

349

2 | 2024

anno LIII – serie IV

scuola ticinese

casa



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

- 3 | Roberto Falconi
casa
- 5 | Vincenzo Matera
Sentirsi a casa
- 13 | Alberto Vanolo
Autismo, casa, città
- 21 | Imma Forino
Il cuore 'controverso' della casa
- 31 | Mauro Novelli
Case, cose, casi di scrittori
- 37 | Ilario Lodi
Smarriti a casa
- 43 | Elisabetta Fenizia
**L'esperienza dei maestri di strada
nelle periferie di Napoli**
- 49 | Laura Cerrocchi
**Minori stranieri non accompagnati
tra istruzione ed educazione**

casa

Roberto Falconi, redattore di "Scuola ticinese"

B.S. non ha molti amici, ma gioca a calcio con i ragazzini della sua età. In Mali, quando c'è la luna piena, si può giocare a calcio fino alle dieci di sera. Nel villaggio di B.S. ci sono solo la scuola primaria e la secondaria; se si vuole continuare a studiare, bisogna andare in un'altra città. B.S. ha undici anni e molta voglia di imparare. Sua madre non conosce nessuno fuori dal villaggio e vuole che resti a casa, ma lui insiste. Finché lei, non si sa di preciso come, trova una persona che accompagni il figlio a prendere un autobus (cinque ore a piedi) che gli permetterà di raggiungere "una grande città" (un'altra mezza giornata di viaggio), dove ci sarà qualcuno ad aspettarlo e a ospitarlo. Non c'è nessuno. L'autista dell'autobus si rifiuta di riportarlo a casa, pretende soldi che B.S. non ha. Il ragazzino si incammina da solo lungo una strada trafficata. Un motociclista si ferma, lo porta a casa sua, ne ascolta la storia. Gli propone di mandarlo da sua madre, in "un'altra città", dove potrà studiare. B.S. accetta. Per quattro anni, si alzerà all'alba, lavorerà nei campi, andrà a scuola, tornerà nei campi. B.S. non molla, vuole andare anche al liceo. Ma per accedervi serve il certificato di nascita, e quella che ha sempre considerato sua madre deve confessargli di non essere la sua vera madre. B.S. ora vuole solo una cosa, lasciare il paese. Va in Libia, due mesi durissimi. Poi la solita trafila: "Sono sbarcato a Lampedusa. Tredici giorni, poi mi hanno trasferito ad Agrigento, sei mesi, da Agrigento a Bologna, una settimana se ricordo bene, poi qui, a Reggio Emilia". B.S. frequenta un corso di formazione e, contemporaneamente, la scuola media. Diventa esperto di macchine utensili nel settore metalmeccanico. Ora ha vent'anni e poche pretese, il desiderio di "fare una vita semplice". C'era solo un modo per fissare per sempre la storia di B.S. e quelle di tanti altri migranti. Prima di tutto bisognava farne un libro¹, un oggetto capace di resistere ai tempi stretti del giornalismo e di sottrarsi al processo di de-gerarchizzazione della Rete, che tutto appiattisce nella sua sterminata e anonima orizzontalità. E questa materia incandescente bisognava metterla nelle mani di uno scrittore capace di farne letteratura, cioè di trasformare le storie vere in storie Vere. Meglio ancora è stato affidarla a Piergiorgio Paterlini, da sempre sensibile alle vicende degli ultimi. L'autore – che ha reso in altrettanti brevi racconti i colloqui avuti tra l'ottobre e il dicembre del 2019 con dieci migranti – ha operato due scelte decisive: lasciare tutta la scena ai personaggi (non più persone: personaggi) e fare in modo che fossero loro stessi a raccontarsi. Il libro è riuscito proprio in virtù di questo intervento artistico, e non certo perché la letteratura debba investirsi di qualche missione edificante (per carità!) o perché parla di "storie vere" (di cui oggi sembra esserci, specie in Italia, una gran voglia presso gli scrittori e presso i lettori). Paterlini non ha cercato il colpo ad effetto, ma ha lavorato sottotraccia, sugli spazi bianchi: quelli che separano un punto fermo dal periodo successivo e, soprattutto, quelli che scandiscono i vari blocchi di testo. Vuoti che contengono l'indicibile e che rivelano più di tante parole. E mentre nel Nord del mondo si fa un gran parlare di 'Grandi dimissioni' e di *quiet quit*

59 | Mattia Mengoni
2024: 30 – 10 – 20 anni a favore
di una scuola inclusiva e accessibile

65 | Lorenzo Scascighini
Entusiasmo e partecipazione:
motori della formazione

Nota

¹
Profughi. Dieci storie vere raccontate da Piergiorgio Paterlini, Bologna, Pendragon, 2021. Il libro, fuori commercio, è ordinabile gratuitamente presso la segreteria della Dimora d'Abramo di Reggio Emilia.

ting, per questi dieci nuovi cittadini reggiani imparare una professione significa (ri)costruire la propria identità, anche a costo di grandi sacrifici. Jeyobabi ora fa il programmatore, ma non ha dimenticato le prime fatiche: “Mi alzavo alle tre del mattino e andavo in bicicletta da Reggio a Canali per lavorare in una stalla. Finivo tra le 7 e le 8, poi andavo in un’altra azienda che faceva catering in tutta Italia, scaricare e caricare la merce. Poi nei ristoranti. Facevo il lavapiatti. Più di due anni, questo”. Sono storie di successo, certo, ma anche per chi ce l’ha fatta rimane, immedicabile, la ferita della distanza dalla famiglia: Chico ha lasciato in Congo un figlio di sette anni, che ora ne ha tredici; Aliou non ha mai più visto i suoi fratelli e le sue sorelle, da otto anni li sente solo per telefono².

Per introdurre questo numero di “Scuola ticinese” abbiamo voluto partire da qui, da un libro che racconta le storie di chi ha lasciato una casa e con fatica e sofferenza ne ha trovata un’altra. Perché *casa* dovrebbe anzitutto essere il luogo in cui ci si sente bene. Ma non sempre capita, non tutti hanno una casa o possono dire di “sentirsi a casa”, e proprio di ospitalità, marginalità e incertezza nei contesti sociali contemporanei parla qui Vincenzo Matera, convocando una vasta bibliografia di riferimento sulla questione. Alberto Vanolo, muovendosi sul doppio binario di ricercatore e di genitore di un bambino autistico, invita invece a ripensare gli spazi urbani rimodellandone la fruibilità e le regole che li strutturano, assecondando cioè anche la sensibilità di chi ha altre griglie di lettura della realtà e degli stimoli che offre. Una “città autistica”, appunto, perché i luoghi sono prima di tutto costituiti dalla stratificazione esperienziale di chi li osserva e li vive.

Gli spazi (fisici, sociali, simbolici) della casa vengono incessantemente incisi dai sistemi valoriali che presiedono alle trasformazioni socioculturali che la Storia porta con sé. La casa e il rapporto che abbiamo con essa non sono mai neutri, si fanno specchio del nostro modo di intendere il Mondo e di abitarlo, riflettendo in particolare la cruciale e sempre più complessa dialettica tra spazio pubblico e spazio privato. Basterà seguire la storia della cucina, che Imma Forino ricostruisce qui con acume e competenza.

Le case dicono sempre qualcosa di chi le abita, o almeno così ci piace pensare. È forse per questo che amiamo andare a visitare le stanze che sono state di scrittori, artisti, musicisti, dove le cose – nota Mauro Novelli sulla scorta di Anton Korteweg – “sono come la luna, e non come il sole: non brillano di luce propria, bensì della luce riflessa di un astro più grande”, ovvero la persona che le ha conosciute, maneggiate, amate, odiate.

Nota

2

Le note che precedono sono in larga parte già state esposte in Roberto Falconi, *‘Profughi’, dieci storie vere*, “laRegione”, 20.1.2024, p. 15.



Sentirsi a casa. Ospitalità, marginalità, incertezza nei contesti sociali contemporanei

Vincenzo Matera, professore ordinario di Antropologia culturale e di Antropologia linguistica nel Dipartimento di lingue, letterature, culture e mediazioni dell'Università degli Studi di Milano e docente di Storia sociale della cultura presso l'Università della Svizzera italiana.



pexels.com/Diana

Sentirsi a casa

“Essere a casa”, “sentirsi a casa”, “fai come se fossi a casa tua”, e anche “padroni a casa nostra”, o “giocare in casa” sono espressioni legate da una certa somiglianza. Dotate di grande profondità culturale, affondano in un campo semantico denso. Per gli antropologi, l’opposizione fra ‘casa’ e ‘campo’ – là dove si fa ricerca sulla diversità culturale – segna lo scarto da cui nasce conoscenza. A casa dominano concetti e termini “vicini all’esperienza”: parliamo la nostra lingua; riconosciamo le persone e gli oggetti che ci circondano; sappiamo come ci si comporta; sappiamo quali sono le cose importanti. Sul campo dominano invece termini e concetti lontani dall’esperienza: un’altra lingua, che ci è ignota; persone e oggetti che riconosciamo a fatica, o per nulla; la gaffe è sempre in agguato, come il fraintendimento, e ignoriamo che cosa conti davvero per le persone che vivono lì (Geertz 1988, p. 72 e segg.). Si tratta, più in generale, dello spaesamento, della

perdita dei punti di riferimento consueti. Una caratteristica sensazione di chi viaggia: non riconoscere più luoghi e forme (mentali o fisici) consueti, cosa che spinge a forzare al limite della rottura gli strumenti concettuali di cui dispone per comprendere e quelli linguistici per descrivere (Cardona 1990; Matera 2015).

Per il grande antropologo francese Claude Lévi-Strauss lo spaesamento è la matrice di quello “sguardo da lontano” che produce conoscenza antropologica. Per il grande studioso italiano Ernesto De Martino è il “doppio sguardo”: esplicitare i nodi irrisolti che ci impediscono di essere pienamente consapevoli della nostra storia richiede “l’intelligenza delle culture altre”, e il fatto di mettere in relazione la dimensione del “culturalmente altro” con la civiltà cui apparteniamo. ‘Casa’ e ‘campo’, appunto. Il familiare e l’esotico.

Questi ultimi producono anche lo ‘shock culturale’: il non sentirsi a casa in nessun posto (Lévi-Strauss 1960),



pexels.com/Anni Roenkae

che Ulf Hannerz, un antropologo svedese, ha presentato come emblema della condizione globale contemporanea (Hannerz 2001), in cui la ‘diversità’ sta nel cortile di casa, ma dove anche in posti lontani troviamo elementi ‘domestici’ (i grandi alberghi sono tutti uguali, McDonald’s c’è dappertutto, e così via).

‘Casa’ è il centro del mondo. A partire da esso tracciamo le direzioni del nostro agire, nel presente, e verso il futuro (La Cecla 1998). È lì, nel ‘nostro’ centro, che si addensa la memoria del passato. Le dimensioni dello spazio e del tempo – e in certi casi quelle dell’umano e del sovraumano – si intersecano nel fissare i confini di ‘casa’ e non è un caso che in così tanti posti nel mondo si ripete il modello del villaggio come centro dell’universo (Remotti, Scarduelli, Fabietti 1989), spazio del presente in cui convergono la memoria delle generazioni passate, inscritta in vari modi nelle abitazioni, negli arredi urbani, nei nomi delle strade, nell’articolazione dello spazio,

nella piazza del paese..., tutti luoghi entro i quali le azioni hanno un senso culturale forte, un’autorevolezza e un prestigio speciali (Kuipers 1998). In virtù di tale ancoraggio spazio-temporale, gli spazi divengono i luoghi della memoria (Fabietti, Matera 2018); essi offrono alle persone senso, identità, e riconoscimento (Augé 1996). Di ‘casa’ conosco bene ogni aspetto; in rapporto a ‘casa’ percepisco un profondo senso di appartenenza, che contribuisce alla costruzione/percezione del sé e alla costruzione/percezione dell’altro. ‘Casa’ è dove si realizza una compenetrazione di soggetto e luogo. La stessa materia attraversa il soggetto che incorpora il luogo che abita, che pensa, che percepisce; in un modo che appare ‘naturale’ quando si è a ‘casa’, ma non così quando si è ‘fuori casa’. Ancora, il luogo ci trasmette sapere (Gnerre, 2003; Ingold 2001).

Forse è per questo che in tante comunità, negli spazi ‘nuovi’, per esempio nei quartieri recenti costruiti lonta-

no dai centri storici, le parole hanno meno densità semantica, il prestigio e l'autorità dei 'capi' vengono meno, le azioni rituali non hanno la stessa efficacia. Insomma, la vita perde il senso. Le persone che, a causa di una calamità naturale, come un terremoto, si vedono costrette a abbandonare i luoghi del centro storico dei paesi e delle città e a reinsediarsi, 'perdono il centro', perdono il senso dell'orientamento. Quanti anziani 'costretti' ad abbandonare la loro casa per una residenza si lasciano andare? Hanno più assistenza, ma non hanno gli elementi per riconoscere il mondo e sé stessi.

Orientamento e disorientamento si generano in rapporto allo spazio – alla capacità di leggere lo spazio – e al tempo, vale a dire alla capacità di legare il presente andando indietro. Alla capacità quindi di produrre e riprodurre ciò che lo studioso Jan Assmann (in un suo bellissimo libro del 1997, *La memoria culturale*) ha definito la "struttura connettiva": un insieme di elementi materiali e simbolici che lega gli individui a una sequenza temporale e a una rete spaziale, e che fa da collante sociale. Sono molte le modalità culturali mediante cui gli uomini alimentano tali collanti: alcune fugaci, come l'emozione che attraversa la massa di persone che ascoltano un concerto dal vivo in un grande stadio (Finnegan 2008), o come la massa che inneggia alla propria squadra di calcio; altre più durature, come i movimenti sociali che si mobilitano per uno scopo collettivo, o come le grandi cerimonie commemorative che gli stati nazione producono con frequenza proporzionale alla loro debolezza (Connerton 1987). Da questo punto di vista, le società appaiono come "distributrici di senso di appartenenza" (Hage 2003).

'Casa' è strettamente collegata all'opposizione 'certezza/incertezza': l'attaccamento emotivo e razionale che una società produce è conseguenza della sua capacità di generare speranza, di alimentare la capacità dei propri cittadini di aspirare (Appadurai 2014), di guardare costruttivamente e con fiducia al futuro.

Considero tre fatti accaduti qualche anno fa (e che hanno avuto una certa risonanza mediatica) e gli indici (Ginzburg 1986) che si possono seguire per tracciare un percorso analitico che porti verso alcune cornici culturali più ampie.

L'immolazione del terrore

I giovani terroristi che negli ultimi anni hanno attaccato loro concittadini in molte città europee, città che per molti di noi – per me – sono 'casa', costituiscono la pri-

ma di queste tracce. È un dato molto problematico. Persone che escono, vanno a cena o in un bar o a un concerto, vanno in giro per strade e luoghi familiari, secondo uno stile di vita ormai consueto, vengono prese a fucilate o assalite con dei coltelli, oppure investite da un camion. Persone che vanno allo stadio, a vedere un incontro di calcio, esplodono. Ragazzi. Come sono ragazzi quelli che escono con un mitra nascosto da qualche parte addosso al loro corpo e, carichi di esplosivo, sapendo già che quella sarà la loro ultima camminata, raggiungono il loro obiettivo, e sparano. Con calma, hanno riferito i testimoni, senza panico. Puntano e sparano, ricaricano, puntano e sparano di nuovo. A caso. In tutte le direzioni. Per uccidere più persone possibile. Secondo un copione già scritto. Ripetendo lo slogan già noto che invoca una divinità e che dovrebbe dare un senso alla loro azione. Che dà, per loro, un senso a quell'azione, anzi, a quell'immolazione. Perché poi, come sempre è accaduto, quando non possono uccidere ancora altre persone, si fanno esplodere. Tutti morti. Questo è l'epilogo. I luoghi di 'casa', della socialità, dell'incontro, della convivialità, dell'interazione, della vita, vengono negati in modo totale, assoluto, con la morte.

Per lo più, i ragazzi che compiono queste immolazioni devastanti sono nati in Europa, sono dentro le città europee, hanno vissuto nelle nostre città, come Parigi, Londra, Manchester, Berlino, che per me sono 'casa', e che noi pensiamo dovrebbero essere anche le loro case. Così non è, evidentemente. Evidentemente per loro Parigi non è 'casa'. Anche se ci sono nati e cresciuti, Parigi non è diventata la loro casa, il loro luogo di vita, il luogo entro cui pensare un futuro.

È questa la prima spia da seguire. Domandarci perché quelle che per noi sono le nostre città, i luoghi della nostra vita, per tanti altri non lo sono. Inspiegabilmente, insensatamente, sono i luoghi della morte, della nostra, e della loro. Constatate che, evidentemente, il meccanismo della distribuzione di senso di appartenenza in tanti casi si inceppa.

La notte dell'eccesso a Colonia

Più concretamente: domandiamoci quali sono le condizioni che producono, in alcuni contesti sociali – urbani e non – il senso di non appartenenza, il contrario di quella sorta di 'sentirsi a casa' che è premessa e risultato di relazioni sociali costruttive, improntate alla gestione dell'incertezza del futuro, e che sortiscono effetti contrari di violenza, o di fondamentalismo.

Oltre la risposta immediata, soggettiva (esclusione, discriminazione, marginalizzazione, sfruttamento, umiliazione, delusione, insoddisfazione, ambizione, ecc.), riflesso di tratti sociali, economici, politici oggettivi (recessione e disoccupazione, per esempio), ritengo ci sia altro: l'espropriazione della capacità di agency che ciascuno vorrebbe per sé. Provo quindi a mettere a fuoco questo 'residuo', che si condensa a costituire nelle persone una sorta di perenne conflitto o intreccio fra spinte centripete (locali) e centrifughe (globali), seguendo un altro indizio, i fatti accaduti a Colonia la notte del 31 dicembre 2015.

È noto che la notte di Capodanno è una notte fuori dall'ordinario. Anche ai più morigerati può capitare, nella cornice straordinaria dell'ultimo dell'anno, di fare uno strappo alla regola. La percentuale di persone ubriache o alterate dall'alcol, quella notte, è molto alta, in tutto il mondo occidentale, ma non solo. Stappare la bottiglia è, del resto, il simbolo della festa del 31 dicembre. Si beve, a Capodanno, si alza il gomito, e tutto ciò che ci circonda sembra spingere alla frenesia del dover festeggiare, nella direzione di un superamento delle condotte normali, regolate e ordinarie. Si attua, quella notte, una socializzazione dell'eccesso.

Come tutte le condizioni sociali fuori dall'ordinario, la notte dell'ultimo dell'anno è una cornice in cui i ruoli, i modelli appropriati di azione e di relazione possono saltare. Anzi, di fatto, saltano nella semplice e innocente condotta all'insegna della familiarità verso perfetti sconosciuti che, nelle piazze e nelle strade cittadine – il Capodanno si festeggia fuori, all'aperto –, può spingere persone che non si conoscono a scambiarsi gli auguri; persone che in circostanze normali, certo, non si sarebbero scambiate la parola né il saluto, né altre forme di reciproco riconoscimento.

In particolare, se pensiamo alla condizione di persone che conducono esistenze ai margini, si può immaginare che una cornice come quella della festa di Capodanno, una socializzazione dell'eccesso, appunto, spinga il passaggio da una cappa di silenzio, di paura, di controllo, di esclusione a un'esplosione di parole e azioni, anche aggressive (Biscaldi, Matera 2016).

Vale a dire che una cornice sociale eccezionale può indurre a rompere le convenzioni che regolano l'entrare in relazione, specie in soggetti che non le conoscono, perché provenienti da altri contesti.

Lo schiamazzo, il vandalismo e finanche l'aggressione verbale e fisica possono essere un distorto riprendersi

la propria capacità di agire, da parte di chi si sente vittima di un'espropriazione subita, di uno spodestamento della propria voce, del proprio corpo.

I fatti accaduti a Colonia la notte del 31 dicembre 2015 appaiono allora una conseguenza del 'non assetto sociale' – dell'indeterminatezza – che segna l'esistenza di persone in fuga e ai margini, ammantate di una condizione anomala di liberazione e di un frainteso senso di libertà che, unito alla socializzazione dell'eccesso che caratterizza la cornice di fine anno, ha indotto una moltitudine di soggetti (maschi) a ritenersi liberi dall'autorità di controllo e a indirizzare la loro volontà di esistere verso il principale oggetto di desiderio (le donne), come se fosse (o forse proprio perché è) venuto meno ogni apparato (politico o sociale) di gestione delle loro vite, dei loro corpi, delle loro forme di espressione, della loro parola, delle loro azioni. Il numero altissimo degli aggressori e l'impotenza delle forze di polizia, ignorate e finanche sbeffeggiate, attestano il carattere sociale dell'aggressione.

Di certo le responsabilità, secondo i principi delle democrazie occidentali, sono individuali; tuttavia, non andrebbero sottovalutati i rischi e le possibili conseguenze sulla vita di tutti che possono derivare da una condizione esistenziale sospesa, indeterminata, all'insegna della più totale incertezza, come quella delle centinaia di migliaia di persone che trovano 'ospitalità' e asilo in Europa. Ospitalità e asilo non si possono negare (Ben Jelloun 1998). Qui si cela la maggiore responsabilità della politica, quella di costruire un progetto che orienti il vivere insieme ormai inevitabile del mondo contemporaneo, creando le condizioni per il recupero della capacità culturale di pensare il futuro (Appadurai 2014).

L'ospitalità negata

L'ospitalità è un valore che sta scomparendo? Seguendo questa domanda arrivo alla mia terza traccia e alla conclusione. Dare il proprio tempo, offrire cibo e alloggio, rivolgere la parola e accogliere chi viene da fuori è una cosa semplice che, sia pure secondo modalità diverse, ogni comunità umana ha da sempre praticato. Possiamo parlare di un valore universale? Probabilmente sì, con qualche precisazione. Ogni comunità umana investe chi è straniero di una proiezione immaginaria ambigua; potenzialmente pericoloso, infido, lo straniero, una volta accertata la sua inoffensività – per-

ché si presenta disarmato, si mostra debole, fragile, affamato, stremato dal cammino, bisognoso di protezione – è anche qualcuno cui non si nega aiuto.

Nel settimo canto dell'*Odissea* si narra che Ulisse, uno straniero per definizione, al momento della sua apparizione di fronte al re dei Feaci si gettò ad abbracciare le ginocchia della regina e poi si accovacciò sulle ceneri del focolare: con quel gesto dichiarava di porsi nella sfera culturale della femminilità, non pericolosa, e annullava la minaccia potenziale insita nel suo essere un estraneo maschio. In questo modo si salvò la vita e ottenne ospitalità (Signorini 1997). Non intendo qui entrare più a fondo nella problematica, complessa, dello straniero e del dovere e della tradizione di ospitalità, sanciti in modo solenne nell'Antica Grecia da uno degli epiteti di Zeus, *Xenios*; mi limito a indicare qualche riferimento (Bettini 2005; Coteستا 2002) – per inciso, però, sottolineo il grande numero di hotel, alberghi, strutture ricettive turistiche che oggi in Grecia si chiamano “*Xenios Zeus*”, un curioso indice di quanto l'ospitalità si sia trasformata in un commercio: se paghi, ti ospito con tutti gli onori. Forse il significato culturale della *xénia* non era esattamente questo.

Dodici giovani donne (con otto bambini) sono state respinte dalle barricate erette all'ingresso del paese in un comune della provincia di Ferrara. Non si trattava di cinquanta uomini armati e aggressivi. Eppure, sono state cacciate, rifiutate. Perché? Spiegarlo a quelle donne e a quei bambini è impossibile. Ma noi, come pensiamo di spiegarcelo? Non certo per paura. E nemmeno per razzismo. Con buona pace di Matteo Salvini, non penso che gli abitanti di Gorino siano suoi seguaci più di altri, in altri comuni. I motivi vanno cercati altrove, allargando un po' il discorso e ripetendo quella domanda: l'ospitalità è un valore che nelle società contemporanee sta scomparendo? Se fosse così, si tratterebbe di un segnale che non andrebbe trascurato. È il

segnale di un disagio, di un'inquietudine che serpeggia tra le persone un po' ovunque nelle società europee, che percepiscono il rischio di perdere un benessere che ha segnato un'epoca e che adesso, da qualche anno, sta cambiando. L'incertezza del futuro si controlla allora (illusoriamente, simbolicamente) anche alzando le barricate contro un manipolo di donne disperate, simbolo di un periodo di cambiamenti che fanno paura, questi sì, e festeggiando la marcia indietro delle istituzioni come una grande vittoria (“eroi della resistenza”, sono stati definiti gli abitanti di Gorino da un esponente politico leghista) che merita una abbondante grigliata all'aria aperta fra applausi e slogan anti-rifugiati.

Il consenso che a volte la destra politica riesce a raccogliere alle elezioni – a fasi alterne – si radica in una sorta di rielaborazione negativa della speranza, che a volte, appunto, sembra offrire sollievo all'ansia provocata dall'incertezza che si fa contesto di vita. La speranza mascherata come una (pre)visione per il futuro, dove l'insicurezza vissuta dalle persone diventa parte di una “chiamata alle armi” per l'identità nazionale; parti di un sentimento collettivo e di un ideale futuro di ciò che ci immaginiamo essere noi stessi. È un tipo di nostalgia al futuro, ciò che Zygmunt Bauman nel suo ultimo libro definisce una “retrotopia” (Bauman 2017), la “speranza fantastica” di unità nazionale segnata da una visione chiusa della società e da un'esclusione delle differenze. Quando, per la nostra sicurezza e appartenenza, evochiamo una speranza che ignora la sofferenza degli altri, possiamo solo creare una speranza basata sulla paura.

La posizione contraria cerca con fatica di guadagnare spazio per una speranza che non restringa la nostra visione del mondo, ma consenta che differenti storie, memorie ed esperienze entrino nelle conversazioni attuali sul nostro senso culturale di appartenenza.

Bibliografia

- Appadurai A., 2014, *Il futuro come fatto culturale*, Milano: Raffaello Cortina.
- Assmann J., 1997, *La memoria culturale*, Torino: Einaudi.
- Augé M., 1997, *Storie del presente. Per una antropologia dei mondi contemporanei*, Milano: Anabasi.
- Bauman Z., 2017, *Retrotopia*, London: Polity Press.
- Ben Jelloun T., 1998, *Ospitalità francese*, Roma: Editori Riuniti.
- Bettini M., 2005 (a cura di), *Lo straniero ovvero l'identità culturale a confronto*, Roma-Bari: Laterza.
- Biscaldi A., Matera V., 2016, *Antropologia della comunicazione*, Roma: Carocci.
- Cardona G. R., 1990, *I linguaggi del sapere*, Roma-Bari: Laterza.
- Connerton P., 1989, *How Societies Remember*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Cotesta V., 2002, *Lo straniero. Pluralismo culturale e immagini dell'altro*, Roma-Bari: Laterza.
- Dei F., 2016, *Terrore suicida*, Roma: Donzelli.
- Geertz, C., 1987, *Interpretazione di culture*, Bologna: Il Mulino.
- Geertz, C., 1988, *Antropologia interpretativa*, Bologna: Il Mulino.
- Gnerre M., 2003, *La saggezza dei fiumi. Miti, nomi e personaggi dei corsi d'acqua amazzonici*, Milano: Booklet.
- Grimaldi P., 1999, *Il corpo e la festa; universi simbolici e pratiche della sessualità popolare*, Roma: Meltemi.
- Fabietti U., Matera V., 1999, *Memorie e identità*, Roma: Meltemi.
- Finnegan R., 2008, *Comunicare. Le molteplici modalità dell'interconnessione umana*, a cura di Biscaldi A., Novara: Utet università.
- Hage G., 2003, *Against paranoid nationalism: Searching for hope in a shrinking society*, Australia: Pluto Press.
- Hannerz U., 2001, *La diversità culturale*, Bologna: Il Mulino.
- Ingold T., 2001, *Ecologia della cultura*, Meltemi: Roma.
- La Cecla F., 1998, *Perdersi. L'uomo senza ambiente*, Roma-Bari: Laterza.
- Lanternari V., 1977, *La grande festa. Vita rituale e sistemi di produzione nelle società tradizionali*, Bari: Dedalo.
- Lévi-Strauss C., 1960, *Tristi tropici*, Milano: Il Saggiatore.
- Lévi-Strauss C., 1970, *La vita culturale e sociale degli indiani nambikwara*, Torino: Einaudi.
- Matera V., 2015, *La scrittura etnografica*, Milano: Eleuthera.
- Remotti F., 2013, *Fare umanità. I drammi dell'antropopoiesi*, Roma-Bari: Laterza.
- Remotti F., Fabietti U., Scarduelli P., 1989, *Centri ritualità potere*, Bologna: Il Mulino.
- Signorelli A., 2016, *La vita al tempo della crisi*, Torino: Einaudi.
- Signorini I., 1997, *I modi della cultura*, Roma: Carocci.

Grazie ai fili scintillanti,
tutti possono vedervi



In palio: berretti-Pylonis per tutta la classe

Registratevi entro il 30.11.2024 su pylonis.ch/berretti e vincete con un po' di fortuna i berretti-Pylonis caldi e rifrangenti per tutta la classe.

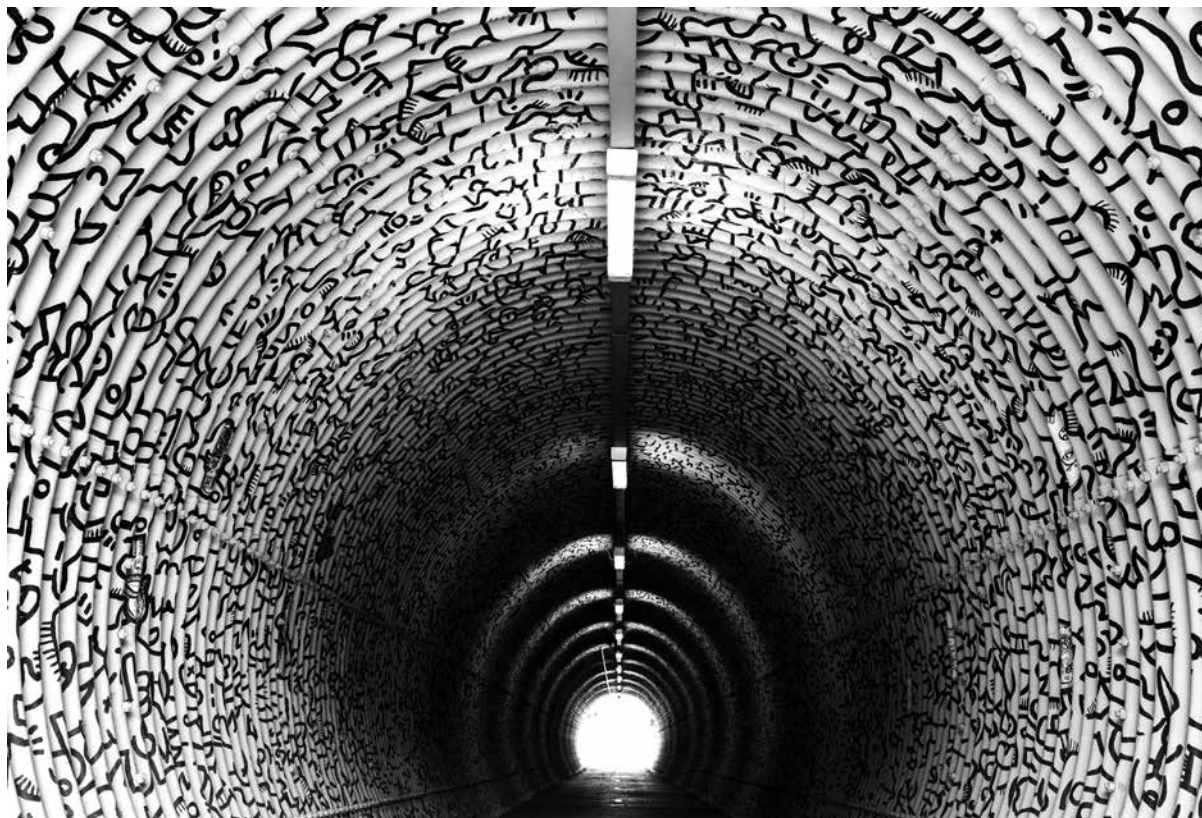
Grande
sorteggio:
berretti-
Pylonis





Autismo, casa, città

Alberto Vanolo, professore di geografia politica ed economica presso il Dipartimento Culture, politica e società dell'Università degli Studi di Torino



pexels.com/Will Mu

L'autismo non è solamente una caratteristica racchiusa nella mente e nel corpo di un individuo. Esso prende *anche* forma in un campo relazionale, in un qualche punto dello spazio fra la persona e ciò che la circonda. È nel contatto e nell'incontro con il mondo che l'autismo diventa un modo di essere, una diagnosi o magari un problema, una forma di disabilità, un'identità personale, un posizionamento politico e altre cose ancora. In questo senso, c'è una dimensione strettamente sociale nel modo di intendere e vivere l'esperienza dell'autismo. In uno spazio chiuso, normativo e stigmatizzante, ogni singola stranezza, ogni comportamento eccentrico, ogni modo non convenzionale di ragionare, muoversi o comunicare è indetificato come un limite, un problema, una condizione con manifestazioni da reprimere, deridere, evitare, tollerare o di cui avere pietà. Al contrario, in contesti sociali molto aperti, dove varietà e diversità sono benvenute e magari non suscitano nemmeno clamore, l'autismo assume un altro sapore, sfuma in altre cate-

gorie, diventa uno dei molteplici modi in cui si incarna la pluralità delle forme neurologiche dell'ecosistema umano. L'autismo è solo un esempio, perché il ragionamento potrebbe anche valere per altre caratteristiche dei corpi e delle menti, caratteristiche che magari al momento non hanno neppure un nome o una classificazione medica.

Si tratta di un approccio differente rispetto a quello proposto dalla letteratura medica, che tende a immaginare i corpi come entità distinte, quasi fossero macchine da analizzare o aggiustare, a prescindere dal contesto in cui sono inserite. Eppure, è evidente che i nostri corpi e le nostre individualità sono oggetti porosi, assemblaggi temporanei di relazioni, incontri, materialità, affetti. L'idea che siamo e diventiamo persone e personaggi diversi a seconda del contesto in cui siamo inseriti non deve far pensare a una forma patologica di adattamento e falsità, come nel personaggio di Leonard Zelig di Woody Allen. L'idea piuttosto è che incarniamo posizionamenti sociali differenti a seconda

dello sguardo di chi ci osserva o del campo relazionale in cui ci si trova a muoversi e interagire. Lo strano può diventare banale in un certo contesto, così come i confini fra bello e brutto, appropriato e inappropriato, interessante e noioso difficilmente possono essere tratteggiati con criteri assoluti, validi ovunque.

Di recente, mi sono trovato a immaginare e descrivere una città autistica, ossia adatta a ospitare le molteplici forme della *neurodiversità*¹. Quest'ultimo termine merita qualche precisazione, poiché si riferisce alle molteplici conformazioni, più o meno tipiche o atipiche, nello sviluppo delle caratteristiche neurologiche di un gruppo di individui. Così come i nostri corpi possono assumere tratti estetici molto differenti, per esempio con persone alte e basse, grasse e magre, bianche e nere, anche le strutture neurologiche possono sviluppare forme e meccanismi di funzionamento assai variegati. Quello che distingue una mente tipica da una atipica è, in larga misura, un miscuglio di statistica, convenzioni e aspettative sociali, cultura medica, tecnologie di classificazione. Per tornare a un esempio legato alla varietà dei corpi, quanto poco deve vedere una persona per essere considerata ipovedente? Certo, dipende dal contesto, dalla disponibilità di tecnologie di supporto (per esempio occhiali), dal tipo di performance che si richiedono agli occhi di una persona (leggere? Camminare? Effettuare un lavoro di precisione?). È difficile immaginare una classificazione che sia funzionale ovunque, in qualsiasi contesto geografico, in qualsiasi momento storico, a prescindere dalla posizione di un individuo all'interno di una società. Un simile discorso può essere utilmente applicato al mondo delle menti: tornando al caso dell'autismo, quanto ristretti devono essere gli interessi, e quanto rituali devono essere i comportamenti di una persona per essere identificati all'interno della categoria? Quante basse devono essere le performance mentali di un individuo, beninteso riferite a una scala e a una griglia di valutazione strettamente neurotipica, per individuare una disabilità cognitiva? Nella mia esperienza di padre di un bambino autistico, le classificazioni e gli esercizi di quantificazione offerti dalla conoscenza medica sono inutili e dolorosi quando applicati al singolo individuo. Si pensi al caso del calcolo dell'età equivalente, un parametro interamente identificato da una prospettiva neurotipica dominante, o alla tendenza alla costruzione di una 'mappa delle assenze' incentrata sull'identificazione delle competenze che

mancano, delle tappe evolutive perdute, delle distanze rispetto a traguardi di sviluppo cognitivo irraggiungibili, perché pensati per corpi e menti differenti. A tutto questo preferisco di gran lunga una cartografia della presenza, della rivendicazione di essere neurologicamente *queer*, differenti, eccentrici, magari anche radicalmente fastidiosi e disordinati in un mondo incentrato su logiche della normalità che poi, a conti fatti, risultano deleterie per molte persone.

Il progetto di una città autistica dove queste logiche possano essere capovolte è ambizioso e forse utopico. Dalla mia prospettiva di geografo, tendo a immaginare che ci sia una dimensione spaziale in qualsiasi fenomeno. Rivoluzioni e cambiamenti iniziano sempre in un qualche punto per poi espandersi, contagiare e sovvertire altri luoghi. Così, il progetto di una città autistica potrebbe forse prendere forma a partire dall'apertura di piccole isole, spazi di sperimentazione, magari limitati, effimeri e simbolici, ma utili per aprire contesti di possibilità e cambiamento. Un laboratorio, un'aula scolastica, una cascina artistica, uno spazio di comunità possono diventare isole di trasgressione o ribaltamento dei valori sociali e culturali oggi dominanti, come quelli legati alla performatività e all'edonismo, e magari di capovolgimento delle convenzioni che collocano le idee di diversità, stranezza, eccentricità in un territorio marginale e stigmatizzato. Le isole un giorno potranno connettersi in un progetto sociale e politico più ampio, diventando un arcipelago in cui il mare – in questa metafora geografica – diventa uno spazio di rotte e incontri, e non un elemento di separazione.

Per molte persone, la rivoluzione comincia da casa. Non è così per tutte e tutti, perché non sempre lo spazio domestico è sinonimo di libertà, cura, amore. La casa può infatti diventare uno spazio di isolamento, chiusura, dolore, incomprensione e coercizione. Si pensi, per formulare un esempio apparentemente molto distante, a come la casa possa rappresentare uno spazio tutt'altro che sicuro e spontaneo per quelle ragazze e quei ragazzi che vivono orientamenti sessuali che, per le ragioni più svariate, non possono essere rivelati alla propria famiglia, e che quindi devono costantemente celare per simulare di essere un'altra persona, differente.

Non ho un'idea precisa della forma, delle caratteristiche e dei possibili meccanismi di funzionamento di una casa autistica, ma forse provare a immaginarla può rivelarsi un esercizio utile, e non solo a livello individuale. Il domestico, infatti, è in una certa misu-

Nota

¹ Si tratta dell'idea alla base del mio libro *La città autistica* (Vanolo, 2024). Rispetto al concetto di neurodiversità si rimanda in particolare ai lavori di Acanfora (2020 e 2021) e all'ottima raccolta di saggi curata da Valtellina (2020). In lingua inglese si raccomandano le raccolte di saggi di Bertilsdotter Rosqvist, Chown e Stenning (2020) e di Kapp (2020).



pexels.com/Guduru Ajay

ra pubblico e politico. Secondo alcuni lavori a cavallo fra storia e geografia², l'idea che la sfera domestica e quella dello spazio pubblico siano disgiunte è relativamente recente, ed è riconducibile all'immaginario borghese della società moderna. È sostanzialmente in Europa, nel Diciottesimo secolo, che la casa diventa sinonimo di spazio di vita privato e collegata a immaginari positivi di intimità, sicurezza, protezione e privacy. È in quel momento che si diffonde l'idea che l'organizzazione della casa possa riflettere il proprio mondo interiore supportando stati emotivi come il rilassamento e il piacere; idea che peraltro si è storicamente sviluppata in parallelo a specifici modi di intendere il genere e la classe sociale. Lo studio delle 'biografie della casa' e delle tensioni fra le dimore idealizzate e la realtà dell'abitare rivelano infatti i molteplici modi in cui esse si collegano a più ampi

processi economici, politici e sociali. Così, le ricerche hanno analizzato, fra le altre cose, le relazioni fra casa e politiche pubbliche, i percorsi di inclusione ed esclusione in relazione alle caratteristiche dei corpi e delle identità delle persone, i modi in cui edifici e alloggi apparentemente immaginati come inospitali, insicuri e isolati agli occhi delle classi privilegiate possono diventare casa, rifugio e spazi di comunità per altri soggetti. Si tratta di riflessioni utili a smuovere l'idea della casa come spazio isolato dal resto della città, per riconoscere invece le molteplici maniere in cui si può costituire il senso del domestico, al di là delle forme più comuni.

Negli studi urbani si può citare a questo proposito il dibattito sulla *domestificazione* (in inglese *domestication*) dello spazio pubblico, inteso come ibridazione fra vita pubblica e privata. È per esempio ben visibile

Nota

2

In geografia, si veda in particolare Blunt e Downing (2022).



pexels.com/Nikita
Belokhonov

come molte pratiche un tempo associate allo spazio domestico, come per esempio mangiare, parlare in maniera intima, esprimere emozioni o rilassarsi, siano oggi spesso compiute nello spazio pubblico, pur rimanendo sostanzialmente legate al privato e al personale. Il dibattito sulla domestificazione enfatizza spesso le dimensioni negative del fenomeno, e in particolare i processi di progressiva privatizzazione, commercializzazione e securitizzazione dello spazio pubblico, poiché sono soprattutto le classi più privilegiate a poter godere di questi processi di appropriazione dello spazio pubblico innescando processi di *gentrification*³. Si tratta però di una visione parziale del fenomeno: anche le classi e i soggetti più marginali, come per esempio le persone povere o quelle senza fissa dimora, originano processi di domestificazione dello spazio urbano, anche se spesso gli spazi ‘indecorosi’ da loro prodotti so-

no collocati ai margini, negati o resi invisibili dalla narrazione ufficiale della città⁴. Nella città contemporanea sembra non esserci posto per corpi e menti che non producono, non consumano e non vivono secondo gli standard e i ritmi della società capitalistica.

La mia casa autistica, quella in cui spendo la mia quotidianità, è una casa come tutte le altre, con qualche piccolo accorgimento e compromesso per negoziare la vita con mio figlio. Per esempio, un particolare che spesso salta all’occhio di chi entra in cucina è che ho installato un lucchetto sulla porta della dispensa per impedirgli di mangiare continuamente dolci e merendine, che risultano per lui davvero irresistibili. Indifferente ai dettami normativi della moda, che esige corpi snelli ed atletici, mangerebbe dolciumi fino a sazietà e, non avendo modo di sorvegliare la cucina in continuazione, ho preferito questo approccio securitario. La

Note

3 Il dibattito sulla *gentrification* negli studi urbani è sterminato, anche perché il termine è oggi utilizzato per includere una moltitudine di vecchie e nuove forme di esclusione sociale nello spazio pubblico. Un ottimo testo da cui cominciare è quello di Semi (2015).

4 Sul tema del decoro urbano si veda per esempio Bukowski (2019).

camera di mio figlio è collocata in una parte della casa non direttamente adiacente alle camere da letto dei nostri vicini, in maniera da limitare i disagi nel caso di rumorosi risvegli notturni, che purtroppo ogni tanto accadono, anche se fortunatamente sempre più di rado. Per il resto, direi che non ci sono particolari accorgimenti: più che altro, Teo ha *domesticato* quello spazio, riempiendolo dei suoi oggetti, dei suoi riti, dei suoi modi di utilizzare liberamente le camere, fino ad appropriarsene. Credo sia un posto in cui si sente letteralmente ‘a casa’, come d’altronde è normale che sia. Anche io, in quel luogo, mi sento sollevato dal mio compito di sorveglianza: è uno spazio sicuro in cui posso evitare di tenerlo sotto controllo e se lui lo desidera è libero di muoversi scalzo e seminudo (spesso è infastidito da calzature e indumenti), di emettere versi incomprensibili per il puro piacere di produrre suoni (tecnicamente *ecolalie*), di fare cose che sarebbero inappropriate e susciterebbero disapprovazione al di fuori di quelle mura. Il mio quesito, come geografo urbano, è come estendere questo senso di domesticità al di fuori del nostro alloggio, nell’isolato, nel quartiere, nella città e, in qualche misura, nel mondo.

L’abbiamo fatto a nostro modo, attraverso una serie di strategie, tattiche ed esperimenti strampalati. Il fatto che mio figlio sia autistico non cambia l’esigenza di fondo e il desiderio universale di sviluppare un rapporto intimo e funzionale con il mondo, di sentirsi sicuri e a proprio agio, ma rende tutto questo un poco più difficile. Molte bambine e bambini autistici, come mio figlio, hanno disagi legati agli eccessivi stimoli sensoriali, alla folla, al rumore, ad ambienti e situazioni percepiti come sgradevoli per ragioni che non sappiamo neppure individuare e non è raro che si sperimentino situazioni di crisi, rabbia improvvisa, addirittura aggressività, e altro ancora. Molte e molti genitori e *curacari* (l’espressione che comincia a prender forma in italiano per indicare la figura del *caregiver*⁵, perché non si tratta sempre di genitori o familiari) soffrono dinanzi a queste difficoltà, senza contare il peso esercitato da sentimenti come paura, vergogna, affaticamento o delusione, per esempio quando si immagina di vivere con la persona amata una situazione piacevole e stimolante, per poi prendere atto che risulta spiacevole, inutile e faticosa. La tentazione di rimanere a casa e di isolarsi dal mondo è forte, soprattutto se si considera che, nel mio caso, davanti alla minima difficoltà, la reazione di mio figlio è sempre di invocare un ritorno a “casa casa casa”.

La domesticazione della nostra città ha preso forma attraverso piccoli esperimenti che ci hanno permesso di appropriarci dello spazio. Ci rechiamo spesso negli stessi luoghi, a volte con percorsi e mezzi un poco differenti. Abbiamo imparato a conoscere alcuni negozi e negozianti, e soprattutto loro hanno imparato a conoscere noi, a comprendere le richieste spesso incomprensibili di mio figlio, a creare piccoli spazi di indipendenza dove può ordinare da solo un ghiacciolo al bar e muoversi all’interno di un locale sentendosi a proprio agio. Abbiamo abituato alla nostra presenza le persone vicine a noi, nel nostro quartiere o nel parco dove andiamo ritualmente a portare la nostra cagnolina. Ho imparato a sentirmi a mio agio in molti luoghi; non in tutti, ma stiamo tentando di alzare sempre un poco di più l’asticella. Siamo riusciti a prendere un aereo e trascorrere giorni di vacanza altrove: è faticoso e non sono neppure sicuro sia stato piacevole, ma l’abbiamo fatto, espandendo un poco di più la nostra frontiera interiore.

Un esperimento piuttosto insensato cui abbiamo dato forma ha a che fare con le etichette di un cibo per gatti. Un amico, che di mestiere stampa etichette, ce ne aveva regalate una enorme quantità. Si tratta di una marca realmente esistente, anche se non particolarmente nota, e le etichette che ci ha donato presentavano un qualche errore di stampa che le rendeva inutilizzabili per lo scopo originario. Abbiamo cominciato ad appiccicarle in giro per la città. Mio figlio era divertito all’idea, e ancora oggi quando troviamo una vecchia etichetta sul nostro percorso è contento di indicarla ripetendo “gatto gatto”. Abbiamo lasciato le nostre etichette in luoghi via via più distanti per celebrare il nostro passaggio, per lasciare una traccia della nostra presenza. Ci siamo anche noi, non siamo invisibili e non siamo come la maggior parte delle persone. Siamo chiassosi, strampalati, spesso camminiamo in ciabatte per strada e appiccichiamo in giro etichette con un gatto affamato. Rivendichiamo il nostro diritto alla città. Cerchiamo di abbattere i muri nella nostra casa-città.

I nostri esperimenti sono effimeri, irrilevanti e simbolici, ma mi piace pensare che potrebbero fare un salto di scala. Se il progetto di domesticazione della città autistica non fosse individuale, bensì collettivo, politico, teso a immaginare una forma di vivere comune al di là dell’idea di normalizzazione o di inclusione (che presuppone sempre implicitamente un gruppo ‘normale’ di riferimento), sarebbe forse possibile produrre spazi autenticamente più giusti per tutte e tutti.

Nota

⁵ Si veda per esempio il romanzo di Annicchiarico (2022).

Bibliografia

Acanfora, Fabrizio, *Eccentrico. Autismo e Asperger in un saggio autobiografico*, Firenze, Effequ, 2020.

ID., *In altre parole. Dizionario minimo di diversità*, Firenze, Effequ, 2021.

Annicchiarico, Marco, *I cura cari*, Torino, Einaudi, 2022.

Bertilsdotter Rosqvist, Hanna; Chown, Nick; Stenning, Anna (a c. di), *Neurodiversity Studies: A New Critical Paradigm*, New York, Routledge, 2020.

Blunt, Alison; Downing, Robyn, *Home*, 2a ed., New York, Routledge, 2022.

Bukowski, Wolf, *La buona educazione degli oppressi. Piccola storia del decoro*, Roma, Allegre, 2019.

Kapp, Steven K. (a c. di), *Autistic Community and the Neurodiversity Movement: Stories from the Frontline*, Singapore, Palgrave, 2020.

Semi, Giovanni, *Gentrification. Tutte le città come Disneyland?*, Bologna, Il Mulino, 2015.

Valtellina, Enrico (a c. di), *L'autismo oltre lo sguardo medico. I critical autism studies*, Trento, Erikson, 2020.

Vanolo, Alberto, *La città autistica*, Torino, Einaudi, 2024.

CERCHI NUOVE IDEE PER IL TUO CORSO DI ARTI VISIVE?

IL NOSTRO SOSTEGNO ALLA FORMAZIONE CONTINUA

Il Servizio Pedagogico Caran d'Ache sostiene gli insegnanti di ogni ordine e grado, portando nuove idee per i loro corsi di creazione artistica. I corsi di disegno e pittura sono pensati in modo metodico, didattico e pratico, con contenuti mirati sulle tecniche e sulle loro applicazioni.



Gestione del corso
Svizzera francese / Ticino
Petra Silvant
mobile 079 607 80 68
tel. 032 322 04 61
petra.silvant@carandache.com



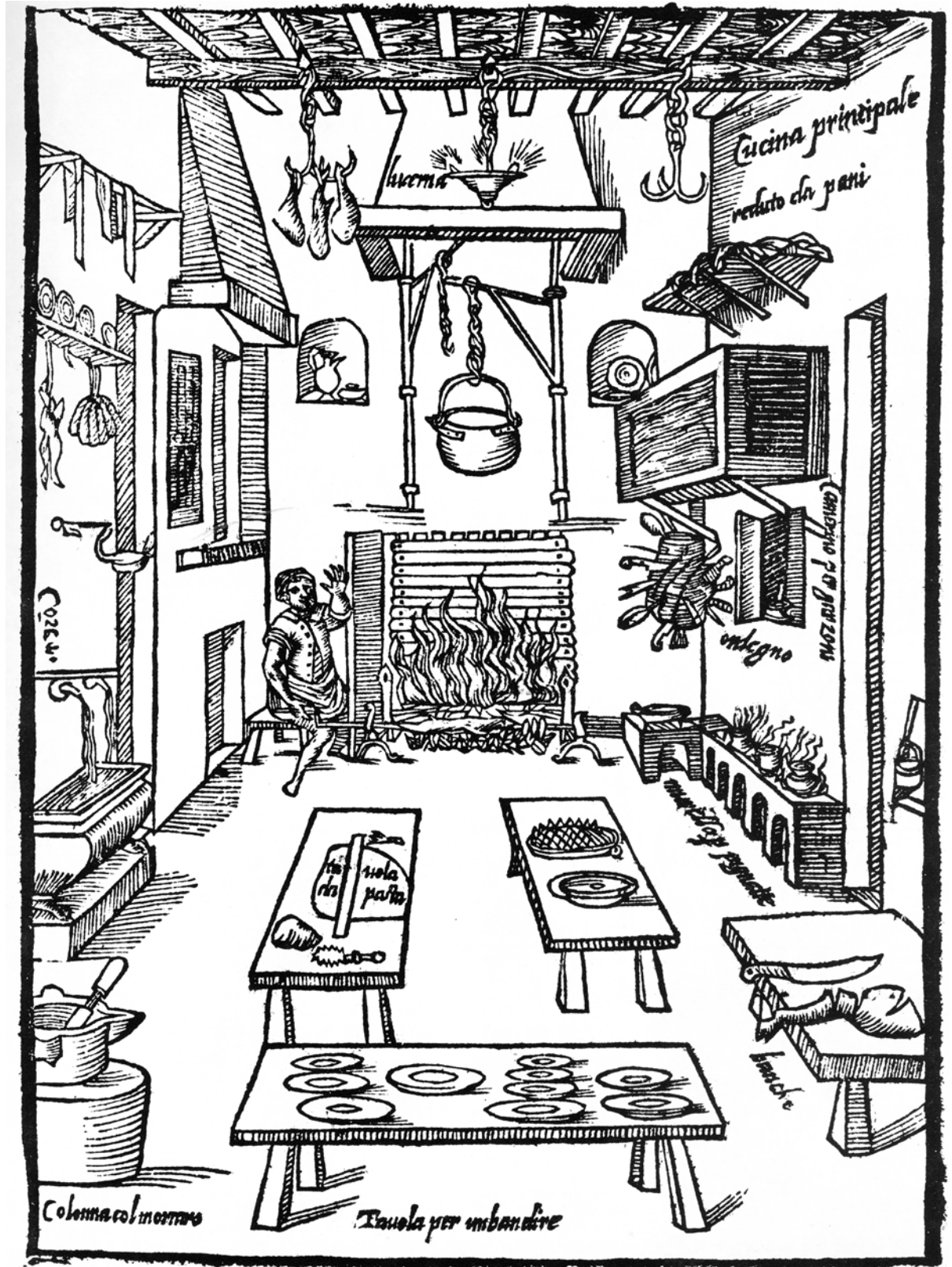
Gestione del corso
Svizzera tedesca
Peter Egli
mobile 078 769 06 97
tel. 052 222 14 44
peter.egli@carandache.com





Il cuore 'controverso' della casa

Imma Forino, Politecnico di Milano



Cucina principale (tratto da Bartolomeo Scappi, *Opera di M. Bartolomeo Scappi, cuoco secreto di papa Pio quinto, diuisa in sei libri* [...], Michele Tramezzino, Venezia 1570)

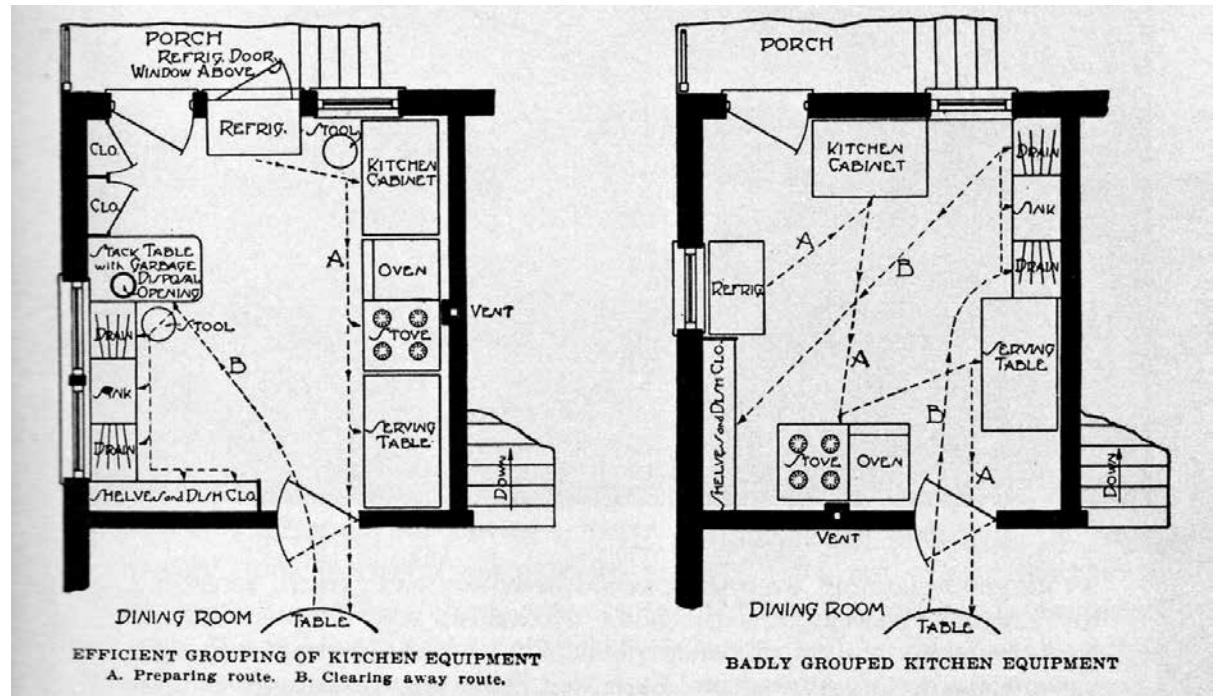
Si immagina in genere la casa come un intimo e accogliente riparo, il cui centro familiare è incarnato dalla cucina, anima del nutrimento, ma anche ambiente dell'incontro o dello scontro fra generazioni e della condivisione – del pasto, delle informazioni, delle idee. D'altra parte, nel corso della storia dell'abitazione occidentale la cucina può essere letta come uno spazio controverso: ambivalente per le funzioni a cui assolve; discriminante delle classi sociali meno abbienti a servizio delle benestanti; genderizzato quando esclusivo dell'uno o dell'altro sesso; sperimentale nei primi decenni del Novecento; rappresentativo del benessere economico della famiglia mononucleare negli anni Cinquanta; simbolico dell'oppressione femminile durante i Sessanta e Settanta; spazio per tutti nei decenni successivi. Il luogo della cucina può allora essere visto come un *dispositif* di memoria foucaultiana, che – insieme alle norme sociali, imposte o introiettate, agli *habitus* personali, alle innovazioni tecnologiche – orienta la vita degli esseri umani secondo finalità differenti, come la trasformazione dei comportamenti, la segregazione sociale o di genere, l'incentivazione produttiva. La cucina è cioè un ambiguo, quanto interessante, riflesso delle principali modificazioni della società, delle sue istituzioni (fra cui quella familiare), dei suoi consumi, assurgendo nelle diverse epoche a 'retroscena' o a 'ribalta' nella rappresentazione della vita quotidiana, traslando alla casa i concetti comportamentali del sociologo Erving Goffman.

È a partire dall'Età moderna che la cucina si staglia come elemento a se stante nella casa. In linea con quanto espresso da Leon Battista Alberti e, più tardi, Giacomo Leneri e Andrea Palladio, la disposizione delle camere dichiara la distinzione fra compiti maschili e femminili così come fra ceti sociali. Agli uomini sono riservati lo studiolo e la biblioteca, che esprimono la dedizione alle arti intellettuali, e alle donne camere dove essere operose nel cucito e nel ricamo, manifestando l'abnegazione a delicati lavori manuali. La distribuzione degli ambienti riflette, peraltro, la divisione fra padroni e servitù, che non devono interferire gli uni con gli altri. La cucina è lontana dalle altre stanze, in particolare dalla *sala* dove si pranza, per evitare il frastuono delle stoviglie e la diffusione degli odori, ma anche per porre una congrua distanza fra la famiglia e chi la serve. Da questo momento la cucina diventa socialmente un 'retroscena' della vita familiare, relegato altrove e abitato dai soli domestici, e tale resterà per molto tempo.

È un ambiente organizzato grazie al miglioramento degli impianti idrici e al collegamento alla rete fognaria urbana, così che la sua posizione venga progettata nel palazzetto sin dall'inizio, insieme alle altre aree di servizio e alla latrina. Illuminata da chiostrine o cortili, la cucina è al piano terra dell'abitazione – più raramente al piano nobile per non far arrivare fredde le pietanze in sala – e composta da uno o più locali contigui e specializzati. Vi campeggia il focolare con la cappa, su cui sono appesi i paioli o sistemati gli spiedi, ed è arredata con tavoli in legno, fissi o ribaltabili a parete, panche e madie, mensole incassate nei muri. A parte sono la dispensa per conservare le derrate, la cantina per i vini, gli ambienti specializzati per preparazioni come i formaggi, la camera per far pranzare i domestici. Sebbene in un'abitazione di rango non manchi la servitù femminile, la figura professionale più importante è il cuoco, che con i suoi aiutanti domina lo spazio della cucina. Probabilmente il monopolio maschile ha una discendenza militare: i cuochi fanno parte dell'esercito, sono considerati più affidabili nell'evitare gli avvelenamenti e i coltelli con cui si destreggiano paragonabili ad armi affilate; le mansioni in cucina sono poi regolate da una disciplina di tipo militaresco e tale è anche la rigida gerarchia fra i sottoposti.

Durante il XVII secolo l'adozione del *service à la française* per i banchetti aristocratici comporta una vera rivoluzione. Si consumano simultaneamente innumerevoli portate, disposte simmetricamente – su scaldavivande se calde, su 'trionfi' se fredde – intorno al *surtout de table* [centrotavola]. Gli ospiti si servono direttamente di tutto e senza alcun ordine fra le pietanze, mentre in cucina aumenta la difficoltà di preparare e servire tante vivande insieme, soprattutto se devono essere portate in tavola alla giusta temperatura. Le cotture devono essere quindi più rapide, svolte contemporaneamente e non più effettuate sul solo camino: a tal scopo a quest'ultimo si affianca il *potager*, un focolare in muratura per dodici o venti fuochi alimentato a carbone, che tiene anche caldi i cibi. Cambiano strumentazioni e materiali: dalle pentole in bronzo e le padelle in ferro si passa alle batterie in rame stagnato; mentre la casseruola con fondo piatto, usata con rapidità direttamente sulla fiamma, è l'utensile che meglio si adatta al *potager*. Nuovi professionisti affiancano il cuoco, quali il rosticciere, il pasticciere e l'*officier* per le confetture: a ognuno è riservato un locale apposito, contiguo alla stanza principale.

Diagrammi di corretta ed errata organizzazione di una cucina - A: percorso della preparazione dei pasti; B: percorso della pulizia delle stoviglie (tratto da: Ch. McGaffey Frederick, *The New Housekeeping. Efficiency Studies in Home Management*, Doubleday, Page & Co., Garden City NY 1913)

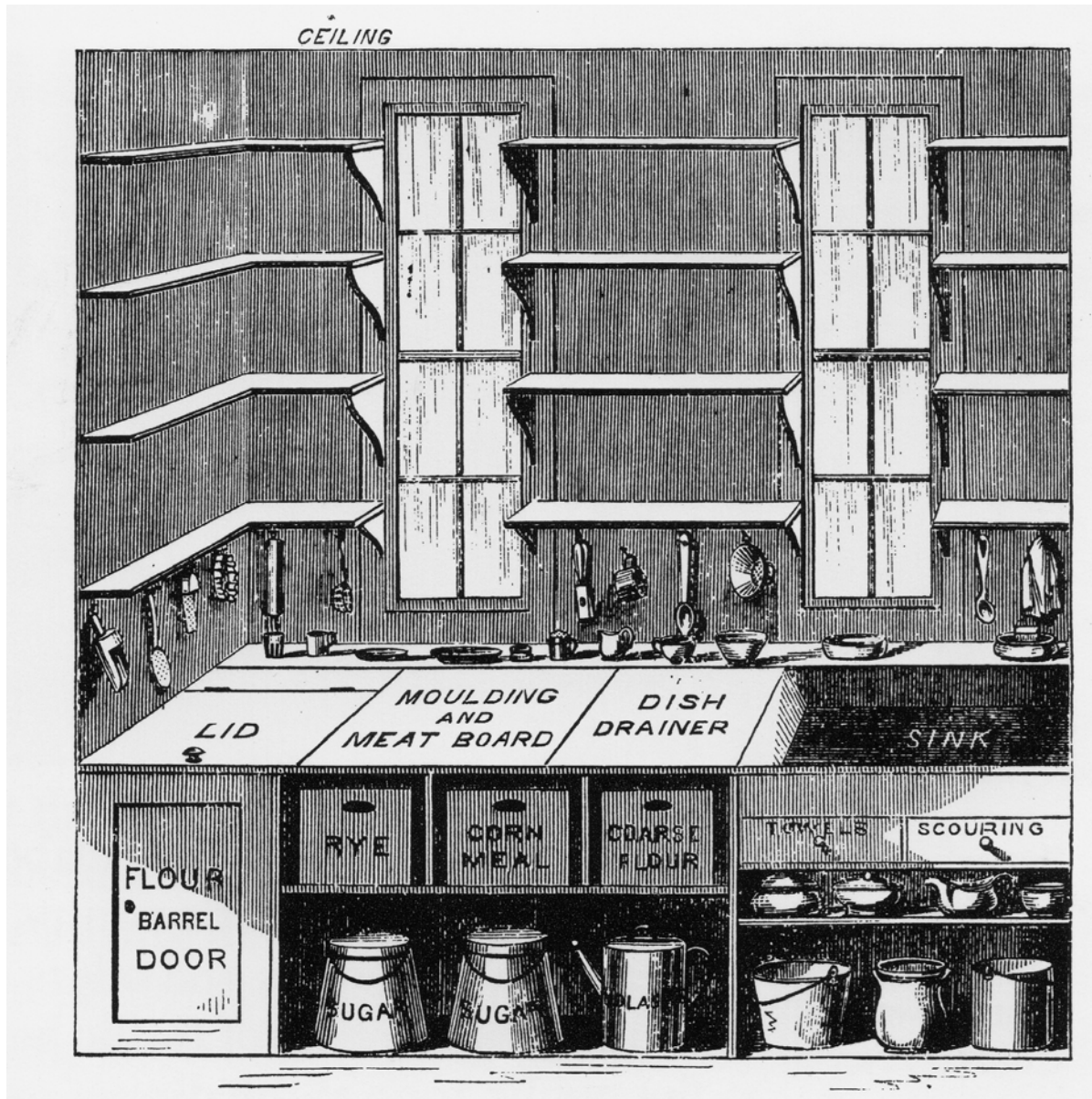


Con l'inizio dell'Ottocento sulle tavole europee si impone un altro modello di consumo dei pasti, il *service à la russe*, che porge ai commensali una successione di pietanze prefissata e uguale per tutti. Le portate sono singole, si avvicendano le une alle altre secondo un ordine gerarchico e solo dopo che il convitato ha preso quanto desidera. Il passaggio alla tavola borghese, ancorché elegante, è riverberato anche dalla trasformazione dei ruoli di chi lavora in cucina. Già alla fine del Settecento in Inghilterra, molto dopo in Francia e infine in Italia, gli uomini sono via via sostituiti da personale femminile. Si registra cioè un profondo cambiamento nel mercato del lavoro domestico, che si va sempre più femminilizzando, perché ritenuto più sicuro per le donne – anche se non ben remunerato –, mentre gli uomini disertano le grandi magioni per rivolgersi agli opifici, che offrono paghe migliori e più autonomia personale.

Nelle *country houses* britanniche le cucine sono di norma nel seminterrato e organizzate in stanze specializzate per la preparazione delle vivande, la cottura dei cibi, il lavaggio di pentole e piatti (*scullery*), la conservazione degli alimenti (*pantry* e ghiacciaia) e delle stoviglie pregiate (*china closet*). L'ala dei

servizi è separata dalla *dining room* da lunghi corridoi e disagiati scale, mentre la *serving room* si interpone fra l'arrivo delle portate e il servizio a tavola. Vista la difficoltà di far giungere caldi i pasti ai commensali, sovente nella *serving room* si trovano degli scaldavivande e un piccolo montacarichi per velocizzare l'arrivo dei piatti. La cottura dei cibi avviene sul fornello in ghisa – alimentato a carbone, poi a gas, e infine elettricamente –, benché nelle grandi cucine sia ancora presente il camino.

Rimasto immutato per quasi quattro secoli, a meno dell'aggiornamento di utensili e strumentazioni, nella seconda metà dell'Ottocento l'ambiente della cucina inizia a modificarsi sostanzialmente. È una rivoluzione che si compie negli Stati Uniti a opera di alcune riformatrici per organizzare il lavoro domestico in maniera più agevole. Riflette peraltro il cambiamento sociale della realtà americana – e molto dopo di quella europea –, in cui il personale di servizio di ambo i sessi è ormai di difficile reperibilità perché preferisce il lavoro in fabbrica o, quando di immigrazione, non è aduso alle abitudini locali di gestione domestica. Alle giovani donne del ceto medio, Catharine Beecher, insegnante di *Domestic Economy*, e sua sorella Harriet



Cucina: area delle preparazioni (tratto da C. Beecher, H. Stowe Beecher, *The American Woman's Home. Or, Principles of Domestic Science; Being a Guide to the Formation and Maintenance of Economical, Healthful, Beautiful, and Christian Homes*, J.B. Ford & Co., New York 1869)

Beecher Stowe, scrittrice (suo il celebre *Uncle Tom's Cabin*, 1852) e fautrice della causa abolizionista, dedicano il manuale *The American Woman's Home* (1869). Oltre a istruzioni sulle faccende domestiche, cucinare, cucire, arredare la casa, il trattato presenta il progetto di una residenza unifamiliare. Baricentrica rispetto alla distribuzione della casa, la cucina è divisa in una sezione 'calda' dedicata alle cotture sul fornello in ghisa e una 'fredda' per le preparazioni. In

quest'ultima, sotto la luce diretta delle finestre, domina un piano di lavoro continuo composto da mobili su misura, apribili dall'alto o con sportelli, per le farine – a quei tempi il pane si fa ancora in casa – e gli alimenti secchi; mensole e ganci alle pareti accolgono gli utensili da tenere a portata di mano. In tal modo il lavoro di una sola persona viene facilitato, oltre a essere contenuto in uno spazio più piccolo al livello principale della casa e non più nel buio seminterrato.

Il Novecento è inaugurato da un testo per il comparto industriale in piena ascesa: *The Principles of Scientific Management* (1911) di Frederick W. Taylor non è solo un manuale sull'organizzazione del lavoro in fabbrica, ma il riferimento teorico del nuovo secolo, che influenza le modalità esistenziali di ciascuno in nome della produttività. La misurazione esatta dei gesti, il calcolo delle distanze opportune, la sequenza temporale dei compiti assegnati all'operaio ritmano il tempo lineare della produzione, materializzato nell'*assembly line* adottata nelle industrie. L'organizzazione scientifica del lavoro secondo i principi del taylorismo diventa anche il credo della giornalista Christine Frederick: autrice di notissimi manuali per la casa, applica la concezione meccanicistica della produzione alla risoluzione delle faccende domestiche.

Nell'inseguire il mito di un lavoro senza interruzioni e fruttuoso al massimo, la cucina diventa funzionale a una sequenza organizzata di operazioni da compiere grazie agli arredi posti nell'ordine più efficiente: nessuno spreco dei movimenti né confusione nella preparazione dei pasti, serviti a tavola da colei che li cucina. Nella realtà ci sono le soste involontarie per incidenti non prevedibili e il disincentivante limite della non retribuzione. Inoltre, l'idea di poter ridurre il lavoro casalingo a una reiterata sequenza di movimenti calcolati a priori si impenna su un equivoco: in fabbrica un prodotto è assemblato da diversi lavoratori, mentre in casa la donna è al tempo stesso operaio e manager di se stessa. Infine, Frederick conferma lo stereotipo della divisione del lavoro per sessi – l'uno pagato, l'altra no –, che non prevede la condivisione dei compiti fra moglie e marito.

Se negli Stati Uniti si guarda all'ascesa industriale con ottimismo, in Europa i ceti meno abbienti vivono in condizioni disperate: rispondere alla crisi degli alloggi e alla loro inadeguatezza igienica diventa il principale campo di sperimentazione di urbanisti e architetti. Fra il 1926 e il 1928 Margarete Schütte-Lihotzky mette a punto la *Frankfurt Küche*: da fornire alle case operaie, è una cucina-laboratorio così esigua (circa 6,00 mq) da consentire il lavoro a una sola persona. Rispetto all'abitudine nordeuropea di cucinare e mangiare – e talvolta dormire – nella stessa camera, lo spazio, attrezzato con arredi fissi in legno e cassette dosatori per cereali, consente di preparare e cucinare i pasti, ma anche di stirare la

biancheria ribaltando l'asse da stiro da una parete. L'ambiente è antropometricamente dominato dalla padrona di casa, ma escluso al resto della famiglia per ragioni igieniche.

Fra gli anni Trenta e Quaranta del Novecento, la 'Cucina di Francoforte' è emulata da molti progettisti, che restringono sempre di più questo luogo di lavoro: la *Minimalküche* dello svizzero Rudolf Preiswerk è di soli 3,5 mq. Sancito dal II Congrès international d'architecture moderne del 1929, l'*existenz minimum* è il diktat che deve regolare la nuova architettura sociale: una casa piccola e funzionale, ma una casa per tutti. E quale indispensabile tassello al rinnovamento domestico, il progetto della cucina riceve un'attenzione inusitata in mostre sull'abitazione, filmati dimostrativi, manuali e articoli. Le cucine razionali sono per lo più 'officine' dalle dimensioni misurate, in cui la donna lavora da sola, seduta su uno sgabello. E lo spazio sembra ormai definito dal ruolo disciplinante del suo corpo – e forse della mente attraverso il corpo –, letto efficacemente da Michel Foucault per alcune architetture collettive.

Negli Stati Uniti, invece, Frank L. Wright rinnova la cucina borghese: da un lato, inserisce al suo interno il *breakfast nook*, un angolo arredato con panche e tavolo per consumare la colazione o un rapido pranzo (decenni dopo diventerà il tinello quotidiano, sino a trasformarsi nella 'cucina abitabile' delle odierne proposte immobiliari). Dall'altro, nelle Usonian House per insegnanti e giovani professionisti progetta una piccola cucina che si apre sul soggiorno-pranzo, così che la padrona di casa possa sorvegliare facilmente i bambini che giocano lì mentre è ai fornelli. Questo *workspace* costituisce una mediazione fra gli ideali d'impronta vittoriana – l'abitazione come focolare, con il suo 'angelo' a preservarne l'intimità – e quelli propugnati dal contemporaneo femminismo americano, che indirizza la donna a coltivare i propri interessi fuori dalla famiglia. Inoltre, grazie all'apertura fra la cucina e il resto della casa, l'architetto prefigura la trasformazione della residenza verso uno stile di vita più informale, che solo nel Dopoguerra avrà una reale applicazione.

Dopo le devastazioni del Secondo conflitto mondiale, in Europa i progettisti sono soprattutto impegnati nella costruzione dell'abitazione sociale. L'Unité d'Habitation (Marsiglia, 1945) di Le Corbusier e Pierre Jeanneret offre alloggi dalle dimensioni conte-



Frankfurt Küche di Margarete Schütte-Lihotzky, 1926-1928 (tratto da W. Müller-Wulckow, *Die Deutsche Wohnung der Gegenwart*, K. R. Langewiesche, Königstein i. Taunus, Leipzig 1930)

nute e più ampi spazi collettivi (ristorante, negozio, asilo sul tetto). Per gli appartamenti Charlotte Perriand studia la *cuisine-bar*, una cucina a vista, chiusa da un basso mobile passavivande che non isola la donna, ma le consente un dialogo diretto con la famiglia. La soluzione adottata nella realtà è però quella di André Wogenscky, con la supervisione di Le Corbusier, in cui il passavivande è un arredo molto più alto che, nei fatti, confina chi cucina in un angolo. Solo la compensazione alla fatica quotidiana è l'approvvigionamento di pane e latte mediante uno sportellino che mette in diretta comunicazione la cucina con il fornitore che passa nel corridoio di distribuzione agli alloggi: un'idea che il maestro svizzero deriva da una visita giovanile alla Certosa di Firenze (1341 c.) e dallo studio approfondito delle celle dei cenobiti.

L'accesso progressivo tecnologico statunitense coinvolge la cucina in organizzazioni del lavoro sempre più all'avanguardia: l'idea sottesa a varie soluzioni è che gli elettrodomestici sostituiscano colei che è indaffarata in cucina. Nella *Kitchen of Tomorrow* (1954) di Alexander e Rowena Kostellow (prototipo *Frigidaire*), un file elettronico dosa gli ingredienti delle ricette registrate su una IBM card, i contenitori si aprono a comando, il forno a microonde ha una cupola emisferica di vetro per verificare le cotture, la lavatrice entra automaticamente in azione quando raggiunge i 4 kg di carico. In altre parole, si demanda alle meraviglie della tecnica l'impegno giornaliero, illudendo le utenti di potersene liberare semplicemente azionando un comando elettrico. D'altra parte, durante gli anni Cinquanta e Sessanta, l'ambiente della cucina resta un luogo 'a misura di donna', oggetto di studio da parte dell'industria e dei designer. La disciplina dell'ergonomia, nata proprio in quelle decadi, riflette per lo più un unico punto di vista: la calibratura – a suo modo ordinatrice, pur sotto l'egida del 'risparmio delle forze' – di spazio e arredi sul solo corpo femminile, confermando il ruolo della donna quale 'casalinga a tempo pieno'. Nell'immaginario collettivo una cucina 'all'americana' è però quanto di meglio si possa desiderare: definita dal sistema componibile e standardizzato 'basi-pensili', è un ambiente dalle superfici specchiate, perché facilmente lavabili, e sempre più colorate, via via che i materiali plastici rivestono il mobilio. Vi predomina il frigorifero – adottato dagli europei solo nel Secondo dopoguerra –, sinonimo della possibilità di acquistare gli alimenti

settimanalmente e conservarli facilmente. Lo sgravio della spesa giornaliera lueggia peraltro un cambio di passo nelle esistenze femminili, integrate sempre di più nel mondo della produzione 'fuori mura', prima part-time, poi a tempo pieno: alla casalinga *tout-court* si sostituisce la sua 'doppia presenza', a casa e nel mondo del lavoro.

Alla fine degli anni Sessanta e l'inizio dei Settanta le rivendicazioni femministe sovvertono non solo le relazioni di genere e i rapporti familiari, ma anche il ruolo della cucina: non rappresenta più il luogo privilegiato della padrona di casa, ma il simbolo della sua oppressione. La cucina diventa allora il vivido, talora cruento, soggetto di installazioni e performance artistiche atte a denunciare l'ambiguità dello spazio e di riflesso la posizione altrettanto controversa, e spesso infelice, della donna in seno alla società. In questi anni il panorama socioculturale sta mutando di segno e ha il suo riflesso nel modo di progettare e vivere la casa: di fronte alla frequente contrapposizione fra vicende collettive e vissuto privato, il rito consueto del desinare insieme appare svalutato, così come il tempo dedicato all'organizzazione dei pasti si sta riducendo. I designer sperimentano 'monoblocchi' attrezzati e spostabili, come quelli di Joe Colombo e Virgilio Forchiassin, che rimandano al nuovo panorama sociale permettendo di cucinare in qualsiasi punto della casa, ma che finiscono per simboleggiare soprattutto la provvisorietà del convito. Si attiva d'altronde un'idea diversa del luogo domestico: non più limitata da pareti e funzioni specializzate per ogni stanza, la casa è ora un *continuum* spaziale, in cui non vi è più una differenza fra i suoi ambienti né fra le precedenti gerarchie familiari.

In epoca contemporanea la cucina si sviluppa in un luogo per tutti, da condividere con amici e parenti. Sempre più sostituiva del salotto, ha integrato la sala da pranzo, diventando altresì interamente polifunzionale. Esperienze disparate avvengono in cucina: vi sono accolti il riposo degli animali domestici, l'esposizione di modeste collezioni o di intime memorie; si legge, si consulta il tablet, si fanno piccole riparazioni: non è più un 'retroscena', ma un'attiva 'ribalta' della vita quotidiana. L'avvento della pandemia da Covid-19 ha però sovvertito le abitudini di ciascuno: soprattutto durante i primi confinamenti 'il fuori' è diventato sinonimo di pericolo, mentre 'il dentro' il rifugio in cui barricarsi. La cu-

cina ha così assunto una diversa centralità nella vita delle persone: seppure da tempo omologata nelle sue configurazioni spaziali, è tornata a essere il luogo dell'attività culinaria, in cui molti si sono impegnati. Come la camera da letto, l'ingresso o il soggiorno, è stata anche trasformata in una postazione di lavoro ricorrendo ad adattamenti 'fai-da-te' e tramutandosi in uno dei fondali ripresi dalla telecamera del pc durante le riunioni da remoto.

In conclusione, 'temperature' diverse sembrano corroborare l'ambiente della cucina nel tempo: non solo il calore della fiamma sui carboni del focolare dell'Età moderna o quello generato dall'induzione nei fornelli contemporanei; non la bruciante fatica di uomini, prima, e di donne, poi, al servizio di classi più agiate o della propria famiglia. Non il tepore dello spazio topofilico, ricordato da Gaston Bache-

lard nelle sue *reverie* o da Banana Yoshimoto in un noto romanzo, né l'esplosione incendiaria del simbolo dell'oppressione femminile da parte di artiste e performer. La condizione emotivamente e funzionalmente 'termica' della cucina si aggiorna di continuo, pur trattenendo mnemoniche tracce di ciò che precede. Se da un lato la pandemia ne ha rimarcato il carattere di luogo di lavoro, indebitamente ampliandolo alle attività del telelavoro, dall'altro l'ha riformulata quale viscerale centro familiare, in cui riscoprire i gesti archetipici del cucinare sembra aver ricentrato le esistenze umane, distraendole in parte dalla paura. Questi due aspetti saranno plausibilmente sempre più coesistenti nell'abitazione del domani e nella quotidianità delle persone: il progetto della casa dovrà tenerne conto sia nel tempo della crisi sia in quello della normalità.

Bibliografia generale

Aron, Jean-Paul, *Cucina*, in *Enciclopedia*, Einaudi, Torino 1978, vol. IV, pp. 215-237.

Boot, Marjan; Casciato, Maristella (a cura di), *La casalinga riflessiva. La cucina razionale come mito domestico negli anni '20 e '30*, Multigrafica, Roma 1983.

Capatti, Alberto; Montanari, Massimo, *La cucina italiana. Storia di una cultura*, Laterza, Roma-Bari 1999.

Clarisse, Catherine, *Cuisine, recettes d'architecture*, Les Éditions de l'imprimeur, Besançon e Paris 2004.

Forino, Imma, *La cucina. Storia culturale di un luogo domestico*, Einaudi, Torino 2019.

Giannetti, Anna, *Storia della cucina. Architettura e pratiche sociali*, Jouvence, Milano 2019.

Lupton, Ellen; Miller, Abbot J., *The Bathroom, the Kitchen and the Aesthetics of Waste. A Process of Elimination*, Kiosk, New York 1992.

Jaucourt, Louis, *Cuisine. Art méchan.*, in D. Diderot, J.-B. Le Rond d'Alambert (a cura di), *Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, Le Breton, Paris, Vol. IV, 1754, pp. 537-539.

Marrone, Gianfranco, *Semiotica del gusto. Linguaggi della cucina, del cibo, della tavola*, Mimesis, Milano 2016.

Oldenzil, Ruth; Zachmann, Karin (a cura di), *Cold War Kitchen. Americanization, Technology, and European Users*, The MIT Press, Cambridge MA e London 2009.

Plante, Ellen M., *The American Kitchen, 1700 to the Present. From Hearth to Highrise*, Facts on File, New York 1995.

Romanelli, Marco; Laudani, Marta; Vercelloni, Luca (a cura di), *Gli spazi del cucinare*, Electa, Milano 1990.

Spechtthausen, Klaus (a cura di), *The Kitchen. Life World, Usage, Perspectives*, Birkhäuser, Basel, Boston e Berlin 2006.

Riferimenti bibliografici del testo

Alberti, Leon Battista, *De re aedificatoria*, 1443-1452; trad. it. *L'architettura*, Il polifilo, Milano 1989.

Bachelard, Gaston, *La poétique de l'espace*, P.U. de France, Paris 1957.

Balbo, Laura, *La doppia presenza*, in «Inchiesta», vol. 8, n. 32, Marzo-Aprile 1978, pp. 3-6.

Beecher, Catherine; Beecher Stowe, Harriet, *The American Woman's Home. Or, Principles of*

Domestic Science; Being a Guide to the Formation and Maintenance of Economical, Healthful, Beautiful, and Christian Homes, J.B. Ford & Co., New York 1869.

Foucault, Michel, *Dits et Ecrits*, 1954-1988, Gallimard, Paris 1994 (vol. III).

ID., *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Gallimard, Paris 1975.

Frederick, Christine, *The New Housekeeping. Efficiency Studies in Home Management*, Doubleday, Page & Co., Garden City NY 1913.

Goffman, Erving, *The Presentation of Self in Everyday Life*, Doubleday, Garden City NY 1959.

Lenteri, Giacomo, *Della economica. Trattato di M. Giacomo Lanteri gentiluomo bresciano, nel quale si dimostrano le qualità, che all'huomo & alla donna separatamente conuengono pel governo della casa*, Vincenzo Valgrisi stampatore, Venezia 1560.

Palladio, Andrea, *I quattro libri dell'architettura. Ne' quali, dopo un breue trattato de' cinque ordini, et di quelli auertimenti, che sono piu*

necessarii nel fabricare; si tratta delle case private, delle vie, de i ponti, delle piazze, de i xisti, et de' tempi; con privilegi, Domenico de' Franceschi in Venetia, 1570; n. ed. a cura di L. Magagnato e P. Marini, Il polifilo, Milano 1980.

Taylor, Frederick W., *The Principles of Scientific Management*, Harper & Brothers, New York 1911.

Yoshimoto, Banana, *Kitchin*, Fukutake, Tokyo 1988.



MoneyFit – Denaro sotto controllo

Nuove offerte pensate per le lezioni di educazione finanziaria:

- video d'ispirazione
- sfide appassionanti
- quiz impegnativi con concorso



moneyfit.ch/it



La volpe

SCOPRI
LE FAVOLE DI ESOPPO
SCOPRI
I SUOI SEGRETI

NOVITÀ
EDITORIALE

di Asia Alvarez

SalvioniEdizioni

Un lato del libro permette di conoscere da vicino la volpe, imparando molte cose nuove su di lei, ad esempio: dove vive, cosa mangia, come cresce i cuccioli, eccetera. I lettori più piccoli saranno molto attratti dalla sua lunga e folta coda, la quale è un po' la seconda protagonista del libro. L'altro lato presenta tre favole di Esopo nelle quali la volpe è protagonista. Queste favole portano i bambini a riflettere e ad imparare su come affrontare i piccoli problemi che sorgono nel vivere in società.

CHF 25.-, 21 x 29.7 cm, 48 pagine + schede

ORDINAZIONI
www.salvioni.ch

libri@salvioni.ch
091 821 11 11

e nelle migliori
librerie ticinesi



Sulle tracce degli animali!
mappa-tesoro.ch per le scuole



Illustrazione: carte-tesor.ch



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Ufficio federale di topografia swisstopo

Durante tappe ricche di avventure,
gli allievi (10–15 anni) scoprono in
modo ludico la carta della Svizzera:
swisstopo.ch/mappa-tesoro

Tutte le informazioni
sull'offerta swisstopo
per le scuole:
swisstopo.ch/school



Case, cose, casi di scrittori

Mauro Novelli, professore ordinario di Letteratura italiana contemporanea presso l'Università Statale di Milano, presidente del Centro Nazionale Studi Manzoni



Julius Eduard Wilhelm Helfft,
*The Music Room of Fanny
 Hensel* (rawpixels.com)

Nel suo ultimo romanzo, *Locus desperatus*, Michele Mari dà voce a un uomo rintanato tra i feticci collezionati in un'esistenza intera, gelosamente custoditi: una calcografia di Piranesi accanto a una tavola di Cocco Bill con dedica di Jacovitti, una lampada di Achille Castiglioni che illumina la *princeps* dei *Canti Orfici* di Campana, stampata a Marradi nel 1914... Senonché compare uno strano figuro, che vorrebbe prendere possesso dell'abitazione, con tutto quanto contiene. Non sia mai! «Senza le mie cose io non sarei stato più io, e senza di me loro non sarebbero state più loro». Gli oggetti che ci appartengono, che abbiamo scelto (che ci hanno scelto) definiscono, cementano, esibiscono la nostra identità. E non c'è bisogno di essere uno scrittore, naturalmente.

La casa, osserva Gaston Bachelard nella *Poetica dello spazio*, è innanzitutto uno stato d'animo. Abitare è un modo di esprimersi: complesso, instabile, palpitante. «In quelle collezioni avevo sistematicamente trasferito ogni mia più intima particola», osserva il narratore di Mari, riecheggiando tanti illustri predecessori che hanno fatto della propria dimora un'autobiografia, se non un testamento: sia il castelletto goticeggiante scozzese di Walter Scott, la villa cilena di Isla Negra arredata alla marinara da Pablo Neruda, quella specie di sottomarino rosso inabissato fra le rocce che è la «Casa come me» caprese di Curzio Malaparte, o naturalmente il Vittoriale, in cui «ogni rottame aspro» – secondo D'Annunzio – è «incastonato come una gemma rara», in cui sfolgora l'ingegno del proprietario.

Sarà questo, ad attirarci nelle case degli scrittori? La speranza di cogliere in una stanza, in un soprammobile, in un riflesso il baluginare di un'anima? Le tracce del miracolo, ovvero dell'ispirazione, ultimo rifugio del sacro in questa nostra età scettica. Oppure cerchiamo noi stessi, memori dell'emozione che quella tal pagina ci ha causato, e pronti a tramutare la riconoscenza in un pellegrinaggio? Esporre la letteratura, qualcosa che avviene nella nostra mente, è a rigore impossibile. E quanti, osservando un manoscritto di Balzac, hanno l'impressione di assistere trepidanti all'eruzione di un vulcano, come capitava a Stefan Zweig? Sta di fatto che sono migliaia, le case di scrittori aperte al pubblico in ogni angolo del mondo: nel mezzo del Pacifico si può ispezionare l'abitazione samoana di Stevenson, nella steppa russa Tolstoj ci aspetta nella tenuta di Jasnaja Poljana, a Nairobi ecco il lodge di Karen Blixen. Certe zone, poi, pullulano di *writers' houses*: l'Europa, certamente, ma anche la costa orientale degli Stati Uniti, al punto che anni fa Brock Clarke si divertì a pubblicare un romanzo satirico (*Case di scrittori del New England: la guida del piromane*) in cui prendono fuoco le dimore di Emily Dickinson, Mark Twain, Edith Wharton, Robert Frost, Nathaniel Hawthorne...

Nessun incendio, per fortuna, ha incenerito le case di scrittori italiani: in compenso l'ultima guerra ha danneggiato pesantemente alcune proprietà, come la casa di Boccaccio a Certaldo, o quella di Pascoli a S. Mauro. Anche la furia degli elementi alle volte ci si è messa: nei pressi di Porto Empedocle la villa dei nonni in cui trascorse l'infanzia Andrea Camilleri, candidata a divenire sede della fondazione dedicata allo scrittore, è stata devastata nel 2018 da una tempesta che ha costretto le autorità a raderla al suolo. Ma si tratta di episodi: restano in piedi e aperte alla curiosità degli ospiti decine di case un tempo abitate da scrittori. Case delle fogge più varie, che ben restituiscono la stratificazione culturale, sociale, economica della penisola. Si va infatti da imponenti palazzi nobiliari, come quello in cui nacque ad Asti Vittorio Alfieri, a modesti appartamenti, giù giù sino al vagone ferroviario parcheggiato su un binario morto a Roccalumera, nei pressi di Messina, simile a quello in cui trovò riparo la famiglia di Salvatore Quasimodo all'indomani del terremoto del 1908.

Ma quali che siano le stanze, sempre in esse troviamo ad attenderci degli oggetti eloquenti, capaci di cattu-

rare il nostro interesse, veicolando storie memorabili. Meglio scordare il motto *less is more*, che ha stravolto negli ultimi decenni il nostro modo di abitare. Nelle case di scrittori, artisti, musicisti, ha acutamente osservato Anton Korteweg, le cose «sono come la luna, e non come il sole: non brillano di luce propria, bensì della luce riflessa di un astro più grande», ovvero la persona che le ha conosciute, maneggiate, amate, odiate. Capita anche che non la riguardino direttamente, certo, ma in questi casi conservano comunque il fascino di un'epoca che non ci appartiene, e recano spesso testimonianza di vicende celebri. Così, nella prima sala del museo che occupa la casa milanese di Alessandro Manzoni, il visitatore si imbatte nell'ultimo ricamo di Maria Antonietta, un amorino con cesto di fiori, lavorato nella prigione del Temple e consegnato incompiuto alla sua maestra, quando la regina di Francia fu avviata alla ghigliottina. Finì poi a Sophie de Condorcet, che lo donò a Giulia Beccaria: madre di Manzoni ma anche figlia di Cesare, l'uomo che nel trattato *Dei delitti e delle pene* per primo mise in discussione la pena di morte. Nel museo il ricamo fronteggia proprio un bronzetto che lo raffigura, creando un potente cortocircuito.

Ma andiamo con ordine, distinguendo per categorie. Gli oggetti più spesso presenti nelle case degli scrittori sono evidentemente gli strumenti di lavoro, a cominciare da matite, penne e simili. Viene in mente al riguardo *Lais*, l'intensa poesia con cui Giovanni Giudici chiude la raccolta *Salutz* evocando la «fida dupont», sempre pronta a fissare in segni gli spettri della mente, fino a quando tutto finirà: «Cosa sarete voi / Oggetti che sapevate il caldo della mia mano? / Rifanno ordine vi scoprono inutili / Commentano – erano suoi» (vv. 17-20). Ma se il proprietario è celebre, persino i più umili articoli di cancelleria divengono preziosi. Quanto daremmo per osservare la penna con cui Salgari sigillò il suo messaggio agli editori, prima di ammazzarsi sulla collina di Torino: «A voi che vi siete arricchiti con la mia pelle, mantenendo me e la mia famiglia in una continua semi-miseria od anche di più, chiedo solo che per compenso dei guadagni che vi ho dati pensiate ai miei funerali. Vi saluto spezzando la penna».

Un supplemento d'indagine, in quest'ambito, lo meriterebbero le macchine per scrivere, a cominciare dalla *typewriter* che Pascoli ricevette in dono dall'amico Adolfo De Bosis, conservata nella casa di

Castelvecchio: nera, con base di legno, un solo tasto di battuta e indicatore delle lettere. Ma Pascoli preferiva scrivere a mano e non servirsi di quest'arnese: del resto preistorico, rispetto alla portatile di Pirandello, oggi nella casa romana di via Bosio, su cui il drammaturgo nel giorno in cui gli arrivò la notizia del Nobel scrisse 27 volte il termine «pagliacciate», quando i fotografi gli chiesero di mettersi in posa. Un aneddoto che non sorprende, al pari dei ricordi degli amici di Alda Merini, che si vedevano regalare poesie dattiloscritte dai caratteri turchini sfuocati, perché batteva sulla carta carbone, e la sua macchina per scrivere era senza nastro: la si può vedere esposta a Milano in via Magolfa, nello Spazio a lei dedicato.

Era così diverso, il nido della Merini sul Naviglio Grande, dagli studi dei maestri che imperarono cent'anni prima. Pensiamo ai tre tavoli di Castelvecchio dove Pascoli esercitava i suoi talenti: sul primo componeva i versi in italiano, il secondo era deputato ai versi in latino, con cui trionfò più volte ai *certamina* di Amsterdam, il terzo alla critica letteraria, e in particolare alle riflessioni su Dante. Altrettanto pratica la spaziosa Officina allestita da D'Annunzio a Gardone, in cui scompariva per sessioni di lavoro che potevano durare giorni e giorni, vegliato soltanto dal busto di Eleonora Duse: coperto però da un velo, perché la sua bellezza e i ricordi non lo distraessero.

Sono questi in effetti i luoghi in cui la solitudine del genio deve fare i conti con gli affetti più intimi: in un cassetto del suo scrittoio, nella villa di Oria, sul lago di Lugano, è ancora leggibile sul legno la calligrafia di Antonio Fogazzaro: «11 agosto 1895. Finito nel pianto il Piccolo Mondo Antico». Mentre sul lato opposto, sotto la medesima data, si decifra un'invocazione desolata al figlio, morto ventenne di tifo: «Mariano, Mariano, Mariano mio! fuori da ogni vanità, da ogni passione raccolgo il mio cuore in Dio e in te». Alle pareti, il conforto dei fedeli compagni di una vita: «un libro mi consola, anche senza leggerlo, solamente a guardarlo», confessava Giosue Carducci, la cui imponente biblioteca tracima pressoché in ogni ambiente della casa bolognese di Porta Maggiore, camera da letto compresa. La comprò nel 1902 la regina Margherita di Savoia, quando il poeta era ancora in vita, perché sapesse che quel patrimonio non sarebbe andato disperso. Oggi conta circa 40.000 pezzi, fra volumi, opuscoli e periodici. E che dire di Manzoni, o di Leopardi? I libri del pri-

mo ancora lo aspettano, negli scaffali dello studio di via Morone, come soldati feriti pronti a nuove battaglie del pensiero. Feriti, perché Manzoni ingaggiava leggendo degli autentici corpo a corpo, colpendo le pagine con graffi, sottolineature e vergando un'infinità di postille. Quanto a Leopardi, la sua è una vicenda troppo nota per insistervi: tutti conosciamo gli anni di studio «matto e disperatissimo», in una «dipinta gabbia» che fu al tempo stesso luogo d'evasione. Come riassunse esemplarmente Francesco De Sanctis, «Giovanetto, Recanati era per lui la stanza della biblioteca paterna; vi entrò recanatese, ne uscì cittadino del mondo». E questo, paradossalmente, grazie alle migliaia di tomi raccolte da un fior di reazionario come Monaldo: «Ho certe opere io nella mia porca bicoccaccia» – scriveva il figlio a Pietro Giordani nel 1817 – «che non si sono potute trovare in tutta la nostra veneranda arcidottissima capitale, avendocene fatte cercare». Né mancava uno scaffale dei *Proibiti*, nel quale sarebbero poi finite le opere dello stesso Giacomo, messe all'Indice per irreligiosità.

Veniamo così a toccare il dolente tasto dei rapporti con il potere, che tanti tormenti ha causato e causa agli scrittori. Restano a testimoniarlo le celle di Torquato Tasso a Ferrara e di Giacomo Casanova ai Piombi, spoglie di tutto e dunque anche dei libri. È un'assenza che si deve riscontrare anche nel suggestivo villino di Francesco Petrarca ad Arquà, ma a suo tempo ce ne dovettero essere, e parecchi. In loco lo testimonia la gatta imbalsamata che da mezzo millennio diverte i visitatori, scortata dalla scritta in latino che la proclama protettrice della biblioteca del poeta, insidiata dai topi voraci (ma è in realtà uno scherzo di epoca rinascimentale).

Nessun volume, infine, si incontra nella già evocata stanza di Alda Merini, dove in compenso si sprecano le carabattole, acquistate compulsivamente da venditori ambulanti e ora allineate sul tavolo, sul quale si nota persino una statuetta di Pikachu, il mostriciattolo giallo canarino dei Pokémon. Bazzecole, in confronto alla profluvie di ninnoli che soffoca il Vittoriale, dove nel solo bagno blu si contano oltre 600 pezzi, fra chincaglieria dozzinale, ceramiche persiane del XVI secolo, argenti sfolgoranti di Buccellati. Meno sospettabili, ma altrettanto affollate, le mensole della casa toscana di Pascoli, dove giace persino un calumet della pace. Scivoliamo verso il kitsch? Certo,



Wilhelm Amandus Beer, *A Sitting Room with a Writing Table* (rawpixels.com)

com'è inevitabile, anche per il mutare dei gusti. Ma esiste pure un kitsch volontario, al quadrato, che molto può dire di un'epoca, e insieme di una poetica: alludo naturalmente al «ciarpame reietto» così caro alla musa di Guido Gozzano. Ancora oggi, perlustrando il Meleto, la sua villa di campagna nel Canavese, si incontrano le «buone cose di pessimo gusto» che lo intenerivano e orripilavano ai primi del Novecento: il Loreto impagliato, i fiori in cornice, «le scatole senza confetti, / i frutti di marmo protetti dalle campane di vetro»... Manca, chissà perché, soltanto il busto di Alfieri. Salendo poi di un piano ci attende la sua collezione di farfalle, accanto ai cimeli del viaggio in Oriente che invano sperò potesse giovare alla sua salute, compromessa dalla tisi.

Davvero nelle case degli scrittori italiani si incappa negli oggetti più disparati. Basta spostarsi di un centinaio di chilometri dal Meleto per trovare addirittura delle armi: nelle stanze un tempo abitate dalla famiglia di Beppe Fenoglio, ad Alba, sono infatti esposte la carabina e la pistola con cui lo scrittore affrontò la guerra partigiana, crudamente restituita nei suoi capolavori. Ben più innocua, ma altrettanto significativa (e in qualche modo commovente), la batteria di utensili da cucina che sopravvive in entrambe le case di Pascoli, a Castelvecchio e a S. Mauro: colapasta, teglie, tegami e pentolame di ogni misura. D'altronde siamo al cospetto del poeta che non esitò a mettere in versi le modalità di preparazione della piada, «liscia come un foglio, e grande / come la luna».

Il più completo spaccato di vita domestica si vede però altrove, a Nuoro, dove gli ambienti della casa di Grazia Deledda sono stati puntigliosamente ricostruiti in base alle descrizioni presenti nelle sue opere. Torna così davanti ai nostri occhi un patrimonio contadino ormai perduto, con tanto di sacchi di granaglie in dispensa e focolare piazzato in pezzo alla cucina, secondo un'usanza viva per millenni nel bacino del Mediterraneo. Sopra, sta appeso il graticcio sul quale stagionano i formaggi, spandendo le loro fragranze. Qui più che mai sembra aleggiare il *genius loci*: ma se ne inseguì l'ombra, trovi solo un ingrandimento della fotografia che ritrae Grazia severa e intabarrata al suo arrivo a Stoccolma, per ritirare il Premio Nobel. Dalla Sardegna alla Svezia: non un viaggio ma una vertigine, come quella che si prova misurando il cammino percorso da questi scrittori. Manzoni col suo gran tabarro, esposto a Milano, che lo copriva nelle lunghissime passeggiate quotidiane, solo rimedio per distendere i nervi. Pascoli con i copricapi adatti a ogni bisogna, appesi a Castelvecchio: berrettacci, cappelli sformati da mezzadro accanto a bombette da signore. D'Annunzio con il fornitissimo guardaroba sciorinato nel Museo Segreto del Vittoriale: eleganti doppiopetti, vestaglie ricercate, persino una camicia da notte con orifizio strategico.

Nelle case di scrittori e artisti soltanto il corpo, in definitiva, è sottratto alla curiosità dei visitatori. O quasi, perché la venerazione dei posteri ha conservato qualche reliquia: a Palazzo Alfieri si può ammirare la rossa ciocca di capelli che il poeta donò alla contessa di Albany; nella casa di Ariosto una teca conserva la falange di un dito del poeta. E un sentiero alto sui muggiti del Mediterraneo, nei pressi della casa girgentana di Pirandello, conduce al rozzo masso in cui volle che venissero incastonate le sue ceneri. Oltre, davvero non è possibile andare. Ma viene voglia in ultimo di rovesciare la prospettiva, e ragionare su quanto spesso gli scrittori medesimi si siano lasciati affascinare dalle luci accese nelle case degli altri. Forse ha ragione Orhan Pamuk, secondo il quale il futuro dei musei andrà cercato all'interno delle nostre abitazioni. Ogni casa è uno scrigno di ricordi e lui stesso ci ha dato il buon esempio, allestendo a Istanbul il Museo dell'Innocenza. Un'esposizione ispirata all'omonimo romanzo, in cui narra dell'ossessione amorosa di Kemal per Füsün, sublimata in un orecchino, un fermaglio, una cartolina. Oggetti comuni e inestimabili, silenziosi e fedeli testimoni di una speranza di felicità. Chi non ne conserva?

Bibliografia

Gaston Bachelard, *La poetica dello spazio*, Dedalo, Bari 2024.

Évelyne Bloch-Dano, *Le case dei miei scrittori*, add, Torino 2019.

Giovanni Capecchi, *Sulle orme dei poeti. Letteratura, turismo e promozione del territorio*, Pàtron, Bologna 2019, pp. 109-157.

Giovanni Giudici, *Salutz*, Einaudi, Torino 1986.

Anton Korteweg, *Esposizioni letterarie: dove i lettori devono guardare*, in *Esporre la Letteratura, percorsi, pratiche, prospettive*, a c. di A. Kahrs e M. Gregorio, Clueb, Bologna 2009, pp. 23-41.

Michele Mari, *Locus desperatus*, Einaudi, Torino 2024.

Mauro Novelli, *La finestra di Leopardi. Viaggio nelle case dei grandi scrittori italiani*, Feltrinelli, Milano 2018.

Orhan Pamuk, *L'innocenza degli oggetti. Il Museo dell'Innocenza, Istanbul*, Einaudi, Torino 2012.



Smarriti a casa: infanzia e gioventù tra deficit di collettività e responsabilità pedagogiche

Ilario Lodi, responsabile regionale della Fondazione Pro Juventute svizzera



pexels.com/Axel Grollemund

Introduzione

Le politiche dell'infanzia e della gioventù si trovano oggi confrontate con fenomeni relativamente nuovi, legati a quella che si potrebbe definire una 'condizione di generale instabilità'. Il crescente tasso di abbandono scolastico o di interruzione di apprendistato; le caleidoscopiche configurazioni familiari (da alcuni semantizzate attraverso il concetto di 'costellazione') che vengono continuamente in essere; i concetti di amicizia o di relazione (solo per fare due esempi) a cui i bambini e i giovani oggi guardano (o forse, detto meglio: sono tenuti a guardare) tradiscono una sorta di modifica del modo di intendere l'esistenza di ognuno di essi (ma anche di noi). Ci troviamo di fronte ad un cambiamento di paradigma, una mutazione antropologica della società, gli effetti della quale i bambini e i giovani, oggi, portano con sé. È come se fosse venuta a mancare (questa è la nostra tesi; per altri – più teneri con il postmodernismo – si tratta invece di un vero e proprio balzo in avanti) la solidità e la compattezza del terreno su cui poter marciare.

Viene da chiedersi: quali ricadute può presentare (oltre a quelle succitate e detto in generale) una simile tra-

sformazione sulle capacità di ogni bambino e di ogni giovane di 'essere individuo' e di fare sistema all'interno di una collettività? Che tutto ciò si origini nella standardizzazione dei simboli – a cui tutti, ormai, apparteniamo; segni per altro perfettamente tagliati dall'industria sui propri destinatari e capaci di soppiantare l'uso dell'immaginazione –, o che, invece, questi fenomeni rappresentino uno dei prodotti di una sorta di 'sconfinata memoria pubblica virtualizzata' – la quale genera una costante e continua pressione sia sui singoli individui sia sulla collettività e una conseguente riduzione della capacità di elaborare, individualmente e collettivamente, una propria memoria – o altro ancora, qui poco importa. Di fatto, questo clima di incertezza rappresenta il segno – osservabile sempre più frequentemente tra i bambini e tra i giovani – di una crescente incapacità di 'rifarsi a sé' attraverso la costruzione e il perseguimento di una prospettiva di senso, visione che invece riusciva, fino a ieri, a mantenere su una linea di coerenza lo sviluppo di una individualità e il suo inserimento in una collettività.

Proviamo ad entrare nel merito di tale questione.



pexels.com/Bogdan Krupin

La mancanza di fondamenti

Le logiche economiche, così ben rappresentate dalla globalizzazione e dalla mondializzazione, si basano – lo sappiamo – sulla necessità di competere contro gli altri. Tutto ciò produce inevitabilmente, forse soprattutto tra i giovani, lo sfilacciarsi o addirittura la perdita di legami sociali e familiari solidi e il ritrovarsi – anche qui: sempre più frequentemente – orfani (e questo vale non solo per i meno attenti o per i più sprovveduti) della propria collocazione nella collettività. Si potrebbe anche dire che, venute a mancare le scorte morali (diciamo qui: mutate da un umanesimo ancora presente nella modernità) sulla base delle quali era possibile tracciare una prospettiva di senso individuale e collettivo, molti bambini e molti giovani si ritrovano quasi a ‘vagare tra gli eventi’ (i più ottimisti parlano qui di ‘arcipelaghi’), con la conseguente incapacità di imboccare una prospettiva esistenziale che consenta loro di crescere e di farsi persona (che questo presidio, poi, sia stato lasciato da alcune correnti pedagogiche all’economia o, peggio ancora, che le stesse si siano fatte rapire dai suadenti richiami dell’effica-

cia e dell’efficienza avvolte, queste, dentro al rassicurante manto del tanto decantato ‘bisogno di competenze’, questo è un altro discorso...).

Per dirla con un’espressione, oggi molti bambini e molti giovani ‘non si sentono più a casa loro’, né da soli, né in famiglia, né in società; questo poiché sono venuti a mancare (si potrebbe dire: nel passaggio dalla modernità alla postmodernità) i fondamenti di un’educazione che, fino a un recente passato, poteva ancora adoperarsi per fornire o offrire loro elementi di base sui quali poter sviluppare un proprio modo di pensare e di agire di cui anche la collettività poteva beneficiare.

La solitudine del soggetto

Questa instabilità, o il venir meno di punti di riferimento solidi, e la radicale rimessa in discussione dei fondamenti esistenziali da cui si potevano originare significative prospettive di senso educativo a cui agganciarsi produce, inevitabilmente, separazione e solitudine. L’individuo ‘in competizione’ è un individuo ‘solo’. Il bel sogno della modernità, che era quello (detto in estrema sintesi) di poter offrire a tutti gli uomini

spazi e occasioni per realizzare, nel concreto, la propria autonomia e la propria libertà senz'alcun impedimento esterno, si è trasformato nel brutto sogno dell'isolamento. Il giovane non sfugge a questa logica. Bisognoso di vivere, con l'esigenza di crescere e di evolvere a diretto contatto con la realtà che lo circonda, nel pieno – e legittimo – esercizio della propria soggettività, il giovane si ritrova unicamente a 'sostare' nel mondo, e secondo finalità che molto spesso non hanno nulla a che vedere con le proprie intenzioni; secondo propositi, cioè, che non gli sono propri. Ciò conduce più di un giovane, e non di rado, sulle difensive, costringendolo ad assumere atteggiamenti di ordine quasi esclusivamente privato. La soluzione 'domestica' diviene quindi l'esito di una costrizione prima ancora di una occasione o di una scelta maturata e vissuta in tutta la sua complessità.

Individualizzazione

Questa forma di individualizzazione, che assume le forme del 'ritirarsi tra le proprie quattro mura', è contraddistinta da una forma di paradossalità: si può essere vicini a tutto e a tutti ma ci si ritrova più soli che mai, quasi privi di legami con l'altro-da-sé (cose o persone che siano). L'Io si ritrova decontestualizzato e privo di legami, povero di intersoggettività. Ne consegue che la vita di non pochi giovani si traduce in qualcosa di povero di occasioni d'esperienza; di fatto, egli si scopre nell'impossibilità di crescere e di auto-rinnovarsi attraverso l'interazione con il proprio ambiente.

Tutto ciò apre un'esperienza della crisi, poiché non solo il giovane che sopravvive, suo malgrado, in questa situazione non riesce a confermare l'immagine di sé a cui anela, ma molto frequentemente non dispone degli elementi utili e necessari a questo scopo (quei fondamenti a cui facevamo sopra riferimento) e che il suo conteso di vita dovrebbe invece offrirgli (e, su questo fatto, al mondo della scuola, della formazione professionale e al mondo dell'economia in generale – almeno, per quanto attiene ai bambini e ai giovani – si offre oggi un'occasione unica per riflettere sulla propria missione, sugli strumenti adottati per perseguirla – se ancora adeguati o meno – e sulle proprie intenzionalità). Il giovane si vede quindi costretto a giocare sulla difensiva poiché incapace di esercitare tutti gli ordini di responsabilità in gioco per divenire sé stesso. Il fenomeno del ritiro sociale non rappresenta che la logica conseguenza di tutto ciò.

Individualità

Vien da chiedersi, allora, come adoperarsi per far fronte a questo nuovo tipo di fenomeno. La pedagogia e l'educazione (declinate in vario modo, non da ultimo anche nei settori della scuola e della formazione professionale) sono chiamate oggi ad operare maggiormente (ma anche in modo differente) per trasformare i fenomeni di individualizzazione di cui molti bambini e giovani sono vittima in occasioni di sviluppo di individualità.

Ciò è possibile, prima di tutto, sgombrando il campo da quell'equivoco (camuffatosi sotto le vesti del 'rischio educativo') che fa dell' 'instabilità' sempre e soltanto opportunità, possibilità di scoperta, occasione di crescita. L'instabilità (l'incertezza, o lo sbarazzarsi del già-pensato-da-altri che dir si voglia) può assumere, infatti, un valore positivo a patto di poter essere, in un modo o nell'altro, governata. Ciò, oggi e per molti giovani, non rappresenta la regola, poiché questa instabilità si rivela nei fatti essere un non aver suolo su cui poter marciare. Più che di instabilità varrebbe allora la pena di parlare di precarietà e di delegittimazione.

Se il bambino o il giovane desiderano – come qui si auspica – aprirsi al proprio orizzonte di possibilità e travalicarsi mettendo in discussione il proprio ordine stesso, è necessario che questi disponga di fondamenti solidi da cui potersi 'originare' per poi 'partire e agire'. Detto in altri termini, è oggi più che mai necessario che i bambini e i giovani possano prima di tutto beneficiare di itinerari pedagogico-educativi volti allo sviluppo della 'propria individualità' (che non è 'individualizzazione'), con buona pace di chi – magari in buona fede – si ostina a perorare la causa delle competenze per il mercato del lavoro... Questi percorsi (fatti di esperienze famigliari, di scuola, di lavoro e di attività extrascolastiche) devono essere pensati per evitare che bambini e giovani si ritrovino ad essere diretti unicamente da eventi esterni come invece oggi, sempre più frequentemente, accade.

Il soggetto in crescita, bambino o giovane che sia, deve quindi potersi confrontare con esperienze che abbiano una caratterizzazione propria la quale, pur modificandosi con il succedersi dei propri atti (delle proprie esperienze), si presenta sempre come qualcosa di unico, di indelebile, di 'personale'. Individuarsi significa quindi aprirsi al proprio essere, rispondendo di sé sia in termini pratici (il che significa: rispondere di ciò che si è pensato o fatto) che in termini etici (vale a dire: saper argomentare il perché lo si è pensato o fatto). In questo modo l'individualizzazione

viene soppiantata da un'individualità la quale, tra le altre cose – ma non entreremo nel merito di tale questione – ‘dispone del tempo necessario’ per potersi non solo configurare ma anche sviluppare, consolidare ed evolvere; una individualità dotata di solidi fondamenti.

Ma tutto ciò non può avvenire nel ridotto della propria cameretta... Il singolo individuo (bambino o giovane che sia – ma ciò vale, *mutatis mutandis*, anche per gli adulti) non può considerarsi in sé e per sé ‘un unico punto di vista’ da cui si origina ‘il’ pensiero che osserva il mondo. Egli necessita di altro, di altri soggetti (non di altri *competitors*, così come invece oggi si vorrebbe fare intendere) e di altri luoghi con cui entrare in relazione non dall’alto delle proprie competenze, ma secondo modalità che hanno più a che vedere con il concetto di ‘risonanza’. Si potrebbe anche dire che la costituzione e il rafforzamento della propria identità sono possibili solo sulla base di una sorta di ‘disposizione dialettica’, un atteggiamento di fondo che interloquisce e relaziona costantemente con quanto sta attorno ad ogni bambino e ad ogni giovane.

E qui giungiamo al tema dell’ambiente educativo.

La collettività

Il concetto di ‘pluralità’ rappresenta una dimensione inaggrabile per la costituzione di un qualsiasi contesto educativo. L’ambiente in cui si vive (fatto di persone, esperienze, oggetti, relazioni e molto altro ancora – lo sappiamo) rappresenta il fondamento di ogni iniziativa pedagogica poiché i significati che ogni bambino e ogni giovane possono dare alla propria esperienza non provengono dalla sua mente, ma dal mondo in cui sono inseriti. Ecco, allora, che il ruolo della famiglia (prima) e della collettività (poi) divengono centrali per lo sviluppo di una propria individualità. In un contesto familiare e collettivo intenzionalmente vissuti, il bambino e il giovane possono allora giocare la carta dell’allontanarsi-trattenersi da un terreno sicuro e gravido di fondamenti, muovendosi a partire da, e verso, necessità di ordine individuale e collettivo. Il passo diviene efficace e sicuro; il movimento, tranquillo e garantito. Tutto ciò apre a un futuro che, per definizione, è lo spazio per la costruzione di un progetto di vita; la verifica dei significati dei propri simboli e la capacità di potersi costituire una propria memoria individuale (per riprendere gli esempi sopra riportati) divengono esperienze di ordine collettivo e pratiche di riproduzione sociale (con tanto di assunzione di responsabilità). Insegnare ai bambini e

ai giovani ad interagire con la collettività consente quindi loro di imparare a ‘sentirsi a casa’ ovunque ci si trovi. A queste condizioni (che non sono quelle dell’esa-sperata competitività e dell’individualizzazione) ogni giovane diviene allora in grado di ‘fare esperienza dell’estraneo’ e di trasformarla in individualità. Ne consegue che la solitudine della propria cameretta, quella cioè del soggetto singolo inizialmente decontestualizzato, si trasforma nel ‘proprio’ della famiglia e della collettività; tutto questo diviene possibile poiché il giovane, in questo modo, si rende intelligibile al sé e all’altrui vissuto. Lo stare insieme agli altri trasforma quindi l’individuo in qualcuno che si prende carico di una richiesta ‘estranea’, in un dialettico dare e avere, che, piano piano e nel tempo, forgia e consolida un individuale profilo di personalità. La dimensione della collettività abilita quindi il bambino e il giovane alla comprensione del mondo delle proprie esperienze, del loro senso e all’esercizio delle responsabilità individuali e collettive, consentendogli quindi di agire integrando la propria dimensione a quella collettiva e di beneficiare di essa. In questo modo il ‘sostare’ si trasforma in ‘soggiornare’ e nell’aver cura dell’altro-da-sé, senza prevaricazione (competitivamente intesa) alcuna (è in questo modo, tra l’altro, che il tempo dell’educazione acquista il suo significato).

Conclusioni

La conoscenza di sé e dell’altro (cose e persone) per potersi considerare tale necessita della ‘partecipazione vivente’ a quanto si fa. Tutto ciò può essere appreso dai bambini e dai giovani, ma deve anche essere insegnato. Mostrare il cammino ad essi necessario a tali scopi è compito della pedagogia; esso transita attraverso gli itinerari tracciati dalle attività famigliari, dalle esperienze scolastiche e formative e dalle politiche extrascolastiche che, a loro volta, devono essere profondamente legate alle ‘pratiche della collettività’. La dinamicità di questa dimensione e la sua rilevanza rappresentano quindi l’elemento centrale di ogni processo educativo e non sono sacrificabili sull’altare di nessun bisogno di competitività o di ambizione globale. Si tratta allora di rimettere all’ordine del giorno del pensare e dell’agire pedagogico questa dimensione, oggi inedita, ripensando – magari dai suoi fondamenti e con coraggio (anche politico) – gli scopi stessi dell’educazione che oggi appaiono dettati più da fattori funzionali che esistenziali.

Bibliografia

Acone, Giuseppe, *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*, Brescia, La Scuola, 2004.

Bauman, Zygmunt, *Il disagio della postmodernità*, Bari, Laterza, 2024.

Beedell, Christopher, *Vita residenziale con i bambini*, Roma, Astrolabio, 1972.

Bertolini, Piero, *L'esistere pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.

Comerio, Luca, *Le colonie di vacanza italiane (1968-1990). Una pedagogia fra tradizione e innovazione*, Milano, Unicopli, 2023.

Costa, Vincenzo, *Fenomenologia dell'educazione e della formazione*, Brescia, La Scuola, 2015.

Elias, Norbert, *Saggio sul tempo*, Bologna, Il Mulino, 1986.

Ferretti, Giovanni, *Max Scheler: fenomenologia e antropologia personalistica*, Milano, Vita e Pensiero, 1972.

Leccardi, Carmen, *Sociologie del tempo. Soggetti e tempo nella società dell'accelerazione*, Bari, Laterza, 2009.

Merlini, Fabio, *L'efficienza insignificante. Saggio sul disorientamento*, Bari, Dedalo, 2009.

Merlini, Fabio, *Ubiqumque. Saggio sul tempo e lo spazio della mobilitazione*, Macerata, Quodlibet, 2015.

Papi, Fulvio, *Capire la filosofia*, Como, IBIS, 1993.

Papi, Fulvio, *Philosophia imago mundi*, Lugano, Arcipelaghi-Alice, 1994.

Pedroli, Guido, *Max Scheler: dalla fenomenologia alla sociologia*, Torino, Edizioni di filosofia, 1950.

Pedroli, Guido, *La fenomenologia di Husserl*, Torino, Taylor, 1958.

Rovatti, Pier Aldo, *L'esercizio del silenzio*, Milano, Raffaello Cortina, 1992.

Salomone, Igor, *Soggiorni di vacanza. Manuale per l'organizzazione della vita quotidiana*, Milano, Unicopli, 1991.

Spadolini, Bianca, *Teorie pedagogiche tra modernità e postmodernità*, Roma, Armando, 2013.

Stiegler, Bernard, *Dans la disruption. Comment ne pas devenir fou?*, Arles, Babel-Actes Sud, 2016.

Tramma, Sergio, *Educazione e modernità*, Roma, Carocci, 2010.

Valzania, Andrea, *Tempo sociale e neoliberalismo. Velocità, competizione e nuove forme di alienazione*, Roma, Carocci, 2016.

Vergani, Mario, *Responsabilità. Rispondere di sé, rispondere dell'altro*, Milano, Raffaello Cortina, 2015.

Waldenfels, Bernhard, *Fenomenologia dell'estraneo*, Milano, Raffaello Cortina, 2008.



L'esperienza dei maestri di strada nelle periferie di Napoli: ricucire il legame tra giovani, scuola e territorio

Elisabetta Fenizia, Dipartimento di Studi umanistici, Sezione di Psicologia e Scienze
dell'educazione, Università degli Studi di Napoli Federico II

Introduzione

“Se proprio vogliamo considerare una persona come una pianta, allora le sue radici stanno dentro di lei, e trasportano i succhi nutritivi di coloro che l’hanno generata ed educata, cioè ‘tirata fuori’: se le radici sono sufficientemente buone, la pianta si deve alzare ed espandere nel mondo circostante”.

Carla Melazzini, *Insegnare al principe di Danimarca*, Palermo, Sellerio, 2011, pag. 8

La dispersione scolastica è un fenomeno complesso che include sia il lasciare la scuola senza aver raggiunto il diploma, sia qualsiasi forma di irregolarità o fallimento, come il rifiuto scolastico e l’assenteismo o la dispersione di competenze. Del resto, la letteratura internazionale suggerisce di interpretare l’abbandono scolastico come il risultato finale di un lungo processo di distacco e disimpegno rispetto al percorso formativo (Vinciguerra et al., 2021; Liinamaa et al., 2022), ma anche come conseguenza di una crisi di fiducia nel sistema educativo e nei docenti (Nielsen and Tanggaard, 2015).

Il valore simbolico della scuola si è profondamente trasformato dalla fine degli anni Sessanta in poi (Pietropoli Charmet, 2008) e, ad oggi, molti studiosi la descrivono come un’organizzazione allineata con un sistema socio-economico di cui replica il funzionamento competitivo e le disuguaglianze (Bottani, 2013; Parrello, 2023), abbracciando la logica del pensiero *forte* che divide e separa *pensare e sentire*.

Sebbene le disuguaglianze sociali e in particolare il disagio socio-economico non siano necessariamente predittivi di fallimento scolastico, la marginalità sociale viene facilmente interiorizzata, associandosi troppo spesso a fallimenti ripetuti ed abbandono (Colombo, 2013; Parrello, 2023).

In Italia, nel 2023, il 10,5% dei giovani tra i 18 e i 24 anni ha lasciato la scuola prima del tempo (Early School Leavers; MIUR, 2024). Nel Mezzogiorno, e in particolare in Sicilia e in Campania, la percentuale supera il 15%, confermando forti disuguaglianze tra le diverse regioni italiane. Inoltre, nelle periferie, definite aree ad alta vulnerabilità sociale e materiale, mancano spesso i requisiti per l’acquisizione delle competenze scolastiche, e si concentrano qui i più alti tassi di dispersione scolastica ed abbandono, insieme alle carenze di prospettive o aspettative nei confronti del proprio futuro e di quello del proprio territorio (Parrello, 2018).

Contesto

“Il mio quartiere proprio? Droga, soldi e ragazzi e basta. Così la vedono gli altri”

Salvatore, 14 anni, Ponticelli

In Campania, la periferia est della città di Napoli, e in particolare i comuni di San Giovanni a Teduccio, Barra e Ponticelli (VI Municipalità), caratterizzati in passato da un’economia di tipo industriale, presentano oggi un’alta densità abitativa, tra le più elevate in Europa, insieme a numerose problematiche sociali, come disagio abitativo, elevato tasso di disoccupazione e lavoro nero, disagio familiare, povertà educativa, evasione scolastica, presenza di clan della criminalità organizzata, devianza giovanile, ecc.

La VI Municipalità è anche tra le più giovani della città di Napoli e al suo interno si contano 10 asili nido, 11 scuole dell’infanzia, 22 scuole secondarie di I grado e 9 di II grado. Tuttavia, i minori in difficoltà sono il doppio di quelli del resto della città e, di conseguenza, sono più estese le misure di assistenza: nei centri diurni socio-educativi, ad esempio, sono ospitati 800 giovani (3-18 anni). Qui la dispersione scolastica raggiunge percentuali molto alte e l’ISTAT (Istituto Nazionale di Statistica) fornisce i seguenti dati aggregati: nel quinquennio 2013/2017 a Napoli il tasso ufficiale di studenti dispersi è stato del 34%, il tasso di disoccupazione giovanile del 67,5% e quello dei NEET (*Not in Education, Employment, or Training*) del 58,8%.

Di fronte ad un quadro di tale complessità e vulnerabilità, la scuola non può, da sola, fronteggiare adeguatamente una simile emergenza (Parrello et al., 2019) e un ruolo rilevante è svolto dall’implementazione di programmi extra-curricolari, spesso realizzati da organizzazioni non-profit.

L’Associazione Maestri di Strada

“Si parla male di Ponticelli, dicono che ci sta gente che non è tanto buona, però magari si parla e non si conosce nemmeno. Forse si potrebbe cambiare l’informazione, perché secondo me bisognerebbe puntare anche su quello che c’è. Per esempio, si parla della criminalità, invece magari si può dire che ci sono tante persone belle che stanno cercando di vedere il bello e crearlo”.

Federica, 18 anni



rawpixel.com/Monochrome
urban cityscape illustration

L'Associazione non-profit Maestri di Strada (MdS) nasce nel 2003, grazie ad una donazione del Presidente della Repubblica Carlo Azelio Ciampi, ed è figlia del progetto *Chance, scuola della seconda occasione per adolescenti dropout*, sostenuta da fondi pubblici (Melazzini, 2011). Successivamente, Maestri di Strada si è completamente rinnovata, basandosi su risorse private e sull'impegno di cittadini volontari (www.maestridistrada.it). Nel 2010, MdS ha avviato il Progetto *E-Vai*, basato su principi di psicologia culturale e psicoanalisi che ispirano le strategie di intervento (Parrello, 2023): i maestri di strada co-progettano con gli insegnanti delle scuole del territorio attività curricolari ed extra-curricolari, proponendo diversi laboratori (Parrello and Moreno, 2015; Parrello, 2015; De Rosa, Parrello and Sommantico, 2017), tra cui teatro, musica, arti figurative, fumetto, scrittura.

Ad oggi, il team dell'Associazione è composto da circa 50 professionisti, tra educatori professionali, esperti delle discipline e delle arti, psicologi, sociologi, genitori sociali, progettisti e amministratori finanziari. Dal 2020 sede dell'Associazione è il Centro

Polifunzionale *Ciro Colonna*, un edificio scolastico dismesso, intitolato da MdS ad una giovane vittima innocente della camorra. Questo 'bene comune', nel quartiere di Ponticelli, è in via di riqualificazione. Il Centro è abitato da diverse associazioni e realtà che condividono l'intento di costruire una comunità educante su un territorio privo di riferimenti adulti e istituzionali significativi.

Del resto, le strategie di intervento adottate da MdS hanno una natura sistemica. Infatti, i programmi d'intervento messi in campo tentano di migliorare l'ambiente in cui sono inseriti gli studenti, supportandolo e/o ristrutturandolo. Per lo stesso motivo, da oltre 12 anni, i maestri di strada hanno coscientemente deciso di concentrare il proprio lavoro e i propri sforzi principalmente all'interno delle scuole, supportando i docenti nelle loro pratiche didattiche attraverso la presenza e il supporto di educatori ed esperti delle discipline e delle arti, e sostenendo il loro benessere professionale attraverso l'istituzione di gruppi riflessivi condotti dagli psicologi dell'Associazione.



rawpixel.com/Urban skyline
black white illustration

Gruppi S.A.P.E.R.E

“La professoressa di matematica entrò in classe e disse a un mio amico: «Non devi stare vicino a Ciampi, perché Ciampi deve stare da sola come un cane». Io presi il quaderno e lo strappai, perché le dissi: «I cani non sanno scrivere, non voglio più scrivere!»”.

Marianna, 16 anni

I Gruppi S.A.P.E.R.E (Spazi Aperti di Progettazione e Ricerca Educativa) nascono come spazi di progettazione condivisa tra i docenti delle scuole, gli educatori e gli psicologi dell'Associazione, ma anche come spazi di elaborazione delle esperienze sul campo, a partire da osservazioni e vissuti degli attori coinvolti. Attraverso questi gruppi si tenta di promuovere una didattica cooperativa, istituendo una comunità di pratica e di apprendimento che si costituisce come gruppo di lavoro di professionisti alla pari.

La funzione riflessiva promossa all'interno di questi dispositivi gruppali potrà essere interiorizzata da ciascun professionista, che potrà far sua la capacità di sostenere nell'incertezza, sospendendo l'azione e il giudizio e soffermandosi sulle dinamiche relazionali in atto, anche quando il gruppo non sarà fisicamente presente nell'attività didattica e sul campo.

La riflessività, infatti, è un punto di partenza fondamentale per l'analisi critica delle credenze personali degli insegnanti e costituisce un'importante risorsa per il cambiamento di pratiche didattiche insoddisfacenti.

Inoltre, la riflessività costituisce un fattore protettivo rispetto al rischio di *burnout*, a cui i docenti sono fortemente esposti. Tra i sintomi psicologici della sindrome di *burnout* si riscontrano il senso di colpa, il pessimismo, una scarsa fiducia di sé e una diminuzione della capacità di provare empatia o di essere disponibili all'ascolto dell'altro.

Da qui, l'importanza di lavorare sul benessere degli insegnanti per poter ricucire i legami spesso usurati tra questi ultimi, gli studenti e la scuola stessa.

Il Laboratorio di teatro

“Gli altri ragazzi... sono come fratelli per me, perché mi hanno aiutato molto [...] Quando ho iniziato il teatro per la prima volta ero timidissimo, non parlavo, avevo vergogna di fare le battute. Ora... ora mi apro, faccio tutto [...] Io quando entriamo in scena dico: «Madonna, mi sta venendo l'ansia, non ce la faccio». E loro dicono: «Vai, vai, che ce la fai». Poi, appena

vado in scena, vedo le persone e tutto il pubblico... la mia mente non c'è più, vedo tutto rose e fiori e... e ce la faccio".

Giovanni, 16 anni

Tra i laboratori promossi da Maestri di Strada, vi è quello di teatro, che ospita ogni anno circa 15-20 adolescenti. La sua équipe è composta da un direttore, due psicologi e molti *peer educator* – studenti universitari o ex allievi del laboratorio – che assumono il ruolo di ‘educatori’ accanto ai nuovi allievi. Talvolta, il laboratorio riesce a coinvolgere attivamente insegnanti e genitori sociali (genitori che, dopo un corso di formazione, svolgono un ruolo educativo di mediazione, sia per la loro età che per la loro appartenenza al territorio). In particolare, i genitori sociali hanno il compito di curare lo spazio dello “spassatiempo”, una pausa strutturata, destinata a sostenere chi si stanca facilmente, a raffreddare i conflitti, o anche ad accogliere chi è affascinato dal laboratorio ma non riesce ad andare oltre il suo status di spettatore. Lo spassatiempo, inoltre, è uno spazio per il gioco, la parola e il supporto allo studio.

L'obiettivo del laboratorio è quello di sostenere la creazione di un gruppo di cittadinanza attiva, dove sperimentare percorsi di crescita alternativi e dove co-costruire un prodotto artistico condiviso e significativo. Da un punto di vista metodologico, il laboratorio si svolge settimanalmente in orario extrascolastico; gli incontri sono dedicati alla formazione attoriale degli adolescenti, ai gruppi di riflessione e al lavoro di scrittura e preparazione dello spettacolo finale. La formazione attoriale comprende la cura della relazione mente-corpo, l'attenzione alle relazioni di gruppo e l'introspezione mediata (guardare attraverso la maschera teatrale). Per sostenere questi processi, che non sono né facili né indolori, vengono organizzati spazi di riflessione di gruppo sia per i giovani allievi-attori sia per gli adulti educatori-attori. Mentre i primi si incontrano all'interno di spazi di scrittura e *circle time*, i secondi partecipano agli incontri settimanali del Gruppo Multi-Visione – uno spazio riflessivo che sostiene il benessere professionale (Parrello et al, 2021; Iorio et al, 2022). Gli aspetti tecnici del laboratorio (come la scrittura del copione, la scenografia, i costumi, il trucco, le foto di scena e i video) sono gestiti sia dai professionisti – anche esterni – sia dagli alunni.

Lo spettacolo finale rappresenta una situazione impegnativa, che mette alla prova gli sforzi dell'intero gruppo-troupe e dei singoli, ma anche un'opportunità di riconoscimento: recitare davanti a un pubblico permette agli alunni

di mostrarsi ai genitori, ai coetanei, alla scuola e alla città in un ruolo attivo e creativo. Di conseguenza, lo spettacolo finale non è visto come una semplice performance, al servizio del talento di pochi, ma come un processo e un prodotto artistico condiviso; viene messo in scena in teatri adeguati, invitando autorità, scuole e famiglie, trasformandolo in un evento sociale di tutta la città. Ad oggi sono stati rappresentati e portati in tournée diversi spettacoli – nuove interpretazioni creative di opere di Shakespeare, Aristofane, Eduardo De Filippo, Annibale Ruccello, Pier Paolo Pasolini, Erri de Luca e Bertold Brecht.

Il rapporto degli allievi-attori con la scuola è oggetto di specifica attenzione: i loro risultati all'interno del laboratorio sono attentamente riportati ai loro insegnanti, che sono invitati a ogni spettacolo; vengono registrati eventuali miglioramenti nel percorso scolastico o difficoltà persistenti; viene offerto un supporto allo studio a casa e per gli esami finali.

Conclusioni

La dispersione scolastica, come evidenziato, non è solo il risultato di un abbandono formale della scuola, ma un processo graduale di disimpegno e perdita di fiducia nel sistema educativo.

Il contesto socio-economico della periferia est di Napoli, caratterizzato da disoccupazione, povertà educativa e criminalità, aggrava ulteriormente il problema. La scuola, da sola, non è in grado di affrontare adeguatamente tali sfide ed è qui che interventi come quelli di MdS diventano fondamentali. Attraverso programmi extra-curricolari e il supporto diretto agli insegnanti, MdS non solo tenta di migliorare l'ambiente scolastico, ma si impegna anche a creare una comunità educante, promuovendo la riflessività e il benessere professionale dei docenti.

I Gruppi S.A.P.E.R.E. e i laboratori delle arti rappresentano due pilastri degli interventi di MdS: mentre i primi offrono spazi di progettazione condivisa e riflessione, i secondi forniscono ai ragazzi un'opportunità di crescita personale e di espressione creativa. Queste iniziative non solo migliorano le competenze scolastiche e sociali degli studenti, ma favoriscono anche la coesione sociale e la costruzione di una cittadinanza attiva.

In sintesi, l'esperienza di Maestri di Strada evidenzia l'importanza di un approccio sistemico e integrato, che coinvolga non solo la scuola ma l'intera comunità, per creare un ambiente in cui ogni giovane possa trovare le risorse necessarie per crescere e realizzare il proprio potenziale.

Bibliografia

- De Rosa, Barbara, Santa Parrello, Massimiliano Sommantico, *Reviving Hope. The Psycho-educative Intervention of Maestri di Strada*, in "Connexions", pp. 181-195.
- Iorio, Ilaria, Elisabetta Fenizia, Santa Parrello, *La dimensione riflessiva nel lavoro socio-educativo dei "Maestri di Strada" alla prova della pandemia*, in "Topic, Temi di psicologia dell'Ordine degli Psicologi della Campania", 25.1.2022, pp. 1-17.
- Liinamaa, Sara, Mira-Sofia Taulavuori, Päivi Lappalainen, Anne Puolakanaho, Raimo Lappalainen, Noona Kiuru. *The role of psychological inflexibility in adolescent satisfaction with the educational track and school dropout intentions*, in "Journal of Contextual Behavioral Science", 6.5.2022, pp. 141-148.
- Melazzini, Carla, *Insegnare al Principe di Danimarca*, Palermo, Sellerio, 2011.
- Nielsen, Klaus, Lene Tanggaard, *Dropping out as a crisis of trust*, in "Nordic Psychology", 25.8.2015, pp. 154-167.
- Parrello, Santa, *Sperimentazioni di teatro educativo e inclusivo ai confini della scuola e della città*, in "Psicologia dell'Educazione", 1/2015, pp. 71-84.
- Parrello, Santa, Cesare Moreno, *Dentro le periferie: sperimentazioni educative e strumenti riflessivi nel progetto E-vai dei maestri di strada*, in "Educational Reflective Practices", novembre 2015, pp. 49-65.
- Parrello, Santa, *Scene dal futuro*, Napoli, FrancoAngeli, 2018.
- Parrello, Saanta, Ilaria Iorio, Filomena Carillo, Cesare Moreno, *Teaching in the Suburbs: Participatory Action Research Against Educational Wastage*, in "Frontiers in Psychology", 18.11.2019, pp. 1-16.
- Parrello, Santa, Elisabetta Fenizia, Rosa Gentile, Ilaria Iorio, Clara Sartini, Massimiliano Sommantico, *Supporting Team Reflexivity During the COVID-19 Lockdown: A Qualitative Study of Multi-Vision Groups In-person and Online*, in "Frontiers in Psychology", 6.8.2021, pp. 1-15.
- Parrello, Santa, *I Maestri di Strada di Napoli: l'esperienza educativa contro il rischio della dispersione*, in Italia Decide – Rapporto 2023, a. c. di italiadecide, Bologna, Il Mulino.
- Pietropolli Charmet, Gustavo, *Fragile e Spavalda: Ritratto dell'adolescente di oggi*, Bari, Laterza, 2008.
- Vinciguerra, Antony, Isabelle Nanty, Carole Guillaumin, Emmanuel Rusch, Laurence Cornu, Robert Courtois, *The determinants of dropping out in secondary education: A literature review*, in "Psychologie Française", Marzo 2021, pp. 15-40.



Minori stranieri non accompagnati tra istruzione ed educazione: per una presa a carico integrata in funzione del progetto di vita

Laura Cerrocchi, professore associato di Pedagogia generale e sociale,
Dipartimento di psicologia dei processi di sviluppo e socializzazione (Sapienza
Università di Roma)

| 49

L'articolo si distingue in due parti che verranno pubblicate – a seguire – da “Scuola ticinese”. La prima fornisce un quadro teorico; la seconda si declina alle agenzie e agli attori del sistema formativo formale e non formale, alla ricerca-azione e alla formazione-supervisione professionale. Le questioni affrontate non sono nuove all'autrice, piuttosto coincidono con una ri-argomentazione funzionale a corrispondere alla richiesta di una sintesi sui medesimi temi e problemi trattati in precedenti lavori, da condividere con le lettrici e i lettori della rivista.

In premessa: il contributo della pedagogia e della didattica

La pedagogia consiste (Frabboni, Pinto Minerva, 1994) in un sapere autonomo caratterizzato dalla ricorsività fra teoria e prassi; in una disciplina – tensionale e progettuale – con uno statuto epistemologico (conoscitivo) e un apparato metodologico (operativo); in una scienza di confine e connettore tra le scienze dell'educazione (Visalberghi, in coll. Maragliano e Vertecchi, 1978), di cui recepisce i contributi teorici e di metodo.

L'oggetto di studio e di intervento della pedagogia coincide con il trinomio istruzione-educazione-formazione. Va da subito precisato però che non stiamo facendo riferimento alla formazione professionale, ma stiamo ragionando della formazione nell'accezione di una filosofia che si fa *praxis* dell'educazione.

La formazione è dunque intesa – secondo la corrente del problematicismo pedagogico (Bertin, 1968) in cui ci collochiamo – come transazione tra soggetto bio-psicologico (in accezione cognitiva e affettiva), società e cultura, ovvero come sintesi tra fattori di natura, che segnano – in termini di sviluppo – la struttura e il funzionamento del corpo e della psiche, e fattori ambientali, con riguardo ai processi e alle pratiche culturali dell'istruzione (dunque, di alfabetizzazione tramite artefatti materiali e simbolici) e sociali dell'educazione (dunque, di socializzazione con adulti e fra pari) (Frabboni, Pinto Minerva, 1994). Ci riferiamo quindi a un formare – singoli soggetti e gruppi storici – (avvalendosi dell'istruzione e dell'educazione in modo da svincolare dalle determinanti genetiche dello sviluppo e dai condizionamenti della cultura e della società) per consentire di formar-si (in maniera autonoma) e trasformarsi costantemente (a fronte degli eventi e dei cambiamenti imposti e/o scelti) nella vita.

In questo quadro, la pedagogia concepisce (ottimisticamente) la modificabilità umana – individuale e collettiva – e persegue (realisticamente) una formazione multidimensionale-integrale del soggetto-persona, coltivando parimenti l'autonomia fisica, cognitiva, (emotivo-)affettiva, (etico-)sociale e (creativo-)estetica (Frabboni, Pinto Minerva, 1994). Vogliamo precisare che l'autonomia è qui intesa come variabile dinamica (secondo una struttura della vita spiraliforme, che non esclude regressioni e stasi, oltre che progressioni) e funzionale (consentendo –

attraverso l'istruzione e l'educazione – di vicariare e/o compensare le aree di scarso o mancato funzionamento), quindi con rimando anche alla prevenzione e al recupero.

La didattica – invece – consiste in un ambito del sapere pedagogico che si concentra sull'istruzione. Pertanto, sull'insegnamento-apprendimento come processo e/o pratica di trasmissione-generazione del patrimonio simbolico-culturale: in particolare, tiene a riguardo l'asse cognitivo e l'asse affettivo, focalizzandosi prevalentemente sull'alfabetizzazione alla lingua prima, alle lingue seconde e ai linguaggi e, di riflesso, ai saperi del curriculum scolastico (umanistici e scientifici, teorici e pratici).

Tra pedagogia sociale, interculturale ed educazione degli adulti

L'integrazione e l'inclusione culturale e sociale concernono in questo articolo l'insieme delle questioni riferibili – oltre alla pedagogia generale e alla didattica – alla pedagogia sociale, alla pedagogia interculturale e all'educazione degli adulti. Queste non vanno intese come pedagogie autonome, bensì come ambiti che si concentrano su specifici temi e problemi del sapere pedagogico di ordine generale.

Consideriamo la pedagogia sociale come l'ambito del sapere che – con sollecita attenzione alla sperequazione/povertà – si occupa del peso della differenza di patrimonio socio-economico nella formazione di singoli soggetti e gruppi storici (in questo discorso con differenti origini e/o percorsi culturali), tale da produrre impatti anche in termini di povertà educativa – secondo molteplici accezioni e modalità –, quindi come fattore che può peraltro segnare il potenziale e il contributo di agenzie e attori coinvolti nella formazione umana e in quella delle professioni di settore. Quale ramo di un sapere complesso e di sistema, l'ambito della pedagogia sociale si occupa – a livello conoscitivo – del modo in cui la società organizza aggregati sociali per garantire a ciascuno e tutti le stesse opportunità, ma anche – a livello progettuale della prassi – del modo in cui la società potrebbe e dovrebbe meglio organizzare i suoi aggregati sociali per garantire le stesse opportunità (a partire da quelle) di istruzione ed educazione, per ciascuno e tutti, singoli soggetti e gruppi storici, e riconoscimento della differenza, ovvero della singolarità della persona nella sua irripetibilità, irriducibilità e inviolabilità (Frabboni, 1999).

In un mondo segnato da logiche capitaliste/classiste e razziste/xenofobe, spesso inscindibili e prevalentemente dovute a fantasmi di ordine socio-economico e/o etnico-antropologico, la tendenza a esaltare le peculiarità di ogni cultura per spinte – dovute a motivi affini e/o complementari e – agite dalle culture autotone e/o di approdo può scadere in un'ideologia:

- separatista, quando singoli e gruppi vengono limitati negli scambi o limitano gli scambi a motivi d'obbligo e restano ghettizzati e centripeti economicamente, culturalmente e psicologicamente alla società e cultura di origine (intensificando l'inculturazione);
- assimilazionista, quando singoli e gruppi vengono omologati e/o si omologano economicamente, culturalmente e psicologicamente alla società e alla cultura maggioritaria (intensificando certa tipologia di acculturazione e deculturazione).

Si tratta di estremi opposti corrisposti da protocolli e pratiche – informali e/o istituzionalizzati – classificatori e selezionatori, segregativi e congregativi di corpi e menti, affetti, classi sociali e gruppi etnici, che impediscono integrazione e inclusione culturale e sociale e che richiedono coscientizzazione e autodeterminazione, anche tramite un'educazione politica e alla cittadinanza.

Consideriamo la pedagogia interculturale come ambito del sapere che si occupa dell'intercultura in prospettiva pedagogica, tenendo conto della differenza tra culture in maniera estranea dalle logiche di un organigramma, bensì riferibile a diversi valori e significati e a diversi modi di costruire valori e significati in differenti culture. In questo ramo del sapere pedagogico vengono perciò prevalentemente assunti i processi e le pratiche (dirette o mediate, inconsapevoli o consapevoli):

- dell'inculturazione come 'trasmissione' (con cui si dispone la continuità e/o il mantenimento del sistema culturale) e – a propria volta – 'generazione' (come impegno nel futuro includendo le nuove appartenenze da costruire e riscattando da una mera perpetuazione dell'esistente) di valori e modelli, conoscenze e competenze, concezioni e comportamenti, ma anche come 'stratificazione', vale a dire differenza e interdipendenza degli strati sociali vigenti, in una data epoca, e nel proprio contesto di appartenenza (cfr. Cerrocchi, 2023, p. 32);
- dell'acculturazione come 'scambio' (in tensione/conflitto o in relazione/cooperazione) che si veri-

fica per il contatto fra differenti culture con rispettive trasformazioni dei patrimoni culturali e che può permeare – in modo più o meno profondo – qualsiasi contesto di vita. Non possiamo trascurare che si tratta di uno scambio correlato anche a una determinazione storica e dialettica, essendo legato ai rapporti di forza (economici e politici) tra i diversi gruppi sociali e culturali, e che, insieme alle proprie premesse culturali, incide sull'accettazione, sulla selezione e sul rifiuto da parte di una cultura nei confronti di un'altra, producendo modificazioni nei modelli culturali originari di uno o di entrambi i gruppi.

Consideriamo, infine, l'educazione degli adulti nei termini di quell'ambito del sapere (qui estraneo da una visione andragogica) che si occupa dell'educazione di persone (prossime alla e/o) in età adulta. Dunque, con riguardo alla specificità dei processi di apprendimento e delle pratiche di insegnamento ed educazione di coloro che presentano un bagaglio di esperienze di ordine culturale, professionale ed esistenziale: interrogando e impegnando su chi e perché, a cosa e come dovrebbe occuparsi di educazione – anche in ottica preventiva e di recupero – degli adulti, qui intesi sia come minori in transizione all'età adulta e/o giovani adulti, che figure parentali e professionali.

La migrazione come fenomeno endemico all'umanità e la società multiculturale come trend della contemporaneità

La migrazione costituisce un fenomeno atavico e/o endemico nell'evoluzione e nella storia sia della specie (filogenesi) che della persona dalla nascita alla morte (ontogenesi), funzionale alla sopravvivenza e/o al miglioramento della qualità della vita – fisica, psicologica, culturale e sociale – individuale e collettiva, tantomeno estraneo – entro una visione biopolitica – dal corrispondere, legittimamente, a un atto politico ed esistenziale (Di Cesare, 2017).

L'irruzione dell'odierna società multiculturale si delinea nel nesso – non scevro da contraddizioni – tra:

- progresso scientifico-tecnologico, anche con riguardo sia ai trasporti e ai flussi d'informazione su scala globale, che all'esplosione della tecnica e della cultura simbolica, rimandando peraltro tanto alla necessità di sanare il *digital divide* quanto di affrancarsi dai rischi correlati di globalizzazione dell'economia, delle culture e delle menti;

- cambiamenti sociali e culturali, incluso il carattere permanente e multiforme assunto dalle migrazioni internazionali, anche con la conseguente diversificazione antropologica dei luoghi di arrivo, contraltare della prevalente omogeneizzazione dei luoghi di partenza.

La società multiculturale consiste in una tendenza della contemporaneità – secondo un nesso emigrazione-immigrazione – che richiede un osservatorio e un intervento strutturali, organici e profondi, funzionali a conoscere e progettare a livello pedagogico e didattico tenendo conto dell'interdipendenza (anche in termini di cause e ricadute) tra i fattori internazionali, nazionali e locali.

Culture migranti: oltre i luoghi fisici e mentali di incontro. Dalla multiculturalità, all'interculturalità e alla transculturalità

La migrazione su scala internazionale ha implementato i contatti fra differenti sistemi culturali – tramite persone e gruppi che ne sono portatori – ma ha anche favorito il ripiegamento sul locale e il (ri-)sorgere di fondamentalismi e di rivendicazioni identitarie (cfr. Cerrocchi, 2023, p. 31; Fiorucci, 2019), minacciando la coesione sociale e intensificando lo spaesamento di persone e gruppi.

Questo aspetto rende irrinunciabile una precisazione: assumendo – anche e non solo – gli studi etnologici e antropologici, dobbiamo considerare che supporre un'origine e/o un'esclusività archetipica delle culture probabilmente costituisce null'altro che un pericoloso falso storico.

Non possiamo (continuare a) intendere le *culture* come delimitate e fisse, essendo queste – a fronte delle migrazioni che hanno riguardato la specie umana dai suoi primordi – costitutivamente *migranti* (Cerrocchi e Contini, 2011); quindi inerite da tensioni e cooperazioni, soggette a continui dinamismi e meticciami, tali peraltro da contribuire a multi-appartenenze e pluridentità. Allo stesso modo, le culture generano cultura (come sapere e saperi) e specifiche culture (anche di genere, di generazione, di profilo psico-fisico, di classe sociale e di gruppo etnico-linguistico-religioso) al loro interno (Aime, 2013), mentre pervengono a costruirsi e modificarsi nel contesto delle interazioni sociali e dei rapporti politici rendendo fondamentale riconoscere e prospettare tempi e spazi – fisici e mentali – di incontro (cfr. Cerrocchi, 2019; 2023).

L'approccio che sottende questo articolo si caratterizza per una visione complessa e un'azione di sistema e/o

integrata, tale da segnare sia i presupposti politico-culturali di *governance* – a livello di coordinamento, progettazione e rete – e di intervento, che le scelte professionali di formazione e supervisione del personale. Ovvero, contribuendo potenzialmente – entro la ricorsività fra didattica-ricerca-terza missione – a linee di evoluzione teorica e terreni di progettualità educativa con carattere interdisciplinare e multiprofessionale, per consentire un'autentica emancipazione (Pinto Minerva, 2002; Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2017):

- dalla multiculturalità, come mera coesistenza nel medesimo spazio fisico di persone o gruppi che appartengono a differenti culture (ovviamente sempre tenuto conto delle precedenti considerazioni sul concetto di cultura);
- verso l'interculturalità, intesa come scambio (ma) reciproco tra persone o gruppi che appartengono a differenti culture;
- e verso la transculturalità, intesa come ideale regolativo riferibile – in linea con Pinto Minerva (2002) – alla consapevolezza di appartenere tutti a una comune Madre Terra che riunisce le diverse forme di vita vegetale, animale e umana (quest'ultima nelle sue differenti società e culture) e secondo un'educazione allo sviluppo sostenibile, ecologicamente segnata ed eticamente prospettata. Soprattutto tenuto conto dell'inseparabilità fra la sopraffazione dell'ambiente naturale e le forme – vecchie e nuove, materiali e simboliche – di colonizzazione e oppressione dei popoli. In altre parole, cogliendo anche la necessità di un'educazione – inseparabilmente – ecologica, sociale e interculturale.

Conoscere per progettare in prospettiva pedagogica: nella reciprocità tra fattori sociali, culturali e psicologici

La conoscenza e la progettazione pedagogica e didattica sono irrinunciabilmente tenute a confrontarsi – in termini di analisi e revisione – con la reciprocità tra fattori sociali, culturali e psicologici che segnano la migrazione (cfr. Cerrocchi, 2019; 2023).

Con sociali, distinguiamo fattori:

- di macrosistema, con rimando a politiche e disposizioni legislative, così come a rispettivi interventi programmatici di ambito socio-sanitario, assistenziale, abitativo, educativo, lavorativo ecc. che caratterizzano e ineriscono i differenti aspetti materiali e umani di vita: anche tenuto conto di una

qualità da garantire a livello pubblico contrastando e/o riducendo barriere (economiche e d'autorità, logistiche e culturali) di accesso e successo nella fruizione dei servizi;

- di mesosistema, con rimando all'esistenza di differenti sistemi formativi – formale, non formale e informale – che concorrono alla formazione, senza trascurare la disomogeneità quantitativa, tipologica e qualitativa di servizi – distribuiti a macchie di leopardo nelle nazioni, nelle regioni, nelle provincie, nei paesi, nei quartieri ecc. – e il fatto che l'individuo è il nodo di una formazione congiunta corrisposta da differenti agenzie e attori. Quindi richiedendo integrazione tra sistema formale e non formale pur nel riconoscimento dello specifico professionale;
- di microsistema, con rimando a *setting* a valenza pedagogica e didattica tali da garantire coerenza tra sistemi d'ipotesi (teoria) e cornici organizzative degli interventi (prassi), ossia tempi e spazi, regole e relazioni che dovrebbero reggere l'incontro tra artefatti/oggetti della cultura (contenuti, materiali, linguaggi, strumenti, metodi, strategie, tecniche, campi d'esperienza/discipline e prospettive interdisciplinari) e soggetti (adulti e pari), funzionalmente alla progettazione educativa e alla programmazione didattica.

Con fattori culturali, ci riferiamo a miti e riti e, dunque, a routine e nuovi modelli di azione e schemi di pensiero. “Da un lato, le fasi di inserimento, permanenza e congedo dai contesti e dai progetti possono produrre una crisi della presenza per la messa in discussione dei riti collettivi costruiti entro i miti della cultura di appartenenza da cui ci si allontana (De Martino, 1959; Di Nola, 1976; Coppo, 2003; Grinberg, Grinberg, 1990), con rispettivi risvolti sul piano delle routine individuali (biologiche e sociali, nel secondo caso libere e/o organizzate) (Winnicott, 1971). Dall'altro lato, possono richiedere una sutura della frattura e/o costituire una possibilità di ri-storificazione della presenza e, di riflesso, di ristrutturazione e riorganizzazione dei modelli di apprendimento e degli schemi di insegnamento/educazione (Ballanti, 1991) (di simboli e di significati, di valori e di legami) che consentiranno di pensare e sentire, parlare e agire nella realtà come identità plurime costruite entro multi-appartenenze (Harris, 1990; Winnicott, 1971)” (Cerrocchi, 2019; Cerrocchi, 2023, p. 29).

Con fattori psicologici, rimandiamo alla necessità, sul piano cognitivo, sia di ridurre il peso degli stereotipi e dei pregiudizi presenti negli adulti e nei pari, sia di arricchire l'apprendimento quale fattore correlato alla quantità e alla qualità delle opportunità e/o degli stimoli culturali. Senza trascurare, a propria volta, l'impatto sulla cognizione e sull'affettività delle rappresentazioni sociali (Moscovici, 2005), esterne e interne ai gruppi e interiorizzate dai singoli; tali da segnare status e reti relazionali con ricadute sul sistema di autopercezione (che risponde alla domanda come mi penso), sul senso di autoefficacia (che risponde alla domanda come mi sento) e sull'agentività (che risponde alla domanda cosa faccio per cambiare agendo un controllo intenzionale e volontario), e, a propria volta, sulle immagini e condizioni reali dei soggetti.

Con fattori psicologici, rimandiamo, inoltre, alla necessità, sul piano affettivo, di sostenere il migrante nelle crisi – tipiche delle fasi di inserimento, permanenza e congedo da contesti e progetti – e nei vissuti di doppia assenza (Sayad, 2002) che segnano la migrazione. Questo aspetto, fortemente correlato al fattore antropologico, richiama anche all'importanza di inquadrare il discorso e l'azione didattica ed educativa nei termini della psicologia dell'esilio e dell'emigrazione, dell'etnopsichiatria e della psichiatria transculturale (Grinberg & Grinberg, 1990; Schützenberger, 2004; Moro, De la Noe, Mouchenik, Baubet, 2009).

Al migrante (a maggior ragione se minore e senza famiglia) vengono a mancare quelle reti simboliche apportatrici di senso in quella fase evolutiva che si caratterizza per un maggiore bisogno di definizione e/o di riconoscimento della propria unicità, rendendo necessari – al contrario – sistemi stabili di riferimento. Succede dunque che può innescarsi il rischio che il minore resti estraniato da sé stesso. Se il contesto di arrivo non considera debitamente l'inevitabile disorientamento – in genere di maggiore entità in casi di appartenenza a culture a retaggio tribale – premendo per un'integrazione (secondo un'omologazione) forzata nel contesto di approdo, si genera quella che Devereux definiva “acculturazione brutale” (Cerrocchi, 2023, p. 30). Siamo pertanto tenuti a considerare anche il bisogno primario e universale della mente di scoprire significati intersoggettivamente condivisibili e l'importanza – come in De Martino (1959) – di un etnocentrismo critico.

I minori stranieri non accompagnati

Il nostro discorso si concentra sui minori stranieri non accompagnati (per i quali in Italia sussiste il diritto-dovere all'istruzione obbligatoria) estendendosi – per la prevalenza degli aspetti – anche a neomaggioranni, allo scopo di promuoverne il processo di inclusione, in primis scolastica, e facilitare il percorso verso la piena integrazione nella società.

Questo nell'impegno pedagogico a emancipare da preclusioni di gruppo etnico-linguistico-religioso (e – secondo un carattere intersezionale – al suo interno di genere, generazione, profilo psicofisico, classe sociale), nonché nella convinzione che “qualsiasi progetto politico non può fare a meno di un progetto formativo” (Baldacci, 2019, p. 17).

Con minori stranieri non accompagnati ci riferiamo a minori di origine non italiana che vivono la fase di transizione (adolescenziale) all'età adulta e in assenza della famiglia, in emergenza (anche) didattica ed educativa. Ci concentreremo su questo target (con una presenza numerosa in Italia), da un lato, riconoscendo le età della vita (oltre un'evenienza cronologica e/o biologica) come differenti condizioni e costruzioni sociali, culturali e psicologiche; dall'altro lato, volendo ridurre – in ottica preventiva e/o di recupero – gli impatti negativi dei traumi pre-durante-post migrazione (senza nemmeno trascurare la dimensione transgenerazionale) sull'integrità e la costruzione del Sé, con i rispettivi rischi di dissociazione e disorganizzazione, depersonalizzazione e derealizzazione, depressione e comportamenti antisociali.

Porremo la nostra attenzione su alcune delle principali criticità e risorse che segnano il target, come emerso da ricerche di settore (riferendoci in particolare a quanto corrisposto in: Cerrocchi, Menozzi, Zannoni, D'Antone, Badii, 2019, pp. 137-240; Cerrocchi, Bianchi, 2023, pp. 177-230).

Gli operatori affermano che i casi di scempenso psicologico – se non psichiatrico – dovuti alle fasi della migrazione sarebbero acuiti numericamente e per intensità negli ultimi arrivi: questo aspetto potrebbe essere dovuto sia alle condizioni di maggiore povertà che all'intensificarsi dell'efferatezza delle violenze subite. Non possiamo – tuttavia – trascurare che tale riscontro sia in parte correlabile a una maggiore sollecitudine e capacità di intercettazione del disagio e del malessere sviluppata da parte delle realtà di settore e dovuta a un'esperienza ormai consolida-

ta nella presa in carico. Come sappiamo, in assenza di un sostegno tempestivo, strutturale e profondo le criticità si acuiscono e cronicizzano. Per questo motivo, sono urgenti e fondamentali tanto servizi e protocolli di accoglienza, progetti e interventi (ad hoc e capaci di rispondere all'emergenza) quanto il supporto di specifiche figure professionali e, meglio, della rete: di ambito sanitario (con approccio alla medicina della migrazione, all'etnopsichiatria e alla psichiatria transculturale) e giuridico, di assistenza sociale e mediazione linguistica e culturale, di tipo psicologico (e psicoterapeutico, con riguardo all'esilio e alla migrazione) e pedagogico-didattico (con caratura scolastica e sociale, interculturale e di educazione degli adulti), associazionistico e di orientamento, inserimento lavorativo, tutela sindacale e volontariato (cfr. Cerrocchi, 2023).

Sul piano delle *criticità*, possiamo richiamare:

- l'insofferenza tipica della crescita durante l'età adolescenziale;
- la presenza di disturbi tra cui il disturbo da stress post-traumatico e/o di sintomi (intrusivi) associati (all'evento traumatico: come disagio fisico, ansia, depressione, ritiro sociale, abuso di sostanze, comportamenti esternalizzanti, disturbi del sonno e tendenze dissociative), che aumentano anche il rischio di una mancata inclusione;
- l'eventualità di abusi fisici e psicologici, di sfruttamento sessuale e lavorativo in rapporto alla/e fragilità e vulnerabilità del target;
- l'assenza della famiglia (ad esempio, in alcune ricerche i migranti più giovani esprimono la fatica emotiva soprattutto per l'assenza fisica e/o simbolica della figura materna) e/o la disfunzionalità della famiglia di origine (che può anche mantenere un contatto però come esercizio di potere e forma di controllo coatto e/o obbligante);
- le difficoltà della sopravvivenza quotidiana e/o della vita nelle strutture di accoglienza come nelle comunità di affido educativo e i rispettivi casi di fuga o di triangolazione della comunicazione con gli educatori presso gli insegnanti o il servizio sociale (allo stesso modo degli adolescenti autoctoni in rapporto ai genitori, ma includendo anche eventuali incomprensioni dovute alla differenza etnica);
- il gap linguistico-culturale e la difficoltà nei rapporti sociali. In generale, le problematiche legate

all'alfabetizzazione ai saperi e alla socializzazione con adulti e pari, nonché i rispettivi vissuti di inferiorità da cui anche la necessità di comprensione del “perché e come succedono gli eventi” e di controllabilità attraverso un'azione intenzionale e volontaria;

- la presa d'atto che – diversamente dalle attese personali e familiari delle rimesse – in alcuni Paesi (ad esempio, in Italia) i minorenni non possono lavorare e sono tenuti all'obbligo formativo, nonché, all'opposto, le condizioni di lavoro sommerso e sottopagato con rischi di morbilità e mortalità;
- le esperienze a sfondo razzista e xenofobo (di diversa entità);
- l'assenza e l'estemporaneità di un intervento politico consapevole che predispone a modelli e progetti di presa in carico integrata nella rete;
- la scarsità o l'inadeguatezza della formazione – iniziale, in servizio e permanente – e della supervisione pedagogica e psicologica rivolte al personale.

Sul piano delle *risorse* da implementare, appare, quindi, indispensabile:

- tenere conto nella progettualità educativa che, nonostante le difficoltà, in un modo o nell'altro, minori stranieri non accompagnati e neomaggiorenni hanno saputo sopravvivere e potuto sviluppare e resistere – in condizioni di emergenza – alla migrazione, valutando situazioni e rispondendo a bisogni, accrescendo risorse e – sebbene a fronte di un eventuale sostegno – si sono rivelati capaci di decidere e agire. Ovviamente, senza che questo costituisca evidenza empirica dell'integrità fisica e psichica (ovvero dell'assenza di eventuali condizioni di dissociazione e disorganizzazione, depersonalizzazione e derealizzazione); e, allo stesso tempo, senza trascurare che – probabilmente – coloro che partono possano coincidere con minori maggiormente attrezzati (cfr. Cerrocchi, 2019, p. 17). In generale, tale aspetto rimanda a considerare fattori di minaccia e di protezione, lavorando sulla cura (come sostegno/responsabilità) del contesto e l'attivazione (come sfida/autonomia) del soggetto a partire da processi e pratiche di partecipazione e di rielaborazione del/i trauma/i. Da un lato, si tratta di implementare capacità: di adattamento attivo all'ambiente (*coping*); di resistenza agli urti traumatici accedendo alle risorse di cui si ha bisogno per superare le sfi-

de e negoziando “con il contesto affinché le risorse messe a disposizione possano essere fornite in una modalità significativa e funzionale” (Ungar, 2011) (resilienza); di essere agenti attivi del proprio cambiamento (Bandura, 2000) (agentività), in modo da orientare gli avvenimenti e trasformare la propria vita. Dall'altro lato, si tratta di implementare capacità di auto-mutuo-aiuto e/o di saper fornire aiuto agli altri implementando peraltro la propria competenza interpersonale, “tanto da dover lavorare per trasformare una persona che chiede aiuto in una persona che – oltre ad addomesticare il proprio dolore – riesce a fornire aiuto in maniera efficace, accrescendo il proprio senso di competenza interpersonale (Manzini, 2018), in un contesto che conferma come la promozione della salute di una comunità passi attraverso le persone che la compongono (Cerrocchi, Dozza, 2018; Cerrocchi, 2023, p. 55)”. Ovviamente, questo fattore è a maggior ragione complesso e delicato per l'età e le condizioni e situazioni che segnano il target, richiedendo una particolare accortezza deontologica (ad esempio, evitando di delegare presso i coetanei elementi dei soggetti in educazione che dovrebbero essere trattati nel mandato di specifiche figure professionali, anche in rapporto al rischio di attivare distorti meccanismi di proiezione e transfert al di fuori di un necessario contenimento educativo e psicologico);

- promuovere nei soggetti in educazione responsabilità sociale e autonomia(e) individuale(i), facendo perno su un approccio di appropriazione partecipata e leva sul potenziale della reciprocità fra vita affettiva (inclusiva della disposizione affettivo-motivazionale) e percorsi dell'intelligenza. Quando è inibita e/o bloccata (per il dilagare della sofferenza dell'affettività), l'intelligenza – forte di un ascolto empatico e attivo, secondo una base sicura e capace di quella fiducia che aiuta anche a sottrarsi dalla paura e dal senso di colpa – può tornare a essere (intelligentemente) decisionale e operativa (appunto) con il sostegno dell'altrui e della propria affettività e – di riflesso – intelligenza (Montuschi, 1983). Consentendo, in questo modo, di assumere lo sforzo del cambiamento e/o muovendo da una ricostruzione profonda dell'esperienza ovvero incarnando una tensione pedagogico-progettuale (cfr. Cerrocchi, 2023, p. 31);

- considerare “il viaggio migratorio (come viaggio) di formazione allo stesso modo della narrazione della migrazione, che, potenzialmente, corrisponde a un’esperienza formativa, di narrazione del passato, di proiezione pedagogico-progettuale nel futuro e, coerentemente, di trasformazione del presente quale ricostruzione attiva, condivisa e profonda dell’esperienza formativa. Questo in un ambiente pedagogico che – nell’ambito della ricerca e dell’intervento – andrà prudentemente predisposto, includendo la rielaborazione del/i trauma/i pre-durante-post il percorso migratorio, funzionalmente all’integrazione e all’inclusione culturale e sociale” (Cerrochi, 2023, p. 191);
- lavorare sull’analisi e la messa a punto di *setting* educativi scolastici ed extrascolastici, sostenendo peraltro la conoscenza di processi e pratiche di insegnamento e socializzazione in altre società e culture e considerando spaccati di formazione condivisa tra differenti figure professionali in formazione iniziale e in servizio, in modo da garantire migliore integrazione – longitudinale e trasversale – tra agenzie e attori di sistema;
- caratterizzare fini e metodi didattici ed educativi – organicamente – funzionali al Progetto di Vita (in precedenti evidenze empiriche, il target migratorio esplicita “dateci un’opportunità”) (Cerrochi, Menozzi, Zannoni, D’Antone, Badii, 2019, pp. 137-240);
- supportare sia i minori che le famiglie anche sul piano dell’alfabetizzazione e del lavoro, eventualmente attraverso progetti di cooperazione internazionale (tenuto conto del peso che il *background* culturale e socio-economico esercita sul destino scolastico e professionale dei/delle figli/e);
- corrispondere a un lavoro di rete che ponga in raccordo scuola ed extra-scuola;
- preparare – oltre il 18 anno – il congedo dalla comunità di affido (come nelle esperienze di comunità educative ad alta autonomia), favorendo coerenza tra politiche e progetti e una comunicazione trasparente con/tra soggetti in educazione e figure professionali, rete e territorio/i.

Conclusioni intermedia

La seconda parte dell’articolo si declinerà alle agenzie e agli attori del sistema formativo formale e non formale, con particolare riguardo all’assenza della famiglia e all’affido e collocazione in comunità per minori, alla scuola, al lavoro e alle agenzie educative extra-familiari ed extra-scolastiche. Ovvero, entro un’alleanza e/o una presa in carico integrata dei minori stranieri non accompagnati – supportate da ricerca-azione e formazione-supervisione – nell’ottica dell’educazione come ricostruzione delle esperienze in tutte le età e condizioni di vita, nonché del sistema formativo integrato e della rete di servizi, agenzie e attori del/i territorio/i (Frabboni e Guerra, 1991).

Bibliografia

- Aime M. (2013), *Cultura*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Baldacci M. (2019), *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Milano: FrancoAngeli.
- Bandura A. (2000), *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Trento: Erickson.
- Ballanti G. (1991), *Modelli di apprendimento e schemi di insegnamento*, Firenze: Giunti & Lisciani.
- Bertin G.M. (1968), *Educazione alla ragione*, Roma: Armando.
- Cerrocchi L. (2023), *Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA): tra processi e pratiche di istruzione e di educazione*. In Cerrocchi L., Porcaro E. (a cura di), *Minori Stranieri Non Accompagnati. Orientamenti e materiali, strumenti e strategie per l'inclusione nel sistema scolastico* (pp. 25-82), Milano: FrancoAngeli.
- Cerrocchi L. (a cura di) (2019), *Narrare la migrazione come esperienza formativa. Strumenti e strategie di comunità corresponsabilità educativa*, Milano: FrancoAngeli.
- Cerrocchi L., Bianchi L. (2023), *Il Progetto Alfabetizzazione Linguistica e accesso all'istruzione per MSNA-ALI/MSNA 2° Volo (Avviso 1868/22) (Fami 2014-2020): un impianto metodologico di ricerca-azione-formazione*. In Cerrocchi L., Porcaro E. (a cura di), *Minori Stranieri Non Accompagnati. Orientamenti e materiali, strumenti e strategie per l'inclusione nel sistema scolastico* (pp. 177-230), Milano: FrancoAngeli.
- Cerrocchi L., Contini A. (a cura di) (2011), *Culture migranti. Luoghi fisici e mentali d'incontro*, Trento: Erickson.
- Cerrocchi L., Dozza L. (a cura di) (2018), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, Milano: FrancoAngeli.
- Cerrocchi L., Menozzi T., Zannoni F., D'Antone A., Badii G. (2019), *Narrare la migrazione come esperienza formativa. Compiti, strumenti e strategie nel Progetto con i Richiedenti Protezione Internazionale della Cooperativa Sociale e di Solidarietà L'Ovile di Reggio Emilia*. In Cerrocchi L. (a cura di), *Narrare la migrazione come esperienza formativa. Strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa* (pp. 137-240), Milano: FrancoAngeli.
- Coppo P. (2003), *Tra psiche e cultura: elementi di etnopsichiatria*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Dal Lago A. (1999), *Non-persone. L'esclusione dei migranti in una società globale*, Milano: Feltrinelli.
- De Martino E. (1959), *Sud e magia*, Milano: Feltrinelli.
- Di Cesare D. (2017), *Stranieri residenti. Una filosofia della migrazione*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Di Nola A.M. (1976), *Gli aspetti magico religiosi di una cultura subalterna*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (1994), *Manuale di pedagogia generale*, Roma-Bari: Laterza.
- Frabboni F. (1999), *Problematicità, razionalità, singolarità*, Studium Educationis, 2, 86, pp. 264-270.
- Frabboni F., Guerra L. (a cura di) (1991), *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*, Bologna: Cappelli.
- Fiorucci M. (2019), *Premessa. In Narrare la migrazione come esperienza formativa. Strumenti e strategie di comunità corresponsabilità educativa* (pp. 11-14), Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (a cura di) (2017), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa: ETS.
- Fondazione ISMU (2019), *A un bivio. La transizione alla vita adulta dei minori stranieri non accompagnati in Italia*, UNICEF, UNHCR, OIM, Università degli Studi di Catania.
- Foschino Barbaro M.G. (a cura di), *Minori stranieri non accompagnati tra vulnerabilità e resilienza: percorsi di accoglienza, presa in carico, tutela e cura*, Coordinamento Italiano dei Servizi Collana CISMAl contro il Maltrattamento e l'Abuso all'Infanzia, Milano: FrancoAngeli.
- Grinberg R., Grinberg L. (a cura di) (1990), *Psicoanalisi della migrazione e dell'esilio*, Milano: FrancoAngeli.
- Harris M. (1990), *Antropologia culturale*, Bologna: Zanichelli.
- Manuel Asile et retour (2019), *Article C9: requérants d'asile mineurs non accompagnés*.
- Manzini R. (2018), *I gruppi di auto/mutuo aiuto*. In Cerrocchi L., Dozza L. (a cura di), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità* (pp.334-343), Milano: FrancoAngeli.
- Montuschi F. (1983), *Vita affettiva e percorsi dell'intelligenza*, Brescia: La Scuola.
- Moscovici S. (2005), *Le rappresentazioni sociali*, Bologna: Il Mulino.
- Moro M.R., De la Noe Q., Mouchenik Y., Baubet T. (2009), *Manuale di psichiatria transculturale. Dalla clinica alla società*, Milano: FrancoAngeli.
- Occhiuto M., Cerrone C. (a cura di) (2018), *Non ho paura perché so cosa succede. Accogliere Proteggendo: la sperimentazione del Centro di Primi Accoglienza (CPsA) di Roma*, Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Pinto Minerva F. (2002), *L'intercultura*, Roma-Bari: Laterza.
- Sayad A. (2002), *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Milano: Raffaello Cortina.
- Sarracino V., Striano M. (a cura di) (2001), *La pedagogia sociale. Prospettive di indagine*, Pisa: ETS.
- Schützenberger A.A. (2004), *La sindrome degli antenati. Psicoterapia trans-generazionale e i legami nascosti nell'albero genealogico*, Roma: Di Renzo.
- Tramma S. (2009), *Che cos'è l'educazione informale*, Carocci: Roma.
- Ungar M. (2011), *The social ecology of resilience: addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct*. In American journal of orthopsychiatry, 81(1), 1.
- Vaccarelli A. (2019), *Esistenze in fuga: narrazioni, resilienza, cura educativa*. In Cerrocchi L. (a cura di), *Narrare la migrazione come esperienza formativa. Strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa* (pp. 243-256), Milano: FrancoAngeli.
- Visalberghi A. (con la coll. di Maragliano R., Vertecchi B.) (1978), *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano: Oscar Mondadori.
- Winnicott D. (1971), *Gioco e realtà*, Roma: Armando.



2024: 30 – 10 – 20 anni a favore di una scuola inclusiva e accessibile

Mattia Mengoni, direttore della Sezione della pedagogia speciale

Lo scorso mese di giugno la Divisione scuola ha pubblicato *Inclusione e accessibilità nel sistema scolastico ticinese*¹, il documento che esplicita la visione promossa dal Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport nell'ambito dell'inclusione e dell'accessibilità scolastica.

L'obiettivo di rendere i sistemi scolastici inclusivi non è tuttavia una prerogativa di un singolo Cantone o di un singolo Stato, bensì un indirizzo che si basa su riferimenti teorici sviluppati nel tempo e su una visione politica promossa dai membri dell'ONU, l'Organizzazione delle Nazioni Unite. È quindi necessario collocare l'evoluzione dei sistemi scolastici verso l'inclusione all'interno di un quadro concettuale e normativo più ampio e, a questo proposito, il 2024 offre più di un motivo per cimentarsi nell'esercizio.

Quest'anno, infatti, si sottolineano due importanti ricorrenze per quanto riguarda l'educazione inclusiva: i 30 anni della Dichiarazione di Salamanca e i 10 anni dalla ratifica, da parte della Confederazione, della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità. Oltre a queste importanti commemorazioni, la Svizzera ricorda anche i 20 anni dall'entrata in vigore della Legge sui disabili, che promuove l'integrazione e una completa partecipazione delle persone disabili alla società.

Cogliamo l'occasione di queste ricorrenze per ricordare i contenuti e l'importanza dei tre riferimenti normativi, valutando l'impatto che hanno avuto sul sistema scolastico ticinese e identificando gli ambiti in cui possiamo migliorare per garantire il pieno rispetto dei principi sanciti dalla legislazione nazionale e internazionale.

La Convenzione di Salamanca

Nel 1994, dal 7 al 10 giugno, a Salamanca fu indetta una Conferenza Mondiale sull'Educazione Speciale organizzata dall'UNESCO, l'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura. L'obiettivo dell'evento era di sviluppare una visione dell'educazione speciale che promuovesse l'inclusione e l'accessibilità alla scolarizzazione per tutte e tutti, indipendentemente dalle abilità o disabilità. Alla fine dei lavori, gli Stati presenti firmarono un documento che diventò il punto di riferimento per l'educazione inclusiva, conosciuto come Convenzione di Salamanca. Dal testo della Convenzione estrapiamo il concetto centrale espresso nell'articolo di apertura: “Noi, rap-

presentanti di 92 governi e di 25 organizzazioni internazionali alla Conferenza mondiale sull'educazione e le esigenze speciali riunita a Salamanca (Spagna) dal 7 al 10 giugno 1994, riaffermiamo con la presente il nostro impegno a favore dell'educazione per tutti, consapevoli che è necessario ed urgente garantire l'educazione, nel sistema educativo normale, dei bambini, dei giovani e degli adulti che hanno bisogni educativi speciali e approviamo il Piano di Azione per l'educazione e i bisogni educativi speciali, con la speranza che lo spirito delle sue disposizioni ed esortazioni guidi i governi e le organizzazioni” (Conv., art. 1).

Per molto tempo l'accesso all'educazione non è stato garantito a tutte e a tutti². Una netta separazione divideva infatti coloro che potevano beneficiare di un percorso educativo ‘completo’ da chi non poteva farlo, tra cui gli allievi e le allieve con disabilità. Sebbene il diritto universale all'educazione abbia reso l'istruzione più accessibile, in alcuni contesti allievi e allieve con bisogni educativi particolari hanno continuato ad essere discriminati e indirizzati – attraverso differenziazioni strutturali – verso percorsi formativi separati. A partire dagli anni Settanta, grazie a una crescente consapevolezza dei diritti delle persone con disabilità e all'attivismo dei movimenti per i diritti civili, diversi paesi hanno iniziato a rivedere le loro politiche educative, avviando un'importante fase di integrazione scolastica. Nel farlo, i modelli segregativi esistenti sono stati sottoposti a una valutazione critica e un certo grado di compromesso ha permesso alle strutture educative ordinarie di accogliere le necessità speciali.

Ritornando alla Convenzione, il primo capoverso dichiara in effetti che “le scuole dovrebbero accogliere tutti i bambini, indipendentemente dalle loro condizioni fisiche, intellettuali, sociali, emotive, linguistiche o altre” offrendo loro un'educazione di qualità. Le azioni e le linee guida identificate per raggiungere questo obiettivo, come ad esempio “adottare, come legge o politica, il principio dell'educazione inclusiva, accogliendo tutti i bambini nelle scuole normali, a meno che non si oppongano motivazioni di forza maggiore”, sono espresse nel seguito del documento.

La Convenzione di Salamanca ha quindi creato delle basi importanti, sia concettuali che pedagogiche, per favorire il passaggio dalla dimensione integrativa a quella inclusiva, che hanno spinto diversi Stati a reindirizzare i propri sistemi scolastici verso prin-

Note

¹ Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (2024). *Inclusione e accessibilità nel sistema scolastico ticinese*.

² Per una descrizione del contesto storico e sociale che ha porta alla stesura della Convenzione di Salamanca, rimandiamo a *Inclusione e accessibilità nel sistema scolastico ticinese*, pp. 4-6.

cipi e modelli inclusivi. Qualche anno dopo Salamanca, la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità rinforza questi principi con delle definizioni giuridiche di rilevanza internazionale che sanciscono il diritto all'educazione inclusiva.

La Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità

Il 15 aprile del 2014 la Svizzera ha ratificato la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, approvata dall'Assemblea generale dell'ONU nel 2006.

Dalla Convenzione estrapoliamo tre elementi essenziali per l'organizzazione di un sistema scolastico inclusivo. Il primo è espresso nel Preambolo: “riconoscendo che la disabilità è un concetto in evoluzione e che la disabilità è il risultato dell'interazione tra persone con minorazioni e barriere attitudinali ed ambientali, che impedisce la loro piena ed efficace partecipazione nella società su una base di parità con gli altri” (Conv., Preambolo, lett. e).

L'affermazione è un chiaro riferimento al modello bio-psico-sociale promosso dall'Organizzazione Mondiale della Sanità attraverso la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute – conosciuta come IFC – e che oggi guida tutte le implementazioni di attività a favore di persone con disabilità. Con il passaggio da una visione medico-individuale a una visione sociale, il modello bio-psico-sociale ha portato a un cambio di paradigma per la pedagogia specializzata e, più in generale, rispetto al tema dei sostegni scolastici. Il modello non si basa unicamente sulla diagnosi per individuare delle risposte a bisogni particolari, ma si interessa al funzionamento dell'individuo. Il funzionamento trova infatti una sua espressione in un determinato ambiente e l'approccio bio-psico-sociale ci insegna a leggere la disabilità come il risultato del confronto tra una persona con determinate caratteristiche e l'ambiente nel quale è inserita. L'ambiente ha un ruolo importante poiché tanto più saprà essere privo di barriere – facilitatore al funzionamento –, tanto meno la disabilità dell'individuo si esprimerà: la sua *performance* – intesa come capacità di esprimersi in un determinato ambiente – sarà quindi favorita.

Il secondo elemento essenziale promosso dalla Convenzione, ma allo stesso tempo molto discusso, è il concetto di ‘accomodamento ragionevole’, inteso co-

me “le modifiche e gli adattamenti necessari e appropriati, che non impongano un onere sproporzionato o eccessivo, adottati, ove ve ne sia necessità in casi particolari, per garantire alle persone con disabilità il godimento o l'esercizio, su base di uguaglianza con gli altri, di tutti i diritti umani e delle libertà fondamentali” (Conv., art. 2). Il concetto di accomodamento è fondamentale per favorire l'accessibilità al sistema scolastico non unicamente in termini di sostegni o di adattamenti dei percorsi, ma anche in termini di misure di compensazione del deficit.

Il terzo e ultimo elemento, che rimanda direttamente all'ambito scolastico, consiste nella formalizzazione del diritto a un'educazione inclusiva e accessibile per tutte gli allievi e le allieve, indipendentemente dalla loro situazione, in un sistema scolastico che sappia valorizzare le differenze e l'eterogeneità favorendo una società accogliente ed equa (Conv., art. 24).

Elencati gli aspetti centrali della Convenzione, è tuttavia necessario sottolineare che la Svizzera non ne ha ancora firmato il protocollo facoltativo, la cui mancata sottoscrizione limita la possibilità per individui o gruppi di persone di presentare denunce al Comitato delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità riguardo a eventuali violazioni della Convenzione, dopo aver esaurito le vie di ricorso interne. La scelta di non aderire al protocollo facoltativo non è dunque priva di conseguenze; permette alla Confederazione di mantenere all'interno dei confini nazionali i contenziosi relativi ai diritti delle persone con disabilità ed è stata oggetto di critiche da parte dell'ONU. Commentando il rapporto sull'attuazione nazionale della Convenzione sui diritti delle persone con disabilità presentato dalla Svizzera³, le Nazioni Unite esortano infatti il nostro Paese a firmare il protocollo facoltativo, valutando criticamente la mancata sottoscrizione.

Nelle raccomandazioni appena citate l'ONU invita inoltre la Confederazione a introdurre nella Costituzione il principio dell'educazione inclusiva. L'indicazione mira a favorire, il più possibile, l'inclusione di allievi e allieve con bisogni educativi particolari nella scuola ‘regolare’ (o ordinaria) in linea con quanto previsto dalla Convenzione all'articolo 24 e – parallelamente – l'indicazione permette di favorire il trasferimento di risorse finanziarie dedicate alla scuola ‘speciale’ verso l'ambito ordinario.

Anche il concetto di accomodamento ragionevole è ripreso nella raccomandazione con la richiesta di “garan-

Nota

³ Comitato sui diritti delle persone con disabilità (13 aprile 2022). *Osservazioni conclusive al rapporto iniziale della Svizzera.*

tirlo il più possibile”. Un’indicazione che, a nostro avviso, mette in luce la debolezza di un concetto dichiarato in modo eccessivamente vago e che si presta a interpretazioni disparate. La formulazione ampia dell’accomodamento, così come espressa sia nella Convenzione sia nelle raccomandazioni, deve essere completata con definizioni di prassi e pratiche concrete. Questo lavoro è in corso d’opera in Ticino, dove da qualche tempo è stata attivata una rivisitazione delle pratiche legate ai sostegni scolastici con un ripensamento dell’organizzazione delle diverse prassi inclusive⁴.

Accanto agli aspetti appena evocati, le raccomandazioni delle Nazioni Unite chiedono a più riprese alla Confederazione di promuovere l’armonizzazione dei vari sistemi scolastici cantonali. La richiesta non sorprende, visto che, come noto, gli approcci all’inclusione e all’accessibilità posso variare di molto tra Cantone e Cantone. Rispetto al Ticino, un’attenta analisi delle richieste formulate dall’ONU evidenzia che il nostro sistema educativo sta già implementando le raccomandazioni facendo leva sulle ricche e consolidate esperienze maturate nel corso degli anni. La nostra scelta è stata di organizzare un sistema scolastico che promuova una ‘scuola per tutti’, intervenendo sulle situazioni e sui contesti per renderli accessibili al maggior numero possibile di allievi e allieve. All’interno di questo sistema, il sostegno e l’adattamento del contesto devono essere supportati da misure specifiche – ad esempio compensative o dispensative – per garantire una risposta educativa flessibile e adatta a tutti, inclusi gli allievi e le allieve con difficoltà di apprendimento o bisogni educativi speciali. Questo approccio non implica di forzare a tutti i costi l’inclusione in contesti ordinari di scolarizzazione, ma piuttosto di offrire proposte educative e formative adatte a tutte e a tutti, sostenendo nel contempo il contesto che li accoglie.

Se i due documenti trattati fino a questo punto rappresentano dei riferimenti internazionali, di natura didattica e pedagogica il primo, di diritto internazionale il secondo, vi è un terzo documento che nel 2024 festeggia una ricorrenza: la Legge sui disabili del 2004.

La Legge federale sull’eliminazione di svantaggi nei confronti di disabili

Sono passati 20 anni dall’entrata in vigore della Legge federale sull’eliminazione di svantaggi nei confronti di disabili (LDis), alla quale fanno riferimento tre ordinanze specifiche⁵. L’obiettivo della Legge è di

eliminare gli ostacoli ambientali che le persone con disabilità incontrano in diversi ambiti della loro vita, favorendo così il massimo della partecipazione. La Legge fa riferimento diretto alla Costituzione federale e, più precisamente, all’articolo 8, che sancisce: “la legge prevede provvedimenti per eliminare svantaggi esistenti nei confronti dei disabili” (Cost., art. 8 cpv. 4). Oltre a ciò, a seguito della ratifica della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità, la Legge assume un ulteriore ruolo nell’allineare l’insieme dei testi legislativi a favore dei e delle disabili.

Tra i diversi ambiti che la Legge promuove appare il sostegno all’educazione inclusiva e, anche in questo caso, il riferimento al modello bio-psico-sociale è molto chiaro, così come il riferimento al concetto di svantaggio. Il testo di legge precisa infatti che quando le persone con disabilità hanno un impedimento alla loro effettiva partecipazione, subiscono uno ‘svantaggio’. In ambito formativo “vi è svantaggio nell’accesso a una formazione o a una formazione continua in particolare quando (a) l’utilizzazione dei mezzi ausiliari adatti alle esigenze dei disabili nonché l’assistenza personale loro necessaria sono ostacolate”; (b) la durata e l’assetto delle formazioni offerte e degli esami non sono adeguati alle esigenze specifiche dei disabili” (LDis, art. 2).

A sostegno delle casistiche indicate dalla Legge, il sistema scolastico ticinese ha predisposto delle misure di compensazione del deficit che hanno l’obiettivo di colmare lo svantaggio sperimentato dalle persone con disabilità nella partecipazione al percorso formativo. In aggiunta, uno strumento che permette una risposta adeguata allo svantaggio, ma nella pratica anche all’accomodamento ragionevole o alla proposta inclusiva indicata nella Dichiarazione di Salamanca, è rappresentato dalla ‘progettazione universale’, che rimanda alla “progettazione di prodotti, ambienti, programmi e servizi utilizzabili da tutte le persone, nella misura più estesa possibile, senza il bisogno di adattamenti o di progettazioni specializzate”⁶ e che, nella pratica didattica, si traduce nell’applicazione dell’*Universal design for learning* (UDL) o nell’applicazione di una didattica differenziata.

Conclusioni

A 30, 10 e rispettivamente 20 anni dalla stesura della Dichiarazione di Salamanca, dalla ratifica della

Note

⁴ Dipartimento dell’educazione, della cultura e dello sport (2024). *Inclusione e accessibilità nel sistema scolastico ticinese*.

⁵ Ordinanza sull’eliminazione di svantaggi nei confronti dei disabili (ODis) del 19 novembre 2003; Ordinanza concernente la concezione di una rete di trasporti pubblici conforme alle esigenze dei disabili (OTDis) del 12 novembre 2003; Ordinanza del DATEC concernente i requisiti tecnici per una rete di trasporti pubblici conforme alle esigenze dei disabili (ORTDis) del 23 marzo 2016.

⁶ Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità, art. 2.

Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità e dall'entrata in vigore della Legge sui diritti delle persone con disabilità, l'impatto avuto sul sistema scolastico ticinese dai tre riferimenti legislativi nazionali e internazionali è evidente. La riorganizzazione dei sostegni per allievi e allieve con bisogni educativi particolari in atto nel nostro Cantone ne è una chiara testimonianza.

Le valutazioni del percorso compiuto al Ticino in questi anni possono assumere valenze diametralmente opposte: secondo le agenzie delle Nazioni Unite, nel nostro Paese occorre fare di più per l'inclusione nei contesti scolastici ordinari; secondo al-

tri, invece, è auspicabile ridimensionare il modello inclusivo in ambito educativo e ritornare a riferirsi a orientamenti separativi.

Dal nostro punto di vista, la via da seguire deve certamente evitare l'assunzione di modelli che spingono a lavorare unicamente sul contesto, trascurando i bisogni di allievi e allievi, di docenti e di operatori e operatrici. Al contempo, tuttavia, sebbene confrontati con un contesto sociale ed economico sempre più complesso e teso, non è ragionevole rinunciare a promuovere – capitalizzando le esperienze integrative fatte finora e analizzandole anche in chiave critica – un sistema inclusivo che possa offrire una scuola di qualità per tutti e per tutte.



Per tutta la classe – spuntini di classe.

Materiale didattico dedicato all'alimentazione e alla salute.
Da scaricare o ordinare gratuitamente.

www.swissmilk.ch/scuola



swissmilk



Entusiasmo e partecipazione: motori della formazione

Lorenzo Scascighini, docente di italiano e responsabile del progetto “La scuola al centro del villaggio” (Centro professionale tecnico di Locarno)

La realtà della scuola professionale

In Ticino le scuole professionali, a tempo pieno o in modalità duale (scuola/azienda), accolgono circa 10'000 giovani, un numero doppio rispetto al totale delle scuole medie superiori (licei e Scuola cantonale di commercio).

Nel Centro professionale tecnico (CPT) di Locarno, dove insegno, la Scuola professionale artigianale industriale (SPAI) permette di formarsi in 14 diverse professioni suddivise in 4 aree: nuove tecnologie (informatici/che, mediamatici/che e elettronici/che), impiantistica (addetti/e installatori/trici di sistemi di refrigerazione, addetti/e alla tecnica della costruzione), cura del corpo (parrucchieri/e) e servizi (operatori/trici per la pulizia ordinaria e manutentiva e operatori/trici di edifici e infrastrutture). Al CPT è anche possibile conseguire la maturità professionale durante o dopo la formazione di base. In tutti i percorsi è presente la cultura generale.

Alla SPAI gli apprendisti sono presenti a scuola solo in alcuni giorni, mentre il resto del tempo svolgono la formazione in azienda. La scuola e l'azienda, i luoghi che i giovani apprendisti frequentano, sono istituzioni complesse, organizzate gerarchicamente. Tuttavia al loro interno si possono trovare spazi democratici molto utili al percorso formativo del giovane, che vanno valorizzate e rafforzate.

Gli apprendisti della scuola professionale

L'età dei giovani che frequentano il CPT varia tra i quindici e i vent'anni circa, mentre la media dei giovani che seguono la maturità 'post' va oltre i venti anni. Ci sono anche casi di persone adulte in riqualifica, perciò più anziane rispetto alla media dei loro compagni di classe.

La presenza a scuola dell'apprendista è minore rispetto a quella dello studente delle altre scuole dell'obbligo e del post-obbligo a tempo pieno; ne consegue che anche il coinvolgimento pratico ed emotivo nelle vicende scolastiche sia minore. In parole povere: "si vive la scuola in modo diverso". L'assenza nel nostro istituto (e anche in molte altre sedi di scuola professionale) di un comitato degli studenti, delle giornate autogestite, ma anche la scarsa partecipazione degli studenti del settore professionale a manifestazioni quali gli "scioperi per il clima" rappresentano un segnale chiaro in questo senso. Queste considerazioni sono forse troppo generali, ma vanno inserite all'interno del dibattito attorno al rafforzamento dei valori democratici a scuola e nell'apprendista.

La maggior parte dei nostri apprendisti, essendo minorenni, non ha il diritto di voto e perciò essi non so-

no ancora cittadini attivi a tutti gli effetti. Ma il diritto di voto e la consapevolezza che ne consegue dovrebbero essere il punto di arrivo di un percorso che si inizia già molto tempo prima della maggiore età, attraverso gli esercizi di democrazia e la trasmissione e l'interiorizzazione dei valori democratici. Bisogna tenere conto dell'età evolutiva che i giovani vivono e avvicinarsi a loro con gli strumenti più adeguati. Ad essere centrale a quell'età è l'emozione. Gli adolescenti vivono con grande intensità le emozioni e si entusiasmano facilmente. Per fare in modo che questo avvenga anche a scuola e invogliare i giovani alla partecipazione alla vita pubblica, servono attività in cui gli apprendisti siano più attivi e in cui sperimentino il piacere di sentirsi parte della collettività e di contribuire alla costruzione di una società in cui potersi riconoscere. Le nozioni di civica sono indispensabili, ma il vivere e sperimentare in prima persona sono fondamentali per interiorizzare i concetti.

Come promuovere i valori e le competenze democratiche

La domanda che mi pongo è la seguente: in che modo, considerando il contesto che ho brevemente descritto, si possono trasmettere al meglio i valori e le competenze democratiche? E come ci si allena nella palestra della democrazia? Nella norma della routine scolastica, la maggior parte del tempo lo si trascorre in classe a contatto con i giovani. L'ora di lezione è necessaria per trasmettere a livello teorico i valori democratici, ma anche per allenarsi al dibattito. Non sono molte le materie che hanno nel loro programma il confronto dialettico (italiano, storia e cultura generale, progetti interdisciplinari, ecc.). Purtroppo è sempre meno presente il 'tema', che è una grande occasione per lasciare che i ragazzi si esprimano per iscritto (perciò dopo aver riflettuto).

Oltre a quanto appena descritto, che rientra nella pratica didattica abituale, cosa facciamo al CPT di Locarno per preparare gli apprendisti alla vita democratica? Cosa caratterizza la nostra sede? La nostra risposta consiste nel progetto di sede, e progetto-cappello di tutte le attività di sede, che va sotto il nome di "La scuola al centro del villaggio".

Nei paragrafi seguenti descriverò le pratiche in modo più dettagliato, analizzerò e approfondirò l'aspetto legato al tema in questione, cercherò di individuarne i limiti e i miglioramenti possibili e, infine, descriverò i progetti futuri.

“La scuola al centro del villaggio”

Il progetto di sede “La scuola al centro del villaggio” riunisce sotto lo stesso cappello la maggior parte delle attività che si svolgono al CPT di Locarno. Le proposte sono molto variate e vogliono rappresentare un’alternativa e un approfondimento a quanto offre la griglia oraria, che, per evidenti limiti di tempo, non può essere esauriente nel compito che la scuola si assume di formare, oltre ai futuri professionisti, anche futuri cittadini.

Il progetto nasce più di dieci anni fa, nel 2012, e in questo lasso di tempo si è consolidato all’interno della sede e si è fatto conoscere all’esterno delle mura del CPT. Anche la tipologia delle attività proposte si differenzia dalle normali lezioni in aula, e forse proprio per questo si è fatta apprezzare da apprendisti, docenti e dalla direzione.

Il nome non è scelto a caso o solo perché nasce su una sostituzione di un detto presente nella nostra lingua, ma ha un significato ben preciso, che è il punto di riferimento che indica la rotta da seguire. Nel Seicento nasce il detto popolare “mettere la chiesa (o il campanile) al centro del villaggio”. La chiesa a quel tempo era il punto di riferimento dell’etica, della morale e della società: essa era al centro del villaggio, fisicamente e dal punto di vista simbolico. Cosa mettere oggi al centro del villaggio? A noi piacerebbe molto che al centro del villaggio (globale) ci stesse la scuola con la sua natura non utilitaristica e finalizzata al bene della società. Ci piace pensare che il nostro istituto sia un embrione di ciò che la società del futuro possa diventare e che il sapere entri a scuola attraverso i docenti e gli apprendisti, ma che ne ri-esca trasformato, così da poter influenzare la società.

La multiculturalità, la sostenibilità, la parità di genere e la cittadinanza sono i pilastri che sorreggono l’intero progetto, perché sono le grosse sfide del presente e del futuro alle quali la scuola non può sottrarsi. Ma trattiamo anche temi importanti come l’attualità, le nuove tecnologie (da un punto di vista umanistico), i diritti umani, il mondo del lavoro e dell’economia, ecc.

Grazie a questo progetto ci poniamo come obiettivo di “aprire nuovi mondi” agli apprendisti, di dare loro idee, spunti, progetti per il futuro, e di non essere solo una macchina della trasmissione del sapere. E lo facciamo con ‘entusiasmo’, un’altra parola-chiave: perché, come scrivevo sopra, i giovani li si stimola con la passione e il coinvolgimento.

Conferenze per apprendisti e conferenze aperte al pubblico, la giornata multiculturale, la settimana della sostenibilità, la giornata della democrazia, le esposizioni, l’orto scuola/quartiere, il progetto “mais”, il frutteto, il pranzo a Km0, il gemellaggio con la Romania e con il Portogallo, i progetti didattici interdisciplinari aperti (PDI): queste sono le proposte che vanno sotto il cappello de “La scuola al centro del villaggio”. Praticamente, tutte comprendono momenti di dibattito democratico (tra docenti e anche tra docenti e apprendisti) e mirano allo sviluppo di competenze e valori democratici. La giornata multiculturale, la settimana della sostenibilità e la giornata della democrazia spingono alla presa di coscienza e all’impegno in una società in trasformazione che necessita del coinvolgimento di tutti. Cito il passo di un tema di un’allieva che qualche anno fa, dopo avere partecipato alla giornata multiculturale, scriveva: “sicuramente è molto più istruttivo partecipare alla giornata multiculturale che stare per otto ore seduti dietro ad un banco, che può essere anche molto interessante e sicuramente ci insegna qualcosa che ci potrà essere utile nel nostro futuro lavorativo, ma avere quest’altro tipo di conoscenza ci insegna qualcosa che ci servirà nella vita e a mio parere la scuola superiore dovrebbe essere la pista di lancio verso la vita nel mondo degli adulti e non solo un posto in cui viene insegnato un mestiere o delle materie e sono sicura che questa scuola e queste attività ci permetteranno di buttarci in questa vita raggiungendo traguardi molto, molto più ampi di un ragazzo che ha solo studiato sul modello della nostra cultura senza mai vedere al di fuori delle frontiere”.

Approfondisco ora due delle attività che meritano, per il discorso che stiamo facendo, maggiore attenzione: il gemellaggio con la Romania e i progetti interdisciplinari aperti.

Il gemellaggio con la Romania

Il rapporto che lega il CPT alla Romania ha una storia lunga: oltre quindici anni fa avevamo iniziato con lo scambio di classi di parrucchieri a Buzau; in seguito abbiamo portato classi di informatici, elettronici e mediamatici a Cluj, in Transilvania, e per due volte docenti e allievi rumeni ci avevano fatto visita. Dopo una pausa legata alla pandemia di Covid-19, a novembre 2022 è decollato lo scambio con Timisoara, che ha registrato un ulteriore passo in avanti e che è destinato a crescere e a maturare negli anni. Nell’aprile

2023, abbiamo contraccambiato l'ospitalità accogliendo la classe della scuola Grigore Moisil (liceo informatico) per una settimana. In entrambe le occasioni, i nostri informatici del quarto anno e la classe rumena hanno condiviso praticamente per tutta la settimana attività professionali, culturali e di svago.

Il gemellaggio è stato pensato su differenti livelli: prima di tutto quello interculturale, che fa anche da *fil rouge* per ogni momento che si trascorre assieme, così come l'aspetto umano. Seguono poi lo scambio linguistico, quello professionale, storico ed economico.

Da settembre a dicembre, i nostri informatici hanno seguito un progetto interdisciplinare in cui hanno potuto fare una ricerca sui temi del gemellaggio, incontrare persone per approfondire la storia, la cultura e, in generale, il tema dello scambio tra culture diverse.

Ma se si vuole sapere se gli obiettivi siano stati raggiunti, non abbiamo che da ascoltare i commenti degli apprendisti protagonisti dello scambio.

Dice Beniamino: "Assieme ai miei compagni ho vissuto un'esperienza molto positiva. Prima di partire ci siamo resi conto che sull'immagine della Romania gravavano alcuni pregiudizi che vengono da chissà dove, mentre siamo stati tutti sorpresi della bellezza e dalla vivacità di Timisoara, dall'accoglienza e dal calore delle persone". "Il viaggio è stato una doccia fredda – è Eric a parlare – abbiamo vissuto un'esperienza piena di scoperte e abbiamo avuto la fortuna di incontrare giovani rumeni davvero speciali, accoglienti e aperti, con i quali abbiamo vissuto momenti fantastici che non dimenticheremo. Ci hanno fatto veramente sentire a casa." Mentre a colpire Ethan "è stata anche la visita alla Nokia, una multinazionale nel campo della tecnologia. Ho pure trovato che i nostri coetanei fossero molto preparati e ho notato che si esprimevano correntemente in inglese. Secondo me una settimana come questa vale quanto sei mesi di scuola vissuta in modo 'classico' ed è sicuramente più arricchente e completa della solita gita di fine ciclo dove si visita la città e basta". Federico: "Il nostro è stato un modo non turistico per conoscere un paese, perché lo si è fatto essenzialmente attraverso le persone e abbiamo potuto condividere la loro quotidianità. Un pomeriggio sono anche stato a casa di un compagno e ho visto anche la vita privata, familiare". Infine Bryan: "Dopo l'esperienza a Timisoara, abbiamo subito avuto voglia di ricambiare l'ospitalità e di accoglierli qui da noi. In classe, durante il progetto

interdisciplinare, abbiamo pensato alle varie attività da proporre, oltre al progetto informatico che avremo continuato assieme".

Cosa possiamo dedurre dalle parole dei ragazzi? Prima di tutto che lo scambio ha generato entusiasmo, che è il vero e proprio motore di ogni apprendimento. Ed è proprio su questo "pieno di emozioni" che si potranno innestare le conoscenze più differenti, portandole all'interno dell'aula. La storia ha trovato concretezza: siamo stati nei luoghi da dove è partita la rivoluzione rumena del 1989 e questo ci ha permesso di parlare dei due blocchi, del Muro di Berlino, del comunismo, della dittatura, della libertà di stampa, ecc. E tutto questo lo abbiamo ascoltato dalla bocca di persone che lo hanno vissuto in prima persona. L'inglese è stata la lingua di comunicazione e i ragazzi l'hanno parlata come raramente hanno occasione di fare. Anche l'apprendimento di qualche parola in rumeno ha permesso di entrare con sensibilità in una nuova cultura. In modo diretto (e non tecnico) abbiamo avuto modo di scontrarci con i nostri pregiudizi; abbiamo potuto riflettere sulla loro origine, su come sia comodo lasciarli dove stanno e infine abbiamo sperimentato quanta energia si libera se li rimuoviamo. La scelta della Romania risponde bene a questo obiettivo: si tratta di un paese poco conosciuto e ancora poco visitato, spesso vittima di pregiudizi. Da un punto di vista formativo ed educativo si tratta di un valore aggiunto. I ragazzi hanno dovuto riscrivere alcune parti delle loro mappe mentali. La meta, poco turistica (almeno da noi) ha invece sorpreso positivamente. Ci siamo anche resi conto che il turismo classico resta in superficie: non approfondisce e non cerca di capire l'anima di un paese. Il desiderio di ricambiare l'ospitalità, nato appunto dall'amicizia creata con i giovani rumeni, è un vero insegnamento sul campo del significato di un progetto collettivo. Penso che il senso civico, e di conseguenza il cittadino attivo di domani, possa formarsi soprattutto in esperienze come questa. Un altro insegnamento ci è offerto da Olga, una giovane partecipante rumena: "le persone sono persone indipendentemente dalla loro provenienza".

Lo scorso anno (2023/2024) abbiamo ripetuto lo scambio con Timisoara con la classe MI3 (informatici di maturità). In novembre ci siamo spostati noi e in aprile abbiamo contraccambiato l'ospitalità. Il tema scelto, le migrazioni e la delocalizzazione, ben si prestava alla realtà dello scambio interculturale e ha segnato un ulteriore passo in avanti nell'organizzazione del gemellaggio. L'informatica era presente come supporto ai temi

trattati e alle presentazioni. In Romania i giovani, divisi in gruppi misti, hanno svolto una ricerca sul tema scelto. Abbiamo poi incontrato un imprenditore italiano nella sua fiorente azienda situata nella campagna attorno a Timisoara. Grazie all'incontro con un gruppo di rom abbiamo potuto conoscere la loro cultura, e siamo anche stati in un centro per bambini di famiglie disagiate. Infine, ci siamo spostati due giorni in riva al Danubio.

Durante la settimana di aprile sono stati gli allievi e i docenti rumeni a raggiungerci in Ticino. Sempre seguendo il filo conduttore del tema delle migrazioni, abbiamo visitato due aziende del nostro territorio (la Schindler e la Chocolat Stella), siamo stati a Bosco Gurin a conoscere la storia dei Walser e dell'emigrazione ticinese e, infine, abbiamo incontrato alcuni rumeni che da anni vivono da noi e che hanno testimoniato la loro storia di emigrazione. Il lavoro a gruppi misti, con presentazione finale, verteva sugli incontri e sui temi della settimana.

Fra pochi mesi prenderà il via un'altra tappa dei nostri scambi: ci recheremo in Portogallo, in una scuola vicino a Porto, sempre con una classe di informatici del terzo anno. Ancora una volta la scelta del tema è caduta su un argomento che dà un ulteriore senso allo scambio: la cittadinanza. In un mondo dove le sfide sono globali, sarà importante stimolare i giovani a pensare oltre gli steccati dei confini nazionali. Non mancheranno il lavoro in gruppi misti (piattaforma informatica) e l'approfondimento del tema della democrazia/regimi totalitari grazie all'incontro con persone che hanno vissuto la dittatura conclusasi cinquant'anni or sono.

Il "progetto didattico interdisciplinare" esterno/attivo

Il progetto didattico interdisciplinare è un corso di un semestre che solitamente si svolge con le classi del quarto anno e con la maturità post-tirocinio per professionisti qualificati. Gli insegnanti sono due, spesso di discipline non affini, e gli apprendisti svolgono una ricerca su un argomento, focalizzandosi soprattutto sull'interdisciplinarietà.

Negli ultimi anni, con alcuni colleghi, abbiamo proposto agli apprendisti di lavorare su un progetto pratico e di utilità pubblica. Una classe di informatici del quarto anno ha progettato la valorizzazione del boschetto dietro la nostra scuola raccogliendo informazioni da persone qualificate: ingegneri forestali, biologi, ma anche dalle autorità comunali e cantonali competenti. Alla fine dell'anno scolastico abbiamo invitato le autorità e

le persone esterne coinvolte e presentato il nostro progetto. Adesso, grazie all'intervento della Protezione Civile, dal nostro boschetto sono state in parte tolte le piante invasive. L'anno successivo, con una classe di terza (elettronici e mediamatici) abbiamo continuato la progettazione dello spazio liberato dalle piante. Lo scorso anno, con la maturità post-tirocinio, ci siamo interrogati sulla realtà giovanile di Locarno e abbiamo pensato assieme a proposte e progetti per migliorarne la vita sociale. Anche in questa occasione i giovani hanno incontrato autorità ed esperti dell'argomento e si sono documentati su quanto avviene in altre città.

Abbiamo notato che i ragazzi rispondono con entusiasmo, perché si sentono coinvolti in un progetto di utilità pubblica; sperimentano l'idea di lavorare per il bene comune, per la collettività: si sentono "convocati" da una società che spesso li ignora. Emma, un'apprendista elettronica, mi diceva che per la presentazione in classe non aveva neppure dovuto prepararsi perché il progetto lo sentiva suo e lo aveva interiorizzato durante la ricerca. Mentre gli studenti della maturità 'post', all'inizio del progetto dello scorso anno su temi relativi alla città di Locarno (spazi verdi, trasporti, luoghi d'aggregazione) erano molto scettici ("la politica non ci interessa", "tanto non cambia mai niente", "ma i politici ci ascoltano?"), ma poi hanno cambiato idea in giugno ("tutto è politica e ci riguarda e i politici che abbiamo incontrato erano interessati alle nostre opinioni").

Conclusione

Riprendo brevemente la domanda che mi sono posto inizialmente riguardo a come stimolare il desiderio da parte dei giovani verso la partecipazione democratica e su cosa fare per sviluppare in loro i valori democratici. Ho descritto brevemente la realtà della scuola professionale e le caratteristiche degli apprendisti che la frequentano. La proposta della sede in cui insegno, il CPT di Locarno, è di completare quello che già si fa durante le lezioni a livello teorico, con attività che tocchino le emozioni e che facciano sentire la bellezza di sentirsi parte attiva nella società. Ho descritto l'intero progetto de "La scuola al centro del villaggio" e in modo più approfondito il gemellaggio con la Romania e i progetti interdisciplinari aperti. Stando alle reazioni dei partecipanti, mi sembra di potere dire che qualcosa si sta seminando a un livello più profondo nei giovani e che, nel tempo, i frutti si potranno vedere nella loro attività quotidiana di cittadini.

Tutta la famiglia sulla neve Ovunque in Ticino da CHF 599*

*Fino al 30 novembre 2024



Scopri su
ticinopass.ch

ticino
pass

Direttore responsabile

Emanuele Berger

Redattori

Claudio Biffi, Roberto Falconi

Comitato di redazione

Spartaco Calvo
Brigitte Jörimann Vancheri
Serena Ragazzi
Michele Tamagni

Segreteria e pubblicità

Sara Giamboni
Divisione della scuola
6501 Bellinzona
tel. 091 814 18 11
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



Paul Klee, *Erstes Haus
einer Siedlung* (1926)

