

i dieci anni dei “Qds”: intervista al Direttore

a cura di Vincenzo Cafagna

Nel luglio del 2004 usciva il primo numero dei “Quaderni di didattica della scrittura”. L’idea di fondare una rivista specializzata su questa tematica nasceva innanzitutto in seguito ad una esigenza concreta: dare una sede scientifica appropriata e stabile ad una esperienza seminariale che, per oltre un decennio, aveva visto coinvolti docenti e studiosi di diversi atenei all’interno del Corso di Alta Formazione in didattica della scrittura, attivato a Bari, presso il Dipartimento di Scienze pedagogiche e didattiche. Forte è l’esigenza di dare continuità a quella esperienza, di riprendere e approfondire i temi emersi in quegli anni, le riflessioni teoriche sviluppate e le pratiche di lavoro concretamente analizzate.

Intorno a questa esigenza maturano e si definiscono gli obiettivi di fondo della rivista, puntualmente declinati nell’editoriale che apre il primo numero e che – cosa nient’affatto scontata – non sono rimasti una mera dichiarazione di intenti, ma hanno costituito le linee guida determinanti nella selezione degli articoli e nella focalizzazione degli argomenti. Rileggendo gli editoriali del direttore, infatti – oppure più semplicemente scorrendo gli indici dei diciotto numeri della rivista (di cui due doppi) –, si ha modo di constatare non solo la piena aderenza dei contributi pubblicati alle finalità manifestate in quel primo editoriale, ma anche e soprattutto il fatto che esse vengano costantemente richiamate e puntualmente ricalibrate sull’attualità, anno dopo anno, fascicolo dopo fascicolo.

Tra gli obiettivi, innanzitutto, vi è quello di «ridare soggettività personale alla comunicazione scritta». La parola scritta, infatti, dieci anni fa come oggi sommersa dal riduzionismo del parlato televisivo e dalla per-

vasività delle nuove tecnologie, appare quanto mai minacciata proprio nei suoi tratti essenziali: va perdendo densità concettuale, rigore logico, volontà di significare. Il rischio – non più remoto, ma presentissimo, tangibile – è quello di un progressivo ma inesorabile appiattimento della parola e quindi della comunicazione scritta su di un piano meramente strumentale, efficientistico, funzionalistico, che risolva integralmente in sé il senso complessivo e i mille significati dello scrivere. Ciò appare evidente, ad esempio, in non poca narrativa contemporanea e soprattutto in tanta fiction televisiva, laddove il primato assoluto della trama non raramente cela la scarsa significatività dei dialoghi, la cura inesistente della parola. Per non dire della scrittura come mera trascrizione dell'oraliità, in cui, soprattutto in quella praticata dai giovani attraverso i nuovi media, si impongono come dominanti i tratti dell'omologazione, della spersonalizzazione, insomma della perdita di soggettività personale.

Di qui, dunque, l'urgenza di ridare soggettività personale alla scrittura. Un'urgenza di ieri, forse ancor più di oggi. Professore, sotto questo profilo, si può parlare oggi di una vera e propria “emergenza scrittoria”?

Di primo acchito, credo sia difficile parlare di “emergenza scrittoria” se si presta attenzione, anche per un solo istante, a quanti messaggi oggi vengono trasmessi in rete e a quanti libri oggi si pubblicano. Un numero esteso di individui è ormai entrato in contatto con il mondo della scrittura: il che ha enfatizzato l'interazione che ha una presenza importante nelle relazioni umane. Così come i modi molteplici della produzione scrittoria hanno finito col produrre cambiamenti di una qualche entità nella natura stessa della scrittura.

D'altra parte, non sempre penso che lo scrivere oggi sia l'esito di un dire che esprime la densità dell'essere umano, con le sue verità, con la sua esperienza vivente, con quelle parole profonde che salgono dal fermentare della ragione. E che attestano il primato della persona.

Mi vengono alla mente le osservazioni di Italo Calvino in Se una notte d'inverno un viaggiatore: «Come scriverei bene se non ci fossi! Se tra il foglio bianco e il ribollire delle parole e delle varie storie che prendono forma e svaniscono senza che nessuno le scriva non ci si mettesse di mezzo quello scomodo diaframma che è la mia persona».

E qui Italo Calvino è davvero “icastico”.

Rispetto al primato della persona, autentico *fil rouge* che lega e orienta i tanti e diversi temi affrontati dalla rivista in questi dieci anni, nonché la pluralità di voci su di essi invitata ad esprimersi e a coinvolgere la

propria esperienza, funzionale è anche il secondo obiettivo dichiarato dei "Quaderni": recuperare una nozione ampia di scrittura, che renda giustizia delle potenzialità infinite dello scrivere, della sorprendente molteplicità delle sue forme. E ciò significa, innanzitutto, da un punto di vista didattico, liberare la scrittura «dai lacci del pressappochismo pragmatico e del tradizionalismo delle formule retoriche». La scrittura non può essere confinata in una dimensione meramente applicativa, così come, all'estremo opposto, non può smarrire la concretezza dei suoi significati e di se stessa nella vastità di spazi teorici vuoti e privi di qualsiasi forma di ancoraggio. La scrittura va recuperata sotto ogni profilo e in ogni suo aspetto, va insegnata in orizzontale e in verticale, ovvero tanto nella pluralità delle sue forme quanto nella profondità che ciascuna di esse esprime.

Gli articoli pubblicati in questi dieci anni attestano nel loro insieme questo tentativo, si susseguono consapevolmente in questa direzione. In essi, infatti, si esprimono e si rincorrono diversi significati dello scrivere, visti, analizzati e raccontati da prospettive personali differenti, da angolature disciplinari svariate, ma tutti regolarmente ripresi e puntualizzati negli editoriali di apertura, veri e propri momenti di focalizzazione ed esplicitazione dei motivi e degli aspetti emergenti. Ecco dunque, editoriale dopo editoriale, articolo dopo articolo, l'accento cadere sulla scrittura come riscrittura, ovvero come movimento rielaborativo, come andare-e-venire piuttosto che come lavoro lineare della mente: insomma come esito di una elaborazione, di una chiarificazione di idee, di una maturazione; oppure sulla scrittura come autobiografia, e dunque come scrivere di sé e per sé, occasione di una più profonda presa di coscienza di se stessi e della propria irriducibile dimensione personale; o ancora sulla scrittura come opportunità sempre possibile di ridisegnare temporalmente e spazialmente i propri vissuti e la realtà circostante, ampliando il senso delle nostre esperienze e arricchendoci di dimensioni ulteriori; o infine sul carattere compensativo della scrittura, in grado di riempire i nostri vuoti esistenziali, di soddisfare il nostro bisogno di alterità, o perlomeno di esprimerlo, consentendoci di esternare una qualche forma di disagio.

La nozione di scrittura va recuperata in tutti questi sensi – e in altri ancora: come transitiva o intransitiva, come concava o convessa, nel suo rapporto, mai subalterno, con la forma, o con le cose, nell'uso intelligente e significativo della punteggiatura e persino degli spazi bianchi che aggiungono senso al senso; è in questa molteplicità di forme e potenzialità, in cui la scrittura non è mai prodotto, ma processo, ricerca,

esperienza, che va inquadrata la scrittura. E come tale va insegnata. Ecco dunque definirsi meglio il secondo obiettivo dei “Quaderni”: «porsi come luogo di costruzione e di circolazione di un sapere sull’insegnare a scrivere».

Nel 2004, professore, benché si potesse constatare come la didattica della scrittura avesse compiuto non pochi passi avanti sulla scorta di ricerche in particolare di matrice psicocognitivista e linguistica e benché si registrasse un certo successo, soprattutto nel corso degli anni Novanta, nella diffusione di “manuali di scrittura”, creativa ma anche pratica, lei affermava come non ci fosse ancora «un vero e proprio supporto teorico e pratico che sostenesse un progetto di didattica della scrittura nella scuola e fuori». Può ancora oggi, a distanza di dieci anni, ribadire questo giudizio in relazione ai “Quaderni”? Ovvero essi costituiscono ancora, coraggiosamente, un *unicum* nel panorama di riviste e periodici dedicati alla scrittura, alla didattica e alla scuola?

Dopo dieci anni molte cose sono cambiate.

Come non poche lingue contemporanee, la scrittura dell’italiano prodotta, oggi, è ormai (e direi finalmente) buona per tutti gli usi. Non più o non solo una lingua del “bello scrivere”, ma codice di comunicazione quotidiana, funzionale, digitata. E ciò ne fa, ovviamente, una lingua viva, ma ne fa anche qualcosa di diverso da ciò che è stata per gran parte della sua storia. I Qds credo che abbiano offerto un contributo in tal senso.

Il fil rouge, per riprendere una sua espressione, è costituito dall’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. Punto di vista, questo, che accomuna tutti i numeri della rivista: c’è stata, certo, l’attenzione alla scrittura letteraria (si veda il contributo di Silvia Zoppi nel n. 19) e alla “saggistica”, l’antica trattatistica (come la grande prosa di Galileo, scienza e letteratura insieme – si veda il saggio di Pasquale Guaragnella nel n. 1), dissolta oggi nell’ambito non-letterario, ma non si è trascurato di lasciare spazio ai racconti autobiografici e professionali, fino alla così detta “para-letteratura”. Il che non significa che il compito della rivista sia finito: ancora si dovrà impegnare 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.

La scuola, naturalmente, ben oltre quelle che sono le potenzialità di una rivista, può e deve giocare qui un ruolo determinante. Su questa centra-

lità i "Quaderni" ritornano in modo costante, talora in modo implicito, talaltra in modo più esplicito e diretto, come nel numero doppio uscito nel maggio del 2010, dedicato appunto allo *Scrivere a scuola*.

Se, da un lato, come si è appena detto, la giusta direzione è quella di insegnare la scrittura nella ricchezza delle sue forme e, in quanto tale, riconoscerne il ruolo di strumento privilegiato per l'affermazione della persona umana, dall'altro lato, proprio a livello scolastico, si registra attualmente una situazione estremamente difficile: la scuola è ferma ad una nozione ristretta di scrittura; quest'ultima, più esattamente, è come schiacciata su di un piano puramente pragmatico, prettamente funzionalistico, efficientistico. Una scrittura così intesa, oltre a tradire le sue infinite potenzialità, rischia pericolosamente di soffocare la soggettività e le stesse capacità scrittorie dell'alunno, piuttosto che risvegiliarle ed esaltarle: scrivere a scuola dovrebbe rappresentare un piacevole dispositivo per la maturazione della soggettività della persona. Non si tratta, dunque, di scrivere e far scrivere esclusivamente per ragioni contingenti e utilitaristiche, quanto piuttosto per soddisfare il "bisogno d'essere" e di crescere dell'alunno, offrendogli uno spazio-opportunità – lo scrivere appunto – per dire di sé. E questo è decisivo, in particolare in età adolescenziale.

Nell'introdurre i saggi di quel corposo – e già richiamato – numero monografico dedicato allo scrivere a scuola, lei sosteneva che il punto di partenza consiste nel necessario tentativo di «decostruire l'immagine negativa della scrittura a scuola», ovvero, sostanzialmente, nel tentativo di liberarla dall'idea che essa costituisca solo uno strumento di verifica. E concludeva quelle pagine riaffermando la finalità ultima a cui un processo di decostruzione di questo tipo avrebbe dovuto condurre: «destare il desiderio di scrivere a scuola». Ma quali sono, professore, le strategie operative che la scuola oggi può mettere in campo in vista di questo approdo? Oggi si parla molto di incentivare il piacere della lettura a scuola – con proposte spesso discutibili –, molto meno, o forse per nulla, di suscitare il piacere della scrittura...

La scuola tout court è la "scuola della scrittura", nel senso che si configura come luogo inteso a mettere a punto una sorta di pensiero svincolato, distaccato dagli eventi cui si riferisce, e verificato attraverso procedure formali che si attivano nella mente e si scambiano mediante veicoli significanti: è utilizzare la parola lontano dal rapporto immediato con le cose rappresentate, eppure, nonostante le "buone pratiche" di tanti bravi docenti in ogni ordine e grado, continua a "non insegnare a scrivere" o a scrivere in uno solo o al più due dei modi e delle tante funzioni dello scrivere.

Il problema di individuare tecniche didattiche esplicite per lo sviluppo delle capacità di produzione testuale degli alunni non è mai stato seriamente affrontato dalla scuola tradizionale. Lo stesso insegnamento della grammatica era finalizzato più allo studio delle lingue classiche che allo sviluppo della competenza linguistica, in quanto si dava per scontato che tale capacità maturasse spontaneamente in parallelo con lo sviluppo cognitivo e con l'ampliarsi degli orizzonti culturali degli alunni. In tempi più recenti la disponibilità di modelli teorici che esplicitano i processi cognitivi di produzione testuale ed i meccanismi che ne evidenziano la struttura hanno stimolato la ricerca didattica e indotto tanti insegnanti ad elaborare precise strategie di insegnamento-apprendimento atte a sviluppare le capacità linguistiche sottese all'abilità scrittoria. I risultati sono tuttavia ancora mediocri.

Ciò che manca è la giusta motivazione allo scrivere.

Motivare alla scrittura non significa soltanto rendere didatticamente la scrittura un'attività piacevole (il classico delectare), come è d'altronde giusto che sia, ma significa soprattutto riuscire, sorreggendo lo studente, a fargli «attribuire alla scrittura un valore positivo» (cfr. Boscolo), a riconoscere, cioè, le potenzialità che essa possiede: dal rendere chiaro il proprio pensiero al piacere di raccontarsi, dall'affermazione di sé alla cura sui, dal fermare il tempo che fugge all'incontro con l'altro, al vivere una vita altra rispetto a quella esistenziale, e così di seguito, come più volte, sono tornato a ripetere negli editoriali.

Per tale valore penso, per esempio, ancora a Italo Calvino de Le città invisibili che rilevava l'intangibilità della parola scritta nei confronti della peribilità dell'oggetto, la superiorità dell'immaginario sul reale. I giovani dovrebbero capire che, se l'enorme impero di Kublai Kan si salva dallo sfacelo, è solo perché è sorretto dalla sottile filigrana del racconto di Marco Polo.

Senza con questo mettere fra parentesi la convinzione che per insegnare a scrivere sia necessario guidare gli alunni a costruirsi un preciso repertorio di conoscenze tecniche che li sostenga nel momento creativo della scrittura.

I “Quaderni” – riprendendo un po’ l’accenno fatto poc’ anzi alle «“buone pratiche” di tanti bravi docenti in ogni ordine e grado» – nascono anche per supportare l’impegno dei docenti in questa direzione, ovvero intendono porsi come punto di riferimento per quella professionalità docente che considera la competenza scrittoria come componente essenziale, e quindi «offrendo [all’insegnante] opportunità plurime attra-

verso un'ampia gamma di modelli di scritture, fornendogli nuovi contenuti per approfondire le conoscenze, dotandolo di sostegni adeguati per cambiare le sue credenze e presentando strumenti e itinerari idonei ad innovare le sue pratiche».

D'altra parte, però, ugualmente essenziali sono le scritture degli stessi insegnanti, tanto sul piano della formazione quanto su quello della ricerca. Non tanto le scritture burocratiche, naturalmente, quanto quelle che dicono del sé docente, delle sue pratiche didattiche, della sua esperienza professionale. L'insegnante, in effetti, attraverso le sue scritture, da semplice destinatario degli esiti della ricerca scientifica, diviene una fonte primaria per la stessa ricerca, ovvero si fa “testimone” privilegiato (con lo studente) di una epistemologia della pratica. Ed è proprio all'interno di questa rivisitazione, in chiave senz'altro più positiva, del concetto di “testimonianza” che acquista piena evidenza la centralità delle scritture degli insegnanti per il processo di comprensione e formalizzazione dell'insegnamento. A dispetto del ruolo rilevantissimo e direi imprescindibile che la testimonianza gioca nei processi di avanzamento della conoscenza scientifica, però, sono tutt'oggi ben poche le teorie epistemologiche che se ne mostrano consapevoli, nel senso che la netta maggioranza di esse preferisce incentrarsi in modo più o meno esclusivo su altre fonti più “accreditate”, come la ragione, la percezione dei sensi o la memoria. Tuttavia, in tempi recentissimi, qualcosa ha cominciato a muoversi nella giusta direzione e non pochi studiosi iniziano oggi ad accostarsi alla testimonianza non più come ad un qualcosa da cui si dipende, e quindi da circoscrivere al massimo, ma come ad una fonte autosufficiente e tutt'altro che secondaria. La stessa ricerca didattica, dal canto suo, inserendosi in questo nuovo orientamento, si apre ad un'interpretazione dell'insegnamento fondata anche sulla testimonianza delle persone coinvolte: *in primis*, naturalmente, gli insegnanti. Ecco dunque, per questa via, la scrittura emergere come strumento di testimonianza al servizio della ricerca.

I rischi – come si può immaginare – per un ricercatore che legge le scritture degli insegnanti come fonti per la ricerca sono diversi e insidiosi. Ma, prima ancora, vi è un'altra questione su cui ritengo ci si debba innanzitutto interrogare: gli insegnanti sono pronti a svolgere questo ruolo di fonti attraverso le loro scritture? Ovvero “sanno” raccontare di sé e delle proprie esperienze didattiche?

Da sempre uno degli obiettivi principali della rivista è stato quello di offrire contributi in linea con i nuovi orientamenti della ricerca didattica che è

focalizzata sulla concreta realtà scolastica (schoolteaching) per esaminare da vicino le componenti fondanti dell'insegnamento-apprendimento.

Ora, se l'insegnante sia pronto o no a scrivere del suo sé professionale devo subito dire che dipende più dalla sua attitudine che dalla sua formazione, che in Italia non prevede affatto la scrittura professionale dei docenti, rispetto ad altri Paesi come, per esempio, la Francia. E aggiungere poi che anche l'insegnante predisposto non sempre sa scrivere quello che serve al ricercatore per la sua indagine.

Il sapere professionale ed esperienziale di chi è impegnato nella pratica educativa è qualcosa che viene espresso nel quotidiano "fare scuola", ma tende a rimanere tacito, non-detto, a causa, tra l'altro, della svalutazione a cui da sempre nella nostra cultura, in particolare, è stato sottoposto il sapere dei "pratici". Inoltre riferire del "quotidiano" ha di solito scarsa considerazione: il "quotidiano" – erroneamente inteso – è il tempo del banale, della ripetizione, del non-significativo. Pertanto invitare l'insegnante a "dire" la pratica didattica quotidiana, dalla lezione "frontale" alla conversazione-dialogo, dalla spiegazione all'interrogazione, dalla valutazione alla "consegna" (agli studenti), e così di seguito, non solo nella forma orale (mediante interviste, focus groups, racconti), ma soprattutto in quella scritta, non è sempre agevole.

E non solo perché parlare di ciò che è familiare non è detto che sia sempre conosciuto, ma anche perché l'insegnante, in quanto pratico, sa fare, ma non sa sempre dire, e ancora meno scrivere, quello che sa fare – se per "dire" si intende "spiegare" quello che fa. Al più sa dire come ha agito e qualche volta perché, a suo avviso, è accaduto; ma, il più delle volte, non sa individuare cause e fattori, analiticamente, che hanno razionalmente determinato esiti specifici. Il "mondo" del "fare educazione", del "fare scuola", se prevede tecniche, routine, programmazioni, è anche ricco di intenzioni, di convinzioni, di desideri, di attese, di credenze. Ed ancora di imprevisti e di inattesi. Le azioni (didattiche) hanno delle ragioni ovvero delle intenzionalità che comprendono aspetti più personali come le motivazioni che ciascuno può avere, ed aspetti più sociali e culturali, come i valori a cui le persone cercano di adeguarsi e che appartengono a sistemi di conoscenze condivise.

La continuità della vita di scuola, delle azioni didattiche, non è classificabile, sempre e in toto; né è configurabile come uno scire per causas. L'insegnante non sempre riesce a gettare luce sui nessi causali, sui fatti "primari" ai quali ricondurre ogni avvenimento successivo, sulle tendenze puntualmente evidenziate nella ricostruzione di quanto ha fatto, pensato, deciso nel corso della sua attività professionale. Inoltre, come pratico, non

possiede un bagaglio teorico che gli permette di elevarsi al di sopra dell'aneddoto per cui riferisce di solito con riferimenti vaghi, incertezze e talora anche abbagli. Un conto è analizzare (e magari giudicare), il che esige chiarezza, spiegazione, definizione; un altro conto è cercare di cogliere la vita professionale di ogni giorno, calarsi nel groviglio delle sue contraddizioni, le quali non si lasciano definire, ma solo raccontare, ritagliando dal continuum dei fatti la loro scansione interna. Narrare è rendere note una o più unità di significato dotate di un ordine interno e di concatenazioni sufficientemente esplicite (la trama), che ne garantiscono il senso e la comprensione. La narrazione sottolinea il legame tra le proprietà interattive del discorso e le occasioni in cui esso è prodotto.

Le storie delle vite professionali non si possono spiegare; si possono soltanto interpretare. Le storie raccontate sono complesse ed aperte a molteplici interpretazioni. Si richiede un clima di reciproca fiducia: è difatti opportuno che ricercatori e insegnanti condividano l'attesa che questo tipo di ricerca possa alla fine sortire esiti positivi per la comunità tutta.

La ringrazio, professore.

