad cognitiva y ética, un medio para organizar el pensamiento y una herramienta para que la educación contribuyera al bien común. De hecho, en sus textos, conferencias y diálogos emergía siempre la idea de que la escritura, más allá de su dimensión técnica, es el verdadero soporte de la memoria cultural y de la construcción de ciudadanía.

De igual forma, la originalidad de su aportación se sitúa en su modo de articular tradición e innovación. Cosimo Laneve valoraba el legado de los clásicos, pero lo ponía en diálogo con los desafíos contemporáneos de la escuela y la universidad. Creía que la educación debía ser capaz de honrar sus raíces sin renunciar a la transformación necesaria para responder a las demandas de una sociedad en constante cambio. En esa visión se revela la dimensión estratégica de su pensamiento: una pedagogía sustentada en valores, pero abierta a los horizontes de la innovación.

Paralelismos con la tradición clásica

La historia de la Educación se ha construido a través de mediadores culturales capaces de tender puentes entre tradiciones diversas. Livio Andrónico, al traducir la Odisea al latín, no solo trasladó un texto, sino que transformó un imaginario colectivo y lo puso al alcance de una nueva comunidad. Su labor fue la de un intérprete que supo hacer dialogar la herencia griega con la sensibilidad romana, generando así el primer espacio de formación literaria en lengua latina.

Cosimo Laneve puede entenderse desde esa misma perspectiva. En su vida y obra asumió la función de mediador entre la tradición cultural y pedagógica de la que se sentía heredero y los retos de una educación en transformación. Del mismo modo que Andrónico abrió caminos en un terreno aún incipiente, Laneve fue capaz de situar la escritura y la didáctica en el centro de un debate pedagógico que buscaba conjugar memoria, innovación y compromiso social. El vínculo con Tarento refuerza esta analogía. La ciudad natal de Andrónico y el lugar vital de Laneve se convierten en un escenario simbólico en el que la herencia clásica y la contemporaneidad dialogan sin interrupción. Tarento aparece, así, como metáfora de continuidad: la del poeta que introduce la literatura en latín y la del pedagogo que reafirma la escritura como fundamento del pensamiento crítico y de la formación ciudadana.

Ambos encarnan la figura del “traductor cultural”, no solo en un sentido lingüístico, sino en el plano más profundo de los valores y de las prácticas educativas. Andrónico lo hizo al llevar la épica griega al latín; Laneve lo realizó al reconfigurar la tradición pedagógica en diálogo con las demandas de la modernidad. En ambos casos, la tarea estuvo marcada por la conciencia de que educar implica abrir horizontes, crear un lenguaje común y ofrecer un patrimonio compartido que pueda sostener a las generaciones futuras. Así pues, Livio Andrónico y Cosimo Laneve, nos recuerdan que el verdadero valor de la educación no reside únicamente en conservar el legado, sino en volverlo fértil para quienes lo reciben. Andrónico lo logró al abrir un horizonte cultural a los jóvenes romanos; Laneve lo hizo al situar la escritura en el corazón de la pedagogía contemporánea. Su legado permanece como testimonio de una vida entregada a la cultura, a la educación y a la construcción de una sociedad más consciente y justa.

Y con el fin de perpetuar este legado del Profesor Laneve, redactamos este texto, el cual se escribe en su honor, con la voluntad de prolongar la memoria de su pensamiento y de su humanidad. Así lo hemos hecho también en otros homenajes, entre los que destaca un libro colectivo impulsado desde la Universidad de Alicante titulado *Investigación en Educación y Humanidades. Nuevas rutas hacia el aprendizaje*, una obra concebida como tributo académico y humano a la figura de Cosimo Laneve.

Investigación en Educación y Humanidades, un proyecto editorial en honor a Cosimo Laneve

El libro colectivo *Investigación en Educación y Humanidades. Nuevas rutas hacia el aprendizaje* (Del-Olmo-Ibáñez *et al.*, 2025) constituye uno de

los homenajes más significativos que hemos querido dedicar al gran Maestro Cosimo Laneve. La obra surge de la convicción compartida por un grupo amplio de investigadoras e investigadores de que su figura merecía quedar inscrita en un proyecto académico de largo alcance. Desde la Universidad de Alicante, y en el marco de la Cátedra UNESCO de Educación, Investigación e Inclusión Digital (<https://catedraunesco.ua.es>) que tenemos el honor de dirigir, se impulsó esta iniciativa con un doble propósito: rendir tributo a un maestro irreemplazable y ofrecer a la comunidad educativa una obra de referencia en el ámbito de la Educación.

El volumen reúne contribuciones de distintas áreas de conocimiento, con enfoques complementarios que dialogan en torno a la innovación educativa, la reflexión humanística y los desafíos actuales de la formación. Cada capítulo constituye, en cierta manera, un eco del magisterio de Laneve, porque retoma la idea de que la educación solo cobra sentido cuando se entrelaza con la cultura y con la dimensión ética de la vida. El libro, por tanto, no es únicamente un compendio académico, sino también un espacio de memoria y de reconocimiento.

En sus páginas se percibe la huella de la pedagogía que Laneve defendió: una pedagogía capaz de respetar la tradición y, al mismo tiempo, abrir nuevos caminos de aprendizaje. El texto colectivo adquiere así un carácter simbólico, pues materializa el modo en que su legado se proyecta en generaciones futuras de docentes e investigadores. Al igual que Livio Andrónico dejó a Roma la primera puerta de acceso a la literatura, Cosimo Laneve nos deja la escritura como herramienta para comprender, transformar y dignificar la educación.

A modo de conclusión

El recuerdo de Cosimo Laneve nos sitúa ante la evidencia de que la educación necesita figuras capaces de unir tradición y futuro. Su pensamiento sobre la escritura como fundamento del aprendizaje, su defensa de la cultura como bien común y su compromiso ético con la pedagogía lo convierten en un referente que trasciende lo personal. Laneve encarna la figura del maestro que no se limita a enseñar, sino que inspira, provoca preguntas y deja abierto un horizonte de sentido para quienes lo escuchan y leen. La metáfora que lo vincula con Livio Andrónico no es un recurso literario, sino una manera de subrayar que la educación se sostiene sobre la labor de quienes traducen, median y reinventan el legado cultural. Como Andrónico abrió a Roma la posibilidad de una literatura en su propia lengua,

Laneve nos mostró la centralidad de la escritura en la construcción de la identidad pedagógica contemporánea.

Su legado queda inscrito en los textos que escribió, en las ideas que compartió y, sobre todo, en la memoria de quienes lo conocieron. Homenajes como el presente, y el libro colectivo impulsado desde la Universidad de Alicante, constituyen un modo de prolongar su voz en el tiempo. Esa voz, anclada en Tarento, pero abierta al mundo, sigue recordándonos que educar significa, en última instancia, escribir con humanidad en la vida de los demás.

Referencias

- Biggs T., Manuwald G. & Jocelyn H. D. (2016). *Livius Andronicus, Lucius, c. 280/270-200. Oxford Classical Dictionary*. Doi: 10.1093/acrefore/97801993 81135.013.3740.
- Del-Olmo-Ibáñez M.-T., Sirignano F. M., y Ballester Pardo I. (2025). Investigación en Educación y Humanidades. Nuevas rutas hacia el aprendizaje. *Aula Magna*.
- Picón García V. (1998). Livio Andronico y su traducción de la/s Odisea/s (frs. 1-10 Morel). *Revista de estudios de traducción*, 11: 123-142.

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Linguaggi e percorsi formativi. Il significativo contributo di Cosimo Laneve

*Luisa Santelli Beccegato**

Trattare di educazione, e di educazione linguistica in particolare, comporta l'impegno di sostenere i processi culturali non come un sapere che interessa solo pochi esperti ma come un patrimonio in grado di entrare nella circolazione del flusso di energia vitale di un Paese.

Un lavoro da fare lontano da ogni retorica, teso a coniugare approfondimenti critici e impegni operativi non 'formali' ma autentici, di testimonianza personale, di scelte profondamente attente al bene comune, costruttive, mai 'ornamentali'. La consapevolezza è di ritrovarsi, come operatori, in una continua ricerca dove il compito non può mai essere considerato definitivamente concluso, ma si configura come la tappa di un cammino da intraprendere e portare avanti con l'obiettivo di elaborare strumenti di solidarietà e convivenza nel rispetto della e nella diversità.

Sullo sfondo dell'attento e documentato lavoro che il caro amico e collega professore Cosimo Laneve ha sviluppato nei lunghi e produttivi studi realizzati in particolare presso l'Università di Bari e l'Università Suor Orsola Benincasa, dal punto di vista pedagogico e didattico, si ritrovano riferimenti storici, filosofici, antropologici, sociologici, etici che confluiscano in una sintesi di pedagogia personalistica significativa e rilevante.

Molti e importanti i richiami: interessanti le suggestioni contenute nell'antologia curata da A. Rigobello *Il personalismo*, Città nuova, 1975; dello stesso autore *Lessico della persona umana*, Studium, 1986 e per la stessa casa editrice *Autenticità nella differenza*, 1989; le *Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana*, a cura di M. Gesualdi, Mondadori, 1970, che chiedevano all'educazione di garantire al soggetto «il dominio sulla parola nella quale sta il possesso del pensiero, delle relazioni e, quindi, della stessa capacità di vivere in una comunità di persone», (lettera del

* Già Professore Ordinario di Pedagogia generale presso l'Università di Bari Aldo Moro.

28.3.1956). Numerosi e ricorrenti anche i riferimenti a classici stranieri tra i quali Bergson, Mounier, Heidegger, Cassirer, Merleau-Ponty.

Costante in Laneve è anche una forte presa di posizione critica nei confronti delle dinamiche dominanti del nostro tempo che si risolvono spesso in stili di vita superficiali, autocentrati, individualistici, dimentichi di dimensioni etiche, di solidarietà e di impegni sociali.

Nella complessità della problematica, significative e numerose sono anche le argomentazioni che richiamano la valorizzazione della fiducia, della reciprocità, del riconoscimento e del rispetto, dell'amicizia (Laneve, 1987; Laneve, 1994, p. 74 e sgg.). Molto importanti sono le scelte metodologiche di Laneve che si sviluppano sul piano del dialogo e dell'apertura alla pluralità. Costante è il richiamo – nell'avvertenza delle difficoltà – all'importanza dell'informazione, della consapevolezza e sensibilità per quanto accade nel mondo e di una cultura sociale sensibile e adeguata alle dimensioni dei problemi.

È una necessità vitale, non certo un'enfatizzazione da pedagogisti o da uomini e donne di scuola il riconoscere che è sui processi formativi che bisogna impegnarsi e sul sistema scuola e famiglia per cercare di rivitalizzare le dinamiche sociali, rafforzare la libertà di pensiero, riscoprire il piacere della fatica del sapere e del saper fare, la nobiltà di sentimenti e di comportamenti seri, rigorosi e solidali dove il senso della gestione della cosa pubblica si esprime e realizza nella tutela e nel sostegno dei più deboli. Tutte dimensioni che si pongono e si qualificano come assi portanti dell'educazione generale e socio-linguistica, intesa nel senso ampio prima ricordato.

La prospettiva di Laneve è muovere verso un vivere democratico continuo, autentico che va ben oltre la dimensione mediatica e che vede nelle opportunità offerte dai nuovi linguaggi informatici e telematici un notevole spazio d'intervento. Da qui l'importanza della partecipazione. È attraverso la partecipazione sia diretta, sia virtuale che è possibile cercare di incidere sulle strutture sclerotizzate della vita del nostro Paese. Certo è un percorso difficile e non breve e proprio per questo l'impegno va continuamente rafforzato.

La strada ardua, ma necessaria per sostenere e valorizzare i processi democratici è la partecipazione responsabile di ogni persona dentro e fuori le istituzioni, dentro e fuori i movimenti e le associazioni per ritrovare il senso di un'azione sociale e civile che operi nelle direzioni del bene comune.

È attraverso le parole, il loro numero e la loro qualità, che si esprime e si realizza la vita democratica. È in questo contesto che Laneve ricorda don Milani e la scuola di Barbiana e sottolinea come una scuola egualitaria sia condizione di democrazia. «Se la parola va testimoniata più che semplicemente pronunciata ogni uomo (...) è posto di fronte a un bivio: vivere la

propria esistenza in autenticità o perdersi negli anfratti delle proprie finzioni» (Laneve, 1994, p. 59).

Ed è sulla qualità della parola che Laneve pone la massima attenzione, nelle sue numerose pubblicazioni sul tema, per richiedere l'onestà e l'autenticità del dialogo e individuare la traccia educativa ponendo come finalità primaria la formazione di abiti che consolidino questa direzione: *dal saper pensare al sapere parlare per il sapere essere* (ivi, p. 60). Parole precise e dirette; senza enfasi; lasciar parlare le cose attraverso le parole. Le parole, poi, devono rispettare, non deformare o corrompere il concetto (ivi, p. 38).

Si apre a questo punto l'attenzione che Laneve rivolge alla scuola per attivare un progetto di educazione all'autenticità del linguaggio innanzitutto tenendo conto dell'età degli alunni, cominciando con l'illustrare la responsabilità che ognuno ha «rispetto a quello che vuole essere attraverso la scelta-uso delle parole: si ponga cioè come finalità primaria la formazione di abiti che consolidino l'affermazione che la parola è la cifra dell'essere» (ivi). È la parola autentica che assume il suo pieno significato, ma le parole che usiamo consumano troppo spesso un tradimento in cui sono incappate e da cui bisogna saper uscire. È questo il nuovo linguaggio che dobbiamo imparare e di cui abbiamo bisogno per ritrovare la fiducia nell'altro e in ciò che dice, riconoscendo il suo senso di responsabilità, che viene giustamente considerato la stella polare del proprio agire personale.

Nelle attività presentate si riconoscono le qualità decisive indicate in chi si interessa seriamente e validamente di portare avanti il rapporto con l'altro: la passione, il senso di responsabilità, il rispetto. «Passione nel senso di identificazione con un oggetto, appassionata dedizione a una “cosa” o “causa”» (ivi). Certo non come romanticismo vuoto, privo di ogni responsabilità oggettiva, ma anzi come sentimento connesso profondamente alla responsabilità nei confronti di tale causa ed è la responsabilità, seconda dimensione richiamata, «la stella polare del proprio agire» (p. 63). E, terzo aspetto, anzi la qualità psicologica decisiva, è la capacità di lasciar operare su di sé le realtà nell'attenzione calma del raccoglimento interiore evitando accuratamente la tentazione di «risolvere la parola in chiacchiera, ben detta ma inconsistente». Tentazione «che è sempre in agguato» (p. 61).

È questo difficile equilibrio tra passione, responsabilità e rispetto che attraversa tutte le molteplici attività proposte da Laneve: l'essere dentro i diversi eventi e processi e, nel contempo, saper esercitare la distanza per una visione il più possibile corretta e completa. «La forza di una “personalità” sta in primo luogo nel possesso di queste qualità» (p. 68) e portano verso l'uomo “autentico”, quello che non si ferma davanti agli ostacoli ma li studia e li analizza per trovare il modo di superarli.

La possibilità di uscire dalla regressione economica e soprattutto culturale ed etica nella quale purtroppo ci ritroviamo, risiede nella capacità di guardare al futuro con onestà intellettuale e impegno civile in una prospettiva di serietà e solidarietà. Messaggi che interessano profondamente la dimensione formativa e che Laneve ha ampiamente e opportunamente sviluppato nei suoi itinerari di ricerca.

Il suo apporto cerca di contribuire in maniera significativa a una riqualificazione culturale e morale di questo nostro tempo e a sanare i “guasti” che ci affliggono. Molto pertinenti le sue osservazioni critiche che denunciano «la dilagante verbosità senza senso», il propagarsi di «una verbosità senza fine», la diffusione di uno squallore sempre più sconfortante (p. 86).

L’educazione linguistica trova nei lavori di Laneve punti di riferimento fondamentali per poter essere portata avanti e superare le fragilità curricolari, metodologiche e didattiche in cui ancora purtroppo ci ritroviamo. (v. p. 175 e sgg).

Possiamo ricordare, con le parole del nostro autore, che abbiamo bisogno di un «equipaggiamento congruo. Di esso dovranno far parte necessariamente: una fondata fiducia nell’uomo; un’invincibile voglia di pienezza umana per sé e per gli altri; un realismo intelligente nel vagliare le situazioni; un’educazione adeguata e ineccepibile sotto ogni aspetto» (p. 74). Considerazioni che confluiscono nel riscontro che «un contributo non secondario può – crediamo – essere offerto dall’educazione linguistica interculturalmente orientata» (p. 75).

Da qui la necessità di tenere sempre ben presente la rilevanza delle relazioni interpersonali, in particolare l’incidenza dei rapporti con le figure parentali e con i cosiddetti ‘adulti importanti’ (insegnanti, animatori/operatori). Quando mal metabolizzate per la scarsa rispondenza empatica, esse si pongono all’origine di disturbi dello sviluppo anche profondi e gravi.

Questo comporta la necessità di considerare attentamente il pericolo di un indebolimento delle funzioni e dell’impegno educativi proprio per il dramma delle pesanti ripercussioni negative sul piano personale e sociale. Carenze educative si riconoscono ovunque nel mondo, sia pure con differenti caratteristiche e dinamiche – a volte anche molto forti – in questi nostri tempi critici, violenti, turbolenti e confusi.

C’è urgenza di coraggio e di competenze educative.

Il problema è che se nessuna attività delicata e complessa si può improvvisare, tanto meno si può pensare di poterlo fare con l’educazione che non è affatto una cosa semplice, ma un delicato, molto delicato impegno strategico. C’è bisogno quindi di un’elevata e diffusa attenzione alla questione per estendere il più possibile una sensibilità al riguardo e riuscire così ad alimentare abilità, capacità, desiderio di superare gli ostacoli che si

frappongono al pieno sviluppo di ogni persona, alla sua realizzazione al di là delle differenze culturali, religiose, economiche, sociali, psicologiche, di genere (Santelli, 2009).

Il sé è vulnerabile, la persona è vulnerabile: ognuno di noi «da capo a piedi, fin nelle midolla delle ossa, è vulnerabilità» (Levinas, 1985, p. 127). Niente e nessuno può superare questa condizione. Ma alimentare la dimensione della formazione ci aiuta a “governarla” e, quindi, ci aiuta a vivere ritrovando nei diversi momenti, anche nelle difficoltà e nella sofferenza, possibili occasioni di crescita e di maturazione, fonte di rinnovato approfondimento di senso sia sui piani cognitivi, sia su quelli etici, affettivi e sociali.

Anche in questo caso le strategie formative da perseguire muovono nella direzione di una valorizzazione di modalità di interazione e cooperazione tra tutti i soggetti interessati di diverso genere e di diverse generazioni, condizioni sociali e culturali, orientamenti politici e religiosi. Modalità certamente più lente e complesse e di difficile realizzazione rispetto a messaggi competitivi – tanto, e in più contesti, impropriamente oggi richiamati – ma che possono permettere di perseguire obiettivi di convivenza civile e di innalzamento qualitativo del più vasto insieme sociale in tempi più brevi; rispettando peraltro sempre le dinamiche di formazione e d'intesa proprie di un rapporto educativo.

Ciò comporta che la relazione educativa si configuri come “relazione d'aiuto e di accompagnamento” – come rileva in più contesti anche Laneve – al fine di favorire nell'altro la realizzazione delle proprie potenzialità; lo sviluppo di una crescita equilibrata; il raggiungimento della propria autonomia. Questo comporta perseguire un clima di ascolto e di accoglienza, evitare atteggiamenti prevaricanti e autoritaristici, procedere in termini dialoganti e collaborativi.

La formazione è qualificata dal dialogo, dall'empatia, dalla solidarietà. Il nostro compito in quanto genitori, insegnanti e formatori è non dimenticare mai queste priorità e continuare ad approfondire le nostre capacità e competenze in merito.

La pedagogia neo-personalistica – che ho cercato in questi anni di impostare e sviluppare – riflette su queste articolazioni e queste possibilità con l'impegno di sostenere quanto è umanamente durevole e continuativo, quanto aiuta l'altro e, così facendo, aiuta anche noi stessi. Il tentativo è di mettere in evidenza come perseguire «beni non per profitto» (Nussbaum, 2011) e cercare di alleggerire le difficoltà altrui sia il modo per costruire contesti meno ostili e conflittuali e quindi per apportare dei miglioramenti nelle dinamiche sociali a vantaggio di tutti.

Dalla seconda metà dello scorso secolo, il mondo si è andato sempre più

rimpicciolendo: le distanze si sono accorate, numeri sempre più elevati di persone si spostano sul pianeta alla ricerca di luoghi dove poter vivere una vita “decente”. Una dinamica che la diffusione di un virus come il Covid 19 ha drammaticamente interrotto, ma che sta riprendendo appena i livelli di pericolosità diminuiscono evidenziando, come ci auguriamo, il bisogno di una “mobilitazione morale” per superare i mali della nostra attuale vita emotiva deprivata e cioè manipolazione, spettacolarizzazione, seduzione e imprigionamento solipsistico (Pennacchi, 2021).

La necessità di saper convivere tra individui e tra popoli si fa sempre più pressante. Il non saperlo riconoscere e gestire apre scenari estremamente complessi e dannosi. Abbiamo richiamato il virus Covid 19 e la sua pericolosità. Papa Francesco ha ricordato, in questi nostri tempi, un altro virus altrettanto pericoloso e capace di insinuarsi nelle diverse pieghe della società, il virus del razzismo: «Il razzismo è un virus che muta facilmente e invece di sparire si nasconde, ma è sempre in agguato: le espressioni di razzismo rinnovano in noi la vergogna dimostrando che i progressi della società non sono mai assicurati una volta per sempre»¹. E i livelli di attenzione e di impegno devono incessantemente essere alimentati.

È per questo che è necessario continuare a investire nella formazione, diffondere saperi, sostenere il pensiero critico, valorizzare il dialogo e raffinare i nostri linguaggi, costruire politiche incentrate sulla condivisione sociale e sul possibile utile per tutti, perseguire la solidarietà, come ha cercato di fare Lanave in tutta la sua vita di ricercatore e docente universitario. Viviamo in un determinato tempo, non però per essere chiusi in esso, ma per oltrepassarlo e preparare il tempo di domani che dovremmo rendere migliore dell’attuale.

Cercare di convivere nel rispetto dell’altro significa aver compreso la basilarità della condizione umana e impegnarsi in un comportamento conseguente. «Ho imparato che il problema degli altri è uguale al mio. Sortirne insieme è la politica, sortirne da soli è l’avarizia» scriveva don Milani nel 1967 in *Lettera a una professoressa*. Un’avvertenza ancora pienamente valida.

Il sistema in cui siamo immersi sta trasformando tutto in termini di guadagno e di perdita. Ma questa dinamica che assume l’economia come dimensione prioritaria dà segnali – per chi sappia e voglia comprenderli – di stare avvicinandosi alla fine della sua parabola. Ci si potrà salvare solo se dalla società dei consumi di molti e del profitto per pochi saremo capaci di

¹ In <vaticannews.va/it/papa/news/2021-03> 21 marzo 2021 - Giornata Internazionale per l’Eliminazione della Discriminazione Razziale. Alla questione della convivenza è dedicata la lettera enciclica *Fratelli tutti sulla fraternità e l’amicizia sociale* (2020). Roma: Edizioni Paoline.

lavorare per una società solidale della *condivisione* realizzando nuovi e più avanzati equilibri dove ognuno possa trovare il proprio spazio.

In questo periodo i focolai di guerre in diverse parti d'Europa e del mondo delineano una condizione triste e pericolosa. Molti sono spaventati dalle negative certezze dell'oggi e dalle ancor più oscure e preoccupanti incertezze del domani.

La scelta dell'attenzione all'altro da sé, di quella che ritengo opportuno denominare "solidarietà allargata" – rivolta non solo al vicino ma anche al lontano nel tempo e nello spazio, non solo nei confronti dell'uomo, ma anche della natura (Santo Padre Francesco, 2015) –, il perseguire una comunicazione valida ed efficace, il rafforzare relazioni collaborative e costruttive ci aiutano ad assolvere questo compito.

La domanda è se da questa situazione usciremo diversi, migliori rispetto a come siamo oggi. La risposta può essere positiva se e solo se saremo capaci d'investire nella formazione, di valorizzare il senso e la necessità di un'educazione personale e sociale come segno di una presenza necessaria, di un'attiva partecipazione per rispondere alle crisi in corso, certamente non solo sanitarie ed economiche, ma anche e soprattutto etiche e culturali.

Laneve osserva con incisività come il mercato internazionale, grazie ai mass-media, presta attenzione e faccia desiderare un facile accesso ai beni di consumo spingendo a ricercare il benessere materiale e soggettivo, qui e ora. La centralità data ai bisogni e alle aspirazioni soggettive porta a puntare sull'utile, sul significativo e sull'interessante soggettivamente più che su interessi e impegni che abbiano un vasto respiro sociale. In questo contesto pensare a un'educazione alla convivenza pacifica è un'impresa molto difficile.

Molto difficile certamente, ma questo non vuol dire impossibile. La pedagogia non intende mai lasciare le cose come sono. Tutto il suo impegno di ricerca e di intervento tende a individuare, introdurre, sostenere iniziative migliorative nel rispetto dei tempi, dei contesti, delle motivazioni proprie di ogni singola persona e fare in modo che ognuno di noi sia «la risposta che mette in moto la vita» (Zambrano, 1996, p. 90).

Lungo questo percorso si aprono numerosissimi problemi. I pericoli maggiori vengono, come è stato più volte ricordato nel contesto delle diverse ricerche, da un vivere in superficie, distratto dai continui, molteplici, contrastanti messaggi in cui siamo immersi, un vivere disperso in scelte effimere e banali.

Abbiamo bisogno di imparare a contrastare tutto questo e rafforzare il nostro sé interrogandoci sulle ragioni, condizioni e finalità di fondo dello stare insieme, sul senso e sui significati di una quotidianità che non si di-

sperde e frantuma, nel valorizzare rapporti che ci aiutino a riconoscerci come persone in tutta la nostra dignità e responsabilità.

È necessario saper affrontare con coraggio, anche attraversando sfide non semplici, la realtà delle cose studiandole e rielaborandole alla ricerca di nuove e condivise soluzioni. Come sia possibile realizzare queste aperture senza cadere in eclettismi, senza innescare ulteriori disorientamenti in un mondo già gravemente confuso, come sia possibile riuscire a procedere davvero verso il riconoscimento e l'assunzione di valori comuni, nella diversità di condizioni e di contesti, è senza dubbio altamente complesso.

Un modo può essere intraprendere il cammino cercando di evitare possibili prevaricazioni. Il riconoscere le proprie fragilità, maturare la consapevolezza che abbiamo bisogno l'uno dell'altro e che, tutti, necessitiamo sempre di un ulteriore aiuto e di un costante ascolto. È questo probabilmente il modo per rinnovare quotidianamente la nostra reciproca disponibilità e alimentare la solidarietà.

Entrare in queste problematiche con l'intento di contribuire a migliorare la nostra condizione è la grande sfida che la pedagogia non si stanca di raccogliere e che il caro amico e collega Cosimo Laneve ha portato avanti con grande competenza e profonda sensibilità riconoscendo, pur nel pluralismo accentuato che caratterizza la pedagogia contemporanea, l'importanza di un consolidamento della struttura personale, in modo da essere soprattutto persone di pace, costruttori di pace.

Dinamiche importanti sono in corso. Sono processi che non si improvvisano, non nascono dal nulla. Sono il frutto di ripetuti e diffusi messaggi e interventi che si sono realizzati in diverse parti del mondo e hanno messo in collegamento molte forze della società civile senza mai stancarsi, senza mai farsi abbattere dalla mancanza di riscontri certi e immediati.

Quali sono allora le cose urgentemente da fare? Molti nostri colleghi hanno approfondito con accortezza e sensibilità la questione individuando le scelte che come pedagogisti e formatori siamo chiamati a fare. Le scelte sono culturali e, specificatamente, pedagogiche e sociali. Ricercare sempre il *superiore interesse* delle persone soprattutto quando si trovino in condizioni di debolezza e fragilità è un messaggio chiaro e basilare che emerge da diversi contesti di analisi e in particolare da quelli pedagogici e formativi.

Non è mai da considerare scontato e banale insistere su questi temi. È necessario invece continuare a diffondere una cultura in questa direzione, anche attraverso ricerche, dibattiti, incontri di studio, utilizzando in particolare i nuovi linguaggi della comunicazione informatica e telematica perché divengano attenta sollecitazione per l'adozione di comportamenti individuali e sociali e di scelte istituzionali.

Ma soprattutto attraverso scelte di vita che testimonino quanto in effetti si creda nei messaggi che inviamo.

È in momenti di grave crisi come quello che stiamo vivendo, con tagli drammatici alla spesa pubblica, con un senso sociale e civile sempre più indebolito a fronte dell'approfondirsi e diffondersi di vecchi e nuovi bisogni e richieste di aiuto più pressanti e diversificate della società che diviene indispensabile il concorso di tutti.

Ciò che assolutamente è urgente e prioritario fare in termini pedagogici è impegnarsi perché scelte di collaborazione, di solidarietà, di fraternità siano sempre più condivise e sempre più fermamente perseguiti e questo significa cercare di diffondere e rafforzare percorsi formativi – come prima abbiamo richiamato in Cosimo Laneve – che si sviluppino nell'educazione linguistica e nell'educazione interculturale come espressioni e articolazioni di educazione alla pace.

Venezia, 31 gennaio 2025

Riferimenti bibliografici

- Laneve C. (1987). *Lingua e persona*. Brescia: La Scuola.
- Laneve C. (1994). *Parole per educare*. Brescia: La Scuola.
- Laneve C. (2009). *Scrittura e pratica educativa: un contributo al sapere dell'insegnamento*. Trento: Erickson.
- Laneve C. (2014). *Insegnare nel laboratorio: linee pedagogiche e tratti organizzativi*. Brescia: La Scuola.
- Laneve C. (2016). *Scrivere tra desiderio e sorpresa. Scala didattica*. Brescia: La Scuola.
- Levinas E. (1985). *Umanesimo dell'altro uomo*, trad. it. Genova: Il Melangolo.
- Milani L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Nussbaum M. (2011). *Non per profitto*, trad. it. Bologna: il Mulino.
- Papa Francesco (2020). *Fratelli tutti sulla fraternità e l'amicizia sociale*. Roma: Edizioni Paoline.
- Pennacchi L. (2021). *Democrazia economica. Dalla pandemia a un nuovo umanesimo*. Roma: Castelvecchi.
- Santelli Beccegato L. (2009). *Educare non è una cosa semplice*. Brescia: La Scuola.
- Santo Padre Francesco (2015). Lettera Enciclica *Laudato si'*. Roma: Libreria Editrice Vaticana.
- Zambrano M. (1996). *Verso un sapere dell'anima*. Milano: Cortina.

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

La scrittura come paradigma: un ricordo di Mino Laneve

Maura Striano^{*}

Il progetto culturale e scientifico dei *Quaderni di Didattica della Scrittura*

Fondata nel 2004, la rivista *Quaderni di Didattica della Scrittura* si è da subito proposta come un progetto innovativo e singolare, di respiro internazionale, unico nel panorama culturale e scientifico del tempo.

Obiettivo dichiarato nella presentazione era «fornire risposte alla crescente domanda di professionalità che richiede la competenza scrittoria come componente essenziale, offrendo al lettore opportunità plurime attraverso un'ampia gamma di modelli di scrittura, dotandolo di sostegni adeguati per innovare le proprie pratiche» (Laneve, 2004).

La scrittura veniva, infatti, presentata come paradigma culturale nelle sue diverse declinazioni testuali (dalla prosa alla poesia, dalla sceneggiatura teatrale agli articoli di giornale) mettendone in evidenza insieme, la funzione di strumento creativo, comunicativo ed espressivo e le implicazioni educative e formative.

Non è un caso che il Comitato Scientifico annoverasse, accanto a specialisti di livello nazionale ed internazionale nel settore della ricerca pedagogica e didattica, scrittori come Dacia Maraini, Raffaele Nigro, Domenico Starone ed illustri esponenti del mondo culturale come Luciano Canfora.

La dicitura “*Quaderni*” era inoltre particolarmente evocativa, in quanto faceva esplicito riferimento al supporto anticamente utilizzato per la preparazione di diverse tipologie di manoscritti che, a partire dalla fine dell’800, è diventato lo strumento di lavoro per eccellenza in ambito educativo e scolastico.

* Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l’Università degli Studi di Napoli “Federico II”.

Il quaderno rappresenta, insieme, una memoria ed una traccia scritta del lavoro didattico e documenta e raccoglie gli abbozzi, gli esercizi, i primi tentativi di costruzione di materiali testuali.

I quaderni scolastici sono, inoltre, una preziosa testimonianza dell’evoluzione dei modelli pedagogici e didattici a cui si ispirano le pratiche educative e sono, quindi, una fonte di informazioni inedite sulla vita quotidiana di bambini e ragazzi nel corso del tempo (illuminante a questo proposito è l’esperienza del Museo dei Quaderni di Scuola a Milano che dal 2014 raccoglie e rende disponibili quaderni provenienti da diversi paesi utili ad alimentare riflessioni e ricerche sul piano pedagogico e didattico).

La scelta della denominazione *Quaderni* per una rivista scientifica è stata, quindi, all’epoca una scelta di campo dal forte valore culturale in quanto ha legittimato la possibilità di accogliere all’interno di ogni fascicolo diverse tipologie di materiali: articoli, recensioni, diari di bordo, testimonianze di esperienze didattiche, strumenti di lavoro e di costruire quindi un archivio di materiali a disposizione di insegnanti e studiosi, che si sarebbe arricchito nel tempo attraverso la scelta di tematiche e spunti di riflessione sempre attuali.

Il valore e la portata del visionario progetto culturale e scientifico di Mino Laneve sono testimoniati dalla longevità della rivista (attualmente annoverata tra le riviste di fascia A riconosciute dall’ANVUR) che nel 2024 ha compiuto vent’anni.

Già nel 2014 in una intervista a Vincenzo Cafagna in occasione della celebrazione del primo decennio di vita della rivista Mino faceva un bilancio del percorso fino ad allora realizzato, indicando come “fil rouge” editoriale «l’idea che la storicità dei fatti linguistici, specie di quelli scritti, sia qualcosa con cui bisogna misurarsi dal punto di vista culturale, prima ancora che estetico» (Laneve, in Cafagna, 2014, p. 22).

Seguendo questa linea i *Quaderni* hanno dato spazio alla scrittura letteraria, alla saggistica, ma anche ai racconti autobiografici e professionali, fino alla così detta “para-letteratura”.

A dieci anni dal suo esordio nel panorama culturale e scientifico internazionale Mino tuttavia vedeva ancora in evoluzione le prospettive della rivista, che avrebbe dovuto continuare ad impegnarsi «perché a tutti sia data la concreta opportunità di saper fruire di uno strumento, quale è lo scrivere nelle sue forme plurali, assai ricco di potenzialità per l’affermazione della persona umana» (Laneve, in Cafagna, 2014).

I *Quaderni di Didattica della Scrittura* fin dal primo numero si sono, inoltre, proposti come partner e contesto di amplificazione di progetti culturali e scientifici di rilievo nazionale ed internazionale.

Ne è un esempio significativo il Primo Simposio Scientifico di Pedagogia e Didattica della Scrittura, svoltosi ad Anghiari, “città dell’autobiografia”,

nel maggio del 2006 con l'intento di sollecitare la comunità dei pedagogisti e dei didatti ad affrontare il tema della scrittura personale nelle sue molteplici valenze formative.

Una accurata selezione dei contributi presentati al Simposio è stata infatti raccolta in un numero monografico dei *Quaderni* (QDS, 6/2006) introdotto da un editoriale di Mino che puntualizzava come la scelta di dedicare un numero della rivista al Simposio fosse stata determinata dall'intento di documentare (rendendo fruibile ad una molteplicità di lettori)

un momento importante nell'avviare un confronto su una tematica che da tempo la pedagogia e la didattica, in forme non sistematiche ma certamente significative, hanno affrontato. Lo scrivere per sé e di sé può contare, difatti, su una tradizione antica – sovente dimenticata, ma messa in luce di recente dall'opera di Michel Foucault, Paul Ricoeur, Jacques Derrida – che ha attraversato il pensiero pedagogico (da Agostino a Pascal, a Rousseau) nelle sue molteplici forme e che ha rappresentato il punto di saldatura tra l'emancipazione della soggettività umana (confortando e aiutando le identità individuali ad esprimersi, a narrarsi, a raccontarsi nei momenti di profondo smarrimento, e addirittura a resistere nelle circostanze avverse più disumane) e la descrizione, l'interpretazione e la comprensione del mondo. Ha inoltre riaperto la questione della scarsa diffusione della lettura nel nostro Paese. Si è avuto conferma di come l'avvalersi della scrittura per trattenere, documentare e successivamente rileggere la propria esperienza quotidiana, professionale, affettiva e la propria complessiva storia di vita, nei momenti più dolorosi e di transizione (in occasioni di malattia, reclusione, lutto, sofferenza mentale...), dia luogo al sorgere e al consolidarsi delle cosiddette competenze per la vita (*life skills*) o esistenziali. Ciò è tanto più constatabile quando, attraverso l'assunzione di tale consuetudine, si riesca pedagogicamente a stimolare e ad ampliare il ricorso alla lettura – nelle sue diverse qualità e vocazionalità – educando a sapersi avvalere delle fonti di conoscenza (Laneve, 2006, p. 7).

Questa è stata la prima occasione in cui ho avuto il piacere di contribuire con un mio scritto al progetto culturale e scientifico dei *Quaderni*, che ho continuato a seguire con attenzione, sia come autrice, rispondendo sempre volentieri alle “call” della rivista ed agli inviti personali di Mino, sia come docente (utilizzando i *Quaderni* nei miei corsi universitari, in particolare in quelli rivolti ai futuri insegnanti).

Un numero della rivista al quale ho partecipato con grande piacere è il bellissimo numero monografico dedicato al lavoro di Gianni Rodari in occasione del centenario della nascita (QDS, 33/2020).

L'Editoriale di Mino, dal titolo paradigmatico *Scrivere primo esercizio di libertà*, evidenzia come la scrittura per Rodari fosse uno strumento essenziale per poter esercitare la “libertà di” esprimersi, giocare, immaginare.

Distinta dalla “libertà da” (che ha una connotazione negativa) la “libertà di” è positiva, creativa e rappresenta una condizione essenziale per la crescita di individui capaci di affermare la propria identità, le proprie idee, le proprie ragioni ma anche la propria visione delle cose e del mondo, oltrepassando codici standardizzati, modelli e rappresentazioni consolidati e rigidi, formule expressive canoniche e pre-definite.

Anziché esercizio accademico la scrittura (con la S maiuscola) per Rodari è un dispositivo funzionale non solo e non tanto a comunicare, ma soprattutto ad accompagnare la crescita di individui autonomi, liberi e padroni del proprio destino ed in questa prospettiva ha una forte valenza educativa.

Penso di poter dire subito, e a chiare lettere, che la *mission* didattica di Gianni Rodari è stata quella di mirare a formare uomini liberi in vista della costruzione di una vera società democratica. Uomini, capaci di pensare con la propria testa e di agire in autentica autonomia. Si è quindi messo alla ricerca di una risorsa, di una potenzialità umana: l'ha trovata nella fantasia, facoltà veramente originaria nella persona, in grado di favorire l'agognata conquista della libertà. Educare per Rodari è l'azione volta ad affinare nel/bambino/a la capacità di essere libero/a, il cui primo atto è costituito dalla padronanza della parola: «Tutti gli usi della parola a tutti. (...) perché nessuno sia schiavo» (*Grammatica della fantasia*, 1973). (Laneve, 2020, p. 12).

Per questo motivo Mino volle dare al numero speciale dei *Quaderni* il titolo emblematico *Accendere la mente con Rodari*, individuando come elemento comune della riflessione pedagogica articolata attraverso diversi contributi l'attenzione allo sviluppo di una mente creativa, libera, produttiva di idee e di pensieri originali.

In questa prospettiva a Mino piacque la mia proposta di occuparmi del *Manuale del Pioniere* scritto da Rodari come guida pedagogica di riferimento per i dirigenti dell'API (Associazione Pionieri Italiani) nata nel 1949 capitalizzando ed organizzando una serie di esperienze associative inizialmente disaggregate all'interno di un progetto pedagogico unitario, con l'obiettivo di «fornire ai ragazzi la possibilità di una vita organizzata intensa, gioiosa, interessante ed educativa» (Rodari, 1951, p. 10) funzionale ad un modello di «educazione democratica» inscritto in un complessivo progetto di rinnovamento sociale.

Il nesso educazione, cultura, società è stato sempre al centro del progetto culturale dei *Quaderni*, che è proseguito e prosegue nello spirito che Mino ha voluto imprimere alla sua creatura, arricchendo il dibattito in ambito pedagogico e didattico con proposte e stimoli sempre attuali ed originali.

Ceglie capitale della scrittura

L'intuizione visionaria di rendere, nei mesi estivi, un piccolo centro della Puglia “capitale della scrittura” promuovendo una manifestazione che nel tempo si è ampliata e consolidata fino a trasformarsi in una tradizione consolidata e nota a livello nazionale ed internazionale è un altro frutto della mente instancabile di Mino Laneve.

“Scrivere a Ceglie Messapica. L'avventura della parola e della conoscenza”, da lui ideata ed avviata nel 2008 nella splendida location di Ceglie Messapica con l'Associazione Graphein (di cui Mino è stato socio fondatore) insieme a un gruppo di volontari cegliesi e con il sostegno dell'amministrazione comunale, porta la sua dinamica impronta culturale e riflette la sua visione dell'impegno accademico come impegno intellettuale a tutto tondo.

Il format di “Scrivere a Ceglie” è come dice il sottotitolo, un format “avventuroso” nel senso che propone ai docenti universitari, scrittori, giornalisti, musicisti e autori di testi teatrali coinvolti come animatori di laboratori e seminari un percorso itinerante dislocato in spazi di varia natura (dalle viuzze del centro storico alle masserie delle campagne circostanti) in cui si incontrano studenti universitari, insegnanti, scrittori dilettanti, studiosi...

Il tema centrale degli incontri è sempre la scrittura, ancora una volta intesa come paradigma culturale ed esistenziale attraverso cui è possibile condividere esperienze, pensieri e visioni, pratiche creative ed immaginative.

Nel corso degli anni attraverso la ritualità di questi incontri e di queste pratiche si è venuta a costituire una vera e propria “comunità che scrive” composta da persone provenienti da tutta Italia che a Ceglie si ritrovano per riannodare i fili di un percorso mai interrotto.

Nel settembre del 2011 Mino ha voluto invitarmi a tenere un seminario sulla scrittura filosofica nell'ambito del ricchissimo programma di eventi, laboratori, seminari della terza edizione della manifestazione.

Ho un ricordo molto vivido e piacevole di quella esperienza: l'arguzia e la vivacità di Mino (che in quel contesto “giocava in casa”), la bellezza del territorio, illuminato dalla calda luce estiva, il confronto stimolante con i partecipanti al seminario (di diversa estrazione culturale e professionale) hanno lasciato un segno indelebile nella mia memoria.

Anche “Scrivere a Ceglie”, grazie alla lungimiranza ed alla visione di Mino, è proseguita nel tempo, arricchendosi di occasioni e di proposte che hanno fatto di ogni edizione una nuova “avventura”.

L'edizione 2024 è stata dedicata a lui. Non ho potuto parteciparvi di persona, ma ero a Ceglie con la mente e con il cuore ed ho inviato un video di saluto alla collega e amica Emanuela Mancino, la quale ha preso il testimone

del coordinamento del progetto, che sono sicura, continuerà a vivere animato dallo spirito di Mino.

Riferimenti bibliografici

- Cafagna V. (2014). I dieci anni dei “QDS”: intervista al Direttore. *Quaderni di Didattica della Scrittura*, 1-2: 19-27.
- Laneve C., (2004). Editoriale. *Quaderni di Didattica della Scrittura*, 1: 8-11.
- Laneve C. (2006). Editoriale. *Quaderni di Didattica della Scrittura*, 6: 5-7.
- Laneve C. (2020). Editoriale. Scrivere primo esercizio di libertà. *Quaderni di Didattica della Scrittura*, 33: 7-11.
- Rodari G. (1951). *Manuale del Pioniere*. Roma: Edizioni di Cultura Sociale.

Ricordo di Cosimo Laneve in occasione della pubblicazione della nuova serie dei *Quaderni di Didattica della Scrittura*

*Antonio Felice Uricchio**

Trascorso poco più di un anno dalla scomparsa del professore Cosimo Laneve (marzo 2024), amico carissimo e collega di grande valore, i tanti ricordi sfilano davanti ai miei occhi e confesso che mi sarebbe piaciuto ordinarli e sistemarli con cura come sarebbe piaciuto a Lui. Non mi sottraggo quindi alla sollecitazione della prof.ssa Loredana Perla, direttrice del dipartimento di Scienze della Formazione, psicologia, comunicazione ed erede naturale della scuola e del patrimonio scientifico del compianto, e a quella del figlio Giuseppe, giurista finissimo nei ruoli dell'Università di Macerata.

Fra i primi ricordi che affiorano alla memoria vi sono i tanti momenti trascorsi insieme nell'immaginare prima e nel costruire poi la sede universitaria decentrata di Taranto; nell'avviare i primi corsi di laurea e poi nel consolidare una presenza universitaria proprio nel momento più difficile della città dei due mari, come quello del dissesto del comune e dell'acuirsi della crisi ambientale e sanitaria conseguente alla presenza industriale. Mino profuse grande impegno in quel frangente anche per la sua capacità naturale di creare dialettiche virtuose fra scienza e politica. Riusciva a trasformare l'Ateneo in seminario permanente. «Università e scuola dovrebbero dialogare permanentemente con l'urbanità», ripeteva, perché educare significa abitare responsabilmente. Taranto e Bari erano, per lui, luoghi di un'unica vocazione pubblica: dare dignità allo studio là dove sembra più difficile.

Tante le conversazioni, tanti i progetti, tra una lezione e un'altra, tra una seduta e un'altra di senato accademico (dove abbiamo seduto insieme), tanti i convegni a cui abbiamo partecipato. Costituite le facoltà ioniche, avviato il Dipartimento jonico e assunte poi le funzioni di Magnifico Rettore dell'Ateneo barese, ho sempre sentito la Sua vicinanza e il Suo sostegno, con stile,

* Presidente dell'Agenzia Nazionale di Valutazione dell'Università e della Ricerca (ANVUR). Ordinario di diritto tributario nell'Università di Bari Aldo Moro, dove ha ricoperto l'incarico di Magnifico Rettore.

riserbo e pudore. Sempre con una positività capace di trasmettere, in ogni fase, anche difficoltosa o tumultuosa, speranza, gioia, coraggio. E anche quando Mino ha lasciato i ruoli accademici, egli ha continuato a trasmettere saperi e a stimolare interessi con tanta umanità, generosità e forza interiore.

La nostra amicizia aveva il passo della lealtà operosa: Mino non cercava consenso, lo costruiva, anche quando questo comportava oneri impopolari per tutelare l’istituzione. Aveva un humour sobrio, capace di smussare le tensioni con un sorriso. La cura delle parole era il suo sigillo: nei testi scritti preferiva cancellare un aggettivo che aggiungerne due, convinto che «la chiarezza è il primo atto d’amore verso chi legge».

E poi aveva una immensa fiducia nei giovani: affidava loro compiti veri, non simulazioni, perché la competenza cresce nella responsabilità. Ai giovani insegnava tre verbi – studiare, scrivere, servire – a mo’ di un sillabario civile. Studiare per onorare la complessità, scrivere per fare chiarezza senza riduzionismi, servire per restituire alla comunità quanto ricevuto. In quei verbi riconosco ancora oggi una bussola.

Guida sapiente, ha sempre coltivato affetti, dedicando energie e attenzioni a studenti e colleghi, amici e comuni cittadini. E tutto ciò con grande serenità e con un sorriso nobile e luminoso.

Cosimo, meglio Mino, è stato un amico e un Maestro che ringrazio ancora oggi e che merita di essere ricordato dalla comunità scientifica, che ha animato, e dalla Sua Università a cui ha dato tanto (si pensi agli incarichi di Rappresentante italiano dell’International Study Association on Teacher and Teaching, ISATT, e di presidente SIPED, Società Italiana di Pedagogia), sia con i Suoi insegnamenti sia nell’attività istituzionale (di Prorettore, di Presidente di facoltà, di componente del senato accademico e di tante altre commissioni di ateneo).

Nella vastissima e ricchissima attività scientifica (si contano più di cinquecento pubblicazioni scientifiche), ha affrontato i temi della sfida educativa e del sapere didattico ponendo al centro la persona, coerentemente con gli insegnamenti di Aldo Moro a cui è intitolata la nostra Università, dedicando particolare impegno alla didattica della scrittura anche attraverso la rivista scientifica *Quaderni di Didattica della Scrittura*, da Lui fondata e diretta per venti lunghi anni.

Anche per questo sono particolarmente lieto di salutare la ripresa delle pubblicazioni dei *Quaderni*, pur rinnovati e diretti dalla Sua allieva e ora autorevolissima collega Loredana Perla, in quanto luogo privilegiato di confronto e di riflessione scientifica delle tante anime dello scrivere. Immaginati per dare impulso all’esperienza didattica, essi sono diventati uno strumento prezioso e imprescindibile nel pur ricco insieme delle riviste scientifiche e di classe A, censite dall’Agenzia di valutazione che ho l’onore di presiedere.

Dopo oltre vent'anni, i *Quaderni* hanno quindi nuova vita, alimentati da nuovi contributi di autori e autrici che, pur in un'epoca di grandi trasformazioni nel mondo della comunicazione e delle tecnologie, valorizzano la parola scritta in quanto modo di essere e di sentire, non rinunciando all'arte della riflessione e del sapere critico.

Peraltro proprio nella stagione in cui in tanti non riescono a rinunciare alla scorciatoia dell'intelligenza artificiale, va rilanciata e recuperata la buona scrittura in quanto metodo, studio, esercizio, esprimendo il modo più autentico del nostro essere, nel nostro passaggio terreno. Con i nuovi *Quaderni* si vuole, quindi, valorizzare la comunicazione scritta sganciata dall'appiattimento anonimo delle piattaforme e dalla disinformazione dei social. È del tutto evidente che le parole, scritte o lette, corrette o sbagliate, hanno senso se esprimono la propria visione del mondo, i valori di cui ciascuno è portatore, lo stile di vita di ciascuno e la propria unica personalità; e quindi se sono il prodotto di una macchina, che pure impara, restano prive di ciò che più conta: l'espressione del proprio pensiero e della propria anima. Oggi più che mai occorre recuperare la centralità e l'importanza della scrittura, e ancor di più della buona scrittura, recuperandola nei suoi tratti fondanti ed essenziali, restituendole densità concettuale e rigore logico.

Con la solidità del percorso compiuto e con lo sguardo rivolto al futuro, porgo quindi i migliori auguri alla nuova rivista dei *QDS*, nella mia qualità di presidente dell'Agenzia nazionale di valutazione dell'Università e della ricerca e ancora di più di amico sincero e profondo estimatore del compianto professor Laneve.

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

La mia amicizia con Mino Laneve

*Giuseppe Zanniello**

Le vie orizzontali di comunicazione tra le città italiane del Mezzogiorno non sono mai state agevoli, Palermo e Bari non fanno eccezione, neppure oggi. Per di più fino agli anni Ottanta del secolo scorso, i ricercatori universitari del Sud avevano poche risorse disponibili per viaggi di ricerca, seminari e convegni. Si spiega così perché, pur sentendo parlare il professore Gino Corallo, a Catania fin dal 1972, dell'Università di Bari come di un luogo di ricerca pedagogica “abitato” da studiosi raffinati che lavoravano intensamente in un clima di armonia, quasi un “Eden pedagogico”, solo nel 1990 misi piede per la prima volta all'ultimo piano del Palazzo Ateneo, dove trenta anni prima era stato costruito l'Istituto di Pedagogia dell'Università di Bari. Prima di quella data, la mia frequentazione occasionale con il professore Cosimo Laneve, familiarmente Mino, era stata favorita dalle iniziative promosse da colleghi-amici comuni, come Cesare Scurati, Luciano Corradini, Serenella Macchietti, Luisa Santelli e Mario Manno.

Il mio primo incontro significativo con Mino risale al 1990, in occasione della intitolazione della Biblioteca del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bari a Gino Corallo, che era stata fondata da lui quando era direttore dell'allora Istituto di Pedagogia. Mino e io scoprîmo in quella occasione di aver avuto lo stesso relatore della tesi di laurea, Gino Corallo, lui a Bari nel 1964 e io a Catania il 21 giugno 1972. Che io sappia, quello fu l'ultimo intervento pubblico del nostro comune maestro, prima che il procedere della malattia lo privasse progressivamente delle sue facoltà intellettive, nei tredici anni successivi.

Con Mino abbiamo dato vita nel 1992 alla SIRD-Società Italiana di Ricerca Didattica, che pubblicò gli atti – curati da Calonghi e pubblicati da Tecnodid – del suo primo convegno nel 1993 con scritti di diciotto docenti

* Professore emerito di Didattica e Pedagogia Speciale dell'Università degli Studi di Palermo.

universitari di Didattica, tra cui quello di Laneve, *Il paradigma polireferenziale: un itinerario di ricerca in didattica*.

Dal 1993 ho partecipato con Mino agli incontri di Scholé organizzati ogni anno in settembre a Brescia da don Enzo Giannancheri (morto nel 2005), che lo stimava molto per la sua didattica pedagogicamente ispirata e basata su una sana antropologia integrale. Dopo il 2010 la mia partecipazione a Scholé divenne meno frequente e mi dispiace di non aver accolto gli affettuosi inviti di Mino, durante quegli incontri bresciani, a pubblicare un mio libro sulla valutazione scolastica nella collana *Ricerca didattica* da lui diretta presso la casa editrice La Scuola.

Nel 1997 Mino venne in Sicilia, precisamente a Messina, per gli esami di ammissione al dodicesimo ciclo del dottorato di ricerca in Pedagogia interculturale che era consorziato tra le Università di Messina e Palermo; lavorammo in commissione esaminatrice per alcuni giorni e così ebbi modo di apprezzare la sua capacità valutativa delle potenzialità dei candidati per la ricerca in campo educativo.

Durante l'a. a. 2001-02 Mino ed io siamo stati membri del comitato scientifico dell'INDIRE per la formazione dei docenti neoassunti. La scelta coraggiosa dell'allora Direttore dell'Istituto fiorentino, Giovanni Biondi, di curare per la prima volta la formazione di tutti insegnanti italiani neo-assunti durante il loro anno di prova, mediante una piattaforma *e-learning* appositamente costruita, ci consentì di lavorare intensamente al progetto formativo e di conoscerci meglio.

Fino al 2015 ci siamo incontrati spesso con Mino all'Università Suor Orsola Benincasa, dove entrambi avevamo un incarico di insegnamento; io insegnavo Didattica Generale nel corso di studi in Scienze dell'Educazione (dal 1995 al 2015) e lui in quello di Scienze della Formazione Primaria. La terrazza panoramica del terzo piano delle aule, che si apre sull'intero golfo di Napoli, è stata testimone delle nostre amichevoli conversazioni negli intervalli delle nostre lezioni.

Nel 2003 mi impegnai con profonda convinzione nell'elezione di Mino a Presidente della Società Italiana di Pedagogia, che era stata fondata nel 1989; quella del professore Laneve, per il triennio 2003-2006, fu una elezione ampiamente condivisa perché tutti avevano avuto modo di apprezzare le qualità umane e professionali di Mino nel triennio precedente, quando ricopriva l'incarico di vicepresidente.

Durante il triennio della sua presidenza intervenni ogni anno nelle manifestazioni della SIPED. Ricordo in particolare l'impegno del 2005 quando accettai la richiesta di Mino di intervenire al XXI Convegno nazionale della SIPED con una mia valutazione critica degli indicatori CIVR-Comitato di Indirizzo per la Valutazione della Ricerca, che erano stati allora proposti dal

Ministero attraverso delle linee guida che mal si adattavano alle ricerche pedagogiche e didattiche.

Dopo la morte (12 dicembre 2003) del prof. Gino Corallo, Mino intervenne con un'appassionata relazione al convegno organizzato l'11 marzo del 2004 presso l'Università di Palermo dall'IRRE Sicilia, per onorare la memoria di Corallo che era stato il primo presidente dell'IRRSAE Sicilia (Istituto Regionale Ricerca Studi Aggiornamento Educativi), un ente che successivamente aveva modificato il nome in IRRE (Istituto Regionale Ricerca Educativa). Questa breve frase del prof. Laneve, pubblicata a pagina 84 del volume degli Atti, curati da Zanniello e pubblicati dalla casa editrice Armando in gennaio 2005, mi colpì particolarmente perché racchiude l'essenza del pensiero pedagogico del nostro comune maestro e quindi anche il nostro modo di intendere l'intenzionalità educativa che dovrebbe sempre ispirare l'agire didattico: «Mi limito solo a fare un breve cenno su un punto, cioè la cifra che maggiormente ha connotato sotto il profilo pedagogico il Nostro: essere il pedagogista della libertà, vale a dire il teorico dell'educazione alla libertà intesa come: la capacità di aderire a un'idea senza restarne succubi; l'autonomia dalla smania di idolatrare come di dissacrare; la moralità umanistica che si oppone sia al fazioso moralismo inacidito sia alla pacchiana disinvolta etica».

Nel 2006, ad Agrigento, abbiamo partecipato, entrambi, il prof. Laneve e io, come relatori, al convegno dell'ATEE- *Association for Teacher Education in Europe* sulla formazione degli insegnanti; ricordo che andai a prendere Mino all'aeroporto di Trapani e, insieme, raggiungemmo la sede del convegno con un viaggio in auto lungo la costa sud-occidentale della Sicilia, che gli fece percepire quanto fosse vicina la costa africana, con la conseguente possibilità di cooperazione internazionale con le Università del Maghreb dell'altra sponda del canale di Sicilia. Nelle due giornate trascorse insieme ragionammo sulla formazione degli insegnanti e sulla metodologia della ricerca scientifica in campo didattico.

Dal 2007 al 2010, in qualità di coordinatore dell'unità locale di ricerca dell'Università di Palermo, ho partecipato al progetto di rilevante interesse nazionale (PRIN 2006) di cui Mino era il responsabile nazionale, “Equivaleenze e disequivalenze della didattica universitaria on line. Modelli pedagogici, processi didattici, modelli virtuali ed integrati e criteri di valutazione della qualità”. In quel periodo ci siamo incontrati con una certa frequenza per confrontare i risultati intermedi e finali dei gruppi di ricerca. Gli esiti del lavoro comune furono pubblicati nel 2011 dalla casa editrice La Scuola nel volume a cura di Laneve e Day, *Analysis of educational practices: a comparison of research models*.

Dal 2004 al 2014 ho collaborato con Mino nel gruppo di ricerca APRED (Analisi PRatiche EDucative) che lui aveva costituito con Damiano; i due studiosi coordinavano insieme una decina di gruppi che operavano nelle sedi universitarie di Torino, Milano, Verona, Parma, Perugia, Bari, Napoli-Suor Orsola e Palermo. In quel decennio si svolsero diversi seminari e convegni nazionali e internazionali a Milano (2005) presso la sede dell'OPPI (Organizzazione per la Preparazione Professionale degli Insegnanti), Caserta (2008), Macerata (2009), Bari (2010), Palermo (2011) e Napoli (2014).

All'Università di Palermo, il 3 e 4 novembre 2011, si svolse il seminario nazionale dell'APRED "L'analisi delle pratiche didattiche in Italia" con la partecipazione di ricercatori di Didattica delle Università di Verona, Milano, Torino, Parma, Perugia, Sassari, Bari e Palermo. In quella occasione ebbi modo di apprezzare da vicino la solidità dell'impostazione metodologica del gruppo barese coordinato da Mino, che non poté essere fisicamente presente. Nel corso dei lavori furono presentati i risultati del precedente convegno internazionale dell'APRED, che si era svolto a Bari nell'anno 2010; furono illustrate le ricerche didattiche in corso nelle diverse sedi rappresentate; si confrontarono i risultati dell'analisi delle routine dei supervisori del tirocinio nei corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria delle diverse sedi.

Il 23 e 24 gennaio 2014 l'Università Suor Orsola Benincasa di Napoli ospitò due giornate di studio dedicate all'Analisi delle Pratiche Educative come momento conclusivo della ricerca A.PR.ED per la delineazione del profilo professionale dei Supervisori di Tirocinio (SVT). In quella occasione, Cosimo Laneve spiegò che la ricerca si era sviluppata, «attraverso un percorso metodologico che non ha preso le mosse dalla letteratura, bensì dalla pratica, ovvero dalla possibilità di attingere conoscenza "dal di dentro", attraverso la viva testimonianza dei Supervisori, nella consapevolezza che la ricerca didattica non può, oggi, non avvalersi anche del confronto con gli operatori coinvolti nell'indagine». Intese come luoghi di produzione di significati, le pratiche professionali dei SVT si connotavano, secondo Laneve, come pratiche di conoscenza, proprio perché gli attori (i SVT) manipolano, più o meno creativamente, teorie e norme ai loro fini pratici e, quindi, costruiscono un mondo di paradigmi, di regole, di teorie, elaborate attraverso non solo le esperienze personali, ma anche le interazioni quotidiane. Effettivamente, attraverso l'analisi di oltre cento pratiche (routine e case-study), la ricerca riuscì a fare luce su quel patrimonio formativo costruito dai Supervisori del Tirocinio degli studenti di dieci corsi di studio in Scienze della Formazione Primaria, nel dispiegamento delle proprie attività.

Inaspettatamente, almeno per me, Il gruppo nazionale APRED di fatto non si riunì più dopo la pubblicazione, nel 2014, di *Nella Terra di Mezzo. Una ricerca sui Supervisori del Tirocinio* (a cura di Laneve e Pascolini); il

libro conteneva i risultati della prima – poi, purtroppo, divenne anche l’ultima – ricerca APRED, che fu svolta su un gruppo di insolita grandezza per l’Italia: oltre centocinquanta supervisori del tirocinio nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, con la partecipazione di dieci sedi universitarie. Non mi risulta che successivamente, in Italia, siano state svolte delle ricerche altrettanto ampie, approfondite e articolate sulle pratiche realizzate dalle figure professionali che collaborano con i docenti universitari, di area didattica e pedagogica, nel tirocinio degli aspiranti insegnanti di qualsiasi ciclo di istruzione.

La raccolta e l’analisi delle pratiche educative fu il campo di intersezione principale tra le nostre due attività di ricerca. Mino ed io eravamo sostenuti dalla medesima motivazione: sviluppare le capacità professionali degli insegnanti mediante il loro contatto con buone pratiche di insegnamento rigorosamente raccolte; ma prima ancora, come ci raccomandò Marguerite Altet nei convegni di Bari e di Napoli, bisognava conoscere come effettivamente i docenti svolgono la loro attività didattica in classe. Eravamo convinti che esiste un sapere pratico degli insegnanti che è fonte di conoscenza per i ricercatori di Didattica, i quali devono partire da esso per sviluppare una riflessione teorica che però sia pedagogicamente ispirata. Sul nostro modo di intendere il rapporto tra Didattica e Pedagogia, Mino ed io non raccoglievamo inizialmente il consenso di tutti i componenti del gruppo APRED a causa della nostra impostazione epistemologica. La coesione del gruppo migliorò quando concordammo sull’idea che le categorie di analisi delle pratiche educative reali dovessero ricavarsi dalle stesse pratiche raccolte, senza che nessuna griglia interpretativa precostituita (vale a dire costituita in base a ricerche precedenti) si sovrapponesse alla loro lettura da parte nostra.

Poco dopo la conclusione del suo servizio universitario di ruolo, nel 2015 il prof. Laneve presentò a Palermo, nella sala Magna del Rettorato presso il complesso dello Steri, un libro della mia prima allieva, che era già diventata ordinaria di Didattica, Alessandra La Marca, *Competenza digitale e saggezza a scuola*.

Il 14 novembre 2019 entrambi partecipammo al Convegno organizzato dal Dipartimento di Pedagogia dell’Università Cattolica in ricordo del nostro comune amico e collega, Giuseppe Mari, che era improvvisamente scomparso proprio un anno prima. Queste parole pronunciate dal professor Laneve rispecchiano il mio stesso sentire circa il tratto fondamentale dell’amico comune che ci era stato strappato prematuramente, all’età di 53 anni: «Il problema per Giuseppe era la convergenza tra *vivere* e *conoscere*. Non c’era polarità tra i due termini, né contrapposizione: la Sua classicità era questa. Uno *stile della persona* che si era fatto tutt’uno con quello della sua ricerca.

Chiamerei questo stile, meglio questo tratto, fedeltà» (in Polenghi, 2021, p. 28).

Il 1° luglio 2022 Mino ritornò per l'ultima volta a Palermo per svolgere la lezione magistrale in occasione della mia nomina a professore emerito, all'interno di un convegno SIRD; la sua lezione fu pubblicata, alla fine di quello stesso anno, nel volume degli Atti (curati da La Marca e Marzano) del convegno nazionale SIRD, *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills*. Una sua frase, a pagina 27, mi è particolarmente cara perché coglie in pieno il significato dei miei cinquanta anni di lavoro universitario:

ho scelto il segmento tematico dello stretto rapporto fra l'esperienza e la ricerca, nel quale sottolineo la rilevanza della funzione semantica della “e” congiunzione fra le due parole, ovvero il legame della ricerca didattica all'esperienza. È il percorso scientifico segnato da Giuseppe Zanniello. Stare, con un senso, nel mondo della ricerca educativa ha significato per lui: documentare le esperienze secondo criteri che garantiscano il rigore epistemologico dell'indagine sul campo; impegnarsi a elaborare teorie a partire soprattutto dall'esperienza, senza dimenticare i quadri di riferimento assunti; approntare contesti in cui mettere alla prova tali teorie; rimodulare la teoria ipotizzata, sulla base dei dati emersi, in modo tale che si possa fare da riferimento a ulteriori pratiche educativo-didattiche sempre più adeguate.

Ho incontrato l'ultima volta Mino a Bari il 16 novembre 2023 quando aprì il convegno del Dipartimento di Scienze della formazione, psicologia, comunicazione *Maestri salesiani nell'Università di Bari: Gino Corallo, Vincenzo Recchia e Pietro Stella*, con un'ampia e appassionata relazione sul metodo di lavoro intellettuale che apprese a Bari da Gino Corallo; fu una relazione di alto spessore epistemologico, impreziosita da frequenti riferimenti personali al rapporto con il suo maestro. Gli atti del convegno sono stati pubblicati nel 2024 dall'editore Cacucci di Bari.

Concludo sottolineando che anche nell'ultimo libro, pubblicato nel 2023 da Armando editore, *Il sapere didattico: linee di ricerca e Teacher Education*, il professore Laneve ribadisce ancora una volta la nota saliente del suo pensiero, vale a dire che il sapere didattico si costruisce con la rielaborazione, nella prospettiva del processo di insegnamento-apprendimento, dei risultati delle altre scienze umane – in particolare le scienze dell'educazione – e con l'apporto teoretico derivante dall'analisi delle pratiche di insegnamento che costituiscono la fonte privilegiata per l'elaborazione della teoria dell'insegnare.

Palermo, 24 gennaio 2025

Riferimenti bibliografici

- Calonghi L. ed. (1993). *Nel bosco di Chirone*. Napoli: Tecnodid.
- Day Ch., Laneve C., eds., (2011). *Analysis of educational practices: a comparison of research models*. Brescia: La Scuola.
- La Marca A. (2014). *Competenza digitale e saggezza a scuola*. Brescia: La Scuola.
- La Marca A., Marzano A., a cura di (2022). *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills*. Atti del convegno Nazionale SIRD Palermo, 30 giugno, 1 e 2 luglio 2022. Lecce: Pensa Multimedia.
- Laneve C., Gemma C., a cura di (2006). *Pedagogia Ricerca Valutazione. Atti del XXI Convegno Nazionale SIPED*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Laneve C., Pascolini F., a cura di (2014). *Nella Terra di Mezzo. Una ricerca sui Supervisori del Tirocinio*. Brescia: La Scuola.
- Laneve C. (2023). *Il sapere didattico: linee di ricerca e Teacher Education*. Roma: Armando Editore.
- Lassandro D., Perla L., a cura di (2024). *Maestri salesiani nell'Università di Bari*. Bari: Cacucci editore.
- Polenghi S., a cura di (2021). *La coerenza pedagogica*, Milano: Vita e Pensiero.
- Zanniello G., a cura di (2005). *Educazione e libertà in Gino Corallo*. Roma: Armando.



Finanziato
dell'Unione europea
NextGenerationEU



Ministero
dell'Università
e della Ricerca



Italidomani
PAO NAZIONALE
DI SINO DA FELICITÀ



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI BARI
ALDO MORO

CHANGES

CULTURAL HERITAGE ACTIVE INNOVATION FOR HIGH-BENEFIT SUSTAINABLE SOCIETY

EXTENDED PARTNERSHIP

La presente pubblicazione è resa possibile grazie al finanziamento prevalente del Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia e Comunicazione dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro a discendere dal programma CHANGES "Cultural Heritage Active Innovation for Sustainable Society" (codice progetto: n. PE00000020 - CUP: H53C22000860006).

Un contributo integrativo è offerto dall'*Associazione Graphein*, Società di pedagogia e didattica della scrittura, con sede legale in Ceglie Messapica (BR).

Un sentito ringraziamento a Giuseppe Laneve, figlio del fondatore dei Quaderni di Didattica della Scrittura, per aver scelto, con sensibilità e lungimiranza, di mantenere viva la rivista, custodendone l'eredità culturale e permettendo che continui a essere uno spazio prezioso di riflessione e ricerca.

Pubblicato con licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC BY-NC-ND 4.0).

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>.

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

I link attivi e gli eventuali QR code inseriti nel volume sono forniti dall'autore. L'editore non si assume alcuna responsabilità su link e QR code ivi contenuti che rimandano a siti non appartenenti a FrancoAngeli.

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

QUADERNI DI DIDATTICA DELLA SCRITTURA

VOL. XXI N.41-42/2025



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Edizione fuori commercio

