

**scuola ticinese**

stagioni



- 
- 3 | Claudio Biffi  
**Stagioni**
  - 5 | Luca Ricci  
**Quattro stagioni, quattro romanzi**
  - 13 | Fabio Merlini  
**L'insinuazione della Noia**
  - 19 | Carola Barbero  
**Attesa**
  - 25 | Antea Mattei  
**Riti e stagioni nella società tradizionale**
  - 33 | Marco Gaia  
**Meteorologia e stagionalità**

# Stagioni

Claudio Biffi, redattore di "Scuola ticinese"

- 41 | Claudio Della Santa, Katja Vanini De Carlo  
**L'autovalutazione della qualità degli istituti scolastici**
- 47 | Angela Calia, Mathieu Horeau e Demis Quadri  
**Prevenire le molestie attraverso il teatro fisico**
- 55 | Roberta Besozzi  
**Formatrici e formatori di apprendiste e apprendisti in azienda**
- 59 | Cristina Delponte Mainardi  
**Quando una festa non è solo una festa: i cinquant'anni della Scuola media di Losone**

Se tutto è andato come previsto, questo numero della rivista esce a cavallo tra la fine dell'anno scolastico e l'inizio delle vacanze estive. Un momento che chiude la stagionalità della scuola, fatta di ritmi e riti che hanno segnato le nostre infanzie e le nostre adolescenze. L'ultimo giorno di scuola, i quaderni da chiudere per un'ultima volta, le aule da sistemare: gesti che si ripetono (verrebbe da dire 'si tramandano') e che danno forma al tempo della scuola.

Le stagioni, del resto, servono proprio a questo: scandiscono il trascorrere del tempo, marcano il passaggio e il ritorno; il loro susseguirsi è un intreccio di natura e cultura che ha modellato per secoli il nostro modo di vivere, lavorare, festeggiare e aspettare. E si sarebbe tentati di dire che oggi tutto questo non ci sia più, che il concetto di stagionalità appartenga al passato, e che il tempo circolare delle cosiddette società tradizionali sia stato sostituito dal tempo lineare e progressivo della modernità (Claude Lévi-Strauss opponeva le società 'fredde' – prive di storia, orientate alla conservazione più che al cambiamento – a quelle 'calde', dinamiche e mutevoli).

La tentazione rischia però di farci incappare in eccessive semplificazioni, mascherando così quanto ciclicità e stagionalità influenzino ancora la nostra percezione del tempo che passa, i nostri comportamenti e le nostre pratiche sociali. Anche se riti e ritualità stagionali sono slittate dalle sfere agricole e religiose verso dimensioni più profane e industrializzate, basta guardare un calendario per rendersi conto che del tutto moderni, forse, non lo siamo ancora diventati.

L'esempio della scuola, poi, è calzante, e mette bene in risalto la tensione tra ciclicità e linearità. A scuola, i due tempi convivono. Ogni anno scolastico ricomincia come un 'nuovo inizio', con le sue griglie orarie, le sue pause, i suoi passaggi rituali. Chi insegna conosce bene questa ciclicità, fatta di parole che si ripetono, di gesti che tornano, di stagioni che si riconoscono anche tra le mura di un'aula. D'altra parte, la scuola accompagna trasformazioni profonde e in qualche modo irreversibili: allieve e allievi crescono, cambiano, attraversano fasi uniche del proprio sviluppo cognitivo, emotivo, sociale. È un tempo che non si può riavvolgere. In questa tensione tra ripetizione e cambiamento, tra memoria e trasformazione, la scuola custodisce una forma di temporalità tutta sua. E ci si potrebbe poi interrogare su come chi insegna si collochi nell'instabile convivenza tra ciclicità e linearità...

A tanto non siamo arrivati, e posso in tutta onestà anticiparvi che, tra le pagine del nuovo numero di "Scuola ticinese", non troverete una risposta diretta a questo interrogativo. Saranno piuttosto idee, spunti e riflessioni sul valore simbolico e culturale delle stagioni ad alternarsi: sul senso dell'attesa e della noia; sulla ritualità che da sempre le accompagna, ma anche sulla manifestazione più materiale e concreta delle stagioni, le condizioni meteorologiche. Manca (e anche questo lo ammetto in tutta trasparenza) un contributo sulle stagioni della vita: l'infanzia, la giovinezza, l'età adulta, la vecchiaia – ognuna contraddistinta da ritmi, passaggi e mutamenti.

41

Al di là di quanto in più si sarebbe potuto fare, e di qualche rimpianto, il numero che vi apprestate a leggere prova a essere un invito, immersi nella calda immobilità estiva, a fermarsi, osservare e ritrovare nel tempo che passa – e che ritorna – una risorsa per tentare di capire meglio noi stessi e il mondo che ci circonda.



# Quattro stagioni, quattro romanzi

Luca Ricci, scrittore

In the *Human seasons* John Keats paragona le stagioni dell'anno alle fasi più importanti della vita di un uomo, ed è prevedibile negli abbinamenti: la primavera è la nascita, l'estate è la giovinezza, l'autunno l'età adulta e l'inverno la vecchiaia. D'altronde parlare delle stagioni dell'anno volendo essere originali sarebbe sbagliato. Le stagioni, infatti, sono fatte di luoghi comuni impossibili da scardinare: il calendario ci serve per orientarci nel caos del tempo, Barbanera o Frate Indovino sono bussole per continuare a provare, di anno in anno, nostalgia del passato, insoddisfazione del presente, timore del futuro. È scontato dire che la primavera è un inno alla vita, che l'estate è il periodo delle avventure, che l'autunno è una riflessione sulla decadenza e che l'inverno rappresenta la morte di tutte le cose, eppure è tutto quello che onestamente possiamo dire delle quattro stagioni. Volendo fare un discorso lungo quattro romanzi sul ciclo delle stagioni, abbracciare la banalità senza paura è stato il primo passo verso la concretizzazione del progetto. Non avrei dovuto avere paura di fare il ritrattista del tempo, di pervenire anche a una sorta di documento meteorologico dei primi anni del XXI secolo. Più precisamente, sarei dovuto restare fedele unicamente a questo aspetto: tutto il resto sarebbe stata la grande infedeltà che è la letteratura. Scrivere il ciclo delle stagioni mi ha obbligato a confrontarmi con un aspetto della vita tanto evidente quanto ineffabile: il tempo. A un certo punto del ciclo che ho scritto si legge: "Il tempo passa, ed è tutto qui il nostro tormento". Penso anch'io che sia così, ma la natura – e l'uomo – hanno escogitato un espediente per illuderci che il tempo non sia un fenomeno lineare bensì circolare: le stagioni. Le stagioni, di anno in anno – con oscillazioni ancora verosimili – tornano uguali, e ci danno un conforto, una rassicurazione. Non importa se sia ingannevole, noi ci vogliamo credere. Rifiutiamo l'idea che la vita sia una candela che si accorcia. Parlare di stagioni quindi significa parlare del tempo, che significa, sempre e per sempre, parlare della nostra mortalità. Ecco spiegato anche l'interesse dell'arte nei confronti delle quattro stagioni, a cui nel corso dei secoli sono stati dedicati veri e propri cicli, da Giuseppe Arcimboldo, passando per Antonio Vivaldi, fino a Eric Rohmer o Kim Ki-Duk. In letteratura un eccellente Bernacca (Edmondo, il meteorologo) è stato Italo Calvino, che nel suo *Marcovaldo* dedica alle stagioni un'intera raccolta di racconti. Marcovaldo è un personaggio buffo e melanconico, una specie di Charlot che

si arrabatta alla bell'e meglio nella vita, anche grazie alla bussola delle stagioni. Calvino, discendente di agronomi e botanici, mostra una particolare sensibilità, un gusto sincero, nel descrivere con minuzia i fenomeni atmosferici, il tipo di luce, il mutare della vegetazione da una stagione all'altra. Ecco la descrizione di un parco estivo: "Nelle fronde degli ippocastani, dov'erano più folte, dardeggiavano gialli raggi nell'ombra trasparente di linfa". E questo è ciò che si può leggere dell'inverno: "Il freddo ha mille modi di muoversi nel mondo: sul mare corre come una mandria di cavalli, sulla campagna si getta come uno sciame di locuste, nelle città come lama di coltello taglia le vie". Ma Calvino sa dire anche con una sola frase l'essenza di un'intera stagione. Ad esempio della primavera: "L'inverno se ne andò e si lasciò dietro i dolori reumatici".

#### **Romanziere, cioè scrittore di racconti**

È bene chiarire che il ciclo delle stagioni non è una costruzione a tavolino. È stato, al contrario, un progetto in fieri. C'è, credo, una differenza sostanziale, quel che passa tra un lavoro ingessato, tutto pensato prima, e una scrittura che si è nutrita del suo stesso farsi. La casualità ha giocato un ruolo determinante quanto la causalità. Soltanto dopo il primo romanzo stagionale, per esempio, è sopravvenuta l'idea di coprire tutte le stagioni. Scelto il primo titolo con l'aggettivo sostantivato, tutto il ciclo è divenuto immaginabile: *Gli autunnali, Gli estivi, Gli invernali, I primaverili*. Trattare un aggettivo come un sostantivo significa tracciare con nettezza delle priorità: ci sarebbe stato il tentativo di restituire la stagionalità, il trascorrere del tempo – l'emozione del tempo –, ma su tutto avrebbero prevalso l'uomo e le sue relazioni. Soltanto dopo queste intuizioni, ho precisato il resto delle regole interne, la natura intima della quadrilogia (affinandole di libro in libro): il raccordo sarebbe avvenuto più in profondità rispetto al plot, sconfessando l'elemento che in genere dà la continuità alle serie televisive che amiamo (che richiamano il feuilleton, e ambiscono a essere iperromanzi). A ricorrere non sarebbero stati i personaggi, ma macro temi quali amore e disamore, mondo culturale romano (ma Roma, come faccio dire a uno dei personaggi, è più grande del mondo), e rappresentazione del tempo (scomposizione del tempo, tempo naturale e tempo artificiale, tempo lineare e tempo curvo). Ho scritto per anni con un'unica paura, l'unica sensata in questo genere di progetti così impegnativi e a lungo



Anastasia Inserra,  
corso propedeutico – CSIA



Anastasia Inserra,  
corso propedeutico – CSIA

termine: che venisse meno lo stato di necessità, il bisogno espressivo rispetto a quel nucleo di temi su cui avevo impostato il lavoro. E se a metà non avessi avuto più voglia? Sarei stato costretto a scrivere una nota molto simile a quella che Goffredo Parise appone all'inizio dei suoi *Sillabari*: “Dodici anni fa giurai a me stesso, preso dalla mano della poesia, di scrivere tanti racconti sui sentimenti umani [...] ma alla lettera S, no-

nostante i programmi, la poesia mi ha abbandonato. E a questa lettera ho dovuto fermarmi”. Se c'è una cosa che ritengo non debba appartenere a chi scrive è la furbizia. Il maggior sforzo di uno scrittore consiste proprio nell'evitarla. Resti il fanciullino, lo scemo di famiglia, la pecora nera, l'inetto, il vecchio dentro, il demente. Senza una spinta onesta avrei dovuto lasciar perdere. All'inizio di questo ciclo ci sono due racconti.

Il primo racconto l'ha scritto Guy de Maupassant nel 1884 e s'intitola *La chevelure* e il secondo l'ho scritto io nel 2016 e s'intitola *Dedizione? La chevelure* per me è un feticcio magico o una sorta di bizzarra lettera d'assunzione: leggendolo da ragazzo nottetempo sulle spallette del lungarno pisano mi svelò la mia vocazione letteraria (per rendere l'idea: l'edizione Oscar Mondadori in cui lo lessi per la prima volta ha come segnalibro il mio foglio rosa per la patente di guida); *Dedizione?* nasce proprio per omaggiare quel racconto di Maupassant, seguendone la dinamica narrativa a climax – lo scivolare nella follia da parte del protagonista (durante una passeggiata in un mercato dell'usato s'innamora della foto di Jeanne Hébuterne, la compagna suicida del pittore Amedeo Modigliani). Tutto bene, si dirà, un cerchio che si chiude. Il punto è che in genere dopo aver scritto un racconto, convincente o meno che mi sembri, volto pagina. *Dedizione?* invece non mi si toglieva dalla mente, dovevo tornare a rileggerlo, ripensarlo, indagarlo. Mi sentivo come il protagonista della storia, solo che al posto della fissazione per una vecchia fotografia, io mi ero ossessionato del mio stesso racconto. A quel punto – con quel grado di consapevolezza – è stato quasi naturale rimettersi a tavolino per cercare di trasformare *Dedizione?* in un romanzo: per la prima volta nella mia vita di scrittore volevo più pagine per una delle mie storie.

### Fuori dal tempo

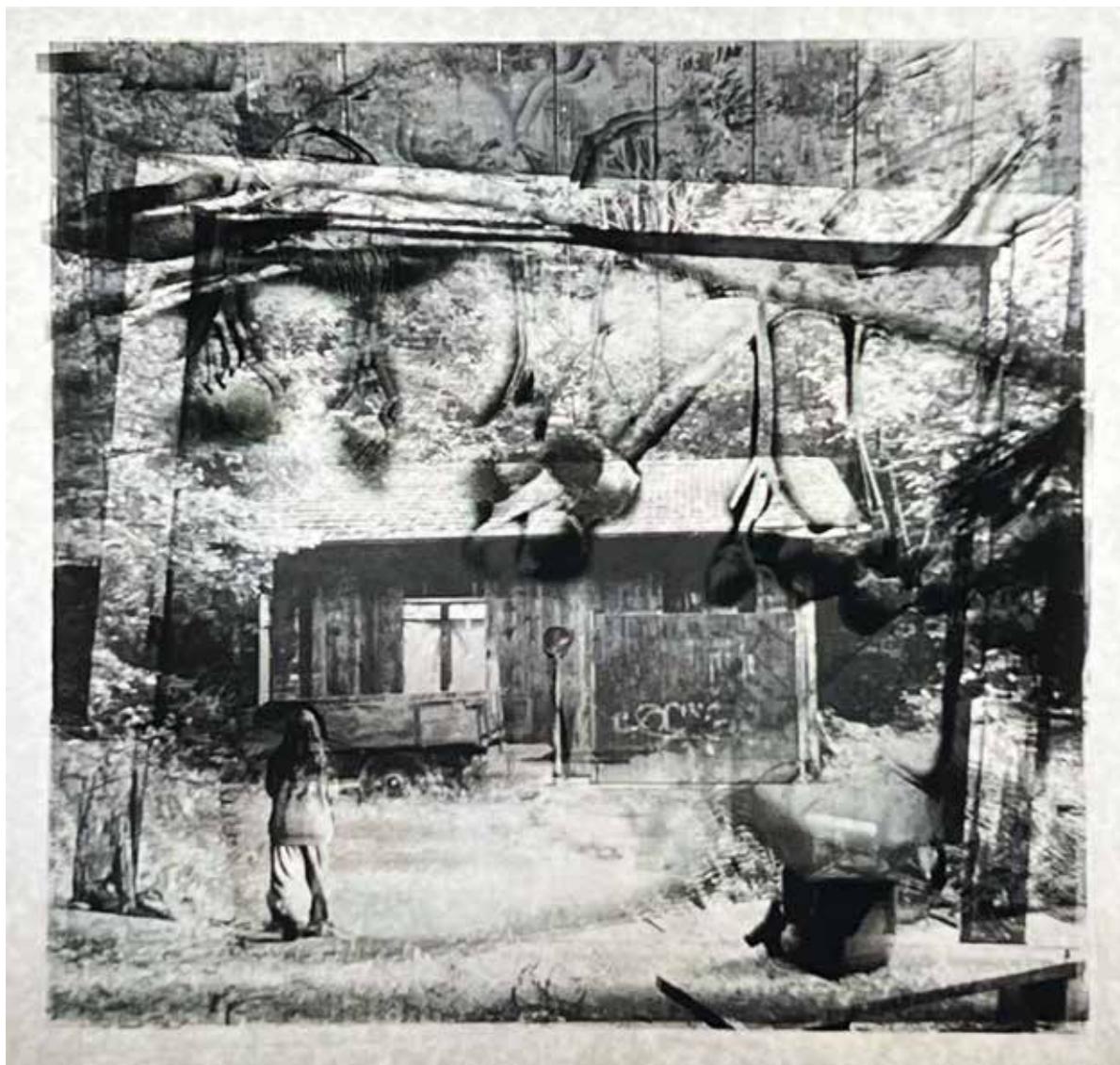
Un'altra grande apprensione è stata voler mettere in cornice il mondo culturale. La prima regola del Fight club è non parlare del Fight club, benché, a onor del vero, si potrebbe compilare una storia della letteratura universale che includa soltanto le opere che si occupano di letterati e artisti in genere. Nel ciclo delle stagioni si parla soprattutto di scrittori. Ce ne sono due ne *Gli autunnali* (pentiti, di cui uno, Alberto Gittani, fa un cameo in tutti gli altri romanzi), due ne *Gli estivi* (uno in crisi senile, l'altro un bestsellerista), quattro addirittura ne *Gli invernali* (un esordiente, un'autrice di romance, un autoriale e una decaduta), uno nei *Primaverili* (in crisi giovanile). Ci sono anche un paio di editori indie, un'addetta stampa depressa, una docente universitaria raccomandata, un agente spietato e un critico letterario megalomane, oltre a diverse altre comparse provenienti dal mondo del terziario culturale. La cosa che temevo di più mentre scrivevo era questa (auto)obiezione: "Interesserà solo

agli addetti ai lavori". In realtà la letteratura parte sempre da un particolare per raggiungere, nei casi felici, un universale. A nessuno verrebbe mai in mente di dire che *Il vecchio e il mare* di Ernest Hemingway è un romanzo che può interessare solo ai pescatori. E così mi sono un po' tranquillizzato e ho continuato a scrivere questi dialoghi, scoprendo alla fine che si tratta di storie d'amore, con i classici corollari di fedeltà e infedeltà, pietà e spietatezza, dolcezza e cinismo. Il filosofo rumeno E. M. Cioran dice: "L'amore ci mostra quanto possiamo essere malati pur essendo in salute". Tutti i protagonisti del ciclo delle stagioni sono una rappresentazione – e un tentativo di sviluppo – di questo aforisma. Sono normali e anormali. Sono mostri che non si rendono conto della loro mostruosità. Si somigliano tra loro ma non sono gli stessi. Questo è essenziale, che io abbia convocato sulla pagina dei sosia, dei quasi identici, ma non gli stessi personaggi. È la differenza che passa tra una replica e una variazione, tra una serie e una quadrilogia dedicata alle stagioni. Da qui ho cominciato a definirla con me stesso e con la stampa "Serialità del profondo". Le tetralogie classiche si compongono di tre tragedie più un dramma satirico, come a dire tre componimenti simili e uno diverso. E proprio quest'ultima pala incongrua nel ciclo delle stagioni viene occupata da *Gli invernali* che, rispetto agli altri romanzi, introduce degli elementi di rottura e discontinuità. Fermo restando un registro dominante tragicomico, è un romanzo corale, e non più il catalogo delle ossessioni di un singolo personaggio. Inoltre, ha un andamento dialogico, quasi teatrale, che gli avvicina alcuni modelli impreveduti: tra i contemporanei i lavori di due scrittrici come Amélie Nothomb e Yasmina Reza, e per il passato – più volte citato nel testo – l'Edward Albee di *Chi ha paura di Virginia Woolf?* Non manca una riflessione sulla differenza tra tragedia e dramma: "Il dramma è una tragedia senza profondità. Nel dramma c'è una componente grottesca e perfino comica che lascia intravedere il riso oltre al pianto". Veniamo alle tragedie. *Gli autunnali* è la tragedia di un uomo che si ostina a trasformare una serie di coincidenze in un destino; *Gli estivi* di un uomo che diventa vecchio non potendo mai soddisfare il suo desiderio principale; *I primaverili*, infine e più sottilmente, di un diario di un personaggio inventato (al posto dei romanzi di persone vere che vanno per la maggiore adesso: una parodia dell'autofiction).

### Cronoscopio cartaceo

Dei macrotemi che fissano il ciclo delle stagioni metterò a fuoco soltanto quello riguardante il tempo, il gioco e la variazione degli archi temporali delle quattro vicende. *Gli autunnali* (2018) ha una scansione temporale lineare: la storia si volge durante un solo autunno, e a ogni mese della stagione corrisponde un capitolo (così si ha: settembre, ottobre, novembre e dicembre). A chiusura c'è un epilogo che non dispone nessun salto temporale e si situa precisamente nel giorno del solstizio d'inverno, cioè alla fine della stagione. Quando finisce l'autunno finisce il romanzo. I capitoli a loro volta hanno una scansione tradizionale del tempo, rappresentano cioè un sunto dei fatti salienti, con taglio narrativo e tutto ciò che comporta (montaggio, tagli, salti avanti o indietro, ellissi, sintesi e dilatazioni), a mano a mano che i giorni passano. *Gli estivi* (2020), all'opposto, tratta di quindici estati differenti e consecutive ma non estesamente – cioè non si fa una descrizione di tutti i mesi, bensì solo dell'agosto, e dell'agosto soltanto dei quindici giorni di villeggiatura annuali. Ciononostante, come se la vacanza rappresentasse una sineddoche dell'intera stagione (e forse la sua chiave contemporaneamente autoevidente e segreta), ogni capitolo corrisponde a una singola estate (prima estate, seconda estate, terza estate e così via). Se ne ottiene un andamento falsamente fedele ai fatti, laddove tutta la narrazione si basa in realtà su quindici enormi salti temporali tra una estate all'altra, che non ci vengono raccontati (eccetto che per la settima estate, da un punto di vista armonico a metà del romanzo, in cui il protagonista non si reca in villeggiatura a causa della rottura del femore della moglie). *Gli invernali* (2021) torna a occuparsi di un unico inverno, ma dalla curiosa prospettiva di una sola giornata, prendendo in esame l'arco di ventiquattrore. E difatti i capitoli sono scansionati proprio come un tabellone orario: si va dalla mezzanotte alla mezzanotte, per un totale di dodici sequenze, che però lasciano senza copertura narrativa svariati momenti della stessa giornata. Il risultato è infatti minuzioso ma aleatorio: per quanto il tempo vengo ridotto in piccole porzioni, la sua essenza resta quella di essere impalpabile, una clessidra difettosa, un pugno di granelli di sabbia che ci cade dalle mani. *I primaverili* (2023) torna a indagare una sola primavera, ma tentando di affrontarla giorno per giorno, con afflato diaristico. L'indice non c'è perché inserirlo sarebbe stato un esercizio di pura pedanteria o di eccessi-

va acribia, la sfilza dei giorni segue il calendario e orientarsi giustamente sarebbe, oltre che inutile, impossibile: l'affastellarsi delle vicende è reso in modo che sembri vero e non un arbitrio letterario, cioè caotico e non ordinato. Una consapevolezza ulteriore che sconfina in una visione filosofica fatalista. Sulla quarta di copertina si legge: “Se la primavera è un preambolo, l'estate una ricreazione, l'autunno un'agonia e l'inverno un letargo, dov'è la vita vera?”. È come se alla fine del viaggio affiorasse una sensazione di tremenda vacuità, come se la vita passasse nel tentativo d'afferrare qualcosa d'inafferrabile. Il che si adatta benissimo a tutti i macrotemi del ciclo delle stagioni: inafferrabile è il desiderio amoroso, inafferrabile è l'arte, inafferrabile è Roma. Così, nella nuova visione del tempo e delle stagioni, partendo dall'idea di banalità si arriva a quello, tremendo, di vanità. Nel dettaglio: gennaio sarebbe il preambolo di febbraio perché è un'obliterazione, febbraio il preambolo di marzo perché è la coda dell'inverno, marzo il preambolo di aprile perché piove col sole, aprile il preambolo di maggio perché una rondine non fa primavera, maggio il preambolo di giugno perché sta per arrivare il caldo, giugno il preambolo di luglio perché tra poco si va in vacanza, luglio il preambolo di agosto perché tutto sta per mettersi in pausa, agosto il preambolo di settembre perché, appunto, “se ne riparla a settembre”, settembre il preambolo di ottobre perché le foglie stanno per cadere, ottobre il preambolo di novembre perché è già Halloween, novembre il preambolo di dicembre perché fa buio alle cinque del pomeriggio, dicembre è il preambolo di gennaio perché ormai l'anno è finito.



Angela Macedo Ferreira,  
3° anno di grafica – CSIA

## Apprendere all'aperto

L'agricoltura offre molti luoghi per apprendere fuori dalle quattro mura dell'aula: la fattoria, l'orto della scuola o una gita con la classe. **Agriscuola.ch** propone numerose offerte e idee di escursioni interessanti.





# L'insinuazione della Noia

Fabio Merlini, filosofo

### Tempo sospeso e tempo immobile

Chi ha avuto la fortuna, l'immensa fortuna, di disporre appieno, quando ciò era ancora possibile, delle vacanze scolastiche estive; di approfittarne per tutto l'arco della loro lunga durata, sa benissimo a che cosa corrisponda l'immagine del *tempo sospeso*. Di un tempo che sembrava non voler più procedere secondo il suo ritmo consueto, il suo passo più o meno regolare, offrendo, così, margini generosissimi alle nostre attività, alle nostre passioni e ai nostri amori giovanile (il più delle volte solo fantasticati). E anche, certamente, a quel dolce far niente che una certa tradizione culturale (da Omero a Bertrand Russell) ha rubricato sotto l'idea di un ozio null'affatto vizioso, poiché al contrario premessa delle nostre migliori prestazioni. Erano giornate dove il tempo non veniva scandito dalle diverse attività cui ci si applicava. Nella totale libertà dai doveri scolastici, ogni singola iniziativa sembrava invece produrre essa stessa il tempo necessario al suo svolgimento. Sicché le giornate passavano pressoché senza differenziarsi l'una dall'altra, anzi fondendosi l'una nell'altra, sottraendo così al tempo la sua tirannia. Né troppo veloce, né troppo lento. Un tempo, appunto, sospeso, capace di accordarsi ai ritmi della nostra volontà, alle *rêveries* dei nostri desideri e quindi di assecondare una certa spensieratezza tipica dell'età.

Vi era però anche un altro vissuto, apparentemente di segno opposto, che poteva insinuarsi in questo stato di grazia. Molti di coloro i quali hanno avuto la fortuna di abbandonarsi al tempo sospeso delle vacanze estive, sanno anche perfettamente cosa sia l'esperienza della noia. L'esperienza dell'annoarsi come percezione di un ordine del *tempo immobile*, attanagliato da una inconcludenza accidiosa – a prima vista del tutto diverso, quindi, dal tempo sospeso. Era il tempo in cui nulla riusciva più a prendere una direzione di senso che fosse in grado di animare il nostro interesse verso qualcosa o qualcuno. Era il tempo dell'annichilimento di qualsiasi intraprendenza: un tempo disanimato. Allora, non vi era più alcuna qualità del tempo che potesse sgorgare dalle occupazioni. Ogni singola occupazione, al contrario, sembrava attraversata da una immobilità inetta. Ci si trascinava da un luogo all'altro, da una attività all'altra senza alcuna gratificazione e con un solo pensiero, quello di far passare il tempo. Così che il tempo stesso diventava, di fatto, l'unico pensiero.

Oggi, in piena accelerazione, suona persino bizzarro osservare che il tempo, così saturato da occupazioni e

sempre in difetto rispetto alla loro esecuzione, possa anche sospendersi o arrestarsi, manifestandosi attraverso una logica in grado di inibire eccitazione e iperattività, fino a rallentare e infine azzerare la sua corsa. Se accade è sempre nell'ambito di un arresto patologico, che interrompe la capacità di trarre dal contesto ragioni di vita tali da mettere in moto dinamicamente l'esistenza. Succede quando, come direbbe Leopardi, le cose circostanti si svuotano sia della loro materialità sia della loro spiritualità, non parlandoci più. Un modo ineguagliabile di descrivere lo stato depressivo di chi ha esaurito il suo *élan vital*.

Per molti giovani del passato – e, c'è da augurarselo, anche di oggi –, l'estate è stata anche l'occasione di sperimentare queste due particolari qualità del tempo. Una percezione che le odierne tecnologie della eliminazione della distanza, con la loro equivoca promessa di immediatezza, tendono invece a neutralizzare. Come lo fa anche la nostra odierna preoccupazione di eliminare qualsiasi esitazione temporale, di modo che nessun margine residuo possa minacciare il processo di accelerazione mediante il quale, mobilitandole incessantemente, pensiamo di rendere più efficienti le nostre vite. A venire meno è dunque lo spazio del "frattempo", quella fissurazione nel corso e nella corsa del tempo, che lascia aperta una porta all'irruzione dell'inaspettato, del non pianificato: l'occasione di una divagazione.

Tornando all'inizio, possiamo osservare, allora, che con "tempo sospeso" è da intendere quel fenomeno per cui i molteplici movimenti e sussulti che animano l'ambiente circostante si bloccano, così che tutto si presenta come incantato, circondato da un silenzio statico. L'immagine più perspicua di una condizione di questo tipo sono le piazze dei quadri di De Chirico, le posture dei personaggi ritratti da Felice Casorati, oppure il montaliano "meriggio pallido e assorto". Mentre se guardiamo alla mitologia greca, la figura che incarna la percezione statica del tempo è Orfeo: il divino cantore, capace persino di incantare e quindi di sospendere le leggi del mondo naturale grazie alle modulazioni della sua insuperabile voce e al suono sublime della sua cetra. L'una e l'altra, ancora più seducenti e travolgenti dello stesso richiamo delle sirene. Proprio come accadde presso lo stretto delle Simplègadi, all'ingresso del Ponto Eusino, il nome dato dai greci antichi al Mar Nero. Quando l'Argonauta Orfeo, secondo alcune versioni del mito, riuscì nell'impresa di arrestare con una melodia celeste l'imprevedi-



Anastasia Inserra,  
corso propedeutico – CSIA

bile movimento degli scogli posto a difesa del passaggio, in modo da lasciare transitare la nave in missione verso il Vello d'oro.

### **Interminabili estati**

Il mio ricordo delle vacanze, una volta conclusosi l'anno scolastico, è legato soprattutto alla percezione di una lunga, interminabile estate. Dove a giornate terse dai colori spumeggianti in cui tutto pareva ravvicinato

e a portata di mano (soprattutto dopo un temporale), si alternavano momenti dalla luce sfocata, dominate da una calura immobilizzante. Giornate in cui le cose, ma anche le energie, perdevano il loro luore, aderendo così ad una omogeneità di toni opalescenti e di ritmi rallentati, lievemente malinconici.

Quando ciò accadeva, per qualche prodigio o per qualche maleficio, il mondo che in quegli anni poteva ancora per certi versi non “dare pensiero”, fuoriusciva improv-



Sara Martins Do Rego,  
3° anno di grafica – CSIA

visamente dalla sua spensieratezza, cessando di risplendere dei colori e degli odori dell'estate per meglio assecondare l'umore di un vissuto di estraneazione.

Solo molto più tardi, però, avrei imparato a rubricare tutto ciò sotto l'egida della noia. La noia come sentimento di una indifferenza del vivere, dove il tempo "non passa mai", dove i gesti ripetono meccanicamente azioni di cui non si capisce più bene il significato, il loro perché. E dove tutto finisce con l'equivalersi, per cui passare da una cosa all'altra e quindi ad un'altra ancora, significa non entrare in dialogo con nessuna di esse: non percepirne più alcun sapore, non differenziarne più alcun colore. Una variante della celeberrima notte in cui tutte le vacche sono nere.

"Ammazzare il tempo": ecco a che cosa si riduce di fatto ogni attività quando si è governati dall'insorgere della noia. Dato che in questo caso il tempo diventa il personaggio tirannico che ora prende il sopravvento su tutto, un tempo che non dà spazio a nessuna motivazione e che inibisce qualsiasi iniziativa. Un tempo che si impone non per la sua abbondanza o per la sua scarsità, bensì per la sua presenza ingombrante, per una forza annichilente che toglie vigore alla volontà e al deside-

rio. In questo senso, "ammazzare il tempo" significa cercare di distrarre la coscienza dalla percezione dell'immobilità del mondo, senza però riuscirci mai.

Vero è che la noia arrivava però in un secondo tempo. Prima bisognava aver sperimentato nell'inerzia del paesaggio la staticità stessa del tempo, la sua immobilità, una vaga immagine capovolta dell'eternità. In quei momenti, il mondo, il tuo mondo, sembrava sottrarsi all'abituale trantran.

Oggetti, persone, situazioni e paesaggi familiari mostravano un lato della loro esistenza che curiosamente impediva l'affaccio sulla quotidianità. Semplicemente, non erano più loro. Così, qualcosa dell'ordine dell'estraneità faceva capolino, in un silenzio che disincentivava l'interesse pratico nei loro confronti. Al familiare subentrava l'estraneo, una indifferenza avulsa dalla loro consueta capacità di animarsi. Non, tuttavia, per il fatto che tu non riuscissi più a riconoscerli. Al contrario, erano loro a farsi stranieri a se stessi, proprio in virtù di questo fuoriuscire dal gioco di una abituale funzionalità. Il lago o il fiume cessava di valere come occasione per immersioni rinfrescanti; il trampolino per quel tanto di emozioni che l'al-

tezza assicurava al tuffatore ardito. E così, anche la sdraio “Lido” dal tubolare flessibile in acciaio zincato con l’inconfondibile tela rosso-mattone (un capolavoro di *design* svizzero degli anni Trenta dei locarnesi Battista e Guido Giudici) non era più la moto da impennare in virtù della sua forma arrotondata o il destriero nervoso da cavalcare grazie alla elasticità della struttura. Erano solo ancora presenze immobili, poco definite e sospese in una apatia propizia (anche questo lo avrei scoperto solo più tardi) a quella attività inattiva che a partire, diciamo, da Aristotele chiamiamo “contemplazione”.

Più che realtà esterne, erano la rappresentazione fisica di uno stato d’animo; l’interiorità proiettata nell’esteriorità o l’esteriorità riflessa nell’interiorità; lo specchio di un sentimento dell’esistenza indifferente all’operosità della vita, perché incantato dal pensiero stesso delle cose, dal loro farsi “pensose”. Dove, tra l’altro, si vede bene come *tempo sospeso* e *tempo immobile* siano di fatto le due facce della stessa medaglia. Più precisamente: l’uno la condizione dell’altro.

In questo senso, l’estate rappresentava non solo il tempo del “portarsi fuori”, dello stare il più possibile all’aria aperta, dalla mattina alla sera. Essa diventava, specie nelle prime ore meridiane, un’occasione straordinaria per sostare presso di sé e scoprire nello specchio del mondo circostante come cose e paesaggi sapessero anche trasformarsi in una espansione dell’anima, e non solo in occasioni di divertimento e di evasione. Nella *sospensione immobile* del tempo sostenuta anche da alcune condizioni atmosferiche (la calura con i suoi effetti ottici e di intorpidimento), era dunque possibile scoprire come mondo interno e mondo esterno riuscissero ad armonizzarsi e risuonare all’unisono. Sovente, tutto ciò si accompagnava anche a un dolce, quando non doloroso, sentimento malinconico: una più acuta intuizione, mai però del tutto esplicitata, del comune destino di finitudine e, perché no, di insensatezza che attraversa l’esistenza di entrambi. Questo era il momento esatto in cui poteva insinuarsi la noia. E allora ecco che l’espressione “ammazzare il tempo” acquista un significato nuovo, quasi che con la denegazione del tempo potesse anche essere neutralizzato il sentimento della morte, a favore di una fragile eternità che surroga mestamente sia la promessa della vita eterna sia la condizione umana prima della cacciata dal giardino cresciuto, per volontà divina, nelle terre di Eden.

### **Noia insinuante: reflectère animum**

A distanza di molti decenni è facile comprendere come l’interminabile estate delle vacanze giovanili avrebbe potuto conferire all’ozio, la *scholé* dei Greci, la sua accezione più pregnante, se la noia non l’avesse divorato con la sua insofferenza. Avrebbe potuto favorire la riflessione, nel senso preciso del *reflectère animum*, del ripiegarsi in se stessi, del rivolgere l’attenzione al proprio interno. Attraverso l’immobilità del mondo esterno sarebbe stato possibile fare esperienza del sentimento dell’interiorità, di cui la noia è, come si vedrà, una componente centrale. Il punto è allora come non arrestarsi al sentimento della noia; come riuscire a penetrarla per poterne fare qualcosa. Ben sapendo che un conto è la noia quando ne esperisci la natura, vivendola; altra cosa è la riflessione sulla noia, quando diventa un tema del pensiero.

Nel momento in cui la sperimenti, la noia è percepita per lo più come un fastidio. Annoiarsi, lo abbiamo visto, significa non riuscire più a mettere in moto tanto il mondo, quanto se stessi. Significa percepire il tempo come una misura dilatata che occupa prepotentemente l’intero della scena, devitalizzandone i contenuti. E se le ore, rallentando, non trascorrono più come dovrebbero, non per questo costituiscono un alleato delle attività intraprese. Nulla riesce più a suscitare interesse, poiché nessun senso resiste a questa dilatazione che si fa appunto arresto. È il tempo della demotivazione totale.

Senonché sono proprio questi momenti a permettere di comprendere come cose e oggetti siano accumulati dallo stesso non senso che determina anche il vuoto, l’infondato che ci portiamo dentro inevitabilmente, quale marca stessa della condizione umana. E che può dare luogo alle manifestazioni più tragiche o più sublimi. Proprio quel vuoto interiore che Agostino avrebbe voluto riempire con l’infinita presenza di Dio e che Pascal avverte invece come un abisso incolmabile.

La vacuità che si lega alla “condizione annoiata” ci fa capire che individuo e mondo definiscono un’unica totalità, prima che intervenga qualsiasi differenziazione. Sfuggire la noia, evitare quello che gli antichi definivano *tedium vitae*, vuol dire precludersi questa comprensione dell’indifferenziato, con il suo corollario. E cioè che senso e significato intervengono sempre e solo a posteriori, nel medium della differenziazione. Ossia, quando io e mondo si affermano per contrapposizione, ognuno avocando a sé un diritto sull’altro che va però sempre negoziato, poiché è solo in questa negoziazione

che possono darsi le ragioni ponderate delle loro rispettive finalità, eliminando così qualsiasi tentazione egemonica dell'uno verso l'altro. Non è quel che succede quando l'io vuole ricondurre tutto a sé, nella pretesa di potersi riflettere ovunque, piegando tutto al suo potenziamento narcisistico. Oppure quando il mondo si impone all'io con una normatività tale da non lasciare alcun margine al dissenso e alla critica. Pena: l'esclusione e il misconoscimento.

La noia è quindi il momento in cui l'indifferenziato torna a farsi valere come condizione primaria e in cui scopriamo di non essere i sovrani assoluti della nostra intraprendenza. Qualcosa nella volontà sfugge alla nostra regia, ponendoci al cospetto di un imponderabile che ridisegna il nostro senso del sé, non solo rispetto alla nostra presa sul mondo, ma anche su noi stessi.

### Più fuori che dentro

Epoche come la nostra, che vivono in una costante estroversione, poiché qualcosa (immagini, messaggi, comunicazioni, informazioni) ci chiede sempre di uscire allo scoperto, tendono a occultare questa consapevolezza. E così facendo, indeboliscono il nostro sentimento dell'interiorità. È la vita temporalizzata da una progettualità che non dà tregua, dove per l'individuo non è mai il momento opportuno di incontrare se stesso, di recarsi all'appuntamento con se stesso, preso com'è dalla socializzazione mediatica di segni, messaggi e immagini e dai suoi imperativi di presenzialità.

Sottrarsi a questo letale invito a proiettarsi continuamente “fuori di sé” richiede esercizio e attenzione, oltre che una forte autodeterminazione. Poterlo fare non dovrebbe però essere un lusso per pochi. Anche perché, detto per inciso, le condizioni tecnico-materiali per poter aderire al *tempo del ritorno in sé*, almeno quelle, sono presenti: se solo riuscissimo a riconoscere la quantità di plusvalore generata proprio da questa socializzazione mediatica delle nostre vite, quando lasciamo dietro di noi – s'intende nella rete – le tracce delle nostre azioni quotidiane. E se oltre a riconoscerla, chi ne beneficia, dopo averle rielaborate algebricamente e rivendute in pacchetti di informazione al miglior offerente, fosse chiamato a redistribuire l'immensa ricchezza generata in questo modo.

Tenere presente la lezione delle lunghe vacanze estive della nostra gioventù significa riconoscere che esiste anche un altro modo di stare nel tempo, oltre a quello indotto dalle nostre agende sovraffollate. Poter ricor-

dare questa straordinaria qualità sospensiva e immobilizzante del tempo, se non proprio riuscire a riviverla, indulgere nel suo ricordo, oppure prestare attenzione alla sua narrazione, è un ottimo antidoto contro l'ossessione contemporanea per l'azione orientata alla prestazione, alla produzione e all'innovazione, a ogni costo. Una ossessione per la quale più che formulare domande ciò che conta è offrire risposte, risposte in cui si riflette una mobilitazione di sé rispetto a cui non è sempre facile capire chi sia il reale beneficiario. Ce lo chiediamo sovente quando una stanchezza ormai cronizzata rende sempre più incerto il senso e il motivo di quel che facciamo e della rapidità con cui lo facciamo.

Sappiamo purtroppo a che cosa conduce, prima o dopo, un'azione orfana della riflessione. È quello che intendeva anche l'impareggiabile Borges quando ci ammoniva che certo il tempo è come un fiume che ci trascina, ma soprattutto che quel fiume siamo noi. Riflessione preziosissima perché con una immagine pregnante sintetizza pagine e pagine di una letteratura filosofica che nel Novecento ha fatto del tempo il suo rompicapo. Possiamo intendere il tempo come un vettore all'interno del quale, bene o male, si organizzano le nostre vite – una risorsa a disposizione, talvolta prodiga e talaltra avara. Non a caso, ci riferiamo per lo più al tempo come ad una quantità che può o meno essere in nostro possesso, a seconda di quanto ci si senta sotto pressione (“ho tempo” / “non ho tempo”). Ma possiamo anche spingerci oltre, per capire che il tempo è prima di tutto un modo di essere che concerne noi stessi. E questo è appunto quanto ci insegna l'esperienza della noia: si ha il tempo che si è.

### Bibliografia

- A. Agostino d'I., *Le confessioni*, tr. it., Garzanti, Milano 2014.
- J. L. Borges, *Antologia personale*, tr. it., Longanesi, Milano 1979.
- M. Heidegger, *Essere e tempo*, tr. it., Longanesi, Milano 2005.
- G. Leopardi, *Zibaldone*, Garzanti, Milano 1991.
- T. L. Lucrezio, *De rerum natura*, tr. it., UTET, Milano 2014.
- E. Montale, *Ossi di seppia*, Mondadori, Milano 2024.
- F. Nietzsche, *La gaia scienza*, tr. it., Adelphi, Milano 1977.
- B. Pascal, *Pensieri*, tr. it. Bompiani, Milano 2000.
- L. A. Seneca, *La tranquillità dell'anima*, tr. it., BUR, Milano 1997.



# Attesa

**Carola Barbero**, professoressa ordinaria di filosofia del linguaggio, Università di Torino, Dipartimento di filosofia e scienze dell'educazione

Un tempo la “gente aspettava per tutta la vita. Aspettava per vivere, aspettava per morire. Aspettava in fila per comperare la carta igienica. Aspettava in fila per prendere i quattrini. E se non aveva quattrini aspettava in file più lunghe. Aspettavi per dormire e poi aspettavi per svegliarti. Aspettavi per sposarti e poi aspettavi per divorziare. Aspettavi che piovesse, poi aspettavi che smettesse. Aspettavi per mangiare, poi aspettavi per mangiare di nuovo. Aspettavi nello studio di uno strizzacervelli con una masnada di psicopatici e ti chiedevi se lo fossi anche tu”<sup>1</sup>.

Si aspettava sempre. Per brevi istanti o per interminabili giornate. A volte con sentimenti di angoscia e terrore, altre con pacata serenità. Fatto sta che si aspettava. Secondo alcuni si *perdeva* un mucchio di tempo (ore, mattinate, a volta addirittura giornate).

Poi le cose sono cambiate. Oggi aspettiamo pochissimo, impegnati come siamo a riempire furiosamente e metodicamente tutti i momenti “vuoti” delle nostre vite, in maniera pragmatica e fattiva. Nelle attese lavoriamo, programiamo, mangiamo, guardiamo film, mandiamo mail. Siamo sempre lì a fare qualcosa. Qualche volta, se mentre aspettiamo non abbiamo urgenze o semplicemente non abbiamo nulla da fare, telefoniamo a una persona qualsiasi che magari non sentivamo da tempo, mettiamo a posto gli indirizzi in rubrica, cancelliamo i vecchi messaggi, facciamo ordine nella borsa. Ci impegniamo insomma in qualsiasi attività, per quanto caotica e casuale, pur di non sentire il vuoto dell’attesa che rimbomba nella testa, fa battere forte il cuore, brucia in gola.

Perché? Perché le attese fanno paura: trascinano fuori dal tempo e dallo spazio immergendoci in uno stato di ansia, inquietudine e angoscia. Eppure non siamo stati educati all’attesa fin da bambini? Non ci hanno forse insegnato ad aspettare l’inizio e la fine della scuola, il Natale, il nostro compleanno, la neve, le vacanze, o anche solo che qualcuno ci venisse a prendere? Non abbiamo tutti aspettato con le gambe ciondolanti da sedie troppo alte, con gli occhi alla ricerca di ombre con cui giocare e nessuno intorno a dirci quando quella bolla temporale sarebbe scoppiata?

A rigore, ‘aspettare’ e ‘attendere’ hanno etimologie differenti: il primo, dal latino ‘ad spicere’, significa guardare verso qualcosa; mentre il secondo deriva da ‘ad tendere’, muoversi verso qualcosa. Quindi *aspettiamo* quello che non dipende da noi, mentre *attendiamo* quando dobbiamo colmare quella distanza che ci separa da qualcosa.

E quand’è che siamo diventati *allergici* alle attese? Forse quando, da grandi, abbiamo avuto contezza di quel vuoto che ogni attesa porta con sé, e il vuoto, da che mondo è mondo, fa una paura terribile. “Tutti i peccati sono tentativi per colmar dei vuoti” diceva Simone Weil<sup>2</sup>, ben consapevole, appunto, che cerchiamo sempre, e in qualunque modo, di eliminare quei vuoti che ci mettono in difficoltà e con i quali non riusciamo a fare i conti.

Ma il vuoto, che cos’è? E, soprattutto, c’è? Secondo Parmenide è semplice mancanza di qualcosa, *non essere*, e quindi non esiste; invece secondo pitagorici e atomisti non solo il vuoto esiste, ma è la condizione di possibilità del movimento degli atomi (banalmente, se tutto fosse pieno gli elementi non potrebbero muoversi). Aristotele, poi, spiega come ammettere l’esistenza di qualcosa che non è sia contraddittorio e quindi che l’esistenza del vuoto vada rigorosamente negata, mentre Lucrezio insiste nel riproporre l’idea del vuoto come possibilità del movimento, della penetrabilità dei corpi e della loro diversità di peso a parità di volume.

Da un lato quindi si nega il vuoto in quanto concetto logicamente inammissibile (perché comporta una contraddizione), mentre dall’altro lo si ammette in quanto indispensabile per spiegare certi fenomeni. Filosofi e scienziati discuteranno a lungo sull’esistenza del vuoto, sostenendo alternativamente che non si può non ammetterlo, che lo si deve escludere se si crede che il mondo sia stato creato da Dio, oppure che l’esistenza del vuoto non è una questione di pertinenza della logica bensì esclusivamente della fisica.

E oggi, che cosa fanno le persone che aspettano? Quasi tutte – fateci caso, osservando i luoghi deputati alle attese – guardano il telefonino. Per distrarsi, per non sentire quella sensazione straniante, per fare finta di avere qualcosa da fare. C’è chi chatta, chi legge il giornale, chi controlla le mail, chi fa i giochini, chi guarda un video, chi controlla i social e chi guarda le foto. Tutti, in un certo senso, fanno la stessa cosa. Aspettano, appunto. Ma nessuno si concentra davvero sull’attesa in sé, ispirando, osservando gli altri o se stessi, sentendo il tempo denso e pesante che scorre così lento da dare l’impressione di potersi fermare.

Ci sono attese infinite. E ci sono infiniti tipi di attesa. C’è l’attesa del treno per andare in vacanza, per andare al lavoro e per fuggire.

C’è l’attesa dell’amato/a e l’attesa del perdono, l’attesa di un responso e quella di una condanna.

## Note

<sup>1</sup> C. Bukowski, *Pulp. Una storia del XX secolo* (1994), tr. it. di L. Schenoni, Milano, Feltrinelli 1995.

<sup>2</sup> S. Weil, *L’ombra e la grazia*, tr. it. di F. Fortini, Milano, Rusconi 1985.



Valentina Rudelli,  
3° anno di grafica – CSIA

C'è l'attesa di un bambino e quella di un traguardo, l'attesa di una lettera o di una telefonata.

C'è l'attesa di chi sa che non ha più nulla da aspettare e l'attesa di chi si aspetta ancora tanto. Certo è che, come insegna Pavese ne *Il mestiere di vivere*, “Aspettare è ancora un'occupazione. È non aspettar niente che è terribile”<sup>3</sup>, da cui emerge un elemento interessante: per quanto le attese facciano paura, l'idea che possiamo averle esaurite tutte ci fa molto più paura, praticamente ci terrorizza. Ecco perché, talvolta, queste bolle temporali, anziché semplici intervalli, si espandono fino a inglobare gran parte dell'esistenza, come accade alle persone che non hanno più altro da fare che aspettare (l'ora delle medicine, la visita di qualcuno, il programma televisivo preferito, la fine della giornata, l'ora del pasto, l'ora per andare a dormire). Come la nonna di Lang di cui ci racconta David Foster Wallace<sup>4</sup>, che candidamente dice a figlio e nipote che lei, nonostante sappia che loro di solito vanno a trovarla all'ospizio di sabato, li aspetta comunque ogni giorno al freddo sotto il porticato, perché non si sa mai. E il senso della sua vita è divenuto quello, di aspettare fino alla fine.

Allora ammettiamolo: va tutto bene, purché ci sia qualche cosa da aspettare. Ecco che l'attesa, talvolta vissuta come inquietante e spaventosa, si rivela come indissolubilmente legata alla speranza. Si aspetta qualcosa o qualcuno, a volte anche soltanto che la vita continui ad andare avanti. E l'attesa diventa la dimensione più pura dell'esistenza. Come nel caso di Vladimiro ed Estragone, i protagonisti della pièce beckettiana *En attendant Godot*<sup>5</sup>, che aspettano su una strada di campagna con albero che il Signor Godot arrivi. Ma il Signor Godot

non arriva mai. E come vivono loro quest'attesa? Alternando momenti di autentica depressione – tanto che pensano di suicidarsi, ma poi decidono di rimandare – a momenti di felicità – “Siamo contenti. E che facciamo ora che siamo contenti?”. Oppure come Giovanni Drogo – il protagonista de *Il deserto dei Tartari*<sup>6</sup> – che aspetta tutta la vita nella Fortezza Bastiani l'arrivo dei Tartari. Poi, dopo trent'anni di servizio, anziano e malato, sarà costretto a lasciare la fortezza e sistemarsi in un anonimo albergo in città dal quale vedrà arrivare, o forse sognerà soltanto di vedere arrivare, i tanto temuti nemici. Li ha aspettati tutta la vita e loro arrivano proprio quando per lui è giunta la fine. Ma a quel punto non importerà più. E infatti lui, alla fine, nel buio, senza nessuno che possa vederlo, abbozzerà un sorriso.

Nell'attesa il tempo impegnato viene sospeso. Si fa esperienza di una dimensione temporale dilatata. Smettiamo di vivere in prima persona diventando spettatori del mondo e del tempo che gli altri stanno vivendo. Ma è vita vera quella che scorre davanti ai nostri occhi mentre aspettiamo e la bolla temporale si espande? Oppure gli altri, sapendo di essere osservati, recitano a soggetto? È difficile rispondere. Non possiamo che rimanere con il dubbio, esattamente come sono rimaste con il dubbio le persone che hanno atteso nel giugno 2010 in vari luoghi di Napoli, assistendo ad alcune scene di vita (verosimilmente) vissuta che però in realtà erano pièce di teatro – *Il teatro dell'attesa* (da una idea e a cura di Mario Fortunato) –, brevi rappresentazioni realizzate appositamente per creare un cortocircuito tra la vita reale, la finzione e la percezione che noi, in quanto spettatori, ne abbiamo.

## Note

3  
C. Pavese, *Il mestiere di vivere*, 15 settembre 1946, a c. di M. Guglielminetti e L. Nay, Torino, Einaudi 1990.

4  
D. F. Wallace, *La scopa del sistema* (1987), tr. it. di S. C. Perroni, Torino, Einaudi 2014.

5  
S. Beckett, *En attendant Godot*, Paris, Les Éditions de Minuit 1952.

6  
D. Buzzati, *Il deserto dei Tartari* (1940), Milano, Mondadori 2014.

L'idea che la realtà e la finzione possano mescolarsi e confondersi è inquietante, ma non è qualcosa che succede così spesso, a meno di non vivere permanentemente dentro un Festival di Teatro o di avere la residenza, come l'ignaro Truman Burbank del *Truman Show*, dentro un reality ("In onda. Senza saperlo"). Rimane in ogni caso vero che quando osserviamo, non visti, le vite degli altri, assistiamo a uno spettacolo speciale. Mettiamo la nostra vita in pausa e lasciamo che siano gli altri a vivere davanti ai nostri occhi, diventando così per noi quello che noi non potremo mai essere per noi stessi: "altri", appunto. Come ben ci ha insegnato Jean-Paul Sartre ne *L'essere e il nulla*<sup>7</sup>, questo non è un dettaglio di poco conto. Gli altri sono ciò che abbiamo sempre davanti (quando non siamo soli), sono quelli che ci guardano e ci inglobano nel loro mondo. Gli altri dispongono come noi del tempo e dello spazio, e possono guardarci dall'esterno, come "cosa" tra le cose, facendo così un'esperienza che noi, in senso proprio, non potremo mai fare.

Ma perché l'attesa suscita ansia? Perché è sempre circondata da un alone di incertezza: è attesa di qualcosa che non è ancora e che, fino a che in senso proprio non ci sarà, ingenererà timore e preoccupazione. A differenza però delle possibilità tra le quali la vita solitamente ci costringe a scegliere e che ci investono – come ben hanno spiegato Søren Kierkegaard e Immanuel Kant – di una enorme responsabilità, le possibilità che diventando reali segnando la fine dell'attesa non sembrano dipendere completamente da noi. Il treno può certo arrivare in ritardo, l'amato/a può non presentarsi all'appuntamento e la lettera può andare smarrita. Siamo in balia di circostanze fuori dal nostro controllo. Il che spiega anche un altro sentimento che solitamente accompagna l'ansia dell'attesa, ossia quella serenità mista a rassegnazione che induce a stare tranquilli, certi del fatto che non possiamo fare nulla perché le cose vadano diversamente. A differenza di quanto accade quasi sempre, in questi istanti la nostra vita non sembra essere nelle nostre mani. Si tratta di momenti in cui non decidiamo, non facciamo, non scegliamo: aspettiamo. Ecco perché, secondo quanto scrive Martin Heidegger in *Essere e Tempo*<sup>8</sup>, l'attesa così concepita – in quanto caratterizzata dalla mancanza di decisione, ossia da una forma di chiusura verso le proprie possibilità – non rientra in una dimensione autentica dell'esistenza. Mentre aspettiamo il nostro avvenire anziché essere nelle nostre mani è in quelle della per-

sona/cosa/notizia attesa. La nostra vita sembra dipendere dal treno, dalla persona amata, dal responso, dalla lettera, dal bambino che nascerà. Il tempo scorre e noi aspettiamo. Tutta la vita. Fino a che non avremo più nulla da aspettare.

Non stupisce quindi che sia "il pensiero della morte che, in fine, aiuta a vivere"<sup>9</sup>. Già, perché essere vivi, in fondo, significa proprio questo: accettare che i giorni che passano accorcino la distanza che ci separa dalla nostra fine. Il che non si risolve in una semplice e superficiale consapevolezza del fatto che tutti gli esseri umani sono mortali, perché accettare l'idea della morte consiste nell'*imparare a vivere accompagnati da questa idea*. Questo significa uscire da quella dimensione inautentica che Heidegger, in *Essere e tempo*, chiamava del "si" (*si vive, si pensa, si sa*, dove il soggetto scompare inghiottito da una mentalità comune che si basa sulla chiacchiera e sull'equivoco), perché "il Si non ha il coraggio dell'angoscia davanti alla morte" e così trasforma l'angoscia in paura e cerca di acquisire, nei suoi confronti, una certa indifferenza. Tuttavia la morte, essendo la più propria delle nostre possibilità, ci apre all'esistenza autentica aiutandoci ad assumere il giusto atteggiamento nei confronti di noi stessi e del mondo. Una concezione profonda, anche se sbagliata secondo Jean-Paul Sartre, che nella morte vede invece qualcosa di fondamentalmente assurdo<sup>10</sup>, perché lungi dall'essere la più personale delle nostre possibilità (*la morte è sempre mia* secondo Heidegger), si configura come l'annullamento di tutte le nostre possibilità e, in quanto tale, è al di fuori delle nostre possibilità. Non facendo parte delle nostre possibilità, la morte, per definizione, ci sfugge, non appartiene a noi e, nella sua absurdità, toglie alla vita qualsiasi significato.

E l'attesa del domani? Di tutte, forse, è la meno certa e la più preoccupante: "Chi vuol esser lieto, sia: / di domani non c'è certezza", sentenza Lorenzo de' Medici nel suo *Il trionfo di Bacco e Arianna*<sup>11</sup>. Eppure tendiamo a vederla come luminosa e piena di speranza. Perché? Perché "dopotutto, domani è un altro giorno", come dice Rossella O'Hara alla fine di *Via col vento*<sup>12</sup>. Certo, è rischioso. Chi ci assicura che domani le cose andranno meglio? Nessuno. Infatti, come spiega David Hume criticando l'assunzione dell'uniformità della natura, domani le cose potrebbero andare in un modo completamente diverso da come sono andate oggi, anche se noi non abbiamo fatto niente di sostanzialmente

## Note

7 J.-P. Sartre, *L'Être et le Néant: Essai d'ontologie phénoménologique*, Paris, Gallimard 1943.

8 M. Heidegger, *Essere e tempo* (1927), tr. it. di P. Chioldi, Milano, Longanesi 1976.

9 U. Saba, *Sera di febbraio* (1943), in *Tutte le poesie*, Milano, Mondadori 1994.

10 J.-P. Sartre, *L'essere e il nulla* (1943), tr. it. di G. Del Bo, Milano, Il Saggiatore 2008.

11 Lorenzo il Magnifico, *Canzona di Bacco* (1490), in *Poesie*, Milano, Rizzoli 1992.

12 M. Mitchell, *Via col vento* (1936), tr. it. di P. Mazzarelli, Roma, Carlo Gollucci Editore 2024.



Valentina Rudelli,  
3° anno di grafica – CSIA

diverso o magari ci siamo addirittura impegnati perché andassero meglio. Peraltro la natura non solo non è uniforme, ma spesso accade che noi vediamo dei nessi tra le cose quando non ci sono. Ogni mattina il sole sorge. Possiamo forse concluderne che sicuramente anche domani il sole sorgerà? No. Tutto quello che possiamo fare, in realtà, è constatare che, fino a oggi, ogni giorno è sorto il sole. Punto.

E che dire poi di quelle attese con la A maiuscola come quelle dell'amore e che hanno spesso le sembianze di donna? Aspetta Cenerentola (che il principe faccia il giro del regno provando la scarpina smarrita al ballo a tutte le donne da marito fino a che non trova quella giusta), aspetta Biancaneve (che un principe passi, la noti nella sua bara di cristallo, decida di portarla nel suo palazzo, e poi che un servitore maldestro faccia cadere la bara giù da una collina, facendole sputare il boccone di mela avvelenato e permettendole così di risvegliarsi), aspetta Aurora, la bella addormentata nel bosco (che il principe arrivi e la baci, destandola dal sonno profondo e potenzialmente eterno in cui è caduta). Insomma, aspettano tutte. E non solo nelle fiabe. Anche nell'epica e nei romanzi le donne sono spesso descritte come coloro che aspettano. Andromaca aspetta, invano, il ritorno di Ettore da una guerra alla quale lei lo aveva pregato di non partecipare implorandolo di rimanere sulla difensiva. Penelope aspetta il ritorno di Ulisse, facendo e disfaccendo la tela per prendere tempo con i Proci. Aspetta Anna Karenina che Vronsky si renda conto di amarla ancora, la raggiunga in stazione e le impedisca di commettere il folle gesto. Aspetta anche Sof'ja Semënovna Marmeladova in *Delitto e castigo* che Raskol'nikov rinasca spiritualmente e si renda finalmente conto di amarla. Aspetta ancora in maniera

tenera e paziente Augusta, la terza delle sorelle Malfenti scelta da Zeno Cosini per via d'esclusione nel romanzo di Italo Svevo. Da non credere, eppure è così: le donne, specialmente in amore, aspettano in continuazione (almeno quando a descrivere la loro attesa sono gli uomini). Come mai? Forse perché sono innamorate. Non è un caso quindi che ci sia chi sostiene che la capacità di attendere sia una prova inconfutabile di amore: "Sono innamorato? – Sì, poiché sto aspettando"<sup>13</sup>. Ma (c'è sempre un "ma", dopo tanto slancio) siamo sicuri che ne valga sempre la pena? L'idea, meravigliosamente incarnata dalla figura di Penelope, che amore e fedeltà si esprimano come attesa e sottomissione, è in realtà molto pericolosa. In fondo perché le donne dovrebbero esprimere il proprio amore nell'attesa? E poi, fino a che punto ha senso attendere? Forse ha senso nella misura in cui la gioia dell'attesa non viene oscurata dal dubbio, dall'impazienza, dalla noia, dal risentimento. E certamente non vale la pena attendere quegli amori che sono finiti, e che se torneranno sarà solo per farci ancora del male.

Aspettiamo, quindi. Senza paura. Con il respiro regolare. Con gli occhi attenti e la schiena dritta in questa sala d'attesa che è la vita. Aspettiamo con emozione ciò che desideriamo, consapevoli che a un certo punto arriverà anche ciò che non volevamo. Lasciamo fluire il tempo concedendoci sempre il lusso di un pensiero. Alleniamoci a capire quello che ci succede. Trattieniamo il fiato, come in apnea, quando l'attesa si interrompe. Come le stelle comete<sup>14</sup>, sentiamo il centro (che poi è il nostro presente) pulsare, teniamo la direzione grazie alla coda che è il nostro passato e avvertiamo potente la luce che irradia in avanti nel nostro futuro. Questo, in fondo, siamo: attese proiettate in un firmamento di stelle.

### Bibliografia minima

- Bichsel, Peter; *Quando sapevamo aspettare*, Bologna, Comma22 2011.
- Blanchot, Maurice; *L'attesa, l'oblio* (1962), Milano, Guanda 1978.
- Bompiani, Ginevra; *L'attesa*, Milano, Luca Sossella Editore 2011.
- Borgna, Eugenio; *L'attesa e la speranza*, Milano, Feltrinelli 2005.
- Ferraris, Maurizio; *Mobilizzazione totale*, Roma-Bari, Laterza 2015.
- Lowenthal, Elena; *Attese*, Milano, Bompiani 2004.

### Note

<sup>13</sup>  
R. Barthes, *Frammenti di un discorso amoroso* (1977), tr. it. di R. Guidieri, Torino, Einaudi 2014.

<sup>14</sup>  
E. Husserl presenta il tempo come una cometa nelle sue *Lezioni sulla coscienza interna del tempo* (1905-1910), in *Per una fenomenologia della coscienza interna del tempo*, tr. it. di A. Marini, Milano, Franco Angeli 2001.

# 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





# Riti e stagioni nella società tradizionale

Antea Mattei, Centro di dialettologia e di etnografia

Nel mondo contadino, il tempo veniva percepito e gestito in modo peculiare. In una realtà caratterizzata da un legame sinergico con la natura, la vita del passato era scandita da cicli: l'alternanza notte-giorno, le fasi lunari e il susseguirsi delle stagioni regolavano le attività lavorative e la vita quotidiana. I ritmi naturali governavano l'organizzazione del calendario e influivano anche sulla dimensione cerimoniale: i mesi erano cadenzati da occasioni rituali, sancite originariamente dai fenomeni della natura e successivamente dai precetti religiosi, che spesso fondevano la dimensione simbolica e spirituale con quella pratica e concreta legata alle attività agresti. In questo ricco paradigma, spiccano alcune date centrali che marcano il passaggio atavico tra una fase dell'anno e quella successiva: da un lato, il solstizio invernale e quello estivo, discriminati universalmente tra le stagioni astronomiche; dall'altro, il primo giorno di maggio e di novembre, che venivano riveriti già dai popoli celtici e segnavano il ritorno, rispettivamente, della stagione calda e di quella fredda.

### **Primavera**

Nella società tradizionale, la primavera costituiva un tempo di rinascita. La natura si risvegliava dopo il riposo invernale e chi lavorava i campi poteva riprendere la propria attività, che si faceva più intensa quanto più ci si addentrava nella bella stagione. Il rinnovo dell'anno agricolo era sottolineato anche da riti che coinvolgevano la dimensione collettiva, come il Calendimaggio (1. maggio), che nella Svizzera italiana godette di grande fortuna fino almeno al diciannovesimo secolo. Di questa celebrazione per il ritorno della primavera, risalente al Medioevo, emergono tracce in gran parte dell'Europa, con manifestazioni affini a quelle del nostro territorio. La più popolare era l'allestimento dell'albero del maggio, chiamato talvolta soltanto *mag* 'maggio': un tempo veniva eretto in un luogo pubblico del paese e decorato con nastri, ghirlande, corone di fiori, campanacci e ritagli di carta, ma anche con oggetti in latta, ombrelli o zucche. In molte località, la pianta veniva rubata dal bosco la notte precedente il Calendimaggio; a compiere il furto erano i giovani del paese, che con questa prova di audacia, assimilabile a un rito di iniziazione, dimostravano di essere uomini valorosi e adatti al matrimonio.

Alla tradizione dell'albero si affiancavano, in alcune aree, altri riti accompagnatori. Nel Luganese e nel Bellinzonese era usanza *cantá il mag*, 'cantare il maggio',

ossia intonare dei versi dedicati all'arrivo della primavera e infiorati con strofe di buon auspicio: *è rivaa l masg cui sò bèi fióo, se vorii che cantum, cantarém d'amór* 'è arrivato il maggio con i suoi bei fiori, se volete che cantiamo, canteremo d'amore', recitava l'incipit di una canzonetta di Rovio. Queste canzoni, dette maggiolate, venivano spesso eseguite passando di casa in casa ed erano accompagnate da una questua: chi cantava, perlopiù giovani donne, rivolgeva auguri di prosperità e salute agli astanti, spesso adattando le strofe in base al contesto, per esempio in presenza di neonati o future spose. In cambio le ragazze ricevevano mele, pere, frutta secca, uova o qualche centesimo; se non perveniva alcuna mancia, non era raro che il testo delle maggiolate venisse ritoccato, improvvisando strofette invettive a indirizzo dei più taccagni.

Benché la gioia per la rinnovata primavera costituisse il nucleo dei festeggiamenti, con il Calendimaggio non ci si limitava a celebrare la prosperità della più florida tra le stagioni. La data del primo maggio comportava infatti anche degli impegni pubblici collettivi che rivelano l'eredità di una concezione del calendario antica, per cui l'avvento della primavera coincideva con il rinnovo di un ciclo annuale non solo agrario, ma anche civile. Il primo giorno di maggio si indicevano quindi delle assemblee per eleggere i municipali, per assegnare la nomina di sindaco o per stabilire le cariche dei gruppi giovanili; questa ricorrenza sanciva infatti la ripresa della vita pubblica e sociale dopo i lunghi mesi invernali e la valenza simbolica di rinascita era estesa a tutti gli ambiti della vita comunitaria. La corrispondenza tra la stagione primaverile e l'inizio della nuova annata era già radicata nell'antichità, come testimoniano i nomi dei mesi di settembre, ottobre, novembre e dicembre, un tempo coincidenti con il settimo, ottavo, nono e decimo mese del calendario romano, che fissava l'inizio dell'anno a marzo.

### **Estate**

Con il giungere dell'estate, i lavori legati alla vita contadina si moltiplicavano e si intensificavano. Il calendario era scandito da numerosi momenti comunitari che cadenzavano lo scorrere del tempo e l'avvicinarsi delle attività agrarie più importanti, come la fienagione, la mietitura o la transumanza del bestiame, che si spostava sui pascoli più alti. Dal punto di vista astronomico, la bella stagione ha inizio con il solstizio d'estate; nella percezione popolare, però, le lunghe gior-

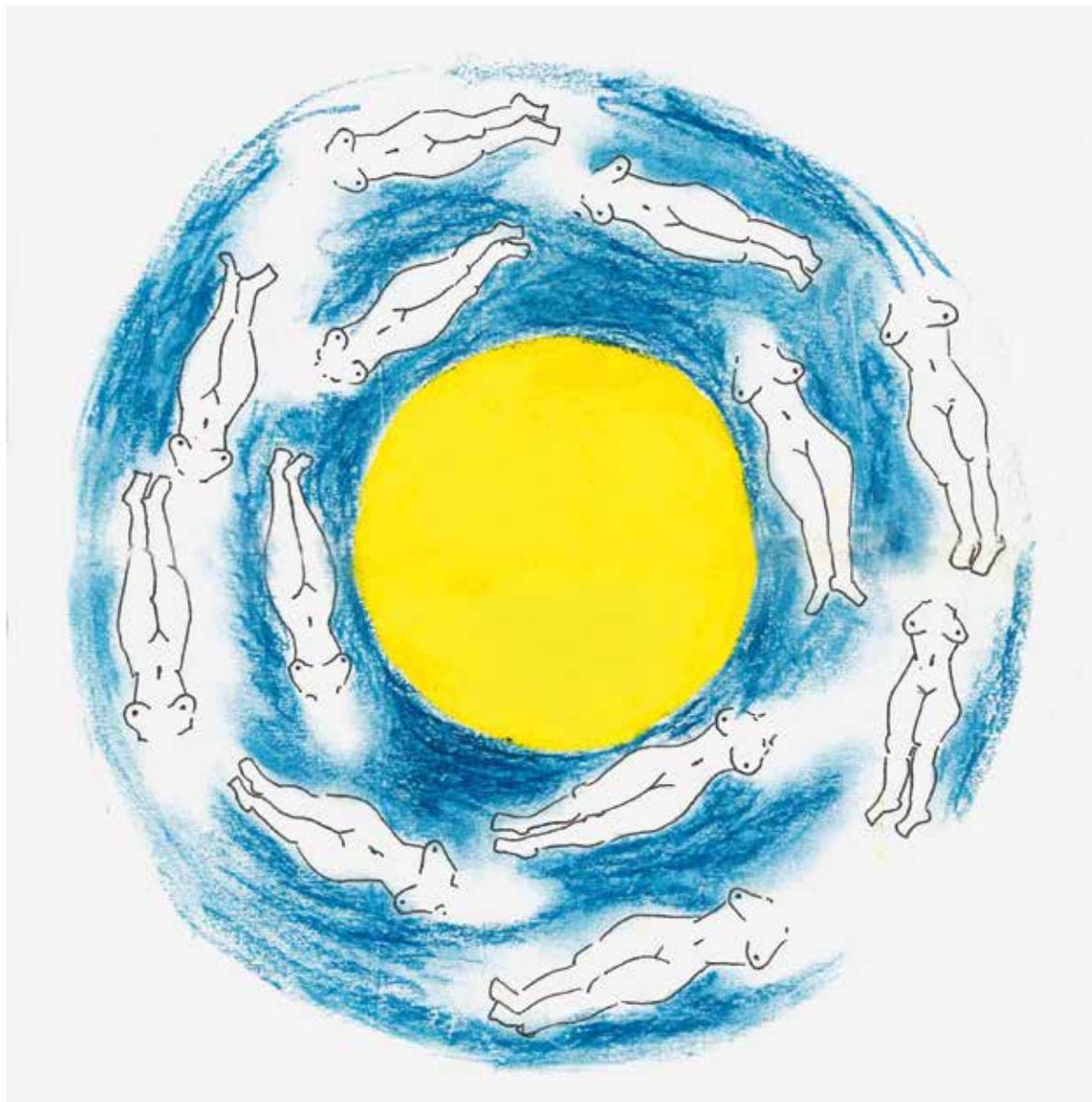


Giorgia Cantiello,  
corso propedeutico – CSIA

nate di metà giugno che fissano l'inizio della stagione estiva, contrapposte alle notti di breve durata, caratterizzavano uno spazio temporale più o meno ampio che comprendeva non soltanto il momento esatto del fenomeno celeste, bensì anche i giorni ad esso vicini. In questo contesto, una delle date più importanti nel calendario del mondo rurale era quella del 24 giugno, giorno consacrato dalla Chiesa a S. Giovanni Battista. La rilevanza del 24 giugno e la sua carica simbolica risalgono ad antiche celebrazioni pagane del sole e qualche residuo dei culti ad esse legati si è mantenuto anche nella società otto- e novecentesca della Svizzera italiana. L'osservazione del sole è per esempio documentata in valle Onsernone, nelle Centovalli e nel

Malcantone, dove ancora nella prima metà del Novecento era sentita l'usanza di salire sui monti prima dell'alba per vedere da lì i primi raggi del mattino. La celebrazione di antichi culti legati alla luce si ravvisava anche nella tradizione di accendere dei falò con scopi propiziatori e apotropaici nella notte tra il 23 e il 24 giugno, per assicurarsi una stagione agricola feconda e la protezione del bestiame.

In generale, alla notte di S. Giovanni erano associate varie superstizioni relative al mondo naturale, fondate su riti magici precristiani. Secondo la credenza popolare, certe erbe, come la camomilla e la melissa, acquisivano un maggior potere curativo se raccolte il 24 giugno, in particolare al mattino, bagnate dall'umidità



Gianluca Lingeri,  
3° anno di grafica – CSIA

notturna. Alla rugiada di S. Giovanni erano attribuite più in generale grandi virtù terapeutiche: era buona abitudine raccoglierla per bagnarsi il viso, nella convinzione che proteggesse e curasse gli occhi, ma anche per inumidire il corpo o soltanto gli abiti, affinché tenesse lontani epidemie e malanni. Altre usanze sono il risultato dell'incontro tra uno spiritualismo antico e i successivi riti della tradizione cristiana: emblematica è la pratica che prevedeva di formare un piccolo mazzo di erbe e fiori di campo, possibilmente bagnato dalla prodigiosa rugiada, per farlo poi consacrare in chiesa. A Giubiasco con i fiori benedetti si preparavano degli infusi per curare il mal di testa, mentre più spesso il

mazzo veniva conservato per impiegarlo in scongiuri contro il maltempo, rovinosa condizione che nel mondo contadino poteva compromettere il lavoro estivo e ripercuotersi negativamente anche sulla stagione fredda. Talvolta il parroco benediceva anche il sale, che veniva perlopiù somministrato alle bestie prima di portarle sugli alpeggi: in alcune aree alpine, infatti, il giorno consacrato a S. Giovanni Battista sanciva l'inizio dell'alpeggiatura. L'importanza della data del 24 giugno si riflette anche nella lingua: da *èrba da san Giuvann* 'iperico' (Camorino) a *fió d san Giovann* 'giglio rosso' (Leontica), passando per *lümín da san Giovann* 'lucciola' (Morcote), sono numerosi gli animali e



Giorgia Ricciardelli,  
3° anno di grafica – CSIA

le piante del periodo estivo che devono il loro nome a S. Giovanni Battista e alla valenza, tanto simbolica quanto pragmatica, della sua festa.

### **Autunno**

Se con la fine di agosto si concludeva il tempo dell'alpeggiatura e della fienagione, la stagione del raccolto si protraeva fino all'autunno. Nei mesi di settembre e ottobre gli alberi regalavano ancora noci, nocciole e soprattutto castagne, frutto fondamentale per l'economia contadina tradizionale; la maturazione dell'uva, inoltre, dava inizio al periodo della vendemmia.

Con l'esaurirsi di queste ultime attività produttive, ci si

avviava lentamente verso la stagione fredda, caratterizzata da giornate brevi e dal rallentare del ritmo di lavoro.

Una delle ricorrenze autunnali più sentite era quella della commemorazione dei defunti (2 novembre), che seguiva la festa di Ognissanti (1. novembre) e apriva il lungo periodo delle manifestazioni del ciclo invernale. Nella notte tra il primo e il secondo giorno di novembre, secondo la convinzione comune, i morti tornavano nel mondo dei vivi, facendo visita alle case della loro progenie. Per questo motivo si tenevano aperti i cancelli dei cimiteri e le porte delle case e si badava che il fuoco restasse acceso, affinché le anime dei de-

funti potessero riscaldarsi. Ci si premurava poi di offrire loro del cibo, generalmente qualche manciata di castagne lesse o di caldarroste, talvolta accompagnata da acqua o vino; secondo alcune credenze, se gli spiriti dei morti non avessero trovato nulla con cui rifocillarsi, si sarebbero rivalsi della mancata ospitalità attraverso dispetti e provocazioni, o addirittura strappando dalla casa un membro della famiglia.

Nel Bellinzonese e nel Mendrisiotto, la generosità nei confronti delle anime procedeva parallelamente alla liberalità verso i meno abbienti. La mattina del 2 novembre i bisognosi, specialmente gruppi di bambini e ragazzi, andavano di casa in casa a chiedere la cosiddetta *carità di pòri mòrt* 'carità dei poveri morti'; l'offerta che veniva corrisposta alla questua consisteva generalmente in pane, frutta, castagne lesse, talvolta qualche caramella o pochi centesimi.

Alle pratiche più antiche legate al culto dei morti si sono sovrapposte successivamente alcune tradizioni cristiane, che si sono conservate più a lungo nei secoli: partecipare alle funzioni religiose e far visita alle tombe dei defunti, omaggiandoli con fiori e lumicini, sono usanze ancora vive nei costumi locali.

### Inverno

La stagione fredda raggiungeva il suo culmine con la festa per eccellenza, il Natale. Mantenutosi nei secoli come momento religioso cruciale e data di riferimento principale nel calendario di buona parte del mondo occidentale, in passato questa ricorrenza mostrava tracce più evidenti di un arcaico legame con i cicli naturali e con le stagioni. La data della nascita di Gesù non è esplicitata nei Vangeli: per questo nei primi secoli del cristianesimo la Natività non era ricordata in un giorno univoco prestabilito. La prassi di celebrarla il 25 dicembre si affermò soltanto tra il IV e l'VIII secolo; con questa convenzione, inizialmente voluta dall'imperatore Costantino, il Natale fu sovrapposto a una celebrazione romana pagana preesistente, la festa solstiziale per la nascita del Sol Invictus. L'accavallarsi di queste due solennità produsse un mescolio di usi e costumi, dovuto alla stratificazione della nuova liturgia sulle abitudini precedenti; nonostante l'affermazione nei secoli della tradizione cristiana, nei costumi natalizi si possono ancora ravvisare tracce di usanze pagane legate al solstizio invernale. Un simbolo delle festività natalizie che ben incarna questa ambivalenza è l'albero di Natale, di introduzione piuttosto recente nella

Svizzera italiana (le prime attestazioni risalgono alla fine dell'Ottocento) ma di cui è piuttosto complesso ricostruire la genesi. Il punto di partenza è verosimilmente da ricercarsi in antichi culti legati alla fertilità e all'immortalità, da cui derivavano usanze anche locali ormai abbandonate, come quella di decorare le cucine delle case con fronde di sempreverde, documentata soprattutto nel Sottoceneri ancora a inizio Novecento. A questi usi di origine antica si accavallarono manifestazioni di tradizione cristiana, come l'abitudine di allestire, in occasione della Vigilia di Natale, rappresentazioni sacre in cui comparivano piante decorate con mele e cialde che rappresentavano, rispettivamente, il frutto proibito consumato da Adamo ed Eva e le ostie dell'albero della vita. È forse l'intreccio tra questi simboli ad aver dato vita all'albero di Natale in senso moderno, di cui si hanno le prime notizie attorno al Seicento, in Alsazia.

Centrale nel periodo più buio dell'anno è anche l'elemento della luce, che rivisitato in chiave moderna sopravvive ancora oggi, ma che ha origini lontane: da un lato oggetto di antichi culti legati al sole e alle sue celebrazioni pagane, dall'altro simbolo biblico e attributo del dio cristiano. Un'antica tradizione legata alla luce, attestata nella Svizzera italiana ma ormai in disuso, prevedeva che nella notte di Natale si accendessero dei lumicini da esporre alle finestre o nel cortile, per illuminare la via a Gesù Bambino e ai Re Magi. La luce si manifestava anche attraverso la fiammella delle candele: il primo sempreverde addobbato con candele in cera risale al 1660 ed è documentato ad Hannover, mentre nel 1912 al Madison Square di New York fece la sua comparsa il primo albero di Natale decorato con candele elettriche, che contribuì alla diffusione, a partire dal secondo dopoguerra, delle luminarie pubbliche che ancora oggi ravvivano edifici, strade e piazze nel mese di dicembre.

Meno nota, ma più antica, è invece la tradizione di bruciare un grosso ceppo sul fuoco in occasione del Natale. Questa usanza, attestata in area lombarda già nel Quattrocento, era diffusa capillarmente sul territorio ticinese, ma perse vigore, fino a sparire del tutto, tra Otto- e Novecento. Il rito prevedeva che un ceppo, scelto con scrupolo in precedenza, venisse posto sulla fiamma la sera della Vigilia. Attorno al ciocco ruotavano varie credenze e superstizioni: a seconda della località, si riteneva che il legno dovesse ardere fino al rientro dalla messa di mezzanotte, fino al giorno seguente, o fino

all'Epifania; altrove, andava tolto dal focolare prima che si consumasse del tutto e vi andava rimesso a Capodanno. Ai carboni e alle ceneri che ne derivavano si attribuivano spesso virtù propiziatorie, in grado di proteggere la famiglia, la casa o gli animali della stalla. Il fuoco era un elemento emblematico anche nei falò che venivano accesi in molte località la notte della Vigilia, prima o dopo la messa di mezzanotte.

Queste pratiche, scomparse da tempo, erano popolarmente interpretate in chiave cristiana e in quest'ottica erano ritenute una premura nei confronti di Gesù Bambino, che infreddolito dalla notte invernale si sarebbe potuto scaldare grazie al tepore emanato dalle fiamme, o della Madonna, che avrebbe sfruttato il calore per far asciugare le fasce del neonato. Gli studiosi, tuttavia, intravedono in queste consuetudini le tracce di antichi riti pagani, legati alla purificazione, alla fertilità o alle celebrazioni solstiziali. In generale, l'elemento del fuoco ricorreva spesso nelle manifestazioni sociali che sottolineavano un momento di celebrazione o di passaggio ed era parte di un codice rituale che si rinnovava ciclicamente con il succedersi delle stagioni. Parallelamente quindi, quando tra gennaio e febbraio le giornate iniziavano ad allungarsi, il rito del falò costituiva il coronamento dei festeggiamenti carnascialeschi: allestito solitamente dai ragazzi, e talvolta sormontato da un fantoccio che personificava il carnevale, il rogo si consumava fisicamente e insieme distruggeva metaforicamente i bagordi appena trascorsi, segnando la fine del periodo di festa. Le fiamme avevano una funzione purificatrice e permettevano di propiziarsi la buona sorte e di trarre dei pronostici sull'andamento dei mesi successivi; soprattutto, divoravano l'inverno, in un ciclo simbolico di morte e rinascita che segnava il passaggio alla primavera e con esso il rinnovo della bella stagione.

### Stagioni, riti e simboli oggi

Nella società moderna si è persa la sincronia con i ritmi naturali e, di riflesso, l'importanza attribuita ai cicli. I momenti che scandivano l'anno contadino, come il giorno di S. Giovanni, non coincidono più con le date significative del tempo presente e hanno perso risalto e peculiarità. Il giorno della commemorazione dei defunti e il Natale mantengono il loro rilievo, legato alla dimensione religiosa, ma non vengono più percepiti in relazione all'inizio della stagione fredda o dell'inverno; anche l'apparato rituale si è modificato nel tempo, con la scomparsa delle credenze più arcaiche e l'ado-

zione di nuovi costumi. Talvolta, tuttavia, anche le tradizioni compiono dei percorsi circolari. È ciò che è accaduto con la festa di Halloween, d'importazione nordamericana recente, che in certi suoi aspetti richiama antiche consuetudini autoctone, come le questue o l'idea di un ritorno terreno dei morti: ancorate nel folklore europeo, da cui la cultura americana ha a suo tempo attinto, queste abitudini sono tornate sul territorio in foggia rinnovata, promosse soprattutto dal commercio e dalla grande distribuzione.

Certi simboli, infine, sono stati estesi a occasioni moderne o hanno assunto significati nuovi. Il fuoco non ha conservato la sua dimensione propiziatoria e apotropaica, ma resiste come manifestazione di gioia e viene tuttora acceso in occasione di feste di grande partecipazione come quella nazionale, il primo d'agosto. Anche l'albero del maggio, oggi poco diffuso, ha perso quasi del tutto la sua valenza allegorica legata al ritorno della primavera, ma in qualche località sopravvive risemantizzato in chiave politica: a Comano, per esempio, viene issato e imbandierato con un drappo rosso ed è associato all'odierna festa del primo maggio, dedicata ai lavoratori e ai loro diritti.

### Bibliografia

*Vocabolario dei dialetti della Svizzera italiana*. Lugano 1952- (e relativi materiali).

J. G. Frazer, *Il ramo d'oro*. 2 voll. Torino 1973.

P. Grimaldi, *Il calendario rituale contadino*. Milano 1993.

O. Lurati, *Maggio nella Svizzera italiana*. In: *L'almanacco: cronache di vita ticinese* 5. Bellinzona 1986, pp. 5-14.

O. Lurati, *Maggio nella Svizzera italiana*. In: *L'almanacco: cronache di vita ticinese* 6. Bellinzona 1987, pp. 5-14.

O. Lurati, *Giugno e luglio oggi e ieri*. In: *L'almanacco: cronache di vita ticinese* 7. Bellinzona 1988, pp. 5-16.

O. Lurati, *Novembre per la gente di ieri e di oggi*. In: *L'almanacco: cronache di vita ticinese* 11. Bellinzona 1992, pp. 5-16.

O. Lurati, *Dicembre: tradizione, rito e commercio*. In: *L'almanacco: cronache di vita ticinese* 12. Bellinzona 1993, pp. 5-16.

# EDUCAZIONE STRADALE CON LA SCATOLA DI EDDIE

**I bambini di età compresa tra i 4 e gli 8 anni sono particolarmente vulnerabili nel traffico stradale a causa delle loro dimensioni e del loro sviluppo cognitivo. Per loro è difficile valutare distanze e velocità o riconoscere i pericoli. Ostacoli come vasi di fiori o automobili parcheggiate possono rendere ancora più difficile l'attraversamento stradale.**

Il tragitto per andare a scuola è fondamentale per i bambini del primo ciclo. Imparano prima a percorrerlo insieme agli adulti o in gruppo e poi a gestirlo autonomamente. È importante che i bambini siano in grado di andare a scuola a piedi fin dall'inizio. Si tratta di un importante tassello per acquisire indipendenza, sviluppare abilità sociali e fare regolare esercizio fisico all'aria aperta. Il Piano di studio offre l'opportunità di esplorare il tema del "traffico stradale" in modo esaustivo e con il supporto degli insegnanti. Con la "Scatola dell'apprendimento di Eddie", gli insegnanti hanno a disposizione uno strumento didattico versatile che offre lezioni entusiasmanti e motivanti sul tema del traffico stradale nell'arco di diverse settimane. Sulla base degli approcci e delle competenze orientate allo sviluppo del primo ciclo, i bambini vengono introdotti all'argomento attraverso varie forme di gioco.



*I vari ausili permettono di costruire un percorso di traffico e di giocare in modo libero e creativo.*

## IMPEGNARSI PER L'AMBIENTE

Il Piano di studio mira a incoraggiare gli alunni del primo ciclo a percepire l'ambiente, a rendere accessibile questo mondo e a orientarsi al suo interno. Con l'orientamento acquisito, assimiliano gradualmente la capacità di agire. La base di questo dialogo è costituita dalle conoscenze di base, che vengono innanzitutto acquisite o sviluppate dagli alunni. Le competenze, le esperienze e gli interessi vengono poi sviluppati, costruiti e interconnessi.

## LA SCATOLA DELL' APPRENDIMENTO DI EDDIE

La scatola dell'apprendimento di Eddie è stata sviluppata appositamente per gli insegnanti. Uno strumento didattico che permette di integrare in modo divertente il tema della sicurezza stradale nella vita scolastica di tutti i giorni in lezioni più o meno lunghe. Ideale dopo l'inizio della scuola ad agosto fino alle vacanze autunnali o tra le vacanze autunnali e invernali. Suddiviso nelle due fasi (scuola dell'infanzia e scuola elementare), il materiale può essere utilizzato per tutti e quattro gli anni scolastici. La scatola contiene un paesaggio stradale con macchinine abbinate, attraversamenti pedonali, semafori e personaggi. Sono disponibili segnali di grandi dimensioni, materiali per il fai da te e gessetti stradali per l'allestimento di vari giochi di ruolo e di costruzione. Sono inclusi una guida dettagliata al gioco e all'apprendimento e il materiale didattico. La scatola dell'apprendimento di Eddie può essere ordinata gratuitamente inviando un'e-mail a [stefanie.gilgen@acs.ch](mailto:stefanie.gilgen@acs.ch).



*Il paesaggio del traffico consente di esplorare le aree e i percorsi di traffico in un'area protetta.*

## IL SOSTEGNO DEL GOVERNO FEDERALE

Eddie è un tenero uccellino bianco che accompagna i bambini nell'educazione stradale fin dalla più tenera età. La sua scatola didattica è stata sviluppata dall'Automobile Club Svizzero (ACS) in collaborazione con l'Università di Zurigo per la formazione degli insegnanti e con il sostegno del Fondo per la sicurezza stradale (FSS).

## EDUCAZIONE STRADALE NELLE SCUOLE

Richiedete ora gratuitamente la scatola dell'apprendimento di Eddie per l'educazione stradale in classe via e-mail: [stefanie.gilgen@acs.ch](mailto:stefanie.gilgen@acs.ch).



La consegna avverrà da giugno 2025.

AUTOMOBILE CLUB SVIZZERO, Wasserwerksgasse 39, 3000 Berna 13, Tel. 031 328 31 11, [acs.ch/formazione](http://acs.ch/formazione)



# Meteorologia e stagionalità

Marco Gaia, meteorologo, Centro regionale sud MeteoSvizzera

### **Dall'osservazione della Natura, ai calcoli matematici**

Fin dall'antichità, ben prima che a partire dal Rinascimento furono sviluppati i primi strumenti di misura meteorologici, l'uomo si accorse che nel corso dell'anno le condizioni meteorologiche mostravano delle ciclicità. Ad esempio, se prendiamo come riferimento la regione alpina in cui viviamo, in un periodo dell'anno fa più freddo e le precipitazioni cadono a volte fino a basse quote sottoforma di neve; in un periodo successivo fa più caldo e le piogge spesso sono a carattere temporalesco, accompagnate da tuoni, fulmini e grandine. Fra questi due periodi dell'anno vi sono dei periodi di transizione in cui, seppur non in modo lineare, si passa dal periodo freddo al periodo caldo e viceversa. Fino allo sviluppo degli strumenti di misura meteorologici e alla creazione di reti di stazioni per la misurazione sistematica delle condizioni dell'atmosfera, avvenuti nella seconda parte dell'Ottocento dopo la scoperta e la diffusione del telegrafo, la testimonianza e la descrizione delle ciclicità meteorologiche erano sostanzialmente affidate ai numerosi proverbi e modi di dire della cultura popolare.

Man mano che negli archivi dei servizi meteorologici iniziarono ad accumularsi i dati misurati, fu possibile iniziare a descrivere in modo oggettivo e matematico quanto osservato da millenni e descritto fino ad allora in maniera qualitativa, solo a parole. Il passo dal singolo dato giornaliero al calcolo di medie su periodi più prolungati fu immediato e pressoché obbligato. Solo 'riassumendo' i singoli dati tramite medie o somme su periodi più lunghi è possibile descrivere in forma concisa e facilmente comunicabile le caratteristiche meteorologiche di una data regione in un determinato periodo dell'anno. In molte regioni del globo, e l'Europa centrale ne è un esempio per eccellenza, la variabilità meteorologica di giorno in giorno è talmente grande che impone, di fatto, un'aggregazione dei dati su scale temporali come i mesi, gli anni o le ... stagioni.

L'attenta capacità di osservazione degli scienziati dell'antichità permise loro di associare i vari periodi dell'anno alla variazione della posizione delle stelle e dei pianeti rispetto alla volta celeste. Basandosi sulla ciclicità del movimento della Terra rispetto a stelle e pianeti furono definite le stagioni astronomiche che oggi sono ancora utilizzate dai calendari di tutto il mondo e di tutta la società, tranne che da quelli utilizzati dai meteorologi.

Le stagioni meteorologiche si distinguono dalle stagioni astronomiche per banali ragioni di comodità. Dai dati raccolti ogni giorno, magari più volte al giorno, si calcolano le medie mensili e da queste si calcolano quelle stagionali e quelle annuali. Definendo le stagioni sulla base di mesi interi, i calcoli necessari diventano decisamente più semplici, rispetto al calcolo sulla base dei giorni d'inizio e di fine delle stagioni astronomiche. Per i meteorologi l'inverno inizia dunque il 1° dicembre e termina il 28 (o 29) febbraio; la primavera comprende marzo, aprile e maggio; l'estate si estende da giugno ad agosto; l'autunno comprende i mesi di settembre, ottobre e novembre.

### **Le stagioni 'normali', utili anche se non esistono**

Nella regione alpina, a differenza di altre regioni sulla Terra, le condizioni meteorologiche cambiano frequentemente: oggi piove, domani splende il Sole; questa settimana le temperature sono elevate, la prossima settimana magari crollano; sul versante sudalpino, in inverno, nel giro di 24 ore si può passare da cielo da cartolina e temperature gradevoli per influsso favonico, alla neve che scende fino a basse quote. Anche da un anno all'altro non esiste nessuna regolarità. Pensate al giorno del vostro compleanno: è ben difficile che le condizioni meteorologiche proprio quel giorno siano sempre le medesime. La 'variabilità meteorologica' è la caratteristica meteorologica numero uno della regione in cui viviamo.

L'approccio – citato all'inizio di questo articolo – di aggregare su scala mensile o annuale può essere applicato anche alle stagioni. Rispettando la definizione proposta dall'Organizzazione meteorologica mondiale si calcolano i valori medi su periodi di almeno trent'anni, affinché sia possibile definire le tipiche condizioni meteorologiche che caratterizzano una stagione in una determinata regione del globo. Le condizioni meteorologiche calcolate su un trentennio definiscono il 'clima' di una regione. Da questi calcoli si ottengono le cosiddette 'stagioni normali'. La Tabella 1 riporta i valori stagionali di temperatura, precipitazioni e soleggiamento relativo per quattro località scelte, tre del versante sudalpino e una del versante nordalpino. Le stagioni 'normali' in genere non si verificano mai in Natura. È più che altro un caso se in un anno specifico la temperatura media, il soleggiamento relativo e le precipitazioni accumulate



Fabrizia Albertoli,  
4° anno di grafica – CSIA

durante l'estate a Locarno / Monti corrispondono proprio a quelle indicate nella tabella. In realtà si è un po' sopra o un po' sotto ai valori medi. E questo in particolare nella regione alpina, dove la variabilità meteorologica è particolarmente presente. La stagione 'normale' non esiste, dunque. Ma è comunque utile per avere un riferimento che ci permetta di descrivere le condizioni meteorologiche che suppergiù sono da attendersi in una determinata località in un determinato periodo dell'anno. Queste 'stagioni normali' sono spesso usate in ambito turistico, a volte anche con scopi di marketing.

Fra i valori riportati nella Tabella 1 merita una citazione la differenza di soleggiamento e di temperatura media fra le stazioni di misura di Locarno / Monti e di Lucerna, entrambe rappresentative per due regioni urbane collocate a basse quote. Spicca in particolare la differenza nel soleggiamento relativo in inverno (24.5 % di Lucerna contro il 59% di Locarno / Monti). Il maggiore soleggiamento e le più elevate temperature in inverno a basse quote sul versante sudalpino sono all'origine del concetto del Ticino come 'Sonnenstube' della Svizzera. L'assenza della tipica nebbia o nebbia alta invernale presente sull'Altopiano e l'influsso di masse d'aria generalmente miti dal bacino mediterraneo sono la spiegazione meteorologica a uno dei capisaldi della comunicazione turistica ticinese.

Valori stagionali differenti fra Nord e Sud delle Alpi non devono stupire. La Svizzera è geograficamente

Stazione	Quota [m]	Inverno	Primavera	Estate	Autunno
<b>Precipitazioni [mm]</b>					
Acquarossa / Comprovasco	575	171.2	292.2	415.8	404.1
Locarno / Monti	366	222.7	450.8	561.3	620.3
Lucerna	454	195.5	320.6	500	275.3
S. Bernardino	1638	225.6	381.7	517.7	511.7
<b>Temperatura [°C]</b>					
Acquarossa / Comprovasco	575	2.4	10.5	18.6	10.4
Locarno / Monti	366	4.5	12.8	21.4	12.8
Lucerna	454	1.6	10.0	18.7	10.1
S. Bernardino	1638	-3.0	3.1	12.4	4.8
<b>Soleggiamento relativo [%]</b>					
Acquarossa / Comprovasco	575	57.5	49.5	50.8	50.5
Locarno / Monti	366	59.0	54.6	62.3	52.7
Lucerna	454	24.5	40.6	46.1	32.9
S. Bernardino	1638	53.5	45.3	47.8	47.1

Tabella 1 – Valori stagionali medi della somma delle precipitazioni, della temperatura e del soleggiamento relativo per quattro stazioni di misura di MeteoSvizzera calcolati sul periodo di riferimento 1991 – 2020 (norma 91/20). Il soleggiamento relativo è da intendersi rispetto al massimo possibile, vale a dire in caso di cielo sgombro da nubi per tutto il periodo considerato.



Fabrizia Albertoli,  
4° anno di grafica – CSIA

piccola, un puntino sul mappamondo, ma ciò nonostante complessa da un punto di vista geografico. Le Alpi l'attraversano creando non solo uno spartiacque, ma anche uno 'spartitempo'. Di regola, fatto salvo per le eccezioni tipiche che caratterizzano la meteorologia, il tempo fra il versante sudalpino e quello nordalpino è differente. Il calcolo della stagione 'normale', smorza in gran parte queste differenze che in alcuni giorni possono essere decisamente vistose. Si pensi ad esempio a quando in presenza di venti da nord sulle Alpi, a Nord delle Alpi il termometro è attorno ai 10 gradi e piove, mentre a Sud delle Alpi, in presenza di favonio turbolento, splende il Sole e il termometro sale verso i 20 gradi. Quello che rimane, nei valori che caratterizzano le stagioni 'normali' sono le differenze generali, che caratterizzano la differenza di clima nelle varie stagioni fra Sud e Nord delle Alpi.

### **Le stagioni ideali, anch'esse non esistono**

Ogni persona ha una propria idea di come dovrebbe essere la stagione estiva. Se non si può fare regolarmente il bagno al lago e organizzare qualche grigliata serale, non è una 'vera' estate. Un'estate con temperature fresche viene considerata come una non-estate. Viceversa un inverno senza neve in pianura per molte persone non è un 'vero' inverno. Al di là delle impressioni personali, anche le aspettative professionali contribuiscono a rafforzare la rappresentazione mentale che ogni persona ha di come dovrebbe essere una stagione. L'estate ideale per un contadino, che ha bisogno di un regolare apporto di pioggia per la crescita dell'erba alternato a periodi soleggiate per la fienagione, non coincide necessariamente con quella di un operatore turistico, che confida su giornate soleggiate e con elevate temperature favorevoli al turismo balneare ed



Fabrizia Albertolli,  
4° anno di grafica – CSIA

escursionistico. Come spesso capita in meteorologia, non possiamo fidarci della nostra memoria, è troppo influenzata dall'esperienza e dalle percezioni personali. È anche per questo motivo che si calcolano e si prendono come riferimento le stagioni 'normali', che non sono influenzabili dalla soggettività umana.

Ma c'è dell'altro: anche le mezze stagioni non esistono, perlomeno non in meteorologia. "Non ci sono più le mezze stagioni" è una frase (fatta?) che si sente spesso. Che dirne? Poco o niente. Prima di tutto bisognerebbe mettersi d'accordo su cosa siano le mezze stagioni. Non esiste nessuna definizione meteorologica. Difficile dunque prendere posizione in merito. Non sapendo cosa sono, non è nemmeno possibile valutare se siano esistite nel passato.

In relazione alla scomparsa delle mezze stagioni (o anche delle stagioni intere) è interessante notare che que-

sta non è una novità, come magari si potrebbe essere portati a pensare riferendosi (erroneamente) alle conseguenze dei cambiamenti climatici. Lo testimonia ad esempio quanto scriveva tale Abate Tommaselli, nel 1808: "A di nostri si distendono la state e 'l verno, si oltre i loro limiti, che poco o nulla resta d'intervallo alle mezze stagioni. Sembra quasi cangiatosi il clima e spariti da noi autunno e primavera". Oppure alcuni anni dopo, era il 1823, Giacomo Leopardi nello *Zibaldone*: "Del resto, non ha molt'anni che le nostre gazzette, sulla fede dei nostri vecchi, proposero come nuova nuova ai fisici la questione del perché le stagioni a' nostri tempi sieno mutate d'ordine ec. e cresciuto il freddo; e ciò da alcuni anni fu attribuito al taglio de' boschi del Sempione ec. ec. Quello che tutti noi sappiamo, e che io mi ricordo bene, è che nella mia fanciullezza il mezzogiorno d'Italia non aveva anno senza grosse ne-

vi, e che ora non ha quasi anno con nevi che durino più di poche ore”.

È ragionevole pensare che la spiegazione della nascita di queste considerazioni non sia da ricercare in un duraturo cambiamento delle condizioni climatiche, bensì nella combinazione della variabilità meteorologica su scala decennale con le attese soggettive relative alle stagioni ‘ideali’.

### **Cambiamenti climatici e stagioni**

Le due citazioni riportate alla fine del precedente capitolo non devono essere lette come una smentita dei cambiamenti climatici in atto. Tutt’altro. Il clima sta cambiando, anche da noi. I cambiamenti climatici non avvengono solo lontano dal Ticino. Le misurazioni sistematiche che MeteoSvizzera svolge dal 1864 mostrano in modo chiaro, e statisticamente significativo, come il riscaldamento globale abbia portato anche in Svizzera ad un aumento generale delle temperature. Rispetto all’epoca pre-industriale ogni stagione ha visto aumentare la sua temperatura media, con leggere variazioni da regione a regione della Svizzera e da stagione a stagione, ma sostanzialmente ovunque del medesimo ordine di grandezza. Sul versante sudalpino la temperatura media invernale è aumentata di  $2.7 \pm 0.8$  °C e quella estiva di  $3.2 \pm 0.5$  °C rispetto a quando vivevano i nostri bis- o trisnonni a fine Ottocento. Apparentemente può sembrare poca cosa, quando a volte da un giorno all’altro le temperature possono cambiare anche di una decina di gradi. Ma non dimentichiamo che si tratta di valori ‘normali’ stagionali, ottenuti calcolando dapprima la media su 90 giorni e in seguito su 30 anni.

Riguardo alle precipitazioni il segnale che si può leggere nei dati raccolti in più di 150 anni di misurazioni sistematiche non mostra ancora la medesima robustezza statistica delle temperature, ma inizia comunque a essere presente: in particolare le precipitazioni giornaliere sono andate aumentando un po’ in tutte le stagioni, pur mantenendosi nella somma annuale suppergiù costanti. Ciò indica una tendenza all’intensificazione delle precipitazioni. Se i periodi senza precipitazioni di rilievo non stanno aumentando in modo statisticamente significativo, diverso è il discorso per quelli siccitosi. Infatti, l’aumento delle temperature ha portato con sé un aumento dell’evaporazione, che ha favorito negli ultimi 40 anni l’insorgere durante l’estate di periodi prolungati di siccità.

E per il futuro? Gli scenari climatici CH2018 calcolati alcuni anni fa da MeteoSvizzera con la collaborazione di diversi istituti universitari elvetici permettono di tratteggiare l’evoluzione delle stagioni in Svizzera da qui alla fine del secolo in corso. Le temperature continueranno ad aumentare in tutte le stagioni, anche se con piccole differenze fra regione e regione e fra le varie stagioni. Le precipitazioni invernali tenderanno ad aumentare, mentre quelle estive a diminuire. Le estati tenderanno ad essere più siccitose di quelle attuali e caratterizzate da brevi fasi con precipitazioni più intense rispetto a oggi-giorno. Nonostante l’aumento delle precipitazioni invernali, quello delle temperature sarà dominante con la conseguenza che le neviccate fino a quote medio-basse diventeranno una presenza inesorabilmente sempre più rara. L’ampiezza esatta dei cambiamenti dipenderà da come la nostra società deciderà di affrontare la sfida dei cambiamenti climatici e con quale velocità procederà verso la decarbonizzazione dei processi di produzione di energia. Dei cambiamenti sono inevitabili, ma con l’applicazione decisa di politiche di protezione del clima a livello mondiale saremo in grado di diminuire in modo sostanziale e significativo l’entità dei cambiamenti climatici, come preconizzato dall’Accordo di Parigi del 2015.

### **Le stagioni non hanno memoria**

Spesso dopo un’estate fresca e piovosa la gente si attende un autunno caldo e soleggiato. Oppure si pensa che a una primavera nuvolosa e piovosa debba fare seguito un’estate calda e soleggiata. Quasi come se esistesse una legge di compensazione fra le stagioni che le bilanci fra di loro. I dati raccolti in Svizzera dal 1864 smentiscono l’esistenza di una simile legge. Nei nostri archivi troviamo di tutto: estati calde e soleggiate sia dopo primavere uggiose, sia dopo primavere ‘da cartolina’. Oppure inverni poveri di neve sia dopo autunni piovosi, sia dopo autunni siccitosi. Insomma, la variabilità meteorologica, tipica della regione alpina, fa sì che sia sul versante nordalpino, sia sul versante sudalpino non esista nessuna correlazione fra il tempo di una stagione e quello delle stagioni successive. Inutile illudersi, se le vostre vacanze estive sono rovinate dalla pioggia, non potete sperare in qualche compensazione in vista delle vacanze autunnali o invernali.



Fabrizia Albertoli,  
4° anno di grafica – CSIA

### **Böög, formiche e pelo di camoscio**

Il terzo lunedì di aprile il centro città di Zurigo si blocca per la tradizionale sfilata del Sechseläuten, che culmina in serata con l'accensione della pira che sorregge il Böög. Secondo la tradizione popolare il tempo (in minuti) che impiega il fuoco a raggiungere e a far scoppiare la testa del pupazzo che raffigura l'inverno permette di stimare come sarà l'estate. Se la testa del pupazzo scoppia in pochi minuti, allora l'estate sarà 'bella'; se la testa impiega molto tempo a scoppiare, l'estate sarà 'brutta'.

A poco meno di cento chilometri da Zurigo, nel cuore della Svizzera, anche i pittoreschi Muotathaler Wetter-schmöcker si cimentano con la previsione stagionale per l'estate e l'inverno. Da attenti osservatori di ciò che avviene in Natura, ognuno di loro basa la propria previsione (o profezia?) – a seconda delle proprie convinzioni – sul comportamento delle formiche piuttosto che su quanto è folto il pelo degli animali selvatici o ancora sulle modalità di crescita del muschio sugli alberi.

Queste folcloristiche tradizioni, molto amate localmente, non hanno alcun fondamento scientifico. Peccato perché le previsioni stagionali hanno un grande potenziale e suscitano l'interesse di molti settori eco-

nomici. Lo sviluppo tecnico-scientifico degli ultimi decenni ha permesso di sviluppare delle metodologie che permettono di stimare come sarà una stagione con diversi mesi di anticipo. Senza pretendere di dire già in estate se il Natale seguente sarà imbiancato da una cospicua nevicata, le attuali previsioni stagionali forniscono una stima generale di come sarà una stagione sull'arco dei tre mesi. Vi sono svariati ambiti economici e produttivi che possono trarre beneficio nella loro programmazione a medio-lungo termine da informazioni su come saranno l'estate o l'inverno a venire. Conoscere già in estate se l'inverno successivo sarà molto o poco caldo, molto o poco ricco di precipitazioni, sull'insieme dei tre mesi invernali e senza pretesa di scendere alla scala del singolo giorno, aiuta la programmazione e l'organizzazione di molti settori produttivi. Le verifiche oggettive mostrano come la qualità delle attuali previsioni stagionali vari a seconda delle regioni della Terra. Purtroppo in Europa, proprio a seguito della forte variabilità meteorologica che la contraddistingue, la qualità delle previsioni stagionali è oggi ancora sostanzialmente bassa.





# L'autovalutazione della qualità degli istituti scolastici. Dalla teoria alla pratica: esperienze sul territorio

Claudio Della Santa e Katja Vanini De Carlo, DFA/ASP SUPSI

| 41

Una buona scuola per noi è una scuola:

- in cui ci sono meno test alla settimana e più possibilità di studiare in aula
- che fa star bene gli allievi così che arrivino a scuola con voglia
- in cui c'è un riscaldamento adeguato
- dove si è sempre educati con gli amici e i docenti
- in cui tutti si divertono
- dove c'è tanta sicurezza
- che segue ciò che ti interessa
- in cui ci sono scivoli per passare da un blocco all'altro
- in cui si può avere una pianta (anche finta) per rallegrare l'atmosfera
- dove i docenti siano comprensivi e ti aiutino ad aprirti di più

(Enunciati raccolti in una scuola media del Cantone Ticino)

Come sta andando la nostra scuola? Come facciamo a saperlo? E cosa faremo una volta che lo avremo saputo? Tre domande all'apparenza semplici, la cui risposta tuttavia non è scontata e che lasciano spazio a numerosi altri interrogativi relativi all'efficacia della scuola, a quali sono i suoi punti di forza, agli ambiti da migliorare e a quali misure sono necessarie per farlo.

La qualità di un istituto scolastico non può ridursi alla somma delle competenze delle sue componenti: vi è una serie di aspetti collaborativi, organizzativi, gestionali, relazionali, valoriali, contestuali ecc. che concorrono a determinare le possibili risposte a queste domande.

Riformulando Guignard et al. (2024), che si rifanno a MacBeath & McGlynn (2004), le tre domande che aprono il nostro contributo richiedono un attento lavoro di concerto e racchiudono un processo dalle multiple sfaccettature.

Questo articolo vuole fare luce su alcune di queste sfaccettature, presentando in un primo tempo i principali concetti che stanno alla base di un sistema di garanzia della qualità e del relativo processo di autovalutazione, e narrando poi un processo di autovalutazione in corso in cinque scuole medie del Cantone.

### **Il concetto di sviluppo della qualità di una scuola: dimensioni storiche e iscrizione nel contesto politico/europeo**

Il tema dello sviluppo della qualità nella scuola ticinese risale agli anni Novanta, quando è stato istituito un primo gruppo di lavoro in seno all'allora Ufficio dell'insegnamento medio, con il mandato di eseguire

un'esplorazione preliminare per focalizzare le questioni centrali legate alla valutazione istituzionale e, al contempo, per conoscere le esperienze condotte sul piano svizzero e più in generale in Europa. Questa prima esplorazione ha considerato vari modelli di gestione della qualità, sia in ambito aziendale (come ad esempio le certificazioni ISO o l'approccio *Total Quality Management*), sia in ambito scolastico. Nel sistema scolastico gli approcci più presenti e strutturati si inseriscono rispettivamente nelle correnti dello *School Effectiveness* e dello *School Improvement* (su questi due concetti torneremo a breve). Ispirandosi a quest'ultima corrente, il gruppo di lavoro ha aderito al progetto lanciato nel 1997 dalla Commissione europea denominato "Progetto pilota sulla valutazione della qualità della scuola", a cui avevano partecipato 101 scuole di 18 paesi europei. Contemporaneamente, l'Ufficio studi e ricerche della Divisione scuola, in collaborazione con altri istituti di ricerca educativa svizzeri – e su mandato della Confederazione – aveva iniziato a sviluppare degli strumenti di valutazione che consentissero alle scuole di valutare o di osservare la qualità dell'insegnamento allo scopo di regolarlo e di migliorarlo (Berger et al., 2001). Ispirandosi al progetto pilota europeo e in stretta collaborazione con uno dei suoi promotori – il professor John MacBeath dell'Università di Cambridge – è stata elaborata una metodologia di autovalutazione sufficientemente flessibile e adattabile, nella sua applicazione, alle diverse realtà regionali svizzere e ai diversi ordini di scuola.

Nel 2000 nasce così il *Dispositivo di analisi, autovalutazione e sviluppo d'istituto* (DAASI). Questa metodologia, fortemente partecipativa, permette di svolgere un'autovalutazione dell'istituto coinvolgendo tutte le sue componenti per stabilire punti di forza e zone di sviluppo con l'obiettivo di promuovere il miglioramento dell'offerta educativa. I suoi esiti, idealmente, convergono nella redazione di un *Progetto educativo di istituto* (PEI).

La riflessione sul tema della qualità e dell'autovalutazione d'istituto tuttavia non si è fermata: nei primi anni 2000 è stato ad esempio introdotto il *Questionario sul clima socio-educativo d'istituto* (QES), uno strumento di indagine standardizzato che permette di rilevare la qualità della vita all'interno degli istituti scolastici attraverso l'analisi delle percezioni delle persone che lo frequentano quotidianamente (allieve e allievi, docenti e personale non docente). In seguito, tra il 2015 e il

2020, viene elaborato e attivato in diverse sedi un'ulteriore tassello della promozione della qualità: il progetto *Accompagnamento alla progettualità d'istituto* (API) volto al miglioramento e allo sviluppo delle competenze pedagogico-didattiche del corpo docenti e alla configurazione di *Comunità di apprendimento professionali* (CAP), con lo scopo di favorire la riuscita educativa delle allieve e degli allievi della sede.

Nel corso degli anni non sono mancate a livello federale ed europeo le conferme sul modello adottato. Già nel 2008 la Conferenza delle direttrici e dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) pubblicava un rapporto in cui si sottolinea come l'autovalutazione d'istituto rappresenti un importante strumento che – accanto ad altri – contribuisce al miglioramento e allo sviluppo della qualità della scuola. Nel 2020 il “Gruppo di lavoro scuole” dell'Unione Europea conferma questa linea ritenendo che tutte le scuole devono disporre di un sistema di garanzia della qualità e che proprio l'autovalutazione è il meccanismo chiave per sostenerne lo sviluppo. Sulla scorta di queste considerazioni è stato istituito a livello cantonale, e in collaborazione con il Dipartimento formazione Apprendimento/Alta scuola pedagogica (DFA/ASP) della SUPSI, il gruppo di lavoro permanente per la *Promozione della qualità negli istituti scolastici* (PROQUALIS) che ha ripreso e attualizzato l'insieme degli strumenti descritti nei paragrafi precedenti. Ad oggi il dispositivo per l'*Autovalutazione e la qualità negli istituti scolastici* (AQUIS) è già stato attivato in cinque sedi di scuola media, quattro delle quali stanno attualmente redigendo il nuovo PEI proprio sulla base dell'autovalutazione svolta.

### **Dalla school effectiveness allo school improvement**

Negli anni Sessanta si afferma l'approccio della *school effectiveness*, marcatamente orientato all'efficacia della scuola, cioè alla sua capacità di produrre successo scolastico. Questo approccio è caratterizzato da un utilizzo di misurazioni quantitative di parametri associati al rendimento e alla riuscita scolastica. Attraverso questi studi si tenta dunque di definire da una parte le caratteristiche per l'eccellenza, dall'altra di creare strumenti adatti alla sua misurazione, di carattere prevalentemente esterno e predefiniti. Il progetto PISA e altri progetti simili promossi dall'OCSE, per esempio, afferiscono a questa corrente.

Tuttavia, ben presto ci si è resi conto che descrivere l'eccellenza non è di per sé sufficiente per garantire la qualità: è soprattutto necessario approfondire al contempo le condizioni necessarie affinché un'organizzazione scolastica e i suoi elementi possano intraprendere un percorso di continuo miglioramento e di sviluppo della qualità. Da queste riflessioni nasce l'attenzione allo *school improvement*. In questo caso l'accento è messo sulle condizioni necessarie per incrementare la qualità dell'insegnamento. Si pone dunque attenzione agli aspetti organizzativi, alle modalità di lavoro pedagogico-didattico, alla formazione del personale docente e alla collaborazione, come fattori fortemente legati alla riuscita educativa di allieve e allievi. Le conseguenze di questa diversa prospettiva sono molteplici. La scuola è concepita come un'organizzazione sociale che mette al centro il lavoro di chi insegna e i rispettivi processi scolastici. I cambiamenti sono promossi partendo dalla base, sulla scorta di dati di carattere piuttosto qualitativo e attraverso dispositivi di autovalutazione.

Si valorizza l'esperienza delle componenti della scuola e la loro competenza di azione in un contesto complesso. La qualità si definisce dunque come un approccio al cambiamento educativo con la finalità di migliorare i risultati scolastici e rafforzare la capacità della scuola di gestire il cambiamento. In questo senso, il miglioramento consiste nell'aumentare i risultati di allievi e allieve, concentrandosi sui processi di insegnamento e apprendimento e sulle condizioni che li supportano. Si tratta di sviluppare strategie per migliorare la capacità della scuola di fornire un'istruzione di qualità in tempi di cambiamento (Chapman & Sammons, 2013, p. 5).

Secondo lo *school improvement* la scuola è dunque intesa come il fulcro del cambiamento, il cui obiettivo specifico è trasferire al proprio livello e adattare al contesto gli stimoli provenienti dall'esterno, superando l'isolamento professionale e rafforzando le capacità interne e l'*empowerment* delle e degli insegnanti (Giampietro et al. 2024).

Prima DAASI, ed ora AQUIS, si inseriscono proprio in quest'ultima logica, ponendo una forte attenzione agli elementi qualitativi, promuovendo processi partecipativi e, in definitiva, favorendo la progressiva emersione delle caratteristiche di ogni istituto scolastico, delineando contemporaneamente le condizioni e il percorso che ne permettono lo sviluppo e il miglioramento. È interessante inoltre notare l'attenzione posta da questi strumenti al contesto particolare di ogni or-

ganizzazione, arrivando fino a personalizzare lo strumento di rilevazione della qualità proprio sulla base delle indicazioni che emergono dai suoi attori.

### **Dal concetto al processo: verso una traduzione operativa dell'autovalutazione**

Una seconda scelta di fondo, decisiva rispetto al modello di qualità adottato, è collegata all'autovalutazione quale metodologia di lavoro, che richiama diverse implicazioni e presupposti, collegati a tradizioni teoriche e metodologiche di varia natura.

In termini di politica scolastica, l'autovalutazione è riconosciuta come un processo che permette all'istituto di assumersi delle responsabilità che favoriscono l'autonomia, a sua volta fondata sulla trasparenza verso tutta la comunità educativa, che si vede coinvolta e responsabilizzata. In tal senso, la qualità è da considerarsi come un processo e non come un prodotto finito e statico: più che il raggiungimento di una particolare definizione di qualità, è la traiettoria di miglioramento o di mantenimento di uno standard che viene posta al centro del processo. L'autovalutazione, distinguendosi dalla valutazione esterna per il suo carattere partecipativo, rafforza la responsabilità professionale sia a livello individuale che di gruppo. Inoltre, permette di contrastare una comprensibile autoillusione di efficacia e qualità, che va a discapito di tutta la comunità educativa.

Il valore aggiunto di un approccio autovalutativo sta principalmente nel fatto che è volto a favorire un miglior apprendimento. Se tale è il suo fine ultimo, permetterà di aumentare la consapevolezza e la responsabilità professionale delle persone coinvolte nel progetto educativo della sede, puntando ad un monitoraggio autonomo della coerenza ed efficacia dell'azione educativa. L'effetto ricercato è di rafforzare occasioni di collaborazione tramite una cultura d'istituto che, grazie ad un senso di appartenenza condivisa dalle varie componenti della scuola, porta in definitiva a lavorare sullo sviluppo dell'istituto e dei suoi membri attraverso il processo stesso di sviluppo delle sue parti, in una logica di *établissement formateur* (Etienne, 2019).

L'efficacia collettiva, ovvero la percezione da parte di chi insegna in una scuola di avere un effetto positivo sull'apprendimento, si basa su quello che Bandura (2000) definisce come "la convinzione condivisa di un gruppo riguardo alla capacità congiunta di organizzare ed eseguire corsi d'azione necessari per realizzazioni di vario livello" (p. 640). Infatti, secondo l'autore,

una più forte efficacia collettiva sembrerebbe avere un effetto benefico, incoraggiando l'insegnante singolarmente a fare un uso più efficace delle competenze che già possiede. Nei suoi studi sull'insegnamento fondato sulle evidenze, Hattie (2023) rileva del resto che l'elemento in assoluto con il maggiore impatto sull'apprendimento di allievi e allieve è l'efficacia collettiva di chi insegna in un istituto: la percezione di competenza e di efficacia rispetto alle strategie adottate è dunque un aspetto da ricercare sistematicamente e consapevolmente.

In definitiva, l'autovalutazione continua, orientata alla promozione della qualità negli istituti scolastici attraverso un monitoraggio permanente dei propri sistemi per indentificare costantemente i margini di miglioramento – e concretizzare piani d'azione –, è una delle caratteristiche che accomuna le migliori scuole (Commissione Europea, 2020).

### **Esperienze in Ticino: il progetto PROQUALIS/AQUIS**

In Ticino il processo di autovalutazione è promosso nell'ambito dell'obbligo di valutazione degli istituti scolastici, iscritto nell'art. 29 del Regolamento della scuola media. A seguito delle prime esperienze avute a inizio anni Duemila nell'ambito dei progetti DAASI, dal 2023 cinque scuole medie del Cantone hanno partecipato ad un processo di autovalutazione iscrivendosi al progetto AQUIS, accompagnate da facilitatori e facilitatrici del DFA/ASP membri del gruppo PROQUALIS<sup>1</sup>, che assumono il ruolo di "amico critico".

Il processo completo si estende su due anni scolastici. Durante il primo anno il dispositivo AQUIS è presentato al collegio docenti, permettendo così il coinvolgimento e l'adesione dell'intero plenum al progetto. All'interno di ogni sede viene poi costituito un gruppo operativo (GO) composto dalla direttrice o dal direttore, un altro membro della direzione, due docenti della sede e due facilitatori o facilitatrici PROQUALIS del DFA/ASP. Durante la prima parte dell'anno scolastico, si raccolgono degli enunciati che definiscono le rappresentazioni di *cosa è una buona scuola* da parte di vari gruppi di interesse scolastici: il corpo docenti, gli allievi e le allieve, le famiglie, il personale tecnico e amministrativo. Sulla base di tutti gli enunciati raccolti, il GO crea un questionario volto a sondare la qualità dell'istituto scolastico in base ai criteri di una buona scuola scaturiti dal lavoro fatto con tutta la comunità

### **Nota**

<sup>1</sup> Il gruppo è composto da professori e professoressa, docenti e docenti-ricercatori e ricercatrici del DFA/ASP ed è coordinato da Claudio Della Santa, responsabile del settore della formazione continua al DFA/ASP della SUPSI.

educativa. Il questionario, costruito dunque in modalità partecipativa, è poi somministrato a tutta la scuola (famiglie, allievi e allieve, corpo docenti, personale tecnico e amministrativo) e analizzato dal GO – va sottolineato che i criteri relativi alla qualità dell’insegnamento non possono mancare in questo questionario.

I risultati di tali analisi, esposti a tutte le istanze coinvolte (attraverso *focus group* o presentazioni plenarie) permettono al GO di redigere un profilo d’istituto volto a mettere in evidenza le forze e le fragilità dell’istituto in termini di qualità percepita da parte dei vari gruppi; in particolare, i criteri vengono organizzati incrociandone l’importanza percepita con la presenza o assenza di tale criterio, dal punto di vista dei vari gruppi. Il profilo d’istituto è infine presentato al corpo docenti.

Il processo è adattato alle specificità di ogni istituto coinvolto, permettendo momenti di scambio e di riflessione arricchenti e originali.

Riportiamo solo alcuni esempi vissuti nelle scuole attualmente coinvolte nel progetto AQUIS. La collaborazione tra docenti ha offerto un tempo prezioso di lavoro collettivo di tutto un collegio, così come un’occasione di scambi e confronti sulle diverse rappresentazioni di una buona scuola che ha permesso di far emergere valori e norme. La fase di raccolta degli enunciati presso gli allievi, dal canto suo, ha permesso di dare davvero voce a coloro che costituiscono il tassello fondamentale – la *raison d’être* – della scuola, permettendo loro di esprimere tutte le sfumature di quello che dal loro punto di vista costituisce una buona scuola. Di queste sfumature, ne abbiamo riportate solo alcune a mo’ di epigrafe, mostrando quanto variano da aspetti molto concreti ad altri, ben più profondi.

Altro esempio: i *focus group* organizzati alla fine del primo anno di attuazione del processo hanno permesso di realizzare degli incontri incentrati sull’analisi dei dati del questionario, dove docenti, allievi e famiglie hanno potuto confrontarsi e discutere, capendo meglio certi risultati e aiutando i gruppi operativi ad analizzarli.

Durante il secondo anno il dispositivo prevede un lavoro di delimitazione, a partire dal profilo d’istituto, delle piste di miglioramento che il corpo docenti decide di voler perseguire, che saranno operazionalizzate attraverso la definizione di un Progetto educativo d’istituto (PEI). La progettualità dei PEI si estende su circa tre anni e prevede, sia durante la fase di costruzione del progetto che durante la sua fase applicativa, delle

modalità di realizzazione di azioni a seconda dei bisogni e delle particolarità di ogni contesto scolastico, nonché la possibilità di un accompagnamento, anch’esso da definire secondo i bisogni, che può anche prendere la forma di un processo di intervizione. Interessante notare che nell’esperienza in corso nelle scuole medie ticinesi, tutte le direzioni coinvolte nel processo di redazione del PEI in seguito al primo anno di autovalutazione hanno espresso l’intento di partecipare insieme ad un processo di intervizione inter-istituto. La scelta di istituire occasioni regolari di incontro porta, come descritto da Guignard et al. (2024), allo sviluppo di una “postura di intercomprensione” (p. 81) – di un’amici-zia critica che si fa collettiva – e delle diverse competenze che ne derivano: migliori capacità relazionali e di ascolto, capacità interpretative favorite, nonché accresciute competenze di critica e di comunicazione, il tutto favorendo un migliore senso etico condiviso in seno all’istituto.

### Conclusioni

L’eccessiva autoreferenzialità e la perdita d’identità sono due grandi rischi a cui un’organizzazione sociale, di qualunque tipo essa sia, può esporsi. Il primo rischio sottende l’incapacità di osservare il proprio operato e di regolare la propria azione; il secondo di soccombere alle mille pressioni e indicazioni indirizzate al sistema stesso. Nella fattispecie della scuola sembra dunque necessario trovare un equilibrio tra due approcci con focus differenti – autovalutazione ed eterovalutazione – che, tuttavia, possono essere ritenuti complementari. Come giustamente osserva Giampietro (2024) “[...] i nuovi modelli di valutazione accolgono questa emergente consapevolezza di dover bilanciare approcci fino a poco fa considerati divergenti, di trovare cioè un equilibrio tra orientamenti *top down* e *bottom-up*, tra l’iniziativa individuale e il cambiamento di sistema, tra l’indipendenza e la collaborazione, tra le risorse interne ed esterne, tra la pressione esterna indirizzata all’*accountability* e il supporto per il cambiamento in un’ottica di sviluppo e apprendimento organizzativo” (Poliandri, 2018; Giampietro et al., 2024, p. 124).

Questo equilibrio è generatore di senso: permette di organizzare un piano di sviluppo e di miglioramento per l’istituto scolastico e di organizzare un lavoro collettivo attorno ad un’identità comune, nella direzione di un guadagno di efficacia e di benessere. Al contempo favorisce una miglior trasparenza, elemento impre-

scindibile per un dialogo aperto e costruttivo con la comunità in cui ogni istituto è inserito. L'intento è che proprio nell'affermare un'identità collettiva e nel delineare un percorso di crescita, si possano intessere con le diverse componenti dell'istituto, tra cui i genitori, delle collaborazioni e una coerenza d'insieme che costituiscono per la scuola un elemento indispensabile e irrinunciabile per favorirne la riuscita educativa.

## Bibliografia

- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia*. Erickson.
- Berger, E., Ghisla, G., Gusberty, L., & Vanetta, F. (2001). *Una scuola che si osserva. Modelli ed esperienze di analisi e di sviluppo dell'istituto scolastico*. Documenti di ricerca. Ufficio insegnamento medio, Ufficio studi e ricerche.
- Chapman, C., & Sammons, P. (2013). *School Self-Evaluation for School Improvement: What Works and Why?* CfBT Education.
- Commissione europea, Direzione generale dell'Istruzione, della gioventù, dello sport e della cultura (2020). *Supporting school self-evaluation and development through quality assurance policies: key considerations for policy-makers: report by ET2020 Working Group Schools*. Publications Office.
- Etienne, R. (1999). "L'établissement formateur: quelle contribution du 'terrain' à la formation générale des professionnels de l'enseignement secondaire?". *Recherche & Formation*, 31(1), 137-151.
- Giampietro, L., Poliandri, D., & Bianco, P. (2024). "Autovalutazione delle scuole e valutazione esterna a confronto: indicazioni e spunti di riflessione". *Rassegna italiana di valutazione*. 88/89, 1, 2024, 121-142.
- Guignard, M., Gather Thurler, M., Crocé-Spinelli, H. & Bouchetal, T. (2024). *Établissements scolaires: quelle évaluation pour quelle évolution?* ESF Sciences Humaines.
- Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel: A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- MacBeath, J. & McGlynn, A. (2004). *Self-evaluation: What's in it for Schools?* Routledge.
- Poliandri, D. (2018). *Per un sistema nazionale di valutazione come strumento per il miglioramento delle scuole. Per una valutazione delle scuole oltre l'adempimento. Riflessioni e Pratiche Sui Processi Valutativi*. Franco Angeli, 67-87.



# Prevenire le molestie attraverso il teatro fisico

Angela Calia, Mathieu Horeau e Demis Quadri, Accademia Dimitri SUPSI

Il settore Ricerca dell'Accademia Dimitri, scuola di teatro affiliata alla SUPSI, costruisce le proprie progettualità con una forte attenzione alla società, ai suoi bisogni e alle sue urgenze. I progetti vengono sviluppati attraverso pratiche e metodologie di provenienza teatrale, e orientati lungo i grandi assi dell'interdisciplinare, dell'interpersonale e dell'interculturale<sup>1</sup>. Tra le urgenze affrontate in quest'ottica, ha particolare rilevanza quella della prevenzione delle molestie sessuali, legata a un importante problema che trova in questi anni molto spazio nella cronaca. Le molestie sessuali sono, in effetti, una forma di violenza diffusa in quasi tutte le situazioni sociali e rappresentano una violazione dei diritti umani e un ostacolo alla parità di genere. Nonostante la consapevolezza della gravità della situazione sia nel tempo aumentata, le segnalazioni continuano a crescere, rendendo necessarie nuove strategie di intervento e di informazione. Considerando il radicamento del fenomeno nella società contemporanea, è inoltre fondamentale coinvolgere nel lavoro di sensibilizzazione e di prevenzione le scuole, che sono un luogo centrale per la crescita della società del presente e del futuro. È a partire da queste considerazioni che l'Accademia Dimitri ha sviluppato il progetto "Prevenire le molestie attraverso il teatro fisico", sostenuto dal Programma cantonale di promozione dei diritti, di prevenzione della violenza e di protezione di bambini e giovani, e svolto in collaborazione con il Centro professionale tecnico di Trevano e con il Dipartimento formazione e apprendimento DFA-ASP/SUPSI di Locarno.

### Ambiguità delle situazioni di molestie

Il progetto nasce da una constatazione paradossale: le molestie sessuali devono essere considerate un grave problema di salute pubblica<sup>2</sup> e un possibile preludio a forme di violenza ancora più gravi, eppure prosperano sul terreno fertile della minimizzazione. Malgrado i progressi nel riconoscere la realtà del fenomeno, le sue massicce conseguenze non impediscono agli autori di provare un certo senso di impunità. Per spiegare questo squilibrio, occorre contestualizzare la relazione tra autore e vittima, e tenere conto della distribuzione di genere dei comportamenti che induce. Il 95% delle persone che compiono molestie sono uomini, i quali non sono sempre consapevoli della gravità delle loro azioni e non le percepiscono necessariamente come problematiche finché queste rimangono socialmente e istituzionalmente tollerate. Se incontrano opposizione, i molestato-

ri parlano in modo più o meno sincero di un malinteso, invocano la libertà di espressione e sottolineano l'eccessiva sensibilità dell'ambiente. Di fronte a una denuncia, protestano la loro innocenza, ribattono l'accusa, denunciano la cattiva volontà come unica spiegazione della denuncia contro di loro, chiedono il rispetto della presunzione di innocenza e infine rivendicano per sé lo status di vittima – non senza successo, visto che spesso godono di un sostegno collettivo e di un'empatia maggiori rispetto a chi denuncia<sup>3</sup>. Sebbene questa descrizione possa parere troppo rapida e schematica, serve comunque a ricordare che il riconoscimento di una situazione di molestie è per sua natura aperto alle controversie. A prima vista, sembra che le molestie possano verificarsi solo in una zona grigia in cui i testimoni non hanno altra possibilità se non quella di scegliere da che parte stare, e in cui un senso di chiarezza arriva solo al prezzo della parzialità.

### Parametri oggettivi

L'ambiguità delle molestie non può essere attribuita alle circostanze. È intrinseca ad esse e, in un certo senso, impossibile da superare. A differenza di forme più gravi di violenza di genere, le molestie possono essere realmente provate solo sulla base di un criterio soggettivo decisivo, ovvero l'esperienza della vittima. Tuttavia, prima di specificarne la natura, si deve sottolineare che questo criterio soggettivo entra in gioco solo sulla base di una caratterizzazione oggettiva ugualmente essenziale. Le molestie sono innanzitutto una realtà definita dalla legge, in Svizzera in particolare dalla Legge federale sulla parità dei sessi:

#### *Art. 4 Divieto di discriminazione in caso di molestia sessuale*

Per comportamento discriminante si intende qualsiasi comportamento molesto di natura sessuale o qualsivoglia altro comportamento connesso con il sesso, che leda la dignità della persona sul posto di lavoro, in particolare il proferire minacce, promettere vantaggi, imporre obblighi o esercitare pressioni di varia natura su un lavoratore per ottenerne favori di tipo sessuale.

Il vissuto della vittima non può quindi essere utilizzato come argomento per collegare ogni situazione alla categoria delle molestie. I fattori oggettivi sono ben presenti e i testi ufficiali, in particolare quelli della Segreteria di Stato dell'economia, definiscono le molestie sulla base di fatti osservabili, in particolare: insinuazioni e commenti equivoci sull'aspetto esteriore; osserva-

### Note

1 Provenzale, Veronica, Quadri, Demis, *L'Accademia Dimitri tra ricerca di base e ricerca applicata*, in *La ricerca in Svizzera sul teatro*, a c. di Michael Groneberg, Demis Quadri e Yvonne Schmidt, Lausanne, Peter Lang, 2025, pp. 219-234.

2 La *Revue médicale suisse* ha recentemente dedicato un volume alle molestie, sottolineando che "l'alta prevalenza e il drammatico impatto sulle vittime ne fanno un problema di salute pubblica" (Nunez Gomez et al., 2021, p. 1638).

3 Bongiorno et al., 2020.

zioni e barzellette sessiste sulle caratteristiche sessuali, sul comportamento sessuale e sull'orientamento sessuale di donne e uomini; presentazione, affissione o esposizione di materiale pornografico; telefonate, e-mail, lettere, SMS o brevi messaggi indesiderati con contenuti sessisti o allusivi; contatti fisici indesiderati; avances abbinate alla promessa di vantaggi o alla minaccia di svantaggi; atti sessuali, coazione sessuale o violenza carnale<sup>4</sup>.

### **Perché il vissuto soggettivo è prioritario?**

Chiarito questo punto, possiamo tornare al criterio soggettivo necessario per caratterizzare le molestie. Gli organismi ufficiali e le organizzazioni di prevenzione insistono molto sul fatto che le molestie possono essere identificate solo sulla base dell'esperienza della vittima. Le molestie si verificano quando il comportamento è indesiderato. In altre parole, è irrilevante se l'aggressore percepisce il suo comportamento come desiderabile o meno, se il suo obiettivo è innocente o maligno. La natura delle intenzioni, che non può essere stabilita con certezza, non ha alcun impatto sulla determinazione dei fatti.

Le molestie richiedono in realtà due condizioni. La prima è del tutto oggettiva e si riferisce al tipo di atto in questione, che può essere osservato da chiunque. La seconda potrebbe essere descritta come soggettiva-oggettiva, poiché il modo in cui l'atto viene recepito dipende da una sensibilità idiosincratca e allo stesso tempo deve essere riconosciuto come un parametro fattuale della situazione. Quando un atteggiamento con una dimensione sessuale viene vissuto come indesiderabile, questa esperienza è indiscutibilmente un fatto, anche se si colloca nel profondo dell'intimità più personale. È quindi superfluo impegnarsi in una valutazione normativa, chiedendosi, ad esempio, se una battuta o un gesto descritto come indesiderabile avrebbe dovuto essere percepito in modo diverso. In realtà, il molestatore non ha argomenti da addurre: la questione non è chi abbia il giusto senso dell'umorismo o il giusto livello di leggerezza, la vittima non ha bisogno di giustificare il suo disagio partecipando a una battaglia all'interno di una 'guerra culturale'. Non si tratta di avere l'ultima parola in un dibattito sugli standard di correttezza o sui limiti accettabili del flirt, o di misurare la posizione degli argomenti sullo spettro del puritanesimo o della liberalità. Al contrario, il criterio per le molestie è la differenza di opinione e la mancanza di reciprocità. I comportamenti di natura sessuale rien-

trano nella categoria delle molestie non in base alle loro caratteristiche, ma semplicemente perché sono indesiderati. È in questo senso, e solo in questo senso, che la parola della vittima prevale su quella dell'aggressore. Sentirsi molestati significa essere molestati, ma come evidenziato dalla giurisprudenza più recente<sup>5</sup>, la rivendicazione dello status di vittima non elimina in alcun modo l'onere della prova. Lontano dalla fantasia di un'onnipotenza basata sull'esperienza soggettiva, la persona che denuncia rimane ovviamente soggetta alle regole di buon senso e di procedura e può ottenere soddisfazione solo dimostrando i fatti.

### **Prevenzione e neutralità assiologica**

L'inadeguatezza delle risposte istituzionali e collettive alle molestie si basa su fattori ben noti: il discorso della minimizzazione cancella l'esperienza delle vittime, che non vengono ascoltate e si espongono a punizioni sociali e materiali quando denunciano comportamenti che avvengono negli interstizi, la cui realtà è difficile da stabilire e dimostrare. I rischi connessi alla denuncia portano a una massiccia sottovalutazione del fenomeno, che persiste nonostante le sue conseguenze deleterie.

Alla radice del problema, quindi, troviamo una sovra-determinazione ideologica della questione, che riflette forti divisioni e preclude gli accordi. Ciò che alcuni salutano come un giusto sforzo per proteggere gli individui, altri lo vedono come una logica soffocante di controllo sociale. A seconda della propria sensibilità, ognuno può ritenere inadeguata la protezione o eccessivo il controllo, senza tuttavia poter stabilire uno standard assoluto per bilanciarli. Dal punto di vista della prevenzione, il criterio soggettivo appena illustrato ha il merito di permettere un cambiamento di terreno: la considerazione dell'esperienza della vittima indica vie concrete per la prevenzione, indipendentemente da qualsiasi prisma morale che, racchiudendola in un dibattito ideologico, la trasformerebbe inevitabilmente in attivismo. L'approccio preventivo sviluppato dal settore ricerca dell'Accademia Dimitri è essenzialmente non giudicante, in quanto non mira ad arbitrare conflitti di valori, ma a fornire strumenti di consapevolezza e a trasformare i parametri contestuali e i comportamenti, sostituendo alle polemiche uno sforzo di riconoscimento empatico. Si guarda bene dal valutare la rilevanza delle posizioni su una scala di moralità, e si interessa solo dell'impatto degli atteggiamenti individuali sugli altri membri della comunità.

### **Note**

4

Cfr. [ebg.admin.ch/it/molestie-sessuali-sul-posto-di-lavoro](http://ebg.admin.ch/it/molestie-sessuali-sul-posto-di-lavoro).

5

Cfr. [sentenze.parita.ch](http://sentenze.parita.ch), "Il sito sentenze.parita aggiornato con le sentenze pubblicate nel 2024" (pubblicato il 28 dicembre 2024).

50 | Figura 1 – Nuvola di testo riassuntiva generata dal DFA-ASP/SUPSI



### Il teatro fisico come via di accesso all'altro e agli altri

La prospettiva aperta dal progetto “Prevenire le molestie attraverso il teatro fisico” rientra nella categoria del teatro applicato, che consiste nel trasportare il teatro al di fuori della sua cornice abituale con l’obiettivo di produrre trasformazioni positive nell’ambito d’intervento. Nello specifico, l’Accademia Dimitri raccoglie ed estende tradizioni teatrali prevalentemente non verbali, incentrate sul corpo e sul movimento, e quindi capaci di evidenziare la comunità e persino l’universalità delle esperienze che il linguaggio verbale tende a obliterare. In generale, si cerca di stabilire canali di comunicazione più diretti tra gli individui, basati sull’esperienza incarnata (*embodied*), e di evitare di sovraccaricare questi canali con il linguaggio, che è anticipato come un fattore di divisione. L’obiettivo è sfruttare le risorse del teatro come vettori di empatia e di coscienza di sé, come l’Accademia Dimitri ha cercato di fare nel mobilitare i suoi strumenti in un progetto di grande attualità e urgenza.

### L’esperienza laboratoriale

Siamo in una giornata d’autunno, sono le 8:20 e, nell’ambito del progetto “Prevenire le molestie attraverso il teatro fisico”, una classe di circa venti studenti e studentesse del Centro professionale tecnico di Trevano sta per iniziare il laboratorio “Lo spazio condivi-

so”. Dopo una breve presentazione del percorso e la consegna di un opuscolo di riferimento, si avvia una prima fase di lavoro in cui tutto il gruppo, muovendosi insieme nella sala, sperimenta esercizi di propriocezione, ascolto reciproco e riscaldamento: un avvio morbido che fa da stimolo alla pratica successiva. Il gruppo classe a questo punto si divide fra persone attivamente impegnate nella pratica e persone osservative, ruoli che in seguito si invertiranno. Si sperimentano insieme esercizi teatrali di movimento che esplorano concretamente alcuni elementi spaziali di relazione come la vicinanza, la distanza, la percezione del proprio spazio personale, e la capacità e possibilità di determinare i propri confini: A è di fronte a B e può comunicare, con gesti semplici e chiari, la giusta distanza che B può percorrere avvicinandosi, ascoltando e determinando lo spazio reciproco ottimale. Su questa prima base di riferimento, si sviluppa una serie di evoluzioni della pratica, per ognuna delle quali ci si ferma a riflettere e riconoscere le sensazioni provate, usando parole per descriverle e dialogare insieme. Appare chiaro sin dall’inizio come la percezione soggettiva sia un elemento determinante nel contesto della definizione delle molestie. Si apre un dibattito ricco di interventi pertinenti, che spaziano dalla genuinità delle tipiche espressioni e domande dell’adolescenza, alla serietà di argomenti complessi che sono però già parte di una quotidiana riflessione su di sé e sulla società, a partire



gruppi di lavoro e alle diverse classi scolastiche, tenendo conto di età, genere, contesto scolastico, differenze, si delinea in laboratori per i quali si è scelto il titolo “Lo spazio condiviso”, a significare che l’attenzione principale di questo lavoro va appunto su quella porzione di spazio, più o meno distante, che costantemente condividiamo nei diversi contesti personali, sociali e pubblici, ma che spesso abitiamo distrattamente o con scarsa consapevolezza. Nell’ambito delle molestie, l’elemento ‘spazio’ è un fattore altamente determinante e allo stesso tempo vissuto in modo soggettivo: la percezione di sentire fastidio, disagio, invadenza relativamente alla vicinanza di qualcuno può essere molto diversa per ogni persona, e i fattori che determinano questa sensazione possono essere altrettanto diversi da persona a persona, o anche per la stessa persona nell’arco del tempo. Stati d’animo, vissuti personali, educazione, fattori culturali o religiosi influenzano la percezione della condivisione dello spazio.

Nei laboratori, attraverso le tecniche selezionate, si definiscono spazi di interazione e si forniscono strumenti-gioco, ‘regole’ per scegliere costantemente come utilizzarli ed elementi per entrare in relazione con il proprio sentire e quello delle altre persone partecipanti. A conclusione della pratica, viene costruito un momento di dialogo aperto, per riflettere sull’esperienza fatta a partire dalle sensazioni provate e dal gioco teatrale sperimentato. Le precauzioni, in questo contesto, sono necessarie e ben calibrate: i docenti-ricercatori dell’Accademia Dimitri, oltre alle competenze nella ricerca e nell’insegnamento in ambito teatrale, performativo e di *embodied cognition*, si avvalgono delle competenze e della presenza di una psicologa professionista che monitora, supporta e accompagna tutto il percorso. Inoltre, ogni partecipante sa di avere sempre facoltà di interrompere gli esercizi, di fermarsi, per poi eventualmente rientrare nel gioco o rimanere soltanto a osservare: il rispetto e l’empatia sono elementi essenziali su cui si lavora e sulla cui base si costruisce anche la struttura stessa del percorso.

Quello che si sperimenta in questi laboratori è un ascolto guidato, specifico, calmo e capace di accogliere la propria percezione rispetto ai temi affrontati, in un costante lavoro in cui si prova a nominare le sensazioni percepite e a riflettere su come esse si sviluppano nell’interazione teatrale, imparando a leggere meglio il proprio e l’altrui linguaggio non verbale. Si parte dal presupposto che una maggiore consapevolezza della

propria percezione possa rendere più leggibili le interazioni, più chiari i segnali potenzialmente disagiati, più solida la possibilità di conoscere e rispettare i propri bisogni e quelli altrui. Interagendo e osservando, inevitabilmente si entra anche in una dinamica relazionale in cui per un attimo si può provare l’esperienza dell’altra persona, ed eventualmente sviluppare un maggiore senso di empatia.

### Alcuni antecedenti

Nell’ambito artistico performativo è noto come molte tecniche della danza e del teatro siano efficaci per operare in contesti non teatrali. Un esempio in tal senso si ha nel lavoro del brasiliano Augusto Boal, sostenuto dalla ricerca pedagogica di Paulo Freire, nel suo Teatro dell’Oppresso: una metodologia di teatro comunitario creata per affrontare, attraverso il teatro, le possibili condizioni di oppressione e discriminazione della società: un modo per mettere in luce e trasformare comportamenti, mentalità, pregiudizi relativi a uno specifico problema sociale. Ma ci sono stati anche altri autori e autrici di metodi e strumenti teatrali pedagogici, che sono stati utili riferimenti sia ai fini della ricerca che a quelli della concreta applicazione nei diversi contesti. Anna Halprin, danzatrice, coreografa e ricercatrice statunitense della seconda metà del Novecento, è stata una delle pioniere nella creazione di ricerche sul movimento volto ad acquisire un maggiore senso del proprio corpo e della relazione. Halprin ha definito “la consapevolezza del proprio senso cinestetico come il senso speciale per essere consapevoli del proprio movimento ed entrare in empatia con gli altri”<sup>6</sup>. Nel frattempo, si moltiplicano oggi le ricerche e le esperienze sul rapporto fra movimento ed empatia e sui potenziali benefici delle pratiche artistiche.

### Passato, presente e futuro

In questo specifico caso, a seguito del lavoro svolto con circa 160 studenti e studentesse e circa 40 docenti nelle sedi del Centro professionale tecnico a Trevano, del DFA-ASP/SUPSI a Locarno e dell’Accademia Dimitri a Verscio ed Avegno, dai dati raccolti si è potuto evidenziare come il teatro continui a poter giocare un ruolo non secondario della consapevolezza del sé e come, in un progetto dedicato alla prevenzione delle molestie, sia cruciale riportare la percezione soggettiva delle proprie sensazioni ed emozioni al centro. Le parole raccolte in ognuna delle attività proposte, che il DFA-

### Nota

6

Halprin, 1995, p. 33.

ASP ha elaborato in alcune nuvole di testo riassuntive, rappresentano una traccia di come i laboratori abbiano dato origine a uno spazio condiviso fra le persone denso di significati, di dinamiche interpersonali e di contesti da riconsiderare e ridefinire alla luce di nuove consapevolezze che, partendo dal corpo, sfociano nelle strade del linguaggio e della riflessione con domande sempre più attuali e urgenti a cui – come la cronaca troppo frequentemente testimonia – è fondamentale dare voce.

Attualmente il team del progetto è impegnato in un lavoro di valutazione e riaggiustamento dei percorsi laboratoriali sviluppati nella fase pilota, in modo da poter renderli sempre più efficaci strumenti di prevenzione delle molestie. È previsto di attivare nuove edizioni di “Lo spazio condiviso” a partire dal semestre autunnale 2025-26, durante il quale si intende anche lavorare allo sviluppo di strumenti di monitoraggio e di analisi che riescano a fornire un quadro progressivamente più dettagliato dell’impatto di attività di teatro applicato di questo tipo.

## Bibliografia

Bongiorno, Renata, Langbroek, Chloe, Bain, Paul G., Ting, Michelle, Ryan, Michelle K., *Why Women Are Blamed for Being Sexually Harassed: The Effects of Empathy for Female Victims and Male Perpetrators*, in “Psychology of Women Quarterly”, 2020, 44(1), pp. 11-27.

Halprin, Anna, *Moving Toward Life: Five Decades of Transformational Dance*, a c. di Rachel Kaplan, Hanover, New Hampshire, Wesleyan University Press/ University of Press of New England, 1995.

Nunez Gomez, Sindy Jojamy, Younos Nooristani, Mohammad, Grira, Marwène, *Harcèlement: définition et notions de base*, in “Revue médicale suisse”, 2021, 17(752), pp. 1638-1641.



# IMPARARE ALL'ARIA APERTA

**Un'esperienza unica sul Monte San Salvatore di Lugano**

**Scoprire la natura, esplorare il territorio, vivere un'avventura educativa immersi in uno scenario mozzafiato: tutto questo è possibile grazie a un'indimenticabile giornata sul Monte San Salvatore, pensata per scolaresche alla ricerca di un'esperienza di apprendimento coinvolgente e stimolante.**



## **Un viaggio tra natura, storia e spettacolo**

L'esperienza inizia con un'emozionante salita in funicolare, che porta i partecipanti in cima al Monte San Salvatore. Da qui, ha inizio una piacevole passeggiata nel bosco, guidata da esperti animatori e docenti che racconteranno curiosità e segreti del territorio.

Ogni passo è un'opportunità per imparare, ascoltare e osservare la natura circostante.

Dopo la camminata, il gruppo si riunisce nell'area picnic per un pranzo al sacco, immerso nella tranquillità della montagna.

Nel pomeriggio, un magico spettacolo di burattini attende i bambini che assisteranno a una fiaba animata dai personaggi simbolo del Monte San Salvatore: il Bafalòn, la strega Tersilla e i due piccoli protagonisti, Dafne e Timo.

La compagnia "Teatro dei Burattini di Como" darà vita a una rappresentazione divertente e coinvolgente, riportando in auge l'antica arte del teatro di figura.

## **Un'esperienza formativa, coinvolgente e un'occasione imperdibile!**

Questa iniziativa rappresenta un'opportunità unica per vivere un'esperienza educativa completa fuori dagli schemi tradizionali, all'insegna della natura, della scoperta e del divertimento.

Un'avventura che resterà impressa nella memoria di ogni bambino, arricchendolo di nuove conoscenze e stimoli creativi.

Per arricchire ulteriormente la giornata, con un piccolo supplemento è possibile partecipare a un laboratorio creativo (opzionale). Le attività proposte sono:

- Laboratorio con argilla: i bambini, ispirati dalla bellezza del paesaggio e dalle nozioni apprese durante il percorso naturalistico, realizzeranno una scultura in bassorilievo.
- Laboratorio di copia dal vero: muniti di carta e carboncini, i piccoli artisti potranno ritrarre i monti e le rive, cogliendo le sfumature e la profondità della vista mozzafiato.



Il costo contenuto e le informazioni pratiche della Scuola Natura, Scuola Avventura su [www.montesansalvatore.ch](http://www.montesansalvatore.ch).

Non perdetevi l'occasione di imparare all'aria aperta sul Monte San Salvatore!



# Formatrici e formatori di apprendiste e apprendisti in azienda: pilastri discreti della formazione duale?

Roberta Besozzi, sociologa

| 55

### La funzione formativa in azienda: un ruolo poco visibile ma centrale

In Svizzera, la formazione professionale iniziale rappresenta il percorso post-obbligatorio più scelto dai e dalle giovani (SEFRI, 2024): circa due terzi sono iscritti a una delle 230 professioni accessibili tramite questo tipo di percorso, della durata di tre o quattro anni. Di questi, l'80% opta per il sistema duale, che alterna periodi di apprendimento scolastico (1 o 2 giorni a settimana) e lavoro in azienda (3 o 4 giorni).

Figura centrale in questo contesto è la persona formatrice in azienda, incaricata di accompagnare gli apprendisti e le apprendiste nella pratica professionale, come stabilito dalla Legge federale sulla formazione professionale del 2002 (LFPr) e dalla relativa ordinanza del 2003 (OFPr)<sup>1</sup>.

La funzione formativa è spesso però considerata implicita, come se bastasse possedere competenze professionali per saperle trasmettere, ignorando le difficoltà che questo comporta. Imdorf et al. (2010) sottolineano come, nonostante la produzione sociologica sulla formazione professionale, restino ancora molte “scatole nere” da esplorare, tra cui proprio il ruolo dei formatori e la loro relazione con gli apprendisti. A livello europeo e svizzero, gli studi esistenti evidenziano una mancanza di riconoscimento formale, pratiche poco regolamentate e una forte eterogeneità legata a fattori aziendali e individuali<sup>2</sup>. Il dottorato di ricerca qui presentato in breve nasce per colmare queste lacune e dare visibilità a una figura tanto centrale quanto trascurata (Besozzi, 2022).

### Una ricerca sociologica per dare voce alle formatrici e ai formatori

Lo studio si focalizza sui percorsi e l'ethos professionale investito nella funzione di formatore o formatrice inteso come insieme di valori che guidano l'agire quotidiano (Mercure & Vultur, 2010) e le condizioni oggettive in cui il ruolo viene esercitato. Con l'obiettivo di comprendere come formatori e formatrici vivano e interpretino il proprio ruolo, l'ipotesi è che il modo di esercitare la funzione si costruisca all'interfaccia tra ethos e vincoli organizzativi.

La ricerca si basa su 80 interviste semi-strutturate svolte con formatori e formatrici realizzate tra il 2014 e il 2016 nella Svizzera romanda, nell'ambito di un progetto FNS100017\_153323 (Lamamra, Duc & Besozzi, 2019). La maggioranza degli intervistati sono uomini (H: N=48; F: N=32), con diversi status professionali

all'interno delle imprese formatrici (dipendenti, quadri, dirigenti e datori di lavoro), e con funzioni diverse nel processo di accompagnamento degli apprendisti (dalla formazione quotidiana alla responsabilità amministrativa o delle risorse umane). Queste persone operano in aziende di ogni dimensione (grandi: N=50; PMI: N=21; microimprese: N=9), con una tradizione formativa più o meno consolidata, attive nei principali settori economici.

L'approccio è qualitativo e comprensivo (Schnapper, 2012), con un'analisi tipologica (Demazière, 2013) utile a far emergere posture e significati. La tipologia quale formatore o formatrice è costruita incrociando due assi di differenziazione: il livello di soddisfazione verso la funzione (Locke, 1976) e la rappresentazione dell'apprendista come allievo/a o lavoratore/lavoratrice (Moreau, 2003). Ne derivano quattro profili idealtipici. L'analisi ha permesso di mettere in luce la diversità delle modalità con cui i formatori e le formatrici attribuiscono significato al proprio ruolo, lo interpretano e se ne appropriano<sup>3</sup>.

### Gli “imprenditori di sé stessi”

Tra gli 80 intervistati, 22 rientrano nel profilo degli “imprenditori di sé stessi”: per lo più uomini in posizioni di responsabilità in grandi aziende del settore commerciale, guidati da un ethos lavorativo orientato alla carriera rapida e ascendente.

In questa prospettiva, la funzione formativa non è percepita come centrale: essa viene concepita in modo funzionale agli obiettivi aziendali, e cioè come strumento per individuare e selezionare i futuri collaboratori. Ci si aspetta quindi che gli apprendisti adottino al più presto un atteggiamento proattivo, da lavoratori autonomi.

I formatori e le formatrici associati a questo profilo dichiarano di promuovere una transizione rapida tra scuola e mondo del lavoro. Di conseguenza, il supporto agli apprendisti risulta minimo: si dà per scontato che questi debbano “cavarsela da soli” e imparare direttamente sul campo, senza una guida strutturata.

Il modello formativo messo in atto richiede un investimento minimo da parte del formatore e, proprio per questo, la tensione tra attività produttiva e funzione formativa è vissuta in modo marginale o addirittura inesistente. La soddisfazione legata al ruolo risulta elevata, proprio perché essa si integra perfettamente con le esigenze produttive e organizzative dell'azienda.

### Note

<sup>1</sup> Per accedere a questo ruolo, sono richiesti un certificato federale di capacità nel settore specifico (o qualifica equivalente), da due a cinque anni di esperienza professionale, una formazione in pedagogia professionale (di 40 ore) e adeguate competenze metodologiche e didattiche.

<sup>2</sup> Besozzi, 2024, pp. 14-15.

<sup>3</sup> È fondamentale sottolineare che l'obiettivo non è costruire una “tipologia di persone”, come ricorda il sociologo Becker (2002, 86): le persone intervistate non corrispondono mai completamente al tipo ideale a cui sono state associate.

### I “garanti del mestiere”

I “garanti del mestiere” (19 su 80) si distinguono per un forte legame identitario con il proprio lavoro, spesso di tipo tecnico o artigianale. Queste persone si sentono predestinate alla loro professione, che vivono come una vocazione. Il loro percorso professionale e il loro ethos lavorativo si fondano sull’amore per il mestiere e su un elevato senso di professionalità. L’obiettivo della formazione è quello di garantire la sopravvivenza e la trasmissione del sapere legato al mestiere alla nuova generazione di professionisti/e.

Gli apprendisti sono considerati allievi da accompagnare lungo una transizione graduale dalla scuola al lavoro, mediante un insegnamento pratico e orientato all’apprendimento del mestiere. Tuttavia, nella realtà quotidiana, le condizioni di lavoro sono spesso frustranti. Le persone formatrici, infatti, lamentano un forte carico di lavoro, richieste di flessibilità e uno scarso riconoscimento del proprio ruolo formativo.

Le testimonianze dei formatori e delle formatrici rivelano un forte coinvolgimento, ma anche frustrazione per il poco tempo a disposizione, che spesso li costringe a sacrificare la qualità della formazione a favore delle esigenze produttive. Questa tensione incide negativamente sulla soddisfazione del loro ruolo formativo.

### I “riconvertiti”

Il profilo dei “riconvertiti” comprende circa metà del campione (37 su 80) ed è composto prevalentemente da donne. Si tratta di persone che, dopo esperienze lavorative considerate insoddisfacenti – spesso segnate da pressioni legate alla redditività – hanno deciso di riorientare la propria carriera verso l’ambito formativo. Questa scelta è motivata dal desiderio di trovare un’attività più coerente con il proprio ethos lavorativo, improntato al servizio e alla cura degli altri, in particolare dei giovani in formazione.

In genere, queste persone ricoprono ruoli formalmente riconosciuti e specificamente dedicati alla formazione all’interno di grandi aziende di settori diversi. La funzione formativa viene vissuta come una missione educativa e un’opportunità per offrire un “contributo sociale”, accompagnando i e le giovani con l’obiettivo di prepararli sia al mondo del lavoro sia alla vita adulta.

Queste persone si dichiarano in genere soddisfatte del tempo a disposizione per seguire gli apprendisti e



le apprendiste, grazie anche alla formalizzazione e al riconoscimento del proprio ruolo formativo. Difficoltà sorgono quando colleghi non formalmente incaricati, e meno coinvolti, non riescono a seguire i giovani con la stessa visione educativa, facendo riaffiorare, anche se indirettamente, la tensione tra formazione e produzione.

### I “rassegnati”

Questo profilo è il meno rappresentato all’interno della popolazione intervistata: solo due persone si avvicinano a questo tipo ideale. Si tratta di due uomini prossimi alla fine della carriera, impiegati rispettivamente in una piccola e in una grande azienda nei settori dell’edilizia e delle costruzioni. Dopo un inizio professionale motivato, in cui il lavoro rappresentava una fonte di realizzazione personale, queste persone hanno visto sfumare le proprie aspettative: mancate opportunità di carriera, svalutazione delle competenze, crescente intensificazione dei ritmi di lavoro e concorrenza hanno segnato profondamente il loro percorso.

Di conseguenza, è avvenuto un progressivo disimpegno, sia nei confronti del proprio mestiere, sia rispetto al ruolo quale formatore, inizialmente vissuto come possibile occasione di crescita professionale. Oggi, la formazione è vissuta come un dovere formale, svolta in modo minimale e senza particolare convinzione.

Questi formatori introducono gli apprendisti direttamente alla durezza del mondo del lavoro, senza mediazioni né accompagnamento. In questi casi, la funzione formativa perde significato e interesse per un suo riconoscimento. La tensione tra formazione e produzione non è più percepita come un problema, ma accettata passivamente in un contesto segnato da disincanto e perdita di senso.

## Il libro

Dalla tesi di dottorato sulla figura del formatore e della formatrice è nato il libro *Former des apprenti-e-s. À la rencontre des formateurs et formatrices en entreprise* (Éditions Alphil, 2024), articolato in otto capitoli. Dopo una panoramica sul contesto e sulla letteratura (Capitoli 1-2) e la descrizione della metodologia (Capitolo 3), vengono presentati quattro profili emersi dall'indagine (Capitoli 4-7), illustrati con estratti di interviste. Il volume si chiude con un'analisi comparativa (Capitolo 8), offrendo uno strumento utile per comprendere e agire nella formazione professionale, rivolto a ricercatori-trici, decisori politici, responsabili aziendali e formatori.

## Bibliografia

Besozzi, Roberta, *Former des apprenti-e-s. À la rencontre des formateurs et formatrices en entreprise*, Editions Alphil, 2024.

Besozzi, Roberta, *Les personnes formatrices d'apprenti-e-s en entreprise : parcours professionnels et rapports à la fonction en Suisse romande* (Thèse de doctorat), Université de Lausanne, 2022.

Demazière, Didier, "Typologie et description. À propos de l'intelligibilité des expériences vécues". *Sociologie du travail*, 4(3), pp. 333-347, 2013.

Imdorf, Christian, Granato, Mona, Moreau, Gilles & Waardenburg,

Georges, "Vocational Education and Training in Switzerland, France, Germany – Perspectives for Sociological Research", *Swiss Journal of Sociology*, 36(1), pp. 5-10, 2010.

Lamamra, Nadia, Duc, Barbara & Besozzi, Roberta, *Au cœur du système dual : les formateurs et formatrices en entreprise. Résultats d'une recherche et pistes d'action pour les acteurs de la formation professionnelle*, HEFP, 2019.

Locke, Edwin, "The nature and causes of job satisfaction". In M. D. Dunnette (dir.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297-1343), Rand McNally, 1976.

Mercure, Daniel, & Vultur, Mircea, *La signification du travail. Nouveau modèle productif et ethos du travail au Québec*, Presses de l'Université Laval, 2010.

Moreau, Gilles, *Le monde apprenti*, La Dispute, 2003.

Schnapper, Dominique, "Élaborer un type idéal". In Paugam Serge (dir.), *L'enquête sociologique* (pp. 291-310). Presses Universitaires de France, 2013.

SEFRI (2024). *La formation professionnelle en Suisse. Faits et chiffres 2021*. Secrétariat fédéral à la formation, à la recherche et à l'innovation.



# Quando una festa non è solo una festa: i cinquant'anni di insegnamento, apprendimento e architettura della Scuola media di Losone

Cristina Delponte Mainardi, docente presso la Scuola media di Losone

| 59

La Scuola media di Losone  
(fotografia di Barbara Rigoni)

60 |



Una festa è anche un antidoto all'isolamento. “La solitudine” – scrive sulle pagine di “Repubblica” Silvia Avallone, premio Elsa Morante 2024 per la narrativa – “è un problema morale e politico di questo momento storico. Tutti dovremmo coltivare il valore della solidarietà per tornare insieme, dare una mano, investendo prima di tutto nella scuola, il ponte vero del riscatto. Perché anche i genitori quando vedono incarnarsi la speranza nei loro figli possono trasformare la rabbia non più in paura, ma in desiderio di un futuro più giusto”<sup>1</sup>.

In un certo senso Zeno, autore del manifesto vincitore del concorso indetto dalla Scuola media di Losone in occasione del cinquantenario<sup>2</sup>, con lo slogan “Uno sguardo verso il futuro, uno sguardo alla scuola” ci ricorda quel ponte che è la scuola, oggi come ieri, sul fiume di riforme e incertezze: un ponte tra passato e futuro; tra allievi, do-

centi e società; tra studio, apprendimento e realtà.

Il ragazzo del manifesto scruta davanti a sé, attraverso occhiali (la cui struttura riprende le forme del progetto architettonico di Livio Vacchini e Aurelio Galfetti), con uno sguardo fiero e libero nel volersi autodeterminare, libero nel suo sentire, rispettato nel suo genere e nelle sue caratteristiche e diversità.

Nel 1998, l'allora direttore delle medie di Losone, Leandro Martinoni, nel corso di una visita di noi giovani docenti dell'Alta scuola pedagogica, accompagnandoci nella bella e ampia biblioteca al secondo piano dell'edificio, fra le altre cose ci disse “Questa scuola è un cantiere aperto”. In fondo anche lui già portava gli occhiali di Zeno e guardava oltre, in modo dinamico e libero. Quel giorno ho subito sentito quel clima e quegli spazi come la mia scuola. D'altra parte, Livio Vacchini, mentre progettava la sede di

## Note

<sup>1</sup> Cuzzocrea, Annalisa, *Silvia Avallone in piazza per l'Europa: Usciamo dall'isolamento per difendere libertà e giustizia* in “la Repubblica”, 12 marzo 2025.

<sup>2</sup> Il concorso ha beneficiato del sostegno finanziario di Grafica LC Rossi di Losone e del Locarno Film Festival, che ha messo a disposizione i premi.



“Uno sguardo verso il futuro,  
uno sguardo alla scuola”:  
illustrazione vincitrice del  
concorso indetto per il  
cinquantesimo della Scuola  
media di Losone realizzata  
dall'allievo Zeno.

62 | L'Hortus ad arte visto dall'alto (fotografia di Martino Albertoni)



## Note

3

QUADERNO 8, Architetto Livio Vacchini con Aurelio Galfetti, Scuola media di Losone, 1972-1974, Losone, Cantone Ticino, Svizzera, a cura di Franz Graf e Britta Buzzi-Huppert/ Accademia di Architettura, Università della Svizzera Italiana, Costruzione e Tecnologia.

4

*Unframed – Hand Puppets*, Paul Klee è stato proiettato con visori 3D per tutte gli allievi di scuola media, per le classi di quinta elementare e per la popolazione all'interno della Cabina di proiezione (prototipo di Livio Vacchini). La proiezione è stata promossa e organizzata dal gruppo di lavoro per il cinquantesimo, in collaborazione con la direzione scolastica e con il finanziamento del DECS, del Comune di Losone, del Locarno Film Festival e dell'Albergo Losone.

5

Paul Klee tornò in Svizzera nel 1933, subito dopo essere stato rimosso dal suo incarico alla Kunstakademie di Düsseldorf a causa dell'ascesa al potere del regime nazista. In Svizzera, si stabilì a Berna, dove trascorse il resto della sua vita (Klee morì nel 1940 a Muralto).

Losone, scriveva “Dal punto di vista architettonico il singolo elemento è in rapporto con il tutto. Non una scatola senza finestre che mortifica l'uomo”<sup>3</sup>. Con la festa che ha celebrato i suoi cinquant'anni, la Scuola media di Losone, nonostante difficoltà e incertezze, ha voluto presentarsi ancora come il luogo sognato da Livio e che Leandro ci ha illustrato: un cantiere in grado di costruire ‘finestre’ aperte sul futuro delle nostre ragazze e dei nostri ragazzi e di offrire loro occhiali in grado di dare visioni e prospettive per un avvenire migliore.

È infatti attraverso la scuola che il ragazzo del manifesto guarda il mondo; una scuola che in occasione di questa festa del cinquantesimo si è fatta promotrice e perno di cultura, includendo fra le sue proposte anche la proiezione di *Hand Puppets, Paul Klee*<sup>4</sup> del *Ginevra Film Festival* – aperta a tutti grazie anche alla collaborazione e partecipazione di enti e istituzioni pubbliche e private.

Il filmato ci mostra una scuola d'arte e design, il Bauhaus, per cui Paul Klee ha lavorato fino al 1933, anno in cui il nazismo ha costretto l'arte nei suoi canoni estetici e represso la libertà di espressione degli artisti spingendoli all'esilio e – nel caso di Klee – al ritorno alla capitale svizzera in cui era nato<sup>5</sup>. Per il figlio Felix, Paul Klee realizza delle marionette, fedelmente riprodotte nel cortometraggio, per raccontare delle storie. Felix oggi è Zeno, l'autore del manifesto dell'evento, e tutti i bambini e ragazzi del mondo, che di storie e di scuola hanno bisogno. Nel corso della proiezione, compare poi in modo improvviso un carro armato, destabilizzando quasi fisicamente lo spettatore. Un'incursione violenta che per certi versi ci ricorda realtà presenti nelle cronache di guerra ormai quotidiane, che ci riportano a contrasti e conflitti che paiono irrisolvibili senza la violenza.



In questa prospettiva, con la mostra interattiva *Conflitti e litigi*<sup>6</sup> è inoltre stata offerta ai nostri allievi l'opportunità di affrontare l'esperienza del conflitto in modo diverso, riflettendo sul nostro sentire e il nostro agire e cercando di chiarire la fondamentale distinzione tra un conflitto/litigio e l'atto violento.

Per certi versi, la Scuola media di Losone, con l'ausilio dei molti attori coinvolti (docenti, allievi, ex allievi, gruppo genitori e famiglie, istituzioni, privati), e in sinergia con le Scuole elementari di Losone, ha cercato e cerca di offrire elementi e proposte in grado di rapportare in un tutto organico apprendimento, educazione e società: dalle visite guidate alla sede condotte dai ragazzi per la festa del cinquantesimo<sup>7</sup>, al filmato su Paul Klee; dalla mostra *Conflitti e litigi*, alla presentazione dei sondaggi sul benessere a scuola; dalle aule esterne con i relativi

progetti inclusivi<sup>8</sup>, all'*Hortus ad arte*, un progetto realizzato nel 2022-2023 che ha permesso di creare sul sedime scolastico un orto incorniciato da fiori, concepito come un 'quadro' all'aperto, in contrasto con lo 'schermo' tecnologico<sup>9</sup>.

Questo evento in fondo non ha voluto essere altro che un'ulteriore ricerca di condivisione con i nostri giovani e con tutta la comunità di cinquant'anni di lavoro e di una visione di scuola aperta, progettuale e inclusiva.

## Note

6

*Conflitti e litigi* è un'esposizione interattiva ideata dal Centro psicopedagogico per l'educazione e la gestione dei conflitti e promossa dal DECS, dedicata agli allievi del primo biennio. È stata allestita dal 15 aprile al 15 maggio nel blocco D della Scuola media di Losone.

7

Le visite guidate sono inserite nel programma di accoglienza della sede per le classi di prima media. Gli obiettivi di questa attività sono osservare e conoscere meglio il luogo che ospita allieve e allievi per il quadriennio scolastico, comprendendone i principi strutturali, il valore storico e architettonico e promuovendo il rispetto degli spazi e del personale che se ne prende cura (custode e personale di pulizia). La visita si concretizza poi nell'unità didattica relativa allo studio del blocco B, con costruzione di un modellino in cartone, ideata da Gianpiero Zenone, ex docente di educazione visiva.

8

Le aule esterne sono un progetto promosso dalla Scuola media e dalle Scuole elementari di Losone con il sostegno del Comune, del Patriariato di Losone, di AFOR e di Grafica LC Rossi. Il percorso botanico è stato realizzato dalla classe 3G (effettivo ridotto).

9

Nell'*Hortus* gli allievi esplorano piante e materiali naturali osservando l'evoluzione di un micro paesaggio attraverso le stagioni e gli anni. Alla base del progetto ci sono i principi di inclusione e interdisciplinarietà, con il coinvolgimento attivo di tutte le classi della scuola, comprese quelle a effettivo ridotto. Il lavoro di gruppo è centrale e le attività integrano diverse materie: scienze, arti visive e plastiche, matematica, corsi opzionali e speciali come educazione alimentare, robotica e ora di classe.

# Insegnare competenza finanziaria in modo semplice e divertente

FinanceMission World è un'offerta didattica interattiva che copre tutti gli aspetti previsti dai piani di studio sulla competenza finanziaria. Oltre 30 000 giovani hanno acquisito queste competenze grazie al nostro programma.

## Sono vantaggi che FinanceMission World offre:

- gratuitamente e in digitale
- conformemente ai piani di studio per la scuola secondaria
- divertenti e stimolanti
- comprensivi di materiale didattico



*«Un gioco avvincente, in grado di coinvolgere tutti gli allievi fin da subito. Molto adatto per animare più di una lezione.»*

Alberto Rioda,  
insegnante, Caslano

Inizia ora:  
[financemission.ch/it/world/](http://financemission.ch/it/world/)

**FinanceMission**



© FMB SA



**P** offerto al Campo Marzio (Conza)

SEGUICI ANCHE SU **f** **ig**

Federico Bordoni

**Diari di persecuzioni***Bullismo e caccia alle streghe*Salvioni **Narrativa**NOVITÀ  
EDITORIALECHF 24.–  
14,8 x 21 cm  
224 pagine

Questo libro, realizzato in collaborazione con la «Fondazione TI rispetto» ha lo scopo di sensibilizzare sul problema del bullismo, per questo motivo l'autore, la Fondazione e l'editore si stanno impegnando per far sì che questo testo in narrativa raggiunga più persone possibili, siano esse studenti, docenti e genitori.

ORDINAZIONI  
[www.salvioni.ch](http://www.salvioni.ch)091 821 11 11  
[libri@salvioni.ch](mailto:libri@salvioni.ch)e nelle migliori  
librerie ticinesi

## Un libro per conoscere e combattere il bullismo

In una moderna Valposchiavo il presente si intreccia con il passato medievale della stregoneria così come le vicende dei protagonisti, i loro diari, le loro vite si intersecano e si completano per risolvere i misteri che si annidano nelle trame del tempo e nell'animo umano. Federico Bordoni narra di fragilità, di bullismo, di amicizia, di rivalsa in un contesto a lui familiare che risulta però universale per qualsiasi lettore che abbia attraversato l'adolescenza e si sia sentito smarrito. La magia che ci unisce alle persone care basterà per salvarci dalle malvagità e dalle ingiustizie del mondo? Per scoprirlo bisogna ripercorrere le memorie di chi si è scottato e scontrato con gli altri, rigenerandosi attraverso la parola scritta.

 TI rispetto

**Non restare  
in silenzio.**

**Parlare è  
il primo  
passo.**

[associazionetirispetto.ch](http://associazionetirispetto.ch)

**Il bullismo  
si ferma  
qui.**



**Direttore responsabile**

Emanuele Berger

**Redattori**

Claudio Biffi, Roberto Falconi

**Comitato di redazione**

Spartaco Calvo  
Brigitte Jörimann Vancheri  
Serena Ragazzi  
Michele Tamagni

**Segreteria e pubblicità**

Barbara Rigoni  
Divisione della scuola  
6501 Bellinzona  
tel. 091 814 18 05  
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: 12.– CHF

**Esce 2 volte all'anno**

ISSN  
2504-2807

