

Semestrale

Numero 4
Aprile 2022

TEORIA E PRASSI

Rivista di Scienze dell'Educazione

Educazione ed Eco-istruzione: diario di un'esperienza alla scuola dell'infanzia

Annamaria Roncaglia

Apprendimento e visione ecologica della vita: quanto è importante oggi che questi due aspetti siano intimamente connessi? Il racconto di un percorso educativo intrapreso da una sezione di bambini dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia si intreccia con questioni ecologiche, sociali e ambientali di primaria importanza e di grande attualità. Un'educazione sensibile ai principi fondamentali dell'Eco-istruzione fin dalla prima infanzia crea, come afferma Goleman, le condizioni per imparare a nutrire una speranza concreta.

Incontrare l'Altro. I principi dell'etnopsichiatria e il concetto di exotopia

Laura Scunzani

L'interesse nei confronti dell'"Altro" e la ricerca dell'approccio più idoneo e rispettoso da adottare nell'incontro e nella relazione educativa e/o psico-terapeutica e in senso lato, anche nella pratica della quotidianità, si rivelano come alcune delle tematiche eticamente e deontologicamente centrali della contemporaneità. Per "Altro" si vuole intendere il migrante, lo straniero, l'estraneo da sé, in quanto essere umano portatore di un bagaglio invisibile di cultura, vissuto ed esperienze. Vengono approfonditi alcuni contributi del metodo etnopsichiatrico, i cui principi risultano allineati al tema dell'exotopia, intesa come uso professionale e consapevole dell'abusata empatia..

Impatto dell'astinenza da cellulare sull'ansia e sui bisogni psicologici dei giovani tra i 14 e i 18 anni. Ricerca quali-quantitativa "Challenge4Me"

*Krzysztof Szadejko, Eugenio Garavini, Luca Cantoni, Marco Franchini,
Giovanni Casolari, Matteo Gualmini, Giovanna Zacchi*

Background: Challenge4me è un progetto educativo rivolto agli studenti delle scuole secondarie il cui fine è far prendere coscienza ai ragazzi di quale sia l'influenza che le tecnologie digitali e i social network hanno sulla loro vita. Il progetto è un gioco-sfida: non utilizzare per tre giorni lo smartphone, rimanendo "disconnessi" dalla rete, per dedicare tempo a sé stessi e a relazioni interpersonali "reali". A Challenge4me è stato unito un lavoro di ricerca sperimentale volto sia ad esplorare alcuni aspetti legati all'uso del cellulare sia a studiare l'impatto psicologico derivante dall'uso del cellulare.

Libri segnalati

Educazione ed Eco-istruzione: diario di un'esperienza alla scuola dell'infanzia



Education and Eco-education:
journal of an experience at kindergarten

Annamaria Roncaglia

Apprendimento e visione ecologica della vita: quanto è importante oggi che questi due aspetti siano intimamente connessi? Il racconto di un percorso educativo intrapreso da una sezione di bambini dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia si intreccia con questioni ecologiche, sociali e ambientali di primaria importanza e di grande attualità. Un'educazione sensibile ai principi fondamentali dell'Eco-istruzione fin dalla prima infanzia crea, come afferma Goleman, le condizioni per imparare a nutrire una speranza concreta.

Premessa

L'intenzione di raccogliere le idee e le esperienze pratiche sull'argomento nasce dalla lettura di un libro: *«Coltivare l'intelligenza emotiva, come educare all'ecologia»* di Daniel Goleman, Lisa Bennett e Zenobia Barlow. Tale lettura ha suscitato nell'autrice il desiderio di raccontare il percorso compiuto con alcuni bambini dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia S. Agazzi di Castelnuovo Rangone, come espressione concreta dei principi e degli obiettivi della Eco-educazione. Riprendendo e ampliando gli studi di Gardner sulle intelligenze multiple, Goleman, dopo avere aggiunto l'intelligenza sociale ed emotiva alle otto forme già presentate dal collega statunitense, introduce anche quella che lui definisce intelligenza ecologica, descrivendola in questo modo:

«Se le intelligenze sociale ed emotiva aumentano le abilità degli studenti a vedere le cose dalle prospettive altrui, empatizzare e notare i problemi, l'intelligenza ecologica fa applicare queste capacità nella comprensione dei sistemi naturali e fonde le capacità cognitive con l'empatia, per tutta la vita». (Goleman, Bennett, & Barlow, 2017, p. 20)

Si parte dal presupposto indiscusso che, oggi, sia fondamentale l'educazione ecologica in ambito scolastico. I numerosi progetti attivati all'interno degli Istituti Comprensivi della regione Emilia-Romagna, legati alla conoscenza scientifica dell'ambiente, al rispetto e all'ecosostenibilità ambientale ed energetica, ne sono sicuramente una prova oggettiva.

La formazione outdoor, che si è tanto diffusa nelle nostre scuole migliori, si basa proprio sulla convinzione che la "buona lezione", per diventare efficace, sviluppare nuove conoscenze e stimolare l'acquisizione di nuovi modelli cognitivi e comportamentali, deve essere "esercitata". In caso contrario i nuovi modelli non si radicheranno alla persona e presto svaniranno ma, come sempre accade, non si può dimenticare che ogni esperienza educativa deve sempre muovere «dai bisogni fondamentali dei bambini appartenenti alle attuali generazioni, agli attuali contesti sociali, prima ancora della riflessione sulle scelte programmatiche, metodologiche e didattiche». (Cecilian, 2014) Oggi i ritmi di vita sono frenetici ed ognuno è sommerso fin da piccolissimo in un mare di comunicazioni, le occasioni di incontro sono continue e il tempo e lo spazio personale sembrano mancare, così come le possibilità di confronto.

«In un'epoca come la nostra, in cui occorre accelerare i ritmi di acquisizione di competenze, sembra che stiamo rispondendo aumentando gli stimoli iniziali senza completare mai il processo "fisiologicamente" indispensabile alle persone per apprendere». (Rotondi, 2004, p. 20)

Con la prospettiva progettuale di diventare Eco-istruiti, il Center for Ecoliteracy, ha identificato cinque pratiche attive che integrano l'intelligenza emotiva, sociale ed ecologica, con l'obiettivo di aiutare gli studenti e le studentesse a vivere in modo ecosostenibile e quindi a costruire un mondo ecosostenibile.

Le cinque pratiche dell'Eco-istruzione e il progetto "Un viaggio nello spazio"

Motivazioni e descrizione dell'Unità di apprendimento

In questo articolo si cercherà di cogliere i parallelismi tra questi cinque punti e le fasi principali di un percorso didattico intrapreso dall'autrice insieme alle colleghe. L'analisi che seguirà nasce dal bisogno di vedere e vivere in modo consapevole la concretezza delle pratiche educative. Le buone pratiche diventano infatti, e devono essere, la naturale conseguenza, la concretizzazione di idee e valori fondamentali per il futuro della nostra terra e dell'umanità tutta. Citando l'autore e agricoltore Wendel Berry, «Fondamentalmente, quello di cui dobbiamo parlare non è contro cosa siamo, ma per cosa siamo a favore, cioè la vita, cercando di viverla al meglio». (Goleman, Bennett, & Barlow, 2017, p. 24)

Proprio da questa spinta vitale ed intenzionale ha preso le mosse l'Unità di Apprendimento: «Un viaggio nello spazio: uno spazio in cui abitare e vivere». Il contesto storico, caratterizzato dall'incertezza e dalla precarietà legata alla pandemia di Covid, ha minato fin dall'inizio dell'anno scolastico la possibilità di progettare e incontrare spazi nuovi e consueti. Luoghi che per i bambini avrebbero potuto rappresentare ambienti di scoperte e di apprendimenti, mentre per le insegnanti e gli educatori, stimolanti occasioni per le attività. Questi spazi permettono, nella scuola d'infanzia, di proporre esperienze immersive, esplorazioni arricchenti e sempre diverse. La pandemia, infatti, ha tristemente costretto la scuola tutta ad una maggiore staticità ed isolamento. L'Unità di Apprendimento si è costruita così, pian piano, in un costante dialogo tra le esigenze organizzative

a tutela della salute di tutti e i bisogni, gli interessi e le proposte dei bambini e delle bambine di una sezione omogenea di cinque anni.

La sezione (spazio fisico e spazio relazionale) si è trasformata in un'astronave, permettendo l'immersione completa in una dimensione diversa e altra che ha alimentato nei bambini la possibilità di sentirsi liberi, autonomi e capaci. La porta dell'astronave, fin dal primo giorno, posizionata all'ingresso della sezione ad altezza di bambino, invitava subito in modo accattivante ad entrare da soli nello spazio sezione (senza il genitore che accompagna e che in passato rimaneva un poco). Ed ecco la magia: un potenziale problema è diventato una possibilità. Mantenendo la metafora, e senza scivolare in esagerazioni, per quei bambini è stato come fare i primi passi su di un nuovo pianeta. Da quell'inizio si è sviluppata, con una modalità intenzionale e sistematica, la proposta di trasformarsi in un equipaggio e, come gruppo, in primo luogo, di stabilire degli incarichi.

Il **pilota** *“Che non è proprio il capo, è quello che guida, come nella Formula Uno”* (Diego)

Il **copia-pilota** *“Perché dove non arriva uno deve arrivare l'altro”* (Leonardo)

L'**allenatore** *“Per allenare e tenere i muscoli caldi e in forma”* (Beatrice)

Ogni proposta delle insegnanti, discussa e condivisa insieme, ha permesso di comporre pian piano un grande quadro la cui immagine, completa di tutti i dettagli, è comparsa solo a conclusione del percorso. Il modello da copiare o riprodurre era assente. Tutto si è sviluppato in un divenire che è fluito in modo armonico, tra l'argine della progettazione didattica, quello dell'osservazione continua del contesto e le risposte dei bambini, fino agli ultimi giorni di scuola. (Mori, 2019)

Istruzione e amore dei bambini per la natura

Sarah James portavoce del Comitato di Direzione dei Gwich'in, una delle tribù indigene dell'Alaska, il cui territorio è coinvolto nelle trivellazioni petrolifere, con la sua storia e la sua esperienza di attivista nella difesa dei diritti e della salvaguardia del suo popolo e della fauna del territorio, porta avanti l'idea condivisa dagli autori del testo citato che l'istruzione possa davvero incidere ed incrementare l'amore innato dei bambini per la natura e, facendo leva su questa predisposizione, si possa davvero coltivare e generare una profonda competenza e un'attitudine mentale emotiva, sociale ed ecologica. *«Non è difficile e non è facile, semplicemente è qualcosa che fai tutti i giorni. E se tutti lo fanno, diventerà uno stile di vita»*. (Goleman, Bennett, & Barlow, 2017, p. 108-109)

Principi valoriali e pratiche educative

Provando a chiarire meglio questo parallelismo tra principi valoriali e pratiche educative, si elencheranno ora esplicitamente le cinque pratiche attive che secondo il Center for Ecoliteracy integrano l'intelligenza emotiva, sociale ed ecologica.

- Sviluppare empatia per tutte le forme di vita
- Adottare la sostenibilità come una pratica comune
- Rendere visibile l'invisibile
- Anticipare conseguenze non volute
- Capire come la natura sostiene la vita

Partendo da queste, nei paragrafi successivi si ripercorreranno le orme lasciate dal progetto didattico introdotto precedentemente.

Sviluppare empatia per tutte le forme di vita

«Le persone eco-istruite coltivano la compassione verso le altre forme di vita...Riconoscere i bisogni comuni (cibo, acqua, spazio) che condividiamo con tutti gli organismi può iniziare a spostare la nostra prospettiva su chi siamo in relazione con le altre specie...Possiamo spostarci da una visione degli umani come separati e superiori verso una visione più autentica degli umani come semplici membri del mondo naturale...Da questa prospettiva...provare preoccupazione genuina per il loro benessere e agire basandoci su quella preoccupazione». (Goleman, Bennett, & Barlow, 2017, p. 27-28)

A scuola arriva un pacco contenente un albo illustrato intitolato *Terra*, il quale mostra e racconta, secondo lo stile narrativo proprio dei testi per l'infanzia, di un pianeta lontano distrutto dall'incuria e dalle scelte poco eco-rispettose dei suoi abitanti. Questi ultimi raccontano di essere alla ricerca di un nuovo ambiente dove potere vivere in pace e chiedono l'aiuto dei bambini per salvare le uniche piante superstiti della loro terra scomparsa.

Nasce la necessità di istituire un nuovo incarico, il dottore delle piante: *“Perché le piante hanno bisogno di cure, come noi per il Coronavirus”* dice Greta. La costruzione di una serra, le pratiche di vaso, la sistemazione e l'osservazione delle piante provenienti da un'altra galassia, diventano l'inizio di una convivenza consapevole e di un'educazione alla responsabilità, che matura nel tempo, attraverso la cura e la preoccupazione per la natura che ci è stata affidata.

Adottare la sostenibilità come una pratica comune

«Le comunità rappresentano un sistema chiave per sopravvivere nel tempo...la vita in natura non sopravvive all'isolamento...Riconoscendo che tutti siamo nella stessa barca, comunità sostenibili si sforzano per creare le condizioni generali che portano a vantaggi sia per le persone che per le altre vite». (Goleman, Bennett, & Barlow, 2017, p. 29-30)

Gli amici alieni, pellegrini nello spazio, inviano una serie di messaggi, nei quali chiedono ai bambini di immaginare un pianeta in cui sia bello vivere e una mattina comunicano di avere finalmente trovato un pianeta molto simile alla Terra, in cui l'aria è pulita e i paesaggi sono favolosi. La lettera è accompagnata da foto di ambienti molto particolari: sono serigrafie ad olio di Eyvind Earle, artista americano e background painter, scenografie naturali realizzate per la Walt Disney Company. (Labrie & Szasz, 2017-2018) Per fare comprendere meglio l'impatto e la suggestione che queste immagini hanno creato nei bambini, ne riportiamo alcune:

Figura 1

Enchanted Forest, 1981, Serigraph



Figura 2

Ancient Forest 1989, Oil on Masonite

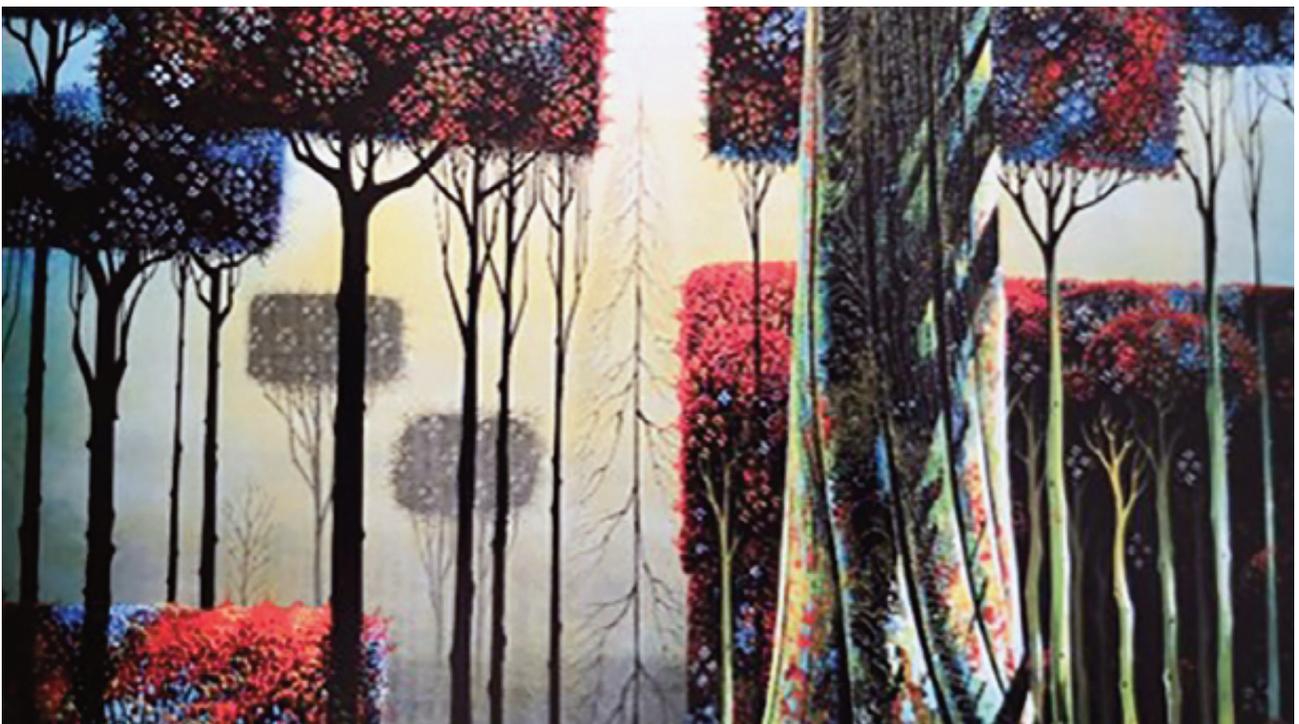


Figura 3

Low Tide 1970, Acrylic on Masonite



Le immagini suscitano meraviglia e il dialogo filosofico, progettato dalle insegnanti per costruire e immaginare insieme ai bambini un posto ideale in cui i nuovi amici possano abitare, tocca alcuni temi che, sviluppati, portano a riflessioni sulla sostenibilità, sull'importanza del vivere insieme e sulla semplicità e la bellezza di abitare un ambiente naturale incontaminato.

Si riportano di seguito alcuni stralci delle conversazioni realizzate in sezione, per fare comprendere meglio al lettore come le immagini e le domande proposte abbiano stimolato il pensiero e le parole dei bambini. Partendo dalle esperienze personali, attraverso il confronto e la ricerca di risposte e soluzioni comuni, il gruppo è stato in grado di spingersi molto più lontano e di aprire in modo costruttivo tanti possibili sentieri educativi da percorrere e vivere in una dimensione comune, in cui relazione e scambio sono divenute le costanti del viaggio. (Mori, 2019)

Figura 4

Dialogo 12 Febbraio 2021

Dialogo Filosofico

Gli amici alieni scrivono un'altra lettera, mandano delle fotografie scattate sul pianeta disabitato in cui sono atterrati; vogliono sapere dai bambini dove possono andare ad abitare e che tipo di case potrebbero costruire in quel paesaggio.

Ins: Allora bambini tra tutti questi paesaggi dove è meglio che vadano ad abitare i nostri amici secondo voi?

Leo: Sulla spiaggia, sul mare?

Chiara: secondo me sarebbe nel mare perché almeno possono fare anche il bagno, perché se prendono una casa piccola piccola dopo non ci sta la vasca e dopo se vanno fuori c'è già il mare

Leo: Io andrei qui (indica uno dei paesaggi dove c'è un bel prato e un albero), così possono farsi una bella passeggiata nel verde, ce n'è molto!!!

Ins: Ma voi siete del parere che devono andare a vivere vicini o ciascuno in un posto diverso?

Chiara: No perché se no come si fa a collegare?

Leo: Io insieme

Diego: Uno potrebbe andare qua, uno qua, uno qua (indica le varie foto)

Ins: Tutti sparsi dici! Ma Chiara dice come fanno a collegarsi?

Diego: Con i telefoni

Riccardo: I Globuxiani sono bambini, quindi se fossi io andrei a costruire in tutti i posti, se devo andare al mare ci ho già la casetta

Shenuka: Io lì dove c'è la neve, ma tutti vicini.

Riccardo: Anche io tutti insieme con i miei amici, un po' al mare poi un po' in montagna, in tutti i posti così sto sempre con i miei amici, e possono entrare tutti

Shenuka: Anche lì ... è pietra, potremmo fare una casa sull'albero o tagliare gli alberi

Alcuni: Nooooooooooooo

Shenuka: Eh ma faccio la casa con l'albero

Ins: Ma se tagliano gli alberi come diventa questo paesaggio...

Riccardo: Diventa molto brutto perché non c'è neanche un albero

Diego: E dopo muore tutto e diventa tutto grigio

Riccardo: Io in verità dormirei in quel pianeta per terra non voglio perdere tanto tempo per fare una casa. L'erba e la sabbia sono comode e morbide e quando ti svegli puoi fare dei giochi al mare.

Ins: Insomma vivere in mezzo alla natura

Maicol: Ma serve una cucina

Beatrice: Se no il mio stomaco brontola

Chiara: e anche perché se apro il frigo e non c'è niente io come faccio? Mangio il mare?

Certo possiamo pescare i pesci...

Leonardo: li cuociamo

Diego: come degli orsi. Prendiamo dei sassi, un legnetto appuntito di quelli là e

Chiara: Accendiamo il fuoco, facciamo la tribù

Beatrice: per arrostire i marshmallow

Philip: Io la casa la farei grande e di legno per stare tutti insieme

(Le idee sulle forme delle case variano a seconda del luogo: per esempio sul mare, una capanna una tenda o una barca, nello spazio nel bosco si pensa una casa senza tetto o sull'albero, sulla neve una casa non con le ruote perché scivola).

Le domande stimolo suggerite da una formazione sulla filosofia alla scuola dell'infanzia, tenuta dal filosofo Luca Mori e dai testi suggeriti per lo studio, introducono grandi temi, oltre ad essere utilizzate come trampolini per accrescere conoscenze e competenze metacognitive.

In seconda istanza, permettono a noi adulti, insegnanti e studiosi di comprendere e provare ad afferrare quella cultura continuamente in divenire che è l'infanzia, intesa come categoria permanente di ogni realtà sociale. (D'Amato, 2014)

Come emerge dal dialogo riportato, oltre all'unanime scelta di abitare uniti si progettano abitazioni e la progettazione si sviluppa nella modalità di lavoro in piccolo gruppo, in modo che ciascuno possa esprimere le proprie idee e fare sentire la propria voce.

Nascono così tre tipologie di case che potrebbero essere, secondo i bambini, adatte all'ambiente naturale mostrato nelle serigrafie. Le abitazioni pensate e disegnate con uno spirito che emula il lavoro cooperativo, tanto importante per l'apprendimento delle competenze sociali di oggi e di domani, produce tre progetti di case, il cui nome rispecchia pienamente le loro caratteristiche strutturali e funzionali, in una sintesi di linguaggio metaforico e fantastico che porta con sé tutta la pienezza dell'infanzia.

Casa Tortasauro scivolosa: abitazione a forma di torta con cinque candeline sul tetto (cinque come gli anni degli ideatori del progetto). Dal tetto spunta uno scivolo che sembra la coda di un grande dinosauro e rappresenta l'uscita principale della casa.

Casa Arrampicata: costruita con materiali naturali, frasche e legno, ubicata sopra la serigrafia di un grosso tronco (serigrafia di Eyvind Earle). (Labrie & Szasz, 2017-2018, p. 163)

Casa Cuore-Zampato: abitazione semi-movente, dotata di zampe con artigli, per potersi ancorare anche sulla neve o sulla sabbia. Il tetto è a forma di cuore e presenta al suo interno un dispositivo per la raccolta dell'acqua piovana perché "Non lo sappiamo se c'è l'acqua da bere su quel pianeta", dice Philip con lungimiranza.

Sembra che si possa affermare che questo sia un esempio pratico di adozione della sostenibilità come pratica comune. Dalle conversazioni dei bambini emergono, in più di una circostanza, una sensibilità o, come direbbe Goleman, un'intelligenza emotiva, sociale ed ecologica la quale, se ben coltivata, può generare ancora in futuro delle «comunità sostenibili che si sforzano per creare condizioni generali che portano a vantaggi sia per le persone che per le altre vite». (Goleman, Bennett, & Barlow, 2017)

Figura 5

Casa Cuore-Zampato



Sulle ali dell'interesse e della curiosità, i bambini si sono lasciati coinvolgere dalla ricerca compiuta degli amici alieni di nuovi spazi in cui abitare. L'esercizio mentale dell'utopia ha permesso di sperimentare la «*possibilità di unire diverse risposte in modo sensato, come tessere di un puzzle che possono incastrarsi sufficientemente bene; oppure, se non tutte le risposte si incastrano subito, come quasi inevitabilmente accade, la tensione filosofica richiede di stare ancora sul punto, cercando idee alternative, nuove risposte e magari nuove domande...*». (Mori, 2019, p. 39)

Rendere visibile l'invisibile e anticipare conseguenze non volute

«*In questi giorni spesso non vediamo le implicazioni su vasta portata di molte delle nostre azioni: sembrano essere invisibili*». (Goleman, Bennett, & Barlow, 2017, p. 31)

«*Molte delle crisi ecologiche che abbiamo di fronte oggi sono conseguenze non volute del comportamento umano...una strategia quella del principio precauzionale, può aiutare gli studenti a pensare alle possibili conseguenze involontarie del comportamento umano quotidiano e poi cambiare il loro modo di pensare e i loro comportamenti*». (Goleman, Bennett, & Barlow, 2017, p. 33)

Proseguendo l'analisi comparata delle pratiche che sviluppano l'intelligenza emotiva, sociale ed ecologica con l'esperienza narrata, l'albo illustrato *Terra* aiuta i bambini a riflettere attraverso le pagine del libro che, nell'evolversi del racconto, cambiano forma riducendosi fino a scomparire. La natura, si legge dalle illustrazioni e dalle parole, ridusse i suoi spazi dal momento in cui l'uomo cominciò a tagliare gli alberi, a bruciare le foreste, a produrre automobili e a costruire «*fabbriche dai fumi velenosi, a coltivare terreni con prodotti chimici, a*

seppellire le città sotto montagne di rifiuti, a gettare nei fiumi e nel mare plastica e petrolio, a spianare le colline per costruire sempre più case, ad inquinare l'atmosfera che la proteggeva...e alla fine non rimase più niente». (Macri & Zanotti, 2016)

Il messaggio del libro non viene volutamente spiegato dalle insegnanti. La suggestione dell'ultima pagina che lascia sospesa la sorte degli abitanti di un pianeta lontano molto simile alla terra, induce i bambini a riflessioni condivise, o individuali, manifestate anche in seguito in contesti inaspettati. Alla fine risulta chiaro per i bambini: solo rispettando la natura possiamo salvare la Terra. La strategia precauzionale che sta alla base della terza, delle pratiche attive, deve oggi essere uno dei problemi principali di ogni curriculum scolastico a partire dalla prima infanzia:

«Il problema principale di ogni curriculum, dunque, è quello di orientare il percorso formativo verso mutazioni favorevoli ai singoli soggetti che apprendono, all'istituzione scolastica nel quale si realizza e all'intera comunità sociale...nella situazione sociale, politica e culturale contemporanea, il curriculum deve essere in grado di provocare mutazioni culturali favorevoli all'intera specie, alle altre forme di vita e al pianeta che ci ospita». (Franceschini & Borin, 2014, p. 106-107)

Non si può dimenticare tra l'altro che questi valori sono già presenti in tanta della letteratura pedagogica della nostra tradizione, basti citare tra tutti Maria Montessori che parlando dell'educazione inclusiva nella terra del bambino – padre del futuro uomo – sottolinea la necessità di un attivismo naturalistico basato sulla curiosità e sull'esplorazione. (Crispiani, 2016)

Capire come la natura sostiene la vita

Per concludere questa analisi si svilupperà l'ultimo punto, «*Capire come la natura sostiene la vita*» partendo dalla considerazione che le persone eco-istruite: *«dalla natura hanno imparato che tutti gli organismi viventi sono parte di una rete complessa e interconnessa di vita e che la sopravvivenza di questi membri, che vivono in un luogo preciso, dipende dalla loro interconnessione con il resto. Gli insegnanti possono implementare una comprensione della variegata rete di rapporti all'interno di un luogo preciso portando gli studenti a studiare quel luogo come sistema.»* (Goleman, Bennett, & Barlow, 2017, p. 36)

Il progetto si è concluso infatti con una serie di uscite didattiche sul territorio per visitare gli spazi naturali, i parchi del paese che abitualmente i bambini abitano e vivono in contesti ricreativi. Cercando di indagarne gli aspetti principali, evidenziandone le differenze e le somiglianze e interrogandosi ancora sul concetto di paesaggio, i bambini e le insegnanti si sono incamminati insieme nel processo di esplorazione e scoperta tra natura e bellezza. Utilizzando carta, matita e macchina fotografica per cogliere l'inaspettato e la natura che si nasconde, si sono raccolte immagini e impressioni su cui poter di nuovo ragionare e riflettere partendo dall'osservazione e dal confronto. La metodologia del dialogo filosofico che richiede la presenza di un adulto formato, in grado di lasciare spazio all'esitazione, al dubbio e al confronto tra posizioni diverse, ha permesso di trasformare le tante e profonde riflessioni dei bambini in progetti veri e propri. Dai pensieri e dalle parole su quali caratteristiche deve avere un bel parco, su come deve essere un bel paesaggio in cui vivere e cosa, invece, rende un paesaggio naturale "brutto", si è sviluppata un'officina di progettazione e costruzione in 3 D.

I parchi ideali che sono stati realizzati hanno dato forma e consistenza a quello che per i bambini è l'unità inscindibile del bello e del buono, il *kalòskaiaagathòs* degli antichi greci.

In conclusione la missione spaziale ha permesso ad insegnanti, educatori e bambini di fare qualche passo su ciascuno di questi cinque principi, partendo da domande e riflessioni che, in un contesto di gioco simbolico collettivo, hanno guidato adulti e bambini a confrontarsi con questioni filosofiche ed ecologiche di principale importanza.

Obiettivi per lo sviluppo sostenibile

Il quadro di riferimento più ampio in cui il percorso descritto a grandi linee può essere collocato, trova due sponde, all'interno delle quali si collocano le esperienze che sono state sviluppate in modo intenzionale ma anche flessibile. La prima di queste sponde che l'autrice vuole indicare come autorevole rimando teorico sono gli obiettivi dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, da raggiungere in ambito ambientale, economico, sociale e istituzionale entro il 2030; un programma d'azione per tutte le persone e per la prosperità del pianeta.

«Gli Obiettivi per lo Sviluppo danno seguito ai risultati degli Obiettivi del Millennio (Millennium Development Goals) che li hanno preceduti, e rappresentano obiettivi comuni su un insieme di questioni importanti... Obiettivi comuni significa che essi riguardano tutti i Paesi e tutti gli individui nessuno ne è escluso, né deve essere lasciato indietro lungo il cammino necessario per portare il mondo sulla strada della sostenibilità». (Centro Regionale di Informazione delle Nazioni Unite)

Si riportano ora di seguito in una tabella i Goals che hanno avuto una certa attinenza con il progetto narrato e si trascrivono per intero i sottoparagrafi specifici all'interno degli obiettivi generali selezionati.

Tabella 1

Punti tratti dall'Agenda 2030

Goal 3 Salute e benessere	Goal 4 Istruzione di qualità	Goal 11 Città e comunità sostenibili	Goal 15 Vita sulla terra
3.9 Entro il 2030 ridurre sostanzialmente il numero di decessi e malattie da sostanze chimiche pericolose e da inquinamento di aria acqua e suolo	4.7 Assicurare che tutti gli studenti acquisiscano le conoscenze e le competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile attraverso tra l'altro, l'educazione per lo sviluppo sostenibile e stili di vita sostenibili	11.7 Entro il 2030 fornire l'accesso universale a spazi verdi pubblici sicuri, inclusivi e accessibili 11.3 Entro il 2030 aumentare l'urbanizzazione inclusiva e sostenibile e la capacità di pianificazione e gestione partecipata e integrata	Garantire la conservazione di ecosistemi. Adottare misure urgenti e significative per ridurre il degrado degli habitat naturali, arrestare la perdita di biodiversità

Le questioni ambientali trattate si riferiscono al contempo in modo equilibrato a quelle che l'Agenda definisce le tre dimensioni dello sviluppo sostenibile: economica, sociale ed ecologica con la finalità di costruire società pacifiche che rispettino i diritti umani. Per tutti coloro che lavorano in ambito educativo è altrettanto evidente che questi obiettivi possono essere raggiunti e mantenuti solo se si abitua le nuove generazioni a considerarli fin dalla prima infanzia, fondamentali per la sopravvivenza del genere umano sulla Terra.

Il curriculum di educazione civica

La seconda sponda che ha fatto da argine al progetto descritto e che nella sua forma legislativa contiene già come tema chiave anche i principi dell'Agenda 2030, si può rintracciare nel lavoro di studio e riflessione sul nuovo curriculum di Educazione Civica per la scuola dell'infanzia, dal quale sono stati scelti in fase di programmazione, alcuni obiettivi o traguardi generali:

- Conoscere la propria realtà territoriale ed ambientale (luoghi, storie, tradizioni) e quelle di altri bambini per confrontare le diverse situazioni
- Sviluppare il senso di solidarietà e di accoglienza

- Cogliere l'importanza del rispetto, della tutela, della salvaguardia ambientale per il futuro dell'umanità
- Comprendere il concetto di ecosostenibilità economica ed ambientale
- Dare una prima e giusta ponderazione al valore economico delle cose e delle risorse (lotta contro gli sprechi)

Citando l'allegato A della normativa dove si parla esplicitamente della scuola dell'infanzia:

«Attraverso la mediazione del gioco, delle attività educative e didattiche e delle attività di routine, i bambini potranno essere guidati ad esplorare l'ambiente naturale e quello umano in cui vivono e a maturare atteggiamenti di curiosità, interesse, rispetto per tutte le forme di vita e per i beni comuni». (Governo italiano, 2020)

Valutazione e considerazioni finali

La narrazione di questo percorso didattico è uno dei tanti esempi di esperienze vissute all'interno dei contesti scolastici, esperienze che tentano di fondere elementi che vengono dalla riflessione e dalla ricerca scientifica con la dimensione pratica e operativa che si sviluppa nella quotidianità di ciascun gruppo composto da bambini e adulti che camminano insieme e, ad ogni passo, esplorano e scoprono il mondo interiore ed esteriore che li costituisce.

La presente riflessione muove dalla convinzione, avvalorata da tanta letteratura recente sulla didattica e la metodologia progettuale dei contesti educativi per l'infanzia che, attraverso l'organizzazione sapiente del tempo degli spazi e delle relazioni, si deve favorire lo sviluppo non solo di competenze ma anche di comportamenti. Tali comportamenti individuati da alcune prospettive di ricerca nel confronto e nel mutuo aiuto, nella generosità e rispetto di ogni forma di vita e dell'ambiente naturale, sono da individuare come modelli positivi da contrapporre all'ambiente proposto dall'industria e dei consumi di massa. (Franceschini & Borin, 2014)

Il progetto narrato, nato in un contesto storico ed educativo difficile, ha permesso alle insegnanti di trasformare dei vincoli in opportunità, utilizzando una metodologia coinvolgente e costruttiva. I bambini sono stati stimolati a costruire un ambiente, riorganizzare spazio, apprendimento e modalità di svolgimento delle azioni educative, toccando tematiche quali la condivisione, il dialogo, il confronto e il rispetto della natura. La metodologia del dialogo filosofico ha loro permesso di diventare protagonisti del proprio viaggio in uno spazio pensato e immaginato come ideale ma possibile. L'utopia di un pianeta in cui è bello vivere, a misura di infanzia, confrontato con il paesaggio reale dei parchi del paese, ha generato riflessioni e scambi utili per la crescita e la maturazione delle competenze di ciascun bambino. Infine la rielaborazione grafica delle esperienze e dei contenuti emersi durante il percorso ha permesso anche ai bambini stranieri, e a quelli con particolari difficoltà di apprendimento, di seguire e dare il proprio contributo in un clima di rispetto e aiuto reciproco. Ciò che sembra si sia riuscito a realizzare (anche da un punto di vista dei traguardi di educazione civica) è la formazione di un gruppo in cui, amicizia, rispetto e collaborazione sono risultate le linee guida dell'azione educativa.

Infine la documentazione ha permesso, tracciando le orme più significative del viaggio e conservandone la memoria, di condividere con le famiglie e con il Comune di Castelnuovo Rangone il patrimonio di riflessioni, scoperte e domande dalle quali si auspica possano aprirsi, nell'immediato futuro, altre innovative piste di lavoro. Percorsi ricchi di avventura e sfide da scoprire ed intraprendere per abitare un nuovo spazio. Uno spazio di cui, come sottolinea anche l'Enciclica di Papa Francesco *Laudato Si*, siamo tutti responsabili:

«Se riconosciamo il valore e la fragilità della natura, e allo stesso tempo le capacità che il Creatore ci ha dato, questo ci permette oggi di porre fine al mito moderno del progresso materiale illimitato. Un mondo fragile, con un essere umano al quale Dio ne affida la cura, interpella la nostra intelligenza per riconoscere come dovremmo orientare, coltivare e limitare il nostro potere».
(Francesco, 2015, p. 85,86)

Una responsabilità di cui diventare sempre più consapevoli accorgendosi, fin da bambini, della carezza di Dio nella natura, nel vento, nel suolo, nell'acqua, in quei luoghi della memoria che fanno sentire ciascuno di noi, in ogni età della vita, in pace con sé stessi, al sicuro, "a casa".



Learning and ecological vision of life: how much is important to connect intimately those two aspects today? The report of an educational path that has been done by five years children during their last year in kindergarten interweaves with ecological, social and environmental matters of main relevance. As said by Goleman, to educate people since childhood in principles of Eco-education creates the circumstances to feel a concrete hope..

Bibliografia

- Governo italiano. (2020, giugno 30). *Ministero dell'Istruzione*. Tratto da Decreto Ministeriale n°35 del 22 giugno 2020: <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/decreto-ministeriale-n-35-del-22-giugno-2020>
- Ceciliani, A. (2014). Il movimento del bambino e le ragioni dell'adulto. In R. Farnè, & F. Agostini (A cura di), *Outdoor Education: L'educazione si cura all'aperto* (p. 37). Parma: Junior.
- Centro Regionale di Informazione delle Nazioni Unite. (s.d.). *Obiettivi per lo sviluppo sostenibile*. Tratto da Agenda 2030: <https://unric.org/it/agenda-2030/>
- Crispiani, P. (2016). Osservare, valutare, prevenire: il nido per la qualità dello sviluppo. In S. Mantovani, C. Silva, & E. Freschi (A cura di), *Didattica e nido d'infanzia. Metodi e pratiche dell'intervento educativo* (p. 159-167). Parma: Casa editrice Junior.
- D'Amato, M. (2014). *Ci siamo persi i bambini*. Bari-Roma: Laterza.
- Franceschini, G., & Borin, P. (2014). *Il curriculum nella scuola dell'infanzia*. Roma: Casa editrice Carrocci.
- Francesco, P. (2015). *Laudato Si'. Enciclica sulla cura della casa comune*. Milano: Casa editrice San Paolo.
- Golemann, D., Bennett, L., & Barlow, Z. (2017). *Coltivare l'intelligenza emotiva*. Città di Castello (PG): Edizioni Tlon.
- Labrie, M., & Szasz, I. (. (2017-2018). *Awaking Beauty: The art of Eyvind Earle*. San Francisco, California: Walt Disney Family Museum.
- Macrì, G., & Zanotti, C. (2016). *Terra*. Chermignon : Casa editrice nuinui.
- Mori, L. (2019). Filosofia come palestra di pensiero a partire dall'infanzia. In A. M. Iacono, & L. Mori, *Educare al limite* (p. 37-45). Pisa: Casa editrice ETS.
- Rotondi, M. (2004). *Formazione outdoor: apprendere dall'esperienza*. Milano: Casa editrice FrancoAngeli.

Incontrare l'Altro. I principi dell'etnopsichiatria e il concetto di exotopia

To meet the "Other". The principles of ethno psychiatry and the definition of exotopia

Laura Scunzani

L'interesse nei confronti dell'"Altro" e la ricerca dell'approccio più idoneo e rispettoso da adottare nell'incontro e nella relazione educativa e/o psico-terapeutica e in senso lato, anche nella pratica della quotidianità, si rivelano come alcune delle tematiche eticamente e deontologicamente centrali della contemporaneità. Per "Altro" si vuole intendere il migrante, lo straniero, l'estraneo da sé, in quanto essere umano portatore di un bagaglio invisibile di cultura, vissuto ed esperienze. Vengono approfonditi alcuni contributi del metodo etnopsichiatrico, i cui principi risultano allineati al tema dell'exotopia, intesa come uso professionale e consapevole dell'abusata empatia.

Lo scenario del contesto contemporaneo

Il dossier statistico sull'immigrazione 2020, redatto dalla Fondazione di ricerca dell'Istituto Cattaneo di Bologna, afferma che una persona ogni trenta al mondo è un migrante (Colombo & Dalla Zuanna, 26 Marzo 2021). Lo scenario del contesto contemporaneo e coloro che lo abitano, si presentano infatti, come una commistione continua tra autoctono e allogeno, tra modernità e tradizione, tra cambiamento e consolidamento, tra flusso e stabilità (Inglese, 2001). È innegabile accorgersi quanto nelle pratiche più semplici della quotidianità, siamo immersi in multi-meticciamenti, come ben rendono le parole di Clifford Geertz: «Assistiamo a una migrazione di tradizioni gastronomiche, di costumi, di oggetti d'arredamento, di decorazioni. Troviamo caffetani a San Francisco (...), sgabelli da bar a Kyoto. Spuntano temi gamelan nel jazz d'avanguardia, miti indios nei romanzi latino americani, immagini di magazines nella pittura africana. Il tizio che incontriamo dal fruttivendolo potrebbe venire dalla Corea come da Giava, la persona in cui ci imbattiamo alla posta potrebbe essere algerina o dell'Auvergne, un tale incontrato in banca potrebbe venire da Bombay come da Liverpool». (Geertz, 2000, p. 558).

I confini geografici e culturali appaiono sfumati e ibridati tra loro, generando un *setting* sociale sempre più articolato e complesso, all'interno del quale incontrare l'Altro, inteso come soggetto portatore di un bagaglio esperienziale e culturale distante o addirittura sconosciuto per chi lo incontra, è avvenimento molto fre-

quente. Alla luce della complessità del contesto in cui viviamo infatti, nel quale il lontano si trova già nel nostro stesso mondo (Beck, 1999), la possibilità di vivere un incontro con l'Altro, di non immediata e di non facile intesa, è sempre più consueta, anche fra persone iso-culturali. Tali soggetti, infatti, possono comunicare attraverso una lingua comune, ma tuttavia essa può risultare insufficiente per comprendersi davvero. Ancora più difficile sarà l'intendersi tra due persone etero-culturali, fra le quali la difficoltà comunicativa aumenta ulteriormente oltre che per la differenza linguistica, anche per la possibile distanza fra le reciproche cosmo-visioni¹. In generale si può affermare che oggi non è possibile dare per scontata una consonanza fra mondi di significato anche fra persone residenti nello stesso territorio o aventi la medesima lingua, in quanto le rispettive appartenenze, esperienze di vita, conoscenze e conseguenti cosmo-visioni, possono presentarsi come distanti, dissonanti e richiedenti un approccio intenzionale di accoglienza, di esposizione e messa in gioco reciproca. In particolare, se pensiamo al fenomeno migratorio, agevolato notevolmente dall'avanzare dei processi di globalizzazione, di fatto, non è più definibile come un fenomeno emergente, ma è anzi divenuto elemento strutturale della realtà in cui viviamo e porta con sé, una serie di nuovi bisogni ed esigenze che vanno a interpellare un rinnovamento del tradizionale *modus cogitandi e operandi* degli uomini fra gli uomini, sia nella quotidianità che negli ambiti istituzionali.

Il senso di appartenenza a tale società pluri-culturale e la prospettiva attraverso la quale la si osserva e la si vive, è anch'essa non scontata. Si ritiene infatti, che oggi prevalga l'ottica della multiculturalità, termine dall'accezione apparentemente positiva, ma che in realtà sta a significare una convivenza sterile delle diversità, in quanto suddivise in compartimenti stagni. La filosofa turco-americana Seyla Benhabib, parla di *multiculturalismo a mosaico*, intendendo una coesistenza fra più culture all'interno di uno stesso territorio, il cui intento è quello di preservarsi dal mutamento e dalle contaminazioni (Benhabib, 2005). Tendere invece, alla formazione di una società e dunque di una *forma mentis* e di coabitazione, di tipo *transculturale*², sarebbe imperativo necessario e aderente alla complessità del contemporaneo. Adottare e fare propria la prospettiva transculturale, significa essere in grado di superare la "nostra" cultura "data" e lasciare consapevolmente agire su di essa, le influenze culturali altre, affinché avvengano continue contaminazioni e trasformazioni (Epstein, 1999). Ciò non significa rinunciare alle proprie radici, bensì accrescere e arricchire il proprio patrimonio di conoscenze. Come affermava Tzevetan Todorov, leggendo le pagine di Simone A. Weil: «*Quando un pittore di autentico valore va in un museo ne esce con una sensibilità accresciuta e la sua originalità si sente rafforzata. Lo stesso deve accadere alle diverse popolazioni del globo terrestre e ai diversi ambienti sociali. Una cultura si arricchisce a contatto con le altre*». (Todorov, 1991, p. 296).

Tanto l'antropologia, quanto gli studi interculturali (Mantovani, Fabietti, Geertz ...) affermano infatti che ogni cultura, così come le comunità umane, esiste e si sviluppa all'interno di un processo di continuo mutamento da cui deriva un'incessante variazione implicita ed esplicita delle proprie caratteristiche, nonché delle proprie esigenze. Tale peculiarità di incessante metamorfosi, è presente e condiziona ogni ambito della vita di un individuo, dalla sfera personale, psicologica, identitaria a quella relazionale, sociale e valoriale. E ciò si rivela tanto più veritiero, se a questi mutamenti "involontari" si aggiunge la scelta, forzata o intenzionale, di lasciare il proprio Paese di origine e di accettare coraggiosamente il rischio di un profondo smarri-

¹ Per cosmo-visione si intendono le rappresentazioni mentali che ogni individuo ha del mondo e di ciò che lo circonda, inclusi i valori culturali, personali e i principi che lo orientano nella realtà.

² *Transculturale*: termine coniato per la traduzione dall'inglese, *cross-cultural*, ossia l'incrociarsi di varie culture e la reciproca influenza che esercitano le une sulle altre, all'interno di una prospettiva ampia e condivisa (Vocabolario Treccani).

mento identitario. Il percorso migratorio, nelle sue variabili pre-migratorie - di origine - peri-migratorie - durante il viaggio - e post- migratorie - di integrazione - presenta una costante: è un evento fortemente plasmante che incide sulle strutture identitarie e psichiche del soggetto. Il viaggio può comportare effetti prevalentemente positivi o prevalentemente negativi in base al come si emigra e agli accadimenti che si incontrano. Il migrante è chiaramente esposto a una serie di stressor che condizionano il suo stato psicofisico, come quello da attraversamento, da gestione dell'allontanamento dal nucleo familiare e dalla cultura di origine, da ambizioni e aspettative relative al sogno migratorio, da divario culturale e dalle difficoltà di integrazione nel nuovo territorio (Perito, 2019). In conseguenza di tali agenti stressanti, vissuti più o meno gravemente, possono emergere stati di malessere e di disagio, che se non adeguatamente trattati, rischiano di evolvere in psicopatologie. In campo clinico e socio-educativo, dove ricadono appelli che toccano le aree del bio-psico-sociale e valoriale-culturale, sono emerse nuove articolate esigenze - nate in particolare dalla popolazione migrante - le quali dovrebbero riflettersi in un rinnovamento delle metodologie di accoglienza e trattamento, attraverso un'ottica più competente e consapevole, che vada a sostituirsi alle modalità antiquate, generiche e di parte che ancora tendono a prevalere in questi ambiti. L'etnocentrismo che tuttora caratterizza molti degli approcci e delle relazioni tra "l'Altro alieno"³ e il professionista "autoctono", è assolutamente controproducente. Il non saper accogliere la diversità culturale anche nell'espressione della sofferenza e scegliere di incasellarla all'interno di una categoria, di una definizione o di una diagnosi, appartenenti a un sistema di segni e significati, che l'utente non è grado di intendere - in quanto espressa attraverso frequenze semantiche a lui sconosciute - riflette il radicarsi di una tendenza che è possibile definire come "etnocida"⁴ (Collomb, 1978). Tuttavia, l'urgenza classificatoria e l'ansia di oggettività, che ancora oggi purtroppo orientano «verso credenze pregiudiziali piuttosto che verso meticolose analisi dell'esperienza» (Sclavi, 2003, p. 47), sono espressione di una violenza diagnostica che si autolegittima corretta e si permette di amputare le differenze, al fine di rendere il tutto rassicurante e omologato.

A tal proposito risulta pertinente il richiamo ad un mito greco, quello del letto di Procuste, un sadico brigante che accoglieva i viandanti offrendo loro una generosa cena, invitandoli poi a passare la notte su uno dei due letti a disposizione per gli ospiti: uno era molto lungo, l'altro piuttosto corto. Procuste, una volta catturata la sua vittima, la coricava in uno dei giacigli, scegliendo appositamente quello corto per le persone alte e quello lungo per i viaggiatori di bassa statura. Ai primi veniva decapitata la testa e tagliate le gambe eccedenti con un'ascia, mentre i secondi subivano una truce trazione nel tentativo di essere allungati. Tale

³ Per "Altro alieno" si vuole intendere un qualsiasi soggetto, autoctono o allogeno, verso il quale si percepisce nell'incontro una distanza d'intesa non solo iniziale.

⁴ Henri Collomb, neuropsichiatra francese, utilizzò questo termine alla fine degli anni '70, per denunciare l'utilizzo delle classificazioni e delle pratiche di stampo occidentale nei paesi in via di sviluppo, in quanto generatrici di effetti del tutto dannosi sui pazienti, i quali, aggravandosi le loro condizioni, venivano puntualmente internati e isolati. Collomb diresse l'ospedale psichiatrico di Dakar-Fann, in Senegal, e istituì, sulla falsa riga dell'esperienza precedente in Nigeria dello psichiatra nigeriano Thomas Adeoye Lambo, i cosiddetti "villaggi terapeutici", ossia strutture adiacenti a quelle ospedaliere, nelle quali veniva utilizzata anche la medicina tradizionale e consultati i witch doctor locali, ritenuti alleati e icone-ponte per la comunicazione con le popolazioni, per la cura e il reinserimento sociale dei pazienti. Ciò condusse a maggiori percorsi di guarigione e di reintegrazione sociale, riducendo i rischi derivanti dall'uso di metodologie esclusivamente euro-americano centriche e dall'istituzionalizzazione. Nel trattare la vulnerabilità dell'Altro culturale, emerse l'importanza e la necessità del lavoro multidisciplinare, del doppio registro formativo - occidentale e locale -, della collaborazione con la comunità e con la famiglia del malato, della conoscenza dei contesti culturali e dei saper-fare altri, mettendo così al centro della cura, la dimensione esistenziale e culturale (Beneduce, 2007) (Coppo, 2003). In questo periodo storico, iniziarono a definirsi infatti, le prime radici "decolonizzate" della disciplina etnopsichiatrica, i cui principi e le cui metodologie vennero sviluppate parallelamente in Europa con le ricerche e le applicazioni del metodo nei confronti dei migranti, da parte di studiosi come George Devereux, Ernesto De Martino, Michele Risso e Tobie Nathan, ritenuto il principale rappresentante dell'etnopsichiatria applicata contemporanea.

racconto rappresenta perfettamente la tendenza tipicamente umana, di ridurre alla propria misura ciò che differisce da essa. Piuttosto che cambiare il contenitore, la categoria, l'assetto - il letto - dentro i quali intendiamo incastonare la persona, preferiamo intervenire prepotentemente su di essa, ritenendo cioè, un'azione più economica sia in termini di spese che di sforzo (Nassim Nicholas, 2011). Il ridurre la complessità dell'Altro, le differenze, agli standard che riteniamo validi, come ad esempio può accadere nell'incontro con lo straniero, significa disconoscere, svilire e delegittimare la sua unicità, la sua storia di vita e la sua condizione attuale. Viene inoltre compromessa l'autenticità dell'incontro, falsificata la comprensione fra gli interlocutori e nello specifico dell'ambito psico-clinico, verrà definita una lettura del paziente distorta e manipolata.

L'abilità di comprendere quello che non rientra negli schemi abituali è un processo non intrinseco all'uomo, è una capacità che richiede l'intenzione di apprenderla attraverso uno sforzo costante e anche quando pensiamo di averla appresa *«dobbiamo continuamente sforzarci di tenerla in vita; non si tratta infatti di una capacità innata come il senso dell'equilibrio. [...] Dobbiamo imparare a comprendere ciò che non possiamo accettare. Farlo è enormemente difficile, ma lo è sempre stato»* (Geertz, 2000, p. 558). Tale sforzo è quanto mai necessario, oltre che nella quotidianità delle nostre azioni e dei nostri pensieri, anche nei contesti educativi, di accoglienza e socio-sanitari. Risulta dunque di fondamentale importanza che le competenze di coloro i quali, all'interno della loro professione, incontrano e prendono in carico soggetti portatori di un'alterità culturale, siano adeguate al rispetto e al riconoscimento di tale eterogeneità identitaria, per evitare che la condizione di momentaneo smarrimento - sia esso culturale, contestuale e/o psichico - possa tramutarsi in una condizione di perdita definitiva. Un rischio simile è vissuto anche dai professionisti stessi, i quali nell'incontrare l'Altro alieno, o potenzialmente doppiamente alieno - migrante e vulnerabile psicologicamente - sentono di non possedere gli strumenti adeguati per intervenire con cognizione di causa e cadono ripetutamente nel tranello del riduzionismo. *«Potremmo scoprire, alla fine, che se il nostro pensare e agire clinico non è adeguato agli utenti stranieri, può non essere il migliore anche per noi.»* (Armezzani, 2008, p. 109)

I contributi del metodo etnopsichiatrico

Una disciplina i cui principi e le cui pratiche metodologiche si dimostrano allineate a tale panorama di eterogeneità culturale e di nuove esigenze, intensificato dal fenomeno migratorio, è l'*etnopsi*, nelle sue differenti declinazioni di etnopsichiatria, etnopsicologia, etnoterapia. È evidente, oltre il termine riferito alla specificità delle discipline tradizionali - psichiatria, psicologia, terapia - l'elemento "etno". L'*éthnos*, rappresenta la dimensione storica e mitica che contraddistingue ciascun individuo in relazione alla sua collettività d'origine, intesa sia come famiglia che come gruppo specifico di un territorio, con i propri vissuti, tradizioni e simboli localmente determinati (Coppo, 2003). Ciò significa, introdurre nell'approccio alla cura, l'appartenenza culturale ed essere in grado di riconoscerne la specificità in chi abbiamo di fronte, evitando, con consapevolezza, il rischio di assimilazione alla propria.

Considerando in particolare l'etnopsichiatria - *éthnos psyché iatreia* - *«quell'area disciplinare che tende a comprendere e a far interagire tra loro i diversi saper-fare, localmente declinati, che si prendono cura - [iatreia] - del soffio vitale - [psyché] - e a considerare le individualità all'interno dei contesti e dei gruppi ai quali appartengono - [éthnos] - »* (Coppo, 2003, p. 207)⁵ possiamo scoprire metodi di intervento, indicazioni e competenze funzionali al trattamento e al recupero di un soggetto portatore di un'alterità culturale e in stato di vulnerabilità. Di fronte a questa condi-

⁵ L'inserimento nella citazione dei tre elementi etimologici è dell'autrice.

zione di doppia inaccessibilità dell'Altro, uno degli sforzi che richiede l'approccio interculturale attraverso il metodo etnopsichiatrico, è proprio quello di capire la condizione del migrante in un contesto di vita e istituzionale che gli è sconosciuto e avere una sensibilità culturale che permetta di scavallare quegli stigmi che pregiudicano una vera comprensione. Avere un approccio psicologico profondamente connesso alla potenza delle relazioni, al rispetto per l'origine culturale e il vissuto, alla scoperta della spiritualità connessa agli esseri invisibili, permette di individuare quel reticolo di significati e simboli che autorizzano l'incontro dialogico. Certamente si tratta di una scelta più complessa e impegnativa, anche in termini di tempo, rispetto all'immediatezza dell'appellarsi agli abituali metodi e alle categorie scientifiche note. A partire da una ricerca co-condotta da Maria Armezzani - docente di Psicodiagnostica dell'Università di Padova e ricercatrice - per conoscere ed esplorare le difficoltà, le modalità di approccio e le strategie di intervento messe in atto dagli operatori socio-sanitari nei confronti dei pazienti stranieri, emergono principalmente tre usuali stili di incontro. Essi rappresentano la commistione tra scelte teoriche della psicologia clinica e lo stile personale del clinico, il quale rischia di cadere in errore proprio perché non mette in discussione le modalità di approccio che ha sempre usato (Armezzani, 2008).

Il primo stile di intervento è quello definito "la legge è uguale per tutti": sostenuto da un atteggiamento di apparente giustizia, il professionista utilizza strumenti terapeutici e mezzi diagnostici di routine, ritendendoli giusti ed equi (Armezzani, 2008). Agendo in modo imparziale e oggettivo, elimina così la variabile individuale e culturale della sofferenza psichica, riconducendola al letto di Procuste delle nostre categorie (T-Share Team, 2012).

Un secondo approccio erroneo, può nascere dai modelli sociali acquisiti che rappresentano lo straniero come un soggetto debole, svantaggiato e bisognoso. In questo caso il professionista si pone in una posizione di superiorità, rivolgendosi al paziente attraverso un linguaggio familiare e usando diminutivi impropri, riproducendo così quella dinamica di potere e di distanziamento "noi-loro" che caratterizza la maggior parte dei contesti sociali più ampi. Infine, un altro approccio ingannevole, è quello di coloro che hanno ricevuto una formazione specifica sulle culture "altre" e che si sentono pronti e competenti alla sfida transculturale. In questo caso, l'errore non sta nell'istruirsi e nell'approfondire i contenuti, i saperi e i saper-fare altri, ma nell'eccesso di conoscenza presunta. Infatti subentra la tendenza "dell'esperto" a tradurre ciò che il paziente dice con quello che egli ha appreso dalla letteratura, traslando così il significato e pregiudicando la possibile comprensione di ciò che egli intendeva realmente comunicare (Armezzani, 2008).

Nonostante tali incontri risultino totalmente travisanti, una diagnosi viene tuttavia prodotta e ritenuta legittima, sulla base di una presunta oggettività e validità di metodo. Sarebbe bene dunque parlare di pseudo-diagnosi, o meglio di *mis-diagnosi*, ossia valutazioni non rispondenti al vero (Associazione Centro Astalli, 2015).

Come affermava Ernesto De Martino⁶, quando ci si trova di fronte a un soggetto alieno, è automatico che lo si osservi secondo le categorie e le rappresentazioni mentali che già conosciamo, le quali servono per orientarci nell'approccio e nel confronto, ma se gestite inconsapevolmente possono indurre a proiettare sull'Altro qualcosa di falsato e deformante, che non permette un vero incontro. Da questo errore di processo, il rischio è che ogni diagnosi sia in realtà una misdiagnosi. È fondamentale perciò andare oltre la superficie sintomatica, utilizzare le categorie come strumenti e non come verità indiscutibili, rispettare la complessità dei linguaggi e dei segni che si incontrano, dando spazio e tempo all'ascolto per far emergere e per raggiungere quella radice unica da cui dipartono tutte le declinazioni umane e culturali. Ciò che De Martino definiva come quel «fondo universalmente umano» (De Martino, 1977).

È evidente quanto la presenza dell'Altro, dello straniero, svolga una «funzione specchio» rivelatrice delle più profonde contraddizioni, faglie e problematiche delle società accoglienti e dei loro sistemi di intervento (Palidda, 2002), svelando debolezze, incoerenze e lacune che non è più possibile ignorare. Il metodo etnopsichiatrico contemporaneo attraverso i suoi fondamenti etici e i suoi dispositivi di intervento, sembra poter rispondere alle carenze e all'evitamento dei possibili rischi sopracitati, a partire dal *setting* e dalla sua composizione. Il tradizionale *setting* duale, composto dalla diade medico-paziente, viene sostituito e potenziato da un *setting* gruppale, che può arrivare a contare una ventina di partecipanti. L'incontro etnopsichiatrico ideale, si svolge all'interno di una stanza che possa contenere, in disposizione circolare, il soggetto straniero in stato di vulnerabilità psichiatrica, accompagnato da almeno un referente istituzionale (psicologo, medico, assistente sociale), i familiari e/o amici, educatori, operatori sociali, psicologi, psichiatri, antropologi, linguisti e specialisti esperti in terapie e pratiche tradizionali del paese d'origine del paziente e almeno uno o più mediatori culturali che conoscono la lingua materna del soggetto in carico (Mantovani, 2004). L'assetto circolare e la dimensione corale, favoriscono l'intervento, il dialogo e il confronto e incoraggiano il paziente a svelarsi, a esporsi, in quanto non è bloccato in una rappresentazione univoca di tipo diagnostico, ma è inserito in un discorso conoscitivo multidisciplinare e caleidoscopico, all'interno del quale lui è regista e attore, così come tutti gli altri presenti. Il sostegno psicologico e culturale che si origina da questo tipo di *setting*, abolisce anche il timore di non essere compreso o la vergogna che il paziente potrebbe avere in una seduta duale, relativamente alla confessione di eziologie apparentemente irrazionali, quelle del sovrannaturale, delle credenze proprie della cultura di appartenenza. È in questo che sta la forza della famiglia terapeutica multiculturale e multidisciplinare, ossia nel fatto che, attraverso un confronto e un interrogarsi continuo fra i partecipanti, è in grado di mobilitare quegli impliciti culturali, simbolici, religiosi, sociali e di significato, che si riveleranno chiavi di accesso all'universo culturale e mentale del disagio del paziente (Legacci, 2017).

⁶ Scriveva De Martino nel suo *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali* (1977) «Quando l'etnografo osserva fatti culturali alieni, cioè impartecipi al corso storico attraverso il quale si è venuta formando la cultura cui l'etnografo appartiene (cioè la cultura occidentale che non a caso è l'unica ad aver posto il problema "scientifico" dell'incontro etnografico), l'osservare è reso possibile da particolari categorie di osservazione, senza le quali il fenomeno non è osservabile. [...] natura e cultura, normale e anormale, psiche sana e psiche malata, conscio e inconscio, io e mondo, individuo e società, male e bene, dannoso e utile, brutto e bello, vero e falso, linguaggio, economia, tecnica, razionale e irrazionale, spazio, tempo, sostanza, causa, fine. Ora, già soltanto l'impiego di queste categorie nella osservazione etnografica delle culture aliene [...] trascina con sé la intera storia della cultura occidentale, le sue decisioni e le sue scelte, [...] senza che l'etnografo sia minimamente garantito, finché dura tale inconsapevolezza, dal proiettare arbitrariamente quelle decisioni e quelle scelte [...] nella cultura aliena che ne è invece impartecipe o partecipe secondo modalità storiche diverse... Si profila così il caratteristico paradosso dell'incontro etnografico: o l'etnografo tenta di prescindere totalmente dalla propria storia culturale nella pretesa di fasi "nudo come un verme" di fronte ai fenomeni culturali da osservare, e allora diventa cieco e muto davanti ai fatti [...] e perde la propria vocazione specialistica; o si affida ad alcune "ovvie" categorie antropologiche, assunte magari in un loro preteso significato "medio" o "minimo" o "di buon senso", e allora si espone senza possibilità di controllo al rischio di immediate valutazioni etnocentriche [...]» (De Martino, 1977).

Figura cardine all'interno di questo processo di scoperta e comprensione, è il mediatore linguistico-culturale, il quale non si occupa solamente di tradurre le parole del paziente, ma anzi, partecipa attivamente all'analisi attraverso suggerimenti, ipotesi, associazioni che amplificano la semantica delle parole stesse. La presenza di più mediatori in una seduta di etnopsicologia o etnopsichiatria è di estrema importanza, in quanto essendo rappresentanti della lingua, della cultura madre del curante e del suo gruppo, nel momento della traduzione, essi favoriscono l'avvio di un processo di confronto relativo al significato delle espressioni e al senso delle affermazioni, riproponendo ai presenti - non in grado di comprendere la lingua - una serie di traduzioni e necessarie interpretazioni - in quanto talvolta alcuni concetti sono difficilmente traducibili letteralmente da una lingua all'altra - che saranno confermate o meno dallo stesso paziente e dal suo gruppo. L'intento è quello di riportare e rispettare il senso più autentico delle parole del migrante, usando le interpretazioni dei mediatori non come una forzatura, storpiatura o proiezione personale degli stessi, ma come l'esplicitazione del significato che racchiude in sé un prudente processo di ricerca e raffronto tra traduzione letterale e corrispettivi concettuali. Ciò dà avvio a un continuo dibattito fondato sulla volontà di approfondimento, che mira alla possibilità di riuscire a tradurre quei concetti apparentemente intraducibili, poiché semanticamente localizzati e non appartenenti alla cultura dei professionisti occidentali. Questi ultimi devono imparare infatti a tollerare i tempi dialogici necessari per costituire quel terzo luogo, quella terza dimensione sottratta alle leggi dei saperi dominanti, nella quale si localizza quell'alterità inesplorata che castiga il paziente. Il mediatore, soprattutto se coadiuvato dal confronto con altri esperti mediatori, è in grado di generare questo altrove, introducendo i presenti a un sistema di significati altrimenti inaccessibile (Galleano, 2019). E da qui si ri-attivano sintonizzazioni e negoziazioni fra le nuove informazioni e conoscenze acquisite e i differenti saperi e saper-fare tradizionali e non, all'interno di un processo di metamorfosi e disvelamenti che richiedono un alto livello di disponibilità, consapevolezza e messa in discussione da parte di tutti i professionisti presenti (Beneduce, 2007). Il mediatore linguistico-culturale rappresenta dunque una risorsa potenzialmente decisiva nella buona riuscita dell'incontro etnopsichiatrico. Ma affinché ciò avvenga, egli deve aver avuto un'adeguata formazione professionale - specifica in base all'ambito in cui andrà a operare - e inoltre, deve aver svolto un percorso personale e terapeutico che gli abbia permesso di elaborare eventuali esperienze o traumi, vissuti ad esempio nella sua esperienza migratoria. Per operare in modo funzionale, deve essere in grado di gestire con sicurezza l'eco interiore che potrebbe generarsi dall'ascolto delle parole del paziente, al fine di evitare proiezioni - *contro-transfert* - e atteggiamenti invalidanti (Vercillo, Volpatti, & Shalchian, 2019).

Altro aspetto appartenente alla prospettiva etnopsichiatrica, è che essa non ricerca per forza la formulazione di una diagnosi, in quanto rifiuta la produzione di classificazioni e categorie che incasellano e rischiano in ultima istanza, di bloccare il divenire umano. In quest'area disciplinare infatti, si incontrano modelli di comportamento, tradizioni antiche, teorie scientifiche, empirie popolari, consuetudini magiche e religiose, pratiche per la conservazione della salute, atti idonei alla prevenzione della malattia, prescrizioni ancestrali di come difendersi dall'angoscia della condizione umana e insegnamenti tramandati oralmente su come convivere con l'asprezza delle realtà di natura (Terranova - Cecchini, 1978). Con pari dignità, ognuno di questi saperi e saper-fare si incontrano, si scontrano, parlano, si apprendono vicendevolmente, scambiandosi i propri segreti e di nuovo si interrogano, discutono e si verificano consapevolmente e sapientemente (Melina, 1997). Il fine di tale dispositivo metodologico è la formulazione di un'interpretazione terapeutica che accolga la complessità e la dinamicità dell'individuo in divenire, creando una continuità tra le dimensioni temporali del migrante - quella del passato ferito, del presente incerto e del futuro imprevedibile - e quelle esistenziali - biologiche, psicologiche, sociali e valoriali-culturali - per trovare soluzioni pratiche e collettive che permettano al migrante di andare avanti (Kirmayer, 1994). Un'indagine accurata in questo senso, può allontanare dal rischio di *misdiagnosi* e da successivi interventi terapeutici e riabilitativi inefficaci o addirittura

iatrogeni, che possono portare a un processo di male-malessere-malattia (Associazione Centro Astalli, 2015), causato da un prolungamento dello stato di sofferenza, dalla perdita identitaria e di autonomia, dal peggioramento della qualità di vita, giungendo perfino alla disabilità. La formulazione di una diagnosi corretta, o meglio la comprensione dello stato di sofferenza del paziente, è il risultato e allo stesso tempo l'incipit, di un percorso approfondito basato su un'alleanza terapeutica positiva supportata anche da altre figure psico-educative e di mediazione linguistico-culturale e non può che avvicinare il paziente al recupero di sé, in un'ottica di bene-benessere-salute (Ibidem).

Exotopia come rimedio alla delegittimazione dell'alterità

L'empatia è un tema ampiamente trattato e spesso abusato quando si parla di relazioni educative e/o di cura. Nel suo significato più comune di "mettersi nei panni dell'Altro" starebbe a significare la capacità di immedesimarsi ed entrare nello stato d'animo altrui, come suggerisce anche l'etimologia stessa del termine, dal greco "en" dentro, "pathos" sentimento (Depalmas & Ferro Allodola, 2013).

Occorre tuttavia chiedersi: quanto può essere imparziale questa immedesimazione? Quanto in realtà interpretiamo e riportiamo la visione dell'Altro alla nostra esperienza?

La risposta è che più o meno consapevolmente tendiamo a far penetrare la nostra cosmo-visione in quella di chi abbiamo di fronte, verso il quale auspichiamo, attraverso una relazione che definiamo "empatica", di generare un'intesa che ci permetta di comprenderlo emotivamente e di coglierne il punto di vista. La capacità di "sentire dentro" la condizione emotiva dell'Altro, è qualcosa che caratterizza le relazioni sociali. Non ne esiste una infatti che non comporti empatia, in quanto essa fa parte del processo di essere e stare con l'Altro (Bonino, Lo Coco, & Tani, 1998). Il saper comunicare e il saper ascoltare sono due aspetti fondamentali per favorire un clima di fiducia e accoglienza e di conseguenza un'intesa che si possa definire empatica. Ma quando pensiamo di "metterci nelle scarpe dell'Altro" in realtà, ad un certo punto del percorso dialogico relazionale, "mettiamo l'Altro nelle nostre scarpe" (Sclavi, 2003). Il rischio di ridurre e plasmare ciò che sta risuonando dentro di noi in qualcosa che arriva a non essere più aderente a ciò che realmente la persona con la quale siamo in relazione intendeva comunicare, è molto frequente. In particolare lo è ancora di più se l'interazione avviene tra due soggetti portatori di un'alterità culturale, esperienziale e dunque emotiva, molto distanti fra loro. Di fatto, quando un individuo non riconosce come familiare colui che incontra, può reagire attraverso due principali risposte: o tende ad allontanare l'Altro perché sconosciuto e quindi destabilizzante, e ne consegue un arroccarsi e irrigidirsi ulteriormente sulle proprie posizioni; oppure tende a de-costruire e ricostruire l'Altro alieno in qualcun'Altro di nostrano, affinché rientri nella zona di comfort - categoria, emozione, contenitore - del proprio panorama rappresentazionale. Dunque, se siamo professionisti che intendono occuparsi adeguatamente della salute dei propri utenti, perseguendo una prospettiva di benessere olistico, risulta assolutamente necessario prendere consapevolezza di questo processo tipicamente umano, di riduzione al proprio e al noto, per imparare a evitare di farlo, impegnandoci invece a legittimare l'Altro e la sua visione, come identità valide, autonome e sensate quanto le nostre.

Imparare a capire ciò che non si conosce o che difficilmente potremmo accettare, non significa per forza condividere. Impiegando ancora le parole di Geertz, « [...] "capire" inteso nel senso di comprendere, percepire e intuire, dev'essere distinto dal "capire" come concordanza di opinioni, unione di sentimenti o fedeltà comune a determinati valori [...] Comprendere ciò che in qualche modo ci è estraneo, e che verosimilmente resterà tale, senza minimizzarlo con vaghi commenti di "varia umanità", senza vanificarlo con un atteggiamento indifferente del tipo "a ciascuno il suo", né respingerlo considerandolo affascinante e persino attraente ma illogico...» (Geertz, 2000, p. 558). Agire in questo senso, non li-

mitandosi a vedere e a sentire ciò che già si conosce e dunque ciò che ci si aspetta di vedere e sentire, significa essere in grado di mettersi in relazione con l'Altro permettendogli di essere diverso da noi e dunque accettare di essere contraddetti, spiazzati o smentiti (Depalmas & Ferro Allodola, 2013).

Tale atteggiamento è espressione del concetto di *exotopia* o “extralocalità”, traduzione del termine *vnenachodimost*, che Michail M. Bachtin utilizzò per definire la pratica di creazione artistica - osservare i fenomeni letterari dall'esterno - e il rapporto Io - Altro - la posizione dell'autore nei confronti del personaggio:

«C'è un'idea molto tenace, ma unilaterale e quindi falsa, che per meglio comprendere un'altrui cultura ci si deve, per così dire, trasferire in essa e, dimenticata la propria, guardare il mondo con gli occhi di questa cultura altrui. Questa idea, come ho detto, è unilaterale. Certo, una certa immedesimazione nella cultura altrui, la possibilità di guardare il mondo coi suoi occhi è un momento necessario del processo della sua comprensione; ma se la comprensione si esaurisce in questo solo momento, essa sarebbe una semplice duplicazione e non porterebbe in sé nulla di nuovo e di arricchente. [...] Di gran momento per la comprensione è l'exotopia del comprendente, il suo trovarsi fuori nel tempo, nello spazio, nella cultura rispetto a ciò che egli vuole creativamente comprendere [...] Nel campo della cultura l'extralocalità è la più possente leva per la comprensione. Una cultura altrui soltanto agli occhi di un'altra cultura si svela in modo più completo e profondo [...] Noi poniamo a un'altrui cultura nuove domande che essa non si poneva e cerchiamo in essa risposta a queste nostre domande e l'altrui cultura ci risponde, svelandoci i suoi nuovi aspetti, i suoi nuovi profondità di senso.» (Bachtin, 1988, p. 347-48)

Parlare di *exotopia* all'interno della prospettiva interculturale, significa riconoscere la molteplicità delle identità umane possibili, ognuna come prospettiva autonoma, dotata anch'essa di un senso non riducibile a quello proprio (Sclavi, 2003). Le due identità, Io - Altro, equamente legittimate, possono dunque aprirsi a un confronto dialogico arricchente, nel quale l'Io può accedere alla visione dell'Altro e allo stesso tempo può conoscersi maggiormente attraverso il confronto con l'Altro. L'*exotopia* - la condizione di trovarmi “fuori dall'Altro” - permette l'osservazione e il conseguente ingresso nella logica altrui, nel tentativo di comprenderla senza proiezioni, mentre l'empatia - intesa come una supposta immedesimazione nell'Altro - inibisce il rispetto e il riconoscimento dell'altrui autenticità e ne condiziona il processo di incontro.

È doveroso dunque, soprattutto nell'ambito professionale, formarsi e “allenarsi” al fine di adottare un atteggiamento *exotopico* piuttosto che empatico, come strategia per evitare di cadere in azioni di invisibile ma violenta sopraffazione, di palese assimilazione e di falsa ricostruzione dell'Altro e dell'altrui stato d'animo, convinti oltretutto - a causa dell'inconsapevolezza - di starlo invece rispettando. Il professionista dovrà quindi acquisire la capacità di decentrarsi dai propri modelli di lettura e codifica socio-cognitiva della realtà, senza però annullarsi aderendo completamente alla prospettiva dell'utente (Depalmas & Ferro Allodola, 2013). Ciò significa che quando per automatismo, l'Io cercherà di “mettersi nelle scarpe dell'Altro”, si accorgerà che non sono le proprie ed eviterà di agire forzatamente affinché avvenga l'incastro, bensì accetterà il palesarsi di una difformità rispetto a sé. Questo processo, come già sottolineato più volte, è una capacità umana non scontata, ma che risulta una fondamentale prospettiva da sposare all'interno dell'ambito professionale della salute. È una competenza senza la quale non è infatti possibile svolgere interventi abilitanti e funzionali all'emersione dell'autenticità dell'Altro, altrimenti svilito e delegittimato. L'uso di un'empatia inconsapevole, conduce l'operatore a segregare e decontestualizzare alcuni tratti dell'esperienza dell'Altro per comprenderla in base alla propria esperienza, quindi mantenendo valido il proprio contesto (Sclavi,

2003). L'essere aperti all'imprevedibilità umana, "alla risposta impertinente della situazione" che disattende le nostre aspettative, ai possibili ostacoli e fraintendimenti generati dalla diversità ed essere in grado di vederli per ciò che sono, accogliendoli e non plasmandoli a propria immagine e somiglianza, è sintomo della capacità di auto-riflettere con consapevolezza sulle comprensioni intuitive - possibilmente ingannevoli in quanto empatico-proiettive - esperite nella situazione di intesa problematica (Schön, 1993). Nello specifico del contesto professionale, è necessario attivare un atteggiamento critico e riflessivo rispetto alla propria epistemologia e sapere implicito, in quanto variabili fortemente determinanti le pratiche di accoglienza, trattamento e cura. Interrogarsi sulla validità degli abituali metodi di intervento, di relazione educativo-terapeutica e di cura messi in campo nel trattamento di un'alterità culturale ed esistenziale, significa riconoscere l'importanza dell'intersoggettività, del saper accogliere la diversità e l'imprevisto con competenza e consapevolezza. Aprirsi in tal modo, all'esperienza dell'incontro è una scelta etica, ancor prima che deontologica, in quanto rispondendo all'appello che viene dall'Altro, si dà un assenso che se ne fa carico, assumendolo come qualcosa che ci riguarda in prima persona, di cui siamo responsabili. Questo vincolo morale, implica una volontà cosciente di saper stare nelle ipotesi, nel disorientamento, senza incorrere nella tentazione di aggrapparsi a tesi pre-esistenti o a metodi generici. L'exotopia si regge sulla scelta di riconoscere l'esistenza di un'alterità nella quale la differenza e le reazioni ad essa, divengono materiale necessario alla comprensione di sé e dell'Altro, proprio attraverso l'incontro-scontro fra cosmo-visioni distanti (Depalmas & Ferro Allodola, 2013).

«Exotopia, come uso professionale dell'empatia. [...] implica contenere il dolore in una parte della mente che è stata istruita (e che è divenuta quindi affidabile e sicura) e poi mandare un'eco di come è stato sperimentato il dolore alla persona con la quale si è in rapporto. [...] L'uso professionale dell'empatia permette di modulare avvicinamento e stanziamento [...] preservando uno spazio per il pensiero di cui valersi, a proprio vantaggio ed a vantaggio delle persone con le quali si è in rapporto.» (Depalmas & Ferro Allodola, 2013, p. 25)

Per un approccio all'Altro tendenzialmente meta-culturale

Lo sviluppo di una professionalità che sappia riflettere nel corso dell'azione e che sia in grado di trascendere la propria lente di lettura della realtà, osservandola dall'esterno esattamente come quella dell'Altro, non tradisce il desiderio di ambire all'oggettività dell'intervento, ma piuttosto mira a renderlo autentico e onesto. Non è l'Io nella relazione interpersonale, né tantomeno il clinico o l'operatore nella relazione interculturale infatti, che devono definire il significato di chi hanno di fronte e di cosa e come sta loro comunicando, autoproclamandosi «*legislatori di senso*» (Armezzani, 2008, p. 120), ma è l'interazione consapevole e tendenzialmente *meta-culturale* fra i due soggetti, che condurrà all'emersione e alla comprensione di quel senso specifico che trasformerà l'incomprensibile in comprensibile.

Assumere uno sguardo culturalmente neutro, proprio della prospettiva *meta-culturale* non è un'azione possibile. È invece più realistico parlare di una prospettiva *tendenzialmente meta-culturale*. La preposizione "meta" sta ad indicare "ciò che sta oltre, che trascende", dunque questo tipo di approccio dovrebbe poter osservare e attingere dalle varie culture senza però essere prigioniero di nessuna di queste. Ciò non vuol suggerire l'inibizione o l'annullamento delle proprie appartenenze, ma significa, invece, avere un tale grado di consa-

⁷ L'espressione è di Donald Alan Schön, filosofo americano del XX secolo, che sviluppò all'interno della sua opera *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, il concetto di conversazione e di pratica riflessiva nella situazione concreta, in quanto «*la riflessione consiste nel far emergere, criticare, ristrutturare e verificare sul campo le comprensioni intuitive dei fenomeni dei quali si fa esperienza*» (Schön, 1993, p. 117), affermando che la razionalità tecnica non può bastare per affrontare gli imprevisti del reale, ma va allenata invece quella razionalità riflessiva che si attiva nella situazione problematica e che ogni volta si interroga e si rinnova.

pevolezza da riuscire a neutralizzare gli effetti ingiusti e compromettenti dell'automatismo empatico-proiettivo che altrimenti agiremmo sull'Altro. L'uso professionale dell'empatia, si allinea perfettamente all'atteggiamento tendenzialmente meta-culturale richiesto dalla disciplina etnopsichiatrica. Essa si fonda infatti, anche grazie alla presenza di un setting corale e multidisciplinare, sul poter attingere da differenti competenze, saper-fare terapeutici, sistemi valoriali e culturali, senza elegerne uno al di sopra degli altri e con l'intento di esplorare nuovi mondi e cosmo-visioni possibili.

Favoriti dal contesto attuale, nel quale incontriamo infinite occasioni di diversità, di meticciamenti e di "Altri alieni", se osserviamo le differenze attribuendo a ciascuna di esse pari dignità, possiamo accorgerci che la nostra visione non è l'unica al mondo. Il momento dello scontro con ciò che differisce, si paleserà tanto più fortemente, quanto sarà maggiore l'irrigidimento della nostra posizione. La reazione istintiva a questo shock sarà tendenzialmente di proiezione o di difesa, di giudizio e di annientamento dell'Altro. Se invece, siamo in grado di gestire tale turbamento e disporci in un'ottica di accoglienza e di scoperta, verremo investiti dalla meraviglia dello spaesamento, il quale ci farà scollare dalle nostre posizioni e le renderà visibili dall'esterno, così come quelle altrui (Coppo, 2003). Agire in modo tendenzialmente meta-culturale può voler dire allora essere sapientemente *exotopici*, "extralocalizzati", ossia essere in grado di assumere una *«posizione terza, differente sia da quella propria sia da quella dell'interlocutore: è come se si dovesse osservare sé stessi dall'esterno e parlare di sé in terza persona»*. (Caon, 2017, p. 16).

Tale visione trascendente acquisita, permetterà inoltre ai soggetti di notare le possibili somiglianze tra le differenze, i punti di convergenza prima invisibili. L'incontro con la diversità è un processo relazionale, dunque il suo andamento è determinato dalla predisposizione e dall'intenzione degli attori, e questo vale sia in ambito clinico che nelle situazioni della quotidianità. In entrambi i casi, per maturare una prospettiva tendenzialmente meta-culturale - quindi per decentrarsi da sé e per riuscire a mettere sullo stesso piano le proprie e le altrui rappresentazioni della realtà - è necessario impegnarsi nel costruirla e nel mantenerla. L'etnopsichiatria si adopera appunto, per liberare la relazione dalla prepotenza delle appartenenze culturali e valoriali specifiche, affinché possano avere tutte equamente diritto di parola e di negoziazione, riuscendo così a difendere il dolore del migrante in carico, da indebiti pregiudizi o gerarchie, facendo nascere feconde e creative commistioni e soluzioni, mai uguali, mai prevedibili, ma sempre condivise con il paziente stesso e il gruppo di lavoro.

Là dove non sono permesse identità egemoni, si apre quello spazio-tempo etico dell'incontro autentico. La diade o la collettività dei partecipanti che si attivano secondo una prospettiva tendenzialmente *meta-culturale*, divengono capaci sia di riconoscersi come identità specifiche che di dislocarsi, riuscendo così ad entrare rispettivamente nella logica dell'Altro (Coppo, 2003), arricchendosi umanamente e professionalmente e soprattutto raggiungendo l'unicità della sofferenza interiore del soggetto in carico.

Alla luce di queste riflessioni circa la migliore modalità di approccio, trattamento e cura, proposti dalla letteratura filosofica, psicopedagogica e antropologica, risulta evidente quanto anche nell'ambito formativo per i professionisti dell'educazione, dell'assistenza e della cura psico-fisica dell'Altro, siano presenti lacune circa le esigenze della contemporanea trama sociale. L'investimento sull'aumento della qualità della formazione per tutti i professionisti chiamati in causa, sarebbe doverosa. In particolare, i principi e le metodologie proposte dalla disciplina etnopsichiatrica, sembrano colmare molteplici inadeguatezze del sistema tradizionale. Gli ostacoli comunicativi, le distanze culturali e le diverse concezioni di psiche e di cura, devono costituire opportunità da cogliere, in quanto parte di saperi e di saper fare, nati e formulati semplicemente

altrove rispetto a quelli che conosciamo, ma non per questo immeritevoli di una posizione paritaria. Le scienze umane e i relativi metodi di intervento infatti, dovrebbero essere discipline in perenne stato di aggiornamento rispetto ai cambiamenti e alle esigenze dei fenomeni umani, le cui problematichità e poliedricità rappresentano sfide da comprendere per affinare e migliorare la qualità degli interventi e dei servizi. Le linee guida del Ministero della Salute per la programmazione delle procedure di assistenza e riabilitazione per i soggetti stranieri in stato di vulnerabilità, confermano la necessità di una riorganizzazione del sistema socio-sanitario e di riforme per quanto riguarda le procedure, le competenze e la formazione del personale. Nonostante questa consapevolezza, il testo ministeriale, afferma anche, che a causa delle limitate risorse disponibili, tale rinnovamento è piuttosto difficile da attuare (Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n.25, 2017). Dovremo quindi attendere ancora del tempo per osservare e vivere questo cambiamento sostanziale da parte del sistema pubblico.

Nel frattempo, come è stato fino a oggi, dovremo continuare a convivere con una serie di falle e inadempienze, tamponate attraverso azioni emergenziali *ex-post*, nelle quali sia i professionisti che l'utenza straniera, si ritrovano a soccombere a questa condizione di sopravvivenza, connotata più in termini quantitativi che qualitativi. Malgrado tale realtà, è fondamentale evitare di esserne indifferenti e anzi, è sostanziale promuovere e alimentare la volontà di miglioramento e di qualificazione professionale, a partire dal singolo individuo. Il metodo etnopsichiatrico può rappresentare una delle risposte concrete a queste esigenze. I suoi principi e contenuti non dovrebbero rimanere reclusi ad un ambito formativo e di servizi privati - costosi ed elitari - ma andrebbero invece estesi alla formazione pubblica e alla pratica di tutti coloro che incontrano soggetti distanti culturalmente. L'etnopsichiatria rappresenta infatti, quel laboratorio creativo e aperto all'infinita varietà delle commistioni umane, le cui teorie, tecniche e manufatti restano in perenne costruzione, in quanto rispecchianti la complessità e la fluidità del presente e delle sue esigenze umane.



Nowadays in educational relationship and/or in psychotherapeutic relationship and, broadly speaking in normal practice, some of the main ethical and deontological principles are the interest in knowing the "Other" and the research for the most suitable and respectful approach to choose to meet people. The "Other" is the migrant, the foreigner, the unknown, the human being with different invisible culture, past and experience. The "Other" who figures reality in distant, conflicting ways from the ones of the interlocutors he faces with, even if they are educator, clinician or social health worker. Though the "Other" means also the meeting with the "other person", who has a history, a past and a expertise that are impossible to figure out. The distance between the two different visions affect the welcome and the psychological vulnerability, lived and showed by the Other, but still, people interpret it in a ethnocentric or empathic way. Those aspects represents the backwardness of the teaching methods of the professionals who are not able to front the diversities of cultures they face with different persons with other cultures and existences. As possible responses to the over described situations, will be deepened contributes of ethno psychiatric method, that are aligned to the exotopia theme, here interpreted as a professional and conscious use of empathy.

Bibliografia

- Armezzani, M. (2008). Metodo Clinico e intercultura. In G. Mantovani, Intercultura e mediazione. *Teorie e esperienze*. Roma: Carocci.
- Associazione Centro Astalli. (2015). *La misdiagnosis nell'incontro con i migranti forzati*. Roma: SAMIFO, Centro di Salute per Migranti Forzati.
- Bachtin, M. (1988). *L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umane*. Torino: Einaudi.
- Beck, U. (1999). *Che cos'è la globalizzazione: rischi e prospettive della società planetaria*. Roma: Carocci.
- Beneduce, R. (2007). *Etnopsichiatria. Sofferenza mentale e alterità tra Storia, dominio e cultura*. Roma: Carocci.
- Benhabib, S. (2005). *La rivendicazione dell'identità culturale: eguaglianza e diversità nell'era globale*. Bologna: Il Mulino.
- Bonino, S., Lo Coco, A., & Tani, F. (1998). *Empatia. I processi di condivisione delle emozioni*. Firenze: Giunti.
- Caon, F. (2017). Prefazione. In C. Dalla Libera, *Tra lingue e culture. La comunicazione interculturale fra italiani e russi* (pp. 11-22). Venezia: Edizioni Cà Foscari .
- Collomb, H. (1978). A' propos du concept de psychiatrie sociale. *Congresso Internazionale di psichiatria sociale*. Lisbona.
- Colombo, D. A., & Dalla Zuanna, G. (26 Marzo 2021). *2020: anno di svolta per l'immigrazione italiana? Dall'espansione alla contrazione: cause e prospettive*. Bologna: Fondazione di ricerca Istituto Carlo Cattaneo.
- Coppo, P. (2003). *Tra psiche e salute. Elementi di etnopsichiatria*. Torino: Bollati Boringhieri.
- De Martino, E. (1977). *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*. Torino: Einaudi.
- Depalmas, C., & Ferro Allodola, V. (2013). L'"inganno" dell'empatia in ambito sanitario. Dall'empatia all'exotopia: dicotomia del senso attraverso l'uso riflessivo dei film. *Tutor*, 13 (3), 22-31.
- Epstein, M. (1999). *Transcultural Experiments: Russian and American Models of Creative Communication*. New York: St. Martin's Press.
- Galleano, V. (2019). EMDR e Approccio Corporeo nella psicoterapia con Migranti e Rifugiati. In E. Vercillo, & M. Guerra, *Clinica del trauma nei rifugiati : un manuale tematico* (pp. 219-254). Milano-Udine: Mimesis Edizioni.
- Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n.25. (2017, aprile 3). (M. d. Salute, Ed.) Retrieved from Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana:
https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2017-04-24&atto.codiceRedazionale=17A02804&elenco30giorni=false
- Geertz, C. (2000). Gli usi della diversità. In R. Borofsky, *L'antropologia culturale oggi* (pp. 546-560). Roma: Meltemi.
- Inglese, S. (2001, Gennaio 17). Etnopsichiatria in terra ostile: appunti di metodologia della psicoterapia culturalmente orientata. In A. Rotondo, & M. Mazzetti, *Etnopsichiatria e psicoterapie transculturali : il carro dalle molte ruote* (pp. 55-69). Torino: L'harmattan Italia. Retrieved from <http://www.psychiatryonline.it/node/1135>
- Kirmayer, L. J. (1994). Improvisation and Authority in Illness Meaning. *Culture, Medicine and Psychiatry*, VIII, 183-214.
- Legacci, A. (2017). *Dispositivo tecnico dell'Etnopsicoanalisi*. Retrieved from Psicologia Transculturale:
<https://www.psicologiatransculturale.it/dispositivo-tecnico-dell-etnopsicoanalisi/>

-
- Mantovani, G. (2004). *Intercultura. E' possibile evitare le guerre culturali?* Bologna: Mulino.
- Mellina, S. (1997). Etnopsichiatria: un nome inquietante per una ricerca inquieta. *Rivista di Psicologia Analitica*, 77-89.
- Nassim Nicholas, T. (2011). *Il letto di Procuste. Aforismi per tutti i giorni*. Milano: il Saggiatore.
- Palidda, S. (2002). Introduzione all'edizione italiana. In A. Sayad, *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato* (pp. VII-XVI). Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Perito, M. (2019). La complessità della cura nella psicopatologia delle migrazioni. *Il crogiuolo in psichiatria, Atti del Seminario di Primavera Cen.Stu.Psi* (pp. 67-76). Avellino: Rivista, Quaderni di Telos.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Mondadori.
- Terranova - Cecchini, R. (1978). Etnopsichiatria. In *Enciclopedia Medica Italiana*. Firenze: USES.
- Todorov, T. (1991). *Noi e gli altri. La riflessione francese sulla diversità umana*. Torino: Einaudi Paperbacks Scienze Sociali.
- T-Share Team. (2012). *Competenze transculturali per la salute e la cura. Linee Guida per la formazione e per la qualità nei servizi socio-sanitari*. Napoli: Aracne.
- Vercillo, E., Volpatti, M., & Shalchian, M. (2019). Incontri terapeutici tra culture diverse. La Mediazione Culturale. In E. Vercillo, & M. Guerra, *Clinica del trauma nei rifugiati. Un manuale tematico* (pp. 153-171). Milano-Udine: Mimesis Edizioni.

Impatto dell'astinenza da cellulare sull'ansia e sui bisogni psicologici dei giovani tra i 14 e i 18 anni. Ricerca quali-quantitativa "Challenge4Me"

The impact of mobile abstinence on anxiety and psychological needs for young people aged 14-18. A qualitative-quantitative research "Challenge4Me"

Krzysztof Szadejko, Eugenio Garavini, Luca Cantoni, Marco Franchini, Giovanni Casolari, Matteo Gualmini, Giovanna Zacchi

Background: Challenge4me è un progetto educativo rivolto agli studenti delle scuole secondarie il cui fine è far prendere coscienza ai ragazzi di quale sia l'influenza che le tecnologie digitali e i social network hanno sulla loro vita.

Il progetto è un gioco-sfida: non utilizzare per tre giorni lo smartphone, rimanendo "disconnessi" dalla rete, per dedicare tempo a sé stessi e a relazioni interpersonali "reali". A Challenge4me è stato unito un lavoro di ricerca sperimentale volto sia ad esplorare alcuni aspetti legati all'uso del cellulare sia a studiare l'impatto psicologico derivante dall'uso del cellulare.

Introduzione

Il tempo è diventato un bene sempre più prezioso e la necessità di ottimizzare la propria vita per essere parte di un perfetto sistema di "comunicazione ergonomica" ha modificato drasticamente le abitudini di quasi tutte le persone che abitano il nostro pianeta. A supporto di questa necessità primaria, lo scambio sempre più veloce di informazioni e l'interconnessione tra individui ha un ruolo sempre più predominante. Strumento indispensabile per compiere questo passaggio evolutivo è stato ed è tuttora il computer, prima grande come una stanza, poi come un armadio, oggi dentro le tasche di ognuno di noi - il cellulare - e divenuto oramai appendice indispensabile della quale è sempre più difficile fare a meno.

Ormai è chiaro che la tecnologia tocca ogni campo sociale, migliorando le performance in ogni settore. Possiamo considerare ciascuna innovazione tecnologica con orgoglio, come un vero e proprio passo in avanti nello sviluppo dell'umanità. Purtroppo può capitare che, per ottimizzare le nostre vite e per il desiderio di avvicinarci sempre più gli uni agli altri, cadiamo nel paradosso di chiuderci in noi stessi diventando solo un numero, un indirizzo IP, un codice fiscale, allontanando sempre più la nostra persona dall'intimità del proprio *Io* e dalla possibilità di interagire con altri individui.

I comportamenti problematici legati all'utilizzo delle tecnologie digitali, incluso lo smartphone, sono rilevanti, perché possono costituire situazioni di elevato e reale rischio psicologico e sociale, sui quali è doveroso prestare molta attenzione. Nel Rapporto alle Nazioni Unite, l'Osservatorio Nazionale per l'Infanzia e l'Adolescenza ha riportato che oltre il 90% degli adolescenti intorno ai 14-15 anni ha lo smartphone personale (Presidenza del Consiglio dei Ministri, 2017). Questo dato non ci dovrebbe preoccupare, se non ci fossero alcuni rischi che espongono gli adolescenti a fenomeni come: il *grooming* (il rischio di adescamento all'interno del web) (Whittle, Hamilton-Giachritsis, Beech, & Collings, 2013), il *phubbing* ("phone" e "snobbing", atteggiamento non adeguato che porta gli individui a controllare continuamente il proprio telefono cellulare tralasciando le relazioni con gli amici) (Chotpitayasunondh & Douglas, 2018) (Erzen, Odaci, & Yeniçeri, 2021), il *selfie killer* (selfie in condizioni pericolose per ottenere più visibilità e consensi sui social network) (Maddox, 2017), il *cyberbullismo* (l'uso dei dispositivi digitali con scopo di procurare gravi danni morali o all'immagine della persona presa di mira) (Kwan, et al., 2020) (Ramos Salazar, 2021) e il *sexting* (invio e ricezione di foto e video di natura sessuale consensuale, non desiderato e non consensuale) (Amendola, Gigli, & Monti, 2018) (Bianchi, Morelli, Nappa, Baiocco, & Chirumbolo, 2021).

Come riporta l'Agenzia Italia, «per il 74,4% [degli italiani] è abituale l'uso combinato di una pluralità di dispositivi (smartphone, pc, laptop, tablet, smart TV, console di gioco). Il luogo dal quale ci si connette non ha più importanza: il 71,7% degli utenti svolge ovunque le proprie attività digitali (e il dato sale al 93% tra i giovani) (...). Anche gli orari sono ormai diventati relativi: il 25,5% naviga spesso di notte (il dato sale al 40% tra i giovani)» (Nisi, 2021). È evidente che la tecnologia pervade la nostra esistenza aiutandoci molto nella nostra vita quotidiana ma, quando diventa fine a se stessa, può avere conseguenze indesiderate.

Una serie di ricerche empiriche ha evidenziato i principali effetti dell'abuso dei dispositivi digitali su alcuni aspetti psicologici, quali: *sedentarietà* (Tortella, Schembri, & Fumagalli, 2020), *isolamento sociale e depressione* (Sanders, Field, Miguel, & Kaplan, 2000), *stress e aumento dell'aggressività* (Gandolfi & Antonacci, 2020), *disturbi del sonno* (La Barbera & Cannizzaro, 2008) (Santovecchi & Furnò, 2014), *abuso di sostanze* (Weinstein, 2010), *abbassamento dell'autostima* (Nicoli, Formella, & Szadejko, 2015).

Inoltre, le problematiche legate all'abuso dei dispositivi digitali possono diventare vere e proprie *dipendenze* (Civita, 2013) (Tonioni, 2013) (Guerrini, et al., 2017), come quella dai videogame, catalogata dal WHO (Organizzazione mondiale della sanità) fra i *disturbi mentali*, che colpiscono un numero crescente di bambini e adulti (Van Rooij, Schoenmakers, & Van de Mheen, 2017) (Király, et al., 2017) (Mauceri & Di Censi, 2020).

Se è vero, come sostiene Silvano Agosti nel suo libro *Lettere dalla Kirghisia*, che ogni essere che viene al mondo cresce nella libertà e si atrofizza nella dipendenza (Agosti, 2020), con questo progetto di ricerca-intervento, si è cercato di sensibilizzare i giovani *nativi digitali* (Riva, 2014), all'uso consapevole dei mezzi digitali, come la rete e lo smartphone, e stimolarli a diventare sempre più protagonisti responsabili delle proprie scelte e del proprio tempo. Il progetto è stato effettuato su menti aperte non ancora incasellate in rigidi schemi, cioè giovani che teoricamente sono ancora in grado di adattarsi velocemente al cambiamento ma che allo stesso tempo non hanno mai vissuto senza l'ausilio di strumenti informatici.

Il processo di costruzione della propria identità spinge gli adolescenti e i giovani a navigare in rete, a connettersi costantemente e a chattare sui social network usando il cellulare, strumento spesso percepito come parte della propria identità. Vita reale e vita virtuale si sovrappongono e diventa importante accompagnare i giovani nell'acquisizione delle competenze sociali volte a valutare con consapevolezza le opportunità e i rischi conseguenti alle diverse modalità di utilizzo dello smartphone.

Challenge4me

Il progetto Challenge4me è stato ideato nel corso del 2018 dall'organizzazione Lions Club della XII Zona (Modena sud), Distretto 108Tb, come parte di un tema di studio denominato "Connessi & felici? Quando la tecnologia diventa dipendenza".

Il progetto, rivolto agli studenti della scuola secondaria, consisteva nel proporre loro una sfida: non utilizzare per tre giorni lo smartphone, rimanendo "disconnessi" dalla rete, per dedicare tempo a sé stessi e alla ricostruzione di relazioni interpersonali "reali", ovvero relazioni in cui si condividono emozioni e fisicità.

L'idea del challenge, di iniziativa e coordinamento Lions Club XII Zona, è stata sviluppata e concretizzata da un team interdisciplinare che ha compreso esponenti dei seguenti enti e Istituzioni:

- BPER Banca che, oltre al supporto economico, ha inserito Challenge4me tra le sue attività di Responsabilità Sociale;
- L'Azienda Pubblica di Servizi alla Persona ASP Terre di Castelli che in particolare ha coordinato la realizzazione dell'evento conclusivo;
- Sei Istituti scolastici della zona pedemontana della provincia di Modena che hanno coordinato le diverse fasi di preparazione, esecuzione e rendicontazione della sfida;
- La Fondazione CEIS Onlus, l'Ufficio Ricerca e Sviluppo, che ha affiancato alla sfida un disegno di ricerca sperimentale per monitorare diversi aspetti del comportamento dei partecipanti e alcune variabili psicologiche.

Il progetto ha avuto luogo dal 5 al 7 marzo 2019. Il 5 marzo, in ciascuna scuola aderente al progetto, nel corso della prima ora di lezione gli studenti partecipanti sono stati invitati a recarsi in auditorium per presenziare a una "cerimonia" di disconnessione. Nel corso dell'evento a ciascuno studente è stato chiesto, di compilare un questionario online utilizzando il proprio smartphone, quindi spegnerlo e consegnarlo a un docente. Il docente ha quindi inserito il cellulare in una busta, l'ha sigillata e consegnata al legittimo proprietario dello smartphone. Una volta imbustati e sigillati tutti gli smartphone, i ragazzi sono stati sfidati a: 1) Non aprire la busta; 2) Non utilizzare altri dispositivi connessi alla rete; 3) Dedicare tempo alle relazioni interpersonali "reali" nel corso dei successivi tre giorni.

Ai ragazzi è stato chiarito anche che l'eventuale accensione dello smartphone prima del termine fissato non avrebbe determinato la loro uscita dal gioco, dato che a conclusione dell'esperienza era previsto un incontro di tutti i partecipanti nel quale essi avrebbero potuto confrontarsi sulle esperienze vissute durante i tre giorni.

Durante la cerimonia di "riconessione", tenutasi con analoghe modalità nelle ultime due ore di lezione del 7 marzo, agli studenti è stato chiesto di mostrare la busta ricevuta contenente lo smartphone per dar modo agli organizzatori della sfida di verificare l'integrità dei sigilli ovvero di comunicare quanto tempo avevano resistito prima di estrarre dalla busta lo smartphone. A seguito della verifica è stato chiesto di accendere il proprio smartphone e compilare un ulteriore questionario online.

Il giorno 29 marzo tutti i partecipanti al challenge sono stati invitati a recarsi al Teatro Fabbri di Vignola (MO) in cui si è svolto un evento-spettacolo che ha dato modo ai ragazzi sia di riflettere sulla loro esperienza sia di condividerla con i presenti.

Metodo e strumenti

Metodo

Disegno di ricerca sperimentale

Il disegno di ricerca prevedeva di monitorare alcuni aspetti comportamentali dei partecipanti al challenge e alcune variabili psicologiche. In particolare, gli obiettivi specifici dell'indagine sono stati principalmente due:

- esplorare alcuni atteggiamenti dei giovani durante l'esperienza Challenge4Me;
- esplorare l'impatto dell'assenza del cellulare per tre giorni dal punto di vista psicologico.

Il metodo utilizzato è stato il Metodo Misto (MM): quantitativo e qualitativo (QN + QL). Tale metodo ha incluso per la parte statistica quantitativa il disegno sperimentale con la classica divisione del campione in gruppo sperimentale e gruppo di controllo, per la parte qualitativa la raccolta delle risposte alle domande aperte.

Campione

Nel progetto sono stati coinvolti cinque istituti superiori e una scuola secondaria di primo grado per un numero complessivo di 534 studenti: IIS Spallanzani di Vignola (4,5%), IIS Marconi di Pavullo (10,1%), IIS Cavazzi-Sorbelli di Pavullo (32,4%), IIS Paradisi di Vignola (24,7%), IIS Levi di Vignola (20,2%), Scuola Secondaria di 1° Grado Leopardi di Castelnuovo Rangone (8,1%). Fra i partecipanti, il 47% erano maschi e il 53% femmine.

Per soddisfare i criteri del disegno sperimentale, dopo un processo di campionamento, sono stati creati due gruppi omogenei per età, sesso e numero, ovvero: un gruppo sperimentale e un gruppo di controllo. Ciascun gruppo era costituito da 105 studenti. Un gruppo di controllo si definisce come un gruppo di soggetti selezionati in modo che siano confrontabili con i soggetti del gruppo sperimentale, tranne per il fatto che, diversamente da questi ultimi, essi non sono esposti al trattamento sperimentale. Impiegare un gruppo di controllo ha significato, quindi garantire risultati credibili e affidabili.

Strumenti

Atteggiamenti nei confronti del cellulare

Gli atteggiamenti dei giovani nei confronti del cellulare sono stati esplorati mediante questionari. domande create ad hoc per questa ricerca. Ai soggetti è stato chiesto di rispondere alle domande presenti nei questionari, assegnando un punteggio basato sulla scala di Likert a 5 punti, da 1 (mai) a 5 (sempre).

Esempi di item: "Durante la giornata ti capita di spegnere il cellulare?"; "Mentre dormi tieni il cellulare acceso?".

Ansia

Per misurare l'ansia prodotta dall'astinenza da smartphone è stato utilizzato il test State Trait Anxiety Inventory (Test STAI -X1) composto da 20 item (Spielberger, 1983). Ai soggetti è stato chiesto di rispondere alle domande assegnando un punteggio basato sulla scala Likert a 4 punti: da 1 (per nulla) a 4 (moltissimo). Esempi di item: "Sono teso"; "Mi sento nervoso"; "Mi sento calmo". L'attendibilità del costrutto ha riportato un valore di Alpha di Cronbach pari a $\alpha=.89$

Soddisfazione dei bisogni psicologici

La Teoria dell'Autodeterminazione (*Selfdetermination Theory*) di Edward Deci e Richard Ryan sostiene che il benessere di un individuo è il risultato della soddisfazione di tre bisogni psicologici innati: autonomia, competenza e relazionalità. La soddisfazione di questi tre bisogni è stata misurata con il questionario *Basic Psychological Needs Scale* (BPNS) (Ryan & Deci, 2000) (Szadejko, 2003).

Esempi di item: “Mi sento libero/a di essere me stesso/a”; “Mi percepisco una persona competente”; “Mi sento capito/a e benvoluto/a”. L'attendibilità per ciascuno dei costrutti ha riportato un valore di Alpha di Cronbach pari a $\alpha=.85$ per Autonomia, $\alpha=.83$ per Competenza e $\alpha=.79$ per Relazionalità.

Autovalutazione dell'esperienza

Nella parte finale del questionario, somministrato alla fine dell'esperimento, ai soggetti del gruppo sperimentale sono state poste domande sia chiuse che aperte sull'esperienza vissuta nei tre giorni.

Esempi di item: “Come è andata la sfida?” (domanda aperta); “Ho vinto la sfida con me stesso/a” (si/no, purtroppo ho aperto la busta e ho acceso il cellulare); “Il tempo senza il cellulare l'ho dedicato a ...” (domanda semi-strutturata); “Come hai superato il disagio di non avere il cellulare per tre giorni?” (domanda aperta).

Procedure

Il metodo utilizzato nella ricerca ha previsto, principalmente, l'uso di due procedure:

- Al gruppo sperimentale è stato chiesto di: rispondere a un questionario (questionario iniziale); spegnere il cellulare e mantenerlo spento in una busta sigillata per 3 giorni; dopo l'apertura della busta (3° giorno) rispondere a un ulteriore questionario (questionario finale), che accanto alle domande del questionario iniziale includeva la parte di autovalutazione dell'esperienza;
- Al gruppo di controllo, invece, non è stato richiesto nulla, tranne di rispondere ai questionari iniziale e finale.

Per facilitare la raccolta dei dati, i questionari iniziale e finale erano di tipo online; per accedere ai questionari, ai partecipanti era stato consegnato un QR Code. Nel corso del 2° giorno di gioco, al gruppo sperimentale, che non poteva accedere a internet, è stato richiesto di rispondere a un questionario cartaceo.

I dati raccolti sono stati analizzati con due software: il PSPP Gnu (Free Software Foundation, 2020) per la parte dei dati statistici e il Wordle.net per una breve analisi lessicale.

Le caratteristiche generali dei partecipanti sono state analizzate con frequenze, percentuali, medie e deviazioni standard. L'affidabilità di ciascuna scala è stata valutata con il metodo Cronbach Alpha e la distribuzione normale delle variabili principali è stata confermata prima dell'analisi. Le differenze tra le medie dei due gruppi sperimentale e di controllo sono state analizzate utilizzando l'analisi della varianza ANOVA.

In ultimo, secondo l'approccio qualitativo, è stata eseguita una semplice analisi lessicale.

Risultati

1° Studio quantitativo

Nella prima parte dello studio, prendendo in considerazione tutto il campione, è emerso che i giovani del nostro campione hanno ricevuto il loro primo cellulare attorno agli 11 anni e lo utilizzano in media 5 ore al giorno (quasi 6% dei giovani ha detto che lo usa più di 10 ore al giorno). Il 54% ha dichiarato che non spegne mai il cellulare durante la giornata e il 67% tiene il cellulare acceso mentre dorme.

Il 55% è convinto che il cellulare sia la miglior invenzione tecnologica, il 61% ha affermato che possedere il cellulare è assolutamente indispensabile e l'86% lo utilizza per altri scopi oltre le chiamate, inviare messaggi Whatsapp, video, immagini, audio, ecc.

L'89% lo usa per navigare su internet, l'87% per connettersi ai social networks e il 52% per giocare spesso o molto spesso ai videogiochi.

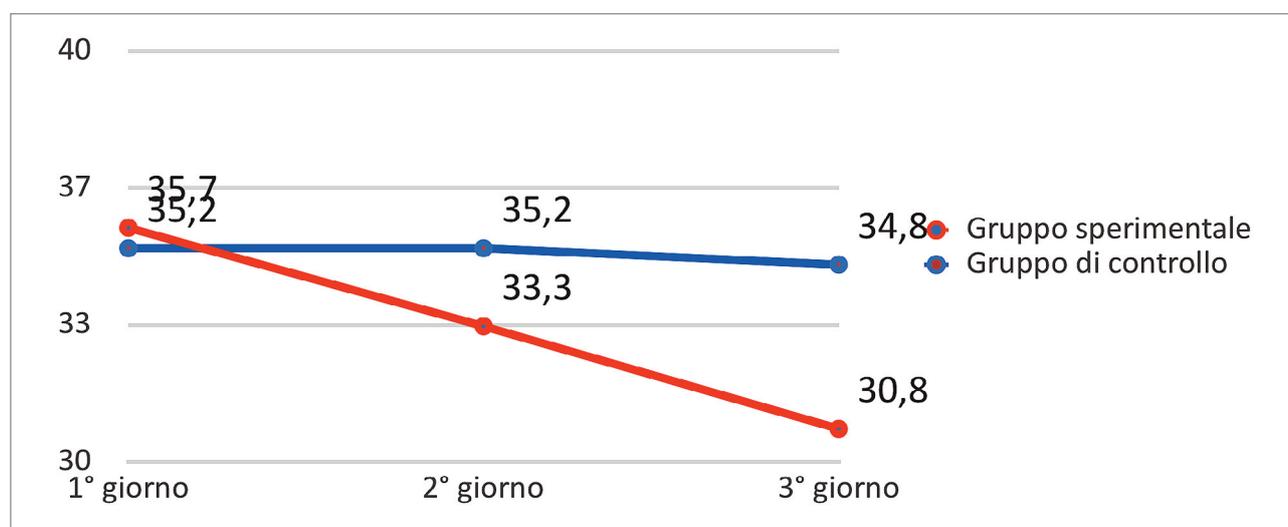
Rispetto alla parte della sfida di privarsi del cellulare per tre giorni, il 71% degli studenti ha dichiarato di aver superato positivamente la prova, anche se qualcuno ha usato il cellulare dei suoi genitori, fratelli o amici durante la sperimentazione, e il 63% di non aver utilizzato per niente il cellulare degli altri.

Alla domanda "Come hai superato il disagio di non avere il cellulare per tre giorni" il 75% del gruppo sperimentale ha risposto "molto bene", il 78% ha dichiarato di star bene anche senza il cellulare, il 67% di concentrarsi meglio sulle cose importanti, il 46% ha dedicato più tempo ad incontrare gli amici, il 41% ha dedicato più tempo allo studio e il 60% ha parlato un po' di più con i suoi genitori/familiari.

Nella parte sperimentale è stato osservato un calo dei livelli d'ansia che si è verificato lungo i tre giorni dell'esperienza. Per verificare se le differenze tra le medie sono state significative dal punto di vista statistico è stata adottata l'analisi della varianza ANOVA a due fattori. La significatività delle differenze fra le medie è stata valutata con il test Tukey (HSD) per il $p < .05$, che prevede il confronto di due medie (i cosiddetti "confronti a coppie"). È emerso che l'ansia diminuiva in modo significativo tra il 1° e il 2° giorno e tra il 2° e 3° giorno. Paragonando poi le medie dell'ansia tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo si è verificata una differenza statisticamente significativa tra le medie dei due gruppi, specialmente il 3° giorno ($p=.000$). La linearità con cui sistematicamente è calata la media potrebbe indicare (almeno per il nostro campione) che più tempo si passa senza l'utilizzo del cellulare meno si è ansiosi. Il grafico che segue rappresenta il paragone tra le medie dell'ansia del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo.

Figura 1

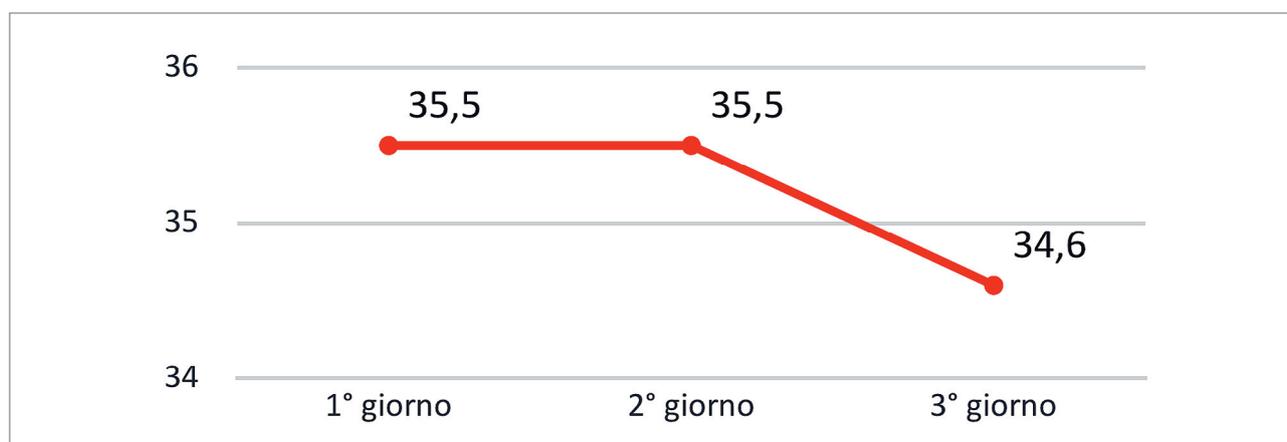
Grafico delle medie. VD: Ansia. Paragone tra il gruppo sperimentale e gruppo di controllo ($p < .05$)



Un altro risultato molto interessante riguarda un netto calo della media della soddisfazione del bisogno psicologico di relazionalità per il gruppo sperimentale. È difficile individuare il motivo di questo calo. Si potrebbe solo formulare un'ipotesi, tutta da verificare con il prossimo disegno di ricerca: i giovani, avendo sperimentato le relazioni reali durante i primi due giorni, senza l'uso del cellulare, hanno sperimentato una maggiore soddisfazione di relazionalità, mentre tornando all'uso del cellulare, questo bisogno è stato inibito. La successiva Figura 2 rappresenta il grafico delle medie.

Figura 2

Grafico delle medie. VD: Soddisfazione del bisogno di Relazionalità.
Paragone tra i tre giorni entro il gruppo sperimentale ($p < .05$)

**1° Studio qualitativo**

Durante la fase di analisi delle risposte alle domande aperte, il testo è stato esaminato per trovare le parole chiave (i termini principali del ragionamento). Dopo l'eliminazione delle cosiddette *stop-words*, cioè di quelle parole che non veicolano informazioni utili o specifiche, l'intero testo è stato sottoposto all'analisi delle occorrenze, ovvero del numero di volte in cui una parola compare all'interno del testo. Il risultato finale è stata una serie di nuvole di parole - *word clouds* - una rappresentazione grafica delle parole chiave, con la caratteristica peculiare: più grande è il carattere, maggiore è la frequenza della parola chiave. Lo scopo di questo tipo di analisi è stato quello di verificare il linguaggio utilizzato dai giovani in riferimento agli argomenti richiesti nelle domande aperte. Abbiamo considerato ogni parola chiave come espressione di una profonda esperienza personale riguardante il Challenge4me. Di seguito si riportano le nuvole di parole utilizzate per rispondere alla domanda: "Come è andata la sfida?"

Figura 3

Word cloud. Le 15 parole più frequenti tra le risposte alla domanda: "Come è andata la sfida?"



Come si può notare la parola più frequente è “bene”, “molto bene”. Ciò indica che l’esperienza Challenge4me generalmente è stata molto apprezzata. Di seguito riportiamo alcune citazioni.

Citazioni:

- Subito il primo giorno e stato un po’ difficile perché la tentazione era molta però dopo mi sono abituata e ci sono riuscita.
- Ho trascorso più tempo all’aria aperta insieme alla mia famiglia e questi tre giorni sono stati molto rilassanti.
- I tre giorni sono stati interessanti e ho scoperto che senza cellulare si migliorano i rapporti con le persone.
- Ho sentito la mancanza del mio telefono perché di solito ci passo molte ore e quindi è stato difficile passare il tempo.
- Sono riuscita a finire un libro e passare il mio tempo studiando ed uscendo con i miei amici. Mi è piaciuta come esperienza e mi è servita per una soddisfazione personale.
- Ho suonato tutto il giorno.
- Ho studiato e finito di leggere alcuni libri.

Discussione

L’esperienza derivata da questo esperimento nel suo genere unico ha dato diverse risposte alle nostre domande iniziali. Indubbiamente i ragazzi si sono trovati ad affrontare una sfida non facile. Alcune cose sono oramai date per scontate ai giorni nostri, ma uno smartphone non è solo un modo per andare sui social, è anche un allarme per svegliarsi la mattina e prendere il bus o ricordarsi una pillola, uno smartphone è una mappa quando ti perdi per strada, uno smartphone ti permette di sapere se la pizzeria dove vuoi andare è aperta o chiusa senza dover cercare le pagine bianche chissà dove nascoste.

Questi sono semplici gesti di tutti i giorni che hanno fatto arrendere alcuni ragazzi e aprire la busta con il cellulare. Chi ha resistito però ha confermato un migliore status psicofisico. Non dover aspettare una risposta ad un messaggio, non dover rispondere costantemente alle chiamate, ecc. ha abbassato in maniera sensibile i loro livelli di ansia. Il fatto di non utilizzare il cellulare prima di addormentarsi ha migliorato la qualità del sonno, molti ragazzi hanno confermato di aver dormito più serenamente. Tanti si sono meravigliati di quante cose durante la giornata sono riusciti a fare solo per avere liberato degli “slot” di tempo dedicati al cellulare. Tra le risposte al questionario, a parte le più quotate come leggere, studiare, fare le camminate, le risposte che ci hanno gratificato di più sono state quelle relative alla riconnessione dei rapporti. Quante volte al ristorante si vedono tavolate di amici nei quali nessuno parla, ma sono tutti incollati al cellulare. Sembra incredibile, ma stare senza cellulare ha permesso di parlare, ha permesso di rimpossessarsi di nuovo della propria capacità comunicativa, che oltre dalle parole è fatta anche da una miriade di comunicazioni non verbali le quali sono impossibili da trasmettere tramite faccine o meme.

Partecipazione superiore alle aspettative

Il progetto Ch4Me è stato sottoposto all’approvazione dei Collegi Docenti delle scuole che vi hanno aderito. Nonostante i pareri favorevoli dei Collegi, il progetto ha destato varie perplessità tra gli insegnanti, i quali pensavano che sarebbe stato difficile se non impossibile coinvolgere più del 2-3% degli studenti frequentanti. La forte adesione dei ragazzi, che ha registrato percentuali vicine al 10%, con punte del 70-80% tra gli studenti del biennio, ha suscitato, quindi, notevole sensazione e curiosità sia nelle scuole sia nei media (giornali e reti radiotelevisive).

L’elevato numero di iscritti può significare che i ragazzi “avvertono” come problema l’invadenza e l’influenza dell’uso dello smartphone quale mediatore di relazioni ma anche che, contrariamente a ciò che pensano gli adulti che spesso dimenticano di essere stati ragazzi, sono pronti a mettersi in gioco se vengono loro poste sfide “interessanti” e che li coinvolgono in prima persona.

Elementi educativi

Come accennato, uno degli elementi che ha determinato l’alto numero di partecipanti è stato il porre l’iniziativa come una sfida contro sé stessi in cui partecipante e giudice della sfida erano la stessa persona. Al termine del Challenge solo lo sfidante poteva sapere come erano andate le cose; dichiarare di aver vinto presentando la busta chiusa ai promotori del progetto non garantiva, infatti, che il ragazzo avesse effettivamente rispettato le regole del gioco e quindi non utilizzato altri dispositivi.

I partecipanti non erano quindi in competizione tra loro e nemmeno sottoposti al giudizio di una giuria. Altro elemento giudicato strategico è stato il non istituire una classifica o consegnare un premio ai vincitori. Gli adolescenti sono soggetti ogni giorno ai giudizi dei coetanei, alla valutazione delle loro performance di studio da parte dei docenti, allo sguardo benevolo ma carico di aspettative dei genitori, ecc., e spesso sono indotti a stimare se stessi con gli occhi degli altri. Era intenzione degli organizzatori farli partecipare a un gioco/sfida in cui non è necessario barare perché nessuno è giudicato da nessuno e non si vince nulla ma si acquisisce consapevolezza.

Team interdisciplinare

Il Team che ha progettato e realizzato il Ch4Me è eterogeneo essendo costituito da persone che hanno esperienze e competenze in vari ambiti: pedagogia, psicologia, didattica, ricerca scientifica, organizzazione e gestione aziendale, comunicazione, associazionismo, volontariato. L’idea originaria, nata dall’Associazione

Lions Club di Vignola è stata dapprima analizzata e adattata alla realtà della scuola da un ampio gruppo formato in larga parte da insegnanti. Questi ultimi hanno individuato gli aspetti più critici legati alla realizzazione del progetto all'interno delle scuole: la sua presentazione entro i termini previsti dal Collegio Docenti, la sua valenza didattica ed educativa in collegamento con le attività di Educazione alla Salute, le autorizzazioni legate alla privacy, la stesura del progetto in base alle linee guida predisposte dai vari Istituti, la sua approvazione da parte del Collegio docenti e l'eventuale passaggio dal Consiglio di Istituto. In questa fase i non docenti hanno preso coscienza della macchina burocratica che scandisce i ritmi e i tempi della scuola rimanendo spesso sorpresi dalla quantità delle attività da espletare e documentare.

In un secondo momento il gruppo si è ristretto ed è divenuto più operativo sperimentando una modalità di lavoro tipica del mondo aziendale che fissa tempi e fasi di un progetto scomponendolo negli stati di analisi, sintesi, progettazione, realizzazione e verifica. Il team ha lavorato sinergicamente dividendosi i compiti da svolgere in base alle specifiche competenze: psicologi e ricercatori hanno messo a punto i questionari utilizzati per il monitoraggio del progetto e analizzato i dati comunicati durante la riunione plenaria; la componente con competenze in comunicazione ha svolto un lavoro di collegamento con i media (emittenti radiotelevisive e giornali), le Istituzioni (Comuni, Provveditorato provinciale, Ufficio Scolastico Regionale, ecc.), di ideazione del logo dell'evento e dei gadget-simbolo da donare ai partecipanti e di strutturazione dell'evento conclusivo. Un grande sforzo è stato profuso, inoltre, dai componenti del team che si sono occupati della parte logistico-organizzativa e di fund-raising.

La ricerca scientifica

Un aspetto fondamentale, inizialmente non previsto, e che ha arricchito Ch4Me è stato unire all'aspetto educativo quello di indagine e ricerca scientifica. Era prevedibile che il non uso dello smartphone avrebbe creato difficoltà negli studenti partecipanti ma quali e in che misura? La scelta di studiare l'ansia generata dal non uso dello smartphone ha dato risultati interessanti che meritano di essere approfonditi.

La ricerca svolta nell'ambito di Ch4Me costituirà, almeno per gli Istituti coinvolti, un interessante "precedente": la scuola può fornire una "popolazione statistica" rappresentativa degli adolescenti utilizzabile per "studiare" analiticamente i loro comportamenti, le loro necessità, le loro paure e aspirazioni, allo scopo sia di capirli meglio sia di progettare attività educative e didattiche più mirate ed efficaci.

Restituzione dell'esperienza

Innovativa, almeno per gli Istituti che hanno aderito al progetto, la sua modalità di verifica, attuata mediante un evento a cui hanno partecipato tutti gli studenti iscritti al Ch4Me. I ragazzi sono stati riuniti in un Teatro, nel corso di una mattinata scolastica, e hanno condiviso il loro vissuto all'interno di un evento-spettacolo strutturato sul modello dei TED Talks. Nel corso dell'evento molti hanno dichiarato di essere soddisfatti di aver partecipato al Ch4Me e chiesto di poter ripetere l'evento possibilmente allungando il periodo di disconnessione.

Conclusioni

Crediamo che il successo dell'evento sia rappresentato non solo dall'importante adesione e dall'elevata percentuale di ragazzi che ha resistito tenendo sigillato lo smartphone per tutti i tre giorni della sfida, ma anche e soprattutto dalla comprensione del valore "dell'esperimento" da parte dei ragazzi stessi, delle loro famiglie e dei docenti. Sia chi è riuscito a tenere disconnesso lo smartphone, sia chi ha ceduto prima dello scadere dei tre giorni, ha riconosciuto di aver partecipato ad un evento che meritava di essere vissuto. Il racconto fatto dai diversi ragazzi che hanno portato la loro esperienza e le relative sensazioni vissute durante la "tre giorni" alla plenaria che ha concluso il Challenge, ha confermato che questo evento è stato vissuto con serietà e convinzione ma soprattutto ha permesso ai partecipanti di sperimentare "nel concreto" cosa significa disconnettersi dalla rete. E le risposte che sono venute sono state di grande maturità: occupare il tempo liberato dalla disconnessione per incontrare e parlare "dal vivo" con gli amici, impegnarsi in attività "sociali", leggere un libro o ascoltare musica sono state, per certi aspetti, scoperte gradite da tutti.

Anche a chi non è riuscito a resistere, il Challenge ha dato un messaggio importante se non altro di attenzione e ha fatto porre domande.

Ma soprattutto il clima e lo spirito con cui è stato vissuto l'evento sia a livello individuale che collettivo, hanno confermato che Challenge4me non ha rappresentato una crociata contro la tecnologia, la rete o lo smartphone, ma, come concepito dai promotori, ha rappresentato un incentivo per imparare ad usare tutto questo nel modo migliore e per permettere ai giovani partecipanti di riflettere sia sui potenziali rischi di dipendenza ma anche sul come può essere originale e piacevole gestire il proprio tempo e le proprie relazioni in modo diverso

Purtroppo l'inaspettata e drammatica pandemia che ha colpito le nostre comunità in questi due anni ha impedito di programmare Challenge4me nel 2020 e nel 2021. Peraltro, nel febbraio 2020, all'inizio della crisi pandemica, era già stata calendarizzato l'evento poi cancellato per le ovvie ragioni, con l'adesione di 15 scuole e oltre 1000 studenti iscritti.

È intenzione del Distretto Lions 108Tb di riprendere il Progetto appena possibile, auspicabilmente con l'anno 2022, ampliando il numero dei partecipanti per arrivare a proporre, in un prossimo futuro, una giornata nazionale della disconnessione come già avviene negli USA.

Ringraziamenti

Gli autori desiderano ringraziare tutti gli alunni e gli insegnanti che hanno partecipato al progetto, altresì i membri di Lions Club, BPER Banca e Gruppo CEIS per la loro preziosissima collaborazione.



Background: Challenge4me is an educational project for High School students that has the purpose to help kids to realise the influence of the digital technologies and social networks in their lives. The project is a challenge-game: they do not have to use the mobile phone for three days, being disconnected from the net, to dedicate time to their selves and to their relationships with other “real” people. Challenge4me has been used also to do an experimental research to explore some aspects concerning the use of the mobile phone and to study the psychological impact caused by the use of the cellular phone. These work shows the results obtained from the 2019 edition that has involved 534 students, 47% male and 53% female, between 14 and 18 years old.

Method: The experimental research project has been led comparing the data of two homogenous groups made of 105 students each: an experimental group, formed by a subset of participants at Challenge4me and one control group mad by kids non participants at the challenge. Both group have answered the same questions and the answers have been statistically calculated.

Results: During the 3 days of challenge, the kids of the experimental group have decreased significantly the anxiety levels due to the use of mobile phone in comparison to the kids of the control group; moreover, they declared that they spent the free time in a more productive way and they appreciated the disconnection experience.

Conclusion: Challenge4me has given lot of positive results on the involved kids, they’ve become more conscious about the impact of the digital devices in their lives. Kids understood that this was an important challenging game and thanks to it they have reevaluated or recreated real relationships and they felt sensation of wellness.

Bibliografia

Agosti, S. (2020). *Lettere dalla Kirghisia*. Milano: Mondadori.

Amendola, A., Gigli, B., & Monti, A. M. (2018). *Adolescenti nella rete . Quando il web diventa una trappola*. Roma: L'Asino d'Oro Edizioni.

Bianchi, D., Morelli, M., Nappa, M. R., Baiocco, R., & Chirumbolo, A. (2021). A bad romance: Sexting motivations and teen dating violence. *Journal of interpersonal violence*, 36(13-14), 6029-6049. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(13-14), p. 6029-6049.

Chotpitayasunondh, V., & Douglas, K. M. (2018). The effects of “phubbing” on social interaction. *Journal of Applied Social Psychology*, 48(6), p. 304-316.

Civita, A. (2013). Internet addiction as New Addiction? *Interdisciplinary Journal of Family Studies*, 18(2), p. 172-187.

Erzen, E., Odaci, H., & Yeniçeri, İ. (2021). Phubbing: Which personality traits are prone to phubbing? *Social Science Computer Review*, 39(1), p. 56-69.

Free Software Foundation. (2020, settembre 05). GNU PSPP (Version 1.4.1) [Computer > Software]. Boston, MA, USA.

Gandolfi, E., & Antonacci, F. (2020). Beyond Evil and Good in Online Gaming: An Analysis of Violence in "Overwatch" Between Demonization and Proactive Values. *Journal For Virtual Worlds Research*, 13(1), p. 1-15.

Guerrini, F., Formenti, L., Duregon, P., Fontana, M., Forlani, M., Canafoglia, L., . . . Vignati, L. (2017). Comparazione tra nativi digitali e adulti nell'approccio alla "rete": analisi delle differenze e del rischio di IAD. Una indagine ASL Milano 1 - CS&L. *Mission*(45), p. 62-66.

Király, O., Sleczka, P., Pontes, H. M., Urbán, R., Griffiths, M. D., & Demetrovics, Z. (2017). Validation of the ten-item Internet Gaming Disorder Test (IGDT-10) and evaluation of the nine DSM-5 Internet Gaming Disorder criteria. *Addictive Behaviors*(64), p. 253-260.

Kwan, I., Dickson, K., Richardson, M., MacDowall, W., Burchett, H., Stansfield, C., . . . Thomas, J. (2020). Cyberbullying and Children and Young People's Mental Health: A Systematic Map of Systematic Reviews. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Network*, 23(2), p. 72-82.

La Barbera, D., & Cannizzaro, S. (2008). Le Psicotecnologie e l'Internet Addiction Disorder. *NOOS*, 14(2), p. 139-147.

Maddox, J. (2017). "Guns Don't Kill People... Selfies Do": rethinking narcissism as exhibitionism in selfie-related deaths. *Critical Studies in Media Communication*, 34(3), p. 193-205.

Mauceri, S., & Di Censi, L. (2020). *Adolescenti iperconnessi: Un'indagine sui rischi di dipendenza da tecnologie e media digitali*. Milano: Armando.

NDU. (2021). *National Day of Unplugging*. Tratto il giorno marzo 2021 da National Day of Unplugging: <https://www.nationaldayofunplugging.com>

Nicoli, M., Formella, Z., & Szadejko, K. (2015). Uso di internet e autostima. Ricerca esplorativa su un gruppo di adolescenti di Roma e Provincia. *Orientamenti pedagogici*, 62(2), p. 293-310.

Nisi, A. (2021, ottobre 20). *Più di 4 milioni di italiani sono ancora senza connessione*. Tratto il giorno novembre 2, 2021 da AGI: <https://www.agi.it/innovazione/news/2021-10-20/quattro-milioni-italiani-senza-connessione-14250238/>

Presidenza del Consiglio dei Ministri. (2017). *V e VI Rapporto al Comitato ONU su diritti del fanciullo*. Tratto il giorno maggio 15, 2021 da www.lavoro.gov.it: <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/focus-on/Osservatorio/Documents/V-VI-Rapporto-attuazione-Convenzione-diritti-del-fanciullo.pdf>

Ramos Salazar, L. (2021). Cyberbullying victimization as a predictor of cyberbullying perpetration, body image dissatisfaction, healthy eating and dieting behaviors, and life satisfaction. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(1-2), p. 354-380.

Riva, G. (2014). *Nativi digitali. Crescere e apprendere nel mondo dei nuovi media*. Bologna: Il Mulino.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Sanders, C. E., Field, T. M., Miguel, D., & Kaplan, M. (2000). The relationship of Internet use to depression and social isolation among adolescents. *Adolescence*, 35(138), p. 237.

-
- Santovecchi, P., & Furnò, G. (2014). Internet Addiction Disorder e giochi di ruolo online. *Profiling. I profili dell'abuso*, 5(3), p. 1-14.
- Spielberger, C. D. (1983). *STAI state-trait anxiety Inventory for adults form Y: Review Set; manual, test, scoring key*. Menlo Park, CA: Mind Garden.
- Szadejko, K. (2003). Percezione di autonomia, competenza e relazionalità. Adattamento italiano del questionario Basic Psychological Needs Scale. *Orientamenti Pedagogici*(5), p. 853-872.
- Tonioni, F. (2013). *Psicopatologia web-mediata. Dipendenza di internet e nuovi fenomeni dissociativi*. Milano: Springer.
- Tortella, P., Schembri, R., & Fumagalli, G. (2020). Covid-19 e gli effetti dell'isolamento sulla sedentarietà e sull'attività fisica dei bambini: uno studio italiano. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 18(3), p. 101-110.
- Van Rooij, A. J., Schoenmakers, T. M., & Van de Mheen, D. (2017). Clinical validation of the C-VAT 2.0 assessment tool for gaming disorder: A sensitivity analysis of the proposed DSM-5 criteria and the clinical characteristics of young patients with 'video game addiction'. *Addictive Behaviors*(64), p. 269-274.
- Weinstein, A. M. (2010). Computer and video game addiction—a comparison between game users and non-game users. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 36(5), p. 268-276.
- Whittle, H., Hamilton-Giachritsis, C., Beech, A., & Collings, G. (2013). A review of online grooming: Characteristics and concerns. *Aggression and Violent Behavior*, 18(1), p. 62-70.

Biografie degli autori ◀

Luca Cantoni

Laureato in Odontoiatria e protesi dentaria.
Dal 2006 ha frequentato corsi nazionali ed internazionali di perfezionamento nel settore medico odontoiatrico presso l'Università di Modena e Reggio Emilia.
Dal 2019 è presidente in carica dell'Associazione Odontoiatri Italiani Sezione Modena e Bologna.
Negli ultimi anni ha seguito numerose conferenze in Italia e all'estero inerenti differenti branche di interesse della professione.
Attualmente è direttore responsabile ed operatore di una struttura poliambulatoriale a Pavullo.

Giovanni Casolari

Laureato in Fisica presso l'Università di Modena e Reggio Emilia, ha lavorato per diversi anni nell'ambito dell'automazione industriale.
Nel 2007 ha conseguito l'abilitazione all'insegnamento della Matematica e della Fisica e da allora ha svolto l'attività di insegnante in varie scuole secondarie superiori della provincia di Modena e Bologna.
Dal 2017 è docente di ruolo di Matematica e Fisica presso l'IIS Paradisi - Liceo M. Allegretti di Vignola (MO).

Marco Franchini

Laureato in Psicologia Clinica e di Comunità presso l'Università di Bologna, Psicoterapeuta psicoanalitico interpersonale specializzato presso l'Istituto Sullivan di Firenze.
Amministratore Unico ASP Terre di Castelli.
È intervenuto in qualità di esperto in numerose conferenze ed ha curato diverse pubblicazioni.
Già ideatore di appuntamenti culturali e tra i quali il "Festival della Psicologia" di Bologna di cui è co-ideatore e co-realizzatore.

Eugenio Garavini

Laureato in Economia e Commercio.
Da sempre interessato a tematiche sociali ed educative, è stato promotore di realtà nazionali e locali della Finanza Etica e del Commercio Equo e Solidale.
Dal 2018 si occupa per il Distretto Lions Clubs 108Tb di Service e progetti educativi rivolti alle scuole e non solo.
In particolare, è *officer distrettuale* per il Progetto Challenge4me, per un uso consapevole delle tecnologie nella comunicazione e nelle relazioni sociali.

Matteo Gualmini

Laureato in Scienze Ambientali all'Università di Parma con il titolo di dottorato di ricerca in biologia vegetale, ha svolto per diversi anni attività lavorativa come libero professionista in qualità di consulente ambientale e cartografo. Educatore scout con oltre vent'anni di servizio associativo e insegnante di Scienze Naturali nella scuola secondaria di secondo grado.
Autore di una trentina di pubblicazioni scientifiche su riviste nazionali e internazionali.

Annamaria Roncaglia

Laureata in Filosofia presso la facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Bologna, dal 1998 lavora come insegnante di scuola dell'infanzia, dal 2005 come insegnante di ruolo presso l'Istituto comprensivo G. Leopardi.
Da anni svolge l'incarico di funzione strumentale PTOF e rapporti con il territorio presso il medesimo Istituto e si occupa dei progetti della scuola dell'infanzia S. Agazzi di Castelnuovo R. e Gianburrasca di Montale R.
Dall'anno accademico 2019/20 fa parte del corpo docenti dell'Istituto di Scienze dell'Educazione e della Formazione "Giuseppe Toniolo" presso il quale tiene il corso di "Metodologia della progettazione e della documentazione nei servizi dell'infanzia".

Laura Scunzani

Laureata in Storia dell'Arte presso il Dams di Bologna, ha iniziato a lavorare in campo socio-educativo e scolastico nel 2014.
Ha conseguito la Laurea in Educatore Sociale presso l'Istituto Superiore di Scienze dell'Educazione e della Formazione "Giuseppe Toniolo" di Modena, con la tesi "Etnopsichiatria e il limite del metodo clinico. Io, l'altro e il valore del fraintendimento".
Attualmente lavora in ambito scolastico come insegnante di sostegno.
Successivamente alla laurea magistrale in Scienze Pedagogiche, che sta attualmente svolgendo, intende frequentare un master in etnopsichiatria.

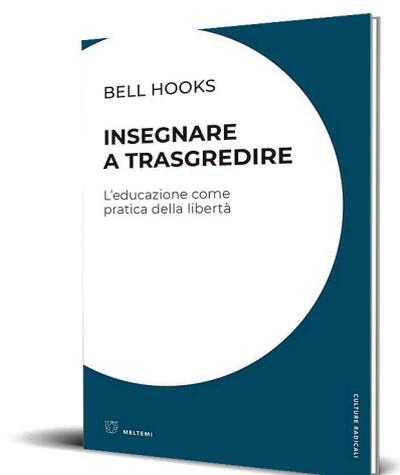
Krzysztof Szadejko

Laureato in Scienze dell'Educazione presso l'Università Salesiana di Roma con il titolo di dottore di ricerca in Metodologia pedagogica.
Dalla nascita dell'Istituto Superiore di Scienze dell'Educazione e della Formazione "Giuseppe Toniolo" di Modena è docente dei corsi di Pedagogia Generale e di Metodologia e Statistica della Ricerca.
È responsabile dell'Ufficio Ricerca e Sviluppo della Fondazione CEIS di Modena e supervisore di équipe educative.
Il suo lavoro di ricerca quantitativa, qualitativa e con il metodo misto (Mixed Method) è indirizzato verso una comprensione della natura dell'autodeterminazione nel comportamento umano.

Giovanna Zacchi

Laureata in Scienze Ambientali, ha conseguito un master di 2° livello in Educazione e Comunicazione ambientale e un master in Comunicazione e Marketing d'impresa.
Ha un'esperienza consolidata nella gestione delle tematiche di sostenibilità ambientale e sociale, comunicazione e marketing, coinvolgimento degli stakeholder, rendicontazione non finanziaria e ESG management. Dal 2000 ha lavorato come consulente sui temi di sostenibilità supportando aziende, enti locali e organizzazioni no-profit nella gestione di progetti di responsabilità sociale e rendicontazione di sostenibilità.

Libri segnalati ◀



INSEGNARE A TRASGREDIRE L'educazione come pratica della libertà

Autore: **bell hooks**

Casa editrice: **Meltemi**

Anno di pubblicazione: **2020**

Per accostarsi alla proposta pedagogica di bell hooks, è indispensabile prendere le mosse dalla prospettiva del femminismo afroamericano, critico e anticoloniale, che già in Angela Davis si era assunto il compito di esplicitare quale fosse la condizione peculiare di un soggetto contemporaneamente investito dal dominio del suprematismo bianco e del patriarcato nero, all'intersezione tra i fattori determinanti della razza e del genere. Per un tale soggetto, infatti, qualunque forma di apprendimento non può che entrare direttamente in relazione con le gerarchie nelle quali è situato, tanto per rafforzarne quanto per spezzarne a seconda dei casi la presa.

Ciò che l'esperienza storica e sociale della subalternità rende clamorosamente vistoso, insomma, ma che al tempo stesso non la riguarda in modo esclusivo, è che "l'educazione non è mai politicamente neutra". Non solo in merito ai contenuti, quindi, ma anche ai modi di conoscere che non risultano meno fondati nella storia e nelle relazioni di potere, vale a dire che si configurano sempre come un "atto politico", questa evidenza consente di operare una distinzione fondamentale tra saperi che conservano e saperi che trasformano, a patto che i potenziali di conservazione o di cambiamento non vengano interpretati come una semplice derivazione dall'ambito teorico. È la teoria stessa, infatti, a costituire la dimensione in cui è possibile sperimentare il "movimento contro e oltre i confini" della riproduzione che secondo bell hooks corrisponde alla *trasgressione*.

In altri termini, non si tratta di compiere il passaggio dalla teoria alla pratica o viceversa, ma di comprendere il principio per il quale sono già i contenuti e le forme della conoscenza a costituire la prassi specifica dei luoghi deputati alla trasmissione dei saperi. Perché anche in questo testo, l'ultimo tradotto in Italia prima che l'autrice venisse a mancare, bell hooks lo ribadisce con la forza delle parole che andrebbero scolpite all'ingresso di qualunque corso universitario: "L'aula rimane lo spazio di possibilità più radicale dell'accademia".

Pierpaolo Ascari



EDUCARSI IN TEMPI CRISI Resilienza, pedagogia speciale, processi inclusivi e intersezioni

Autrice: **Elena Malaguti**

Casa editrice: **Aras Edizioni**

Anno di pubblicazione: **2020**

Il tempo di pandemia offre la possibilità di riflettere sulla resilienza collegandola al periodo storico particolare e alla pedagogia speciale. Il libro diventa un percorso di riflessione su quanto sta accadendo, con l'intento di trovare nuove traiettorie future. Nel testo si dedica una parte alla pedagogia speciale, che si occupa di pensare, creare, inventare progetti "speciali". Le tematiche affrontate diventano quindi estremamente contemporanee e ricche di spunti di riflessione, soprattutto per educatori, insegnanti, genitori, che sono chiamati in prima linea a trovare risposte e soluzioni alternative.

Il testo è suddiviso in tre parti, precedute dalla prefazione a cura del professor Canevaro che indica la direzione delle riflessioni successive: *"La palla che rimbalza non ricade necessariamente nel punto da cui è partita. Chi promuove la resilienza, impara ad accettare il cambiamento e il rischio che comporta. Educiamoci, dunque, alla resilienza educandoci al cambiamento"*.

La prima parte del libro indaga la resilienza e le sue interconnessioni ed evoluzioni tra passato e futuro. La seconda e terza parte affrontano il collegamento tra resilienza ed educazione, in particolare la connessione con la pedagogia speciale. Parlando di resilienza in educazione, Malaguti scrive *"per navigare nell'incertezza è necessario porre buone domande, formulare ipotesi, tracciare percorsi a breve, medio e lungo termine, trovando coordinate per orientare il futuro (...) un po' come se si vivesse su una zattera e, avendo perso le coordinate, non si riuscisse a padroneggiare la navigazione. Gli antichi si affidavano al cielo, alle stelle e utilizzavano le bussole per orientarsi. Interrogare e interrogarsi non implica lasciare la realtà com'è ma assumere un atteggiamento di responsabilità, analisi, curiosità, scoperta e impegno per trovare strade possibili"*.

Il libro termina con una conclusione sulle prospettive future e un'appendice contenente un'intervista, ricca di metafore, al professor Andrea Canevaro sulla pedagogia speciale, la resilienza, la mediazione e i contesti.

Stefania Carboni



CINQUE LEZIONI LEGGERE SULL'EMOZIONE DI APPRENDERE

Autrice: **Daniela Lucangeli**

Casa editrice: **Erickson**

Anno di pubblicazione: **2019**

Nel libro l'autrice vuole insegnarci, attraverso cinque lezioni, quali sono i processi attraverso cui avviene l'apprendimento scolastico.

La prima lezione si intitola "La scuola dell'abbraccio" e si parla di come l'apprendimento avvenga più efficacemente con il sostegno e l'incoraggiamento dell'insegnante.

La seconda lezione, "Sbagliando s'impara", sottolinea come l'intelligenza sia qualcosa che si modifica continuamente e invita gli insegnanti a ritrovare la vera essenza della propria professione.

La terza lezione, che si apre con la citazione di Plutarco "La mente non è un vaso da riempire, ma un fuoco da accendere", si intitola "Verso il successo scolastico" e richiama ancora l'attenzione sulle emozioni sane che il bambino deve provare.

La quarta lezione, "Stare male a scuola", in questa lezione riporta il malessere degli studenti a scuola ma anche il malessere degli insegnanti che si trovano poco motivati e poco gratificati.

L'ultima lezione, "Tutti bravi con i numeri", invita gli insegnanti a conoscere, per poter essere realmente efficaci. Cinque lezioni che parlano sia agli insegnanti che ai genitori.

Marzia Cocola

TEORIA E PRASSI
Rivista di Scienze dell'Educazione

Semestrale

Anno 3
Numero 4
Aprile 2022

Direttore responsabile:
Alessandro Alvisi

Progetto grafico / Impaginazione:
Francesco Galli

Hanno collaborato:
Luca Cantoni
Giovanni Casolari
Marco Franchini
Eugenio Garavini
Matteo Gualmini
Annamaria Roncaglia
Laura Scunzani
Krzysztof Szadejko
Giovanna Zacchi

Recensioni a cura di:
Pierpaolo Ascari
Stefania Carboni
Marzia Cocola

Segreteria di redazione:
Lia Poggi

Pubblicazione semestrale edita
dall'Istituto Superiore di Scienze dell'Educazione
e della Formazione "Giuseppe Toniolo"



tel.: +39 059 7112617
e-mail: segreteriarivaista@igtoniolo.it
sito: www.igtoniolo.it/teoria-e-prassi

Aut. Tribunale di Modena
3273/2020 del 03/06/2020
RG. n. 1333/2020