

Il docente e le sfide della testualità digitale*

di Massimo Palermo**

Verso una destrutturazione del testo

La scrittura digitale sta determinando trasformazioni imponenti, al punto di operare una ridefinizione della categoria di testo così come si è fissata nel corso dei millenni che hanno caratterizzato la civiltà della scrittura. In questo riassetto capita che siano sottoposti a sollecitazioni, una sorta di *stress test*, alcuni pilastri della testualità come la coerenza, la coesione e il rapporto tra testo, co-testo e contesto. Sulla base di questa constatazione cercheremo di riflettere sulle seguenti questioni: in che misura la fruizione per via digitale ridetermina il nostro modo di concepire il testo come rete di relazioni semantiche e grammaticali? Fino a che punto questa riorganizzazione interessa anche i meccanismi di produzione? Infine, come può il docente tener conto di questi mutamenti e gestirli anziché subirli?

Le caratteristiche della comunicazione digitale dipendono in parte dal sistema di scrittura. Quando digitiamo non produciamo *direttamente* segni grafici, ma generiamo impulsi elettrici in codice binario che solo alla fine di un processo di elaborazione (non governato da noi) diventano segni e solo potenzialmente sono fruibili mediante la lettura su carta. L'abitudine a scrivere digitando sta comportando trasformazioni nelle modalità di stesura dei testi e nelle capacità di memorizzare le informazioni contenute (per esempio quando si prendono appunti), soprattutto in realtà nazionali in cui bambini e adolescenti, oltre a essere nativi digitali, non sono stati abituati alla scrittura manuale, di fatto non più praticata a scuola.

Testi che assomigliano sempre più a database

In fase di ricezione la fruizione digitale modifica la modalità di accesso al testo, che avviene sempre più per piccole porzioni dell'insieme, alle quali si arriva con l'ausilio di motori di ricerca (qualcuno ha paragonato questa modalità a una voyeuristica visione dal buco della serratura); la conseguenza è la produzione di testi sempre più concepiti come database (Herring/Stein/Virtanen 2013).

Questa riorganizzazione si riflette non solo nella parte dell'ipertesto invisibile all'utente, ma anche in superficie. La rete in sé è in fondo un enorme database, uno sterminato archivio multimediale in cui perché i contenuti non scompaiano e l'utente possa reperirli occorre che gli oggetti digitali siano catalogati e corredati di informazioni. L'operazione che rende possibile ciò è l'apporre uno o più contrassegni, o *tag* (di norma invisibili all'utente), che consentono ai motori di ricerca di trovare i contenuti a seguito di opportune interrogazioni. L'operazione di contrassegnare, o *taggare* (la fortuna del neologismo segnala quella del referente), ha da sempre caratterizzato la scrittura digitale ed è in ultima analisi riconducibile alla "profondità" della stessa, cioè al fatto che, come abbiamo visto, l'utente digitando un testo in realtà genera degli impulsi elettrici che solo secondariamente producono dei segni grafici. Una delle rivoluzioni del web 2.0 è che la gestione dei *tag* è in parte affidata all'utente finale, non più privilegio del *webmaster*. È quanto avviene per esempio quando contrassegniamo luoghi e persone presenti su una foto che abbiamo condiviso su una rete sociale. Quello appena visto è solo uno dei possibili esempi di come la logica del database non si limiti a rendere agevole *dall'esterno* il reperimento dei dati, ma investa il modo in cui gli utenti pensano, manipolano e contrassegnano gli oggetti digitali (Manovich 2001: 18-48; Bublitz 2008; Pistolesi 2015).

Coerenza, coesione, testo e contesto

Accenniamo ad alcune conseguenze dello scrivere digitando per quel che riguarda la coerenza e la coesione. Nei testi di maggiore respiro le possibilità offerte dalla videoscrittura (tagliare, incollare, spostare con facilità blocchi di testo) consentono una migliore accuratezza a livello locale (frase, periodo e capoverso), ma al tempo stesso il poter tenere sott'occhio solo porzioni limitate di testo (quelle che rientrano nella schermata video) è all'origine di una minore coerenza e coesione a livello macro, cioè oltre i confini del capoverso (Fiorentino 2013: 47-48). È proprio per questo motivo che anche scriventi esperti, per testi che richiedano un certo impegno, continuano a ricorrere a una lettura finale su carta. La scrittura digitata breve (per esempio quella relativa ai sistemi di messaggistica e alla comunicazione attraverso le reti sociali) è invece caratterizzata dalla lassità delle norme grammaticali e interpuntive, dall'uso dello stile telegrafico (che determina il sacrificio di molte parole grammaticali) e dall'impiego di segni iconici (le *emoticon*). Questi possono inoltre svolgere funzione vicaria di alcuni connettivi e segnali discorsivi (Antonelli 2009; Rossi 2010; Tavosanis 2011).

La comunicazione su Twitter e su altre reti sociali, anche per i vincoli imposti alle modalità di strutturazione del messaggio, costituisce un osservatorio privilegiato per l'analisi delle nuove modalità di organizzazione del testo. Vorrei qui concentrarmi su una novità affermata di recente nella segnalazione del flusso informativo e dell'articolazione del messaggio in tema/rema: l'uso dell'*hashtag* (#) per segnalare il tema di una discussione. Diffuso grazie a Twitter e progressivamente esportato in altri ambienti del web, l'*hashtag* svolge la funzione di "marca di tema" e opera entro confini precisi: la sua portata è la stringa di testo che lo segue, non separata da spazi grafici (può perciò corrispondere a parola, gruppo di parole o frase). Accenniamo solo al fatto che la possibilità di contrassegnare il tema abolendo gli spazi

grafici tra le parole per rendere più facilmente ricercabile la stringa di testo rivoluziona una convenzione ortografica (la separazione tra le parole) conquistata stabilmente con la rivoluzione della stampa a caratteri mobili. Quest'uso dell'*hashtag* entra dunque a gamba tesa nelle convenzioni di scrittura e contribuisce a riorganizzare il testo secondo la logica del database, minando alle basi una plurimillennaria abitudine alla gestione della coesione e della coerenza. La posizione dell'*hashtag* è libera, ma più frequentemente l'elemento è collocato a inizio o a fine messaggio, e su questo punto c'è pieno accordo con la retorica classica, che ha da sempre individuato i centri di interesse nell'inizio e nella fine del verso o del periodo.

I confini tra cotesto e contesto, tradizionalmente ben distinguibili, tendono a divenire dinamici nelle scritture per la rete. L'ambiente web 2.0 fluidifica ulteriormente questi confini. Per esempio le comuni strategie di condivisione di informazioni e della parola altrui utilizzate nei forum, l'uso di link "esterni" al web e il *quoting* inglobano il contesto nel cotesto, dissolvendo i tradizionali confini tra rinvio endoforico ed esoforico.

Insidie della brevità

La scrittura digitale enfatizza la frammentarietà e la brevità, inducendo l'autore a concepire i blocchi di testo come spostabili, riassemblabili e modificabili. Si pensi alla reiterazione degli inviti a essere sintetici presenti nei manuali per la scrittura sul web e al caso emblematico del limite di 140 caratteri imposto (fino al luglio 2015) agli utenti di Twitter. Anche se il muro dei 140 caratteri è stato ora abbattuto, è possibile che continuerà a lungo a mantenere i suoi effetti, soprattutto in alcune consolidate abitudini degli utenti come la costruzione telegrafica del messaggio (con eliminazione delle parole grammaticali), il ricorso a una sintassi tendenzialmente monofrasale, a strutture brachilogiche e a varie forme di parallelismo che favoriscono la possibilità di costrutti ellittici.

In bibliografia si insiste molto sulla concisione di Twitter, evocatrice di efficacia e immediatezza comunicativa (Spina 2012: 56-57). Nella prospettiva di far entrare l'analisi di questi sistemi di comunicazione dapprima nel bagaglio di conoscenze del docente e poi nell'educazione linguistica dei discenti insisterei anche su alcuni corollari della «retorica della sintesi» (Pistoiesi 2011 e 2014). In primo luogo occorre sfatare il mito che le reti sociali siano ambienti testuali in cui la comunicazione è facile perché immediata. L'efficacia del testo breve richiede la conoscenza del mezzo e una precisa competenza. Vediamo un esempio, catapultato dal mondo delle reti sociali a quello della stampa e della comunicazione televisiva a causa della notorietà dell'autore. Nel giugno 2015, mentre l'attenzione mediatica è monopolizzata dal cosiddetto scandalo *Mafia Capitale*, Beppe Grillo pubblica questo messaggio su Twitter:

(1) Elezioni per Roma il prima possibile! Prima che la città venga sommersa dai topi, dalla spazzatura e dai clandestini #MarinoDimettiti

Come insegnano i manuali di retorica l'accumulazione, in questo caso una terna (presumibilmente in climax nelle intenzioni dell'autore) si realizza tra elementi omogenei: il costruire elenchi eterogenei – come è fino a prova contraria quello in (1) – è licenza concessa al poeta per illuminanti epifanie e squarci di verità sul mondo, non al politico e al giornalista. Il messaggio viene immediatamente retwittato centinaia di volte e inizia a essere ripreso da fonti giornalistiche, il che determina reazioni negative sull'accostamento inopportuno tra *topi*, *spazzatura* e *clandestini*. Dopo alcune ore (1) viene oscurato e sostituito dal più politicamente corretto:

(2) #MarinoDimettiti prima che Roma venga sommersa dai topi, dalla spazzatura e dai campi dei clandestini gestiti dalla mafia

La lezione che possiamo trarre (insieme agli studenti) da questa vicenda è che la brevità del messaggio comporta inevitabilmente un aumento degli impliciti, in particolare di presupposizioni e inferenze. Vediamo altri due esempi, sempre da Twitter, di come gli impliciti vadano trattati con cautela:

(3) La #polizia che attacca i cittadini che protestano legittimamente per difendere i #clandestini?? Signori, ma che virus c'è nell'aria?danger (17 luglio 2015);

(4) In questa palazzina tra #paese e #quinto hanno portato stamattina in mezzo a famiglie e bambini, 100 #clandestini (15 luglio 2015).

In (3) il fatto che l'autore non si chieda «c'è qualche virus nell'aria?» ma formuli la domanda in quel modo attiva la presupposizione che un virus ci sia e sposta il focus della domanda sulla ricerca di quale tipo di virus si tratti: fuor di metafora dà per scontato che ci sia un impazzimento collettivo della classe politica. È un po' la stessa strategia che adottiamo se chiediamo a qualcuno *In che ristorante andiamo stasera?* invece di, poniamo, *Ti va di andare al ristorante stasera?* Da (4) si può inferire che *clandestini* sia una categoria semanticamente incommensurabile rispetto a *famiglie e bambini*, altrimenti il messaggio avrebbe un contenuto informativo tendenzialmente nullo. Gli esempi potrebbero moltiplicarsi; quello su cui si può lavorare in classe è evidenziare che gli impliciti hanno un impiego fisiologico (poggiare la comunicazione su conoscenze condivise come strumento di brevità, economicità ed efficacia) e un impiego più subdolo nella comunicazione a fini persuasivi in quanto questi, per loro stessa natura, non comportano assunzione di responsabilità da parte del parlante circa il contenuto di verità dell'enunciato. Ora, compiere questa operazione con *Oggi fa molto caldo, mi sforzerò di bere molta acqua* fa parte dell'uso fisiologico degli impliciti; utilizzare lo stesso schema a

fini persuasivi è una strategia ovviamente possibile, ma a patto che raggiunga utenti debitamente attrezzati per difendersi dalle insidie che cela. A partire dall'analisi dell'allusività e dell'implicitezza di alcuni messaggi si può lavorare con gli studenti per mettere a nudo una certa pericolosità della comunicazione sociale e politica allusiva.

Sgombrato il campo dagli usi inappropriati della brevità, si può passare a riflettere in positivo sul fatto che tale caratteristica può aumentare l'efficacia di alcuni generi testuali, a patto di essere ben gestita. Un esempio: nella didattica della scrittura si può far interagire la "retorica della sintesi", tipica dei nuovi mezzi, con la retorica non scolastica ma certo parascolastica – mi si passi il termine poco scientifico – "dell'allungamento del brodo". Non possiamo infatti negare che nell'immaginario di molti studenti (forse anche per colpa di qualche insegnante) far bene un tema consista nel dire in maniera prolissa, riempiendo le faticose quattro facciate, qualcosa che si potrebbe efficacemente esprimere in poche frasi. In questo caso il docente ha facile gioco nell'applicare l'aureo principio del *judo*; vale a dire "sfrutta a tuo vantaggio la forza dell'avversario". Il messaggio che si può far passare, avendo dalla nostra un alleato potentissimo, è che non necessariamente il testo più lungo è quello più efficace. Si possono poi applicare queste osservazioni nell'addestramento a specifiche tipologie di scrittura (scheda, riassunto, recensione, saggio breve), eventualmente con l'indicazione del numero massimo di caratteri o di parole da usare.

Istruzioni per l'uso

Veniamo così alla seconda parte della nostra riflessione. Come può il docente tener conto di questi mutamenti e gestirli anziché subirli? La prima, ovvia, considerazione è che deve conoscere le caratteristiche della comunicazione digitale anziché demonizzarle aprioristicamente e rigettarle come pedagogicamente inutili o dannose. Un problema non irrilevante è che l'attuale generazione di docenti, ancora composta non da nativi digitali, si confronta con una platea di discenti interamente nativi digitali, e sarà così ancora per alcuni anni. Mi permetto allora, da docente anziano (e non nativo digitale), di condividere alcune riflessioni e spunti di lavoro con quanti lavorano nella scuola.

1) Non illudersi che la rete non esista e che si possa tenerla fuori dal processo educativo: faccio l'esempio di un ipotetico professore di latino o di greco che continua ad assegnare versioni a casa e in classe come se nulla fosse successo in questi anni, con i risultati ben noti. Colgo l'occasione per ricordare che il lavoro di analisi sul testo (applicabile a qualsiasi lingua oggetto di studio) è uno dei pochi antidoti alla patologia del *taglia e incolla compulsivo* da cui sono afflitti i nostri studenti: è difficile copiare da Internet se le domande che accompagnano l'analisi del testo sono mirate e comunque basta uscire dal dominio dei testi letterari canonici per avere ampi spazi di manovra.

2) Per aiutare i ragazzi a padroneggiare testi strutturati sempre più come database cosa c'è di meglio che cercare di capire cos'è un database, come se ne crea uno, come si usano quelli creati da altri? Peralto quelle appena elencate sono attività che aprono a molteplici applicazioni interdisciplinari perché ormai tutti i campi dal sapere sono caratterizzati da questa modalità di raccolta e catalogazione delle informazioni. Insegnare a indicizzare, sfruttando come leva positiva il fatto che nel web 2.0 è sempre di più l'utente a farlo, mentre prima questa operazione era compito esclusivo degli sviluppatori di pagine web, non sarà difficile. Occorre mirare perciò a far acquisire la consapevolezza e il valore euristico di operazioni che comunque si compiono in contesto extrascolastico: estremizzo un po', ma in fondo per *taggare* un amico su Facebook si segue lo stesso principio ordinatore della realtà di chi costruisce più importanti banche dati, testuali e non.

3) In connessione con quanto detto al punto precedente sul trattamento delle informazioni, non si potrà eludere il problema della loro attendibilità. Occorre aiutare gli studenti a districarsi nella selva delle informazioni selezionando, verificando e vagliando le fonti. Come è noto, Internet è una somma di testi, ma non «fa testo». Un lavoro sulle bufale confezionate in rete, su come sono confezionate e come si propagano, oltre che divertente sarebbe molto utile, direi a livello civile prima ancora che linguistico. Il rischio che si corre in caso contrario è quello di formare una società di «ignoranti informatissimi».

4) Raffreddare il tasso di emotività. Nella comunicazione sulle reti sociali prevalgono gli aspetti "caldi" della comunicazione, che è sempre fortemente valutativa. Di fronte a ciò un obiettivo può essere recuperare la dimensione analitica, razionale, critica del testo a fronte dell'esaltazione dell'emotività e dell'interattività proprie del web 2.0.

5) Di fronte alla deriva che sta prendendo la comunicazione digitale, quando è possibile il docente deve adottare il già menzionato principio del *judo* e sfruttare a proprio vantaggio la forza dell'avversario. Quando ciò non è possibile la scuola deve avere la forza di navigare controcorrente, non per demonizzare le nuove modalità della comunicazione, ma perché si trova a essere forse l'ultimo presidio di una modalità di trasmissione del sapere che, riformulando un'espressione di Nencioni 1976, potremmo definire «scritto-scritto». Deve cioè fornire gli strumenti per comprendere e produrre testi monologici, che sfruttano appieno le potenzialità dei registri formali della lingua, mirati alla trasmissione del sapere analitico. La scuola dunque deve diventare il *santuario* (uso il termine come calco semantico dall'inglese, nel senso di "luogo di conservazione e tutela") di queste proprietà del testo. La capacità di maneggiare testi di questo tipo non può correre il rischio di essere cancellata in poche generazioni. Peralto muoversi in questa direzione farebbe riguadagnare all'educazione linguistica quello spessore sociale e civile che aveva avuto agli esordi, negli anni settanta del secolo scorso, con la fase di elaborazione delle *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica* del GISCEL. E il tipo testuale su cui è più utile lavorare a questo fine è il testo argomentativo. Riprendo allora l'esortazione di Serianni 2013 a far leggere e analizzare sui banchi di scuola gli articoli di fondo dei quotidiani, quelli ben scritti si intende. E di questa prassi didattica si offrono proprio in quel volume ottimi esempi.

6) Aiutare i ragazzi a governare la forte escursione diafasica che caratterizza molti generi testuali a cui sono esposti. Avere di fronte modelli di scrittura caratterizzati in tal senso è fonte di confusione, soprattutto per chi non padroneggia a sufficienza le varietà di registro. La forte escursione diafasica presente nel web 2.0 si innesta su tradizioni discorsive orientate in tal senso già inaugurate nella scrittura pre-digitale (gli anni ottanta del secolo scorso per intendersi): la prosa

giornalistica, certa divulgazione scientifica, la saggistica pop, oggi così fortunata editorialmente. Il carattere intrinsecamente ibrido della scrittura digitale, a cavallo tra oralità e scrittura (non a caso definita negli studi anglosassoni *written speech*) accentua questa componente. Si può definire questa tendenza alla mescolanza compulsiva dei registri la sindrome dei «nipotini dell'ingegnere». Il possibile esito infausto, per scriventi poco attrezzati, è di diventare Gadda a propria insaputa, cioè di essere vittime anziché artefici della mescolanza dei generi e dei registri. Anche in questo caso è bene che la scuola mantenga il proprio ruolo di presidio di una scrittura solida (intesa in opposizione alla scrittura liquida digitale) dove si impari prima a maneggiare le caratteristiche primarie dei generi, per poi lanciarsi eventualmente a trasgredirle. Anche in questo caso gli strumenti della linguistica testuale, in particolare la riflessione su generi, tipi di testo e tradizioni discorsive, offrono al docente una buona base teorica e metodologica.

Riferimenti bibliografici

- Antonelli 2009 = Giuseppe Antonelli, *Scrivere e digitare*, in *XXI secolo*, diretta da Tullio Gregory, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, vol. II: 243-252.
- Bublitz 2008 = Wolfram Bublitz, *Sailing the Islands or Watching from the Dock: The Treacherous Simplicity of a Metaphor. How We Handle 'New (Electronic) Hypertext' versus 'Old (Printed) Text'*, in Andrea Gerbig / Oliver Mason (edd.), *Language, People, Numbers. Corpus Linguistics and Society*, Amsterdam, Rodopi: 249-273.
- De Mauro 1977 = Tullio De Mauro, *Scuola e linguaggio. Questioni di educazione linguistica*, Roma, Editori Riuniti.
- Fiorentino 2013 = Giuliana Fiorentino, *Frontiere della scrittura*, Roma, Carocci.
- Herring/Stein/Virtanen 2013 = Susan C. Herring / Dieter Stein / Tuija Virtanen (edd.), *Pragmatics of computer-mediated communication*, Berlin, De Gruyter.
- Lavinio 1986 = Cristina Lavino, *Tipologia dei testi parlati e scritti*, in «Linguaggi», III, 1-2: 14-22; rist. in Ead., *Teoria e didattica dei testi*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, 1990: 23-38.
- Manovich 2001 = Lev Manovich, *The Language of New Media*, Cambridge (MA) - London, The MIT Press.
- Nencioni 1976 = Giovanni Nencioni, *Parlato-parlato, parlato-scritto, parlato-recitato*, in «Strumenti critici» 10: 1-56; ora in Id., *Di scritto e di parlato. Discorsi linguistici*, Bologna, Zanichelli, 1983: 126-179.
- Pistolessi 2011 = Elena Pistolessi, *Frammenti di un discorso ordinario. Contributo all'analisi pragmatica degli SMS*, in Gudrun Held / Sabine Schwarze (edd.), *Testi brevi. Teoria e pratica della testualità nell'era multimediale*, Bern, Peter Lang: 113-125.
- Pistolessi 2014 = Elena Pistolessi, *Scritture digitali*, in Giuseppe Antonelli / Matteo Motolese / Lorenzo Tomasin (edd.), *Storia dell'italiano scritto*, Roma, Carocci, vol. III, *L'italiano dell'uso*: 349-375.
- Pistolessi 2015 = Elena Pistolessi, *Contesti e forme della testualità digitale*, in Massimo Palermo / Silvia Pieroni (edd.), *Sul filo del testo. In equilibrio tra enunciato e enunciazione*, Pisa, Pacini: 119-136.
- Rossi 2010 = Fabio Rossi, *Internet, lingua di*, in *Enciclopedia dell'italiano*, diretta da Raffaele Simone, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, vol. I: 674-676.
- Serianni 2013 = Luca Serianni, *Leggere, scrivere, argomentare*, Roma-Bari, Laterza.
- Spina 2012 = Stefania Spina, *Openpolitica. Il discorso dei politici italiani nell'era di Twitter*, Milano, Franco Angeli.
- Tavosanis 2011 = Mirko Tavosanis, *L'italiano del web*, Roma, Carocci.

*In questo saggio riprendo alcune considerazioni svolte in occasione della relazione di apertura al Convegno dell'ASLI scuola su *Grammatica e testualità*, tenutosi all'Università di Roma Tre il 25-26 febbraio 2015. Ringrazio Paolo D'Achille, organizzatore del Convegno e curatore degli atti, per avermi concesso di pubblicare questa versione.

**Massimo Palermo insegna linguistica italiana all'Università per stranieri di Siena. Fra le sue pubblicazioni recenti *Linguistica testuale dell'italiano (Bologna, Il Mulino 2013)*, *Grammatica italiana di base (con P. Trifone, Bologna, Zanichelli, 2014)*, *Insegnare l'italiano come seconda lingua (con P. Diadori e D. Troncarelli, Roma, Carocci 2015)*, *Linguistica italiana (Bologna, Il Mulino, 2015)*.