

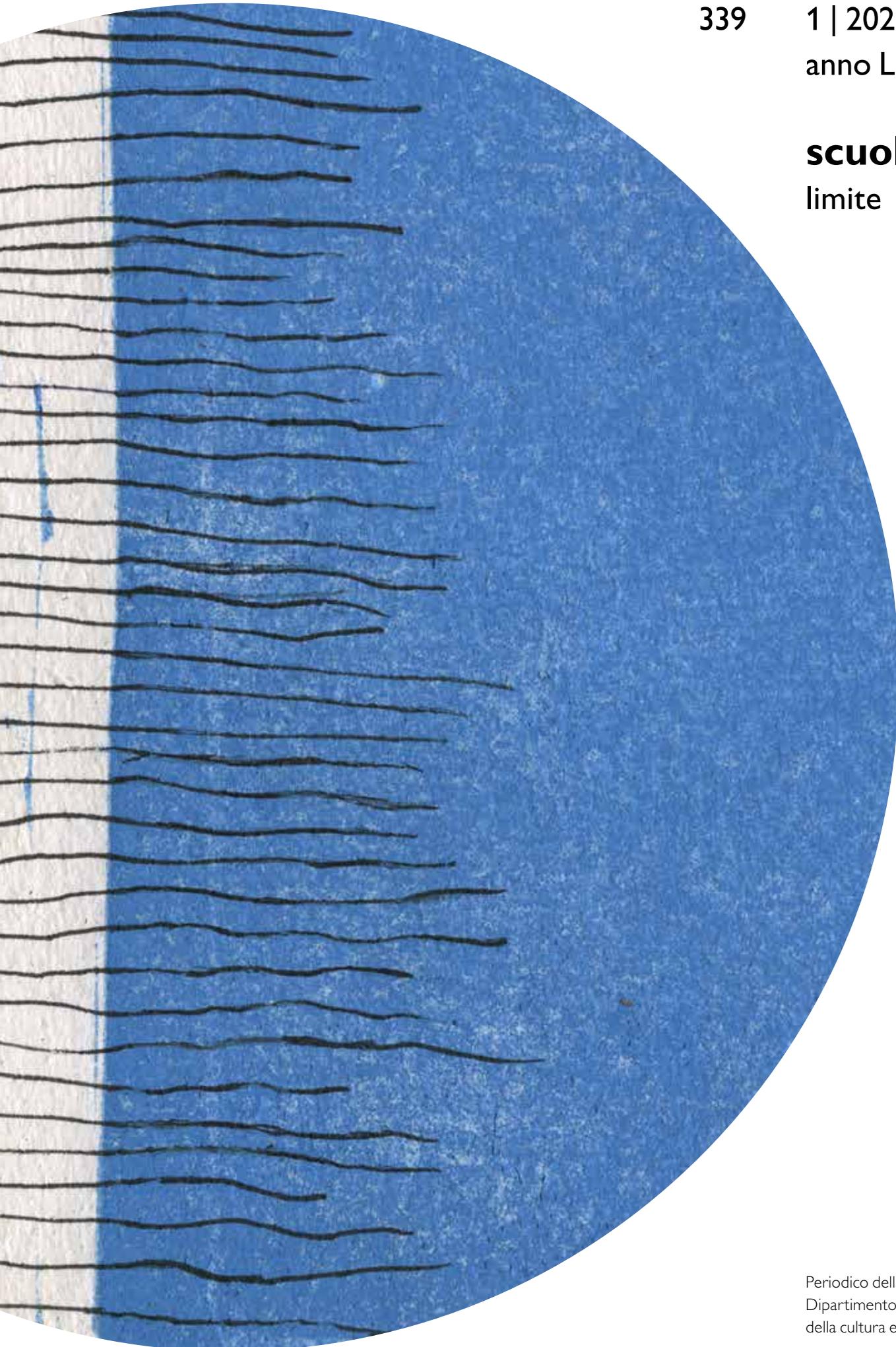
339

1 | 2021

anno L – serie IV

scuola ticinese

limite



Periodico della Divisione della scuola
Dipartimento dell'educazione
della cultura e dello sport

- 3 | Claudio Biffi, Roberto Falconi
Limiti
- 5 | Claudio Pianca, Massimo Genasci-Borgna
Il limite attraverso il caleidoscopio
- 13 | Mark Bertogliati, Graziella Corti
Diversi volti delle frontiere
- 19 | Cindy Broggin, Paola Perini et al.
La Scuola Arcobaleno tra limiti e opportunità
- 25 | Mattia Mengoni
Riconoscere i limiti, percorrere le soglie, favorire l'inclusione
- 31 | Sara Giulivi, Claudia Cappa, Marcello Ferro
Le difficoltà di lettura: limiti o soglie calpestabili?
- 39 | Laura Rulli
Quando una relazione raggiunge il limite
- 43 | Lucia Orelli, Simone Bionda
La calza elastica del Liceo di Bellinzona
- 47 | Roberto Malacrida, Valentina Di Bernardo
Dignità, vulnerabilità, autodeterminazione e limiti della cura
- 51 | Graziano Martignoni
Là, nelle terre del Grande Altro, attraverso soglie custodite e soglie incustodite
- 61 | Intervista a Igor Liberti
Tra aria e acqua

Limiti

Claudio Biffi e Roberto Falconi, redattori di *Scuola ticinese*

Basti il motivo della siepe.

Nel suo idillio più celebre, *L'infinito*, Giacomo Leopardi la vede come un ostacolo che preclude allo sguardo “tanta parte / dell'ultimo orizzonte”. Un limite – fisico e concreto – che apre tuttavia a una nuova possibilità, quella degli “interminati / spazi” che possono essere costruiti nel pensiero: un'esperienza conoscitiva e nel contempo – data la sua ripetibilità – curativa, come ha intuito benissimo Gilberto Lonardi.

In *Nebbia*, Giovanni Pascoli guarda invece alla siepe (e alla nebbia, appunto) come a un elemento rassicurante, capace di proteggere il nido familiare dal male del mondo.

In uno dei suoi racconti più belli, *Il giardino incantato*, Italo Calvino narra l'avventura di due ragazzini, Giovannino e Serenella, che, dopo essere stati a caccia di granchi, decidono di continuare la loro giornata di giochi (e di crescita) sulla strada ferrata. Forse però un treno sta per sbucare da una galleria, e i due attraversano la siepe che li separa da un giardino, varcando dunque la demarcazione che divide lo spazio pubblico e conosciuto da quello privato e ignoto.

E si potrebbe continuare. La letteratura, come sempre, riflette il nostro modo di porci nei confronti del Mondo, e dunque anche la sensibilità con la quale guardiamo ai limiti (non solo fisici) e la nostra capacità di rimodellarli.

Una frontiera è un limite che mi dice dov'è il mio paese e dove si trova invece il paese dell'altro. Un cartello stradale mi indica la velocità-limite che sono autorizzato a raggiungere con la mia automobile senza correre il rischio di infrangere il codice della circolazione.

Il limite porta con sé l'idea di una soglia che divide due entità, due soggetti, due condizioni distinte e spesso opposte (permesso vs vietato; possibile vs impossibile; mio vs tuo). Di riflesso, ogni limite evoca la possibilità (o il desiderio) di una trasgressione: Icaro che vola troppo in alto; Ulisse che si spinge oltre le colonne d'Ercole; Adamo che coglie il frutto proibito. Una trasgressione alla quale, generalmente, corrisponde una sanzione (Icaro precipita, Ulisse si inabissa, Adamo è scacciato con Eva dal Paradiso terrestre).

Il superamento di un limite, tuttavia, può assumere anche una valenza positiva e offrire opportunità di crescita, di scoperta, di progresso collettivo o individuale.

Sperimentiamo i limiti nelle nostre interazioni con lo spazio e con le persone che ci circondano. I limiti sono però anche dentro di noi: a volte non li conosciamo, o facciamo finta di non conoscerli; altre volte ne siamo talmente intimoriti che ci inibiscono e ci bloccano. Ma può anche succedere che qualcuno ci aiuti ad affrontarli e, allora, superare un limite ci gratifica. È una dinamica, questa, non lontana forse dalla radice etimologica di ‘educare’, intesa come quell'attività che vuole ‘conducerci fuori’ per renderci migliori.

Confinati nel breve spazio di un editoriale, sono questi alcuni degli spunti che ci hanno guidato nell'allestimento del numero che *Scuola ticinese* dedica al ‘limite’: il limite come frontiera geografica; il limite

67 | Ernesto Borghi
Insegnare cultura religiosa cattolica
nelle scuole superiori

73 | Michela Luraschi
Lingua facile:
uno strumento inclusivo

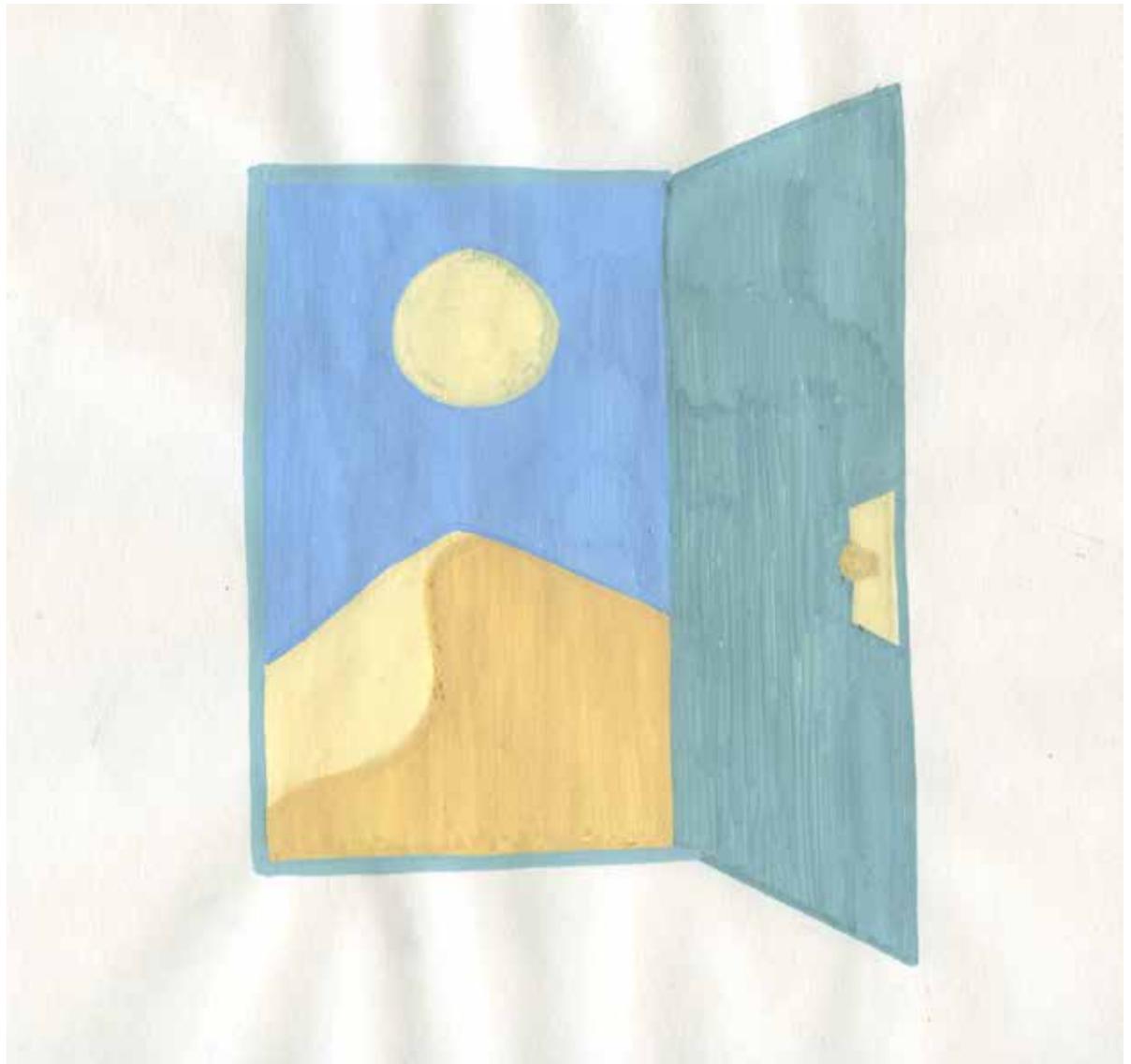
4 |

come sfida; il limite che diventa barriera o – al contrario – che si trasforma in opportunità. Spunti che, prendendosi anche la libertà di trasgredire i confini dell'ambito scolastico a cui la rivista appartiene, suggeriscono la necessità di adottare uno sguardo ampio e poliedrico, capace di varcare i limiti proprio per identificarli e indagarli.



Il limite attraverso il caleidoscopio

Massimo Genasci-Borgna e Claudio Pianca, orientatori scolastici e professionali



Carolina Crivelli
3° anno di grafica – CSIA

Il tema del limite ci porta inevitabilmente a porci delle domande. Il limite delimita uno spazio tra un interno e un esterno, fisico o mentale. Il limite protegge e ostacola. Il limite offre un territorio che conosciamo e che rassicura. Ma quando i nostri limiti avvertono una minaccia alla stabilità del nostro quieto vivere, quasi fosse un attacco destabilizzante alla nostra sopravvivenza, allora mettiamo in atto dei meccanismi di difesa al fine di preservare uno stato di equilibrio emotivo che conduce a ristabilire il controllo sulla realtà. Se tali sforzi risultano vani, smarrimento e annientamento possono prendere il sopravvento. Allora ci accorgiamo che i nostri limiti e i nostri fondamenti, sui quali avevamo costruito il nostro agire sicuro, certo e lineare, si sono sgretolati, aprendo improvvisamente un varco,

oltre il quale si staglia un orizzonte nuovo, mai intravisto. Ansia e stupore ci assalgono. Lo stupore, la meraviglia, l'incredulità, lo spaesamento ci conducono alla presa di coscienza che qualcosa è cambiato o sta per cambiare: 'cos'è successo? Dove mi trovo? Dove sto andando?'; come se volessero comunicarci: 'la via è libera, esplora, osa...'. Ma poi l'ansia frena, ostacola: 'dove vai? Rimani! Perché vuoi gettare all'aria le tue certezze consolidate negli anni attraverso molti sforzi e sacrifici?'. Il passaggio verso orizzonti nuovi può essere laborioso, necessitare di lunghi tempi di valutazione, di riflessione; in questi momenti i dubbi pervadono la nostra mente e bloccano l'azione, ma timidamente e con fatica ci incamminiamo. Poi, improvvisamente, l'ansia ci assale, soffocando i nostri intenti, e ritorna-

mo sui nostri passi. Ci si rende conto che travalicare i nostri limiti, lasciare alle spalle le nostre certezze implica una forte convinzione, come se dovessimo con forza staccarci dalle vecchie abitudini. Quest'idea ci riconduce ad alcuni versi della poesia *Canto di me stesso* di Walt Whitman: "Schiodate i chiavistelli dalle porte! / Anzi, schiodate le porte stesse dai cardini!"¹.

Andare al di là dei nostri limiti può essere infatti un'occasione, un'opportunità per proiettarci verso ciò che non conosciamo, verso l'ignoto, per addentrarci in territori sconosciuti. Se Galileo non avesse puntato il suo cannocchiale verso la volta celeste, non avrebbe scoperto altre innumerevoli stelle, accorgendosi che la superficie lunare, fino ad allora concepita come liscia, presentava delle irregolarità. Il cannocchiale divenne uno strumento scientifico che permise il potenziamento dei sensi, e l'esplorazione del mondo oltrepassò i limiti del campo visivo, ovvero quella fetta di realtà percepita a occhio nudo. Fu sconfessato il sistema geocentrico tolemaico dell'universo e avvalorata la visione eliocentrica copernicana: la visione del mondo cambiò, e la terra, fino ad allora collocata al centro dell'universo, cedette il suo posto al sole.

L'etimologia di limite

Da un punto di vista etimologico, 'limite' (*limes* in latino) indicava la linea divisoria dei lotti tracciata dall'agrimensore, in seguito distribuiti ai coloni. Le linee divisorie si tramutarono in strade e poi in strade militari fortificate, trasformando anche il significato di limite, che venne utilizzato per designare l'insieme delle fortificazioni militari, disseminate ai confini dell'impero (*limes imperii*). 'Limes' ha assunto quindi il significato di limite fortificato, a tal punto che la parola ci riconduce a qualsiasi situazione o esperienza che riteniamo irrealizzabile, bloccata da ostacoli invalicabili. Paolo Crepet, nel suo *I figli non crescono più*, incita a superare i limiti: "Alza la fronte e non porre limiti alla tua ambizione: essi sono fatti per essere superati attraverso passione e capacità. Non è vero che nella vita bisogna accettarsi, piuttosto è fondamentale sapere che ti puoi migliorare, qualsiasi sia la stagione che stai attraversando. Sforzati di trovare il coraggio per dare spazio alla tua creatività, confida nel tuo talento cercandolo ogni giorno e ogni notte dentro di te"².

Superare i limiti implica impegno, perseveranza, il fatto di credere e aver fiducia nelle proprie capacità, di credere fermamente nei propri progetti senza mai la-

sciarsi prendere dallo scoramento, di credere in sé stessi, nella profonda convinzione che, sebbene il cammino possa riservarci degli imprevisti, possiamo farcela, lasciandoci dubbi e perplessità alle spalle.

Andare oltre è come intraprendere un viaggio verso l'infinito: i contorni appaiono sfumati e la mente vaga al di là dell'orizzonte. Le parole di Lucio Battisti nel suo *Canto libero* ("E l'immensità / Si apre intorno a noi / Al di là del limite degli occhi tuoi") e i versi conclusivi de *L'infinito* di Giacomo Leopardi ("[...] Così tra questa / immensità s'annega il pensier mio: / e il naufragar m'è dolce in questo mare") sembrano trasmetterci questa carica emotiva.

E allora al limite, inteso come *status quo*, equilibrio, si contrappongono apertura, cambiamento, trasgressione. Abbandoniamo per un momento l'idea che il limite ostacoli, freni, e consideriamo il limite come soglia. Giungere sulla soglia impone una decisione: si può restare sulla soglia e fermarsi a osservare l'orizzonte, o oltrepassare la soglia e procedere verso spazi sconosciuti. L'incamminarsi oltre implica spostamenti fisici o mentali. Il termine 'soglia' ci permette di esaminare il limite da un altro punto di vista, fornendoci l'idea di un valore da superare. Quando si supera la soglia, appare un evento sconosciuto. L'ambito neurologico, in particolare il potenziale d'azione, offre un buon esempio di superamento della soglia. In effetti quando un neurone viene eccitato e oltrepassa il potenziale di soglia, emerge qualcosa di nuovo, definito come 'potenziale d'azione': quella 'scarica elettrica' che, attraverso le connessioni sinaptiche tra neuroni, permette la trasmissione delle informazioni e l'apprendimento.

L'interpretazione del limite conduce a dei paradossi. Il limite traccia un confine, una linea di delimitazione, una chiusura. Ma poi, quando associamo a limite il termine 'confine', la separazione, l'isolamento si trasformano in vicinanza, affinità, somiglianza, contatto. E allora il limite subisce una sorta di metamorfosi, tingendosi di altre sfumature, e parole quali 'chiusura' e 'contatto' trovano uno spazio di convivenza, quasi appartenessero allo stesso campo semantico.

Limite, cornice mentale e forma

Il concetto di *mindframe*, 'cornice mentale', apre una nuova pista di riflessione. La cornice mentale determina il modo attraverso il quale giudichiamo se una situazione o un evento rispecchia le nostre modalità di pensiero, le strategie cognitive che utilizziamo per comprendere accadimenti inaspettati a cui cerchiamo

Note

¹ Whitman, Walt, *Foglie d'erba*, Milano, Biblioteca Universale Rizzoli, 1988.

² Crepet, Paolo, *I figli non crescono più*, Torino, Einaudi, 2005, prologo, p. 6.

di dare delle risposte. Ma quando le nostre strategie mentali non riescono a fornirci delle spiegazioni, allora proviamo frustrazione, rabbia. Ci rendiamo conto che la soluzione va trovata altrove. Ci sentiamo impotenti e non sappiamo come uscire da questa *impasse*.

Risolvere i momenti di *impasse* implica la ricerca di un posizionamento mentale diverso da quello che normalmente adottiamo per trovare una via di uscita, quasi dovessimo immaginare di spostare lo sguardo laddove non avremmo mai pensato di porre la nostra attenzione. Il bambino, quando esplora il mondo, mette la testa in giù, pensando che l'immagine percepita dall'occhio si capovolga. Deluso, si accorge che ciò non accade, ma è sorpreso di vedere lo stesso scenario sotto un'altra prospettiva. Ma modificare la nostra angolazione non basta, è necessario travalicare i limiti imposti dalla nostra cornice mentale. La teoria della forma, la *Gestalttheorie*, ci offre un'ulteriore chiave di riflessione, partendo dal suo principale assunto: "Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile"³, ovvero "Il tutto è superiore alla somma delle singole parti". Quando, in modo introspettivo, osserviamo la nostra cornice mentale, i suoi contenuti rispecchiano le nostre credenze, le nostre esperienze, i nostri modi e strategie di ragionamento, che permettono di affrontare eventi e problemi a cui dobbiamo trovare risposte e soluzioni adeguate. Potremmo allora pensare che la messa in relazione tra gli elementi che costituiscono il nostro vissuto ci offra la possibilità di oltrepassare i limiti della nostra cornice mentale e di guardare oltre. L'azione del comporre è fondamentale. Possiamo imparare la teoria di una determinata disciplina nei minimi dettagli, ma poi, quando dovremo 'renderla viva', applicandola alla pratica, saremo obbligati a creare dei legami tra gli elementi teorici appresi, al fine di dare delle risposte ai problemi emersi nel nostro contesto lavorativo. Allo stesso modo, un compositore, pur conoscendo alla perfezione la teoria musicale, incontrerebbe delle grosse difficoltà, se non avesse la capacità di accostare le singole note, dando forma a un'opera musicale. Immergendoci nel suo ascolto, ci accorgeremmo dell'impossibilità di percepire singolarmente le singole note che la compongono, ma soprattutto della sorprendente spontaneità con cui possiamo cogliere il suo insieme, la sua totalità.

Limite, equilibrio e prossemica mentale

Non sempre siamo spinti a superare i limiti, dato che non riteniamo necessario o non sentiamo il bisogno di

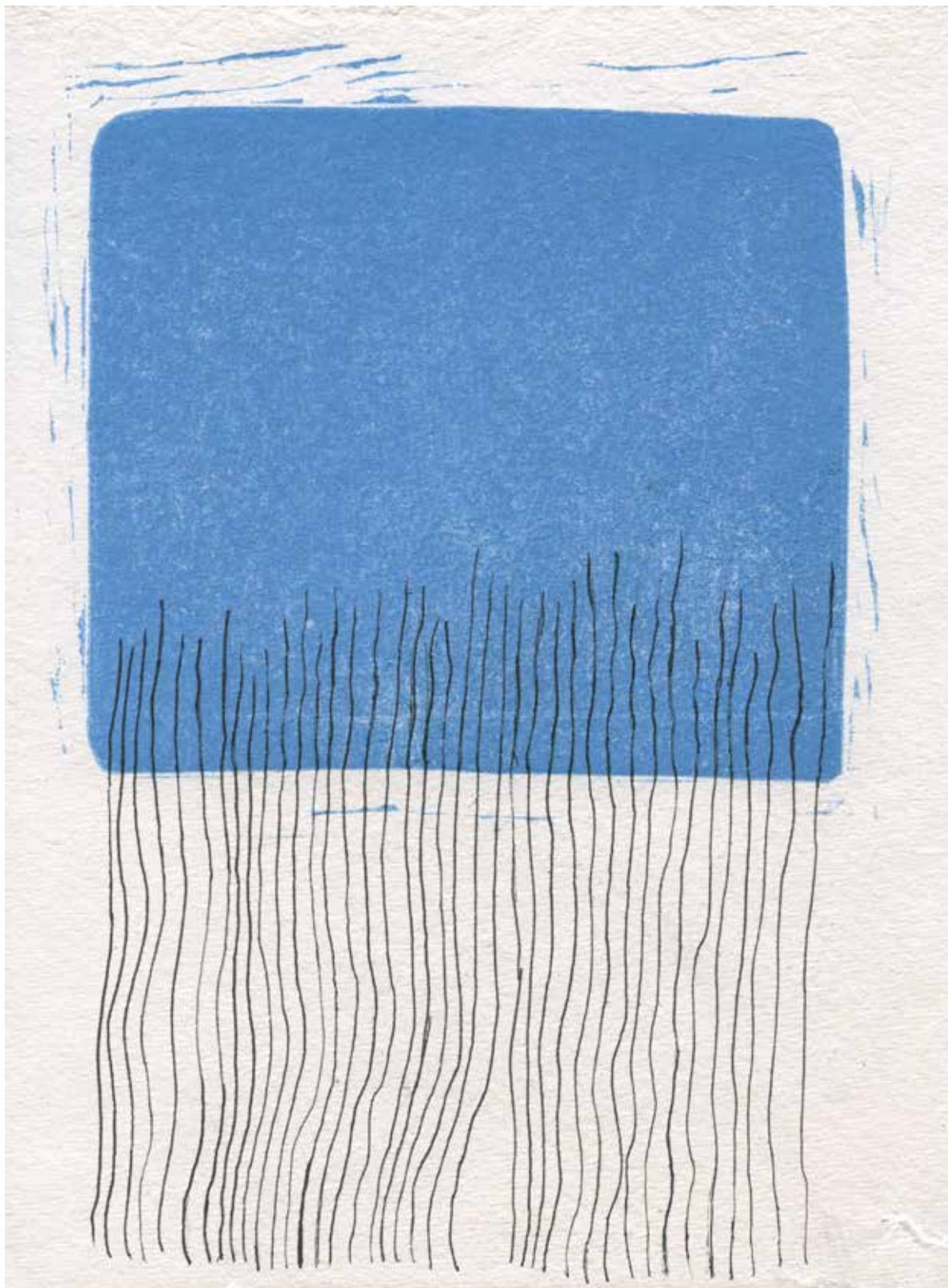
affacciarci ad altre visioni del mondo. Stiamo bene dove siamo e non abbiamo nessuna voglia di destabilizzare la nostra esistenza. Quando siamo confrontati a novità che potrebbero minare il nostro quieto vivere, preferiamo coltivare lo *status quo*, mantenere la nostra stabilità emotiva e cognitiva. Svolgere sempre la stessa cosa è il rituale che ci permette di conservare la nostra pace interiore. Le certezze acquisite e consolidate e la difesa del territorio permangono i nostri obiettivi, che il tempo ha fossilizzato.

Ma quando questo stato di quiete è minato da elementi esterni, cerchiamo in tutti i modi di ristabilire con affanno lo *status quo*. Quando invece la situazione di squilibrio diventa incontrollabile, e siamo scaraventati nella completa instabilità o peggio ancora nel caos, siamo costretti a oltrepassare i limiti tanto difesi e che offrivano protezione e sicurezza, applicando delle strategie di apprendimento indispensabili alla nostra sopravvivenza. L'apprendimento assume il ruolo di guida, la mappa per esplorare nuovi territori. Apprendimento inteso come ascolto interiore, apertura verso il mondo e raccolta di informazioni relative al proprio ambiente, allo scopo di immagazzinarle, analizzarle, valutarle, trasformarle, per poi utilizzarle per agire nel mondo. Il questo caso l'atteggiamento di chiusura inizia a vacillare e assumiamo una posizione meno rigida, più accogliente; siamo disposti a concedere, a cambiare il nostro immutabile punto di vista, lasciamo che i nostri limiti diventino maggiormente permeabili, consapevoli che tale comportamento potrebbe mutare il nostro agire, la nostra cornice mentale. Abbiamo il presentimento che la nostra posizione mentale, trasformandosi, offra maggiore spazio di accoglienza a punti di vista diversi, a idee e visioni mai considerate. Si potrebbe affermare che la gestione del nostro spazio mentale sia cambiata, concediamo maggiore apertura mentale a punti di vista che non avremmo mai voluto accettare; come se, considerando la 'prossemica', intesa come la "distanza che l'individuo frappone tra sé e gli altri e tra sé e gli oggetti"⁴, avessimo deciso di concedere a persone poco conosciute di entrare nel nostro spazio personale, abbandonando il limite precedente, circoscritto dallo spazio sociale. In questo senso, cambiare i limiti mentali significa mutare le distanze mentali: più lontano posizioniamo i nostri limiti mentali, più saremo propensi ad adottare un comportamento poco permeabile e rigido, ad accettare prospettive mentali diverse dalle nostre. Se, al contrario, decidessimo di accogliere altre visioni del mondo, assumendo una posi-

Note

³ <https://lexikon.stangl.eu/2746/gestaltpsychologie/> [consultato il 21 ottobre 2020].

⁴ <https://treccani.it/enciclopedia/prossemica> [consultato il 16 novembre 2020].



Carolina Crivelli
3° anno di grafica – CSIA

zione mentale più aperta, allora molto probabilmente i nostri limiti mentali sarebbero maggiormente in sintonia con altre modalità di ragionamento, che sentiremmo più vicine, percependo una sorta di intima condivisione di pensiero con gli altri.

Quando eventi inaspettati fanno traballare la nostra stabilità psicofisica, ci accorgiamo che l'esistenza, vista come l'insieme di una serie di esperienze positive o negative, è appesa ad un filo, a una fune che traccia un

limite, un bivio: da una parte vi sono le risorse personali per continuare a camminare sulla fune mantenendo l'equilibrio; dall'altra il rischio di soccombere, cadendo nel vuoto. L'esistenza può essere vista come una successione di momenti di equilibrio distinti dai precedenti. Ma l'equilibrio va inteso in senso dinamico e non in senso statico, frutto di momenti di crisi alternati a momenti di quiete, fino al limite ultimo dell'esistenza, la morte.

La fragilità del limite

Il limite ci segnala la fragilità umana: o siamo in grado di affrontare la difficoltà, rialzandoci, trasformando l'evento doloroso in opportunità come se fosse un trampolino di lancio, “facendo della fragilità una ricchezza, della debolezza una forza, dell'impossibilità una serie di possibilità”⁵; oppure, di fronte ad un vissuto insopportabile, desistiamo, e allora il limite diventa una barricata, “una difesa estrema ed efficace, fondata sulla capacità di costruir[e] un Mondo diverso da quello che siamo obbligati a vivere”⁶.

La vita si consuma in una società dove i limiti permangono indistinti, sommersi. Non a caso il sociologo Zygmunt Bauman utilizza l'espressione di ‘società liquida’, dove i rapporti tra gli individui sono effimeri, senza solidità. Le identità individuali, i modi di agire delle persone sono anch'essi frammentari, confusi, perché influenzati da movimenti sociali in continuo mutamento. Il termine ‘liquido’ connota precarietà, incertezza, turbolenza, volatilità, transitorietà. I liquidi, a differenza dei corpi solidi, non mantengono una forma propria. Essi sono sempre inclini a cambiarla e a muoversi con estrema facilità.

Limite e identità

Il limite diventa uno strumento fondamentale nella costruzione dell'identità: senza limiti non saremmo in grado di distinguerci dagli altri. Quando percepiamo l'altro, l'altro a sua volta percepisce la nostra persona. La formazione dell'identità è influenzata dai limiti imposti dall'educazione familiare: si assiste ad un rallentamento del processo di differenziazione laddove il sistema familiare concede rari scambi sociali verso l'esterno. L'individuo si trova trincerato e non ha l'occasione di confrontarsi con persone che vivono in contesti familiari diversi. Un sistema familiare aperto che predilige gli scambi con l'esterno permette alla persona di interagire con altri individui e di elaborare un'identità più adeguata, meno schiva al contatto. Conoscere altre realtà, al di là dei limiti del sistema familiare, offre l'occasione di entrare in contatto con altri funzionamenti familiari, con altre visioni educative.

Porre dei limiti invalicabili conduce l'essere umano ad un'agonia lenta e inesorabile; lo spazio vitale diventa esiguo, circoscritto, chiuso; il contatto con i propri simili risulta perlopiù azzerato. La persona lontana dagli affetti, dalle relazioni sociali, dall'abituale scorrere della quotidianità si sente disarmata nell'affrontare

una situazione d'isolamento, simile alla prigionia. Quando i limiti della sopportazione esplodono, rabbia e intolleranza e aggressività diventano l'espressione del disagio.

Il tema del limite va visto sotto angolazioni diverse, per cui non esiste una linearità nei ragionamenti, nelle idee emerse, che, sebbene contrapposte tra loro, testimoniano una vasta ricchezza di contenuti. Tale diversità rispecchia la difficoltà dell'essere umano di vivere con i propri limiti senza che siano fonte di frustrazione o che gli diano l'impressione di ‘non essere all'altezza’. Michel Quoist, presbitero e scrittore francese, ricorda che “fino a quando non avrai veramente accettato i tuoi limiti, non potrai costruire nulla di solido perché sciupi il tuo tempo a desiderare gli strumenti che sono nelle mani degli altri e non ti accorgi di possederne anche tu, differenti, è vero, ma altrettanto utili”⁷.

Limite e accettazione di sé

Michel Quoist solleva un tema molto interessante. Purtroppo oggi il concetto di limite, in particolare quando si fa riferimento ai limiti di una persona, è frequentemente connotato negativamente. Spesso si parla, infatti, di quanto sia fondamentale superare i propri limiti per avere successo nella vita oppure di quanto tutti i nostri limiti siano, in fondo, facilmente superabili se solo lo si desidera veramente. Questa visione molto possibilista del limite può portare a vedere i propri limiti come qualcosa di cui vergognarsi. Se ho dei limiti, è perché sono pigro o indegno, e questo, talvolta, si traduce nel tentativo di nasconderli o mascherarli. Si fa quindi finta di non avere limiti, magari mettendosi in situazioni al di sopra delle proprie capacità, oppure fissando standard irraggiungibili, che portano a confrontarsi quotidianamente con l'insoddisfazione e l'insuccesso. O ancora si evita a tutti i costi il confronto con il limite, eludendo tutte le situazioni che porterebbero a incontrarlo, dato che, con Giacomo Leopardi, “l'unico modo per non far conoscere agli altri i propri limiti, è di non oltrepassarli mai”⁸.

In realtà il comportamento da adottare rispetto ai propri limiti sarebbe l'esatto opposto, e questi andrebbero abbracciati, accolti e compresi. Essi ci permettono infatti di definire chi siamo e di prendere coscienza di noi stessi; di capire cosa siamo in grado di fare oppure no in un determinato momento della nostra vita. Ed è proprio partendo da questa consapevolezza o accettazione che saremo poi capaci di attivare le strategie necessa-

Note

5 Maugeri, Paola, *Rock and resilienza. Come la musica insegna a stare al mondo*, Milano, Mondadori, 2018, p. 14.

6 <http://www.lucianofico.it/articoli/la-mente-crea-mondi/> [consultato il 10 novembre 2020].

7 Quoist, Michel, *Riuscire*, Ed. SEI, Società Editrice Internazionale, Torino, 1962.

8 Leopardi, Giacomo, *L'infinito e altri canti* (con il racconto di Stefano Dal Bianco), Giunti, Firenze, 2012.

rie per superare quei limiti che reputeremo troppo rigidi o vincolanti, oppure di accettare quelli insuperabili al fine di ridurre al minimo il loro impatto negativo sulla nostra vita.

Le strategie che si applicano quando ci confrontiamo con i nostri limiti possono essere diverse. Ad esempio, nel caso di un limite legato allo svolgimento di un'attività sportiva, si potrebbe provare ad aumentare il carico in allenamento oppure ci si potrebbe esercitare in maniera specifica al fine di perfezionare la prestazione. Questo approccio però implica un carico di lavoro aggiuntivo che potrebbe avere delle ripercussioni in altre sfere della nostra vita, come il fatto di non avere più tempo da dedicare ad altre attività oppure l'impossibilità di recuperare dopo lo sforzo a causa di un carico eccessivo di lavoro, minando quindi la *performance* successiva. Inoltre, potrebbero anche esserci dei limiti fisici insormontabili, che potrebbero impedire il raggiungimento del traguardo malgrado i nostri sforzi, inserendoci potenzialmente in una spirale di insuccessi e di insoddisfazione. Non tutti i nostri limiti sono uguali: bisogna riflettere su quali possano o vadano superati e su quali invece debbano essere accettati.

Nell'ambito professionale spesso ci misuriamo con i nostri limiti, ad esempio quando siamo confrontati con nuovi obiettivi, oppure quando non ci sentiamo più in grado di affrontare i ritmi o le richieste di lavoro. Sono numerose le strategie che si possono sviluppare per affrontare queste situazioni. Si potrebbe infatti decidere di frequentare un corso di formazione per sviluppare nuove competenze; ci si potrebbe chinare sull'organizzazione del lavoro al fine di migliorarla; si potrebbe lavorare di più; oppure si potrebbe anche pensare di cambiare contesto lavorativo, ruolo o professione.

L'aspetto fondamentale è che conoscendo i nostri limiti saremo in grado di definire e delimitare adeguatamente il problema e di valutare la migliore strategia da impiegare; o addirittura saremo in grado di anticipare queste situazioni potenzialmente problematiche, evitando così di farci cogliere impreparati e di perdere tempo in strategie disfunzionali o dannose. Ad esempio, affrontare nuovi compiti professionali lavorando di più senza adattare le proprie competenze potrebbe non essere sufficiente e portare la persona a sviluppare un profondo senso di frustrazione; minarne l'autostima, il senso di efficacia e infine portarla magari anche al burnout.

Conoscere i propri limiti, dunque, per affrontarli ma anche per accettarli: negare a sé stessi di avere dei limiti

non solo non permette di affrontarli adeguatamente, ma può anche portare a porsi degli obiettivi irrealizzabili, al di sopra delle proprie capacità, vivendo così in un continuo confronto con l'insuccesso e l'insoddisfazione.

Riguardo all'accettazione del limite, Maria Clotilde Gislon spiega che "l'accettazione del limite è caratterizzata da un equilibrio costruttivo tra passività e attività"⁹. Lo potremmo intendere come un invito a confrontarci con il limite cercando un equilibrio costruttivo tra 'l'attività' (*affrontare* i propri limiti) e 'la passività' (*accettare* i propri limiti). Conoscere i propri limiti, saggiare quali sia possibile superare e quali invece vadano accettati permette di prendere consapevolezza di sé, di conoscersi e di accettarsi; permette di valutare e di affrontare le sfide della quotidianità in maniera razionale, applicata e nel rispetto di sé.

Nota

9

Gislon, Maria Clotilde, *Manuale di psicoterapia psicoanalitica breve*, Milano, Dialogos, 2005, p. 118.

CARAN D'ACHE

Genève



NUOVO:
Corsi online



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.

Svizzera francese / Ticino

Petra Silvant
mobile 079 607 80 68, tel 032 322 04 61
petra.silvant@carandache.com

Svizzera tedesca

Peter Egli
mobile 078 769 06 97, tel 052 222 14 44
peter.egli@carandache.com

Simone Hauck
mobile 079 541 34 65, tel 071 670 01 45
simone.hauck@carandache.com



Diversi volti delle frontiere

Graziella Corti, antropologa

Mark Bertogliati, curatore del Museo etnografico della Valle di Muggio (MEVM)



Nelle prime settimane di dicembre del 2015, Paolo Crivelli, in compagnia di Mario Zanetta, ha percorso a tappe tutta la rete al confine orientale della Valle di Muggio nell'ambito di un lavoro di documentazione e ricerca svolto per il Museo etnografico (Archivio MEVM)

Frontiere visibili: barriere impenetrabili?

Il confine, prima di essere una linea o uno spazio, è una condizione umana. Confini e frontiere sottolineano identità e limiti all'immaginario e al corpo. Affermano il possesso di uno spazio e disciplinano l'occupazione di un territorio, che per essere definito necessita di delimitazioni. Queste sono legate all'appartenenza a una comunità o a una proprietà.

Il concetto di confine è strettamente legato all'idea di recinto. Delimitare un'area o una proprietà ed erigere barriere difensive sono operazioni che nascono da esigenze comuni a molte società umane. Le recinzioni agricole, ad esempio, possono essere considerate interessanti e variegate forme di delimitazione nel territorio. Nate dalla necessità di impedire l'accesso ai coltivi o di regolare gli spostamenti del bestiame, esse sono elementi che strutturano il paesaggio e riflettono un'ampia diversità di strategie, risorse e sensibilità culturali. Quale ne sia lo scopo, in ogni epoca si è riposta particolare cura nella costruzione di mura e recinti, per cui nel passato – anche recente – si sono investite enormi risorse per riconoscere l'esterno dall'interno, l'identità dalla differenza. Nell'Età degli imperi i progressi scientifici e tecnici hanno trasformato la cartografia

in un potente strumento politico e di affermazione delle identità nazionali. In epoca più recente gli sviluppi della fotografia e la rivoluzione digitale hanno fornito ulteriori stimoli alla rappresentazione cartografica e consentono di tracciare limiti e itinerari sempre più precisi e accurati nello spazio geografico, creando però anche sistemi di controllo di estrema efficacia. La 'produzione geografica' è diventata un fenomeno di massa. Anche per mezzo della cartografia oggi possiamo considerare la Terra come la nostra casa e sentirci cittadini del mondo, con i vantaggi e gli svantaggi di questa nuova condizione.

Da epoche lontane e nei più disparati luoghi del mondo – spesso legate alla creazione delle città – si sono costruite mura e barriere per separare i vari gruppi sociali. Concretizzando sentimenti di paura, esse definiscono spazi per identità pensate come differenti. Il Vallo di Adriano separava il mondo romano da quello dei barbari, la muraglia cinese le società sedentarie da quelle dei nomadi, le mura delle città romane segnavano il limite con la campagna (lo spazio fuori) non benedetto dagli dèi.

Fiumi, laghi, montagne, foreste che rendono difficili i passaggi sono spesso considerati confini naturali; in





Gli sguardi di Hamed Ali e Doran Ali, dall'Afghanistan alla Svizzera. Questo lavoro del fotografo Stefano Spinelli è dedicato a chi – per scelta o per forza – ha abbandonato realtà nelle quali guerra, violenza, fame, malattie hanno la meglio su tutto ciò che può legarci a una terra (Archivio MEVM)

realtà dipendono sempre da scelte umane e sono sanciti da atti ufficiali con cui la natura ha poco a che fare. Anche se canalizzati e rinchiusi in uno spazio, gli scambi tra gruppi umani sono indispensabili; le barriere – per il bene delle società, delle loro relazioni e della libertà – necessitano spesso il loro superamento e il bisogno importante di sconfinare, ma le negoziazioni attorno ai concetti di confine e di frontiera risultano complesse. Così dimostrano anche la pandemia del Covid-19 e la paura del contagio, che ci fanno sentire continuamente al di là e al di qua di un confine che viene chiuso o aperto a seconda degli eventi. Si limitano le nostre possibilità di spostamento, mentre la diffusione del virus non si arresta alle frontiere, che diventano luoghi di confronto: fin dove si estendono? Chiuderle o aprirle? Chi lasciar passare? Chi tenere fuori? Come collaborare con gli altri malgrado le divisioni?

Confini invisibili, confini mobili

Ci sono confini a prima vista invisibili, ma che esercitano forti condizionamenti, determinano comportamenti, configurano il nostro immaginario e talvolta generano conflitti.

I campi profughi sono siti ai margini delle frontiere di uno Stato, luoghi di sospensione (le persone non hanno passaporto) e di attesa di un nuovo statuto (di profugo, per essere accolti in un altro paese).

Dove sono allora esattamente i confini dell'Europa quando le frontiere si spostano sulle isole o sulle navi nel Mar Mediterraneo?

Attribuiamo alle mappe e ai termini di confine una sacralità che ritroviamo anche nelle narrazioni e nei miti sulle frontiere di ogni spazio culturale. Ovunque i confini invisibili rimandano a fatti storici o mitologici conosciuti e considerati. Talvolta le comunità rivendicano territori non contemplati dai governi, ma che, invece, costituiscono importanti riferimenti culturali.

In questo contesto di 'società liquida' che produce nuove e diverse barriere, si sviluppa il concetto di 'confine mobile', recentemente introdotto anche tra Italia, Austria e Svizzera. In seguito alla fluttuazione dei ghiacciai, che si riducono, è necessario rinegoziare limiti di confine in precedenza ritenuti immutabili. Un concetto interessante che si vuole adattativo, ma che di fronte ai primi contrasti d'ordine turistico, economico e, più recentemente, sanitario mostra già dei limiti. La definizione della linea di frontiera tra Breuil-Cervinia e

Zermatt, secondo questo principio, avrebbe infatti conseguenze dirette per i gestori e, per questo caso specifico, l'esito dei negoziati rimane aperto e dibattuto tra le due nazioni confinanti. Come se non bastasse, nell'inverno 2020-2021 è sorta una nuova barriera: la frontiera legata alla pratica degli sport invernali. Sul versante italiano, per decreto governativo volto ad arginare le conseguenze della pandemia, le piste da sci resteranno deserte e chiuse al pubblico, mentre gli impianti svizzeri di Zermatt sono stati regolarmente aperti a inizio novembre. A separare queste due realtà contrapposte, sul ghiacciaio del Plateau Rosa, attorno ai 3'500 metri di quota, è stata impiantata una lunga recinzione blu che simboleggia le contraddizioni dell'epoca del coronavirus.

Un mondo senza frontiere ma con nuovi muri

Gli scambi globali tra paesi del mondo, le reti informatiche e le associazioni internazionali, così come la pandemia in corso, evocano l'immagine di un mondo senza frontiere o che deve superarle per trovare soluzioni comuni: una società interconnessa, che riduce le distanze (almeno virtualmente) e che deve affrontare globalmente emergenze climatiche, conflitti di potere, nuove malattie.

I confini, nella 'società liquida' teorizzata da Zygmunt Bauman, si fanno incerti e le frontiere cambiano (anche nell'Unione Europea, per esempio con l'uscita del Regno Unito); contemporaneamente si consolidano e si definiscono nuove frontiere e sfere d'influenza. Dal crollo del muro di Berlino – divenuto simbolo dei muri del mondo – assistiamo paradossalmente a un processo di moltiplicazione dei confini sul pianeta. Perfino il Web è regolamentato e censurato, mentre si disciplinano gli spostamenti con tracciamenti e documenti d'identità sempre più performanti.

Dopo l'11 settembre 2001, le guerre nel Medio Oriente e la paura di attentati, si moltiplicano i confini tracciabili. A livello globale esistono 323 frontiere tra Stati sulla terraferma, mentre se consideriamo i confini situati nei mari, al largo delle coste nazionali – benché non da tutti riconosciuti – esse sono ben 750¹. Nel frattempo i controlli sviluppati dall'industria delle recinzioni altamente tecnologiche si sono fatti sempre più raffinati.

Per un terzo dell'umanità spostarsi non è un problema; per le altre persone diviene difficile uscire dalle proprie mura e trovare luoghi abitabili in caso di fuga (l'articolo 13 della *Dichiarazione dei Diritti dell'Uo-*

mo, approvata dall'Onu nel 1948, prevede la possibilità di lasciare un paese, senza legittimare il diritto di entrata in una diversa nazione). Con la diffusione e l'uso del passaporto (oggi biometrico, sofisticato e sempre più tascabile) si creano nuove frontiere tra possibilità o negazione di spostamento verso territori 'altri'.

Confini d'acqua

Nel corso della storia il tentativo di imbrigliare le acque con opere o mediante convenzioni si è spesso rivelato velleitario. Prima o poi l'acqua tende a riemergere, se non in modo violento, perlomeno nella memoria. A Chiasso e dintorni è ancora vivo il ricordo della copertura delle antiche rogge dove l'acqua muoveva le ruote di mulini e opifici idraulici. Simile destino conobbero il torrente Faloppia e il laghetto di Brogeda, dove gli innamorati, ancora nei primi anni del Novecento, si intrattenevano su piccole imbarcazioni. Nelle acque che furono si intravedono i riflessi dei profondi mutamenti del territorio. Segni di un'epoca in cui fiumi e torrenti cominciano a essere percepiti come ostacoli al progresso. È paradossalmente in questa fase che assistiamo all'affermazione di una cultura balneare, tappa fondamentale per l'emancipazione femminile e l'odierna concezione di svago.

La relazione che intratteniamo con l'acqua è ambivalente. Nelle società occidentali riteniamo sia scontato disporre in eccesso e a costi irrisori. Quando l'acqua ci dà fastidio, non esitiamo per contro a disfarcene convogliandola in canali o confinandola nel sottosuolo. In spazi delimitati – pubblici o privati – amiamo usufruirne per trarne giovamento e svago o, semplicemente, per cercare refrigerio durante le estati sempre più calde. Il fluire libero delle acque non può farci dimenticare che i confini esistono poiché le società umane li hanno costruiti. Se l'acqua segna dei confini, questi appaiono indefiniti e multiformi. Ce lo mostra la Breggia, torrente che, malgrado la sua natura carsica e incostante, segue il suo corso, che talvolta coincide con una linea di frontiera, ma più spesso tira dritto, incurante dei limiti immaginati dall'uomo.

Di nuove e diverse frontiere

La pelle racchiude e delimita il corpo di ogni persona, ma crea anche una frontiera vivente tra noi e gli altri. Nel tempo della pandemia abbiamo sperimentato la condizione di restare più a lungo nei nostri spazi, dilatando nel nostro immaginario i luoghi di viaggio e

Nota

¹ Tertrais, Bruno; Papin, Delphine, *Atlante delle frontiere. Muri, conflitti, migrazioni*, Torino, Add editore, 2018.

d'altrove. Spazi pubblici e privati sono stati ridefiniti: terrazze, orti, boschi sono divenuti luoghi di scambio sporadico con altre persone.

Evitiamo di esporre la pelle e il corpo al pericolo del contagio: mani protette, lavate e disinfettate, bocche e nasi coperti da mascherine di ogni tipo, occhi coperti da occhiali o visiere di plexiglas. L'involucro visibile della nostra pelle segnala posizioni sociali, messaggi di protezione o di vicinanza anche attraverso segni sulla pelle, abiti e accessori. Frontiera recuperata dalla moda e dal mercato, la pelle diviene luogo dove distinguere la propria identità da quella degli altri, dove iscrivere momenti della propria storia personale, differenziata da quella di altre persone.

Quando usciremo finalmente da questi momenti di incertezza, paura e separazione, i marchi sulla pelle e le nuove frontiere del nostro corpo saranno diventati un modo per registrare nella nostra memoria quanto vissuto? Il ripensare le distanze e l'invenzione di nuove gestualità del corpo durante questi tempi surreali rimarranno nel nostro immaginario?

Le frontiere e i confini sono più che mai un argomento condiviso e presente nelle nostre conversazioni abituali; fanno riaffiorare vissuti e figurazioni attorno alla storia dei muri e delle separazioni; mettono in primo piano l'importanza dei contatti sociali.

Pezzi di frontiera. Dalla Valle di Muggio al mondo

Nel 2020 il Museo etnografico della Valle di Muggio ha celebrato il 40° anno di attività. Per segnare questa importante ricorrenza e il legame con il territorio è stata inaugurata l'esposizione temporanea curata da Mark Bertogliati, Graziella Corti, Ivano Proserpi e Sabina Delkic: *Pezzi di frontiera. Geografie e immaginario del confine*, presente fino al termine del 2022. Il territorio della Valle di Muggio è contraddistinto dalla presenza di limiti geografici e confini. Qui la frontiera, più che una barriera, rappresenta un elemento familiare e uno spazio d'interazione ricco di contrasti, ma anche d'incontri e scambi. Dai confini

visibili nel paesaggio e legati alle pratiche agricole tradizionali e all'uso di un territorio con peculiarità uniche in Svizzera, questa mostra amplia lo sguardo all'attualità e al mondo, portando a riflettere sulla complessità delle frontiere e sull'immaginario dei confini tra passato e presente. La frontiera, dunque, come ricettacolo di storie e incrocio di destini.

Nel 2021 l'esposizione sarà visitabile presso Casa Cantoni a Cabbio (sede del Museo etnografico), da aprile a novembre e da martedì a domenica tra le 14.00 e le 17.00. La mostra è accompagnata da una serie di eventi e iniziative nel territorio.

Per informazioni: www.mevm.ch.



La Scuola Arcobaleno tra limiti e opportunità

Cindy Brogini, docente presso il Centro federale d'asilo di Pasture

Paola Perini, docente responsabile presso il Centro federale d'asilo di Pasture

Alma Pedretti, aggiunta al direttore della Sezione delle scuole comunali

Serena Ragazzi, collaboratrice scientifica presso la Divisione della scuola



Elisa Locatelli
3° anno di grafica – CSIA

Il limite

Cercando nel dizionario la parola ‘limite’, si trovano, tra gli altri, i seguenti sinonimi: ‘confine’, ‘margine’, ‘recinzione’, ‘soglia’. Tutti questi termini possono essere utilizzati per descrivere o narrare i percorsi migratori di una persona richiedente l’asilo: il *confine* che ha dovuto superare tra un paese e l’altro, nel suo viaggio di speranza verso un futuro migliore; ma anche il *margine*, dove si è probabilmente spesso ritrovata – perché diversa, perché straniera, perché sprovvista di documenti o autorizzazioni. La *recinzione*, poi, che il richiedente l’asilo¹ incontra alle frontiere e che contorna i centri di accoglienza che lo ospitano in attesa che una decisione venga presa in merito alla sua domanda. Il limite richiama anche il concetto di *soglia*, come la soglia dei 140 giorni che, con l’entrata in vigore nel 2019 della nuova Legge sull’asilo, i richiedenti possono trascorrere all’interno dei centri federali d’asilo in attesa che la Segreteria di Stato della migrazione (SEM) prenda una decisione in merito alla loro richiesta.

Il *limite*, nelle sue diverse accezioni, è dunque molto presente nelle vite dei richiedenti l’asilo. Ci è pertanto

sembrato interessante inserirci in questo numero di *Scuola ticinese* dedicato ai ‘limiti’ per raccontare un’esperienza di scolarizzazione particolare. Particolare perché la scuola di cui vogliamo parlare è collocata all’interno del Centro federale d’asilo (CFA) di Pasture, a Balerna, che ne rappresenta per certi versi i limiti fisici e topografici. Una scuola che incorpora i valori e le finalità del sistema scolastico ticinese, ma che istituzionalmente si pone al limite tra il Dipartimento dell’educazione, della cultura e dello sport (DECS) – che ne cura gli aspetti didattici e organizzativi – e la SEM, che mette a disposizione gli spazi e una parte dei finanziamenti.

Nel tracciare i contorni dell’esperienza di scolarizzazione svolta all’interno dei CFA, inaugurata in Ticino nel 2019, si potrebbe anche essere tentati di iscrivere la scuola di Pasture nella categoria dei ‘non luoghi’ così come definiti dall’antropologo Marc Augé (secondo cui il ‘non luogo’ è sprovvisto di identità, di relazioni e di storia)². L’etichettatura sarebbe tuttavia limitante e limitativa. L’allestimento di aule all’interno del Centro federale d’asilo, il lavoro dei docenti che offrono a bambini e

Note

1

Per ragioni di leggibilità nel testo si utilizza la forma maschile per indicare entrambi i generi.

2

“Si un lieu peut se définir comme identitaire, relationnel et historique, un espace qui ne peut se définir ni comme identitaire, ni comme relationnel, ni comme historique définira un non-lieu.” Augé, Marc, *Nonluoghi*.

Introduzione a un’antropologia della surmodernità, Milano, Elèuthera, 2009.



Valorizzazione della lingua e della cultura d'origine (Fotografia di Paola Perini)

ragazzi migranti una forma di scolarizzazione fondata sui principi della didattica interculturale (poiché in questa scuola sono numerose le culture che si incontrano), così come sulla volontà che le aule offrano uno spazio di accoglienza protetto per gli allievi, permettono infatti di creare importanti legami e relazioni. Anche se limitata nel tempo a qualche settimana o a qualche mese, la scuola all'interno del centro d'asilo assume quindi pienamente lo statuto di 'luogo' – di incontro, di scambio, di apprendimento. Per alcuni può rappresentare una prima soglia, una sorta di fase 'liminale' (per riprendere un altro concetto caro all'antropologia³) che può sfociare in una traiettoria di integrazione; per altri, comunque, l'esperienza scolastica all'interno del centro rappresenta uno spazio e un tempo che saranno serviti a costruire relazioni, ad apprendere nuove cose e a riacquisire dei ritmi e delle interazioni sociali stabili. Questa scuola si confronta con numerosi limiti, è vero, ma è anche una fonte di grandi opportunità e proprio per questo vogliamo raccontarla.

Il contesto

L'esperienza di scolarizzazione all'interno del CFA è nata a seguito delle modifiche relative alla Legge sull'asilo approvate dal popolo il 5 giugno 2016. Queste ultime, volte a velocizzare e a rendere maggiormente eque le procedure d'asilo, sono entrate in vigore il 1° marzo 2019. Il nuovo assetto organizzativo ha

comportato un aumento dei posti nei centri federali di accoglienza, dove sono riunite sotto lo stesso tetto tutte le figure e le organizzazioni che si occupano delle procedure di asilo e dell'accompagnamento dei richiedenti durante questa fase. Il tempo massimo di soggiorno nei centri della Confederazione ubicati in tutta la Svizzera è di 140 giorni⁴, ma spesso, soprattutto quando si tratta di famiglie, la procedura si rivela più rapida. Come previsto dall'art. 80 cpv. 4 della Legge sull'asilo (LASi) del 26 giugno 1998, durante la loro temporanea permanenza nei centri i bambini e i ragazzi in età di scuola dell'obbligo beneficiano di una scolarizzazione di base direttamente in loco, organizzata dal Cantone di ubicazione.

Per dare seguito a questa indicazione, il DECS, quale responsabile dell'organizzazione della scolarizzazione per il centro federale di asilo situato in Ticino, ha attivato durante l'anno scolastico 2019/2020 una prima classe ubicata a Biasca, dove alloggiavano temporaneamente le famiglie richiedenti l'asilo in attesa dell'apertura del CFA provvisorio situato nel Mendrisiotto. A partire da marzo 2020 l'alloggio di Biasca è stato chiuso e tutti i richiedenti l'asilo sono stati trasferiti negli alloggi di Chiasso (130 posti) e nel centro provvisorio di Pasture a Balerna (220 posti). Anche la classe di Biasca – che nel frattempo i docenti hanno ribattezzato *Scuola Arcobaleno*, nome scelto per identificare la multiculturalità della classe, nonché simbolo di tolleranza e pace – si è dun-

Note

3 Van Genep, Arnold, *Les rites de passage*, Paris, Éditions A. et J. Picard, 1909.

4 "Il soggiorno nei centri della Confederazione dura al massimo 140 giorni e può essere prolungato di un periodo appropriato in particolare se nel quadro della procedura celere o della procedura Dublino occorrono ulteriori accertamenti che possono essere svolti a breve termine oppure se l'esecuzione dell'allontanamento è imminente." Ordinanza I sull'asilo relativa a questioni procedurali, art. 14 cpv. 2.

que trasferita all'interno dell'alloggio di Pasture, dove le sono state adibite due aule; una terza è dislocata presso il Centro del verde di Mezzana. Anche nel centro definitivo, che potrà accogliere 350 persone e la cui apertura è prevista nel 2023, saranno messe a disposizione delle aule destinate alla scolarizzazione dei richiedenti l'asilo tra i quattro e i quindici anni.

L'organizzazione della Scuola Arcobaleno

Presso la Scuola Arcobaleno sono attualmente attivi sei docenti a metà tempo che dispongono di formazioni, esperienze e caratteristiche diverse e complementari. Una delle docenti svolge il ruolo di docente responsabile, occupandosi degli aspetti amministrativi, dei contatti con la SEM e con la Divisione scuola, e della pianificazione dei colloqui con le famiglie. Durante una mezza giornata a settimana sono previste le lezioni di educazione fisica, che vengono svolte presso la palestra della scuola media di Morbio Inferiore e delle quali si occupa un docente di educazione fisica della stessa sede. La scuola all'interno del CFA segue il calendario scolastico ticinese, ma resta aperta durante tutta l'estate, tranne nelle prime due settimane di agosto. L'apertura estiva è stata voluta dal DECS per dare la possibilità di frequentare la scuola anche ai richiedenti l'asilo che giungono in Ticino tra giugno e agosto. Durante la scorsa estate, grazie alla disponibilità del Centro del verde di Mezzana, è stato inoltre possibile svolgere una parte delle attività scolastiche in questo luogo. I bambini e i ragazzi hanno dimostrato grande entusiasmo nell'essere ospiti in una struttura tanto ben attrezzata e immersa nella natura.

Il colloquio di benvenuto e il portfolio⁵

Le ammissioni dei nuovi allievi presso la Scuola Arcobaleno avvengono il mercoledì mattina: due docenti incontrano il nuovo allievo accompagnato dalla propria famiglia (o dall'educatore di riferimento in caso di minori non accompagnati) e, quando necessario, possono disporre dell'appoggio di un interprete dell'agenzia Derman. Si tratta di un momento fondamentale, sia per conoscere i nuovi allievi e le loro famiglie, sia per dare valore all'esperienza di scolarizzazione che l'allievo sta per intraprendere. Il colloquio si tiene in una delle due aule della scuola e, dopo i saluti di benvenuto, i docenti si presentano e raccontano le proprie esperienze professionali. Durante il colloquio viene specificato che le informazioni raccolte serviranno unicamente per permettere

ai docenti di conoscere meglio gli allievi in modo da poter attuare una programmazione più efficace. È importante, per creare un ambiente di dialogo rilassato, specificare che il colloquio a scuola non ha nulla a che fare con la loro procedura d'asilo. Si spiega poi che il portfolio che viene compilato verrà consegnato alle famiglie quando lasceranno il centro d'asilo, e che dovrà essere trasmesso alla futura scuola nel caso la famiglia rimanesse in Svizzera. Oltre all'utilità pratica di questo strumento, soprattutto per i docenti successivi che incontreranno l'allievo, il portfolio consente di valorizzare la persona e il percorso svolto nella scuola del CFA.

Si prosegue poi chiedendo quali siano le aspettative dei genitori riguardo la scuola. Questo serve per capire quali sono i loro trascorsi scolastici e come si immaginano l'istituzione scolastica. A questo punto i docenti raccolgono delle informazioni sulla biografia personale e familiare dell'allievo, per poi passare alla biografia linguistica e scolastica: viene chiesto quali sono le lingue parlate in casa e quali altri idiomi sono stati appresi durante un'eventuale scolarizzazione o durante il viaggio verso la Svizzera. In una seconda parte del colloquio si consegna ai genitori l'orario scolastico e vengono spiegate le regole principali della scuola, che sono tradotte nella lingua madre della famiglia; si lascia infine spazio a eventuali domande dei genitori e dei futuri allievi.

Al termine del colloquio i docenti mostrano i vari spazi dell'aula, i giochi, la libreria, i cartelloni fatti con la classe su cui ci sono parole o frasi scritte nelle varie lingue parlate dagli allievi. Questo momento è molto apprezzato da tutti, perché, riconoscendo la propria lingua, c'è una presa di coscienza della valorizzazione delle culture e delle lingue di origine. Sulle pareti ci sono delle fotografie fatte alla classe durante le attività e spesso alcuni bambini riconoscono qualcuno e si sentono tranquillizzati dall'idea di iniziare a frequentare la scuola con un conoscente. Viene poi presentato l'albero della classe, un grande cartellone rappresentante un albero su cui sono attaccate diverse foglie che riportano i nomi degli allievi. Si spiega che ogni allievo è una foglia che cresce sull'albero della classe, ma, come tutte le foglie, un giorno se ne andrà, e quindi si mostra il cesto in cui si trovano le foglie degli allievi che sono partiti. La prima attività del primo giorno di scuola sarà proprio quella di scegliere una foglia di cartone, dipingerla, scrivervi il nome e infine appenderla all'albero.

Nota

5

I capitoli *Il colloquio di benvenuto e il portfolio* e *Le attività scolastiche* sono tratti da Broggin, Cindy, *L'Aula Arcobaleno. Scolarizzazione nel Centro federale d'asilo, Lavoro di certificazione CAS Plurilinguismo e interculturalità*, Locarno, DFA, 2020.

scritti, i docenti delle classi Arcobaleno hanno creato delle macro-aree di lavoro e di collaborazione in base ai rispettivi interessi e alle rispettive competenze: matematica, italiano L2, educazione musicale, geografia (conoscenza del territorio). In grandi linee è stata creata una griglia oraria da seguire, ma il programma è pronto ad essere variato ogni giorno, in base alla tipologia dei gruppi.

La Scuola Arcobaleno nelle parole di una docente

Nei corridoi dello stabile del CFA di Pasture, tra gli schiamazzi dei bambini più piccoli, i genitori che si occupano delle faccende domestiche quotidiane, gli operatori che organizzano le attività di giornata, gli educatori che si occupano dei minori non accompagnati, le guide spirituali che accolgono i pensieri tristi e i dubbi dei migranti, ci sono due porte dietro le quali si trovano le aule della Scuola Arcobaleno. I bambini e i ragazzi dai quattro ai quindici anni trovano, in questi spazi accoglienti e colorati, la possibilità di riprendersi una parte di quella normalità che hanno dovuto abbandonare, oppure scoprono un mondo totalmente nuovo, visto che, alcuni di loro, nel loro paese d'origine, non hanno mai potuto frequentare la scuola. La popolazione Arcobaleno è estremamente eterogenea e proviene da ogni parte del mondo. Ogni alunno viene preso a carico, supportato e accompagnato in modo individuale.

‘Accoglienza’ è sicuramente la parola chiave per chi, come me, lavora in questa struttura. Ogni bambino e ragazzo deve sentirsi bene accolto, sapere che si trova al sicuro e non giudicato per il suo passato, per la sua appartenenza etnica o quant'altro. Molta importanza viene data allo spirito di gruppo, alle interazioni sociali. In questa fase del percorso gli obiettivi strettamente scolastici vengono messi in secondo piano, per lasciare spazio alla valorizzazione della cultura e della lingua d'origine e – anche – alla non scontata occasione di riabituarti a una frequenza regolare e rispettosa degli orari. Molti bambini e ragazzi hanno alle spalle anni di viaggio nei quali non hanno potuto accedere alla scuola, se non sporadicamente in qualche campo profughi. Dopo un anno dall'apertura della prima classe sono passati nelle aule della Scuola Arcobaleno tantissimi bambini e ragazzi. La durata della permanenza nella scuola del centro è molto varia e, attualmente, complice la pandemia che ha rallentato le tempistiche relative alle prese di decisione, si attesta in media tra i cinquan-

ta e i settanta giorni, dopo i quali, in caso di accettazione della richiesta d'asilo, la famiglia o il minore non accompagnato vengono assegnati a uno dei Cantoni svizzeri, dove inizieranno la frequenza della scuola regolare. Nel caso del Cantone Ticino passeranno, a seconda dell'età, nelle varie sezioni di scuola dell'infanzia, elementare, media o al pretirocinio d'integrazione, e andranno ad arricchire con il loro bagaglio culturale le nostre classi.

Le opportunità

In poche pagine è difficile narrare una realtà complessa e sfaccettata come quella della Scuola Arcobaleno. Nelle aule inserite nel Centro federale di asilo di Pasture si incontrano ogni giorno culture, idee, storie e soprattutto persone uniche nella loro diversità. Il tema di questo numero della rivista *Scuola ticinese* è il ‘limite’, e crediamo che nell'esperienza narrata questo termine trovi numerose collocazioni e significati. Ci piacerebbe però concludere questo racconto oltrepassando i limiti, per giungere alle opportunità che un'esperienza come quella della Scuola Arcobaleno porta con sé. Opportunità per la scuola pubblica ticinese, che ha potuto confrontarsi con un'esperienza di scolarizzazione nuova e non sempre scontata da gestire, date le numerose sensibilità che questa tematica evoca. Opportunità per i docenti che, malgrado avessero già vissuto esperienze di insegnamento con allievi allogliotti, si sono trovati a operare in un ambiente certamente complesso ma, al contempo, molto stimolante. Opportunità, infine, soprattutto per gli allievi che, all'interno della Scuola Arcobaleno, seppur per un periodo volutamente ridotto e limitato alla loro permanenza all'interno del CFA, trovano quello che per diverso tempo non hanno potuto avere: una quotidianità, dei rituali e la possibilità di imparare, di conoscere e di conoscersi in una realtà dove sentirsi accolti e accettati.



Riconoscere i limiti, percorrere le soglie, favorire l'inclusione

Mattia Mengoni, direttore della Sezione della pedagogia speciale

Sistema scolastico inclusivo e limiti

Le dimensioni dell'inclusione e dell'accessibilità occupano uno spazio crescente nei sistemi scolastici. Non fa eccezione la scuola ticinese, che da tempo è attenta alla tematica integrativa. Basti pensare al primo regolamento del Dipartimento della pubblica educazione per la scolarizzazione speciale dell'allievo con disabilità nella scuola pubblica e privata del 1975 o all'introduzione generalizzata, nel 1985, del sostegno pedagogico nella scuola ordinaria. L'approccio integrativo si è in seguito adattato ai nuovi paradigmi internazionali che sempre più hanno spinto verso l'inclusione e l'accessibilità. Una spinta indubbiamente favorita da una progressiva evoluzione della visione sulla disabilità, ispirata dalla *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF)* pubblicata dall'Organizzazione mondiale della sanità nel 2001, ma anche dalla *Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità* (approvata dall'assemblea generale nel 2006 e ratificata dalla Svizzera nel 2014) e, in ambito scolastico, dalla precedente *Dichiarazione di Salamanca sui principi, le politiche e le pratiche in materia di educazione e di esigenze educative speciali* del 1994.

Il cambio di prospettiva significativo, nell'ambito della pedagogia specializzata ma in generale sul tema dei sostegni scolastici, è il passaggio da una visione medico-individuale a una visione bio-psico-sociale. Questa non si basa sulla diagnosi, ma si interessa al funzionamento dell'alunno che trova una sua espressione in un determinato ambiente. Nel nostro ambito è quindi la scuola stessa a svolgere l'importante funzione di contesto. Il modello bio-psico-sociale ci insegna a leggere la disabilità come il risultato del confronto tra una persona con determinate caratteristiche e l'ambiente nel quale è inserita. Quest'ultimo ha un ruolo importante poiché tanto più saprà essere privo di barriere (facilitatore al funzionamento), tanto meno la disabilità dell'allievo si esprimerà. La sua *performance* (intesa come capacità di esprimersi in un determinato ambiente) sarà pertanto favorita.

Siamo quindi confrontati a un approccio dinamico che implica un'importante opera di condivisione di ambiti, contesti e competenze. Un approccio che ci porta a lavorare su zone di confine; che ci impone di sapere individuare delle soglie di intervento; che ci invita a un'azione meticciosa che rimanda ai concetti di incontro e di limite. Il limite appare allora come soglia, come confi-

ne, come barriera, come definizione di una norma e, infine, il limite può manifestarsi come espressione di un'imperfezione del sistema.

La letteratura che tratta l'inclusione in ambito didattico-pedagogico è ricca di questo genere di riferimenti e, nel nostro breve contributo, cercheremo di legare ogni singolo argomento a un testo, provando a stimolare una riflessione critica e, allo stesso tempo, la curiosità di una lettura.

Limite e soglia

Se l'obiettivo dell'inclusione è che tutti gli alunni stiano assieme il più possibile svolgendo attività comuni, allora invece di costruire programmi 'speciali' è necessario lavorare per modificare il curricolo comune, ampliandolo e diversificandolo, così che possa accogliere le esigenze di tutti gli studenti.

Fabio Dovido, *Nuovo index per l'inclusione*, Roma, Carocci, 2017, p. 22.

Il sistema dei sostegni erogati agli alunni con bisogni educativi particolari nella scuola dell'obbligo ticinese fa riferimento al modello della piramide degli interventi. Alla base della piramide è previsto un primo importante sostegno agli alunni con bisogni educativi particolari che coinvolge l'ambito scolastico ordinario. Il secondo livello è quello in cui gli specialisti possono portare un loro contributo in ambito ordinario (interventi indiretti e diretti) e, solo nella parte finale della piramide (terzo livello), è previsto un intervento specializzato più intenso. Il modello è pensato per mantenere il più possibile gli alunni nel contesto ordinario. Nel primo livello è infatti soprattutto l'insegnante titolare o di materia che interviene avvalendosi della collaborazione del docente di sostegno pedagogico o di altre figure presenti nell'istituto (ispettori, direttori, colleghi, docenti di materie speciali, operatori, terapisti). L'obiettivo di questi interventi è essenzialmente la differenziazione pedagogica, gli aggiustamenti puntuali o durevoli dell'ambiente, ma anche l'insegnamento di strategie e azioni che sono messe in pratica senza modificare gli obiettivi di apprendimento. Quando questo intervento non permette all'alunno di raggiungere un buon funzionamento, si passa al secondo livello della piramide, che prevede un intervento di operatori specializzati nel contesto ordinario, in collaborazione con i docenti titolari e ricorrendo a misure volte a compensare degli svantaggi che non favoriscono la partecipazione e gli apprendimenti. Tali misure pos-



Elisa Locatelli
3° anno di grafica – CSIA

sono essere erogate in classe, in gruppo o in forma individuale. È importante che le azioni previste nei due primi livelli siano messe in atto in maniera morbida, reattiva, e che abbiano una durata limitata: l'obiettivo è quello di attivare delle misure prima che l'insuccesso, e una possibile sofferenza dell'alunno, si concretizzino.

I primi due livelli permettono di mantenere circa il 95% degli alunni nel contesto ordinario. Se tuttavia l'intervento non è ritenuto sufficientemente efficace, si può passare a un terzo livello. Si attinge a servizi specializzati con misure più intense erogate in classe (ad esempio le sezioni inclusive), in piccoli gruppi (ad esempio classi di scuola speciale a effettivo ridotto) o presso un istituto per minorenni, quando vi sono delle necessità terapeutiche assistenziali.

Un sistema scolastico inclusivo prevede quindi una solida collaborazione tra dimensione ordinaria e specializzata, una buona preparazione dei docenti, e una visione sociale del funzionamento dell'allievo, pensato come la risultante del confronto tra un giovane con determinate caratteristiche e il contesto che lo accoglie.

Questo è possibile unicamente con un costante lavoro sulla soglia che sta tra ordinario e specializzato, sulla soglia delle competenze professionali, delle competenze degli alunni, dei programmi e della didattica e, infine, sulla soglia del lavoro con le famiglie. La grande etero-

geneità che compone la scuola, ma anche le singole classi, implica la capacità e l'abitudine di lavorare su queste soglie. Vi deve essere uno stimolo e un incentivo nella formazione di base, nella pratica quotidiana così come nella formazione continua. Solo lavorando costantemente sulla comprensione delle soglie potremo favorire il superamento armonioso, e in forma dinamica, dei limiti che definiscono i confini delle nostre azioni.

Limite e confine

Possiamo credere che vi sia un mondo organizzato unicamente sui confini che dividono [...] Ma ci sono anche i confini che non riguardano gli Stati. Riguardano chi sa e chi non sa, chi cura e chi è curato, chi è abile e chi è disabile.

Andrea Canevaro, *Le logiche del confine e del sentiero*, Trento, Erickson, 2006, p. 9.

Confrontarsi con dei confini, a volte invisibili, significa immaginarsi possibilità di incontro e non solo di separazione. Sapere riconoscere i bisogni educativi particolari (e non) significa sapere percorrere la frontiera che porta costantemente docenti e operatori ai limiti del perimetro del loro intervento. Il rischio di non sapere oltrepassare il limite, dopo aver percorso la soglia, è generato dal non ritenersi responsabile di ciò che accade dall'altra

parte ed è associato alla tentazione di delegare a un altro una parte del proprio intervento, poiché questo supera il limite della propria competenza o professionalità. In questo senso una consapevolezza delle singole competenze o la valorizzazione delle diversità possono essere strumenti importanti per definire confini di intervento più ampi ed eterogenei.

Andrea Canevaro illustra bene l'utilità di ricorrere al confine per delimitare un 'territorio' specifico ma, allo stesso tempo, evidenzia anche il rischio di isolarsi, di chiudersi, di non sapere percorrere la trasversalità del nostro intervento. Questo rischio produce l'effetto di delega specialistica e l'aspettativa di riportare dentro il limite qualcuno che lo supera; anziché spostare il confine, il sistema delega allo specialista l'azione di correggere un funzionamento per poi fare ritornare l'alunno entro il limite prestabilito. In contrapposizione a questa visione statica, Canevaro propone la logica del sentiero che percorre territori diversi e che obbliga chi lo percorre ad adottare un'attitudine dinamica e attiva, ad adattarsi in continuazione nel passaggio tra un territorio e l'altro.

Ci capita a volte di riflettere su alcuni temi e situazioni che si posizionano, ad esempio, sulla frontiera tra la scuola regolare e una misura di pedagogia specializzata. Ma qual è il limite? Dove termina un intervento 'regolare' e inizia un intervento 'specializzato'? Ci piace immaginare che tali demarcazioni possano sempre di più confondersi e contaminarsi affinché non siano definite da 'dogane' ma da 'ponti', affinché possano unire il lungo sentiero che ci ha permesso di passare dall'esclusione, alla segregazione, all'integrazione e, infine, all'inclusione.

Questa riflessione va necessariamente estesa anche agli alunni per i quali il funzionamento è messo in difficoltà non per un deficit ma per un grande talento o un forte potenziale cognitivo. Anche questi alunni possono portare, paradossalmente, il funzionamento al limite. In nessun caso però questa caratteristica deve essere una barriera all'apprendimento.

Limite e barriera

... riconoscendo che la disabilità è un concetto in evoluzione e che la disabilità è il risultato dell'interazione tra persone con minorazioni e barriere attitudinali ed ambientali, che impedisce la loro piena ed efficace partecipazione nella società su base di uguaglianza con gli altri.

Organizzazione delle Nazioni Unite, *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*, preambolo, lett. e), 2006.

La visione proposta dal modello bio-psico-sociale ci invita a pensare in termini dinamici. Ne troviamo una chiara espressione alla lettera e) del preambolo della Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità. Le barriere definiscono, per loro natura, dei limiti. Le barriere attitudinali e ambientali definiscono quindi il limite alla partecipazione, definiscono il limite di un sistema, definiscono il limite dell'uguaglianza e dell'equità. Un sistema scolastico inclusivo, che non è unicamente un insieme di regole – norme o abitudini – ma è l'espressione di una visione consapevole, deve sapere identificare queste barriere per superarle, favorendo accessibilità e partecipazione.

Le barriere non sono, beninteso, quelle architettoniche, che, grazie a un processo di cambiamento importante, sono ora più facilmente identificabili e superabili. Le barriere ambientali sono di tipo attitudinale e comprendono le rappresentazioni, le paure, la burocrazia, la cultura, gli atteggiamenti. Un contesto con questo genere di barriere, o, in maniera più implicita, privo di facilitatori, limiterà la partecipazione e il funzionamento degli alunni. Per questo motivo un sistema scolastico che si vuole inclusivo deve sapere identificare gli ostacoli alla partecipazione a più livelli: quello *macro*, favorendo una politica e una cultura inclusiva che si sviluppi nella scuola ordinaria; quello *meso*, incoraggiando un clima di istituto che promuova soluzioni inclusive e che predisponga degli appositi facilitatori; quello *micro*, motivando ogni docente/operatore a investire nel raggiungere questi obiettivi¹.

Questo significa sapere superare le barriere definite dal territorio, dalle istituzioni, dalle abitudini, dalle rappresentazioni, dalle zone di comfort che possono condizionare un sistema scolastico inclusivo. Significa saper riconoscere il limite come una possibile barriera ambientale.

Limite e norma

... ai benefici della normalità non si può rinunciare, né ai benefici della specificità tecnica, dunque dobbiamo tenerle insieme tutte e due, superando un'apparente incompatibilità, in una dialogica, direbbe Morin, che tenga assieme le due dimensioni, o il meglio di esse. È quello che chiameremo 'speciale normalità'.

Dario Ianes, *La speciale normalità*, Trento, Erickson, 2013, p. 9.

Un sistema scolastico inclusivo non deve mirare né alla ricerca della norma né alla dimensione ideologica dell'in-

Nota

¹ Standards pour un système scolaires a visée inclusive, Integras, 2019.

L'INCLUSIONE

Belinda Bosetto
3° anno di grafica – CSIA

clusione. Entrambi questi elementi non permettono di valutare con attenzione i bisogni educativi degli alunni. Come coniugare allora ciò che Dario Ianes riassume con l'ossimoro *'speciale normalità'*? Riportando al centro dell'attività l'alunno e considerando un funzionamento nel contesto scolastico che sappia coniugare la dimensione ordinaria e quella specializzata. La scuola deve immaginare i suoi sostegni in una dimensione di speciale normalità. Questo non significa semplicemente portare attenzioni speciali in un contesto ordinario (è questo il principio integrativo che da sempre nei contesti ordinari muove la scuola speciale e le proprie classi a effettivo ridotto), ma significa definire i contesti ordinari in maniera tale che possano già prevedere delle attenzioni speciali. Seguendo questa logica, invece di delegare agli specialisti una serie di interventi 'speciali', un istituto scolastico adatterebbe le proprie modalità didattiche usufruendo delle misure che gli specialisti possono mettere a disposizione tramite i diversi servizi di sostegno. Con questo approccio, ad esempio, le sezioni inclusive o le classi a effettivo ridotto diventerebbero una realtà di ogni istituto che sa accogliere tutti gli alunni del proprio Comune o

del proprio comprensorio adattando le modalità di insegnamento non in funzione della realtà dell'istituto, ma della necessità degli allievi che accoglie.

Volere a tutti i costi percorrere la normalità, anche idealizzando l'inclusione, significa non riconoscere che a tratti, per qualcuno, la specialità può essere utile: come passaggio, come palestra, come stimolo o confronto, come risposta adeguata e dignitosa. In uno splendido libro sull'autismo citato da Dario Ianes, uno scrittore padre di un figlio autistico ha scritto "con questi bambini, è come voler infilare un quadrato nel buco rotondo: a furia di martellare il pezzo si rompe. La scuola normale può causare all'autistico un'abnorme infelicità [...] È questa la buona riuscita? È questa la normalità? Perché integrarlo a tutti i costi se questo è il prezzo da pagare?"². Dette da un padre, queste parole ci fanno riflettere. La scuola deve saper definire, per ogni alunno, degli indicatori per valutare il processo inclusivo e l'adeguatezza delle misure messe in atto, in un sistema scolastico che deve sapere bilanciare in maniera costante misure che favoriscono l'autonomia ma che, allo stesso tempo, garantiscono la protezione.

Nota

2
Collins, Paul, *Né giusto né sbagliato*, Milano, Adelphi, 2005 (citato da Ianes, Dario, *La speciale normalità*, op. cit., p. 240).

Limite e sistema

La mobilitazione di forze innovative interne a supporto di iniziative ed esperienze come quelle che s'accompagnano all'istituzione di classi inclusive in Ticino, presuppone la volontà (leggasi 'disponibilità') della scuola nel suo insieme di rimettere in gioco tali rapporti. Solo in questo modo gli insegnanti coinvolti potranno viverli come legittimati nell'agire e nel perseguire le finalità dichiarate dell'innovazione.

Michele Mainardi e Valentina Giovannini, *Insegnare in classi inclusive. Agire e capitalizzare l'innovazione: l'esperienza ticinese*, Centro competenze bisogni educativi, scuola e società (BESS), Locarno, SUPSI, 2020, p. 12.

Un sistema scolastico che vuole favorire accessibilità deve sapere stimolare il lavoro sulla soglia, l'ampliamento dei confini, il superamento dei limiti e il riconoscimento delle barriere. Non deve riferirsi a un unico valore di norma ma deve sapere erogare i sostegni in maniera mirata e progressiva, pensandoli il più possibile nella dimensione ordinaria dell'insegnamento. Un'analisi onesta ci spinge a riconoscere che a fronte dei pregi del sistema scolastico ticinese odierno, vi sono alcuni limiti: una forte specializzazione dei sostegni; alcuni retaggi del modello individuale di valutazione della disabilità; organizzazioni diverse che faticano a essere complementari; rappresentazioni diverse di accessibilità e inclusione. Solo una forte rimessa in gioco che coinvolga tutti gli attori del sistema, dalla formazione di base fino alla pratica quotidiana – come quella auspicata da Michele Mainardi e Valentina Giovannini nella loro recente pubblicazione – potrà permetterci di migliorare. Vogliamo percorrere un sentiero che valorizzi le diverse esperienze sul territorio traducendole in pratiche di qualità. È giunto il tempo di provare a superare il limite del progetto per farlo diventare pratica. È giunto il momento di ripensare l'organizzazione dell'inclusione partendo dalle solide basi del sistema attuale.



Le difficoltà di lettura: limiti o soglie calpestabili?

Sara Giulivi, docente-ricercatore presso il Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI (DFA)

Claudia Cappa, ricercatrice presso l'Istituto di Fisiologia Clinica (CNR) di Pisa

Marcello Ferro, ricercatore presso l'Istituto di Linguistica Computazionale (CNR) di Pisa

Introduzione

‘Se alzi un muro, pensa a ciò che resta fuori’, scrive Italo Calvino in uno dei suoi romanzi più celebri, *Il barone rampante*. Quante volte alziamo muri, nelle situazioni e negli ambiti più disparati, magari senza che ce ne sia volontà o consapevolezza? La scuola, paradossalmente, è forse uno dei contesti in cui più spesso ciò accade. Non per negligenza, né per carenza di competenze – almeno nella maggioranza dei casi – ma perché la complessità dell’universo educativo, e di una classe, è spesso difficile da afferrare, accettare, accogliere, gestire, percepire come un valore. Il problema è che, in certi casi, a restare fuori dal muro sono le opportunità di apprendimento degli allievi, il loro benessere scolastico ed extrascolastico, le loro possibilità future.

La lettura e le opportunità di accesso al testo possono costituire uno dei migliori trampolini di lancio, oppure una delle maggiori barriere, verso un’educazione adeguata, verso la possibilità di partecipazione attiva nella società, verso future opportunità accademiche e professionali. Le abilità legate alla lettura, la maggiore o minore efficienza con cui l’allievo le sviluppa costituiscono anche una delle principali fonti di complessità in classe.

Da qualche tempo si assiste in Ticino a una crescente attenzione verso le difficoltà e i disturbi della lettura. I docenti sono sempre più sensibili, informati e aggiornati sul tema. Ciò che ancora sfugge, tuttavia, è l’estrema eterogeneità dei profili dei ‘piccoli lettori’, e la reale natura delle difficoltà che possono manifestarsi in età scolare. Consideriamo, per esempio, una delle cause di tali difficoltà: la dislessia, il disturbo specifico dell’apprendimento (DSA) che impedisce l’automatizzazione della decodifica del testo scritto. Si tratta di un disturbo di origine neurobiologica; ciò non significa, tuttavia, che si manifesti in modi sempre uguali o costanti nel tempo. Ogni dislessia (o altro DSA) è diversa da ogni altra e ogni dislessia evolve nel tempo insieme all’allievo. Come ricorda Giovanni Bollea, fondatore della neuropsichiatria infantile in Italia, “i disturbi dei bambini sono disturbi che cambiano in persone che cambiano” (Bollea, 1980). I DSA possono cambiare per una molteplicità di fattori, che spaziano dalle caratteristiche cognitive ed emotive del singolo, a quelle dei contesti in cui vive, agisce, apprende: la scuola, la famiglia, gli spazi di svago e socializzazione.

Riuscire a gestire a scuola questo genere di complessità significa creare le condizioni per trasformare poten-

ziali barriere in trampolini di lancio; significa permettere a tutti gli allievi, anche a coloro che devono fare i conti con un disturbo o una difficoltà di lettura, di trarre il massimo dal luogo primariamente preposto agli apprendimenti e all’educazione.

Leggere e comprendere

Da dove cominciare, allora? I risultati dell’ultima indagine internazionale OCSE-PISA sulle abilità di lettura e comprensione del testo restituiscono un quadro complessivamente allarmante, da cui la Svizzera, di fatto, non si discosta. Le prestazioni degli allievi ticinesi si collocano al di sopra della media nazionale; tuttavia il 17% dei ragazzi di 15 anni si colloca al di sotto del cosiddetto Livello 2 della scala OCSE-PISA, che corrisponde alle competenze di base considerate indispensabili per affrontare la vita di tutti i giorni e conseguentemente per garantire una partecipazione attiva nella società e future opportunità accademiche e professionali. Evidentemente è necessario agire in fretta, e a partire dalle fasi precedenti della scolarizzazione.

Da dove derivano le difficoltà che gli adolescenti incontrano quando si avvicinano a un testo scritto? Cosa si frappono, in maniera così significativa, al loro accesso al testo, alle loro possibilità di coglierne gli scopi, interpretarne i significati, metterne i contenuti in relazione con le conoscenze che già possiedono sul mondo?

L’esposizione precoce alla lettura costituisce sicuramente un primo importantissimo passo per lo sviluppo delle future abilità di comprensione (si vedano, a questo proposito, i contributi di Maryanne Wolf, neuroscienziata e studiosa di lettura, autrice del saggio *Proust e il calamaro* o del più recente *Lettores vieni a casa*). La scuola può e deve fare il resto, sostenendo i bambini con difficoltà e potenziando in modo mirato e personalizzato le abilità carenti. A questo scopo è necessario innanzitutto poter valutare in maniera accurata le competenze dei singoli. Il compito è estremamente complesso. Innanzitutto perché complesso è, in sé, il processo di comprensione. Comprendere significa attingere a competenze lessicali, semantiche, testuali; costruire rappresentazioni mentali a partire da elementi del testo; rintracciare relazioni logico-sequenziali e spazio-temporali; indentificare e interpretare i diversi registri utilizzati dall’autore; identificare la funzione comunicativa del testo. A complicare il quadro contribuiscono poi le relazioni tra il processo di comprensione e quello di decodifica, di per sé indipendenti, ma in grado di in-

LA DISLESSIA È UNA DELLE CAUSE DELLE DIFFICOLTÀ DI LETTURA

Belinda Bosetto
3° anno di grafica – CSIA

fluenzarsi reciprocamente. Nei primi anni di scolarizzazione, il primo è significativamente influenzato dal secondo: quanto prima e meglio il bambino riesce ad associare correttamente e automaticamente grafemi e fonemi, segni e suoni di un testo scritto, tanto meglio riuscirà a comprendere. Con l'aumentare dell'età, e il progredire del percorso di scolarizzazione, le due abilità diventano progressivamente più indipendenti e ciò dà origine a una varietà di profili. Esistono allievi che decodificano e comprendono bene, con tempi compatibili alle richieste della scuola e della vita di tutti i giorni; allievi che, a fronte di una buona decodifica, non comprendono in maniera efficace; allievi che hanno difficoltà nella decodifica, ma che, liberi da questo 'intralcio', riescono a comprendere un testo senza problemi; allievi, infine, che riescono bene nelle singole abilità sottostanti la lettura, se messe in atto singolarmente, ma che manifestano difficoltà nell'integrazione delle stesse. Questi ultimi sono gli allievi che restano invisibili agli strumenti di valutazione della lettura attualmente disponibili, e che rischiano quindi di non ricevere il supporto di cui hanno bisogno.

Nel descrivere l'eterogeneità dei profili dei lettori, abbiamo di proposito evitato ogni riferimento a etichette diagnostiche, nella convinzione che ciascun allievo debba essere sostenuto ogni volta che emerge una difficoltà, indipendentemente dalla presenza o meno di una diagnosi ufficiale. Solo accogliendo questa prospettiva, la scuola e gli insegnanti potranno permettere a ciascun bambino di 'fiorire', per usare le parole del padre della psicologia positiva Martin Seligman, vale a dire di sviluppare al massimo le proprie abilità e i propri talenti, e di porre le basi per il proprio benessere futuro.

Come già accennato, è importante innanzitutto attuare una valutazione accurata delle abilità di lettura del bambino, comprendere se può contare oppure no su una lettura efficiente (che gli consenta cioè di decodificare e comprendere un testo scritto in tempi compatibili con le necessità poste dalla scuola e dalla vita quotidiana) e, in caso di difficoltà, progettare un sostegno mirato.

AEREST: uno strumento per una valutazione 'ecologica' delle abilità di lettura e comprensione del testo

In questa prospettiva, grazie a un finanziamento interno del Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI, è nato il progetto AEREST. Il progetto, iniziato nel 2017 e concluso nell'agosto 2020, si è svolto in collaborazione con l'Istituto di Fisiologia Clinica del CNR di Pisa e ha condotto alla creazione di uno strumento innovativo per la valutazione delle abilità di lettura e comprensione del testo. Il protocollo AEREST è pensato per essere utilizzato dagli insegnanti a scuola e permette di misurare le abilità di decodifica e comprensione del testo in condizioni quanto più possibile simili a quelle in cui l'allievo si trova normalmente ad agire a scuola e nella vita. Inoltre, il protocollo consente di ottenere una misura combinata delle prestazioni nelle diverse abilità di lettura, restituendo una valutazione di quella che viene definita 'efficienza di lettura'. Quest'ultima tiene conto anche dei tempi impiegati dal bambino per svolgere le attività, e della compatibilità di tali tempi con le necessità che si generano nel contesto scolastico ed extrascolastico. I protocolli attualmente disponibili per la scuola non permettono di misurare il grado di 'efficienza di lettura', poiché valutano separatamente la decodifica (accuratezza e velocità di lettura) e la comprensione del testo, impedendo di intercettare gli allievi che trovano difficoltà nell'integrazione di tali abilità.

Proveremo di seguito a illustrare brevemente le caratteristiche del protocollo, in modo che se ne possano cogliere le potenzialità. AEREST è il primo protocollo di valutazione, disponibile in italiano, implementato in un'innovativa piattaforma hardware-software (*ReadLet* – Ferro et al., 2020), che consente di raccogliere e allineare temporalmente grandi quantità di dati di varia natura. I test che compongono il protocollo sono da svolgere su tablet e valutano la decodifica, la comprensione del testo in lettura silente, la comprensione del testo tramite ascolto.

Le prove di decodifica si basano sulla lettura di testi, creati *ad hoc*, che contengono parti narrative formate

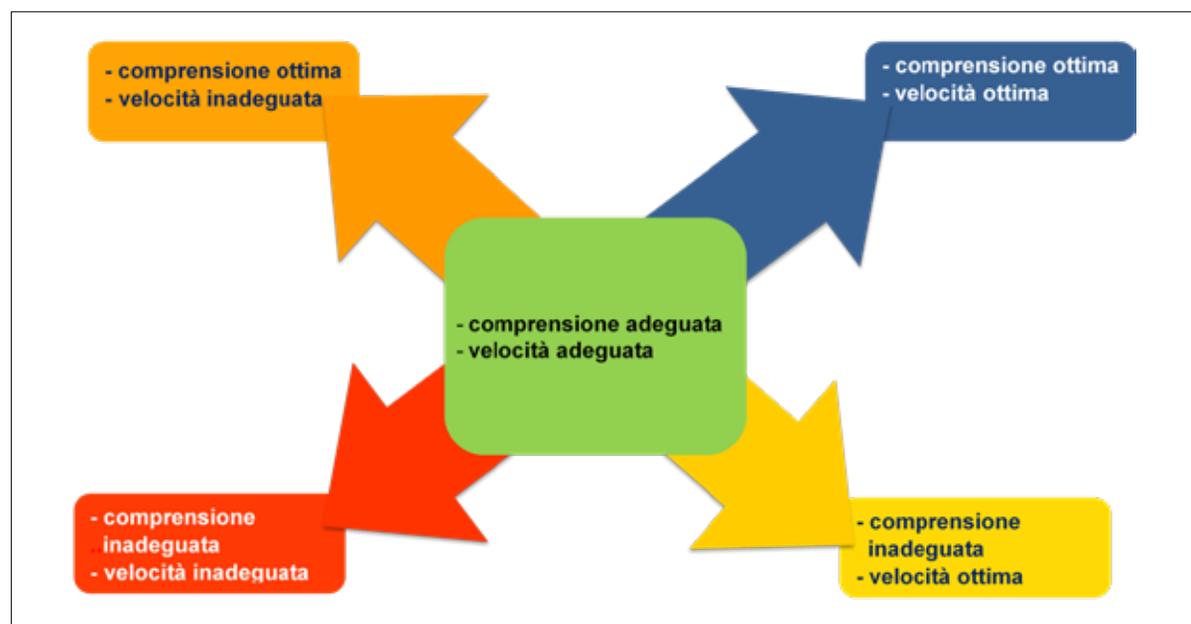


Figura 1 – Dall'elaborazione dei dati ottenuti dal test di comprensione in lettura silente emergono cinque tipologie di lettori. Dal basso verso l'alto è rappresentato l'aumentare della correttezza delle risposte alle domande di comprensione; da sinistra verso destra l'aumentare della velocità di decodifica in modalità silente

da parole e dialoghi fatti di 'non parole' (stringhe di suoni composte secondo le regole fonologiche e morfo-sintattiche dell'italiano, ma non associabili ad alcun contenuto semantico). Di questi ultimi sono protagonisti personaggi di fantasia (streghe, piante parlanti, ecc.), che si esprimono in una sorta di lingua sconosciuta. L'allievo svolge il test di decodifica su tablet, con la richiesta di far scorrere il dito sotto il rigo di lettura. Il dispositivo registra la lettura, raccogliendo contestualmente informazioni tattili (*touch*). Nel calcolare il punteggio relativo alla *performance* di decodifica, si considerano gli errori, le esitazioni, le autocorrezioni e il tempo impiegato.

Le prove di comprensione (sia da testo scritto in lettura silente sia tramite ascolto) si basano su storie scritte da autori noti di letteratura per ragazzi, adattate in modo tale da consentire l'utilizzo di un testo unico, comprendente sia parti narrative sia parti descrittive. Le domande sono formulate in modo tale da permettere di sollecitare la maggior parte dei processi cognitivi coinvolti nella comprensione del testo. Queste caratteristiche costituiscono elementi di novità rispetto a quanto si ritrova in altri strumenti di valutazione attualmente disponibili. Le domande di comprensione sono formulate in modo tale da valutare le capacità di:

- rintracciare il significato generale del testo;
- identificare informazioni specifiche;
- individuare relazioni temporali;

- identificare relazioni di causa-effetto;
- compiere inferenze di varia natura;
- recuperare informazioni a partire dalla struttura sintattica della frase;
- formare rappresentazioni mentali (in generale, vengono proposte immagini parzialmente diverse di un personaggio o di una data situazione della storia, con la richiesta di determinare quale di esse rifletta ciò che è descritto/narrato nel testo);
- individuare incongruenze ed errori;
- recuperare il significato di una parola a partire dal contesto;
- identificare il registro e la tipologia testuale.

Le domande sono strutturate come quesiti a scelta multipla e prevedono quattro opzioni, di cui solo una è corretta. Prima d'iniziare la prova di comprensione da testo scritto, viene comunicato agli allievi che possono svolgere l'attività senza limiti di tempo, affinché lavorino senza stress e al meglio delle loro possibilità. Inoltre, come per la prova di decodifica, si richiede loro di far scorrere il dito sullo schermo del tablet, durante la lettura. Ciò consente di ottenere una misura della velocità di decodifica in lettura silente, possibilità che nessun altro strumento di valutazione, al momento, è in grado di offrire. Il dispositivo tiene anche traccia dei tempi necessari per l'identificazione della risposta corretta alle domande di comprensione e dei cambiamenti nella scelta delle opzioni.

lità che offre di ottenere una valutazione semplice, veloce e al tempo stesso accurata delle competenze di lettura e comprensione del testo da parte dei loro allievi. Insegnanti e allievi hanno inoltre apprezzato i testi utilizzati, nonché le modalità di somministrazione.

In alcuni casi gli insegnanti hanno dato seguito alle attività svolte in occasione della sperimentazione, proponendo, nei giorni successivi, attività legate ai testi narrativi e ai loro personaggi. Ciò ha reso evidenti le potenzialità del protocollo, non solo come strumento di valutazione, ma anche come materiale a cui ancorare percorsi didattici per le classi.

I dati raccolti sono stati aggregati in forma anonima in una banca dati. Il profilo di ciascun allievo è stato associato a un codice, a cui solo il personale scolastico può accedere per risalire, se necessario, all'identità dell'allievo.

L'analisi dei risultati dei test ha evidenziato che le principali difficoltà incontrate dai partecipanti derivano dalle domande che sollecitano processi di tipo inferenziale. A questo proposito, in molti casi si è potuto osservare che, per individuare l'opzione di risposta corretta, l'allievo tende a lasciarsi guidare dalla corrispondenza tra le parole utilizzate nelle domande e le parole presenti nel testo, anziché ragionare sulle informazioni raccolte.

Si sono riscontrate, inoltre, difficoltà nella costruzione di rappresentazioni mentali coerenti con quanto descritto o narrato, così come nella corretta identificazione di relazioni temporali tra fatti ed eventi di una storia.

La restituzione dei risultati agli insegnanti e ai dirigenti scolastici si è svolta nella fase finale del progetto. Ciascuna scuola ha ricevuto i risultati per singolo allievo, per classe, per grado di scolarità, per istituto scolastico e per campagna di raccolta dati.

Si sono cercate modalità quanto più possibile intuitive e immediate, in grado di restituire una 'fotografia' chiara e dettagliata delle abilità di lettura e comprensione degli allievi. Ne riportiamo di seguito qualche esempio.

La Figura 2 riporta i risultati relativi a un singolo allievo. Nella Figura 2a, i valori dei parametri misurati sono rappresentati mediante una scala continua di colori, in cui le diverse gradazioni di rosso indicano una prestazione inadeguata (valori al di sotto del 25° percentile), mentre le gradazioni di blu tendono a una prestazione ottimale (valori al di sopra del 75° percentile). Nella prima colonna sono riportati i valori relativi alla prova di lettura si-

lente. In questa prova la velocità di decodifica si colloca in una fascia di normalità, poco al di sotto del 50° percentile, mentre la correttezza della comprensione è eccellente (l'allievo ha risposto correttamente al 100% delle domande). Nella colonna centrale sono indicati i valori relativi alla prova di lettura ad alta voce. La velocità di decodifica del brano composto da parole si colloca esattamente al 50° percentile (2,5 sillabe al secondo), la correttezza si trova nella fascia di eccellenza. La velocità di decodifica dei dialoghi di non parole si colloca poco sotto al 50° percentile, mentre la correttezza scende in una fascia di criticità, molto sotto al 25° percentile. Nella terza colonna sono rappresentati i risultati relativi alla prova di comprensione da ascolto: la correttezza si colloca esattamente al 75° percentile, a indicare una prestazione più che sufficiente.

La Figura 2b rappresenta la prestazione, nel test di comprensione in lettura silente, dello stesso allievo (cerchietto verde con X in sovrapposizione) in relazione ai compagni con lo stesso grado di scolarità. Sull'asse orizzontale è riportata la velocità di lettura in modalità silente (sillabe al secondo), sull'asse verticale la comprensione (correttezza di risposta alle domande). Il cerchietto verde, con la X sovrapposta, rappresenta la prestazione dell'allievo, a confronto con quella dei compagni con lo stesso grado di scolarità (cerchietti rossi e verdi). I cerchietti rossi indicano i valori ottenuti da allievi con segnalazione di disturbo specifico dell'apprendimento (DSA) o di altro disturbo (Autismo, Funzionamento intellettuale limite, ecc.).

Conclusioni

La sperimentazione AEREST ha consentito la creazione di un protocollo in grado di offrire una valutazione accurata e dettagliata delle abilità di lettura e comprensione del testo. Lo strumento si è rivelato semplice da utilizzare per gli insegnanti, ed è stato accolto con curiosità e interesse dagli allievi, certamente attratti dal supporto utilizzato per la somministrazione (il tablet), ma anche dai testi, che sono stati scelti e adattati con particolare cura. L'analisi dei dati ha consentito di identificare una considerevole varietà di profili di lettori, per i quali sarà possibile progettare percorsi di potenziamento mirati. Come già accennato, si è potuta constatare l'efficacia dello strumento nell'identificazione di allievi le cui difficoltà (pur evidenti agli occhi degli insegnanti) non vengono rilevate dai test comunemente utilizzati per la valutazione, ma la

PIANO DI EFFICIENZA DI LETTURA

4^a elementare

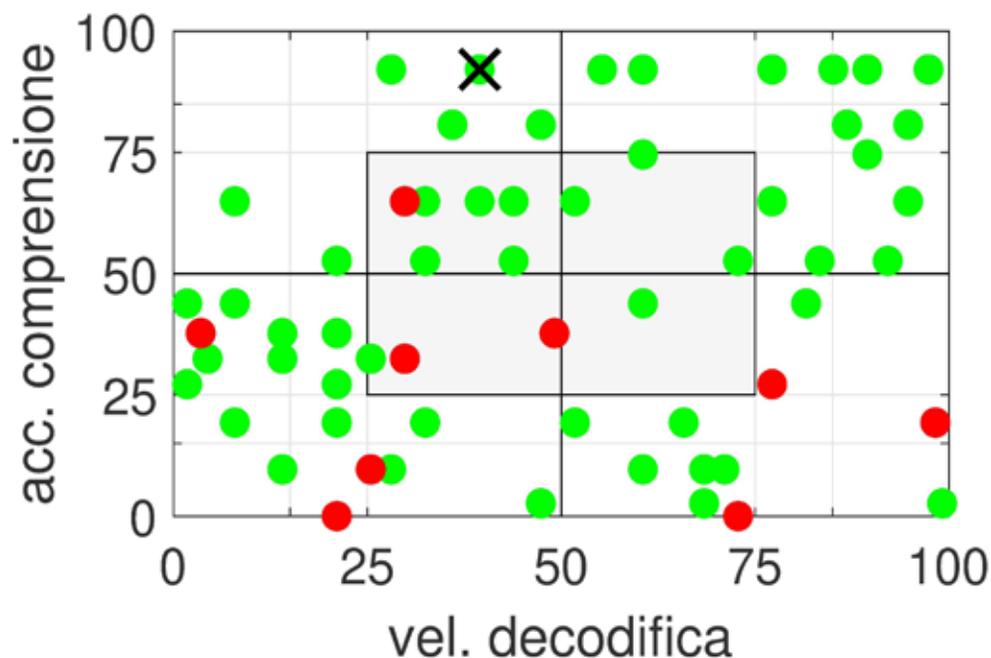


Figura 2b – Esempio di restituzione dei risultati relativi a un singolo allievo: piano dell'efficienza di lettura

cui lettura non può essere considerata 'efficiente'. Costituiscono esempi in questo senso gli allievi che decodificano in modo accurato e veloce, con buone prestazioni nella comprensione all'ascolto, ma che manifestano difficoltà nella comprensione di un testo in lettura silente, poiché in questa attività devono integrare la decodifica con l'accesso al significato. Un ulteriore esempio è costituito dagli allievi che ottengono buoni risultati in tutti i test, impiegando però un tempo eccessivamente lungo per svolgerli. Nella prospettiva qui adottata, anche per questi allievi è necessario individuare strategie di supporto volte a evitare che le attività scolastiche, in particolare i compiti a casa, occupino una parte troppo ampia del tempo dell'allievo, togliendo spazio al gioco, allo svago, agli interessi personali e alla socializzazione. Questi ultimi sono aspetti che, come sottolinea la Carta internazionale dei diritti dei bambini (1959), rivestono un'importanza cruciale per il processo di crescita e il benessere generale di ciascuno.

Oltre alle difficoltà, lo strumento consente di mettere in evidenza anche le prestazioni eccellenti, grazie alla struttura dei test e alle caratteristiche dei testi e delle domande che li accompagnano.

Capire a fondo come 'funzionano' gli allievi è indispensabile per poterli sostenere al meglio negli apprendimenti. Gli insegnanti hanno in questo senso una grande responsabilità, e uno strumento come AEREST può

aiutarli in quella che forse è la loro principale sfida quotidiana: fare in modo che le difficoltà scolastiche non siano vissute come 'limiti' (all'apprendimento, al successo scolastico, alle opportunità professionali, alla realizzazione personale), ma, per usare le parole di Erri de Luca, come "soglie calpestabili"¹, da spostare sempre in avanti o da trasformare in trampolini di lancio.

Bibliografia

Bollea, Giovanni, *Compendio di neuropsichiatria dell'età evolutiva*, Roma, Bulzoni, 1980.

Calvino, Italo, *Il barone rampante*, Torino, Einaudi, 1957.

Chambers, Aidan, *Tell Me: Children, Reading & Talk*, Thimble Press, 1993 (trad. *Il lettore infinito*).

Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni, Modena, Equilibri, 2015).

Consorzio PISA.ch, *PISA 2018: Gli allievi della Svizzera nel confronto internazionale*, Berna e Ginevra, SEFRI/CDPE e Consorzio PISA.ch, 2019.

Dehaene, Stanislas, *Les Neurones de la lecture*, Paris, Odile Jacob, 2007 (trad. *I neuroni della lettura*, Milano, Raffaello Cortina, 2009).

Ferro, Marcello; Giulivi, Sara; Cappa, Claudia, *The AEREST Reading Database*, in *Proceedings of 7th Italian Conference on Computational Linguistics (CLIC-IT'20)*, a c. di Johanna Monti, Felice Dell'Orletta e Fabio Tamburini, Torino, Accademia University Press, 2020.

Salvisberg, Miriam; Crotta, Francesca, *PISA 2018: Primi risultati per il Canton Ticino*. Locarno, Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi (CIRSE), 2019.

Seligman, Martin, *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*, New York, Free Press, 2011 (trad. *Fai fiorire la tua vita: una nuova, rivoluzionaria visione della felicità e del benessere*, Torino, Anteprima, 2012).

Wolf, Maryanne, *Proust and the Squid. The story and the Science of the Reading Brain*, Harper, 2007 (trad. *Proust e il Calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Milano, Vita e Pensiero, 2009).

Wolf, Maryanne, *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World*, Harper, 2018 (trad. *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, Milano, Vita e Pensiero, 2018).

Nota

¹ Blog della Fondazione Erri deLuca: <https://fondazionerideluca.com/web/i-limiti-2/> [consultato il 26 gennaio 2021].

tecnocopia

document solutions



via Cantonale 41 | Lamone | tecnocopia.ch

Per il 2° e 3° ciclo



MoneyFit: Il sussidio didattico
per la gestione del denaro.
moneyfit.ch/it

PostFinance+



stimoli per l'Éducation allo
Sviluppo Sostenibile (ESS)

La parità, una realtà da costruire insieme

50 anni di diritto di voto alle donne: un'importante opportunità per affrontare la questione della parità dei diritti in classe.

Il dossier tematico e la rivista "ventuno" raggruppano materiali didattici, offerte di attori esterni, esempi di pratiche ESS ed ulteriori risorse tematiche.

Orientati all'ESS, pratici e per tutti i livelli scolastici.

www.education21.ch/it/dossiers-tematici

éducation21



Quando una relazione raggiunge il limite

Laura Rulli, docente-mediatrice presso il Liceo cantonale di Bellinzona

Dall'anno scolastico 2018/2019 è attivo anche nel settore medio superiore il servizio di mediazione scolastica, introdotto alla fine degli anni Ottanta nelle scuole professionali ticinesi, la cui funzione all'interno delle sedi scolastiche, oggi come allora, si rivela sempre più decisiva, per riconoscere e, se possibile, anticipare situazioni-limite. In un mondo dove la comunicazione ha assunto un ruolo centrale, la società si rivela spesso come il luogo dei conflitti, dei contrasti insanabili, dell'incomunicabilità. Di fronte ai segnali di sempre maggiore intolleranza e mancanza di dialogo che caratterizzano la cosiddetta società della comunicazione, è sempre più diffusa, anche in ambito scolastico, la consapevolezza che sono necessarie figure professionali che sappiano gestire situazioni problematiche, innanzitutto riconoscendole, per poi comprenderle, elaborarle e risolverle, appianando i conflitti e sciogliendo i nodi delle incomprensioni. Il verbo 'mediare', che ha come primo significato "essere interposto, essere in mezzo", significa secondariamente "conciliare, comporre un contrasto facendo opera di mediazione tra due o più parti per facilitarne le relazioni e gli accordi"¹. Il mediatore è infatti colui che sta in mezzo a due parti, in maniera equidistante da ciascuna, e quindi neutrale. La mediazione è dunque l'azione esercitata da una persona per favorire accordi fra altre persone o per aiutarle a superare i contrasti che le oppongono, permettendo di giungere al compromesso, alla via di mezzo; è lo strumento con il quale è possibile ristabilire l'equilibrio (letteralmente *ri-mediare*) tra due punti estremi, i limiti, rispetto ai quali il mediatore si pone in mezzo, come intermediario. Riappare quindi il concetto di conflitto citato sopra, o, più precisamente, di relazione conflittuale, che può essere risolta e, se possibile, anticipata attraverso la comunicazione, l'ascolto reciproco e la comprensione; in altre parole tramite una risoluzione non violenta del conflitto, che predilige la ricerca condivisa e negoziata di un consenso tra le parti, con l'aiuto di una figura che funga da intermediario. In particolare, in ambito scolastico, la mediazione permette di intervenire in caso di tensioni, situazioni critiche quali disagi o, appunto, conflitti tra le varie parti che la compongono (allievi, insegnanti, genitori, ecc.) e che rappresentano interessi diversi, per evitare che si raggiungano e superino i limiti di una civile convivenza. Il docente-mediatore, quale specialista della comunicazione interpersonale, è consapevole del legame tra comunicazione e relazione ed è perciò in grado di identificare e comprendere i processi e le dinamiche che com-

pongono lo scambio comunicativo e, al contempo, sa intervenire per migliorare la qualità delle interazioni. Il suo principale strumento di lavoro è il linguaggio.

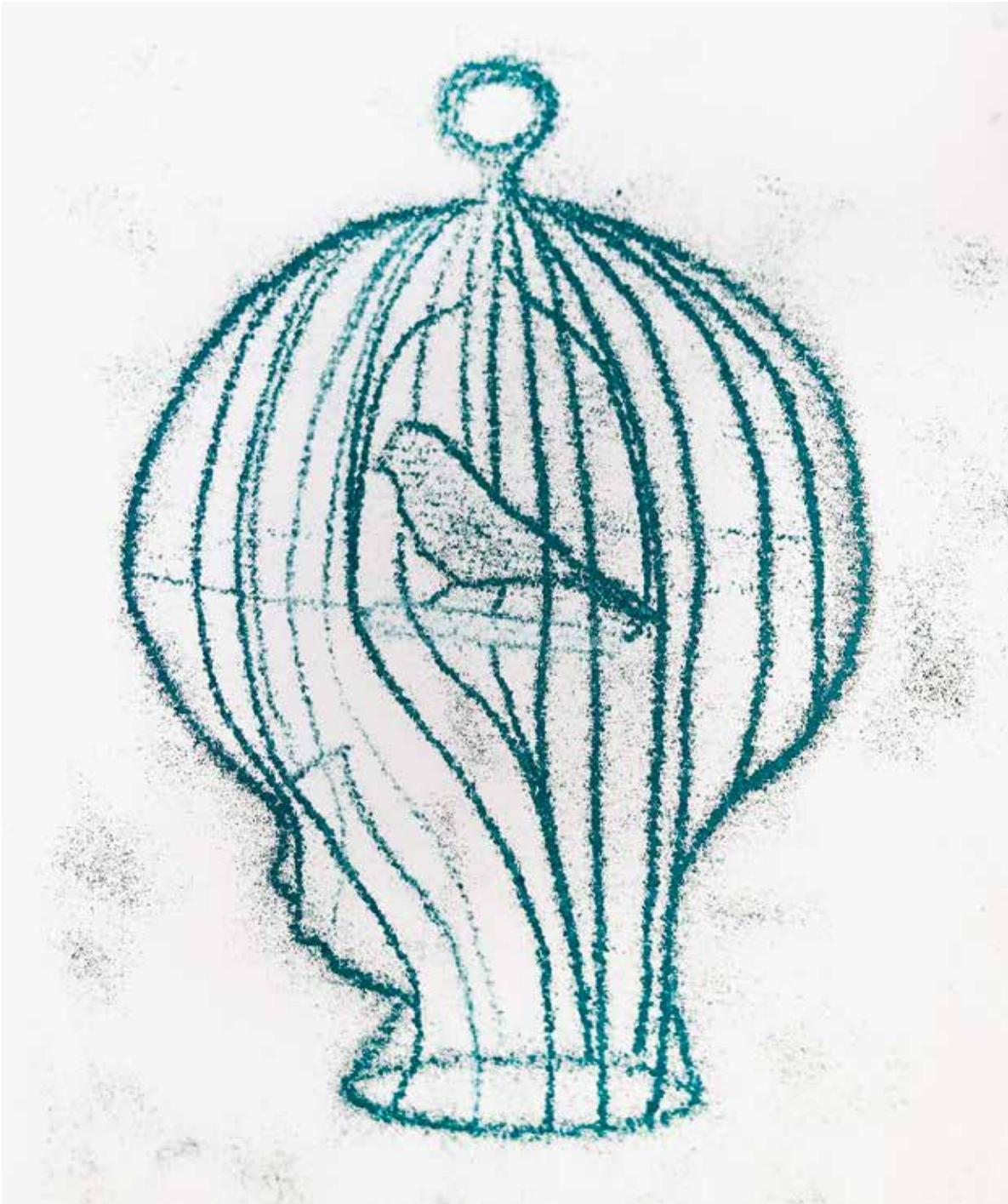
In particolare nelle scuole del settore post obbligatorio, la figura del docente-mediatore è dunque indispensabile per assicurare un lavoro competente e adeguato alle crescenti e complesse situazioni di disagio che contraddistinguono l'età adolescenziale, e funge da punto d'incontro fra le differenti componenti, quali scuola, famiglia, gruppo di pari, ecc., che interagiscono di continuo tra di loro, in modo più o meno concordante a seconda della situazione, per favorire un processo di crescita personale, nel quale l'allievo impari a trovare possibili soluzioni, mobilitando le proprie risorse e diventando così autonomo.

Partendo dal presupposto che i giovani di oggi saranno i cittadini di domani, che parteciperanno attivamente alla vita civile, è fondamentale che possano essere educati al rispetto, alla comprensione, all'ascolto dell'altro, contribuendo alla risoluzione pacifica dei conflitti. Affinché ciò avvenga, diviene pertanto necessario che la scuola offra spazi e risorse di ascolto, di comunicazione, di comprensione, per promuovere una cultura della mediazione pacifica dei potenziali conflitti, dell'aiuto reciproco, del senso di responsabilità, del benessere e della sensibilizzazione. Questo è, per sommi capi, il compito di un docente-mediatore.

Il docente-mediatore è quindi una figura che, all'interno dell'istituto scolastico, ha un ruolo ben definito e socialmente riconosciuto, che conosce il territorio ed è in contatto con una rete di persone e servizi interni ed esterni alla scuola, alla quale può rivolgersi in caso di necessità. Il suo ruolo consiste nell'ascolto attivo degli studenti in difficoltà, per aiutarli a gestire efficacemente il loro problema, anzitutto focalizzandolo, per poi cercare di risolverlo assieme, individuando con loro e mettendo in atto possibili soluzioni. Gli ambiti d'intervento del docente-mediatore sono molteplici e spaziano dai disagi legati allo studio (ad esempio il profitto scolastico, le relazioni con docenti e/o compagni), a difficoltà legate alla sfera familiare, che spesso è difficile disgiungere da quelle personali e viceversa. Non va, infatti, dimenticato che uno studente porta con sé vissuti, valori, esperienze. Il fattore interculturale e, in generale, la convivenza di molti tipi di 'diversità' (religiosa, culturale, sessuale, sociale, ecc.) diventano sempre più spesso motivo di disagio, e talvolta, purtroppo, di conflitto, di emarginazione, di intolleranza. È dunque fundamenta-

Nota

¹ Come riportato dall'Enciclopedia Treccani, il verbo 'mediare' deriva dal latino tardo *mediare* "dividere per metà; interporsi", derivato a sua volta di *medius* "medio", <https://www.treccani.it/vocabolario/mediare/> [consultato il 28 gennaio 2021].



Bleona Vrshevc
3° anno di grafica – CSIA

le che la presa a carico di questi disagi possa avvenire tramite figure professionali che hanno seguito una specifica formazione pluridisciplinare, in grado di fornire i necessari strumenti specifici di analisi, supporto e risoluzione dei conflitti.

Il docente-mediatore viene a conoscenza dei casi per auto-segnalazione degli studenti e/o attraverso la segnalazione di una delle parti coinvolte; in questo senso è molto preziosa la collaborazione con i propri colleghi, in particolare con i docenti di classe, che sono spesso i primi a cogliere i segnali di disagio. Le modalità d'intervento sono influenzate dal tipo di difficoltà, dal contesto, dalle circostanze e da una serie di variabili che non permettono di seguire un modello standard. In tutti

i casi, ogni intervento è costituito da un colloquio iniziale, durante il quale si focalizza il problema; negli incontri successivi si formulano, sempre valutandole con lo studente, le strategie d'intervento da mettere in atto per la risoluzione del problema (che, in caso di esito negativo, vanno riformulate durante la valutazione dei risultati intermedi); infine, l'intervento si chiude con la valutazione dei risultati finali. I colloqui, il loro contenuto, così come le strategie proposte sono vincolati dal segreto d'ufficio e possono essere comunicati, solo con l'accordo dello studente, alla direzione della scuola e/o alle famiglie.

Nell'ambito delle situazioni che è chiamato ad affrontare, il servizio di mediazione scolastica svolge il ruolo

di catalizzatore per innescare un percorso di apprendimento e crescita personale di tutte le parti coinvolte, fornendo a queste ultime gli strumenti per risolvere una relazione conflittuale.

Un caso-tipo con il quale il docente mediatore può confrontarsi potrebbe essere così riassunto: un giudizio o un'osservazione di un docente su un comportamento non corretto di un allievo provoca in quest'ultimo un forte disagio. Malgrado le proteste e i tentativi di giustificarsi con ragioni che dal punto di vista dello studente sono valide, il docente non è apparentemente interessato alle spiegazioni fornite e non cambia parere. Questo porta l'allievo a pensare che l'insegnante, una volta espresso un giudizio, resti ostinatamente della sua opinione e non sia disposto ad ascoltarlo, al punto da convincersi che il docente l'abbia preso di mira, vedendolo come un avversario prevenuto nei suoi confronti.

Il disagio provocato dalla situazione conflittuale può variare nella forma e nell'intensità: si può passare da un'incapacità da parte dell'allievo di difendere la propria posizione, al manifestarsi di crisi di panico o di malessere fisico. Si tratta di una configurazione che spesso si relaziona con una certa fragilità non solo a livello scolastico, ma anche sul piano delle dinamiche relazionali con i propri insegnanti, che porta a sperimentare situazioni che rapidamente raggiungono il limite dell'incomunicabilità e inducono a entrare in un circolo vizioso di tentate soluzioni che si rivelano solitamente infruttuose.

Abitualmente l'azione del docente-mediatore inizia con la raccolta del maggior numero di informazioni possibile sulla vicenda, riguardanti il contesto, le circostanze, le valutazioni soggettive, le opinioni, i commenti delle parti, tramite tecniche di ascolto attivo ed esplicitazione. In un caso come quello appena esposto, l'intervento vero e proprio si articola poi in una serie di colloqui che hanno lo scopo di focalizzare il problema. Accade in effetti di frequente che gli allievi incontrino notevoli difficoltà a esprimere con chiarezza che cosa abbia scatenato il malessere e generato il conflitto e, di frequente, ad emergere dai primi colloqui è semplicemente la sensazione che l'allievo si trovi in un vicolo cieco, che abbia raggiunto un limite invalicabile, e che la situazione sia quindi irrimediabilmente bloccata.

A questo punto, compito del docente-mediatore è di abbozzare una prima possibile strategia d'intervento che, in genere, si fonda sul riconoscimento dell'importanza di riuscire a verbalizzare l'accaduto e di confrontarsi con l'insegnante, così da esplicitare il disagio vis-

suto. Il docente-mediatore assume in questa fase dell'intervento un ruolo di accompagnatore: dopo essersi accertato che l'allievo sia realmente disposto a risolvere il problema relazionale con l'insegnante, mette l'accento sull'importanza di affrontarlo da solo, testimonia la propria fiducia nella capacità dell'allievo di gestire il colloquio in modo soddisfacente per tutte le parti coinvolte e, allo stesso tempo, garantisce di aiutarlo nella preparazione, affinché ne risulti un dialogo autentico e costruttivo. In vista di un successivo incontro, che serve a concordare i contenuti del colloquio, il docente-mediatore affida all'allievo il compito di riflettere su come affrontare il confronto chiarificatore con l'insegnante, preparando una sorta di canovaccio, di copione che lo aiuti a stabilire *che cosa* dire ma, soprattutto, *come* dirlo. Questo passaggio è essenziale per raggiungere l'obiettivo, poiché l'allievo, per risultare efficace e sbloccare la situazione, deve riuscire a esplicitare con parole proprie ciò che lo ha tanto infastidito. Una tecnica alla quale il mediatore può ricorrere in questa delicata fase del suo intervento è la simulazione del colloquio attraverso un gioco di ruolo. Questa sorta di 'prova generale' è molto importante e consente all'allievo di focalizzare sugli aspetti centrali del disagio provato, sulle parole con cui esprimerlo e in quale sequenza, e sulle possibili risposte e reazioni dell'insegnante, per potere, se necessario, obiettare.

Il caso-tipo appena illustrato ci ha permesso di entrare in uno dei possibili scenari nei quali il docente-mediatore si trova ad agire. In base alle esperienze fin qui avute, le probabilità che il colloquio tra allievo e insegnante abbia esito positivo sono molto alte. Offrire agli allievi uno spazio di espressione, così come sostenerli nell'espone le proprie argomentazioni e i propri sentimenti amplifica notevolmente la possibilità di intavolare un dialogo franco e costruttivo che, oltre a risolvere una specifica situazione di conflitto, permette di favorire negli attori coinvolti una migliore comprensione reciproca.

Rendere gli studenti consapevoli di queste dinamiche e fornire loro gli strumenti per romperle, superandole e trasformandole in un percorso che permetta loro di vivere la realtà scolastica con meno patemi d'animo e, di conseguenza, con maggiori soddisfazioni scolastiche e personali, diventa dunque l'obiettivo dell'intervento e, più in generale, del servizio di mediazione.



La calza elastica del Liceo di Bellinzona

Lucia Orelli Facchini, docente di greco e latino presso il Liceo cantonale di Bellinzona

Simone Bionda, docente di italiano presso il Liceo cantonale di Bellinzona

La calza elastica del Liceo di Bellinzona

I limiti ci circondano e ci condizionano da ogni lato e sotto ogni aspetto, a iniziare dagli immutabili dati della nostra nascita (tempo, luogo, famiglia, lingua, Stato), dall'involucro stesso della nostra pelle, dagli orizzonti sensibili, intellettuali e affettivi del nostro animo per finire con il termine ultimo della morte¹.

Nel 2019 lo ha valicato, l'ultimo, anche l'autore di queste righe. Al concetto di 'Limite' il filosofo Remo Bodei aveva dedicato un saggio, edito da *Il Mulino* per la collana 'Parole controtempo'. Una collana di libricini agili ma ricchi, da cui, a distanza di quattro anni, ha preso spunto una recente rassegna filosofica (ottobre-novembre 2020) con interventi di Umberto Galimberti, Vito Mancuso, Massimo Cacciari, Ivano Dionigi, Stefano Zamagni, Franco Cardini, Marco Aime, Nuccio Ordine, Carlo Sini: 'Parole controtempo – riflessioni inattuali per un mondo più desiderabile.' Parole controtempo? Riflessioni inattuali? Il messaggio è provocatoriamente antifrastico. Come le sue parole sorelle ('virtù', 'comunità', 'solidarietà' e le altre), 'limite' è più che mai parola *nel tempo*, semplicemente perché *nel tempo* lo è *sempre*. Il filosofo, il teologo, l'antropologo, lo storico, il filologo, l'economista, tutti intellettuali con lo sguardo lungo che indaga il futuro armato delle discussioni del passato, esortano: ci sono parole classiche e sempreverdi che vanno rimesse sul piatto. E ribadiscono che attorno alle parole sempreverdi il ragionamento va continuamente ripreso e rinnovato. Più che mai la riflessione attorno al 'limite', nel pieno del biennio della pandemia globale 2020-2021 che passerà alla storia per i confini e gli sconfinamenti inauditi che ha creato.

Il saggio di Remo Bodei risale al 2016. In un centinaio di pagine vi si passavano in rassegna grandi fette del nostro mondo: biologia, morale, religione, sesso, ambiente. E per ogni fetta si riproponeva la grande domanda: 'Dove si trova – se si trova – la linea di demarcazione tra il buono e il cattivo, tra il lecito e l'illecito?', nella piena consapevolezza che se il limite è in prevalenza fisico (la morte, il passaggio all'età adulta, l'esame di maturità, il confine geografico-politico), tanto fisico da poter essere concretamente distrutto e ricostruito (la frontiera, il muro), corretto e riprogrammato (il DNA), non è mai possibile prescindere dal suo livello più astratto, vale a dire dal limite morale. Gli antichi invitavano a non eccedere mai o a ridurre gli eccessi a misura, ma dal '500 in poi – scriveva Bodei – la modernità è stata concepita in Europa come un costante *plus ultra*. I limiti sono stati e vengono sistematicamente supera-

ti, travalicati, infranti, violati. E però, quale criterio permette di decidere se è sempre giusto o lecito farlo? Se ad esempio ci pare ovvio che la scienza debba rimanere libera, è lecito che lo sia anche la tecnologia? Anche quando smette di essere tecnologia 'civilizzatrice' (come direbbe il filologo e antropologo Claude Calame)? Anche quando la macchina cessa di essere strumento e diventa protesi, un nostro nuovo 'io', fuori dalla nostra mente?

Com'è doveroso fare, Remo Bodei ha più volte tentato di *delimitare* il limite definendolo. Ma si è anche spinto oltre cercando di parlarci per immagini del suo concetto di limite ideale. Nel libro, cita al proposito l'antico canone lesbio (una metafora di Aristotele), ossia il regolo che si piega e si adatta, pur restando un modello di misura. Solo oralmente ha usato la metafora della calza elastica. Al *vietato vietare* degli studenti del Sessantotto, alle tante partenze senza meta della contemporaneità, Remo Bodei ha preferito e contrapposto una calza contenitiva, di quelle che premono i polpacci a prevenzione della trombosi e delle vene varicose. Non certo la calza infilata a dura forza dall'infermiere. Piuttosto una calza salutare di quelle a bassa compressione, adottate per convinzione reciproca del curante e del curato. Fuor di metafora, la calza, il limite stanno per la regola generale che ha gran senso se (e solo se) è in grado di adattarsi ai casi particolari. È una visione che pare strizzare l'occhio, in ambito educativo, alla 'nuova autorità' o 'autorità senza violenza' di Haim Omer. Bambini, allievi, aperti e disinibiti sì, ma solo quanto basta, entro precisi confini, all'insegna di un concetto di limite elastico e soprattutto non violento.

Saggiare i limiti, saggiare la calza elastica. Nel 2016, come oggi, pareva urgentissimo. Il volumetto *Limite* era uscito a gennaio. Nell'ottobre del 2016 Remo Bodei inaugurava il quinto percorso *Prognosi e destino* nella Sala del Consiglio comunale del Municipio di Bellinzona, organizzato dal Liceo di Bellinzona in collaborazione con la *Fondazione Sasso Corbaro per le Medical Humanities* e con la Scuola cantonale di commercio. Destinati agli allievi delle superiori, ai docenti, ai genitori e ai cittadini, i cicli *Prognosi e destino* inseguono dal 2013² l'utopia di incentivare un dialogo culturale molto all'antica o attualissimo, a seconda della lettura; l'utopia di un dialogo allargato e 'enciclopedico', ma non superficiale. *Hen kyklios paideia* ('educazione unica <e> circolare') è l'educazione rotonda cui il cittadino, il genitore, il docente e l'allievo si vorrebbe aspirassero, guardando oltre la frammentazione e la disgregazione del sapere. Diversa, questo è certo, dalla *wiki* ('veloce, sbrigativa') *paideia* (*wikipedia* 'educa-

Note

¹ Bodei, Remo, *Limite*, Bologna, Il Mulino, 2016, p. 7.

² La rassegna 'Prognosi e destino' nasce nel 2012 come discorso strettamente legato alle *Medical Humanities*. Dal 2013, attraverso l'Associazione Italiana di Cultura Classica, Delegazione della Svizzera Italiana (che partecipa alle attività culturali del Liceo di Bellinzona da più di trent'anni), prende avvio la collaborazione con il Liceo di Bellinzona, allargata in seguito alla Scuola cantonale di commercio.



zione veloce'), il geniale ossimoro che designa il serbatoio d'informazioni di primo approccio, ma diversa anche dalla 'tecnopedia', il discorso settoriale che si esprime per tecnicismi, sigle e acronimi che corre il rischio di imporre il dialogo tra sordi a livello sociale. Dalla prospettiva scolastica, *Vhen kyklios paideia* mira al dialogo innescato dalla integrazione di tutte le discipline e nutrito da affondi

nelle offerte culturali tipiche della città. Affondi nella storia dell'arte, nella musica, nel cinema³ e nel teatro. Dal 2016, con il tema del 'Limite', quasi inevitabilmente il ciclo annuale è sconfinato nel biennio (2016-17, 2017-18). S'è proposta l'analisi di limiti travalicati (nella giornata della memoria 2018 con Bruno Segre, *La lezione della Shoah*⁴; nell'eresia neoplatonica di Michelangelo suggeri-

Note

3
L'offerta musicale esterna è stata curata fin dagli esordi dalla *Fondazione Sasso Corbaro*; la sezione cinema, presentata dagli allievi del liceo, da Martina Malacrida (*Fondazione Sasso Corbaro per le Medical Humanities*) e Laura Rulli (Liceo di Bellinzona).

4
26 gennaio 2018, Bruno Segre incontra gli studenti del Liceo di Bellinzona.

Note

5

5 febbraio 2018, Massimo Firpo (Univ. di Torino e Scuola Normale Superiore di Pisa), *Ai confini dell'eresia. L'ultimo Michelangelo*, conferenza cancellata per cause di forza maggiore.

6

20 novembre 2017, Benjamin Schlein (Univ. di Zurigo).

7

5 marzo 2018, Sergio Givone (Univ. di Firenze), *Il limite, d'accordo; ma l'illimitato?*

8

23 aprile 2018, Gilberto Lonardi (Univ. di Verona), *Idillio con naufragio: l'Infinito*.

9

28 novembre 2016, Marco Carminati (vicecaporedattore del domenicale "Il Sole 24 Ore – Cultura"), *L'arte al limite. Il singolare caso della Torre di Pisa*.

10

9 febbraio 2017, Franco Farinelli (Univ. di Bologna).

11

27 aprile 2017, Maurizio Giangliulo (Univ. di Trento).

12

26 marzo 2018, Emilio Gentile (Univ. di Roma Sapienza).

13

13 marzo 2017, Sergio Rossi (Univ. di Friburgo), in sostituzione del previsto intervento di Angelo Rossi (direttore emer. SUPSI), *Il dibattito sui limiti della crescita*.

14

11 e 30 novembre 2017, Elena Granaglia (Univ. Roma Tre), Riccardo Realfonzo (Univ. del Sannio), Francesco Figari (Univ. dell'Insubria), Chiara Saraceno (Univ. di Torino), organizzati dalla Scuola cantonale di commercio.

15

19 febbraio 2019, Andrea Alimonti (ETH Zürich), per il ciclo 'Corpo (e anima)'.

16

17 ottobre 2017, Giorgio Cosmacini (Univ. San Raffaele di Milano).

ta da Massimo Firpo⁵; nei *Limiti e universalità in matematica e nelle scienze naturali* di Benjamin Schlein⁶; nell'estetica filosofica di Sergio Givone: *Il limite, d'accordo; ma l'illimitato?*⁷, nel salto oltre la siepe in greco antico di Leopardi – un *Infinito* pregno di Omero e di Saffo – con Gilberto Lonardi⁸; nel miracolo tecnico e artistico della torre di Pisa con Marco Carminati⁹; nel virtuosismo barocco della tiorba di Luca Pianca e del mandolino di Duilio Galfetti). Si sono saggiati limiti nella percezione geografica con *Il mondo, la terra, il limite* di Franco Farinelli,¹⁰ e interculturali (Maurizio Giangliulo, *Erodoto e gli Altri. Incontri di culture, confini tra culture*)¹¹. Ma s'è anche esplorata la calza elastica nel discorso politico-economico puntando a una prognosi razionalissima (*I limiti della democrazia* di Emilio Gentile¹²; *I limiti della crescita economica* di Sergio Rossi¹³; *Il limite della ricchezza: riflessioni sulla distribuzione del reddito*)¹⁴.

Tutto è iniziato con un patto di collaborazione, stretto tra il Liceo di Bellinzona e la medicina delle *Medical Humanities*. Non è casuale. A pochi metri dal Liceo di Bellinzona stanno prendendo forma i nuovi edifici dell'*Istituto di ricerca in biomedicina* (Irb, USI), dell'*Istituto oncologico di ricerca* (Ior, USI), dell'*Neurocentro della Svizzera Italiana* (Nsi, EOC). Loro eminenti rappresentanti si sono già rivolti ai liceali (Andrea Alimonti, *Immunità, senescenza e tumori*)¹⁵. Il secondo anno del ciclo 'Limite' è stato introdotto da Giorgio Cosmacini, *Tentazioni, paradossi e limiti della medicina contemporanea*¹⁶. La proposta di dialogo a Bellinzona continua (Lucia Orelli Facchini).

Limiti 'infernali'

Continua, la proposta di dialogo a Bellinzona, a partire da marzo 2021 con il nono percorso *Prognosi e destino*, che intende celebrare il settimo centenario della morte di Dante Alighieri (1265-1321). Attraverso la collaudata formula che unisce conferenze multidisciplinari (in armonia con la poliedricità del grande poeta fiorentino), cinema, teatro e musica, per tre semestri consecutivi l'attenzione si focalizzerà di volta in volta su *Inferno*, *Purgatorio*, *Paradiso*, intesi non solo come i titoli delle tre cantiche del capolavoro dantesco, ma anche (e soprattutto) come tre 'regni', dell'Aldilà (forse) e dell'*al di qua* (sicuramente). Ma la proposta di dialogo continua anche nella pagina scritta, con una nuova serie di *Lezioni bellinzonesi* (giunte, per le cure di Fabio Beltraminelli, già vice-direttore del Liceo, a un totale di dieci volumi): le *Nuove Lezioni Bellinzonesi* (Edizioni Casagran-

de) si presenteranno in una veste grafica anch'essa rinnovata e in un formato editoriale diverso, più vicino alla rivista-annuario (ma a cadenza biennale) che al volume miscelaneo. Sul primo numero (che uscirà il prossimo autunno, a cura della Commissione culturale del Liceo) verranno pubblicate alcune delle conferenze tenutesi proprio nell'ambito del ciclo *Limite*, adattate alla lingua scritta e approvate dai rispettivi autori. Si offrirà così la possibilità, a chi lo desiderasse, di tornare sul tema con i tempi più distesi della lettura silenziosa, dopo un periodo di profonda crisi in cui ogni limite (sociale, politico e sanitario) è stato superato (Simone Bionda).



Dignità, vulnerabilità, autodeterminazione e limiti della cura

Roberto Malacrida, medico e membro della Commissione nazionale di etica (CNE)

Valentina Di Bernardo, infermiera specialista e vicepresidente della Commissione di etica clinica (COMEC) dell'Ente ospedaliero cantonale

Possiamo affermare che a fondamento della Medicina, e dell'azione di chi svolge professioni di cura, ci sono elementi che esorbitano dall'ambito del trattamento delle malattie. *Prendersi cura dell'altro* vuol dire, innanzitutto, essere disponibili a costruire, e custodire, una relazione che – passando attraverso il corpo (soprattutto se malato e sofferente) – integra dimensioni che attengono alla soggettività, e alla salvaguardia dell'integrità, tanto di chi è destinatario della cura quanto di chi è curante. Il tempo, l'attesa, la memoria, l'identità sono alcuni elementi di questa relazione che contribuiscono allo scopo fondamentale della medicina e della cura: trovare strumenti e modi per affrontare, insieme, la *vulnerabilità dello stare al mondo*.

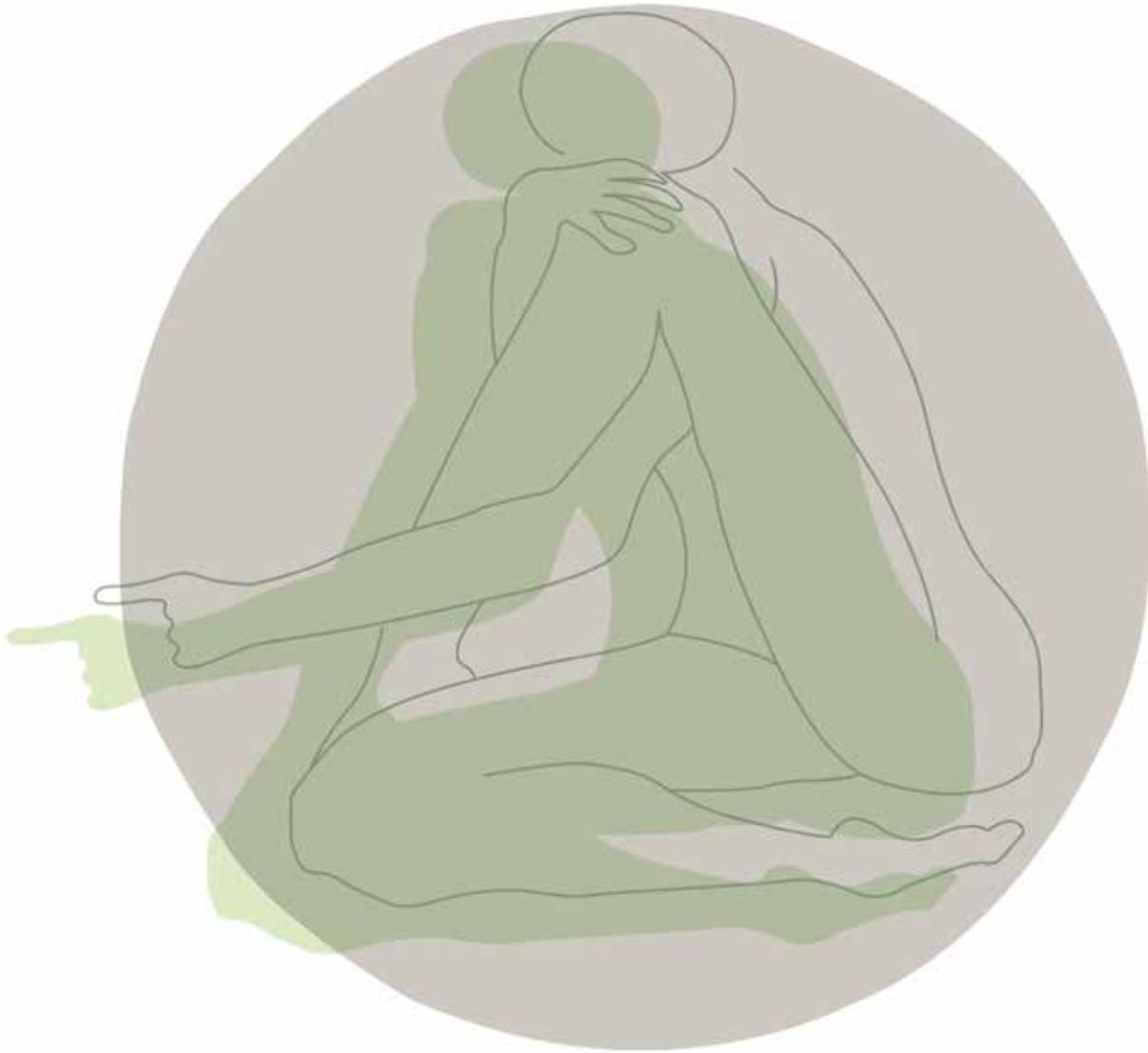
Il percorso tracciato dalle Medical Humanities per raggiungere, o almeno avvicinare, questo scopo riconosce il contributo delle scienze umane alla cura: pensiamo, per esempio, al ruolo che è possibile attribuire all'antropologia per il suo sguardo sull'altro come diverso, alla filosofia attraverso la millenaria riflessione sul senso della sofferenza o all'economia sanitaria per il riconoscimento del contributo di condizioni socio-economiche svantaggiate all'inasprimento della prognosi di molte patologie. Quello proposto dalle Medical Humanities è un itinerario non lineare in cui confluiscono dimensioni temporali e spaziali eterogenee, in cui si seguono mappe concettuali composite. Si tratta di accogliere l'invito, più volte formulato da Norberto Bobbio nelle sue riflessioni su etica e politica, a fare scelte ragionate, proporre a titolo di ipotesi mete intermedie, correggendo l'itinerario durante il percorso, adattando i mezzi al fine, riconoscendo le vie sbagliate e abbandonandole una volta riconosciute. Una propensione, questa, indispensabile per intraprendere un percorso che ambisce a coniugare i progressi della medicina tecnologica e biogenetica con l'empatia e la 'reciprocità', con un'attitudine che predisponga alla sensibilità, alla consapevolezza e alla tenerezza. Un approccio che privilegi il linguaggio come forma comunicativa e la memoria; il 'fare' come prassi di cura dell'ammalato e i valori che ci stanno a cuore e che siamo disposti a difendere anche quando prevediamo conseguenze non gratificanti. Essere 'buoni curanti' implica, allora, la volontà di gestire il pensiero complesso inteso come modalità per affrontare la ricchezza del reale, che non deborda nel caos che paralizzava l'azione terapeutica e – al contempo – rifugge il dualismo del pensiero lineare che induce scelte superficiali

e impedisce di derogare intelligentemente alle norme. Si configura così un'etica della resistenza che, come scrive Edgar Morin, sta all'incrocio della nostra narrazione con quella del paziente, riconosce la complessità del male e la sua connotazione come separazione, incertezza e contraddizione. Possiamo resistere alla crudeltà del mondo e alla crudeltà umana con la solidarietà, l'amore e la 'con-passione' per coloro che ne sono le vittime più sfortunate.

La complessità cui facciamo riferimento non riguarda solo la crudeltà del mondo in senso filosofico, ma piuttosto la preoccupazione quotidiana per la sofferenza dell'individuo, al quale siamo tenuti a garantire la cura migliore. In questo senso il percorso delle Medical Humanities parte dal letto del paziente, incontra le possibilità offerte dalla tecnica, trascende, grazie a un approccio transdisciplinare, la malattia e il corpo ammalato, per farvi ritorno con uno sguardo, una sensibilità e una cura diversi. Questo cammino consente di cogliere le sfumature nell'ambito delle relazioni umane, cosa che, per i curanti, potrebbe significare saper differenziare il viso dal volto; il corpo oggetto della tecnologia dal corpo che rispecchia valori come la dignità, l'intimità e la vulnerabilità; la comunicazione formale da quella empatica con i famigliari.

Le Medical Humanities e l'etica clinica dovrebbero, insomma, fare proprio il 'principio della vulnerabilità' formulato nella *Dichiarazione di Barcellona* del 1998: essere vulnerabile significa "essere suscettibile di venire ferito o di essere oggetto di violenza". Questo principio, sottolineando il significato morale della vulnerabilità dell'individuo, afferma che gli uomini, in quanto vulnerabili, sono esseri interdipendenti; impone a ciascuno di farsi carico della vulnerabilità degli altri e rappresenta il fondamento delle nozioni di prendersi cura, di responsabilità, di empatia e di 'reciprocità'.

Le implicazioni di un'etica fondata sulla vulnerabilità prevedono, per esempio, che il valore dell'autonomia sia pensato all'interno di un contesto di cura per l'altro, e che quello della giustizia distributiva tenga conto della nostra situazione di dipendenza. Richiedono, inoltre, di estendere la nostra attenzione alle popolazioni più deboli e relativamente indifese: dai disabili agli ammalati di mente, dai bambini alle donne, dai cittadini senza assicurazione sanitaria alle vittime delle epidemie. Se il mondo moderno tende a ritenere la vulnerabilità un fenomeno contingente, passibile di soluzione attraverso il progresso scientifico e le riforme



Martina Fazzini
3° anno di grafica – CSIA

me sociali, Daniel Callahan ci rende attenti che lo stesso progresso scientifico, se inteso in modo ristretto e lasciato in balia delle biotecnologie più sfrenate e della medicina di punta senza limiti economici, può indurci a dimenticare il significato intrinseco della vulnerabilità e della sofferenza. Questo significato intrinseco è appunto ciò che le Medical Humanities cercano di recuperare e mantenere vivo attraverso l'approccio transdisciplinare che è loro proprio. Esse non dimenticano, inoltre, che la vulnerabilità e la sofferenza di cui ci dobbiamo occupare sono anche quelle di chi fornisce le cure. *Curare con cura* obbliga a una fatica evidente, che consuma i curanti e condiziona l'organizzazione delle istituzioni sanitarie e che, almeno prima della pandemia, sembrava pesare troppo su una società il cui pensiero unico è quello di voler ridurre i costi fi-

nanziari. A titolo d'esempio, possiamo fare riferimento alle riflessioni che alcuni autori hanno dedicato all'ambito della medicina, della cura e delle relazioni umane implicate in esse. Philippe Lançon, autore del bellissimo *Le lambeau* – descrivendo magistralmente le ragioni che portano i curanti a far 'dono di sé' per anni e anni e i benefici che i pazienti, sovente, traggono da ciò – sottolinea come questo equilibrio delicato possa spezzarsi e trasformare, agli occhi dei curanti, gli ammalati in vampiri ed egoisti. L'empatia stessa, come spiega bene Laura Boella nel suo ultimo saggio *Empatie*, esaltata come sentimento cardine della relazione di cura e considerata fondamento della predisposizione a prendersi cura degli altri, può risultare ambigua e portare a un offuscamento professionale. In effetti, l'empatia è fragile e non è garanzia infallibile di atteggiamenti

menti pro-sociali, perché può erodersi e causare male e sofferenza. I motivi sono numerosi e vanno dalle insufficienti conoscenze tecnico-professionali al mancato riconoscimento dei propri limiti psicologici, dalla scarsa consapevolezza e comprensione delle proprie emozioni al confronto con aspettative e speranze (proprie ma anche dei pazienti e dei familiari) talora sproporzionate rispetto alle reali possibilità di cura e trattamento. Lella Ravasi parla in proposito d'incapacità di "stare nel vuoto dal punto di vista del vuoto": una posizione difficile da sostenere quando ciò che si osserva risulta incomprensibile e non narrabile o quando non si sa più cogliere la malattia come decorso normale delle cose e la si vive soltanto come illimitata emergenza del destino. Non a caso fra i temi più indagati dalla recente letteratura in campo medico e infermieristico viene annoverato il fenomeno del *moral distress*. Esso identifica il disagio sperimentato dai curanti di fronte all'impossibilità di mettere in pratica le azioni che essi ritengono moralmente corrette nella presa a carico dei pazienti. Tali ostacoli possono originare da fattori esterni al curante (disaccordi all'interno del team, con il paziente o i suoi familiari circa i trattamenti) o interni (conoscenze inadeguate, incapacità a sostenere e motivare le proprie opinioni, paura di ripercussioni legali). Il disagio morale è inoltre considerato il fattore di rischio principale per lo sviluppo della sindrome del *burnout*.

Nel 1959, Frantz Fanon, in una lettera di protesta indirizzata al Governatore generale d'Algeria riprodotta in conclusione di *Morire di classe*, scriveva che "la funzione di una struttura sociale è di instaurare delle istituzioni impregnate dello spirito dell'uomo". Le Medical Humanities, proprio perché focalizzate sull'uomo in quanto tale, possono aiutare a definire i limiti tra 'senso' e 'non senso' delle cure, nel rispetto dei desideri e delle volontà dei pazienti. In particolare, la presa a carico di situazioni complesse comporta decisioni etiche che accompagneranno i pazienti fino alla morte, in un contesto in cui i curanti saranno chiamati ad astenersi da interventi inutilmente aggressivi, e a dare tutto il loro supporto contro dolore, sofferenze e paure. Lo sguardo proprio delle Medical Humanities si fonda sulla bioetica, ma anche sulla storia non soltanto clinica o biologica del paziente, mediante un percorso interprofessionale e transdisciplinare. Il tentativo è quello di intrecciare teorie bioetiche e 'cultura' della malattia: l'assunto di fondo è che le opere letterarie degli

scrittori che hanno saputo rappresentare la condizione dei malati, così come quelle cinematografiche o teatrali, riescano a mostrare agli studenti e alle studentesse delle scienze mediche e infermieristiche, e ai curanti in generale, come prendersi cura al meglio di chi soffre. Le Medical Humanities vigilano inoltre sulla trasformazione della bioetica in una disciplina di potere i cui comitati rischiano di essere riassorbiti da una logica prevalentemente medica che esclude dal proprio orizzonte l'idea del benessere collettivo, ossia di tutta la popolazione. La cultura suggerisce invece un atteggiamento inclusivo e aperto alle differenze. Appartengono alla medicina non soltanto coloro cui attribuiamo una malattia, ma tutti i fragili che non sanno difendere la propria autonomia. Rispettare la cultura dell'Altro per garantirgli la dovuta autonomia significa avvicinarsi alla sua identità e al suo destino senza voler standardizzare tutto. Quella che noi chiamiamo 'cultura' comporta la capacità di essere presenti e di far sentire all'Altro questa presenza: non è soltanto la documentazione scientifica degli effetti dei farmaci sui pazienti. Oggi la cultura delle Humanities è, più che un dato acquisito da trasmettere, un dato da ricercare: occorre più che mai un linguaggio di condivisione, dove il quotidiano sia narrato dalle persone stesse e non soltanto dai curanti, dagli epidemiologi, dagli antropologi. Dobbiamo lasciarci condurre dal principio della reciprocità e da un'etica della resistenza che sappia trasformarsi in un'etica pubblica, in un'etica politica, pronta ad accogliere il diverso e chi viene da lontano.



Là, nelle terre del Grande Altro,
attraverso soglie custodite
e soglie incustodite.

Un percorso in sei sconfinamenti

Graziano Martignoni, psichiatra, psicoanalista, professore DEASS/SUPSI,
già docente di psicopatologia all'Università di Friburgo

Note

1
Bion, Wilfred R., *Differentiation of the psychotic from the non-psychotic personalities*, in "International Journal of Psycho-Analysis", 38, 1957, pp. 266-275 (trad. *Analisi degli Schizofrenici e metodo psicoanalitico*, Roma, Armando editore, 1970).

2
Cfr. De Luca, Antonio, *Tra le rovine dell'esistenza*, Roma, Edizioni Univ. Romane, 2011.

3
Merleau-Ponty, Maurice, *Fenomenologia della percezione*, Milano, Bompiani, 2003 (1945), p. 249.

4
Cfr. De Martino, Ernesto, *La fine del mondo*, Torino, Einaudi, 1997 e anche Borgna, Eugenio, *Come se finisse il mondo. Il senso dell'esperienza schizofrenica*, Milano, Feltrinelli, 2015.

5
Borgna Eugenio, *La follia che è anche in noi*, Torino, Einaudi, 2019, p. 108.

6
Lévinas, Emmanuel, *En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger*, Paris, Vrin, 1982, p. 228.

7
Kimura, Bin, *Tra. Per una fenomenologia dell'incontro*, Trapani, Il Pozzo di Giacobbe, 2013 e Id. *Scritti di Psicopatologia Fenomenologica*, Roma, Giovanni Fioriti, 2005; Ballerini, Arnaldo e Di Petta, Gilberto, *Oltre e di là dal mondo: l'essenza della schizofrenia*, Roma, Giovanni Fioriti, 2015, pp. 199-213.

8
Kimura, B., *op. cit.*

9
Cfr. il mio testo *Dare voce al dolore: così la poesia aiuta la cura*, in "Il Sole 24 Ore – Sanità", 20 marzo 2012.

Primo sconfinamento:

Là, sconfinando... nel Grande Altro

Il mondo psichico individuale e collettivo parla molti 'dialetti' e abita tre *paesaggi*. *Paesaggi* che oscillano, a loro modo, tra movimento e immobilità, tra *Saturno* e *Hermes*, tra equilibrio e confusione, tra ordine apollineo e caos dionisiaco. Il primo paesaggio è quello delle *terre ferme*, in cui si parla la lingua, dolorosa e conflittuale, della nevrosi, le *terre di Edipo*; il secondo paesaggio è quello rappresentato dalle *sabbie del bagnasciuga*, le *sabbie di Hermes*, sempre in movimento, mai simili a se stesse, come le onde del mare, mai disciplinate e disciplinabili, ma sempre sfuggenti, al limite tra le terre riconosciute e riconoscibili e l'orizzonte infinito, in cui tutto potrebbe essere sempre possibile; e infine quelle del *Grande Altro*, da cui partiremo sconfinando: le *Terre* della più radicale *Oltreità*, dell'*Altretà*; le *Terre* della *Follia*, che ci obbligano a uno sguardo, a un sentire e a un pensare *altrimenti*.

Il Grande Altro, che ci farà qui da guida, è il territorio, che sta oltre la luce abbagliante del giorno e l'oscurità profonda della notte, oltre le ombre e le nebbie, che tutto confondono. Terre abitate da oggetti interni non simbolizzati pronti a divenire fuori di sé "oggetti bizzarri"¹, 'cose' che ci cadono addosso nella *Wahnstimmung* e poi nel delirio. Camminare tra le sue rovine – che sono rovine d'esistenza², angoscia della non-esistenza, rovine del tempo, dello spazio e dei mondi, che ci abitano – genera straniamenti, sconosciute brezze, inquietanti scoperte, magiche apparizioni, a volte anche miasmi pericolosi. In queste rovine sono celati resti d'anima, che, *mutatis mutandis*, fanno ricordare gli *horkrux* di Harry Potter. Incontrare la follia, che sta in quelle terre, oltre le soglie tra il qui e il là, tra il prima e il dopo, tra il visibile e l'invisibile, è *gesto poetico*, prima che medico-psicologico e sociale. Un gesto che recupera il senso dell'esistenza e schiude nuovi mondi e che, come scrive Merleau-Ponty, "non traduce un pensiero già fatto, ma lo compie"³.

È in alcune figure rapsodiche di questa estraniante 'terra', a volte orrida altre incantata, che voglio sconfinare, per lasciarsi *spensierare* al confine di uno spazio in cui accadono strani incontri. Penso alla triste vicenda di Orfeo e di Euridice al ritorno dagli Inferi. Penso ad Orfeo che si volta all'uscita dagli Inferi, pensando di dare la mano, non ad Euridice, ma solo ad un'ombra, trasgredendo così il monito di Persefone e di Tantalo e perdendo definitivamente la sua amata, che sparisce

nuovamente nelle ombre dei morti. 'Terre di passaggio', quelle del *Grande Altro*, per *passatori d'anima*, pertugi, fessure, porte socchiuse, specchi viventi in cui sono custoditi lapilli di memoria, che poi a volte dolorosamente riappaiono nelle trasfigurazioni deliranti.

*Incontriamoci là. Là, dove il mondo sembra finire*⁴ e subito dopo riappare, in altra forma. Sconfinare nei molteplici mondi della follia, che, come ci ricorda Eugenio Borgna, prima di essere malattia "è una possibilità dell'esistenza umana, che è in noi con le sue ombre e le sue incandescenze emozionali"⁵, *là* nelle terre frastagliate ed erratiche come i ghiacci del *Passaggio a Nord-Ovest*, che evocano a volte il *finis terrae* e il *finis mundi*, *là* nello spazio-tempo del *Grande Altro*, può accadere l'*incontro* (*Ereignis*) con gli sguardi, le parole a volte solo sussurrate, altre urlate, che vengono da chi quel mondo abita. *Là*, camminare con momenti di sosta in quelle 'terre' tra 'glaciazioni', deserti infuocati, orizzonti spettrali, confusioni babeliche, isole misteriose e mirabili, città chiuse e fortificate, i vuoti, gli abissi, come esploratori o come smarriti naufraghi. *Là*, sulla soglia del *Grande Altro* stiamo *in-quieti*, tra la nostalgia della *Terra Madre* e il mistero che abita l'*Oltreità*. Infatti "la proximité, scrive Lévinas, n'est pas simple coexistence, mais inquiétude"⁶.

"Quando incontro uno schizofrenico, scrive Bin Kimura, io cercavo di insinuarmi in una fenditura attraverso i diversi sintomi che si mostravano alla superficie per penetrare nello spazio segreto che vi era dietro. Io mi trovavo allora in un luogo che mi appariva come il mio proprio luogo"⁷.

Questo spazio segreto, che l'incontro con la follia può svelare, è per ognuno di noi la *casa di-dietro-il-mondo*⁸ della nostra propria esistenza; è la *querentia*, descritta da Ernest Hemingway in *Morte nel pomeriggio* (1947), di cui abbiamo bisogno per proteggerci, è la *dimora* segreta della nostra anima, è la *soglia*, il *tra*, l'*Aida*, che segna il confine, è il *qui e là* della presenza a noi stessi e all'Altro.

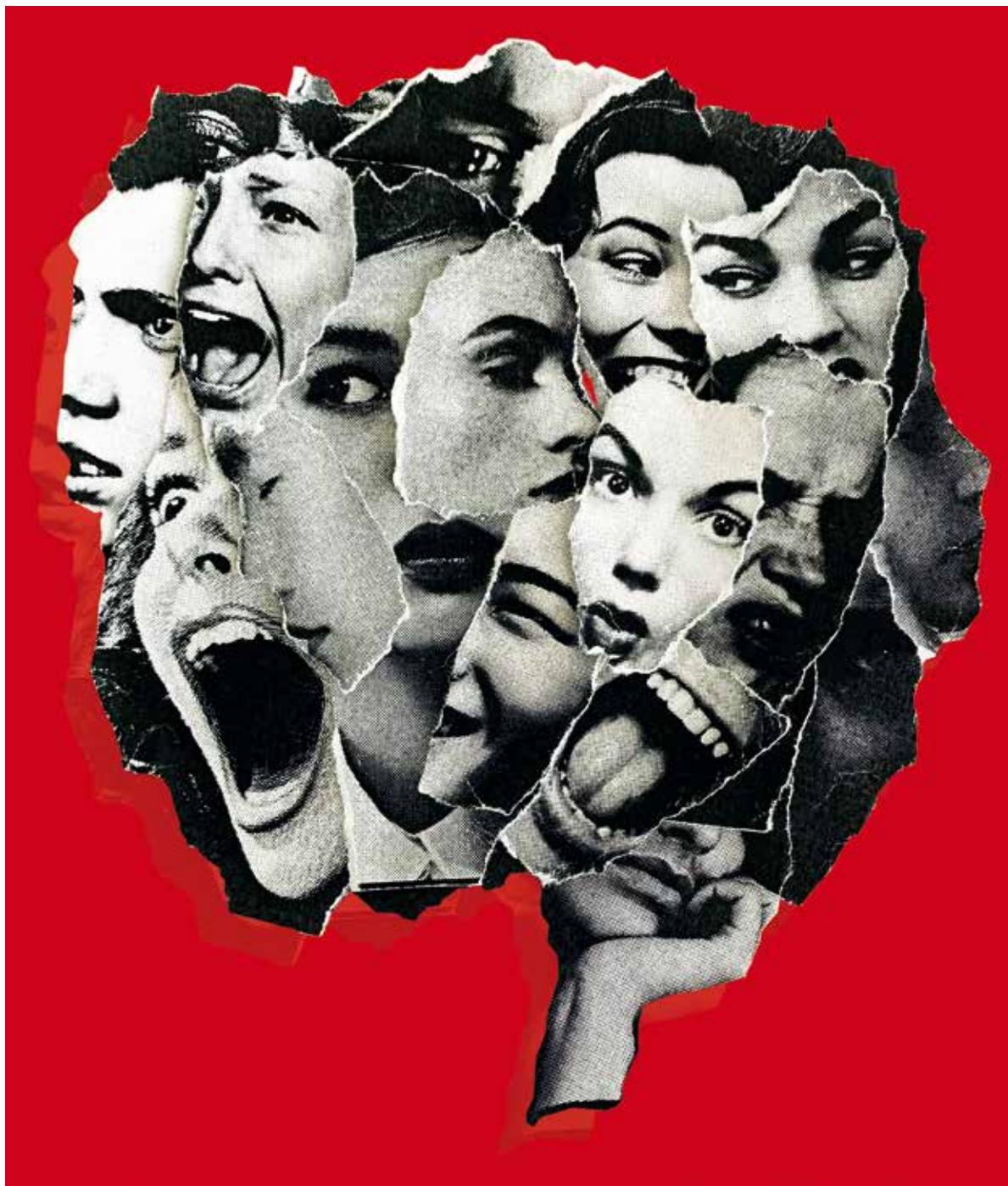
Secondo sconfinamento:

La Cura come gesto poetico⁹

La follia è la sorella sfortunata della poesia.

Clemens Brentano (1778-1842)

La *Cura* e la poesia condividono da sempre la stessa angoscia e la stessa fragilità di fronte al mistero dell'e-



Martina Fazzini
3° anno di grafica – CSIA

sistenza, così come si nutrono entrambe di un uguale stupore e di un'uguale capacità di aprirsi all'imprevisto, all'inatteso e nello stesso tempo di accogliere quel miracoloso che la fragilità della vita cela in sé. Se la *cura medica* opera perlopiù nel tangibile, nel misurabile e nel visibile, la poesia, che è *cura dell'esistenza*, abita il sensibile, quell'*aesthesis* in grado a volte di guarire, prima dell'organo malato, l'esistenza stessa di chi soffre.

“L'occhio della medicina cerca sottigliezze, sfumature, discernimento. Ma questa forma di Sapere che ama la luce aiuta davvero a comprendere l'esperienza del malato (e, aggiungo, della follia)? O è necessario, piuttosto, essere disposti ad incontrarsi nell'ombra per riu-

scire a capire cosa significa essere nella vulnerabilità, nella sofferenza, nella malattia?”¹⁰.

La poesia, quando si coniuga con la *cura*, diviene *poiesis*, gesto generatore, svelando in quel suo gesto di parola una vera e propria *boîte à outils* fatta di alcune parole-chiave come 'paesaggio', 'ambiente', 'presenza', 'incontro', 'vigilanza', 'disponibilità', 'pertinenza', 'tenacità' e 'tenerezza'. Parole che disegnano una vera e propria fenomenologia del gesto di cura e di aiuto. La *cura come poiesis* svela il mistero che illumina la nostra conoscenza. Una conoscenza messa alla prova dal mistero, che si cela nelle *Terre del Grande Altro*, capace di divenire a volte una sorta di oscuro 'tiranno', che, conquistata la 'Cittadella della Ragione', cambia inesorabilmente il

Nota

¹⁰ Stanghellini, Giovanni, *L'amore che cura*, Milano, Feltrinelli, 2018 (quarta di copertina).

Alessandro Vogel
3° anno di grafica – CSIA

54 |



Note

11
Evdokimov, Pavel, *La teologia della bellezza. L'arte dell'icona*, Cinisello Balsamo, San Paolo, 2002 e Id., *La donna e la salvezza del mondo*, Milano, Jaka Book, 1980, p. 13.

12
Condivido il parere dello psicoanalista francese Roland Gori, quando scrive su “Le Monde” in occasione dell’arrivo sulla scena del DSM 5: “Le DSM est le symptôme d’une maladie de société, d’une manière de gouverner qui ne repose plus sur l’autorité des grands récits religieux ou idéologiques mais sur la pression normative. Il s’agit de fabriquer les discours de légitimation d’un contrôle social, au nom de la raison technique et de l’objectivité scientifique”. Cfr. anche Corcos, Maurice, *L’homme selon le DSM. Le nouvel ordre psychiatrique*, Paris, Albin Michel, 2011.

modo di *stare-al-mondo* e di *vivere il mondo*. E infatti... “non è la conoscenza, che illumina il mistero, scrive Pavel Evdokimov, è il mistero che illumina la conoscenza”¹¹.

La Cura naviga sin dall’antichità con imbarcazioni sempre diverse e in mari diversamente perigliosi, tra medicina dell’evidenza e medicina della narrazione, per circoscrivere due orizzonti della cura, quello della *prova* e quello della *traccia*. La prova che pensa di dire il vero e la traccia che solo indica il cammino verso il vero. La poesia cerca le tracce dell’esistenza ferita e insieme le abita. Se infatti il ‘bisturi psicologico’ separa, ordina, classifica, ‘penetra il corpo’ per togliere quel ‘corpo

estraneo’, che chiamiamo malattia e che sembra non appartenere alla vita, la ‘parola’ poetica e narrativa invece accoglie e dà ospitalità alla malattia come condizione dell’esistenza stessa, come forma tragica dello *stare-al-mondo*. È attenta alle tracce che parlano di quella fragilità dell’esistenza, che ogni malattia drammaticamente mette in luce. Mentre gli ‘evidenzialisti’ del DSM 5 e simili tendono a collocare la cura del paziente nel quadro di linee guida generali e di procedure più o meno standardizzate¹², i ‘narrativisti’, per dirlo riduttivamente, vogliono innanzitutto ridare la parola al paziente e alla sua singolarità. Ogni malattia è infatti singolare, ogni organo malato non è un organo, ma il *mio* organo

malato. Come non pensare qui al *Carmide* platonico, ove Socrate ricorda come non si possa curare il corpo di un uomo senza curare la sua anima e la persona nella sua totalità. Ma questo, per Socrate, non basta ancora. “L’anima, o caro, si cura con certi incantesimi, e questi incantesimi sono i discorsi belli” (Platone, *Carmide*, 157°). Discorsi, parole, che creano bellezza, che permettono di riscoprire l’armonia con sé stessi e il mondo nell’equilibrio della temperanza (*sophrosyne*), capaci di farci sostare al confine tra il sopra e il sotto, tra la presenza e l’assenza, tra il tempo della nostalgia e quello della speranza, tra la gioia e il dolore...

Due concezioni della cura e del rapporto tra il curante e il suo paziente infatti segnano, a volte dialogando, altre scontrandosi, un diverso modo di stare al *letto del malato*. È bene sempre ricordare che l’eziologia, come ricerca delle cause, non esaurisce mai nell’uomo il mistero della sua esistenza di uomo. La malattia è infatti, nel corpo come nella mente, prima di una ferita o di un difetto, una crisi o una catastrofe dell’esistenza. Queste tracce sono iscritte poeticamente nelle pieghe della vita e possono mostrarsi come tragedia e insieme come scoperta e bellezza, condizioni ineludibili di questo stare in equilibrio. *L’homo biographicus*, per dirla con Stanghellini¹³, l’uomo “che cerca di integrare ciò che incontra nella trama significativa della propria biografia [...] che ha per cura il dare senso al proprio bios costituendolo in biografia”, è l’attore di questo incontro tra cura e poesia. Senza questo incontro, che deve attraversare i gesti quotidiani del curante, la cura deperisce. L’uomo si trova così ridotto alle sue cellule, spesso guarito nelle sue cellule, nei suoi organi, ma solo di fronte a quella *malattia dell’esistenza*, che ogni malattia psichica o somatica fa riemergere. Anche la narrazione può correre dei rischi e divenire un coperchio per tutto ciò che genericamente parla di relazione, ascolto, empatia, oppure trasformarsi in pura tecnica narrativa, tecnica comunicativa. La narrazione deve rimanere soprattutto co-costruzione di una sorta di ‘tappeto’, un lavoro di filatura della storia personale del paziente, che racconta il suo modo di vivere nel mondo e nel suo corpo ferito o malato. Senza questo sforzo di umanizzazione della cura, l’uomo malato è riconsegnato a una quotidianità che non ha più i racconti che nelle generazioni del passato davano un posto e un significato simbolico e antropologico alla malattia, al soffrire, al morire e infine alla morte stessa. Ma non nascondiamo le difficoltà. La *cura delle prove* e la *cura delle tracce* si fondano e praticano due diversi

modi di conoscere l’uomo, il suo corpo, la sua mente e quindi anche la sua malattia. Modi che spesso è difficile conciliare, a meno di ritenere che la razionalità calcolante, che scopre il visibile anche dentro ciò che è ancora invisibile, sia di per sé gerarchicamente più ‘vera’ di quella simbolica o intuitiva, che al contrario tende a scoprire l’invisibile proprio nel visibile. La narrazione costruisce in questo senso intimità, complicità, quel lieve tocco in cui ognuno di noi possa sentire l’altro, che ci sta accanto, come un fratello. In questa co-narrazione, di cui è fatta la cura, la poesia è *Takt*, ritmo, atmosfera, dispiegamento di un orizzonte verso cui alzare nel momento cupo del dolore lo sguardo per un attimo rasserenato. La poesia non spiega, mette in luce il sentire, ha lo stesso linguaggio dei sogni. Con le parole della poesia si possono comunicare e condividere tutte le emozioni, si può parlare di giustizia, di libertà, di vita, di morte. La cura dell’uomo malato non può sottrarsi a queste domande, pena il suo divenire sterile, anche se efficace. Attraverso questa funzione generativa, che la poesia offre alla cura, la parola diviene *poiesis* e apre l’esistenza ferita e dolorosa a nuovi possibili mondi, come nei versi di Marina Cvetaeva.

Da lontano – il poeta prende la parola.

Le parole lo portano – lontano.

Per pianeti, sogni, segni... Per le traverse vie dell’allusione. Tra il sì e il no il poeta, anche spiccando il volo da un balcone trova un appiglio. Giacché il suo è passo di cometa. E negli sparsi anelli della causalità è il suo nesso...

(8 aprile 1923)

Terzo sconfinamento:

So-stare ‘tra’¹⁴

La soglia è stare *Tra*¹⁵, è porsi nel *trattino*, *trait d’union*, che separa il qui dal là, il prima dal dopo, l’alto dal basso, il buio dalla luce, il cristallo dal fumo¹⁶, il cielo dalla terra. È il territorio dell’*entre* tra identità e alterità. *Come porsi di fronte all’alterità* che abita radicalmente nella follia? Due categorie le riprendo da Francois Jullien nella sua lezione al Collège de France del 2011¹⁷. La categoria dell’*écart* e quella dell’*entre*. Mentre la differenza stabilisce e fissa un’identità (*e dunque anche quella di malato o di folle*) e lascia le cose come stanno, ognuno con la propria identità (*il curato e il curante, il malato e il sano, l’educatore e il*

Note

13

Stanghellini, Giovanni, *Antropologia della vulnerabilità*, Milano, Feltrinelli, 1997, p. 11.

14

Cfr. il mio testo *La ‘boîte à outils’ della Cura: Sette parole e tre paesaggi: il luogo, l’entre, l’avec, il limite, la soglia, la passività, l’ospitalità*, in “Rivista per le Medical Humanities – Limiti e soglie”, Bellinzona, 2017.

15

Sul tema del ‘Tra’ cfr. Tagliagambe, Silvano; Bartolini, Paolo, *Per una filosofia del Tra*, Milano, Mimesis, 2020; Kimura Bin, *Tra. Per una fenomenologia dell’incontro*, op. cit., 2013.

16

Atlan, Henri, *Tra il cristallo e il fumo. Saggio sull’organizzazione del vivente*, Firenze, Hopefulmonster, 1986.

17

Jullien, François, *L’écart et l’entre. Leçon inaugurale de la Chair sur l’alterité*, Paris, Galilée, 2012.

paziente), l'*écart* produce tensione, al di là da ogni classificazione. E la tensione suscita 'pensieri', ma anche capacità di *spensierarsi*, come dice Barone¹⁸. Lascia *cinguettare* il pensare e non lo riduce a mera ripetizione di una *doxa* o di una teoria. Non cerca quello che già si sa dell'altro, ma si lascia costantemente stupire per andare altrove. *L'écart*, continua Jullien, produce dell'*entre*. *L'entre* è a-topico, non ha luogo, non ha definizione, è ciò che passa attraverso, è ciò che rende possibile ogni incontro intersoggettivo. *L'entre* non dà luogo a nessuna definizione, non vuole tecniche ma *dis-posizione* a viverlo. Non è pratica psico-educativa, ma condizione perché una pratica psico-educativa possa costruirsi. *L'entre* non ha infatti una qualità misurabile e nulla di proprio in sé, è pura atmosfera¹⁹. *L'entre* non si impara, si vive! Non definisce ciò che l'altro e l'altrui è o crediamo che sia, ma è *par où tout passe, se passe, peut se déployer* in cui l'altro possa manifestarsi. *L'entre* non assegna qualità, appartenenze o proprietà all'altro. È per eccellenza anti-classificatorio. È soffio, respiro, flusso. È luogo, soglia da dove passa l'anima. Non è ridicibile, suggerisce Jullien, allo statuto del mero strumentale intermediario o della tecnica di mediazione tra due poli che rimangono tali, ma è piuttosto un *à travers*, attraverso cui ci si influenza reciprocamente. *Intermediarietà, terziarietà, transizionalità, transitorietà, trasversalità, 'entreità'*, sono tutte parole-utensili per pensare alla relazione con la follia. Se l'*écart* produce dell'*entre*, l'*entre* rende possibile l'accesso all'*Altro* e all'*Altrui*.

A quale distanza e in quale prossimità stare allora con il folle? La risposta potrebbe essere semplice, stare alla distanza critica, là dove si è riconosciuti dall'altro senza essere intrusivi e senza lasciarsi sommergere dalla sua *presenza*. Di nuovo una misura. *L'entre* inaugura invece una qualità, che sfugge ad ogni misura-misurazione, in una condizione quasi musicale, come scriveva Kimura. La categoria dell'*entre* apre alla questione vicino-lontano, prossimità e distanza nella relazione intersoggettiva. Non nella distanza, ma nell'*écart* si permette all'altro e all'alterità di apparire senza essere immediatamente iscritta in un codice psicopatologico, psicologico o educativo.

Ma come abitare allora la comune *noità* o *nostrità*, come la definiva Max Scheler? Qui sta la difficoltà di stare con il folle, di condividere con lui una stessa "comunità di destino" (Von Gebattel). Se la categoria della differenza rimane legata al tema identitario (*sia del*

paziente, come del curante o dell'educatore), l'*écart* apre ad un campo di riflessione in cui può nascere un nuovo pensiero esploratorio non tanto sul tema della malattia, ma sul tema dell'umano e dei suoi *indici di umanità*. Se la differenza produce una distinzione, l'*écart* fa sorgere non un luogo, ma una *zona* di incontro, in cui può accadere ciò che è ancora ignoto, non ancora pensato e pensabile. "La différence... concept classificatoire, l'*écart* concept exploratoire"²⁰.

La *zona* rende possibile appunto *orizzontalizzarsi*, mettersi nell'orizzonte dell'Altro (che non è un orientare, ma un orientarsi nell'orizzonte dell'Altro).

"Faire un *écart* c'est sortir de la norme, procéder de façon incongrue, opérer quelque déplacement vis-à-vis de l'attendu et du convenu"²¹.

Quarto sconfinamento: Dove sono i confini dell'anima?

Ce n'est pas la science – psychanalytique ou non – de la schizophrénie, qui nous enseigne le dernier mot sur Hölderlin, mais c'est lui qui rouvre la question de la schizophrénie comme problème universel.

Jean Laplanche, *Hölderlin et la question du père*, Paris, PUF, 1961

Ma dove incontrare l'anima? La *Cura*, come il gesto dell'educare (che nulla ha a che fare con il mero insegnare: si può essere infatti bravi insegnanti e pessimi educatori; si può onorare le discipline e smarrire l'orizzonte di senso in cui stanno e in cui noi stessi stiamo), partecipano allo stesso *telos*, quello che il poeta John Keats (1795-1821) chiamava *la valle del fare anima*.

"Chiamate il mondo, vi prego, la valle del fare anima (*the vale of Soul-making*) e allora scoprirete quale è la sua utilità [...] Dico fare anima intendendo per 'anima' qualcosa di diverso dalla 'intelligenza'. Possono esistere milioni di intelligenze o scintille della divinità, ma esse non sono anime fino a quando non acquisiscono identità, fino a quando ognuna non è personalmente sé stessa. Come possono, dunque, queste scintille che sono Dio acquisire identità al punto tale da ottenere la beatitudine propria di ciascuna esistenza individuale? In quale modo, se non attraverso la mediazione di un mondo come questo?"²².

Ma allora dove sono i confini dell'anima? Quali le soglie custodite o incustodite attraverso cui l'anima può transitare?

Note

18 Barone, Paulo, *Spensierarsi*, Parma, Diabasis, 2007.

19 Sul tema dell'*atmosferico* cfr. Griffèro, Tonino, *Atmosferologia. Estetica degli spazi emozionali*, Roma-Bari, Laterza, 2010 e Id., *Il pensiero dei sensi. Atmosfere ed estetica patica*, Milano, Guerini & Associati, 2016.

20 Jullien, F., *op.cit.*

21 Idem.

22 Lettera a George e Georgiana Keats, 14 febbraio – 3 maggio 1819.



Lorenzo Ferrara
3° anno di grafica – CSIA

“I confini dell’anima, nel tuo andare, non potrai scoprirli, neppure se percorrerai tutte le strade: così profondo è il suo *lògos*” (Eraclito, *Frammento 45*, DK).

Le voci dell’anima possono essere musica, ma anche grido. Pensiamo ad un orizzonte di violenza. Quando accade qualcosa di violento dentro la normalità di un quotidiano, che credevamo sino ad allora ospitale ‘dimora’ della vita, come, ad esempio, la famiglia, quando le tenebre calano impedendoci di dare significato a

quel gesto violento, sentiamo tutta la profondità abissale di cui parla il gesto folle.

Profonda, infinita, indicibile l’anima dell’uomo e la sua ‘ragione’. È proprio da quella ‘ragione’ così irragionevole, da quella lontana e gelida *provincia* dell’anima, da quelle ‘voci’, che parlano e ci parlano, a volte sussurrando, altre trasformandosi in grido, per farsi ascoltare, che giungono i messaggeri delle terre del *Grande Altro*. Quelli che Alain de Mijolla chiama “les visiteurs du moi”²³. Quando il tragico dell’esistenza

Nota

²³
de Mijolla, Alain, *Les visiteurs du moi: fantasmes d’identification*, Paris, Belles Lettres, 1996.

umana mostra tutta la sua orribile maschera irrompendo come un tuono, lacerando la tela della vita, spezzando, come in questo caso di violenza domestica, parliamo di raptus, di momento di follia, di malattia, proviamo con le nostre parole, le nostre teorie più o meno scientifiche a governare, ad imprigionare quell'insondabile, che sta dentro ognuno di noi e che qui e questa volta si è fatto prima disperazione e poi gesto di morte. È l'eccesso di 'tenebre', ma anche l'esagerata luminosità della 'luce', che può aprire la via al terribile messaggero di quelle *province lontane* dell'anima. Un *messaggero* di morte, che può realizzare e portare a compimento tutta una storia e un destino, iniziato molto prima e di cui non si è stati capaci di leggere i segni, come se qualcosa avesse staccato la spina, cancellato la realtà, guidato la mano di chi ha ucciso e si è ucciso. Nessuno mai saprà veramente se saranno state le tenebre improvvise o la luminosità accecante o più semplicemente una storia di vita inascoltata da una comunità assente e distratta, a chiamare da quelle "province" lontanissime dell'anima con il loro messaggio di morte o di oscura follia i "cavalieri neri"²⁴. La *claudicanza*²⁵ dell'uomo è così consegnata alla malattia, alla sconfitta, alla solitudine e alla 'follia' individuale, così da poter domani ricominciare tutti nell'indifferenza a giocare il nostro ruolo nel sempre più ingannevole e incerto *teatrino del mondo*.

Quinto breve sconfinamento: Sulla soglia

Lo schizofrenico deve ricostituire ogni minuto le sue cose, deve sostenere il sipario del teatro e nello stesso tempo con un'altra mano deve scopar via, deve mettere tavola. Se c'è un minuto di disattenzione tutto cade.
Jean Oury, *La psicosi e il tempo*, Milano, Spirali, 1980

Ma come abitare allora le soglie? Come custodirle e proteggerle dai *cavalieri neri* che le assediano? *Cavalieri neri*, che ricordano la saga cinematografica della *Compagnia dell'anello* (2001). La *soglia* è infatti, scrive Claudio Tarditi, "un luogo dai confini incerti, mobili, sempre soggetti a essere rintracciati; un luogo di passaggio, talvolta oscuro ed insidioso, che si vorrebbe costantemente superare con la speranza di poter dimorare in una nuova terra da rivendicare come la propria terra, e che tuttavia sempre di nuovo ci avvolge, ci fa indugiare nel rischio del non-proprio, ci costringe a

muoverci come ospiti, con delicate attenzioni, per non disturbare"²⁶.

La soglia si può abitare, forse anche governare, ma mai veramente possedere. Appartiene più alla dimensione del vento passeggero (si dice, per evitare che il vento o il freddo entri in casa, 'chiudi la finestra') e mutabile, che a quella dei cristalli. Separa l'ordine apollineo dal caos dionisiaco. La follia è testimone di questo ventoso passare, di questa brezza, che ricorda la *brise imaginaire* di Aby Warburg, che soffia tra la *Ragione*, la *Non-ragione* e l'*Altra ragione*.

Solo abitando la soglia, ci ricorda ancora Tarditi, "l'evento irrompe, ci coinvolge, ci sconvolge e scardina le nostre fragili categorie: permanendo nella soglia, l'evento ci libera dai pluricentenari miti del Soggetto e ci restituisce a noi stessi; noi, i più effimeri"²⁷.

L'evento estremo, che rompe gli argini, che ci estranea, ci rende alieni persino a noi stessi è la *follia*. È sulla *soglia* che la incontriamo. La nostra parola, il nostro sentire e il nostro gesto è in lei solo ospite, viandante di qualcosa e verso qualcosa, che evoca come un ospite sconosciuto. Ma è anche sulla *soglia* che l'incontro intersoggettivo tra curato e curante accade veramente. Un *ac-cadere*, un *ad-venant*, come lo chiama Claude Romano²⁸, che la *cura* dischiude e che l'*umanesimo clinico* cerca nelle figure dell'esistenza, nelle forme delle parole, dei gesti, degli sguardi e infine dei pensieri su quel *curare* e *avere cura*, *prendersi cura*, *essere cura* e *farsi cura* dell'altro uomo, che si fa a noi prossimo, come sofferente e come malato, e che rende possibile anche nell'impossibile della vita l'*evento*, che può cambiare il duro destino, piegandolo ad una nuova sfida di umanità. L'*evento* (*Ereignis*) che diviene nel percorso di cura *Weg* (via, vita), *Sage* (racconto, storia di vita) e in ultima analisi *Cura*.

Sesto sconfinamento, per finire: La Cura e l'invisibile concreto

La *follia*, inesauribile interrogazione all'esistenza dell'uomo, strega della psichiatria, nel suo fragore eccitato, come nella sua immobilità, nella sua capacità di spingerti fuori, *là dove il trattino che separa ex da sistere nell'e-sistere si fa più corto o più lungo*, e farti altro, *alienus*, parla con l'invisibile.

L'invisibile, che tracima, portando con sé nel suo profumo, nella sua capacità di evocare i sensi più profondi, la sua parte nascosta e segreta. È la profondità di questa eccedenza o di questa '*deserticità*', che diviene

Note

24
Cfr. a questo proposito il mio testo *La locanda e i cavalieri neri*, in "Giornale del Popolo – Educando", 8 aprile 2017.

25
Sul tema della *claudicanza* cfr. Baharier, Haim, *La valigia quasi vuota*, Milano, Garzanti, 2014.

26
Tarditi, Claudio, *Abitare la soglia. Percorsi di fenomenologia francese*, Milano, Albo Versorio, 2012, p. 15.

27
Idem, p. 187.

28
"L'homme est pensé dans son rapport à l'événement: il est l'advenant", cfr. Romano, Claude, *L'Événement et le Temps*, Paris, PUF, 1999.

domanda, inesauribile e ineludibile domanda. Rincorriamo l'anima senza mai raggiungerla. Un'anima, come ci ha suggerito Eraclito, che abita sempre un po' troppo vicino o un po' troppo lontano da noi. Abita infatti l'*invisibile concreto*, magico e straziante, sempre sull'orlo della sua *catastrofe*. Non vi è infatti angoscia più grande per un folle, che quella di divenire folle.

In finis

Custodire le soglie, che non diventino vuoti passaggi, ma nemmeno invalicabili muri e così proteggere il *vollo dell'anima*, lasciando che lei possa fluire, nella mente individuale come in quella collettiva, come fosse un soffio di vento o una *brise imaginaire*. Senza questa custodia esponiamo il mondo dentro di noi e i mondi, che ci circondano e ci accolgono, al rischio di perdere la *riserva simbolica*, che l'*Anima*, così come l'*Anima mundi*²⁹, contiene.

Ma è la *Cura* ad accogliere l'anima e ad ospitarla. Se le *terapie* hanno bisogno di competenza e di esattezza, la *Cura*, che è prima di tutto *cura dell'esistenza*, *cura dell'anima*, ha bisogno di essere incessantemente ba-

gnata nelle acque dell'amore, della solidarietà e della tenerezza del gesto, dello sguardo e della parola.

Tutto ciò dà forma al suo linguaggio gentile – i *discorsi belli* di Socrate – al suo essere *sentinella*, sempre e comunque, della dignità della *Persona* e della sua inalienabile singolarità e *casa dell'opera della speranza*. In essa l'*opera della speranza*, che attornia la vita stessa, svolge un compito generativo, in cui il curante, che sa andare e sa tornare dai territori del *Grande Altro*, è sovente un vero e proprio *ostetrico della vita*.

“Compito dell'arte è sconfinare”

Questo affascinante 'inno allo sconfinamento', intonato nel corso di un incontro con il celebre fotografo italo-giordano Mustafa Sabbagh, ha inaugurato la tre giorni di eventi con cui la Città di Bellinzona, per la prima volta, si è fatta promotrice di un festival culturale interdisciplinare di ampio respiro. Nella suggestiva cornice di Piazza del Sole, i sessantotto ospiti protagonisti dei quattordici appuntamenti in cartellone hanno provato, attraverso la lente delle rispettive discipline, a rispondere ad alcuni quesiti fondamentali: che cos'è un *confine*? in che cosa consiste – e da che cosa dipende – l'ambivalenza di una categoria di cui ci serviamo ogni giorno per definire noi stessi e il mondo in cui viviamo? il confine è solo un ostacolo o è anche, come la 'siepe' leopardiana de *L'infinito* (la lirica su cui si costruisce l'immaginario dell'uomo moderno), uno stimolo straordinario alla fantasia, al sogno e alla poesia? che cosa ha significato, nel corso della storia geopolitica dell'u-

manità, trovarsi 'al di là' o 'al di qua' di un *muro*, 'al di là' o 'al di qua' di una *barriera* che 'protegge' e 'rassicura' alcuni, ma 'esclude' altri? e che cosa accade quando il valore ambivalente del 'muro' si proietta persino all'interno della nostra casa, trasformandola da simbolo di calore e intimità a sinonimo di reclusione e confinamento? Questi e molti altri sono stati gli interrogativi al centro di *Sconfinare* – un festival nuovo, fresco, contemporaneo, al cui successo hanno contribuito personalità di spicco della scena culturale internazionale come Ezio Mauro, Edoardo Albinati, Chiara Saraceno, e che si è concluso, nella luce calante di un tardo pomeriggio di metà dello scorso ottobre, con un affascinante viaggio “là, ove inizia la fine del mondo”, al confine fra 'normalità' e 'follia', guidato dalle parole di Graziano Martignoni.

Valentina Fontana

Promotrice Culturale Città di Bellinzona

Nota

²⁹
Hillman, James, *L'anima del mondo e il pensiero del cuore*, Milano, Adelphi, 2002.



La sede del Festival
Sconfinare nella Piazza
del Sole di Bellinzona
(Festival *Sconfinare*)



Tra aria e acqua

Intervista a **Igor Liberti**, apneista

A più riprese gli autori che hanno contribuito al numero di *Scuola ticinese* sui limiti hanno messo in evidenza come questi siano collocati fuori e dentro di noi. Esistono i limiti esteriori e fisici, che l'ambiente nel quale viviamo ci impone. Esistono poi i limiti interiori – fisiologici e psicologici – ai quali siamo vincolati dalla nostra natura di esseri umani. Nel tentativo di offrire al lettore una testimonianza su un'esperienza che coinvolgesse tanto i limiti esteriori quanto quelli interiori, ci siamo rivolti a Igor Liberti, apneista ticinese. Poco più che quarantenne, Liberti vive fin da giovanissimo una naturale attrazione per le profondità, che lo ha portato ad accumulare, immergendosi, una notevole serie di esperienze 'al limite': appena adolescente si immerge a 15 metri di profondità; a ventidue anni tocca i 50 metri. Nel 2010 Liberti si reca alle Bahamas per fotografare il pluricampione mondiale William Trubridge e in allenamento scende fino a 73 metri; nel 2011, raggiunge gli 82 metri, stabilendo un nuovo record nazionale. Lontani dalle profondità marine, abbiamo incontrato Igor Liberti in un giorno di pioggia, a Losone, sul posto di lavoro.

Qual è il percorso che ti ha portato a gestire l'Osteria 'La Fabbrica'?

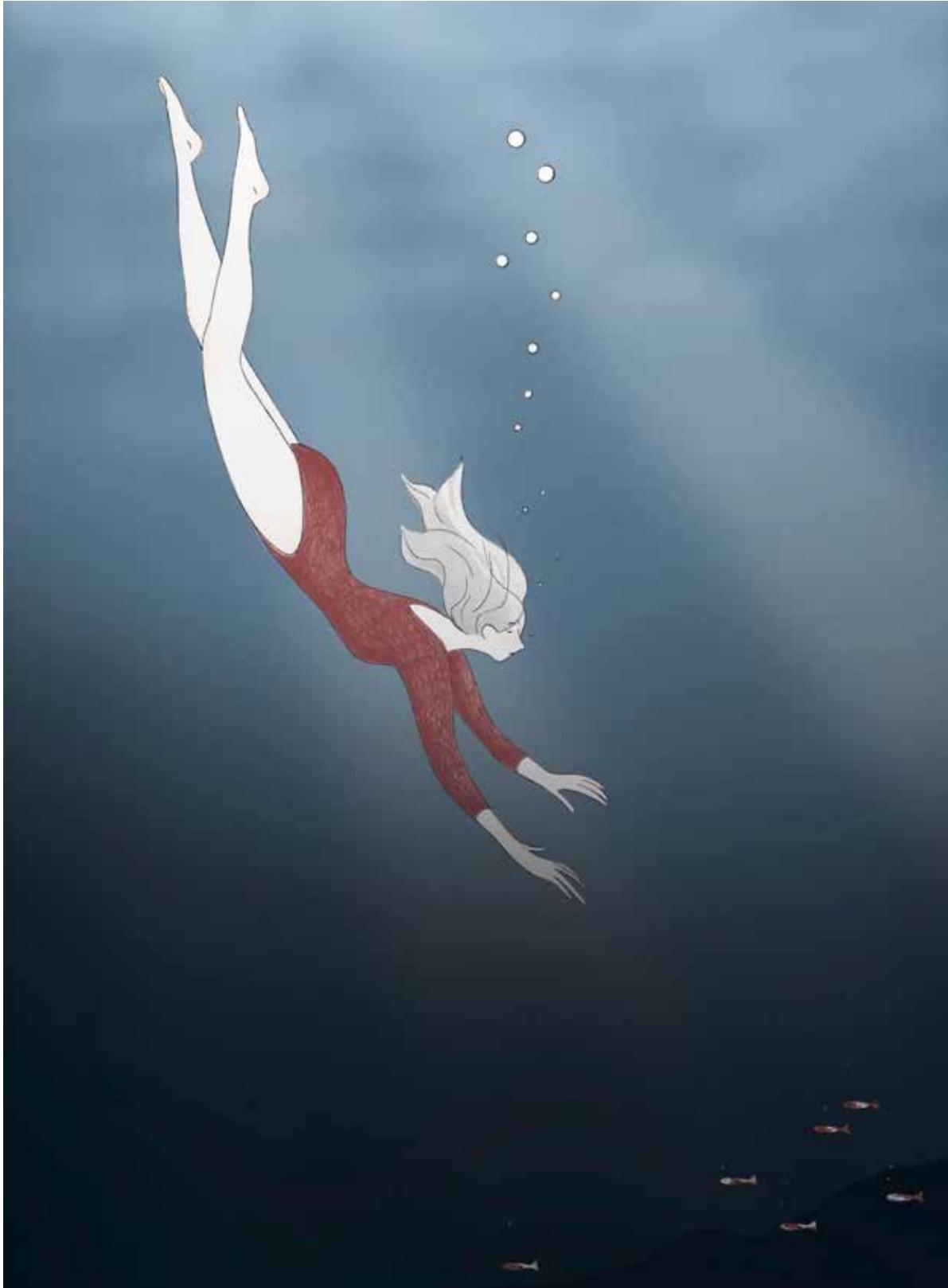
Ci sono arrivato un po' per caso, come spesso capita nella vita. Mi sono formato come meccanico di precisione, una professione che però ho svolto solo per pochi mesi dopo l'apprendistato. Nonostante mi piaccia molto il lavoro manuale, sono letteralmente scappato dalle fabbriche e dal contesto industriale. Adesso, per uno scherzo del destino, gestisco un bar che porta proprio quel nome [ride]. Nel 2005 si è presentata l'occasione di rilevare il bar del Tennis Club di Ascona, che ho cominciato a gestire in collaborazione con mia madre. Un po' il lavoro di barista l'avevo imparato grazie ad alcuni lavoretti estivi, e quello era il posto perfetto per me: all'epoca si poteva ancora fumare negli esercizi pubblici, ma non nei circoli sportivi. Io non ho mai sopportato e tuttora non sopporto il fumo, quindi per me si apriva davvero una bella possibilità. Oltretutto, trattandosi di un bar 'stagionale', avrei avuto parecchio tempo libero per viaggiare e per praticare l'immersione subacquea. All'Osteria 'La Fabbrica', che frequentavo e dove già avevo lavorato per un po', sono arrivato nel 2008. Era chiusa da qualche mese e il posto di gerente vacante. Da allora sono qui.

Accennavi all'immersione subacquea. Come ci sei arrivato?

Per me è stato abbastanza naturale. Mio padre è pugliese, quindi passavamo le vacanze al mare, fin da quando ero bambino. L'acqua è sempre stata il mio elemento. Le pinne, la maschera e il boccaglio sono stati oggetti a me familiari sin dall'infanzia, tanto che ho imparato ad andare sott'acqua ancor prima di saper nuotare (bene) in superficie. Un giorno mio cugino mi ha insegnato 'a compensare': avrò avuto dodici o tredici anni e da lì è cambiato tutto, perché potevo finalmente scendere oltre quei soliti 3-4 metri dello snorkeling. Infatti da subito sono arrivato fino a 15 metri di profondità. Avevo voglia di andare sempre un po' oltre, di sfidare il limite già raggiunto, di scendere di un altro metro. E poi c'era la componente della scoperta: ero un ragazzino e spesso mi immergevo da solo, incontrando situazioni nuove e non sempre facili, come il freddo o l'oscurità delle caverne sottomarine (entrambe pratiche da evitare assolutamente; cioè immergersi da soli e avventurarsi nelle grotte!). È stato anche un percorso di crescita, guidato, come spesso capita, dal sentimento di paura e di attrazione per l'ignoto. Ripensando a quelle prime esperienze, mi viene da dire che già allora, immergendomi, ricercavo quella libertà e quell'assenza di limitazioni nel movimento che credo si possano provare solo... *volando*.

Poi però non ti sei fermato e hai ottenuto risultati importanti nella disciplina: sei andato oltre il limite cui erano giunti altri apneisti.

È vero, poi ho continuato, passo dopo passo, seguendo corsi in Sardegna con Umberto Pelizzari, che è stato un maestro fondamentale. E devo ammettere che a Pelizzari sono arrivato seguendo un percorso un po' anomalo. All'inizio del 1999 sono partito per l'Australia. Per la prima volta mi sarei immerso tra le più belle barriere coralline del globo. Ero anche convinto di poter incontrare molti apneisti come me e di poter approfondire le mie conoscenze in una disciplina che fino a lì avevo esercitato in modo istintivo e naturale, senza modelli e senza insegnamenti. In Australia di apneisti però ne ho trovati davvero pochi e, paradossalmente, dopo essere stato all'altro capo del mondo, ho scoperto che i maestri di cui avevo bisogno si trovavano a pochi passi dal Ticino, in Italia.



Elisa Locatelli
3° anno di grafica – CSIA



L'apneista finlandese Mikko Pontinen fotografato da Igor Liberti (foto Igor Liberti)

All'inizio non c'erano molte informazioni sull'immersione subacquea: i libri sull'argomento erano pochi, non c'era nemmeno Internet come la conosciamo oggi. Basti pensare che la voce 'immersione in apnea' su Wikipedia ho iniziato a scriverla io. Ho avuto la fortuna di conoscere istruttori importanti e ho sempre cercato di imparare qualcosa da ogni incontro, di portare via qualche segreto a chi ne sapeva più di me. Nell'apnea c'è quindi una forma di apprendimento 'artigianale', di 'trasmissione orale' di tecniche ed esperienze. Certo, contano le conoscenze sulla fisiologia del corpo umano, ci vuole un minimo di nozioni sulla fisica dei liquidi, sulla pressione, ma da sole non bastano.

Tutto questo mi ha permesso di ottenere, tra il 2011 e il 2012, tre record svizzeri per l'immersione ad assetto costante: nella discesa con monopinna (80 metri), a rana (62 metri) e nell'immersione libera (82 metri). È stata una bella soddisfazione, è innegabile,

ma non ho davvero mai pensato di fare dell'apnea un vero e proprio lavoro, ad esempio come istruttore o vendendo 'pacchetti' per chi volesse avvicinarsi a questo sport.

Quanto è importante battere un record? Quanto conta, tornando in superficie, ricevere un riconoscimento sociale per la propria prestazione?

Il riconoscimento dato dai risultati nelle gare è un incentivo importante per allenarsi, per fare ancora e sempre meglio. Le cifre sono solo cifre, eppure contano; soprattutto quelle 'tonde': il primo apneista che scende a 50 metri, quello che arriva a 100 e ancora ai 150 metri. È un po' come nel 'vecchio alpinismo': si vuole essere il primo a scalare la parete nord dell'Eiger o il primo ad arrivare in vetta all'Everest senza ossigeno.

Però questo non significa che il mondo degli apneisti sia composto da squali: quelli, semmai, li incontra-

mo in immersione [ride]. C'è competizione, come è giusto, ma anche molta collaborazione. Magari durante una gara non si fa meglio degli altri, ma si riesce comunque a stabilire il record del proprio Paese, a spostare un po' più in là, dunque, un 'limite nazionale' o anche solo un limite personale. E questo è motivo di grande soddisfazione. Le quote raggiunte vengono registrate, certificate; sono 'ufficiali'.

Lasciando un attimo da parte le competizioni, come si impara ad immergersi in apnea?

Ci sono due componenti ineliminabili: le conoscenze teoriche e l'ascolto del proprio corpo. Come detto, bisogna avere qualche competenza in fisica, sapere come funziona e come cambia la pressione dell'acqua, così come è necessario conoscere un po' di fisiologia. Ma è altrettanto importante, oltre a saper riconoscere e a non sottovalutare i segnali che il nostro corpo ci manda (ad esempio alcuni dolori all'orecchio o ai seni nasali), apprendere delle tecniche di rilassamento e dei percorsi di visualizzazione mentale: sono cruciali per gestire i minuti senza possibilità di respirare. Tra apneisti si parla ad esempio della 'fame d'aria', che si manifesta con delle ripetute contrazioni del diaframma. È il segnale che ti dice chiaramente: "stai arrivando al limite; è ora di riemergere". Sono quindi le sensazioni del corpo che dettano i tempi. Non bisogna però dimenticare la mente. Il rilassamento è fondamentale, e il ricorso a tecniche di training autogeno o derivate dallo yoga permette di trascendere i limiti mentali e di ampliare la capacità del corpo di stare senza respirare e di adattarsi alla profondità.

... e una volta che si sente di aver raggiunto il proprio limite, che si fa: ci si ferma o si prova a sfidarlo e a varcarlo?

Il limite è sempre dato dal proprio corpo, confrontato con una situazione 'non naturale', immerso in un elemento nel quale non può rimanere per sempre. Quando il corpo manda dei segnali, bisogna ascoltarli, altrimenti si rischiano gli incidenti, anche letali. Il regolamento delle competizioni prevede che un atleta, dopo la risalita, non debba avere bisogno di assistenza nei successivi trenta secondi. Io su questo aspetto sarei ancora più severo, e obbligherei l'apneista a porsi in salvo sulla barca o piattaforma da solo entro un tempo fissato (da determinare), evitando così riemersioni troppo rischiose.

Se tu potessi scegliere, vivresti in acqua? Varcheresti per sempre quel confine che separa l'aria dall'acqua? Capita che durante la quotidianità 'all'aria' venga effettivamente voglia di varcare il confine, di vivere di nuovo l'esperienza dell'immersione. La dimensione dell'acqua è una sorta di rifugio, un mondo libero che cancella lo stress e da cui si esce completamente rigenerati. Ma alla fine credo che il modello 'anfibia' sia davvero il migliore. Permette di prendere il meglio dai due mondi!



Insegnare cultura religiosa cattolica nelle scuole superiori

Ernesto Borghi, teologo ed esperto di religione cattolica
per le scuole medie superiori

Premessa

La dimensione religiosa della cultura appare al centro di un fenomeno paradossale: da un lato è osservabile una crescente attenzione, anzitutto a livello massmediale, sia pure in forme di eterogenea autorevolezza; dall'altro, vi è un calo generalizzato nella frequenza alle ore scolastiche che vi sono specificamente dedicate.

Questo discorso non vale certamente solo per il territorio ticinese, ma in esso è chiaramente riscontrabile. In particolare la formazione di cultura religiosa nelle scuole superiori ticinesi incontra da parecchi anni molte difficoltà generate da numerosi e vari fattori. Orari spesso penalizzanti; gradi variabili di consapevolezza tra dirigenti scolastici e docenti di altre materie rispetto all'importanza formativa – al di fuori di qualsiasi scelta confessionale – di un confronto serio con questa dimensione della cultura universale; adeguatezza non sempre elevatissima di chi negli anni ha insegnato tale materia: queste sono state e sono alcune delle molteplici ragioni che, accanto a dinamiche sociali e culturali che esulano dall'ambito prettamente scolastico, hanno condotto agli irrisori numeri di allieve ed allievi che oggi frequentano l'ora di religione sia cattolica che evangelica.

Per contribuire a migliorare la situazione, nell'interesse culturale comune, dal 31 agosto del 2020 sono entrate in vigore le nuove *Linee programmatiche per l'insegnamento di cultura religiosa cattolica*, elaborate nel rispetto delle specificità formative dei diversi indirizzi di studi (un fattore questo reso ancora più importante dopo l'introduzione dell'insegnamento obbligatorio di storia delle religioni nelle classi quarte della scuola media).

Il novero di indirizzi e *curricula* formativi in Ticino è davvero assai multiforme e la maggioranza delle ragazze e dei ragazzi che escono dalla scuola dell'obbligo intraprende un percorso di formazione professionale, dunque un percorso di studio a regime federale, in cui non vi è oggi uno spazio giuridicamente determinato per la cultura religiosa in quanto materia specifica. Destinatari dell'insegnamento di cultura religiosa pertanto sono anzitutto le ragazze e ragazzi che frequentano licei, scuole di commercio con maturità federale e altri istituti di formazione¹.

L'introduzione delle nuove linee programmatiche risponde allora all'esigenza di offrire ad allieve e allievi l'opportunità di un confronto sempre più formativo con la dimensione religiosa della cultura nel quadro

della loro specifica formazione scolastica postobbligatoria. Soprattutto nella società di oggi, non avere occasioni di approfondimento in proposito è una privazione lesiva della possibilità di capire tanti aspetti socio-culturali e socio-economici del mondo contemporaneo e varie implicazioni esistenziali personali e collettive.

Nell'intento di presentare il documento-guida introdotto con l'inizio dello scorso anno scolastico, ne sono di seguito riportati i contenuti. Essi, fondamentalmente, rispondono alla volontà di tenere conto, simultaneamente, delle generalità e delle specificità formative. Queste ultime sono in effetti i due aspetti fondamentali da considerare attentamente all'interno dei programmi della disciplina 'cultura religiosa'. Si possono così porre in equilibrio ragionevole le esigenze di formazione culturale globale e particolare nei diversi *curricula* scolastici in cui tale materia è proponibile.

Impostazione generale

L'idea base è frutto di una duplice consapevolezza:

- allieve ed allievi e le istituzioni scolastiche che essi frequentano sono collocati nel Cantone Ticino, dunque in un'area storico-geografica in cui il cristianesimo ha avuto ed ha una rilevanza socio-culturale maggiore di qualsiasi altro codice ideale ed espressivo culturale-religioso sia in sé che nei rapporti plurisecolari con differenti esperienze e contenuti, in campo umanistico, scientifico e artistico;
- oggi i contesti socio-culturali complessivi ticinesi, svizzero, europeo e mondiale sono interrelati e connotati sempre più come società multietniche, multiculturali e multireligiose.

Conseguentemente, una programmazione che prenda coerentemente le mosse da questi due dati di fatto socio-culturali e storico-culturali deve essere concepita, redatta e messa in atto fondandosi su alcuni criteri fondamentali:

- la basilarità dei cristianesimi con una prevalenza storico-culturale cattolica, una presenza storica significativa evangelico-riformata e crescente ortodossa, e un'attenzione significativa al dialogo ecumenico su questioni dottrinali e culturali controverse;
- l'importanza del confronto conoscitivo con le altre due religioni abramitiche (ebraismo e islam), con altre grandi religioni e filoni filosofico-religiosi di portata mondiale e con questioni di ampio respiro

Nota

¹ Si pensi ad esempio alle scuole d'arti e mestieri, al Centro scolastico per le industrie artistiche o alla Scuola specializzata per le professioni sanitarie e sociali.

che pongano in relazione, dal passato al presente, la dimensione religiosa della cultura con la filosofia, l'economia, le scienze sperimentali, l'etica, la psicologia, le arti figurative;

- la rilevanza sempre maggiore, nel mondo di oggi, dei seguenti temi: l'ambiente naturale e le sue condizioni; il senso del lavoro e dello sviluppo socio-economico; la comunicazione artistico-figurativa e musicale; i significati della politica, dell'impegno sociale e dell'individuazione e difesa dei diritti umani.

Non di rado succede, perlomeno nella situazione attuale, che per gli indirizzi di studio pluriennali (quadriennali e triennali) purtroppo non vi siano gruppi-classe di allieve ed allievi per ciascuno degli anni di corso. Di conseguenza risulta spesso impossibile progettare e sviluppare diversi programmi per i differenti anni (uno per la prima classe, un altro per la seconda, ecc.). È pertanto indispensabile cercare anche di tener conto dei diversi livelli di crescita psico-fisica e socio-culturale di ragazze e ragazzi. Esse ed essi vengono da classi diverse e si riuniscono soltanto per l'ora settimanale di cultura religiosa. In questo caso è indispensabile costruire programmi che cambino ogni anno, al fine di evitare il più possibile ripetitività di contenuto che sarebbero gravose e non formative.

D'altro canto la serie di linee programmatiche non toglie autonomia a ogni docente, ma dà sempre meglio alle istituzioni pubbliche, ad allieve ed allievi e alle loro famiglie la consapevolezza che la disciplina 'cultura religiosa' non è una sorta di *bricolage* estemporaneo, ma una materia analoga alle altre.

Sequenze programmatiche

Le articolazioni seguenti offrono una base tematica comune e una serie di moduli relativi a diversi *curricula* scolastici presenti nel sistema scolastico ticinese, in cui la disciplina 'cultura religiosa' può sussistere.

Ovviamente le metodologie didattiche da attuare, analogamente a quanto deve avvenire nella scuola dell'obbligo, devono essere multiformi, abbandonando la centralità della prospettiva frontale, assai più accademica che scolastica. L'interazione dialogica in aula, le ricerche personali di allieve ed allievi, l'esame di quanto l'attualità offre in ordine a temi di interesse religioso ed etico dovrebbero essere praticati normalmente accanto alla dimensione frontale, che non perde certamente un suo oggettivo valore.

A chi insegna è richiesto di ideare, a partire dalle sequenze proposte qui di seguito, programmi di insegnamento che delineino percorsi equilibrati tra serietà scientifica della proposta, spendibilità didattica e formativa effettiva, interesse rilevante per allieve ed allievi. Elementi fondamentali ed elementi specifici nei singoli *curricula* scolastici saranno basi di tali programmi, i quali saranno realizzati a partire da una significativa e realistica loro 'commistione'. Il rapporto tra cultura e vita, tra la lettura dei testi 'in sé' (letterari, filosofici, artistico-figurativi, musicali) e la considerazione del loro interesse per la formazione umanistica globale di allieve ed allievi deve essere considerato con la massima attenzione radicalmente culturale, al di fuori di qualsiasi indottrinamento e di qualsiasi accademismo.

Base comune

I nuclei tematici generali qui di seguito indicati devono essere declinati nell'ideazione e nella pratica didattica con adeguate elaborazioni formative secondo le diverse tipologie scolastiche. Il taglio non potrà essere, per esempio, eminentemente umanistico-speculativo o scientifico-speculativo là dove la linea-guida formativa è di carattere pratico-applicativo e lo stesso discorso, ovviamente, vale in senso reciproco.

Nucleo 'scienze delle religioni'

- Credere/Non credere (eventi e documenti) o Fede/Agnosticismo/Ateismo (differenze e punti di contatto)
- Religione e fede: significati e valori
- Le religioni orientali (India-Cina-Giappone): cenni generali e lettura di testi
- Le religioni abramitiche (ebraismo-cristianesimo-islam): cenni generali e lettura di testi
- Religione e fede nel mondo contemporaneo: figure, eventi, testi
- Religioni tradizionali e nuovi movimenti religiosi
- Il fondamentalismo religioso: genesi, manifestazioni, conseguenze socio-culturali
- Coscienza individuale, religioni e società post-secolarizzate (riflessioni ed interpretazioni)

Nucleo biblico-teologico

- Leggere l'Antico Testamento (linee introduttive)
- L'alleanza tra Dio e il suo popolo: linee guida dell'AT (lettura di testi del Pentateuco)
- L'alleanza tra Dio e l'essere umano: lettura di testi dell'AT (lettura di testi profetici e sapienziali)

- Il Nuovo Testamento, documento della fede in Dio che si fa essere umano (fisionomia della raccolta, sua formazione, modalità di lettura)
- Nuovo Testamento: i vangeli (l'annuncio del regno di Dio 'in parole' e 'in opere': le parabole e i racconti di miracolo)
- Nuovo Testamento: il senso della esistenza di Gesù di Nazareth (passione, morte e risurrezione e i loro significati) e la diffusione del *kérygma* cristiano nel mondo (Atti degli Apostoli-lettere apostoliche)
- La libertà nella Bibbia e nella società. Religione, giustizia e salvaguardia del Creato
- Il libero arbitrio esiste? Letture bibliche e riflessioni contemporanee

Nucleo storico-culturale

- Il monachesimo orientale e occidentale (lettura di testi)
- L'Islam: formazione storica, linee generali, lettura di testi
- Lo scisma d'Oriente (lettura di testi)
- Ateismo e ateismi, agnosticismo e prove dell'esistenza di Dio
- pellegrinaggio (Storia e attualità). Santiago, Roma, Gerusalemme, i pellegrinaggi mariani
- La Riforma protestante: idee, protagonisti, conseguenze socio-religiose e culturali (lettura di testi moderni e contemporanei)
- La Riforma e Controriforma cattoliche: prospettive, scelte, protagonisti
- Religione, religioni e musica: dall'antichità al XXI secolo (nozioni di base ed interpretazioni interculturali)
- Temi di storia religiosa svizzera e ticinese
- Religione, religioni e arti figurative: scenari antichi, medioevali, moderni e contemporanei
- Religione, religioni e musica: scenari antichi, medioevali, moderni e contemporanei
- Esperienze religiose ecumeniche contemporanee: da Taizè al mondo

Nucleo etico

- Fede cristiana ed economia: cenni generali e lettura di testi
- Religione ed affettività umana: fonti, riflessioni, prospettive
- Religione e pensiero scientifico, fede e scienza: questioni fondamentali e testi significativi
- Fede cristiana e diritti umani (lettura di testi)

- Religioni, male, dolore e sofferenza
- Ingegneria genetica, biotecnologie e tutela della vita umana: possibilità e rischi
- Religioni e ambiente naturale
- Religioni e violenza, religioni e non-violenza
- Il cristianesimo e le religioni non cristiane: un confronto al servizio dell'essere umano
- La considerazione globale della *vita umana*: criteri etici generali
- Religioni e massmedia

Nei quattro nuclei tematici sin qui delineati vi sono argomenti tra i quali chi insegna potrà individuare quelli che reputa in quell'anno particolarmente proponibili.

Itinerari specifici complementari

Nel quadro degli istituti e *curricula* scolastici ticinesi in cui la materia 'cultura religiosa' è presente, dunque anche in alcuni corsi della formazione professionale, appare opportuno delineare singoli percorsi formativi che integrino significativamente gli elementi di base comuni precedentemente indicati con temi inerenti alle peculiarità formative dei singoli *curricula*.

Percorsi liceali

- La vita personale e il trascendente: le religioni orientali e mediterranee e la filosofia greca e latina antica a confronto
- I cristianesimi nella transizione storica a confronto con gnosticismi e paganesimi
- Dal *kérygma* neotestamentario alle professioni di fede (percorsi testuali dal I al V secolo d.C.)
- L'Alto Medioevo cristiano: le spiritualità (lettura di testi)
- Ansia di radicalità evangelica nella vita medioevale: nuovi movimenti ed ordini religiosi
- Fede cristiana e filosofia da Agostino a Guglielmo di Ockam (lettura di testi)
- Fede cristiana e pensiero filosofico e scientifico moderno da Giordano Bruno a Voltaire (lettura di testi)
- Il cristianesimo e la società industriale tra XVII e XIX secolo: cenni generali
- Religione, religioni e grandi figure del pensiero occidentale ottocentesco (da Kant a Nietzsche)
- Fede cristiana e letteratura italiana dal XIII al XXI secolo: figure e testi significativi
- Fede cristiana tra filosofia e teologia nel XX secolo: letture di testi

- La nozione di ‘bellezza’ tra religioni, filosofia, musica ed arti figurative

Percorsi economici (scuole di commercio²)

- Fede cristiana e sviluppo sociale (dal XIX al XXI secolo): testi e riflessioni
- Fede cristiana e valori economici: incontro, scontro o dialogo?
- Religione e lavoro, lavoro e riposo: lettura e commento di fonti bibliche, testi moderni e contemporanei
- Economia ed etica: il commercio equo e solidale
- Ricchezza finanziaria e solidarietà sociale: le banche etiche
- Per un’organizzazione aziendale dal volto umano

Percorsi artistici (CSIA)

- I luoghi del ‘sacro’ nelle religioni abramitiche
- I luoghi del ‘sacro’ nelle religioni/filosofie dell’Oriente extra-europeo
- Dalle catacombe ai mosaici bizantini: l’iconografia cristiana si presenta
- L’iconografia ortodossa: forme, significati e valori religiosi ed estetici
- Le cattedrali europee: la religiosità cristiana si fa arte (forme, strutture, immagini)
- L’iconografia cristiana dall’Umanesimo alla Controriforma nell’Europa Occidentale
- Bellezza fisica e bellezza interiore, bellezza materiale e bellezza morale: itinerari di testi e di immagini
- Spirituals: una testimonianza vitale di fede
- Pittura contemporanea e fede cristiana

Percorsi socio-sanitari (SSPSS)

- La difesa della vita alla nascita e alla morte: progresso scientifico tra opportunità di felicità e rischi di disumanizzazione
- Educazione alla giustizia sociale e fede religiosa: conflitto o dialogo?
- La coscienza di essere umani: moralità e legalità a confronto
- Assistenza sociale per la libertà di tutti: riflessioni e prospettive
- Dio, sofferenza e dolore nella vita umana

Percorso artigianale (SAMS, ecc.)

- Fede religiosa e lavoro: un connubio fruttuoso?

- Nella vita essere belli e apparire belli è possibile ed utile?
- Coscienza professionale e profitto economico individuale: coniugazione di valori possibile?
- Mode e valori etici dell’umanità euro-occidentale: incontro o scontro?

Percorsi tecnici (elettronica, informatica, ecc.)

- Umanità e religione: lettura di testi antichi, moderni e contemporanei
- Cibernetica, tecnologia e religione
- Dialogo interreligioso, internet e libertà
- Tecnica o essere umano oppure tecnica con l’essere umano?

Dal presente al futuro della cultura religiosa dopo l’obbligo scolastico

Le nuove *Linee programmatiche per l’insegnamento di cultura religiosa cattolica* vogliono essere un aiuto significativo a migliorare la proposta di cultura religiosa nelle scuole superiori ticinesi. Indirettamente, esse rispondono a una domanda importante: l’insegnamento di cultura religiosa nella scuola ticinese e, in particolare, nel comparto medio superiore avrà un futuro, nel breve e medio periodo, solo in un rapporto stretto con altre materie? Penso sostanzialmente di sì.

Ferma restando la necessità che permanga un’ora (meglio se fossero due) deputata alla specifica materia ‘cultura religiosa’, la collaborazione durante questo stesso spazio con docenti di altre materie fondamentali nei singoli *curricula* scolastici (letteratura, storia, filosofia, arti visive, musica nei licei; economia e/o diritto nelle scuole di commercio; discipline specifiche di indirizzo nelle altre scuole) potrebbe far comprendere, nei fatti, molto meglio e molto di più, ad allieve ed allievi la rilevanza della materia di taglio religioso per la loro crescita intellettuale e sociale. E, d’altra parte, le competenze dei docenti di religione, assai più di quanto avviene oggi, potrebbero essere utili a tanti colleghe e colleghi di altre materie che non sono preparati o lo sono poco circa le conoscenze culturali di carattere religioso necessarie per affrontare argomenti e unità didattiche proprie ai loro programmi d’insegnamento.

Insomma, ritengo che oggi nel sistema scolastico ticinese e, nello specifico, nelle scuole medie superiori, i pregiudizi *ad excludendum* verso la cultura religiosa vanno collocati in un oblio definitivo così come ogni rigurgito clericale o laicista. La qualità tecnica e didattica di chi

Nota

2
Dalla Scuola cantonale di commercio di Bellinzona ai centri professionali di Chiasso, Lugano e Locarno.

insegna religione deve essere sempre maggiore e occorre creare le condizioni che permettano alla formazione di ragazze e ragazzi di essere sempre più complessivamente adeguata alle sfide personali e professionali di oggi e domani. E tra queste condizioni imprescindibili rientra certamente il fatto di avere la possibilità di accedere a una cultura religiosa effettiva, quali che siano le scelte che faranno o meno in ordine al senso che vorranno dare alla loro vita.

L'ignoranza va sempre combattuta, anche in questo ambito, quello religioso, anzitutto perché quanto è afferente alla religione e da essa discende è assai presente, tra luci e ombre, nel male e nel bene, nella cultura umana di ogni epoca, e la formazione scolastica di ogni ordine e grado, se vuole essere il più possibile seria e completa, non può non tenerne intelligentemente conto³.

Nota

3

Per vari approfondimenti sui temi della cultura religiosa nei sistemi formativi scolastici, uno degli strumenti più significativi ed aggiornati esistenti oggi in Europa è certamente *EREnews: European Religious Education*, rassegna trimestrale online di documenti e informazioni sulla gestione del religioso nello spazio educativo. Essa è stata curata sino al dicembre 2020 da Flavio Pajer, uno dei più importanti esperti europei in proposito (ultimo saggio pubblicato: *Scuola e religione in Italia. Quarant'anni di ricerche e dibattiti*, Roma, Aracne, 2019). Dal primo numero del 2021 questo importantissimo strumento informativo sarà pubblicato dal Dipartimento Studi Umanistici-Laurea in scienze storico-religiose dell'Università Roma Tre. A livello ticinese, circa gli stimoli formativi verso una cultura religiosa, segnalo i siti internet www.absi.ch, www.uirs.ch, www.voceevangelica.ch e il canale youtube dell'Associazione Biblica della Svizzera Italiana.



Lingua facile: uno strumento inclusivo

Michela Luraschi, collaboratrice di Pro Infirmis Ticino e Moesano

In Svizzera le persone che hanno difficoltà di lettura e di comprensione di un testo sono circa 800'000. Le cause di queste difficoltà sono diverse tra loro: un percorso migratorio, dunque una lingua madre diversa da quella del luogo di vita; una disabilità intellettiva; una perdita delle competenze dovute all'età; ecc. Avere difficoltà a leggere un testo, a capirne il contenuto, significa essere privati di un'informazione. Questa privazione ha delle conseguenze importanti sulla vita delle persone in diversi ambiti: seguire le notizie d'attualità; svolgere operazioni bancarie; seguire un corso online; trovare la recensione di una mostra; prenotare un ristorante. Le operazioni quotidiane e l'utilizzo dei servizi diventano sempre più virtuali ed è richiesta un'autonomia sempre maggiore, poiché le informazioni, oltre ad essere tante, spesso non sono mediate da alcun interlocutore. La lingua facile prova ad inserirsi nel mondo della comunicazione come facilitatore per chi ha delle difficoltà e agisce come una sorta di 'mediazione culturale'.

Il diritto alla partecipazione

Partecipazione, non discriminazione, autodeterminazione... sono temi cari alle persone con disabilità. Ed è proprio all'interno di questo ambito che negli anni Settanta – tra le associazioni di riferimento delle persone con disabilità a livello internazionale e principalmente negli Stati Uniti – sono nate le prime riflessioni attorno al tema della lingua facile. Ed è in seguito grazie alla ratifica e alla promozione sempre più diffusa della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (CDPD)¹ che si sono sviluppati progetti più concreti per l'abbattimento delle barriere che rendono difficile l'accesso alle informazioni.

L'indicazione della CDPD non lascia intendere dubbi sulle azioni che gli Stati firmatari sono chiamati a mettere in atto al fine di consentire alle persone con disabilità di vivere in maniera indipendente e di partecipare pienamente a tutti gli ambiti della vita. Gli articoli 9 e 21 della Convenzione esplicitano queste richieste:

- prendere misure appropriate per assicurare alle persone con disabilità, su base di uguaglianza con gli altri, l'accesso all'ambiente fisico, ai trasporti, all'informazione e alla comunicazione;
- assicurare che le persone con disabilità possano esercitare il diritto alla libertà di espressione e di opinione, compresa la libertà di chiedere, ricevere e comunicare informazioni e idee, su base di ugua-

glianza con gli altri, e attraverso ogni forma di comunicazione di loro scelta.

Così, spinte dalla volontà di promuovere i diritti delle persone con disabilità e sostenute da questo importante documento, diverse associazioni europee, che si occupano di formazione continua per persone adulte con disabilità intellettive, si sono unite per dar vita a un progetto all'interno del quale sono state elaborate le *Linee guida per un linguaggio accessibile*².

Lingua facile: un cambio di paradigma

Capire è bello. Farsi capire è un dovere di chi si esprime.

Maria Chiara Moskopf-Janner, linguista, nel 2019 ricercatrice presso l'Osservatorio linguistico della Svizzera italiana.

Quando si parla di lingua facile i termini utilizzabili sono molti: linguaggio semplice, linguaggio facilitato, linguaggio facile da capire e da leggere, linguaggio semplificato. Indipendentemente dal termine, il senso è quello di rendere accessibile una comunicazione scritta. Cosa significa dunque rendere un testo accessibile?

La lingua facile è un processo di trasformazione di un messaggio: una trasformazione nella forma, ma non nel senso di quanto si vuole comunicare. L'obiettivo è quello di rendere maggiormente fruibili le informazioni, permettendo a un più ampio numero di persone di accedervi con più facilità. Con facilità però non significa per forza da soli: si può anche essere accompagnati nel reperire e comprendere un'informazione. In questo caso chi si occupa di questa mediazione ha a disposizione uno strumento facilitante.

La trasformazione prevede una prima tappa, che è quella di definire il livello linguistico che si vuole raggiungere. Il Servizio di Lingua facile di Pro Infirmis offre traduzioni e verifiche per i primi tre livelli di comprensione che si riferiscono al quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER) e che sono considerati semplici:

Livello A1 – comprensione molto facile

Si utilizzano termini comuni e di uso quotidiano. Le frasi sono corte, la grammatica è semplice. Possono essere utilizzate immagini per facilitare la comprensione. È necessario ripetere i termini inseriti nel testo.

Livello A2 – comprensione facile

Le informazioni contenute nel testo sono dettagliate

Note

¹ *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*, conclusa a New York il 13 dicembre 2006, approvata dall'Assemblea federale il 13 dicembre 2013.

² *Informazioni per tutti. Linee guida europee per rendere le informazioni facili da leggere e da capire per tutti*, Inclusion Europe. Il progetto "Percorsi di educazione permanente per persone con disabilità intellettiva" (2007-2009) ha coinvolto la partecipazione di diversi Paesi: Belgio, Italia, Austria, Finlandia, Francia, Germania, Irlanda, Lituania, Portogallo, Scozia, dando vita a una serie di documenti che presentano e regolano la Lingua facile.

per facilitare la comprensione del lettore. Il testo è organizzato in modo logico. Questo livello permette alle persone di comprendere i principali contenuti di un documento.

Livello B1 – comprensione media

Questo livello richiede una conoscenza e una padronanza di termini e argomenti comuni. L'utilizzo di un gergo specifico è comunque evitato. Questo livello è particolarmente utile quando ci si rivolge al grande pubblico.

In seguito, dopo un'analisi del testo necessaria a definirne la struttura, avviene la semplificazione sintattica e lessicale che risponde ad alcune regole di base:

- utilizzare parole facili da capire, di uso comune;
- spiegare le parole difficili;
- fare esempi;
- non usare metafore;
- non usare parole straniere;
- evitare le abbreviazioni e le sigle;
- utilizzare i verbi in forma attiva;
- parlare direttamente alla persona;
- fare frasi brevi.

Nella lingua facile anche la presentazione del testo segue delle regole:

- dimensione scrittura adeguata;
- spaziatura, grafica pulita, interlinea ampia e regolare;
- andare a capo ad ogni nuova frase;
- usare immagini o fotografie a sostegno del testo.

Le regole di semplificazione si declinano a seconda del livello di comprensione linguistica di riferimento (A1, A2 o B1).

La sfida è quella di trovare un modo più facile per dire quello che si vuole comunicare. Non si tratta di impoverimento linguistico, né di narrazione per l'infanzia, ma di un lavoro sulla modalità di comunicazione in modo tale che il maggiore numero di persone possa veramente comprendere tutto quello che vogliamo trasmettere.

La semplificazione di un testo richiede quindi che il destinatario ne identifichi con facilità il messaggio centrale. Si applica una sorta di 'pulizia' dei dettagli, chiarendo gli elementi necessari a strutturare le proposizioni. Le frasi divengono scorrevoli, leggere, brevi. Redigere in lingua facile richiede di evitare formule,

termini e descrizioni non necessarie. Questa scelta non è un mancare di stile, ma una forma di rispetto verso chi legge, evitando inciampi e complicazioni nella comprensione.

In questo senso la lingua facile ci pone davanti a un cambiamento di paradigma: il problema non è il ricevente. Anzi, la persona a cui è destinata l'informazione diventa lo stimolo per un cambiamento. La barriera non è la persona con disabilità intellettiva, nei suoi limiti, ma si situa a monte, laddove le informazioni sono concepite e divulgate.

Abbattere le barriere, dunque, significa lavorare sulla comunicazione – sulle informazioni accessibili – tenendo in considerazione le diversità altrui, al fine di favorire i concetti di autonomia, autodeterminazione e partecipazione: condizioni necessarie per vivere una vita adulta.

Il Servizio di Lingua facile di Pro Infirmis

In Svizzera Pro Infirmis coordina tre servizi di Lingua facile che traducono e promuovono questo strumento in tedesco, in francese e, dal 2019, in italiano. Il Servizio nella Svizzera italiana è composto da tre figure professionali: la coordinatrice di Pro Infirmis, le traduttrici e il gruppo di revisione. La procedura di traduzione di un documento standard prevede quattro tappe.

1. Richiesta

Valutazione del mandato

Definizione del livello della traduzione (A1, A2, B1)

2. Traduzione

Traduzione professionale

Rilettura interna (se terminologia specialistica o richiesto dal mandatario, ritorno per controllo)

3. Rilettura

Revisione da parte di persone con difficoltà di lettura

(Se il testo non è appropriato, ritorno alle traduttrici per rielaborazione)

Verifica interna

4. Fine

Consegna della traduzione

Attribuzione del *label* di certificazione

Attraverso il rilascio di un apposito certificato (*label*), Pro Infirmis garantisce che i testi sono stati tradotti da

professionisti utilizzando le regole europee per rendere le informazioni facili da leggere e da comprendere, e che la revisione è svolta da persone con difficoltà di comprensione che ne verificano la chiarezza.

Il linguaggio semplificato può essere utilizzato in forme diverse. La scelta dipende dal tipo di comunicazione che c'è in gioco: cosa bisogna dire e a chi.

- Si può avere un testo unicamente in versione lingua facile, quando si ritiene che il pubblico sia specifico (persone con difficoltà di lettura e comprensione) o anche quando l'argomento è di utilità generale, rivolto a un pubblico ampio e quindi un linguaggio semplice unico va bene per tutti.

Esempio: il sito web di Salute sessuale svizzera ha deciso di creare la pagina 'emergenze' in cui sono presentati diversi temi unicamente in Lingua facile³.

- Il testo esiste nelle due versioni. L'originale è tradotto in linguaggio semplificato poiché tra i fruitori delle informazioni si considerano anche persone con difficoltà di comprensione.

Esempio: il Museo Vincenzo Vela ha tradotto i fogli di sala della sua esposizione permanente. All'entrata del museo, sono a disposizione del pubblico le due versioni.

- Il testo in lingua facile sostiene il documento ufficiale, ma non lo può sostituire.

Esempio: Pro Infirmis ha creato una spiegazione in lingua facile del contratto di lavoro che viene stipulato tra una persona beneficiaria di rendita invalidità e un datore di lavoro nell'ambito del progetto inAzienda. Il contratto in lingua facile è un supporto, una spiegazione al contratto originale, che resta il documento valido dal punto di vista legale.

Esiste poi tutta una serie di forme miste o ancora da inventare, poiché la Lingua facile è un progetto in divenire che si adatta ai bisogni di ogni singola richiesta, mantenendo tuttavia le sue regole di base.

Nella Svizzera italiana, il Servizio esiste dal 2019. Da allora è stata realizzata una trentina di documenti in linguaggio semplificato. Principalmente, sono stati tradotti documenti di promozione: di eventi o di temi di utilità pubblica, come prevenzione per la salute, festival teatrali, ecc. Recentemente, sono state tradotte diverse pagine che presentano il funzionamento politico svizzero, in un'ottica di promozione della parteci-

pazione attiva alla vita politica di tutte le persone residenti nel nostro Paese, comprese le persone con disabilità. Dalle pagine che il portale del Cantone Ticino dedicata alla Lingua facile riportiamo a titolo di esempio la descrizione della natura e delle attività del Parlamento⁴.

Cos'è il Parlamento?

Il Parlamento rappresenta gli interessi dei ticinesi. Il Parlamento è composto da 90 deputati.

Cosa fa il Parlamento?

I compiti principali dei deputati che lavorano in Parlamento sono:

- esaminare le leggi
- decidere se occorre cambiare le leggi
- scrivere delle proposte per cambiare le leggi
- eventualmente scrivere delle nuove leggi.

Le persone con disabilità: esperti al servizio della società

Buone informazioni aiutano le persone a trovare le cose che hanno bisogno di sapere. Le aiutano a prendere delle decisioni e a fare delle scelte.

Tratto da: *Informazioni per tutti. Linee guida europee per rendere le informazioni facili da leggere e da capire per tutti*, Inclusion Europe.

Le persone con disabilità sono al centro del progetto Lingua facile e ricoprono più ruoli. Da un lato sono state i promotori di questo progetto culturale e, dall'altro, sono i beneficiari dei testi realizzati in lingua facile. Vi è un terzo ruolo, indispensabile al procedimento di traduzione, ossia quello di esperti nella verifica di testi. È infatti importante – e richiesto anche dalle linee guida di *Inclusion Europe* – che i testi siano verificati da persone con difficoltà di lettura e comprensione proprio per i motivi appena menzionati. Il linguaggio semplificato è uno strumento ideato e realizzato con le persone con disabilità intellettive; per principio dunque non può essere svolto senza la loro partecipazione. La diversità di sguardi, la diversità di struttura di pensiero e le competenze acquisite nel corso della vita sono le risorse che permettono di valutare se davvero un testo può essere compreso da un numero maggiore di persone, poiché è questo l'intento finale dello strumento: facilitare l'accesso a più persone.

Note

³ www.salute-sessuale.ch/in-caso-di-emergenza [consultato il 9 febbraio 2021].

⁴ Il Cantone Ticino. Informazioni in lingua facile, www4.ti.ch/lingua-facile/ [consultato il 9 febbraio 2021].

Il gruppo di verifica del Servizio di Lingua facile della Svizzera italiana si è costituito nel 2018 attraverso la collaborazione tra Pro Infirmis e due laboratori protetti della Fondazione Diamante. Il gruppo è composto da una decina di persone con disabilità intellettive che si sono annunciate spontaneamente per partecipare a questo progetto, inizialmente pilota, poi consolidato e divenuto un vero e proprio lavoro. Il gruppo di verifica è composto in modo eterogeneo per profili, età, genere, esperienza professionale: questo fattore è indispensabile per garantire uno scambio e infine la qualità della valutazione.

A oggi il gruppo è diventato sempre più esperto e l'attività va oltre il semplice 'compito professionale'. Le riletrici e i rilettori dicono di essere molto interessati e sostengono che questo ruolo abbia portato ricchezza nella loro vita: "Leggendo testi diversi, si imparano tante cose, e viene voglia di provare cose nuove, approfondire dei temi", e ancora "ricevere e capire informazioni permette di sviluppare un pensiero critico, avere idee e opinioni". Per alcune persone, questo lavoro ha permesso di migliorare le proprie competenze in lettura e nell'espressione verbale: aspetti importanti per la crescita individuale.

Tra le circa 800'000 persone in Svizzera che hanno difficoltà a comprendere un testo scritto, le persone con disabilità rappresentano una minima parte. La lingua facile, oltre che rispondere a un diritto civile, è uno strumento di utilità pubblica ed è un servizio svolto dalle persone con disabilità a beneficio di altri: un impegno a favore di tutta la società.

Contatti

Servizio di Lingua facile di Pro Infirmis
 linguafacile@proinfirmis.ch
 Tel. 058 775 38 70
 www.servizio-lingua-facile.ch



Il label che certifica le traduzioni
 in Lingua facile (Pro Infirmis)

Novità
libreria



15.5 x 19.5 cm
96 pagine
58 foto
Fr. 18.- (+ spese postali)

In cammino con Dante

1321 – 2021

A 700 anni dalla morte di Dante lo scrittore Gerry Mottis rende omaggio all'autore della *Divina Commedia* con l'interpretazione in prosa della sua prima *Cantica*, *l'Inferno*. Senza tralasciare il rigore linguistico e la fedeltà al testo originale, la narrazione accompagna il lettore attraverso l'Oltretomba dantesco abitato da demoni, mostri mitologici, Lucifero e dalle innumerevoli anime dannate in un viaggio di riscoperta del capolavoro medievale. Grazie al linguaggio moderno e scorrevole, il volume dà la possibilità a studenti, appassionati e curiosi di gustarsi una delle opere più grandi di tutti i tempi, congiuntamente alle straordinarie raffigurazioni di Gustave Doré, che sapranno conquistare anche i più esigenti.



Direttore responsabile

Emanuele Berger

Redattori responsabili

Claudio Biffi, Roberto Falconi

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
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

