

SCRIVERE E RISCRIVERE I TESTI IN CHIAVE ACCESSIBILE E RAPPRESENTATIVA: ALCUNE INDICAZIONI PRATICHE

*Dalila Bachis*¹

«Quando, pieno di zelo giovanile, ho iniziato ad attaccare il problema della semplicità, sentivo che la complessità stava distruggendo il mondo e che era necessario porle un freno. Durante una conferenza di cui sarei poi stato relatore, un artista di settantatré anni mi prese da parte e mi disse “Il mondo cade a pezzi da sempre, quindi rilassati”. Forse aveva ragione». (John Maeda)

1. INCLUSIONE È (ANCHE) SCRITTURA E RISCRITTURA DEI MATERIALI DIDATTICI

«La nuova sfida dell'educazione linguistica consiste nel promuovere una sicura padronanza della lingua italiana finalizzata alla comprensione e alla produzione di testi»². Non mi dilungherò sul processo che ha portato a questa consapevolezza, sulla ricca bibliografia scientifica prodotta in merito, sull'importante dialogo instaurato con il mondo della scuola³; vorrei sottolineare, invece, tre problemi (variamente collegati tra loro) che emergono nel merito dell'applicazione di questo principio. Si tratta di temi molto ampi che, per essere affrontati in modo esaustivo, dovrebbero essere tenuti separati, e anzi si presterebbero a ulteriore scomposizione; ma il mio obiettivo in questa sede è, al contrario, quello di individuare un punto di intersezione che consenta di chiarire che cosa si intenda in generale quando si parla di un testo accessibile e rappresentativo in ambito didattico.

Il primo problema riguarda l'impostazione che ha avuto e in parte continua ad avere l'ora di italiano a scuola, complice la struttura delle grammatiche scolastiche. I rapporti di causa-effetto in questa dinamica sono molteplici e ben noti⁴, perciò li riassumo qui molto brevemente:

- i limiti del curricolo verticale, che, così come è impostato, vede snocciolare gli argomenti grammaticali nel corso della scuola primaria in un ordine presunto di crescente difficoltà, per poi approfondire la trattazione (sostanzialmente degli stessi argomenti) in quella secondaria di I grado, fino ad arrivare alla ripetizione esatta del programma di quest'ultima nel biennio della secondaria di II grado;
- il fatto che nella scuola secondaria di II grado la riflessione esplicita sulla lingua sia limitata al biennio;

¹ Università degli Studi di Siena.

² Palermo, Salvatore (2019:13).

³ Numerose e utilissime le iniziative periodicamente organizzate da ASLI Scuola, GISCEL, Lincei per la Scuola, Crusca Scuola sulla didattica dei/dai testi e del/dal testo; si veda, a titolo d'esempio, il Corso di formazione *Dal testo ai testi: leggere, comprendere e produrre* organizzato da Crusca Scuola nei mesi di febbraio e marzo 2021: <http://www.cruscascuola.it/contenuti/corso-di-formazione-emd-al-testo-ai-testi-leggere-comprendere-e-produrre-em/3215>.

⁴ Ho trattato di questi temi, partendo dal ruolo del libro di grammatica per toccare ciò che gli sta intorno, in Bachis (2019); rinvio alla bibliografia ivi contenuta sull'argomento e in particolare a Lo Duca (2004, 2006, 2012: 141-177), Patota (2014), Renzi (2008) e Serianni (2006, 2007, 2010: 61-75). Fondamentali osservazioni sull'inefficacia della didattica tradizionale si trovano anche nel volume curato da Calaresu e Dal Negro (2018, cfr., in particolare, i contributi di Palermo, Andorno, Rosi) e in D'Aguanno (2019: 9-22).

- il primato assoluto che la morfologia e l'analisi logica continuano ad avere nell'ora dedicata alla lingua italiana;
- la struttura delle grammatiche scolastiche, anche di quelle più recenti;
- la formazione degli insegnanti di italiano, che, pur avendo completato lunghi percorsi di studio e superato varie prove concorsuali, continuano ad avere una formazione tendenzialmente letteraria, in cui la linguistica italiana ha uno spazio ridotto: tutto questo nonostante che l'autonomia tra i due ambiti disciplinari sia stata definitivamente sancita e l'insegnamento della lingua non sia più, come un tempo, subordinato a quello della letteratura.

Il secondo problema riguarda ancora il ruolo degli insegnanti e delle insegnanti, nella loro totalità. Se, come osserva Luca Serianni (2015: 48),

la comprensione di un testo nella propria lingua non è solo una competenza richiesta dalla carriera scolastica: è un requisito di cittadinanza consapevole, che riguarda l'intera massa degli adolescenti e che dunque non ricade solo sulle spalle degli insegnanti di lettere, ma interpella la società nel suo insieme,

allora non si può pensare che il tema della didattica testuale sia di esclusiva pertinenza dei docenti di lettere; così come non si può delegare ai docenti di sostegno l'intera responsabilità della semplificazione dei materiali didattici. La scuola, così come le altre istituzioni⁵, ha la responsabilità etica di rimuovere non solo le barriere architettoniche e urbane, ma anche l'inaccessibilità dovuta a barriere comunicative. Del resto le origini della linguistica educativa italiana si fondano esattamente su questo principio; se si pensa alla celebre dichiarazione di principio contenuta nella *Lettera a una professoressa*, «È la lingua che ci fa uguali» (laddove il “fare uguali” non implica né indica l'annullamento delle diversità, ma l'abbattimento del privilegio di chi padroneggia mezzi e dispone di opportunità a cui non tutti possono accedere), si può affermare che le proposte dell'educazione linguistica per il miglioramento dell'insegnamento della lingua italiana abbiano avuto e abbiano, come fine ultimo, l'accesso alla lingua e di conseguenza alla cultura e alla partecipazione sociale e politica, per tutte le persone, contrastando le disparità preesistenti; lo stesso obiettivo esplicito dell'inclusione e della scuola dell'obbligo *tout court*.

Il terzo problema riguarda un pregiudizio diffuso sul concetto di “inclusione”. In ambito sociale, il termine *inclusione* fa riferimento all'appartenenza a un gruppo di persone variamente costituito, e al sentirsi accolte e accolti al suo interno⁶. Evidentemente, ciò che si contrasta è la discriminazione degli individui in base alla loro etnia, luogo di provenienza, genere, orientamento sessuale, religione, disabilità, estrazione economica e socioculturale. In ambito scolastico l'obiettivo è esattamente lo stesso: che tutte le persone, soprattutto quelle che si trovano in situazioni di maggiore svantaggio, a prescindere dalle loro condizioni biologiche, psicologiche, sociali, economiche e culturali, possano accedere alle informazioni, alla cultura e ai servizi di cui necessitano per partecipare attivamente alla vita della comunità sociale, senza essere ostacolate o escluse. Tuttavia, da quando il concetto di inclusione scolastica è entrato nel dibattito pedagogico italiano, sembra essersi diffuso un pregiudizio in forza del quale si debba ricorrere a una

⁵ L'accessibilità della lingua delle amministrazioni è da tempo oggetto di riflessione teorica e interventi pratici; si può ricordare, nel merito, soprattutto il lavoro svolto da Michele Cortelazzo, che in un suo recente volume (Cortelazzo, 2021) illustra il percorso fatto e ne sintetizza i risultati e le prospettive.

⁶ Sull'inclusione nei contesti sociali, educativi e lavorativi si vedano almeno Medeghini, D'Alessio, D. Marra, Vadalà, Valtellina (2013), Romano (2021) e la bibliografia ivi indicata.

didattica inclusiva, con dei tratti ricorrenti e ben definiti, qualora non sia possibile ricorrere alla didattica cosiddetta “normale” o “tradizionale”. Questa distinzione, in realtà, non ha alcun fondamento scientifico: la didattica inclusiva non è altro che il ripensamento dell’intera impostazione dell’insegnamento secondo i principi dell’inclusione⁷. Allo stesso modo, non esiste un linguaggio “inclusivo”, con caratteristiche diverse dal linguaggio comunemente inteso: applicare i principi dell’inclusione al linguaggio significa adattarlo il più possibile alle esigenze di chi ascolta e chi legge, al fine di evitare effetti discriminatori⁸.

Se, come è stato largamente sottolineato, è necessario portare il testo al centro dell’insegnamento della lingua italiana, e dargli un’importanza crescente anche nelle altre discipline, bisogna però che a questa consapevolezza si aggiunga la persuasione che il materiale didattico proposto a tutta la classe debba avere le caratteristiche di accessibilità e rappresentatività definite dal principio dell’inclusione. Naturalmente, come non esiste una “didattica inclusiva” o un “linguaggio inclusivo”, così non esiste neanche un “testo inclusivo” con caratteristiche fisse: si tratta, in tutti e tre i casi, di avere chiaro il proprio destinatario nella progettazione, nella stesura e nella revisione del contenuto prodotto e di adeguarvi il più possibile.

Nel corso di questo lavoro mi impegnerò a dare alcune indicazioni per guidare chi scrive nel processo, variabile e graduale, verso l’accessibilità⁹ e la rappresentatività. Esse non hanno né potrebbero avere carattere prescrittivo; sono pensate come semplici spunti rivolti a chi, a vario titolo, produce quotidianamente materiali destinati alla didattica: docenti di tutte le discipline, docenti di sostegno, autori e autrici di sezioni di testi scolastici, creatori e creatrici di contenuti con finalità informativa e formativa. Inoltre vorrei tentare di mostrare come la manipolazione guidata di un testo in senso inclusivo è un’operazione che in parte può coinvolgere anche le studentesse e gli studenti, permettendo loro di esercitarsi nell’uso della lingua e al tempo stesso di riflettere su di essa.

2. LA LEGGIBILITÀ E LA COMPRESIBILITÀ COME ORIZZONTE DI RIFERIMENTO

La leggibilità è condizione necessaria ma non sufficiente per pensare o ripensare un testo in chiave accessibile: essa infatti ha a che fare con la decifrabilità materiale del testo, col tipo e grado di interesse di chi legge per il contenuto, con le caratteristiche formali che rendono il testo più o meno agevole e scorrevole in fase di lettura. La comprensibilità, invece, riguarda più specificamente l’organizzazione logico-concettuale del testo¹⁰.

⁷ L’inclusione è un processo che, in estrema sintesi, vede gli attori coinvolti operare per realizzare una didattica che sia graduale e tarata sulle esigenze dell’apprendente, nel rispetto delle sue caratteristiche di partenza. Giova ricordare, in proposito, che il ruolo dell’insegnante di sostegno è quello di facilitare l’attuazione dei principi inclusivi attraverso azioni che coinvolgano l’intera classe, oltre che i docenti curricolari e altre risorse esterne alla scuola. Su questi temi rimando in particolare a Orefice-Romano (2019).

⁸ Per questo la questione della semplificazione linguistica e del linguaggio rispettoso delle differenze può essere fatta rientrare nel grande programma d’azione dell’Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile²⁴ che, fra i 17 obiettivi stabiliti, si impegna a raggiungere anche la riduzione delle disuguaglianze e a potenziare e promuovere l’inclusione sociale (cfr. Moro, 2019).

⁹ Nella stesura dei criteri di accessibilità mi sono basata sui seguenti studi: Berruto (1990), Caon, Melero Rodríguez, Michese (2020: 204-205), Cortelazzo (2021: 161-167), Cortelazzo, Pellegrino (2002), Fortis (2003), Piemontese (2002: 36-38). Per una filosofia della semplicità in cui immergersi prima di affrontare il percorso di semplificazione, rimando alle riflessioni contenute in De Mauro (2019: 201-212) e in Maeda (2006).

¹⁰ Cfr. Piemontese (2002: 30-31).

La leggibilità dipende da un numero amplissimo di fattori, i quali possono essere misurati con strumenti quantitativi: per l'italiano esiste, come è noto, l'indice di leggibilità Gulpease, che permette di sottoporre gratuitamente qualunque testo prodotto a misurazione¹¹. Criteri ben definiti di leggibilità si rendono necessari in quanto il nostro pubblico è potenzialmente composto anche da persone con disturbi della letto-scrittura¹², ma rendono il testo più semplice e gradevole per chiunque.

Per comodità in questa sede distinguerò, piuttosto che tra leggibilità e comprensibilità (due concetti distinti nella teoria ma meno nettamente separati nella pratica), tra aspetti legati al supporto materiale del testo, alla grafica e all'impaginazione, e aspetti linguistici propriamente detti.

2.1. *Aspetti materiali, grafici e di impaginazione*

a) *Il supporto*

Nel caso in cui il supporto del testo non sia digitale ma cartaceo, è necessario prestare attenzione alla sua qualità. È sconsigliato distribuire, per esempio, fogli fotocopiati più volte, scoloriti, mal conservati, con impaginazione non allineata. È bene prestare attenzione anche allo spessore del foglio: se troppo sottile, esso può lasciare intravedere il retro, interferendo con la decodifica del testo.

b) *Il font*

Benché con sempre minore frequenza, possono ancora oggi verificarsi situazioni in cui gli insegnanti scrivano a mano. Capita infatti che alcuni docenti scrivano di loro pugno le consegne delle verifiche su un foglio che poi fotocopiano e distribuiscono alla classe; in molti casi il docente di sostegno, durante la lezione, si trova a prendere appunti che poi saranno utilizzati dagli apprendenti; esiste ancora, accanto alla LIM, la lavagna tradizionale su cui scrivere col gesso o col pennarello. In tutti questi casi sarà necessario prestare particolare attenzione alla propria grafia e all'uso dello spazio all'interno del supporto. Se è possibile, però, è preferibile usare programmi di videoscrittura, in particolare in presenza di disturbi della letto-scrittura.

Ecco alcune indicazioni in merito alla scrittura digitale:

- è consigliabile usare i font cosiddetti “senza grazie” e che non presentino simboli ambigui, come Calibri, Arial, Verdana. Questo serve ad esempio a evitare che la *elle* minuscola si confonda con la *i* maiuscola, che lo zero si confonda con la *o* maiuscola ecc.;
- corsivo, maiuscolo e sottolineato non sono le opzioni più facilmente leggibili per mettere in evidenza una selezione di parole. In questi casi è preferibile usare il grassetto, che però deve essere ben dosato. Può essere utile, quando si redige un testo a scopo didattico, leggere a voce alta solo le parole che si sono evidenziate in grassetto: sono effettivamente riassuntive delle informazioni principali? Se non lo sono, occorre rivedere la scelta. Per esempio:

¹¹Cfr. Lucisano, Piemontese (1988).

¹² Per una trattazione dettagliata sui disturbi della letto-scrittura e dei Bisogni Linguistici Specifici si veda Daloiso (2015), in particolare i capp. 2 e 3.

I **voli aerei** sono una delle forme di **trasporto** più **inquinanti**. Innanzitutto l'**energia** che fa muovere i velivoli proviene dal **kerosene**, una **fonte non rinnovabile** derivata dal petrolio. Inoltre, gli aerei sono una fonte importante di emissioni di **gas nocivi** per l'atmosfera terrestre, oltre che di **inquinamento sonoro**.

(fonte: [Il trasporto aereo: sfide e alternative per un futuro sostenibile | Articoli | DeA Live Geografia \(deascuola.it\)](#))

- È consigliabile selezionare, come dimensione del carattere, dalla 12 in su.
- È preferibile, per il carattere, il colore scuro, in forte contrasto con lo sfondo chiaro: l'opzione maggiormente leggibile è, proverbialmente, quella scritta nero su bianco.

d) *Le immagini e i colori*

In un testo accessibile e didatticamente efficace le immagini e i colori non hanno una funzione decorativa, bensì assolvono a una funzione chiarificatrice ed esemplificativa. È fortemente sconsigliato, dunque, ricorrervi se non sono funzionali all'obiettivo didattico del testo.

Per quanto riguarda i colori, tenuto conto di eventuali difetti nella percezione (come ad esempio il daltonismo), è bene limitare l'uso a 3-4 colori diversi, che possibilmente ricorrano in modo coerente: ad esempio, se si usa il rosso per sottolineare le date più importanti, si userà lo stesso colore nella costruzione di una linea del tempo, se ne terrà conto nella costruzione di un codice cromatico in una verifica ecc.

Le immagini, infine, hanno il ruolo fondamentale di esemplificare ciò che, espresso a parole, richiederebbe lunghe porzioni di testo. In questo senso, esse possono essere particolarmente utili nel sostituire le note a piè di pagina (che rendono difficoltosa la lettura perché costringono a interrompersi, leggere un'altra porzione di testo e riprendere da dove ci si era interrotti) per gli apprendenti con una lingua madre diversa dall'italiano o che per altri motivi hanno un lessico limitato. La scelta delle immagini, naturalmente, deve essere particolarmente attenta e rispettare i criteri di leggibilità (l'immagine deve essere a fuoco, di qualità adeguata, ben ritagliata), di semplicità (deve presentare solo elementi funzionali allo scopo didattico e non elementi riempitivi che ne rendano più complessa la decodifica) e quelli di rappresentatività (non deve veicolare stereotipi).

c) *Organizzazione del testo e della pagina*

Per quanto riguarda l'impaginazione, queste sono le indicazioni generali:

- non è consigliabile che le righe siano troppo lunghe, sicché è meglio preferire ampi margini a destra e a sinistra, tali da avere 60-70 caratteri per riga;
- l'interlinea dovrebbe essere preferibilmente di 1,5;
- l'organizzazione del testo più leggibile è quella con allineamento a sinistra;
- la disposizione su un'unica colonna favorisce la sequenzialità della lettura.

È importante tenere presente che, nell'approccio a un testo, la prima cosa che fa chi legge è cercare dei punti di riferimento. L'attenzione si rivolge agli spazi bianchi, ai neretti, ai punti elenco, ai titoli e ai sottotitoli: tutto ciò che rompe la monotonia della pagina. Per questo motivo il foglio non deve risultare visivamente troppo denso: il lavoro sullo spazio bianco è una delle strategie per rendere i nostri contenuti più gradevoli e fruibili da chi legge. Lo spazio bianco fornisce una gerarchia visiva tra gli elementi del testo e migliora la leggibilità di lettere e parole: aiuta l'occhio nel suo lavoro di ricerca, disambiguazione e

interpretazione all'interno di una pagina (fisica o digitale che sia). Lo spazio bianco (detto spazio passivo, a differenza di quello nel quale scriviamo, che si chiama attivo) fa emergere le parole e le rende più facili da leggere e inoltre fornisce armonia al testo, rendendolo più arioso. Nello stesso tempo, può essere uno strumento utile per evidenziare, ad esempio, una frase rispetto al testo circostante.

Gli studi sull'argomento ci dicono che, davanti a un testo, chi legge si crea una rappresentazione mentale in cui trovano spazio i diversi contenuti: in seguito, è questa mappatura spaziale che permette di orientarsi nella memoria. La propensione a cercare scorciatoie visive che aiutino a contestualizzare, prima di incominciare a leggere, è naturale, e si rende particolarmente necessaria in caso di lettori inesperti o di persone con memoria di lavoro ridotta. Per questo motivo è importante riassumere nelle prime righe quanto si dirà nel testo, perché è lì in particolare che si concentra la lettura. Per la stessa ragione è bene limitare il più possibile i preamboli e divagazioni con scarso contenuto informativo, che affaticano la memoria di lavoro e portano chi legge a distrarsi. La ripetizione dei concetti fondamentali contribuisce sia alla coesione del testo sia alla sua finalità didattica. Infine, è importante organizzare il discorso in paragrafi (il più possibile brevi) che corrispondano a unità informative e che siano ben riconoscibili e omogenei tra loro.

Chiudo questa prima serie di indicazioni con una citazione che non si riferisce specificamente alla scrittura ma si ispira al valore della semplicità con un approccio olistico:

I principi di base vanno esposti subito
Ripeti spesso quello che hai detto
Evita di creare disperazione
Ispira citando degli esempi
Mai dimenticare di ripetere quello che hai detto¹³

2.2. *Aspetti linguistici*

«Nessuno mai protesterà se renderai un fatto più semplice da capire».
(Tim Radford)

Gli studi sulla semplificazione linguistica dell'italiano (di cui alla nota 11) hanno dato indicazioni precise soprattutto su cosa si intende a livello pratico per italiano semplice e accessibile da un punto di vista delle scelte lessicali e sintattiche, e hanno individuato una serie di principi da seguire per scrivere in modo chiaro e comprensibile i testi. Prima di passare alla loro trattazione ricordo, con le parole di Gaetano Berruto, che la semplificazione linguistica è

il processo secondo cui a un elemento, forma o struttura X di una certa lingua o varietà di lingua si sostituisce/contrappone/paragona un corrispondente elemento, forma o struttura Y della stessa lingua o varietà di lingua o di un'altra lingua o varietà di lingua, tale che Y sia di più immediata processabilità, cioè più facile, più agevole, meno complesso, meno faticoso, meno impegnativo cognitivamente ecc. a qualche livello per l'utente¹⁴.

¹³ Maeda (2006: 56).

¹⁴ Berruto (1990: 20).

I due punti fondamentali, già richiamati nel corso di questa trattazione, sono che la semplificazione non è un particolare stile di scrittura, ma un processo, e che l'obiettivo che si intende raggiungere è quello di elaborare un testo che deve essere il più semplice e il più comprensibile possibile per l'utente. Il concetto di comprensibilità, dunque, non è assoluto ma relativo, perché dipende da chi legge o ascolta¹⁵. È evidente, dunque, che per la scrittura semplificata non ci sono e non possono esserci delle regole rigide, ma piuttosto delle linee guida, delle raccomandazioni che andranno volta per volta adattate al contesto in cui si opera.

Il problema dell'accessibilità e l'intervento sugli aspetti linguistici che potrebbero mettere chi legge e ascolta in una condizione di difficoltà devono essere alla base della progettazione didattica. Non si tratta di banalizzare la lingua, ma di procedere gradualmente verso l'obiettivo finale: cercare di far sì che l'apprendente si avvicini al numero più elevato possibile di testi di varia complessità (o alle loro traduzioni, che sono a loro volta l'adattamento di un testo originale) sia nei temi sia nella struttura. La riscrittura in senso semplificato è un processo attivo che si modifica in base ai progressi dell'apprendente e a seconda del tipo di materiale da semplificare. Semplificare un testo a scopo didattico è un processo non riducibile alla diminuzione della quantità dei contenuti (semmai di contenuti privi di informazioni rilevanti); anzi, in alcuni casi, il testo semplificato può risultare perfino più lungo di quello originale, perché si inserisce in un percorso che può anche prevedere il frazionamento dei contenuti in un periodo più ampio. Spesso nelle aule si corre per "finire il programma", espressione ancora in uso nonostante da diverso tempo ormai non esistano più i *Programmi ministeriali*, ma solo delle *Indicazioni* non prescrittive¹⁶. Mette conto però domandarsi: se il tempo stringe, la responsabilità collettiva dovrà essere incentrata sul non lasciare indietro qualcosa o sul non lasciare indietro qualcuno?

a) *Usare parole comuni e concrete*

Come è ben noto, all'interno del lessico italiano è stato isolato un nucleo di poche migliaia di parole che rappresenta il vocabolario di base¹⁷: quanto meno numerose sono in un testo le parole del vocabolario di base, tanto meno numerose sono le persone in grado di comprenderlo. Conseguentemente, le parole di uso comune sono preferibili a quelle più rare; inoltre, le parole meno frequenti e quelle straniere a cui è necessario fare ricorso (i prestiti di necessità che però non sono ancora entrati nel vocabolario comune dei parlanti), una volta introdotte nel testo, devono essere spiegate. In generale, i testi risultano più chiari se si evitano termini stranieri e latini a vantaggio delle parole italiane equivalenti, e se si evitano i tecnicismi, ricorrenti nel linguaggio amministrativo e spesso erroneamente interpretati come un impreziosimento e una forma di elevazione del proprio testo¹⁸. È preferibile per gli stessi motivi non usare termini che fanno parte del cosiddetto italiano scolastico¹⁹ piuttosto che i loro corrispondenti comuni: si evitino dunque forme come *effettuare*, *eseguire*, *espletare*, *svolgere* e si usi il validissimo verbo *fare*; a *detto*, *predetto*, *suddetto*, *tale* meglio preferire *questo* o *quello*; a *replica*, *rimostranza*, *sancito* sono preferibili *risposta*, *protesta*, *deciso* e così via.

¹⁵ Cfr. Fortis (2003: 4).

¹⁶ A partire dal Decreto Legislativo 59 del 2004 (MIUR, 2004).

¹⁷ Cfr. De Mauro (2019: 221-308).

¹⁸ Sull'italiano amministrativo come modello di stile si veda Cortelazzo (2021: 50-54).

¹⁹ Cfr. per il concetto De Mauro (2011), per la definizione Benincà *et. al.* (1974), Cortelazzo (1995), Revelli (2013).

Inoltre, le parole astratte o semanticamente vaghe possono dar luogo a interpretazioni diverse, mentre le parole concrete aiutano il lettore a visualizzare nella propria mente il concetto rappresentato: per questo è preferibile usare queste ultime (per esempio: invece di usare, nella consegna di un esercizio, la formula *metti in relazione i due contenuti*, è meglio scrivere *unisci con una freccia le due parole* o *scrivi che cosa hanno in comune a e b*).

Infine, si suggerisce di valutare se e in che misura fornire una traduzione nella madrelingua dell'apprendente: per esempio nella scrittura delle consegne in una verifica, o attraverso un glossario bilingue di parole chiave di un'unità di apprendimento.

b) *Brevità e linearità sintattica*

Una frase facile da leggere si aggira intorno alle 25 parole; naturalmente si tratta di un limite indicativo, che ha la funzione di scoraggiare dallo scrivere frasi, ad esempio, di più di 40 parole. Va da sé che non tutte le frasi lunghe sono incomprensibili o scarsamente comprensibili nella stessa misura: la lunghezza può affiancarsi a una complessità sintattica, con tante subordinate, incisi, parentesi. Per rendere più breve, e quindi più comprensibile, una frase eccessivamente lunga ci sono tre regole da seguire:

- eliminare le parole superflue;
- suddividere in due o più frasi il testo di partenza;
- far corrispondere una frase a una, e una sola, informazione.

Scrivere frasi brevi e che contengano una sola informazione fondamentale ha la conseguenza favorevole di limitare la subordinazione. Per raggiungere questo obiettivo è necessario anche limitare le proposizioni implicite, a cui preferire le frasi esplicite, più trasparenti, per esempio, nell'individuazione del soggetto.

A limitare la lettura lineare di un testo contribuiscono gli incisi, la cui presenza viola la regola che suggerisce di dare una sola informazione per frase; inoltre, gli incisi complicano la leggibilità del testo, perché interrompono l'andamento della frase, inserendo un elemento in qualche modo estraneo tra parti di frase che di solito sono tenute unite. In molti casi la frase può essere semplificata spostando l'inciso alla fine: in questo caso, un comando come “*Evidenzia le parti di testo – escluse quelle che si riferiscono al protagonista – in cui si descrive lo stato d'animo dei personaggi*” può essere vantaggiosamente trasformato in “*Evidenzia le parti di testo in cui si descrive lo stato d'animo dei personaggi. Escludi le parti che si riferiscono al protagonista*”.

c) *La ripetizione come strumento di coesione*

Nella frase che chiude il paragrafo precedente, la tentazione potrebbe essere quella di scrivere “*Evidenzia le parti di testo in cui si descrive lo stato d'animo dei personaggi, escluse quelle che si riferiscono al protagonista*”. Naturalmente anche questa opzione è corretta e può essere usata senza problemi; tuttavia, si ricordi che non sono solo i connettivi a tenere unito un testo, ma anche i coesivi, e fra questi, in primo luogo, la ripetizione delle parole che designano i concetti-chiave. Per questo, è bene esplicitare chiaramente quando in un testo si fa più volte riferimento a uno stesso oggetto o concetto. L'insegnamento tradizionale ci ha scoraggiato dal ricorrere eccessivamente alla ripetizione, che renderebbe noiosa la lettura e a sua volta la affaticherebbe. Tuttavia, risultano faticose anche le continue ellissi e le non sempre necessarie sostituzioni di nomi con pronomi e soprattutto con fantasiosi sinonimi, magari poco chiari, allo scopo di evitare a tutti i costi la “terribile” ripetizione.

d) *Frase affermative, attive, con soggetto espresso*

Le frasi affermative sono più brevi e più facili da leggere, perché più dirette. La frase «i nuovi provvedimenti non entrarono in vigore prima dell'anno successivo» è inutilmente più complessa rispetto all'equivalente «i nuovi provvedimenti entrarono in vigore l'anno successivo».

Per lo stesso motivo, a parità di condizioni, è meglio usare una frase di forma attiva piuttosto che una di forma passiva (fatta eccezione, s'intende, per le situazioni nelle quali è più opportuno usare il passivo)²⁰.

Infine, sebbene l'italiano permetta di costruire frasi nelle quali non viene espresso il soggetto, è bene non abusare di questa caratteristica della nostra lingua in testi con finalità didattica. Questo perché si costringe chi legge a prestare attenzione al soggetto della prima frase e a ricordarlo per tutto il testo; inoltre, l'apprendente non può leggere in maniera autonoma le singole frasi (cosa che può essere molto utile nella fase di memorizzazione). Per questo, anche se a volte l'effetto generale può essere quello di costruire un testo ripetitivo (cfr. paragrafo precedente), è opportuno esplicitare il soggetto di ogni frase.

e) *Preferire i modi verbali di più largo uso, le congiunzioni e le preposizioni semplici*

L'indicativo è il modo verbale più diffuso; perciò, nei testi con finalità didattica, è preferibile al congiuntivo o al condizionale, quando non altera il senso della frase e rispetta la norma grammaticale. In molti casi basterà apportare piccole modifiche per poter sostituire il congiuntivo senza infrangere le regole grammaticali. Per esempio, la frase «Nel sondaggio, agli intervistati è stato chiesto se il cambiamento climatico fosse un'emergenza globale» può diventare «Nel sondaggio, agli intervistati è stato chiesto “Secondo lei il cambiamento climatico è un'emergenza globale?”». Si noti che spesso il congiuntivo è richiesto da locuzioni congiuntive complesse, come *nel caso in cui*, *sempreché* o *a condizione che*, tutte sostituibili con *se*, mentre le congiunzioni semplici richiedono l'indicativo. Anche per questo motivo, è preferibile usare congiunzioni e anche preposizioni semplici, più diffuse nel linguaggio quotidiano: così, per fare un altro esempio, le locuzioni preposizionali *al fine di*, *con l'obiettivo di* o *allo scopo di* sono tutte sostituibili con *per*.

3. CHI LEGGE AL CENTRO

L'inclusione è un traguardo complesso, perché presuppone un cambiamento culturale e anche un ripensamento del concetto di “normalità”. Il tema ha a che fare con il principio di intersezionalità²¹, che a sua volta ha a che fare con il concetto di privilegio:

Il concetto di intersezionalità ha delle implicazioni importantissime in ambito educativo, e nella promozione dell'educazione alla giustizia sociale [...]. Tale nozione infatti permette di far luce su come le varie identità degli studenti, in termini di genere, razza, disabilità, status migratorio ed orientamento sessuale, interagiscano fra loro e impattino la loro esperienza educativa e il loro successo accademico. Ma anche come queste identità influiscano nelle

²⁰ Ad esempio quando si parla di azioni di cui non si conosce l'autore, oppure quando si parla di azioni per le quali indicare chi le compie può essere superfluo (“la colazione è servita alle 8”: non importa chi la serve); infine, quando l'uso del passivo permette di costruire frasi che iniziano tutte con la stessa parola, che corrisponde al tema dell'informazione, garantendo al testo maggiore chiarezza e coerenza.

²¹ Su intersezionalità e discorso d'odio si veda Bello (2020) e la bibliografia ivi indicata.

relazioni sociali con i pari e con gli insegnanti, già a livello della scuola d'infanzia [...]. Per affrontare adeguatamente il concetto di intersezionalità, l'educazione alla giustizia sociale dovrebbe opporsi alla violenza sistemica che ha l'obiettivo di emarginare, criminalizzare e soggiogare corpi non bianchi, disabili, trans, poveri, omosessuali e soprattutto ogni corpo che si trova all'incrocio di queste identità. Concretamente, una didattica volta alla giustizia sociale e all'intersezionalità si asterrà dal prendere decisioni strutturali nella speranza di aiutare le persone emarginate, e cercherà invece, prima di tutto, di includere pienamente e porre al centro le voci emarginate nello sviluppo di tale pratica, convertendo in tal modo la teoria e l'identità intersezionale in una pratica quotidiana di messa in discussione dei privilegi²².

Se si osserva la ruota del potere e del privilegio²³, si vede che al suo centro si trovano le persone bianche, di sesso maschile, *cisgender*, eterosessuali, benestanti, con corpi magri e abili, neurotipiche. Queste caratteristiche sono assunte come norma di riferimento; ne consegue che, descrivendo la realtà, si tiene conto in prevalenza di esse, e si tende a escludere caratteristiche divergenti, rendendo così invisibili²⁴ grandi fette di popolazione. Proprio tenendo presente la grande varietà e ricchezza del nostro pubblico, sarà più semplice e vantaggioso evitare di ricorrere a testi e immagini stereotipate. Nelle classi non ci sono solo ragazzi di sesso maschile, eterosessuali, italiani, con genitori e nonni italiani, bianchi, benestanti, abili, con corpi magri, provenienti da famiglie cattoliche. La grande sfaccettatura di caratteristiche del gruppo classe dovrà trovare riscontro sia nel canone proposto²⁵ sia nei materiali didattici presentati, verbali e non. Il principio è valido per tutte le discipline: se si assume questa prospettiva, si noterà una serie di campanelli d'allarme; oltre alla scarsa rappresentazione femminile, si noterà la quasi totale assenza di persone non bianche e di persone con corpi non conformi.

Evidentemente la rappresentazione inclusiva non si otterrà semplicemente inserendo qua e là l'immagine di una persona con disabilità o di una persona non bianca, così come non basterebbe, in un elenco di soli autori uomini occidentali, aggiungere una o due autrici di sesso femminile e un autore orientale o afrodiscendente. La prospettiva che bisogna adottare è quella che prevede la messa in discussione di ciò che vediamo e leggiamo: le immagini nel libro di testo che adotto rispecchiano la società in cui vivo? Quelli che ho inserito nell'elenco degli autori da affrontare sono in effetti gli unici adatti al mio scopo didattico? O c'è la possibilità che il mio sia semplicemente un automatismo, e ci sarebbero altri autori e altre autrici di cui potrei approfondire la conoscenza e con cui arricchire il punto di vista?

²² Magliarini (2019: 163). Sull'argomento si veda anche il lavoro di Camilotti e Crivelli (2017).

²³ La ruota del privilegio è un modo semplificato per riflettere sulle molte identità e strutture di potere che si intersecano in tutte le persone e che influiscono sul privilegio che queste hanno all'interno della società. Si può consultare la ruota completa su una pagina del sito dell'Università della Columbia (UBC).

²⁴ *Invisibili*, non a caso, è il titolo che Caroline Criado Perez dà al suo libro sulla mancanza di dati di genere (Criado Perez, 2019). Pur concentrandosi sulla mancata rappresentazione femminile, il saggio assume una prospettiva intersezionale.

²⁵ Si veda come, ad esempio, «da un'analisi sistematica dei libri di testo, emerge ancora l'estrema precarietà e minorità del ruolo delle scrittrici, la cui posizione varia fra l'esclusione completa, la posizione minoritaria, o l'accorpamento in gruppi separati, spesso demarcati da griglie grafiche o sottotitoli indicanti la specificità minoritaria delle autorialità lì incluse» (Bazzoni, 2021: 150-151).

4. L'EDUCAZIONE LINGUISTICA AL SERVIZIO DELL'INCLUSIVITÀ

La riflessione linguistica può passare anche dall'individuazione degli ostacoli all'accessibilità che il linguaggio contiene e dagli stereotipi che veicola. L'uso corretto, efficace e consapevole della lingua può perseguirsi anche attraverso il tentativo di rimozione di questi ostacoli e stereotipi.

Alcuni temi relativi al linguaggio inclusivo si stanno ritagliando un ampio spazio nel dibattito corrente, anche e soprattutto in quello praticato nelle reti sociali: per questo motivo è comprensibile e anche auspicabile che studentesse e studenti si interrogino in merito e trovino, all'interno della scuola, risposte scientificamente fondate: altrimenti, la loro consapevolezza rispetto ad argomenti di attualità si limiterà a ciò che leggono in rete, col rischio concreto (che non riguarda certo solo i più giovani) che non siano in grado di discernere le fonti più affidabili²⁶.

Quelle che vengono dalla società esterna non sono istanze pretestuose o inutili divagazioni, ma occasioni per riflettere fattivamente sulla lingua e sui contesti nei quali opera: così, la scuola si configurerebbe non come un ambiente chiuso alla modernità, ma al contrario come uno spazio che accoglie gli stimoli del mondo esterno, e la lezione di italiano potrebbe assumere la forma di un laboratorio linguistico collettivo.

a) *La prima riscrittura inclusiva: il riassunto*

Il riassunto è la più importante forma di riscrittura di un testo, un'attività intrinsecamente complessa nella quale gli apprendenti devono essere guidati gradualmente e che anche grazie alle riforme dell'Esame di Stato del primo e del secondo ciclo sta assumendo la rilevanza che merita²⁷. Si tratta di una forma di riscrittura in senso inclusivo perché è un tipo di scrittura autentica e situata, quindi centrata sull'apprendente e sul contesto comunicativo in cui si trova; è un elemento facilitatore dello studio e della memorizzazione funzionale a tutte le discipline; segue il principio di gerarchizzazione dei contenuti che è alla base delle procedure semplificatorie e dei criteri di accessibilità dei testi²⁸.

Per proporre l'attività di riassunto in classe segnalo un percorso curato da Serianni per Pearson Academy, disponibile in rete gratuitamente in pdf e già pensato come unità di apprendimento con livello di complessità crescente.²⁹ Nell'ottica di quanto detto finora, è importante che ci sia, da parte di chi propone il testo da riassumere, una sua selezione che tenga conto sia delle caratteristiche di accessibilità sia di quelle di rappresentatività.

b) *Cominciare a contare*

Un'attività che rientrerebbe a pieno titolo nel curriculum di educazione civica ma che si presta a declinazioni interdisciplinari consiste nel notare e annotare le rappresentazioni stereotipate e discriminanti nei materiali didattici a disposizione degli studenti, e inoltre negli articoli di giornale e nelle serie tv, se non in qualunque tipo di testo scritto, orale, digitato o trasmesso. Preliminarmente sarà necessario definire un percorso che porti a individuare tali rappresentazioni: concretamente, che cosa bisogna cercare? Si tratta di un

²⁶ Cfr. Palermo (2017: 99-126).

²⁷ Cfr. MIUR (2018a, 2018b, 2018c).

²⁸ Sull'argomento si veda la sintesi ragionata offerta in Turano (2020).

²⁹ Serianni (2017).

processo complesso, che parte dalla messa in discussione del proprio privilegio³⁰ e dall'individuazione di tutte le discriminazioni di cui non ci accorgiamo perché non ci riguardano. Per cominciare, si può proporre la lettura di un testo molto semplice e adatto a un pubblico di adolescenti; consiglio, ad esempio, *Parità in pillole. Impara a combattere le piccole e grandi discriminazioni quotidiane*³¹.

Dopo aver letto e discusso il testo, la prima operazione consisterà nel contare quali rappresentazioni corrispondano al centro della ruota del privilegio (cfr. n. 23) e quante, invece, se ne discostino.

La seconda operazione, che coinvolge invece specificamente la riflessione e l'uso della lingua, sarà quella di modificare gli usi stereotipati e aggiornare i materiali didattici. Naturalmente dovranno a vario titolo entrare in gioco anche le indicazioni sulla leggibilità e la semplicità dei testi di cui si è discusso nella prima parte dell'articolo. Si vedano, ad esempio, i due esercizi che seguono:

1. Sottolinea tutti gli attributi presenti nelle frasi.

Giulia è una ragazza davvero affascinante, come poche altre nel nostro liceo.

- a) Trovo il volto della tua amica Lisa attraente ed espressivo.
- b) Ieri sono tornato a tarda ora e desideravo soltanto un bel letto morbido.
- c) Nelle giornate estive, al mattino presto, mi piace passeggiare sulla spiaggia pressoché deserta.
- d) Sono rimasto allibito quando Mauro, accigliato e scuro in volto, ha pronunciato quelle parole rancorose.
- e) Sabato prossimo, in concomitanza con il tradizionale mercato artigianale, in piazza Verdi si terrà uno spettacolo musicale con varie orchestre³².

5. Nelle frasi sottolinea una volta le apposizioni semplici, due volte quelle composte.

- a) Al poeta Giosuè Carducci è stato dedicato un cratere sul pianeta Mercurio.
- b) La Cappella Sistina è il capolavoro indiscusso di Michelangelo Buonarroti, il più grande artista del Rinascimento.
- c) In una recente mostra ho potuto ammirare alcune opere del pittore Edward Hopper (1882-1967), uno degli esponenti più rappresentativi dell'arte americana del XX secolo.
- d) L'imperatore Adriano, illuminato mecenate, fece costruire e restaurare splendidi edifici.
- e) Il prossimo concerto della Filarmonica sarà dedicato al compositore Schubert: si esibiranno il soprano Mirella Golino e il pianista Francesco Dotti.
- f) La viaggiatrice svizzera Henriette d'Angeville fu una delle prime donne a esplorare le Alpi³³.

In primo luogo, nell'esercizio 1 le frasi proposte sono evidentemente artefatte. L'unica frase accettabile è quella riportata al punto e, in quanto potrebbe far parte di una comunicazione scritta per pubblicizzare l'evento in questione. Tuttavia, l'espressione *in concomitanza*, piuttosto formale, cozza con *sabato prossimo*, che rimanda a un contesto comunicativo orale o che vuole avvicinarvisi. Le altre frasi, costruite in prima persona, sembrerebbero pensate come stralci di conversazioni, ma non hanno le caratteristiche del linguaggio né parlato né comune: difficile immaginare due adolescenti di un liceo

³⁰ Sul perché sia importante partire dalla riflessione sul proprio privilegio quando si affrontano questi temi si veda Ebbit (2015).

³¹ Facheris (2020).

³² Panebianco, Pisoni, Reggiani, Gineprini (2012: 321).

³³ Ivi: 322.

pronunciare la frase che funge da esempio, così come non si riesce a immaginare una situazione comunicativa in cui un parlante dovrebbe dire *trovo il volto della tua amica attraente ed espressivo* invece di *la tua amica ha un viso molto attraente ed espressivo* o semplicemente *la tua amica ha un bel viso*. Lo stesso dicasi per espressioni come *a tarda ora* invece di *tardi*, nelle *giornate estive* e *pressoché deserta* piuttosto che *d'estate* e *quasi deserta*.

Per quanto riguarda la frase *d*, un modo più realistico di esprimere il concetto sarebbe *Mi ha stupito vedere Mauro così arrabbiato e rancoroso*. Il motivo per cui le frasi sono state concepite come risultano nel testo è chiaro: devono presentare il maggior numero possibile di attributi. Da questo punto di vista l'esercizio è efficace, perché in effetti ne contiene tanti; il modello di lingua proposto, però, è quello dell'italiano in provetta. Si noti, inoltre, che le due frasi con referenti femminili hanno come oggetto il loro aspetto; il meccanismo è ricorrente e ricalca perfettamente lo stereotipo legato alla rappresentazione femminile in italiano e nelle altre lingue.³⁴ L'esercizio da proporre alla classe potrebbe essere quello di individuare ciò che non funziona in queste frasi (facendo riferimento ai criteri di accessibilità e rappresentatività) e riscriverle usando parole comuni e modificando la visione stereotipata, ad esempio non facendo riferimento alle qualità estetiche ma ad altre caratteristiche. Un esercizio anche migliore potrebbe consistere nel chiedere agli studenti di individuare un unico breve testo che sostituisca tutte quante le frasi, e dunque impegni lo stesso loro spazio (circa 80 parole) e contenga, naturalmente, un buon numero di attributi. Lo si potrebbe cercare nel testo di scienze o di un'altra disciplina curricolare, anche per rafforzare la nozione che la riflessione sulla lingua italiana è assolutamente trasversale.

Per quanto riguarda l'esercizio 5, sarà più difficile trovare un testo alternativo altrettanto ricco di apposizioni; perciò la struttura della serie di frasi dovrà restare inalterata. Ciò che si potrà discutere (oltre alla distinzione, abbastanza inutile, tra apposizioni semplici e composte) sarà la scelta dei referenti: su otto, solo due sono donne, e una di queste è definita problematicamente *il soprano*³⁵; anche l'orizzonte culturale di riferimento è quello tradizionale, poco attento alla diversità. Un esercizio da proporre potrebbe consistere nel sostituire alcune di queste frasi con altre che contengano sì apposizioni, ma che siano riferite a personaggi noti il più possibile diversificati per provenienza e altre caratteristiche tendenzialmente oggetto di discriminazione multipla.

c) *Il femminile è difficile: i nomi femminili di professione e l'articolo con i cognomi di donna*

Declinare al femminile in italiano a volte può essere difficile; i motivi naturalmente non sono linguistici ma socioculturali e politici³⁶. L'uso dell'articolo determinativo con i cognomi, in particolare con i cognomi di donne note o famose, è ad esempio un tratto, panitaliano e proprio dello standard, che ha la funzione di precisare il genere (a volte l'eccezionalità del suo non essere "maschile") del referente. Si tratta di un esempio di impiego sessista della lingua ed è tuttora poco presente alla coscienza dei parlanti, molto frequente anche sui giornali e, di conseguenza, non colpito da censura³⁷. Un altro caso

³⁴ Gli stereotipi di genere contenuti nelle lingue del mondo, infatti, rimandano in vari modi, più o meno espliciti, oltre che a una generale priorità maschile e a una considerazione della donna soprattutto nei suoi ruoli famigliari (di moglie e madre), spesso anche alla sua riduzione a oggetto sessuale (cfr. Bazzanella, 2010: 557). Nelle grammatiche scolastiche, questo si traduce nel riferirsi con frequenza alle qualità estetiche dei referenti femminili, meccanismo che non avviene o avviene molto più di rado e con altri toni in presenza di personaggi maschili (cfr. Bachis, 2020: 304-305).

³⁵ Sul femminile di questa forma si veda D'Achille (2018).

³⁶ Sull'argomento mi permetto di rinviare a Bachis (2020) e alla bibliografia ivi indicata, in particolare a Viviani (2011) e Robustelli (2016).

³⁷ Viviani (2011: 1646).

emblematico è offerto dall'uso di termini, professionali e non professionali, al maschile, quando il referente, noto e specifico, è donna³⁸. Anche qui, la questione è complessa, non tanto, evidentemente, dal punto di vista grammaticale, quanto da quello socioculturale e ideologico.

Come può e deve porsi la scuola di fronte a questi temi? La mia proposta è affrontarli direttamente in un'ottica di riflessione linguistica laboratoriale, supportata da riferimenti scientifici. In merito all'uso dell'articolo con cognomi di donna, se si guarda ad esempio alla grammatica per la scuola secondaria di II grado Serianni, Della Valle, Patota (2015: 155), si registra che gli autori si sono distanziati già da qualche anno da questa cristallizzazione di un uso sessista, peraltro priva di fondamento scientifico, affermando invece che il «mettere l'articolo davanti al cognome di una donna è una delle tante prove del fatto che la discriminazione nei confronti delle donne riguarda anche gli usi linguistici».

Anche nel caso dei nomi femminili di professione una buona grammatica può aiutare a sciogliere i dubbi:

Sono anni che le donne ricoprono cariche istituzionali, ma ancora non sappiamo come chiamarle. L'incertezza dipende dal fatto che i nomi che indicano certe professioni o cariche [...] una volta non erano usati al femminile, perché solo gli uomini vi avevano accesso. Quando però le donne hanno ottenuto una maggiore parità, si è posto il problema di come definirle. Per le professioni che si sono aperte alle donne prima di altre, la forma femminile è entrata in uso senza difficoltà [...]. Per le professioni più recenti, invece, l'uso è ancora oscillante. Le difficoltà a utilizzare un femminile come *ministra*, che pure non presenta alcuna differenza morfologica rispetto a *operaio/ operaia* o *impiegato/ impiegata*, sono probabilmente più socioculturali che linguistiche. Ecco, allora, aprirsi soluzioni diverse: alcuni (anche tra le stesse donne) preferiscono usare il maschile [...], altri mantengono il nome al maschile aggiungendo la parola *donna* [...], altri ancora usano il femminile ricavandolo regolarmente dal maschile [...], strada più semplice e più aderente alla grammatica dell'italiano. E se a qualcuno di questi termini non si è abituati, con il tempo ci si potrà abituare³⁹.

Gli autori (ivi: 186) inseriscono anche un esercizio di comprensione a partire da un testo dal titolo «Professioni al femminile», coerente con quanto esplicitato nell'approfondimento. Un altro strumento utile per un laboratorio linguistico sulle differenze di genere nel linguaggio potrebbero essere le recenti *Linee guida per un uso del linguaggio rispettoso delle differenze di genere*, corredate di esempi di riscritture in senso non sessista e di un utile glossario⁴⁰.

d) *Uno sguardo a pronomi e aggettivi*

Un esercizio di riflessione che si può proporre in una scuola secondaria di I grado o al biennio della secondaria di II grado è quello di osservare la propria grammatica e di notare, nella sezione dedicata a pronomi e aggettivi e in quella in cui si trovano le coniugazioni

³⁸ Sull'argomento il riferimento d'obbligo è a Sabatini (1986: 113-123). Si veda anche Robustelli (2016) per la sintesi del lavoro di Sabatini e il dibattito in ambito scientifico che lo ha seguito nei decenni successivi; si vedano, in particolare, le parole della presidente onoraria dell'Accademia della Crusca Nicoletta Maraschio (ivi: 66). Sugli impliciti che si nascondono dietro all'uso del maschile anche quando il referente è femminile si veda Sbisà (2019: 23-26).

³⁹ Serianni, Della Valle, Patota (2015: 181).

⁴⁰ *Linee guida* (2020).

dei verbi, se ci sono forme non maggioritarie o non comuni. È molto probabile, infatti, che i testi riportino nella parte teorica e negli esercizi le forme *egli* ed *essi* (che continuano a essere usate anche nelle tabelle di coniugazione dei verbi) e la forma *codesto*⁴¹. Si potrà notare, inoltre, che le forme al maschile precedono rigorosamente quelle al femminile, nonostante l'ordine alfabetico suggerisca il contrario. Dopo aver guidato la classe nel rilevare questi dati, si potrebbe dedicare un piccolo approfondimento alla storia linguistica dell'italiano e/o chiedere di riscrivere piccole parti del libro usando i pronomi e gli aggettivi più comuni e declinandoli anche al femminile, in alternanza con il maschile o rispettando l'ordine alfabetico.

e) *Quando anche l'inglese è inaccessibile*

Infine, un tema su cui poter riflettere con la classe è la presenza di anglicismi di lusso⁴² all'interno di testi destinati alla comunicazione pubblica, che spesso ne rendono difficoltosa la comprensione per gli utenti e non rispettano, dunque, i criteri di accessibilità. La riflessione, in questo caso, può essere guidata dalla consultazione del sito dell'Accademia della Crusca, in particolare la sezione dedicata al Gruppo Incipit. Il gruppo ha lo scopo di monitorare i neologismi e forestierismi incipienti, nella fase in cui si affacciano alla lingua italiana e prima che prendano piede; ne fanno parte studiosi e specialisti della comunicazione italiani e svizzeri⁴³. Il gruppo vuole suggerire a chi si occupa di comunicazione e di politica valide alternative in lingua italiana a forestierismi non necessari: il comunicato stampa più recente del gruppo, per esempio, fa riferimento all'uso di *booster* in luogo dell'italiano *richiamo* del vaccino⁴⁴. Si potrebbe prevedere di leggere e discutere in classe le osservazioni contenute in alcuni comunicati stampa di Incipit; a seconda dei contesti, si potrebbe poi approfondire la distinzione tra prestiti di necessità e prestiti di lusso. In seguito si potrebbe affrontare la lettura di articoli tratti da quotidiani, cartacei e/o online, in classe, alla ricerca di anglicismi. Nel trovarli ci si potrà fermare a riflettere: si tratta di un uso necessario? Il significato è chiaro o meriterebbe una spiegazione con parole della lingua italiana comune? Sarebbe stato possibile usare un altro termine, e se sì, quale? Va da sé che l'obiettivo non è, come del resto nelle altre esercitazioni proposte, quello di trovare soluzioni, ma piuttosto quello di riflettere sugli usi linguistici della comunicazione reale e quotidiana.

4. CONCLUSIONI

Nel laboratorio *Didattica speciale: codici comunicativi dell'educazione linguistica* previsto dal *Corso di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno nella scuola secondaria di I grado* dell'Università degli studi di Siena (a.a. 2020/2021) ho tentato di guidare circa 130 colleghi e colleghe, docenti di varie discipline che si stavano specializzando nelle attività di sostegno didattico, nella riscrittura di un certo numero di testi in direzione inclusiva. Nel corso delle cento ore di laboratorio sono emersi numerosi spunti di riflessione, ma vorrei riportarne uno in particolare.

Una delle fasi dell'attività didattica prevedeva che le corsiste e i corsisti, in piccoli gruppi, impostassero la revisione in senso semplificato e rappresentativo di uno a scelta

⁴¹ Mi permetto di rinviare, sul tema, a Bachis (2019: 62-65 e 75-78) e alla bibliografia ivi indicata.

⁴² Per la distinzione tra prestiti di lusso e di necessità cfr. Tappolet (1914).

⁴³ Michele Cortelazzo, Paolo D'Achille, Valeria Della Valle, Jean Luc Egger, Claudio Giovanardi, Claudio Marazzini, Alessio Petralli, Remigio Ratti, Luca Serianni, Annamaria Testa.

⁴⁴ Gruppo Incipit (2021).

tra i testi dati, immaginando un destinatario con caratteristiche specifiche. In seguito avrebbero dovuto portare a termine la stesura del nuovo testo individualmente. La prima reazione, per molte e molti di loro, è stata scettica: l'attività sarebbe stata troppo complessa e articolata e soprattutto non applicabile a un contesto scolastico quotidiano in cui, come è ben noto, mancano tempo e strumenti per operazioni di revisione così profonda.

Lavorando concretamente sui testi e integrando le indicazioni ricevute nelle ore dedicate alla teoria con le proprie conoscenze e la propria esperienza, ciascuno dei gruppi ha individuato la chiave per migliorare sensibilmente l'accessibilità e la rappresentatività dei testi proposti. Al termine del laboratorio, ogni corsista ha presentato un lavoro di riscrittura che in alcuni casi si è rivelato molto efficace e che in tutti ha costituito un avanzamento del grado di inclusività del testo originale.

Corsiste e corsisti hanno anche compilato un questionario di autovalutazione, dal quale è emerso che ognuno di loro ha apprezzato sia la fase di stesura (prima collettiva e poi individuale) sia il prodotto finale, rivalutando il proprio giudizio iniziale sul compito. Certo, è stato confermato che la riscrittura in senso inclusivo è un procedimento lungo e articolato; ma è stato anche riconosciuto che procedere sistematicamente nella stesura definendo *in primis* le esigenze del destinatario e poi seguendo i criteri di accessibilità e rappresentatività è stato complessivamente non solo fattibile, ma anche utile per impostare un metodo di lavoro che può essere applicato in molti contesti e che in prospettiva alleggerisce il lavoro del docente anziché appesantirlo.

Inoltre, ed è ciò che più importa sottolineare, nel questionario di autovalutazione è stata registrata una maggiore consapevolezza del fatto che la riscrittura prodotta da ogni corsista non fosse "il" testo riscritto in senso inclusivo, ma che si trattasse di una delle molteplici versioni possibili in base al destinatario e al contesto scelti, e che rappresentasse soltanto una tappa all'interno del processo di ripensamento dei materiali didattici che mettono al centro l'apprendente.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno C. (2018), "La grammatica e le grammatiche lette dagli insegnanti", in Calaresu E., Dal Negro S. (a cura di), pp. 23-38.
- Bachis D. (2019), *Le grammatiche scolastiche dell'italiano edite dal 1919 al 2018*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Bachis D. (2020), "Genere, generi e ruoli nella grammaticografia scolastica attuale, in Cultura e identità nazionali nella storia della grammatica", in Pregnolato S., Colombo M. (a cura di), *Cultura e identità nazionale nella storia della grammatica*, Atti del convegno internazionale tenutosi all'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, 6-7 maggio 2019, numero monografico di *Studi di grammatica italiana*, vol. XXXIX, pp. 289-313.
- Bazzanella C. (2010), "Genere e lingua", in Simone R. (dir.), *Enciclopedia dell'Italiano*, Treccani, Roma, pp. 556-58:
[https://www.treccani.it/enciclopedia/genere-e-lingua_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/genere-e-lingua_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/).
- Bazzoni A. (2021), "Canone letterario e studi femministi. Dati e prospettive su didattica, manuali e critica letteraria per una trasformazione dell'Italianistica", in Mazzoni G., Micali S., Pellini P., Scaffai N., Tasca M. (a cura di), *Le costanti e le varianti. Letteratura*

- e lunga durata*, Atti del Convegno annuale dell'Associazione di Teoria e Storia Comparata della Letteratura (Siena, 5-7 dicembre 2019), Del Vecchio Editore, Roma, vol. II, pp. 139-162.
- Bello B. G. (2020), "Il discorso d'odio (non) è (sempre) a compartimenti stagni", in *Lingua italiana*, Treccani:
https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/Hate_speech/02_Bello.html.
- Benincà P., Ferraboschi G., Gaspari G., Vanelli L. (1974), "Italiano standard o italiano scolastico?", in *Dal dialetto alla lingua*, Atti del IX Convegno di studi Dialettali Italiani (Lecce 1972), Pacini, Pisa, Vol. 3, pp. 19-39 (ristampato in Colombo A. (a cura di), *Guida all'educazione linguistica*, Zanichelli, Bologna, 1979, pp. 162-78).
- Berruto G. (1990), "Semplificazione linguistica e varietà sub-standard", in Holtus G., Radtke E. (eds.), *Sprachlicher Substandard III, Standard: Substandard und Varietätenlinguistik*, Niemeyer, Tübingen, pp. 17-43.
- Calaresu E., Dal Negro S. (a cura di) (2018), *Attorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teoria*, AITLA, Officinaventuno, Milano:
<http://www.aitla.it/pubblicazioni/studi-aitla/24-pubblicazioni/studi-aitla/539-studi-aitla-6>.
- Camilotti T., Crivelli S. (2017), *Che razza di letteratura è? Intersezioni di diversità nella letteratura italiana contemporanea*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia.
- Caon F., Melero Rodríguez C. A., Michese A. (2020), *L'inclusione linguistica. Facilitare l'apprendimento degli studenti con BES*, Pearson Academy, Milano.
- Cortelazzo M. (1995), "Un'ipotesi per la storia dell'italiano scolastico", in Antonelli Q., Becchi E., *Scritture bambine*, Laterza, Roma-Bari, pp. 237-252 (ristampato col titolo *La storia dell'italiano scolastico*, in Cortelazzo M. A., *Italiano d'oggi*, Padova, Esedra, Padova, 2000).
- Cortelazzo M. A. (2021), *Il linguaggio amministrativo. Principi e pratiche di modernizzazione*, Carocci, Roma.
- Cortelazzo M. A., Pellegrino F. (2002), "30 regole per scrivere testi amministrativi chiari", in *Guida agli Enti Locali*, 20, pp. XXV-XXXV:
<http://www.maldura.unipd.it/buro/trentaregole.html>.
- Criado Perez C. (2020), *Invisibili. Come il nostro mondo ignora le donne in ogni campo. Dati alla mano*, Einaudi, Torino.
- D'Achille P. (2018), "La Scala non ha più soprani...":
<https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/la-scala-non-ha-pi%C3%B9-soprani/1399>.
- D'Aguanno D. (2019), *Insegnare l'italiano scritto. Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*, Carocci, Roma.
- Daloiso M. (2015), *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici. Italiano, lingue straniere e lingue classiche*, UTET, Torino.
- De Mauro T. (2011 [1963]), *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Roma-Bari.
- De Mauro T. (2019 [1980]) = Tullio De Mauro, *Guida all'uso delle parole*, Laterza, Roma-Bari.
- Ebbit K. (2015), "Why It's Important to Think About Privilege - and Why It's Hard. Coming to terms with my privilege hasn't been easy", in *Global citizen*:
<https://www.globalcitizen.org/en/content/why-its-important-to-think-about-privilege-and-why/>.
- EI = *Enciclopedia dell'Italiano* (2010-2011), Simone R. (dir.), voll. I-II, Istituto della Enciclopedia Italiana, Treccani, Roma.

- Facheris I. (2020), *Parità in pillole. Impara a combattere le piccole e grandi discriminazioni quotidiane*, Rizzoli, Milano.
- Fortis D. (2003), “Il plain language. Quando le istituzioni si fanno capire”, in *I quaderni del mestiere di scrivere*, di Luisa Carrada, 5, pp. 1-24: <https://luisacarrada.it/wp-content/uploads/2020/04/Plainlanguage.pdf>.
- Gruppo Incipit 2021 = Gruppo Incipit, Comunicato n. 18, *Un “booster” per accelerare l’abbandono dell’italiano?:* <https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/titolo/18484>.
- Linee Guida* (2020) = *Linee guida per l’uso di un linguaggio rispettoso delle differenze di genere*. Prefazione di Marazzini C.: https://www.agenziaentrate.gov.it/portale/documents/20143/1742359/Linee_guida_linguaggio_genere_2020.pdf/0327598d-9607-4929-ceac-a3760b081ab4.
- Lo Duca M. G. (2004), *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull’insegnamento della grammatica dell’italiano*, Carocci, Roma.
- Lo Duca M. G. (2006), “Si può salvare l’analisi logica?”, in *La Crusca per voi*, 33, pp. 4-8.
- Lo Duca M. G. (2012), *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci, Roma.
- Lucisano P., Piemontese M. E. (1988), “GULPEASE: una formula per la predizione della difficoltà dei testi in lingua italiana”, in *Scuola e città*, XXXIX, 3, pp. 110-124.
- Maeda J. (2006), *Le leggi della semplicità*, Bruno Mondadori, Milano.
- Medeghini R., D’Alessio S., D. Marra A., Vadalà G., Valtellina E. (2013), *Disability studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Centro Studi Erickson, Trento.
- Magliarini V. (2019), “Promuovere la Giustizia Sociale in Educazione per gli Alunni Disabili: Ripensare la Didattica in Chiave Intersezionale”, in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7, 2, pp. 158-173.
- MIUR (2004), *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell’infanzia e al primo ciclo dell’istruzione*: <https://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma/allegati/dl190204.pdf>.
- MIUR (2018a), *Documento di orientamento per la redazione della prova d’italiano nell’Esame di Stato conclusivo del primo ciclo*: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Documento+orientamento+prova+italiano+esame+di+stato+primo+ciclo/82e41006-0ccb-499f-8c9a-ca0eb5619b9c?version=1.0>.
- MIUR (2018b), *Documento di lavoro per la preparazione delle tracce della prima prova scritta dell’Esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione*: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/documento+di+lavoro.pdf/051e56ce-1e57-471d-8c9f-9175e43b8c0c>.
- MIUR 2018c = *Quadro di riferimento per la redazione e lo svolgimento della prima prova scritta dell’esame di Stato. Tutti i percorsi e gli indirizzi dell’istruzione liceale, tecnica e professionale*, in <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/QDR+prima+PROVA+26+novembre.pdf/caceda3-0cce-434f-a1d6-c8aa4e30f71d>.
- Moro L. (2019), *Accessibilità e semplificazione linguistica nei testi di ambito medico ad uso del paziente: un esempio di buona pratica. I testi informativi della Biblioteca per i Pazienti dell’IRCCS Centro di Riferimento Oncologico (CRO) di Aviano*, tesi di Laurea Magistrale in Scienze del linguaggio, Università Ca’ Foscari di Venezia, a.a. 2018/2019.
- Orefice C., Romano A. (2019), “Formazione degli insegnanti, competenze multiculturali e inclusione scolastica. Riflessioni interdisciplinari a seguito del Master OGISCOM”, in Elia G., Polenghi S., Rossini V. (a cura di), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*, Pensa Multimedia, Bari, pp. 243-255.
- Palermo M. (2017), *Italiano scritto 2.0. Testi e ipertesti*, Carocci, Roma.

- Palermo M. (2018), “Definire, riconoscere, esprimere il soggetto”, in Calaresu E., Dal Negro S. (a cura di), pp. 13-22.
- Palermo M., Salvatore E. (2019), “Premessa”, in Ead (a cura di), *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*, Atti del secondo Convegno nazionale ASLI Scuola Siena, Università per Stranieri di Siena, 12-14 ottobre 2017, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 13-17.
- Panebianco B., Pisoni C., Reggiani L., Gineprini M. (2012), *Grammabilità*, Zanichelli, Bologna.
- Patota G. (2014), “L’italiano nella scuola”, in Donfrancesco I., Patota G. (a cura di), *L’italiano tra scuola e televisione*, Loescher, Torino, pp. 9-48.
- Piemontese M. E. (1996), *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*, Tecnodid, Napoli.
- Piemontese M. E. (2002), “La scrittura: un caso di problem solving”, in Guerriero A. R. (a cura di), *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all’esame di Stato. Idee per un curriculum*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 5-40.
- Turano A. (2020), “Riassunto e riscritture: uno sguardo alla normativa e alcune riflessioni”, in *Italiano a Scuola*, 2, 1, pp. 311-328:
<https://italianoascuola.unibo.it/article/view/10900>.
- Renzi L. (2008 [1977]), “Una grammatica ragionevole per l’insegnamento”. in Id., *Le piccole strutture. Linguistica, poetica, letteratura*, Bologna, il Mulino, pp. 207-34.
- Revelli L. (2013), *Diacronia dell’italiano scolastico*, Aracne, Roma.
- Robustelli C. (2016), *Sindaco e sindaca: il linguaggio di genere*, L’Italiano. Conoscere e usare una lingua formidabile, vol. IV, Accademia della Crusca-la Repubblica, Roma.
- Romano A. (2021), *Diversity & disability management. Esperienze di inclusione sociale*, Mondadori Università, Milano.
- Rosi F. (2018), “L’atteggiamento degli studenti verso la grammatica e le loro effettive competenze grammaticali”, in Calaresu E., Dal Negro S. (a cura di), pp. 95-107.
- Sabatini A. (1986), *Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana*, Commissione nazionale per la realizzazione della parità tra uomo e donna, Presidenza del Consiglio dei Ministri.
- Sbisà M. (2019), “Il genere tra stereotipi e impliciti”, in Adamo S., Zanzanò G., Tigani Sava E. (a cura di), *Non esiste solo il maschile. Teorie e pratiche per un linguaggio non discriminatorio da un punto di vista di genere*, EUT, Trieste, pp. 17-26.
- Serianni L. (2006), *Prima lezione di grammatica*, Laterza, Roma-Bari.
- Serianni L. (2007), “La norma sommersa”, in *Lingua e stile*, XLII, 2, pp. 283-98.
- Serianni L. (2010), *L’ora di italiano. Scuola e materie umanistiche*, Laterza, Roma-Bari.
- Serianni L. (2015), “Interpretare e produrre un testo argomentativo: alcune riflessioni operative”, in Seranni L., Clementi F. (a cura di), *Quale Scuola? Le proposte dei Lincei per l’italiano, la matematica, le scienze*, Carocci, Roma, pp. 47-63.
- Serianni L. (2017), *Comprendere e riformulare un testo. Il riassunto: attività centrale nell’italiano scritto*, Milano, Pearson Academy, Milano:
<https://it.pearson.com/content/dam/region-core/italy/pearson-italy/pdf/Pearson%20Academy/Pearson%20education%20Library%20slide/Scuola%20secondaria%20di%20secondo%20grado/Webinar%20disciplinari/PEARSON%20ACADEMY%20-%202017%20-%20Pearson%20Education%20Library%20-%20PDF%20-%20comprendere%20e%20riformulare%20il%20testo%20serianni.pdf>.
- Serianni L., Della Valle V., Patota G. (2015), *Il bello dell’italiano*, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano.

- UBC = The University of British Columbia, *Intersectionality: what is and why it matters*: <https://vpfo.ubc.ca/2021/03/intersectionality-what-is-it-and-why-it-matters/>.
- Tappolet E. (1914), *Die alemannischen Lehnwörter in den Mundarten der französischen Schweiz*, in *Kulturhistorisch-linguistische Untersuchung*, K. J. Trübner, Strasbourg.
- Viviani A. (2011), *Cognomi, articolo con [prontuario]*, in Simone R. (dir.), *Enciclopedia dell'Italiano*, Treccani, Roma, vol. I, p. 1646: https://www.treccani.it/enciclopedia/articolo-con-prontuario-cognomi_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/.