

342

1 | 2022

anno LI – serie IV

scuola ticinese

corpo



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

- 3 | Claudio Biffi
Corpo
- 5 | Claudio Imprudente
Riflessioni sul corpo
- 11 | Donato Pirovano
Anima e corpo. All'inferno per amore
- 17 | Daniela Cerqui Ducret
L'umano, un'estensione della rete digitale?
- 23 | Enrico Ferretti
**Il corpo in azione:
una prospettiva sistemica**
- 29 | Simone Storni, Flavio Rossi, Alejandro Arigoni,
Ilaria Ferrari Ehrensberger
**Progetto MOBAK - monitoraggio
delle competenze motorie di base
nelle scuole dell'infanzia**
- 35 | Katya Troise
Il corpo nel teatro
- 41 | Hans-Henning Wulf, Magda Ramadan
**Insegnare e imparare
nel corpo e nella voce**
- 47 | Giona Morinini
Il corpo come opportunità di crescita
- 53 | Ramona Sinigaglia
**Osservare per vedere...
agire per prevenire**
- 57 | Martina Valnegri, Alessia Antonietti,
Manuela Vanolli, Martine Bouvier Gallacchi
Benessere ed equilibrio fisico e mentale
- 63 | Nicolò Osterwalder
Il corpo a scuola

Corpo

Claudio Biffi, redattore di *Scuola ticinese*

Il sera toujours là où je suis | 3
Michel Foucault, *Le corps utopique*

69 | Claudio Della Santa,
Annemarie Kummer Wyss,
Matteo Luigi Piricò
**Ripensare le dimensioni del gruppo
classe per trasformare la didattica?
La risposta del laboratorio**

77 | Roberta Wullschleger
Un percorso tra il fare e il pensare

83 | Marco Lupatini
**Il bosco nella scuola secondaria
in Svizzera**

89 | Roger Welti
Il turismo come tema da vivere

Nel 1966 “France Culture” dedica un ciclo di programmi radiofonici al rapporto tra utopia e letteratura. Ospite della puntata del 21 dicembre è Michel Foucault. Agli ascoltatori del canale culturale della radio francese, il filosofo propone una riflessione che, una volta trascritta e pubblicata, prenderà il titolo di *Le corps utopique*¹.

L'apparizione radiofonica di Michel Foucault è tanto breve quanto densa. In appena una ventina di minuti di antenna, partendo dal ricordo di una lettura proustiana (Proust scriveva che ogni mattina, dopo la piccola morte quotidiana rappresentata dal sonno, si sentiva come se dovesse tornare ad occupare il proprio corpo), Foucault ci accompagna lungo un itinerario che riprende le considerazioni d'inizio Novecento di Marcel Mauss sulle tecniche corporee – il corpo come primo e più naturale strumento dell'uomo – e anticipa il pensiero antropologico di fine secolo di David Le Breton, che affermerà definitivamente il corpo come una costruzione simbolica².

Foucault non tralascia né di informare gli ascoltatori che i bambini ci mettono un po' a scoprire di avere un unico corpo a cui appartengono braccia, gambe, mani, orecchie e naso, né di osservare che nell'*Iliade* la parola greca che significa 'corpo' è utilizzata solo per designare i cadaveri.

E, ancora, paragonando la propria testa a una 'misteriosa caverna', il filosofo accenna alla disputa – oggi probabilmente superata, ma a lui contemporanea – per il primato delle facoltà cognitive, conteso dalla mente che pensa e dal corpo che si muove, tra approcci 'disincarnati' della cognizione e approcci 'incarnati'.

Il ricordo delle parole radiofoniche di Michel Foucault (se volete coglierne il tono, l'inflessione e la cadenza un motore di ricerca vi indicherà agilmente come riprodurre la registrazione) introduce un numero di *Scuola ticinese* costruito attorno a un 'corpo' che, nel avvicinarsi di parole, righe e paragrafi, apparirà sotto forme e angolazioni diverse. Il corpo è il luogo dei propri limiti, della delimitazione del soggetto e del contatto tra il sé e l'altro. Il corpo è materia: lo si tocca, ma ancor più, probabilmente, lo si guarda, e allora diventa uno schermo sul quale proiettare rappresentazioni; una superficie che può ospitare significati ed essere investita da interi linguaggi.

L'idea di limite rimanda anche alla finitudine biologica del corpo – che si guasta, invecchia, deperisce – e alla ristrettezza delle sue capacità, sempre più superate dalle abilità di arti e intelligenze artificiali. Il limite, in questo caso, ha nutrito prima le fantasie, poi gli esperimenti sull'ibridazione tra corpo e macchina e, oggi, alimenta l'aspirazione di liberare del tutto l'umano dal 'peso' del proprio corpo ricorrendo alle tecnologie digitali.

Ritorno al punto di partenza. Il sogno di certuni di abbandonare ossa, muscoli e tessuti risuona, curiosamente, con quanto affermava a fine anni Sessanta Michel Foucault sulla relazione tra corpo e utopia. Per

Note

¹ Foucault, Michel, *Le corps utopique, suivi de Les hétérotopies*, Paris, Lignes, 2009.

² Mauss, Marcel, *Les techniques du corps (1935)*, in *Techniques, technologies et civilisation*, a. c. di Nathan Schlager, Paris, PUF, 2021, pp. 365-394 e Le Breton, David, *Anthropologie du corps et modernité*, Paris, PUF, 1990.

4 |

il filosofo, il primo è la negazione della seconda. Non c'è niente di meno utopico del corpo, perché “il est ici irréparablement, jamais ailleurs”³. L'utopia (che per sua natura è 'altrove') può così essere ricondotta al desiderio, irrealizzabile, di sfuggire al proprio corpo, di rompere il legame indissolubile che ci lega alla carne e di sperimentare un *corpo-incorporeo*: luminoso, purificato, virtuoso e aereo... come un'anima dantesca ascesa al Paradiso.

Nota

3

Foucault, *op. cit.*, p. 9.



Riflessioni sul corpo

Claudio Imprudente, Presidente onorario del Centro Documentazione Handicap di Bologna

Claudio Imprudente è un giornalista e scrittore con disabilità. È uno degli storici fondatori del Centro Documentazione Handicap di Bologna, di cui oggi è Presidente onorario. Ama definirsi non 'disabile' ma 'diversabile'.

| 5

Chi non ha mai canticchiato sotto la doccia questa canzone?

“Ci vuole un fisico bestiale/ Per resistere agli urti della vita/ Ma quel che leggi sul giornale [...]”.

È il cavallo di battaglia di Luca Carboni! Il testo di questo famoso successo del 1992 parla di qualcosa che riguarda tutte e tutti molto da vicino: il nostro corpo.

Ci abbiamo a che fare dal momento in cui nasciamo all’attimo in cui moriamo. Che rapporto abbiamo con il nostro corpo? Ma soprattutto, il nostro corpo è normale? E se invece fosse diverso? Ma diverso da cosa?

Da molti anni, guardando svariati programmi televisivi, faccio caso a come il corpo ‘diverso’ della persona con disabilità venga rappresentato nei media, spaziando dalle fiction, ai film, al mondo della pubblicità.

Come viene rappresentato questo ‘fisico bestiale’? Di recente abbiamo assistito a una crescita delle rappresentazioni dei corpi nei media, dato che questi ultimi sono entrati a far parte in maniera sempre più pervasiva delle nostre vite quotidiane.

Le pagine dei social media sono esempi di rampe di lancio per entrare in scena: una scena molto più libera e interattiva rispetto a quando guardavamo la televisione e andavamo al cinema.

In questo crescere di rappresentazioni abbiamo anche un maggior numero di corpi non conformi che vediamo sempre più spesso in tutti i social. Potremmo pensare che non si provi più paura nel guardarli e nel rappresentarli, che l’immaginario collettivo sia finalmente pronto a questo... ma in sincerità credo che la strada da percorrere sia ancora lunga!

Credo che per parlare del rapporto con il proprio corpo, occorra prima riconoscerlo come parte essenziale del sé, avere la possibilità di vivere con lui e in lui le esperienze del quotidiano. Questo è un diritto trasversale che va acquisito a qualsiasi età, indipendentemente dalle proprie origini, dal genere, dall’orientamento sessuale o dalle caratteristiche fisiche.

Nella disabilità, l’idea del bisogno esclusivamente assistenziale, spesso a causa di limiti e deficit, allontana la persona dalla possibilità di maturare una percezione positiva del proprio corpo. Eppure attraverso la pelle, le mani e gli occhi di una persona con disabilità si esprime un individuo in tutta la sua personalità, con desideri, ambizioni e capacità di dare e ricevere piacere e benessere.

Benessere è ‘essere bene’, star bene con noi stessi, provare piacere nel fruire di quelle esperienze che, dentro

e fuori dal nostro corpo, corrispondono più intimamente alla nostra parte desiderante. Benessere è anche una questione d’immagine: vedersi allo specchio e riconoscersi nel riflesso di quello stesso corpo, viverlo e manipolarlo con la familiarità che di solito riserviamo ai pensieri. Recuperare il contatto, colmare la separazione è possibile quando s’incontra o ci si scontra con la Bellezza.

Queste riflessioni sulle difficoltà e le risorse racchiuse nei nostri corpi, dalla consapevolezza all’estetica, dalla cura di sé all’incontro con l’altro, mi hanno accompagnato nel tempo, come una continua scoperta, di cui condivido con voi alcuni pensieri per mezzo di aneddoti della mia infanzia e di altri articoli che ho scritto nel corso del mio lavoro, lasciandovi qualche goccia di profumo.

Il corpo è come un biglietto da visita. Si tratta di un biglietto a volte sgualcito, trasandato, sudato, rovinato; altre volte ben messo, ordinato e addirittura profumato. Tutte le persone ne posseggono uno, nessuno ne può fare a meno. Il suo possesso non dipende dallo status sociale o dal luogo di origine; il corpo ti è ‘cucito addosso’ sin dalla nascita. Ti può far provare piacere come dolore, meraviglia ma anche disprezzo. Con lui puoi gareggiare nelle lotte della vita, assaporando vittorie, ma anche cocenti delusioni.

Perché *sentire* con il corpo è qualcosa di avvolgente e profondo, che non riguarda solo l’epidermide.

Questo biglietto da visita caratterizza la nostra identità, ma al tempo stesso indica un altro aspetto sorprendentemente affascinante, quello del limite, sia per noi sia per chi ci è prossimo. A volte può simboleggiare il confine fisico di un limite psicologico. Pensiamo, ad esempio, a quando non vogliamo farci toccare, a quando non accettiamo l’abbraccio da parte di qualcuno o, in maniera più radicale, non accettiamo di toccare con mano un corpo malandato, un corpo menomato, un corpo maleodorante o un corpo ferito nell’animo. Tutto questo credo possa avvenire per diversi motivi: per pudore, ad esempio, ma anche per paura di riconoscersi nella diversità del corpo altrui. Il corpo dell’altro è sempre un’incognita che ci mette profondamente in discussione proprio per la sua diversità, specialmente quando faticiamo a riconoscerlo come corpo in quanto tale. Inoltre, credo che percepire il proprio corpo come rigido e frammentato implichi, il più delle volte, il fatto di non comprenderne del tutto le potenzialità. Se ci si ferma alla superficie, il corpo può trasformarsi



Martino Bernasconi
3° anno di grafica – CSIA

in gabbia. È proprio qui che l'altro può entrare in gioco e il corpo diventare un complice, come uno specchio. Se è vero che il corpo è il nostro tempio, è anche vero che il corpo di chi vive su di sé una disabilità non sempre gli appartiene del tutto. Più volte al giorno, ogni giorno, questo corpo viene maneggiato da altri per ragioni di assistenza e per sopperire ai bisogni fondamentali. Come ho scritto all'inizio, le immagini sui social e il linguaggio che viene utilizzato possono modificare la rappresentazione sociale e di conseguenza anche la cultura del corpo: per questo rimane necessario vigilare sulla comunicazione e sulle sue rappresentazioni, specie su quel filo che tutt'ora unisce, nell'immaginario collettivo, la disabilità e la malattia.

A uno scatto improvviso del mio corpo, dovuto a uno spasmo muscolare, colpisco la tavoletta e i bambini rimangono interdetti per qualche secondo. Poi uno, timorosamente, interviene chiedendomi se non mi faccia male il piede sinistro, tutto storto e contratto. Rispondo che il mio piede è abituato a stare in questa posizione, che non sento dolore. Un pregiudizio diffuso è credere che il deficit corporeo sia una malattia e che quindi produca dolore fisico e sofferenza morale. Molte persone sono dispiaciute, e si rammaricano, perché credono che la persona con disabilità soffra molto a causa del proprio corpo. In realtà, il diversamente abile ha con il proprio corpo lo stesso rapporto che hanno con il loro le altre persone, anche se questa affermazione non si può generalizzare.

Una testa ripiegata in avanti, un busto fuori asse, delle mani rattrappite sono posizioni abituali che possono apparire strane a uno sguardo esterno, ma che sono specifiche di un corpo con un'identità propria. In fondo, ogni essere umano ha posture particolari: qualcuno preferisce sedersi su una sedia, qualcuno per terra a gambe incrociate, qualcun altro per terra sulle ginocchia. Il problema, in ogni caso, non risiede nella persona con disabilità, ma nel pregiudizio di chi osserva, che presume una ipotetica situazione dolorosa e infelice senza conoscere la singola e specifica realtà. E poiché ad essere dolorose e infelici spesso sono le malattie, il sillogismo è pronto. Disabilità in rima con infettività.

Davvero sarà così? La disabilità è una malattia e la si può curare?

Ora il mio intento non è rispondere a questa domanda, ma riflettere con voi sul fatto che il corpo è qualcosa che si tocca, ma anche qualcosa che si osserva. Come tale può essere oggetto dello sguardo altrui, ma anche del nostro stesso sguardo, chiamando in causa l'intima questione dell'immagine che abbiamo di noi stessi.

La nostra percezione del corpo, insomma, dovrebbe vivere prima di tutto di consapevolezza, di accettazione di come siamo, dei nostri limiti e delle nostre risorse, e del modo in cui preferiamo farne uso. Acquisire tutto questo è un percorso lungo e complesso, un vero e proprio viaggio tra le pieghe delle ferite, delle potenzialità, del piacere e del benessere. Il corpo deve vivere e relazionarsi, deve sapere come provare piacere. Aspetti troppo spesso trascurati nel caso delle persone con disabilità, per cui troppo superficialmente il corpo viene ridotto a mero oggetto di cura.

Riflettere sul corpo come limite mi spinge ad apprezzarne il valore come risorsa e mi porta a rammentare un aneddoto della mia infanzia. Cinquant'anni fa, nei pressi di Misano Adriatico (in provincia di Rimini), una mamma e un bambino passeggiavano ogni mattina sul lungomare alla ricerca di un luogo dove sostare e godersi il vento del bagnasciuga. Lo sguardo della madre perlustrava con occhio vigile la spiaggia alla ricerca del primo drappello di bambini che giocava a costruir castelli di sabbia. Una volta adocchiato, la mamma metteva il suo bambino, che viaggiava sempre su quattro ruote, seduto accanto a loro. In genere andava tutto per il meglio finché i compagni di gioco non venivano chiamati a rapporto dai propri genitori, un po' per necessità, un po' perché impauriti da quella

presenza così diversa. Erano altri tempi, ma di certo quella madre non aveva paura, non demordeva e si ostinava a portare il suo bambino lì in mezzo, giorno dopo giorno, fino a farlo diventare per tutti 'il custode dei castelli di sabbia'. L'appellativo divenne così famoso, e il bambino così ben accetto, che anche il bagnino, a chi si lamentava di quella presenza in carrozzina, rispondeva che quello era un bambino come tutti gli altri e che lì sarebbe rimasto, a far da guardia ai castelli.

La spiaggia è un limite tra la terra e il mare, ma anche il punto di incontro fra questi. Il corpo può essere il limite del contatto con *Alter*, ma può essere anche il punto di incontro tra il limite di *Ego* e quello di *Alter*, il confine da cui partire per potersi riconoscere e lasciarsi toccare. Non è un caso, forse, che anche Gesù di Nazareth amasse tanto passeggiare sulle rive, sui confini dei nostri limiti. E lasciatemi fare una battuta: sui limiti dei nostri corpi, Lui ci sta da Dio!

Dalla condivisione e dall'incontro fra corpi differenti si costruiscono le relazioni. Queste saranno più resistenti se avranno trovato il loro punto d'incontro nel limite, quella zona d'ombra fra *Ego* e *Alter* da cui entrambi possono attingere, nonostante le reciproche mancanze, per raggiungere una maggiore consapevolezza.

Ho fatto questa regressione, riportando uno dei miei ricordi preferiti di quando mi recavo in spiaggia con la mia famiglia, perché grazie ai contesti in cui ho vissuto, alle microiniezioni di fiducia che ho ricevuto da chi è stato di volta in volta al mio fianco, sono riuscito a costruire un rapporto positivo con il mio corpo, nonostante il fatto che anch'io abbia vissuto un'adolescenza turbolenta, come ogni altro mio coetaneo negli anni Settanta-Ottanta.

Credo ora di avere un buon rapporto con il mio corpo perché sento di esserne io il padrone e non viceversa. Ovviamente, ciò non è così scontato, perché dietro c'è un discorso di accettazione della mia disabilità. Non è un percorso semplice, non è che una mattina mi sono svegliato e ho detto "che bello avere un corpo disabile", è un cammino lungo e ancora oggi non è finito. Spesso ho fatto risuonare in me le parole di Nelson Mandela: "Sono il padrone del mio destino, il capitano della mia anima", così che la mia identità è diventata il risultato di come gli altri mi vedono: certamente vedono un corpo imperfetto, ma vanno oltre all'imperfezione. Quindi questo andare oltre all'imperfezione ha fatto in modo che accettassi il mio corpo. L'identità è un'alchimia di contesti che sono riusciti ad andare oltre

al concetto di imperfezione. In fondo, quest'ultima esiste, ed è la perfezione, al contrario, a non esistere.

Vorrei concludere lasciandovi con un mio articolo, in cui ispirandomi alla lettera aperta che Umberto Eco aveva rivolto al suo piccolo nipote sul tempo che verrà, mi ero rivolto ad un ipotetico nipote con disabilità, con l'intento di regalargli qualche consiglio, partendo dalla mia esperienza, dalla mia vita vissuta, affinché lui potesse fare altrettanto e anche di più.

“Ritorno ai banchi di scuola, ai tempi in cui frequentavo le scuole speciali. Sai cosa erano? Immagina delle scuole costruite e pensate esclusivamente per persone con disabilità, in cui l'unico normodotato è la maestra, divisa tra deficit e abilità estremamente diverse tra loro... Forse oggi il tuo compagno di banco ti aiuta a fare i compiti insieme alla tua insegnante di sostegno e poi ti porta a giocare a calcio, a basket o a quello che più ti piace... Tutto questo non è scontato. È il frutto di anni di fallimenti, prese di coscienza, riflessioni, lotte e conquiste che ci hanno portato fin qui, a un'immagine della disabilità capace di contaminazioni, incontri, confronti con altre discipline ed esperienze.

Se oggi c'è ancora qualcosa da fare è soprattutto recuperare quella voglia lì, il desiderio cioè di non dare nulla per assodato e andare sempre oltre, per arrivare, finalmente, a non dover più parlare di integrazione ma semplicemente a viverla.

Sapere quello che c'è stato prima di te è importante. La memoria storica, come ci ricorda un illustre della biografia culturale del nostro paese, Umberto Eco, è fondamentale per il tuo futuro, e forse anche per il mio, perché mi piace pensare che quello che ho fatto possa proseguire con te, nelle tue battaglie e nei tuoi traguardi.

Di certo non ti mancheranno gli strumenti, oggi l'innovazione è a portata di click. Mi permetto però di dirti che questo non basta, perché non è sui social che incontrerai lo sguardo degli altri e soprattutto non è solo lì che ne sentirai il peso su di te.

Ricordati che se qualcuno ti guarda negli occhi e tu abbassi lo sguardo, hai perso; ma se tu ricambierai il suo sguardo, allora avrai vinto. E su questo, credimi, non c'è ausilio o tecnologia che tenga.

Non avere paura del tuo corpo, anche se è deforme; usalo, sappi essere artista di te stesso e mettilo sempre al servizio degli altri.

Non vergognarti dei tuoi desideri. Ricordati che sei una persona completa, che potresti anche innamorarti e far innamorare.

Il mondo che vi lasciamo in mano non è certo 'il migliore dei mondi possibili', ma questo serve a ricordarti cos'era qualche anno fa, perché senza conoscere il nostro passato non possiamo cambiare il nostro presente. Ciao e buona vita!”.

Lascio anche a voi che avete letto queste mie riflessioni, il saluto a me più caro, augurandovi Buona Vita!

Nota

Claudio Imprudente può essere contattato all'indirizzo claudio@accaparlante.it oppure attraverso le sue pagine Facebook e Instagram.



Festival dell' educazione

SAVE
THE
DATE!

Prossima edizione

7-8 ottobre 2022

Le emozioni

Un'occasione di riflessione per i docenti,
le famiglie e tutta la popolazione



Anima e corpo. All'inferno per amore

Donato Pirovano, professore ordinario di Filologia e critica dantesca
presso l'Università di Torino

Non si insisterà mai abbastanza a dire che l'oltretomba dantesco è fatto di corpi e non di spiriti. Come ha opportunamente scritto Anna Maria Chiavacci Leonardi: “Questa invenzione trae la sua vita da una profonda idea, forse la più alta, certamente la più nuova, tra le idee trasmesse dal Cristianesimo alla cultura dell’Occidente: il grande tema biblico della resurrezione della carne. Questa idea, ignota al mondo greco, che conosce, anzi insegna, l’immortalità dell’anima, ma vede nel corpo mortale solo l’aspetto pesante e negativo della natura umana, discende dalla Bibbia ai Padri e traversa i secoli cristiani, affidata soprattutto ai testi paolini e al Credo”.¹ E ancora: “L’anima separata non ha in realtà alcuno spazio nel poema di Dante: ciò che a lui preme è l’uomo intero, col suo corpo nato e cresciuto nella storia, e pure destinato all’eternità”.²

Per rendere questa fisicità – in attesa della resurrezione della carne che avverrà dopo il Giudizio universale – Dante inventa il “corpo aereo” descritto da Stazio nel bellissimo canto xxv del *Purgatorio*. Leggiamone un frammento (*Purg.*, xxv 85-90):³

Sanza restarsi, per sé stessa cade
mirabilmente a l’una de le rive;
quivi conosce prima le sue strade. 87
Tosto che loco li la circunscrive,
la virtù formativa raggia intorno
così e quanto ne le membra vive. 90

Senza indugio l’anima perviene con un processo che suscita meraviglia a una delle due rive (quella dell’Acheronte o quella del Tevere) e qui conosce il suo destino. Appena giunta nel luogo assegnatole, subito la virtù formativa agisce nello spazio aereo circostante così come aveva operato per formare le membra del corpo.

La virtù formativa è il codice genetico – oggi lo chiamiamo DNA – ed è la stessa che aveva formato le membra dell’embrione. Dopo la morte essa fa sì che l’aria intorno all’anima ne assuma la forma e in essa proietta le sue potenzialità individuali. Nei tre regni dell’aldilà, dunque, Dante incontra sempre persone sebbene al momento della visione nella primavera del 1300 solo due siano già veramente risorte con la propria carne: Cristo e Maria.

Tra i primi incontri del viaggio oltremondano spicca quello con Paolo e Francesca. C’è, infatti, un tipo di amore che interessa particolarmente a Dante ed è la

passione erotica, tanto che gli spiriti amanti sono i soli a cui sono destinati spazi in tutti e tre i regni dell’aldilà: nel secondo girone infernale i “peccator carnali” (*Inf.*, v 38), nella settima cornice purgatoriale i lussuriosi espianti, nel cielo di Venere le anime dei beati amanti. Per amore, quindi, ci si perde e per amore ci si salva, cosicché Dante riprende e conclude nella *Commedia* la riflessione che innerva tutta la sua opera letteraria.

Scendiamo allora nel secondo cerchio dell’inferno. Il luogo è “d’ogne luce muto” (*Inf.*, v 28) e rimbomba di suoni cupi sì che sembra muggiare “come fa mar per tempesta, / se da contrari venti è combattuto” (*Inf.*, v 29-30), un paesaggio che attiva l’analogia – o il correlativo oggettivo – tra la forza travolgente della bufera ambientale e quella della passione interiore, ma che può rimandare anche al motivo del mare e della tempesta, così presente nel mito di Tristano e Isotta, filigrana letteraria della storia d’amore di Paolo e Francesca. La violenza rapinosa e continua della bufera travolge i dannati, facendoli voltare in ogni direzione e urtandoli con la forza del vento e per il probabile reciproco cozzare; la bufera si scatena in un vortice chiuso nel perimetro del secondo cerchio e suggerisce la paralisi di un pensiero-desiderio prigioniero di sé stesso.

In questo perenne trascinarsi, senza alcuna speranza di pause e di attenuazioni, non manca a questi dannati il fiato per gridare, piangere, lamentarsi e bestemmiare “la virtù divina” (*Inf.*, v 36), che non è, come si legge nei commenti, genericamente “la potenza di Dio” o “Dio”, ma più precisamente “l’amore di Dio”, quell’amore che essi hanno deviato sì che il loro amore è la loro condanna.

Nella “aura nera” (*Inf.*, v 51) le schiere degli spiriti sono larghe e piene, trasportate in un frenetico e turbinoso movimento pluridirezionale, efficacemente reso dal verso “di qua, di là, di giù, di sù li mena” (*Inf.*, v 43), martellato come un giambo. Eppure nella “detta brigata” (*Inf.*, v 49) c’è chi sembra volare più ordinatamente in fila, “facendo in aere di sé lunga riga” (*Inf.*, v 47).

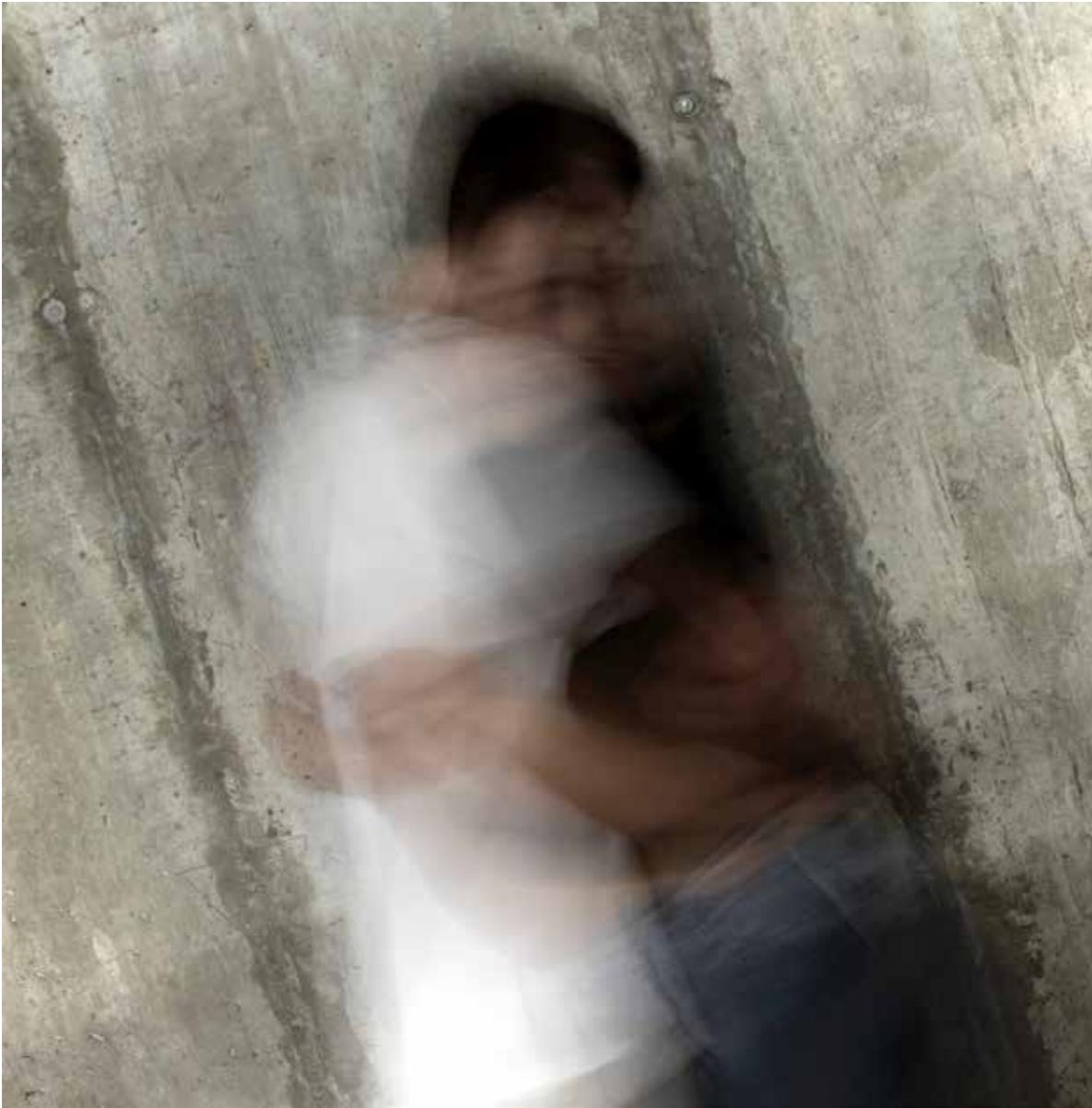
Virgilio non esita a soddisfare la curiosità di Dante. Tra le più di mille ombre che mostra nominandole col dito spiccano quattro regine – nell’ordine Semiramide, Didone, Cleopatra, Elena – e tre eroi: Achille, Paride, Tristano. Davanti agli occhi attenti dell’osservatore si disegna nell’aria scura il fertile mito di *eros* e *thanatos*. Li si vede passare, distinti dalla massa di coloro che volano come storni, mentre il vento non rompe la loro traiettoria lineare, come se fossero ancora dotati di

Note

¹ Chiavacci Leonardi, Anna Maria, *Le bianche stole. Saggi sul 'Paradiso' di Dante*, Firenze, Sismel-Edizioni del Galluzzo, 2010, p. 6. Occorre notare che la formula “Credo [...] in carnis resurrectionem”, “Credo nella resurrezione della carne”, è più esplicita nel Credo o Simbolo degli Apostoli che nel Credo niceno-costantinopolitano attualmente privilegiato nella liturgia eucaristica.

² *Ivi*, p. 15.

³ Per le citazioni della *Divina Commedia*, cfr. Alighieri, Dante, *La Divina Commedia*, a. c. di Enrico Malato, Roma, Salerno Editrice, 2018.



Martino Bernasconi
3° anno di grafica – CSIA

quella intensa e speciale energia, che già in vita contrassegnò la loro passione tanto da condurli a morte. Alcuni di questi si uccisero, altri vennero uccisi o fecero uccidere, altri tradirono, altri furono causa di diurne guerre, eppure è la lussuria che li ha fissati per l'eternità, cosicché il compimento della loro figura è qui, e non in altri ipoteticamente immaginabili luoghi infernali, come per esempio nei più bassi gironi dei violenti (contro sé o contro altri) o nella bolgia dei seminatori di discordie.

L'eccezionale traiettoria di volo di due spiriti che, nonostante l'intensità della bufera, riescono a mantenersi uniti e a sembrare "leggieri" (*Inf.*, v 75) attrae la curiosi-

tà del pellegrino più dei sette illustri personaggi nominati da Virgilio e consacrati dalla storia e dalla poesia.

Delle due "anime affannate" convocate in virtù dell'affettuoso grido, sarà lo spirito femminile a parlare, mentre l'altro, che resterà sempre innominato, piange. Mi pare che questa scelta di Dante sia oltremodo rilevante, perché Francesca, a parte Beatrice, è l'unica donna che parla in tutto l'inferno, e a lei è riservato il compito di trattare il tema di amore e colpa.

Francesca e il suo compagno – i primi commentatori della *Commedia* ci informeranno essere Paolo Malatesta – sono stati travolti in vita da una passione intensa, irresistibile, fatale, e a causa di quell'amore sono

stati assassinati. Dice, infatti, in modo accorato e con parole vibranti la donna (*Inf.*, v 100-7):

Amor, ch'al cor gentil ratto s'apprende,
 prese costui de la bella persona,
 che mi fu tolta; e 'l modo ancor m'offende. 102
 Amor, ch'a nullo amato amar perdona,
 mi prese del costui piacer sì forte,
 che, come vedi, ancor non m'abbandona. 105
 Amor condusse noi ad una morte.
 Caina attende chi a vita ci spense.

Così Francesca: “L'amore, che s'accende rapidamente nei cuori sensibili, fece innamorare costui che è qui con me del bel corpo che mi fu tolto; e l'intensità della sua attrazione nei miei confronti ancora mi avvince. L'amore, che fatalmente avviluppa amante e amato, mi fece corrispondere così intensamente alla passione di costui, che – come vedi – ancora non mi lascia. L'amore ci trascinò a una medesima morte. Caina attende l'anima di chi ci uccise”.

Per descrivere questo amore, che ci appare come una passione prevalentemente fisica (si insiste infatti sulla bellezza corporea: “persona” nell'italiano antico è ‘corpo’), Francesca riscalda le sue parole con ricercati artifici retorici. Le prime due terzine risultano perfettamente simmetriche, mentre sintassi, lessico ed echi fonico-ritmici contribuiscono a potenziare questo stretto parallelismo.

Nelle parole della donna l'amore non è, però, solo una passione terrena consumata in una relazione erotica che si è tragicamente conclusa con la morte violenta. Esso dura e durerà per l'eternità in un luogo di pena in cui altre celebri coppie sono divise: si pensi per esempio a Elena e Paride, che fanno parte della medesima schiera e che sono nominati singolarmente. Se la torbida energia di questo amore-passione permette a Paolo e Francesca di mantenere traiettorie rettilinee ed eccezionalmente vicine dentro l'impeto della bufera tanto da sembrare “leggieri” agli occhi di Dante, quell'amore nel contesto infernale diventa allora una pena aggiuntiva a quella che il contrappasso ha prescritto: infatti il perdurare di quell'amore così passionale ripropone in ogni istante il contrasto tra la felicità che esso procurò loro in terra (“il tempo felice”) e la pena tormentosa che ora li affligge nell'inferno.

Nel suo elaborato esordio Francesca aveva definito questo amore “mal perverso” (*Inf.*, v 93). La maggior parte

dei commentatori privilegia un'interpretazione metonimica nel senso di ‘atroce tormento’. In realtà sarebbe meglio riferire questa espressione non alla bufera che travolge i due (pena comune a tutti i lussuriosi), ma all'amore passionale che ancora li avvince, in modo esclusivo, il che permetterebbe di conferire tutt'altro peso all'aggettivo possessivo “nostro” usato dalla donna e di ricondurre “perverso” al suo significato originario.

Nel piano della *Divina Commedia*, però, “mal perverso” non è solo la causa, cioè l'amore adultero e fatale, perché questo amore folle non si arresta nemmeno con la morte: Virgilio aveva suggerito a Dante di pregare i due che volano insieme “per quello amor che i mena” (*Inf.*, v 78) ed egli muove la voce chiamandoli “anime affannate” (*Inf.*, v 80), a esprimere non solo il significato di ‘fatica e sforzo fisico’ nella bufera, ma piuttosto l'ansia e l'angoscia dell'amore: ed ecco allora perché il grido è sentito da Francesca come “affettuoso” (*Inf.*, v 87), cioè ‘fervido, appassionato, pieno d'amore’. E che Dante personaggio provi “pietà *del loro* mal perverso” (*Inf.*, v 93) non è eterodosso se pensiamo che egli, esattamente come loro, ma con esiti diametralmente opposti, ha conosciuto e sperimentato un amore caratterizzato da intensità, esclusività, durata oltre la vita.

La teoria, in forma di appassionata confessione, di Francesca mette a nudo la pericolosità di questo tipo di ancipite amore: l'amore che unisce Francesca e Paolo all'inferno, quello che “non *li* abbandona”, non può che essere, infatti, una energia unitiva privata del piacere e che si caratterizza, dunque, esclusivamente come il volto negativo del desiderio. La colta Francesca, che possiede certamente “intelletto d'amore”, del resto, non poteva ignorare il terzo libro del *De amore* di Andrea Cappellano, che metteva in guardia, con argomentazioni e parole molto severe, gli amanti passionali. Tra i tanti passi che si potrebbero citare giova soffermarsi su un brano che la riguarda da vicino (*De amore*, iii 31, corsivo mio):⁴

Sed et constat incestus inde maxime provenire; non enim reperitur aliquis adeo divinis eloquiis eruditus, si maligno spiritu concitante amoris aculeis incitetur, qui *contra mulieres cognatas sibi et affines* ac Deo dedicatas feminas sciat unquam frena continere luxuriae, et hoc satis per assidua experimenta videmus.

E deriva [dall'amore] soprattutto l'incesto; e come sperimentiamo ogni giorno, non c'è nessuno così esperto della parola divina che sappia frenare la lussuria *nei confronti delle consanguinee e delle*

Nota

4

Andreae Capellani regii Francorum
De amore libri tres, München, Fink,
 1972. Per la traduzione cfr.
 Cappellano, Andrea, *De amore*,
 traduzione di Jolanda Insana con
 uno scritto di D'Arco Silvio Avalle,
 Milano, SE, 2002.

donne della sua stessa famiglia o delle donne consacrate a Dio, se è incitato dagli aculei d'amore sotto il pungolo dello spirito maligno.

Vista la condizione familiare di Paolo e Francesca, la loro passione è non solo colpevole ma inammissibile, perché genera conseguenze sull'ordine familiare e sociale: questo amore non potrà mai essere un "ben fare" ma piuttosto un "mal perverso".

Per il *Decretum* di Graziano – che è il testo di riferimento di diritto canonico e civile nel secolo XIII, e si ricordi che il monaco è collocato da Dante in paradiso nel cielo degli spiriti sapienti (cfr. *Par.*, x 103-5) – l'amore tra cognati è un incesto, quando scrive che "incesto è avere rapporti sessuali con consanguinei o cognati". Del resto anche per Guglielmo Peraldo – autore ben presente a Dante – l'amore tra cognati è un incesto e in questo modo interpretarono i primi commentatori.

Ma c'è di più. Le prime due terzine del discorso di Francesca, con la loro serrata argomentazione e ferrea circolarità, hanno espresso l'irresistibilità di questa passione curvata su se stessa. L'energia di questo amore è piegata esclusivamente sulla coppia perché non può avere sbocchi se non nella rinuncia. Questo amore completo, vicendevole, irresistibile e senza fine non è tipico della lirica cortese e stilnovistica, ma di una certa tradizione romanzesca, e in particolare della tradizione tristaniana, tanto che si potrebbe leggere nell'episodio di Francesca il *Tristano* di Dante, uno dei tanti e diversi *Tristano* cui la poesia d'amore ha dato vita.

Del resto anche la reciprocità invocata ("Amor, ch'a nullo amato amar perdona", *Inf.*, v 103) nel momento in cui piega una caratteristica dell'amore divino al proprio ardore erotico non può che essere esiziale, e per di più contraria alle tesi di Andrea Cappellano, il quale già nel primo libro del suo trattato nega l'ineluttabilità della corrispondenza erotica, esaltando invece la libertà di scelta da parte della persona amata di riamare chi la ama.

Dopo i parallelismi dei primi sei versi, Francesca esprime con un secco periodo uniproposizionale, lungo un solo endecasillabo ("Caina attende chi a vita ci spense", *Inf.*, v 107), la tragica conseguenza di una simile passione: una morte non retorica, non iperbolicamente letteraria, ma reale. Amore non uccide, ma per amore si può morire. Il vero assassino non viene nominato, ma la profezia di Francesca ha la forza terribile di un anatema. Dante personaggio – e il lettore – non sono in grado per ora di comprendere quel "Caina atten-

de chi a vita ci spense", ma quando il viaggio arriverà nel profondo abisso dove perfino la pietà è morta (*Inf.*, xx 28), l'ombra gelida del Cocito si proietterà a ritroso sul vento del secondo cerchio, completando questo episodio dei lussuriosi. Sebbene ancora vivo nel 1300, il destino eterno di colui che ha commesso il duplice delitto, evidentemente non preterintenzionale ma volontario o premeditato, è tra i traditori dei rapporti familiari.

Alle prime parole di Francesca, Dante china il viso e lo tiene basso fino alla domanda di Virgilio. Rivolgendosi di nuovo alla donna e al suo compagno, poi, rompe l'anonimato e chiama la sua interlocutrice per nome. Invitata, Francesca non si esime dal rispondere e racconta il "punto" (*Inf.*, v 132) in cui la passione dallo stato di desiderio è diventata compimento. Contro la rapidità invocata ("ratto s'apprende", *Inf.*, v 100), l'amore ha una dinamica e una storia e in virtù di essa si determina la colpa, perché il peccato dipende dalla volontà, che ha bisogno del tempo per decidere tra il bene e il male (*Inf.*, v 121-38):

E quella a me: "Nessun maggior dolore
che ricordarsi del tempo felice
ne la miseria: e ciò sa 'l tuo dottore. 123
Ma s'a conoscer la prima radice
del nostro amor tu hai cotanto affetto,
dirò come colui che piange e dice. 126
Noi leggevamo un giorno per diletto
di Lancialotto come amor lo strinse;
soli eravamo e senza alcun sospetto. 129
Per più fiate li occhi ci sospinse
quella lettura, e scolorocci il viso;
ma solo un punto fu quel che ci vinse. 132
Quando leggemmo il disiato riso
esser baciato da cotanto amante,
questi, che mai da me non fia diviso, 135
la bocca mi baciò tutto tremante.
Galeotto fu 'l libro e chi lo scrisse:
quel giorno più non vi leggemmo avante". 138

E lei a me: "Non c'è maggior dolore del ricordo del tempo felice nella miseria: e ciò sa anche, per esperienza personale, il tuo maestro Virgilio. Ma se tu hai tanto desiderio di conoscere il principio del nostro amore, te lo dirò come chi parla nel pianto. Un giorno leggevamo per diletto di Lancillotto, come amore lo avvolgò; eravamo soli, senza presentimento della passione che

stava per travolgerci. Più volte quella lettura ci fece guardare negli occhi e impallidire, ma solo un punto fu quello che ci travolse. Quando leggemo il bramato sorriso di Ginevra baciato da un amante tanto nobile, costui, che sarà per sempre con me, la bocca mi baciò tutto tremante. Il libro e chi lo scrisse furono il nostro Galehaut: da quel giorno non leggemo oltre”.

Francesca dipinge la radice del suo “mal perverso” con i colori di un'altra storia d'amore che ha appassionato il Medioevo, quella tra Lancillotto e Ginevra, sebbene in filigrana sia riconoscibile la tragica vicenda di Tristano e Isotta, amanti adulteri se non incestuosi visto che Tristano è nipote di re Marco, coinvolti in una relazione totalizzante, caratterizzata dall'assoluta mancanza di speranza e di possibilità di redenzione che trova la sua ragion d'essere nel mero desiderio carnale e nella reciproca soddisfazione erotica, la cui essenza più profonda è rinchiusa nell'indissolubilità dei loro destini.

In ogni caso la mimesi letteraria non giustifica la colpa, perché Francesca ora sa che la filigrana romanzesca non può essere un alibi e non comporta deresponsabilizzazione agli occhi di Dio.

Il profondo turbamento di Dante, che gli procura anche uno dei rari svenimenti occorsi durante il viaggio, spiega la sua intensa partecipazione emotiva. Egli era stato attratto fin da giovane dal tema di amore e morte e dalla responsabilità morale dell'io di fronte all'amore. Il destino di Paolo poteva essere anche quello di Dante se non ci fosse stata Beatrice, e questo gli sarà ricordato nel paradiso terrestre. Non possono stupire il lettore, allora, i fitti contatti tra *Inf.*, v e *Purg.*, xxx-xxxI, quando l'appena ritrovata Beatrice rimprovera Dante per i suoi travimenti.

Solo grazie a Beatrice – che per lui è scesa dall'Empireo fino al limbo – il poeta ha dunque saputo cogliere le caratteristiche dell'amore salvifico, la *caritas* o *agàpe*. Anche Francesca avrebbe potuto salvare sé stessa e Paolo, riservandosi un posto nel Cielo di Venere accanto a Cunizza e a Raab, il cui peccato carnale non è certo minore del suo, ma la passione totalizzante dei due cognati si è come cristallizzata, non si è mai trasformata in “ben fare” e li ha imprigionati, precipitandoli all'inferno, luogo in cui saranno in eterno vicini nonostante la furia della bufera. L'amore senza fine, ben oltre la morte, di Paolo e Francesca possiederebbe dunque, ribaltate in negativo, le stesse caratteristiche di quello di Dante e Beatrice: l'uno come paradigma di perdizione, l'altro come paradigma di salvezza.

E allora risulta comprensibile come mai la storia di *eros* e *thanatos* che coinvolge gli amanti riminesi sia il punto di partenza di un motivo che corre lungo tutto il poema dell'amore e che, nonostante la definitiva e inflessibile condanna o forse proprio a causa di questa, continui ad affascinare i lettori di ogni tempo. La sua posizione cardinale è avvalorata dal fatto che a Francesca, all'unica donna che – lo abbiamo già ricordato – ha voce nell'inferno (esclusa ovviamente Beatrice scesa momentaneamente laggiù mossa dall'amore di Dio), Dante ha affidato il compito arduo e comunque altissimo di riflettere intimamente sulla dinamica del peccato e su quel confine sottile attraverso il quale un'energia salvifica può divenire dannazione.⁵

Nota

⁵ Per un approfondimento mi permetto di rimandare a Pirovano, Donato, *Amore e colpa. Dante e Francesca*, Roma, Donzelli, 2021.



L'umano, un'estensione della rete digitale?

Daniela Cerqui Ducret, maître d'enseignement et de recherche in Antropologia
presso l'Università di Losanna

Dopo essersi impadronito dell'ambiente che lo circonda, l'essere umano è passato a conquistare anche l'ambiente 'interno' che lo costituisce, modificando il proprio corpo con tecnologie sempre più elaborate. Se i motivi economici che hanno spinto l'uomo a conquistare l'ambiente naturale sono evidenti, le ragioni economiche sottostanti alla modifica del corpo umano sono difficilmente identificabili in quanto spesso giustificate con l'argomento della salute. Un argomento indiscutibile e inattaccabile, che al limite solleva interrogativi riferiti all'etica biomedica, quali per esempio il consenso dell'interessato e, più recentemente, interrogativi che riguardano lo sviluppo delle tecnologie digitali, quali il trattamento dei dati personali. Le risposte che una società altamente tecnologica come la nostra sta elaborando si concentrano quindi su *come* fare per limitare certi usi ritenuti scorretti. In quest'ottica, le interrogazioni hanno come obiettivo di porre dei limiti a usi tecnologici considerati problematici, ma non si preoccupano – come fa invece l'antropologia – dei motivi per cui la società ha sviluppato e continua a sviluppare tutte queste tecnologie.

Lo sguardo antropologico adottato nel presente articolo non indagherà gli usi considerati scorretti ma, al contrario, quelli considerati corretti, quelli cioè che sembrano ovvi perché corrispondono ai valori comunemente condivisi nella nostra società. In contrasto con un'etica applicata che interroga le conseguenze percepite come negative, tralasciando tuttavia ciò che risulterà un domani da tutti gli usi che ci sembrano *corretti*, l'antropologia cerca di capire qual è il progetto di società implicitamente sottostante allo sviluppo tecnologico, considerando che scienza e tecnologia non sono mai neutre, ma evolvono in un contesto sociale specifico per uno scopo ben determinato, che, purtroppo, rimane generalmente non esplicitato. In altri termini, la riflessione principale per l'antropologia consiste nel cercare di capire che tipo di società, e fondamentalmente che tipo di umanità, stiamo costruendo mentre procediamo con la certezza di potere fondere i nostri corpi con degli oggetti tecnologici e, nel contempo, di vivere in una società nella quale si assiste a una moltiplicazione esponenziale di attività digitali che non richiedono la presenza di un corpo fisico. Fondersi con delle macchine ed eliminare le interazioni tra i corpi sono due tendenze visibili nella nostra società e, a prima vista, sembrano in contraddizione l'una con l'altra; tuttavia, come vedremo, a prescindere dalle loro diffe-

renze, le due tendenze mostrano in verità due facce diverse di un solo e unico rapporto con il corpo umano.

Dall'uomo-macchina metaforico all'uomo-macchina letterale

Conviene ricordare che le tecnologie di cui stiamo parlando si sviluppano nel contesto di un immaginario collettivo che, da secoli, percepisce e definisce il corpo umano come una macchina: il cuore viene descritto ad esempio come una pompa e, più recentemente, il cervello come un computer. Dal pensarsi metaforicamente come delle macchine all'introdurre letteralmente delle macchine all'interno dei nostri corpi il passo non è poi così lungo e, nel corso del Novecento, è stato compiuto: protesi dell'anca o del ginocchio, retina artificiale, pacemaker e altri dispositivi fanno ormai parte delle nostre vite senza che nella quotidianità essi pongano problemi a chicchessia. Tuttavia, non c'è niente di naturale nel fatto di considerare che carne e ossa siano interscambiabili con pezzi di metallo o di plastica. Così come non è naturale, ma profondamente culturale, pensare che il corpo possa essere aperto, modificato e poi ricucito. Storicamente, nelle società occidentali, il confine rappresentato dalla pelle umana, rimasto per millenni invalicato, è stato superato solo con le prime dissezioni anatomiche, documentate tra il Dodicesimo e il Tredicesimo secolo.

Le protesi – esterne o interne – sono state ovviamente utilizzate in primo luogo per motivi terapeutici. La salute, come affermato nell'introduzione, è l'argomento indiscutibile, ovvero costituisce il famoso 'uso corretto' che non viene mai interrogato dal punto di vista del nostro futuro. Ma ora cerchiamo di immaginarci cosa succederebbe se una persona avesse la sfortuna di avere bisogno, l'uno dopo l'altro, di tutti i 'pezzi di ricambio' che la medicina può offrire. Sarebbe allora legittimo chiedersi se esista un limite da non superare per fare in modo che questa persona rimanga un essere umano. E se la risposta fosse affermativa, vale a dire che un limite esiste, allora dove andrebbe posto? Occorrerebbe stabilire un tetto massimo di organi o di funzioni artificiali? O forse si tratterebbe di identificare una funzione specifica che non potrebbe mai essere sostituita? Non ho la risposta; ma l'esercizio – ipotetico e futuristico – ci permette di capire che dovremo prima o poi confrontarci alla questione del limite tra umano e macchina e chiederci che cosa ci definisca davvero come esseri umani.



Lia Pythoud
3° anno di grafica – CSIA

La macchina 'umanizzata', tra fantascienza e realtà

Per capire meglio la complessità della relazione tra corpo e tecnologia, diventa a questo punto indispensabile ampliare gli orizzonti della riflessione rovesciando la prospettiva: passando cioè dall'uomo-macchina alle macchine a cui sono delegate attività e competenze che erano precedentemente considerate come prerogative umane. In un primo tempo si è assistito alla de-

lega della forza fisica, principalmente per lavori pesanti, noiosi o pericolosi (pensiamo ad esempio alla robotica industriale o a un 'semplice' robot aspirapolvere). In un secondo tempo, con l'avvento dell'intelligenza artificiale, la delega dall'umano verso la macchina si è allargata alla sfera della 'decisione' (il pilota automatico negli aerei o la guida assistita nelle automobili). Oggi stiamo attraversando un'ulteriore fase di questo processo di delega, nella quale dei robot sostitu-

iscono gli umani per delle funzioni che, quando assunte da umani, richiedono delle competenze sociali. Il robot cinese JiaJia è stato ad esempio creato nel 2016 per svolgere lavori di cura che i giovani cinesi non intendono più effettuare, in particolare negli ospedali e presso gli anziani. Più vicino a noi, il software Zora, che trasforma il robot francese Nao in un super assistente sanitario o educativo, ha già 'lavorato' in diverse case per anziani svizzere. Anni fa, la pubblicità sul sito Internet che lo vendeva (nel frattempo modificata) elencava le ragioni per cui Zora era considerata come una soluzione perfetta: tra queste, l'essere 'gentile' e 'paziente', che sono per definizione competenze o atteggiamenti che ci si potrebbe aspettare da un essere umano. L'uso di questi termini per qualificare un robot non può lasciare indifferenti, ancor meno in un contesto socio-economico in cui gli operatori sanitari denunciano condizioni di lavoro che, per motivi economici, sempre più limitano la durata degli incontri con i pazienti al tempo necessario alla somministrazione degli atti medici previsti dalla terapia.

Si disegna quindi un futuro nel quale esseri umani e robot diventano totalmente interscambiabili. In modo molto ironico, e paradossale, il caso di Zora ci mostra che all'umano viene affidata la parte 'tecnica' della relazione mentre la parte 'sociale' è attribuita al robot. Oltre al caso dei robot utilizzati in ambito sanitario, l'interscambiabilità tra esseri umani e macchine è ad esempio percepibile anche nelle interazioni digitali che abbiamo con i vari servizi clienti online. Spesso, in effetti, non sappiamo se stiamo interagendo con un essere umano oppure con un *chatbot* animato da un'intelligenza artificiale.

L'umano, una macchina imperfetta

La crescente interscambiabilità tra uomo e macchina non si fa purtroppo ad armi pari. Le macchine sono ormai più efficaci degli esseri umani in numerose attività che richiedono forza e/o velocità nel trattare i dati. Cosa che ci conduce un po' alla volta verso una società nella quale è la macchina a diventare il criterio di misura al quale l'umano deve sottomettersi. Anche se poco visibile finora al grande pubblico, si deve constatare che la tendenza non è nuova né nel mondo della ricerca in ingegneria, che segue ormai da più di venticinque anni con uno sguardo antropologico, né nel mondo politico. Già nel 2002, la *National Science Foundation* (NSF), l'organizzazione statunitense incaricata di de-

finire quali siano i campi di ricerca che meritano un finanziamento statale, dedicò una lunga relazione politica al tema della convergenza tra uomo e macchina¹. In sintesi, l'argomento sviluppato dalla NSF consisteva nel dire che nel mondo in cui viviamo, ormai costituito da macchine molto elaborate e da umani, questi ultimi sono diventati, riprendendo l'espressione utilizzata nel documento, gli 'anelli deboli' della catena. Di conseguenza fu presa la decisione di promuovere degli incentivi allo sviluppo di tecnologie dedicate ad aumentare le capacità dell'essere umano così da avvicinarlo il più possibile alla *performance* della macchina.

Sempre nel 2002, lo scienziato inglese Kevin Warwick pubblicò un libro intitolato *I, Cyborg*², in cui spiegava di essere nato umano per caso, senza averlo scelto, e di potere rimediare a questa condizione da lui ritenuta problematica grazie ai suoi esperimenti nel campo dell'ingegneria. Il ragionamento dello scienziato inglese è identico a quello sviluppato nella relazione statunitense, anche se Warwick si spinge oltre: se l'umano – diventato addirittura obsoleto – non si fonde con la tecnologia, non avrà futuro. Questo significa non solo passare dal 'riparare' delle persone utilizzando dei pezzi di ricambio artificiali all'aumentarne le capacità grazie alla tecnologia. Le ambizioni di Kevin Warwick, che dichiaratamente vuole essere il primo *cyborg* della storia, implicano anche di compiere un salto qualitativo dall'individuo (l'essere umano aumentato), verso una nuova specie molto più elaborata (il *cyborg*), nata dalla fusione del meglio della specie umana con il meglio della tecnologia. Gli esperimenti dello scienziato inglese, svolti nel suo laboratorio dell'Università di Reading, situata nei dintorni di Londra, iniziarono nel 1998, quando lui stesso fu il primo essere umano ad avere un chip elettronico impiantato sotto la pelle per motivi non terapeutici. Il dispositivo gli permetteva un ingresso facilitato al suo ufficio e al suo laboratorio grazie a un sistema informatico che registrava la sua presenza tramite il chip impiantato nel braccio, che rimpiazzava quindi una chiave o una carta magnetica. Warwick fu molto criticato per questo esperimento, considerato dalla comunità scientifica come inutile e futile. Nonostante le critiche, nel 2002 egli si spinse oltre, facendosi impiantare un chip nel nervo mediano e collegando il proprio sistema nervoso periferico a un computer. Il sistema riceveva i segnali mandati dal cervello di Warwick, permettendogli così di controllare col pensiero tutta una serie di dispositivi presenti nel

Nota

¹ *Converging Technologies for Improving Human Performance: Nanotechnology, biotechnology, information technology and cognitive science*, NSF/DOC-sponsored report, a c. di Mihail C. Roco e William Sims Bainbridge, Arlington, Virginia, National Science Foundation, June 2002.

² Warwick, Kevin, *I, Cyborg*, London, Century, 2002.

suo ambiente di lavoro (ad esempio, accendere o spegnere la luce).

Secondo la rappresentazione del mondo di Warwick, il corpo umano è un ostacolo che rallenta la comunicazione tra il cervello e l'ambiente, ma anche tra gli stessi umani. Si spiega così un altro esperimento: sempre nel 2002 alla moglie dello scienziato inglese fu inserito un elettrodo nel nervo mediano del braccio, e la coppia fu in grado di scambiarsi segnali da sistema nervoso a sistema nervoso.

La punta dell'iceberg

Tra il 2002 e 2007 passai molto tempo nel laboratorio di Kevin Warwick, cercando di capire cosa lo spingesse ad avere una visione tanto negativa dell'essere umano. All'inizio, pensavo di navigare in acque sconosciute e di dover indagare – come fanno i miei colleghi che vanno a studiare delle società molto lontane e soprattutto molto diverse dalla nostra – una realtà e un modo di percepire il mondo molto distanti dai miei. Ma poi capii che Kevin Warwick era solo la punta di un iceberg che indicava la rotta presa dalla nostra società. Per capirlo, è necessario tornare agli esperimenti del 2002, quando il chip collegato al sistema nervoso gli permise di controllare degli oggetti. Il dispositivo di controllo fu addirittura utilizzato per azionare col pensiero una mano robotica dotata di sensori che permettevano di mandare un feedback al sistema nervoso. Warwick si trasferì negli Stati Uniti mentre la mano robotica rimase in Inghilterra; gli scambi di segnali tra mano e cervello furono così trasmessi via Internet.

Un tale esperimento scientifico appare come l'ultima tappa di un processo nel quale le tecnologie digitali si fanno sempre più vicine al corpo e più individualizzate. Basti pensare al telefono che, nella sua storia, è passato da oggetto fisso e collettivo a oggetto mobile e individuale, ed è diventato una finestra virtuale sul mondo. Con l'ultimo passo compiuto da Warwick nel fondere il proprio sistema nervoso con la rete, il corpo diventa esso stesso un terminale che per comunicare non necessita più di nessun altro dispositivo esterno. Su questo tema, Paul Virilio, urbanista e filosofo francese autore di numerosi saggi, fu molto lungimirante quando scrisse, già nel 1995³, che l'uomo aveva affrontato tre grandi rivoluzioni nella sua storia: quella dei trasporti, quella delle trasmissioni – già allora accadute – e quella dei 'trapianti', che stava secondo Virilio iniziando. Se la prima permise all'essere umano di

spostarsi sempre più velocemente per accedere al mondo e cercare informazioni, la seconda rese possibile accedere a queste ultime più rapidamente e senza alcuna necessità di spostarsi (ascoltando ad esempio la radio o, più di recente, accedendo a Internet). La terza doveva invece permettere di abbreviare ancora di più l'attesa, introducendo le informazioni direttamente nel corpo umano tramite la pratica dei 'trapianti'. Adottando la prospettiva suggerita da Virilio, gli esperimenti di Warwick, anche se come già detto molto criticati, si sono dimostrati non essere contrari ai valori della nostra società, bensì pienamente aderenti a ciò che è richiesto nel mondo in cui viviamo: poter accedere a tutte le informazioni in tempo reale⁴.

Questo spiega perché l'accettabilità della pratica di collegare sistema nervoso e rete tecnologica andò crescendo, come dimostra una relazione politica inglese pubblicata nel 2012, a dieci anni di distanza da quella americana della NSF, che non solo banalizzava il tipo di ricerche effettuate da Warwick, ma incentivava a svilupparle appellandosi all'argomento del potenziale impatto positivo sulla crescita economica del Regno Unito. È da notare che la dimensione economica non è mai lontana dagli argomenti usati per promuovere queste tecnologie, come dimostra anche il fatto che la relazione statunitense fu sponsorizzata dal Dipartimento del Commercio.

Una società transumanista?

A tutt'oggi, molti hanno seguito l'esempio mostrato da Warwick nel 1998 con i suoi esperimenti. Nel 2004, un chip sottocutaneo identico al suo è stato usato per la prima volta in varie discoteche in Europa. Alle funzioni del sistema era stata aggiunta, oltre al controllo d'accesso già sperimentato da Warwick, una possibilità di pagamento diretto. Inoltre, mi sembra ovvio che in un futuro non molto lontano ci verrà proposto di avere la nostra tessera sanitaria impiantata in un chip. E lo accetteremo, perché, come già detto, l'argomento della salute è indiscutibile. Ed è questa la strada del transumanesimo, inteso come un'ideologia che presuppone che l'uomo debba fare uso di tutte le scienze e tecnologie disponibili per ampliare le proprie capacità.

Tornando alla differenza tra etica e antropologia, si può notare che le persone che criticano il transumanesimo dicono spesso che esso derivi dall'uso distorto di tecnologie che, se usate bene, sarebbero terapeutiche. Purtroppo, dal punto di vista antropologico, il transu-

Note

3 Virilio, Paul, *La vitesse de libération*, Paris, Galilée, 1995.

4 Questo ragionamento si appoggia tra l'altro su ciò che mi sembra essere un pensiero magico: l'idea molto diffusa secondo la quale avere accesso a un computer significa avere accesso alle informazioni, e avere accesso alle informazioni significa avere accesso alla conoscenza. Questo pensiero magico si concretizzò nel 2005, quando Nicholas Negroponte, allora ricercatore presso il prestigioso MIT (Massachusetts Institute of Technology), iniziò il programma *One laptop one child* con l'idea di distribuire in Africa un computer a tutti i bambini, pensando che questo li avrebbe automaticamente aiutati ad accedere all'educazione. La stessa ideologia si è ritrovata nel 2020, quando, nelle scuole, chiuse a causa della pandemia, certi Cantoni distribuirono dei computer alle famiglie che ne erano sprovviste, senza chiedersi che uso avrebbero potuto farne.

manismo proviene da un sistema sanitario, il nostro, che tende a considerare 'patologici' sempre più stati finora classificati da un punto di vista medico come 'normali', alzando così a poco a poco la posta.

La storia del pacemaker, al confine tra tecnologia sanitaria e tecnologia digitale, fornisce l'esempio perfetto di come il limite di ciò che viene considerato terapeutico si sposti in base allo sviluppo tecnologico. Ricordo molto bene un'intervista che ebbi una ventina d'anni fa con un ingegnere impiegato in un'azienda che fabbricava stimolatori cardiaci. Gli parlavo delle mie osservazioni riguardo al fatto di sviluppare tecnologie le cui finalità andassero al di là della 'semplice' terapia. Lui mi disse che il pacemaker permetteva a un cuore di battere, che quella era terapia, e che lo stimolatore non avrebbero mai fatto altro. L'azienda esiste ancora e produce ora degli stimolatori cardiaci che si possono collegare a Internet, in modo che il medico possa essere informato in caso di problemi e accedere – a distanza – a tutti i dati registrati nel pacemaker. Vent'anni fa questa funzionalità non sarebbe stata considerata come una semplice terapia, il che dimostra che il corpo-terminale (in questo caso quello del portatore di pacemaker) tende a essere considerato come una cosa normale e banale. Oggi, infatti, a nessuno viene in mente di paragonare il dispositivo medico utilizzato per stabilizzare la frequenza cardiaca (che tuttavia abbiamo visto essere anche un dispositivo di comunicazione) con gli impianti neurali sperimentati da Wawrick del 2002. Tuttavia, a ben vedere, e adottando uno sguardo antropologico, anche il 'semplice' pacemaker sembra indicarci che ci stiamo sempre più avviando nella direzione indicata dallo scienziato inglese.

Verso l'immortalità

Oltre ai microchip a cui si è fin qui accennato, agli occhi dell'antropologo anche la genetica o i medicinali possono essere considerati come degli strumenti per aumentare le nostre capacità; strumenti che testimoniano appunto dei tentativi compiuti dall'essere umano per allungare la propria vita e della volontà di raggiungere l'immortalità. Tuttavia, né la genetica né i medicinali sono generalmente considerati come strumenti destinati a creare un corpo aumentato e sono invece classificati come dispositivi terapeutici. Lo dimostra il fatto che la medicina attuale si occupa sempre di più di pazienti in salute con terapie o medicinali detti 'preventivi' (analisi dei comportamenti a rischio),

'personalizzati' (principalmente basati sui rischi genetici), o ancora 'anti-età'. Il crescente sviluppo di quest'ultima tipologia mostra come la nostra medicina sia passata da curare delle patologie dovute all'invecchiamento a curare l'invecchiamento considerato in sé come una patologia. Al di là del fatto che difficilmente i medicinali e le terapie appena citati potranno essere universalmente accessibili (il che rappresenta una questione etica), il transumanesimo trova la sua principale giustificazione nel considerare la nostra finitezza come una patologia (e questa è una questione antropologica). La nostra società è quindi una società transumanista che rifiuta di ammetterlo. All'interno di società in cui la religione è molto presente si crede nell'immortalità dell'anima dopo la morte. Da quando società come la nostra hanno sostituito la credenza in un dio con la fede nella scienza ci si aspetta invece di raggiungere l'immortalità del corpo grazie alla tecnologia. Anche se questa forma di ricerca d'immortalità rimane molto presente, ne sta tuttavia apprendendo un'altra, che non si appoggia né sull'anima né sul corpo, ma unicamente sul cervello, sempre più considerato come la vera e unica 'sede' della persona. Secondo quest'immaginario il cervello potrebbe allora essere caricato (*uploading*) su una macchina, garantendo così l'immortalità della persona. Al contrario di qualsiasi altro trapianto di organi, dato che il cervello rappresenta la persona nella sua interezza, assisteremo in questo caso a un vero e proprio trapianto di corpo, che, in aggiunta, trasformerebbe il corpo biologico in un corpo artificiale e inorganico. L'obiettivo enunciato di Warwick di creare una nuova specie fondendo l'umano con la tecnologia sarebbe allora pienamente raggiunto.



Il corpo in azione: una prospettiva sistemica

Enrico Ferretti, ricercatore associato presso il laboratorio I3SP
(Université de Paris)

A un esame attento ci si accorge che la nozione di corpo evoca molteplici punti di vista e può coinvolgere una moltitudine di discipline. La filosofia, le scienze umane, la biologia, le neuroscienze, ecc. studiano il corpo umano con approcci e prospettive eterogenee e, anche sul fronte dell'applicazione pratica, il corpo interessa una miriade di professioni: medici, dietologi, danzatori, terapeuti e, ovviamente, gli insegnanti di educazione fisica. Nel nostro lavoro di formatori degli insegnanti, intervenendo sul fronte dell'educazione fisica e delle attività corporee a carattere espressivo, ci siamo trovati confrontati con una disparità di riferimenti teorici spesso difficilmente conciliabili tra loro e che ci hanno talvolta disorientati. Mentre stavamo tentando di tracciare una metodologia personale (Ferretti 1991), abbiamo avuto modo di confrontarci con un nuovo paradigma, rivelatosi fecondo per affrontare le problematiche che scaturiscono dall'affascinante universo delle pratiche corporee. Senza la pretesa di essere esaustivi, desideriamo qui offrire un contributo per orientare chi fa del 'corpo in azione' il proprio vettore di intervento principale. L'educazione fisica, racchiudendo in sé una vastità di pratiche corporee, non può esimersi dall'essere l'oggetto privilegiato della nostra analisi; crediamo tuttavia che l'approccio proposto possa interessare anche altre figure professionali sensibili al tema della corporeità.

Oltrepassare le nozioni di corpo e di movimento

Benché ormai nessuno parli più del corpo come di un semplice contenitore o servitore dell'anima, va ricordato che la cultura occidentale, a differenza di quella orientale, è tutt'ora influenzata dal dualismo cartesiano che tende a separare corpo e mente; d'altronde anche la nota – e sempre alla moda – locuzione latina di Giovenale *mens sana in corpore sano* contribuisce di fatto ad acuire la frattura tra corpo e sfera psichica. Cercare concetti che aiutino ad andare oltre la dicotomia corpo-mente è dunque imperativo e anche la filosofia contemporanea, dopo aver a lungo tenuto lontane le pratiche corporee dalla propria analisi, ha integrato la corporeità appropriandosi dell'antico concetto greco, poi latino, di *soma*, includendo così nel proprio campo di studio la percezione e l'azione (Pavie 2013). Il corpo non è un semplice oggetto materiale che crea movimento, esso è modellato anche dall'inconscio e ben lo testimoniano le numerose tecniche terapeutiche

che si rifanno a questo principio. Pertanto, va considerato che il corpo umano non si muove seguendo caratteristiche puramente fisiche, fisiologiche ed energetiche; dunque il nostro sguardo deve distanziarsi sia dal 'corpo oggetto' sia da una visione puramente 'biomeccanica', per orientarsi verso la complessità delle implicazioni che riguardano il soggetto in azione.

Queste brevi e sintetiche considerazioni ci permettono di affermare che chi interviene a vario titolo nell'ambito della corporeità non può esimersi dal mettere in discussione e superare i modelli di riferimento a lungo dominanti.

Il punto di vista della psicomotricità

In Europa, all'incirca dagli anni Settanta del secolo scorso, si è manifestata una crisi delle pedagogie corporee (During 1981) e sono nate delle correnti che hanno messo in discussione le rigide norme su cui si fondava l'educazione fisica. In quel periodo ci si confrontava con la coesistenza tra modelli educativi che evocavano un corpo ubbidiente, sottomesso a rigide regole, da allenare allo sforzo e alla tecnica – e che separavano rigidamente il genere maschile da quello femminile – e modelli che proponevano una concezione del corpo che, oltre ad avvicinare i generi, facevano dell'unità psiche-soma, associata alla libertà, alla creatività, all'immaginazione e alla cooperazione, il proprio tratto distintivo. Nella seconda metà del Novecento sono nate parecchie correnti psicomotorie che proponevano azioni educative e terapeutiche originali; molti lavori furono sviluppati proprio da autori che hanno iniziato la loro carriera quali docenti di educazione fisica. Ci limitiamo qui ad evocarne sinteticamente alcuni, che hanno avuto notorietà e si sono fatti conoscere anche in Ticino, influenzando l'operato degli insegnanti desiderosi di ripensare e innovare le pratiche corporee. André Lapierre e Bernard Aucouturier (1978), rifacendosi in particolare alla medicina psicosomatica, hanno sviluppato un metodo globale di educazione che – partendo dalla corporeità e in particolare dai contrasti ad essa associati – si apre a contenuti che toccano molti settori della programmazione previsti soprattutto nella scuola elementare, e la loro metodologia si spinge addirittura fino a proporre di abolire le discipline scolastiche classiche. Pierre Vayer (1976), ispirandosi soprattutto alla psicopatologia, propone delle procedure che mirano ad arricchire le relazioni che i bambini intrattengono con il corpo, lo spazio, il



Elisa Bera
3° anno di grafica – CSIA

tempo o la causalità. Una prospettiva che si inserisce nella corrente della psicologia genetica, sottolineando il ruolo decisivo della motricità nella genesi del pensiero. Citiamo infine Jean Le Boulch, tra i primi a tentare un approccio scientifico autonomo e autore di *Verso una scienza del movimento umano* (1975). Desiderando rompere con le concezioni meccanicistiche, e particolarmente attento alle neuroscienze, egli elabora un metodo di educazione fisica che chiama 'psicocinetica', metodologia che considera la personalità nella sua globalità e si fonda sul controllo corporeo mirando a sviluppare l'aggiustamento tonico e posturale, la strutturazione spazio-temporale, la coordinazione, ecc. Oltre a considerare la continua interrelazione tra motricità, dimensione cognitiva e sfera psichica, queste proposte psicomotorie – che meriterebbero senz'altro un approfondimento e un allargamento ad altri autori

– erano anche caratterizzate dal fatto di non escludere i soggetti più deboli e fragili, dando ad ognuno la possibilità di superare le difficoltà al proprio livello. Ciò ha contribuito in modo decisivo ad attuare la tanto attesa rivoluzione copernicana anche nell'ambito delle attività corporee e si è finalmente potuto mettere l'allievo al centro del processo educativo, interessandosi di meno agli esercizi e di più a colui che si esercita. Va tuttavia segnalato che i capostipiti della psicomotricità, non facendo riferimento a un'epistemologia propria, non hanno trovato un'unità teorica e hanno sviluppato correnti sensibilmente differenziate, centrate soprattutto sull'espressione individuale piuttosto che sulla dimensione sociale, e che non sono riuscite davvero ad imporsi in modo marcato e duraturo in ambito educativo. Queste proposte arrischiavano inoltre di limitare l'educazione fisica a una fun-

zione essenzialmente propedeutica e facilitatrice dell'apprendimento di concetti astratti e di conoscenze disciplinari, anziché renderla un intervento educativo autonomo che dovrebbe fare dell'azione motoria l'oggetto stesso dell'apprendimento.

Schema corporeo e rappresentazione del corpo

Una delle nozioni privilegiate nel quadro delle riflessioni legate alla psicomotricità è quella di schema corporeo o immagine del corpo; un concetto chiave e trasversale, utilizzato seppur con qualche sfumatura in tutte le correnti psicomotorie e che trova la sua origine già a fine Ottocento. A lungo si è considerato che lo schema corporeo potesse essere acquisito attorno ai 10-12 anni, per cui si sono messi in atto esercizi mirati e standardizzati con l'obiettivo di percepire le differenze tra le diverse parti del corpo, affinare il tono muscolare, la coordinazione oculo-manuale e spazio-temporale, ecc. Ma lo schema corporeo è una realtà multisensoriale complessa, non riguarda soltanto la rappresentazione che abbiamo del nostro corpo grazie alle sensazioni esteroceptive (visive, tattili, ecc.) e integra le sensazioni propriocettive (provenienti da ricettori cinestetici situati all'interno di muscoli, articolazioni, ecc.), così come la dimensione psicoanalitica e sociale (peraltro già evidenziate da Paul Schilder nel 1950). Oggi si può essere portati a considerare l'esistenza di una molteplicità di immagini del corpo (Parlebas 1981, Berthoz 1997) e le attività motorie sembrano influire in modo differenziato sull'auto-rappresentazione. Partendo da queste ipotesi, Emmanuel Fernandes (2012, 2020) ha studiato l'influsso delle pratiche motorie sulle rappresentazioni corporee di numerosi bambini dell'età di 6-8 anni che hanno praticato in modo regolare, durante un anno, attività fisiche e sportive. I risultati mostrano che la pratica di un'attività fisica influenza e modula lo schema corporeo modificando la raffigurazione corporea iniziale. I bambini si sono disegnati sia nella loro specialità sia in altre discipline (mi disegno mentre faccio ginnastica attrezzistica, nuoto, judo, ecc.), in modo che potesse emergere la loro personalità (anche inconscia). L'impatto della pratica sulle percezioni è assai sorprendente: chi ha frequentato corsi di ginnastica attrezzistica ha privilegiato la perfezione dell'esecuzione e degli aspetti motori mostrando una rappresentazione del corpo precisa, simmetrica e proporzionata; chi ha praticato danza contemporanea (che

potrebbe sembrare affine alla ginnastica) ha prodotto delle rappresentazioni creative, immaginarie o poetiche e riempite di emozioni. I nuotatori si sono disegnati amplificando le mani e le braccia e mettendole in risalto rispetto al resto del corpo. Chi ha praticato judo ha messo in valore i piedi, che rappresentano il punto forte di ancoraggio, mentre i giocatori di pallamano hanno valorizzato il tronco come parte protettrice nell'interazione con l'avversario. In questi due sport, che prevedono la presenza di un avversario, sembrano inoltre presentarsi maggiori informazioni esteroceptive e gli allievi disegnano sovente elementi esterni al proprio corpo.

Constatando che bambini con corpi anatomicamente simili possano percepirli in modo così diverso in funzione degli spazi sensoriali specifici all'attività fisica esercitata, conferma la necessità di ripensare il modo con cui si studia il soggetto in relazione con le pratiche corporee.

Le pratiche corporee alla luce di una nuova scienza

Nel fecondo periodo corrispondente alla seconda metà del Novecento sono state gettate le basi per quello che nella nostra introduzione abbiamo definito un cambiamento di paradigma riguardo alla corporeità. A partire dagli anni Sessanta, infatti, sempre in Francia, nasce un nuovo territorio scientifico che studia la motricità umana grazie all'impianto metodologico e sperimentale messo in campo da Pierre Parlebas, professore della Sorbona, che ha ripensato e rivoluzionato il punto di vista delle pratiche corporee studiandone la profonda relazione con la dimensione culturale e il contesto sociale; fattori che orientano in modo marcato gli usi del corpo. Il nuovo campo scientifico denominato 'scienza dell'azione motoria' o 'prasseologia motoria' (Parlebas 1999), pur considerando i percorsi relativi alle correnti psicomotorie e integrando gli sviluppi nell'ambito scientifico (in particolare delle scienze umane e delle teorie informazionali), è stato in grado di produrre un sapere originale e ignorato dalle altre scienze. Con questa nuova prospettiva vengono esplorati in profondità e in modo sistemico i rapporti che intercorrono tra la corporeità del soggetto e il contesto motorio nel quale agisce; si tratta di un paradigma che si appoggia su un'epistemologia rigorosa e che, pur non essendo mai stato alla moda, ha resistito e si è imposto nel tempo dando prova di legittimità e fecondità. Applicata e in-

segnata in numerose università nei diversi continenti, la prasseologia motoria si trova pure ad essere la base sulla quale è stata costituita l'area della motricità dell'attuale *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Per superare i concetti rivelatisi inadeguati di corpo e movimento, Parlebas conia la nozione di 'condotta motoria' e la mette al centro delle sue analisi, insistendo sul fatto che quando il soggetto agisce e mobilita il proprio corpo, è tutta la sua personalità (affettiva, cognitiva, espressiva, sociale e organica) a intervenire. Ogni attività riguardante il corpo in azione può essere analizzata in termini di condotta motoria, che considera però il punto di vista individuale associato alla messa in gioco corporea. Pertanto, quando si tratta di studiare il contesto (comprendente sia le condotte corporee di più soggetti che intervengono simultaneamente, sia l'insieme delle pratiche fisiche), viene introdotto il concetto più generale di 'azione motoria', che diventa quindi l'oggetto di studio specifico di questa nuova scienza. Si è già visto che la danza, il nuoto, la ginnastica attrezzistica, il judo e la pallamano influiscono in modo diversificato sul praticante. Ma per considerare tutto l'insieme delle attività corporee fisiche e sportive esistenti nei più disparati contesti sociali (dal jogging allo yoga, dallo snowboard al kitesurfing, dal gioco a nascondino al calcio, dal gioco dei tre campi al kabaddi di origine indiana, ecc.), la prasseologia motoria propone una classificazione sistemica suddividendo le pratiche corporee in grandi ambiti d'azione. Si possono così evidenziare similitudini e somiglianze, ma anche distanze e disuguaglianze che attraversano le pratiche fisiche. Alla base della classificazione vi è l'incertezza, una nozione chiave che consente di associare la specificità motoria alla dimensione informazionale percepita nel corso dell'attività (Parlebas 2021). In estrema sintesi, l'incertezza informazionale derivante dal contesto umano, fisico e sociale permette di differenziare le 'pratiche psicomotorie' (nelle quali il soggetto agisce senza entrare direttamente in interazione con altri partecipanti favorendo l'automatismo motorio) dalle 'pratiche sociomotorie' (che sollecitano intensamente la rete di comunicazioni corporee tra i partecipanti obbligando a metacomunicare). La classificazione distingue poi le pratiche svolte in un ambiente fisico privo di imprevedibilità (palestra, sala di danza, pista di atletica, ecc.) da quelle che si svolgono in un contesto nel quale il praticante è costantemente obbligato a decodificare l'informazione,

così da ridurre il più possibile la propria incertezza e adattare al meglio la risposta motoria (terreni accidentati, boschi, fiumi, pendii innevati, ecc.).

Attività corporee e valori educativi

Studiare la natura profonda delle attività corporee, e classificarle, si rivela determinante anche in chiave educativa. Ciò consente di prendere la necessaria distanza dalle attività in funzione della programmazione didattica, al fine di mirare allo sviluppo armonico della personalità ricercato da tutti i sistemi scolastici. Ci si accorge così che le situazioni motorie possono essere reperite da un ampio bacino di attività, proponendo pratiche corporee appartenenti al vasto patrimonio culturale 'etno-motorio' composto da attività formali o informali, istituzionalizzate e non istituzionalizzate. Abbiamo sviluppato in modo approfondito il rapporto tra pratiche corporee e valori educativi nella nostra pubblicazione *Educazione in gioco* (2016), evidenziando come oggi le pratiche fisiche siano dominate dallo sport, la cui mondializzazione tende a uniformare le attività corporee e a imporre lo sport come ideale modello di riferimento sociale riguardo al rapporto con il corpo. In realtà lo sport è un'importantissima istituzione economica che genera soprattutto spettacolo ed è attenta più ai valori estetici che a quelli etici. Si tratta di una fonte di virtù discutibile e noi partiamo dal presupposto che non si possa parlare di generici 'valori dello sport'. Mettiamo pertanto in guardia riguardo al fatto di dare per scontato che praticando lo sport si ottengano automaticamente *transfert* positivi sullo sviluppo della personalità, e cioè che lo sport sia portatore di virtù quali la socializzazione, la lealtà, la solidarietà, ecc. È senz'altro legittimo ricercare per esempio la vittoria nella competizione, oppure realizzare la migliore performance possibile, ma per poter affermare che un'attività sia educativa occorre verificare se gli effetti attesi sono realmente ottenuti. È perciò necessario analizzare accuratamente le singole pratiche dalla prospettiva della loro logica interna, ossia dal punto di vista del rapporto che ogni situazione motoria intrattiene con lo spazio, il tempo, il materiale o con gli altri partecipanti. Gli strumenti della prasseologia motoria consentono di agire a più livelli per verificare le ipotesi educative direttamente sul campo, dove le condotte motorie interagiscono con gli ambiti d'azione diventando dei 'laboratori viventi in situazione globale e reale'. Possono così essere messe in atto

varie tipologie di ricerca-azione per rendere più efficaci gli interventi sul terreno e verificare se i valori auspicati – quali la coesione sociale, la lealtà, l'insorgere di benessere ed emozioni positive, l'inclusione dei soggetti più deboli o fragili, ecc. – siano davvero raggiunti. I risultati di una moltitudine di studi empirici effettuati da ricercatori attivi a livello internazionale nel contesto della prasseologia motoria confermano che gli ambiti d'azione hanno un impatto distinto e significativo sulla personalità dei soggetti, e ciò va senza dubbio tenuto in considerazione nella programmazione scolastica contemporanea.

Conclusione

Studiare il soggetto che mobilita il proprio corpo è complesso quanto studiare la persona che pensa. Sebbene l'approccio multidisciplinare sia seducente, appare oggi necessario un nuovo punto di vista per analizzare il corpo in relazione alle attività fisiche.

La prasseologia motoria esce dai sentieri battuti e suggerisce un nuovo paradigma, che conferisce alle attività corporee un'identità originale. L'oggetto di studio di questa nuova scienza corrisponde all'azione motoria ed essa si manifesta attraverso le condotte motorie. Non si tratta più di contemplare semplicemente il movimento o le tecniche gestuali o sportive, ma di considerare le condotte motorie che investono tutta la personalità del soggetto in azione, consentendogli di esplorare ambiti d'azione che sollecitano risposte motorie in sintonia con i valori educativi e democratici ricercati. Con la sua modalità originale di porre i problemi, la prasseologia motoria offre un immenso campo di ricerche e sperimentazioni sulla corporeità. Ciò può interessare l'insieme dei professionisti e dei ricercatori che, riferendosi a tutte le fasi del ciclo della vita di un individuo, interagiscono con l'attività fisica umana, in ambito educativo, ma anche in quello sanitario, sociale, competitivo, ludico oppure estetico.

Bibliografia

Aucouturier, Bernard; Lapierre, André, *I contrasti e la scoperta delle nozioni fondamentali*, Milano, Sperling & Kupfer, 1978.

Berthoz, Alain, *Il senso del movimento*, Milano, McGraw-Hill, 1998 (ed. or. 1997).

During, Bertrand, *La crise des pédagogies corporelles*, Paris, Scarabée, 1981.

Fernandes, Emmanuel, *Représentations du corps et spécialités sportives. Décryptage de 735 dessins d'enfants de 6 à 8 ans*, in "Ethologie et Praxéologie", n. 17, 2012, pp. 3-22.

Fernandes, Emmanuel, *Représentations du corps, structures de perceptions et décisions*, in *Prise*

de décision et performance sportive: approche praxéologique, a. c. di Iman Nefil e Mohamed Boutalbi, Paris, L'Harmattan, 2020, pp. 97-117.

Ferretti, Enrico, *Conoscersi, conoscere e comunicare attraverso il movimento*, Bellinzona, Ufficio insegnamento primario/Scuola magistrale cantonale, 1991.

Ferretti, Enrico, *Educazione in gioco. Giochi tradizionali, sport e valori educativi alla luce di una nuova scienza: la prasseologia motoria*, Bellinzona, Casagrande, 2016.

Le Boulch, Jean, *Verso una scienza del movimento umano. Introduzione alla psicocinetica*, Roma, Armando, 1975.

Parlebas, Pierre, *Jeux, sports et sociétés. Lexique de praxéologie*

motrice, Paris, INSEP, 1999 (ed. or. 1981).

Parlebas, Pierre, *À la recherche d'une classification pertinente*, in *Jeux sportifs, jeux de société et classifications*, a. c. di Michel Boutin e Pierre Parlebas, Paris, L'Harmattan, 2021, pp. 61-91.

Pavie, Xavier, *Exercices spirituels. Leçons de la philosophie contemporaine*, Paris, Les Belles Lettres, 2013.

Schilder, Paul, *L'image du corps*, Paris, Gallimard, 1968 (ed. or. 1950).

Vayer, Pierre, *L'équilibre corporel*, Paris, Doin, 1976.



Progetto MOBAK – monitoraggio delle competenze motorie di base nelle scuole dell'infanzia

Simone Storni, Flavio Rossi e Alejandro Arigoni, docenti di didattica dell'educazione fisica presso il DFA ed esperti di educazione fisica della scuola dell'obbligo

Ilaria Ferrari Ehrensberger, professoressa di didattica dell'educazione fisica presso l'Alta scuola pedagogica di Zurigo

I bambini e le bambine in età della scuola dell'infanzia (3-6 anni) attraversano una fase centrale per lo sviluppo psico-fisico e sociale. In questo nuovo ambiente educativo composto da relazioni umane al di fuori della cerchia familiare, il bambino interagisce attraverso l'integrazione di processi cognitivi, emozionali e sensorimotori, e sviluppa costantemente nuove relazioni, sociali e motorie.

Nel corso dei primi anni di scolarizzazione, le bambine e i bambini imparano a interagire con i coetanei, a comunicare in gruppo e a trovare delle soluzioni per cooperare. Queste competenze sociali sono importanti sia per uno sviluppo del decentramento sia per stabilire e mantenere delle amicizie di gruppo, e sono legate alle funzioni esecutive. Intese come “i processi cognitivi che interagiscono tra loro per avviare pensieri e organizzare azioni funzionali al raggiungimento di uno scopo, fornendo al soggetto le abilità necessarie per gestire il proprio comportamento” (Shallice 1994), queste funzioni, che si sviluppano dopo il primo anno di vita, contribuiscono all'adattamento sociale e influenzano l'apprendimento.

In questa interazione con l'ambiente, i movimenti fanno parte del ‘linguaggio’ attraverso il quale i bambini e le bambine comunicano costantemente con i loro pari e con gli adulti. L'inizio della scuola dell'infanzia diventa così un luogo privilegiato di scoperta, sperimentazione ed elaborazione di nuove strategie di adattamento che consentono anche di acquisire nuove abilità motorie, grossolane e fini. Più la scolarizzazione avanza, più le competenze motorie di base si perfezionano e lasciano spazio a combinazioni di movimenti sempre più complesse.

In ambito scolastico, lo sviluppo delle competenze motorie di base e delle relazioni sociali nella prima infanzia è un compito essenziale. Recenti studi (Hills e al. 2015; Stodden e al. 2008) evidenziano come sia importante fin dall'inizio della scolarizzazione la costruzione delle competenze motorie di base, perché queste generano un'influenza positiva sulla salute mentale e fisica dei bambini e delle bambine, aiutano a prevenire varie patologie in età evolutiva e promuovono stili di vita sani. Va inoltre evidenziato che l'apprendimento mediato dalle esperienze corporee – un'attività peraltro ‘naturale’ nello sviluppo dell'infanzia – agisce anche sulla formazione dell'autostima e della percezione del sé.

Le competenze motorie di base sono quindi considerate come un obiettivo centrale per lo sviluppo della personalità dell'allievo e costituiscono la base per lo sviluppo di abilità sportive specifiche, favorendo così la partecipazione attiva alla cultura dello sport e del movimento. Per tutti questi motivi, negli ultimi anni, enti formatori e universitari si sono interessati alla tematica dell'apprendimento dei bambini in ambito motorio. Una diagnosi mirata è un prerequisito indispensabile per la promozione regolare delle competenze motorie: descrivendo le capacità motorie dei bambini, i docenti hanno la possibilità di identificarne i bisogni e di intervenire precocemente con delle attività didattiche adattate alle esigenze dei propri allievi.

Lo strumento di raccolta dati MOBAK

Per misurare le competenze motorie di base è necessario impiegare uno strumento di indagine valido e che, allo stesso tempo, possa essere utilizzato nel contesto delle pratiche pedagogiche quotidiane.

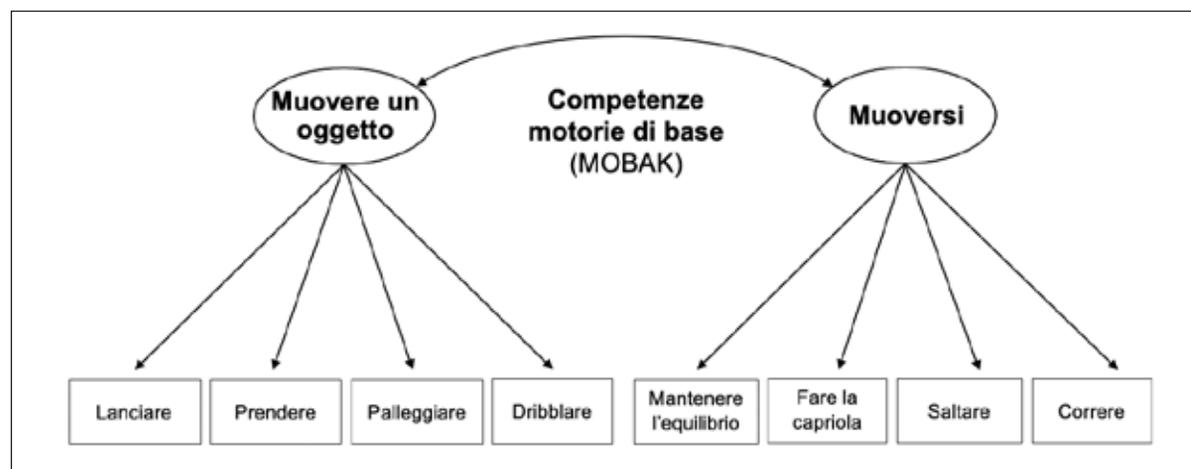


Figura 1 – Struttura delle aree di competenza motoria di base (MOBAK)



Elisa Figini
3° anno di grafica – CSIA

Per la scuola dell'infanzia, il Test 'MOBAK-SI' è stato progettato per i bambini e le bambine dai 4 ai 6 anni (trattandosi di uno studio nazionale, infatti, vengono considerati solo i dati di coloro che frequentano gli anni di scolarizzazione obbligatori e non quello facoltativo, caratteristico unicamente del Cantone Ticino). Attraverso otto esercizi vengono registrate le competenze motorie degli allievi in due ambiti di competenza: l'area 'Muoversi' (mantenere l'equilibrio, fare la capriola, saltare e correre) e l'area 'Muovere un oggetto' (lanciare, prendere, palleggiare e dribblare).

Da tre anni a questa parte, il Dipartimento formazione e apprendimento, in collaborazione con la Sezione delle scuole comunali e con l'Alta scuola pedagogica di Zurigo – partner principale – svolge un monitoraggio delle competenze motorie di base in una dozzina di istituti scolastici comunali.

Negli scorsi mesi di febbraio e marzo alcuni team composti da studenti di sport ed educazione fisica, istruiti per la raccolta dati MOBAK, hanno accolto le varie sezioni di scuola dell'infanzia nelle rispettive palestre comunali nel corso di una normale lezione di motricità. Dopo un breve riscaldamento, gli studenti hanno sottoposto ai bambini gli otto esercizi annotando i vari risultati ottenuti.

Anticipatamente, ai genitori degli allievi e ai docenti re-

sponsabili delle lezioni di motricità implicati nel progetto sono stati sottoposti i rispettivi questionari per raccogliere ulteriori informazioni sull'allievo relative all'attività fisica extrascolastica, alla qualità di vita, all'integrazione sociale e alle competenze relazionali. I bambini e le bambine, così come i loro genitori, sono stati informati sullo scopo generale dello studio, la natura volontaria della partecipazione e il trattamento anonimo dei dati.

Gli studi e il campione

In due differenti studi sono state valutate le competenze motorie di base su un totale di 951 allievi. Nell'anno scolastico 2017/18, N = 403 bambini delle scuole dell'infanzia sono stati valutati nel Canton Uri e nella città di Zurigo; nell'anno scolastico 2019/20 sono stati ammessi allo studio precedente ulteriori N = 548 bambini nelle scuole dell'infanzia nei cantoni Ticino e Nidvaldo.

Alcuni risultati e interpretazioni

I principali risultati dello studio evidenziano come i bambini e le bambine nel secondo anno di scuola dell'infanzia (età al momento della misurazione: 68-80 mesi) abbiano ottenuto un punteggio medio più alto in entrambi gli ambiti di competenza se confrontati ai compagni e alle compagne del primo anno (età al momento della misurazione: 55-67 mesi).

A causa delle chiare differenze di prestazione tra il primo e il secondo anno di scolarizzazione, è quindi importante e fondamentale che gli insegnanti promuovano nella loro quotidianità delle attività motorie variate e stimolanti, atte a soddisfare le esigenze e i bisogni dei bambini e delle bambine.

Sempre prendendo in considerazione l'aspetto temporale dello studio, si nota come un quarto degli alunni e delle alunne iscritti nelle varie scuole dell'infanzia implicate nel progetto ottenga meno di tre punti (su un massimo di otto) nelle due aree di competenza motoria. Secondo il parere dei ricercatori, questi allievi hanno bisogno di un particolare sostegno per entrambe le aree di competenza.

Nel dettaglio, bisogna però fare una distinzione tra il primo e il secondo anno di scuola dell'infanzia. Durante il primo anno di scolarizzazione, circa un terzo dei bambini e delle bambine avrebbe bisogno di questo particolare sostegno, nel secondo anno la proporzione è significativamente più bassa.

I motivi di questa differenza tra allievi e allieve del primo e del secondo anno sono legati anche al contesto scolastico. A volte le bambine e i bambini più piccoli, per varie ragioni – tra cui quelle affettive, relazionali e sociali –, possono partecipare in modo discontinuo alle attività motorie, vedendosi così allungare i tempi di apprendimento. Più la scolarizzazione avanza, maggiori sono le opportunità per gli allievi di ampliare e consolidare l'apprendimento motorio confrontandosi con variegate e puntuali situazioni motorie giornaliere. Durante la fase che va dall'ingresso della scolarizzazione fino a poco prima di iniziare la scuola elementare, le abilità motorie grossolane e fini sono in costante miglioramento. Se allenati, gli schemi locomotori di base piano si automatizzano e si differenziano, favorendo così l'acquisizione di un 'bagaglio motorio' sempre più ampio e variegato.

Un altro campo d'indagine dello studio degno d'interesse è la differenza tra i generi nei due ambiti della competenza motoria: le bambine, infatti, hanno ottenuto risultati leggermente migliori nell'area 'muoversi' e i bambini dei risultati significativamente maggiori nell'area 'muovere un oggetto'.

Queste diversità di rendimento motorio tra i generi all'uscita della scuola dell'infanzia sono confermate anche da altri studi (Barnett et al. 2010), che evidenziano una differenza motoria significativa già all'entrata della scolarizzazione e che diventa sempre più pronun-

ciata nel corso degli anni della scuola primaria. Una delle cause principali può essere spiegata in parte dalle differenze di socializzazione; per esempio, i maschi sono più propensi a partecipare a sport ricreativi e di associazioni sportive dove vi è l'utilizzo di una palla.

Per i docenti di scuola dell'infanzia ed elementare quelle appena descritte sono informazioni importanti nell'ottica di una pianificazione dei momenti di insegnamento-apprendimento motorio, siano essi attività strutturate oppure momenti di gioco libero. Le differenze legate ai generi nei due ambiti di competenza permettono di sensibilizzare l'insegnante a riflettere, pianificare e realizzare delle situazioni motorie differenziate disciplinari e/o interdisciplinari, che possano ad esempio offrire la possibilità agli allievi con esigenze specifiche nella manipolazione della palla di allenare questa area, per evitare anche una scarsa partecipazione a future attività sociomotorie di questo tipo.

Un altro aspetto emerso dall'indagine evidenzia le differenze tra le scuole dell'infanzia definite come 'tradizionali' e le strutture concepite e orientate a favorire le abilità motorie (progetto *Purzelbaum*) nei cantoni Uri, Nidvaldo e Zurigo. Le sezioni dove vi sono ambienti di apprendimento particolarmente favorevoli al movimento hanno infatti ottenuto un migliore livello di prestazioni in entrambi gli ambiti di competenza motoria rispetto alle altre sezioni di scuola dell'infanzia più 'convenzionali'.

I risultati sottolineano quindi l'importanza di un profilo di scuola dell'infanzia non solo favorevole al concetto di movimento quale parte integrante della scolarità e della quotidianità, ma che preveda un maggior lasso di tempo rispetto ai venti minuti quotidiani di attività motorie strutturate e alle due fasi di gioco libero.

Ulteriore risultato degno di attenzione è da ricercare nei comportamenti in materia di attività fisiche extrascolastiche. Gli allievi della scuola dell'infanzia di sesso maschile che svolgono nel corso della settimana quattro o più momenti di attività fisica spontanea all'aperto (minimo trenta minuti per attività giornaliera) ottengono risultati migliori dei loro coetanei, anche rispetto a coloro che sono iscritti in una società o associazione sportiva.

Conclusioni

Lo stato attuale della ricerca motoria sportiva in senso lato sostiene che le prime esperienze di gioco hanno un impatto sulla successiva capacità dei bambini e delle bambine di integrarsi in una comunità (Hermann et al.

2017; Lubans et al. 2010). Le persone con un'elevata competenza motoria hanno maggiori probabilità di partecipare alla cultura dello sport e del movimento durante la loro vita e, di conseguenza, sono anche più attive fisicamente delle persone con bassa competenza motoria.

Ne consegue la cruciale importanza della riflessione pedagogico-didattica su come progettare un'attenta promozione dell'attività fisica attraverso l'educazione fisica scolastica agli inizi e durante la scolarizzazione. A causa della natura intrecciata dello sviluppo e dell'apprendimento nella scuola dell'infanzia, il *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* formula anche una combinazione di competenze specifiche e trasversali come obiettivi di sviluppo nei vari cicli HarmoS.

Per quanto riguarda invece gli insegnanti... a loro il difficile ma fondamentale compito di attuare una promozione variata, adeguata all'età e alle esigenze pedagogico-didattiche delle competenze motorie di base dei loro alunni e delle loro alunne. Oltre a forme di gioco mirate in cui i bambini possano fare un uso intensivo e molto variabile delle competenze motorie di base in vari ambienti di apprendimento (salone, palestra, spazi all'esterno del sedime scolastico o spazi naturali), si devono sviluppare anche compiti orientati alle competenze da raggiungere che mirino alla risoluzione cooperativa delle consegne, e in cui tutti i bambini e le bambine, indipendentemente dalle loro competenze motorie, possano giocare un ruolo attivo e produttivo. L'intenzione è quella di favorire una maggiore e migliore attivazione motoria sia dei bambini che delle bambine e, allo stesso tempo, di creare una situazione in cui essi sperimentino la gioia del movimento e colgano l'opportunità di migliorare le proprie competenze motorie.

In questi contesti, anche delle misure extracurricolari dovrebbero essere esaminate e sviluppate, ad esempio la progettazione di aule e/o spazi scolastici che permettano e invitino all'attività motoria, oppure l'organizzazione di attività extrascolastiche orientate allo sport, alla motricità e all'educazione fisica in generale, che contribuirebbero, tra l'altro, a fornire ulteriore ritmo e una significativa struttura di fondo alla vita scolastica quotidiana.

EMOKK

Dal primo luglio del 2021 il progetto MOBAC ha lasciato spazio per i successivi quattro anni alla ricerca EMOKK (*Entwicklung motorischer Basiskompetenzen in der Kindheit*), un progetto longitudinale finanziato

dal Fondo nazionale svizzero per la ricerca. Oltre alla SUPSI-DFA e al partner principale, l'Alta scuola pedagogica di Zurigo, altre alte scuole pedagogiche nazionali (PH St. Gallen, PH Schwyz, DSBG Universität Basel, HEP BEJUNE) fanno parte del team di ricerca. Gli intenti principali dello studio sono di monitorare lo sviluppo motorio degli allievi del primo e del secondo ciclo HarmoS nelle differenti regioni linguistiche nazionali e di verificare quali influenze legate ad aspetti della vita familiare, a fattori legati alle attività sportive extrascolastiche, oppure ancora all'influenza delle scelte pedagogiche e didattiche degli insegnanti possono contribuire allo sviluppo delle competenze motorie di base.

Bibliografia

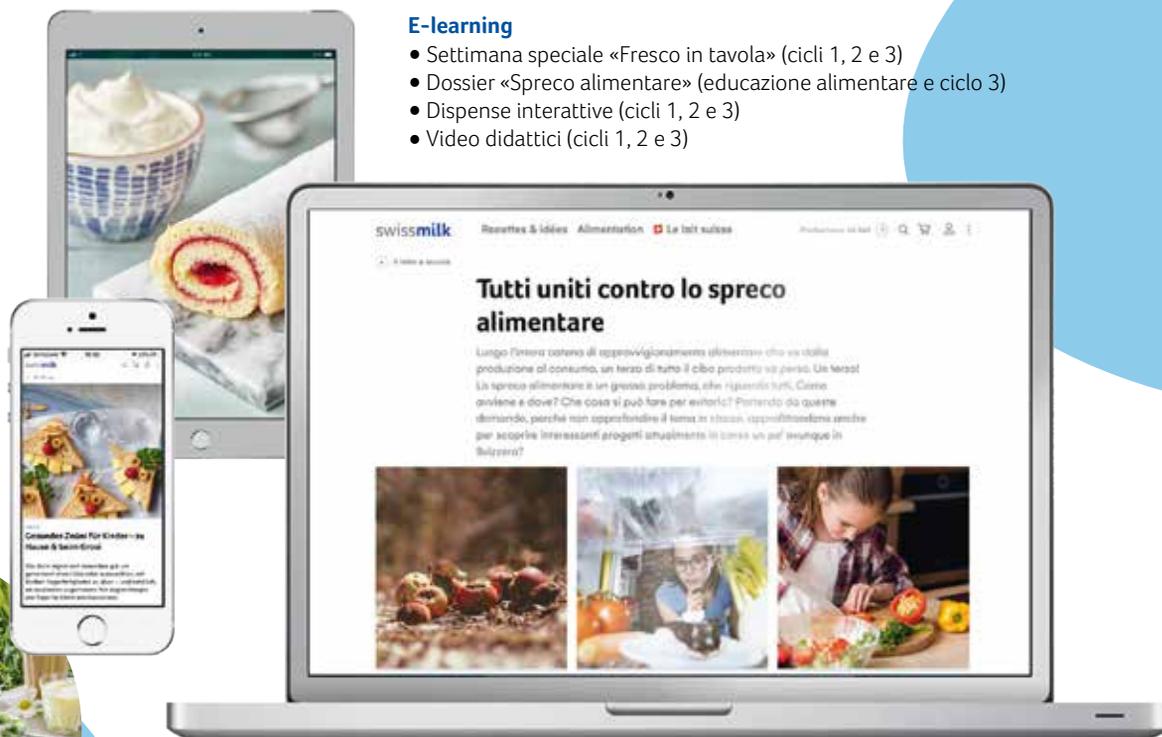
- Barnett, L.; Van Beurden, E.; Morgan P.J.; Brooks L.J.; Beard, R., *Gender Differences in Motor Skill Proficiency From Childhood to Adolescence: A Longitudinal Study*, in "Research Quarterly for Exercise and Sport", 2010, pp. 162-170.
- Gramespacher, E.; Herrmann, C.; Ennigkeit, F.; Heim, C.; Seelig, H., *Geschlechtsspezifische Sportsozialisation als Prädiktor motorischer Basiskompetenzen - Ein Mediationsmodell*, in "Motorik", 2020, pp. 69-77.
- Herrmann, C.; Gerlach, E.; Seeling, H., *Development and Validation of a Test Instrument for the Assessment of Basic Motor Competencies in Primary School*, in "Measurement in Physical Education and Exercise Science", 2015.
- Herrmann, C.; Ferrari, I.; Wälti, M.; Wacker, S.; Kühnis, J., *MOBAC-KG: Motorische Basiskompetenzen im Kindergarten*, Testmanual, 2018.
- Herrmann, C.; Bretz, K.; Ferrari, I., *Compétences motrices de base à l'école enfantine*, in "Feuille d'information 55", Promotion Santé Suisse, 2020.
- Herrmann, C.; Bretz, K.; Ferrari, I., *Connection between Social Relationships and Basic Motor Competencies in Early Childhood*, in "Children", 2021.
- Herrmann, C.; Heim, C.; Seelig, H., *Diagnose und Entwicklung motorischer Basiskompetenzen*, in "Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie", 2017, pp. 173-85.
- Herrmann, C., *MOBAC I-4: Test zur Erfassung motorischer Basiskompetenzen für die Klassen I-4*, Göttingen, Hogrefe, 2018.
- Hills, A.P.; Dengel, D.R.; Lubans, D.R., *Supporting public health priorities: recommendations for physical education and physical activity promotion in schools*, in "Progress in Cardiovascular Diseases", 57, 2015, pp. 368-374.
- Kasten, H., *Soziale Kompetenzen-Entwicklungspsychologische Grundlagen und frühpädagogische Kompetenzen*, Berlin, Cornelsen, 2008.
- Kühnis, J.; Ferrari, I.; Fahmi, D.; Herrmann, C., *Motorische Basiskompetenzen von 4- bis 6-Jährigen in der Schweiz - Eine vergleichende Untersuchung in Regel- und Bewegungskindergärten*, in "Swiss Sports & Exercises Medicine", 2019, pp. 54-58.
- Lubans, D.; Morgan, P.J.; Cliff, D.P.; Barnett, L.M.; Okely, A.D., *Foundational movement skills in children and adolescents. Review of associated health benefits*, in "Sports Medicine", 40, 2010, pp. 1019-1035.
- Okely, A.D.; Booth, M.L.; Patterson, J.W., *Relationship of physical activity to fundamental movement skills among adolescents*, in "Medicine & Science in sports & exercise", 2001, pp. 1899-1904.
- Shallice, T., *Multiple level of control processes*, in *Attention and performance XV*, a c. di C. Umiltà & M. Moscovitch, Cambridge, 1994, pp. 395-420.
- Stodden, D.F.; Goodway, J.D.; Langendorfer, J.S.; Robertson, M.A.; Rudisill, M.E.; Garcia, C.; Garcia, L.E., *A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: an emergent relationship*, in "National Association for kinesiology and physical education in higher education", 60, 2008, pp. 290-306.
- Viernickel, S., *Soziale Kompetenzen im Kontext von Peer-Beziehungen, in Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Was kann die Schweiz lernen?* Zürich, Rüegger, 2010, pp. 55-73.
- Zimmer, R., *Handbuch der Bewegungserziehung: Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis*, Freiburg, Herder, 2014.

Tutto per la scuola

Per i cicli 1, 2 e 3

E-learning

- Settimana speciale «Fresco in tavola» (cicli 1, 2 e 3)
- Dossier «Spreso alimentare» (educazione alimentare e ciclo 3)
- Dispense interattive (cicli 1, 2 e 3)
- Video didattici (cicli 1, 2 e 3)



Settimana speciale «Fresco in tavola»

Una settimana speciale per far scoprire alla classe prodotti agricoli di ogni tipo e molte cose interessanti sulla loro coltivazione, la loro lavorazione e il loro consumo.

www.swissmilk.ch/scuola

Quando è questione di latte e di latticini, Swissmilk è senz'altro l'interlocutore più adatto. Il latte è molto versatile: non solo come materia prima, ma anche come tema da trattare in classe. Swissmilk propone interessanti supporti didattici per ogni tipo di lezione.

www.swissmilk.ch/scuola



Giornata della pausa latte

Partecipi anche lei – con la sua classe oppure con tutta la sede scolastica! Informazioni su:

www.swissmilk.ch/pausalatte



Infolettera

La nostra infolettera propone con regolarità nuove e interessanti dispense per tutti i cicli scolastici. Si abboni anche lei: www.swissmilk.ch/scuola

Spuntino: poster e opuscoli

Su www.swissmilk.ch/shop troverà tutto il nostro materiale informativo.



Informazioni

Daniela Carrera è volentieri a disposizione per rispondere alle sue domande: 031 359 57 52 oppure scuola@swissmilk.ch

Swissmilk



Agriscuola



Svizzera. Naturalmente.

swissmilk



Il corpo nel teatro

Katya Troise, attrice, regista e pedagoga teatrale

Entrare a scuola. Possibilmente trovando una porta aperta, senza dover forzare la serratura. Poter varcare la soglia senza essere guardato con sospetto.

Questo desidera il Teatro oggi sempre di più. Entrare tra le mura scolastiche come un ospite gradito, anzi, come un invitato atteso, che porta con sé una valigia colma di oggetti e racconti che vengono da lontano, muovendo la nostra curiosità.

Un viaggiatore saggio, dagli occhi grandi e profondi, dall'anima giocosa che sa fare giravolte leggere, dai capelli spettinati dal vento di paesi lontani, dal sorriso cristallino.

Un mago che sa compiere magie, non con la bacchetta, non utilizzando pozioni create con misteriosi ingredienti.

Magie teatrali. Create da noi. Attraverso noi. Che nascono dalla nostra storia, dalle nostre emozioni, dalle nostre radici.

Percorso teatrale a scuola

Nel primo periodo di laboratorio teatrale a scuola, con i ragazzi l'unico e vero obiettivo è *creare un Gruppo*.

Creare un luogo protetto, un nido solido, fatto di persone, che possa accogliere, sostenere le emozioni e le storie di ogni individuo, tutte le forme di espressività che nel corso dell'anno scolastico potranno emergere. È importantissima questa partenza; sentirsi accolti e accettati per ciò che si è rappresenta per ogni essere umano uno dei desideri più profondi.

Nel gruppo teatro, sapere di potersi esprimere, senza essere giudicati, è il punto di partenza per restare in quel gruppo. Per avere voglia di tornarci ogni settimana, voglia di rischiare con un'acrobazia emotiva in più, un racconto mai svelato, per tentare un viaggio interiore che non fa paura, per provare ad essere un personaggio diverso da quello *messo in scena* nella quotidianità. Si cerca quindi di favorire la conoscenza degli altri, la cooperazione, di far esplorare ad ogni persona le proprie capacità creative e di contattare il proprio mondo emotivo.

Diverse sono le tecniche e gli esercizi teatrali utilizzati. Principalmente si tratta di improvvisazione teatrale, espressione corporea, tecniche del *teatro sociale*; tecniche molto adatte e immediate nel lavoro con i giovani, poiché partono dal corpo e permettono di impostare facilmente il lavoro sulle emozioni.

Il gruppo diventa un *corpo teatrale unico*, con un proprio linguaggio e con un proprio modo (anche non ver-

bale) di intendersi. Tutto questo favorirà il resto del percorso teatrale durante l'anno scolastico.

Si arriva poi a definire il testo teatrale da portare in scena. Il laboratorio teatrale è un momento che resterà *segreto*, custodito in quel gruppo. Ogni partecipante custodirà preziosamente il percorso di quei primi mesi. Ma il teatro esiste per definizione solo laddove vi è un attore (che fa) e uno spettatore (che guarda). Dunque, l'incontro con un pubblico è fondamentale per chiudere il cerchio dell'esperienza teatrale. Il *tuffo* di affrontare un pubblico va fatto.

Una volta che il testo teatrale è stato scelto e adattato, quando è il caso, ecco che si inizia ad affrontare i primi due tasselli inerenti allo spettacolo:

- il lavoro di smembramento, di analisi, di ricerca sul tema portante, o sui vari temi della pièce scelta;
- il lavoro fisico, psicologico ed emotivo su un personaggio.

Il momento dello spettacolo resta, per gli attori che lo preparano, un momento indelebile, un'esperienza forte, che spesso va al di là del successo che lo spettacolo in sé potrà avere. Nel corso dei mesi di preparazione è importante che l'occhio dei ragazzi resti però concentrato su ciò che stanno facendo all'interno del gruppo e dentro sé stessi, più che rivolto alla preoccupazione per il momento davanti agli spettatori.

Questo imparare a *disinteressarsi* di come il pubblico potrà reagire è, in realtà, un modo giusto di porsi verso tutto il lavoro di preparazione allo spettacolo. Non preoccuparsi di chi guarderà, ma piuttosto incanalare le energie sul lavoro di come metterò in scena me stesso – ovvero il mio personaggio – è un'attitudine che porta ad un risultato finale ancora più convincente, agli occhi degli spettatori.

Favorire un lavoro con un tipo di movimento inteso *dal dentro al fuori, dal piccolo al grande* fa sì che ragazze e ragazzi siano in grado di affrontare il pubblico con la forza, l'energia e la sicurezza giuste. Questa modalità di lavoro favorisce il processo di dare forma a quel personaggio che emergerà, spesso stupendo tutti, rendendo ciascuno irricognoscibile nel modo e nella coerenza di rappresentarlo, nel modo di utilizzare il corpo. Un risultato che nasce da un tipo di energia conservata, non dispersa, utilizzata in maniera giusta, che nasce da un vero e proprio viaggio di ricerca dentro sé stessi e che sfocia in quel *tuffo* verso il pubblico a cui si accenna poco fa.



Maya Nevo
3° anno di grafica – CSIA

Il corpo come strumento dell'attore

In ambito teatrale si parla del corpo come di strumento per l'attore. Uno strumento composto da tutte le parti fisiche, compresa la voce. Uno strumento, anzi, *lo* strumento principale e in fondo l'unico davvero essenziale per una scena¹.

L'esperienza teatrale nel gruppo fa nascere un nuovo corpo. L'incontro e l'interazione con gli altri corpi del gruppo dà vita ad un corpo nuovo, mai nato, mai stato. Un corpo che non può esistere né essere conosciuto, se non in quel tipo di relazione con gli altri. La padronanza, la conoscenza del proprio corpo è per l'attore un vero e proprio viaggio, una ricerca, un esercizio che parte dall'immobilità, da un corpo pensato e percepito, e che va verso un corpo messo in moto, messo in relazione, messo in situazione.

Il lavoro fisico dell'attore volge proprio a rendere consapevoli del movimento, della presenza di ogni parte fisica, dell'occupazione dello spazio di quel corpo in quel momento. La percezione di un attore, che rende presente e sveglia il proprio corpo, è una base impor-

tante per il lavoro di costruzione del personaggio, di una scena. Spesso ho trovato storie drammatiche e importanti scritte nella storia dei corpi dei partecipanti ai laboratori teatrali quando e dove hanno potuto (e voluto) rischiare movimenti nuovi.

In quei momenti, anche drammatici, ma importanti, il corpo diventa lo strumento unico che può dare voce, far superare una paura, liberare una storia e forse farla *volare via*.

Corpo ed emozioni

Ogni emozione ha un ritmo, un movimento preciso, un modo di muoversi.

Il lavoro di ricerca del ritmo delle emozioni è molto interessante ed arricchente. Osservare e analizzare quale natura fisica hanno le emozioni permette ai ragazzi di avere una maggiore conoscenza di esse, anche nel momento in cui si ritroveranno a dover lavorare senza poter utilizzare le parole.

Il lavoro sul tipo di movimento di un'emozione parte sempre da un'emozione messa in scena; successiva-

Nota

¹ Grotowski, Jerzy, *Per un teatro povero*, Roma, Bulzoni Editore, 1970.

mente si passa allo smembramento e all'analisi della stessa, per poi riappropriarsene in maniera diversa e più definita.

Questo *perdersi* o, meglio, *immersi* in un lavoro fisico per poi analizzarlo, fermarlo in un'immagine, smembrarlo è nel teatro un filo conduttore importante. Lo si fa per i contenuti di un testo drammaturgico, lo si fa per le emozioni e lo si fa anche per ciò che concerne il corpo. L'attore impara a *perdere* il significato e la percezione vera del proprio corpo, per poi ritrovarla in modo differente.

Vari esercizi teatrali permettono di interagire con gli altri, senza più veramente percepire le parti del proprio corpo come tali: il tocco di un braccio diventa uguale al tocco di qualsiasi altra parte del corpo. Da questa sorta di danza di corpi indefiniti emergono nuovi corpi, presenti e definiti, dove ogni parte ora è presente e viva.

Dal corpo al personaggio

Per lavorare su un personaggio, l'attore impara a trasformare il proprio corpo.

Ci sono centinaia di esercizi teatrali intensi e interessanti per questo scopo. Quando i partecipanti si trovano ad affrontare un personaggio teatrale che non conoscono, c'è sempre un primo momento di dubbio. Certo, dopo il lavoro svolto, conoscono il testo, il periodo storico, lo stile dell'autore, ma lavorare su un personaggio è qualcosa di diverso, pratico, un lavoro nuovo, sempre, ogni volta, anche dopo tanti anni di teatro, anche per gli attori professionisti. È sempre un nuovo viaggio in cui si incontrerà qualcuno per la prima volta. Quel *qualcuno* è il personaggio, che emerge dalla penna dell'autore e si lascia contaminare dalla storia dell'attore e dalle sue emozioni. Infine, il personaggio nasce. Un percorso lungo e non sempre *facile*. Spesso dover interpretare un personaggio che non piace è difficile. L'assegnazione dei personaggi ai ragazzi (e a tutti gli attori con cui lavoro) non è mai casuale da parte mia. L'ispirazione è, come sempre, la prima scia che seguo. Incontrarli, sin dalla prima volta, vedere come si muovono, cosa dicono le loro parole e cosa (invece) i loro corpi, accogliere le loro storie sono tutti elementi che mi indicano la via.

Di solito capita che un personaggio venga assegnato o a seconda di quello che chiamo *l'incontro specchio* oppure secondo l'opposta regola di *lontananza*.

Alcuni hanno bisogno di guardarsi dentro, di *guardarsi allo specchio*. Ecco, dunque, che il personaggio che

forse li porterà al viaggio più interessante sarà un tipo non troppo lontano da ciò che essi sono. Altri invece hanno bisogno del *salto nel vuoto*, di un piccolo strappo; ed ecco che dunque sarà il percorso verso un personaggio lontano, differente, anche molto differente, opposto a ciò che essi sono.

Ma – lo sappiamo – *lontano* e *vicino* sono termini in fondo arbitrari; e quando si parla di emozioni, esse sono tutte dentro di noi e ogni personaggio porta una sfumatura che risiede anche in noi. Come una piccola *cartina* con scritti sopra un'emozione, un modo di essere, di comportarci, forse utilizzata anche una volta sola, eppure presente dentro di noi.

Il personaggio cliché

Tutti noi conosciamo meglio alcune emozioni rispetto ad altre. Il nostro corpo conosce meglio una postura rispetto a un'altra. Conosce meglio un certo modo di fare rispetto a un altro. È da questi presupposti che parto con il lavoro che ho affinato meglio negli anni, e che concerne il proprio *personaggio cliché*. Una ricerca che ogni attore può fare – sotto la guida di un professionista – alla scoperta del personaggio che ciascuno di noi è, che ciascuno di noi presenta al mondo: il personaggio che porto in giro ogni giorno.

L'obiettivo è, in seguito, provare a contattarne un altro, di personaggio; magari totalmente diverso da ciò che sono. Diverso da me in tutto, nel modo di muoversi, nel carattere, che abbraccia tutto ciò che forse io non tollero nella vita.

Il corpo è sempre il primo protagonista per tutti i lavori su un personaggio. Partire dalla parola significherebbe partire dagli aspetti mentali e razionali, da ciò che ci piace o che non tolleriamo, da ciò che riteniamo bello, giusto, accettabile, presentabile. Una sorta di giudizio e di *severo occhio giudicante* sarebbero già presenti nel lavoro e rischierebbero di rovinare tutto. Per questo tale lavoro deve partire dal corpo, dal lungo lavoro fisico, biomeccanico, ripetitivo, stancante.

In questa modalità di intenso lavoro fisico, sotto il cappello di una stanchezza fisica si nascondono le scoperte più significative legate al lavoro sul personaggio. In quel *luogo* in cui non penso (troppo), oltre quell'uscio dove la razionalità e il mio 'guardarmi fare' sono bandite, là si compie il vero incontro con il personaggio che poi si finisce per amare. Sempre, anche quando non capiamo perché. Un personaggio che accompagna un attore in questo lavoro per mesi resta un compagno invisibile an-

che dopo, per un po' di tempo. Spesso per anni. Perché nato da quella persona, perché originato, plasmato e contaminato dalla storia vera di quell'attore.

Il contatto fisico come filo comunicativo

Saper leggere la storia che racconta un corpo è importante per conoscere i giovani.

Quando nell'adolescenza il corpo comunica il desiderio di andare per il mondo, di staccarsi dai fili e dai corpi dei familiari, ecco che spesso la lettura di certi atteggiamenti, da parte della società, porta il mondo adulto ad allontanarsi da quei giovani. Si crea una sorta di barriera fisica tra quei giovani che ora comunicano *esplosendo* e un mondo adulto che di conseguenza si scansa e si sposta di un poco, forse rispettoso dei bisogni e delle richieste di indipendenza dei giovani, ma forse anche timoroso e sconcertato da quei nuovi movimenti, quei nuovi 'ritmi di corpi' fino a ieri familiari e tranquilli.

Quelle esplosioni emotive che si traducono in esplosioni fisiche, quelle chiusure in camminate ondegianti sono tutti elementi che portano a tracciare una linea invisibile, un confine tra la *nuova* persona e quelli (genitori, educatori, adulti) che fino a pochi giorni prima la contattavano anche fisicamente, la toccavano, la abbracciavano. È in questo *scenario della divisione*, in queste storie parallele che l'adulto può superare la sottile linea di confine, di divisione e tentare una mossa. Fisica. Un contatto.

Non troverà per forza apertura, accoglienza da parte del giovane, anzi, questo è improbabile. Ma non è l'incontro reciproco l'obiettivo. Questo contatto fisico andrebbe mantenuto anche per quel tratto di viaggio grigio e misterioso che è l'adolescenza. Il contatto va cercato non affinché si ristabiliscano rapporti, non perché si proclami una sorta di tregua, non per trovare un contatto corrisposto: va cercato per restare *semplicemente* in contatto. È essenziale. Nessuna parola, nessun WhatsApp, nessuna forma di comunicazione può arrivare diretta e forte come il contatto fisico. Minimo, anche piccolo, ma che sia fisico. Che sia un abbraccio, una pacca, un tocco, ma che passi attraverso il corpo. Là, a mio avviso, si lascia aperta una porta, uno spiraglio luminoso tra l'adulto e il giovane. Là si semina qualcosa di importante. Si mantiene un dialogo. I corpi in adolescenza a volte sono assenti, annessi, immersi in altre storie, modi di percepire il mondo, dimensioni. Ricontattarli riporta loro una forma della

realtà. Il contatto umano che passa attraverso il corpo è una forza potente.

Filippo: il corpo che cerca una voce

L'esperienza di Filippo (così chiameremo il ragazzo) è una tra le tante, significative, che ci portano a comprendere come il corpo sia centrale e quanto la fisicità sia un vero e proprio linguaggio. Filippo ha iniziato a fare teatro in un gruppo di ragazzi come lui, all'età di dieci anni.

Era un ragazzo molto chiuso e con importanti difficoltà comunicative. Il suo corpo era grande e sviluppato come quello di un ragazzo di tredici anni, ma la sua sfera emotiva e i suoi modi di agire erano decisamente infantili; come quelli di un bambino di sette anni. Una sorta di spazio vuoto, di buco nero, sembrava sussistere tra la sua età, il suo corpo e il suo modo di agire.

Non è stato facile comprendere e contattare Filippo; la via, il segnale indicatore sono stati per me, senza dubbio, il suo corpo. I movimenti di Filippo erano sempre incredibilmente fuori contesto, rispetto al lavoro fisico-teatrale di quel momento: troppo grandi, troppo piccoli, troppo energici, scoordinati. Non c'era nulla di sbagliato nella sua fisicità in sé; con 'troppo' intendo che non riusciva a connettersi con il lavoro del momento, come se il suo corpo stesse cercando un posto dove stare, una voce giusta, un personaggio da abitare.

È stato lungo, intenso e interessante il lavoro svolto negli anni insieme a Filippo; egli ha partecipato al laboratorio teatrale nel suo gruppo per ben dieci anni. Oltre alle scoperte fatte, oltre al lavoro fisico svolto, ha sempre apportato al gruppo un punto di vista diverso, una maniera fisica differente di percepire e interpretare il mondo. Un percorso che ci ha arricchiti tutti.

Il corpo oltre la parola

In alcune situazioni professionali in cui giovani, provenienti da varie parti del mondo, prendevano parte a dei laboratori, ho avuto modo di verificare, una volta in più, il grande ruolo che il corpo occupa nella comunicazione e, nello specifico, nel lavoro teatrale. Ragazzi che parlavano lingue differenti, all'interno di uno stesso gruppo, hanno di fatto seguito un laboratorio teatrale per settimane, e la parola è divenuta effettivamente secondaria. La mimica, il gesto, l'espressività del viso sono stati i primi strumenti che abbiamo messo in moto in maniera direi quasi spontanea e naturale, da subito.

Queste esperienze sono sempre molto forti, poiché il teatro è uno strumento comunicativo, un filo che crea relazioni tra gli esseri umani, un quadro in movimento, che parla di incontri. Riuscire a incontrarsi, a lavorare insieme, senza dover utilizzare la stessa lingua e mettendo come primo linguaggio quello del corpo ha dato vita a legami profondi tra i partecipanti. In queste occasioni si può percepire in modo molto forte quanto il teatro possa essere una via per creare legame, unione, pace.

Il corpo nella maschera

Il lavoro con la maschera neutra² è una situazione che cerco sempre di affrontare con i giovani, se il tempo a disposizione lo permette. La maschera neutra annulla l'espressione del viso, i movimenti della bocca, delle sopracciglia spariscono e il (resto del) corpo, quasi improvvisamente, emerge e diventa protagonista.

Ogni singolo attore, se guardato da fuori mentre lavora, indossando la maschera neutra, svela di sé (anche senza fare nulla, solo indossandola) qualcosa che fino ad allora era invisibile, nascosto.

Il corpo parla davvero da solo, ora; i movimenti lenti che la maschera neutra richiede permettono, a chi fa l'esperienza di indossarla, di contattare il corpo con maggiore consapevolezza. D'altro canto, chi invece guarda viene davvero attratto da questo tipo di lavoro silenzioso e lento, che fa emergere emozioni e vissuti altrimenti celati.

Spesso si lavora a coppie con questo tipo di maschera, e diventa molto interessante, per i partecipanti coinvolti, vedere il compagno di fronte con questo nuovo viso, tramutato ora in un viso più giovane, ora in quello di un anziano, a seconda di come la maschera aderisce al volto e, soprattutto, diviene o meno un tutt'uno con i capelli.

Questo tipo di lavoro è molto profondo e i ragazzi imparano a trattare la maschera con rispetto, come un oggetto capace di *dire* e svelare.

Senza corpo con il COVID

Un incantesimo maligno, spietato, ha avvolto il mondo e ha reso molto drammatica anche la vita di tutto il mondo teatrale: senza corpo per mesi, senza contatti fisici. Drammatica per chi, senza corpo, ha davvero una voce in meno, per chi il corpo lo usa davvero come le parole; un linguaggio messo a tacere ferocemente, improvvisamente. Le emozioni hanno perso la loro vo-

ce. Dapprima è sopravvissuta una voce flebile, un tentativo di resistere, di aspettare. Una sorta di illusione di poter rimandare solo a *domani* quell'emozione, quella cosa da dire, da gridare, da ballare, ma con il corpo. Poi il silenzio. Nemmeno il viso ha potuto sopravvivere e restare a dire qualcosa agli altri. Con l'arrivo delle mascherine, è stato messo l'ultimo lucchetto all'universo delle emozioni. Tutto chiuso, tutti chiusi dentro sé stessi. Una sorta di *immobilità emotiva* ha invaso tutto. Un lago nero denso fermo, anche se sotto il filo dell'acqua c'era tanto movimento. Un sonno lungo e forzato, per il Teatro, che nasce come disciplina per *dare voce a*, come strumento che crea movimento, che tiene sveglia la sensibilità dell'universo emotivo degli esseri umani, una medicina per l'anima. In questa sorta di brutto sogno abbiamo imparato altre cose, anche noi che facciamo teatro. Abbiamo forse riletto e trasformato il copione di noi stessi, guardando all'indietro, a *prima*. Forse abbiamo imparato altre parole, scoprendole davvero piene di significato: accettazione, attesa, umiltà. Abbiamo programmato, annullato, riprovato, disfatto e rifatto per mesi. Fino ad oggi, quando anche il nostro universo teatrale si definisce in 'la vita prima del COVID' e 'la vita dopo il COVID'.

Ma il Teatro porta in sé una scintilla, una fiamma indistruttibile che non si spegne mai; essa crea, *si trasforma e trasforma*. Ecco perché possiamo reinventare, riprovare, ricrederci, rimetterci in viaggio ogni volta sul sentiero della creatività, crescendo ad ogni passo. Scoprendo, di noi e dell'altro, che noi siamo l'altro; e scoprendo, del mondo, che noi possiamo trasformare il mondo.

Bibliografia

- Boal, Augusto, *Dal poliziotto alla maschera. Giochi, esercizi e tecniche del teatro dell'oppresso*, Bari, Edizioni la meridiana, 1993.
- Grotowski, Jerzy, *Per un teatro povero*, Roma, Bulzoni Editore, 1970.
- Lecoq, Jacques, *Il corpo poetico*, Milano, Controfibra Editore, 2016.
- Stanislawski, Konstantin, *Il lavoro dell'attore su un personaggio*, Bari, Laterza, 1988.
- Turner, Victor, *Dal rito al teatro*, Bologna, il Mulino, 1982.

Nota

2

Lecoq, Jacques, *Il corpo poetico*, Milano, Controfibra Editore, 2016.



Insegnare e imparare nel corpo e nella voce

Hans-Henning Wulf, attore, docente di TeatroEducazione,
Accademia Dimitri, SUPSI

Magda Ramadan, pedagogista, docente di scienze dell'educazione,
Dipartimento formazione e apprendimento, SUPSI

Nel 2002 l'Accademia Dimitri dà vita a un servizio al territorio che si occupa di concepire, attivare e realizzare progetti e pratiche inerenti al teatro come risorsa educativa, esplorando un approccio partecipativo, creativo ed esperienziale. In sostanza, si propone di fare scuola e formazione attraverso il teatro, valorizzando sensibilità, competenze e abilità che offrano l'occasione di sperimentare, nel processo di apprendimento/insegnamento, le potenzialità degli intrecci di corpo, mente ed emozione.

I progetti e le proposte formative sono sostenuti da una continua ricerca pedagogica, artistica e teorica volta ad approfondire – favorendo la multidisciplinarietà e l'insegnamento trasversale – la relazione tra linguaggi artistici e prassi educative.

Il teatro nella scuola e nella formazione dell'insegnante

Nel 2019 il Dipartimento formazione e apprendimento, in collaborazione con l'Accademia Dimitri, attiva un Certificato di studi avanzati biennale denominato *Docente in classe e comunicazione: insegnare e imparare nel corpo e nella voce* con l'intento di creare uno spazio formativo nel quale esplorare forme inedite per sviluppare la consapevolezza dell'insegnante nell'agire professionale.

Il programma di studio del CAS intende offrire l'opportunità di incontrare, conoscere e attraversare approcci, pensieri e linguaggi di diverso respiro che appartengono alle pratiche e agli allenamenti propri dell'attore, all'arte e alle scienze umane. I partecipanti sono messi nelle condizioni di scoprire sperimentando, mettendo al centro della formazione il ruolo dell'esperienza corporea, spaziale, di relazione nell'apprendimento e per l'apprendimento/insegnamento, in modo che ognuno possa allargare le proprie conoscenze e potenzialità di comunicazione, interazione, espressione e creazione.

I partecipanti al CAS ricoprono ruoli diversi all'interno dell'istituzione scuola: sono docenti di scuola dell'infanzia, elementare, media, docenti di educazione musicale, una docente di sostegno, un docente di una scuola steineriana; ognuno con esperienze, approcci e sguardi diversi riguardo al proprio insegnare. Un gruppo di persone che creano un'alchimia unica, ricca e stimolante.

La formazione si struttura in due fasi distinte. Il primo anno è dedicato all'apprendimento esperienziale con un focus sull'*essere docente*. Gli esercizi e giochi pro-

posti in questa prima fase toccano diverse sfere del sentire e dell'agire, tra cui il gioco e l'approccio ludico nell'insegnamento, la consapevolezza del movimento (Metodo Feldenkrais®), le lezioni sull'uso della voce, l'improvvisazione teatrale, l'uso della maschera di carattere. La formazione prevede anche attività e incontri con approcci diversi quali l'artigianato digitale proposto dal LAD di Mendrisio e il Metodo Munari®.

“Nel primo anno di formazione ho potuto provare su me stessa quanto un'attenzione aumentata verso le esperienze sensoriali, corporee, emotive personali e condivise possa arricchire l'individuo e creare complicità e solidarietà nel gruppo. Sensazioni primordiali, rinascite in cui ci si scopre ma anche ci si ritrova, esperienze che completano”.

Claudia Chietti, insegnante di scuola dell'infanzia e partecipante al CAS

Attraverso l'apprendimento esperienziale, il vissuto fa emergere domande, porta a riflessioni individuali e di gruppo e, successivamente, stimola domande inerenti al potenziale, al senso e alla trasferibilità delle pratiche teatrali nel contesto educativo e di formazione.

Nel secondo anno i partecipanti realizzano con i propri allievi un'esperienza educativa; si tratta di un progetto svolto in classe che integra le pratiche teatrali apprese durante la formazione, tenendo conto delle specificità degli allievi e della programmazione annuale. In questa fase la prospettiva cambia perché i docenti diventano *Spielleiter*¹, ovvero ideatori e conduttori del progetto stesso.

Lo scopo del CAS “non è dunque quello di trasmettere un sapere, ma quello di portare il soggetto a formarsi attraverso l'esperienza pratica e la scoperta che ne consegue, [...] lasciando [...] che tutto ciò possa naturalmente evolvere [...] alla ricerca di nuove potenzialità e strategie” del proprio insegnamento (Oliva 2015).

Il teatro come risorsa educativa

Una docente di sostegno pedagogico testimonia quanto osservato durante un laboratorio teatrale svolto con una classe di prima media.

“Mi aveva colpito in modo particolare il tempo dell'incontro in cui in uno spazio temporale molto limitato, il conduttore del workshop ha instaurato un rapporto relazionale e di fiducia quasi immediato, accogliente e speciale. Ciò aveva consentito un processo creativo privo di giudizio attraverso un breve viaggio di conoscenza, che

Nota

¹ I termini 'animatore', 'guida' o 'conduttore' non corrispondono appieno allo spirito dell'insegnamento del teatro. Per questo motivo si predilige il termine tedesco *Spielleiter* (colui che guida il gioco). La parola *Leiter* ha il significato di 'guida', ma anche di 'scala', termine molto pertinente se pensiamo a come le attività del teatro ci facciano salire lentamente per poter 'toccare le stelle'. *Leiter* viene usato nella fisica anche come termine per indicare un conduttore di elettricità. In effetti un compito dello *Spielleiter* è proprio di canalizzare e far fluire le energie del gruppo (Wulf 2014).



Michelle Chicherio
3° anno di grafica – CSIA

può condurre gli allievi alla scoperta di sé stessi e del mondo attorno a sé affinando il proprio modo di sentire e comunicare. Inoltre, questo approccio di sperimentazione permette in termini di apprendimento di non dover raggiungere necessariamente un risultato, ma di mettersi in gioco in una sorta di accettazione di ciò che può avvenire mettendosi alla prova, permettendosi di sbagliare, di riprovare, di lasciar accadere, di scoprire e verificare in un processo di apprendimento creativo con regole e vincoli ben articolati. Questo approccio all'espressività in forma giocosa e teatrale porta l'allievo 'dentro' l'esperienza e coglie la sua essenza in un contesto protetto e di rispetto. Le attività esperienziali sono molto affascinanti e, sul piano pedagogico, mettono l'allievo al centro della relazione, dandogli la possibilità, attraverso delle tecniche precise, di agire il proprio potenziale attraverso il corpo, il movimento e la voce in modo spontaneo e creativo. Questo tipo di attività creative ed esperienziali pone un obiettivo, quello dell'apertura e dell'accoglienza, rimettendo in movimento il potenziale nel momento presente”.

Raffaella Quadri, docente di sostegno e partecipante al CAS

Secondo Gamelli (2009) “l'aula di una scuola, come qualunque altro *setting* formativo, è già teatro: con il suo palcoscenico, i suoi spazi, i suoi ritmi, il suo pubblico, i suoi contenuti, i suoi artifici. Voler riflettere sul rapporto fra teatro e formazione implica dunque da subito il dover assumere la loro relazione, per molti aspetti, come un'equivalenza: 'nel teatro come nell'educazione' si è sempre chiamati a mettersi nei panni degli altri, a doversi inventare una vita, a riscrivere il passato per progettare il futuro. Le categorie fondanti del teatro di ricerca coincidono con quelle pedagogiche: lo spazio, il tempo, il corpo”.

Il corpo a scuola

“Ho provato a cambiare, a respirare, a parlare più lentamente, a variare la mia posizione nello spazio, ad utilizzare tutto lo spazio dell'aula. Anche queste sono consapevolezza nate nel lavoro teatrale con gli allievi che ricadono perfettamente in classe”.

Davide Polti, insegnante di scuola elementare e partecipante al CAS

Il corpo a scuola – dei bambini, dei ragazzi ma non solo – è sempre e ovunque presente. Gamelli (2013) afferma che la scuola la si 'abita', in quanto è il luogo della relazione e dell'incontro con il sapere, il luogo nel quale sentirsi bene, essere visti e accolti 'in modo globale'. L'incontro, il riconoscere e l'accogliere l'altro, studente o docente, avviene 'nel corpo'.

L'insegnante ha il compito di trasferire saperi e abilità, e deve essere in grado di creare situazioni comunicative che creino comprensione reciproca e conoscenza culturale condivisa attraverso non solo il linguaggio verbale, ma soprattutto “mediante quello non verbale e para-verbale, chiamando direttamente in causa la dimensione corporea in ogni atto del fare didattico” (Bellantonio 2017). La comunicazione, e con essa il linguaggio corporeo, rappresentano un terreno che accomuna il teatro e l'educazione.

Percezione e attenzione

Come il fare teatro, l'insegnamento è un processo dinamico. La percezione, il sentire, l'ascolto sono abilità fondamentali per chi insegna e chi apprende. Nel processo d'insegnamento il docente sposta la propria attenzione continuamente: è in interazione con un singolo allievo e al contempo con l'insieme del gruppo classe, sullo sfondo si muovono pensieri (dialogo interiore), sensazioni ed emozioni. Tutto ciò è incarnato e si manifesta nel proprio movimento, nella propria respirazione, nel ritmo, nello sguardo, nel suono della voce... Questi piani di attenzione, in reciproco e costante dialogo tra loro, orientano l'agire dell'insegnante.

A scuola si sente spesso parlare di 'attenzione'. Sempre di più si osservano bambini e ragazzi con difficoltà di ascoltare, di osservare, di sostare sulle cose.

Nel lavoro con gli allievi, gli allenamenti per l'attore contribuiscono alla preparazione di uno stato psicofisico particolare che favorisce l'apprendimento: un corpo sveglia, una mente libera pronta per agire, reagire, interagire, i sensi aperti per entrare in rapporto con i compagni, con il docente, con una materia. L'attenzione (o il prestare attenzione) è un'abilità che si può allenare e coltivare. Può diventare una cultura condivisa del gruppo, che nel contesto scuola è costituito da allievi, docenti e genitori. Fare teatro nei contesti educativi diviene allora un modo per lavorare sulla consapevolezza di sé stessi e sull'incontro con gli altri.

“In tutto questo progetto, il tema che mi ha accompagnata e su cui ho messo l'accento anche con i miei allievi è stato appunto la ricerca delle sensazioni, della consapevolezza di sé nell'agire, data dall'ascolto non solo degli altri e del contesto, ma del proprio Io, delle proprie emozioni, del proprio 'stare in classe' attraverso lo *stare in scena*”.

Eleonora Gianetta, insegnante di scuola media e partecipante al CAS



Sharon Centurione
3° anno di grafica – CSIA

Il gioco nell'apprendimento

Barker (2000, 1977) ci ricorda “che il bambino non è semplicemente un piccolo adulto. [...] È un essere umano nel processo di apprendimento tramite la sperimentazione. La mobilità è una parte importante del suo apprendimento. Attraverso i giochi, il bambino esplora la gamma di possibilità di movimento che gli si apre”.

Nella formazione dei suoi attori professionisti, Barker attinge alla fonte inesauribile dei tradizionali giochi ‘da bambini’ con lo scopo di liberare il corpo e la mente dell’attore, e per fargli ritrovare e attivare la vitalità tipica del gioco infantile, essenziale per la comunicazione teatrale e non solo. “Nell’usare i giochi infantili come approccio per educare l’attore [...] si torna alla radice dei processi di apprendimento, attraverso i quali in primo luogo egli acquista delle capacità di movi-

mento, e questo lo aiuta a riscoprire capacità perdute, o che si sono atrofizzate. [...] Ciò che è più importante, esso riporta a un periodo nella memoria dell’attore e ad un procedimento che sono associati col piacere, e spesso la gioia, e che erano liberi di ansia”. Il piacere e la gioia di imparare sono elementi indispensabili nel teatro e per ogni processo di insegnamento/apprendimento; gioia e piacere diventano motore di motivazione anche per affrontare e superare limiti e difficoltà.

Inoltre, il gioco, come scrive Bricco (2001), “sostiene la relazione tra i partecipanti, la rinnova continuamente facendo crescere il desiderio di proseguirla e svilupparla, in un processo nel quale il divertimento stesso diventa veicolo di socializzazione proprio perché un’esperienza positiva vissuta insieme unisce, crea e motiva il gruppo.”

“Già dalle primissime attività mi sono resa conto di come si creasse una forte energia tra noi tutti partecipanti. Questa energia, che, come una sorta di bolla, conteneva il nostro tempo e il nostro operato, io l’ho chiamata ‘intensità’. L’intensità per me, per come la percepisco io, risiede nei legami. Non è solo l’impegno che si legge negli occhi di un bambino che si mette in gioco nel teatro; è anche l’attenzione con cui i compagni di avventura accolgono il suo impegno. È qualcosa di più complesso e quando si manifesta non può lasciarti indifferente. Sono stati numerosi i momenti in cui l’intensità si è manifestata in modo evidente”.

Claudia Chietti, insegnante di scuola dell’infanzia e partecipante al CAS

Lo *Spielleiter*

Tornando all’esperienza del CAS, nel secondo anno di formazione, i partecipanti hanno sviluppato con le proprie classi un’esperienza educativa e creato situazioni di apprendimento attingendo alle pratiche teatrali.

Per colui che guida l’esperienza educativa viene utilizzato il termine *Spielleiter*, ovvero chi conduce il gioco. Un compito dello *Spielleiter* è di canalizzare, orientare e far fluire le energie del gruppo.

Il passaggio dal ruolo di chi apprende a quello di chi insegna è delicato. Appena si entra nella prospettiva di voler proporre un esercizio o un gioco che si è sperimentato in prima persona, nascono domande, si comincia a guardare l’esercizio da un altro punto di vista; si comincia ad analizzarlo cercando di capire quali meccanismi stiano alla sua base.

Ogni *Spielleiter* ha le proprie caratteristiche personali, una propria ‘alchimia’, che lo distingue dagli altri. Il

proprio essere *Spielleiter* nasce e cresce con la pratica – non si può impararlo leggendo dei libri o studiandolo a tavolino. Lo *Spielleiter* prende corpo nell’azione, nel qui e ora della situazione educativa.

Secondo il filosofo e pedagogista americano John Dewey (1916), chi conduce un’esperienza educativa possiede attitudini quali l’apertura mentale, la flessibilità, la coerenza e la profondità.

Nella sua ricerca Rita Militello indaga il pensiero di Schön sul professionista riflessivo, un conduttore che coltiva l’*habitus* della ricerca. “Egli non dipende da una determinata teoria o tecnica, ma costruisce una nuova teoria del caso considerato nella sua unicità [...] Egli non separa il pensare dal fare, elaborando una decisione che dovrà successivamente tradurre in azione” (Militello 2011).

I docenti partecipanti al CAS hanno condiviso questa visione cercando di metterla in pratica, ciascuno alla ricerca del proprio essere *Spielleiter*.

In questo periodo l’Accademia Dimitri e il Dipartimento Formazione e Apprendimento stanno per dare vita a un Area TeatroEducazione comune con l’intento di condividere e unire esperienze, competenze e sensibilità per rafforzare il teatro come risorsa educativa nella formazione del docente, e per ampliare e ancorare progetti inerenti al teatro rivolti ad allievi e insegnanti nelle scuole sul territorio. La creazione di un’area condivisa è un passo significativo verso il riconoscimento dell’importanza della dimensione incarnata dei processi di insegnamento e apprendimento e del potenziale ancora inesplorato nel mondo dell’educazione e della formazione. L’area intende approfondire temi specifici radunando pedagogisti, artisti, attori, filosofi, ricercatori che studino ed esplorino nuovi approcci per fare educazione, scuola e formazione.

Contatti

hans-henning.wulf@supsi.ch
magda.ramadan@supsi.ch

Bibliografia

Barker, Clive, *Giocchi di Teatro. Strumenti per l'attore*, Roma, Bulzoni Editore, 2000.

Bellantonio, Sergio, *Il corpo come mediatore didattico: tra cosa si insegna e come si apprende*, in “Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva / Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics”, anno 1, n. 4,

ottobre-dicembre 2017.

Bricco, Marco, *Alfabeto Teatro. Idee e materiali per un percorso teatrale dai tre ai dieci anni*, Trento, Erickson, 2001.

Dewey, John, *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia, 2019.

Formenti, Laura, *La gioia dell'influenzamento: 'jam session' come metafora per la formazione autobiografica*, in *Il senso dell'istante. Improvvisazione e*

formazione, a c. di Francesco Cappa e Cristina Negro, Milano, Guerini, 2006.

Gamelli, Ivano (a c. di), *I laboratori del corpo*, Milano, Edizioni libreria Cortina, 2009.

Gamelli, Ivano, *A scuola in tutti i sensi. Per una pedagogia del corpo*, Seminario “Insegnare per competenze: una sfida possibile in ambito motorio”, Milano, ITT Gentileschi, 2013.

Militello, Rita, *Il laboratorio artistico-performativo a scuola. Riflessioni sull'esperienza di educarte*, Dottorato di Ricerca in Scienze della Formazione e della Comunicazione, Curriculum “Teorie della formazione e modelli di ricerca in pedagogia e didattica”, XXII Ciclo, 2011.

Oliva, Gaetano, *Il teatro come strumento di formazione umana nello sviluppo della creatività e della crescita personale*, in

“Scienze e Ricerche”, n. 10, agosto 2015, pp. 15-21.

Schön, Donald A., *Il professionista riflessivo*, Milano, Dedalo, 1993.

Spolin, Viola, *Improvisation for the Theatre*, Evanston, North Western University Press, 1983.

Wulf, Hans-Henning, *La scuola delle possibilità. Incontro tra teatro e scuola*, Verscio, Accademia Dimitri, 2015.



Il corpo come opportunità di crescita

Giona Morinini, psicologo e psicoterapeuta ATP e FSP

Le prime immagini che ci vengono in mente quando si parla di ‘corpo’ e di ‘prestazione’ sono probabilmente quelle di atleti e di squadre che si allenano e competono. Per un atleta il corpo è lo strumento che permette, attraverso gesti che combinano forza e abilità tecniche, di realizzare una prestazione individualmente oppure in relazione con altri atleti. Perché l’atleta possa conseguire prestazioni di eccellenza, oltre al corpo in movimento, entra in gioco anche la componente mentale e, più precisamente, il senso che egli attribuisce a ciò che sta compiendo. La situazione in gara o in allenamento può essere simile per più atleti, ma la rappresentazione che ognuno si costruisce dell’evento può favorire il raggiungimento dell’obiettivo oppure può rendere il percorso verso il successo più difficile e tortuoso. La componente mentale comprende gli aspetti cognitivi, ovvero gli elementi che vengono selezionati per dare un senso a ciò che si sta vivendo e che possono determinare quanto ci si senta capaci di affrontare la prestazione da realizzare. Oltre alla dimensione fisica, e all’aspetto cognitivo, occorre considerare anche la componente emotiva. Le emozioni diventano quindi, come cercherò di mostrare, un elemento fondamentale per poter eseguire una prestazione.

Al pari di un atleta che scende in campo, ogni persona che svolge un compito in cui mette in atto delle competenze specifiche sta realizzando una ‘prestazione’. Penso per esempio ai docenti e alle docenti quando insegnano in aula e sono chiamati a trasmettere conoscenze disciplinari, a favorire l’acquisizione di determinate competenze, di regole di comportamento o altro ancora. Ognuna di queste attività corrisponde a una ‘prestazione’: il docente che spiega un concetto alla propria classe è una persona che applica competenze specifiche in un determinato momento per raggiungere uno scopo prefissato. In ognuna di queste situazioni, il docente si relaziona con gli allievi attraverso il proprio corpo, che, a sua volta, interagisce con le componenti cognitive ed emotive associate alla prestazione da realizzare.

Oltre a essere un mezzo per produrre i gesti e le sensazioni funzionali al raggiungimento dei propri obiettivi, il corpo è infatti anche un importante vettore per dare senso a ciò che ci accade. Quando si è in relazione con gli altri, il corpo si attiva rendendo tangibili le emozioni che si provano. Si sente per esempio il cuore che inizia a battere più forte, la pancia che si chiude, le gambe che tremano oppure le ‘farfalle allo stomaco’ o, ancora, un senso generale di leggerezza. Quelle appena descritte

sono sensazioni corporee associate a specifiche emozioni (piacere, rabbia, paura, sorpresa, felicità o noia) che possono essere sperimentate nell’interazione con altre persone e che, allo stesso tempo, sono elementi preziosi per cogliere quello che sta accadendo nella relazione.

Riconoscendo le sensazioni corporee si ha quindi l’opportunità di attivare le sensazioni che facilitano la propria prestazione, sperimentando piacere e fiducia in quello che si fa. Svolgere un compito con piacere permette di affrontarlo con voglia, facilitando l’espressione delle proprie competenze e andando oltre le proprie aspettative, aumentando anche la motivazione, la concentrazione e la perseveranza. Allo stesso tempo il sentimento di fiducia in sé stessi attiva la sensazione di sentirsi capaci di fare quello che si sta facendo: è un aspetto fondamentale per sentirsi sicuri e per osare mettersi in situazioni che ci appaiono difficili, che richiedono di imparare cose nuove o di accrescere le nostre abilità.

Piacere e fiducia sono anche due elementi che stanno alla base del concetto di *flow*, ovvero quello stato psicofisiologico che corrisponde alle situazioni in cui ci si sente completamente immersi in quello che si sta facendo e si riesce ad esprimere al massimo il proprio potenziale (Csikszentmihályi 2011).

Parlando di emozioni, diventa importante sapersi incuriosire di ciò che si vive, esplorando quale sia l’impatto di determinate emozioni su di sé e sulle persone con le quali si è in relazione ed evitando di giudicare il proprio vissuto. Un’emozione non è mai sbagliata: se la si prova vuol dire che qualcosa l’ha attivata. Giudicando le emozioni, invece, si alimenta il timore di sbagliare e l’attenzione è maggiormente catturata da ciò che si vorrebbe evitare, piuttosto che focalizzata su ciò che si sta facendo. Quando questo accade, le emozioni più frequentemente sperimentate sono spesso ansia e paura, che sollecitano il corpo in modo molto diverso dal piacere e dalla fiducia. Incuriosirsi delle emozioni che si vivono vuol dire sfruttarle per dare senso a ciò che accade nella relazione. Per un docente, può essere la relazione con un allievo o con la classe, con i genitori dei propri allievi, con i colleghi e le colleghe o anche con i propri e le proprie responsabili. Le emozioni sorgono qualche millisecondo prima dei pensieri, ciò vuol dire che non possiamo impedire che esse appaiano; possiamo però accoglierle come qualcosa di utile, seppur non sempre facile da gestire.

Per esempio, quando appare, la rabbia è il segnale che sta accadendo qualcosa che si vorrebbe fosse diverso; la



Elena Velardi
3° anno di grafica – CSIA

paura ci avverte invece rispetto a un potenziale pericolo e, infine, la felicità è la manifestazione che sta succedendo qualcosa che ci fa bene. Ogni persona può vivere queste emozioni in situazioni diverse e una stessa situazione può attivare emozioni diverse in differenti persone. Se però, per esempio, si prova a ripensare a una situazione in cui ci si è arrabbiati, si può arrivare a mettere in luce cosa abbia attivato quest'emozione e quale sia l'aspetto che si sarebbe voluto differente. A questo punto,

ci si può chiedere cosa potremmo fare di diverso per trovarci, in futuro, in una situazione più simile a quella che vorremmo.

Chiedersi cosa potremmo fare per modificare una situazione che valutiamo come non ottimale è una domanda impegnativa, perché porta a mettersi in gioco come attori e attrici responsabili di ciò che si vive. Allo stesso tempo, interrogarsi su come sia possibile gestire una situazione in modo coerente con le proprie aspettative è

una via maestra per risentire le sensazioni di piacere e fiducia di cui sopra, sapendo di poter costruire attivamente un contesto che sia coerente con il messaggio che si vuole trasmettere.

La prospettiva appena indicata è alla base dell'approccio costruttivista (Guidano 1992). Porsi in un'ottica costruttivista consiste nel partire dall'assunto che il mondo esista solo attraverso gli occhi di chi lo guarda. Ognuno racconta ciò che vive dal proprio punto di vista e, per questo motivo, non è possibile definire in modo assoluto se qualcosa sia giusto o sbagliato. Diventa quindi più interessante chiedersi se quello che si sta facendo funziona oppure no. Questa domanda porta la persona a doversi chiedere se la propria maniera di agire la avvicini a ciò che desidera ottenere. A titolo d'esempio, anche in questo caso, possiamo nuovamente evocare la trasmissione di un concetto alla classe, la collaborazione con i colleghi, oppure la comunicazione con i genitori. Se ciò che si sta facendo funziona, il corpo trasmette sensazioni piacevoli e la voglia di continuare. Nel caso contrario, i segnali che ci arrivano sono più fastidiosi e ci invitano a proporre qualcosa di diverso, in modo da ricominciare ad avvicinarsi a ciò che si vuole ottenere.

In questi momenti il corpo può quindi essere di grande aiuto. Come detto in precedenza, attraverso il corpo si possono riconoscere le emozioni che si attivano nelle diverse situazioni vissute. Le emozioni possono innescare degli aspetti cognitivi, legati ai pensieri che appaiono per dare senso a quello che si sta vivendo. Le emozioni azionano anche delle componenti fisiologiche, che coinvolgono le attivazioni o disattivazioni dei sistemi cardiocircolatori e muscolo-scheletrici, con il cuore che inizia a battere più o meno forte, il respiro che viene alterato, i muscoli che si irrigidiscono o rilassano e così via.

Anche durante lo svolgimento del proprio lavoro le emozioni si attivano in modo simile, a volte in modo intenso e imprevedibile e altre volte in modo blando e impercettibile. Dovendo gestire un gruppo di ragazze e ragazzi, o bambine e bambini, il compito del docente o della docente è ancor più complesso perché deve tener conto delle attivazioni emotive che a volte lo o la spingerebbero ad agire istintivamente in un certo modo, ma la propria professionalità glielo impedisce. Anche in quest'ottica diventa quindi importante conoscere come funzionano le emozioni e quale sia il loro impatto sul corpo e sulla maniera di percepire il contesto, in modo da rendere quest'ultimo funzionale al proprio obiettivo.

Infatti, essendo l'insegnante in relazione con altre persone, vi è anche la componente emotiva degli allievi che rende il tutto ancora più complesso. Conoscere questi aspetti sarà la chiave per poterli gestire e sfruttare a proprio favore.

Giovanni Liotti ha sviluppato un modello di lettura di ciò che accade nella relazione, elaborando la teoria dei Sistemi motivazionali interpersonali (Liotti 2017). In questa modellizzazione, l'assunto di base è che vi è una serie di aspetti che motivano il proprio comportamento e attivano delle modalità relazionali specifiche. Ogni persona vive e sperimenta ognuna di queste modalità e questo a seconda di quello che vive o si aspetta dalla relazione. Le emozioni diventano la chiave d'accesso ai diversi sistemi motivazionali e, al contempo, sono l'elemento che permette di osservare in quale modalità relazionale ci si stia muovendo. Le modalità relazionali descritte in questo modello sono i sistemi di attaccamento-accudimento, cooperativo, agonistico e seduttivo.

Attaccamento e accudimento sono le due componenti di una relazione in cui qualcuno chiede protezione e qualcun altro offre un contesto in cui sentirsi al sicuro. L'attaccamento può essere attivato dal bambino o dalla bambina che si affaccia al mondo, come dall'allieva o dall'allievo in difficoltà con alcuni compagni o compagne. Questi due esempi, come ogni situazione in cui vengono manifestate le emozioni di paura, dolore o solitudine, attivano nell'altra persona sensazioni di tenerezza e desiderio di poter aiutare. In questo modo si attiva il sistema motivazionale attaccamento-accudimento, in cui una persona si prende cura dell'altra, facendola sentire al sicuro e protetta. Dal momento in cui le sensazioni di pericolo scompaiono, questo sistema motivazionale si disattiva.

Il sistema motivazionale cooperativo corrisponde alle situazioni in cui entrambe le parti della relazione mettono a disposizione le loro competenze e il loro impegno per raggiungere un obiettivo condiviso. In queste situazioni le emozioni più salienti sono la fiducia, il piacere e le sensazioni di condivisione e ascolto. L'assetto cooperativo permette di definire obiettivi comuni, di unire gli sforzi al fine di raggiungere la soddisfazione delle diverse persone coinvolte, che si tratti di un momento di riunione con i genitori oppure di confronto tra docenti appartenenti a uno stesso istituto. Quando l'obiettivo viene raggiunto, l'assetto cooperativo si disattiva e a questo punto, se lo si ritiene opportuno, potrà essere riattivato con un nuovo obiettivo comune.

Anche nelle situazioni in cui si propone un'attività di gruppo in classe, e ci si aspetta che gli allievi e le allieve collaborino, è utile assicurarsi che l'ambiente della classe in quel momento sia costituito da sensazioni di ascolto e fiducia, per facilitare l'apparire di un clima relazionale cooperativo.

Continuando nell'esame dei Sistemi motivazionali interpersonali di Liotti, nelle situazioni in cui le principali emozioni che si attivano sono la rabbia, il nervosismo o la provocazione, il clima è quello di sfida, in cui ognuno cerca di ottenere il massimo dalla situazione, a scapito degli altri. Questi aspetti corrispondono all'attivazione del sistema agonistico, in cui le due parti sono in contrasto e l'obiettivo di ognuna è di avere la meglio sull'altra. Questo stile relazionale è appropriato nelle situazioni in cui una parte deve mostrarsi autoritaria, per esempio quando vi sono delle regole che vanno fatte rispettare. Dal momento che una regola viene definita e condivisa, è importante che sia rispettata e nei momenti in cui qualcuno la infrange, sarà importante intervenire in modo chiaro ricordando l'accordo che era stato definito. Facendo questo, chi interviene rimane fermo sulla propria posizione, valorizzando il rispetto della regola e quindi mantenendo un assetto agonistico fino a quando la regola sarà rispettata. Il sistema motivazionale agonistico richiede molta energia, per questo motivo è importante valutare quando e quante volte sia opportuno entrarci. Inoltre, una delle emozioni che lo attiva è la rabbia, e a volte capita che la rabbia appaia ma la si noti solo in un secondo momento, mentre l'altra persona che è nella relazione la percepisce subito e viene indirizzata in un assetto relazionale agonistico, dando rimandi di sfida, come se si sentisse minacciata. Capita a volte che la prima persona non capisca come mai la seconda si comporti in questo modo. Questo può accadere tra colleghi e colleghe o con alcuni allievi o allieve e si riconosce dal momento che si percepisce una sensazione di fastidio nella relazione. Non si tratta di qualcosa di sbagliato, ma di un prezioso segnale che ci indica che si sta attivando un sistema motivazionale diverso da quello a cui si pensava. Rendersene conto, senza giudicarsi, offre un'ottima opportunità per riassetarsi in una modalità relazionale più funzionale e in cui ci si possa sentire più comodi.

L'ultimo sistema motivazionale descritto da Liotti corrisponde alla modalità seduttiva, che si ritrova nelle situazioni in cui si attuano dei comportamenti che fanno piacere all'altra persona per ottenere maggiore intimità nella relazione. Questo è osservabile nelle rela-

zioni tra allievi e allieve, in cui si sperimentano le prime relazioni amorose, come anche nelle situazioni in cui ci si spende in complimenti per costruire una situazione più facile o piacevole. Anche questa è una modalità relazionale che tutti e tutte sperimentano e può essere utile riconoscerla. Nel lavoro del o della docente con gli allievi e le allieve è importante che tale modalità rimanga finalizzata al compito educativo e alla gestione del gruppo.

In ognuna delle situazioni illustrate, il corpo diventa un canale privilegiato per osservare la modalità relazionale che si sta vivendo, sia il proprio corpo che quello delle persone con le quali si è in relazione. Il corpo permette quindi di vivere una coerenza tra ciò che si prova e il senso che viene dato alla situazione specifica. Questo non rende per forza semplice quello che accade, ma trasmette la sensazione di fiducia nei propri vissuti, poiché il corpo sta attivando delle emozioni pertinenti con ciò che accade. Questo aspetto diventa prezioso per continuare a sentirsi attore o attrice nel costruire il contesto nel quale ci si trova e anche per poter accogliere le diverse manifestazioni corporee delle persone con le quali si è in relazione, che siano allieve o allievi, i loro genitori, le colleghe o i colleghi e, infine, i propri o le proprie responsabili.

Inoltre, il linguaggio del corpo non necessita di parole. Provare piacere e fiducia nel proprio lavoro viene percepito da chi si ha di fronte senza il bisogno di doverlo esplicitare. Le manifestazioni corporee delle nostre emozioni fanno infatti parte della comunicazione implicita, che trasmette il clima emotivo indipendentemente e più rapidamente rispetto alle parole che vengono utilizzate.

Ritornando all'inizio del testo, dove il corpo è stato presentato come lo strumento che permette di realizzare ogni prestazione, abbiamo visto come attraverso di esso si vivano e condividano emozioni che, assieme all'aspetto cognitivo, sono elementi che influenzano la prestazione che si desidera compiere. Partendo dal presupposto che tutto possa essere insegnato e appreso, dal momento che se ne conosce la struttura e il funzionamento, osservare il modo in cui il corpo si attiva quando si è in relazione può essere un primo passo verso l'ottimizzazione della prestazione, e l'acquisizione di una sempre maggiore fiducia nel poter gestire anche le situazioni difficili che si incontrano.

Bibliografia

- Csikszentmihályi, Mihaly, *The psychology of optimal experience*, New York, Harper Collins Publisher, 2011.
- Guidano, Vittorio, *Il sé nel suo divenire. Verso una terapia cognitiva post-razionalista*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992.
- Liotti, Giovanni, *L'evoluzione delle emozioni e dei sistemi motivazionali*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2017.
- Strepparava, Maria Grazia; Corrias, Deborah; Ravanelli, Laura, *Differenze individuali e consapevolezza emotiva nella formazione degli insegnanti della scuola primaria: teoria e ricerca*, in *Lavorare con le emozioni nell'approccio costruttivista*, a c. di Giorgio Rezzonico e Ivan De Marco, Torino, Bollati Boringhieri, 2012, pp. 153-172.



SBB CFF FFS

Vai! Con la carta giornaliera per le scuole.

Abbina la carta giornaliera per le scuole a un'offerta per il tempo libero!

OFFERTE PER IL TEMPO LIBERO

FINO AL

30%*

DI SCONTO



RailAway



20%
DI SCONTO

Ballenberg: il museo all'aperto.

ffs.ch/scuole-ballenberg



20%
DI SCONTO

Museo Svizzero dei Trasporti.

ffs.ch/scuole-museo-trasporti



20%
DI SCONTO

Swiss Science Center Technorama.

ffs.ch/scuole-technorama



15%
DI SCONTO

Parco naturale e faunistico Goldau.

ffs.ch/scuole-goldau



13%
DI SCONTO

Monte San Salvatore.

ffs.ch/scuole-sansalvatore



13%
DI SCONTO

Swissminiatur Melide.

ffs.ch/scuole-swissminiatur



13%
DI SCONTO

Tamaro Park.

ffs.ch/scuole-tamaropark



13%
DI SCONTO

Zoo di Zurigo.

ffs.ch/scuole-zoo-zurigo

* Sconti fino al 30% sulla tariffa scuole per offerte selezionate. Ad esempio per l'escursione sul lago di Oeschinen ti aspetta il 30% di sconto sulla tariffa scuole utilizzando i trasporti pubblici all'andata e al ritorno (ffs.ch/scuole-lago-oeschinen). Promozione valida fino al 21 ottobre 2022. Maggiori informazioni e altre offerte su ffs.ch/gite-scolastiche.



Osservare per vedere... agire per prevenire

Ramona Sinigaglia, coordinatrice del Centro di Consulenza
per minorenni in situazioni di criticità

Premessa

Nella “Guida per gli specialisti del settore sociale” pubblicata da Protezione dell’infanzia Svizzera, viene indicato che un’indagine condotta nel 2017 ha evidenziato come la metà dei genitori usi violenza fisica nell’educazione dei propri figli e che la forma più comune appare quella degli schiaffi¹. Secondo stime dello studio, in Svizzera fino a 130’000 bambini sono regolarmente vittime di violenza fisica da parte dei genitori. Anche a livello ticinese è emerso che le situazioni di violenza domestica negli ultimi anni sono aumentate, come pure gli interventi delle forze dell’ordine.

In questo senso, è necessario precisare che ogni genitore, almeno una volta nella propria vita, ha degli impulsi aggressivi e violenti verso i propri figli. La differenza tra un genitore maltrattante e un genitore non maltrattante è data dal passaggio all’atto: non sono quindi i nostri pensieri a renderci colpevoli, ma le azioni che compiamo. Allo stesso modo, è importante sottolineare che la maggior parte dei genitori che diventano maltrattanti non vogliono necessariamente far del male ai propri figli, tuttavia accade che, pur amandoli profondamente, finiscano per far loro del male.

Spesso, eventi drammatici o situazioni difficili e stressanti che un genitore si trova a vivere, soprattutto se protratti nel tempo, possono diventare fonte di maltrattamento nei confronti dei figli se questi accadimenti non sono affrontati per tempo con i giusti strumenti psicologici o con adeguati aiuti personali e sociali. L’uso della violenza, sia essa fisica o verbale, non è necessariamente una scelta premeditata o intenzionale, e non è neppure adottata consapevolmente quale strumento educativo: è piuttosto il risultato di reazioni spontanee verso vissuti difficili o di strategie inadeguate per far fronte a situazioni stressanti. I risultati emersi dai vari studi condotti a livello svizzero devono far riflettere sulle condizioni di precarietà sociale e di fragilità economica in cui molte famiglie vivono anche alle nostre latitudini. Si tratta di situazioni che, se non affrontate per tempo, rischiano di divenire stati cronici di malessere familiare, che possono sfociare anche in forme di violenza domestica e di maltrattamento nei confronti dei minori coinvolti. L’instabilità generalizzata e l’emergere di incertezza socioeconomica hanno degli importanti effetti anche sul benessere delle persone, sulle loro capacità psichiche ed emotive di affrontare la quotidianità, e di attingere alle proprie risorse per trovare nuove soluzioni di fronte alle difficoltà che si possono presentare nella vita di tutti i giorni.

In questo senso, il progressivo aumento della fragilità familiare, e il conseguente incremento dei casi che vengono segnalati ai servizi sociali comunali e cantonali, richiede una profonda riflessione sulle attuali misure di sostegno e protezione dell’infanzia, e l’impegno da parte dei vari enti cantonali, comunali e istituzionali nel promuovere nuove forme di aiuto che si collochino nell’ottica di un sostegno allargato ai minori ma anche all’intero nucleo familiare.

Maltrattamento, violenza e negligenza

Ogni bambino, nel corso della vita e durante la propria crescita, si trova esposto a dei rischi. Alcuni di essi non si concretizzeranno mai o non comportano un reale pericolo per il suo sviluppo. Questo accade perché i bambini stessi sviluppano delle strategie per eliminare o ridurre tali rischi o perché gli adulti che li circondano – genitori, parenti o altre figure di riferimento – li proteggono o li sostengono nel gestirli ed affrontarli.

Gli attori principali dello sviluppo sano e positivo di un bambino sono i genitori. Tuttavia, la legge sancisce ruoli e responsabilità che ogni adulto o professionista deve assumersi se l’integrità fisica, psichica o sessuale di un minore risulta essere minacciata, o nel caso in cui si riscontrano indizi concreti in tal senso (art. 314 del Codice civile svizzero).

Nel verificare se un minore sia esposto a pericolo reale, occorre innanzitutto stabilire se e come i suoi bisogni fondamentali siano o meno soddisfatti e, successivamente, valutare il modo migliore per intervenire nel colmare eventuali carenze.

Quando si parla di maltrattamento su minore è importante precisare innanzitutto che si fa riferimento a tutte le forme di violenza o di negligenza nei confronti di persone di età inferiore ai 18 anni e, in secondo luogo, che esistono diverse forme di maltrattamento, come pure diversi livelli di gravità.

In generale, si può dire che quando si parla di violenza fisica si fa riferimento ad un’aggressione ai danni di una persona che può metterne a rischio l’incolumità fisica o mentale: percosse, bruciature, strangolamenti, ecc. rientrano nel concetto di violenza fisica, e lo stesso vale per l’uso di violenza fisica come strumento educativo.

Agire con violenza psicologica significa invece utilizzare un linguaggio verbale che prevede minacce, insulti o termini umilianti nei confronti di chi ascolta. In questo senso può essere considerata violenza psicologica anche l’esposizione di un minore a liti violente tra i propri genitori

Nota

¹ Schöbi, Dominik; Kurz, Susanne et al., *Bestrafungsverhalten von Eltern in der Schweiz. Physische und psychische Gewalt in Erziehung und Partnerschaft in der Schweiz: Momentanerhebung und Trendanalyse*, Friburgo, Università di Friburgo, 2017.



Milena Franceskovic
3° anno di grafica – CSIA

o i tentativi di ‘strumentalizzare’ i propri figli nei casi di litigi di coppia o di separazioni conflittuali.

La violenza o l’abuso sessuale è un atto sessuale, con o senza contatto fisico, che una persona compie su un’altra persona contro la sua volontà e sfruttando la propria posizione di potere.

Infine, la negligenza indica una privazione delle cure idonee e dei giusti stimoli di cui avrebbe bisogno un minore in base alla propria età, al proprio stato di salute e alle tappe del proprio sviluppo. Si può dunque parlare di negligenza laddove le cure, la sorveglianza o gli stimoli offerti risultano essere assenti, carenti ma anche eccessivi.

Il Centro di Consulenza per minorenni in situazioni di criticità

Chiunque si trovi ogni giorno ad interagire con dei minorenni, per lavoro o per passione, e che per questo ha occasione di accompagnare un bambino o un adolescente nel proprio percorso di crescita, può trovarsi confrontato con dei dubbi e delle perplessità in merito al loro benessere. Oltre a ciò, trovandosi regolarmente a stretto contatto con loro, può osservare o percepire dei segnali di disagio o di malessere di non facile comprensione.

In questo caso, laddove si presentano situazioni particolarmente critiche o che sollevano dubbi in merito a possibili maltrattamenti di cui potrebbe essere vittima un mi-

nore, possiamo sentire il desiderio o la necessità di confrontarci con qualcuno che sappiamo essere preparato sul tema del maltrattamento, al fine di comprendere meglio come porci e quali eventuali azioni intraprendere.

È nella consapevolezza dell’importanza di dare risposte e indicazioni chiare a queste situazioni che la Commissione di coordinamento per l’aiuto alle vittime di reato (CLAV) ha ritenuto essenziale offrire al territorio, e in particolar modo ai professionisti che operano nei settori della formazione, della cura e dell’educazione, dei riferimenti professionali presso i quali chiedere una consulenza e con i quali potersi confrontare al fine di valutare insieme quale eventuale azione intraprendere nell’interesse del minore.

Il progetto del *Centro di Consulenza per minorenni in situazioni di criticità* nasce quindi per volontà della Commissione LAV ed è il frutto di un lungo e approfondito lavoro da parte dei suoi membri, che hanno avuto la capacità di riflettere insieme su un tema così complesso e delicato, dando valore e alla multidisciplinarietà, nel tentativo di colmare un’importante lacuna legata al tema della consulenza in situazioni di criticità che coinvolgono dei minori. La disponibilità e volontà di mettere in comune sguardi e credenze differenti, a volte lontani gli uni dagli altri per necessità o finalità di servizio, ha permesso di raggiungere un obiettivo più grande e allargato, orientan-

do l'agire di tutti verso il bene superiore del minore. Il Centro di consulenza nasce quindi dalla volontà e necessità di attivare azioni coordinate e interventi tempestivi a favore di minori vittime di maltrattamento da parte di genitori o di altre figure adulte di riferimento.

Il progetto immaginato trova appoggio nella recente modifica della Legge in materia di protezione di minorenni entrata in vigore il 1° gennaio 2019, la quale sancisce gli obblighi e i diritti di segnalazione da parte di professionisti e non nei confronti di possibili forme di maltrattamento o abuso sessuale ai danni di un minore.

Il Servizio di consulenza in ambito scolastico per situazioni di possibili maltrattamenti o abuso sessuale su minori

All'interno del contesto fin qui tracciato di insicurezza, di instabilità generalizzata, di obblighi e di responsabilità collettive, durante il mese di settembre del 2021 nasce il *Servizio di consulenza in ambito scolastico per situazioni di possibili maltrattamenti o abuso sessuale su minori*, con lo scopo di offrire supporto e orientamento a tutti gli attori del mondo scolastico, siano essi docenti, direttori, ispettori, ecc. Si tratta quindi di un primo prezioso tassello di un progetto più vasto e in divenire, che ha come fine ultimo quello di creare un centro di consulenza quale riferimento cantonale per vari ambiti d'intervento e per i diversi attori del territorio ticinese.

A oggi il Servizio di consulenza si rivolge a tutti gli ordini della scuola dell'obbligo e si impegna a trovare, con gli attori coinvolti, le modalità d'intervento più idonee a protezione del minore. Nello specifico, vi è l'intento di depistare precocemente possibili situazioni di maltrattamento (fisico, psicologico, negligenza) o abuso sessuale su minori, favorire azioni adeguate e tempestive e offrire una consulenza mirata e attenta a ogni richiesta che può giungere dalle scuole.

Per far questo il Servizio di consulenza può contare sulla presenza al proprio interno di quattro psicologi-psicoterapeuti con conoscenze dell'ambito scolastico, esperienza sul territorio e competenze specifiche sul tema del maltrattamento ai danni di un minore. Oltre alle figure dei consulenti, il Servizio fa capo alla coordinatrice del progetto e alla rete di servizi già esistenti sul territorio.

Il Servizio di consulenza vuole essere un aiuto attento, non giudicante e di libero accesso per tutti i docenti e gli operatori scolastici che si trovano confrontati con dubbi, paure e incertezze inerenti alla situazione di vita di un proprio alunno. I consulenti si impegnano a offrire ascol-

to e accompagnamento a coloro che, di fronte al dubbio dell'esistenza di possibili maltrattamenti o abusi sessuali che coinvolgono un allievo, necessitano o desiderano un sostegno e un accompagnamento nell'individuare le azioni più idonee da mettere in atto, al fine di proteggere il minore e, laddove possibile, sostenere i genitori nei loro compiti e doveri educativi.

Pur riconoscendo l'importanza d'intervenire in maniera tempestiva, e l'assoluta necessità di allontanare rapidamente il minore dal proprio nucleo familiare nei casi di maltrattamento grave o abuso sessuale, il Servizio di consulenza intende promuovere una valutazione attenta e mirata dei bisogni del minore, cercando di attuare interventi opportuni che possano evitare o limitare nel tempo forme di malessere più profondo e conclamato. In quest'ottica, diventa necessario potersi offrire anche un tempo adeguato di riflessione e di analisi e, laddove possibile, immaginare degli aiuti mirati anche a favore del nucleo familiare coinvolto e dei genitori in difficoltà, in un approccio allargato e partecipato tra scuola, famiglia e rete dei servizi.

Ciò che diventa importante è quindi la collaborazione tra i vari enti e servizi presenti sul territorio, come pure l'impegno che ognuno di noi, in quanto adulto oltre che professionista, può assumersi di fronte a situazioni ambigue o confuse che coinvolgono dei minorenni.

Infine, è importante sottolineare che un bambino o un giovane che vive una situazione di violenza in famiglia, soprattutto se protratta nel tempo, rischia lui stesso prima o poi di iniziare ad esprimersi attraverso parole o comportamenti violenti, poiché questo è il linguaggio utilizzato in casa. Di conseguenza, è fondamentale che la scuola e tutti i suoi attori possano sempre tener presente che, potenzialmente, le difficoltà riscontrate da un alunno nell'adeguarsi positivamente al sistema scolastico, soprattutto se prolungate nel tempo, possono anche nascondere una forma di maltrattamento o violenza di cui è vittima.

Da qui emerge il valore aggiunto di uno sguardo attento da parte di un docente o di altri operatori scolastici che interagiscono ogni giorno con i propri alunni. Questo non significa dover diventare esperti del maltrattamento o agire in prima persona in situazioni dubbie o confuse, ma essere consapevoli che l'unico strumento davvero efficace contro la violenza sui minori è la nostra capacità di prestare attenzione a ciò che accade, di provare a non semplificare quello che non riusciamo a capire, di chiedere aiuto e di ricordarci che osservare permette di vedere.

Contatti

Servizio di consulenza in ambito scolastico per situazioni di possibili maltrattamenti o abusi sessuali su minori

Viale Portone 12
6500 Bellinzona
Tel: 091 814 18 24
oppure 091 814 18 29
e-mail: decs-servizioscuole@ti.ch

Il Servizio fa capo al DECS e al DSS e si rivolge a tutti gli ordini della scuola dell'obbligo: scuola dell'infanzia, scuole elementari, scuole medie, scuole speciali e scuole private parificate.



Benessere ed equilibrio fisico e mentale

Martina Valnegri, Alessia Antonietti, Manuela Vanolli
e **Martine Bouvier Gallacchi**, Servizio di promozione e di valutazione sanitaria
dell'Ufficio del medico cantonale

Introduzione

Il corpo è una componente fondamentale di ciò che siamo e della nostra identità. Ci permette di percepire quello che ci circonda, di spostarci e di compiere azioni. È quindi essenziale che fin dall'infanzia impariamo a prendercene cura. Sono molti i modi in cui possiamo promuovere la salute del nostro corpo. È particolarmente importante fornirgli l'energia di cui ha bisogno per poter funzionare al meglio attraverso un'alimentazione equilibrata e tenerlo in forma praticando sufficiente attività fisica. Tra le conseguenze della sedentarietà e di un'alimentazione non equilibrata ci sono sovrappeso e obesità, pressione arteriosa elevata, malattie cardiovascolari, diabete, depressione e diversi tipi di tumore. I dati dello studio *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)*¹, un'indagine internazionale realizzata ogni quattro anni in 43 paesi perlopiù europei, mostrano che in Ticino il numero di ragazze e ragazzi tra gli 11 e i 15 anni che consuma bevande zuccherate tutti i giorni è diminuito negli ultimi anni, attestandosi nel 2018 al 13.9%. Inoltre, nel 2018, il 10.2% dei giovani consumava frutta e verdura più volte al giorno, dato in aumento negli anni rispetto al 2010 e al 2014. Per quanto riguarda l'attività fisica, i dati HBSC del 2018 mostrano che se da un lato la percentuale di bambini e adolescenti che svolge movimento regolarmente ogni giorno (17.5%) è leggermente diminuita, dall'altro è migliorata la percentuale di giovani inattivi, con una conseguente diminuzione del tasso di sedentarietà dal 13.1% del 2014 al 10.9% del 2018. Questi dati segnano un generale miglioramento della situazione rispetto alle indagini del 2010 e del 2014, e mostrano che si sta andando verso una crescente diffusione di alcuni comportamenti favorevoli alla salute. Tuttavia, molto si può ancora fare in materia di alimentazione e di movimento per porre le basi affinché bambini e giovani crescano e si sviluppino in buona salute. L'attenzione al nostro corpo deve affiancarsi alla cura della nostra mente. Anch'essa è preziosa poiché ci permette di provare emozioni, pensare, immaginare, sognare, creare e interagire con gli altri. I dati dell'edizione 2018 di HBSC evidenziano che in Ticino l'86.9% degli adolescenti tra gli 11 e i 15 anni dichiara un'elevata soddisfazione verso la propria esistenza, mentre l'88.4% descrive il proprio stato di salute generale da buono a eccellente. Tuttavia, lo stress dovuto al lavoro scolastico è percepito da tre allievi su dieci e, per quanto riguarda la qualità del sonno, si segnala che circa un

giovane su quattro riporta difficoltà ad addormentarsi da più volte alla settimana a ogni giorno. Per promuovere il benessere dei più giovani è quindi importante e necessario intraprendere delle misure che prendano in considerazione anche questi aspetti che rimandano all'ambito della salute mentale.

Secondo la definizione dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, la salute non consiste solo nell'assenza di malattia o nell'invalidità, ma è uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale. Corpo e mente non sono dunque divisibili, interagiscono tra loro, si influenzano a vicenda e ci consentono di entrare in relazione con gli altri. Prendersi cura di sé significa dedicare attenzioni e premure al nostro corpo e alla nostra mente.

La cura di sé stessi è importante a tutte le età, ma occorre ricordare che l'esposizione ai fattori di rischio inizia molto presto nella vita e che le azioni di prevenzione e di promozione della salute dovrebbero essere intraprese a partire dalla prima infanzia e portate avanti nelle varie fasi della vita, per poterne osservare gli effetti e coglierne i benefici.

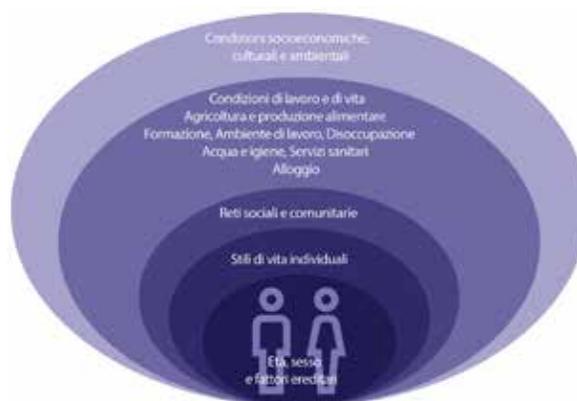


Figura 1 – I determinanti della salute (Dahlgren, Göran, *European Health Policy Conference: Opportunities for the Future. Vol. II – Intersectoral Action for Health*, Copenhagen, WHO Regional Office for Europe, 1995 - adattamento SPVS).

Sono molti gli elementi che influenzano lo stato di salute fisico e psichico di una persona. Nel campo della prevenzione parliamo dei 'determinanti della salute', ovvero dei fattori biologici, individuali, sociali, economici e ambientali che interagiscono tra loro ed evolvono nel corso del tempo. Rivestono un ruolo importante in particolare i determinanti relativi alle condizioni di vita che includono ad esempio l'ambiente di lavoro e,

Nota

¹ Schneider, Eva, et al., *Inchiesta sui comportamenti relativi alla salute degli allievi e delle allieve dagli 11 ai 15 anni: una statistica descrittiva dei dati del 2018 per il Canton Ticino*, Losanna, Dipendenze Svizzera, 2019.



Elena Velardi
3° anno di grafica – CSIA

per quanto riguarda bambini e giovani, l'ambiente scolastico. È proprio a scuola che questi ultimi passano una parte considerevole del loro tempo, si confrontano con adulti non appartenenti alla loro famiglia e con i pari, coltivano relazioni e ricevono una formazione che li accompagnerà per il resto della loro vita. La scuola, visto il ruolo centrale che occupa nella vita di bambini e giovani, concorre, insieme ad altri attori come la famiglia o le associazioni ricreative, a trasmettere buone abitudini di vita e a sostenere un atteggiamento consapevole verso i comportamenti a rischio. A scuola bambini e giovani sono particolarmente recettivi e per questo essa rappresenta un ambiente privilegiato per promuovere la salute.

Tra gli elementi che influenzano la salute a scuola troviamo la struttura del sistema scolastico ed educativo, in cui confluiscono aspetti pedagogico-didattici (contenuti, modalità di insegnamento e valutazione, misure di accompagnamento e di sostegno), aspetti legati all'apprendimento (riuscita/insuccesso, piacere, stress), aspetti legati all'ambiente sociale (clima scolastico, regole, relazioni interne ed esterne, rapporti formali o informali tra adulti-adulti, adulti-allievi e allievi-allievi) e all'ambiente fisico (aule, spazi, localizzazione della scuola, disponibilità e qualità di servizi quali la mensa o i trasporti). Anche gli aspetti organizzativi, come ad esempio le griglie orarie, hanno la loro importanza nel contesto scolastico e possono influire sulla salute degli allievi.

Per promuovere la salute degli allievi, la scuola può quindi intervenire da un lato offrendo delle condizioni quadro favorevoli, che comprendono un ambiente rassicurante e inclusivo, dove bambini e giovani abbiano la possibilità di consumare pasti equilibrati, di muoversi a sufficienza e di relazionarsi in modo positivo con gli altri. Dall'altro lato, la scuola, visto il ruolo formativo che ricopre, ha l'opportunità di trasmettere agli allievi conoscenze e pratiche che permettano loro di prendersi cura di sé e di coltivare la propria salute e il proprio benessere. In altre parole, la scuola può diffondere un messaggio di promozione della salute e contemporaneamente impegnarsi a offrire delle condizioni strutturali coerenti in materia di alimentazione, di movimento e di equilibrio e benessere.

Come indicato nella Carta redatta dal Forum per la promozione della salute nella scuola, "la promozione della salute a scuola è trasversale alle singole discipline ed è presente in ogni atto educativo e in ogni interazione nel vissuto quotidiano. Essa necessita inoltre di momenti di tematizzazione specifica che devono essere inseriti in un progetto condiviso e coerente"². Per essere efficaci nel loro intento di favorire una cultura di promozione della salute, gli istituti scolastici possono quindi sviluppare un insieme di misure convergenti e garantirne la continuità nel tempo. Si sviluppa così un approccio globale che agisce su due livelli: da una parte garantire nell'istituto una struttura e un ambiente propizi alla salute e dall'altra integrare nell'insegnamento nozioni e abitudini favorevoli. Questo nell'ottica di permettere agli allievi di conoscere meglio sé stessi, imparare come riconoscere i propri bisogni, prendersi cura del proprio benessere e acquisire competenze che permettano loro di mantenersi in salute in un periodo cruciale della crescita, in cui è possibile contribuire allo sviluppo di buone abitudini che li possano accompagnare per tutta la vita.

Alimentarsi in modo equilibrato e variato

Un modo per prendersi cura di sé è quello di curare la propria alimentazione. In materia di alimentazione la scuola ha l'opportunità di formare gli allievi affinché sappiano come nutrire il proprio corpo in modo equilibrato e variato. Si tratta di permettere loro di conoscere quali alimenti è meglio consumare in maggiore quantità e di quali invece sarebbe meglio limitare il consumo. Per tematizzare con gli allievi l'alimentazione equilibrata può essere utile basarsi sui modelli della piramide

alimentare e di piatto equilibrato, così come sul principio di merenda equilibrata. Esistono varie attività che i docenti possono proporre in modo trasversale per stimolare la riflessione e promuovere comportamenti favorevoli alla salute. Una possibilità è la creazione di un cartellone da appendere in aula raffigurante la piramide alimentare con gli imballaggi di alimenti portati dagli allievi, un'altra è l'organizzazione di merende equilibrate in classe (tante idee di merende equilibrate su www.ti.ch/merende). Una terza proposta è la creazione di una mostra nei corridoi della scuola che presenti per ogni bevanda dolce il numero di zollette di zucchero in essa contenute. Anche la costruzione di scatolette per portare a scuola la propria merenda equilibrata o la decorazione di borracce da tenere sul banco sono attività creative molto apprezzate soprattutto dai più piccoli.

Capita spesso che i ragazzi consumino la merenda a scuola e a volte anche i pasti principali, ad esempio in mensa e in occasione delle giornate speciali (gite, giornate sportive, ecc.) o durante la settimana fuori sede. Per questo motivo, oltre a integrare nelle lezioni l'educazione alimentare, l'istituto può adottare varie misure per favorire un'alimentazione equilibrata nel contesto scolastico.

Offrire pasti e merende equilibrati a scuola

Spesso gli allievi pranzano nella mensa scolastica o extrascolastica. È importante privilegiare la qualità dell'offerta alimentare e assicurarsi che i pasti offerti in questi ambiti siano equilibrati. I principi dell'alimentazione equilibrata andrebbero seguiti anche durante le settimane fuori sede, le gite o le giornate speciali.

Coinvolgere le famiglie

Per quanto riguarda la tipologia dei pranzi al sacco e delle merende portati da casa, è utile stimolare la riflessione nelle famiglie, ad esempio affrontando questi temi alle riunioni con i genitori.

Facilitare il consumo di pasti e merende equilibrati

È possibile intraprendere delle misure strutturali per semplificare il consumo di pasti equilibrati. Una possibilità in questo senso è quella di offrire uno spazio adeguato per consumare un pranzo al sacco equilibrato a scuola. È anche possibile organizzare la vendita di alimenti per il pranzo e la merenda a scuola valutando i prodotti offerti e autorizzare l'utilizzo di borracce personali durante le lezioni.

Nota

2 Forum per la promozione della salute nella scuola, *CARTA della promozione della salute nella scuola in Ticino*, 2016.

Mantenersi in forma grazie al movimento

Ad ogni età il movimento comporta benefici: aiuta a prevenire malattie e disturbi molto diffusi (ad esempio ha un'influenza sulla pressione arteriosa, sul colesterolo e sulla glicemia), ha un effetto benefico sul benessere psichico e sulla qualità della vita. Nei bambini e nei giovani il movimento è essenziale per lo sviluppo fisico motorio, cognitivo, emotivo e sociale. Buone abilità motorie e di coordinazione aiutano inoltre a prevenire gli infortuni.

Bambini e giovani dovrebbero svolgere quotidianamente almeno un'ora di attività fisica di intensità media o elevata. È considerata d'intensità media qualsiasi attività fisica che provoca un lieve acceleramento del respiro (es. camminare a ritmo sostenuto o andare in bicicletta), ma non per forza sudorazione. Sono considerate di intensità elevata le attività che provocano sudorazione, anche solo lieve, e accelerano il battito cardiaco, come ad esempio correre, andare in bicicletta o nuotare. Per raggiungere la quantità giornaliera raccomandata, può essere utile che i giovani si muovano non solo nel tempo libero ma anche quando sono a scuola. Oltre che durante gli spazi dedicati all'educazione fisica, la scuola può intervenire in vari modi per promuovere la salute in termini di attività fisica: ogni occasione è buona per muoversi.

Motivare ad effettuare il percorso casa-scuola a piedi o con mezzi non motorizzati

Un modo efficace per aumentare il movimento nella quotidianità è di integrarvi il tragitto casa-scuola. Cercare la collaborazione dei genitori e trovare delle soluzioni condivise affinché gli allievi si rechino a scuola a piedi o con mezzi non motorizzati, come biciclette e monopattino, è un primo passo concreto. Una soluzione interessante può essere la creazione di gruppi di bambini dello stesso quartiere che si recano a scuola a piedi insieme o linee Pedibus (www.pedibus.ch). Il docente in classe può proporre delle attività per incentivare i bambini a spostarsi a piedi o con mezzi non motorizzati, ad esempio può chiedere agli allievi di calcolare la distanza che percorrerebbero tutti i membri della classe recandosi per un anno a scuola a piedi e mostrare loro su un mappamondo quale destinazione potrebbero raggiungere.

Incoraggiare giochi attivi durante la ricreazione

È possibile approfittare delle pause per invitare gli al-

lievi a muoversi. Può essere stimolante mettere a loro disposizione del materiale da usare durante le pause, ad esempio palloni, corde, racchette o elastici. Un'altra possibilità è quella di installare in cortile strutture che permettano di giocare in modo attivo, come ad esempio canestri, porte, ostacoli o attrezzature per l'equilibrio, ma anche tracciare sul piazzale lo schema per il gioco della campana. Può anche essere divertente insegnare giochi che i bambini non conoscono, magari rispolverando i classici del passato.

Favorire il movimento degli allievi durante le lezioni e tra una lezione e l'altra

È dimostrato che muoversi mentre si impara agevola l'elaborazione delle informazioni e permette di apprendere più facilmente, divertendosi. Una possibilità per muoversi di più a scuola è aumentare il numero di minuti attivi durante le lezioni: organizzando ad esempio un 'dettato camminato' dove i bambini si spostano per l'aula leggendo un pezzetto del dettato alla volta e poi tornano al loro banco per trascriverlo, oppure ripetendo le tabelline o le coniugazioni dei verbi mentre si svolgono esercizi di giocoleria.

Oltre a integrare il movimento nelle lezioni, è utile anche spezzare l'attività didattica sedentaria con pause da sfruttare per l'attività fisica. La capacità di concentrazione è infatti limitata e di tanto in tanto si ha bisogno di 'staccare'. Queste brevi pause possono essere anche molto semplici: ad esempio alzarsi in piedi e fare un po' di stretching. Sul sito di *Scuola in movimento* si trovano molti spunti sia per integrare il movimento nelle lezioni, sia per proporre delle piccole pause all'insegna del movimento (www.scuolainmovimento.ch).

Coltivare l'equilibrio e il benessere

La scuola è un ambiente privilegiato in cui intervenire per rafforzare le risorse e le competenze di bambini e giovani volte a favorire l'equilibrio e il benessere. Queste risorse e competenze si riflettono sullo sviluppo globale del bambino, sulla sua capacità di relazionarsi con gli altri, sulla sua soddisfazione e non da ultimo sui suoi risultati scolastici.

Un modo per rafforzare l'equilibrio e il benessere degli allievi è riconoscere il loro potenziale e le loro risorse, in particolare valorizzando le loro qualità e i loro progressi e incoraggiandoli con piccoli gesti quotidiani. Questo permetterà loro di sviluppare un maggior senso di sicurezza, di sentirsi riconosciuti e inclusi. I do-

centi sanno quanto è importante ascoltare gli allievi e prendersi il tempo per considerare le loro esigenze e aspettative, creando dei momenti di scambio e condivisione e coinvolgendoli nelle decisioni che riguardano la classe. Si favorisce così un clima positivo, rassicurante e non discriminante. Non bisogna dimenticare che agendo sulla qualità dell'accoglienza è possibile far sentire gli allievi presi in considerazione e riconosciuti nelle loro competenze e personalità.

Equilibrio e benessere, alimentazione e movimento non sono entità separate: interagiscono e si influenzano tra loro e insieme influiscono sul nostro stato di salute generale. Basti pensare al legame tra lo sviluppo personale e il movimento o le abitudini alimentari. Ad esempio, il gioco di squadra permette non solo di allenare i muscoli o la resistenza, ma anche di favorire l'acquisizione di competenze sociali e relazionali, di gestione delle emozioni, di comunicazione, di creatività. Analogamente, consumare in modo condiviso un pasto equilibrato non permette solo di fornire al nostro corpo i nutrienti di cui necessita, ma suscita delle emozioni e favorisce le relazioni.

Il progetto *Movimento e gusto con l'equilibrio giusto!*

Gli istituti scolastici possono impegnarsi fin da subito con azioni concrete che permettano di promuovere la salute fisica e mentale dei propri allievi incentivando la sensibilizzazione e la formazione di docenti e genitori su questi temi. Il progetto *Movimento e gusto con l'equilibrio giusto!* propone un percorso formativo per docenti e genitori in cui si approfondiscono conoscenze di alimentazione equilibrata e di movimento, apprendendo anche come attraverso questi due elementi sia possibile favorire l'equilibrio e il benessere degli allievi.

Il progetto si indirizza alle scuole dell'infanzia ed elementari del Cantone Ticino e può essere riconosciuto dai docenti come formazione continua. Gli istituti scolastici che vi aderiscono, oltre a ricevere formazioni gratuite per docenti e genitori, avranno a disposizione anche materiali utili e un budget per l'acquisto di materiali di movimento.

Per informazioni è possibile visitare il sito www.ti.ch/movimentoegusto o contattare il Servizio di promozione e di valutazione sanitaria (DSS/SPVS) all'indirizzo dss-movimentoegusto@ti.ch.



Il corpo a scuola

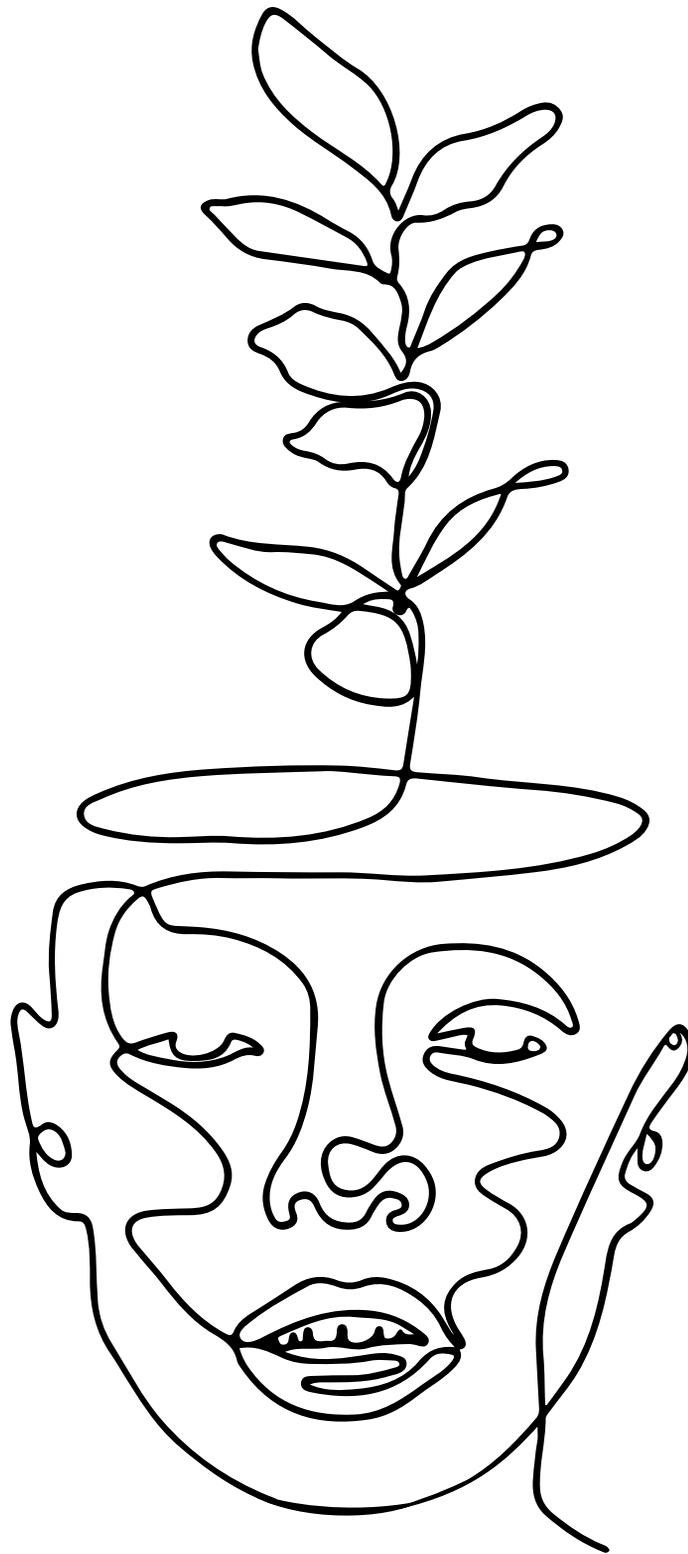
Nicolò Osterwalder, esperto disciplinare della scuola dell'obbligo per le scienze naturali, presidente della Commissione per l'educazione affettiva e sessuale nelle scuole (CEAS)

Giovenale, nel primo secolo dopo Cristo, scrive nella decima Satira: “Orandum est ut sit mens sana in corpore sano”. Oggi potremmo parafrasare Giovenale con l’obiettivo di indurre le giovani generazioni a perseguire valori che vanno oltre i beni materiali, facendo loro capire che un buon punto di partenza nella vita consiste nel coltivare un concetto di salute del corpo e della mente. Una mente sana e un corpo sano costituiscono di fatto due facce di una stessa medaglia, due finalità che andrebbero perseguite per assicurare una piena realizzazione della persona attraverso un concetto di salute che potremmo definire, a buona ragione, olistico. Accanto a Giovenale, vorrei richiamare Donella Meadows, autrice del volume *I limiti dello sviluppo*, una delle persone che per prima, nel 1972, suonò il campanello d’allarme che oggi sentiamo sempre più forte in relazione alla finitezza del nostro mondo e delle risorse che circoscrive. Queste risorse non sono solo materiali, ma anche di natura etica e morale. Per farci capire quale dovrebbe essere la prospettiva verso cui tendere, Meadows ci ricordava che: “le persone non hanno bisogno di possedere macchine enormi: esse hanno bisogno di ammirazione e rispetto; non hanno bisogno di un costante flusso di nuovi vestiti: hanno invece bisogno di sentire che gli altri le considerano attraenti, hanno bisogno dell’eccitazione della varietà e della bellezza; le persone non hanno bisogno neppure di intrattenimento digitale: hanno bisogno di occuparsi in qualche cosa che sia interessante per le loro menti e che possa trasmettere emozione. Provare a riempire dei bisogni reali ma non materiali – di identità, comunità, stima in sé stessi, sfida, amore e gioia – con oggetti materiali significa avviare una corsa irrefrenabile verso false soluzioni che non potranno mai colmare questi stessi bisogni immateriali. Una società – e per estensione una scuola – che ammette, riconosce e articola i bisogni della persona che non sono materiali e trova delle soluzioni immateriali per soddisfarli avrà bisogno di molte meno materie prime ed energia e consentirà una realizzazione assai più soddisfacente di tutte le componenti che costituiscono la salute di una persona” (Meadows 1972, p. 261). Con questa citazione ho voluto chiarire un punto importante: qualunque sia la tematizzazione del corpo che proponiamo in ambito scolastico, questa deve poter essere calata in una realtà didattica che permetta di andare oltre alle questioni anatomiche e fisiologiche.

I giovani stessi sembrano essere in alcuni casi un passo

avanti a noi. Gli scioperi per il clima avviati da Greta Thunberg nel 2018 ci danno da questo punto di vista un segnale importante: oggi, ragionare in termini di salute a 360 gradi – salute della persona e salute dell’intero pianeta – non deve più essere un tabù e non può essere un compito affidato esclusivamente alla politica; deve invece essere un obiettivo sociale globale. Con l’Agenda 2030, abbracciata dalla Confederazione e dai cantoni, si vuole andare in questa direzione e non è un caso che gli Obiettivi dello sviluppo sostenibile siano divenuti rapidamente la bussola sia dei programmi di legislatura che dei piani di studio. Anche nella scuola c’è dunque voglia, attraverso strumenti progettuali rinnovati, di contribuire ad un mondo migliore; un mondo nel quale si possano finalmente raggiungere le finalità ben espresse nella Legge della scuola: sviluppare il senso di responsabilità, favorire l’inserimento dei cittadini nel contesto sociale, promuovere il principio di parità tra uomo e donna, correggere gli scompensi socioculturali. Tutti questi temi possono a buona ragione risuonare quando si affronta il corpo a scuola.

Volendoci concentrare sul concetto di salute, che più si avvicina al grande tema del corpo, è utile ricordare alcune definizioni al fine di orientare le considerazioni che seguiranno. L’Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), nella sua definizione di salute, dichiara: “[la salute è da intendere come] uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale e non semplice assenza di malattia”. In questo modo l’OMS identifica *la salute* con uno stato di benessere fisico e psichico e la considera come un fattore non solo individuale ma anche collettivo. Nel concetto di salute entrano quindi in linea di conto, oltre all’omeostasi fisiologica, anche le componenti psicologiche e sociali. È interessante notare come l’individuo sia qui considerato nelle sue tre dimensioni: biologica, mentale e sociale. Con ‘salute’ non si intende dunque strettamente l’assenza di malattia: questa è proprio la prospettiva sviluppata nella scuola dove lo studio del corpo umano non si limita alle questioni legate alla sua biologia. Negli ambiti pre-disciplinari e in quelli disciplinari, per lo meno in riferimento alla scuola dell’obbligo, ci si confronta con il corpo in maniera da affrontare i temi e le problematiche da un punto di vista olistico, assumendo molteplici punti di osservazione, attraverso delle strategie e delle metodologie che sono di natura sistemica. Testimonianza di questo approccio sono le linee di sviluppo definite per la Dimensione dello studio d’ambiente nel-



Maya Nevo
3° anno di grafica – CSIA

la scuola primaria e quelle che caratterizzano le Scienze naturali nella scuola media. Lo stesso spirito anima anche le *Raccomandazioni operative in relazione all'Educazione affettiva e sessuale nella scuola* (di cui il DECS si è dotato a partire dal 2016). L'Educazione affettiva e sessuale è forse l'aspetto educativo che più ha fatto discutere in passato, probabilmente vittima di un'eccessiva sessualizzazione nell'accezione più negativa del termine (ad esempio contenuti sessualizzati portati all'attenzione di bambini che ancora non hanno

le capacità e la necessità di contestualizzarli). Di fatto, l'Educazione affettiva e sessuale, che è un tassello fondamentale per lavorare in un'ottica di perseguimento delle finalità della scuola e per lo sviluppo di un concetto di salute e benessere olistico, è oggi un patrimonio stabile unicamente della lezione di Scienze che si svolge nel corso della terza media, all'interno del grande capitolo del corpo umano, e questo al di là degli sforzi intrapresi per fare in modo che essa potesse diventare un patrimonio comune a diverse discipline e,

soprattutto, entrare a far parte come dimensione strategica dei progetti educativi d'istituto. Ciò ci indica implicitamente che, nella scuola, una cultura radicata e generalizzata nei confronti dello studio del corpo umano, inteso come mezzo per promuovere la salute, è ancora da sviluppare appieno. Si badi che questo non significa che non esistano iniziative valide; la distribuzione di queste ultime sul territorio è tuttavia ancora variabile ed eterogenea, nonostante il *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* proponga un'ampia sezione dedicata sia alle Competenze trasversali che ai contesti di Formazione generale: l'appiglio perfetto per implementare uno studio del corpo umano improntato alla salute e al benessere.

Riprendiamo il filo del discorso considerando come spunto il tema del corpo umano in relazione alla sessualità. Sempre l'OMS ci viene in aiuto con alcune definizioni: “La salute sessuale è l'integrazione degli aspetti somatici, affettivi, intellettuali e sociali dell'essere sessuale in modalità positivamente arricchenti e che valorizzano la personalità, la comunicazione e l'amore” (OMS, 1972) e ancora “La salute sessuale è uno stato di benessere fisico, emotivo, mentale e sociale relativo alla sessualità; non consiste nella semplice assenza di malattie, disfunzioni o infermità. La salute sessuale richiede un approccio positivo e rispettoso alla sessualità e alle relazioni sessuali come pure la possibilità di fare esperienze sessuali piacevoli e sicure, libere da coercizione, discriminazione e violenza. Per raggiungere e mantenere la salute sessuale, i diritti sessuali di ogni essere umano devono essere rispettati, protetti e soddisfatti” (OMS, 2002). Confrontando queste due definizioni è evidente come il cambiamento di paradigma e lo sviluppo di una nuova prospettiva proposti dall'OMS portino da un lato a riferimenti sempre più espliciti ai diritti e, dall'altro, ad un approccio positivo alla sessualità. Questo spirito dovrebbe in futuro, combinato con una metodologia che può essere mutuata dallo sviluppo sostenibile (come è quello che caratterizza la revisione del Piano di studio di prossima pubblicazione), contribuire a promuovere uno studio del corpo umano che permetta, in maniera finalmente interdisciplinare, di integrare agli aspetti biologici anche quelli emotivi, mentali e sociali.

Ma che cosa succede dunque nella quotidianità scolastica? Alcune iniziative si muovono effettivamente nella direzione auspicata. Prima di tutto è interessante notare come la scuola negli ultimi anni abbia iniziato a

coinvolgere in maniera sempre più diffusa entità esterne nei ragionamenti intorno al corpo e alla salute, inizialmente attraverso interventi di sensibilizzazione in gran parte svincolati dalle normali attività didattiche. Con il passare del tempo questi interventi sono divenuti viepiù integrati in una visione strategica di istituto. In questo senso sono da menzionare le collaborazioni instaurate con diversi enti e fondazioni¹. Più recentemente è stato lanciato il programma della Rete di scuole che promuovono la salute (Rete delle scuole21), coordinato a livello federale dalla fondazione *éducation21* e a livello cantonale da Radix. Questo progetto rappresenta un interessante passo avanti poiché permette agli istituti di ragionare in ottica strategica sul lungo periodo, dotandosi di una progettualità che mira a promuovere la salute e l'educazione allo sviluppo sostenibile come parte integrante della politica dell'istituto stesso.

Quali sono invece i supporti a disposizione dei docenti per sviluppare una moderna didattica del corpo con le proprie allieve e i propri allievi? Benché il Ticino abbia fatto la scelta di adottare solo in parte dei libri testo nell'ambito della scuola dell'obbligo, e questo sempre nell'ottica del supporto allo sviluppo degli insegnamenti disciplinari, oggi è a disposizione di docenti ed allievi una varietà di strumenti didattici validi, di provenienza testata e controllata. Alcuni di questi supporti sono stati in passato costruiti *ad hoc* attraverso appositi gruppi di lavoro: ne è un esempio il manuale *L'Incontro*, pensato per le scienze naturali ed utilizzabile in ambito transdisciplinare. Questo volume tematizza l'Educazione affettiva e sessuale andando a sviluppare delle riflessioni che coinvolgono sia il corpo che la mente dell'adolescente in un momento di profondo cambiamento e riassetto. Oltre a questo, ancora più recentemente, è stato possibile instaurare una collaborazione tra la Sezione dell'insegnamento medio e la Fondazione IBSA per la ricerca scientifica, che ha dato vita alla collana *Let's Science*, appositamente rivolta alla tematizzazione del corpo dal punto di vista della salute e del benessere (una volta completata, la collana sarà composta da dieci volumi). In questa raccolta, attraverso diversi argomenti di attualità che non sempre trovano spazio in un approccio classico al corpo umano fortemente caratterizzato da una visione legata all'anatomia e alla fisiologia, si discute di stili di vita ed esperienze legate alla quotidianità. Estendendo ancora di più il discorso, molti sono i supporti didattici ai qua-

Nota

¹ Ad esempio ASPI per il tema del maltrattamento e in generale la protezione dagli abusi; i consultori in salute sessuale dell'EOC (CoSS) per le tematiche legate alla salute sessuale; i servizi di medicina scolastica per questioni legate all'igiene e alla sicurezza del corpo; l'Associazione Svizzera Non-fumatori per la lotta al tabagismo; Radix Svizzera italiana per la lotta alle dipendenze; i diversi programmi della Croce Rossa Ticino rivolti alla sensibilizzazione rispetto al bullismo; la Fondazione Ticino Cuore per i corsi di rianimazione cardiopolmonare (questo per citare alcuni specialisti attivi nella scuola e senza pretesa di esaustività).

li il docente può fare capo per tematizzare il corpo attraverso l'analisi di questioni emergenti legate alle dipendenze, alla sessualità, all'identità di genere, all'alimentazione e all'attività fisica: risorse messe a disposizione da associazioni di categoria e siti istituzionali. Un panorama assai ricco e variato all'interno del quale ogni docente può costruire la propria didattica facendo capo ad informazioni scientificamente attendibili, cosa di non poco valore in un'epoca dove la disinformazione tende a interferire anche con l'obiettivo di avere un corpo ed una mente sani.

Nei prossimi anni è certo che il corpo – inteso come mezzo ed espressione di uno stato di salute e benessere da promuovere – sarà oggetto sempre più spesso di iniziative di formazione continua rivolte ai docenti; questo poiché per coltivare un corpo e una mente sani è necessario acquisire dimestichezza con molti temi che hanno un impatto generale, e non necessariamente legato ad un particolare ambito disciplinare. L'orientamento del *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* verso un approccio sistemico che valorizza salute e sostenibilità dovrà essere adeguatamente supportato, e questo per fare sì che le buone intenzioni non finiscano con l'essere eccessivamente diluite e risultare incolori.

In conclusione, è possibile affermare che oggi il tema del corpo non è più qualcosa dal sapore unicamente anatomico e fisiologico, ma piuttosto qualcosa che spazia in parecchi ambiti intimamente legati con i nostri modi di comportarci nella vita di tutti i giorni. Un approccio metodologico e didattico caratterizzato da una visione olistica e sistemica contribuirà a raggiungere, a medio termine, una salute migliore attraverso una conoscenza situata dei limiti e delle potenzialità di questa bellissima entità che è, appunto, il nostro corpo.

Bibliografia

Bonetti, Barbara; Boscato, Paola; Dell'Agnola, Daniele; Leonard, Christa; Lucchini, Gabriele; Osterwalder, Nicolò, *L'incontro*, Bellinzona, DECS, 2015.

Meadows, Donella H.; Meadows, Dennis L.; Randers, Jorgen; *Limits to growth: The 30-Year Update*, London, Earthscan, 2004 (1972).

WHO, *Education and treatment in human sexuality. The training of health professionals. Report of a WHO Meeting (WHO Technical Report Series, No. 572)*, Geneva, 1975.

WHO, *Defining sexual health. Report of a technical consultation on sexual health, 28-31 January 2002*, Geneva, 2006.

Collana *Let's Science*:

Marini, Maria Cristina; Titta, Lucilla, *E da oggi cambio vita - mangiare bene per vivere bene*, *Let's Science* vol. 1, Roma, Carocci, 2019.

Oliva, Francesco, *Muoviamoci - i benefici di una vita in movimento*, *Let's Science* vol. 2, Roma, Carocci, 2019.

Vassalli, Giuseppe, *Cuore e cervello si parlano - come i due organi interagiscono*, *Let's Science* vol. 3, Roma, Carocci, 2019.

Danani, Andrea, *Le onde e noi - cosa sappiamo sulle onde elettromagnetiche*, *Let's Science* vol. 4, Roma, Carocci, 2019.

Manconi, Mauro, *Sonno e sogni - perché dormiamo e cosa ci accade*

quando non dormiamo bene, *Let's Science* vol. 5, Roma, Carocci, 2019.

Mascaro, Francesco, *Diagnostica per immagini - come vedere ciò che è invisibile a occhio nudo*, *Let's Science* vol. 6, Roma, Carocci, 2019.

Bianchini, Mara, Grandi, Veronica; *Dal concepimento al parto - un viaggio meraviglioso*, *Let's Science* vol. 7, Roma, Carocci, 2019.

Barbero, Marco; Bassi, Laura, *Il dolore - non sempre è un nemico*, *Let's Science* vol. 8, Roma, Carocci, 2019.



Ripensare le dimensioni del gruppo classe per trasformare la didattica? La risposta del laboratorio

Claudio Della Santa, docente ricercatore senior e responsabile
della Formazione continua DFA SUPSI

Annemarie Kummer Wyss, responsabile area scienze dell'educazione
e docente ricercatrice senior presso l'Alta Scuola Pedagogica di Lucerna

Matteo Luigi Piricò, esperto di scienze dell'educazione e professore
DFA SUPSI¹

| 69

Nota

¹
Il presente contributo è frutto
della collaborazione tra gli autori.
In particolare, i paragrafi 1 e 2
sono stati realizzati da Matteo
Luigi Piricò, i restanti da Claudio
Della Santa e Annemarie Kummer
Wyss.

L'impatto della riflessione sulle dimensioni della classe nella storia della pedagogia

Lungi dall'essere un argomento squisitamente tecnico, il tema del numero ideale di allievi a cui insegnare contemporaneamente si presenta, nella storia della pedagogia, avviluppato alla riflessione stessa sul concetto di classe e di aula. È però interessante notare come la questione venga affrontata essenzialmente da due distinti punti di vista: uno connesso alle prassi istruttive e alla conseguente *cura* che si dovrebbe riservare a ciascun allievo; l'altro, di carattere strutturale, teso verso gli aspetti meramente organizzativi e pure economici della gestione dell'istruzione.

Isocrate è probabilmente il primo educatore ad interrogarsi sul numero ideale di allievi a cui insegnare. Nel 390 a. C., infatti, apre una scuola di retorica ad Atene, insistendo affinché vengano ammessi non più di otto studenti alla volta. Le cure personalizzate che Isocrate rivolgeva agli studenti nella sua concezione di *paideia* vengono sottolineate da Quintiliano, grande maestro di retorica romano, a riprova del fatto che un'educazione responsabile ed efficace esige un controllo attento sul numero massimo di allievi. Maimonide, filosofo e rabbino del Dodicesimo secolo, propone una 'regola' per calcolare le dimensioni ideali delle classi, riconoscendo l'importanza di un docente in appoggio al principale, che lo assista nel caso in cui la classe superi i venticinque allievi. La questione del numero di allievi, o meglio di apprendisti, non è certo ignorata dalle corporazioni medievali: non solo le esigenze formative, ma anche il disbrigo delle incombenze materiali e la gestione delle infrastrutture pongono un limite all'accesso alla bottega artigiana, su cui occorre comunque vigilare, affinché i segreti del mestiere non si diffondano in modo incontrollato. Erasmo, nel *De Pueris Instituendis*, affronta invece la questione del tutoraggio privato, che sebbene troppo dispendioso per la maggior parte delle famiglie, rappresenta, secondo il teologo olandese, una risposta efficace ai gremi e dispersivi gruppi di allievi che popolavano le classi ecclesiastiche e pubbliche, minando le condizioni per un apprendimento adeguato. Tuttavia, non sempre questi temi assumono le stesse fisionomie nelle riflessioni pedagogiche dei pensatori del passato. Potrebbe forse stupire, infatti, come Comenio stesso - in un certo senso il fondatore della moderna pedagogia - affermi che "non solo è possibile per un docente insegnare a diverse centinaia di studenti contemporaneamente, ma è

anche essenziale", poiché "più grande è il numero di alunni che vede davanti a sé e maggiore sarà l'interesse che l'insegnante avrà per il suo lavoro". In questo passaggio, tuttavia, possiamo rintracciare alcune schegge della configurazione istruttiva e performativa che dalla *lectio* medievale segue il solco della storia fino ad oggi: la lezione come esposizione e comunicazione di contenuti non negoziabili o modulabili, che sembra non accollarsi il tema dei bisogni formativi, rivendicando contestualmente la possibilità di un accesso universale e incondizionato al sapere. Accesso che la dinamica dell'apprendistato, del tirocinio professionale nella bottega artigiana, non sembra invece contemplare.

La questione della dimensione della classe viene ripresa e argomentata da John Dewey, che vede nel controllo sui numeri complessivi un supporto strategico adeguato ad impostare proficue suddivisioni in gruppi "da otto a dodici a seconda del tipo di lavoro e dell'età dei bambini", in modo da prestare attenzione sia ai punti di forza sia alle carenze specifiche di ciascun allievo, "affinché si mettano in luce le capacità individuali e vengano sanati i limiti individuali". A Dewey evidentemente non sfuggono altri dettagli organizzativi o meramente istruttivi; tuttavia, istanze pedagogiche differenziate sembrano affermarsi come maggiormente rilevanti per la strutturazione di adeguati ambienti di apprendimento.

Il tema del numero complessivo di allievi irrompe nel dibattito pedagogico degli anni Sessanta. Se nei decenni precedenti era tutto sommato piuttosto abituale imbattersi, sia in Europa sia nel Nord America, in classi con più di trenta o anche quaranta allievi, diversi fattori (culturali, sociali ed ambientali) cominciano a mettere in discussione gli abituali contesti apprenditivi. Questi fattori vengono di solito assimilati ad una serie di elementi di contesto che vanno a mobilitare, all'interno della scuola o all'esterno, processi di riforma e di rilettura delle prassi e delle strategie educative, indirizzando le principali riflessioni in merito alla riorganizzazione dei gruppi-classe. Ad esempio, l'aumento dei tassi di immigrazione (o anche solo di mobilità all'interno di un Paese) fa scricchiolare l'idea di una classe totalmente coesa sotto il profilo culturale. Ma a vacillare è soprattutto il motto *One-size-fits-all*. In tal senso, il bisogno di maggior spazio per gestire la mediazione didattica, ad esempio attraverso strumenti linguistici differenziati e in generale un numero

maggiore di interazioni tra allievo e insegnante, diventa ben presto un'esigenza sentita da molti docenti. Verso la fine degli anni Sessanta, in Italia e in altri Paesi europei, il controllo sulla composizione delle classi comincia a diventare un argomento caldo e dibattuto a livello sindacale e politico. Negli anni successivi le esigenze si caratterizzano e si ramificano ulteriormente, riconoscendo un diritto ad un'istruzione di qualità, che deve prevedere spazi maggiormente individualizzati, per tutti gli allievi. Anche il proliferare delle finalità educative assegnate alla scuola costituisce un fenomeno deflagrante: se gli insegnanti devono assumersi vari compiti in aggiunta o in parziale sostituzione ai doveri istruttivi, allora il numero complessivo degli allievi in una classe non può rappresentare una variabile indifferente. Tra questi compiti troviamo anche le più frequenti occasioni di incontro con i genitori, il crescente numero di colloqui, di collaborazioni con altri professionisti dell'educazione e del benessere psicologico, e di progetti educativi in senso lato, che passano attraverso una più ampia diversificazione delle traiettorie di insegnamento. Lo svilupparsi e il diffondersi del paradigma dell'inclusione, inoltre, rimette al centro in diversi Paesi la questione del gruppo classe, quantomeno riletta nei termini dell'affiancamento di figure professionali adeguate a supportare varie tipologie di bisogni educativi particolari. Se la classe non può essere ridotta, allora quella di un docente di appoggio può rappresentare un'alternativa legittima.

Tuttavia, nel dibattito sul controllo delle dimensioni delle classi penetrano da subito svariate questioni di carattere economico e politico. Ridurre il numero degli allievi, infatti, comporta evidentemente un incremento di docenti e quindi costi di gestione più elevati: per questo occorre correlare investimenti con effettivi benefici. Non deve quindi meravigliare se anche il premio Nobel per l'economia Joshua Angrist si sia occupato del tema, andando a recuperare la già citata regola di Maimonide, ma stabilendo a quaranta (sic!) il numero massimo di allievi per classe. Per converso, il rapporto numerico che indica la proporzione tra studenti e docenti, lo *student-teacher ratio*, diventa in alcuni contesti un indice di qualità educativa dell'istituto, in certi casi addirittura predittivo del futuro successo scolastico. Ed è su questa scia che, dopo questo preambolo storico, cercheremo di inanellare altre considerazioni, di carattere metodologico ed esemplificativo.

Dal *Class-Size Reduction* ai laboratori

All'interno di questa sezione affronteremo sia il tema della riduzione degli allievi per classe sia un suo possibile sottoinsieme, ovvero l'insegnamento ad effettivi ridotti. Per questo secondo aspetto ci affideremo ad un approccio didattico specifico, ovvero quello del *laboratorio*.

La riduzione del numero di allievi per classe rappresenta forse uno dei campi di ricerca più esplorati dalle scienze dell'educazione e da altre discipline che appartengono all'arcipelago delle scienze umane. Le motivazioni sono evidenti, e in parte già anticipate dalle righe precedenti. La stragrande maggioranza delle associazioni di insegnanti di mezzo mondo sostiene con forza misure di controllo sul numero totale degli allievi, permettendo così di mantenere un rapporto tra docente e allievo che possa consentire di "costruire relazioni dirette con ogni studente" (Graue et al. 2007). Tuttavia, non esiste ancora un accordo unanime per stabilire una misura effettiva di tale riduzione, aspetto che rende alcune ricerche non comparabili o potenzialmente interpretabili in modo eccessivamente diversificato.

Per cominciare, occorre prendere in esame le fonti più significative per metodologia e dimensioni del campione, ovvero due ampi studi longitudinali randomizzati statunitensi, i progetti STAR e SAGE, realizzati in un arco temporale di quattro anni, rispettivamente nel Tennessee e nel Wisconsin, su allievi dalla scuola dell'infanzia fino ai primi anni della scuola elementare. In generale, questi studi hanno evidenziato dei vantaggi nelle classi più piccole, soprattutto per le minoranze culturali, provando inoltre un fenomeno di persistenza degli effetti positivi anche in anni successivi, ovvero quando gli allievi si sono trovati in classi più numerose. Lo studio SAGE, in particolare, ha messo in evidenza una maggiore soddisfazione degli insegnanti per il lavoro, una più efficace comunicazione con i genitori (emersa anche nel progetto STAR) e un aumento a lungo termine dei tassi di riuscita scolastica (laurea compresa). Sebbene non siano state osservate differenze significative tra studenti maschi e femmine, gli allievi delle minoranze e gli studenti svantaggiati hanno ottenuto risultati migliori rispetto alla popolazione omologa inserita in classi non ridotte. Tuttavia, lo studio SAGE conclude che la dimensione più contenuta della classe non rappresenta una condizione sufficiente a migliorare il rendimento degli allievi: sono altresì necessari dei cambiamenti nei metodi di insegnamento

per sfruttare al meglio le configurazioni ad effettivo ridotto. Questo argomento è rinforzato ulteriormente dalle metanalisi di John Hattie (2009), che assegna alla riduzione del numero di allievi per classe un impatto piuttosto basso. In sostanza, la diminuzione operata in oneri di carattere gestionale (meno allievi da ‘controllare’) o burocratico (meno colloqui, meno valutazioni ecc.) viene generalmente percepita come positiva dai docenti; tuttavia, sui grandi numeri i risultati di apprendimento non cambiano. Se le evidenze in letteratura non incoraggiano nemmeno a fare il contrario (cioè ad aumentare gli allievi, anziché diminuirli), la questione appena sollevata ci porta a considerare un elemento fondamentale in questa equazione, ovvero il controllo sulle pratiche didattiche. Detto altrimenti, avere meno allievi in classe non serve a nulla se la didattica non cambia e non prende atto delle condizioni privilegiate di esercizio che vengono a offrirsi.

Ma quali prassi didattiche efficaci sarebbero incoraggiate da queste condizioni? Innanzitutto, le maggiori occasioni di interazione tra docenti e allievi (ma anche tra gli allievi stessi) facilitano strategie legate alla personalizzazione, alla gestione del feedback, al pre-insegnamento (*preteach*, vale a dire preparare gli allievi a un determinato apprendimento fornendo ad esempio concetti chiave, un lessico di riferimento, competenze specifiche, ecc.) e al re-insegnamento (*reteach*, ovvero presentare in modo diverso contenuti già affrontati ma non ancora padroneggiati dagli allievi), agli esempi guidati (*worked examples*) e agendo più facilmente sul clima positivo del gruppo (Hattie 2012, 2021). Ma se pensiamo ad effettivi ridotti significativi, tali da raggiungere le dimensioni di metà classe, l’approccio laboratoriale sembra offrirsi come un contenitore organizzativo particolarmente appropriato, in grado di incarnare l’idea deweyana del *learning by doing* e di fare proprie le dinamiche più propositive dell’apprendimento situato e della didattica per progetti. Un approccio – quello laboratoriale – attivo, critico e co-costruito, che si inserisce compiutamente all’interno della filosofia pedagogica che caratterizza la scuola ticinese. Inoltre, all’insegnamento a piccoli gruppi si può collegare un approccio estremamente efficace, che nelle metanalisi è denominato ‘programma piagetiano’, che è però tipico dell’approccio laboratoriale, in cui la pratica diretta viene abbinata alla successiva riflessione su di essa; altrettanto efficace è lo *scaffolding*, che è assimilabile al concetto bruneriano riferito al supporto che il docente offre all’apprendi-

mento dell’allievo; e alle varie possibilità di apprendimento cooperativo e di insegnamento a coppie. Inoltre, vi sono buone indicazioni sul fatto che questi gruppi debbano essere possibilmente eterogenei e sottoposti ad un paradigma differenziato, come quello del *response to intervention*.

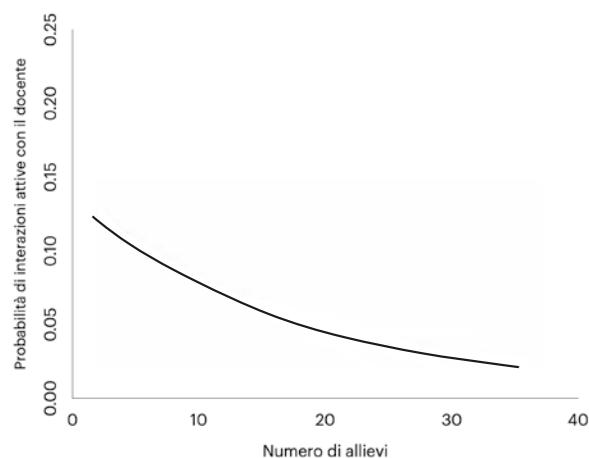


Figura 1 – Rapporto tra dimensioni della classe nella scuola elementare e interazioni attive con l’insegnante (Blatchford et al. 2011a)

La specificità del laboratorio come spazio didattico d’apprendimento

A questo punto, per proseguire nella riflessione, è importante specificare a quali condizioni organizzative e didattiche il laboratorio può rivelarsi un’impresa efficace e utile per gli allievi. Baldacci (2004) ricorda che il laboratorio è caratterizzato da una intenzionalità che si esprime attraverso tre specificità peculiari:

- *oggettuale*: nel senso che è teso all’approfondimento di un oggetto culturale definito;
- *spaziale*: perché è uno spazio dedicato in modo specifico a tale oggetto e presenta attrezzature peculiari ad esso;
- *di attività*: l’etimologia stessa del termine laboratorio rinvia ad un ‘lavoro’ attivo (ad una prassi e ad una poiesi).

Dunque, in senso lato, si può definire laboratorio qualsiasi situazione didattica che presenti il carattere dell’apprendimento attivo, dell’imparare facendo. In senso più stretto, Baldacci afferma che l’etichetta ‘laboratorio’ ha valenza programmatica circa la qualità pedagogica dell’attività che si svolgerà, perciò può diventare laboratorio anche uno spazio che non è tale co-



Figura 2 – Proposta operativa per progettare percorsi laboratoriali (Claudio Della Santa e Annemarie Kummer Wyss 2021)

me intenzionalità originaria; il laboratorio non è tale, ma si fa tale in ragione della qualità dell'attività. Insomma, in questo caso il laboratorio definisce una spazialità di situazione più che di posizione, il sentirsi in una 'situazione laboratoriale' più che l'essere in un laboratorio. In altri termini, l'aula-madre ha una prossemica pensata per la trasmissione culturale, basata sulla dinamica "insegnante che espone, alunno che ascolta". Viceversa, si può asserire che il laboratorio presenta configurazioni prossemiche 'alternative' a quelle dell'aula-madre: tutto è fatto "per agire e per interagire"; ovvero: per l'alunno l'aula-madre si offre come un contesto d'ascolto, mentre il laboratorio si presenta come un contesto d'azione.

Margiotta (2013), in linea con il pensiero di Baldacci, ritiene che il laboratorio "didatticamente sia occasione di riconoscimento dell'interesse del soggetto, della globalità del conoscere e dell'apprendere attraverso l'interazione fra emozione e ragione, affettività e cognitività, soggettività e socialità, cioè unità ologrammatica dell'approccio del soggetto alla realtà (occhio, orecchio, mano, cervello, cuore). È connessione e interazione fra uso degli attrezzi materiali, corporei e tecnici, e formazione di quelli descrittivi e metaforici, simbolico-linguistici e cognitivi" (p. 33).

Coerentemente con questa affermazione, appare chiaro che l'adozione di una didattica laboratoriale implichi l'attivazione di una serie di competenze "connesse a processi di interpretazione e di decodifica, tese a valorizzare le capacità di comunicazione, di decisione e di reattività, in particolare quelle competenze chiave

di natura sostanzialmente attitudinale e comportamentale, comprendenti caratteristiche individuali quali la diligenza, l'attenzione ai particolari, la capacità di andare a fondo delle questioni, nonché la disponibilità ad assumersi delle responsabilità (p. 24). In particolare, Margiotta (*ibid.*) ritiene centrali otto competenze chiave:

1. Progettare
2. Imparare ad imparare
3. Acquisire e interpretare l'informazione
4. Individuare collegamenti e relazioni
5. Risolvere problemi
6. Agire in modo autonomo e responsabile
7. Collaborare e partecipare
8. Comunicare

Possiamo dunque affermare che nell'attività laboratoriale è necessario 'far lavorare' gli allievi contemporaneamente sull'oggetto culturale e su delle modalità di lavoro che possano attivare queste competenze: esse sono al contempo mezzo e fine della didattica laboratoriale. Si rivela dunque fondamentale già dalla fase di progettazione di attività laboratoriali contemplare e integrare l'attivazione di queste competenze.

Una proposta operativa per progettare percorsi laboratoriali

Per condurre il docente nella traduzione e nell'integrazione dell'insieme delle considerazioni fin qui espresse in un percorso didattico coerente, proponiamo di seguito uno strumento per sostenere la progettazione di percorsi a carattere laboratoriale. Sostanzialmente,

esso pone una serie di punti di attenzione e di vincoli che dovrebbero stimolare la creazione di progetti didatticamente coerenti con questo ambito.

Lo strumento presenta cinque principi organizzativi, che costituiscono il quadro generale nel quale si muove il docente. Il primo principio richiama gli aspetti fondamentali del laboratorio, nel quale è necessario disporre uno spazio (mentale/fisico) in cui si svolgono attività (mentali/pratiche) su un oggetto culturale definito. Il docente deve dunque curare questa triade spazio/attività/oggetto (1) affinché l'ambiente di apprendimento sia chiaramente connotato nell'ottica laboratoriale. Il secondo principio si riferisce al grado di flessibilità di questo ambiente e a quanto si tiene conto dei diversi bisogni di apprendimento degli studenti. Il laboratorio va inteso come uno spazio di personalizzazione degli apprendimenti (2). Il terzo principio si riferisce all'aspetto valutativo: ogni percorso laboratoriale deve prevedere una forma di valutazione per l'apprendimento (3) (tra pari, autovalutazione, valutazione formativa) sia sui contenuti, sia sulle competenze di didattica laboratoriale. Lo stesso Margiotta (*ibidem.*) afferma che il laboratorio rappresenta un'occasione di valutazione e autovalutazione, un modello di educazione fattuale alla socialità e alla solidarietà. Vi sono alcune forme didattiche particolarmente utili e coerenti con questi propositi nell'ottica nella didattica laboratoriale, per esempio:

- il *tutoring docente-allievo*, dove il docente aiuta l'allievo a porsi le domande giuste;
- il *tutoring tra pari*, con la consapevolezza che insegnare ai propri compagni è uno dei migliori modi di apprendere;
- l'*autovalutazione* per permettere all'allievo di comprendere quali sono gli aspetti sui quali è importante lavorare;
- il *lavoro metacognitivo* ("imparare a imparare") contestualizzato sulla disciplina e l'esplicitazione delle possibili strategie di studio, anche in relazione agli stili cognitivi possibili presenti in classe;
- la *metodologia detta 'dell'acquario'* dove alcuni allievi lavorano su un tema e altri osservano il gruppo che lavora con focus d'osservazione predefiniti;
- il *lavoro sull'errore* dell'allievo come occasione di riflessione (per esempio riesaminando i testi e correggendoli).

Tornando ai principi organizzativi, gli ultimi due si riferiscono a dei vincoli progettuali: ogni percorso labo-

rioriale dovrebbe attivare due delle otto competenze (4) espresse nell'elenco riportato sopra relativo alle 8 competenze chiave e, infine, questa attivazione dovrebbe essere ricorsiva (5) e prodursi anche in percorsi successivi.

Stabiliti gli elementi che definiscono lo spazio fisico e cognitivo, va ora curata la componente motivazionale. Si tratta di un aspetto centrale nell'ottica del laboratorio: attivazione, ricerca, cooperazione dovrebbero creare un coinvolgimento costante da parte del gruppo. Riferendoci agli studi di Deci e Ryan (2000) in seguito ripresi, attualizzati e contestualizzati anche rispetto alla scuola da Moè (2010), vi sono in questo ambito tre aspetti che concorrono a determinare un alto grado di motivazione: sentimento di competenza, grado di autonomia e qualità della relazione. Tenendo conto di questi fattori, ne deriva che l'attività e il percorso sono disposti affinché:

- gli allievi sviluppino un sentimento di competenza rispetto alle attività laboratoriali. Esse rappresentano dunque un'occasione di riuscita e di apprendimento (questo ambito è particolarmente correlato alle competenze 2, 3, 4 e 5);
- gli allievi possano partecipare attivamente e in autonomia all'apprendimento e decidere con la propria testa (competenze 1 e 6). Su questo aspetto Margiotta insiste in maniera particolare ritenendo che "operare secondo una metodologia laboratoriale significa condividere la consegna e l'obiettivo, comprendere l'opportunità della messa in comune di competenze diverse, negoziare insieme le regole, ripartire consegne e responsabilità individualizzate, collaborare per un obiettivo e prodotti comuni" (p. 45);
- gli allievi sentano di far parte di una comunità nella quale si trovano a proprio agio e possono sviluppare la loro identità (sociale) in relazione con docenti e altri allievi (competenze 4, 7 e 8). Il laboratorio è necessariamente un luogo di relazioni positive, di costruzione di fiducia di base, un'occasione di autostima e conoscenza di sé. Bruner (1997) afferma che questi gruppi non rappresentano solo un luogo di istruzione, ma anche un centro di costruzione dell'identità personale e di collaborazione.

Ai cinque principi organizzativi e ai tre principi motivazionali, si aggiungono le otto competenze già enunciate nella Figura 2. Dunque, un docente che intende progettare percorsi laboratoriali può seguire la pista

tracciata, strutturando progressivamente l'ambiente, tenendo conto della necessità di fornire delle 'molle' motivazionali e infine prediligendo di volta in volta le competenze che ritiene utili integrare nel percorso stesso.

Un possibile punto di partenza è quello di riferirsi ad un'azione che deve attivare l'allievo: osservare, congetturare, progettare, predisporre, provare, adeguare, produrre, argomentare, creare, ... Quest'azione, idealmente, dovrebbe stimolare un percorso di ricerca-azione da parte del gruppo e sfociare in un prodotto concreto o cognitivo condivisibile con i propri compagni e con il docente. In fondo, come sostiene Margiotta, "il laboratorio è insieme ufficio, officina, fucina e atelier, dove il soggetto apprende in un fare attivo (osserva, congettura, progetta, predisporre, prova, adegua, produce, argomenta e a suo modo crea). Il fare corrisponde a bisogni, a curiosità, a domande e a interrogativi" (p. 33). Questo modo di agire valorizza le competenze del docente e, contemporaneamente, offre agli allievi occasioni di apprendimento diversificate, flessibili e stimolanti.

Bibliografia

Baldacci, Massimo, *Il laboratorio come strategia didattica. Suggestioni deweyane*, in *Dewey e l'educazione della mente*, a c. di Roberto Travaglini e Nando Filograsso, Milano, FrancoAngeli, 2004, pp. 86-97.

Blatchford, Peter; Russell, Anthony, *Rethinking class size. The complex story of impact on teaching and learning*, London, UCL Press, 2020.

Bruner, Jerome S., *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1997.

Deci, Edward L; Ryan, Richard M., *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*, in "American Psychologist", 55(1), 2000, pp. 68-78.

Graue, Elizabeth M.; Hatch, Kelly; Rao, Kalpana; Oen, Denise, *The wisdom of class size reduction*, in "American Educational Research Journal", 44(3), 2007, pp. 670-700.

Hattie, John, *Great Teaching by Design. From Intention to Implementation in the Visible Learning Classroom*, Dallas, Corwin, 2021.

Margiotta, Umberto, *La didattica laboratoriale: strategie, strumenti e modelli per la scuola secondaria di secondo grado*, Trento, Erickson, 2013.

Moè, Angelica, *La motivazione*, Bologna, il Mulino, 2010.



Scuola all'aperto

Una ventata d'aria fresca per le tue lezioni?
Per te, per la tua classe e per tutta la scuola. Svolgi anche tu le tue lezioni all'aria aperta.
Con il nostro supporto è ancora più semplice: wwf.ch/scuola-all-aperto



Un percorso tra il fare e il pensare

Roberta Wullschleger, responsabile di progetti Fondazione Pro Juventute,
Ufficio Svizzera italiana

Introduzione

Maggio 2020: alcuni docenti delle Scuole medie di Stabio rilevano, dopo il rientro a scuola degli allievi dalla sospensione forzata dovuta al confinamento, che qualcosa è cambiato. L'occhio attento e sensibile con il quale questi docenti osservano i propri allievi e i gruppi classe ha colto nuovi segnali. Come leggerli, accoglierli e provare anche a rispondervi? La direzione dell'Istituto e i docenti, memori dell'esperienza pilota svoltasi proprio nella loro scuola nel 2019 – un percorso di *Filo-so-fare con i ragazzi* proposto da Pro Juventute a due classi di quarta di allora – intravede in questo progetto una possibile via. È così che è nata la riuscita collaborazione tra l'istituto scolastico delle Scuole medie di Stabio e Pro Juventute Svizzera italiana.

Proprio nel medesimo periodo (al momento della riapertura delle scuole dopo il confinamento forzato) Philippe Meirieu, grande pedagogista francese, stava conducendo delle ricerche nelle scuole dell'obbligo francesi. I risultati di tali studi¹, e soprattutto le conclusioni che ne ha tratto, confermano non solo che quanto osservato e colto, in maniera intuitiva e non scientifica, dai docenti delle Scuole medie di Stabio è un dato reale e oggettivo, ma anche una tra le valide vie per accogliere e prendersi carico di questi nuovi segnali sia proprio il laboratorio di filosofia.

Dai risultati di tali ricerche si evince, infatti, che la massiccia presenza nel quotidiano di mascherine, malattia e morte ha radicalmente cambiato il rapporto con il mondo, anche quello dei più giovani, generando una vera e propria destabilizzazione psicologica, evidenziata da nuovi comportamenti rilevati anche alle nostre latitudini. Tale disagio, sempre secondo Meirieu, ha anche una ripercussione sulla disponibilità del singolo nei confronti dell'apprendimento. Se apprendere, come sostenuto dalle maggiori ricerche sulla didattica e la psicologia dell'apprendimento, significa accettare una certa destabilizzazione cognitiva² (rimettere in questione alcuni schemi mentali e alcune rappresentazioni di conoscenze precedenti), allora, per essere disponibili a destabilizzarsi intellettualmente è necessaria una certa stabilità psicologica³. In questo momento storico particolare, questa stabilità è molto fragile. L'angoscia psicologica che provano i giovani e i giovanissimi diminuisce la loro predisposizione alla destabilizzazione cognitiva. Come aiutarli a ritrovare tale disponibilità? In tutta ri-

sposta, Meirieu suggerisce alla scuola di concentrarsi sul tentativo di ristabilire un universo psicologico sicuro, che permetta di ricostituire le condizioni necessarie all'apprendimento. Come? Offrendo ai ragazzi dei luoghi in cui potersi esprimere, metabolizzare le proprie angosce e ritrovare un equilibrio psichico e un quadro sicuro propizio all'apprendimento; come lo sono, ad esempio, i laboratori artistici e i laboratori di filosofia.

Tornando a noi, con l'aiuto dei docenti coinvolti, abbiamo costruito un percorso di *Filo-so-fare* per i ragazzi di seconda media, che fosse adeguato ai loro bisogni e alle loro peculiarità.

Il progetto di Pro Juventute *Filo-so-fare con i bambini e i ragazzi*

Il progetto nasce, come esperienza pilota, nel 2019, dalla profonda convinzione che il dialogo filosofico, educando all'uso del consenso e del dissenso, ed esercitando la capacità di discernimento e di scelta, vada proprio a rispondere all'esigenza di creare, all'interno della scuola, un luogo dove verbalizzare ed elaborare i propri vissuti, contribuendo in questo modo alla ricerca del ripristino di quella stabilità psicologica indispensabile all'apprendimento, e offrendo a chi vi partecipa l'opportunità:

- di approfondire la conoscenza di sé e della propria identità;
- di sperimentare, e piano piano anche padroneggiare, quelle competenze che permettono lo sviluppo di una democrazia che si fonda sugli individui e non sulla massa;
- di formare un atteggiamento di apertura nei confronti dell'alterità, riconoscendola quale limite e risorsa per gli individui e la società;
- di far sentire la propria voce, attraverso un uso appropriato dell'arte del dialogo, interloquendo con gli adulti e le istituzioni;
- di esplorare le opzioni e i limiti offerti dal proprio contesto di vita, padroneggiandoli in maniera cosciente e ottimizzandoli.

L'obiettivo principale del Progetto *Filo-so-fare con i bambini e i ragazzi* promosso da Pro Juventute è quello di *filo-so-fare* con loro attraverso la costruzione di un percorso educativo che tenga le componenti del pensiero e dell'azione concreta inscindibilmente legate. In altre parole, permettere ai partecipanti (e agli adulti educanti) di sviluppare degli itinerari di esperienze

Note

¹ <https://www.santepubliquefrance.fr/les-actualites/2021/le-confinement-vecu-par-les-enfants-et-les-adolescents-premiers-resultats-de-l-etude-confeado>; <https://www.vie-publique.fr/rapport/278002-les-effets-de-la-crise-du-covid-19-sur-enfants-et-jeunesse>, consultati il 28 aprile 2022.

² Piaget, Jean, *L'équilibre des structures cognitives*, Paris, PUF, 1975.

³ Eysenck, Michael W., *Anxiety and cognition: A unified theory*, Hove (UK), Psychology Press, 1998; Serio, Maria Rita, *Le emozioni ed il piacere di apprendere*, in "Psychofonia", anno XXIV, n. 43-44, 2021, pp. 45-61.

all'interno dei quali riscoprire e riappropriarsi del piacere di pensare, agire e dialogare insieme, partendo dall'ascolto del proprio punto di vista e di quello altrui e prendendosi il tempo per riflettere e rispondere in maniera pertinente e accogliente:

- valorizzando la naturale capacità di meravigliarsi dell'essere umano;
- dando voce alla capacità di ciascuno di porsi delle domande e di attivarsi per trovare le relative risposte;
- acquisendo la capacità di conoscersi e di comprendere l'altro da sé;
- acquisendo capacità di autocritica e di autoesame volte ad una comprensione di sé e della realtà circostante;
- sviluppando una maggiore sensibilità e attenzione alla tematica della capacità di scegliere;
- sapendo dare significato ad un atteggiamento critico e a un pensiero divergente nel quale la soggettività riacquisisce valore di coscienza individuale e non collettiva (coscienza critica).

I valori di riferimento di detto percorso sono quelli della Pedagogia Attiva, dell'Educazione Nuova, della *Philosophy for Children* e della Strategia Pro Juventute. Il progetto *Filo-so-fare con i bambini e i ragazzi* propone degli spazi di sperimentazione libera, creativa e aperta all'errore, dove l'esercizio del pensiero divergente, ovvero quella modalità di ragionamento che in continuazione compone e scompone gli schemi, è posto al centro. Come nel gioco, anche all'interno dei percorsi di *Filo-so-fare con i ragazzi*, i partecipanti sono chiamati a mettere in atto in maniera ampia e intrecciata la pluralità delle loro intelligenze, e i loro cento e più linguaggi⁴, in modo armonioso e complementare. Proprio questo coinvolgimento globale del singolo, oltre a divenire risorsa per l'attivazione del gruppo, è risorsa anche per l'adulto che può scoprire qualità differenti e a volte inattese dei ragazzi con cui si trova a lavorare. Attivare contemporaneamente più intelligenze consente inoltre di rispettare le differenze tra gli individui. All'interno di detti percorsi, per finire, nessuno è fruitore passivo: l'esperienza procede grazie al contributo di ognuno e la possibilità, che esiste, di mantenersi ai margini, comporta comunque un'attivazione personale, una scelta e una precisa collocazione. Ogni incontro è costituito da alcuni momenti distinti: il racconto, la domanda filosofica, l'attività, il dialogo e la meta-riflessione.

L'esperienza con le classi seconde delle Scuole medie di Stabio

Al percorso hanno partecipato tutti gli allievi di seconda delle Scuole medie di Stabio, per un totale di cento-uno tra ragazzi e ragazze tra i dodici e i tredici anni.

Il percorso ha visto impegnata ogni classe per nove incontri della durata di due unità didattiche l'uno. I nove incontri sono stati suddivisi in tre moduli, ciascuno dei quali costituito a sua volta da tre incontri con cadenza settimanale. In questo modo si è riusciti a distribuire il percorso lungo tutto l'arco dell'anno scolastico, lavorando con gli allievi da ottobre a maggio. A questi incontri si è aggiunta la giornata-progetto, svoltasi il 20 aprile 2021, durante la quale ogni classe ha partecipato a un'attività della durata di quattro unità didattiche.

Il lavoro di progettazione del percorso è iniziato nel mese di maggio 2020 e ha richiesto più incontri con i docenti, al fine di concordare insieme gli argomenti da sviluppare e accordarsi sugli aspetti organizzativi (date, orari, prenotazioni aule, ecc.). Il percorso è stato costruito per sviluppare la riflessione attorno a tre macroaree che avessero sempre come punto di partenza e di ancoraggio il soggetto, l'individuo:

- Io.
- Io e la realtà che mi sta attorno.
- Io nella collettività.

Nei primi tre incontri si è approfondito il concetto di *Identità*, iniziando il percorso proprio seguendo l'Oracolo di Delfi: Conosci te stesso! Quale punto di partenza più indicato per intraprendere un viaggio di conoscenza? A partire da diverse attività, si è riflettuto insieme su alcuni aspetti che costituiscono la propria identità, scoprendone alcuni aspetti curiosi, come il fatto che essa sia costituita da elementi invariabili (il nome, le origini, ecc.) e altri che invece mutano nel tempo (le qualità, il corpo, gli interessi, i gusti, ecc.); e soprattutto ci si è interrogati sui motivi per cui ognuno, pur avendo un'identità costituita anche da aspetti che mutano costantemente nel tempo, resti comunque e sempre sé stesso. I ragazzi hanno potuto inoltre sperimentare che non sempre gli altri li vedono come essi immaginano di essere e che l'immagine che gli altri hanno di ognuno varia addirittura da persona a persona.

Nei tre incontri a seguire, si è affrontato il tema della relazione tra *l'Io e la realtà che mi sta attorno*, approfondendo concetti come la Verità, la Realtà e il Senso delle cose.

Nota

4

Malaguzzi, Loris, *Invece il cento c'è, in I cento linguaggi dei bambini*, a.c. di Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman, Bergamo, Edizioni Junior, 1995.

La questione della Verità, della Realtà e del Senso è uno dei canali privilegiati per far emergere la relazione e l'interdipendenza tra identità individuale e identità sociale. Approfondire tali concetti porta ad interrogarsi sulla costruzione del proprio pensiero e sulle origini dello stesso, e invita a chiedersi nuovamente chi sono io, quali pensieri mi appartengono realmente e perché. Grazie ai tre laboratori dedicati a questo argomento, i ragazzi hanno avuto la possibilità di:

- sperimentare come la verità di ognuno sia una piccola parte, uno dei punti di vista di una Verità più grande;
- sperimentare che di fronte ad uno stesso oggetto non è scontato che tutti vedano la stessa cosa;
- sperimentare che gli oggetti non sono morali ma che la moralità, il senso, è costruzione dell'uomo;
- sperimentare che l'essere umano necessita di senso e che perciò, laddove non è dato, lo trova lui;
- riflettere insieme sulle origini del pregiudizio.

Il terzo ed ultimo modulo è stato dedicato all'approfondimento de *La relazione dell'io con la collettività*, partendo dal tema dell'Agorà e della Polis greca. In accordo con i docenti e con la direzione, si è esteso il lavoro anche alla giornata-progetto, aggiungendo in questo modo quattro unità didattiche al percorso.

Grazie alle varie attività esperienziali proposte in questi ultimi incontri di laboratorio e alle riflessioni conseguenti, i ragazzi hanno potuto:

- sperimentare cosa significhi ideare e progettare uno spazio pubblico (una scuola, una città ideale);
- riflettere sulla propria realtà scolastica;
- riflettere sulle modalità che esistono per innescare un cambiamento;
- riflettere sul significato di partecipazione;
- riflettere sulla responsabilità individuale all'interno di un gruppo di persone;
- sperimentare le diverse modalità di governare un gruppo di persone;
- sperimentare il delicato esercizio del tenere in equilibrio il bene individuale e il bene comune.

Conclusioni

Il formato proposto ha permesso di raggiungere in modo agevole, con tutte le classi, gli obiettivi previsti in partenza. È importante rilevare che ogni classe ha seguito un andamento unico, peculiare proprio ai suoi componenti, soprattutto nei momenti di dialogo. La grande valenza di questi laboratori si è verificata pro-

prio in questo: malgrado le attività e le letture iniziali, strumenti utilizzati per iniziare a muovere i pensieri attorno ad ogni argomento, fossero uguali per ogni classe, i dialoghi che ne sono scaturiti in seguito sono invece stati molto diversi e rispondenti ai bisogni, alle capacità e alle sensibilità specifiche di ogni gruppo.

Nel corso dei dieci incontri si è notato come la capacità di analisi, di approfondimento del ragionamento, di ascolto dell'altro e di espressione del proprio pensiero sia andata crescendo. Le discussioni, da semplici esposizioni del singolo pensiero, sono viepiù divenute dei veri e propri dialoghi, con necessità sempre maggiore di argomentare e sostenere in modo conseguente i propri interventi. La tolleranza dei singoli nei confronti dei tempi dedicati alla discussione, che ha implicato un sempre maggiore sforzo di concentrazione e attenzione, è cresciuta con l'avanzare degli incontri.

Gli argomenti proposti hanno coinvolto i ragazzi, che si sono dimostrati, in generale, interessati, catturati, pronti a mettersi in gioco e desiderosi di costruire insieme una conoscenza attorno ad essi. Interessante notare come molte osservazioni profonde e importanti riguardo ai temi trattati siano emerse non solo durante i momenti di dialogo ma anche durante le attività pratiche che precedevano il dialogo stesso e soprattutto da parte di quegli allievi che solitamente meno si esprimevano nei momenti di dialogo. Lavorare in questo modo ha quindi attivato le diverse intelligenze, permettendo ad ognuno di utilizzare la via a lui più consona per affrontare e approfondire ogni argomento.

Grazie alla continuità del lavoro durante tutto l'arco dell'anno, la conoscenza reciproca è cresciuta mese dopo mese, e questo è stato sicuramente uno tra i tanti aspetti molto positivi e importanti dell'esperienza. In questo tempo vi è stata una crescita di conoscenza reciproca tra le varie classi (e i loro componenti) e i responsabili del progetto; e i partecipanti hanno inoltre avuto modo di familiarizzare con il modo di lavorare caratteristico di tali laboratori, che è complementare a quanto vivono quotidianamente in classe. L'esistenza di uno spazio dove sperimentare attivamente il clima di non giudizio, e la ricerca di un sapere condiviso che non ha una meta certa (non esiste ciò che è giusto e ciò che è sbagliato a priori, ma insieme si cerca ciò che per il gruppo stesso abbia una valenza), hanno in principio un po' destabilizzato i partecipanti, che, all'inizio, hanno faticato a prendere parte ai dialoghi in modo libero ma al contempo serio.

Per i responsabili del progetto, è stato davvero importante poter incontrare le classi più volte, e soprattutto durante momenti della giornata diversi, andando a confermare l'ipotesi di come lo stesso gruppo classe possa cambiare da un incontro all'altro.

È inoltre emerso il grande bisogno dei partecipanti di potersi esprimere rispetto ai propri vissuti: ogni argomento affrontato insieme è stato occasione per esprimere le proprie difficoltà/esperienze nella relazione con sé stessi e con gli altri.

Considerata la giovane età dei partecipanti, ha stupito (ma non ha colto alla sprovvista, visti i risultati delle ricerche francesi citate nell'introduzione) la poca leggerezza e spensieratezza che, è parso, vivano in questo momento i ragazzi: bassa autostima, rassegnazione, poca fiducia in sé e negli altri, fragilità emotiva, demotivazione, poca fantasia e immaginazione, tanta preoccupazione; questi gli aspetti che maggiormente sono stati colti in questi mesi.

È emersa, in generale, la difficoltà di molti a lavorare in gruppo: la prevaricazione di alcuni su altri, il delegare, l'indifferenza. Questi gli atteggiamenti che si sono visti ripetersi spesso all'interno dei piccoli gruppi di lavoro. La collaborazione tra i partecipanti e la responsabilità condivisa del lavoro che si dovrebbe fare insieme sembrano essere elementi non ancora acquisiti. È stato interessante tematizzare con i ragazzi questi aspetti e notare come, per molti di loro, sia difficile osservarsi e avere una percezione del proprio agire in questo senso, quasi a denotare l'assenza di un modello o di un'idea di come un gruppo di persone possa collaborare insieme per raggiungere un obiettivo comune. Questo aspetto merita sicuramente un'analisi approfondita, se si pensa che la scuola debba/possa essere quel luogo dove educare gli individui alla cittadinanza; certo la pandemia non ha aiutato in questo senso, riducendo drasticamente, anche nella quotidianità scolastica, le possibilità di sperimentazione del lavoro di gruppo.

I partecipanti, in generale, hanno espresso un grande apprezzamento per il clima di non giudizio, di libertà di espressione e di tranquillità, vissuti all'interno di questi spazi laboratoriali. Oltre ad averlo manifestato verbalmente, questo è confermato anche dal fatto che si siano aperti sempre più gli uni agli altri, siano stati disposti, con l'avanzare degli incontri, anche a rimettersi in questione e a volte addirittura a rompere con quegli schemi e quelle dinamiche di gruppo dentro alle

quali spesso si rischia invece di rimanere incastrati. Ciò è confermato anche dagli interventi dei singoli nei dialoghi filosofici: con il passare del tempo voci nuove vi si univano.

È stato interessante inoltre rilevare il fatto che sia emerso, qua e là, l'elemento della noia. Si è percepita, in effetti, la noia di alcuni partecipanti durante i momenti di ascolto, di riflessione condivisa e di dialogo. Sicuramente anche questo aspetto merita un'analisi approfondita, per andare ad indagare sulle possibili cause: testi troppo difficili? Gruppi di dialogo troppo grandi e quindi troppa attesa per poter intervenire? Disabitudine all'ascolto puro, senza supporto di immagini? Disabitudine a soffermarsi su un concetto, un argomento, una questione? Fatica (soprattutto in un momento di fragilità psicologica) di fronte alla dissonanza cognitiva che invita (se non obbliga) a percorrere altre vie di pensiero, permettendo così analisi più approfondite sul pensiero stesso e quindi su sé stessi? Lavorare attraverso la dissonanza cognitiva ha sicuramente forzato i ragazzi ad uscire dalla loro zona di comfort, e questo può risultare, per alcuni più che per altri, faticoso o noioso. Tante potrebbero essere le cause; sicuramente sarebbe interessante poter approfondire con i ragazzi stessi il concetto di noia.

In conclusione, si può considerare l'esito di tutta l'esperienza più che positivo. Lavorare per un anno intero con un centinaio di allievi suddivisi in cinque classi parallele ha permesso di verificare la validità della proposta.

Gli argomenti trattati, che riguardano in modo specifico la percezione di sé, del mondo che ci circonda e del sé nella collettività, sono sembrati essere di grande valenza per i ragazzi di questa età; a partire dalla seconda media, i ragazzi sono infatti chiamati a prendere le prime decisioni che influenzeranno il loro futuro. Per cui, la riflessione su di sé acquista, anche a quest'età, una grande importanza.

Da ultimo, un accenno anche al coinvolgimento dei genitori. Nel mese di settembre è stata organizzata una serata per i genitori: è stato proposto loro un piccolo assaggio del *filoso-fare*. Durante l'incontro, che aveva come obiettivo quello di far riflettere i genitori sul piano educativo che li vede costantemente coinvolti con i loro figli, si è sperimentato insieme quanto la quotidianità della vita di famiglia offra loro innumerevoli occasioni che si prestano a questa modalità di dialogo e costruzione condivisa del sapere. I genitori presenti

82 |

hanno dimostrato interesse, partecipato attivamente e si sono messi in gioco. Hanno inoltre espresso il bisogno di poter partecipare ad incontri come questi, denotando il bisogno/desiderio di avere degli spazi in cui sperimentare e confrontarsi sugli aspetti educativi che li vedono quali attori protagonisti, ruolo che a volte però viene vissuto in solitudine, con poche opportunità di scambio, confronto e, dunque, di crescita.

Nota

Per maggiori informazioni:
svizzeraitaliana@projuventute.ch.



Il bosco nella scuola secondaria in Svizzera

Marco Lupatini, responsabile dell'area della didattica della geografia presso
il Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI

Introduzione

Il progetto *WALD: il futuro del bosco – uno studio sulla formazione* è stato promosso dalla divisione foreste dell'Ufficio Federale per l'ambiente (UFAM) e ha raggruppato ricercatrici e ricercatori delle alte scuole pedagogiche di Lucerna e Berna, dell'alta scuola pedagogica HEP BEJUNE e del Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI (DFA), coordinati da Globe Svizzera. I lavori si sono protratti da agosto 2020 a settembre 2021 con l'obiettivo di fornire una visione sullo stato attuale dell'impatto di tematiche legate al bosco o alla foresta nell'insegnamento a livello secondario nella Svizzera tedesca, in Romandia e in Ticino, e sulla presenza di questi temi nei manuali scolastici e nei piani di studio. Le materie toccate dal progetto sono le scienze naturali e la geografia per il secondario I, la biologia, l'economia e il diritto e la geografia per il secondario II. Per le altre regioni linguistiche sono state prese in considerazione materie ritenute affini alle tematiche indagate.

Raccolta e analisi dei dati

L'analisi si basa su un sondaggio online distribuito a insegnanti del secondario I e II delle materie indicate, sugli approfondimenti forniti da interviste, così come su un'analisi dei piani di studio e di diversi materiali didattici. Il principale strumento d'analisi è rappresentato da una griglia strutturata in tre categorie – società, economia, ecologia – a loro volta suddivise in temi.

Per la prima categoria sono stati considerati i seguenti temi:

- Attività nel bosco e attitudini della popolazione rispetto a questo ambiente.
- Le funzioni del bosco e i suoi servizi per la società.
- Attori del settore forestale e del legno.
- Strategie e misure della politica forestale.

I temi individuati per la seconda categoria sono i seguenti:

- Gestione dello sfruttamento delle risorse del bosco e la sua evoluzione temporale.
- La lavorazione del legno e le professioni del bosco e del legno.
- L'agroforestazione.

Per la terza categoria sono state prese in considerazione:

- Le caratteristiche dei boschi.
- La vita nel bosco.
- La salute dei boschi.

I risultati, sebbene statisticamente non possano essere considerati come rappresentativi, mostrano comunque, tramite una ricerca svolta a più livelli (corpo insegnante, manuali didattici, piani di studio), indicazioni solide e chiare tendenze.

Risultati delle analisi

Fondamentalmente, si rileva nella maggioranza delle e degli insegnanti partner della ricerca un alto interesse per il tema del bosco e della foresta, considerato importante a livello personale, per la società e per la formazione. Per l'insegnamento, le e gli insegnanti rilevano però sovente la presenza di condizioni quadro (ad esempio il numero limitato di ore di insegnamento disponibili) che ne rendono difficile l'implementazione. Questo concerne in particolare l'economia e il diritto nel secondario II. In questo caso, sia su scala nazionale, sia su scala cantonale, la parte di insegnanti che non inseriscono il tema nelle loro lezioni risulta più elevata rispetto alle altre materie toccate dalla ricerca (cfr. Figura 1). Le ore-lezione dedicate a questi temi variano comunque notevolmente a seconda della materia e del livello scolastico (cfr. Figura 2).

Presenza del tema nei piani di studio

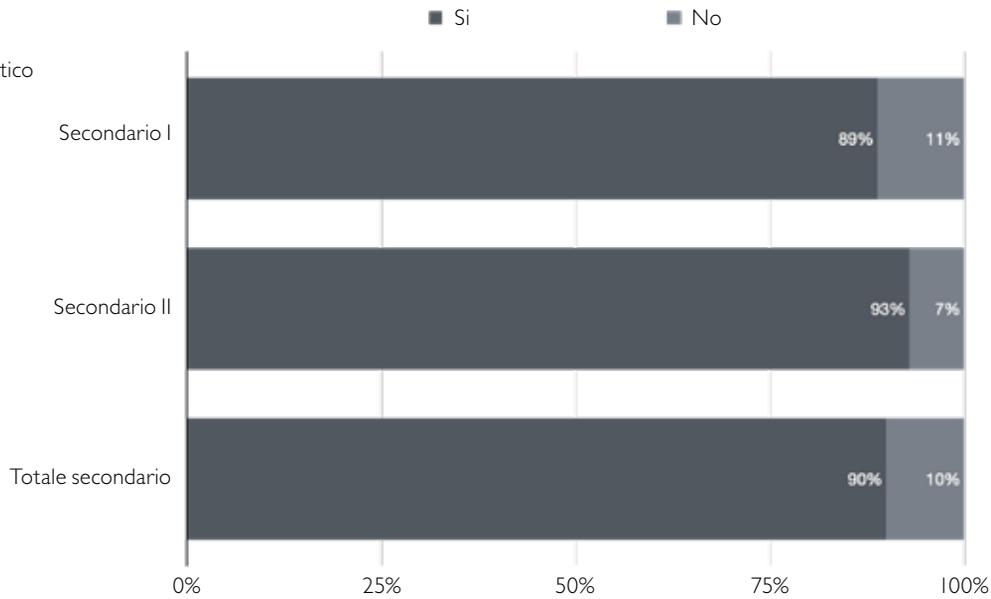
Nei piani di studio analizzati il tema 'bosco' o 'foresta' non appare a sé stante. La maggior parte dei piani di studio offre però numerose possibilità per l'inserimento di questo argomento nelle attività didattiche.

Nel Lehrplan 21 della Svizzera tedesca per il secondario, all'interno della materia Natur & Technik, abbiamo per esempio l'ambito di competenza NT.9 con il titolo "Ökosysteme erkunden": nel descrittivo dell'ambito non appaiono i termini 'bosco' o 'foresta'; sono però per esempio possibili le connessioni per i seguenti livelli di competenza:

- "Wechselwirkungen zwischen terrestrischen Ökosysteme erkennen und beschreiben".
- "Untersuchungen zu Wechselwirkungen zwischen Pflanze und Böden planen, durchführen und auswerten".

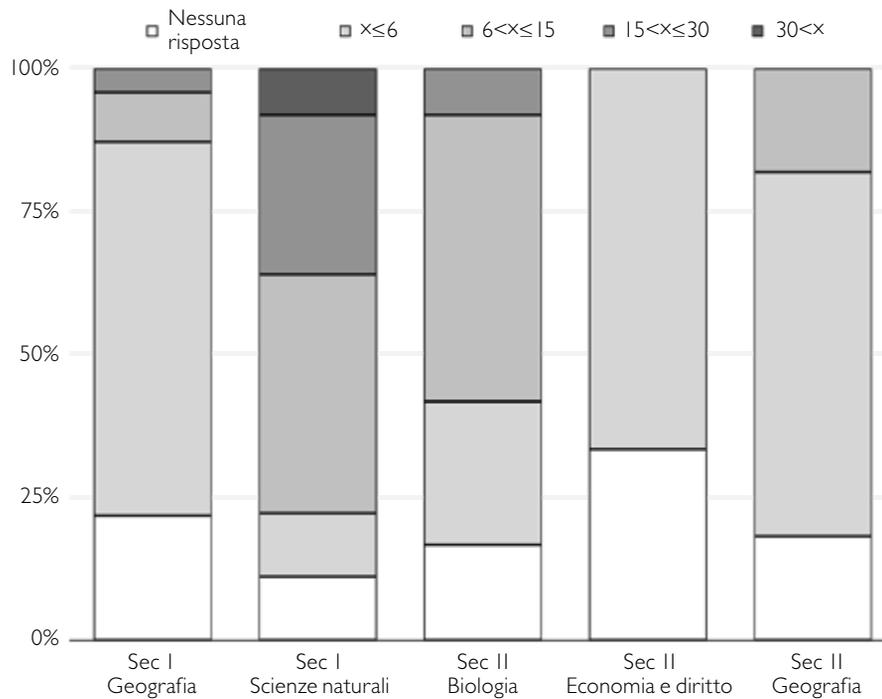
Sempre nel Lehrplan 21, ma per la materia Wirtschaft-Arbeit-Haushalt; i tre ambiti di competenza presenti permettono connessioni con il tema del bosco. Mentre per la materia Räume-Zeiten-Gesellschaften sono possibili legami con l'ambito di competenza RZG.3 "Mensch-Umwelt-Beziehungen analysieren". In questo ambito sono tematizzati esplicitamente la foresta

Figura 1 – Trattazione del tema per livello scolastico



| 85

Figura 2 – Ore di insegnamento annuali dedicate al tema per materia e livello scolastico



pluviale, l'evoluzione dei paesaggi in Svizzera e la loro protezione, le conseguenze dello sfruttamento dei sistemi naturali (per esempio la deforestazione), o l'economia di piantagione e lo sviluppo spaziale sostenibile. In generale, nel secondario I, la Svizzera tedesca offre un importante spunto per connessioni anche con l'educazione allo sviluppo sostenibile, che è esplicitamente menzionata nel Lehrplan 21.

Per il secondario II i piani di studio sono cantonali e in alcuni cantoni persino di istituto. Sono stati presi in considerazione solo quelli più attuali perché pubblicati più di recente. Questi concernono i seguenti cantoni: Basilea-città (2018), Berna (2016), Soletta (2014) e Argovia (2011). Per esempio, nel piano di studio adottato nel Canton Soletta per la biologia abbiamo il seguente obiettivo: "Die Lernenden beschreiben ein Ökosystem

(z.B. See, Wald) und schildern die Auswirkungen anthropogener Einflüsse". Sempre nello stesso piano di studio, possibilità di trattare il tema bosco/foresta in geografia sono offerte da parecchi contenuti, per esempio: "Gesellschaft, Wirtschaft und Ressourcen", "Mensch-Umwelt-Gesellschaft". Altresì, nella Svizzera tedesca, nei piani di studio di economia e diritto del secondario II, sono presenti molteplici possibilità per trattare il tema bosco/foresta, come ad esempio: "Vernetzte Systeme", "Der Mensch in seiner Beziehung zur Umwelt".

In Romandia, per il secondario I, si possono citare come esempi per la geografia l'obiettivo SHS21: "Analyser des espaces géographiques et les relations établies entre les hommes et entre les sociétés [...]" e nelle scienze della natura, l'obiettivo MSN38: "Analyser

l'organisation du vivant et en tirer des conséquences pour la pérennité de la vie". Per l'economia e il diritto abbiamo l'obiettivo SHS36: "Analyser des aspects économiques et juridiques du système de production et des échanges des biens et services".

Nel secondario II e nella formazione professionale ci sono diverse possibilità di connessione con il tema bosco/foresta, per esempio in biologia: "Connaître les grandes interactions en écologie générale et appliquée"; per la maturità specializzata: "Illustrer le mode de fonctionnement d'un écosystème à l'aide d'exemple (p.ex. étang, forêt)"; in economia e diritto: "Décrire les instruments de politique économique destinés à développer une économie durable".

Anche in Ticino il tema del bosco e quello della foresta non sono direttamente menzionati nei piani di studio delle materie considerate; gli obiettivi e le competenze indicate permettono però connessioni con questi temi sia nel secondario I sia nel secondario II.

Temî menzionati nell'insegnamento

In riferimento alla griglia d'analisi usata, possiamo affermare che, in generale, i risultati dell'analisi dei materiali didattici corrispondono con quanto emerge dal sondaggio e dalle interviste. In effetti, la gran parte dei temi menzionati nei materiali didattici è connessa con la categoria dell'ecologia, in particolare quelli relativi alle caratteristiche dei boschi e alla vita nel bosco e nella foresta. In Ticino il tema della salute dei boschi è maggiormente approfondito rispetto alle altre aree linguistiche. Segue la categoria società, in particolare il tema: le funzioni del bosco e i suoi servizi per la società. Troviamo infine la categoria economia, in particolare il tema: la lavorazione del legno e l'industria del bosco e del legno (cfr. Figura 3).

Nella Svizzera tedesca, rispetto al secondario I per le scienze naturali e la geografia sono presenti soprattutto menzioni concernenti le caratteristiche dei boschi nelle diverse zone di vegetazione. Sempre nella Svizzera tedesca, nel secondario II sono le caratteristiche dei boschi e la vita nel bosco i temi più menzionati. Per quel che concerne la maturità specializzata e la cultura generale, sono evocati in particolare la vita nel bosco e la salute dei boschi. La presenza di riferimenti al tema bosco/foresta nei materiali didattici della formazione professionale è tuttavia limitata.

Nella Romandia, nel secondario I e II, i temi più presenti sono la vita nel bosco seguito dalle caratteristiche

dei boschi. In Ticino, nel secondario I e II, il tema più menzionato è lo studio delle caratteristiche dei boschi; seguono, pure loro menzionati sovente, la vita nel bosco e la salute dei boschi.

In tutte le regioni, la categoria società è considerata soprattutto dalla geografia e in particolare rispetto alle funzioni del bosco e ai suoi servizi per la società. Un certo interesse è suscitato pure dalle strategie e dalle misure della politica forestale. Questo argomento è relativamente ben rappresentato anche nei materiali didattici di economia e diritto della maturità specializzata e di cultura generale, in particolare nella Svizzera tedesca.

La categoria economia è generalmente la meno presente nei materiali didattici e la meno citata nelle interviste e nei questionari. In questo caso il tema più citato è la lavorazione del legno e le professioni del bosco e del legno.

Nell'insieme, sulla base dell'analisi svolta, le principali lacune nei materiali didattici sono presenti per lo studio del rapporto della popolazione con il bosco, e per temi speciali come il bosco urbano e l'agroforestazione.

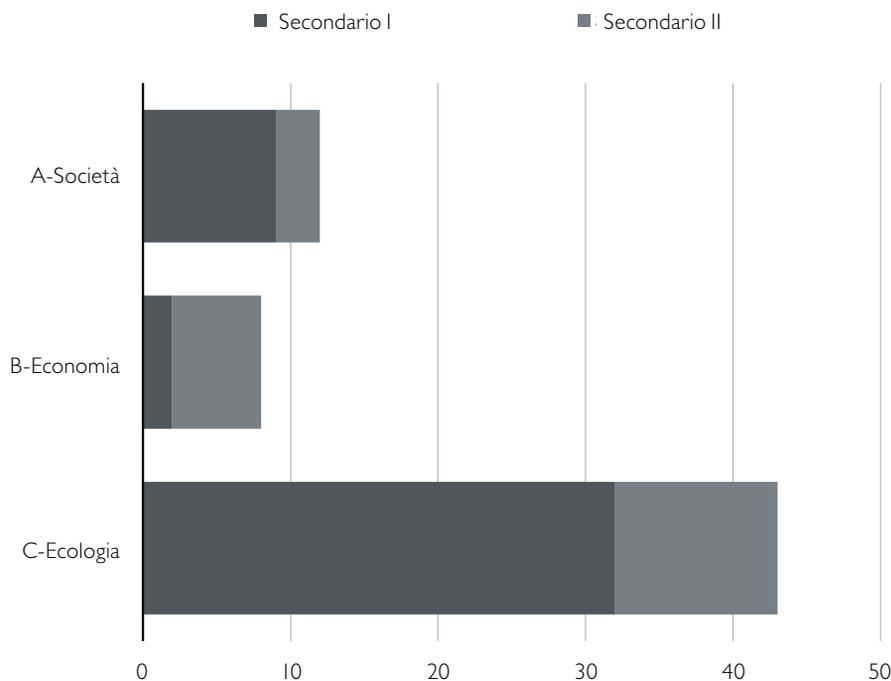
Esigenze del corpo insegnante

In generale, in tutte le regioni linguistiche, per ottenere informazioni scientifiche su contenuti riguardanti il bosco o la foresta, e per la pianificazione di attività didattiche, vengono consultati sovente i siti di agenzie federali come l'UFAM, WSL, Swisstopo o Meteosvizzera. Inoltre, si ricorre pure a materiali didattici presenti sui siti di organizzazioni non governative come il WWF o Globe. Dai questionari e dalle interviste emerge in tutte le regioni linguistiche un chiaro bisogno di materiali didattici adatti al tema. Su questo punto si notano soprattutto convergenze fra le diverse regioni considerate per la ricerca; per questo motivo i risultati non hanno bisogno di essere differenziati regionalmente.

Per quel che concerne i temi da affrontare, gli insegnanti interpellati durante l'indagine segnalano in particolare il fabbisogno di materiali didattici che trattano del bosco in Svizzera, della sua evoluzione e della sua importanza per la nostra società. I materiali didattici dovrebbero pure considerare l'economia forestale sostenibile, il cambiamento climatico e la salvaguardia della biodiversità. In questo modo, il tema del bosco e quello della foresta possono diventare strumenti di educazione allo sviluppo sostenibile e alla sostenibilità.

Secondo gli insegnanti, i materiali didattici dovrebbe-

Figura 3 – Frequenza dei temi trattati per categoria e livello scolastico



ro presentarsi sotto forma di brevi video, di esercizi con confronti fra situazioni in tempi o in spazi diversi basate sull'uso di carte, immagini, immagini satellitari e portare l'allieva e l'allievo ad assumere un atteggiamento di indagine nei confronti della realtà. Per questo, è pure marcata la richiesta di materiale per l'apprendimento fuori dall'aula, con esempi di attività didattiche concrete da svolgere nel bosco e la possibilità di escursioni per apprendere sul posto oppure semplici protocolli per esperienze da svolgere nel bosco o in laboratorio. Se possibile, queste attività dovrebbero essere svolte assieme a esperte, esperti e professionisti del settore (per esempio responsabili degli uffici forestali di circondario o guardie forestali). Si rileva pure l'importanza di questo tema per un insegnamento interdisciplinare.

Inoltre, a detta dei partecipanti allo studio, i materiali dovrebbero pure essere scientificamente solidi, di facile accesso, preferibilmente in formato digitale formato digitale, attuali e atualizzabili, interattivi, facili da maneggiare, modulare, adattare personalmente da docenti e discenti. Inoltre, dovrebbero garantire un accesso semplificato a statistiche attuali o passate, a immagini satellitari o a carte che mostrano l'evoluzione del bosco.

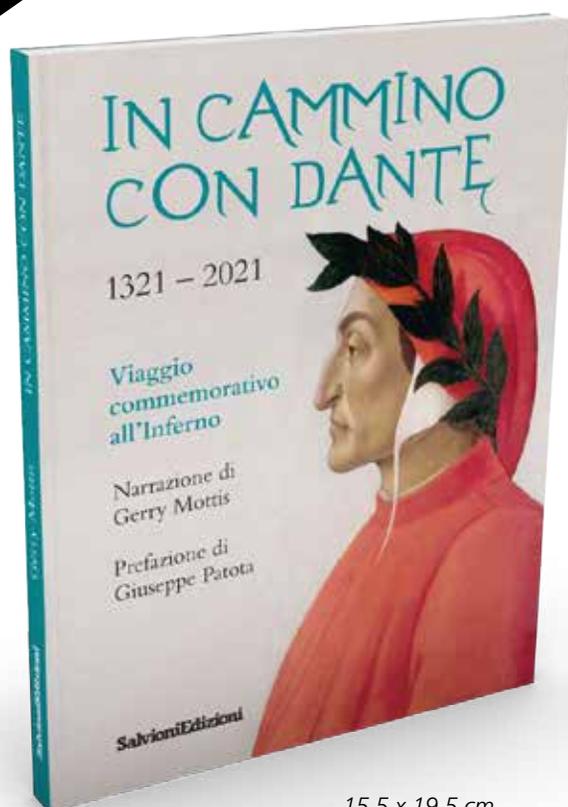
Raccomandazioni del gruppo di lavoro

In conclusione, è possibile affermare che da parte degli insegnanti vi è un interesse marcato per lo studio del bosco. Questo interesse risulta più forte a sud delle Alpi rispetto al resto del paese e concerne innanzitutto la situazione in Svizzera. La ricerca ha rilevato una distribuzione eterogenea dei temi trattati e di quanto pre-

sente nei materiali didattici fra le diverse aree linguistiche del paese. Vi è invece uniformità sul piano nazionale riguardo ai materiali didattici auspicati dal corpo insegnante. Questi materiali devono favorire un atteggiamento di ricerca e di indagine nei confronti della realtà e portare a uno studio del bosco, nel bosco. Dopo la valutazione e la discussione di tutti i risultati, il gruppo di lavoro ha deciso di formulare alcune prime raccomandazioni, da intendersi come possibili future misure, per contribuire ad adempiere alle domande formative dell'UFAM sul tema bosco e foresta nel secondario I e II. Si tratta di:

- Formulare un concetto formativo cumulativo e basato sulle competenze sul tema bosco e foresta per tutti i livelli, dal primo ciclo al secondario II.
- Promuovere un accesso sistemico e analitico al tema bosco/foresta e alle sfide che toccheranno questi ambienti in futuro (ad esempio il cambiamento climatico).
- Posizionare l'oggetto didattico bosco e foresta nel contesto dell'educazione allo sviluppo sostenibile.
- Rafforzare le opportunità per un insegnamento diretto nel bosco.
- Sviluppare ulteriormente le offerte di materiale didattico e la semplificazione all'accesso su materiali per l'insegnamento sul tema bosco/foresta, in particolare per quel che concerne la situazione in Svizzera e per le materie nell'ambito della formazione professionale e dell'economia.

Novità
libreria



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

In cammino con Dante

Volume 1

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 lettori più esigenti.

Verso l'Eden con Dante

Volume 2

Dopo aver celebrato il viaggio del Sommo Poeta all'Inferno con la narrazione «In cammino con Dante» (2021), Mottis affronta qui il Purgatorio con una nuova apprezzabile interpretazione in prosa. Fedele al poema originale, il racconto accompagna il lettore in maniera fluida e coinvolgente lungo le sette Cornici del Monte penitenziale fino al Paradiso Terrestre – l'Eden – dove, nel trionfo dell'apparizione angelica, Dante incontra finalmente Beatrice.

Arricchito dalle sorprendenti illustrazioni di Gustave Doré, il percorso del pellegrino avvince per la potenza del messaggio ascetico, indicandoci ancora oggi la «retta via» da seguire verso la felicità.

Grazie al linguaggio moderno e scorrevole (ma rigoroso nelle scelte lessicali), il volume consente pertanto di riscoprire la seconda Cantica, forse meno letta della prima ma altrettanto suggestiva.



15.5 x 19.5 cm
116 pagine
28 foto
Fr. 20.– (+ spese postali)



Il turismo come tema da vivere

Roger Welti, [éducation21](#)

Il turismo può essere considerato il fatto di mettersi in viaggio per le vacanze e il piacere stesso del viaggio. La Svizzera e le Alpi sono una meta turistica ambita e famosa, riscoperta anche dagli svizzeri grazie alla pandemia del Covid19. Trattare il tema del viaggio a scuola diventa un ottimo esempio di educazione allo sviluppo sostenibile (ESS), e un'opportunità formativa unica e interdisciplinare, che lascerà il segno nel tempo, conferendo alla scuola un ruolo importante anche nella formazione dei viaggiatori responsabili di domani!

Le origini del turismo

Tante volte si pensa che il turismo sia un'attività dei giorni nostri, ma non è proprio così. Le prime forme di turismo, i pellegrinaggi verso i luoghi santi, venivano praticate già nel Medioevo. In quell'epoca la Svizzera non era una destinazione, ma veniva semplicemente attraversata dai viaggiatori, come i pellegrini diretti in Italia o Spagna, ma anche dai commercianti che intendevano varcare le Alpi. Solo dopo l'avvento delle università, a partire dal Diciassettesimo secolo, la Svizzera, e più precisamente le Alpi, divennero destinazione grazie ai viaggi di studiosi come ad esempio Johann Jakob Scheuchzer, che intraprese dei viaggi scientifici, o anche Luigi Lavizzari, che nel corso dell'Ottocento esplorò il Ticino in lungo e in largo. Viaggi che col passare del tempo presero delle connotazioni diverse: arricchimento del proprio spirito, ricerca di nuove esperienze, esplorazioni a fini culturali, ma anche per motivi commerciali e militari. A partire dal Diciottesimo secolo divennero di moda i *Grand Tour*, un tipo di viaggio riservato ai giovani aristocratici che per prendere il loro posto nell'alta società dovevano dapprima imparare a conoscere l'Europa continentale, ma anche a scrittori e artisti come Lord Byron e Felix Mendelssohn Bartholdy, che si sono lasciati ispirare dai luoghi visitati e talvolta ne lasciavano traccia nelle loro opere. Con la rivoluzione industriale crescono le possibilità di mobilità, grazie all'avvento della ferrovia e dell'automobile, utilizzate soprattutto da un'élite dotata di mezzi finanziari importanti. Ed è in quel contesto che si concepisce il turismo di massa: nel 1858 l'imprenditore inglese Thomas Cook inventò la formula del viaggio tutto compreso attraverso l'Europa continentale. Fra i primi turisti famosi si può annoverare Sir Arthur Conan Doyle, che aveva l'abitudine di trascorrere in Svizzera delle lunghe vacanze, specialmente per delle cure termali. Egli rimase talmente impressionato dalle

cascate di Reichenbach presso Meiringen, nell'Oberland bernese, che vi ambientò la morte del suo personaggio più famoso: Sherlock Holmes.

L'industria del turismo

Tuttavia, è soltanto dopo la Seconda guerra mondiale, grazie alla diffusione dell'automobile e l'affermazione dei voli transcontinentali, ma anche grazie al lavoro e alle vacanze regolamentate, che il turismo inizia a diffondersi rapidamente e arriva ai nostri tempi come uno dei settori economici fra i più importanti per diversi paesi, fra cui anche la Svizzera. Si parla quindi di industria del turismo. Oggi, infatti, il turismo si situa al quinto posto fra i settori più importanti del nostro Paese, grazie al 4,4% del fatturato in ambito di esportazioni. Circa 260'000 persone, equivalenti al 5% di tutti gli occupati, lavorano nel turismo. Nelle regioni di montagna a lavorare nel turismo è persino una persona su quattro.

A livello internazionale il turismo di crociera è in piena espansione dagli anni Settanta: fino all'inizio della crisi dovuta al coronavirus, stava crescendo globalmente al 7%, due volte più velocemente di altre forme di viaggio. Le navi sono sempre più grandi: le nuove costruzioni sono lunghe oltre 300 metri e hanno spazio per 4-6 mila passeggeri. Dagli anni Novanta, la nave stessa è diventata la destinazione del viaggio: mondi galleggianti e autosufficienti che offrono benessere, sport, feste e altri servizi oltre all'alloggio e alla gastronomia, e dove è di secondaria importanza dove ci si trovi esattamente nel mondo, come viene mostrato nel documentario *All Inclusive* (vedi riquadro). Solo nel 2018, 314 navi da crociera solcavano i mari di tutto il mondo, con una capacità di 537'000 passeggeri al giorno.

Il turista

Secondo la definizione di turismo, si considera il turista una persona che pratica il turismo. Duccio Canestrini spinge la riflessione oltre e considera il turista come la merce dell'industria del turismo, e non i sogni che prova a vendere o le risorse naturali e culturali di cui usufruisce. In *Andare a quel paese* (vedi riquadro) scrive infatti che “la merce sono i corpi delle persone in trasferta. Siamo noi che veniamo temporaneamente spostati da compagnie aeree, imprenditori dell'accoglienza, enti turistici governativi, operatori economici specializzati nella gestione del nostro tempo libero”¹. Tempo durante il quale siamo tentati di evadere dalla quotidianità per ricaricare le pile e per ritrovarci tra-

Nota

¹ Canestrini, Duccio, *Andare a quel paese – Vademecum del turista responsabile*, Milano, Feltrinelli Traveller, 2001, p. 22.

sferiti “verso mete indiscutibilmente desiderabili, verso posti invitanti dove soggiornare a tempo determinato. Dopodiché, finita la pacchia, veniamo riportati a casa”². E tutto questo in totale sicurezza, lontani da potenziali rischi, liberi da restrizioni e obblighi della quotidianità e magari con un bel *souvenir* in valigia che rappresenta un ricordo del viaggio, indipendente della sua originalità e autenticità.

Il turista, quindi, è colui che usufruisce ed esplora il territorio per divertimento e svago. Ma questo *homo turisticus* si divide in varie tribù. C'è chi usufruisce delle offerte dell'industria delle vacanze e per essa fa parte di una massa di persone da spremere in vari modi, nel gergo economico infatti chiamata *cash cows*, ovvero mucche da contanti. C'è chi invece nelle vacanze preferisce spendere di più per poter staccare la spina e godersi il dolce far niente. E poi c'è chi nelle vacanze cerca di capire un po' il mondo restando anche *sapiens*. Ma occorre essere prudenti, in quanto l'industria del turismo, sempre secondo Canestrini, anche quando parla “di sviluppo e di incontri tra culture, pensa soprattutto a fare i propri interessi. Senza curarsi dell'impatto sull'ambiente umano e naturale di milioni di visitatori, che giungono perlopiù impreparati”³. Per restare un *homo sapiens*, anche e soprattutto durante le vacanze, occorre quindi che il turista sia maggiormente consapevole e critico, che sia in grado di ridare senso al viaggio, senza per forza raggiungere delle mete esotiche, per trasformarsi da consumatore di vacanze a protagonista delle proprie avventure. In questo senso, in un modo o l'altro, tutti siamo turisti, anche l'allievo e l'allieva a scuola quando svolge una gita di studio di uno o più giorni o la classica gita di fine anno.

L'importanza della natura per il turismo svizzero

A questo punto ci possiamo chiedere per quale ragione il turista visiti un luogo diverso da casa: qual è il suo bisogno? Che cosa l'attrae in un determinato luogo? Secondo il monitoraggio del turismo svizzero (2017), le attività legate alla natura sono predominanti nella top-ten delle ragioni di viaggio. Infatti, montagne, natura e panorami sono i primi tre bisogni, mentre tra le attività preferite dei turisti che soggiornano in Svizzera l'escursionismo occupa il primo posto, la visita alle attrazioni naturali e lo sci alpino sono rispettivamente al quarto e quinto posto. Ma questa non è una novità, infatti la montagna e le numerose vette alpine erano

delle mete ambite già in passato. Le grandi ascese si situano nella prima metà dell'Ottocento con le cime della Jungfrau (1811), del Finsteraarhorn (1812), dell'Eiger (1858) e del Cervino (1865). Con l'avvento delle ferrovie a cremagliera e le funivie, le Alpi divennero accessibili ai turisti anche meno avventurosi. Lo testimoniano anche i numerosi manifesti pubblicitari e le migliaia di cartoline che riproducevano i paesaggi suggestivi delle montagne svizzere.

Al giorno d'oggi ci pensano i social media a diffondere le immagini e le bellezze del territorio tramite blogger, influencer, videomaker, ecc. Come non pensare ad esempio agli effetti del video, postato nell'estate del 2017 da un ragazzo brianzolo in gita in Valle Verzasca, intitolato *Le Maldive di Milano*. Il video, postato in vari social media, è diventato virale con milioni di visualizzazioni. Il suggestivo tratto di fiume, soggetto del video, è stato preso d'assalto da molti turisti di giornata, con le relative conseguenze legate a problemi di traffico, posteggi e spazzatura, tanto che il caso è stato trattato ampiamente dai media e il Comune interessato ha dovuto correre ai ripari spendendo alcune decine di migliaia di franchi per la sola gestione del traffico. Mentre per Ticino Turismo il video ha fatto scuola, tanto da proporre l'anno successivo un concorso di promozione del territorio tramite dei brevi filmati: *100% Ticino Challenge*. Inoltre Svizzera Turismo è stata la prima organizzazione nazionale a organizzare un *Influencer Summit* nel 2018. Per il periodo 2020-2022 si punta fra l'altro alle varie piattaforme social tramite l'hashtag #INNAMORATI della SVIZZERA e il nuovo slogan “Ho bisogno di Svizzera”.

L'impatto del Covid19 sul turismo

A partire dal 2020 la pandemia ha influito fortemente sul turismo con la limitazione della libertà di movimento alle persone e la chiusura delle attività, totale e parziale. Infatti, si tratta di una crisi globale che ha toccato uno dei settori economici più importanti del mondo (il 7% del commercio mondiale nel 2019). I dati dell'Organizzazione mondiale del turismo delle Nazioni Unite mostrano che sono a rischio dai 100 ai 120 milioni di posti di lavoro nel settore. “La crisi ha scosso fortemente le economie sviluppate, ha fatto precipitare i Paesi in via di sviluppo, in particolare molti piccoli Stati insulari e Paesi africani, in una vera emergenza”⁴, ha avvertito il segretario generale delle Nazioni Unite, António Guterres.

Note

2

Ibidem.

3

Ibidem, p. 24.

4

<https://www.tio.ch/economia/dal-mondo/1457076/turismo-unite-nazioni-impatto-lavoro-posti-rischio>, consultato il 28 aprile 2022.

Questa crisi ha portato alla ribalta anche degli aspetti positivi come, ad esempio, la riscoperta del turismo di prossimità e delle attività individuali come le escursioni con le racchette da neve o le gite in bicicletta. Fra gli effetti collaterali del mancato turismo di massa vi sono per esempio il ritorno delle stelle marine sulle coste del Kenya; queste, da anni, venivano involontariamente uccise e sono a rischio d'estinzione per via della moda dei selfie grazie alla quale i turisti si fotografano con in mano le stelle marine tirate fuori dall'acqua.

Come affrontare il tema del turismo a scuola?

Tutto sommato, visto che esistono varie forme di turismo, e i conseguenti impatti ambientali, sociali ed economici possono variare notevolmente, è importante affrontare questo tema in classe e sensibilizzare allieve e allievi, studentesse e studenti e le persone in formazione sulle possibili conseguenze delle loro scelte. Si può affrontare il tema ponendo delle domande-problema del tipo: quali compromessi proporre per rendere compatibili le esigenze dei viaggiatori e degli ospiti con il rispetto della natura e delle popolazioni locali? Quali sono i problemi che hanno portato alcuni agricoltori a diversificare le loro attività verso il turismo? Nella tua regione il turismo è un fattore economico importante e perché?

La gita scolastica come opportunità di formazione all'ESS

Una domanda-problema potrebbe essere: come possiamo rendere sostenibile una gita scolastica sia dal punto di vista ambientale, ma anche da quello economico e socio-culturale? Come risposta si potrebbe organizzare e vivere la propria gita scolastica sostenibile.

Ecco un'idea di come si potrebbe procedere. Se c'è la possibilità di scelta della destinazione e/o dello scopo del viaggio, si dividono allievi e allieve in gruppi che hanno il compito di sceglierne una. Nel caso contrario si tralascia questo passaggio. Con una presentazione ogni gruppo promuoverà la propria destinazione, quella che avrà il maggiore consenso sarà scelta. In seguito, allievi e allieve sono suddivisi in gruppi che hanno dei compiti specifici, da sviluppare sempre in un'ottica ESS: gestire il budget complessivo, amministrare i contatti necessari con la scuola e i genitori, organizzare gli spostamenti e scegliere i mezzi a tale scopo, organizzare e gestire le visite, gli incontri, le attività didattiche e ricreative e, se fosse necessario, organizzare

e scegliere il/i pernottamento/i. Sulla base delle proposte scaturite dai gruppi di lavoro, insieme si definisce il programma di dettaglio, si analizzano i compiti dei singoli gruppi con lo scopo di condividere e consolidare quanto imparato, si realizza la gita scolastica e per finire si potrebbe pure eseguire un *carnet du voyage* per raccontare l'esperienza vissuta.

Già in tempi remoti, noti pedagogisti come Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), hanno vissuto e compreso l'importanza del viaggio educativo. Nella sua opera *Emilio*, Rousseau descrive l'esperienza del *Grand Tour*, dove il protagonista, sotto la guida del precettore, vive un vero e proprio viaggio iniziatico: un'iniziazione alla vita sociale, di cui deve assumere le responsabilità, attraverso la conoscenza di usi, costumi e leggi di diversi popoli e nazioni. Ancora oggi il turismo scolastico rientra in quest'ottica educativa, dove gli aspetti dello svago e del divertimento vengono messi in secondo piano, a favore dell'approfondimento culturale, scientifico e/o sportivo.

Altre modalità per parlare di turismo in classe e a scuola

Senza voler organizzare la propria, gita il tema può essere trattato in classe anche tramite delle attività puntuali come, ad esempio:

- fare un identikit del 'viaggiatore' tipico e confrontarlo con chi non viaggia. Discutere le motivazioni di entrambi;
- con delle interviste mirate, scoprire quali viaggi (e a quale scopo) hanno fatto gli anziani del proprio comune/regione e confrontarli con le proprie abitudini;
- proporre un gioco di ruolo/dibattito dove un promotore immobiliare vuole costruire un resort con campo da golf, in un villaggio di valle/montagna. I personaggi potrebbero essere: il promotore immobiliare, il responsabile dell'agenzia turistica locale, il sindaco, i negozianti, gli agricoltori e artigiani, gli abitanti del comune/della regione.

Delle proposte di attività per affrontare il tema del turismo potrebbero essere:

- organizzare un programma di scoperta della regione nel caso di scambi linguistici tra scuole o scambi di classe;
- coinvolgere allievi/e o studenti/esse in lezioni di teatro combinate con un'attività di guida turistica da svolgere in occasione di eventi locali.

Il turismo nelle risorse didattiche di éducation 21

Su incarico dei Cantoni, della Confederazione e della società civile, éducation21 sostiene la realizzazione e il consolidamento dell'educazione allo sviluppo sostenibile nella scuola dell'obbligo e nella scuola media superiore. Essa contribuisce a preparare bambini e ragazzi ad affrontare il proprio futuro in un mondo sempre più complesso. éducation21 mette a disposizione delle risorse didattiche su vari temi, fra cui anche il turismo.

Dossier tematico – Viaggiare

Viaggiare significa spostarsi da un luogo di partenza a un luogo d'arrivo (più o meno distante). Ci sono mille scopi per mettersi in viaggio, ad esempio per lavoro, commercio, volontariato, ecc. oppure per cercare rifugio da una guerra o migrare per crearsi una vita migliore. In questo dossier abbiamo scelto di focalizzare il tema sull'atto del viaggiare per le vacanze e il piacere stesso del viaggio. Oltre all'introduzione al tema nel dossier, sono presentati una scheda su "fatti e dati" e materiali didattici, esempi di pratiche esse e offerte di attori esterni alla scuola suddivisi per cicli, così come una lista di ulteriori risorse per approfondire il tema da diversi punti di vista:

www.education21.ch/it/dossiers-tematici/viaggiare

All Inclusive

Un film di Corina Schwingruber Ilić, Svizzera, 2018 (10 min., a partire dal terzo ciclo). Il film fornisce un punto di partenza ideale per una discussione sulle nostre aspettative e necessità di viaggio e su ciò che l'industria del turismo ne fa. La regista lo descrive così: "Il fitness sul ponte passeggiata, una polonaise nella sala da pranzo, l'appuntamento fotografico con il capitano o un concorso di bellezza per giovani e anziani. Una crociera offre tutto questo e molto altro ancora. Il divertimento è assicurato 24 ore su 24 e la propria cabina offre tutti i comfort. Gli affari vanno a gonfie vele: le vacanze di piacere in crociera sono in voga. Ciò che rimane alla fine sono un mucchio di foto ricordo digitali e la nuvola di gas di scarico all'orizzonte". Questo non è il solito film per le scuole sul tema del turismo da crociera. Si tratta invece di uno sguardo sconcertante su un mondo in cui le persone si premiano per compensare la stressante vita di tutti i giorni.

Il documentario è disponibile come *video on demand* (VOD) e include un dossier didattico scaricabile come *Portable Document Format* (PDF): catalogue.education21.ch/it/all-inclusive

Andare a quel paese

Un libro di Duccio Canestrini, Feltrinelli Traveller, 2001 (ISBN 88-7108-171-4). Oggi tutti sono andati in questo o quel paese, in vacanza! Spesso senza curarsi dei danni ambientali e sociali arrecati dall'industria delle vacanze alle destinazioni "paradisiche" di turno. Forse è giunto il tempo di parlare di un'etica del turismo. Cambiare si può, e conviene. Soltanto una maggiore consapevolezza è in grado di ridare senso al viaggio: quell'antico piacere, quella crescita individuale che si ottengono attraverso gli incontri più diversi. Per trasformarsi, senza necessariamente attraversare gli oceani, da consumatori di vacanze a protagonisti delle proprie avventure. Una riflessione seria, a tratti ironica, decisamente appassionata per vivere da protagonisti i propri viaggi senza offendere la dignità altrui. Il libro è disponibile in varie biblioteche e ordinabile presso la vostra libreria di fiducia: catalogue.education21.ch/it/andare-quel-paese

Itinerari, proposte per le scuole

Il nostro territorio si presta particolarmente bene per fare del turismo di prossimità con delle gite fuori porta da affrontare con un approccio di Educazione allo sviluppo sostenibile (ESS). È possibile scoprire elementi delle varie aree tematiche, collocarli nel tempo e con l'approccio sistemico vedere le interconnessioni (i legami diretti e indiretti) di processi economici, sociali ed ambientali del nostro territorio le cui conseguenze si manifestano a livello locale, nazionale e mondiale. La riflessione critica da parte degli allievi permette di riconoscere le contraddizioni e di prendere posizione in merito. Infine, si possono immaginare – tramite il pensiero prospettico – soluzioni innovative per il futuro, definendo delle azioni concrete attuabili per promuovere uno sviluppo sostenibile. Organizzare le gite richiede una preparazione e una valutazione in classe dove si mettono a disposizione degli allievi spazi di riflessione e discussione.

Maggiori informazioni, schede e file GPS di singole gite a cui ispirarsi sono disponibili alla pagina: www.education21.ch/it/scuola/produzioni-e21/itinerari

- organizzare una mostra o uno spettacolo sul tema: come affrontano il viaggio gli autori classici? Cosa stanno cercando? Che cosa rimane d'ispirazione oggi per le giovani generazioni?

Per trattare questo tema a scuola è quindi di fondamentale importanza che allieve, allievi, studentesse, studenti e persone in formazione possano interrogarsi sul turismo, sulle motivazioni e sulle modalità di viaggio, confrontarsi con le opportunità fornite dal mercato, con le sue sfide economiche ed ecologiche. Organizzare e vivere un viaggio a scuola diventa quindi un'opportunità formativa unica e interdisciplinare che lascerà il segno nel tempo, conferendo quindi alla scuola un ruolo importante anche nella formazione dei viaggiatori responsabili di domani!

Direttore responsabile

Emanuele Berger

Redattori responsabili

Claudio Biffi, Roberto Falconi

Comitato di redazione

Rita Beltrami
Spartaco Calvo
Michela Crespi Branca
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

