

scuola ticinese

ascolto



- 3 | Claudio Biffi
Ascolto
- 5 | Intervista a Laura Pigozzi
**Come ascoltiamo i bambini
e gli adolescenti?**
- 11 | Daniel Bilenko
Auscultare
- 19 | Andrea Ghiringhelli
Ascolto e democrazia
- 27 | Giovanni Lombardi, Matteo Crivelli
**L'ascolto fertile: un antidoto
alla paura di cambiare**
- 31 | Laura Caravati, Sabine Melheritz
Ascoltando il canto degli uccelli
- 35 | Chiara Quadrelli
L'ascolto attivo in classe
- 41 | Paola Morini
**L'accoglienza come posizione
di ascolto**
- 45 | Lorena Rocca, Matteo Luigi Piricò
**I suoni dei luoghi per la cura
del paesaggio**

Ascolto

Claudio Biffi, collaboratore scientifico presso la Divisione della scuola

- 53 | Carlo Anselmi, Roberta Barra et al.
La collaborazione interprofessionale a sostegno dello sviluppo pro-sociale
- 57 | Michele Canducci, Silvia Demartini et al.
I materiali didattici che vorrei: il punto di vista dei docenti di matematica
- 63 | Roberta Wullschleger
I diritti dell'infanzia e le implicazioni sul proprio agire
- 67 | Cristiana Spinedi
Come scrivere racconti gialli in una terza media

Ho il compito di introdurre il lettore a un numero di *Scuola ticinese* che porta come titolo 'Ascolto'. La tentazione, forte, è di iniziare col contrapporre l'udito alla vista e di affermare che in una società dominata dalle immagini – siamo continuamente intenti a guardare e visualizzare qualcosa –, la capacità di ascoltare perde di importanza e passa in secondo piano.

Stilare graduatorie o tracciare gerarchie tra le diverse facoltà percettive mi sembra però riduttivo (la realtà nella quale siamo immersi è decisamente troppo complessa).

Mi limito allora a un confronto anatomico che mi ha da sempre incuriosito. Possiamo chiudere la bocca. Possiamo chiudere gli occhi. Ma non possiamo chiudere le orecchie. Al limite, come per il naso, possiamo tapparcele; con le dita o con altri corpi estranei (come la *soave cera* che Ulisse infila nelle orecchie dei suoi compagni di viaggio per preservarli dal canto delle sirene).

Anatomicamente non possiamo quindi impedirci di sentire; eppure *ascoltare* non è cosa scontata. Naturalmente occorre intendersi sui termini.

L'ascolto, nell'accezione in cui è stato declinato da una parte dei contributi raccolti nel numero, è un ascolto intersoggettivo dove a un'attività intenzionale ("ti ascolto") equivale specularmente una richiesta più o meno esplicita ("ascoltami!"). L'ascolto appare allora come una componente essenziale e irrinunciabile della relazione: tra bambini e adulti; tra governati e governanti; tra allievi e docenti.

Scorrendo l'indice vi sarete poi accorti che la rivista presenta alcuni articoli che rimandano a una funzione dell'ascolto diversa da quella appena citata. Una funzione che potremmo definire fisiologica e che, attraverso l'udito, ci permette di reperire e decifrare i segnali e gli indizi acustici prodotti dall'ambiente nel quale viviamo (naturale o antropico). L'ascolto diventa così uno strumento di scoperta e, per estensione, può diventare uno strumento di apprendimento.

A questo mio editoriale non mi sento di aggiungere altro e lascio al lettore il piacere di verificare le diverse declinazioni date dagli autori al tema dell'ascolto e dell'ascoltare.

Prima di concludere mi resta però un'ultima cosa da dire. Questo numero di *Scuola ticinese* è l'ultimo al quale Cristiana Lavio partecipa in qualità di redattrice responsabile. Dopo diciannove anni di collaborazione, Cristiana lascia infatti una rivista alla quale ha saputo dare – con costanza, pazienza e dedizione – continuità e rinnovamento. Nel ringraziarla a nome della redazione e della Divisione della scuola, le auguro ogni bene. Conoscendo poi i molti interessi di Cristiana per le tematiche che ruotano attorno alla scuola e all'insegnamento, non escludo che potrebbe capitare di ritrovare il suo nome nella lista degli autori di una delle future edizioni della rivista.

41 | Belinda Bosetto
2° anno di grafica – CSIA





Come ascoltiamo i bambini e gli adolescenti?

Intervista a **Laura Pigozzi**, psicoanalista, scrittrice e insegnante di canto

Che cosa significa oggi l'ascolto dei bambini e dei ragazzi? Se da una parte l'ascolto rappresenta un'evoluzione positiva della figura genitoriale, dall'altra si riconosce tante volte un eccesso di ascolto o – si potrebbe dire – un ascolto di bisogni che in realtà non sono tali. Che cosa comporta l'anticipare la risposta a qualsiasi bisogno?

Innanzitutto io direi che non c'è un grande ascolto sui bambini: si pensa di ascoltarli, ma in realtà è molto di più la parte di 'catechesi' che facciamo ai bambini: noi spieghiamo ai bambini la vita prima che loro siano in grado di viverla, cioè spieghiamo loro già tutto prima, li prepariamo a tutto e togliamo loro anche la bellezza della scoperta della vita. Questo nostro continuo anticipare, spiegare come va il mondo, come si sta al mondo, che cosa bisogna fare spesso eccede le regole necessarie e li mette nella posizione di persone che non possono scoprire niente, pronti a ricevere comandi, pronti a ricevere il punto di vista dell'altro come *la verità*. Siamo esagerati in questo nostro desiderio di far sì che loro non abbiano inciampi, e quindi in realtà siamo più preoccupati a spiegare che ad ascoltare, anche perché l'ascolto dell'altro è sovente un esercizio difficile: ascoltare veramente l'altro ci mette nella condizione di ripensamento della nostra posizione. Se io ascoltassi veramente il bambino mi renderei conto che il bambino sta dicendo delle cose, delle cose che forse non mi fanno neanche tanto piacere. I bambini sono bravissimi a mettere il dito nella piaga, e noi siamo ancora più bravi a non vederlo.

Nella scuola tante volte si constata che i bambini e i ragazzi sanno dire molto bene quello che gli adulti si aspettano. Sono spesso molto informati, ma non significa che siano consapevoli rispetto a ciò che dicono.

Certo, i bambini e i ragazzi sono ormai diventati i 'rassicuratori' degli adulti, come se noi non riuscissimo più ad accettare la minima deviazione da ciò che abbiamo già previsto per loro, per noi, per la famiglia, per la società, per la scuola, per tutto. Quindi non ascoltiamo in realtà, e la dimostrazione che non ascoltiamo è proprio il loro bisogno di rassicurarci sempre. Questo è il dramma del bambino e del ragazzo: che ha bisogno di rassicurare il genitore.

È vero che a volte anticipiamo i bisogni, e se li anticipiamo vuol dire che non li ascoltiamo. Se si dice a un bambino "Mettiti la giacca che fa freddo", non si considera che magari per lui non fa affatto freddo: lui scalpita, non vede

l'ora di uscire, di correre. Quindi quando anticipiamo dei bisogni, togliamo anche l'autopercezione. Ovviamente se un bambino vuole uscire con la maglietta a maniche corte in gennaio non va bene, tuttavia nelle situazioni intermedie tendiamo sempre a interpretare in modo iperprotettivo, e a volte anticipiamo così tanto quello che loro sentono che finiscono per non sentire più niente; è questa un'altra lettura della loro anestesia: non sono abituati più a sentirsi, li abbiamo talmente espropriati del fidarsi della percezione di ciò che sentono del loro corpo perché ne sappiamo sempre di più noi di loro, che li abbiamo anche un po' anestetizzati al dolore. Si pensi alla resistenza al dolore in certe patologie come il cutting e l'anoressia. Dovremmo fare un passo indietro, dovremmo ascoltare di più e parlare di meno. Però ascoltare davvero, e non ribattere subito, perché siamo noi a volte gli adolescenti che ribattiamo subito se il bambino o il ragazzo ci dice qualcosa che non ci piace: se noi adulti non siamo capaci di accoglierlo, che scuola dell'accoglienza della parola dell'altro possiamo fare?

Capita a scuola che ancora prima di cercare delle risposte, di ragionare, al primo ostacolo i ragazzi chiedono il soccorso del docente. Naturalmente non è così per tutti gli allievi, tuttavia si vede crescere la tendenza a chiedere l'aiuto dell'adulto anche quando ci sarebbero alternative più opportune e interessanti. Che cosa può fare la scuola per educare all'autonomia? Che tipo di suggerimenti può dare un insegnante ai genitori?

Questa questione è legata al problema della percezione del proprio corpo, perché se un bambino o un ragazzo cresce con l'idea che il genitore sa sempre più di lui su lui stesso, è chiaro che finché non si accorge che il sapere dell'adulto è un sapere che ha dei buchi, delle lacune – di solito succede nell'adolescenza –, fa fatica e ha sempre bisogno dell'adulto.

Ma questo è un problema a volte anche nella scuola dell'infanzia: alcuni docenti mi dicono che il bambino non trova più l'altro bambino come gioco migliore, preferisce stare con l'adulto (un bambino e un adulto, così come è abituato a casa). Quindi c'è anche una dispercezione del bambino rispetto a ciò che può fare in una situazione collettiva.

Il bambino o ragazzo a volte non chiede neanche più aiuto al compagno, che è la cosa che si è sempre fatta nelle generazioni precedenti: il primo aiuto viene spesso chiesto al docente.

È certo che non sa stare da solo con le proprie domande, anche perché da piccolo se chiamava la mamma per giocare, la mamma rispondeva sempre alla sua richiesta. Io sono abbastanza contenta della proposta di legge in Italia di aprire le scuole dell'infanzia a partire dai tre anni e renderle obbligatorie. In Italia il 12% dei bambini di tre anni frequenta la scuola dell'infanzia, quindi abbiamo bambini che stanno a casa e non sono abituati a giocare con altri bambini, non sono pertanto abituati alla limitazione che l'altro bambino porta. Non molti bambini hanno fratelli oggi – il gruppo dei fratelli è il primo collettivo dove si impara a negoziare – e comunque anche se ci sono dei fratelli è sempre troppo presente l'adulto soccorrevole, che gestisce, che controlla.

I bambini non sono abituati a stare da soli nella stanza dei giochi: a noi adulti sembra di abbandonarli, come se dando loro un po' di autonomia, li trascurassimo. Eppure il bambino ha bisogno di annoiarsi, perché altrimenti non crea. Se crea è perché ha bisogno di risolvere un problema. Quindi l'ostacolo è un problema che io posso risolvere se ho avuto già un allenamento a stare da solo con il mio problema e a trovare una soluzione. Se invece sono abituato al fatto che c'è sempre qualcuno in soccorso, non riesco nemmeno a cercare una soluzione; è una pedagogia del soccorso quella che stiamo mettendo in campo: in famiglia sicuramente, ma anche a scuola l'ho vista. Se metti delle stampelle a un atleta e gli dici di andare in giro con le stampelle, dopo un po' questo atleta non sarà più un atleta, e se le stampelle continuano a sorreggerlo, va a finire che non camminerà neanche più. Se mettiamo le stampelle laddove bisognerebbe dire ai bambini e ai ragazzi 'vai!', non li facciamo mai confrontare con nulla per la paura che si 'rompano'. Ma non si rompono. Non abbiamo fiducia in loro, nelle loro risorse: è per questo che non li lasciamo mai soli.

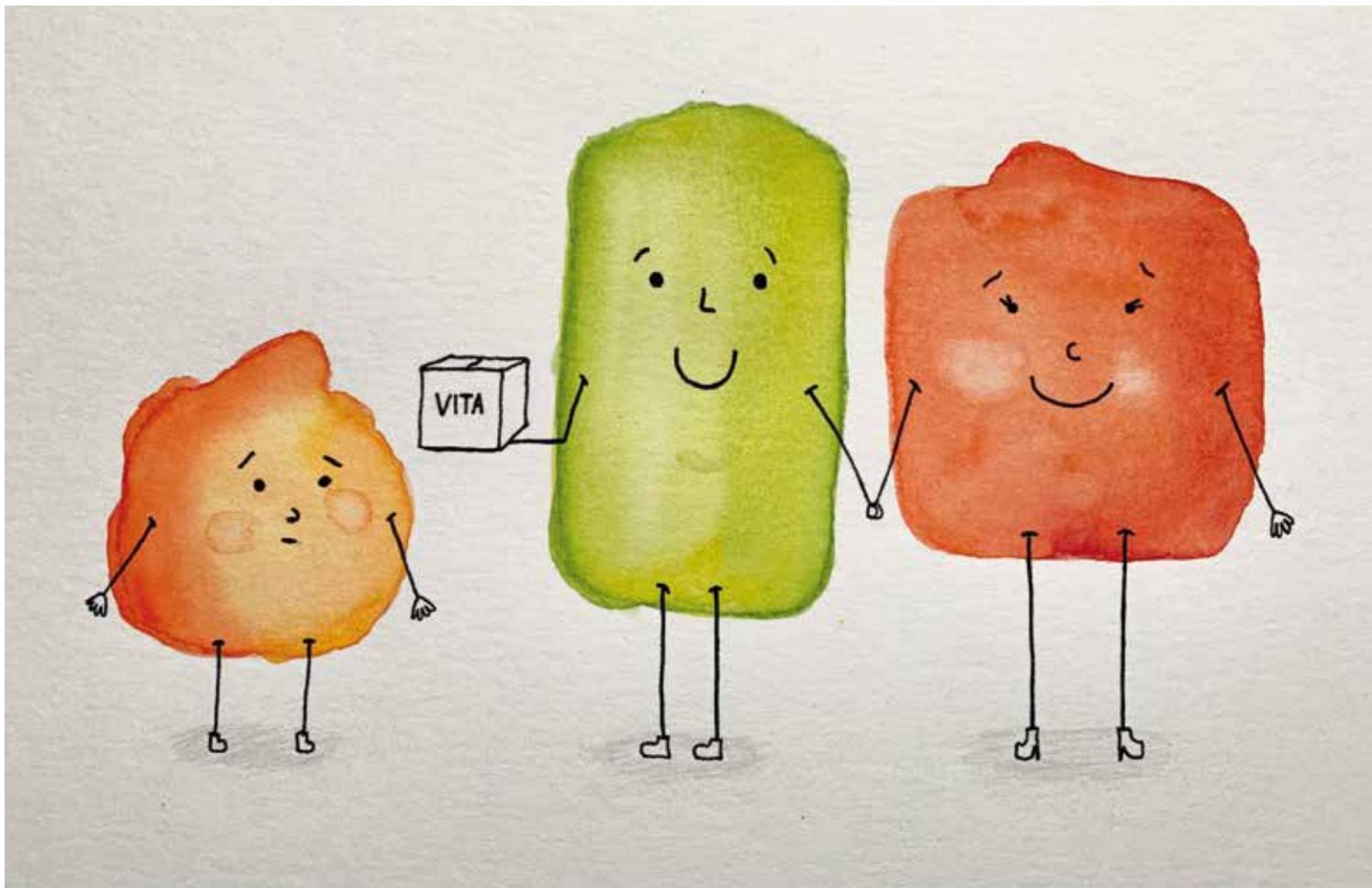
Un insegnante può dare dei suggerimenti a un genitore innanzitutto se lui stesso non è un genitore che accudisce continuamente. Un genitore troppo soccorrevole rischia di essere un docente che si pone nei confronti dei bambini o dei ragazzi con lo stesso approccio. Abbiamo in Italia una scuola che non pretende niente: conosco persone che frequentano università 'prestigiose' e vedo che si può passare un esame senza aprire un libro, solo con delle slides. Eppure nella scuola media e nella scuola superiore c'è un incentivo alla lettura fuori programma, e infatti l'editoria per l'infanzia e per l'adolescenza va benissimo. Poi i ragazzi arrivano all'U-



Elisa Locatelli
2° anno di grafica – CSIA

niversità e ricevono tutte le slides, la 'pappa pronta', e possono anche non aprire un libro. Vediamo giovani che non sono più abituati a leggere due libri e a trovare il collegamento, perché non sono abituati a riflettere. Trovare il collegamento tra le cose è la parte più importante del pensiero: tra articoli di giornale, tra libri, tra pensieri diversi. L'associazione, che è alla base della psicoanalisi, è la prima forma di pensiero: ti viene un'idea quando sei in una catena associativa.

A volte sono i genitori che oggi entrano a gamba tesa sui contenuti e protestano se per esempio viene fatta letteratura invece che analisi grammaticale. Certo che la grammatica va fatta, ma forse bisognerebbe dare più spazio alla letteratura, alle riflessioni sulle letture, perché si possa imparare a fare dei collegamenti.



Martina Fazzini
2° anno di grafica – CSIA

Ai genitori un docente può suggerire di lasciare che i bambini facciano i compiti da soli; possiamo lasciare che i ragazzi delle scuole medie stiano un paio d'ore a casa da soli a fare i compiti, se abbiamo insegnato loro l'uso corretto di un'abitazione. Spesso non sanno neanche cucinarsi una pasta o un uovo, non sanno fare niente. Questo è un aspetto che si ripercuote subito sulla parte cognitiva del ragazzo. Se come adulto non gli fai fare niente, lo rendi amorfo su qualunque aspetto. Ci vuole un'intelligenza anche per le piccole cose, anche solo per caricare una lavastoviglie. Per educare all'autonomia basterebbe dire ai ragazzi che devono apparecchiare la tavola, caricare la lavastoviglie – bene – e farla partire; basterebbe dire loro qualche volta di farsi una pasta. Sarebbe sufficiente questo per educare all'autonomia, non è che siano necessarie chissà quali ricette sofisticate! Basterebbe pretendere delle cose normali, trattarli come soggetti, come persone che vivono con noi e che quindi hanno anche dei doveri, non solo dei diritti. La posizione del soggetto cam-

bia, perché non è più una posizione passiva: nell'attività la testa si mette a funzionare.

Se molti adulti si trovano in difficoltà nell'ascoltare i veri bisogni dei ragazzi, che cosa si può dire della capacità degli adolescenti di ascoltarsi?

Se i ragazzi non sanno ascoltare il proprio corpo, figuriamoci se sanno ascoltare i loro bisogni più sottili. Di nuovo, nasce tutto dalla capacità di autonomia che diamo loro, che è molto bassa. Non si ascoltano perché non hanno neanche il linguaggio. Il depauperamento del linguaggio è un altro dei problemi, perché tu puoi ascoltare le tue cose intime se hai una lingua per dirle. Se non hai una lingua per dirle rimani forse nel dolore, un po' abissale e senza appigli, e rimani in una situazione dove non puoi nemmeno organizzare né comunicare il tuo dolore. Il linguaggio si sta facendo sempre più sintetico. I temi che i ragazzi sanno scrivere sono piuttosto poveri e superficiali: spesso li si dicono le cose che vogliono sentire gli adulti, e dato che non c'è

passionalità, ci mettono poco o niente di loro, anche perché non possono nemmeno esporsi troppo: c'è una fedeltà alla loro vita privata, alla loro vita familiare che ha un peso eccessivo nelle loro comunicazioni, come un'omertà.

C'è proprio una specie di sospetto per la lingua, perché la parola ha perso il suo peso: siamo invasi dalle false notizie, non sappiamo verificare le fonti. Oggi è davvero fondamentale lavorare nell'ambito della tecnologia consapevole sulla ricerca delle fonti. Altrimenti il rischio è che non si dia più peso alle parole perché tanto una vale l'altra. "Nella notte nera dove tutte le vacche sono nere", come diceva Hegel: non si fa più distinzione.

Molti adolescenti sono in difficoltà nell'ascoltare i propri desideri: sono paralizzati nell'immaginarsi nel futuro perché gli adulti spesso non fanno che passare paure. Ai ragazzi bisogna insegnare a pensare, perché altrimenti saranno soltanto delle persone che obbediscono. A loro manca l'organizzazione, la consequenzialità delle cose, la struttura. In fondo è quello che facciamo noi psicanalisti, lavoriamo sulla struttura: se una persona soffre, ma la sua struttura tiene, noi possiamo fare un ottimo lavoro; se la struttura non tiene dobbiamo cercare di puntellare dove non tiene: è tutto un lavoro di struttura. Molti ragazzi oggi non sanno organizzare, non sanno associare, trovare collegamenti, ragionare sulla logica delle cose: è come se vivessero in un mondo schizofrenico in cui non c'è un'organizzazione delle idee, una concatenazione delle situazioni. È tutto molto frammentario e frantumato, come la comunicazione che vediamo oggi. Proprio per questo a scuola andrebbero rafforzate quelle attività che aiutano a organizzare il pensiero.

Legata al tema dell'ascolto c'è la voce. Di molti maestri e professori del passato, si ricorda il volto magari un po' confusamente, ma la loro voce resta dentro di noi...

La voce secondo me è importante proprio perché è il punto del transfert con l'insegnante. Se io imparo qualcosa, non lo imparo solo perché uno spiega bene. Un insegnante spiega bene perché è dentro la sua voce mentre spiega: sento che l'altro non solo crede in quello che sta dicendo, ma è dentro, con il suo corpo, con la sua voce, con la modularità con cui mi sta dicendo qualcosa. Allora lì sento che lui c'è, sento un punto di verità. Lì dico: c'è qualcosa di interessante. Lì imparo anche la vita, imparo la passione per il sapere.

Il punto centrale attorno a cui ruota tutto e su cui forse la nostra scuola non si interroga abbastanza è come favorire la passione per il sapere. In Italia ci preoccupiamo di molti aspetti del fare scuola ma non ci preoccupiamo abbastanza di come trasmettere la passione per il sapere. Tutti quelli che lavorano nella scuola ce l'hanno avuta. Magari ora sono delusi e non l'hanno più, ma l'hanno avuta. Altrimenti perché uno insegna? Insegnare è il mestiere più difficile del mondo, insieme a governare e a psicanalizzare, come diceva Freud. Soprattutto nel nostro tempo in cui fare l'insegnante è una professione socialmente svilita, si hanno delle responsabilità enormi, ci si trova a dover gestire una classe con ragazzi che perdono dopo pochi minuti la capacità di attenzione.

Io credo che la passione per il sapere passi attraverso la voce, perché la voce non mente: con le parole si può mentire. La voce dell'insegnante che ci rimane dentro è quella voce verso la quale abbiamo potuto avere un transfert: abbiamo potuto credere a quella voce, ci abbiamo potuto credere perché abbiamo capito che quella persona era vera dentro quella voce, e quindi quando spiegava per esempio la scoperta dell'America si emozionava veramente. Quando si scopre un argomento nuovo, la voce dell'insegnante è fondamentale. Con la voce si stabilisce un legame con l'Altro. È meraviglioso avere quel balzo del cuore quando stai imparando qualcosa, quando finalmente capisci qualcosa del mondo.

Ai genitori e in generale alle persone che seguo dico di lasciar perdere le chat: già il linguaggio è un equivoco, per quanto è indispensabile e per quanto dobbiamo sostenerlo. Quando si litiga attraverso WhatsApp manca la voce, manca il corpo, il fraintendimento diventa abissale. Le comunicazioni vanno fatte a voce.

Nel suo ultimo libro, "Adolescenza zero", un capitolo è dedicato a "internet come risorsa etica", con riflessioni e chiavi di lettura del presente molto interessanti. Anche in questo caso, si può parlare di ascolto di una realtà, quella di internet, che troppo spesso viene percepita negativamente. Può spiegarci in che senso internet può essere considerato una risorsa etica?

Io difendo internet perché è diventato il capro espiatorio di qualunque cosa: per gli ikikomori è colpa di internet, per il bullismo è colpa di internet, se i ragazzi si mettono un sacchetto in testa è colpa di internet. Tutto

sembra essere colpa di internet. Anche qui emerge la mancanza di logica degli adulti. Noi arriviamo da millenni di sapienza. Millenni fa si sapeva che la tecnica è al servizio di un pensiero. Non si può confondere la tecnica col pensiero. Adesso improvvisamente ci siamo dimenticati della differenza tra *logos* e *techne*, non consideriamo più che una guida l'altra. In Italia abbiamo visto come con un robot da cucina vengano registrate le abitudini di chi lo usa, ma per quanti dati possano portarci via, il punto è che quello è il mondo in cui vivranno i ragazzi e quindi noi dobbiamo cercare di capire che cosa c'è di buono in quel mondo. E secondo me le cose buone di quel mondo sono due: la prima è che c'è sempre un uomo dietro a un computer, la cui mano può far 'sballare' il profilo tracciato dalla funzione algoritmica, per quanto sofisticata sia; ho anche molta fiducia nei nuovi studi sugli algoritmi, secondo cui non si debbano basare solo sui pre-giudizi, cioè sui dati assemblati e lavorati secondo i giudizi precedenti. Ci sono molte università che stanno lavorando sull'etica degli algoritmi. Questo fa capire che senza etica non andiamo da nessuna parte, senza etica torniamo alla brutalità della barbarie. Internet ci aiuta tantissimo oggi e, soprattutto, direi anche che lì c'è una voce che si è persa: la voce della funzione paterna. È un luogo dove però questa voce del padre è meno autoritaria. Internet ha sicuramente degli aspetti autoritari, ma ha anche degli aspetti che permettono di giocare le carte della libertà, in particolare se insegniamo ai nostri ragazzi a usare anche altri motori di ricerca, non solo Google: ci sono dei motori di ricerca che ti mettono a confronto con chi la pensa diversamente da te, ci sono dei motori di ricerca che non ti tracciano, quindi non ti mettono nella tua bolla 'claustroflica', in cui vedi solo le cose che tu pensi. La pigrizia spesso prevale e si va su Google, però se uno cominciasse a usare anche altri motori di ricerca farebbe anche una buona resistenza a quelle sacche un po' autoritarie di internet. Qui c'è davvero qualcosa che va esplorato.

Noi dobbiamo mettere i giovani nella condizione di pensare, perché qualunque sarà il loro mondo, hanno bisogno di senso critico. È l'unico cibo che manca loro. La risorsa etica è anche l'opportunità di salvarsi con internet, perché quando i ragazzi hanno difficoltà di relazione – e la relazione a una certa età è tutto – internet può essere d'aiuto.

C'è in internet un'esposizione all'alterità, e questa esposizione all'alterità è qualcosa che dobbiamo perse-

guire sempre, perché ci fa pensare. Il bambino comincia a pensare quando si confronta con due cose opposte e l'adolescente comincia a pensare quando sente due pareri opposti. Oggi spesso nelle case non ci sono più delle discussioni, come se fosse proibito discutere davanti ai ragazzi. È questa esposizione all'alterità di ogni tipo che internet può mettere in campo. Ma chiaramente, noi cosa facciamo? Dato che la Rete ci espone all'alterità e dato che l'alterità fa paura, preferiamo le chiusure, quindi ben venga Google che ci tiene nelle bolle. Invece no, usiamo per esempio "Escape", che è anche un bel nome.

A proposito dell'importanza dell'alterità, concludiamo l'intervista con un bel passaggio tratto dal suo ultimo libro:

“Il web come Altro rende più evidente che l'Altro è un'alternanza di luci e ombre, di consistenza e inconsistenza; il nostro nodo con l'Altro è ineludibile benché egli sia, al contempo, angosciante e salvifico. È ora di dar forza all'ambivalenza della realtà, di finirla con gli infantili idealismi (che sono solo una tappa della vita) e di insegnare ai ragazzi a negoziare, a saperci fare con il chiaroscuro”¹.

Nota

¹ Pigozzi, L. (2019). *Adolescenza zero: Hikikomori, cutters, ADHD e la crescita negata*. Milano: Nottetempo.



Auscultare

Daniel Bilenko, giornalista SRG SSR RSI e autore free-lance

Canzoni

Quando ascolto una canzone non ricordo mai le parole. È un problema al cervello credo. I neurologi non sanno dare spiegazioni. Neanche le logopediste. Ce l'ho da quando sono nato e non c'è da ridere ma neanche da piangere.

Per esempio, da bambino ai boy-scout: giochi nel bosco e nodi con le corde, ma anche canti a iosa come *Vecchio scarpone*, *Vent frecc vent da matina*, *Caramba beviamo del whiskey* e compagnia bella. Immaginate la situazione: cantano tutti, cantano, e va bene, è normale ai boy-scout. Ma io no. Faccio finta come in playback. Sempre. Sia in cerchio davanti al fuoco la sera o prima di iniziare le attività del sabato pomeriggio. Na-na-naaaa o la-la-laaaa. Una specie di simil labiale con emissione di suoni intonati ma privi di significato. Un po' me ne vergogno e un po' no. In fondo non è grave. Mica è lo Zecchino d'Oro.

Altro esempio: in chiesa a dodici anni. Sebbene non sia né battezzato né catechizzato mi ritrovo a quell'età a far parte del coro dei ragazzi della Cattedrale (il maestro di cappella e organista è anche il prof di musica alle medie e frequentando il coro mi garantisco il '6'). Alle prove dei vari kyrie eleison le note, gli spartiti e i testi sono a disposizione. Ci sono le prove, si ripete spesso ma oh, nonostante le mille prove mi è fisiologicamente impossibile ricordare le parole. Come un handicap. Ai concerti bluffò (la tecnica del playback ormai è consolidata) ma come ai boy-scout nessuno mi sgrida. Dei concerti in sé non ricordo granché se non che alla fine (la fine delle messe) ci sono delle buonissime pizzette e litri d'aranciata e coca-cola sui cui mi fiondo beato.

Terzo e ultimo esempio: i festini al liceo o in spiaggia al mare o al lago da più grandicello. Non mancano mai le bottiglie d'alcolici e qualche canna e almeno una chitarra per accompagnare il repertorio italiano anni Settanta-Ottanta. La classica roba. Vasco, Baglioni, Guccini, De André, De Gregori, Fossati, a volte persino Lollo e la Martini. E tanti altri. I nomi li so ma di canzoni manco una. E quando dico non una intendo dire non una. Cioè a orecchio le riconosco in fretta. Mi basta qualche accordo. Ma cantarle a memoria impossibile. Di *Albachiara*, *Bocca di rosa* e della *Locomotiva* non so nemmeno i ritornelli. Anzi, che dico. Non so nemmeno di cosa parlino. Sono musica e basta. È come un problema di emisferi. Un conflitto tra destro e sinistro. Uno dei due (non ricordo quale dei due sia prepo-

sto alla musica e alle cose artistiche) prende il sopravvento e una parte di me va in tilt e l'effetto è quello di farmi sentire melodicamente arricchito ma verbalmente spaesato. Il risultato è che so cantare per intero senza far finta solo due canzoni. Due di numero. *Tanti auguri a te* e *Fra Martino*. Non esagero. E mi piacerebbe davvero molto saperne qualcuna in più. Sul serio. Quando i miei figli erano bebè mi sarebbe piaciuto cantar loro delle ninne nanne. Ma non l'ho mai fatto semplicemente perché non ne so neanche una. In compenso però ho letto loro un sacco di storie...

Storie

Anche mia madre non mi ha mai cantato delle ninne nanne. Al posto delle ninne nanne, per farmi dormire sereno mi leggeva fiabe stando seduta sul ciglio del letto con me sotto le coperte rimboccate. La sua voce come una culla. Le avventure di *Giovannin senza paura* o le disavventure della *Sposa che viveva di vento* erano meglio di qualsiasi altra nenia soporifera o narrazione immaginifica. Un'estasi. Un rituale. E questo piacere fondato sull'ascolto e il riascolto di storie l'ho potuto protrarre anche di giorno in solitudine attraverso i mangiacassette e il giradischi (chissà che fine hanno fatto i 33 giri con su meravigliose versioni di Pinocchio, Re Pistacchio, Alì Babà e i quaranta ladroni o Aladino).

La musica la sento, le fiabe le ascolto. Le canzoni il mio cervello bacato le percepisce filtra decodifica come musica e basta. Non verbo. Non storia. E d'altronde un motivo c'è. V'ho detto di mia madre ma non di mio padre. Mio padre era un musicista, un cornista professionista. In casa radio sempre accesa per le notizie e i concerti. Della musica io non ne ho fatto un mestiere. Delle notizie e delle storie invece sì. E curiosamente questo mestiere è fondato sull'ascolto (ma anche sul sentire). Ma c'arriverò fra poco. Prima desidero raccontarvi di una telefonata ricevuta qualche mese fa a pranzo in città.

Rivoluzione

Dunque, numero di chiamata sconosciuto ma rispondo lo stesso. A parte i miei figli quando hanno bisogno di qualcosa non mi chiama mai nessuno e dunque sono curioso di sapere chi mi telefona. E poi il pranzo è terminato. Sono al caffè. Nessun disturbo:

«Pronto? Sì, sono io, nessun disturbo. Con chi ho il piacere di parlare?».



Alessandro Vogel
2° anno di grafica – CSIA

La voce al telefono è quella di uomo di presumibile mezz'età parlante francese con accento svizzero tedesco. Si presenta: è il patron dello Swiss Press Award e mi chiede senza tanti fronzoli se mi farebbe piacere partecipare a una 'rivoluzione'.

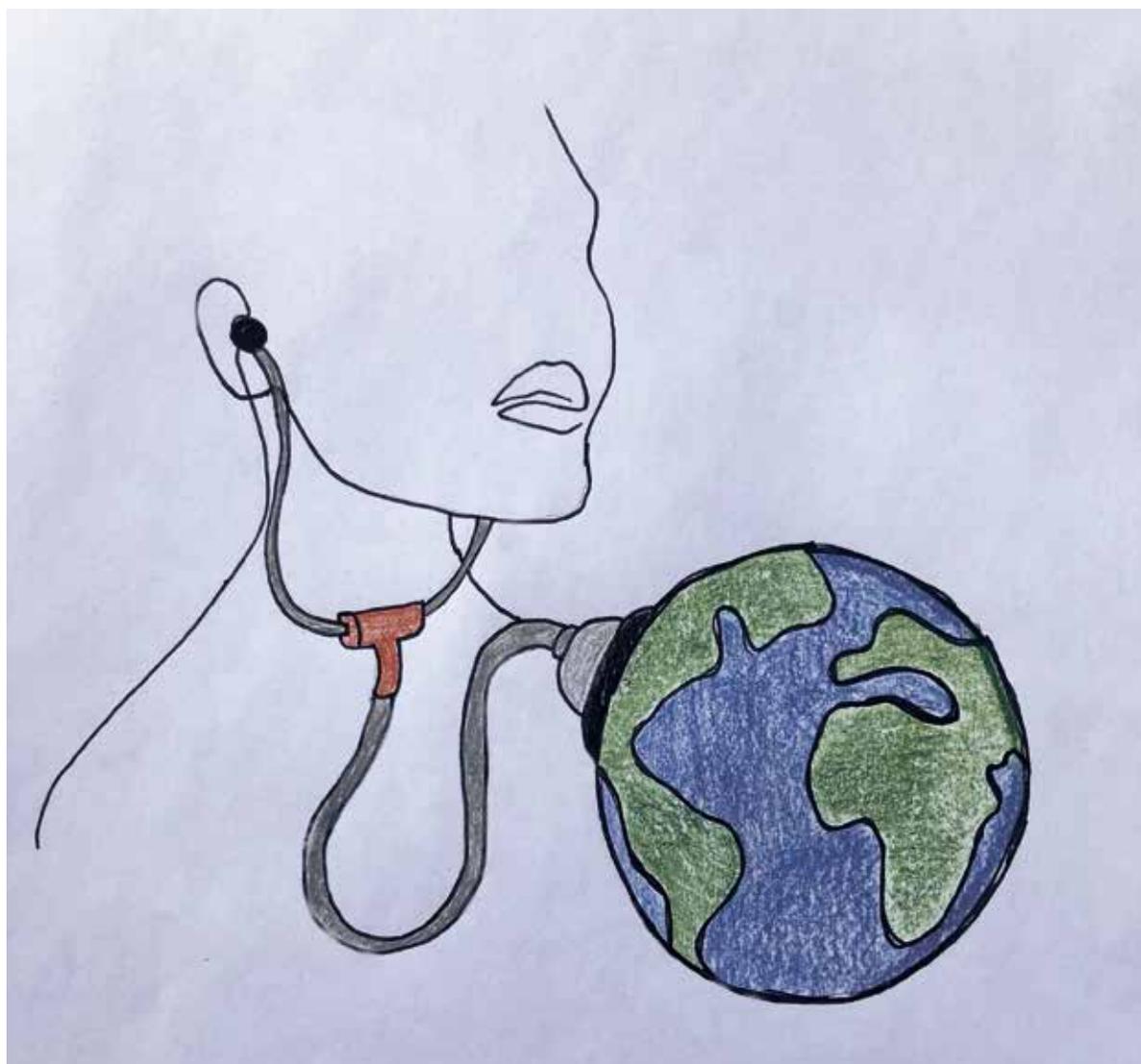
«Ovvio» rispondo senza sapere minimamente a cosa si riferisca.

«Bene» mi dice «allora le spiego. Lo Swiss Press Award è il premio conferito ai migliori lavori giornalistici svizzeri della carta stampata, della televisione, dell'online e della radio. E a proposito della radio, beh, da qualche anno a questa parte è in atto una mutazione.

Le serie, le inchieste, i reportage e i documentari sonori non dipendono più solo dalla radio. Prendono vita anche nel web. Sa di cosa sto parlando, giusto?».

«I podcast?» dico.

«Esatto» mi dice il patron. «E dunque come Lei sa i podcast non sono la mera possibilità di riascoltare il proprio programma radiofonico preferito in differita. Sono un vero e proprio prodotto editoriale in sé, capisce? Si è calcolato che costituisca un mercato globale da mezzo miliardo di franchi. Mica bruscolini, non trova? E anche in Svizzera se ne realizzano ormai... Testate come NZZ o Le Temps li finanziano



Bleona Vrshevc
2° anno di grafica – CSIA

e pubblicano online. Molti validi freelance provenienti da altri media ci si sono messi. Alcuni prodotti sono ottimi. Altri meno. Ma ecco insomma non possiamo più ignorare questo fenomeno che se ci pensa è rivoluzionario. La categoria dunque non può più chiamarsi 'radio' ma deve chiamarsi 'audio'. Possiamo contare su di Lei per ascoltare e valutare i pezzi in concorso?».

«Hum».

«Non sarà solo. Insieme a Lei altre quattro professioniste già individuate».

«Onorato».

«Bene. La mia assistente prenderà contatto con Lei. Avremo bisogno di un suo curriculum, stringato, mi raccomando, e di una fotografia formato passaporto un po' carina».

Audio

La fotografia formato passaporto un po' carina non l'ho trovata. Ma il curriculum stringato sì:

“Daniel Bilenko nasce a Lugano nel 1973. Giornalista SRG SSR RSI e autore free-lance, da una quindicina d'anni si occupa di narrazioni audiovisive. Prima, dopo e durante gli studi in Lettere all'università di Ginevra; gira, studia e lavora per il mondo (Stati Uniti, Scozia e Oceania); fa anche esperienze come cuoco, pastore su un alpeggio e giocatore di pallacanestro. È felice papà di due bambini”.

Narrazioni audiovisive è un termine onnicomprensivo e molto brutto, lo ammetto. Avrei potuto dire *storytelling* ma è anche peggio. Abusatissimo. Narrazioni audiovisive è solo per dire che ho fatto e che ancora qualche volta faccio teatro, tivù e cinema.

Adesso di mestiere principalmente racconto storie e tengo compagnia attraverso un elettrodomestico chiamato radio e delle diavolerie chiamate smartphone, tablet e pc. Sono cioè ascoltabile *on air* e *on demand*. Sto cioè al microfono di un programma radiofonico in onda in diretta e confeziono documentari, reportage, serie e fiction squisitamente sonori (per farlo per fortuna non mi viene richiesto di ricordare e interpretare canzoni a memoria ma solo di intercettare e restituire a modo mio temi, vicende e personaggi d'interesse pubblico). Uso principalmente la voce, insomma. E questa cosa mi piace molto perché da qualche parte mi riporta all'infanzia e all'imprinting materno e a un tempo in cui noi tutti mammiferi umani abbiamo vissuto in un grembo buio fatto di fluidi, un universo fatto di suoni, voce materna in primis. Un potere straordinario, capace di lenire e ad alto impatto emotivo.

Certamente però il mio mestiere mi piace un sacco anche perché significa immaginazione al posto di immagini. Le immagini per lo più le subiamo. Ne siamo bombardati. Ci lasciano un po' passivi. E ce ne sono in giro talmente tante che non sappiamo più come sceglierle e gustarle. Mentre l'immaginazione è la nostra. Ognuno si fa il proprio film in testa. E possiamo decidere noi quando e come ascoltare. Cucinando. Passeggiando. Andando in palestra. Stando comodamente seduti in poltrona o insieme ad altra gente nello scompartimento di un treno diretto a Giubiasco o a Katmandu.

In treno è il mio modo di ascoltare storie preferite: col paesaggio che scorre ipnoticamente davanti agli occhi, i suoni le voci e la musica nelle orecchie e la mente sintonizzata sulla storia. Ma per ascoltare i 58 lavori giornalistici audio pervenuti allo Swiss Press Award e non avendo previsto lunghi viaggi in treno ho fatto quello che faccio da tre anni a questa parte. Giunta la notte coi figli a letto dormienti sono uscito di casa e ho passeggiato in giro per il quartiere col telefonino in tasca connesso a delle buone cuffie (buone cuffie che hanno il pregio di rendere onore alle qualità sonore dei lavori e riparano dal freddo. È ancora inverno mentre vi scrivo).

Ho ascoltato e ascoltato e camminato e camminato. Ho ascoltato la storia in diverse puntate di una donna dell'Africa subsahariana nata albina e maledetta dalla società in cui le è toccato nascere, ma da cui ha potuto allontanarsi una volta giovane adulta, riuscendo ad arrivare sana e salva in Svizzera e a fondare un'organizzazione non governativa specializzata in casi come il

suo. Ho ascoltato le vicissitudini di un bambino prima durante e dopo un trapianto di cuore. Ho sorriso ascoltando i trucchi di un attore di cinema quando deve girare scene di sesso. E che dire della realtà di un paesino della Svizzera centrale alle prese con un'importante votazione per alzata di mano? Mi sono commosso sentendo le storie di persone sofferenti di disturbi psichici in cerca di relazione e sollievo attraverso l'arte. E mi ha intrigato l'inchiesta di una giornalista che tenta di capire dove finiscono e come vengono usate dai partiti politici le sue tracce digitali lasciate nel mare magnum dei social e di internet. E così via tante altre (52 per la precisione). Svizzero tedesco, tedesco, francese, romancio e italiano le lingue nazionali usate. Vincitrice dello Swiss Press Award, la storia di una donna che ha visto andare in fiamme in circostanze sospette la casa del padre mai veramente conosciuto bene e finito in prigione. Un'indagine emotiva dai risvolti politici in cinque puntate di Franziska Engelhardt e Stefanie Müller-Frank: delicata, saliente, raccontata a voce e sonorizzata in modo equilibrato, senza strafare. Digitando 'Zündstoff podcast' in un qualsiasi motore di ricerca la troverete. A produrla non una radio ma Republik, un magazine digitale svizzero interamente finanziato dalle sue lettrici e dai suoi lettori. Giusto a conferma di quel che si diceva prima. Da un lato l'*audio boom*. Dall'altro la mutazione mediatica.

Podcast

Dopo lo Swiss Press Award è arrivato anche il prestigioso premio giornalistico statunitense Pulitzer che da quest'anno ha aperto la via ai podcast: "A partire dal 2020 ci sarà anche un premio per la categoria 'Audio Reporting', riconoscimento che andrà ai migliori contenuti giornalistici audio che servono il pubblico interesse attraverso una narrazione illuminante", ha spiegato l'amministratrice del Pulitzer Dana Canedy.

Più che essere una riscoperta delle potenzialità giornalistiche dell'audio o il segno che il podcast non è una moda – scriveva qualcuno a proposito di questa decisione – questo riconoscimento Pulitzer conferma semplicemente che i vari media si stanno come schiacciando tutti insieme in uno stesso paniere.

Può darsi, non lo so, non sono un massmediologo. Alle nostre latitudini e longitudini vedo un panorama complesso dove l'audio è in piena espansione ma ancora paradossalmente sconosciuto o mal frequentato. Mi riferisco soprattutto ai giovani. Attraverso le auri-

colari quasi perennemente indossate s'iniettano musica, non storie. E anche da più grandi idem. Me lo confermano le studentesse e gli studenti universitari che incontro regolarmente da un paio d'anni a questa parte in facoltà, seminari e corsi chiamati con nomi altisonanti come 'design della comunicazione' o 'comunicazione del design', 'scienze della comunicazione' o 'conservazione e promozione dei beni culturali', eccetera. I loro corsi di studi sono solitamente video-centrici e al massimo devono leggere un po' e una cosa che ho riscontrato praticamente dappertutto tra Italia, Svizzera e Inghilterra è che praticamente nessuno delle centinaia e centinaia di giovani incontrati ascolta la radio tranne forse quando sono in auto: e allora c'è l'autoradio e qualcuno di loro l'accende e invece di metter su le proprie playlist MP3 di musica precompilata da algoritmi si sintonizza sulle frequenze di una stazione di solito privata e specializzata nel cazzeggio e la musica commerciale (se penso a cos'era per me la radio! La radio in casa. La radiolina nel letto. Le cronache di hockey su ghiaccio, le classifiche musicali, la possibilità di registrare con le minicassette, le dediche, il DJ). Ma la potenza evocativa, l'impatto del mezzo e il suo bassissimo costo produttivo non lasciano indifferente nessuno oggi. E l'audio, appunto, non è solo radio.

Chiamato dalle prof e dai prof per parlar alle studentesse e agli studenti di radio, di podcast e di drammaturgia audio (e non essendo un teorico) parlo più che altro delle esperienze fatte sul campo. Propongo estratti di reportage documentari o fiction sonori. Svelo il dietro le quinte di alcune lavorazioni. Ci soffermiamo su elementi come ritmo, tono e atmosfera. E regalo perle di saggezza tipo "portate con voi sempre delle batterie di scorta per il vostro registratore".

Fenomenologia

Ho detto cuffie. Ascolto in cuffia. Non sono l'unico. Ve ne sarete accorti girando per strada, in metropolitana, sui bus. Secondo alcuni studi circa l'80% dei podcast vengono ascoltati così: con degli affari nelle orecchie. C'è chi ascolta musica (ancora la maggior parte) e chi ascolta storie (giornalistiche e non). Il podcast dalle nostre parti è sulla bocca di tanti ma nelle orecchie di pochi. Ma nel mondo sono milioni le persone ad averlo nelle orecchie e nel cuore. E con migliaia di prodotti e di opere in tantissime lingue.

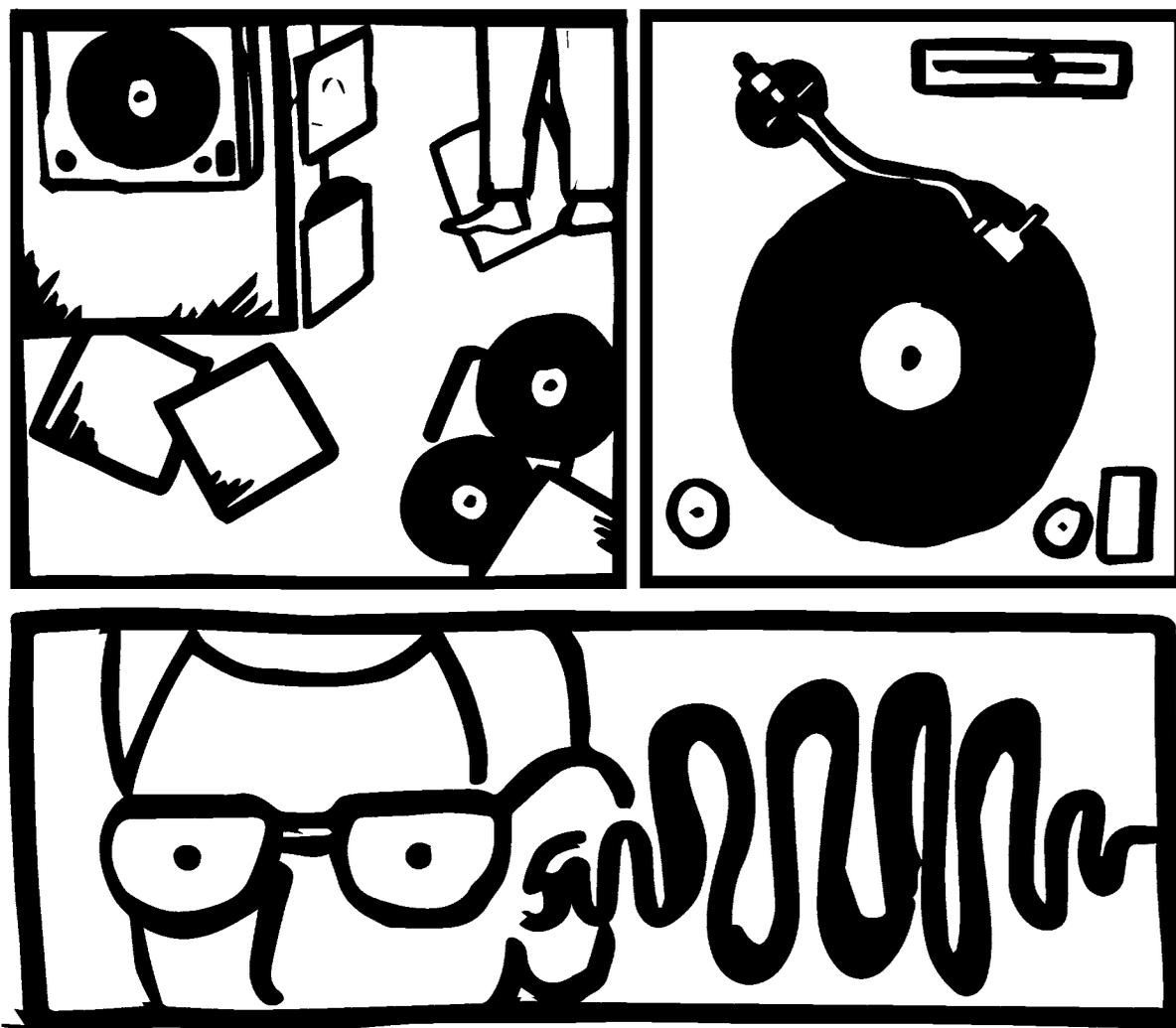
Un motivo ci sarà. Forse non da ultimo la gratuità. Per-

ché a differenza di Netflix e HBO e altri grossi produttori di filmati, il mondo del podcast è ancora in gran parte gratuito. Altro pregio la libertà: il poterne usufruire dove come quando si vuole. L'atomizzazione invece come difetto: l'individuo come incapsulato in una bolla isolante sonora. Non sempre però. A volte l'epifania, l'occasione di un ascolto pubblico...

Tim Hinmann è un inglese residente in Danimarca amico mio, che nel paese d'Amleto c'è andato per amore, ma che un grosso dilemma shakespeariano nella sua vita però ce l'ha avuto davvero. Dopo aver messo su famiglia e imparato il danese Tim a un certo punto si ritrova senza lavoro. Come fare? Non si perde d'animo. E cogliendo l'*air du temps* (dieci anni fa ancora rarefatta) insieme a un amico (un ex collega anch'esso licenziato) capisce una cosa importante: la gente ha fame di buone storie; le buone storie non sono per forza solo da guardare o leggere; produrre storie audio è molto meno costoso e complicato; il web e i social possono essere potenti alleati nella diffusione. E così comincia a realizzare serie audio. Quasi ante litteram. Storie seriali per lo più basate su crimini realmente avvenuti (i cosiddetti *true crime*) e in pochi anni diventa autore di culto. Il suo podcast di chiama *Third Ear* (il terzo orecchio), un nome inglese ma le storie sono quasi tutte in danese.

Ho detto cuffie e ho parlato di effetto atomizzante, d'individuo incapsulato. Oggi quando comincia una nuova serie di *Third Ear*, Tim e Krister propongono le premiere in sale cinematografiche multiplex gremite da mille o duemila giovani (età media 25 anni a preponderanza femminile) con i popcorn in mano (o già tra le mascelle) pronte a chiudere gli occhi o semplicemente stare nel buio e ascoltare l'inizio (il primo episodio) di una storia avvincente. Cinema per le orecchie, insomma. E condivisione.

Nel nostro piccolo nella Svizzera italiana qualche volta s'è fatto. Quando la storia tocca una comunità (geolocalizzata oppure no) e si propongono serate pubbliche con ascolti condivisi la cosa funziona. È successo qualche anno fa con *Désalpe – Lo Scarico*, una pièce del romanzo Antoine Jaccoud sul tema della crisi di identità e i problemi socioeconomici delle comunità montane a causa dei mutamenti climatici e dell'assenza di neve. Una pièce che ha girato per tre anni nelle vallate alpine dove la maggior parte degli abitanti non è avvezza a questo genere d'esperienza. Oppure con un reportage fatto in Macedonia che andava a ripercorrere il tragico percorso di un lavoratore finito nelle maglie del lavoro in



Belinda Bosetto
2° anno di grafica – CSIA

| 17

nero, un ascolto proposto nelle zone toccate dalla vicenda. Oppure ancora in una chiesa a Poschiavo nei Grigioni italiani raccontando la storia di un biblista caro alla memoria collettiva ma praticamente sconosciuto. Sale piene. Commozione. Dibattito.

Sentire

L'ascolto è relazione. È profondità. Dentro di sé. Con i propri figli. O i propri allievi, i propri pazienti. La differenza che intercorre tra sentire e ascoltare è un po' come quella tra vedere e guardare. La differenza la fa l'attenzione che decidiamo o che possiamo metterci. Io sono creativo, leale, ma soffro di un disturbo dell'attenzione. Ascolto male. Lo dice un *assessment* fatto con una psicologa anni fa in azienda (a me la psicologa annoiava un po' e dunque le consegne durante l'*assessment* mi entravano da un'orecchia e uscivano dall'altra in gran parte). Ma il problema al cervello ce l'ho. E se penso agli anni di scuola, non posso negare di esser stato un allievo assai distraibile (grazie a dio non ero in

possesso di smartphone o addentellati tecnologici simili). Da questa cosa non si può guarire. Si può solo rimediare.

Quando siamo ammalati magari con un'influenza (non importa quale) e tossiamo, e la rinite e la sinusite non ci lasciano scampo, andiamo dal medico di famiglia che ci ausculta. Lo stetoscopio collega le orecchie allenate del dottore al nostro torace. L'ascoltazione tra dorso e torso permette di capire se abbiamo una patologia respiratoria – respiratoria stavo per scrivere. Quello che fa il dottore è auscultare. Non parole di una canzone mai imparata a memoria (attraverso chissà quale misteriosa facoltà sensoriale-cognitiva). Non l'intreccio magico di un'archetipica fiaba o l'ipnotica nenia di una melodia soporifera... E io con lui: mentre faccio finta non di cantare ma di respirare forte mi ascolto, e lui mi ascolta, mi sente, e io mi sento. Ascolto ergo sono. Forse malato grave forse speriamo no. Anzi meglio. Ascolto ergo *sento*. La storia di un corpo, di un'anima, del nostro essere umani.

Consigli d'ascolto

Blanche Ébène, di Juliane Roncoroni (SRG SSR RTS): storia di una donna dell'Africa subsahariana nata albina e maledetta dalla società, ora residente in Svizzera.

Zündstoff, di Franziska Engelhardt und Stefanie Müller-Frank (Republik): indagine su un uomo in prigione e la sua casa andata in fiamme, con risvolti emotivi e politici.

Have you heard George's podcast, di George the Poet (BBC): Il tentativo prodigiosamente ben riuscito di coniugare poesia e analisi storica, musica e denuncia sociale.

Consiglio di lettura

Podcasting: la radio di contenuti va sul web, di Luigi Lupo, Meltemi editore, 2019: una buona introduzione aggiornata e con molti suggerimenti d'ascolto anche in lingua italiana su questo potente mezzo di comunicazione e d'informazione chiamato 'podcast'.

CARAN D'ACHE

Genève



Petra Silvant

Studmattenweg 26
2532 Magglingen BE
mobile 079 607 80 68
tel 032 322 04 61
petra.silvant@carandache.com
Svizzera francese / Ticino



Peter Egli

Zypressenstrasse 11
8003 Zürich
mobile 078 769 06 97
tel 052 222 14 44
peter.egli@carandache.com
Svizzera tedesca



Simone Hauck

Bohl 12B
8574 Oberhofen TG
mobile 079 541 34 65
tel 071 670 01 45
simone.hauck@carandache.com
Svizzera tedesca

Servizio pedagogico

I corsi di disegno e di pittura „Caran d’Ache atelier“ vertono principalmente su delle tecniche di utilizzo originali e inedite. Sono concepiti secondo principi pedagogici e didattici. Offriamo la nostra consulenza ai docenti di tutti i livelli scolastici con nuove proposte per le loro lezioni di attività creative.

I nostri corsi sono gratuiti : Caran d’Ache assume i costi per l’animazione e il materiale. Lavoriamo prevalentemente con i prodotti della nostra marca. La nostra formazione continua è riconosciuta ufficialmente dalle autorità cantonali. Un corso di mezza giornata dura tre ore e tratta un solo tema a scelta.



Ascolto e democrazia

Andrea Ghiringhelli, storico

L'accostamento tra ascolto e democrazia potrebbe apparire pretestuoso ma così non è: l'ascolto è il fondamento di ogni regime autenticamente democratico e quando l'ascolto vien meno e subentra la sordità, la democrazia si inceppa e si trasforma in qualcosa d'altro.

Note

1
Zagrebelsky, G. (2005). *Imparare la democrazia*. Roma: Gruppo Editoriale l'Espresso, p. 42.

2
Bobbio, N. (1984). *Il futuro della democrazia*. Torino: Einaudi.

3
Sulla crisi della democrazia tantissima letteratura. Cito alcune recenti pubblicazioni di particolare interesse: Mounk, Y. (2018). *Popolo vs. Democrazia*. Milano: Feltrinelli; Runciman, D. (2019). *Così finisce la democrazia*. Torino: Bollati Boringhieri; Galston, W. A. (2019). *La minaccia populista alla democrazia liberale*. Roma: Castelvecchi.

4
Franscini, S. (1837). *Manuale del cittadino ticinese*. Lugano: Ruggia, p. X.

5
Einaudi, L. (1969). *Prediche inutili*. Torino: Einaudi, p. 4 e ss.

6
Del tema si occupa Gianfranco Pasquino in *Minima politica* (Milano: Utet, 2020) e pure nel precedente *Deficit democratici*, (Milano: Bocconi, 2018).

7
Foster Wallace, D. (2009). *Questa è l'acqua*. Torino: Einaudi, p. 140.

8
Sull'indifferenza si è espresso Antonio Gramsci in *Odio gli indifferenti* (Milano: Chiarelettere, 2011). Sul ruolo del cittadino Gramsci non ha dubbi: "Chi vive veramente non può non essere cittadino, e parteggiare", *op. cit.*, p. 3.

9
Nazionalismo e patriottismo si pongono agli antipodi. Sull'argomento si veda *Nazionalisti e patrioti* di Maurizio Viroli (Bari: Laterza, 2019) oppure *Il bisogno di patria* di Walter Barberis (Torino: Einaudi, 2004).

10
Hobsbawm, E. (1995). *Il secolo breve*. Milano: Rizzoli.

Un legame inscindibile

Ascoltare vuol dire seguire con attenzione e interesse, suppone disponibilità e predisposizione al dialogo, significa discussione e ragionare insieme, esige la capacità di immedesimarsi nell'altro e di rispettare il dissenso e la diversità. Il costituzionalista Gustavo Zagrebelsky dedica pagine esemplari alla questione: "Essendo la democrazia una convivenza basata sul dialogo, il mezzo che permette il dialogo, cioè le parole, deve essere oggetto di una cura particolare, come non si riscontra in nessuna altra forma di governo [...]"¹.

Norberto Bobbio ci rammenta che la democrazia è fondata sulla contemporanea presenza del consenso e del dissenso, di un consenso che non esclude mai il dissenso². Il concetto è chiaro: un regime autenticamente democratico è tale perché sa coniugare con sapienza e ponderazione il principio della sovranità popolare con il rispetto delle libertà individuali, fra cui la libertà di dissentire e di essere minoranza. Sono questi i caratteri della democrazia liberale, consolidatasi nel dopoguerra e oggi messa a dura prova perché si stanno profilando dei modelli distorsivi della democrazia: costituiscono degli artifici fraudolenti perché non ammettono né dialogo né dissenso né, tantomeno, ascolto³, e quindi vi è un uso improprio del principio democratico.

L'ascolto e il dialogo sono indispensabili per il buon funzionamento delle istituzioni democratiche. Affinché questi presupposti siano soddisfatti, è però necessaria la presenza di cittadini attivi e partecipanti. Lo aveva già segnalato Stefano Franscini: "la conoscenza [...] è del massimo interesse in un paese stabilito, come il nostro, a repubblica democratico rappresentativa"⁴ e aveva poi precisato che la qualità della democrazia dipende dalla presenza di cittadini ben formati e informati. Luigi Einaudi condensò il concetto nella formula da tutti citata ma da pochi seguita del "conoscere per deliberare"⁵. Quindi una democrazia viva e vitale ha bisogno di cittadini interessati alla politica, informati sulla politica, convinti di poter influenzare i governanti con efficacia. In fondo sono i cittadini, con i loro comportamenti, che decidono il buon o il cattivo funzionamento delle istituzioni democratiche⁶.

Questa è l'acqua

Se la solidità dello Stato democratico dipende dalla qualità dei propri cittadini, vi è ovviamente un problema di cultura politica che si riassume nella capacità di

cittadine e di cittadini di discernere la dimensione complessa della realtà in cui sono immersi e di evitare le banalizzazioni e le letali semplificazioni emotive. Lo scrittore David Foster Wallace chiarì il concetto con una semplice storiella: "Ci sono due giovani pesci che nuotano e a un certo punto incontrano un pesce anziano che va nella direzione opposta, fa un cenno di saluto e dice: – Salve ragazzi. Com'è l'acqua? – I due pesci giovani nuotano un altro po' poi uno guarda l'altro e fa: – Che cavolo è l'acqua?"⁷. Appunto, 'che cavolo' significa avere una cultura politica? Significa essere coscienti della presenza dell'acqua, essere in grado di percepirne la temperatura, i flussi, le turbolenze. Per uscire dalla metafora: avere una cultura politica vuol dire avere la consapevolezza delle dimensioni complesse della realtà e possedere gli strumenti per discuterne con discernimento evitando le orrende semplificazioni di stampo populista.

Ciò detto, e pur ammettendo la responsabilità di un ceto politico che si erige in casta separata con priorità e agende che non sempre tengono conto del 'bene comune', è altrettanto vero che una grande responsabilità l'hanno i cittadini disinformati, disinteressati, indifferenti. L'indifferenza – commistione di rassegnazione, sfiducia, ripulsa – è la rinuncia a qualsiasi dialogo: il deficit democratico è quindi prodotto da una distorsione della rappresentanza ma anche da vistose lacune nel corpo elettorale⁸.

Imparare la democrazia?

In questi anni si è parlato molto di educazione alla cittadinanza, spesso in modo assai ambiguo ed equivoco. Per parecchi fautori si tratta di consegnare agli allievi una conoscenza pedissequa delle istituzioni, una grammatica elementare sul funzionamento dello Stato. Per altri, in questi tempi di sovranismi e di 'primanostriismi', si tratta di infondere negli allievi una malintesa concezione di patriottismo spesso confuso con un'idea distorta di nazionalismo identitario⁹. Certamente, freschi sondaggi indicano che le conoscenze in materia dei nostri giovani sono assai scarse, ma anche tanti adulti maturi, perfino fra quelli che siedono nei nostri parlamenti, non fanno bella figura. Vale ancora quanto sosteneva Erich Hobsbawm¹⁰: la frequentazione assidua a un corso di ripetizione è caldamente consigliata. A parte ciò, l'identificazione dell'insegnamento della civica con un esercizio puramente descrittivo delle istituzioni omette il tassello



essenziale: quello cognitivo, di riflessione, di approfondimento critico sui valori, sui limiti, sulla difficoltà della democrazia e sulle responsabilità dei cittadini in democrazia. Forse non è possibile insegnare l'adesione alla democrazia, ma sicuramente si possono insegnare i caratteri fondanti su cui poggia la democrazia, in primis l'esercizio dello spirito critico e dell'autonomia di giudizio. Lo diceva già Brenno Bertoni¹¹ nelle sue lezione di civica: occorre risvegliare il

senso critico dei giovani, iniziarli ai sentimenti di libertà e di solidarietà. Siamo a questo punto? Credo che ci sia ancora qualche passo importante da compiere fin tanto che si continuerà a insistere, con pregiudizio ostinato, sul fatto che l'istruzione civica debba lasciar fuori ogni discussione sulla politica dalle aule scolastiche: al contrario, la politica, quella vera, quella che parla del bene comune, deve porsi al centro del processo educativo¹².

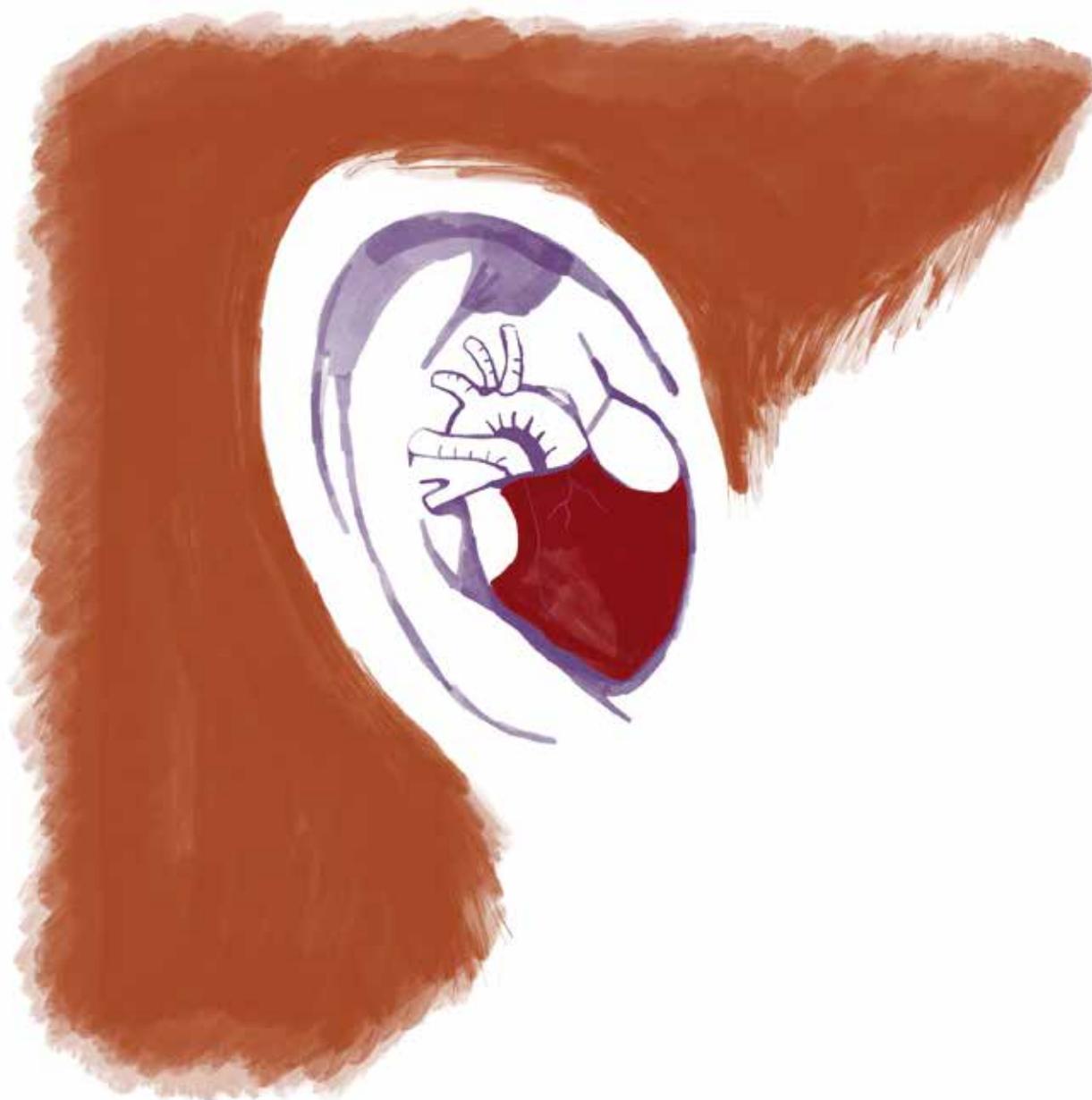
Note

¹¹ Bertoni, B. (1942). *Frassineto. Letture di educazione civica*. Bellinzona: Istituto Editoriale Ticinese.

¹² È doveroso ricordare il grande merito di *Gioventù dibatte*, un progetto di educazione alla cittadinanza dedicato ai giovani. Propone la tecnica del confronto argomentato a cui faccio riferimento nella parte conclusiva di questo contributo (in cui prendo in considerazione il modello di democrazia deliberativa o dibattimentale).

Sandro Giobbi
2° anno di grafica – CSIA

22 |



Note

13

Sull'argomento vi sono studiosi, come Jason Brennan in *Contro la democrazia* (Roma: LUISS, 2018), che sottolineano come sia diffusa la categoria degli 'ignoranti razionali', ossia degli elettori che ritengono inutile informarsi perché il loro voto non fa la differenza. In genere si comportano come 'tifosi politici' e seguono passivamente le parole d'ordine di altri.

Indispensabile la lettura di

Democrazia e ignoranza politica di Ilya Somin (Milano-Torino: IBL libri, 2015).

14

Tanta letteratura si occupa della dilagante ignoranza. Fondamentale *La conoscenza e i suoi nemici. L'era dell'incompetenza e i rischi per la democrazia* di Tom Nichols, (Roma: LUISS, 2017). Di particolare interesse pure *La mediocrazia* di Alain Denault (Vicenza: Neri Pozza, 2017). Pure utile per valutare la dimensione del fenomeno *La grande ignoranza* di Irene Tinagli (Milano: Rizzoli, 2019).

La democrazia e il governo degli ignoranti

In democrazia le elezioni sono centrali: si fanno le scelte, si designano i rappresentanti e si condizionano gli orientamenti politici. Ed è in quel momento che i cittadini deficitari – i disinformati, gli ignoranti – possono dare una spallata al sistema democratico. Infatti, l'accesso al voto, in democrazia, non dipende dalla 'qualità' degli elettori. Vota chi è cittadino e cittadina, a prescindere dalle conoscenze e dal grado d'informazione acquisita: quindi il voto è concesso anche agli sprovveduti e agli ignoranti¹³. Ed è un problema assai serio perché il voto, se non adeguatamente fondato sulla consapevolezza del cittadino infor-

mato e formato, può diventare lo strumento che nobilita ed esalta i pregiudizi e l'ignoranza¹⁴. In questi casi la democrazia implicitamente ripudia sé stessa e si debilita affidando il governo a gente poco preparata. E allora, di fronte al mortificante spettacolo offerto da tanti incompetenti al potere, è comprensibile il suggerimento di alcuni critici – fra i padri nobili vi è pure Platone – che propongono di concedere il voto solo a chi possieda un minimo di conoscenze. Il filosofo Karl Popper voleva una patente di idoneità per chi si esibiva in televisione: si reclama qualcosa di simile anche per chi si vuole cimentare in politica. Il politologo Jason Brennan, ad esempio, propone un

esame per accertare un minimo di competenza nell'ambito della storia e delle scienze sociali¹⁵. Sono proposte per molti versi inapplicabili, ma hanno il merito di denunciare il crescente condizionamento dell'ignoranza che sta intaccando i valori della democrazia.

Se ritorniamo indietro, agli anni Novanta, ci accorgiamo che lo scetticismo e l'alone di pessimismo che oggi sembra aleggiare sul futuro della democrazia liberale non esistevano ed era diffusa la convinzione di vivere nel migliore dei mondi possibili. Sconfitti fascismo e comunismo, il politologo americano Francis Fukuyama¹⁶ proclamò, fra scrosci di applausi convinti, la fine della storia e il trionfo finale e definitivo della democrazia liberale, destinata a conquistare il mondo. Una convinzione che, detto per inciso, si prestò qua e là a far da alibi al cinismo delle grandi potenze che in nome di una sorta di 'imperialismo della democrazia' non esitarono a scatenare guerre e occupazioni i cui obiettivi primari non furono mai i principi di libertà e di democrazia ma considerazioni molto meno nobili. Oggi l'euforia democratica si è dissolta e pure Fukuyama ha dovuto correggere il tiro¹⁷.

Il costo del pensiero unico

Oggi la democrazia liberale è aggredita e seriamente sotto attacco, per ragioni che hanno avuto un esito diffuso e percepibile anche da noi: la rottura del rapporto di fiducia fra cittadini e governanti, la fine del vincolo di amicizia, l'interruzione della capacità di ascoltare e dialogare.

Ci siamo incamminati da qualche tempo verso un sistema di governo in cui le parti sociali, i corpi intermedi, i cittadini e le istituzioni si ascoltano e si parlano sempre meno e – se è vero, come è vero, che fra i compiti della democrazia vi è quello di contrastare le caste e di sollecitare il continuo rinnovamento della classe politica attraverso la trasparenza delle informazioni – oggi siamo messi molto male. Non hanno ascoltato e non ascoltano i partiti politici: hanno auspicato la fine delle ideologie ma poi sono caduti preda, chi più chi meno, del pensiero unico, di un'ideologia neoliberista diventata fede esclusiva, legge aurea e piattaforma di ogni illusione. I partiti borghesi hanno completamente ignorato gli appelli della classe media impoverita e massacrata e la destra liberalconservatrice ha continuato a legittimare il divario crescente fra pochi ricchi e tanti poveri. Pure la sinistra

ha creduto a un improbabile 'neoliberismo gentile' e alla teoria fallace dello sgocciolamento della ricchezza dall'alto verso il basso, e così facendo ha perso di vista quello che i lavoratori e il mondo del lavoro stavano diventando. Tutti, indistintamente, hanno assecondato un mondo in cui le disuguaglianze crescevano, la povertà aumentava, la condizione dei più peggiorava¹⁸. E oggi i partiti s'interrogano sulle ragioni del loro declino e si ostinano a non vedere l'ovvietà: quella di aver perso ogni capacità di dialogo con la realtà. Accecati dalla febbre neoliberista, tanto da non riuscire a cogliere i mali intrinseci generati dall'aspirazione di una dottrina, hanno dimenticato una regola elementare: quando i cittadini perdono la speranza nella capacità di un regime politico di garantire loro un futuro migliore, si volgono altrove e arrivano ad auspicare un cambiamento di regime.

La democrazia populista che non ascolta

Paradossalmente anche i movimenti populistici della destra xenofoba e razzista non hanno ascoltato, o meglio hanno ascoltato e dilatato a dismisura ciò che il popolo chiede e non ciò di cui veramente il popolo ha bisogno. Giorgia Meloni, la leader di Fratelli d'Italia, partito della destra nazionalista, ha recentemente dichiarato che i governi debbono fare ciò che il popolo chiede: è una vera e propria espressione di analfabetismo democratico, una vera e propria eresia che schiaccia la ragione e giustifica le emozioni più perverse. La legittimazione dell'odio e dei rancori, della degenerazione razzista e xenofoba sono figlie di questa normalità che ha spostato molto lontano i limiti dell'accettabilità e del lecito.

La destra populista non risolve i disagi, bensì dilata le emozioni e le orienta verso il capro espiatorio: gli stranieri, i migranti, l'Europa. Con la parola ossessiva, gli slogan continuamente ribaditi, il linguaggio assertivo, categorico, ostinato, la destra populista ha plasmato convinzioni e consenso e la parola ripetuta ha assunto la forza della verità.

La destra populista, che promette un futuro radioso riesumando il peggio del passato, non vuole cittadini informati e che usano la ragione, bensì cittadini che hanno fede, ignoranti e asserviti, che non hanno un'opinione propria perché il capo pensa per loro. Al cittadino che ragiona, si sostituisce il cittadino-massa, il cittadino-tifoso che non ascolta, si affida al leader e confida nell'uomo forte.

Note

15
Brennan (2018), *op. cit.*

16
Fukuyama, F. (1992). *La fine della storia e l'ultimo uomo*. Milano: Rizzoli.

17
Fukuyama, F. (2019). *Identità*. Milano: Utet.

18
I neoliberisti convinti ci vogliono convincere che la povertà generale nei paesi non industrializzati è stata attenuata e pure le disuguaglianze non sono più marcate. In realtà il divario fra ricchi e poveri è cresciuto a dismisura quasi ovunque nell'ultimo decennio: si veda il *Rapporto sulle disuguaglianze nel mondo 2018* (Milano: La nave di Teseo, 2019).

È il trionfo incontrastato dei nuovi demagoghi, che alla politica della complessità sostituiscono lo slogan che blandisce e non risolve, che alimenta consensi dando ai cittadini quello che chiedono e non quello di cui hanno bisogno. La disinformazione diventa informazione distorta che accende rancori, esalta chiusure, muri e avversioni xenofobe e razziste: l'ignoranza è elevata a suprema virtù, simbolo di schiettezza, identità e trasparenza.

Il demagogo utilizza a piene mani la tecnica efficacissima del ricalco espressivo che simula il linguaggio 'onesto e sincero' del popolo e il destinatario si sente gratificato, è indotto a rispecchiarsi e a dare il suo consenso a "chi parla male perché è come lui"¹⁹. In questo esercizio Matteo Salvini è maestro insuperabile: bacia i crocefissi, invoca la Madonna, imbraccia i fucili con sguardo truce, saluta mamme e papà e addita gli altri come responsabili di tutti i guai. Siamo alla pura negazione della vera democrazia, al rifiuto di ogni capacità di ascolto e di interlocuzione, al consolidamento della grande ignoranza assertiva e ostentata ed enormemente dilatata dal populismo digitale. Il linguaggio pubblico, insomma, perde ogni potere di spiegare e coinvolgere nel dialogo. A essere colpiti al cuore sono i pilastri su cui si regge la democrazia liberale²⁰. Mentre la democrazia liberale tutela la dignità personale, pone perciò dei limiti alla sovranità del popolo (rigoroso rispetto dei diritti individuali) e offre

benefici collettivi (stabilità, *welfare* ecc.)²¹, le democrazie illiberali e populiste rovesciano i concetti: esaltano la dignità del nazionalismo escludente e allo stesso tempo promettono benefici personali immediati a prescindere dai costi a lungo termine. La dignità personale è negata per due ragioni: perché la democrazia illiberale pone la sovranità popolare (la volontà del leader) sopra i diritti individuali e perché per sua natura la democrazia illiberale nega il dissenso e il pluralismo delle idee²².

Il populismo è un fenomeno di complicata definizione²³: i suoi caratteri variano da paese a paese. Sono populisti, ognuno alla sua maniera, i vari Trump, e Putin, Erdogan e Orbàn e pure Salvini fa parte della categoria. A studiarli da vicino ci si accorge che ognuno ha le sue peculiarità. Ma vi sono dei denominatori comuni. In primo luogo la cosiddetta democrazia illiberale teorizzata da Putin esaltata da Orbàn, praticata da Trump e ambita da Salvini propugna la sovranità popolare assoluta, che non può essere in alcun modo limitata e arginata dal rispetto dei diritti delle persone²⁴. Salvini vuole i pieni poteri perché il Popolo ha tutto il potere e lui, Salvini, incarna la volontà popolare. E c'è una visione della politica non come confronto ma come scontro amico/nemico il cui obiettivo finale e ineludibile per i populisti è l'annientamento definitivo dell'avversario, dell'oligarchia al potere, dell'élite che corrompe, dell'establishment,

Note

¹⁹ Sull'argomento si veda *Volgare eloquenza* di Giuseppe Antonelli (Bari: Laterza, 2017).

²⁰ Abbondante la letteratura sull'argomento. Per una visione generale si veda *La fine del dibattito pubblico. Come la retorica sta distruggendo la lingua della democrazia* di Mark Thomson (Milano: Feltrinelli, 2017) e *Populismo digitale* di Alessandro Dal Lago (Milano: Cortina, 2017).

²¹ Questo in teoria. Nella pratica questi principi subiscono spesso dei ridimensionamenti e anche nelle democrazie più consolidate la legislazione non sempre rispetta le garanzie costituzionali. Anche in materia di benefici materiali l'equa distribuzione non è affatto garantita.

²² L'argomento è discusso in Runciman (2019), *op. cit.*

²³ Sul problema definitorio si veda *Io, il popolo. Come il populismo trasforma la democrazia* di Nadia Urbinati (il Mulino: Bologna, 2019).

²⁴ È un ossimoro, una contraddizione in termini perché non vi può essere vera democrazia se non vi sono le credenziali liberali che assicurano il rispetto dei diritti fondamentali che rappresentano il corpo essenziale delle nostre costituzioni.

La democrazia deliberativa o dibattimentale

Della democrazia deliberativa o dibattimentale si parla molto in questi anni e qualcuno la vede come un possibile rimedio per ovviare alla rottura di fiducia fra governanti e governati che ha determinato in questi anni una evidente perdita di credibilità della democrazia. Per democrazia deliberativa si intende una forma di governo nella quale la volontà dei cittadini non si esprime attraverso i rappresentanti eletti ma attraverso i cittadini stessi tramite deliberazioni fondate sull'uso del confronto argomentato fra tutti coloro che sono toccati dalle decisioni. Senza sottacere le difficoltà di

applicazione, è da rilevare alcuni indiscutibili vantaggi, come lo sviluppo di una cultura civica, la produzione di decisioni fondate su conoscenze approfondite e condivise, un recupero di legittimità delle decisioni delle autorità che condividono questo tipo di percorso. Mentre la democrazia partecipativa si fonda sul modello della pressione attraverso il ricorso agli strumenti della democrazia diretta, la democrazia deliberativa si fonda sul modello del confronto. Si veda La democrazia deliberativa: teorie, processi e sistemi di Antonio Floridia (Roma: Carocci, 2015) e Contro le elezioni. Perché votare non è più democratico di David Van Reybrouck (Milano: Feltrinelli, 2015).

dei nemici del Popolo. La volontà del Popolo è una pura finzione perché il Popolo come entità omogenea non esiste, ma serve continuamente evocarla perché legittima la volontà del leader. Non è fascismo ma le distinzioni non occultano i tratti comuni²⁵.

L'essenziale è costatare che il regime della democrazia illiberale ha fatto breccia: recenti sondaggi ci dicono che sono tanti i giovani che aspirano a forme autoritarie di governo e sono supergiù la metà i cittadini della vicina Penisola che confidano nel ritorno dell'uomo forte.

A conti fatti, la democrazia illiberale esalta il popolo sovrano ma non vuole cittadini autonomi, responsabili, bensì cittadini deficitari, gregari e tifosi che rinunciano al pensiero critico per seguire supinamente gli impulsi del capo.

C'è una via d'uscita?

Come uscirne? Come ridare sostanza alla democrazia? Forse ammettendo in primo luogo che è necessario combattere quegli ingredienti tossici che hanno generato sfiducia nelle possibilità della democrazia rappresentativa. Sono le promesse non mantenute che hanno scavato un abisso fra la gente comune e la classe dirigente e che hanno rotto appunto il rapporto di amicizia fra cittadini e governanti: crescita delle diseguaglianze sociali ed economiche d'un canto e, d'altro canto, formazione di una classe dirigente al potere che sembra non più rispondere ai bisogni della gente, un'élite che dà talvolta l'impressione di decidere senza ascoltare.

Una sola strada, a mio modesto avviso, è percorribile per ridare sostanza e credibilità alla democrazia rappresentativa: ristabilire l'ascolto fra cittadini e governanti con una forte iniezione di democrazia deliberativa. Significa, in parole semplici, prevedere nel processo decisionale dei momenti istituzionalizzati in cui i cittadini sono chiamati ad ascoltarsi, a confrontarsi, a dibattere, a discutere, a ponderare e a presentare ai propri rappresentanti delle proposte argomentate che indichino che cosa pensano i cittadini quando sono messi nelle condizioni di riflettere.

Quindi io intendo il modello deliberativo non come alternativo rispetto al modello rappresentativo ma come un percorso integrativo che consente ai cittadini di sentirsi parte responsabile nel processo decisionale.

Certo i cittadini possono protestare nelle piazze, presentare mozioni, firmare petizioni, lanciare iniziative

o pretendere dei referendum, ma tutto questo spesse volte è un'attestazione di sfiducia nei confronti dei propri rappresentanti. Quella di dare alla partecipazione dei cittadini una forma istituzionale e vincolante è la sola via che intravedo per risanare il corpo malato della democrazia rappresentativa. Per tentare perlomeno di ripristinare il dialogo e il confronto argomentato e sconfiggere la pandemica ignoranza che sembra prevalere ovunque²⁶. Quindi si tratta di ampliare la democrazia rappresentativa adottando dei processi di consultazione, che assicurino cittadini più informati e coinvolti nel processo decisionale. Costa fatica, ma si può fare.

Nota bibliografica

La bibliografia dei testi consultati o citati è riportata compiutamente, talvolta con qualche breve commento, nelle note a piè di pagina.

Note

25

Alcuni storici sottolineano che i fascismi hanno annientato ogni principio di democrazia, mentre i populistri ribadiscono continuamente la loro fedeltà alla sovranità popolare. Ritengo simili distinzioni ingannevoli. Si veda il volume dello storico Federico Finchelstein, *Dai fascismi ai populismi. Storia, politica e demagogia del mondo attuale* (Roma: Donzelli, 2017) nel quale l'autore si interroga sulla degenerazione autoritaria della democrazia e sui rapporti tra fascismo e populismo.

26

Operazione assai complicata quella di sconfiggere l'ignoranza dilagante perché si è confrontati con l'effetto *Dunning-Kruger*: più un elettore è ottuso e ignorante più non se ne rende conto ed è convinto di non esserlo. Si veda a questo proposito Nichols (2017), *op. cit.*, pp. 59-61 e p. 209 e ss.

tecnocopia

document solutions



via Cantonale 41 | Lamone | tecnocopia.ch



Scuola all'aperto

Una ventata d'aria fresca per le tue lezioni?

Per te, per la tua classe e per tutta la scuola. Svolgi anche tu le tue lezioni all'aria aperta.

Con il nostro supporto è ancora più semplice: wwf.ch/scuoladif fuori



L'ascolto fertile: un antidoto alla paura di cambiare

Giovanni Lombardi e Matteo Crivelli,
psicologi e orientatori scolastici e professionali

Tutti noi siamo molto sensibili all'ambiente, alle attese e alle norme della comunità in cui risiediamo. Desideriamo indossare gli abiti giusti, dire cose appropriate e frequentare i posti più in voga del momento. Appartenere ed essere riconosciuti all'interno di un gruppo assimilandone le regole, oltre ad offrirci la sicurezza indispensabile alla nostra sopravvivenza e permetterci di progredire nella vita, ci consente di costruire un sentimento identitario. Infatti, l'identità non ci appartiene dalla nascita, ma si costituisce nel tempo ed è il frutto del riconoscimento degli altri.

Se durante l'infanzia e l'adolescenza le nostre relazioni sono state positive, sia nella comunicazione sia nelle intenzioni altrui, normalmente riusciamo a forgiarci un senso di continuità temporale e d'integrità. Grazie a una solida costruzione identitaria abbiamo la possibilità di considerarci come degli esseri unici, distinti rispetto alle altre persone e capaci di affrontare con i mezzi propri le difficoltà che la vita ci mette davanti. L'immagine di noi stessi non è quindi elaborata con gli altri, ma piuttosto dagli altri. Infatti, fin dai primi giorni della nostra vita, sono gli altri a dirci chi siamo e a vederci sotto una certa immagine che, con il passare del tempo, tendiamo a far nostra. Arrivati in età adulta lo sviluppo dell'identità non si esaurisce una volta per tutte ma rimane soggetto a oscillazioni e cambiamenti. Il problema è che oggi stiamo vivendo in un periodo storico devastato dall'insensatezza e dalla perdita di appigli. Il mondo sembra aver sterzato al surreale, dove visioni superficiali sono propinate di continuo, le bussole sono rotte e le mappe andate disperse. Se le promesse sfavillanti, le verità rivelate e le certezze di seconda mano dovessero penetrarci e scalfire l'immagine di noi stessi, rischiamo di passare da protagonisti attivi della nostra esistenza a una vita vissuta per sentito dire, comodamente installati nella media. Assumeremo così lentamente le sembianze di un attaccapanni a disposizione dei punti di vista e obiettivi altrui.

Per le persone è difficile mantenere un'indipendenza intellettuale necessaria per prendere le distanze da consuetudini momentanee o da tradizioni non più attuali benché profondamente radicate. Inoltre, il contesto attuale ci dà l'impressione di vivere in una società dell'illimitato e dell'onnipotente dove lo spazio e il tempo sono stati aboliti, accrescendo il rischio di creare aspettative illusorie e fuori dalla nostra portata. Oltre a ciò, grazie alle svariate comodità offerteci dalla tecnica, dai contenuti multimediali e grazie anche

all'efficienza dei mezzi d'informazione, ci stiamo abituando sempre di più a pensare la realtà esterna come qualcosa di controllabile che debba per forza appagare i nostri desideri. Tale atteggiamento ci frena nel considerare la realtà come qualcosa che sta lì davanti a noi con l'intento di contraddirci per aiutarci ad ampliare le nostre vedute e a dare forma al nostro destino.

Diventa quindi difficile rimanere presenti a sé stessi per accogliere ciò che ci caratterizza e per metterci in ascolto con ciò che ci trasforma. Il rischio è di farci assordare dal frastuono contemporaneo fatto di orizzonti posticci costruiti da altri e di non riuscire a considerare la vita come qualcosa di più che la forza delle abitudini e il ristagnare della quotidianità, diventando piano piano nemici dei nostri sogni.

Una vita senza storie sarebbe una storia senza vita: siamo tutti protagonisti di un racconto popolato da tanti personaggi che interagiscono con noi e ai quali siamo strettamente legati. Per poter prendere in mano la propria condizione e determinare le proprie scelte, le persone hanno la possibilità di raccontarsi a sé stesse o agli altri. In questo modo possono osservare il proprio vissuto da un punto di vista esterno, confrontandolo, e identificandone i punti in comune e le differenze: le esperienze, i pensieri e gli avvenimenti acquistano così un senso che non avevano prima di essere raccontate in questi dialoghi. Questa narrazione permette alla persona di vedersi in prospettiva, mantenendosi in un processo continuo di interpretazione di sé e della propria identità e aumentando il potenziale d'azione personale.

Narrare la propria storia non è un atto unidirezionale, ma è influenzato da chi ascolta, o da chi si immagina possa essere in ascolto. Come il musicista che per suonare deve sviluppare un buon orecchio musicale, è essenziale che l'individuo sviluppi una buona capacità di ascolto che lo avvicini all'altro e a sé stesso, per cogliere le informazioni importanti senza farsi influenzare dalle parole dannose e dai messaggi ingannatori.

Questo vivere costantemente interconnessi ci rende spesso testimoni delle vite degli altri, spettatori e ascoltatori di storie; siamo interessati agli altri e ci preoccupiamo di soddisfare le loro aspettative. La curiosità verso il prossimo rischia tuttavia di distogliere l'attenzione da un altro tipo di ascolto, altrettanto importante: l'ascolto rivolto verso sé. Oltre al marcato interesse nei confronti delle esistenze altrui anche il baccano di questo mondo frenetico copre quel mormorio che viene dal nostro interno fatto di pensieri, bisogni ed emozioni che



Carolina Crivelli
2° anno di grafica – CSIA

inevitabilmente non riusciamo a sentire. Catturati dagli eventi che appaiono sui nostri schermi, rimandiamo i momenti di ascolto della voce interiore, e sopportiamo difficilmente il silenzio quando il mondo si ferma per un avvenimento fuori dal nostro controllo e improvvisamente cessa di fare rumore. Siamo così occupati a schivare il presente da non essere spesso pronti a compiere delle scelte ricche di senso quando la situazione lo richiede. Così facendo seguiamo le indicazioni che vengono dall'esterno e dalla mentalità comune, che ci fanno imboccare inconsapevolmente strade che non fanno altro che allontanarci dalla nostra essenza. Spesso è un evento fuori dalla nostra portata a imporci il confronto con la realtà che abitualmente ci sfugge, permettendoci di comprendere quanto la nostra vicenda e la carriera che stiamo facendo siano in contrasto rispetto ai nostri valori e alle nostre aspirazioni. Ecco allora che quei messaggi profondi rimasti inascoltati da tempo tornano a farsi sentire, accompagnati da un forte sentimento d'insicurezza e di frustrazione.

Ascoltare sé stessi permette di comprendersi e di costruirsi una rappresentazione chiara di sé, scongiuran-

do una vera e propria 'sordità psichica' che a volte non lascia altre possibilità al nostro organismo, se non quella di inviare il suo messaggio attraverso il corpo. Compaiono così dei disturbi fisici, simboli di una mente inascoltata: mal di stomaco, nausea, dolori muscolari e sfoghi cutanei. Eppure anche in questo caso tendiamo a non dar loro il giusto ascolto. Mettiamo a tacere questi sintomi con pillole, gocce o allenamenti fisici ancora più estenuanti, seppellendoci per non sentire niente tant'è che spesso sono gli altri a farci notare che siamo dimagriti o ingrassati, pallidi, stanchi.

Esprimere il proprio vissuto implica che gli altri siano capaci di ricevere e di accogliere il nostro messaggio. Talvolta le persone che ci circondano dimostrano una certa resistenza ad ascoltare un racconto di sofferenza. Può capitare che rifiutino di sentire le nostre difficoltà, minimizzando il nostro vissuto, scoraggiandoci così dal condividere la nostra esperienza: un meccanismo difensivo e inconsapevole che si innesca quando il nostro racconto porta a galla le vulnerabilità dall'altro. Nell'ascoltare l'altro vi possono essere stili diversi, più o meno funzionali ai bisogni della persona ascoltata.

L'atteggiamento risolutivo è tipico di chi ascolta proponendo direttamente delle soluzioni; una strategia che limita la capacità della persona di comprendere la sua situazione e ne riduce l'autonomia. Un altro tipo di ascolto molto comune consiste nell'ascoltare giudicando la persona in base al proprio paesaggio interiore ed esprimendo messaggi moralizzanti: questo comportamento è percepito come un'aggressione che provoca delle reazioni di chiusura o di fuga scatenando emozioni negative. Anche il fornire interpretazioni rinvia alla persona delle ipotesi che rischiano di focalizzarla su alcuni dettagli marginali, impedendo una visione globale della situazione. Le buone intenzioni verso un amico o una persona cara possono far cadere nella trappola dell'ascolto consolatorio, che parte dal malessere per l'emozione dell'altro e finisce col cristallizzare l'individuo in una posizione di vittima indebolendo la sensazione di controllo. Al contrario, l'ascolto comprensivo è quello che porta maggiore aiuto alla persona. Un buon ascoltatore riflette fedelmente con parole proprie quello che ha sentito e compreso, senza approvazione né critica, per assicurarsi dell'esattezza del messaggio.

Nonostante ci troviamo in un'epoca dove nessuna previsione è garantita e dove la realtà è in continuo divenire, la maggior parte degli utenti che si rivolgono ai servizi di orientamento scolastico o professionale si attende di venire ascoltata e di ottenere delle risposte e delle soluzioni di facile e immediato utilizzo. Di fatto la logica della prevedibilità nel progettare il proprio futuro dev'essere superata, e si rende necessario spostarsi su visioni e obiettivi flessibili che non entrino in conflitto con la realtà ma che consentano agli individui di viverla adattandosi costantemente nel suo rapportarsi ad essa.

L'ascolto rimane lo strumento cardine all'interno del lavoro di orientamento, ma non è un ascolto volto a capire le caratteristiche dell'altro per fornirgli del materiale e delle piste sulle quali lavorare in futuro arrivando a compiere delle scelte più o meno azzeccate in ambito scolastico e professionale. L'ascolto che viene realmente offerto e su cui si basa l'attività di orientamento permette agli utenti di accedere alla loro singolarità mettendosi in risonanza con i loro bisogni profondi e i loro valori, confrontandoli con la situazione attuale. Questo accompagnamento porta spesso in superficie incongruenze fra le aspettative e il cammino fino ad ora intrapreso, retaggio di un'adesione a progetti non autentici e proposti in maniera incessante da altri, che rappresentano il motivo che ha fatto nascere la domanda di aiuto.

La metafora della consulenza di orientamento non è quella di un presunto maestro che cala il sapere dall'alto della sua illuminazione, bensì quella di due scienziati: uno esperto dell'oggetto della ricerca in quanto unico ad avere la possibilità di entrare in contatto con le proprie sensazioni, emozioni, pensieri e desideri; l'altro esperto del metodo, del quadro, del processo e degli strumenti utili a orientare la ricerca verso gli elementi significativi, suscettibili di garantirne l'efficacia e il rigore. Il compito del professionista in orientamento è quello di accogliere e comprendere le aspettative iniziali della persona accompagnata, valutandole attentamente in vista di riformularle in accordo con i suoi bisogni e compatibilmente con il percorso previsto. Quest'azione può sollevare delle resistenze da parte delle persone seguite poiché viene richiesto loro di abbandonare degli schemi di adattamento ben integrati e di porsi su un orizzonte di cambiamento potenzialmente destabilizzante. In questa fase molto delicata in cui l'intera presa a carico può arenarsi, la qualità dell'ascolto contraddistinto dalla benevolenza e dall'accettazione incondizionata è di cruciale importanza per creare un contesto carico di sicurezza e di fiducia sul quale la persona possa appoggiarsi nel suo processo di metamorfosi. Ed è grazie all'ascolto professionale, e alla relazione autentica assicurata dall'orientatore, che l'utente può aguzzare la sua sensibilità aprendosi a delle nuove dimensioni di sé e del mondo circostante attualizzando così i suoi talenti che fino a quel momento erano unicamente potenziali.

Come si è visto nella parte introduttiva, lo sguardo e l'approvazione degli altri sono importanti ma allo stesso tempo dobbiamo prenderne la corretta distanza alla ricerca del nostro posto nel mondo. Le conseguenze del non attribuire la giusta importanza all'ascolto della nostra interiorità fanno sì che la vita assumerà la funzione di un direttore di casting che ci attribuirà un ruolo non per forza voluto. Barattare il proprio posto nel mondo per scansare qualche sguardo di disapprovazione, per non tradire le aspettative degli altri e per assicurarsi un po' di comodità effimera, è uno scambio che potrebbe indurre in tentazione, ma questo atteggiamento se protratto e privilegiato ci condurrebbe a dover rinunciare a vivere. Alla fine della nostra esistenza dovremo così pagare un doppio tributo che sarebbe bastato pagare una volta sola.

Bibliografia

AA.VV. (2018). *Purpose, meaning, passion*. Boston: Harvard Business Review Press.

Clerget, S. (2019). *Come difendersi dai vampiri emotivi*. Milano: Corbaccio.

Cottraux, J. (2003). *La répétition des scénarios de vie*. Paris: Odile Jacob.

Geldard, K. & Geldard, D. (2009). *Il counseling agli adolescenti*. Trento: Erickson.

Rochat, S. (2019). *L'art du conseil en orientation*. Chexbres: Lucnia.



Ascoltando il canto degli uccelli

Laura Caravati, biologa e ornitologa, docente di scuola elementare presso l'Istituto scolastico di Croglia-Monteggio

Sabine Melheritz, insegnante di musica e di pedagogia con animali

Oggi il nostro orecchio è molto stimolato. Siamo ormai abituati a rumori di sottofondo che a lungo andare hanno causato una certa desensibilizzazione ai suoni che ci circondano. Il calo dell'udito si manifesta in età sempre più precoce rispetto a quanto accadeva in passato, probabilmente a causa della maggior esposizione ai rumori e dell'ascolto di musica ad alto volume dal vivo o tramite auricolari.

In Europa sono nati movimenti di resistenza contro una certa idea di omologazione della musica, come quella che si trova nei supermercati o nei centri commerciali, perché c'è musica e musica! Nel 2015 i ricercatori Luiza Carolina Gruhlke, Marcelo Cohelo Patricio e Daniel Medeiros Moreira hanno addirittura mostrato che le composizioni di Wolfgang Amadeus Mozart fanno bene alla salute e giovano a chi soffre di alta pressione (Gruhlke et. al., 2015).

In un mondo dove non ci si ascolta più, dove la voce ricca di note emotive è stata sostituita da aridi messaggi, è di fondamentale importanza educare all'ascolto, educare a cogliere, riconoscere e distinguere 'il particolare' dall'insieme. Nel nostro caso l'attività 'musica nel bosco'¹ svolta a Croglio con allievi di quinta elementare ci ha permesso, nella primavera 2019, di scoprire il mondo dei suoni del bosco e di svolgere attività e giochi musicali con il semplice materiale che la natura ci offre.

Con questa attività, che mette al centro il nostro senso uditivo, è stato possibile sperimentare ed evidenziare la musicalità presente nel mondo animale e in particolare in quello degli uccelli, unendo così le nostre rispettive passioni per l'ornitologia e la biomusicologia. Non si è però trattato di portare gli allievi a memorizzare una serie di canti d'uccello o a interpretare delle note musicali simili ai canti, ma di far scoprire loro quali siano le capacità necessarie per sviluppare questi canti, ovvero quali siano le capacità musicali di base che noi umani condividiamo con altre specie animali e che, in un certo senso, possiamo definire 'universali'.

Una di queste capacità di base consiste nel riuscire a imparare il canto; sembra per noi scontato e quasi banale, ma non è così. Un neonato non nasce cantando le sue 'ninne nanne', ma riuscirà, passo dopo passo, a imitare e ricreare delle melodie ascoltando altri esseri umani. Se volgiamo lo sguardo al mondo animale, vediamo che tra gli uccelli esistono delle specie che imparano i canti dai genitori. Da questa capacità innata e condivisa ne nascono altre, come quella di riuscire a

creare variazioni, dialetti e complesse strutture musicali. Recenti studi hanno mostrato che l'usignolo eremita (*Catharus Guttatus*), oltre ad aver sviluppato dialetti regionali (Geib, 2017), utilizza nei suoi canti frequenze tipiche della musica umana (Doolittle, 2014). I dati emersi da quest'ultimo studio rappresentano la prima dimostrazione sperimentale rigorosa di un fenomeno interessantissimo. L'usignolo eremita costruisce i suoi canti utilizzando gli stessi principi matematici che reggono non solo le scale della musica occidentale, ma anche molte scale della musica non occidentale. La scoperta mostra quindi una sbalorditiva convergenza tra la cultura musicale umana e le capacità musicali animali.

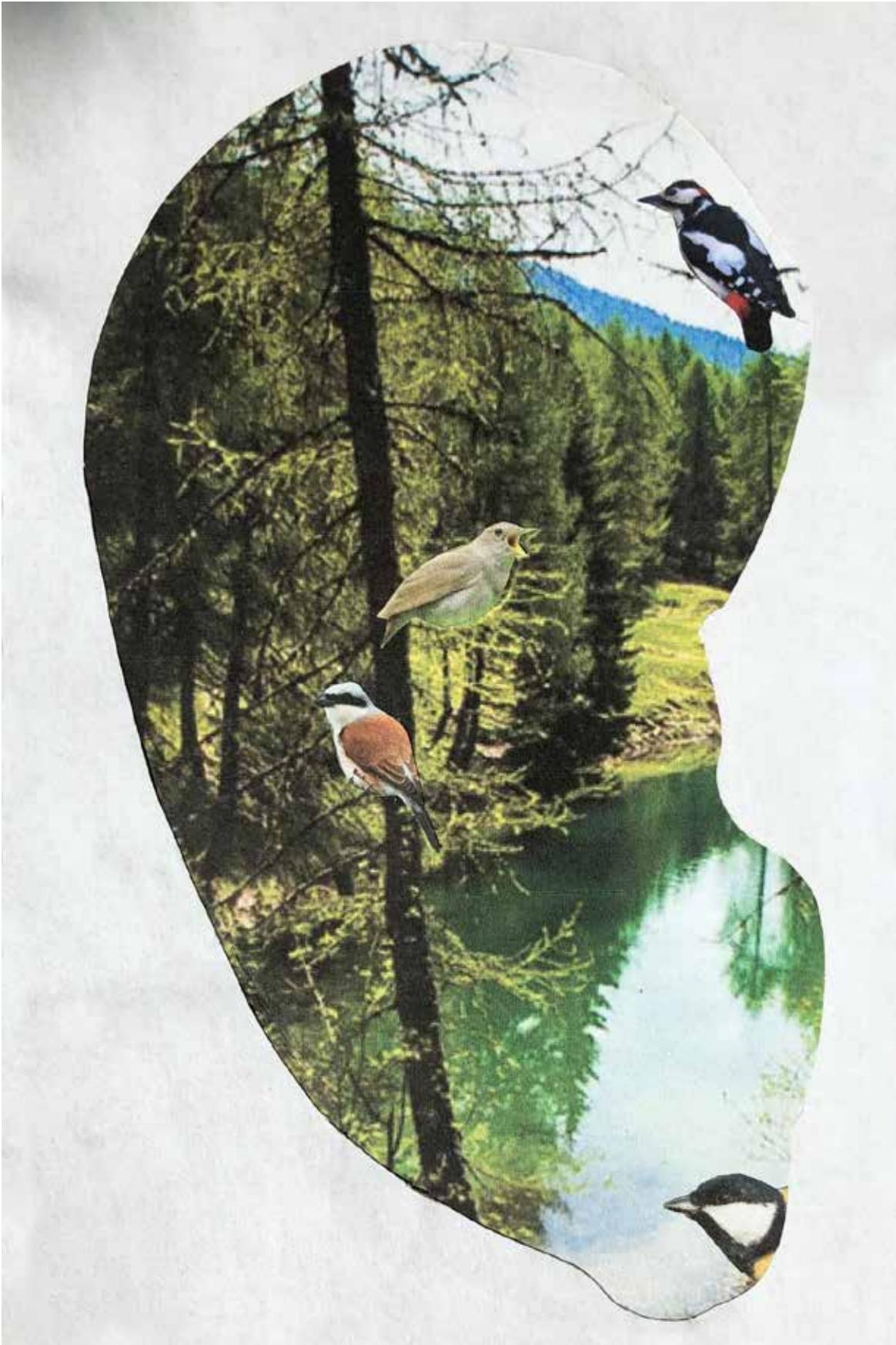
Ritornando all'attività svolta nelle scuole elementari, per approfondire i temi che derivano dalla capacità di imparare una canzone, abbiamo ascoltato con gli allievi diversi canti di alcune specie di uccelli, nei quali si possono percepire diverse variazioni nella ripetizione della melodia. Da un facile pezzo musicale di tre strofe i bambini sono riusciti a inserire una variazione, in modo da poter rendersi conto dell'esistenza di strutture musicali e della possibilità di sviluppare da queste strutture dei dialetti. Con l'aiuto di alcune fotografie di gruppi musicali si è cercato di riconoscere i vari generi musicali, ascoltando alcuni brani famosi, collegandosi in questo modo ad un'altra capacità condivisa. Tramite alcuni filmati si è scoperta la capacità che hanno gli uccelli di cantare in duetto e la loro bravura nell'allestimento di variopinte coreografie (ciò ha potuto dare uno spunto per una simpaticissima attività in classe con canti in duetto e per fantasiose rappresentazioni coreografiche).

Oltre allo sguardo sulle competenze musicali condivise, si è cercato di utilizzare il mondo sonoro per stimolare l'immaginazione dei bambini e offrir loro un altro canale di apprendimento per conoscere l'etologia degli uccelli, come ad esempio rappresentare con la musica i diversi tipi di volo, oppure sonorizzare le attività degli uccelli nelle diverse stagioni e improvvisarle con alcuni strumenti musicali. Si è anche cercato, attraverso dei giochi, di comprendere la territorialità di alcune specie di uccelli, con richiami e segnali d'allarme, e di comprendere inoltre la dinamica di cooperazione tra specie diverse.

Le attività appena descritte si sono svolte sull'arco di tre giorni che, per gli allievi, hanno rappresentato un'immersione interdisciplinare tra musica e biologia,

Nota

¹ L'attività 'musica nel bosco' è sostenuta finanziariamente da "Gioventù e musica" ed è concepita in modo da poter essere proposta in altre scuole, con la speranza di riuscire a diffondere l'idea che il fascino e l'attrazione per la musica non è solamente umana.



Nicole Giudici
2° anno di grafica – CSIA

Nicole Giudici
2° anno di grafica – CSIA

34 |



che risponde pienamente alle esigenze espresse dal Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese. L'esperienza è stata così soddisfacente che abbiamo deciso di approfondire il tema delle variazioni e dei dialetti nel canto degli uccelli, cercando di avvicinare ancor più gli alunni a questa tematica.

Siamo convinte che la musica possa essere un mezzo per trasmettere importanti concetti che gli allievi possono acquisire in modo semplice e divertente. Infine, attraverso le attività descritte, vengono raggiunti degli obiettivi musicali essenziali, perché l'ascolto attento non solo stimola la nostra concentrazione, ma è la base per sviluppare qualsiasi altra attività musicale. Non esiste canto intonato, senza l'ascolto attento; non esiste la musica d'insieme, senza la capacità di ascoltare i compagni del gruppo.

Una ricca esperienza, acquisita solo in tre giornate, ha quindi potuto fornire diversi spunti di approfondimento didattico: dalla matematica annessa alle note musicali, alla biologia per lo studio delle specie e, ancora,

alla musica stessa. Nostra intenzione è anche quella di promuovere negli allievi la conoscenza e il rispetto verso le specie animali e il loro habitat. Rispetto che speriamo possa convertirsi in una maggior consapevolezza della necessaria cura e protezione del nostro ambiente.

Bibliografia

- Doolittle, E.L., Gingras, B., Endres, D.M., Tecumseh Fitch, W. (2014). Overtone-based pitch selection in hermit thrush song: Unexpected convergence with scale construction in human music. *PNAS*, 111(46), pp. 16616-16621.
- Geib, C. (2017). *How animals develop regional accents*. Atlas Obscura (online).
- Gruhlke, L.C., Patrício, M.C., Moreira D.M (2015). Mozart, but not the Beatles, reduces systolic blood pressure in patients with myocardial infarction. *Acta cardiologica*, 70, pp. 703-706.



L'ascolto attivo in classe

Chiara Quadrelli, docente di scuola dell'infanzia

L'articolo è tratto dal lavoro di diploma *L'insegnante ascolta – l'ascolto attivo in classe* presentato dall'autrice nell'ambito del Bachelor of Arts in pre-primary education (2010-2011).

| 35

L'ascolto attivo favorisce lo star bene in classe?

Negli anni 2010-2011 mi sono chiesta se l'ascolto attivo favorisca lo star bene in classe e ho cercato delle risposte attraverso un lavoro di ricerca. In seguito, nella pratica professionale come docente, ho provato a rifletterci nuovamente.

“Tutti ci suggeriscono di tener conto di questo aspetto, dichiarando, che l'ascolto è fondamentale. A tutti appare normale questo suggerimento. Quasi tutti siamo pronti a giurare che ascoltiamo, ma in realtà, credo che siamo poco attenti ad ascoltare, e questo per una semplice ragione: non ci prendiamo il tempo di ascoltare. Non c'è tempo. Questa è una sensazione che si avverte quando si entra in una scuola, perché percepiamo immediatamente che non c'è tempo per fare tutto quello che si dovrebbe fare secondo i programmi. E, a maggior ragione, non c'è tempo per l'ascolto” (Polito, 2000, p. 138).

Ai docenti vengono richieste sempre di più, oltre alle competenze culturali e didattiche, delle competenze emotivo-relazionali. Quotidianamente docenti e allievi si relazionano per diverse ore attraverso un processo di comunicazione. Essa non può esistere senza l'ascolto. Secondo Gordon (1991) l'ascolto attivo riveste un ruolo fondamentale nel rendere la scuola un luogo sicuro, di crescita e di comprensione.

La persona riesce a collegarsi all'interlocutore, cogliendo ogni aspetto del messaggio che riceve, tra cui la postura, il tono di voce, l'uso della lingua, le esitazioni e ogni emozione che trapela da quanto viene detto. È generalmente difficile mantenere un ascolto attivo, poiché bisogna costantemente osservare gli aspetti verbali e non verbali.

Il nostro interlocutore ci dà un *feedback* su ciò che ascolta. Colui che ascolta risponde all'altro sulla base di ciò che ha capito della comunicazione. Questo processo si può tradurre con il termine di riformulazione. Secondo Polito (2003) per riuscire ad ascoltare al meglio una persona dobbiamo avere la mente tranquilla, senza preoccupazioni e agitazioni, poiché quest'ultime non ci permettono di essere disponibili all'ascolto. Gli ostacoli maggiori sono legati “alla fretta, all'egoismo, all'egocentrismo, al narcisismo, alla presunzione, alla mancanza di tempo, ai pregiudizi, al disinteresse verso l'altro, all'ossessione dei programmi da svolgere, all'assenza di una visione educativa e alla carenza di empatia” (p. 113). Alberico (2007) sottolinea inoltre che l'ascolto attivo è basato sull'accettazione e l'empa-

tia, poiché crea un collegamento tra noi e gli altri attraverso la meta-comunicazione. Non si mette in atto un semplice spostamento di informazioni, ma si tiene conto anche degli aspetti personali delle persone, verbali e paraverbali.

Facendo riferimento alle teorie rogersiane, ascoltare in modo attivo significa porsi verso un'altra persona mediante un atteggiamento aperto e comprensivo capace di cogliere ciò che l'altro vuole comunicarci. È importante ascoltare con le orecchie e con gli occhi, osservando tutta la comunicazione verbale e non necessariamente manifestando interesse verso il nostro interlocutore mediante dei segnali di approvazione. Bisogna riuscire a percepire il significato del discorso, evitando di porre unicamente l'attenzione sulle singole parole, e senza giungere a conclusioni affrettate interrompendo l'altra persona.

Il termine *ascolto* può inoltre essere suddiviso in diverse tipologie: passivo, riflessivo, selettivo ed attivo. Vi sono diverse tecniche possibili da utilizzare quando vogliamo ascoltare attivamente. Una possibilità è di riassumere ciò che si è capito tenendo conto dei sentimenti della persona o mostrando comprensione annuendo. Se ascoltiamo in modo attivo, l'altra persona si sentirà ‘rispecchiata’, valorizzata, e ciò permetterà di entrare nel profondo della comunicazione.

L'ascolto attivo può essere suddiviso in quattro momenti (Converti, n.d.). Inizialmente l'alunno o la persona può esprimersi senza interruzioni e l'interlocutore ascolta ciò che viene detto. In un secondo momento vi sono dei messaggi d'accoglimento, sia attraverso la comunicazione verbale (“sto cercando di ascoltarti”, “ho capito”, “continua pure”, ecc.) sia quella non verbale (come ad esempio un sorriso, un movimento del corpo o del viso). In un terzo momento se la persona che parla s'interrompe, vengono dati degli ‘inviti’ d'incoraggiamento e di approfondimento del tema o dell'argomento trattato. L'ultimo momento accade quando colui che ascolta ridà all'altro il contenuto del suo discorso, senza l'aggiunta di commenti personali. Nella mia pratica professionale mi accorgo che l'ascolto attivo viene usato sia con i colleghi sia con i genitori. Al mattino ad esempio, quando una mamma o un papà accompagnano il bambino in sezione, vi è un momento in cui si può parlare. Mi capita, magari davanti a una preoccupazione o un timore, di ascoltare attivamente il genitore, tenendo comunque presente che vi sono degli elementi di ‘disturbo’ (bambini che chiacchierano tra di loro o altri genitori da accogliere).

- Il docente non è consapevole degli atteggiamenti spontanei che esprime attraverso la comunicazione non verbale, che denotano ascolto o non ascolto.

Il campione di riferimento per la mia ricerca era composto da sette docenti con le rispettive classi, appartenenti ad un comune ticinese periferico con un livello socio-culturale medio.

Nelle conclusioni della mia ricerca ho sottolineato che lo star bene in classe dell'allievo è favorito dall'ascolto che l'insegnante dimostra al singolo e al gruppo. Nel primo anno di scuola elementare ho osservato alcuni bambini in difficoltà a causa principalmente del cambiamento di ordine scolastico. È proprio in questo momento di transizione che il docente dovrebbe garantire una continuità educativa armoniosa per l'allievo al fine di garantire il suo benessere e per favorire un buon rapporto con la scuola fin dalla tenera età. Mi sono infatti accorta di quanto sia importante ascoltare il singolo per poterlo conoscere a fondo ed aiutarlo nell'inserimento, e successivamente nell'apprendimento. Per quanto concerne la mia esperienza alla scuola dell'infanzia, ritengo altrettanto importante non sottovalutare i bambini che frequentano l'anno facoltativo. Credo che questi ultimi, per essere accolti nel migliore dei modi, debbano ricevere un buon ascolto da parte dei docenti, poiché si trovano davanti a una nuova esperienza – la prima al di fuori della propria famiglia – e vengono letteralmente 'sommersi' da tante persone, tanti suoni, tanti rumori.

I dati emersi in classe

Il 65% dei bambini evidenzia di sentirsi ascoltato dal proprio docente. Nonostante ciò, alla scuola dell'infanzia, 1 bambino su 10 non si sente ascoltato ed evidenzia anche un leggero malessere nel frequentare la scuola. Si può quindi ipotizzare un forte legame tra il sentirsi ascoltato e il piacere di stare a scuola. Alla scuola elementare risulta che 1 allievo su 20 non si sente ascoltato dai propri maestri.

Vista la presenza di allievi in difficoltà in classe, la maggioranza degli insegnanti è cosciente di dare maggior ascolto a loro, poiché si è rilevato che il 'non ascolto' sfocia in possibili difficoltà di apprendimento.

Nel primo ciclo si è notato che i bambini preferiscono relazionarsi con il docente, visto come 'mediatore relazionale'. I bambini sono ancora dipendenti dall'adulto, e vedono nell'insegnante una figura di riferimento la quale chiede loro di impegnarsi con lo scopo

di apprendere e di vivere nel gruppo sociale. Mentre nel secondo ciclo, la relazione preferita è quella instaurata con i compagni: vi è quindi una maggior integrazione degli allievi e un'elevata maturità cognitiva ed intellettuale.

Dai colloqui avuti con i maestri emerge una presa di coscienza rispetto alla mancanza di tempo per ascoltare in modo attivo la classe. Nel rapporto 'uno a uno' l'ascolto attivo viene invece messo in atto dalla maggior parte degli insegnanti in quanto permette di creare una relazione qualitativamente significativa con il singolo.

Per ricollegarmi alla mia esperienza e alla mancanza di tempo per ascoltare in modo attivo i bambini, posso affermare di essermi trovata in questa situazione, quando mi sono confrontata ad esempio con problematiche legate alla gestione del gruppo. Ripensandoci ora, però, mi accorgo che in situazioni simili l'adozione di forme di ascolto reciproco tra adulto e bambino rappresentano una risorsa. Quando entro in classe tranquilla e serena, la mia predisposizione all'ascoltare è più elevata rispetto a quando sono tesa o preoccupata per questioni mie private o professionali. Per ascoltare attivamente ci vuole tanto impegno e dedizione.

I docenti e l'ascolto attivo

L'ipotesi che i bambini/ragazzi percepiscano e si sentano bene in classe quando il docente mette in atto un atteggiamento d'ascolto attivo, sia con il gruppo sia con il singolo, è stata confermata. Dai colloqui con i bambini della scuola dell'infanzia e dai questionari somministrati nelle scuole elementari, il clima di classe e, di conseguenza, il benessere dell'allievo è risultato elevato. Questo dato è stato confermato anche dagli stessi docenti, i quali evidenziano di utilizzare l'ascolto attivo nel rapporto con il singolo con esiti positivi.

Secondo i docenti l'ascolto attivo è un elemento fondamentale dell'apprendimento anche se non riveste il ruolo di una materia, poiché si tratta di un'attività trasversale. Per di più, quando si ascolta attivamente, non sono unicamente le parole dell'allievo a dover essere ascoltate, ma occorre approfondire tutto il contesto della discussione stando particolarmente attenti alla relazione che viene instaurata.

Dai colloqui con i docenti risulta che l'ascolto attivo viene svolto quando c'è un rapporto privilegiato con l'allievo e non quando si fa lezione con l'intero gruppo

classe. A mio parere, quest'affermazione è solo in parte vera. Mi accorgo infatti di riuscire ad ascoltare attivamente tutto il gruppo nei momenti di discussione o ad esempio anche quando vengono svolte delle raccolte di concezioni legate ad un tema specifico. Le strategie messe in atto sono le seguenti: porre domande, rilanciare e ripetere le frasi degli allievi, svolgere delle discussioni di gruppo, presentare delle narrazioni alla classe, proporre dei lavori a coppie. Si utilizzano inoltre anche il consiglio di cooperazione e dei giochi di ruolo.

I docenti che hanno riflettuto sulla propria pratica d'aula non sono riusciti a trovare alcune azioni e atteggiamenti che denotano un ascolto attivo, confutando di conseguenza la mia terza ipotesi: il docente non ha consapevolezza degli atteggiamenti spontanei che esprime attraverso la comunicazione non verbale e che denotano ascolto o non ascolto. A livello di consapevolezza credo sia possibile farsi aiutare da esterni a capire quali atteggiamenti ognuno di noi mette in atto. Ad esempio si potrebbe chiedere a un collega di osservarci mentre svolgiamo un'attività con gli allievi, focalizzando la sua osservazione sul nostro ascolto. Inoltre si potrebbe chiedere aiuto al direttore oppure, per chi ha l'opportunità di accogliere un allievo maestro, fare questo esercizio da ambo le parti.

I risultati della mia indagine mostrano che gli atteggiamenti adottati dai docenti nei confronti dei propri alunni sono i seguenti: disponibilità, accoglienza, osservazione, curiosità, empatia, accettazione, rispetto delle diversità e non da ultimo tutto ciò che riguarda la comunicazione verbale, ma soprattutto quella non verbale, la quale riveste un'importanza fondamentale per l'ascolto attivo, come sostiene Gordon. A mio avviso tutti questi comportamenti sono molto importanti e necessari, ma senza dimenticare che è indispensabile ascoltare il bambino, come tutte le altre persone con cui ci relazioniamo, senza pregiudizi e senza creare delle false rappresentazioni che potrebbero 'oscurare' il vero messaggio che l'altro vuole trasmettere.

Spunti della mia esperienza professionale

In riferimento alla mia esperienza d'insegnamento posso affermare che può essere semplice ascoltare, a dipendenza di come ognuno di noi interpreta questo termine. Io docente posso ascoltare in modo *passivo*, quindi sento delle parole o frasi, le quali non vengono assimilate in modo attivo, e di conseguenza non mi concentro ad ascoltare ciò che l'altra persona ha espo-

sto in quel momento. Posso ascoltare in modo *riflessivo*, quindi mi concentro sull'intero messaggio. Un terzo modo di ascolto che posso mettere in atto è quello *selettivo*, cerco di selezionare e ascoltare solo ciò che reputo importante in quel momento. Non da ultimo per importanza, ma forse quello più complicato da mettere in atto, è ascoltare attivamente gli altri.

Se penso ad un'intera giornata alla scuola dell'infanzia, mi accorgo che tutti questi tipi di ascolto vengono messi in atto costantemente, a dipendenza della situazione in cui mi trovo.

È utopico affermare che ascolto la mia classe in modo attivo sempre, anche perché la mia esperienza, professionale e non, mi ha portata a capire che è una metodologia che implica tanto impegno e dedizione.

Per entrare nel concreto della mia realtà di docente, mi capita di ascoltare passivamente i bambini quando stanno giocando liberamente in classe, e io nel frattempo mi sto dedicando ad un'altra attività (ad esempio riempire la tabella delle presenze, dialogare con un genitore, ascoltare una collega che mi sta comunicando un'informazione, ecc.). In questi momenti quello che sento è fine a sé stesso, poiché sono concentrata su altro. L'ascolto riflessivo mi sono accorta di utilizzarlo quando ad esempio due bambini hanno avuto una lite. Questo ascolto mi permette di capire le loro idee e le problematiche che sono sorte, senza però manifestare pareri e pensieri positivi o negativi cerco di essere con loro in quel momento e fungere da facilitatore della loro comunicazione.

Davanti a un'emergenza (ad esempio un bambino che è caduto dall'altalena, un bambino che ha battuto il labbro e perde sangue, ecc.), sono consapevole di attuare un ascolto selettivo. In quel preciso momento, ho bisogno di capire e comprendere ciò che l'altro o gli altri mi devono spiegare, per far fronte al problema sorto. Credo quindi che ogni tipo di ascolto all'interno di un gruppo sia importante.

Per quanto riguarda l'*ascolto attivo*, sono consapevole di utilizzarlo in varie situazioni. Ad esempio al mattino quando un bambino fatica a salutare il proprio genitore, oppure quando si trova in difficoltà a comunicare un messaggio ad un compagno. Il mio intervento in quel momento può essere d'aiuto come mediatore della comunicazione. L'ascolto attivo lo metto in atto quando per costruire qualcosa insieme vengono ascoltate le ipotesi di tutti e si cerca di creare un progetto comune. I momenti in cui non riesco ad ascoltare attivamente il

gruppo sono ad esempio durante il pranzo o durante le attività di movimento quotidiane e le varie attività di vita pratica (lavarsi i denti, prepararsi per uscire in giardino, ecc).

La mia esperienza mi porta a capire quando sia importante ‘mettermi’ all’altezza del bambino che ho davanti ed immergermi nel suo mondo ascoltandolo. Solo ciò mi permette di conoscerlo, capire quali sono i suoi bisogni e sostenerlo nella scoperta delle sue competenze. Nelle mie giornate ho dato sempre importanza ai momenti di ascolto, ritualizzandoli. Al mattino, dopo il momento di gioco libero c’è sempre un momento dove si può parlare e dove si può ascoltare noi stessi e gli altri. Svolgo quotidianamente attività che educano all’ascolto dell’adulto, tra pari, di un racconto narrato e di altre persone che entrano nella sezione.

In conclusione, l’aspetto importante che voglio e vorrò sempre trasmettere agli allievi è quello di ascoltarsi l’un l’altro, di avere uno spazio, un tempo, dove ognuno di noi è libero di esprimersi, sapendo di non essere giudicato.

Bibliografia

- Alberico, L. (2007). Ascolto nella relazione educativa. *Rivista digitale della didattica* [http://www.rivistadidattica.com/pedagogia/pedagogia_44.htm].
- Converti, A.C. (n.d.). *La tecnica dell’ascolto attivo (riflessivo)* [http://www.psicomotricista.it/stili_educativi/tecnica_ascolto_attivo.html].
- Foti, C. & Bosetto, C. (a cura di). (2000). *Giochiamo ad ascoltare. Metodologie per elaborare il disagio e i problemi dei bambini e degli adolescenti*. Milano: Franco Angeli.
- Gordon, T. (1991). *Insegnanti efficaci. Il metodo Gordon: pratiche educative per insegnanti, genitori e studenti*. Firenze: Giunti Lisciani editore.
- Rebuffo, M. (2005). *5 percorsi di crescita psicologica. Attività su: l’ascolto di se , la consapevolezza, le emozioni, l’autostima e i propri limiti*. Trento: Edizioni Erickson.
- Polito, M. (2003). *Comunicazione positiva e apprendimento cooperativo, strategie per intrecciare benessere in classe e successo formativo*. Trento: Erickson.
- Polito, M. (2000). *Attivare le risorse del gruppo classe. Nuove strategie per l’apprendimento reciproco e la crescita personale*. Trento: Erickson.
- Pozzi, R. (2007). Motivazione, clima di classe e successo scolastico nella scuola di massa. *Rivista digitale della didattica* [http://www.rivistadidattica.com/pedagogia/pedagogia_50.htm].
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili*. Torino: Bruno Mondadori.
- Vianello, R. (2003). *Psicologia dello sviluppo*. Bergamo: Ed. Junior.



L'accoglienza come posizione di ascolto

Paola Morini, caposervizio del Servizio dell'educazione precoce
speciale del Sottoceneri

Il SEPS, Servizio dell'educazione precoce speciale, è un servizio multidisciplinare di intervento precoce della Sezione di pedagogia speciale del DECS. Si rivolge a bambini dalla nascita fino ai sei-sette anni che presentano uno sviluppo globale disarmonico o compromesso a causa di problemi motori, sensoriali o di altra origine. Il SEPS mette quindi in atto delle misure pedagogico terapeutiche per favorire lo sviluppo del bambino con bisogni educativi particolari fin dalla più tenera età. Medici, servizi scolastici e altri professionisti indirizzano le segnalazioni alla caposervizio. Il SEPS valuta lo sviluppo globale del bambino. In collaborazione con la famiglia propone e definisce l'intervento adeguato, ponendo particolare attenzione ai bisogni del bambino e alle risorse del contesto. Il SEPS è suddiviso in due settori tra Sopraceneri e Sottoceneri che differenziano la loro organizzazione in funzione delle esigenze dei loro territori.

Note

1
Da diversi anni il servizio segue la formazione promossa da Lydie Morel, logopedista, *maitre de mémoire* in logopedia e autrice del metodo *Cogi'Act* ('Cogi' per riflettere e 'act' per agire; l'apostrofo crea un legame mentale tra il campo delle esperienze e quello della conoscenza). Lydie Morel sostiene che "è responsabilità dell'adulto agire nei confronti della ricerca di senso che anima ogni bambino qualsiasi sia il suo handicap. Riconoscendo le sue preoccupazioni cognitive e agganciandovisi." In questo contesto l'articolazione tra lo sviluppo cognitivo, simbolico e del linguaggio hanno condotto Lydie Morel a considerare come necessario il fatto di analizzare il rapporto tra gli oggetti che sviluppano i bambini portatori di handicap per comprendere le costruzioni cognitivo-linguistiche soggiacenti e adattare un trattamento adeguato allo sviluppo del gioco e del linguaggio (cfr. Dossier: Agir, penser, parler. *Revue Langage et pratiques*, 2011).

2
Perron, R. (2004). *L'intelligence de l'enfant et ses troubles*. Paris: Dunod.

Le considerazioni che seguono vogliono mettere in luce un aspetto trasversale che contraddistingue la pratica del SEPS a favore dei bambini e delle loro famiglie. Lo scopo non è qui di illustrare il funzionamento generale del servizio e nemmeno i molteplici strumenti 'tecnici e specialistici' di cui dispongono gli operatori (pedagogisti, psicologi, logopedisti, ergoterapisti e psicomotricisti). L'intento in questo articolo è di condividere una visione generale che caratterizza il nostro approccio, una pratica clinica che travalica le singole professioni e che ci mette direttamente in contatto con il nostro lavoro di cura dell'umano.

L'eterogeneità delle problematiche

Siamo sempre più confrontati a una moltitudine di famiglie di varie provenienze, culture diverse, nuclei monoparentali o contesti colpiti da difficoltà economiche, problematiche sociali, fragilità psichica dei componenti. L'eterogeneità si riscontra pure nei bambini con difficoltà di sviluppo di varia natura e gravità seguiti dal servizio, che presentano età diverse comprese tra gli zero e i sette anni.

In questo contesto incontriamo le famiglie in un momento fragile del loro percorso di vita. Confrontate con un figlio in difficoltà, esse devono sostare in un tempo incerto dove non vi sono chiarezze né diagnosi poste. Il bambino, ancora in tenera età, le interpella e, in risposta, le famiglie si chiedono cosa fare, come interpretare le sue caratteristiche e come rispondere ai

suoi bisogni. Si tratta di famiglie che si ritrovano nella sofferenza, con un sentimento di incomprensione e, spesso, in solitudine.

La molteplicità delle problematiche umane con cui ci confrontiamo ci spinge a cercare un approccio che permetta di avvicinarci a questi nuclei familiari costruendo con loro una relazione che crei fiducia e ridesti il rapporto con il figlio che forse è stato inficiato e avvilito dalla sofferenza.

L'ascolto è prendersi il tempo per osservare

Il canale verbale può lasciare spazio all'osservazione. Negli anni di esperienza ci accorgiamo di come l'incontro con l'altro avvenga difficilmente attraverso un processo intellettuale puramente informativo. Il canale comunicativo privilegiato per l'incontro è spesso meno verbale e fatto principalmente di ascolto attivo, di partecipazione emotiva. L'operatore conduce gli incontri con spirito osservativo e curioso che lascia anche tempo allo scambio e alla narrazione che verrà.

Occupandoci di bambini abbiamo la fortuna di poter disporre di un vasto repertorio di materiale di gioco attraverso il quale accompagniamo e sosteniamo lo sviluppo del bambino, stimolando la sua curiosità personale e creando uno spazio d'espressione e di relazione.

Il terapeuta è quindi un traghettatore, un compagno di viaggio che allestisce le condizioni favorevoli nella sala di lavoro. È colui che offre uno spazio d'ascolto e del materiale adattato ai bisogni del bambino, lo guarda con interesse sostenendo, con entusiasmo e condivisione emotiva, le sue conquiste ma anche i suoi fallimenti ottenuti attraverso le innumerevoli ricerche e la manipolazione dei giochi presenti.

Questa postura facilita l'incontro tra l'adulto e il bambino, e ci pare un canale privilegiato per l'incontro con le innumerevoli famiglie straniere e migranti con cui entriamo in contatto a scapito del canale verbale maggiormente ostacolato.

Ascoltare il bambino osservandolo

*"Si grave que soit le trouble, l'enfant développe toujours une activité qui prête sens aux objets qui lui sont offerts"*².

Nel tempo, l'osservazione si è rivelata uno strumento d'ascolto potente; osservare il bambino è il primo passo per avviare la sua conoscenza, ci permette di capire dove si situino i suoi interessi e le sue 'preoccupazioni cognitive'¹. Il bambino dispone così di uno spazio per



Elisa Locatelli
2° anno di grafica – CSIA

esplorare il materiale che gli viene offerto e, al tempo stesso, se ne appropria utilizzandolo ‘come sa fare lui’. Osservare è dunque un modo di ascoltare; è lasciare uno spazio al bambino per agire, per ‘essere’ e per costruirsi. Ci permette di conoscerlo e situare meglio dove si trovino i suoi interessi e ci favorisce nel compito di sostenerlo ed assisterlo nelle sue ricerche offrendogli il materiale adatto a ciò che lo interpella. L’analisi delle sue ricerche è la parte che ci compete come professionisti e su cui lavoriamo da anni attraverso le nostre formazioni. In questo modo, quando il materiale proposto è ciò di cui necessita il bambino in quel momento del suo sviluppo – qualsiasi siano i suoi limiti –, egli è sempre attivo; esplora con piacere, serietà e attenzione.

Ascoltare il bambino insieme al genitore

La partecipazione del genitore alla terapia, in un periodo della presa a carico, ci permette di osservare insieme il bambino e di descrivere in sua presenza ciò che sta facendo, dando valore alle sue competenze. La condivisione delle osservazioni invita il genitore ad entrare in uno spazio d’ascolto nuovo: a lasciarsi stupire e a entusiasinarsi per le piccole conquiste del figlio, per l’interessante lavoro che sta svolgendo e per le soluzioni che realizza. L’operatore accompagna i genitori a sostare con il figlio lasciandogli il tempo di esplorare del materiale concreto. Si tratta di un lavoro che necessita di ripetizioni, di una pratica continua composta da minime variazioni, in un atteggiamento che permetta al bambino di padroneggiare le proprie-

tà degli oggetti. In quest'ottica non è importante il risultato ma, piuttosto, il percorso effettuato per ottenerlo: in esso sono in effetti contenute tutte le risorse messe in campo dal bambino.

Essere ascoltato per crescere

Il bambino ha necessità di essere ascoltato quando il genitore è al suo fianco e pensato quando quest'ultimo è assente. Offrire uno sguardo partecipe e carico di ammirazione rassicura il bambino che, di conseguenza, può esplorare con serenità e persevera più a lungo. La costruzione della conoscenza avviene sperimentando senza che vi sia una soluzione giusta o sbagliata. È dunque molto importante stare accanto al bambino e imparare a non correggerlo quando esplora, fidandosi del fatto che sarà in grado di trovare a modo suo delle strategie. In questo laboratorio esperienziale, l'adulto lo accompagna con curiosità e forza emotiva per qualificare i risultati del bambino, soddisfacenti o deludenti che siano. Procedendo in questa direzione, gli viene trasmesso il gusto di agire e di nominare ciò che sta facendo, come pure gli viene data la possibilità di imparare a sopportare frustrazioni senza scoraggiarsi essendo contenuto dall'atteggiamento dell'adulto.

Il 'nominare verbalmente' in questi frangenti è importante in quanto sostiene l'emergenza del linguaggio che si affranca a ciò che il bambino sta capendo e lo colora di senso. Il 'nominare' del bambino prende forma e va ben al di là del linguaggio in semplice denominazione puramente descrittivo e diretto: egli nomina gli oggetti delle sue scoperte e diventa protagonista in quanto la sua parola è condivisibile in presenza di un interlocutore disponibile all'ascolto.

Ci pare importante, in un mondo sempre più sganciato dalle esperienze concrete, riportare le famiglie a trovare degli spazi in cui il tempo è dedicato ai bambini, alla relazione e al gioco. Il bambino non impara da solo, ha necessità dell'ascolto di un adulto e del suo sostegno. In questo modo, l'adulto può trasmettergli il piacere della scoperta e lo accompagna con un linguaggio emotivo a dare significato al mondo che lo circonda.

Nella moltitudine di giochi possibili si prediligono quelli duttili e poco strutturati che possano permettere al piccolo esploratore azioni e composizioni variabili, da cui potrà estrarre molte caratteristiche relative alle proprietà degli oggetti del mondo reale. A casa i genitori inoltre potranno coinvolgerlo offrendogli il senso di piacere nel partecipare ad attività di cucina, riordi-

no, giardinaggio e qualsiasi altra attività concreta ed esperienziale che sollecita la famiglia.

È un'evidenza oramai che il nostro sistema di comunicazione, sempre più rivolto ai supporti digitali, riduca in maniera drammatica i rapporti interpersonali influenzando fortemente l'educazione emotiva. Le giovani generazioni di genitori ignorano, a volte, i danni che provoca nel bambino piccolo l'esposizione prolungata agli schermi.

L'intervento precoce vuole rompere questo sistema offrendo tempo per uno spazio esplorativo nuovo nella misura delle possibilità di ogni bambino, tramite esperienze concrete, uscendo dal tempo dell'immediato e lavorando attivamente con gli elementi del gioco.



I suoni dei luoghi per la cura del paesaggio

Lorena Rocca, SUPSI-DFA e Università di Padova

Matteo Luigi Piricò, SUPSI-DFA, consulente didattico
presso la Divisione della scuola¹

Il paesaggio sonoro: una premessa letteraria

“I rumori della città notturna, si fanno udire quando a una certa ora l’anonimo frastuono dei motori dirada e tace, e dal silenzio vengono fuori discreti, nitidi, graduati secondo la distanza, un passo di un nottambulo, il fruscio della bici d’una guardia notturna, uno smorzato lontano schiamazzo, ed un russare dai piani di sopra, il gemito d’un malato, un vecchio pendolo che continua a battere le ore. Finché comincia all’alba l’orchestra delle sveglie nelle case operaie, e sulle rotaie passa un tram”. Così Italo Calvino, nel suo celeberrimo *Marcavaldo*, studia il fenomeno del paesaggio sonoro, sviscerando l’intricata polifonia di luoghi che, in una sorta di partitura narrativa, orientano l’estro immaginativo e creativo dello scrittore e del lettore. Luoghi che si ammantano di echi suggestivi, che sembrano peraltro irradiare altre sfere sensoriali, a testimonianza del potere evocativo del suono, dell’ascolto e del suo scrigno semantico. Calvino ci aiuta ad introdurre il tema del paesaggio sonoro, o *soundscape*, che Schafer definisce la “totalità dei suoni che ci circondano, tutto ciò che la nostra percezione auditiva è in grado di cogliere: una composizione musicale, un programma radiofonico, i suoni/rumori dell’ambiente in cui quotidianamente viviamo” (1985, p. 19), e che costituisce il vasto campo esperienziale elettivamente deputato all’esercizio dell’ascolto attivo.

Sembrerà forse banale affermare che il ritorno al suono, e quindi all’ascolto, possa configurarsi come il principale antidoto per il risanamento di un’attenzione che sembra indebolirsi giorno dopo giorno, e non solo nelle nostre aule. Il prevalere della velocità comunicativa, l’eccesso di stimoli, perlopiù visivi, la necessità, pure didattica, di scongiurare potenziali assopimenti tra i nostri studenti, non hanno fatto altro che cristallizzare e stereotipare scelte e sistemi di rappresentazione dei contenuti, conducendoci ad uno sbilanciamento sistematico della componente visuale su tutto il resto. D’altro canto, sebbene sia innegabile constatare che la conoscenza del mondo che ci circonda passi anche attraverso i suoni, a differenza della vista, che ha potuto sviluppare strumenti molto raffinati per immagazzinare, manipolare e interpretare i dati che la colpiscono, l’udito sembra permanere in uno stato adolescenziale, conteso tra titubanze e tracotanze, nel suo tentativo di avvicinarsi al mondo attraverso strumenti conoscitivi e rappresentativi auspicabilmente strutturati e stabili. Non nascondiamo che questo campo di studio sia anco-

ra alle prese con strumenti e metodi da verificare e sperimentare; ma proprio per questa sua indeterminata, esso si profila come interessante ambito di indagine transdisciplinare, considerando la convergenza epistemologica che il paesaggio sonoro pretende dai vari domini che intendono occuparsene (Calanchi, 2015). Si può dire che la proprietà acustica abbia in sé sia una componente oggettiva quantificabile, sia una soggettiva, correlata alla percezione dei singoli e della comunità, e quindi al concetto stesso di paesaggio come “realtà immateriale che è il risultato di un processo di produzione mentale, che ha origine da uno sguardo umano, a sua volta mediato da linguaggi differenti” (Raffestin, 2007). Non si tratta quindi di ribaltare la gerarchia dei sistemi rappresentativi, ma di pensare alla percezione umana come un apparato multimodale che si avvale di informazioni e di codici differenti, all’interno dei quali il suono rappresenta un prezioso elemento di integrazione e di interpretazione, con specificità ineliminabili e che lo rendono chiave d’accesso – in certi casi privilegiata – per comprendere la realtà e stabilire nessi significativi tra poliedrici elementi segnici, favorendo un approccio olistico alla dimensione culturale, storica e sociale. La multimodalità qui espressa chiama in gioco diversi domini disciplinari: dalla geografia alla musica, dalla storia alle lettere o alle lingue seconde, dalle arti alle scienze.

Ed ecco che la prospettiva didattica del paesaggio sonoro ci offre alcuni spunti concreti per rimettere al centro il tema dell’ascolto nel contesto formativo². In questo scenario, il paesaggio sonoro:

- può favorire l’integrazione tra domini tematici differenti e tra sfere sensoriali pure distanti, al fine di una rappresentazione più ricca e particolareggiata del fenomeno;
- è in grado di mobilitare processi attentivi (attenzione focalizzata, sostenuta e divisa) e funzioni esecutive (memoria di lavoro, elaborazione multimodale e pianificazione) cruciali per situare efficacemente lo status apprenditivo dell’allievo (Piricò, 2019) e può presentarsi come ambiente di apprendimento ideale per perseguire gli obiettivi di una pedagogia inclusiva (Mainardi, 2017);
- offrendosi come contenitore aperto ad essere inondato di varie significazioni e simbolizzazioni, il paesaggio sonoro diventa strumento prezioso per mobilitare l’astrazione, l’immaginazione, la creatività, il pensiero laterale e divergente (Piricò, 2019);

Note

¹ Il presente contributo è frutto della collaborazione tra gli autori. In particolare, i capitoli 2 e 4 sono stati realizzati da Lorena Rocca, i restanti da Matteo Luigi Piricò.

² Di certo non sfuggirà il fatto che la definizione sopracitata data da Schafer tende ad abbracciare contesti di esperienza che non sembrano discostarsi di molto dalle offerte formative presenti nelle ore di educazione musicale: d’altro canto, il termine *paesaggio* – proprio a vent’anni dalla firma della Convenzione europea sul paesaggio (Firenze, 2000) – pone al centro la dimensione percettiva degli elementi antropici e naturali presenti su un territorio.



Carolina Crivelli
2° anno di grafica – CSIA

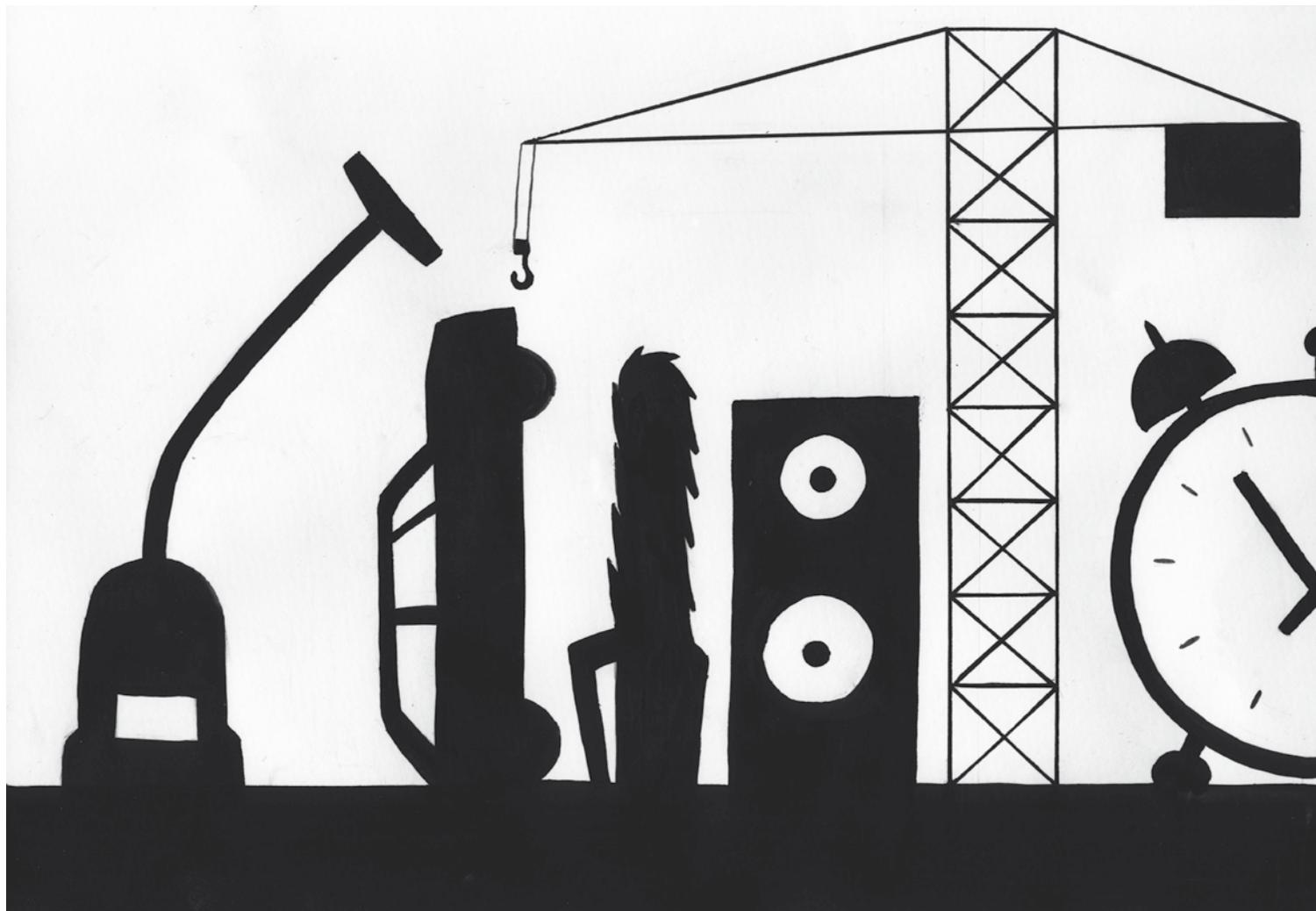
– come vedremo, può sollecitare interconnessioni non solo percettive, ma pure valoriali, in riferimento al concetto di *place attachment* (Rocca, 2019). Questi argomenti trovano riscontro nelle più recenti ricerche nel campo delle neuroscienze e della psicologia cognitiva, della semiotica e della geografia musicale. Si rifanno alle proprietà di plasticità neuronale che vengono attribuite all'attività musicale – di cui il *soundscape* costituisce una sorta di protesi concettuale³ – i cui benefici possono pure impattare su diversi campi extramusicali (Hallam, 2015). Ma il fulcro sul quale poggia l'intero discorso è, ancora una volta, il suono. Un suono non sempre estrapolato da un contesto musicale vero e proprio, ma colto per quello che è, all'interno di un ambiente non controllato (come quello di un paesaggio naturale), ma che si presenta sempre elemento complesso e multiforme, che evolve e fluttua nel tempo ma che contemporaneamente ci radica nel 'qui ed ora' percettivo, che si può modificare nei suoi parametri costitutivi, intrecciarsi e compenetrarsi ad altre scie timbriche, senza sfuggire a

problematicità di carattere interpretativo. La narrazione del suono in quanto fenomeno articolato e composito, infatti, costituisce un'ulteriore sfida educativa, pure affascinante perché in grado di reclutare un ampio apparato cognitivo per realizzare il suo scopo, sempre in relazione all'età degli allievi. Ma il percetto sonoro, come ricettacolo delle possibili rappresentazioni, si presta non raramente ad un ribaltamento tra processo estesico e poetico, dove il destinatario diventa artefice di proiezioni di significati emozionali e valoriali in ciò che ascolta, plasmando o ricreando, in un certo senso, lo stesso oggetto sonoro che tenta di interpretare, vivificandolo di configurazioni personali, sebbene sempre socializzabili e negoziabili con i diversi attori della comunità educativa.

In questo contributo cercheremo di prendere in esame solo alcuni aspetti essenziali del fenomeno del paesaggio sonoro e della dimensione conoscitiva dell'ascolto, che possono fornire una base teorica e metodologica adeguata ad una successiva esplorazione personale, da indirizzare verso alcune concrete piste didattiche.

Nota

3
Non nel senso che la *sostituisce*, ma che si 'pone avanti' (*προτιθηται*) rispetto al fenomeno musicale stesso, amplificandone la portata semantica e riducendone la specificità tecnica.



Carolina Crivelli
2° anno di grafica – CSIA

I paesaggi sonori attraverso lo studio dell'ambiente: il *place attachment*

La conoscenza dell'ambiente passa attraverso il nostro corpo. Se non ci si può esimere dal sentire (l'apparato udivo è costantemente sollecitato anche al di là della nostra volontà) l'azione dell'ascoltare – dal latino *auscultare* da *ausiula* diminutivo di *ausis* (orecchio) e quindi porre l'orecchio – richiede un atto consapevole e intenzionale. Ogni suono, infatti, reca con sé informazioni circa lo spazio nel quale esso prende forma, può dirci qualcosa sul luogo, i suoi abitanti, le loro attività (Rocca, 2013, Pisano, 2017; Calanchi e Laquidara, 2017; Marchetta, 2010). Esso è parte della nostra cultura, tanto che viene riconosciuto dall'UNESCO come patrimonio immateriale e componente essenziale del paesaggio (UNESCO, 2003). L'esperienza e i ricordi di ogni individuo sono costellati di suoni, presenti o passati (Convery, Corsane e Davis,

2012; Truax, 2008) inevitabilmente intrecciati alle esperienze sul territorio.

Il suono contribuisce, infatti, ad instaurare con il luogo un legame identitario, un *place attachment*. Il lavoro pionieristico di Fried (1963) ha messo in luce come il 'senso del luogo' sia la reazione istintiva e improvvisa a un luogo in risposta alla sua bellezza estetica, al sentimento affettivo, alla capacità che esso ha di rispondere a dei bisogni che si manifesta anche con il desiderio di mantenerne la vicinanza (cfr. Ainsworth, Bell, 1970; Bowlby, 1972-83).

Legarsi a qualcosa o a qualcuno è fondamentale nell'esperienza umana tanto quanto avere dei luoghi dai legami significativi. L'essere umano, infatti, nasce bisognoso di cercare connessioni con le persone, con i gruppi, con oggetti o con i luoghi. Questi legami ci rendono sicuri (cfr. Bowlby, 1989), creano unioni con il passato e influenzano i comportamenti futuri connet-

tendoci stabilmente all'ambiente fisico e sociale (cfr. Manzo, Devine Wright, 2014). Si può presumere, quindi, che i legami positivi di attaccamento a un luogo possano portare a una tendenza sistematica ad assumere comportamenti protettivi verso *quel* luogo. Se questa prossimità persona-luogo è presente, sicurezza e benessere sono garantiti, mentre se non è possibile dal punto di vista fisico essa viene ricercata simbolicamente, attraverso oggetti o nomi (per esempio, nei paesi di migrazione le vie sono chiamate con i nomi del paese di provenienza).

Il *place attachment* attraverso l'arte sonora

Per promuovere l'attaccamento ai luoghi, le competenze di ascolto dei paesaggi sonori sono quanto mai essenziali. Ricordiamo che, come evidenzia lo storico nord americano Hillel Schwartz (2017), attraverso i suoni sono ripristinati una serie di legami che appartengono alle nostre comunità intese come *audience* (letteralmente: pubblico in ascolto) "in cui sentiamo i suoni nel tempo (simultanei/sequenziali, con sovrapposizioni/echi, originali/tradizionali o antiquati) e nello spazio (suoni che si avvicinano/che si allontanano, vicini/lontani, in espansione/in contrazione)" (Schwartz, 2017, pp. 23-26).

Sviluppare una sensibilità all'ascolto attraverso l'arte sonora significa proporre un nuovo orizzonte di eventi acustici permeati della nostra storia e dei nostri valori, una molteplicità di movimenti che evocano anche i diversi *attori sociali* presenti *sul* territorio, i loro *bisogni*, le personali *logiche* e *interessi*, il *valore* e il *senso* che questi attribuiscono a *quel* luogo.

Utilizzare l'arte sonora per avvicinarsi al territorio enfatizza la modalità di appropriarsi di un luogo attraverso il corpo, i sensi, le percezioni, le emozioni e mette al centro il singolo nel suo *placemaking*, maturando la consapevolezza dei luoghi quali prodotti culturali in quanto co-costruiti dalle comunità. L'arte sonora, in tal senso, è uno splendido mediatore perché permette di portare il *fuori* (dalle aule) *dentro* (alle scuole) in una dimensione di esplorazione attiva, di protagonismo e di cambiamento. In tal modo, il senso del luogo si alimenta proprio attraverso i suoni incrementando le reti di relazioni che sostengono l'attaccamento e contribuiscono a sviluppare le connessioni tra chi abita i luoghi e il loro ambiente fisico, promuovendo identità personale e sociale. I suoni consentono infatti di 'riconnettersi' ai luoghi rinforzando i legami tra gli studenti, la scuola e la loro comunità riducendo l'estraneità attraverso un aumento della signifi-

ficatività e dell'autenticità delle esperienze (cfr. Theobald, Curtiss, 2000; Preston, 2015).

Questo approccio richiama il ruolo centrale del locale sul globale; sviluppa conoscenza, abilità e motivazione verso i luoghi e permette a tutte le persone coinvolte nel processo educativo di: essere più partecipi all'interno delle comunità di appartenenza; comprendere la complessità; promuovere la capacità di collaborare con gli altri; sviluppare il senso di responsabilità nei confronti del contesto; aver fiducia nell'essere partecipi attivi e nel prendere decisioni nella comunità; avere un ruolo attivo percependosi come efficaci nel proporre e produrre cambiamento. Gli studenti, attraverso questo approccio, imparano a muoversi all'interno dell'eredità culturale dei luoghi e a cogliere le opportunità offerte loro dal contesto.

Questo approccio ben si presta allo studio dell'ambiente in quanto l'insegnamento/apprendimento è trasversale alle discipline, organizzato sugli attributi dei luoghi più che su quelli delle materie. Inoltre, è 'sintetico' in quanto riunisce la conoscenza dell'estraneo e del locale, il narrativo e l'arte, il mito e la scienza. Usare i suoni nella didattica può avvenire in qualsiasi momento, ma soprattutto in qualsiasi luogo, e promuove l'*agency* degli studenti che sono chiamati a scegliere cosa, come, quando e dove apprendere in base agli interessi, alla forza e ai bisogni che sentono come emergenti. Per questo motivo i luoghi individuati non devono essere obbligatoriamente naturali, ma possono essere legati a un ambiente urbano proprio per quell'arcipelago sonoro che i singoli luoghi racchiudono in sé quali espressioni di complessità.

Arcipelaghi sonori

I molteplici ambiti sonori ci dimostrano come il nostro udito sia inconsapevolmente attento ai dettagli. Una delle scoperte più significative degli ultimi vent'anni è che il cervello cambia la propria struttura e organizzazione sulla base dell'esperienza. Se per esempio sentiamo cadere un oggetto nell'altra stanza, in un luogo a noi familiare, molto probabilmente riusciamo a capire cos'è caduto tra le cose presenti nella stanza e abbiamo un'idea delle dimensioni o del materiale di cui è fatto l'oggetto.

Il semplice ascolto di ciò che ci circonda mette in evidenza un design acustico (Rocca, 2019), ma soprattutto dei giochi di potere. Interessante, a questo proposito, il concetto di 'arcipelago sonoro', quale un insieme

eterogeneo di ‘territori sonori’ mutevoli, modellati dalla forte valenza evocativa che ha il suono quando dialoga con noi (cfr. Bonnet, 2016). Attraverso l’individuazione dell’arcipelago sonoro, dunque, è possibile individuare un insieme di ‘nodi’, isole e isolotti che veicolano un gruppo innumerevole di suoni individuali sia ‘reali’ che ‘fantasma’ e, quindi, sempre al limite dello spostamento, del diventare qualcos’altro anche sulla base delle nostre percezioni (cfr. *ibid.*). L’arcipelago sonoro, pertanto, è in costante movimento, praticamente impossibile da mappare per la sua fluidità, in cui il suono circola e si distribuisce, quale entità fugace, che muta, resiste, persiste e contamina tutto ciò che è udibile.

Come osserva Erkizia (2019), la cosa realmente importante è la capacità che ha il suono di produrre ferite, lasciare tracce fino a contribuire (attraverso l’attribuzione di valore o ricordo) a realizzare delle nostre geografie mentali.

L’arcipelago sonoro si costituisce, quindi, come un concetto connettore e compito sfidante, una palestra per lo sviluppo di competenze trasversali (cfr. Rocca, 2018) spendibile in molteplici ambiti del reale. In particolare, l’attenzione al *sound* permette di affinare la percezione profonda del territorio, di sviluppare l’attitudine al bello, di promuovere sentimenti di adozione e di presa in carico dei paesaggi vissuti come patrimonio comune (cfr. Rocca, 2013; Rocca, Zavagna, 2015).

L’attenzione dovuta nei confronti dei luoghi sonori è proprio quella di non perdere il contatto con la realtà, con il ‘fatto geografico’ a cui si connettono i processi – il farsi – e con questi i valori – il senso – in modo che il paesaggio sonoro diventi un viatico che porta ciò che succede fuori dalle aule scolastiche all’interno di esse, rendendo così l’autentico, il reale e il significativo attraverso l’esperienza che radica non solo l’apprendimento ma incide sulla plasticità del nostro cervello.

Piste didattiche

Si fa presto a dire ‘paesaggio sonoro’ e a cadere subito in una sorta di banalizzazione dell’offerta formativa ad esso collegata. Un certo abuso di pratiche didattiche tese a rapportarsi a questa dimensione, anche in modo *naïf* ed eccessivamente ondivago o aleatorio, ha contribuito ad associare al tema del paesaggio sonoro accezioni di superficialità e di frivolezza (non solo nel contesto dell’educazione musicale).

Oggi i tempi sono maturi per raccogliere le esperienze

più significative ed approfondite, per fare del paesaggio sonoro un contesto di apprendimento credibile, in cui far confluire approcci formativi metodologicamente qualificati e architetture didattiche efficaci (Hattie, 2011). Dell’incontro tra vari campi disciplinari abbiamo già parlato. Una panoramica delle esperienze presenti in letteratura ci permette però di precisare che le proposte formative abbracciano sia situazioni a bassa strutturazione – come semplici ‘passeggiate sonore’, in cui i vari studenti sperimentano un certo percorso sensoriale, registrando mnemonicamente le impressioni ricavate, da socializzare al termine dell’esperienza – sia opzioni più organizzate, come ricognizioni su elementi sonori precedentemente individuati e mappati secondo puntuali indicatori precostituiti; oppure, ancora, attività tese alla costruzione di artefatti, rappresentazioni, creazioni originali. Rispetto a quest’ultima tipologia, l’elenco si fa ulteriormente differenziato, comprendendo la creazione di guide turistiche di paesaggi sonori, mappe multimodali, composizioni che utilizzano i suoni ambientali o improvvisazioni che dialogano su materiale sonoro raccolto durante le esplorazioni, giochi e attività motorie, il tutto da integrare e contrappuntare con altre modalità percettive in una sorta di sinestetica rete rappresentativa, che porta all’attivazione di processi cognitivi, creativi ed espressivi complessi (Azzolin, 2009). Una variegata offerta didattica che si preannuncia propizia non solo allo sviluppo di competenze disciplinari, ma anche alle sollecitazioni di varie competenze trasversali, come il *pensiero creativo*, il *pensiero riflessivo e critico* e pure le *strategie di apprendimento*.

A seconda delle architetture didattiche, delle rotazioni gruppal, delle modalità di interazione e di rappresentazione, è possibile pure attivare altre competenze trasversali, come la *collaborazione* o la *comunicazione*. In linea di principio, la didattica dei paesaggi sonori è anche perfettamente integrabile con alcuni approcci recenti dell’apprendimento situato: perché basato su una realtà legata alla vita dello studente e declinabile attraverso valenze esplorative, esso si pone nel solco della *Place-Based education* (Grünevald, Smith, 2008); si può configurare come apprendimento co-costruito (dai significati soggettivi ma sempre negoziabili), situato, esperienziale, ma pure autoregolato e collaborativo, secondo i principi del *CSSC Learning* (De Corte, 2010)⁴; risulta, inoltre, fortemente permeabile alle indicazioni della *Dichiarazione di Bonn sull’edu-*

Nota

4

L’acronimo corrisponde alle caratteristiche dell’approccio, ovvero costruttivo (*constructive*), autoregolato (*self-regulated*), situato (*situated*) e collaborativo (*collaborative*).

Figura 1 – Schema sinottico delle potenzialità formative del paesaggio sonoro come ambiente di apprendimento



cazione musicale in Europa (2011), in merito ai criteri di accessibilità (e di inclusività), di qualità e di pertinenza in riguardo alle sfide culturali e sociali che gli educatori dovrebbero assumersi (fig. 1). Sotto quest’ottica, pensiamo soltanto ai diversi interrogativi che la riflessione sui paesaggi sonori può sollecitare, in chiave educativa, e alle forme di preservazione attiva che

possono scaturire da progetti didattici tesi non solo all’esplorazione, ma pure alla salvaguardia del patrimonio geografico, storico, culturale. Un propizio ancoraggio al tempo e allo spazio, personale e condiviso, di cui la scuola ha sempre bisogno.

Bibliografia

Azzolin, S. (2009). La musica come facilitatore degli apprendimenti. In: E. Maule, & S. Azzolin, *Suoni e musiche per i piccoli. Educazione sonora integrata per la scuola dell’infanzia*. Trento: Erickson.

Bonnet, F. J. (2016). *The Order of Sounds: A Sonorous Archipelago*. Cambridge (MA): MIT Press.

Calanchi, A. (a cura di) (2015). *Il suono percepito, il suono raccontato. Paesaggi sonori in prospettiva multidisciplinare*. Giulianova: Galaad.

Calvino, I. (1966). *Marcavaldo ovvero le Stagioni in città*. Milano: Einaudi.

De Corte E. (2010). Historical developments in the understanding of learning, in Dumont, H., Istance, D. & Benavides, F. (a cura di). *The nature of learning. Using research to inspire practice*. Paris: OECD Publishing, pp. 35-67.

Erkizia, X. (2017). *Il rumore lontano*. Locarno: supsi-Libe (consultabile su www.paesaggisonori.supsi.ch).

Gruenewald, D. A. & Smith G. A. (eds.) (2008). *Place-Based Education in the Global Age: Local Diversity*. New York: Erlbaum.

Hallam, S. (2015). *The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people*. London: International Music Education Research Centre (iMerc).

Hattie, J. (2011). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge.

Piricò, M.L. (2019). Paesaggio sonoro, senso del sé e

apprendimento autentico, in Rocca, L. (a cura di), *I suoni dei luoghi. Percorsi di geografie degli ascolti*. Roma: Carocci.

Rocca, L. (2013). Le impronte del paesaggio sonoro: un’opportunità per la didattica della storia e della geografia, in *Ri-Vista. Ricerche per la Progettazione del Paesaggio*, 11, 1, pp. 17-25.

Rocca, L., & Zavagna, P. (2015). *Percorsi educativi sui paesaggi sonori*, in Michi, F. (a cura di), *Per chi suona il paesaggio*, Atti del ii meeting fkl (Forum

Klanglandschaft; Firenze, 2014). Firenze: Fratini, pp. 125-47.

Schafer, R. M. (1985). *Il paesaggio sonoro*. Milano: Ricordi-Unicopli.



Studenti in ergoterapia e scuola elementare di Grono: la collaborazione interprofessionale a sostegno dello sviluppo pro-sociale

Carlo Anselmi, Roberta Barra, Stefania Cornaglia, Sabrina De Castro Pereira,
Martina Katz, Mara Machado Pereira, Aline Malquarti, Angelica Maggisano,
Ardea Marchetto, Elena Mesterhazy, studenti del terzo anno del Bachelor
in ergoterapia, SUPSI (DEASS)
Stefania Moioli ed Emmanuelle Rossini, docenti del corso di laurea di Bachelor
in ergoterapia, SUPSI (DEASS)

| 53

Introduzione

In un sistema scolastico in continua evoluzione che comporta sfide sempre più complesse, emerge il valore della collaborazione interprofessionale che, attraverso la complementarità delle visioni, garantisce il pieno benessere non solo del singolo ma dell'intera comunità istituzionale. A tale proposito, la Scuola elementare di Grono e il terzo anno del corso di laurea in ergoterapia della SUPSI (DEASS) hanno sviluppato dei prodotti didattici attorno alle tematiche della regolazione emotiva e della comunicazione non violenta.

Contesto

A seguito di diverse manifestazioni di disregolazione emotiva¹, i docenti della Scuola elementare di Grono si sono interrogati, assieme alla loro direzione, su come bonificare i propri approcci e le proprie metodologie di intervento in queste situazioni. Durante il loro approfondimento sulla tematica è emerso che agire in modo preventivo, sviluppando l'empatia, permetterebbe di promuovere lo sviluppo della pro-socialità e di diminuire le violenze (Jetha e Segalowitz, 2012).

Un primo rilevamento dei bisogni dei docenti effettuato nel 2018 ha messo in evidenza la necessità per la scuola di creare un dialogo con tutti gli attori coinvolti (bambini/e, famiglie, docenti) sulla tematica dei bisogni emotivi e relazionali di ognuno, come pure sull'importanza di comprenderli e accoglierli a favore del benessere della vita comunitaria. È nato allora il desiderio di sviluppare, in collaborazione con il corso di laurea in ergoterapia della SUPSI (DEASS), dei supporti didattici capaci di ridurre i rischi di disregolazione emotiva incrementando i comportamenti pro-sociali.

Approccio teorico

L'apporto specifico dell'ergoterapia in questo progetto si è focalizzato sull'analisi del contesto 'scuola' seguendo il modello teorico di riferimento *P.E.O. (Person – Environment – Occupation)* (Law et al., 1996). Da tale analisi è apparsa l'importanza di creare dei prodotti con una forte impronta di co-costruzione, in primis, tra docenti e bambini/e, per poi in futuro allargare l'aspetto collaborativo del progetto anche alle famiglie, dal momento che i due sistemi (famiglia e scuola) sono in costante interazione. Il focus dell'ergoterapia è lo sviluppo e il mantenimento della capacità d'agire dell'individuo nello svolgimento delle attività di vita quotidiana, così come la promozione della sua



Flyer Vademecum – supporto visivo per gli spazi comuni della scuola

partecipazione alla vita sociale e del suo benessere tramite l'occupazione. Per promuovere la partecipazione sociale del bambino nel suo ambiente scolastico, lo sviluppo di quello che viene chiamato 'intelligenza emotiva' risulta fondamentale. Goleman (2011) descrive l'intelligenza emotiva come un insieme di competenze o caratteristiche che sono fondamentali per affrontare con successo la vita. Queste competenze implicano la capacità nel(la) bambino(a) di conoscere e riconoscere i propri sentimenti e quelli altrui, così come saperli controllare. Inoltre, la teoria di Rosenberg (2017) inerente alla Comunicazione Non Violenta (CNV) invita gli adulti che interagiscono con un infante ad educarlo ad osservare i propri bisogni ed emozioni senza portare giudizi. L'osservazione in età precoce si sviluppa però tramite una comunicazione viva che sostiene l'apprendimento di concetti astratti.

Nota

¹ La disregolazione emotiva è definita come "l'effetto, delle difficoltà a controllare l'influenza dell'attivazione emotiva, sull'organizzazione e sulla qualità di pensieri, azioni e interazioni" (Franciosi, 2017, pag. 37).

Sviluppo dei prodotti

La conoscenza approfondita delle emozioni, permettendo di essere più consapevoli di sé stessi, e di conseguenza degli altri, favorisce il rispetto reciproco. Avendo una soglia maggiore di tolleranza, gli alunni e le alunne saranno allora più propensi alla collaborazione sia fra pari che con gli adulti. I prodotti sviluppati permettono quindi l'esplorazione del mondo delle emozioni e vogliono, attraverso un approccio ludico-educativo, essere un supporto che ne favorisca una maggiore comprensione tramite l'impiego della comunicazione autentica e non-violenta (auto-empatia, empatia, espressione autentica del proprio sentire e dei propri bisogni).

I prodotti si articolano attorno al concetto della 'città'; una città sensibile alle emozioni che accompagna il bambino e la bambina durante il suo intero percorso scolastico nella scuola elementare. La città di *Gronolandia*, ideata e realizzata coinvolgendo attivamente tutti i suoi 'abitanti' (bambini, docenti e famiglia), permette di stimolare la creatività, la fantasia e lo spirito d'iniziativa.

Concretamente, sono stati realizzati:

- 1 Flyer Vademecum da esporre all'interno degli spazi comuni
- 6 case emotive con le rispettive basi d'appoggio per ogni classe
- 7 carte emotive per ogni alunno
- 1 Protocollo di *Gronolandia* (supporto didattico indirizzato al corpo docente)

Il Flyer Vademecum racchiude tutti i valori ed i comportamenti pro-sociali che gli 'abitanti' sono tenuti a mettere in atto per il benessere della comunità.

Le case, che costituiscono la città di *Gronolandia* all'interno di ogni classe, rappresentano invece le sei emozioni di base (gioia, sorpresa, tristezza, rabbia, paura e disgusto). Sono pensate come strumento per affrontare il tema delle emozioni e dispongono dello spazio fisico per permettere allo scolaro di esporre la propria rappresentazione di esse, ad esempio tramite oggetti, frasi o disegni.

Ogni casa può venire appoggiata su un supporto in modo che l'intera costruzione diventi una vera e propria città all'interno di ogni classe.

Sei delle sette carte emotive sono personalizzabili dai bambini e dalle bambine. Rappresentano anch'esse le sei emozioni e sono il 'fil rouge' tascabile che funge da interfaccia tra la 'città' fisica, presente a scuola, e la



Case della gioia, della rabbia e della tristezza



Casa della gioia appoggiata su uno dei supporti

'città' familiare. Inoltre, è stata progettata una carta aggiuntiva, contenente alcuni esempi di strategie di prevenzione della disregolazione basata sulle evidenze scientifiche.

Infine, il Protocollo *Gronolandia*, rivolto ai docenti, spiega come impiegare il prodotto all'interno della scuola e propone degli spunti e varianti, lasciando spazio ad altre modalità di utilizzo.

Uno dei concetti cardine che ha guidato questo ragionamento è di fornire un prodotto non confezionato e rigido, ma modulabile ai bisogni dell'ambiente, delle persone e dei sistemi coinvolti. Non esiste quindi una risposta univoca o universale, ma tante possibili rispo-



Fronte delle sei carte emotive personalizzabili dai bambini e dalle bambine

ste che si adattano alle variabili del contesto. Laddove il contesto si adatta, si ha la possibilità di considerare i bisogni dell'insieme e non solo del singolo.

Conclusioni

Questo progetto rappresenta un esempio di come l'ergoterapia si inserisce in modo complementare all'interno della comunità scolastica, collaborando con tutte le figure coinvolte. Il lavoro interprofessionale così svolto ha portato allo sviluppo di diversi prodotti educativi di sensibilizzazione alle emozioni, nell'intento di prevenire gli eventi di disregolazione emotiva. Lo scopo del prodotto era quello di permettere ai bambini (attori principali) di raggiungere diversi obiettivi; innanzitutto riconoscere le proprie ed altrui emozioni e comprenderne le variazioni di intensità per permetterne la gestione. In seguito sviluppare le abilità sociali richieste nelle diverse situazioni, così da stimolare comportamenti pro-sociali ed infine creare un clima favorevole all'instaurazione di relazioni costruttive con gli altri attori. Va sottolineato che un deficit nelle competenze socio-emotive è direttamente correlato ad un rischio di vittimizzazione, di comportamenti aggressivi e di fallimento scolastico (Denham, 2006; citato in Ornaghi & Grazzani, 2009). Co-costruire dei prodotti capaci di sviluppare queste competenze promuove di conseguenza il benessere e la salute nei contesti scolastici. La valenza di una parte dei prodotti è allo studio quest'anno, grazie ad un lavoro di Bachelor attualmente in corso. Tali progetti dovrebbero poter anche includere la famiglia nella co-costruzione dei prodotti e nella co-partecipazione allo sviluppo delle competenze di regolazioni emotive. Togliere le barriere tra il sistema scolastico e familiare con un intervento su più livelli permetterebbe in effetti al(la) bambino(a) di generalizzare le conoscenze sviluppate a scuola, tracciando ponti tra i suoi vari contesti di vita (Tancred et al., 2018).

Ringraziamenti

Ci teniamo a ringraziare la Scuola elementare di Grono per la fiducia accordataci, le nostre docenti Emmanuelle Rossini, Marianna Fasani, Alessia Palma e Stefania Moioli per il prezioso sostegno, il Dipartimento Ambiente Costruzioni e Design della SUPSI, in particolare Massimo Botta per la collaborazione nell'ideazione e nella realizzazione dei prodotti e i collaboratori del Dipartimento Tecnologie Innovative per la stampa 3D delle case.

Bibliografia

Franciosi, F. (2017). *La regolazione emotiva nei disturbi dello spettro autistico*. Pisa: edizioni ETS.

Goleman, D. (2011). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.

Jetha, M.K & Segalowitz, S.J. 2013. *Adolescent brain development*. Oxford: Elsevier.

Law, M., Cooper, B., Strong, S., Stewart, D., Rigby, P. & Letts, L. (1996). *The Person-Environment*

Occupation Model: A transactive approach to occupational performance. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 63(1), pp. 9-23.

Ornaghi, V. & Grazzani, I. (2009). *La comprensione della mente nei bambini: un laboratorio linguistico con storie per la scuola dell'infanzia*. Trento: Erickson.

Rosenberg, B. M. (2017). *Insegnare ai bambini con empatia*. Reggio Emilia: Esserci edizioni.

Tancred, T., Papparini, S., Melendez-Torres, G. J., Thomas, J., Fletcher, A., Campbell, R. & Bonell, C. (2018). A systematic review and synthesis of theories of change of school-based interventions integrating health and academic education as a novel means of preventing violence and substance use among students. *Systematic Reviews*, 7(190), pp. 0-22.



I materiali didattici che vorrei: il punto di vista dei docenti di matematica

Michele Canducci, Silvia Demartini, Elena Franchini e Silvia Sbaragli,
Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI

La parola ai docenti nell'ambito del progetto Italmatica

Questo articolo si inserisce all'interno del progetto *Italmatica. Comprendere la matematica a scuola, fra lingua comune e linguaggio specialistico* (progetto 176339 del Fondo Nazionale Svizzero per la Ricerca Scientifica). Il progetto consiste principalmente nell'individuazione, nella raccolta e nell'analisi, dal punto di vista linguistico e matematico, di un corpus di diversi materiali didattici di matematica, in particolare i libri di testo scolastici, al fine di delinearne le caratteristiche e i possibili ostacoli per la comprensione degli alunni. Nella fase di avvio del progetto, il gruppo di ricerca ha elaborato un questionario attraverso il quale poter raccogliere il punto di vista dei docenti di matematica della scuola elementare e media, italiani e ticinesi, riguardo ai supporti utilizzati nella didattica. Per quanto riguarda il questionario proposto in Ticino, tra le varie tematiche affrontate si chiedeva ai docenti di esprimersi, dal punto di vista linguistico e disciplinare, sulle caratteristiche che dovrebbe possedere un insieme ideale di materiali didattici di matematica (schede didattiche o manuali). In questo contributo, analizzeremo specificamente il punto di vista espresso dai docenti ticinesi di scuola media.

Nell'ambito di una ricerca che pone al centro i materiali di matematica per la scuola elementare e media è infatti parso utile cercare di dare voce a una categoria fondamentale di interlocutori: gli insegnanti. Perché sono proprio loro che quotidianamente si trovano nella situazione comunicativa di doversi interfacciare sia con allieve e allievi alle prese con il processo di apprendimento sia con i materiali che dovrebbero favorire questo processo: manuali, schede didattiche, documenti circolanti in rete, ecc. fra i quali non è sempre facile scegliere. Il tutto tenendo conto dei contenuti disciplinari imprescindibili, dei traguardi del *Piano di Studio della scuola dell'obbligo ticinese* e del proprio stile di insegnamento.

Una riflessione condivisa sui materiali in uso, che renda i docenti parte attiva nella critica e nella costruzione di nuovi strumenti, è una pratica che porta beneficio in termini di riflessione disciplinare e didattica. Nello specifico, il questionario è uno strumento semplice per avviare questa riflessione, poiché raccoglie i punti di vista e le abitudini dei partecipanti. Sebbene sia un mezzo molto diffuso per rilevare la soddisfazione di diverse categorie in vari ambiti, per quanto riguarda i

docenti le raccolte dei loro pareri e delle loro riflessioni in merito ai libri di testo non sono, purtroppo, frequenti; e il contesto italofono pare essere particolarmente lacunoso in questo senso. A maggior ragione è interessante osservare che cosa è emerso da questa raccolta dati per quanto riguarda il nostro territorio.

L'impostazione del questionario

Il questionario è stato proposto tenendo conto delle differenze nelle prassi didattiche dei territori in cui è stato somministrato (Canton Ticino e Italia). Nella tradizione scolastica ticinese il docente di matematica di scuola media utilizza diversi materiali di supporto alla progettazione e all'implementazione delle attività in classe. Solitamente il docente realizza personalmente schede didattiche o adatta quelle già esistenti circolanti tra i colleghi, mentre è meno propenso ad adottare il manuale scolastico.

Struttura del questionario. Per indagare il punto di vista dei docenti nei confronti del materiale che adottano è stato costruito un questionario composto da tredici domande, alcune a risposta aperta e altre a risposta chiusa, riconducibili a quattro macro-categorie distinte:

- tre domande legate a informazioni di contesto (provenienza geografica, anni e livello scolastico di insegnamento);
- due domande volte a indagare gli strumenti didattici utilizzati dai docenti e l'utilizzo prevalente di schede didattiche o di manuali di matematica;
- sei domande inerenti alle caratteristiche linguistiche e matematiche delle schede didattiche o del manuale di matematica (a seconda della scelta fatta nella domanda precedente), alla soddisfazione per la scelta effettuata e al tipo di utilizzo prevalente delle schede o del manuale;
- due domande relative ai requisiti che dovrebbe avere idealmente un buon insieme di schede didattiche o un buon manuale a seconda della scelta prevalente effettuata nella seconda domanda della seconda parte.

Campione di somministrazione e di adesione. Il questionario, sviluppato online attraverso la piattaforma Qualtrics XM, è stato dapprima inviato a tutti i direttori di scuola media, i quali hanno poi provveduto a inoltrarlo a tutti i docenti di matematica di scuola media

del Ticino. Al questionario hanno risposto 51 docenti su un totale di 228, provenienti da 27 delle 36 sedi di scuola media sul territorio.

Focus di analisi. In questo contributo si è deciso di focalizzare l'analisi sulle due domande interne alla quarta parte del questionario, che tratta il tema del materiale ideale. Nell'analisi sono state considerate le risposte concernenti sia l'insieme di schede didattiche sia il manuale. Questa scelta è dovuta a tre motivi: la sostanziale uguaglianza delle domande relative al manuale di matematica e alle schede didattiche; l'interesse nel valutare globalmente le caratteristiche dei supporti didattici testuali auspicato dagli insegnanti; la significatività di un'analisi che considera il numero totale di docenti che hanno partecipato al questionario.

La prima domanda presa in esame, a risposta chiusa obbligatoria, aveva lo scopo di indagare quali caratteristiche i docenti reputassero molto importanti o poco importanti in un buon insieme di schede o in un buon manuale di matematica. I docenti dovevano scegliere al massimo tre caratteristiche considerate molto importanti tra le dieci disponibili ed eventualmente anche una reputata poco importante (vedi Fig. 1).

La seconda domanda era composta da due parti. La prima, a risposta chiusa obbligatoria, aveva lo scopo di indagare quali caratteristiche dovrebbe avere una scheda teorica o un manuale di matematica in modo da favorire la comprensione di un nuovo concetto matematico: al docente veniva richiesto di esprimere il proprio grado di accordo con ciascuna delle quindici affermazioni proposte (vedi Fig. 2). La seconda parte, a risposta facoltativa aperta, aveva l'intento di far emergere eventuali altre caratteristiche non emerse nella prima parte della domanda¹.

Analisi dei risultati

I risultati emersi dalle due domande prese in esame sono rappresentati nelle figure 1 e 2. Va segnalato che sono 44 i docenti che utilizzano prevalentemente le schede didattiche e 7 quelli che utilizzano prevalentemente il manuale. Da un'analisi integrata delle risposte alle due domande emerge come l'insegnante senta la necessità di materiale che favorisca l'attivazione dell'allievo. Questo bisogno risulta evidente nelle risposte a entrambe le domande. Nella prima, diversi docenti (40 docenti, il 78,4%) considerano molto importante la presenza di proposte che favoriscano l'atti-

vazione dell'allievo e lo spingano a entrare in azione; inoltre, la terza caratteristica in ordine di percentuale ritenuta molto importante (18 docenti, il 35,3%) riguarda la presenza di situazioni problema, le quali, secondo il Piano di studio, devono suscitare nell'allievo "interesse e adesione, indurlo a mobilitarsi per elaborare strategie e una o più conseguenti soluzioni e deve includere un'attenzione alla riflessione metacognitiva e alla ricerca del senso della situazione proposta" (Divisione della scuola, 2015, p. 140).

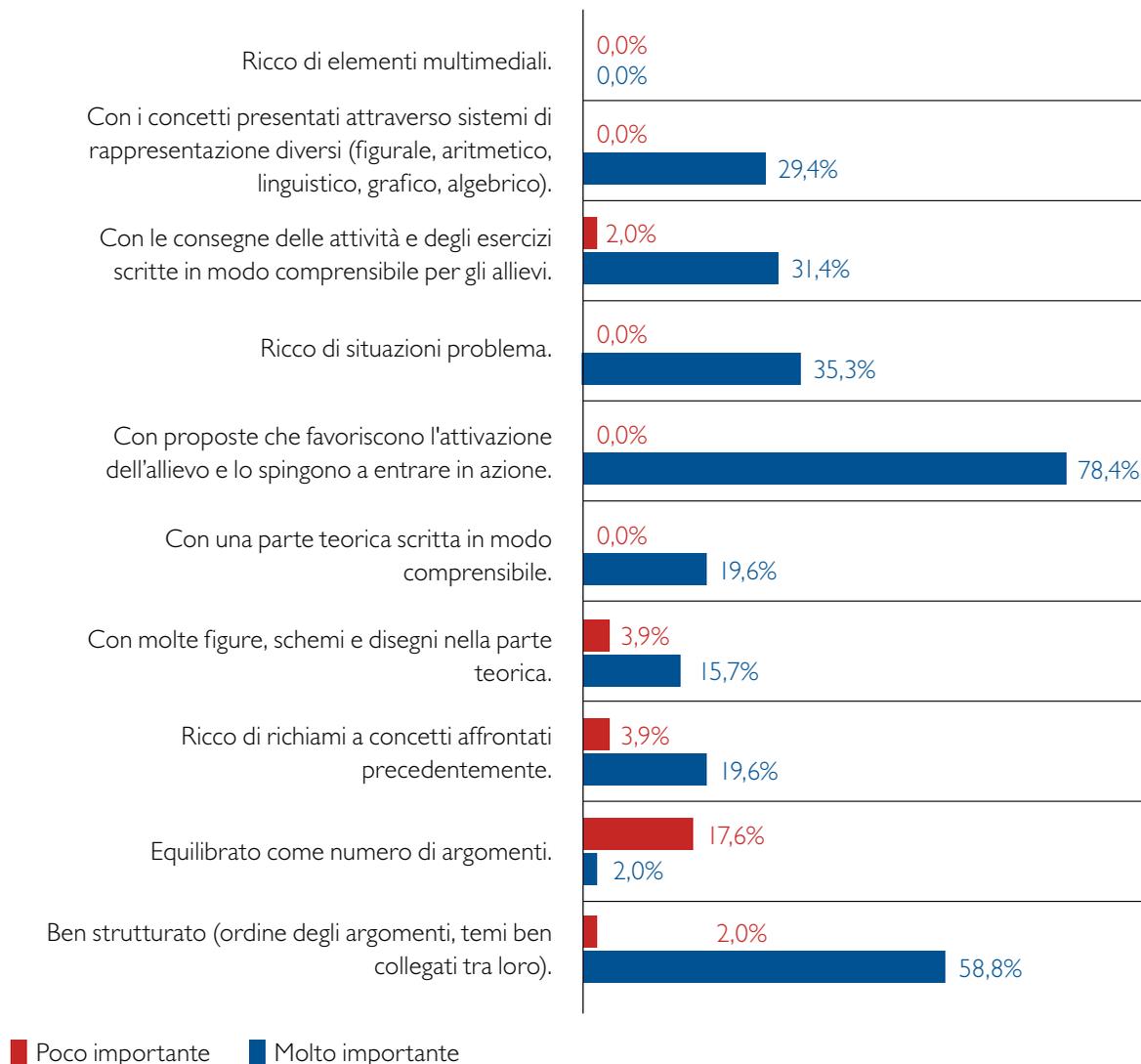
Anche nella seconda domanda vi sono diverse affermazioni, inquadrabili come indicatori della necessità da parte dei docenti di disporre di materiali che favoriscano l'attivazione degli allievi, sulle quali la maggior parte dei docenti è abbastanza o molto d'accordo: per presentare un nuovo concetto, il supporto didattico deve introdurre il nuovo tema con una situazione stimolo da porre agli allievi (13 docenti abbastanza d'accordo, il 25,5%; 36 molto d'accordo, il 70,6%), deve presentare attività laboratoriali (32 docenti abbastanza d'accordo, il 62,7%; 14 molto d'accordo, il 27,5%), e deve porre domande che attivino il ragionamento e il ricordo di concetti già posseduti (27 docenti abbastanza d'accordo, il 52,9%; 22 molto d'accordo, il 43,1%). Anche il numero di docenti che è d'accordo con l'introduzione di un nuovo tema attraverso un esempio concreto (28 docenti abbastanza d'accordo, il 54,9%; 20 molto d'accordo, il 39,2%) può essere significativo in questo senso, poiché spesso l'ancoraggio della matematica a contesti reali è percepito, sia dagli insegnanti sia dagli studenti, maggiormente motivante e coinvolgente rispetto a esempi astratti.

A sostegno dell'importanza che riveste per l'insegnante l'attivazione dell'allievo attraverso problemi, attività ed esercizi significativi, può essere utile evidenziare alcuni risultati riferiti alle parti più teoriche di un supporto didattico: dai dati a disposizione sembra che i docenti non avvertano la necessità di un supporto didattico particolarmente attento e curato sotto questo aspetto. Nella prima domanda, infatti, pochi docenti ritengono importanti i seguenti aspetti: i richiami a concetti affrontati precedentemente (10 docenti, il 19,6%); la presenza di molte figure, schemi e disegni nella parte teorica (8 docenti, il 15,7%); la presenza di una parte teorica scritta in modo comprensibile autonomamente dagli allievi (10 docenti, il 19,6%). Anche i dati relativi alla seconda domanda sembrano avallare questa interpretazione: molti docenti sembrano non

Nota

¹ A questa seconda parte hanno risposto sette docenti; queste risposte, in numero poco rappresentativo e poco significativo in relazione ai risultati emersi, non sono state considerate in questo contributo.

Figura 1 – Scelte dei docenti circa alcune caratteristiche generali ritenute molto importanti e poco importanti di un libro o insieme di schede didattiche ideali.



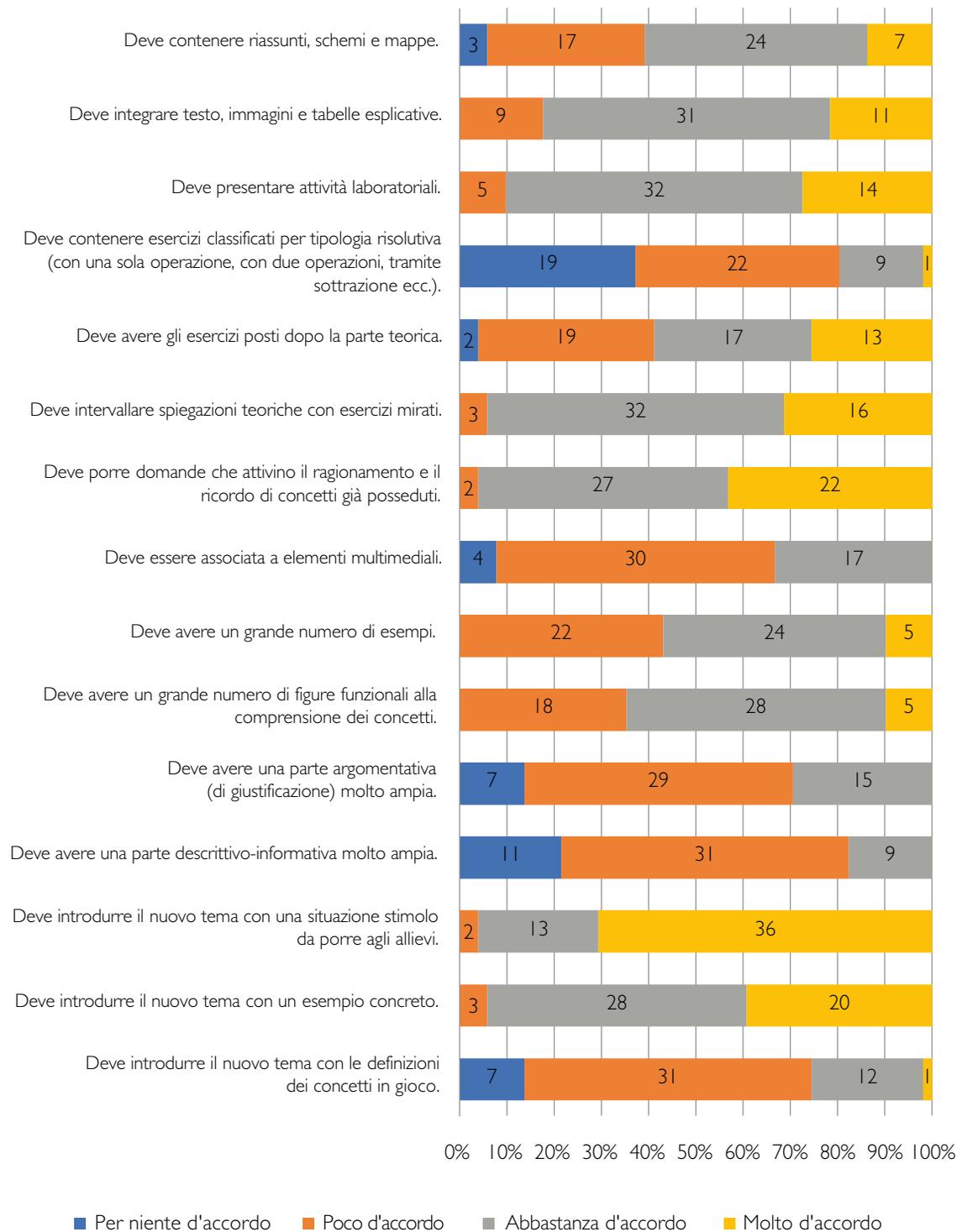
avvertire la necessità di un supporto didattico con una parte argomentativa molto ampia (7 docenti per niente d'accordo, il 13,7%; 29 poco d'accordo, il 56,9%) o con una parte descrittivo-informativa molto ampia (11 docenti per niente d'accordo, il 21,6%; 31 docenti poco d'accordo, il 60,8%).

Considerandoli globalmente, questi dati sembrano far emergere un quadro coerente: il docente sente il bisogno di materiali con proposte attivanti per l'allievo dal punto di vista applicativo, mentre si sente probabilmente più sicuro e autonomo per quanto riguarda il versante teorico della disciplina. D'altra parte, è utile ricordare come la passata e recente letteratura in didattica della matematica e il Piano di studio insista-

no notevolmente sull'importanza di una didattica di tipo laboratoriale e coinvolgente (Baldacci, 2004; D'Amore & Marazzani, 2011; Maschietto & Trouche, 2009); è allora comprensibile che il docente, confrontandosi con le indicazioni date dalla ricerca e dalle istituzioni scolastiche, avverta il bisogno di materiali che lavorino in quest'ottica. È tuttavia significativo rilevare la minore importanza attribuita agli aspetti legati alla comunicazione del sapere, che pure – e anche questo è chiaro nel Piano di studio – sono una parte importante di esso.

Un secondo aspetto che emerge dai risultati riguarda l'importanza per il docente di avere materiale didattico ben strutturato. Dall'analisi delle risposte alla prima

Figura 2 – Risposte dei docenti riguardo alle caratteristiche che dovrebbe avere una scheda teorica o un manuale di matematica in modo che favorisca la comprensione di un nuovo concetto matematico.



domanda si evince infatti come più della metà dei docenti (30 docenti, il 58,8%) ritenga molto importante avere un materiale ben strutturato dal punto di vista dell'ordine degli argomenti e del collegamento fra i temi. L'analisi dei gradi di accordo, riferiti ad alcune affermazioni della seconda domanda, sembra poi indicare alcune delle caratteristiche strutturali significative per il docente: il testo deve intervallare spiegazioni teoriche con esercizi mirati (32 docenti abbastanza d'accordo, il 62,7%; 16 molto d'accordo, il 31,4%), e non deve contenere esercizi classificati per tipologia risolutiva (19 docenti per niente d'accordo, il 37,3%; 22 poco d'accordo, il 43,1%).

L'ultimo aspetto che prendiamo in considerazione riguarda l'importanza per i docenti di avere un supporto didattico nel quale siano integrate fra loro diverse modalità comunicative di presentazione dei concetti. Questo dato emerge in modo parziale dalla prima domanda: circa un terzo dei docenti (15 docenti, il 29,4%) ritiene molto importante che i concetti vengano presentati attraverso sistemi di rappresentazione diversi. È tuttavia principalmente dall'analisi dei dati di alcune affermazioni della seconda domanda che si può evincere questa necessità: il supporto didattico deve integrare testo, immagini e tabelle esplicative (31 docenti abbastanza d'accordo, il 60,8%; 11 molto d'accordo, il 21,6%); deve contenere riassunti, schemi e mappe (24 docenti abbastanza d'accordo, il 47,1%; 7 docenti molto d'accordo, il 13,7%); deve avere un grande numero di figure funzionali alla comprensione dei concetti (28 docenti abbastanza d'accordo, il 54,9%; 5 molto d'accordo, il 9,8%).

Brevi conclusioni

Dai risultati dell'indagine emergono tre aspetti principali: in primo luogo, per l'insegnante sarebbe importante avere a disposizione materiale che favorisca l'attivazione dell'allievo attraverso problemi, situazioni-problema, attività laboratoriali, esercizi, esempi, ecc. stimolanti e ancorati a contesti reali; in secondo luogo, l'insegnante sente la necessità di un materiale ben strutturato, convincente dal punto di vista informativo, cioè dell'ordine degli argomenti e della coesione tra le parti tematiche; in ultimo, sembra che per l'insegnante sia importante avere materiali didattici che trattino i temi matematici attraverso molteplici risorse comunicative (riassunti, schemi, mappe) e rappresentazioni (testuali, grafiche, tabulari) integrate fra loro.

Parallelamente a questi importanti rilievi, emerge una sensibilità meno pronunciata rispetto all'importanza di saper affrontare un testo matematico nella sua complessità (Ferrari, 2019).

Si può facilmente notare che almeno due degli aspetti citati hanno un comune denominatore. Da diverso tempo, la ricerca in didattica della matematica e, di conseguenza, le indicazioni scolastiche istituzionali insistono su alcune necessità didattiche: la presenza di attività di tipo laboratoriale, o di attività matematiche significative che possano incentivare la motivazione degli allievi, e l'importanza di presentare i concetti matematici attraverso diversi registri di rappresentazione. È dunque comprensibile che gli insegnanti, recependo questi stimoli, sentano il bisogno di avere a disposizione supporti didattici in linea con essi; è però meno immediata la possibilità di averne a disposizione di buona qualità, che siano davvero efficaci in quanto frutto di una ricerca che consideri le esigenze di tutti gli attori coinvolti nel processo di insegnamento-apprendimento della matematica. Una ricerca che non rinunci però a considerare la matematica, soprattutto in contesto scolastico, come palestra di ragionamento, di argomentazione e di comunicazione.

Bibliografia

Baldacci, M. (2004). Il Laboratorio come strategia didattica.

Suggerimenti deweyane. In: N. Filograsso, R. Travaglini (a cura di). *Dewey e l'educazione della mente*. Milano: Franco Angeli, pp. 86-97.

D'Amore, B. & Marazzani, I. (2011). *Problemi e laboratori. Metodologie per l'apprendimento della matematica*. Progetto: Matematica nella scuola primaria, percorsi per apprendere. Bologna: Pitagora, p. 161.

Divisione della scuola (2015). *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Bellinzona: Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS).

Ferrari, A. (2019). *Che cos'è un testo*. Roma: Carocci.

Maschietto, M. & Trouche, L. (2010). Mathematics learning and tools from theoretical, historical and practical points of view: the productive notion of mathematics laboratories. *ZDM Mathematics Education*, 42(1), pp. 33-47.



I diritti dell'infanzia e le implicazioni sul proprio agire

Roberta Wullschleger, responsabile progetti della Fondazione Pro Juventute Regione Svizzera italiana

Il 20 novembre 1989 viene siglata, da quasi tutti i paesi del mondo, la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Tutti sappiamo, a grandi linee, di che cosa si tratta quando parliamo di diritti del fanciullo: chi in modo più preciso, chi in modo un poco più vago. Sappiamo che la Convenzione comprende 54 articoli che si basano sui seguenti quattro principi fondamentali:

- il diritto alla parità di trattamento;
- il diritto alla salvaguardia del benessere del bambino;
- il diritto alla vita e allo sviluppo personale;
- il diritto all'ascolto e alla partecipazione.

Forse però vale la pena di sottolineare quale possa essere il senso che la parola 'diritto' ha all'interno dell'espressione 'diritti del bambino' e quale sia la giustificazione dell'esistenza di tali diritti. Una riflessione a questo proposito è necessaria e indispensabile, se vogliamo davvero, in quanto adulti e nel nostro agire quotidiano, osservare e rispettare i contenuti della Convenzione.

Per capire il senso che la parola diritto ha in questa circostanza possiamo aiutarci partendo dall'espressione 'diritti dell'uomo'.

Sappiamo che in quest'espressione la parola 'diritto' non significa 'diritto a qualcosa', non significa legittimità nell'esigere qualcosa sulla base di una legge o di una norma giuridica in seguito al soddisfacimento di alcune condizioni; i diritti umani non dipendono da nessuna legge o norma giuridica. Essi spettano a ciascun uomo non per aver fatto questo o quello, o per aver rispettato o soddisfatto una condizione di vita collettiva, di impegno civile, professionale, sociale e altro ancora. Essi spettano a ciascun uomo in modo semplicemente incondizionato, cioè per il puro e semplice fatto di essere uomo.

Questi diritti non dipendono da nessuna legge, anzi ne sono al di sopra, stanno alla sua origine nel senso che sono il fondamento di ogni ordinamento giuridico, ed è sulla loro base che si può valutare se una costituzione, un sistema di leggi o una singola norma sono più o meno corretti, coerenti, giusti.

I diritti umani rappresentano ciò che è dovuto a ciascuno in quanto uomo e quindi non rappresentano qualcosa che gli è concesso; per questo vengono chiamati anche diritti naturali o diritti inalienabili, cioè validi in qualsiasi luogo e tempo. In questo senso essi non dipendono né dallo stato né dalle leggi, che, anzi, sarebbero tenuti a recepirli e soprattutto a tutelarli.

Chiarito il senso del termine 'diritto' in questo contesto, cerchiamo ora di capire dove questi trovano la loro giustificazione e legittimazione.

L'idea di uomo non è qualcosa di statico, di definito una volta per tutte, di immutabile; è un concetto in continua evoluzione (pensiamo anche solo ai contributi di alcune discipline quali la psicanalisi, la psicologia, le neuroscienze – tanto per fare alcuni esempi – che ci hanno dato un quadro molto differente, rispetto ai secoli scorsi, della complessità della natura umana). Tutte queste conoscenze hanno contribuito a sviluppare quell'idea di uomo, che sicuramente è diversa da quella in auge secoli fa, a cui ogni individuo legittimamente può aspirare e al quale ha diritto a tendere. A questo piano ideale si contrappone un piano concreto che è quello dell'uomo incarnato, storico, di società; una figura che per sua natura è imperfetta, nel senso di non coincidente con il piano ideale.

La condizione umana è caratterizzata da questa discrepanza tra piano ideale (il dover essere) e piano concreto (l'essere) e, nel contempo, anche dalla consapevolezza dell'esistenza di questa discrepanza e dalla volontà e capacità di modificare quanto gli sta attorno (nella sua concreta e continua interazione con il contesto di vita in cui è inserito) e di modificarsi nell'intento di avvicinarsi al piano ideale.

Quando due uomini si incontrano c'è una dimensione di reciprocità che non esiste nell'incontro con un oggetto. Non sono solo io a guardare, valutare, conoscere l'altro, ma è anche l'altro a guardarmi, valutarmi, conoscermi. In questo rispecchiamento gli riconosco qualcosa che è della mia stessa natura, pur essendo distinto da me. Ho quindi consapevolezza (o dovrei averla) di questa fondamentale e piena parità, che va oltre le differenze materiali quali razza, cultura, ceto sociale o altro che potrebbero sussistere tra noi. Detto in altre parole riconosco nell'altro quell'ideale, quel dover essere, a cui entrambi tendiamo, e che va oltre la condizione materiale da me stesso impersonificata in quanto uomo.

Il riconoscere all'altro (quanto a me) una dignità e un diritto a realizzare il dover-essere-ciò-che-sono, il proprio progetto di esistenza unico e irripetibile (il suo quanto il mio) mi permette di considerare l'altro come *persona* nel senso più nobile e completo del termine.

Su questo riconoscimento (che esiste solo se reciproco) si possono fondare questi diritti.

Compreso il senso della parola 'diritto' all'interno dell'espressione 'diritti dell'uomo' e trovata la loro

giustificazione nel riconoscimento reciproco, quindi anche dell'altro, come persona, possiamo chiederci come mai ci sia stato il bisogno di pensare e creare dei diritti specifici per i fanciulli.

Non sono forse anche loro persone in tutto e per tutto già in tenera età?

Certo che lo sono, anche se questo è stato riconosciuto solo negli ultimi tre secoli, e non ancora in tutte le parti del mondo (il bambino è stato per secoli, ad esempio, considerato una sorta di 'ometto in miniatura', con tutto ciò che questo comportava sul piano, soprattutto, dei doveri).

I fanciulli non sono piccoli adulti o adulti incompleti, non sono piccole persone o persone imperfette, ma sono persone a tutti gli effetti.

La questione è che i fanciulli sono persone diverse in quanto si trovano in un punto del loro percorso evolutivo differente e quindi sono 'portatori' di bisogni e capacità differenti. Sono soggetti vulnerabili e il loro sviluppo armonico dipende dalla qualità attraverso cui ci si prende cura di loro, dall'ambiente che li accoglie, dal senso delle esperienze a cui prendono parte e altro ancora. Il loro progetto di vita dipenderà quindi da quanto saranno loro garantite e tutelate le condizioni di crescita e sviluppo a questo necessarie. Da qui il bisogno di precisare e indicare queste garanzie minime che si sono tradotte nella Convenzione ONU dei diritti del bambino.

I diritti del fanciullo partono quindi dal riconoscimento della specificità della condizione infantile e dal relativo bisogno di tenere il bambino in considerazione in maniera peculiare. Elemento centrale resta comunque l'assunto che il pieno e armonico sviluppo possa avvenire solo entro condizioni finalizzate a questo scopo e garantite dagli adulti a cui detti bambini fanno riferimento. I bambini non possono da soli – val la pena di ripeterlo subito – soddisfare queste condizioni di sviluppo; buona parte del benessere e del sano e pieno sviluppo dei fanciulli è nelle mani degli adulti. Questo carica gli adulti di una responsabilità nei loro confronti di non poco conto. Questa consapevolezza ci spinge ad introdurre il concetto di responsabilità che vorremmo leggere però non come peso che grava ma piuttosto come una capacità, una abilità. In particolare l'abilità a rispondere (*respons-abilità*). La responsabilità, così intesa, si traduce nella qualità delle risposte che siamo in grado di offrire ai bisogni e alle necessità di crescita dei fanciulli.

Su un piano pratico e concreto il concetto di responsabilità assume una triplice esplicitazione: in primis la capacità di riconoscere i fanciulli come persone a tutti gli effetti; secondariamente la capacità di riconoscerli quali portatori di diritti; e da ultimo ma non meno importante, la capacità di garantire ai fanciulli la facoltà di poter esercitare tali diritti.

Ci sembra di poter dire che al giorno d'oggi, almeno nella nostra parte di mondo, il riconoscere i fanciulli come persone e quali portatori di diritti, siano concetti più che condivisi. Rimane invece fragile, o quantomeno non scontato, l'aspetto rappresentato dalla possibilità offerta loro di esercitarli.

Fintanto che si tratta di riconoscere quei diritti basati sui bisogni fondamentali (alimentazione, istruzione, salute) non incontriamo, in quanto adulti, grosse difficoltà nell'immaginare risposte dirette e concrete. Viceversa, per altri diritti (due su tutti quello alla partecipazione e all'essere ascoltati) la capacità di riconoscerli e rispettarli da parte dell'adulto non è sempre così evidente e scontata.

La nostra capacità di rispondere a questi diritti o meglio di mettere i fanciulli in condizione di esercitarli, può crescere nel momento in cui consideriamo il fanciullo non solo titolare di diritti ma anche costruttore del proprio progetto di vita.

Compito dell'adulto, in questo senso è riuscire a offrire e garantire un quadro di senso entro cui le varie esperienze vissute dai fanciulli siano contenute e comprese, e in cui possa e debba necessariamente trovare spazio anche il progetto di vita del singolo.

È in questa prospettiva – composta per l'appunto da diritti e da conseguenti esperienze educative ad essi rifacentesi – che un bambino può già da piccino iniziare a vivere in modo pieno e importante, all'interno di un rapporto fatto di *do ut des*, dialettico, in continua interazione formativa ed educativa con quanto gli sta attorno, con l'altro-da-sé che a quel punto diviene proprio tale poiché gravido di senso e contenuto.

Per meglio spiegare questo concetto vorrei approfittare dell'occasione per brevemente illustrare due progetti sviluppati da Pro Juventute Svizzera italiana, che di per sé non nascono per rispondere a dei diritti del fanciullo, ma che di essi tengono conto nella loro ideazione e attuazione.

Penso ad esempio al *Progetto Mentoring*, ovvero l'affiancamento a un giovane in difficoltà di un adulto che si pone quale punto di riferimento autorevole e dispo-

nibile, maturo, equilibrato. Tale figura ha quale obiettivo quello di aiutare il giovane a comprendere i propri punti critici e di forza; ad esplicitare le proprie frustrazioni e i propri desideri; a individuare dei possibili percorsi di interesse e di realizzazione.

Il mentore è un adulto che non spinge, che non insegna, che non giudica (non che non esprime giudizi tacendo, ma che non giudica, il che è assai diverso), che non impone la propria visione, che non offre una soluzione già da altri pensata. Il mentore ascolta, osserva, accoglie la specialità del ragazzo che ha di fronte e lo aiuta a trovare la propria risposta.

Nel raggiungimento dell'obiettivo di aiutare un ragazzo a trovare la propria strada, in questo modo rispettoso e partecipato, di fatto si garantisce al giovane, ad esempio, il diritto ad essere ascoltato nelle decisioni che lo riguardano, ciò che corrisponde a un diritto sancito nella Convenzione.

Penso anche al *Progetto Filosofare*, ovvero un progetto con cui portiamo all'interno delle scuole dell'obbligo (a partire dalle scuole dell'infanzia fino alle medie) delle occasioni di riflessione, di confronto, di sperimentazione di una costruzione filosoficamente condivisa del sapere. Al di là degli interessantissimi risultati che questa proposta sta riscuotendo, con essa, sempre per la modalità pensata e garantita dall'adulto, viene permesso al fanciullo di vedere riconosciuto il diritto all'espressione e il diritto all'ascolto della propria opinione, anch'essi due capisaldi della Convenzione.

Il tratto che mi preme sottolineare è che tutte queste esperienze sono accomunate da un fattore importante, ovvero sono tutte pensate e spese entro un'unica cornice di senso garantita da un progetto pedagogico che è stato pensato dagli adulti tenendo conto dei valori in gioco, dei diritti del fanciullo, della postura dell'adulto, ovvero del come considerare, vivere e spendere quella responsabilità che permette di riconoscere il fanciullo, e quindi per quanto gli concerne di riconoscersi e sperimentarsi nel suo status di persona.

Questo è il cuore dell'intera questione.

Dobbiamo essere altresì consapevoli che ogni volta che diamo per scontato, che non prestiamo attenzione o addirittura che neghiamo; tutte le volte che non riconosciamo o non permettiamo di esercitare un diritto a un qualsiasi fanciullo, non stiamo soltanto limitando la sua possibilità di realizzazione, ma stiamo di fatto negando il suo essere persona e, come detto sopra, perdiamo l'occasione di riconoscere noi stessi in un rap-

porto dialettico che ci permette, a nostra volta, di esserlo.

La disumanizzazione dell'individuo non è solo una condizione negata ma una vera e propria violenza perpetrata ai danni dell'altro e di sé stessi.

È di questo aspetto, a volte nascosto, il più delle volte nemmeno vagamente intuito, che dobbiamo maturare maggiore consapevolezza, proprio perché attraverso di esso noi abbiamo la concreta possibilità di misurare lo spessore che contraddistingue la nostra persona anche, e non solo, in materia di diritti dell'infanzia.

In una formula potremmo asserire che il rispetto dei diritti dell'infanzia (quindi di un diritto altrui) consente a me come individuo di avere la certezza di rispettare la mia natura più intima, più profonda, più autenticamente umana.

In un modo ancora diverso: o si assume il rispetto dei diritti dell'infanzia fino in fondo, o non si può reclamare il diritto di essere persona così come lo abbiamo sopra descritto.

Per concludere, l'avverarsi di questa eventualità dovrebbe spingere tutti noi adulti a riconsiderare il sistema di valori che sostiene il riconoscimento dell'altro e, in ultima analisi, anche il riconoscimento della nostra stessa dignità di persona.

E quanto bisogno abbiamo noi di essere 'persona' credo sia una delle urgenze che contraddistingue la nostra contemporaneità.



Scrittori si diventa: istruzioni per l'uso. Come scrivere racconti gialli in una terza media

Cristiana Spinedi, docente di italiano presso la Scuola media di Breganzona

| 67

“Alle persone piace mentire. Le persone mentono perché non sanno fare altro o forse perché mentire è più facile che scontrarsi con le agghiaccianti verità che ci perseguitano e ci circondano. Sono dell’idea che la verità vada affrontata, che vada vissuta fino in fondo e che le storie vadano raccontate, d’altronde come è giusto che sia”.

Inizia così uno dei diciotto racconti scritti durante questo anno scolastico dalla classe 3A della Scuola media di Breganzona: un incipit che è tutto un programma, in vista della prossima pubblicazione di racconti *Gialli e Horror della 3A*.

L’idea di scrivere testi narrativi con le mie classi di terza media è nata nel 2014. Coinvolgo i miei alunni del terzo anno nel progetto di scrittura attorno al genere giallo fondamentalmente per due ragioni. La prima è che ritengo che ogni allievo debba e possa imparare a scrivere bene ma, soprattutto, ritengo che proprio l’espressione scritta, durante gli anni della scuola dell’obbligo, vada privilegiata. Non tutti gli allievi affrontano di buon grado questa competenza, perché scrivere è faticoso, difficile e richiede pazienza per raggiungere risultati soddisfacenti. Tuttavia, se preparata opportunamente ed esercitata regolarmente, anche la redazione di testi non risulta più così ostica. Sovente si affronta il genere giallo proprio in terza media; a me sembra più accattivante di altri per invogliare alla scrittura creativa di testi più complessi, rispetto a quelli richiesti nel primo biennio, anche gli alunni più restii o in difficoltà. La seconda ragione è che, da sempre, sono un’apassionata lettrice di gialli e, quindi, attraverso svariate letture e la visione di un film, tento di trasmettere ai ragazzi il mio stesso piacere, facendo scoprire loro gli ingredienti fondamentali di questo genere, dalla suspense, alla ricerca di indizi, ai dettagli che caratterizzano i protagonisti più noti della finzione letteraria di ieri e di oggi, dal britannico Sherlock Holmes al mio preferito di sempre, il sicilianissimo commissario Salvo Montalbano.

Così, fra i tanti detective che si potranno incontrare nella prossima pubblicazione, ve ne è per esempio uno che: *“si sveglia alle 8.30. La sua casa è molto elegante e ha una grande finestra che affaccia sulla piazza centrale; il salone è decorato con quadri, in un angolo ci sono vari strumenti: un clarinetto, una chitarra, un violino e un pianoforte verticale; ci sono anche un divano in cuoio, una libreria e un gatto che dorme su una vecchia poltrona. Il gatto non ha un nome: l’investigatore*

non si è mai dato la pena di dargli un nome, per non perdere tempo a ricordarselo”.

Ce la farà il nostro eroe, smemorato com’è, a riordinare correttamente tutti i tasselli che lo porteranno alla risoluzione del caso?

Un esempio di suspense ci viene invece offerto da un altro racconto:

“L’aria era strana, soffocante, ma stavo bene. Qualcuno rideva. C’erano due persone con me, non vedevo il loro viso. Ma erano lì. Sorridevo, ero tranquillo. Anche loro ridevano. Era bello. Finché, nella mia mano, non sentii più il calore della sua. Il vuoto. Mi voltai improvvisamente. L’altra persona era lì, che mi guardava. Mi rivoltai. Non c’era nessuno. Mi girai ancora una volta. Era scomparsa pure l’altra. Ero solo. Solo in un vuoto assurdo e opprimente. Mi morsicai le labbra. Poi, un urlo”.

Quest’anno, in via del tutto eccezionale, ho dedicato qualche lezione anche al racconto horror, su richiesta di alcuni allievi che hanno trattato il genere giallo lo scorso anno scolastico, insieme ad un altro docente. Nella raccolta di prossima pubblicazione, tuttavia, i racconti horror sono in minoranza rispetto ai gialli. Eccone un estratto:

“Arne, molto lentamente, si avvicinò al sacco e, quando lo aprì, il suo cuore praticamente si fermò. Phil, dietro di lui, si mise quasi a piangere, quella cosa era orribile: tre arti su quattro erano umani, ma il braccio destro e la testa erano quelli di una enorme mosca”.

Ogni narrazione è stata pensata e scritta con cura e presenta passaggi ben rappresentativi dei generi studiati: le citazioni precedenti sono solo un assaggio di quanto si potrà leggere nell’intera raccolta.

La preparazione alla scrittura dei racconti nelle mie classi di terza, l’elaborazione dei testi, la loro revisione e la conseguente riscrittura richiedono tempi lunghi, costanza e fatica. Accanto all’attività di scrittura, inoltre, ogni settimana viene dedicata un’ora allo studio della grammatica, con particolare attenzione alla sintassi della frase, mentre un’altra ora viene riservata ad esercizi che mirano ad ampliare il bagaglio lessicale degli allievi.

In un articolo apparso nel febbraio 2017 su *Sette*, l’inserito del *Corriere della Sera*, a proposito del *Mestiere di scrittore* (Einaudi, 2017), Murakami Haruki sostiene che “scrivere è una pratica lenta e faticosa, che richiede pazienza, determinazione, energia, come qualsiasi altro lavoro usurante”. Come dargli torto?

Concretamente, la preparazione alla stesura avviene nel primo trimestre, attraverso la lettura e l'analisi del testo letterario. Anche quest'anno, per il genere giallo sono stati affrontati i racconti seguenti:

- Francis Scott Fitzgerald, *Festa da ballo*, in: AA.VV., *Insospettabili*, Einaudi, 2016;
- Edgar Allan Poe, *Il cuore rivelatore*, in: *Racconti del terrore*, Newton Compton, 2013;
- Maurizio Blini, *Vittorio; Vecchio Babau; Giulia* (www.maurizioblino.it);
- Massimo Bontempelli, *Il ladro Luca*, in: *Il testo letterario*, a cura degli esperti per l'insegnamento dell'italiano, DECS-UIM, 2005;
- Giorgio Scerbanenco, *Bravi ragazzi bang bang*, in: Rosetta Zordan, *Il Narratore*, vol. 3;
- Vittorio Zucconi, *Il giubbotto*, in: *Stranieri come noi*, Einaudi, 1993.

L'analisi del testo letterario può essere accompagnata anche dalla lettura di articoli di giornale. Fra quelli che ho raccolto negli anni, e che ritengo sempre attuali, consiglio:

- Nicola Scevola, *Oltre ai gialli amo i viaggi. In prima classe e gratis*, in: *Io Donna*, 20 settembre 2014 (intervista alla giallista Mary Higgins Clark);
- Giovanni Mariconda e Bruno Pellandini, *La scena del crimine e i cacciatori di DNA*, Intervista a K-Man-Pun, specialista della polizia scientifica ticinese, e a Emilio Scossa Baggi, capo della polizia scientifica ticinese, *Corriere del Ticino*, 7 luglio 2016;
- Francesco Battistini, *Christian, Giulio, Fra', Papi, in servizio 24 ore su 24: la squadra omicida che ogni giorno dimostra come il delitto non sia mai perfetto*, in: *Sette*, 5 agosto 2016.

Per il genere horror, invece, mi sono limitata a proporre le letture e gli esercizi presenti nell'antologia utilizzata in classe (Rosetta Zordan, *Autori e lettori 2*).

Infine, prima di cominciare a scrivere, sono stati visti e commentati anche il film di Roman Polanski, *The Ghost Writer (L'uomo nell'ombra)*, F/D/GB, 2010, nonché *It*, il celebre film horror tratto dall'omonimo romanzo di Stephen King e diretto da Tommy Lee Wallace, nella prima versione del 1990, decisamente più soft rispetto ai recenti rifacimenti del 2017 e 2019.

Durante le scorse edizioni del progetto, inoltre, per due anni di seguito ho avuto anche l'occasione di invitare in classe un ispettore della polizia giudiziaria. La prima volta ha esposto un caso reale di cronaca nera avvenuta qualche anno fa in Ticino; durante la sua seconda

visita ha presentato agli allievi la professione di investigatore. In entrambe le lezioni, i ragazzi sono rimasti impressionati dalla presenza in carne ed ossa di un vero ispettore di polizia, al quale hanno posto le più svariate domande, sia sul suo vissuto professionale ed umano, sia in merito ai racconti che stavano scrivendo e ai casi che dovevano risolvere nella loro finzione letteraria.

È solo dopo questa lunga preparazione che può iniziare la fase di redazione vera e propria dei racconti, la quale dura un paio di mesi. La revisione di ogni testo avviene cammin facendo. In questa fase il mio apporto consiste nell'aiutare gli allievi a correggere le lacune a livello formale, ma anche nel riflettere insieme a loro sull'evoluzione del racconto. In un primo momento ogni storia viene letta insieme ai singoli autori: si mettono in evidenza gli aspetti formali da correggere e si interviene a livello del contenuto, laddove ci si arena o vi sono incongruenze manifeste da aggiustare. In un secondo tempo, a lavoro terminato, ogni allievo rivede il proprio testo e apporta tutte le modifiche necessarie. Infine, i ragazzi si scambiano reciprocamente i racconti e le loro impressioni. In alcuni casi, chi termina in anticipo di scrivere e correggere il proprio racconto aiuta i compagni più in difficoltà, si preoccupa di preparare l'indice, nonché di ideare e creare la copertina del libro.

Una volta terminate, tutte le storie vengono lette e commentate insieme alla classe: c'è ancora spazio per gli ultimi aggiustamenti, prima di preparare i testi per la stampa definitiva.

Dal 2014 ad oggi la realizzazione del progetto è stata facilitata dalla presenza delle piattaforme OpenCampus e Moodle ma, soprattutto, dall'arrivo in sede di tablet a disposizione degli allievi. Ciò ha agevolato notevolmente il lavoro di stesura e revisione dei testi: tutti gli alunni, infatti, muniti di tablet, durante due ore alla settimana possono scrivere individualmente il proprio testo in Word.

Quest'anno il progetto di scrittura è giunto alla sua quinta edizione. Anche l'imminente pubblicazione dei racconti della classe 3A sarà il frutto di un lavoro e di una collaborazione durati sei mesi. Siccome ritengo che un simile sforzo vada opportunamente valorizzato, da tre anni a questa parte, anziché stampare i testi, fotocopiarli e raccogliarli alla bell'e meglio a scuola, mi affido a un sito online per la loro pubbli-

cazione cartacea: i costi sono davvero contenuti, ma il risultato finale consiste in un vero e proprio libro in brossura, che può fare bella mostra di sé sia nella biblioteca di casa dei ragazzi sia in quella della scuola, restituendo all'impegno profuso da ciascuno la dignità che merita.

Direttore responsabile

Emanuele Berger

Redattori responsabili

Claudio Biffi, Cristiana Lavio

Comitato di redazione

Rita Beltrami
Spartaco Calvo
Michela Crespi Branca
Matteo Ferrari
Brigitte Jörimann Vancheri
Giorgio Ostinelli
Daniele Parenti
Alma Pedretti
Luca Pedrini
Serena Ragazzi
Raffaele Regazzoni
Daniele Sartori
Michele Tamagni
Tiziana Zaninelli Vasina

Segreteria e pubblicità

Sara Giamboni
Divisione della scuola
6501 Bellinzona
tel. 091 814 18 11
fax 091 814 18 19
e-mail decs-ds@ti.ch

Concetto grafico

CSIA – Lugano
www.csia.ch
Kyrhian Balmelli
Cheyenne Martocchi
Pamela Mocettini
Désirée Pelloni

Stampa e impaginazione

Salvioni arti grafiche – Bellinzona
www.salvioni.ch

Tasse

Abbonamento annuale: 20.– CHF (Svizzera); 25.– CHF (estero)
Fascicolo singolo: 8.– CHF

Esce 3 volte all'anno

ISSN
2504-2807

